

18

1^{er} JUIN 1974

L'EDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an: 39 F

Pédagogie **FREINET**



sommaire DU NUMERO 18

Obrigado	1
L'exposition artistique du congrès de Bordeaux	Nicole DELVALLEE..... 2
En visite chez Claude Duval : le test des barbelés.....	Roger UEBERSCHLAG..... 3
COMMUNICATIONS AU CONGRES DE MONTPELLIER (suite)	
L'imprimerie à l'école	Jean-Pierre LIGNON..... 9
Essai de définition de la méthode naturelle en pédagogie	M.E.B. 21
Compte rendu des travaux de la commission "connaissance de l'enfant"	29
Compte rendu des travaux de la commission "musique"	30
Compte rendu des travaux de la commission "lecture"	30
Cathy sait lire	Juliette ROCHARD..... 31
Courrier des lecteurs	31
Livres et revues	

En couverture : photo Liliane CORRE

summary

Obrigado	1
The art exhibit at the congress in Bordeaux	Nicole DELVALLEE..... 2
Visiting Claude Duval's classroom : the barbed wire test	Roger UEBERSCHLAG..... 3
COMMUNICATIONS AT THE MONTPELLIER CONGRESS	
The printing press in the school	Jean-Pierre LIGNON..... 9
A try at defining the natural method in pedagogy	M.E.B. 21
Report on the work done in commission "knowing the child".....	29
Report on the work done in commission "music"	30
Report on the work done in commission "reading"	31
Cathy can read now	Juliette ROCHARD..... 31
Readers letters	31
Books and magazines	



Photo Keystone

Obrigado à ceux qui ont arraché de leurs mains la liberté
à ceux qui ont aboli la dictature
la censure
la police secrète
la torture

Obrigado à ceux qui ont voulu un pays neuf avec un ciel
dégagé d'injustice, de désarroi, et d'impuissance.

Longa vida à la liberté enfin trouvée

Obrigado aux explosions de vie

Obrigado à ceux qui crient de leurs cœurs débordants
de joie tous les messages de notre âme.

Obrigado au peuple qui a vraiment compris le mot, le mot qu'on
ne comprend que lorsqu'on nous l'enlève

Obrigado à ceux qui se sont accrochés comme des naufragés à la
seule lueur d'espoir, de liberté, de droits qu'ils possédaient.

Obrigado à ceux qui ont rendu un fils, un père, un mari aux
familles qui avaient cessé de croire
à ceux qui ont redonné à leur pays le goût d'aimer,
d'être aimé sans crainte.

Obrigado à ceux qui ont voulu allumer toutes les flammes
éteintes de paix, de confiance.

Obrigado à l'espoir que ce peuple a donné aux peuples prisonniers et
qui savent qu'un jour leur cœur éclatera aussi.

« Povo unido não sera nunca vencido »

« Peuple uni ne sera jamais vaincu. »

OBRIGADO

MARIA
(élève d'origine portugaise)

(*) *Obrigado*, mot portugais, signifie *merci*.

EXPOSITION ARTISTIQUE DU CONGRES DE BORDEAUX

Nicole DELVALLÉE

1. Je pense qu'elle est indispensable à la vie du mouvement. Seule, elle peut témoigner de la vie, de la richesse qui existent dans les classes des quatre coins de France et d'ailleurs.

Surtout, elle permet rencontre, échange, communication, réflexion, qui sont facteurs de progrès.

2. J'accepte d'en prendre la responsabilité si son principe est admis. Je vous demande donc de bien vouloir me communiquer après discussion dans les groupes, les décisions et propositions des camarades qui se sentent concernés (questionnaire à me retourner).

3. J'ajoute une troisième idée aux deux propositions faites par Jacqueline Bertrand. Que pensez-vous d'associer les enfants de nos classes à la réalisation coopérative de l'exposition nationale du congrès de Bordeaux ?

— Il faudrait, dans un premier temps, organiser un débat dans chaque classe :

— Bien-fondé de participer ou de ne pas participer à l'exposition du congrès des instituteurs de l'Ecole Moderne.

— Si on décide de participer, que faudra-t-il montrer ? Pour quoi faire ? Pour quoi dire ?

— Dans un second temps, je centraliserais les réactions, les propositions des enfants, en ferais une synthèse que j'enverrais dans les classes m'ayant écrit.

— Un nouveau débat pourrait avoir lieu. Vous me feriez parvenir les conclusions que je ventilerais une fois encore dans les classes intéressées.

— Il ne resterait plus qu'à se mettre au travail, et ceci le plus vite possible, dès maintenant, surtout pour les enfants qui quitteront vos classes à la fin de l'année scolaire.

— Les enfants décideraient eux-mêmes des envois à faire à Bordeaux.

4. Je vous demande de bien vouloir me retourner le questionnaire suivant rempli après discussion dans le groupe départemental (il suffit de rayer les mentions inutiles).

Nicole DELVALLEE
123, avenue de Tobrouk
78500 Sartrouville



Photo APPOLLOT

QUESTIONNAIRE

Groupe départemental
Nom et adresse du délégué Art Enfantin
.....

Le groupe départemental se prononce pour les réponses suivantes (cocher dans les cases correspondantes) :

1. Abandonner purement et simplement l'exposition nationale d'Art Enfantin et Adolescent au congrès de Bordeaux.

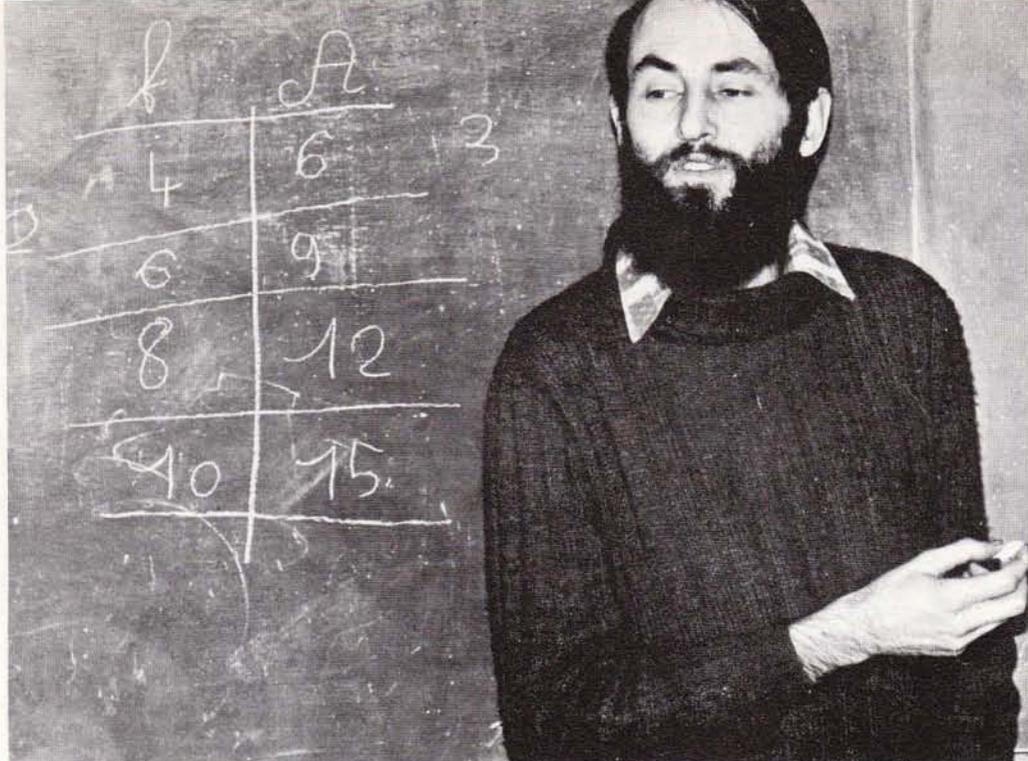
2. Collecter, préparer, coller, classer, comme par le passé les œuvres à exposer au congrès.

3. Reprendre la formule « sauvage » donnant des murs à qui les veut pour y exposer ce que bon lui semble.

4. Organiser coopérativement avec les enfants de nos classes une expo qu'ils auront pensée et réalisée.

Dans ce cas noter ci-dessous les noms et adresses des camarades intéressés par ce chantier et qui s'engagent à envoyer le plus vite possible les propositions de leurs enfants à N. DELVALLEE, 123, avenue de Tobrouk, 78500 Sartrouville.

**En visite
chez :
Claude Duval**



Les photos qui illustrent cet article sont de R. UEBERSCHLAG

LE TEST DES BARBELÉS

Un reportage de
Roger Ueberschlag

Roger : *Ce qui me surprend dans ta classe unique, Claude, c'est le fait que tes enfants sont beaucoup plus à l'aise que ceux d'une classe parisienne, mais dominent moins le langage, ont moins de facilité de parole.*

Claude : Il est certain, pour qui connaît bien le monde de la campagne, que le langage n'est pas le moyen privilégié, celui qui est employé le plus par les gens pour communiquer. Cela est très sensible lorsqu'on a l'occasion de passer un bout de temps avec les familles ou de manger avec elles, comme ça m'est arrivé. Les enfants, bien entendu, sont dans le même cas. Entre frères et sœurs et même entre camarades de classe dans le village, nombre de communications se font d'une manière non verbale. Cet aspect des choses n'intéresse pas l'école en général, et même quelquefois lorsqu'elle s'intitule « pédagogie Freinet », ou lorsqu'elle est en recherche dans le sens de la pédagogie Freinet. Nous sommes très déformés par notre propre culture : ce qui nous intéresse, c'est le verbal, même peut-être encore plus spécifiquement l'écrit académique.

Thérèse : Le problème est le suivant : on impose aux enfants une culture qui n'est pas la leur et donc leur résistance semble assez normale.

Roger : *A l'intérieur du langage qu'on veut leur imposer, ils n'arrivent pas à s'exprimer, à se ressentir, et si nous étions conséquents avec nos principes de pédagogie Freinet il faudrait faciliter l'expression et la communication à l'intérieur même de leur langage.*

Claude : Lorsqu'on entre en contact avec les enfants, surtout les plus défavorisés d'entre eux, on sent bien leur difficulté à communiquer avec leurs parents, leurs camarades, dans leur propre registre de langage. A ce niveau-là, nous avons déjà, quelle que soit la notion de culture à laquelle on se réfère, énormément de travail à faire. D'une manière très pédagogique et très concrète, ça nous prendrait déjà plusieurs heures par jour de travail, avec chaque enfant. Si de surcroît on ne se limite pas à faciliter la compréhension des enfants entre eux, si on prétend leur inculquer un langage qui leur est presque une langue étrangère, à ce moment-là ce n'est plus quelques heures qu'il faut consacrer, mais la totalité du temps. Ce temps que l'on consacre à l'acquisition, qui restera plus ou moins superficielle, d'un langage étranger, est perdu pour d'autres activités qui me semblent pourtant primordiales. Par exemple : par le jeu dramatique, l'expression artistique, « l'étude du milieu », on aimerait que les enfants puissent exprimer et développer leurs qualités propres.

Il est difficile de parler d'une véritable culture populaire, mais le milieu populaire et rural dans lequel je vis, véhicule un certain nombre de valeurs : une école qui serait soucieuse du bien des enfants qu'elle reçoit, songerait à privilégier ces valeurs, à les développer, à en faire un tout consistant, à aider les enfants à vivre ce tout. Or, nous cherchons tout le temps à les amener à quelque chose de différent.



MERCREDI...

J'ai fendu du bois avec mon frère Christophe. Je lui ai donné un coup de merlin sur la tête sans le faire exprès. Je me suis fait attraper par ma mère.

Après j'ai arrêté car j'étais un peu comme fou.

Claude

LES LAPINES

Il y a chez moi une lapine qui a eu des petits lapins. Il y en a un qui est noir et blanc et les autres sont tout noirs.

Il y a encore dix lapines qui sont pleines.

Philippe

On a longtemps dénié à tous les peuples qu'on appelle maintenant du Tiers-Monde, le droit de vivre une culture valable. De même lorsque j'ai travaillé dans un bidonville de la région parisienne, le sociologue disait tout le temps : « Mais enfin, vous dites qu'il y a une culture du sous-prolétariat, mais en fait c'est une sous-culture, une culture dévaluée ». Nous n'étions pas toujours convaincus, même si nous n'avions pas toujours des arguments à présenter. Là, c'est un peu la même chose, nos petits villages sont de plus en plus marginaux, ils ne représentent qu'un cinquième de la population française. Ils sont très divers entre eux, et même si nous n'arrivons pas toujours à déterminer le fonds commun, leurs habitants vivent une culture qui par la force des choses n'est plus qu'une sous-culture sans panneau mais qui existe néanmoins.

Au-delà des conflits, qui existent, comme partout ailleurs, dans un village, ce qui demeure, c'est le sentiment d'appartenir à une communauté, même entre les gens qui se déchirent quelquefois. Les gens ressentent bien leur appartenance à un même monde.

Roger : *Est-ce que la culture se limite à une solidarité ?*

Claude : Certainement non. Beaucoup d'autres choses entrent en jeu. On peut sentir, dans ce milieu d'ouvriers agricoles, une relation assez profonde avec la nature, qui, bien sûr, dans la mesure où les gens ont beaucoup de mal à verbaliser leurs sentiments, prend, lorsqu'elle arrive à s'exprimer, une forme anecdotique ou encore sentimentale. Mais quand on connaît les gens, on s'aperçoit qu'il y a vraiment un sentiment d'appartenance au monde naturel. C'est une chose qui manque de plus en plus aux gens des villes. Même les paysans qui emploient les insecticides, qui détruisent les sangliers, parce que ça leur fait plaisir de chasser, sentent à quel point nous sommes liés à la nature et comprennent très bien la malfaisance de certains actes, même lorsqu'ils les commettent par intérêt, par cupidité, alors que l'industriel arrive à polluer tranquillement la nature parce qu'il n'a plus le sentiment d'un acte délictueux. Il est bien évident que pour moi, il est encore bien difficile de faire le tour de cette question et de voir quels sont les caractères particuliers d'une culture populaire et d'une culture rurale. Une étude scientifique, réalisée par des personnes plus compétentes est nécessaire.

Mais nous sommes quelques-uns à pressentir quelques grandes lignes de force.

Je pense au « gardien de joie » de Buzet-sur-Baïse et à l'écho très profond que ce texte a eu en classe. Il y a là des rencontres qui ne sont pas fortuites.

Une des tâches de l'école telle que nous essayons de la construire serait, je crois, de permettre le plein épanouissement d'une véritable culture populaire.

Roger : *A supposer qu'on privilégie les formes de vie scolaire qui respectent ou favorisent la culture locale, qu'on soit moins exigeant sur les exercices de grammaire, d'orthographe, sur l'acquisition d'une langue dite « classique » ou « pure », est-ce que dans ces cas-là, cet effort de rendre les enfants plus authentiques dans leur milieu ne va pas se retourner contre eux, quand ils seront face à leurs employeurs ou même quand ils voudront faire des études plus élaborées ? Il n'en seront plus capables, car ils n'auront pas la langue qu'on exigera d'eux. En voulant les développer dans leur sens, on va aller contre leurs intérêts et, peut-être, contre les chances qu'ils peuvent avoir dans cette société.*

je s

le nou

gardie

J O

Christ

Claude : Je pense que l'argument mérite d'être discuté. Dans les classes les plus traditionnelles où l'on s'acharne sur la grammaire, sur l'orthographe, sur le vocabulaire, on arrive à des résultats très limités. Il n'y a qu'à lire les statistiques nationales pour voir le nombre d'enfants d'ouvriers agricoles qui entrent en faculté (1). Pour ces enfants-là qui de toutes façons n'auront pas pu suivre les études secondaires et supérieures et qui se retrouveront à des postes d'ouvriers d'usine ou d'ouvriers agricoles, l'école aura été une punition perpétuelle et tout à fait injustifiée ; elle aura de surcroît empêché leurs propres recherches. Avec nos techniques favorisant l'expression libre et le tâtonnement expérimental, je suis persuadé que nous ne risquons pas de défavoriser les enfants des classes populaires. De là à croire que la pédagogie Freinet puisse à elle seule lutter efficacement contre l'inégalité sociale, il y a un grand pas que je ne franchirai pas.

Quelques enfants, grâce à un entraînement particulier, arrivent à accéder à des postes de responsabilité ou à poursuivre des carrières où la culture dominante est nécessaire. Sur le plan psychologique, la plupart d'entre eux, et certains l'ont écrit, souffrent un perpétuel déchirement, entre ce qui a fait toutes les valeurs de leur famille et leur propre ascension sociale (2). Je me demande si nous devons prendre parti dans cette affaire et si nous avons le droit d'engager dans cette voie des enfants qui ne le savent pas. D'un point de vue plus politique, certains responsables nous disent qu'on est bien obligé de former les gens pour dialoguer avec le patronat. On s'aperçoit qu'ils sont très rares ceux qui poursuivent dans cette voie ; la plupart de ceux qui font des études secondaires ou supérieures en étant issus des milieux les plus populaires, se retrouvent plus souvent du côté des nantis et des puissants que du côté des exploités. Ce qui est un troisième aspect des choses à ne pas négliger, même s'il nous est désagréable.



De toutes façons, même lorsqu'on s'efforce dans nos classes de respecter au mieux les enfants, on est amené à des compromis ; et je crois qu'il faudrait distinguer deux niveaux :

1) Il est vrai que plusieurs enfants arrivent en classe en étant incapables de communiquer, même avec leurs frères et sœurs ou leurs camarades et bien entendu notre devoir, quelle que soit notre définition de la culture, est de les aider.

2) Mais lorsqu'il s'agit de les acculturer à quelque chose qui leur est parfaitement étranger, c'est une entreprise plus difficile qu'il n'y paraît (il faut y consacrer un temps extrême pris sur les autres activités), et qui débouche sur des résultats toujours très aléatoires.

Là on touche très nettement les limites de l'école et peut-être même de toute formation scolaire. De toutes façons, je crois qu'il reste utopique d'imaginer une égalisation des chances et une société plus démocratique *uniquement* par ce biais.

La source profonde des inégalités entre les hommes peut certes se manifester assez fréquemment sous la forme du langage, car le langage est un instrument de puissance qui permet d'agir sur notre monde et d'exploiter les gens, mais ce n'est qu'un aspect. Rien n'empêchera, je pense, qu'il y ait des gens plus puissants que d'autres, plus forts que d'autres et le tout est de savoir si nous nous laissons aller de manière fatale à ce processus ou si nous essayons au contraire, par toute notre action éducative, de le contrecarrer et de le corriger.

(1) Pour ceux qui n'auraient pas à l'esprit l'inégalité des chances dans notre système scolaire, quelques chiffres (in *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron) :

Professions	Probabilités d'accès à l'enseignement supérieur (de 0 à 100)
Ouvriers agricoles	0,7 soit 7 sur mille
Ouvriers	1,4
Agriculteurs	3,6
Cadres moyens	29,6
Professions libérales, cadres supérieurs	58,5 soit 585 sur mille

(2) Je citerai pour mémoire un des points d'accrochage le plus courant : l'attitude face au travail manuel.

Roger : *Est-ce uniquement une action éducative, ou faut-il prévoir une action politique et sociale ?*

Claude : A ce niveau-là, et sans faire de jeu de mots, il faut que l'action éducative ait une dimension politique et sociale, et il faut que la politique se veuille éducative, parce que ça n'est pas dans la nature de l'homme, lorsqu'il est puissant, de céder sa place à celui qui l'est moins, ou d'aider celui qui est moins puissant, c'est peut-être une vertu souhaitable, mais ce n'est pas une vertu qu'on retrouve naturellement chez les hommes.

Roger : *Alors que fait-on en classe ?*

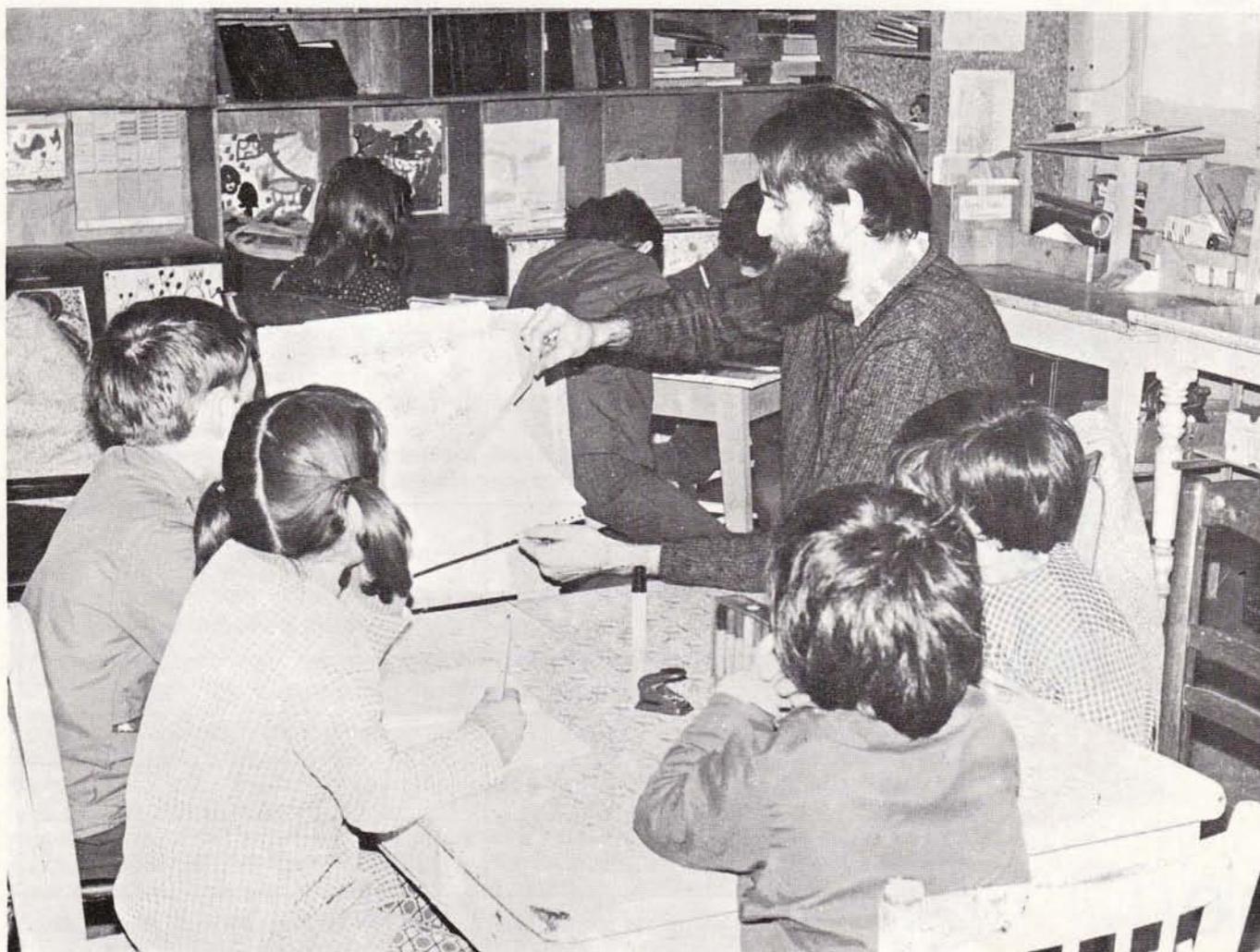
Claude : Je pense à une anecdote qui est vraie et qui illustre un peu notre propos. Un jour que nous partions en promenade, une course spontanée s'était déclenchée et nous nous trouvions brutalement avec une clôture de barbelé face à nous. Sans que j'aie eu le temps d'intervenir, toute la classe passa de l'autre côté de la clôture, or il y avait là des petits de 4 ans et un grand de 14 ans. Dans mon expérience antérieure de colonies de vacances, je n'avais jamais constaté ce phénomène. D'habitude le plus fort passe la clôture et les plus faibles attendent l'aide du maître qui se sent chargé d'âmes. Je suis persuadé que c'est à la fois un long entraînement d'ordre pédagogique et « politique » dans la classe, qui a provoqué cette réaction particulière. La part du maître reste certainement prépondérante à ce niveau-là, quoique le plus souvent indirecte.

Roger : *C'est assez facile à instaurer sur le plan de la vie scolaire. Mais, est-ce que sur le plan général de la vie sociale et politique, on peut imaginer une régulation d'un même type ?*

Claude : Tout le problème est là !

Roger : *Est-ce que ces réactions ne sont pas visibles dans toutes les classes uniques ? Cette entraide que tu as vue dans ce test des « barbelés » si l'on peut l'appeler ainsi, n'est-il pas le fait simplement que des enfants se soient trouvés en classe unique ?*

Claude : Je ne crois pas que ce soit ce qui se passe habituellement. Lorsqu'on tombe dans des classes uniques, en général on trouve une hiérarchie très forte entre les grands élèves et les plus jeunes, et à part une entraide copiée sur la famille en ce qui concerne les tout-petits, les autres s'affrontent souvent dans des réalités très violentes.





Bien souvent, on considère la classe unique comme un pis aller. Je pense au contraire que la classe unique peut être acceptée comme un lieu privilégié d'apprentissage, à condition de mettre l'accent justement sur le groupe-classe et la coopérative. Lorsque je suis arrivé pour la première fois dans le village où j'enseigne actuellement — un peu naïvement, mais cela a marché beaucoup mieux que cela n'aurait pu marcher, d'ailleurs — j'ai tout de suite parlé aux élèves de la coopération. Avant même de présenter d'autres aspects, je leur ai dit : « Voilà, jusqu'à présent dans la classe, c'était chacun pour soi. Nous allons essayer de faire la classe tout autrement. Ce sera chacun les uns pour les autres... » (l'expression n'est pas très bonne, mais enfin !). Je leur ai expliqué ce que voulait dire le mot « coopération », que nous allons créer une « coopérative », que nous n'aurions plus une classe mais une coopérative qui serait à la disposition de tout le monde pour réaliser ce qu'on aurait envie de faire...

Roger : *Dans la vie quotidienne de la classe, est-ce qu'il y a des activités, par exemple en lecture, en mathématique, en dehors peut-être de l'étude du milieu, où le brassage des années d'âge est plus facile, où l'entraide apparaît à des niveaux différents ?*

Claude : Nous travaillons rarement collectivement ; le plus souvent les élèves font du travail individuel ou en petites équipes. En mathématiques depuis quelques années, j'ai réalisé des équipes non-homogènes. Les grands et les petits, à partir du C.E.1, arrivent très bien à travailler ensemble, au moins pour lancer les travaux, les recherches. Des petits qui sont très vifs ont des idées, quelquefois assez farfelues pour les grands, mais qui justement leur permettent de se relancer et de repartir dans différentes directions. Lorsque la mathématisation de la situation conduit à des problèmes plus difficiles, les petits se retirent quelque temps pour un dessin ou une activité de ce genre, et dès que possible, ils reprennent avec les grands.

En lecture et en mise au point de textes libres, nous nous regroupons par équipes de trois ou quatre qui sont, grosso modo, des équipes d'enfants de même niveau. Cela ne gêne pas la bonne atmosphère de la classe parce que ces groupes sont constitués d'une manière transitoire, pour un travail très précis et de plus, le groupe où l'on met au point les textes libres en vingt minutes, n'est pas jugé moralement supérieur à celui pour qui cela demande une demi-heure. Pour toutes les autres activités, les groupes sont non-homogènes, aussi bien pour les activités d'atelier, que pour l'étude du milieu, qu'en gymnastique, etc.

Par ailleurs, chaque fois que cela me paraît souhaitable, un temps est réservé où les grands, à tour de rôle, servent de moniteur, aux petits du C.P. par exemple. Bien.





souvent les grands en retirent au moins autant de profit que les petits et ce n'est pas du temps perdu pour eux.

Roger : *Est-ce qu'en réunion de coopérative les petits prennent facilement la parole face aux grands ?*

Claude : Il faut distinguer très nettement les 4 et 5 ans, et ensuite tous les autres. C'est-à-dire qu'à partir du cours préparatoire, de l'apprentissage de la lecture, il n'y a pas vraiment de différence sensible à la réunion de conseil entre les petits et les grands. Par contre les 4 et 5 ans n'interviennent vraiment que s'ils sont sollicités, il faut le dire. Je pense que cela vient d'ailleurs beaucoup plus du fait que le milieu social est un milieu où les enfants ne parlent pas, que d'une différence d'âge. Pour tous les élèves de ma classe, quel que soit leur âge, parler devant des camarades, représente de toute façon une difficulté...

Roger : *Bonvillers est un village de l'Oise de 150 habitants, et tu as là une classe unique depuis combien d'années ?*

Claude : C'est la sixième année.

Roger : *Tu l'as équipée assez richement si on peut la comparer à d'autres classes uniques. Pourrais-tu détailler le matériel que tu as acquis au fur et à mesure ?*

Claude : D'un côté nous avons un matériel assez complet pour le journal scolaire, puisqu'il y a :

- 2 presses,
- 5 corps d'imprimerie,
- des limographe,
- un certain nombre de matériels accessoires pour les différentes techniques d'illustration.

A côté de cela j'ai réussi à obtenir de la municipalité un matériel audio-visuel correct :

- un très bon magnétophone,
- un bon électrophone stéréo.

Roger : *Ce que je trouve particulier aussi, c'est que ta classe n'est pas simplement une sorte de hangar... tu as pu y aménager des coins de travail !*

Claude : Oui, il y a :

- un coin pour les petits, qui a pris de l'importance au fur et à mesure que l'effectif des enfants de quatre ans augmentait et qui ressemble un peu à une classe maternelle avec un lavabo, des armoires de rangement, une petite cuisinière pour la dinette, etc.,
- un coin peinture et un atelier d'illustration,
- le coin audio-visuel,
- le coin imprimerie,
- une armoire ouverte qui sert à classer la documentation, toutes les B.T. et toutes les productions du mouvement,
- une dizaine de caisses de documents divers, recueillis au cours des années par les élèves et moi-même...

En plus nous avons aménagé des places en dehors de la classe elle-même :

- le grenier est aménagé en atelier de menuiserie et d'électricité, il y a aussi un atelier photo qui en est encore à ses premiers tâtonnements mais qui nous rendra certainement bientôt beaucoup de services,
 - la buanderie dans la cour a été transformée en atelier polyvalent, d'une part pour faire de la musique (afin de ne pas gêner le reste de la classe), d'autre part on y élève des cochons d'Inde. Et les enfants qui font de la sculpture ou des activités de ce genre s'y rendent aussi pour pouvoir travailler tranquillement.
- Il faut aussi dire qu'il y a un jardin cultivé coopérativement.

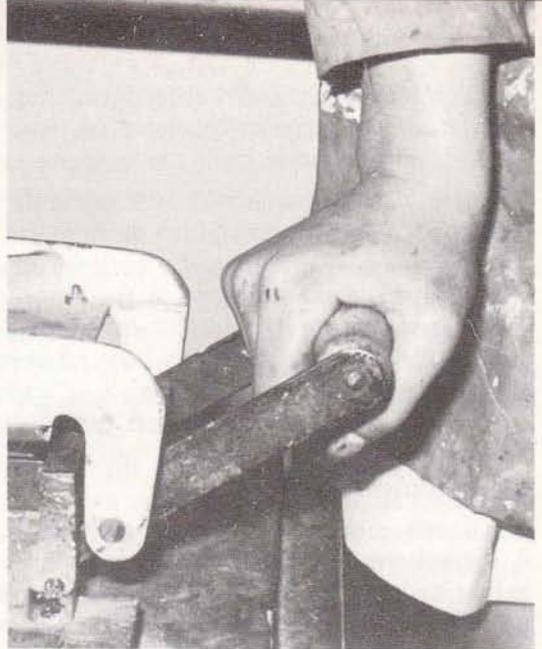
Roger : *Ainsi, c'est toute cette installation et ce matériel qui permettent au fond, à ta classe, de fonctionner comme un lieu où des enfants sont en mesure de pratiquer une sorte de fraternité par l'intermédiaire des techniques, par l'intermédiaire d'une activité réelle et non par l'écoute du cours d'un maître.*



L'imprimerie, pour quoi faire ?

*Communication au congrès
de Montpellier*

Les photos
qui illustrent cet article
sont de J.-P. LIGNON



JPL — Il y a quelques mois, une équipe de camarades de notre mouvement est allée au Congrès International des Sciences de l'Éducation. Durant ce congrès nous avons pu écouter les "communications" de très sérieux professeurs. Celles-ci nous ont donné l'idée d'une forme de travail qui pourrait nous aider dans nos congrès à nous. En effet, bien souvent, au cours de nos débats, celui qui a préparé le dossier se trouve avoir moins la parole que chacun des participants de la salle et ainsi l'assemblée se trouve frustrée du message qui aurait dû lui parvenir.

Nous n'avons pas voulu appliquer strictement la méthode, c'est-à-dire faire écouter telle "communication" sans permettre les répliques et le dialogue car ce n'était pas dans notre style, mais comme nous l'avons pratiqué hier dans la communication de Réginald BARCIK et comme nous le ferons après-demain dans celle de Michel BERTRAND, nous allons présenter le dossier, jusqu'au point de réflexion où il en est, et ensuite, demander aux camarades qui sont dans la salle de bien vouloir compléter ou contester tel ou tel point qui leur semblera plus important.

Vous voilà maintenant au courant de ce type de travail un peu particulier qui ne va pas vous permettre de rentrer directement, comme dans un débat, par vos réflexions et vos interventions dans le dossier mais bien plutôt par une écoute qui j'espère sera active. Ceci pour éviter de nombreuses oppositions dues le plus souvent à l'absence de nuances dans la pensée exprimée par de courtes interventions.



Aujourd'hui, j'ai demandé à Réginald BARCIK de venir à cette communication parce qu'il a accepté, sous couvert de la confiance des camarades qui travaillent en ce moment au Chantier Imprimerie, de prendre la responsabilité de ce groupe de travail qui je l'espère va devenir une commission nationale. L'imprimerie méritait bien cela car comme le voulait FREINET : elle doit se trouver au centre de toutes nos activités. Au centre de notre classe, bien sûr, mais aussi au centre de notre mouvement qui a été bien nommé : "L'IMPRIMERIE A L'ECOLE".



L'IMPRIMERIE POUR QUOI ? : Je vais essayer d'être bref, de n'apporter que des points de réflexion qui pourront nous apparaître comme neufs et d'éviter de répéter ce qui peut être lu dans l'œuvre de FREINET, exprimé dans nos rencontres, nos stages ou nos revues ; ce qui limite pas mal le sujet n'est-ce pas ? Plutôt que d'apporter une théorie nouvelle, je crois offrir des *nuances* de réflexion, nées d'expériences que nous menons en ce moment.

Nous avons toujours lié l'Imprimerie au journal scolaire. C'est bien car les journaux scolaires sont imprimés. Mais on pourrait considérer cette dimension importante que représente l'imprimerie pour elle-même : "L'acte d'imprimer". Nous ne sommes pas forcés de croire qu'il faut éditer un journal pour imprimer.

Qu'est-ce que l'acte d'imprimer ? Ce peut être quelque chose de très simple : c'est d'abord composer, mettre en page, tirer, ranger les caractères avec tous les tâtonnements que cela présuppose à tous les niveaux, et enfin mener à bout le travail commencé, de le mener à bien, afin d'avoir un résultat. Ce résultat pouvant être inclus dans un journal ou pas.

Nous n'observons pas l'enfant dans un laboratoire mais dans un groupe de vie qu'on appelle classe. Dans cette classe se trouve un éducateur-adulte lequel est plus engagé vis-à-vis de l'imprimerie qu'il ne le croit.

En effet, s'il s'empare de l'imprimerie comme d'un outil au service de sa pédagogie, l'enfant n'a plus la possibilité de faire ses tâtonnements. Le caractère d'imprimerie devient, à ce moment-là, une machine comme une autre. L'enfant devient le bras de cette machine. Le "Maître" a pu enseigner à ses enfants : *"Vous voyez, vous prenez les caractères, vous les mettez comme ça, là, dans le composteur, vous posez un blanc, vous serrez la vis... Ensuite vous disposez ainsi vos composteurs sur la presse... vous les alignez de cette façon... vous étalez de l'encre... Pas trop ! ..."*. L'enfant se trouve incarner la machine reproductrice d'un modèle qui n'est d'ailleurs pas toujours de lui. En d'autres termes nous avons affaire à l'enseignement dogmatique tel que le dénonçait FREINET mais cette fois-ci appliqué à l'Imprimerie.

L'attitude contraire peut être envisagée. Le maître ne s'empare pas du tout de l'imprimerie, il l'abandonne, il laisse faire les enfants à leur guise. Il démissionne de son rôle d'éducateur et leur dit : *"Voilà tout ce matériel, débrouillez-vous pour en faire quelque chose..."* L'enfant privé de conseils techniques, de recours et d'encouragements se contentera de médiocres résultats et ressentira l'échec bien plus durement. Les enfants les plus doués ou les plus informés parviendront par un circuit éducatif passant hors de l'école, obtiendront de quoi satisfaire à peine le groupe ou de quoi le décourager. Cette façon de faire ne fera qu'accuser les différences socio-culturelles et représentera un enseignement de "classe". Notre école ne doit pas accentuer les différences par un laisser-faire inacceptable mais compenser par une véritable politique éducative offrant aux enfants tous les éléments d'information leur permettant de mener à bien leur travail, d'exploiter pour eux-mêmes leurs possibilités créatrices et d'en communiquer les résultats.

Pour résumer ma pensée, le maître doit-il s'emparer de l'imprimerie ou doit-il laisser faire ?

S'il s'empare de l'imprimerie, les enfants ne font pas les tâtonnements fondamentaux et deviennent des machines, ce qui les prépare à devenir des automates, de bons ouvriers à la chaîne, des faiseurs de travail en miettes.

S'il laisse faire, il aggrave les différences socio-culturelles.

QUE FAIRE ? QUELLE EST LA BONNE METHODE ?

Ni l'une ni l'autre, ni surtout au milieu. Le milieu étant un petit peu de chaque. Un petit peu de deux mauvaises choses n'en donne pas une bonne. On ne fait pas d'éducation en ménageant la chèvre et le chou. La troisième voie s'impose. La pédagogie FREINET par l'imprimerie à l'école contient un ferment révolutionnaire en ce sens qu'elle permet à l'enfant de croire en lui, de considérer son travail et sa pensée ainsi magnifiée comme étant dignes de foi, comme étant toujours vrais et considérés, reconnus, adoptés par le fait même qu'ils adoptent la forme la plus noble du langage écrit. Chaque enfant, de quelque milieu, doit pouvoir arriver à un résultat lisible, clair, net, socialement correct.

C'est pourquoi la page imprimée illisible, c'est pourquoi le travail mal fini, incommunicable, n'apportent rien à l'enfant qu'un peu d'amertume, un sentiment d'échec qui s'accroît de jour en jour et ne lui permettent pas de prendre confiance en lui-même.

La page imprimée devient un acte social bien avant d'être agrafée dans le journal. Même si la page n'est pas jointe aux autres pages du journal elle est résultats et appels sociaux : de la société-classe, de la société-parents, village,... monde.

La troisième voie serait la méthode des enfants. Elle est la méthode naturelle qui procède par tâtonnements successifs, recours au groupe, information, expérience, création... par multiplication des essais ; elle n'est pas la méthode des essais et des erreurs mais la méthode des essais et des réussites. Cette multiplication des réussites fait que l'enfant qui trouve sa joie et son plaisir, a envie de reproduire, de renouveler cette joie, ce plaisir et de ce fait, par son dynamisme fondamental renforcé, franchit les étapes une à une et se construit.

Je ne vais pas refaire la description de ce que nous entendons par "Méthode naturelle d'imprimerie", Michel BERTRAND fera une communication sur ce qu'EST la méthode naturelle et vous avez pu lire dans l'Éducateur ce que nous entendons par là. La première BTR vous en a dit plus long que mon discours ne pourrait le faire car les enfants y ont aussi la parole.

Cette troisième voie est bien la méthode des enfants, est bien la Méthode naturelle. L'enfant va à la casse pour composer son texte et se débrouille comme il VEUT, non comme



Les amou

C'est un jour, un p
maman lui dit d'aller

Sa copine vient le
sur le carreau. Le ga

Il dit à la fille : « A
montes. »

**La fille rentre dan
le garçon.**

La maman monte
amoureux dans le lit

Oh! la la!



il PEUT, car il trouve toujours dans son éducateur un soutien, une information, une aide et dans ses camarades de classe un recours. Il peut donc progresser très vite. Le recours au groupe n'est plus une censure mais une reconnaissance, une valorisation. Le maître n'est plus le possesseur d'un dogme mais un compagnon de travail averti qui aide l'enfant à réussir ce qu'il a en lui.

L'acte d'imprimer est par lui-même un engagement social. Pourquoi ? Si vous vous promenez dans la ville, vous verrez des affiches, quelqu'un vous tendra une feuille imprimée, une réclame. Quand vous mangez à la table familiale, vous posez la boîte de sel sur la table, le litre de vin, la bouteille de jus de fruit, dont les étiquettes sont de merveilleuses pages imprimées. L'enfant qui vit dans ce monde, au milieu de tout cela, ne reconnaît pas la page imprimée à l'école.

Si la page imprimée à l'école est d'un seul corps avec un lino en dessous, l'enfant ne la place pas sous le même concept, ni même sous le même vocable que ces pages imprimées qui l'entourent journallement et cela est grave. Ces étiquettes, ces affiches, ces réclames, ces pages entrevues dans les revues des parents, sont imprimées autrement, de plusieurs sortes de caractères, ne se ressemblent pas entre elles, sont d'une autre facture.

L'enfant, comme l'adulte d'ailleurs, s'en laisse conter, se laisse piéger. La publicité a un impact sur les gens, elle n'est pas faite n'importe comment. De très sérieuses études permettent aux publicitaires de savoir ce qui est le mieux perçu par le public et cela marche : la bonne preuve est que les gens achètent mieux le produit vanté. La pédagogie FREINET de l'Ecole Moderne a maintes fois dénoncé ce conditionnement opéré par la publicité et à juste titre. Mais comment s'en libérer si ce n'est en le dominant ? En 1974, il est vital pour un enfant disposant de l'imprimerie de pouvoir "jouer" avec les lettres, avec les caractères, d'employer les moyens modernes de publicité ou simplement de communication (car l'un se sert de l'autre) vis-à-vis de leurs textes ; ceci non de manière obligatoire, mais s'il en ressent le besoin.

Voilà une façon de "rendre" le journal aux enfants en lui offrant les possibilités d'agencement de l'imprimerie.

Les étiquettes de la boîte de jus de fruit, du camembert, du litre de vin imposent des structures de pensée qui ne peuvent pas rester inconscientes sous peine d'entraînement à la passivité.

On y voit en gros "JUS DE FRUIT", en dessous : "orange", en plus petit : "pur sucre" en tout fin la composition et puis, au centre une belle orange donnant envie de la manger. Quelque chose s'impose, un message supplémentaire transparait qui n'est plus dans les mots mais dans l'organisation de la surface en rapport avec le contenu.

La psychologie de la forme ("gestalt-theorie") décrit la perception en structures organisées et non pas, non plus en unités indépendantes. Les structures que je vous décris sont organisées et s'imposent directement à celui qui les voit, DIRECTEMENT en un seul bloc. L'enfant, s'il ne peut pas tâtonner à ce niveau-là, s'il ne peut pas travailler sur ces structures, essayer leur force de pénétration et tâtonner à nouveau, se prive d'un élément important propre à notre société actuelle, à notre monde contemporain, il se coupe de la vie en 1974 pour ce qui concerne l'expression écrite. Il n'est pas dans son siècle, il n'est pas dans son monde... en fait il est déraciné culturellement. Il est très important qu'il puisse faire ce tâtonnement.

Il ne s'agit pas de s'obnubiler sur la publicité, car toute page extraite de revues actuelles utilise ces méthodes qui dépassent même la publicité et ne devient message arrivant à son but que si elle utilise ces procédés de communication.

L'enfant acquiert vis-à-vis de l'expression écrite un véritable pouvoir, source d'éducation réelle, domine et démystifie l'imprimé et en même temps se démarque par rapport à sa forme la plus pernicieuse qu'est la publicité. Il s'en défend en en faisant lui-même, en en démontant les mécanismes, en sachant comment ils fonctionnent et en employant ses méthodes. Oui, c'est véritablement une prise de pouvoir.

Ainsi l'acte d'imprimer, conçu de cette manière est un engagement social par le fait qu'il donne un pouvoir à celui qui l'emploie. Cette prise de pouvoir est "reçu social" et "donnant social". L'enfant reçoit un certain nombre de structures organisées, il les travaille, il les organise autrement, il les fait siennes en les employant à propos de son expression profonde, de son message intime, de ses sentiments intérieurs, c'est-à-dire à propos de ses textes libres vrais ; l'acte d'imprimer devient pour lui un retour, il renvoie ses propres structures, ses propres organisations dans son milieu social, en employant les moyens de son temps. C'est un va-et-vient entre la personnalité dynamique de l'enfant et l'acquis culturel de la société dans laquelle il vit.

Mon papa
va à la maison.

La fille dit :

« *Voilà papa !* »

La fille dit :

« *Bonjour papa !* »

Brigitte FOUQUET

C'est le cri !

Qui n'a pas lu les aventures d'Asterix ? Quand un personnage parle plus fort, quand il crie, la réplique est imprimée en plus gros. On sent bien la différence entre le parler et LE CRI. Si je parle doucement, j'écris en petit, SI JE PARLE FORT J'ECRIS EN GROS, si je parle en moyen, j'écris en moyen.

Les enfants utilisent naturellement le cri.

Dans ce texte, dont vous avez pu voir la reproduction agrandie à l'exposition, on lit le titre : *LES AMOUREUX* puis tout en bas *OH ! LA LA !* On regarde mieux et l'on voit deux lignes en caractère un peu plus gras que le texte : "**La fille rentre dans la chambre et va dans le lit avec le garçon**". Le reste du texte raconte les circonstances. Mais ce qui est important, ce qui fait crier l'enfant qui a écrit le texte, c'est le tabou contre lequel elle s'insurge et qui la fait crier. Ces gros caractères sont par ordre de grosseur les cris de l'enfant. Tout comme dans le langage parlé, il est indispensable que les enfants puissent pousser des cris : pousser des cris avec des caractères, c'est merveilleux ! Quel ennui de s'exprimer toujours sur le même ton avec des petites lettres toutes pareilles !



Mais il n'y a pas que le cri ! Il y a un aspect plus intellectuel : ce que j'appelle les "sauts de pensée".

Le chien et le chat

**C'est un petit chat
qui est voleur,**
Il voit des gros jambons.
Il attrape un jambon.
Il voit le chien.
Il mange avec le chien.
Le chien s'appelle Rita,
et le chat s'appelle Bambi.

Marie-Thérèse BRULÉ

Celui qui ne veut pas lire tout le texte, qui feuillette le journal, en arrivant à cette page, prend connaissance de l'essentiel, c'est-à-dire ce qui est écrit en plus gros : "Un petit chat qui est voleur... il attrape un jambon". S'il est intéressé par le sujet, il lit les détails, sinon il passe. Mais de toute façon il a pris connaissance alors qu'autrement il n'aurait pas pris connaissance. Seule l'illustration aurait pu attirer l'attention sur le texte et, si elle n'est pas bonne, le texte n'est pas lu. Le "saut de pensée" donne vraiment une nouvelle valeur au texte pour lui-même et par lui-même, ce qui n'est pas négligeable.

On peut nous répondre que la lecture doit être un effort vers un message, qu'on doit s'astreindre à la lecture et y trouver sa joie quelle que soit la forme de l'imprimé. Nous rétorquons qu'aujourd'hui, face à la multiplication de l'information un choix doit s'opérer et que le choix ne s'effectue pas au hasard.

Le cri,

les sauts de pensée sont des réponses à ce qui a été donné à l'enfant par son milieu socio-culturel. Ils sont des prises de pouvoir sur le potentiel lecteur au niveau de sa pensée.



Voilà les quelques éléments de réflexion que je vous propose. Si vous voulez en discuter ?

A.G. (OCCE) — *Il y a quelque chose qui me gêne un peu dans ce que tu as dit c'est qu'il a semblé que tu confondes l'imprimerie-jeu et l'imprimerie-travail. A un moment c'est ce que j'avais cru comprendre. Mais en réalité ce n'était pas ça du tout ! Tu as voulu simplement aborder les techniques de présentation, à savoir : la mise en page, l'illustration, la justification, faire ressortir les différences de caractères de façon à provoquer un choc chez le lecteur. Mais il n'en reste pas moins vrai que l'imprimerie n'est pas un jouet, c'est un instrument de travail... Il a une fonction bien précise, c'est de permettre la diffusion, la multiplication à un nombre infini. Je me souviens de ce bonhomme venant chez un imprimeur pour lui commander UNE affiche. L'imprimeur a refusé le travail parce qu'il considérait qu'il ne pouvait pas mettre son matériel en chantier pour faire seulement UNE affiche. S'il s'agit de faire quelque chose de très soigné, de très joli, alors il y a certainement d'autres procédés que l'imprimerie pour réaliser quelque chose de percutant au niveau de l'affiche. Mais je te rejoins parfaitement s'il s'agit de frapper le lecteur par une présentation, c'est-à-dire par la grosseur des caractères, par l'illustration. Mais ceci c'est une technique et il faut quand même penser que l'imprimerie a un autre rôle qui est un rôle social, parce que l'imprimerie favorise un travail d'équipe et un rôle moral parce que c'est là qu'on se rend compte qu'une faute commise par un seul se répercute sur le groupe tout entier. C'est là qu'il faut voir la valeur et l'importance de l'imprimerie. La technique... elle viendra au fur et à mesure par le tâtonnement expérimental. C'est ainsi qu'on a remarqué que certains journaux qui, au départ sont à peu près illisibles finissent par s'améliorer au fur et à mesure à cause de l'appréciation du groupe-classe d'une part, et de la famille et de la classe correspondante d'autre part.*

JPL — Ce que je vous ai proposé, n'est pas une technique seulement. C'est un esprit dans lequel les enfants peuvent travailler et qui a des répercussions sur le plan technique. C'était l'objet de cette communication de le prouver en montrant l'aspect socio-culturel de cette démarche seulement au niveau de l'acte d'imprimer, ce qui ne retire rien de l'aspect social du journal scolaire tout entier.

Non, l'imprimerie n'est pas un jouet. Si j'ai pu dire que l'enfant tirait parti de l'imprimerie du fait qu'il "jouait" avec les lettres, je ne voulais pas affirmer que l'imprimerie était un jeu mais je voulais parler des différentes possibilités qu'offrait un "jeu" (entre guillemets) de caractères.

A. — *J'ai un C.P. Et dans ma classe, il a bien fallu que je montre aux enfants comment dominer rapidement la technique de l'imprimerie pour qu'ils se consacrent à leurs tâtonnements en méthode naturelle de lecture. Je ne pense pas qu'en CP on puisse faire autrement !*

JPL — Mais qu'est-ce que la méthode naturelle de lecture sans l'imprimerie ? Oui... tu utilises l'imprimerie mais en pensant que les tâtonnements sur l'imprimerie elle-même peuvent entraver ceux sur la langue et freiner leur apprentissage. Je comprends tes réticences... je voudrais simplement te dire que la Méthode Naturelle préconisée par FREINET est une démarche cognitive universelle, qui est. On ne peut pas être naturel d'un côté et artificiel de l'autre. Je connais une classe unique qui travaille dans ce sens et pour qui l'imprimerie est un outil pédagogique d'apprentissage de la lecture. Tu sais que dans une

classe unique, **ce n'est pas simple** parce que les grands, les moyens et les petits impriment leurs textes et que la presse, les caractères ne sont pas toujours disponibles. Dans cette classe on a fait un tâtonnement à l'imprimerie qui s'est exactement chevauché avec le tâtonnement sur la langue et l'apprentissage de la lecture. Nous sommes loin de croire que l'apprentissage naturel des techniques de l'imprimerie peut retarder celle de la lecture car l'expérience a prouvé que non. Je suis sûr que ce n'est pas la seule classe qui peut le témoigner. Il serait intéressant de préparer un dossier montrant cela avec des documents vivants qui pourrait bien s'inclure dans notre série BTR.

B. — *Je peux témoigner d'une expérience qui va dans ce sens-là. J'ai des "grands" de maternelle et aussi quelques "moyens". Les textes des grands n'intéressaient pas les moyens au point de vue lecture ni même au point de vue graphique. La casse était dans la classe. Ils sont allés plusieurs fois à l'imprimerie sans que je m'en rende compte bien souvent, et ils ont composé leur nom n'importe comment: en mettant des 6 à la place des e, en mettant toutes sortes de choses, à l'envers, à l'endroit. Petit à petit, ils se sont corrigés, ils sont arrivés à composer presque correctement et j'ai eu très peu à intervenir. Je ne l'avais absolument pas voulu, c'est tombé comme ça.*

JPL — Nous te remercions de ce témoignage. Nous demandons à tous les camarades qui ont une grande section de maternelle, un CP ou un CE de bien vouloir témoigner également car ce tâtonnement à l'imprimerie correspond, s'infiltrer, s'emboîte dans les tâtonnements au niveau du langage.

Quand l'apprentissage de la lecture devait se faire sur un an seulement, il fallait donner le change en montrant que notre méthode naturelle n'était pas moins bonne qu'une autre du moins dans le résultat visible. Alors il était indispensable de limiter les tâtonnements à l'imprimerie pour privilégier le tâtonnement sur la langue. Or les choses paraissent avoir changé car les instructions officielles préconisent l'apprentissage de la lecture sur deux ans et nous pensons déjà à l'étendre sur trois ans, depuis la maternelle... (brouhaha)... mais si, les instructions...

RB — *dans les instructions de 72... (brouhaha) (la salle manifeste sa désapprobation) ... en attendant ceux qui n'auront pas appris à lire à la fin du CP redoubleront encore cette année ! ... Mais enfin ! L'administration vous fournit des outils pour vous défendre, il faut vous en servir, quand même ! !*

— *Oui, mais si les collègues ne sont pas d'accord, ce n'est pas possible ça ! (brouhaha de mécontentement).*

JPL — On peut s'étonner, sauf dans le cas où aucune équipe pédagogique n'est possible, et hélas cela existe... On peut s'étonner que l'idée de l'apprentissage de la lecture sur deux ou trois ans puisse déclencher un tel remous dans un mouvement qui se veut bien en pointe par rapport aux instructions officielles émanant du ministère... (applaudissements)...

D — *Ce n'est pas nous que cela dérange, ce sont les collègues ! (remous, brouhaha)... si les collègues ne veulent pas prendre les enfants qui ne savent pas lire... et dans les classes on peut se trouver toute seule... si les enfants arrivent à lire mais moins vite... donnez-nous la solution... (long remous d'où ne sortent que ces quelques phrases, paraissant décousues).*

JPL — Nous croyons vraiment que la Méthode Naturelle de lecture n'est pas une méthode moins bonne que les autres, mais au contraire meilleure, je ne vois pas pourquoi les enfants apprendraient plus mal à lire avec la Méthode Naturelle qu'avec une autre ! Il ne peut pas y avoir d'enfant qui ne sache pas autant lire au moins qu'avec une autre méthode sinon MIEUX parce que l'apprentissage est beaucoup plus profond et plus solide.

J.J. — *C'est plus solide mais cela peut être beaucoup plus long...*

R.B. — Mais avec une autre méthode, Jacques, le même enfant mettra autant de temps sinon plus. Il n'y a pas à avoir la "trouille" sur un problème comme ça... (brouhaha)

E — *Je suis dans une école de la région parisienne. Nous sommes deux collègues de CP à pratiquer la méthode naturelle. Les autres collègues sont bien d'accord mais il faut que les enfants sachent lire à la fin du CP. On ne peut pas obtenir des collègues du CE et du directeur que les enfants continuent à apprendre à lire, ce n'est pas possible...*



IL PLEUT

*petit
monsieur
sors ton
parapluie .*

*Tu as peur
de mouiller
ton beau
CHAPEAU .*

**IL PLEUT
rentre chez
toi avant
de SALIR
le ROUGE
EVELYNE**



JPL — Et pourtant, cela est préconisé dans les instructions officielles...

F — *Personne ne veut rien entendre... L'inspecteur peut-être ?...*

JPL — Il serait triste de demander que ces collègues soient inspectées... en tout cas ce n'est pas à nous de le demander... (nouveau brouhaha passionné)

F — *Honnêtement, je me demande comment une maîtresse qui prend des enfants après un CP peut vraiment continuer la Méthode Naturelle, si elle n'a pas vécu la classe toute l'année avec les enfants. Si c'est la même maîtresse d'accord, sinon, je ne vois pas...*

JPL — Elle suit les enfants, elle part de leurs acquis... Comme en toute autre chose...

F — *A moins qu'elle ait discuté avec l'autre maîtresse, qu'elle soit bien informée de ce qui a été fait avec le groupe d'enfants... Ce n'est pas "comme ça" qu'elle pourra prendre des enfants qui ont appris à lire avec la Méthode Naturelle. Est-ce qu'elle saura faire autre chose que du replâtrage, vraiment continuer l'acquisition de la lecture ? ... pas de renforcer par quelques exercices de révision un peu de lecture, mais vraiment continuer, consolider... je n'y crois pas honnêtement. Par rapport à d'autres j'ai l'air de faire la méthode naturelle, mais je me demande si vraiment c'est une méthode naturelle que je fais, que l'on arrive à faire dans les conditions que l'on vit. Je suis tout à fait d'accord pour dire que c'est l'idéal. Moi, je rêve d'avoir des élèves de 5 ans à 7 ans c'est-à-dire trois ans, a condition que ce soit moi qui les suive. Mais en dehors de ça... avec les structures que l'on a, les rapports avec les collègues, on ne peut pas faire grand chose...*

JPL — Bien sûr, on fait ce qu'on peut et au mieux. Mais si vous voulez, nous allons essayer de passer à un autre point car nous butons sur ces problèmes qui ne sont pas tout à fait à propos de la communication d'aujourd'hui. Ce n'est pas que je veuille rayer le problème et dire qu'il n'existe pas...

D — *Nous ne sommes pas contre la méthode naturelle, mais...*

JPL — Oui, nous sommes d'accord, il s'agit plutôt de lutter contre les conditions de travail. Le problème existe de façon très accrue, dans bien des domaines et, sans vouloir le passer sous silence, car il s'agit d'une lutte journalière à laquelle nous sommes confrontés, nous pourrions clore ce paragraphe en demandant à l'ICEM de prendre position sur la proposition suivante : à chaque fois que c'est possible, nous réclamons de pouvoir suivre les enfants durant une partie de leur scolarité, disons **AU MOINS TROIS ANS**. Est-ce que nous pouvons nous mettre d'accord là-dessus ? C'est un point sur lequel nous pouvons nous mettre d'accord avec les syndicats et même les inspecteurs (ils y sont souvent favorables). Bien des problèmes soulevés seraient résolus si l'on arrivait à faire avancer les choses sur ce plan-là. Quelqu'un veut-il intervenir sur un autre plan ?

G — *Je voudrais intervenir au niveau de l'exemple dont tu parlais tout à l'heure, à savoir l'exemple de la publicité. Je suis d'accord lorsque tu dis qu'avec l'environnement imprimé qui entoure l'enfant et qui l'agresse, il est évident que pour s'en libérer il faut en découvrir les mécanismes, les utiliser, se les approprier pour pouvoir les dénoncer. Là-dessus, on est d'accord.*

Mais je pense qu'il y a un risque. Ce risque serait de prendre la publicité comme un objet d'expression, de ne pas voir le conditionnement qu'elle opère. Et, à l'intérieur d'elle-même, c'est-à-dire dans les moyens qu'elle emploie, il y a une déformation, une intoxication interne. Je pense que prendre la publicité comme modèle, prendre en elles-mêmes ces formes de caractères, prétendre que c'est LA bonne expression, que c'est ce qui traduit en fait l'expression, ce serait une erreur. Il faut voir que bien souvent cette publicité est faite pour noyer le problème relevant du contenu. Je voudrais relier le problème de forme au niveau de la forme par rapport au contenu, dans la mesure où je suis d'accord pour traiter l'acte d'imprimer comme indépendant. Mais je ne peux pas faire autrement que de le relier au journal. Par rapport au journal, en effet, il peut y avoir contradiction. Je pense que notamment dans les circuits de journaux on risque de détourner l'attention, on risque, tout en voulant condamner et démythifier la publicité, de la véhiculer nous-mêmes. Comment ? En faisant de nos journaux, des journaux beaux, des journaux avec des "caractères", des journaux dans lesquels chacun rivalise avec le voisin, des journaux à la "HACHETTE" et en fait, en noyant le pauvre journal qui vient d'une classe où



pensée et de la diffuser à un grand nombre d'exemplaires a été la première fonction de l'imprimerie.

Encore faut-il que les gens ne fassent pas comme nous le faisons la plupart du temps dans les circulaires publiées avec une ronéo ! Si on n'a pas pris le soin de mettre des gros titres et en couleur de préférence, de faire des paragraphes, de les séparer, d'écrire en gros caractères ou de souligner certains points importants, eh bien, ces circulaires ne sont pas lues... C'est pour cela qu'il est si difficile de faire passer l'information. Dans nos mouvements, pourquoi l'information ne passe-t-elle pas ? C'est par manque de techniques. En fait nous n'attachons pas assez d'importance à la présentation.

JPL — Tu as cité le Congrès des imprimeurs de SOISSONS où tu représentais l'OCCE, je voudrais avant de te répondre te remercier de l'aide efficace que tu nous as apportée sans avoir peur de mettre les mains dans l'encre...

Si l'enfant édite une page, qu'elle soit imprimée ou limographiée, qui soit en contradiction avec le milieu dans lequel il vit, il reste très faible face à l'information qu'il reçoit qu'elle soit de type publicitaire ou autre.

Un autre point sur lequel il faudrait insister demeure ce qu'on croit être le progrès grâce à la critique. Tout dépend ce qu'on entend par le mot critique. Il ne faut pas que celle-ci ne soit que négative, destructrice, car elle ne peut que décourager. Les classes qui ont démarré directement par le tâtonnement expérimental au niveau du caractère d'imprimerie, par la méthode naturelle, n'ont jamais édité de journaux illisibles, sales comme tu le dénonçais tout à l'heure en faisant confiance à la critique des classes correspondantes. Elles arrivent directement à un palier assez élevé, je ne dis pas que c'est la perfection, qui impose le journal à un niveau de communicabilité leur permettant une juste fierté. *Car ce ne sont pas les faibles moyens de reproduction qui rendent le journal illisible mais le fait que l'enfant n'en soit pas maître : c'est la scolastique qui empêche la communication.* Alors les critiques négatives des camarades et des classes correspondantes, celles du milieu de vie, du quartier et de la cité tombent et sont bien moins mordantes. Si bien que ne subsistent vraiment en retour que les assentiments. Au lieu de progresser d'échec en échec, les enfants progressent de réussite en réussite, ce qui leur donne envie de continuer à approfondir. Ainsi, dans ma classe, quand l'an dernier, j'ai reçu un nouvel échantillon d'élèves que je ne connaissais "ni des lèvres ni des dents" (rires) je me faisais du souci pour ce qu'allaient être les premières pages, eh bien elles étaient ni plus mal ni mieux que celles de l'ancienne équipe qui m'avait quitté. Certaines de ces pages étaient techniquement impeccables.

A.G. — *Il y a quand même des techniques qu'on devrait connaître et, en ce qui me concerne, des techniques qu'on a été obligé de chercher ailleurs. Par exemple, il y a une chose qu'on ne savait pas, c'est peut-être le tort du mode d'emploi de l'imprimerie à l'école qu'on avait eu avec les gosses quand on a appris. Un beau jour on s'est rendu compte qu'il y avait quelque chose qui ne cadrait pas. On est allé visiter une imprimerie professionnelle, on nous a expliqué ce qu'était la justification. A partir du moment où l'on a pratiqué la justification notre travail s'est quand même terriblement amélioré...*

JPL — Dans le mode d'emploi que j'ai eu on parlait de la justification et FREINET en parle aussi dans son livre : LE JOURNAL SCOLAIRE.

A.G. — *Oui, je sais bien... mais à l'époque où j'ai commencé l'imprimerie, le livre de FREINET : LE JOURNAL SCOLAIRE n'était, dans sa forme, pas attrayant à lire... (rires).*

H — *Quelle classe as-tu ?*

JPL — Une classe de perfectionnement.

H — *Est-ce que tu connais des classes qui ont fait leur tâtonnement à l'imprimerie et qui ont un "grand" niveau, disons CM, avec de grands textes ?*

JPL — Non, je peux citer des classes uniques, des transition, une classe pratique, celle de Gérard BACLET ici présent, les classes de 4^e et 3^e de Réginald BARCIK qui est ici aussi et puis des classes maternelles, CP, CE et d'autres classes de perfectionnement comme celle de Bernard GOSSELIN dont vous avez eu un journal en fac simulé dans l'Educateur.

La fille e

Le soleil veut
Le nuage dit à l
«Je vais te faire

La fille veut bie
Le nuage descen
avec son vélo.
Il prend la fleur
Le soleil es



la fille.
la fille:
monter
dans le ciel.*
chercher la fille
aussi.
contient.

Pascale MIROIR

matériellement on n'a qu'un pauvre limographe, ce qui ne veut pas dire que les enfants n'ont rien à dire. Par tous ces beaux journaux que je vois on arrive à noyer tout le problème de contenu par un problème de forme.

Pour ce que tu disais tout à l'heure à savoir le cri que l'on exprime en gros ou en petit, je veux dire que c'est un moyen d'expression qui correspond à certains tempéraments, à certains buts, à certaines choses bien précises. Mais d'en faire en quelque sorte une recette, je pense que c'est grave. Je voudrais citer à ce propos l'expérience qui est tentée par LE GAL, à savoir d'un journal hebdomadaire. Poser le journal en termes de communication avec les parents et faire du journal un moyen d'expression. On voit à ce moment-là que les problèmes techniques, les problèmes de forme limitent l'action et on est obligé pratiquement de séparer, de faire un journal communication, un journal où les gens puissent s'exprimer et d'utiliser la ronéo si l'on veut avoir un tirage correct. Si on veut que ce journal soit diffusé, si l'on veut qu'il soit l'expression d'un milieu, qu'il soit diffusé dans les quartiers, que les enfants puissent le véhiculer dans leur cité, il ne faut pas qu'on se contente de faire une vingtaine de journaux, mais qu'on en tire un certain nombre d'exemplaires afin qu'ils puissent se répandre, ce qui est quand même important au niveau de l'information: au lieu d'en faire une dizaine de revues qui soient très très belles mais que personne ne peut lire parce qu'on n'a pas les moyens d'en tirer beaucoup, ce qui serait dommage.

Je voudrais seulement soulever ce problème, cette contradiction qui à mon sens existe: le journal servant à communiquer quelque chose à un grand nombre et un journal que l'enfant s'approprie mais qui sera limité dans le nombre à cause des problèmes techniques.

JPL — Cela me demanderait bien du temps de répondre à tout ce que tu as dit. Je ne vais que reprendre un point. On dissocie la forme du contenu. Pour moi c'est absolument **IN-DIS-SO-CIABLE** et je le pense profondément. Si l'on dissocie la forme du contenu, c'est qu'on n'a pas de forme, car l'inverse n'existe pas. On aura beau avoir un journal d'un contenu extraordinaire, si personne ne le lit parce qu'il est illisible, à quoi cela servira-t-il de le tirer à un grand nombre d'exemplaires? Aujourd'hui, vous ne pouvez pas faire deux pas sans qu'on vous donne quelque bout de papier au contenu politique souvent bien intéressant mais qu'on ne peut pas lire, eh bien on le jette à la poubelle. En voilà une belle économie pour une école pauvre! Nous sommes un certain nombre de camarades à nous attacher justement à la communication parce qu'il nous semble important que l'expression libre des enfants et des adolescents fasse partie de notre culture: encore faut-il employer les moyens modernes de communication sous peine qu'elle finisse dans une poubelle sans avoir été lue.

Nous nous attachons à l'imprimerie et à ses caractéristiques de lisibilité, ce qui ne veut pas dire que nous condamnons le limographe et la forme rapide de communication, bien au contraire! Mais quand les enfants ont travaillé au niveau du cri et du saut de pensée, le limographe et la ronéo prennent une autre valeur et publient autre chose que des textes bourrés, les blancs sont ménagés, les paragraphes apparaissent, des mots ou des phrases sont écrits en plus gros, la frappe est plus régulière, on essaie de retrouver ce qu'on a connu à l'imprimerie et le message passe mieux. L'expérience a laissé sa trace.

A.G. — *L'imprimerie a vraiment une fonction. Je ne crois pas qu'un gosse soit tenté d'imprimer n'importe quoi. Quand il imprime quelque chose, c'est une pensée: même s'il éprouve le besoin de n'imprimer que son prénom. Je cite comme exemple cette magnifique page qui avait été imprimée au congrès des imprimeurs à SOISSONS sur laquelle il y avait le mot AMOUR qui ressortait en gros caractères sur la page toute blanche. Ce mot AMOUR voulait dire quelque chose pour le gosse qui l'avait composé. Le gosse ne va pas avoir envie d'imprimer CAFETIERE si cela ne lui dit rien. S'il imprime quelque chose, s'il met quelque chose sur le papier c'est parce qu'il a besoin de s'exprimer et de communiquer son expression. L'imprimerie magnifie sa pensée. Mais le fait de savoir quel caractère employer, ce n'est pas à nous d'en discuter. C'est le gosse qui va le découvrir en fin de compte, s'il a à sa disposition les caractères nécessaires. S'il a du corps 16, du corps 12, du corps 10, il saura bien que c'est avec le plus gros caractère qu'il fera ressortir quelque chose, pour mettre par exemple un mot en exergue au milieu de la page. C'est en fin de compte une technique que le gosse acquerra par une expérience tâtonnée et par la critique de ses camarades.*

Il y a la technique de l'imprimerie d'une part et la fonction de l'imprimerie d'autre part. L'imprimerie a été inventée pour ça. Au début quand les livres étaient écrits à la main, on les lisait peu et ils coûtaient très cher. La possibilité de pouvoir donner sa



Nous avons pris conscience, depuis peu de temps il faut bien le dire, que l'imprimerie pouvait être autre chose qu'un simple moyen de reproduction. Il y a encore très peu de classes qui s'en servent vraiment comme d'un outil d'expression. Peut-être l'an prochain ou d'ici deux ou trois ans nous allons avoir un foisonnement de témoignages allant dans ce sens. Il y a sûrement beaucoup de gens qui ont commencé mais qui n'osent pas dire ce qu'ils ont fait parce qu'ils en sont au début, mais cela ne saurait tarder. Mais tu n'es pas obligée d'attendre ces témoignages pour commencer.

H — *Non bien sûr.*

I — *Il n'a pas été répondu au camarade tout à l'heure à propos de la publicité. Il semblait dire qu'en réemployant un peu les mêmes mécanismes que la publicité on avait tendance à véhiculer quelque chose qui n'était pas forcément bon.*

J — *Je peux répondre ?*

JPL — Bien sûr vas-y.

J — *Avant j'étais comme tout le monde : je me laissais prendre par les messages publicitaires, maintenant je ne me laisse plus prendre. C'est-à-dire qu'avant il y avait des choses qui ne me choquaient pas et qui me choquent aujourd'hui, parce que j'ai employé aussi ces moyens-là ; je n'arrive pas tellement à bien l'exprimer. Je vais prendre comme exemple un moyen audio-visuel : on a donné une caméra super 8 aux gamins, ils se sont divisés en groupes après en avoir parlé en conseil de coopérative, ils ont pris leur caméra et ils ont filmé. Ils se sont aperçus lors du montage du film quand ils ont découpé et collé, qu'on voulait, que deux histoires faites avec les même morceaux de film pouvaient raconter l'opposé totalement ou simplement être différentes. Les gamins maintenant, quand ils voient un film, soit à la télé, soit au cinéma, pensent tout de suite à leur histoire. Ils ont démystifié le phénomène cinématographique grâce à ce travail. On peut le faire aussi au niveau publicitaire. Si vous avez une image publicitaire sur laquelle vous travaillez avec vos gamins, vous arriverez au même résultat. C'est ce qui peut être aussi intéressant dans l'imprimerie. Dans une image seule, il y a un champ sémantique très important, si vous ajoutez une deuxième image le champ sémantique se réduit et si vous ajoutez du texte le champ se limite à un sens. Si on travaille un peu là-dessus les gamins voient par quels mécanismes on arrive à accrocher l'œil des gens et ils ne se laissent plus prendre. Les mécanismes en publicité sont toujours les mêmes, ce qui change ce sont les stéréotypes...*

JPL — En fait ce qui devient stéréotype est ce qui a été vu, compris et intégré...

J — *Chacun se projette dans ce qu'il voit.*

JPL — Oui, quand on voit quelque chose dont on a déjà entendu parler ou déjà vu, on croit qu'on l'a déjà pensé et on se dit : "C'est une sorte de manipulation par la répétition. Le stéréotype devient un langage, un code. Par exemple un sapin n'a jamais la forme qu'on lui donne généralement quand on le dessine. Et pourtant, on reconnaît le vocable "sapin" rien qu'avec ce graphisme. Les enfants ont tôt fait de s'apercevoir que le vrai sapin n'est pas de cette forme et selon qu'ils ont tel ou tel message à passer ils emploieront le graphisme-code ou le graphisme perçu par le regard. Le stéréotype est un langage commun à un groupe social défini. Quand on prend conscience d'un langage comme les stéréotypes dont nous parlons, et qu'on l'utilise, il est forcé qu'on le démystifie et qu'il ait sur soi un impact moindre, ce qui ne veut pas dire qu'il ait perdu sa valeur de communication. On a simplement acquis vis-à-vis de ce langage un **POUVOIR**. Au lieu que ce langage ait pouvoir sur l'individu, c'est l'individu qui a pouvoir sur le langage. Voilà un élément de réponse n'est-ce pas ?



J — *Oui.*

JPL — Ton élément de réponse est : la démystification par l'appropriation des processus et l'acquisition ou plutôt le déplacement du pouvoir. J'ajoute un autre élément de réponse qui serait la défense contre la sclérose des jugements. Je m'explique. Quand les enfants peuvent, justement, véhiculer dans leurs textes des techniques qui leur permettent de se faire mieux lire, ils défendent leur texte contre des jugements de valeur qui auraient

**le bonhomme
mange
une assiette
de nouilles.**



Parce qu'il a
une grande figure
et parce qu'il a faim.

Ses cheveux
vont pousser
jusque par terre.

Il a beaucoup
de boutons.

Il est décoré!

Il a des grosses
semelles.

Il tombe tout le temps
par terre.

Dominique BOURGE

pu lui être néfastes. Car qui décide que tel ou tel texte est moins bon, que celui-ci est meilleur ? Le maître... au mieux le groupe. Selon quels critères ? Qui peut prétendre avoir la culture suffisamment étendue, ou être suffisamment à l'écoute pour ne pas couper les ailes à la création véritable qui serait incomprise parce que marginale ou inconnue ? Chaque texte a sa valeur. Lequel d'entre nous met des notes aux textes libres des enfants ? Qui les hiérarchise ?

K — *Eux-mêmes.*

JPL — Selon quels critères ?

L — *Il est évident que les gosses se critiquent leurs textes mutuellement. Ils sont très bons juges et ils sentent très bien. Il y a des textes qui ne sont pas libres dans les textes libres...*

JPL — Oui, on peut déjà reconnaître une valeur aux textes **authentiques...**

M — *Ils ne sont pas libres non plus au moment du choix. Ce n'est pas pour ça qu'il ne faut pas essayer de faire une présentation la meilleure possible, mais il y aura des textes qui seront ressentis comme bons et d'autres non.*

G — *Mon intervention n'a pas été très bien comprise. Je suis tout à fait d'accord pour ton exposé. A savoir, que la publicité existe, que la seule façon de lutter, c'est de démonter ses mécanismes donc de les connaître. Là on est d'accord. Il ne faudrait pas qu'au travers d'une appropriation des processus de la publicité, on juge cette appropriation à l'intérieur du fait publicitaire lui-même. Le fait publicitaire s'appuie sur un contenu qui est refoulé. Les affiches sexuelles en sont un bon exemple. C'est autant dans la manière dont l'affiche est exprimée que ce qu'elle empêche d'exprimer, ce sur quoi elle s'appuie qui est réprimé chez les gens. Le camarade n'a donné qu'une partie de la réponse : la démystification au niveau des processus publicitaires...*

JPL — Cela avait été dit avant...

G — *...D'autres éléments sont aussi nécessaires pour mener à bien une démystification totale, c'est de voir les fondements de cette publicité. Au niveau de nos classes, il ne faudrait pas qu'on prenne l'habitude de ne lire que ce qui est bien fait.*

JPL — Bien sûr, mais justement il est bon de partir d'un état de fait et de le dépasser.

G — *Je ne te suis pas quand tu dis qu'on ne note pas les textes libres. Ce refus de la notation me fait penser à la non-directivité. Pour moi, les textes n'ont pas tous la même valeur : c'est pas vrai ! Je ne suis pas neutre par rapport à n'importe quel texte. Pour les enfants, les textes n'ont pas tous la même valeur : pour l'enfant qui produit son texte et pour celui qui le reçoit. Quand est-ce qu'il l'écrit ? Qui l'écrit ? avec quelles difficultés ? Moi, je ne m'occupe pas seulement du résultat. Le processus de production du texte est tout aussi important.*

JPL — On connaît la chanson : ce qui est important c'est la démarche. Le lecteur se moque bien de la démarche. Face à un texte que tu lis, tu te demandes qui l'a écrit et s'il a eu du mal ou non ? Face à un texte d'adulte tu ne le fais pas, pourquoi le faire devant un texte d'enfant ?

G — *Ce n'est pas du tout ce que je veux dire... Ne pas voir s'il est meilleur ou bon mais reconnaître des différences...*

JPL — Les textes ont des différences selon l'accueil qu'on leur fait, c'est certain.

C'est pourquoi nous essayons de faire l'accueil le meilleur possible à tous les textes. Il serait dommage de se tromper et de rejeter un courant d'expression enfantine sous prétexte qu'on ne le comprend pas, soit dans son processus, soit dans son résultat. Accueillir un texte marginal est un acte politique, c'est refuser l'entropie. Nous ne pouvons pas entamer le débat sur ce sujet, ce pourrait être intéressant mais nous n'avons plus le temps. Nous arriverions à des questions comme "Faut-il voter ? Comment ? " Le problème peut se poser.

Le groupe classe peut quitter son rôle de recours pour devenir censeur, et ne choisir que des textes qui vont dans le sens d'une expression reconnue et par conséquent vers le stéréotype. Cela est grave ! La majorité n'a pas toujours raison parce qu'elle est majorité. Vous savez bien ce que donne la foi inconditionnelle à la majorité. Nous ne confondons pas démocratie et démagogie. Il y a certes à débattre et nous pouvons inscrire ce débat dans une séance du congrès de BORDEAUX.



Pour finir, je voudrais vous donner une information.

Pour que l'imprimerie reste un outil privilégié dans tous les processus d'apprentissage des langages, pour qu'elle soit l'instrument fondamental qui favorisera l'éclosion d'expression profonde ; pour que l'imprimerie telle que l'a conçue FREINET perpétue la réussite individuelle et la socialisation coopérative ; pour que l'imprimerie ne soit pas seulement une technique mais qu'elle émerge au centre de tous les tissus de communication et d'expression que nous avons cités... nous avons pensé organiser une rencontre internationale d'Éducateurs autour de l'Imprimerie à l'École. Cette rencontre durerait trois jours et se situerait dans les ARDENNES à MEZIERES - CHARLEVILLE les 4, 5 et 6 juillet 1974.

Cette rencontre, outre les recherches et les mises au point techniques qu'elle tâchera de permettre, devrait déboucher sur la formation d'une commission nationale qui devrait regrouper tous les petits chantiers départementaux, régionaux et nationaux qui se sont créés de manière sauvage, de façon à organiser le travail et peut-être une certaine forme de lutte en faveur de l'expression enfantine. Ce serait une manifestation du FRONT DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE.

Ceux qui seraient intéressés pourront s'inscrire sur ces feuilles.

Tous les camarades voulant défendre une pédagogie basée sur l'expression libre seront de droit à cette rencontre.

Cette feuille d'inscription sera dans le journal du congrès.

N — *Je voudrais vous demander... ce qui peut être une réponse à la question dont la séance d'aujourd'hui a été le fruit : "L'imprimerie pour quoi faire ? " Que pensez-vous d'une classe qui utilise l'Imprimerie, une classe de perfectionnement en l'occurrence, pour faire des cartes de visites ?*

RB — Uniquement pour ça !

N — *Uniquement pour ça !*

RB — Après ce que nous avons dit à cette séance, on n'a pas besoin de te répondre, cela va de soi ! ■

Essai de définition de la méthode naturelle en pédagogie

en vue d'atteindre une méthode naturelle de pédagogie

Il ne s'agit pas de définir ici toutes les technologies des différentes applications de la méthode naturelle.

Je me place sur un autre plan : aucun « comment » n'est évoqué mais seulement une somme de « pourquoi ». Tous les fondements seront abordés.

o Je ne veux pas me professer. Tout ceci n'est que le résultat de mon vécu qui naturellement ne peut vous atteindre que par bribes, positivement... négativement...

Mon vécu, c'est avant tout un long compagnonnage quotidien et culturel avec Célestin Freinet. Mon vécu me porte à tenter de continuer de vivre culturellement dans ce compagnonnage.

L'an dernier au congrès d'Aix-en-Provence, j'avais tenté au cours d'un rapide débat de relier la pensée de Célestin Freinet aux divers grands courants de la pensée moderne, des courants dans lesquels je crois pouvoir retrouver des permanences ou des prolongements des différentes hypothèses formulées par Célestin Freinet dans son œuvre.

Ce premier essai de relations devra encore se préciser, s'affirmer et s'exprimer...

o La forme de cette communication ne comporte que des notes rapides qu'il restera à développer en différentes occasions mais déjà ces notes pourraient déboucher sur des vues ouvertes dans la nouvelle collection B.T.R...

La méthode naturelle c'est celle qui permet d'agir selon les lois du tâtonnement expérimental.

Il n'est pas question de revenir sur cette définition.

Mais, à vrai dire, ce ne sont là que des mots qui ne nous permettent que de reculer pour mieux sauter.

Le tâtonnement expérimental, Célestin Freinet en a rédigé les grandes lignes et énoncé les lois. Il nous reste à en approfondir à la fois l'application, l'expression et l'énonciation : c'est justement mon propos et mon intention.

Mais je le fais sur un plan un peu différent, c'est-à-dire par une voie qui a pris les détours de la pensée contemporaine, recherchant des jalons posés récemment, désirant avant tout éviter que la pensée de Célestin Freinet soit considérée comme un courant unique, absolument original et qu'on le rejette ainsi à la fois dans le camp des iconoclastes isolés et des autodidactes farfelus.

Profondément ancrée dans notre culture (le recteur de Caen à notre congrès : « Monsieur Freinet, vous êtes un grand universitaire ! »), à la fois reliée à notre passé éducatif, et « moderne » en permanence, la pensée de C. Freinet et la méthode naturelle sont dans le courant : c'est sur ce flot-là qu'il nous faut naviguer.

Photo Pierre ALLARD - I.P.N.



Méthode naturelle

METHODE

Pourquoi le mot « méthode » ?

De nombreux détracteurs au niveau de l'information intellectualiste, opposent le mot « méthode » au mot « naturelle ».

« Comment une méthode pourrait-elle être naturelle ? »

La nature est-elle une méthode ?

La nature a-t-elle une méthode ?

● D'OU NAÎT L'OPPOSITION DES DEUX MOTS ?

Elle naît de vues intellectualistes.

Elle naît du fait qu'on a en général admis un peu partout que la culture s'oppose à la nature.

Dès maintenant, nous pourrions coopérativement ouvrir un dossier et prévoir un numéro de B.T.R. dans lequel nous tenterions de prouver la justesse de cette hypothèse :

LA NATURE EST CULTURELLE

- La nature ne s'oppose pas à la culture.
- La nature développe le potentiel de la culture : ce qui est naturel renforce les pouvoirs culturels.

LA CULTURE EST NATURELLE

● A sa naissance, l'être reçoit un héritage culturel. Dans certains laboratoires, travaillant dans le domaine biologique, on estime avoir réalisé la reconnaissance d'un centre de l'acquis héréditaire. Cet héritage culturel, non seulement ne se superpose pas mais il s'intègre et se combine à l'héritage génétique.

● Le processus d'éducation est commencé bien avant la naissance !

● Mieux, des conditions sont établies avant que l'être soit :

les tabous, les impératifs sociaux, le système éducatif, le régime alimentaire, les pratiques, les modèles, les relations avec l'écosystème, avec les individus, tout cela surdétermine l'actualisation de telle ou telle aptitude.

Il y a des « MODELES DE CULTURE » qui déterminent une « PERSONNALITE DE BASE ».

Il faut savoir le reconnaître pour l'admettre,
le régionaliser,
le relativiser,
le dialectiser.

MAIS

l'hérédité génétique ne se laisse pas réduire. Elle peut être rétive.

Elle permet un grand nombre de combinaisons qui donnent leur chance aux déviants (heureusement !). Ces déviants, ce sont les créatifs,

les artistes,
les novateurs,
les inventeurs,
les originaux,
les pionniers,

ceux qui, en accroissant la complexité, permettront peut-être les progrès, si on les reconnaît, si on les respecte.



N'est-ce pas là toute la PEDAGOGIE FREINET ?

Il m'apparaît important et nécessaire d'admettre et de fixer qu'il existe cette dialectique entre le biologique et le culturel. **Le culturel complète le génétique.**

Application pédagogique

Dans le *profil vital* de l'enfant (car il nous faudra bien reprendre les travaux de Freinet là où il a dû les abandonner), donc, dans le profil vital de l'enfant, il y aura le programme génétique de ce que la nature lui a offert,

- constitution physique,
- déterminations biologiques,
- régime alimentaire

l'environnement qui fait le lien entre les conditions énumérées ci-dessus et les conditions suivantes :

- déterminations culturelles,
- langage,
- affection, relations, contacts.

Tenir compte de ces deux programmes, le génétique et le culturel, m'apparaît être une invariance de la méthode naturelle.

Dans la pratique pédagogique, il y a donc une nécessité de :

- s'intégrer dans le vécu, dans ce qui est environné,
- s'intégrer dans la culture (par exemple tenir compte du passé). La méthode naturelle est une méthode de compromis, la vie ne peut pas être sans compromis.

Un des buts de la pédagogie Freinet est de permettre à la novation, à l'invention de s'intégrer dans le capital culturel.

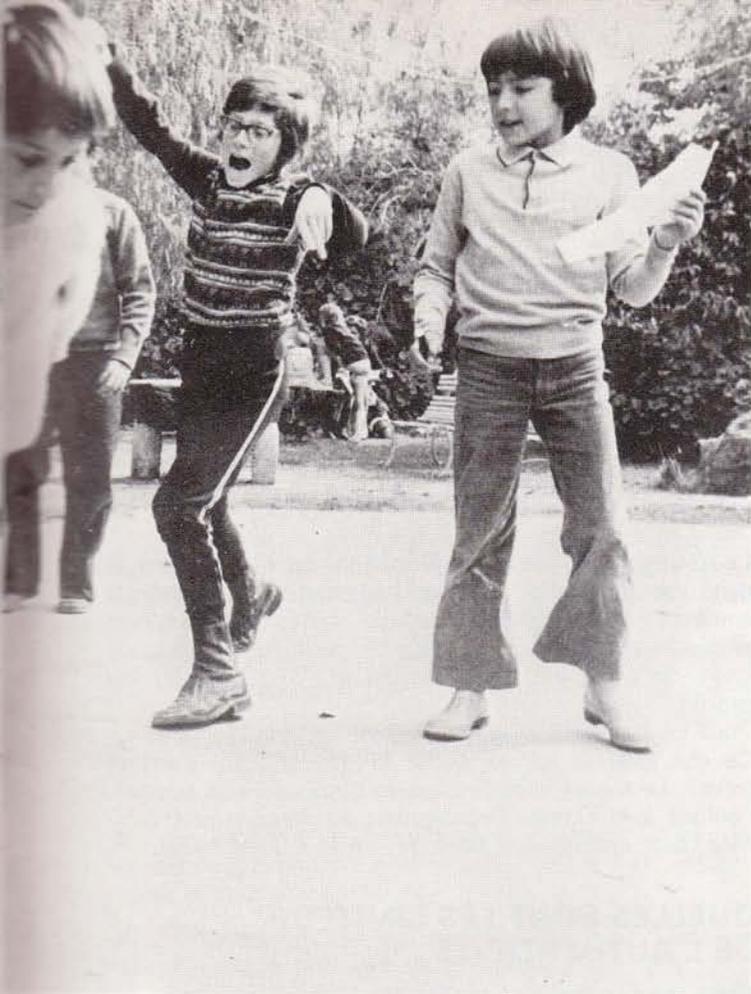


Photo CERVONI

● CETTE INVENTION-NOVATION

provient-elle du programme culturel ou
 provient-elle du programme génétique ?
 provient-elle de la société ?
 provient-elle de l'enfant ?

Il a été répondu à cette question dans le texte qui a été mis au point à l'issue de notre congrès d'Aix-en-Provence en 1973.

Mais, peut-être faudrait-il mieux encore préciser nos positions dans ce débat et surtout mieux nous définir par rapport aux positions que tentent d'adopter actuellement les milieux politiques (Parti Socialiste, P.S.U., Parti Communiste), peut-être aussi devrions-nous mieux préciser notre position face aux vues déistes (idées préconçues, le bien et le mal, etc.). Face aussi aux vues traditionnelles et patriarcales affirmant la prédominance du mâle, des vues masculines qui repoussent les classes féminines et adolescentes : l'homme domine la femme, et l'adolescent, et l'enfant. Cette domination se confond avec celle de l'Etat policier ou fonctionnaire.

D'où notre position exprimée dans le slogan :
 « L'ENFANT ET L'ADOLESCENT D'ABORD ! »
 et nos différentes actions dans le cadre de notre Front de l'Enfance et de l'Adolescence.

La méthode naturelle, c'est l'enfant d'abord

Puisqu'il y a un enfant à l'école, qui est cet enfant ?
 Puisqu'il n'y a pas d'opposition CULTURE/NATURE,
 qu'est la nature de l'enfant ?

L'ECOLE TRADITIONNELLE REPOND :

par les voix de G. Pompidou, P. Messmer, par celle d'Alain et par celles de ceux de la fin du XIXe siècle :

- L'enfant ne sait rien !
- apprenez avant de savoir !
- il faut faire effort !
- l'enfant n'a pas à participer à la définition de ce qu'il doit savoir !
- la reproduction socio-culturelle est le seul mode valable de l'éducation d'aujourd'hui !
- les moyens essentiels de cette éducation : l'autorité, l'acquisition des connaissances, les examens et les diplômes.

LA PEDAGOGIE FREINET REPOND :

■ PARTIR DE L'ENFANT

● L'enfant est un être qui possède l'ELAN et la CROISSANCE : il « EST ».

● L'enfant est un être essentiellement SAIN ontologiquement (le programme génétique n'étant encore que moindrement altéré par le programme culturel).

Nous ne pouvons pas nier les effets d'une influence rousseauiste ni ceux d'une théorie vitaliste.

■ L'ENFANT EST ENCORE LIBRE, ACCOMPLI, AUTONOME

● L'éducation pourrait n'être qu'une préservation, qu'une écoute dans un milieu idéal.

● La part du maître (inutile de revenir ici sur sa définition, tous les écrits d'Elise Freinet sont là pour témoigner de son importance et de sa valeur), la part du maître préserve justement la part de l'enfant.

■ L'ENFANT A UNE VALEUR D'ETRE

● Ses expériences sont toutes vécues avec paroxysme. C'est à la fois l'amplitude
 la ferveur
 les harmoniques et
 les retombées profondes.

Ce paroxysme : c'est une valeur sûre !

C'est aussi, à mon sens, un invariant.

D'où la nécessité de protéger par la défense de l'écosystème cette valeur sûre qu'est le paroxysme.

■ L'ENFANT ET LA PUERILITE

C'est encore un dossier que nous pourrions ouvrir coopérativement.

La puérité et l'infantilisme, c'est ce qui caractérise essentiellement l'adulte.

L'enfant ne connaît pas l'infantilisme,

— chacune de ses actions est un engagement de tous les instants. Il ne connaît pas d'idées préconçues (rejet naturel des vues déistes).

- par l'idée, l'enfant est réaliste, son idée est réalité.
- il est maturité à tous les instants.

Il est sincérité
 spontanéité
 utopie
 dépassement
 générosité.

En conséquence, la Pédagogie Freinet affirme :
 IL FAUT BATIR L'HOMME SUR L'ENFANT
 l'éducation est authentification.

Catalogue des données de la méthode naturelle

Ce catalogue n'offre aucune hiérarchie. La nature n'est certainement pas hiérarchisée. Tout s'y mêle, s'y induit et peut s'en exclure.

1. L'authentification, l'indiscutable sincérité

La pédagogie Freinet fait confiance à l'enfant parce qu'il est un être créatif et une création.

L'enfant aspire à être davantage vivant autant qu'il redoute de l'être, toute croissance étant expansion et complexité : l'enfant peut craindre ses nouvelles richesses.

— Nous devons lier expression et sincérité.
L'école traditionnelle et le judéo-christianisme cultivent le faux être : ils prônent la nécessité du retrait
de la réserve
du masque

d'où la perte de l'être dans la schizophrénie.

— Nous devons affirmer la sincérité de l'esprit indivis.
— Nous devons rejeter l'hésitation entre les choix culturels et exclure le jeu gratuit : pour l'enfant, tout est expérience.

La pensée de Célestin Freinet rejoint ici l'expression moderne de la pensée de Laing. Voir « *Le moi divisé* » et la sécurité ontologique. Voir Henri Laborit dans son livre « *Biologie et structure* » : la nature se contente d'être !

— Nous devons donc éviter la culture du faux être et éviter le faux moi des schizophrènes.

APPLICATIONS PEDAGOGIQUES

- Lutte contre les tabous sociaux de l'expression.
- Lutte en faveur du rôle de l'imprimé et de sa diffusion (voir la place du journal scolaire et sa déontologie dans notre société, consulter nos revendications particulières).
- Lutte contre la colonisation de l'enfance et de l'adolescence.
- Lutte contre la pénétration des cultures et leur entropie (voir notre B.E.M. sur « la culture » et notre position ferme sur ce point).

... D'où l'aspect iconoclaste et « anarchisant » de Célestin Freinet et sa rupture avec tous les dogmes quels qu'ils soient, même ceux affirmant la prédominance de l'économique et du social sur l'individu...

... D'où aussi la méfiance envers une pédagogie de l'intérêt que je considère comme un danger à partir du moment où il suffirait de créer un intérêt ou bien de faire semblant d'être intéressé pour croire qu'on pratique une méthode naturelle...

L'AUTHENTIFICATION, L'INDISCUTABLE LIBERTE

Le mot « LIBERTE » a été très rarement écrit par Célestin Freinet dans son œuvre.

Par contre, ce qui compte dans sa pédagogie c'est l'expression de l'action libre et non préméditée, sans

aucune arrière-pensée et sans aucune avant-pensée qui sont les deux pôles du dogmatisme :

LA PEDAGOGIE FREINET EST ESSENTIELLEMENT ANTI-DOGMATIQUE.

D'où parfois le conflit même avec les forces marxistes qui mettent en avant une force d'avenir (Marx contre Bakounine ; Lénine et la dictature pour un avenir meilleur et les plans d'éducation pour un avenir meilleur).

Le naturel (que l'on peut définir par ce qui va dans le sens de l'humain) est anti-dogmatique. Il est la sincérité de l'esprit indivis qui n'hésite pas entre plusieurs choix, d'où l'absence de code moral, de code divin, de code social de l'action et l'exclusion du jeu gratuit.

Tout ce qui est pédagogie Freinet est engagement. Ce qui crée la loi, le code, la déontologie, c'est le travail. Le travail, c'est ce qui lie l'individu à la société, l'enfant à la classe, l'enseignant au Mouvement (voir mes deux articles des *Educateur* 5 et 6/7 de 1972).

QUELLES SONT LES LIMITES DE L'AUTHEENTICITE

LES LIMITES DE LA SINCERITE ?
LES LIMITES DE LA LIBERTE ?

- d'une part, la nécessité éducative, ontologique, pour les êtres de révéler les uns aux autres leur présence nue,
- d'autre part, les règles et les tabous sociaux.

APPLICATIONS PEDAGOGIQUES

- Tous les problèmes de l'art des enfants et des adolescents.
- Ceux soulevés par les psychologues traditionnels :
 - problème de la transmission
 - communication
 - problème d'une expression intérieure
 - invention
 - problème des formes nouvelles des styles
 - découvertes
 - problème de l'EXPERIENCE (au sens psychiatrique)
 - de la création.

- chaque œuvre est une source jaillie du rocher
- l'art rend le silence audible...
- l'homme crée en se transcendant lui-même par l'acte de se révéler.
- la peur de la création et la compréhension qu'il n'y a rien à craindre.
- la création à partir de rien
 - surtout pour ceux qui estiment avoir été mal créés
 - (ou créés pour se détruire)
- le silence qui est au fond de nous
- « *Le souffle créateur vient d'une zone de l'homme où l'homme ne peut descendre.* » (J. Cocteau.)
- « *entendre la musique des guitares de Braque* » (Lorca)

L'ART ENFANTIN ET ADOLESCENT n'est TOUT SIMPLEMENT (!)

- que la recherche d'une adaptation

au monde extérieur
au monde intérieur
au domaine des collectivités
humaines

o et sa valeur réside dans le respect des conditions et des caractéristiques définies plus haut

- sincérité et liberté
- anti-dogmatisme et absence d'idée préconçue.

Voir le problème de la langue

- l'enfant subit la dictature d'une langue structurée
- nécessité de détruire l'outil avant de le restructurer
- respect des formes « enfantines » et des styles.

2. La promptitude

C'est ce qui caractérise le fait que lorsque nous agissons naturellement, nous allons de l'avant sans hésitation.

C'est le moment de rappeler tout ce qui a été dit précédemment quant à l'absence d'intention et d'arrière-pensée et par conséquent le rejet du choix-dualité.

- Faire vite davantage que mieux.
- « *La prime à la vitesse.* » Il faudrait — et dès le commencement — donner une « prime à la vitesse » disait Alain.
- La fulgurance de la pensée, du trait, est une caractéristique première de la méthode naturelle. Voir le dit de Mathieu de Célestin Freinet : « *Les aigles ne montent pas par l'escalier.* »

APPLICATIONS PEDAGOGIQUES

- Les problèmes de la progression dans le cadre de l'apprentissage (voir les débats à propos du calcul vivant entre Elise Freinet et Maurice Beaugrand : voir aussi les problèmes de l'abstraction).
- Chaque apprentissage respecte des lois individuelles soumises au vécu, au milieu, d'où l'absence de METHODE dans le sens de « règle » mais seulement dans celui de respect des données humaines.

LE PRESENT OU L'INSTANT

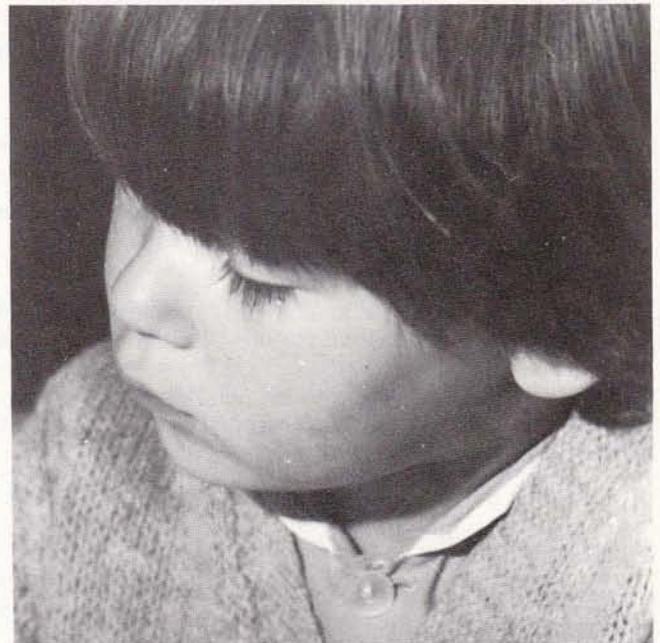
- C'est là qu'est la réhabilitation à promouvoir et l'affaire est de taille !
- C'est là que réside notre REVOLUTION et c'est en cela que nous sommes révolutionnaires (cf. *L'Éducateur* 5 et 6/7 de 1972).
- Nous ne pouvons pas préparer l'avenir !
— C'est une erreur profonde de croire qu'un éducateur, parce qu'il vit avec des enfants (êtres en croissance) se doit de viser l'avenir.

« *Préparer en l'enfant l'homme de demain* » était une très mauvaise formule souvent mal comprise à cause de la présence du mot demain et de la réminiscence « préparer des lendemains qui chantent ! »
et nous sautions le mot ENFANT.

- Nous sommes donc comme celui qui tient un œuf dans sa main et qui entend déjà COCORICO !
- Nous ne pouvons vivre que dans le présent
dans l'instant
Celui qui ne pourra vivre dans le présent
ne pourra vivre nulle part ailleurs.
LE PRESENT SEUL COMPTE.



↑ Photo Sylviane FAREGNE



● LA NATURE :

*« A chaque instant
elle entame
un très long trajet et
à chaque instant,
elle est au terme... »*

*Tout est éternellement présent
en elle, car elle ne connaît
ni passé, ni futur
le présent est son éternité. »*

Goethe

LE PASSE ?

Il est inscrit en nous
dans chacune de nos cellules
inconsciemment et impérativement.

Il n'a nul besoin de notre intervention.
Nous ne pouvons pas le modifier :
en aucun cas !

Seul le présent est modifiable
dans une certaine mesure.

LE MILIEU ?

● Toutes les sciences modernes ont révélé son
extrême importance.

cf. : — les études des soviétiques et du pavlovisme,
— l'étude de B. Bettelheim (« *Cœur conscient* »),
— la position des philosophies orientales.

● Toutes les sciences modernes réclament la présence
harmonieuse de l'homme dans la nature.

● L'écologie :
elle lutte contre la réification de l'homme « chose
parmi les choses dans la Nature, à soumettre et à
conquérir ».
Chose séparée, indépendante et destinée à régner !
Ceci est en accord avec l'idée du MOI qui n'est qu'un
concept sans aucune réalité physique.

● L'instant, domaine étendu

l'individu — l'homme, l'enfant, l'adolescent — ne font
qu'un avec leur milieu : un flux continu, un champ
d'énergies échangées à part égale et plus ou moins
égales quand les conflits éclatent

- destruction de la Nature quand l'homme
règne
- schizophrénie par exemple quand le « milieu »
règne.

« C'est le milieu qui fait tout »

faut-il le vérifier ?

le mesurer ?

le reconnaître afin de le respecter ?

Le dossier est à ouvrir !

Le caractère « opportuniste » de C. Freinet n'est,
en définitive, que la reconnaissance de la
primauté du présent dans l'action.

C'est ce qui accentue l'aspect
anti-intellectualiste
matérialiste
anti-universitaire

de l'homme

et de son œuvre

que je ne peux pas séparer.

● « Chaque organisme constitue avec son environ-
nement un champ unique de comportement, un
processus. »

Cf. la cybernétique et la vie comme phénomène
oscillant.

Cette dépendance organisme-environnement, si elle est
acceptée **nous mène plus loin** :

— Peut-on ressentir un « moi »
comme un centre isolé de conscience ?
comme un lien unique dans un sac de peau ?
(d'où l'importance actuelle
de la peau, de ses contacts,
de ses échanges,
de ses frottements...).

— Une telle conception est en conflit flagrant avec
une idée de Dieu (« Nous sommes LAICS ») et celle
d'un moi distinct créé par lui.

— Mais aussi avec la conception athée scientiste et la
mécanique newtonniennes.

Voir DIEU et les EINSTEIN
OPPENHEIMER
BOHR, etc.



La méconnaissance de l'unité fondamentale de
l'organisme et de son environnement est une
hallucination grave et dangereuse.

On substitue la conquête et la lutte contre la Nature à
la coopération et l'échange !

3. La générosité et la simplicité

A vrai dire, il ne s'agit pas là d'une caractéristique
constitutive mais plutôt d'un effet.

Quand il y a générosité et profusion, il y a méthode
naturelle.

La profusion caractérise la vie.

Le phénomène de répétition si essentiel dans le
processus du tâtonnement expérimental profite de
cette profusion.

Dans une classe Pédagogie Freinet la création a lieu à
jet continu.

De même pour la simplicité qui rejoint la sincérité en
ce sens qu'elle est absence d'artifice :

Généreuse et simple, la méthode naturelle permet
l'amplitude et abolit le blocage « contre la culture du
poignet ».

Elle lutte contre l'inhibition.

4. La spontanéité

ALLER DE L'AVANT sans arrière-pensée

aller promptement, simplement, avec générosité, en
toute sincérité :

tout cela pourrait sans doute caractériser **aussi** la
spontanéité.

Mais nous avons là, parvenu à ce niveau, un problème
de vocabulaire et de sémantique qui doit être réglé.

Nous utilisons dans notre mouvement trois expressions
entre lesquelles il est difficile de trouver une
différence :



↓ Photo SENEAL



- l'expression libre « mot ancien »
- la créativité mot nouveau et « étranger »
- la spontanéité mot tabou

spontanéité s'est petit à petit effacé du vocabulaire du mouvement à cause d'une attaque menée contre nous en 1952 par le Parti Communiste.

Nous avons dû en faire un complexe...

L'étude approfondie dans un chapitre seul du mot « SPONTANEITE » nous entraînerait sans aucun doute dans une étude aussi longue et aussi complexe que tout ce qui a été dit ici précédemment.

N'ayant pas eu le temps de l'aborder à MONTPELLIER, je ne veux donc pas l'aborder non plus ici, mais nous pourrons le faire dans un autre lieu, en une autre occasion.



L'étude de la spontanéité se confond
se superpose
se mélange
s'emmêle

et risque de créer la confusion avec l'étude de la créativité et de l'expression libre.
et par là même avec la recherche des caractéristiques de la méthode naturelle.

Si bien, qu'arrivé à ce niveau, j'ai l'impression d'être retourné au départ, d'avoir fait un tour complet et de tout recommencer : ce qui pourrait paraître tout à fait naturel !



Un seul point important que j'ai pu aborder à MONTPELLIER rapidement :

● La spontanéité
si elle est tant difficile à définir
c'est sans doute, à mon avis, parce qu'elle est
la caractéristique même de la vie.

- la spontanéité est un ensemble de mouvements en avant et de chocs en retour
- la vie, elle aussi est un phénomène oscillant
- la vie est un système ouvert, donc déséquilibré : c'est seulement dans cette condition-là que la vie se réalise.

Un système en équilibre n'a aucun intérêt pour la vie.

Une parcelle de vie n'est jamais en équilibre aussi la notion d'équilibre est-elle dangereuse et nous devons nous méfier de tout ce qui tend à rechercher un équilibre.

(Ce que nous devons rechercher, c'est l'harmonie mais nous ne pouvons pas confondre l'harmonie et l'équilibre.)

La stabilité crée une disharmonie (voir les études biologiques concernant la cellule et les tensions entre son noyau et sa membrane).

- La vie c'est une barque qui coule, qui flotte mais dans laquelle il faut écopier en permanence.

C'est dans cette permanente insatisfaction devant l'infinité des tâtonnements qui s'offrent à nous dans la recherche de notre équilibre vital que nous verrons la particulière mesure de l'homme.

Dans cette montée de l'être vers le vertige de l'infini, nous n'avons trouvé aucun principe exceptionnel autre que les grandes lois de la vie que nous nous sommes appliqués à rechercher et à préciser. Il n'y a, dans cette accession, qu'une différence de rythme et de degré.

C'est comme un moteur qui peut tourner longtemps au ralenti, sans risque ni fatigue, mais qu'on peut aussi accélérer jusqu'à décupler sa force, lorsqu'il s'agit de vaincre une côte raide, à l'assaut des cols.

Il est des hommes — des retardés et des déficients — dont le moteur tourne au ralenti, et qui n'ont qu'une gamme réduite de besoins. Ils n'accèdent qu'à une plate-forme au pied du col, et s'arrêtent là, satisfaits de leur conquête. Alors que certains animaux sauront, au prix d'une tension extrême, aller plus loin vers les sommets aux insondables perspectives.

L'individu le plus élevé dans notre échelle de l'humanité est celui qui tient de sa lignée, et de ses propres expériences, la plus profonde insatisfaction en face des problèmes de la vie et du monde, celui qui ne s'arrête pas de tâtonner, de chercher pour tenter de résoudre l'immensité des problèmes dont dépend son destin.

Nous pourrions compléter notre échelle de l'intelligence par une échelle d'humanité, jalonnée justement par les degrés de cette insatisfaction des besoins, qui motive sans cesse les plus laborieux tâtonnements.

C. Freinet
*Essai de psychologie sensible
appliquée à l'éducation*
p. 89, tome I, Ed. Delachaux-Niestlé

C'est là le point essentiel de tout ce qu'on peut dire aujourd'hui à propos de la spontanéité.

Conclusions provisoires

Ainsi

- Nous pouvons commencer à entrevoir clairement LA PERSPECTIVE qui nous agite grâce à la pédagogie Freinet.
- Nous pouvons effectuer le passage qui est celui de notre présent : passer d'une école des connaissances

et des études polytechniques à une école de polystructure.

Nous pouvons le faire grâce à la méthode naturelle. Un être nouveau acquiert sa sécurité ontologique réalise la multiplication de ses informations afin de parvenir à la multiplication de ses expressions imaginées ou vécues.



Tous ces signes qui nous permettent de reconnaître la méthode naturelle, c'est comme l'ensemble de ce qu'on sent : une certaine légèreté de rosée, le fond de l'air qui est frais, une clarté matinale, une brise venant du bon côté et qui nous permet d'affirmer « aujourd'hui, il fait beau ! ».

Bien sûr, pour connaître le temps, il y a d'autres données plus certaines, aux prétentions plus scientifiques : il y a la courbe isobare, il y a les données hygrométriques, la reconnaissance du centre des anticyclones... Bien sûr, il y a en plus de « mes signes », le tâtonnement expérimental et toutes ses lois !

Je tiens à le répéter :
la méthode naturelle, c'est celle qui permet l'accomplissement du tâtonnement expérimental !

Mais, entre le touriste qui cherche à savoir s'il fera beau et le météorologue qui cherche à prévoir le temps à coup sûr, il y a le paysan et le travailleur de la terre qui doit savoir comment conduire sa tâche et comment parvenir à la meilleure récolte : pas toujours pour le meilleur profit, pour aussi, la satisfaction du beau labeur accompli et une certaine connivence entre lui et ses arbres, lui et son blé, lui et sa terre (qui ne lui appartient généralement pas).

C'est à ce niveau du labeur que j'ai voulu me placer.

MEB



Photo Gilles ROSIERE

CONNAISSANCE DE L'ENFANT

Une nouvelle phase s'est actualisée, au congrès de Montpellier, dans ce que nous nommons par habitude, la commission *Connaissance de l'enfant*.

De cette commission, le moins qu'on puisse dire, c'est que, ces dernières années particulièrement, elle ne s'est pas montrée prodigue en réalisations ou en écrits.

Revenons en arrière. Lorsque Freinet mit sur pied et anima la commission dite « Pour la connaissance de l'enfant », avec pour principal collaborateur, Cabanes, les choses se présentaient clairement : Freinet se trouvait être la clef de voûte de l'animation du mouvement, « son » mouvement, tant par son énorme travail que par ses idées et hypothèses théoriques, amassées par les années d'expériences, ruminées, actualisées, organisées pendant l'épreuve du camp de concentration et l'aventure de la résistance.

Il lui fallait un groupe de travail qui se centrât sur les points clefs de sa psychologie sensible :

- *le tâtonnement expérimental,*
- *la méthode naturelle,*
- *l'établissement du profil vital.*

Poursuivant un cheminement récurrent, amorcé dès les premières expériences, Freinet savait mieux que quiconque, les zones où il fallait fouiller, qui pouvaient apporter de l'eau au moulin, il pouvait mieux que quiconque, animer la commission « Pour la connaissance de l'enfant », c'est-à-dire un plan de travail précis et une méthode de recherche appropriée.

Depuis la mort de Freinet, la situation s'est compliquée, du fait que personne n'est Freinet, ne se sent dans la même situation que lui, aucun animateur ne peut se sentir détenteur d'un mouvement d'idées fécondes personnelles à imposer, avec autant de force, de conviction, d'acharnement dans la recherche que Freinet.

De plus, la perspective pour la connaissance de l'humain, n'a cessé à l'extérieur de notre mouvement comme à l'intérieur, de croître, de proliférer quant aux directions de recherches.

Assurément, on ne pouvait plus se tenir dans la même posture qu'au départ.

On a essayé de centrer les activités de la commission sur des dossiers, des monographies d'enfants qui seraient des témoignages de l'évolution que permet la pratique de notre pédagogie.

Mais la commission s'est trouvée débordée, tant les domaines de préoccupations grandissaient au fil du temps :

Musique, éducation sexuelle, maternelle, math, auto-gestion, etc., beaucoup de groupes de travail, de commissions, étaient susceptibles de fouiller des domaines utiles « pour la connaissance de l'enfant ». Nous étions justement, conscients de cela, quand, en 1971-72, nous avons souhaité voir la commission Connaissance de l'enfant, comme un carrefour au service du mouvement ; un creuset où verseraient les recherches multiples des autres secteurs de travail, pour bénéficier justement de leurs travaux, et renforcer nos idées, nos théories qui sont les legs de la pensée de Freinet, et qu'il nous revient d'étayer davantage,



Photo CERVONI

d'approfondir, de continuer, d'élargir en tenant compte des recherches et des découvertes contemporaines.

Mais la commission ne pouvait jouer ce rôle, car elle ne favorisait pas un regroupement des travailleurs, elle n'était pas un pôle d'attraction suffisant, pour nos camarades, fort préoccupés dans leur secteur de recherche.

Il fallait un choix pour attirer les regards, offrir des perspectives pour mobiliser les énergies.

C'est ainsi que B.T.R. peut constituer ce carrefour, à la fois creuset coopératif, et cellule dynamisatrice.

Alors, tous les groupes de travail existant actuellement, et tous ceux qui pourront se créer, trouveront un secteur d'édition suffisamment vaste et organisé, pour publier ce qui viendra étayer, questionner, approfondir, voire remettre en cause les théories qui sous-tendent notre pratique.

Ils pourront trouver également, et ce n'est pas le plus facile à mettre au point, ni le moins important, un chantier organisé pour diffuser ce qui se fait, informer coopérativement grâce à l'apport de chacun, favoriser la réflexion et la confrontation.

La commission « Connaissance de l'enfant », a fini d'exister en tant que telle, pour faire place à un secteur de réflexions, d'échanges, de recherches, articulé autour d'un chantier central B.T.R., et autour de nombreux groupes de travail, dont le nombre et le titre varieront selon les besoins et les moments.

Chaque groupe **reste évidemment** autonome, et à ceux qui existent déjà, pourront s'en greffer d'autres (psychologie, tests, si ça intéresse, par exemple...).

La charge reviendrait à B.T.R. d'informer sur ce qui se passe et se cherche, et d'aider à l'organisation, la confrontation, la réflexion, avant d'offrir son secteur d'édition.

Tout cela demandera encore du temps et des tâtonnements mais ce ne sont ni l'énergie, ni le courage qui manquent.

R. LAFFITTE

COMMISSION MUSIQUE

Compte rendu des travaux de la commission au congrès

La commission a dégagé, au cours du congrès, quelques chantiers de travail. Les voici, avec les noms de ceux qui ont la tâche de les animer :

1) L'expression musicale est-elle libératrice ?

Responsables : Alain et Maryvonne MAHE, Ecole des Ardilllets, 44220 Coueron.

2) Démarrages

Responsable : Jean-Noël CORBALAN, Lotissement Les Alpes n° 47, 66300 Thuir.

3) La musique, pouvoir révolutionnaire des enfants

Responsable : Christian PROVOST, 19, rue C. Guérin, 22000 Saint-Brieuc.

4) Musique et éducation corporelle

Responsable : Denise VARIN, E.M.P. Feuillancourt, 14, rue de la Maison Verte, Saint-Germain-en-Laye.

5) Discographie

Responsable : Jean-Jacques CHARBONNIER, 55, avenue d'Alfortville, 94600 Choisy-le-Roi.

6) Notation naturelle

Responsable : Domingos MORAIS, rua Barao de Sabros, 7 - 1 Esq. Lisboa (Portugal).

7) Construction d'instruments (fiches)

Responsable : Bernard GOSSELIN, 10, rue du Dr. Graillon, 60110 Meru.

8) Centralisation des articles pour le bulletin Expression-Création

Responsable : Michel DEBRAY, Ecole de Villers-Saint-Barthélemy, 60116 Ons-en-Bray.

9) Les techniques de déblocage

Responsable : Michel BERNARD, Courquetaine, 73310 Verneuil-L'Etang.

10) Un blues - permettre aux enfants d'utiliser le blues - réalisation d'une B.T. avec disque.

Responsable : J.-P. LIGNON, 7, rue Gambetta, 02130 Fère-en-Tardenois.

11) La musique dans le second degré

Responsable : René LENTAIGNE, 65, rue Massillon, 76600 Le Havre.

12) Responsable de la Commission circuits pour les « isolés » dans leurs départements - Auditions des bandes magnétiques - Réalisation des disques

Responsable : J.-Louis MAUDRIN, 4, rue Seignier, 60510 Bresles.

COMMISSION LECTURE

Compte rendu des travaux de la commission au congrès

● Constatation d'un manque d'outils au niveau des enfants des grandes classes en difficulté (cycle III).

● Comment mettre en valeur la méthode naturelle ? Nécessité d'une nouvelle B.E.M. ou dossier sur la lecture faisant le point des recherches actuelles qui permettrait de nous situer par rapport aux différents courants.

● Discussion à partir de la maquette du *dictionnaire des petits*.

- Format.
- Typographie.
- Index.
- Destination (C.P., C.E.1 et même C.E.2).
- Etude approfondie des pages concernant j et g = j.
- La commission demande l'édition de la maquette.

PISTES DE TRAVAIL POUR L'ANNEE

● Genèse de l'expression écrite.

Danièle DE KEYSER
école, 78126 Aulnay-sur-Maulde.

● Etude des différentes approches de l'analyse.

Mireille DIDIER
Ecole de Loge Blanche, 88000 Epinal.

● La lecture dans sa globalité.

Nadine MATHIEU
2, rue du Lot, 44100 Nantes.

● La classe en ateliers.

● Les dictionnaires.
Monique SALAUN
20, rue Paul Eluard, 44400 Rezé.

● Dans le cadre « démarrages » tout ce qui est trouvé dans la préhension du langage des mots autrement que par écrit (le corps, l'oreille, les mains...).

Problèmes journaliers du démarrage... les trucs.
Any PELISSIE
Ecole de Mauroux, 46700 Puy-Levêque.

● Recherche sur le vocabulaire fondamental oral et écrit des enfants de 5 à 8 ans. Les thèmes naturels.
Anne-Marie MOULIN
42 bis, rue Bourdignon, 94100 Saint-Maur.

Ces différentes recherches devraient servir à la publication d'un dossier permettant de faire le point sur notre méthode naturelle.

Le groupe 44 continue l'animation de la commission.
Adresser tout courrier à
Pierrette RAIMBAULT
5, rue du Luxembourg, 44000 Nantes.

A.G. de l'I.C.E.M.

Genouvières - 83
La Londe Les Maures
25/28 août 1974

AUX GROUPES DEPARTEMENTAUX ET AUX COMMISSIONS

- Avez-vous désigné vos représentants à l'A.G. d'été ?
- Avez-vous envoyé vos suggestions concernant le contenu de ces journées ? (voir fiche à retourner à G. Delobbe annexée à sa lettre du 4 avril et fiche d'inscription à envoyer à Michel Barré). Ceux qui auraient égaré cette fiche peuvent la réclamer à :
Georges Delobbe - 24 rue Bahus - 33400 TALENCE. tél. (56) 80-54-94

CATHY SAIT LIRE

Cathy est arrivée à 6 ans dans ma classe, sans avoir fréquenté l'école maternelle. Elle ne savait absolument rien faire, même pas un bonhomme têtard, une succession de traits, de ronds...

Elle est élevée par ses grands-parents, sa maman étant dans un sana à Lodève depuis deux ans et demi. Petite fille heureuse semble-t-il, jolie, souriante, gentille.

Je parle avec les grands-parents en novembre, et leur signale les difficultés qu'éprouve Cathy pour apprendre à lire. Effectivement, jusqu'aux vacances de Pâques, elle n'a acquis que quelques petits mots, mais reste muette devant un texte des correspondants.

Puis, à la rentrée de Pâques, c'est l'explosion, le miracle. Cathy lit presque couramment. Tous les soirs, quand je distribue à chaque enfant les livrets de la bibliothèque enfantine qu'ils se disputent pour les emporter chez eux, Cathy se précipite. Le lendemain, elle vient me le lire en entier. Je fais venir les grands-parents, leur demande à brûle-pourpoint :

- Que pensez-vous de Cathy ?
- *Nous sommes très surpris, elle lit depuis quinze jours, mais nous pensons qu'elle a lu le livret en classe et qu'elle le sait par cœur.*
- Impossible ! Je le lui donne cinq minutes avant la sortie !

Je m'informe de la santé de la maman et j'apprends avec plaisir qu'elle est rentrée... depuis quinze jours. Cathy passe les samedi et dimanche avec elle !... Et depuis quinze jours aussi, son grand-père qu'elle adore est en congé et s'occupe d'elle, alors qu'habituellement, il n'arrivait qu'à vingt heures et ne la voyait presque jamais. En quinze jours, Cathy a retrouvé sa maman et son grand-père, et elle lit !... Et elle **veut** lire !

Ainsi donc pendant deux trimestres, Cathy a paru imperméable à tout apprentissage, à toute acquisition en lecture. C'était une redoublante en puissance.

Et pourtant, tout s'était accumulé, tout était acquis, mais elle ne **l'exprimait** pas ! Qu'aurait-elle pu exprimer ? Sa tristesse ? Son angoisse ? Bien sûr !

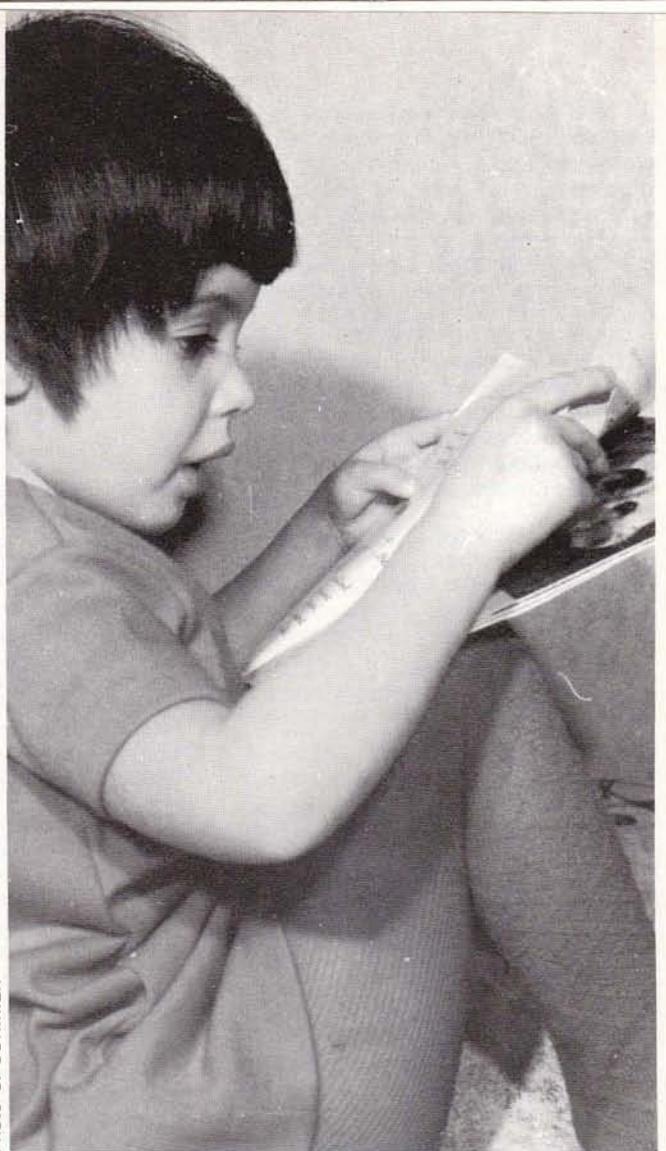


Photo C. CORMIER

Mais elle attendait. Elle attendait une présence, des présences.

Et lorsque enfin ont pu se réaliser des relations vraies, humaines, directes, physiques, alors Cathy a été libérée. Et tout ce qu'elle avait investi a vu le jour.

Alors vous y croyez, vous, maintenant à la puissance de la relation affective ?

Cathy ne redoublera pas.

Cathy est comme les autres : elle a une maman, des grands-parents disponibles, et elle sait lire.

Juliette ROCHARD

COURRIER DES LECTEURS

CONTRIBUTION AU DEBAT SUR LA SPONTANEITE (Educateur n° 11, février 1974).

Je voudrais simplement cerner avec le plus de rigueur possible cette notion de spontanéité, à partir des éléments puisés dans le débat du groupe de l'Yonne.

En premier lieu, le groupe, manifestement, tend à distinguer un

contenu et une forme, comme s'il y avait, d'une part, des potentialités d'expression spontanée non révélée/à révéler et, d'autre part, un ensemble verbal et non verbal d'expression spontanée — plus ou moins étendu selon les gosses — qui affirme sa réalité quotidienne dans nos classes.

Or, en toute rigueur, seul ce contenu existe parce qu'il nous interpelle chaque jour. Les potentialités d'ex-

pression relèvent de l'hypothèse et c'est donc sous cet angle qu'il faut l'aborder.

Cette hypothèse ne peut être clarifiée que si l'on révèle son substrat sous-jacent : il est constitué de quatre sous-hypothèses emboîtées :

1. Tous les enfants naissent sensiblement égaux quant à leurs possibilités ultérieures d'expression spontanée.

2. Tous les enfants « poussent » physiologiquement de la même façon, c'est-à-dire que l'ensemble de leur organisme, à un moment donné, est potentiellement capable des mêmes « performances » physico-psychiques pour n'importe lequel d'entre eux, sauf des cas très restreints d'handicapés graves.

3. C'est l'éducation qui est différentielle parce que dans certaines familles (ou dans certaines classes sociales ?) l'éducation occulte un certain nombre de voies d'expression au nom de la morale, du devoir, etc.

4. Il est possible, par la pratique de la pédagogie Freinet, par exemple, d'ouvrir les voies qui ont été barrées mais qui continuent à exister.

Qu'en est-il en fait ?

Auparavant, il faut clarifier deux notions :

o La notion de spontanéité peut assez précisément recouvrir la notion d'expression libre et même, sans doute, celle de la créativité, une fois écarté, pour vérification ultérieure, l'aspect de potentialité peut-être contenu dans la notion de spontanéité. Je cite les camarades de l'Yonne : « *L'expression peut être considérée comme vraiment libre et représentative de l'individu quand, après le premier jet, il est capable de dépasser cette régurgitation (certains appellent ce moment le vomitoire) et, par un « travail » d'approfondissement, d'exprimer sa vision propre des choses.* » Autrement dit, la spontanéité c'est la possibilité de se construire une vision personnelle, c'est-à-dire non stéréotypée, du monde environnant, ce qui correspond, physiologiquement, à une structure dense des liaisons nerveuses inter-neuroniques. Plus il y a de synapses, plus l'enfant est apte à sortir des sentiers battus, pour la raison toute simple que chaque information qui arrive au cerveau est immédiatement mise en relation avec des quantités d'autres informations et que, plus les confrontations sont nombreuses, plus la relativisation et l'intégration de l'information a des chances de se produire. A l'autre bout, chez l'enfant « raté », il y a quelques chaînes de neurones où sont codées les explications assénées par des parents ou des enseignants, véritables culs-de-sac de la pensée parce que non reliées à un assez grand nombre d'autres codages d'informations pour permettre la relativisation.

Le problème qui se pose, alors, est celui-ci : de quoi dépend la densité des connexions nerveuses ?

o La notion de « blocage » telle qu'elle est formulée par les camarades de l'Yonne implique non pas un blocage de l'évolution qui pourrait être irrémédiable, mais bel et bien une occultation a posteriori, de certaines voies qui ont eu le temps de se constituer avant d'être barrées au nom

« d'intérêts clairement formulés par le monde adulte » ou « latents ».

Et pourtant, plus loin, la « notion de blocage » est conçue comme un déterminisme social irrémédiable : lorsque le cas de l'enfant-loup est cité. De fait, l'enfant-loup, non seulement il ne parle pas, mais il ne pourra jamais plus parler.



Contradiction donc, entre ces deux conceptions, et c'est là « le malaise » du texte : c'est ça mais ce n'est pas vraiment ça ; il y a des faits contradictoires ! C'est qu'il y a superposition de deux types de blocages possibles. Reprenons dans l'ordre énoncé des sous-hypothèses emboîtées dans l'hypothèse de potentialité :

1. De fait, il semble qu'il n'y ait pas d'hérédité scientifiquement observable de l'intellect. Il y a bien hérédité de certaines aptitudes parce que tel ou tel gène hérité favorisera le développement « anormal » de telle ou telle chaîne nerveuse, mais, globalement, potentiellement, l'espérance de développement du système nerveux est la même pour tous.

2. C'est ici que le bât blesse. L'expérimentation scientifique a prouvé que la structuration du cerveau se poursuit après la naissance et que ce développement est directement lié à la quantité de stimuli en tous genres reçus de l'extérieur. Tout ce que les sens peuvent percevoir. Plus les sens sont excités plus le cortex cérébral se densifie, plus les synapses sont nombreuses, plus l'enfant, le futur adulte, sera apte à la relativisation des informations sensorielles reçues, c'est-à-dire à l'expression libre, à la spontanéité ! « *Au cours de la phase de maturation post-natale les ramifications les plus fines du réseau cortical semblent donc présenter une remarquable plasticité, plasticité qui se perd chez l'adulte. En l'absence de stimuli venus de l'environnement physique, les connexions nerveuses dégénèrent, et cette dégénérescence est irréversible.* » (1). Précisons qu'au-delà de la troisième année post-natale la plasticité corticale s'atténue très fortement. Elle ne cesse, cependant, qu'à la fin de l'adolescence.

3. C'est donc bien l'éducation qui est différentielle, mais le blocage peut être physiologique et irrémédiable. Dans ce cas, inutile de prôner la spontanéité : physiologiquement, elle n'est plus possible.

(1) C'est moi qui souligne cet extrait de Jean-Pierre Changeux : *L'inné et l'acquis dans la structure du cerveau*, « *La Recherche* » n° 3, juillet-août 70.

Toutefois, il est important de remarquer que c'est la quantité de stimuli de toutes natures qui compte et non la qualité (il n'y a pas de morale immanente). Par exemple, un enfant d'immigrés, transbahuté très jeune à travers plusieurs pays, aura autant de chance d'être soumis à une forte quantité de stimuli qu'un gosse de bourgeois cultivés qui, dans son milieu de vie, est soumis à des stimuli variés : musique, visages de visiteurs nombreux, peintures, discussions, débats, rires, etc. En revanche, un enfant confiné dans une nursery aussi neutre que possible et seulement soumis à quelques rares stimuli, aura toutes les chances de devenir un « veau » !

On le voit donc, c'est, d'une part, les conditions de vie matérielle (présence ou absence des visiteurs, déplacements ou non-déplacements, etc.) et d'autre part l'idéologie (neutralisation de la nursery, etc.) qui conditionnent l'environnement de l'enfant et sa richesse en stimuli.

Si les conditions matérielles ont été telles que l'environnement de l'enfant était pauvre en stimuli, on n'y peut plus rien quand il arrive à l'école primaire : c'est irréversible.

En revanche, connaître l'idéologie des parents d'un enfant ne suffit pas à déduire la richesse ou la pauvreté de son environnement en stimuli car deux cas peuvent se présenter :

a) Le surmoi des parents est si fort que leurs actes sont en accord avec leur idéologie. Par exemple, en ce qui concerne le contact « charnel » : on ne touche pas les autres ! Dans ce cas l'enfant aura un déficit de caresses, c'est-à-dire de stimuli tactiles.

b) La libido des parents est assez forte pour se manifester « en douce » malgré l'idéologie proclamée. Par exemple, la mère qui caresse son enfant sous prétexte de le laver, le talquer, le masser ou lui faire faire de la gymnastique. Dans ce cas l'enfant refoulera, plus tard, quelque chose de déjà constitué en lui.

4. Ce n'est donc que dans le second de ces cas que la pédagogie Freinet peut avoir une efficacité, en déculpabilisant le refoulé, en rouvrant toutes les voies, en refusant un schéma moral normatif qui manichéise le monde.

Dans ce cas, et seulement dans ce cas, il y a « potentialité » et « spontanéité latente ». Et ce n'est pas si facile à distinguer de l'enfant-loup/enfant-veau !

Christian POSLANIEC
11-3-1974

P.S. — Il faut lire les bouquins de Laborit qui, tous, tournent autour de ces notions, mais avec bien plus d'arguments et une élaboration des conséquences sans commune mesure avec cette modeste contribution.

LIVRES ET REVUES...

A LA CONQUÊTE DU MILIEU Hubert HANNOUN

Il apparaît de plus en plus clairement que l'école élémentaire a pour vocation d'être une propédeutique à l'enseignement secondaire. C'est vrai en ce qui concerne la conquête du milieu. Et Hubert Hannoun en apporte la preuve dans un ouvrage clair et d'un abord facile.

S'appuyant sur les travaux de la psychologie contemporaine et notamment sur ceux de Piaget, après avoir rappelé les grands traits de la psychologie de l'enfant et les conséquences de son égocentrisme et de son syncrétisme initiaux, H. Hannoun peut écrire :

« Il ne saurait être question de « programmes » : avant d'acquérir, il faut rendre possible l'acquisition. Avant de faire acquérir à l'enfant, une culture scientifique, historique, géographique, esthétique ou sportive, il est nécessaire d'abord de faire reculer en lui les habitudes de penser qui sont des obstacles à ces acquisitions. Il faut lui proposer des attitudes nouvelles, lui faire acquérir des aptitudes à penser de façon correcte ; ainsi plus tard, il parviendra à recevoir des concepts dans lesquels viendront se couler les connaissances précises qu'il lui faudra acquérir. »

Formation des attitudes, des aptitudes et des concepts, tel devrait être le vrai « programme » de l'école élémentaire. »

Formation des aptitudes et des concepts fondamentaux.

De quelles aptitudes et de quels concepts s'agit-il ?

Trois aptitudes fondamentales sont à la base de tout contact fécond avec le monde extérieur :

- apprendre à observer le monde physique, « l'objet »,
- apprendre à reconnaître l'être vivant,
- apprendre à déceler la cause des faits,
- et encore deux concepts à analyser de plus en plus finement : le temps et l'espace.

Le chapitre qui leur est consacré constitue la clé de voûte de l'ouvrage.

« Apprendre à l'enfant à observer, c'est lui apprendre à percevoir l'objet avec la totalité des moyens dont dispose l'observation, c'est n'affirmer de cet objet que ce qui y aura été effectivement perçu, enfin c'est n'en retenir que l'essentiel. »

Apprendre à reconnaître la vie consiste à dépasser l'observation des fonctions biologiques en action pour atteindre les notions d'équilibre, d'évolution, d'adaptation, de convergences, de cycles et, par ce biais, approcher d'une certaine façon les concepts d'espace et de temps.

Apprendre à saisir la cause d'un phénomène, c'est essentiellement découvrir ce

sur quoi il est nécessaire d'agir pour que chaque fois, ce phénomène apparaisse et c'est aussi découvrir la cause fondamentale parmi les causes secondaires qui se présentent à l'enfant et font de son monde un monde de magie. »

L'approche des concepts d'espace et de temps se fait, bien sûr, en suivant les grandes étapes de l'évolution de l'enfant et dans deux directions :

- dans le sens de la décentration,
- dans le sens de l'extension du concept.

Ces deux impératifs reviendront d'ailleurs constamment comme un leitmotiv tout au long du cheminement qui va conduire l'enfant de « l'ici » au « là-bas », puis au « partout », de l'espace vécu, à l'espace perçu, puis à l'espace conçu de même qu'ils seront toujours présents dans l'approche du temps, du temps vécu au temps perçu, au temps conçu.

Comment apprendre à l'enfant à se situer et à situer les objets dans l'espace ?

Comment apprendre à l'enfant à se situer et à situer les événements dans le temps ?

Les réponses à ces questions conduisent l'auteur à analyser de façon très détaillée les techniques d'approche des catégories de l'espace ou du temps : les tableaux et schémas qui accompagnent le texte sont bien venus. Il est vrai que la vie se laisse difficilement mettre en tableaux synoptiques et qu'elle se charge très vite de mettre un beau désordre dans les classifications, flèches ou accolades. Il est vrai aussi qu'on peut s'inquiéter de l'appel abusif qui est fait aux « exercices systématiques ». Ceci dit l'ensemble du chapitre est à lire absolument.

Nous sommes très loin d'une conception encyclopédique de l'enseignement, d'un programme de connaissances préétabli, à parcourir sous la conduite contraignante de celui qui sait.

Et comme le dit l'auteur, la signification profonde de notre œuvre éducatrice est autre :

« Il nous faut aider nos enfants à vivre leur vie, à s'y insérer le plus totalement, le plus intensément, avec le plus de vérité possible. Mais non pas dans le but de s'y engluer. Au contraire, nous devons les aider à prendre conscience. Désirer mais prendre conscience de ses désirs. Avoir peur mais prendre conscience de sa peur. Vivre les catégories du temps, de l'espace ou de l'objet mais prendre assez de recul pour en avoir conscience. »

Et c'est de cette conscience que naîtront la perception, puis la conception du monde.

C'est tout l'avenir de nos enfants, ce sont les adultes de demain qui se retrouvent dans cet acte de se retourner sur soi pour se regarder vivre.

C'est là que nous devons aider, c'est là qu'est la signification profonde de notre rôle. »

Dans nos classes.

Ne perdant pas de vue la pratique pédagogique, Hubert Hannoun envisage enfin une progression possible des activités d'éveil.

Il s'agit, bien entendu, d'une progression centrée sur l'enfant et non d'une nomenclature détaillée comme celle que réclament encore les inconsolables des sacrosaintes répartitions mensuelles d'antan.

Au C.P., expérience effective et directe des choses : manipuler sans abstraire, comparer les objets entre eux.

Au C.E., sans abandonner le contact direct avec la vie, on peut déjà initier l'enfant à la compréhension des documents. Il faut apprendre à utiliser un document et à découvrir :

- ce qu'il montre,
- ce qu'il signifie,
- ce qu'il vaut.

Au C.M. l'essentiel est de préparer l'enfant à recevoir les premières acquisitions plus ou moins systématisées qui lui seront données au niveau du 1er cycle. La démarche pédagogique sous forme d'enquête semble la plus propre à donner cette formation.

Ne rien cloisonner sans rien confondre.

« D'abord, tout est mêlé pour l'enfant et l'interdisciplinarité est nécessaire. »

Le milieu pour l'enfant se présente sous une forme syncrétique, globale. C'est nous qui découpons des « tranches d'activité ».

Pouvons-nous ne rien cloisonner sans rien confondre ?

La solution pourrait résider dans le fait de distinguer la forme et le contenu de notre action éducative.

Par exemple, « demander à des enfants de jouer au ballon-prisonnier, de tracer un itinéraire ou le plan de la classe, de calculer la distance qui sépare l'école de la mairie, etc. » relève chaque fois du même but poursuivi par des moyens pédagogiques différents : l'analyse de l'espace.

Dans ce cas, il y a interdisciplinarité par le contenu de l'action éducative et multidisciplinarité par la forme qu'elle revêt. En somme et plus simplement on travaille sur le même objet mais de façons différentes. »

Et, pour conclure, au risque de nous répéter, disons que le rôle du maître n'est plus de transmission mais de conciliation.

« Conciliation entre les motivations de l'élève et l'exigence de former l'enfant à bien observer l'objet, reconnaître le vivant, déceler la cause, analyser l'espace et le temps. »

Voilà le programme.

P. CONSTANT