

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

4

10 Novembre 75
48^e année

15 N°s par an : 56 F
avec BTR en supplément : 108 F



UNE CLASSE PRATIQUE BIEN PRATIQUE

ORIENTATIONS DE TRAVAIL DE LA COMMISSION FRANÇAIS

Dossier pédagogique : EVOLUTION DU JOURNAL SCOLAIRE

DU NOUVEAU SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU DANEMARK

Le jardin scolaire :
milieu de vie



SOMMAIRE

4

L'EDUCATEUR

Fondé par C. Freinet. Publié sous la responsabilité de l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet.

© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1975

Encarté dans ce numéro, un dossier pédagogique :

L'EVOLUTION DU JOURNAL SCOLAIRE

Photos et illustrations :

| | |
|-------------|----------------|
| L. Corre | 2 |
| Varin | 3 |
| J. Lahoie | 7 |
| G. Paris | 17, 19, 20, 21 |
| T. Demstrup | 22 |

Dossier pédagogique :

| | |
|--|---|
| Gilles Rosière | 1 |
| Documents extraits des journaux scolaires <i>Un coup de crayon</i> et <i>Le joyeux cours élémentaire</i> . | |

En couverture :

Photo G. Rosière
Photo Varin
Photo Iparraguire

Editorial

LE CONGRES DE CLERMONT-FERRAND :
DES PERSPECTIVES...

E. et J. LEMERY

Les premiers éléments pour orienter l'organisation des travaux de notre prochain congrès de Pâques.

Outils et techniques

LE JARDIN SCOLAIRE, MILIEU DE VIE

A. TOSSER

Ce que la culture d'un jardin et son observation permettent pour la mise en place de notions importantes : durée, interrelations entre divers éléments, etc.

ORIENTATIONS DE TRAVAIL
DE LA COMMISSION FRANÇAIS

F. OLIVER

Les projets de travail de cette commission avec notamment la présentation d'un nouvel outil à l'étude : le classeur de français.

ON NE CORRIGE PAS
L'OREILLE PAR L'ECRIT

J.-P. BLANC

Une piste de recherche : des bandes magnétiques pour l'amélioration du langage oral.

A GRESILLON,
LA MAISON DES ESPERANTISTES

D. et P. POISSON

Second degré

LE SECTEUR SECOND DEGRE,
SON ORGANISATION,
SES LIENS AVEC LE 1er DEGRE

R. FAVRY

Actualités de l'I.C.E.M.

Reportage

UNE CLASSE PRATIQUE BIEN PRATIQUE...

Gérard BACLET, interrogé par J.-P. LIGNON, explique les problèmes de cette classe et les solutions qu'il a tenté d'y apporter.

F.I.M.E.M.

DU NOUVEAU SUR L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS AU DANEMARK

Jette REELSBO

Un voyage-échange entre des lycéens français et danois.

Livres et revues - Courrier des lecteurs

LE CONGRES DE CLERMONT-FERRAND : des perspectives

Nous avons profité de la présence aux journées d'été de Draguignan, en plus des membres du comité d'animation, des représentants d'une quarantaine de groupes départementaux pour prospecter et recueillir le maximum de suggestions, de pistes de travail, de techniques d'organisation pour une préparation pédagogique efficace du congrès de Clermont-Ferrand.

Huit groupes hétérogènes de réflexion ont prospecté les idées de chacun, puis, dans une séance plénière d'une heure, ont réverbéré à tous les tendances dominantes de chaque groupe.

Les perspectives que nous vous proposons dans cette page sont donc la synthèse des diverses propositions et réflexions ; des projets plus affinés seront mis au point à la prochaine réunion du C.A., en novembre, en fonction de l'état des chantiers de travail recensés par A. Mathieu, de toute autre suggestion ou idée déjà précise de travaux en cours d'élaboration, que vous transmettez à Michel Barré.

Le style du congrès sera mixte : ouvert à tous mais devra permettre approfondissement et bilan du travail des chantiers ou modules, qu'il s'agisse :

- Des modules de travail, de réflexion, nés pour le congrès de Bordeaux et qui poursuivent leurs recherches ;
- Des modules spécifiques à certaines commissions ;
- Des modules créés depuis le congrès de Bordeaux et peut-être nés des différents stages et rencontres de cet été.

Pour chaque chantier ou module, Clermont-Ferrand pourra être non un but mais une halte pour y voir plus clair, pour faire le point, un moment de confrontation d'où naîtront des convergences ou des divergences nécessaires au développement d'une direction de travail riche.

Cela pose avec plus d'importance le problème de l'accueil des nouveaux et des camarades de la F.I.M.E.M. Le secteur second degré a fait, au congrès de Bordeaux, l'expérience d'un mini-stage avec deux permanents, parallèlement aux travaux des autres modules du secteur. C'est un exemple de cet accueil souhaité. Il faut y penser très attentivement.

Cela pose le problème de la mise en relations, de la jonction des travaux des divers modules de recherche pour une confrontation, une communication plus élargies. Il faut trouver, tout au long de ces quatre ou cinq mois, l'articulation entre les recherches émiétées et la perspective de quelques séances assez structurées d'où se dégageraient les grandes options du mouvement, ce que tous les participants aux journées de Draguignan ont souhaité.

Une pluralité de possibilités est donc ouverte à chaque secteur de travail... Chacun doit y réfléchir et se sentir déjà participant responsable.

Il a aussi été évoqué la nécessaire confrontation de nos démarches d'apprentissage avec les recherches extérieures...

Mais les propositions sont à préciser :

— Les commissions qui souhaitent organiser des tables rondes devront très vite en définir les contenus, les participants et les animateurs. Elles devront également prospecter les invitations possibles, tant sur le plan national que local, afin de préparer par des échanges préalables sérieux ces séances qui ne peuvent s'improviser. Enfin, il faudra encore préciser le style de ces rencontres : on peut soit écouter et questionner le ou les invités qui apporteront leurs idées, leurs recherches, et débattre ensuite, soit présenter nos thèses d'abord et interroger ensuite nos invités.

— Les commissions ou chantiers qui préfèrent plus simplement inviter des personnalités à certaines séances-bilan de leurs travaux devront également en assurer la préparation.

Dans les deux cas, ce n'est pas l'équipe départementale seule qui peut prévoir ces invitations diverses ; tout le mouvement est concerné...

Il a encore été souhaité à propos des soirées de ce congrès d'une part qu'elles fassent une large place à l'enfant ou l'adolescent, à ses créations et aux témoignages de son potentiel, de ses démarches, mais aussi à des apports des adultes du mouvement (leurs créations... leurs propres recherches, etc.) et d'autre part, qu'elles soient ouvertes au grand public (la situation du congrès en pleine ville y étant favorable). Pour ces soirées, il faut aussi que des propositions précises, participation ou informations, soient recensées au cours du trimestre à venir.

Le groupe départemental a choisi de vous accueillir à la Faculté des Lettres de Clermont-Ferrand, en pleine ville, au cœur même de la vie quotidienne d'un quartier où la tradition dans la construction côtoie l'H.L.M.-abri. L'Auvergne et les Auvergnats ont la réputation d'être un peu austères mais, vous verrez, ils sauront aussi être chaleureux !...

Janou et Edmond LEMERY
(Module Pédagogie du Congrès)

Outils et techniques

LE JARDIN SCOLAIRE

MILIEU DE VIE

Armand TOSSER
école des Sorinières
44400 Rézé



C'est un truisme de déclarer que l'école doit être un milieu de vie. C'est aussi une gageure dans certaines circonstances que de vouloir le modifier en permettant aux enfants d'y mettre leurs empreintes... et pourtant, un jardin à l'école c'est peu de chose.

J'ai connu des jardins suspendus (pas ceux de Babylone !) faits de caisses en polystyrène placées dans un présentoir d'hypermarché ; des jardins transportables faits de cageots que l'on sort dans la cour lorsque la récréation est terminée.

Je connais maintenant des jardins de « riches » en pleine terre, entourés de murs et de haies de lauriers-palmes, là où la terre n'est plus seulement un support pour la croissance des plantes.

Mais rassurez-vous, ce cadeau n'était pas emballé ; il a fallu disputer le terrain aux broussailles et rééquilibrer le sol asphyxié par les désherbants.

La somme de travaux réalisés par les enfants, la qualité des observations effectuées me portent à penser que nous avons créé un milieu de vie : nous pourrions le modifier, mais lui aussi a de nombreuses prégnances sur nous.

Pour étayer mes propos, je vais me reporter au début du printemps.

Mais avant de poursuivre, je voudrais indiquer que mon but n'est pas de rapporter toute la démarche des enfants et la mienne, mais plutôt de tenter de sérier et de classer les notions importantes abordées.

Il faut savoir que ces travaux et ces observations se sont déroulées dans le temps à un rythme bi-hebdomadaire en général, puisque la proximité du jardin le permettait. Ceci bannit le didactisme formel et l'encyclopédisme boulimique.

Voici donc quelques notions qui ont été abordées progressivement par affinement de l'observation et de l'analyse, par les synthèses provisoires effectuées régulièrement sur le terrain ou en classe.

Le temps

Il s'agit d'abord de l'alternance des saisons qui se succèdent à un rythme régulier modifiant les conditions climatiques de la vie de la nature et de celle de l'homme. Chronologiquement, le printemps se situe dans l'année et ses attributs se définissent par opposition aux autres saisons. Prenons l'exemple des feuilles des arbres.

| Hiver | Printemps | Été | Automne |
|---------------------|------------------------|------------------------|--------------------|
| Absence de feuilles | Éclosion des bourgeons | Fronaison | Chute des feuilles |
| Arbres dénudés | Floraison | Mûrissement des fruits | Chute des fruits |

Je laisse à penser combien cette prise de conscience de ces mutations par les enfants ne peut s'effectuer que par le biais d'une observation continue dans un milieu riche. Tout autre procédé ne pourrait que recourir à la compilation d'une documentation qui non seulement fait écran entre l'observation et l'objet à observer mais fausse chez l'enfant la notion de durée par le raccourci utilisé (cf. planche de la germination du haricot dans de nombreux manuels de sciences naturelles).

Apprécier une durée est important pour la construction du temps chez l'enfant. Il s'agit moins de la mesure de cette durée par un système d'unités (arbitraire et/ou légal) mais plus de savoir comment le temps est vécu et conçu par l'enfant. Lorsque Ludovic (9 ans) lit sur son paquet de radis : « radis rose de dix-huit jours », il s'écrie fier de son savoir-lire : « J'aurai des radis dans dix-huit jours. » Puis il s'arrête un moment, le paquet à la main comme s'il réfléchissait à quelque chose. Il sait qu'il existe un outil de référence : le calendrier. Il cochera dessus le départ et

l'arrivée de cette durée, puis demandera : « Ça s'ra long ? »... Sans compter qu'il ne sait pas que cette indication de dix-huit jours est un minima qui fait abstraction de beaucoup de facteurs : l'ensoleillement, la valeur nutritive du sol, l'humidité... L'expérience lui en fera la démonstration, mais beaucoup d'interactions entre les éléments lui échappent encore.

Les jours passent et l'enthousiasme initial des enfants laisserait vite place au désarroi (ne voit-on pas certains enfants prendre l'arrosoir croyant ainsi magiquement accélérer la croissance des plantes ?), si le rythme des travaux d'entretien (éclaircir, biner...) ne donnait certains repères dans l'évolution de la croissance des plantes.

Aussi, ai-je proposé d'accélérer le processus de croissance en reconstituant artificiellement le milieu de vie de la plante. In vitro, les transformations sont plus visibles et plus rapides. Encore faut-il prendre conscience de l'artifice utilisé ; cela ne peut se faire que s'il contribue à déterminer et à mettre en place les facteurs nécessaires à l'expérimentation pour pouvoir mieux isoler les « variables ». Celles-ci devraient ensuite être réinvesties pour mieux aider à comprendre les phénomènes sur le terrain.

A partir de quels critères peut-on déterminer que l'enfant a réussi à s'appropriier le temps ?

L'espace

Connaître les frontières de la zone à aménager en jardin. Ce n'est pas tant la notion de périmètre qu'il faut dégager mais bien plutôt d'établir un rapport entre l'aire à cultiver et le nombre d'enfants (ou d'équipes) qui vont se l'approprier pour un travail donné. Au quadrillage initial envisagé par les enfants, il faudra faire ressortir que les déplacements sont nécessaires, donc évaluer les zones de dégagements.

A l'intérieur de chaque planche, prévoir à la limite la surface au sol de l'étalement de chaque plante : je n'ai pas un souci du perfectionnisme aussi affiné, je constate que ce sont là des notions confusément approchées par les enfants (10 à 12 ans).



Connaître aussi l'orientation du terrain dont les effets se feront sentir dans la croissance des plantes. Les enfants savent dire : « Il y a trop de courants d'air, ça pousse pas ! ».

Le rôle joué par le vieux mur, la haie de lauriers, le pignon d'une classe se précise peu à peu dans leur aspect de protection. Pour ce faire, prélever un échantillon dans toutes les parties du jardin peut constituer un témoin d'approche du problème. Ici chaque élément naturel (pluie, vent, soleil...) se différencie et s'isole à la faveur d'une opposition aux autres ou de par sa complémentarité.

Connaître la relation espace-temps par l'observation de la croissance des plantes dans leur cycle particulier de croissance : celui du radis est très rapide, mais la germination du haricot, spectaculaire à ses débuts, laisse place à une croissance plus lente des feuilles, puis un accéléré se produira à nouveau de l'apparition de la fleur à la cueillette du fruit. Toutes ces observations sont mesurables et deviennent source de nombreux schémas et graphiques.

La causalité

- Si les notions précédentes ont été abordées progressivement par des travaux personnels et authentiques ;
 - Si les observations de chacun ont été confrontées à celles des autres ;
 - Si l'adulte a pris la part qui lui revient dans la synthèse ;
- Alors les relations entre temps-espace-méthode de culture-météo... s'établiront.

Je ne serai plus étonné de voir un enfant de six ans enfouir dans un petit trou la totalité des graines de son sachet, le recouvrir hâtivement, de l'arroser copieusement !

Les cycles

Outre les cycles de croissance des plantes (de la graine à la graine avec la mort de la plante), le jardin offre de nombreuses possibilités d'observation de chaînes alimentaires.

La haie de lauriers-palmes abrite de nombreux escargots, nous y avons même découvert un nid de hérisson.

Voilà deux éléments d'une chaîne. Cela peut paraître évident pour un adulte, mais savoir qu'une haie est un milieu de vie en dépit de son immobilité apparente, nécessite de la part de l'enfant un immense travail d'analyse et de synthèse (quand on sait en plus que les deux animaux ont une activité nocturne !).

La protection du jardin contre les escargots risque de rompre cet équilibre si notre action nous conduit à faire disparaître un maillon de la chaîne. Qu'il est immense ce problème soulevé !

J'ajouterai également les orvets, les mulots, les verdiers qu'il est loisible d'observer dans leur milieu de vie.

L'observation d'un animal dans son élément naturel devient un luxe dans les zones urbaines et sub-urbaines.

Le coq et la poule, pour ne parler que d'animaux domestiques, n'existent plus en tant qu'êtres animés, ils ont laissé place au poulet du big-bazar de la consommation. C'est navrant !

Aussi les publicistes crient à tout bois que tel produit est naturel, telle technique est restée à l'ancienne. Il leur faudra bientôt inventer d'autres images puisque les souvenirs auront disparu.

ORIENTATIONS DE TRAVAIL DE LA COMMISSION « FRANÇAIS »

Nous voulons redonner à la « langue spontanée de l'enfant » toute son importance : langue de ses premiers apprentissages, liée étroitement à son milieu social, c'est une langue **correcte**.

Nous serons constamment attentifs à ne pas détruire le langage spontané de l'enfant, à ne pas le culpabiliser.

Nous essaierons de ne pas appuyer nos travaux d'apprentissage de la langue « formelle » sur ce que l'on appelle couramment les **fautes**, les **incorrections** de la langue spontanée de l'enfant. Cette résolution pose des problèmes extrêmement complexes car il est plus facile de faire un discours sur ce sujet que de l'inscrire dans la pratique.

Nous pensons que la langue, au niveau de la communication avec les autres enfants et les proches, doit rester étroitement liée à la langue spontanée de l'enfant (notamment dans le journal scolaire et la correspondance).

Nous voulons préserver, développer, donner la priorité au **vécu**, que l'enfant trouve le moins de décalage possible entre son vécu et son expression.

Un groupe étudie **les rapports qui existent entre le vécu corporel, sensitif** de l'enfant, et **la langue** qu'il utilise. Il voudrait faire déboucher cette observation sur une expérimentation de moyens visant à reconstituer (lorsqu'elle n'a pu se faire normalement) la liaison entre langage et expériences fondamentales.

La langue « formelle » doit être réservée aux autres types de communication, et son apprentissage doit suivre la démarche normale de son utilisation par l'enfant : il la perçoit d'abord, il en a besoin en premier lieu pour **décoder** les messages : lecture sous toutes ses formes, compréhension d'un interlocuteur employant cette langue, télé, radio... A notre avis la **priorité** doit être donnée à ce niveau de l'apprentissage, à la **perception et au décodage**, avant l'émission que nous n'oublions pas pour autant.

(Si nous considérons que la langue formelle ne constitue pas en soi un outil privilégié d'emprise sur le réel, nous pensons que sa pratique agrandit le champ d'expérience de l'individu et par là son autonomie.)

Il faut que l'enfant puisse construire la langue formelle qu'il va utiliser, **sur son propre matériau** (ou/et sur le matériau fourni par le groupe-classe dans lequel il vit).

L'enfant essaie, à l'école surtout, de percevoir puis de produire la langue formelle. Notre premier travail (et lorsqu'il le peut, le sien aussi) est **l'observation** de ses productions, en conservant les faits importants, puis **le classement**, afin de se constituer une réserve (un corpus) accrochée à un vécu (d'où le « classeur de français » en cours d'expérimentation). C'est sur cette base que l'on pourra prendre conscience de certains faits de langue et/ou programmer un travail pour faciliter l'appropriation de cette langue formelle (voir chantiers « coin-écoute », « fichiers »).

Les activités de classement auront pour point de départ la perception première, sensitive, que l'enfant a de la langue (voir classeur première partie).

Au niveau de l'adulte, un travail d'analyse en profondeur doit être fait pour distinguer **les manques profonds** véritables (au niveau des structures, des mots-outils...) **qui bloquent la compréhension** de la langue formelle par l'enfant ; manques très différents des « fautes », « incorrections » que l'on a l'habitude de recenser.

L'approche de **l'écrit** se fait à la fois sous l'angle :

- Communication proche par la langue spontanée ;
- Perception et utilisation de la langue formelle pour une communication plus large.

Ces approches complémentaires devraient permettre d'éviter la confusion habituelle entre les problèmes posés par l'appren-

tissage de la langue formelle (dont le choix est lié aux besoins idéologiques de la classe dominante) et les problèmes propres du passage à l'écrit.

Notre analyse doit viser à cerner avec plus de précision les problèmes que rencontre l'enfant dans son appropriation de l'écrit (sous ses deux aspects : réception-lecture, émission-écriture) afin que l'aide que nous lui apporterons, les outils que nous produirons, l'aident vraiment à maîtriser les techniques de l'écrit.

La part du maître, pour l'essentiel, est d'aider au tâtonnement de l'enfant, par l'enrichissement du milieu de vie, la mise en œuvre de moyens favorisant l'expression libre, la communication sous toutes ses formes, l'imprégnation solidement accrochée au vécu.

L'observation, le classement, l'analyse des faits de langue qui se produisent, joints à la recherche d'une compétence linguistique plus grande **de l'adulte**, doivent permettre de mieux prendre conscience des problèmes particuliers posés par la langue (spontanée ou/et formelle) et d'apporter une aide plus efficace, étroitement liée au vécu de l'enfant.

Nous croyons qu'il est possible **d'accélérer certains processus d'apprentissages** (notamment de l'écrit) et d'apporter **un complément à l'enrichissement par le milieu**, aux enfants de classes sociales qui n'emploient pas la langue formelle pour leur communication.

Mais cette aide :

- Doit le plus possible rester **liée au VÉCU** (voir classeur de français ; chantiers « langage/geste-sensation » et « lecture/auditif-gestuel ») ;
- Doit être apportée **à un individu** ou à un groupe suivant les besoins constatés au niveau des manques profonds (voir : chantiers « coin écoute », fichiers à utiliser souvent à plusieurs, oralement) ;
- Doit être considérée comme **un complément**, l'essentiel restant l'imprégnation par le vécu de l'individu, du groupe, dans sa vie quotidienne dans et hors de la classe.

Nous avons trouvé nécessaire de clarifier ainsi nos orientations de travail afin de pouvoir profiter des travaux qui vont dans le même sens au sein des groupes départementaux et de favoriser une prise de conscience et une discussion critique des travaux que nous entreprenons.

Bien entendu ces orientations appellent la critique, surtout celle qui sera étayée sur notre pratique et les problèmes qu'elle nous pose.

Le responsable de la commission : Francis OLIVER, 14, rue du Moulin-à-Vent, 45800 Boigny-sur-Bionne, transmettra vos envois aux chantiers concernés.

Classeur de français

La commission « français » réunie à Aligny (49) a décidé de privilégier l'expérimentation de cet outil et de ceux qui pourront utiliser le matériau linguistique obtenu grâce à lui (voir « objectifs prioritaires »).

Par l'intermédiaire de ce classeur, elle voudrait que le travail linguistique reste en contact étroit avec le vécu de l'enfant, avec sa propre perception de la langue et l'utilisation qu'il en fait.

Par l'orientation donnée au classement, elle voudrait :
— Raccorder le plus souvent possible **les faits linguistiques** à la **perception sensible** que l'enfant a de la langue ;

— Mettre davantage l'accent sur les «manques» (recensés par un groupe de travail) de mots-outils, structures... qui gênent considérablement l'enfant dans son utilisation de la langue formelle.

Conseils d'utilisation

Il est destiné à recueillir et classer des énoncés qui posent un problème à l'enfant.

Le classeur est individuel mais l'enfant peut y noter aussi ce qui aura attiré l'attention du groupe-classe dans son ensemble.

Les structures qui posent un problème sont notées dans leur contexte.

Les pages du classeur peuvent être données au fur et à mesure, les enfants peuvent en créer de nouvelles...

Les titres, réservés à l'adulte, seront remplacés par des phrases-types sur le classeur de l'enfant.

Chaque rubrique pourra se différencier au fur et à mesure, lorsque la réflexion de l'enfant s'affine et qu'il perçoit d'autres faits linguistiques. On passera donc d'une page au classement assez global à plusieurs pages au classement plus complexe.

(Si l'existence du classeur doit faciliter la réflexion sur la langue, les problèmes de classement ne doivent pas précéder la réflexion de l'enfant, sa perception du problème posé.)

La constitution d'un corpus d'énoncés de l'enfant ou de ses camarades, sur le même problème, permettra par un retour et une observation des phénomènes produits, une prise de conscience du fonctionnement de la langue.

Si nécessaire, on préparera un ou des séries d'exercices pour mieux assurer l'acquisition d'une structure. Ces exercices s'appuieront sur la matière donnée par le classeur.

Il est également possible que l'observation de la page de classeur amène à la prise de conscience d'une notion grammaticale.

Fonctionnement de l'expérience

Les classes qui expérimentent envoient régulièrement :

— Le compte rendu des problèmes qui se posent ;
— Les premières pages de classeurs intéressantes, avec un commentaire ;

— Les réflexions d'enfants, nouvelles pages créées par eux...

A : Francis OLIVER, 14, rue du Moulin-à-Vent, 45800 Boigny-sur-Bionne, qui retransmet sur l'ensemble des classes participant à l'expérience.

En fin d'année, une rencontre des participants permettra une mise au point du classeur de français.

I. - LES ASPECTS IMMEDIATEMENT PERCEPTIBLES POUR L'ENFANT DANS L'ANALYSE DU DISCOURS :

- Qu'il entend / qu'il voit écrit ;
- Ou qu'il énonce / qu'il écrit lui-même.

ON ENTEND OU ON N'ENTEND PAS

| | |
|-----------------------------------|---|
| Petit - Petite | Un pot vide - Une tête vide |
| Canal - Canaux | Le petit Poucet - Les petits... |
| Je finis - Il faut que je finisse | Je travaille - Il faut que je travaille |

Dans tous les cas il s'agit de sensibiliser les enfants aux phénomènes de différenciation perceptibles par l'oreille.

ON VOIT MAIS ON N'ENTEND PAS

Il parle - Ils parlent
Le petit - Des petits pas
Mon ami - Mon amie
Ancre - Encre
Tante - Tente

ON VOIT :

EST A GAUCHE DU VERBE — EST A DROITE DU VERBE

J'aime **les arbres**
Je **les** aime
Tu viens ?
Viens-tu ?

Page bis possible : Proche ou éloigné du verbe. Ex. : **Les enfants** chaque matin **partent** à l'école. **Je** les écoute.

ON VOIT :

EST A GAUCHE DU NOM - EST A DROITE DU NOM

Le **vieux** monsieur
La vache **sacrée**
La **sacrée** vache !

Page bis possible : Est directement ou indirectement relié au nom. Ex. : le bruit entendu. Le bruit que j'entends.

ON PEUT CHANGER FACILEMENT DE PLACE ON NE PEUT PAS CHANGER DE PLACE

Je fais du **vélo** : non
Je **le** prends : non
Le **soir** je regarde la télé : oui

II. - LES POSSIBILITES DE TRANSFORMATION

Cette partie du classeur est basée sur l'analyse de centaines de textes d'enfants.

Les manques, problèmes non résolus, dans l'utilisation de la langue formelle écrite ou parlée (langage dit élaboré) sont classés suivant leur plus haute fréquence. (Cf. dossier «ouverture à une grammaire naturelle» dans *L'Éducateur* n° 6 du 1-12-73.)

DISCOURS DIRECT - DISCOURS INDIRECT

Je lui ai dit : «Je viendrai avec toi».
Je lui ai dit que...
Il m'a demandé : «Tu viendras ?»
Il m'a demandé si...

AFFIRMATIF - NEGATIF - INTERROGATIF

Je viens - Je ne viens pas
Est-ce que je viens ?
Vient-il ? - Il vient ?

LES MOTS-OUTILS (RELATIFS, CONJONCTIFS...)

Papa m'a amené chez le docteur et il m'a soigné.
Papa m'a amené chez un docteur qui m'a soigné.
Il est parti pis pas moi.
Il est parti SANS moi.
J'ai pris une planche, j'ai mis l'hérisson...
J'ai pris une planche sur laquelle...
Sur une planche que j'ai prise...
J'ai pris une planche. J'ai mis le hérisson dessus.
Je voulais partir pis il pleuvait.
Je voulais partir MAIS il pleuvait.

LES PRONOMS

Les moins utilisés : Y, en, le mien, celui-ci, celui-là, l'un, l'autre, aucun, chacun, quelques-uns, lequel, lui, leur.
J'ai pris quatre bouts de bois. Je les ai croisés. Après j'ai mis un autre bout de bois par dessus.
J'en ai mis un autre par dessus.

EXPRESSION DU TEMPS

Deux actions se passent en même temps :
J'allais à l'école pi j'ai trouvé un oiseau mort.
En allant à l'école...
Alors que j'allais à l'école...

Une action se passe avant ou après une autre :
J'ai fait mon travail pi j'ai été jouer.
Après avoir fait mon travail...
Avant d'aller jouer...

Juste avant ou juste après :
DES QUE, AUSSITOT, TOUT A COUP...

III. - LE VERBE

PRESENT, PASSE, AVENIR (dans lequel entre le conditionnel).

PLURIEL QU'ON ENTEND OU NON :

L'oiseau chante - Les oiseaux chantent.
Le train part - Les trains partent.

TEMPS SIMPLES, TEMPS COMPOSES.

AUXILIAIRE AVOIR OU ETRE :

J'ai mangé, je suis parti.

VERBES EN I, U, E OU A ET PASSAGE DE L'UN A L'AUTRE;

J'ai entendu - J'entendis.

VERBES EN S OU EN E :

Viens ! - Travaille !
Je cours - Je crie.

SUBJONCTIF QU'ON ENTEND OU NON :

Je chante - Il faut que je chante.
Je fais - Il faut que je fasse.

PASSE SIMPLE EN I, U, A :

Je tomba, il venut, etc., etc.

Les témoignages d'expériences, les critiques et modifications du projet, bref, l'évolution de la mise au point de cet outil se fera dans le bulletin Apprentissages (abonnement : 20 F à J.-C. COLSON, 163, Le Village du Soleil, 13540 Puyricard par C.C.P. : I.D.E.M. congrès 2373-32 Marseille).

Ce bulletin publie déjà les premières réactions et les projets relatifs aux fichiers d'orthographe et au chantier «langage - geste».

On ne corrige pas l'oreille par l'écrit

BANDES MAGNETIQUES D'IMPREGNATION ET D'AUTOCORRECTION :
syntaxe - articulation - lecture

Jean-Paul BLANC
Lambisque
84 Bollène

Pour nous il n'est pas un «beau langage» et les autres que nous devons condamner et interdire. Cependant, sans culpabiliser les enfants, ni dévaloriser leur expression habituelle, il est indispensable, si nous voulons leur laisser toutes leurs chances, de leur faire connaître la langue que l'on exigera d'eux à l'école et ailleurs. A dix ans ils savent parfaitement où et quand ils peuvent employer : «*J'ai vachement gueulé*» et : «*Je protestai vivement*». Encore faut-il qu'ils connaissent cette deuxième langue et ses règles. C'est en me référant à celles-ci que dans la suite de mon article je parlerai de corrections, d'erreurs.

Quand mes élèves disent : «*Il faut que je pars à pied pourquoi mon vélo est en panne*» on les comprend très bien, mais cela ne suffit pas à l'école. Les corrections individuelles ne suffisent pas. Il existe bien des exercices structuraux dans les Genouvrier et autres mais : **on ne corrige pas l'oreille par l'écrit.**

Alors je me suis installé, depuis trois ans, un petit laboratoire de langue française, isolé par une étagère dans un coin de la classe : un vieux magnéto qui n'enregistre plus mais «lit» bien et deux casques. J'ai répertorié quelques-unes des erreurs les plus fréquentes et les plus graves constatées chez mes élèves et j'ai enregistré des bandes de dix à quinze minutes dont la moitié environ de silences, accompagnées souvent de fiches.

Le contenu, inspiré de certains exercices structuraux est destiné à réaliser l'impregnation accélérée de certains réflexes auditifs : il faut que... d'où subjonctif... La deuxième partie de la bande est, toujours oralement, autocorrective.

Exemple : bande sur le subjonctif.

Ecoute, puis répète en articulant bien les phrases suivantes :

— *Il faut que tu viennes demain. Répète : Il... (silence).*

— *Il voudrait que je fasse ce trou (silence).*

— *... Quinze phrases semblables.*

Deuxième partie autocorrective.

Lis la première phrase de la fiche :

— *Il faut que tu (venir) demain.*

Silence, puis : Il fallait que tu dises : «Il faut que...» ou bien : «Je pars : il faut que je... (autocorrection) ; «Il est guéri : Je souhaite qu'il...»

Quand l'enfant a terminé, il vient me trouver et je lui demande de me compléter quelques phrases que je lui propose. Le résultat immédiat est excellent bien sûr ; à long terme seule une expérimentation plus importante pourra nous le dire.

Ces bandes utilisées ponctuellement et modérément sont parfaitement acceptées par les enfants. Mon matériel me suffit car il ne s'agit surtout pas d'exercices obligatoires.

Je réalise d'autres bandes assez différentes chaque fois que les enfants me semblent pouvoir être aidés sur le plan auditif. J'ai par exemple des fiches «articulation» :

Répète les mots suivants : observer... apporter... éprouver... puis écris-les ; corrige-toi ensuite en regardant la fiche réponse et en écoutant la bande à nouveau. Les conseils et l'aide de rééducateurs pourraient nous être précieux en ce domaine.

Le contenu de ces bandes peut être amélioré et un chantier peut s'y consacrer au sein de la commission français. D'autres pistes peuvent être explorées, c'est pourquoi j'espère des propositions de collaboration. La commission audio-visuelle peut aider à obtenir un meilleur travail car il est certain que la qualité technique des enregistrements aura une influence non négligeable quand à l'efficacité du travail.

Une autre piste peut-être utile avec les enfants qui n'aiment pas lire. Avez-vous remarqué que tous aiment qu'on leur lise des histoires et que souvent ils «suivent» par dessus son épaule, le texte que le copain est en train de lire ? J'achète en trois exemplaires un livre qui me semble intéresser ces enfants, je l'enregistre et les enfants peuvent écouter cet enregistrement en suivant, ou pas, sur le livre. Le but étant d'associer la lecture d'un livre au plaisir ressenti à découvrir ce que «dit» ce livre. D'où l'importance :

— Du choix de la lecture, adaptée à l'âge et à l'intérêt des enfants ;

— Du volontariat de l'écoute qui doit rester un moment de plaisir.

A GRESILLON,



la Maison des Espérantistes

Qu'est-ce que cette «Maison des Espérantistes» ?

Tout simplement un petit château — oui, rien que ça ! — admirablement situé dans un cadre de verdure reposant : bois, prairies, rivière, promenades ou farniente à l'ombre des magnifiques arbres centenaires, pelouses pour les campeurs, piscine, pêche, chants de grenouilles les soirs d'été, et... le calme... «la douce angevine».

Cours le matin. L'après-midi, ateliers divers animés par des volontaires. Avant le dîner, une heure d'entretien en commun ou conférence. Soirées amicales variées selon les apports des participants. En fait, totale liberté qui aboutit dans l'ensemble à une prise en charge des responsabilités dans une ambiance de détente.

C'est le «Cauduro» des Espérantistes, acheté coopérativement en 1951 — après bien des aléas comme toujours — quand il devenait si difficile de trouver des locaux pour abriter les «écoles d'été», ces écoles espérantistes qui avaient été si florissantes dans les années trente, florissantes malgré les levées de boucliers fascisants (cf. *Amis de Freinet* n° 17 : le compte rendu paru dans *L'Éducateur prolétarien* sur l'école espérantiste de Lesconil en 1934, article de Bourguignon du mouvement Freinet, mort en déportation).

Les premières années «héroïques» de Grésillon, c'est toute une histoire de travail coopératif qui nous a été joliment contée par Mme Micard, la veuve de son fondateur. Imaginez par exemple l'atelier «creusage de la piscine» à l'aide de boîtes à conserves par les jours les plus chauds d'un bel été.

Maintenant, chaque année s'y retrouvent, lors de trois sessions successives de trois semaines chacune, des espérantistes de tous âges, de tous niveaux : débutants qui suivent le cours d'initiation, linguistes chevronnés qui travaillent sur l'approfondissement de la langue, amis de tous pays, de tous horizons sociaux, intellectuels, philosophiques...

Leur point commun : la langue internationale qui permet tous les échanges, les communications en tous domaines à quelque niveau que ce soit.

Leur but : l'intercompréhension entre les hommes de bonne volonté du monde entier.

N'est-ce pas la même volonté d'échanges, de communication, de compréhension qui a toujours animé le mouvement Freinet ?

La plupart des pionniers de l'Ecole Moderne ajoutaient à leur correspondance interscolaire à travers la France, des échanges avec des écoles étrangères, parfois lointaines, par l'intermédiaire de l'espéranto. Pour certains même, c'est aux écoles espérantistes d'été qu'ils ont découvert la pédagogie Freinet. Récemment, Elise évoquait devant des camarades, le temps où Freinet et elle faisaient leurs dix minutes d'espéranto chaque jour.

Cette langue commune, face à laquelle aucun groupe linguistique ne se trouve en position de suprématie, on comprend pourquoi nos pionniers y étaient si attachés.

Une langue internationale, **outil de communication**, c'est au Danemark que nous en avons vraiment ressenti tout l'intérêt, pendant certaines séances de la R.I.D.E.F. 72 où il fallait passer par deux traductions successives : du danois à l'anglais, puis au français (et retour). Lenteur, tension, fatigue, perte de temps et d'intérêt. Notre apprentissage de l'espéranto fut donc **motivé**.

En Ecosse, l'an dernier, ce ne sont pas les quelques rudiments de l'anglais shakespearien appris jadis qui pouvaient aider notre enquête. Mais, alors que les Ridéfois anglicistes avaient tant de mal à trouver des contacts, les Espérantistes d'Edinbourg nous accueillaient à bras ouverts, nous parlaient de leur «vie quotidienne», des problèmes écossais, ils nous faisaient même connaître de jeunes britanniques parlant français. L'espéranto avait facilité les relations, aidé à la collecte de documents, noué même, pour nous des liens d'amitié.

A la session de juillet dernier à Grésillon, il y avait une vingtaine d'étrangers (U.S.A., Allemagne, Hollande, Hongrie, Italie, Ecosse). Au départ, on ne savait pas à quelle nationalité appartenait la personne avec laquelle on commençait à bavarder et cependant la conversation s'établissait facile, amicale.

La famille italienne a relaté avec enthousiasme l'expérience d'apprentissage de l'espéranto à l'école primaire tentée dans cinq pays de l'Europe Centrale pendant trois ans, expérience qui s'est terminée pendant les vacances 74 par la rencontre d'enfants espérantistes de trois de ces pays dans le village espérantiste de Primošteno en Yougoslavie.

L'espéranto a aussi contribué à l'apprentissage du français dans la classe italienne de l'une des fillettes. Celle-ci qui correspond en espéranto depuis deux ans avec une jeune Française, lui a demandé des enregistrements en français que son professeur a utilisés en classe. De Grésillon, elle emporte le texte d'une B.T. enregistré par deux voix différentes.

Le couple d'instituteurs hongrois était venu là rencontrer le collègue breton avec lequel ils avaient toute l'année fait des échanges interscolaires. Documents à l'appui, ils nous ont fait connaître leur pays, leur organisation scolaire, leur méthode de chant. En Hongrie, l'espéranto peut être enseigné dans toute école où un enseignant compétent le propose et il est rétribué pour ce travail. Le groupe I.C.E.M. de son côté les a renseignés sur la pédagogie Freinet, si bien que, s'y intégrant, ils ont travaillé aux traductions de textes et poésies d'enfants destinés à l'exposition de Varsovie.

Les liens entre espéranto et I.C.E.M. sont fort enchevêtrés et il semble parfaitement inutile de les démêler. Au contraire, ne vaudrait-il pas mieux les renforcer puisque «la pédagogie est, par essence, internationale» (La charte, art. 10) ?

L'espéranto ne serait-il pas un outil idéal pour la compréhension mutuelle et la collaboration entre les équipes de travail internationales ? Ne serait-il pas l'**outil** idéal pour le Ridefois qui veut comprendre une autre vie, pénétrer une autre civilisation et savoir comment y est ressentie et vécue la pédagogie Freinet ?

Denise et Paul POISSON

Second degré

LE SECTEUR SECOND DEGRE : son organisation, ses liens avec le secteur premier degré

L'abondant courrier qui s'échange entre les travailleurs du second degré, l'effort organisationnel important auquel nous avons assisté au cours des rencontres d'été montre qu'un palier difficile de notre tâtonnement a été franchi et que les horizons s'éclaircissent.

Il n'est pas possible de donner dans L'EDUCATEUR l'organigramme du second degré et ses 160 modules regroupés par blocs de recherche. Pour en connaître le détail il faudra consulter LA BRECHE au fil de ses numéros. La «coordination générale» ne donne ici que les adresses immédiatement utilisables pour les prises de contact.

Pour savoir si sur un département il y a un groupe second degré déjà formé ou en voie de formation, s'adresser à la «coordination D2D», Jacques BRUNET, 30, rue Théodore-Ducos, 33000 Bordeaux.

Les problèmes généraux des établissements (architecture, équipes, foyers, documentalistes, ateliers et travail indépendant, E.P.S...) sont couverts par la «coordination établissements», Michel BERTRAND, Les Vignes, Cornicherie, 37800 Sainte-Maure-de-Touraine.

Les problèmes de répression sont à transmettre à Colette ROY, 3 bis, rue de la République, 77210 Avon, module «lutttes contre la répression».

Les problèmes de l'éducation alternative, module «éducation alternative» ont pour responsable Christian POSLANIEC, 76, rue de la Mariette, 72000 Le Mans. Les camarades qui veulent travailler sur l'«Université ouverte» peuvent se mettre en rapport avec J.-L. BROUCARET, 10, rue Gabriel-Fauré, 17400 Saint-Jean-d'Angély.

La «coordination des enseignements technique et agricole» est assurée par Claudine LEMAITRE, école du Rouz, 29110 Concarneau.

L'audio-visuel est coordonné par Jean DUBROCA, 1, allée Leconte-de-Lisle, 33120 Arcachon.

En ce qui concerne les spécialités, on pourra recourir à :

- **Mathématiques** : Claude ROBIOLLE, 6, rue Joseph-Lotte, 56200 Coutances. (Cette commission a en particulier deux modules de recherche sur les démarrages au premier et au second cycle).
- **Français** : Geneviève LE BESNERAIS, 1, rue des Loges, 95160 Montmorency. (Cette commission a également deux modules pour les démarrages premier et second cycle.)
- **Histoire-géographie** : Jean-Claude EFFROY, 10, rue Saint-Quentin, 02200 Soissons.
- **Economie** : Lucien BUESSLER, C.E.S. rue Jean-Flory, 68000 Thann.
- **Sciences** : Lucien TESSIER, C.E.G. 84160 Cadenet.
- **Art plastiques** : Janine POILLLOT, C.E.S. Le Chapitre, 21300 Chenove.
- **Anglais** : Pas de responsable actuellement. Le mieux est de s'adresser à Michèle POSLANIEC, 76, rue de la Mariette, 72000 Le Mans pour savoir à quelles conditions, une fois abonné à LA BRECHE, on peut recevoir le bulletin de commission.
- **Allemand** : Karin HADDAD, 36, Les Gros Chênes, 91370 Verrières-le-Buisson.
- **Espagnol** : Guy CAMINADE, Les Olympiades, rue de l'Isle, 31800 Saint-Gaudens.
- **Langues régionales** : André LEMERCIER, 6, rue Beaumarchais, 29200 Brest.
- **Ecoles normales** : Christian POSLANIEC, 6, rue de la Mariette, 72000 Le Mans.
- **Documentalistes** : Thérèse LAPP, avenue Thiers, 02200 Soissons.

Pour la correspondance, trois formules :

- **Correspondance classique** : André POIROT, 10, rue du Grand-Pré, 88260 Darney.
- **Correspondance naturelle** : Huguette GALTIER, 42, avenue de Grammont, 76100 Rouen.
- **Correspondance internationale** : Robert MAROIS, Les Vernes Coulanges, 58000 Nevers.

Au congrès de Bordeaux, des camarades du premier degré avaient manifesté de vives inquiétudes devant un second degré se structurant d'une manière telle qu'il risquait de faire scission à la fois sur le plan des groupes départementaux et sur celui du travail de commissions. Ce danger ne nous avait pas échappé et nous avons assez de données pour y remédier.

— Le plus possible les délégations départementales second degré (qui sont un simple sas d'accueil pour les nouveaux venus) travailleront en symbiose avec les délégations premier degré, notamment sur des thèmes communs comme la «charnière C.M.2-6e», responsable : Jean-Pierre GODFROI, Villedomer, 37110 Château-Renault ou «l'imprimerie», responsable : Réginald BARCIK, 13, rue Jean-Jaurès, 08330 Vrignes-aux-Bois.

— Notre politique d'organisation repose sur l'idée que le second degré n'est qu'un lieu de passage pour les pré-adolescents et les adolescents, dans une fourchette qui se situe entre 11-13 ans et 16-18 ans. Nous commençons à distinguer trois secteurs : le premier degré, le second degré, le troisième degré.

— Notre organigramme est dé-hiérarchisé et en évolution constante grâce à une délimitation très précise de l'objectif de chacun des modules. Ceci va nous permettre (et le travail est déjà commencé, notamment avec la commission français premier degré) d'avoir des modules communs au premier et au second degré (ex. : la correspondance naturelle). C'est le travail de la coordination générale de favoriser au maximum cette symbiose dans les prochains mois et les premiers résultats significatifs apparaîtront au congrès de Clermont.

R. FAVRY
lycée technique
82017 Montauban
«Coordination générale»

ACTUALITES

de l'I.C.E.M.
pédagogie Freinet

N° 4
L'ÉDUCATEUR

Billet du jour :

La psychologie des voitures

J'étais en train de laver ma voiture quand il est arrivé.

- *Tu laves ta voiture, me dit-il, tu as bien raison.*
- *Oui, comme cela elle sera propre.*
- *Elle sera propre, évidemment, mais surtout elle sera contente.*

Comme je le regardais, l'éponge à la main, l'air surpris, il se mit en devoir de m'expliquer :

- *Plus la science fait des progrès, plus elle avance...*
- *Forcément...*
- *Or maintenant on est en mesure d'expliquer que le comportement des voitures n'est pas dû au hasard mais est conditionné par le milieu et peut s'expliquer parfaitement.*

Ma surprise fut si grande que mon éponge me tomba des mains. Il enchaîna aussitôt :

- *Ça te surprend mais je vais te donner un ou deux exemples.*
- *Si tu pouvais, ça m'aiderait à comprendre.*
- *Tiens, je prends l'exemple de ma grosse voiture. Depuis la hausse du fuel j'en ai acheté une plus petite et ai de ce fait laissé ma grosse voiture au garage. Quand j'ai voulu la reprendre l'autre jour, elle a refusé de partir.*
- *C'était peut-être la batterie ?*
- *Pas du tout, la batterie n'était qu'un prétexte. En réalité, elle était jalouse et manifestait ainsi son agressivité envers moi.*
- *Tu crois vraiment ?*
- *Oui, je crois. Ça n'était peut-être pas fait de façon très consciente, car une voiture, ce n'est quand même pas une grande personne. D'ailleurs, est-ce que toutes les grandes personnes agissent toujours de façon très consciente ?*
- *Peut-être pas toujours...*
- *Eh bien, pour ma voiture, c'était pareil. Elle réagissait de façon plus ou moins consciente au fait que je l'avais abandonnée.*
- *Ce n'est pas certain, car mon directeur qui a lui aussi deux voitures et qui a vécu la même expérience que toi n'a pas connu la même mésaventure : sa voiture est partie au quart de tour.*
- *Ça s'explique parfaitement : c'est parce qu'elle était contente de le retrouver.*
- *Parce que ça n'est pas pour toutes les voitures pareil ?*
- *Naturellement que non ! Chaque voiture a son caractère personnel qui lui est propre ; c'est ce qui fait la complexité et la beauté de nos recherches.*
- *Haaaa...*

A ce stade je ne pus retenir un ha admiratif, le ha admiratif que je laisse échapper face à la science lorsque je la sens immense. Peut-être était-il teinté d'une toute petite pointe de scepticisme. Cette nuance ne lui échappa pas car il me dit :

— Mais je vois que tu ne me crois pas tout à fait ; aussi vais-je te donner un autre exemple.

Je remerciai, confus.

— J'ai installé sur ma voiture des ceintures de sécurité. Indubitablement, elle a interprété cela comme un manque de confiance en elle et elle se venge chaque fois qu'elle le peut en coinçant les ceintures de sécurité dans ses portières.

— C'est marrant, la mienne aussi, surtout quand je laisse pendre les ceintures par les portières.

— Tu vois bien. Comment peux-tu expliquer cela autrement ?

— Ça me paraît difficile.

— Bien, je ne t'en dis pas plus là-dessus, mais tu devrais lire les études qui sont faites à ce sujet. Il faut absolument prendre conscience de ce problème car autrement le fossé va se creuser entre les voitures et nous et ils sera de plus en plus difficile de recréer le contact.

— Et sans contact, pas de démarrage, dis-je avec le sourire de celui qui croit faire un bon mot.

— Ce n'est peut-être pas très drôle de plaisanter avec ces choses-là, me dit-il l'air pincé.

Comme il allait partir, je lui demandai :

— Dis donc, tes voitures à toi, elles ont de la chance. Avec tout ce que tu connais, tu dois bien savoir t'occuper d'elles.

Ma question l'embarrassa et il me l'avoua :

— Il y a là un gros problème. Je suis tellement absorbé par mes recherches que je ne suis plus du tout disponible pour mes voitures. Mais qu'est-ce que tu veux, dans la vie, il faut savoir faire des choix.

Et là-dessus il partit.

Je revins à ma voiture qui attendait depuis plus d'une heure sous le soleil.

Je posai la main sur la carrosserie et la retirai aussitôt sous l'effet de la brûlure.

C'était là à mon sens une vengeance stupide de sa part.

Alors je reculai de trois pas, pris de l'élan et du bout de ma botte lui emmanchai un grand coup de pompe dans le pneu.

Jean DUPONT

INFORMATIONS DIVERSES

Cauduro 75

Pour la cinquième année consécutive, Cauduro a vu passer, cet été, de nombreux camarades, adhérents ou pas. Des «fidèles» certes, mais aussi des nouveaux. La durée des séjours fut variable : du simple passage à cinq semaines.

«Cauduro est devenu opérationnel», disait un camarade au congrès de Bordeaux. Les activités de cet été montrent, qu'effectivement, en plus de l'aménagement de la bâtisse, d'autres travaux ont pu être faits... et ce, avec les moyens du bord.

«Nous ne créons pas assez», a dit un jour un camarade. Et c'est bien vrai, que dans de nombreux domaines, nous sommes infirmes. Mais, peu à peu, la soif de créer s'est emparée de tous.

Pourtant, dresser des murs, placer une porte, niveler un sol rocheux à coups de burin (oui ! faut l'faire), sortir des poutres, faire un «hérisson» (faut les chercher... les cailloux) et une chape de béton, sortir des déblais, refaire toutes les toiles d'une quinzaine de sièges (oh ! la découverte de la vénérable machine à coudre du berger... que de monde autour), tout ça, ce n'est pas tellement rigolo : les reins font mal, les paumes des mains souffrent. Mais, comme ils sont chauds tous ces regards qui se croisent au-dessus des verres bien frais,

humant bon le muscat ou le pastis.

Et puis, comme je l'ai déjà dit, nous avons créé. Chacun y a mis du sien : ses connaissances, ses idées, ses plans, son coup de main, etc. Et, dans la bonne humeur, nous avons vu surgir une belle table basse rustique (pieds et cadre tirés de vieilles poutres et dessus de carreaux rustiques de récupération) ; des tissages avec laine du pays sur métier mis au point et fabriqué sur place ; des tissages de galons sur métier égyptien ; du tissage en rond (sur... roue de bicyclette) ; des cendriers sculptés dans la masse (vieilles poutres, buis) ; des objets en buis... J'arrête l'énumération : agiles, nos mains le furent cet été ! Mais aussi nos yeux : que de plantes reconnues, identifiées (nous avons réappris à nous servir de nos «flores»). Et les «cailloux» de la mine de plomb enfin trouvée ! Et les pierres gravées de Fraissier-Agoût !

Au cours des soirées et des «festins» communs, nous avons pu évoquer l'éventail des possibilités qu'offre Cauduro. Il est grand, à la mesure de notre «soif». Et ceci dans la bonne humeur, la franche gaieté, l'humour, «loin, très loin, à des kilomètres de nos contraintes habituelles».

Voilà ce que fut Cauduro 75. Il nous faut déjà penser à ce que sera Cauduro 76. Il faut songer que Cauduro ne peut être réservé aux seuls campeurs ; il faut étendre les possibilités et prévoir l'accueil et l'héber-

gement de ceux qui ne campent pas. Il faut se préparer à de nouvelles voies de création : imprimerie, céramique, etc.

Pour cela, il nous faut nous en donner les moyens. Il faut de nouveaux actionnaires (nous avons toujours une dette envers trois camarades, et les temps deviennent durs) ; que tous les anciens complètent leur action de 100 F en nouvelle de 200 F ; que chacun règle sa cotisation 1975 : 10 F et n'oublions pas 1976.

Il faut aussi que chacun réfléchisse : pourquoi se débarrasser de ce livre, de ce meuble, de cet outil ? Ne peut-il servir à Cauduro ?

Nous pouvons si nous le voulons, faire de Cauduro ce lieu dont nous avons rêvé il y a cinq ans. C'est en bonne voie ; il faut continuer.

Le secrétaire :
ROCHARD

Adresser toute correspondance à : M. ROCHARD, Thézan-les-Béziers, 34490 Murviel-les-Béziers.

Adresser les chèques à : BERTRAND (C.E.L., B.P. 06403 Cannes), C.C.P. : S.C.I. Cauduro, 3600-29 Marseille ou chèque bancaire.

Nous pouvons adresser des «dossiers» d'information et tous les renseignements désirables. Ecrire à BERTRAND à Cannes.

59

Une réunion s'est tenue le 20 septembre chez D. Villebasse à Turcoing. Elle rassemblait les responsables pour le Nord, le Pas-de-Calais et la Belgique.

Après le compte rendu des journées d'été (projet d'école populaire, détachement I.C.E.M., situation de *L'Éducateur*) nous avons fait le point de la préparation de la rencontre régionale.

Nous avons décidé d'associer à sa préparation tous les futurs stagiaires à grand renfort de publicité. Dès les premières départementales, les modules devront se mettre à fonctionner. Par l'intermédiaire du bulletin départemental (n° 1 servi aux abonnés de *L'Éducateur* et à la Somme), l'O.C.C.E. et la presse, nous allons inviter tous les futurs stagiaires à y participer.

— Le pré-stage aura lieu du samedi 31-1 au soir jusqu'au lundi 2-2 au soir où seront accueillis les stagiaires. Y participeront tous ceux qui voudront prendre une responsabilité dans l'organisation.

— Le stage : son contenu sera défini par le travail des modules qui sera ordonné lors du pré-stage. Les veillées seront consacrées à la détente (il sera demandé à chacun d'apporter ce qu'il sait faire pour animer ces soirées) et une place sera donnée aux contacts avec le monde extérieur (travailleurs, mouvements divers). Les enfants seront gardés par des jeunes des C.E.M.E.A. (ou autres). Le stage durera du lundi soir au vendredi midi.

— Le bulletin régional est l'instrument premier de préparation au stage. On peut se le procurer chez Daniel VILLEBASSE, 76, rue Au Bois, 59 Tourcoing.

Transmis par
H. HEINTZ

06

Le conseil municipal de Bar-sur-Loup où exerce notre camarade Borsotto a récemment décidé de dénommer l'école publique du village «Ecole Célestin-Freinet».

76

Compte rendu de la réunion d'une partie du groupe départemental de Seine-Maritime en juin 1975 sur les problèmes de la répression dans l'Education Nationale et en liaison avec la commission nationale I.C.E.M. «Lutte contre la répression».

Il y avait sept personnes seulement à cette réunion.

Tout d'abord, un bilan a été discuté collectivement sur les actions de soutien menées dans le département ces trois dernières années, avec l'analyse en particulier de trois cas. Les difficultés ont été rappelées, dont la laborieuse liaison avec

des groupes syndicaux, tels que l'Ecole Emancipée de Seine Maritime, qui cherche, semble-t-il, à garder le monopole de la lutte contre la répression et voient d'un mauvais œil l'I.C.E.M. se mobiliser pour ça. Mais les aspects positifs ont paru plus importants (l'unité de tous les militants dans la mobilisation et le travail, l'importance de l'information rapide sur le plan national, l'efficacité de la lutte).

Par conséquent, il a été décidé que, si de nouveaux cas se présentaient, l'I.C.E.M. devrait intervenir.

A partir de là, deux cas ont été envisagés :

1. **S'il s'agit d'un militant I.C.E.M.**, la mobilisation doit être immédiate : réunion dans la semaine ; information sur le plan national et également de tous les autres groupes départementaux pour généraliser la mobilisation, les prises de position, motions, etc. ; animation d'un comité de soutien.

2. **S'il s'agit d'un enseignant n'appartenant pas au mouvement :** L'I.C.E.M. doit se mobiliser d'autant plus vite si les autres organismes régionaux ne le font pas. Les critères pour savoir si le cas est défendable ou pas sont déterminés par le groupe départemental (premier et second degrés) qui en prend entièrement la responsabilité.

Par rapport à la commission «lutte contre la répression» nationale :

— Le groupe départemental éprouve le besoin qu'existe, au niveau national, une commission pouvant ventiler les informations (émanant non pas d'un individu isolé — car comment vérifier alors leur bien-fondé — mais d'un groupe départemental mobilisé) et leur donner plus de poids.

— Ont été soulignées les difficultés d'existence d'une telle commission pendant les périodes où il n'y a pas de lutte à chaud à mener, où il n'y a pas de cas spectaculaire. Dans le passé, de telles commissions semblent n'avoir pas su «durer».

— En conséquence, il faudrait que cette commission incite en permanence les militants du mouvement à analyser leur situation concrète en fonction de la répression quotidienne qui pèse sur **chaque enseignant**. D'où une difficulté : peu prennent le temps d'envoyer une analyse de leur réflexion sur la répression insidieuse, car ce n'est pas spectaculaire, donc cela paraît à beaucoup peu intéressant. Pourtant, cela vaut la peine d'en parler et de l'écrire car cette répression-là est aussi intolérable. Pour s'informer sur cette répression au jour le jour, le **contact direct** avec le maximum d'enseignants paraît plus efficace que la demande d'analyses écrites. Pour cela, le rôle du groupe départemental semble déterminant. Et c'est le groupe départemental qui pourrait ensuite se charger d'informer la commission nationale.

Objectifs, l'année prochaine :

Une réunion du groupe départemental premier et second degrés serait souhaitable au premier trimestre :

1. Pour apprécier les capacités de mobilisation rapide du groupe en cas de coup dur.
2. Pour promouvoir une habitude de contacts directs et d'échanges sur la manière dont chacun subit (et essaie de se battre contre) la répression sournoise dans l'Education Nationale.

Transmis par
H. GALTIER

93

Le 20 septembre, chez Louise Marin.

Après avoir regardé les photos de Louise sur l'Algérie, nous nous sommes mis au travail.

Marie-Rose nous fait différentes communications :

- Demandes d'abonnements (*Techniques de vie, Educateur, Art enfantin*) ;
- Les campagnes I.C.E.M. (gratuité de la correspondance scolaire, projet Haby) ;
- Son désir de voir quelqu'un la remplacer à la délégation. Qui ?

Louise désire se rendre au congrès des imprimeurs avec trois élèves. Les frais par enfant étant assez élevés, le groupe lui accorde une subvention.

Michel nous parle avec enthousiasme de son stage dans la ferme d'Aligny et du travail de la commission «français».

Enfin, nous préparons la réunion du 1er octobre qui devra accueillir des nouveaux. Une idée chère à Freinet : «relevez vos manches et mettez-vous au travail», c'est ce que — autour d'une expo C.E.L. et journaux — nous allons proposer aux «nouveaux» et aux «anciens», en organisant des ateliers (limo, lino, imprimerie, magnéto, techniques d'illustration). Sans doute en sortira-t-il des idées de travail pour le groupe 93 cette année.

Après cette séance de travail nous avons dégusté la paëlla de Louise arrosée de bons vins de pays. La soirée s'est terminée par une projection de films et diapos, derniers vestiges des vacances.

Nadine BRUGUIER
groupe 93

Aux délégués départementaux

Le service des échanges de journaux scolaires peut, **sur votre demande**, vous fournir :

- La liste des journaux scolaires de votre département adressés au service des échanges ;
- Des exemplaires des journaux scolaires de votre département ;
- La liste (noms et adresses) des gérants de journaux scolaires de votre département ayant fait appel au service ;
- Différents types de journaux scolaires (sans distinction de niveaux ou d'origines) pour la réalisation d'expositions par exemple.

Adressez vos demandes à :
LEBRETON
La Cluze
24260 Le Bugue

(Joindre une enveloppe timbrée à votre adresse pour la réponse. Merci.)

De nouveaux correspondants de *L'Éducateur*

38 Isère : M. T. GRANGE, 110, galerie de L'Arlequin, appartement 112, 38 Ville-neuve Grenoble.

45 Loiret : Nicole RUELLE, école de Garambault, 45190 Beaugency.

NOUVELLES DES CHANTIERS ET COMMISSIONS

Techniques audio-visuelles : Rencontre de La Rochelle du 2 au 16 août 1975

Cette année, notre rencontre a essentiellement été consacrée à un regroupement des camarades déjà engagés, afin d'étudier la situation du moment, et comment mieux aider ceux qui n'ont pas encore eu la possibilité d'une réflexion collective sérieuse sur ces techniques.

LES CHANTIERS DE TRAVAIL

I. - D'abord, nous avons ouvert divers ateliers où chacun pouvait venir se perfectionner, s'il le désirait :

a) Secteur photo :

- Développement couleur : près de 2 000 diapos ont été faites, et 30 camarades sont aptes à mener à bien prises de vue et développement.

- Tirage noir et blanc papier.

- Prise de vue et développement des diapositives en noir et blanc, technique économique facilement réalisable en classe et pour la correspondance.

- Sérigraphie : reproduction de dessins et photos sur papiers, tissus.

- Possibilité de duplication des diapos couleur déjà réalisées.

b) Secteur son :

- Il était centré surtout sur la structure du montage.

- Une dizaine de Charentais étaient venus pour participer à la totalité du cycle d'information de base.

II. - Travail sur les éditions :

Des petits groupes ont fait avancer les documents sonores à diffuser en disques. C'est-à-dire essentiellement ceux que l'instituteur et les enfants ne peuvent obtenir dans leur milieu.

C'est ainsi que des B.T.Son et D.S.B.T. en chantier ont été examinés : *Vivre en Allemagne, Vivre à New York, Une marée sur un chalutier, L'Histoire de la Terre : l'évolution, l'origine de l'homme* (avec MM. Taquet et Coppens, du C.N.R.S.), *La vie quotidienne au village au début du siècle, Artisans de jadis, Lutttes ouvrières en milieu rural, Médecin de campagne, L'enfant et la poésie, Education sexuelle, etc.*

Editions audio-visuelles, mais aussi éditions B.T. brochures, car l'audio-visuel n'est qu'un support parmi d'autres.

A noter des B.T. et S.B.T. réalisées en parallèle avec des B.T.Son, et aussi le travail assidu du groupe B.T. sciences fondamentales qui sera évoqué par ailleurs.

III. - Ecoutes de réalisations sonores et audio-visuelles :

Chaque jour, de 17 à 19 heures, et en soirée, de multiples enregistrements et montages apportés par les présents ou envoyés par des camarades ont été écoutés et discutés.

Comme chaque année, ces discussions ont été très riches, et c'est la totalité de notre pédagogie qui est ainsi réexaminée. Tous les débats ont été enregistrés, et leur synthèse écrite paraîtra dans le bulletin de liaison de la commission.

IV. - Réalisations effectuées dans les Charentes :

La venue dans cette région de tout un groupe de collègues aptes à la prise de vue et de son a permis de rassembler toute une documentation sur le milieu, qui pourra être orientée vers diverses pistes d'utilisation : de la culture des moules aux problèmes écologiques de la baie de l'Aiguillon, en passant par le sel, la vie dans les grands ensembles, la voile, la pollution de la mer, etc., sans oublier les prises de vues aériennes depuis La Tranche jusqu'à Royan et les îles.

PLAN DE TRAVAIL DE L'ANNEE

I. - Situation de l'audio-visuel :

1. En 1975, notre commission a travaillé à plein. Nous pouvons fournir des informations sérieuses sur la pratique de ces techniques par les enfants et la possibilité d'atteindre des objectifs de formation générale qui nous semblent indispensables au jeune afin de lui permettre de démystifier la technique et de ne pas se laisser abuser par les diffusions audio-visuelles à commandes centralisées : T.V., radio, cinéma.

2. Parallèlement à cette pédagogie de l'audio-visuel de formation et d'expression, nous proposons des réalisations complémentaires : nos 65 albums audio-visuels B.T.Son, plus de 30 disques des collections Documents sonores de la B.T. (D.S.B.T.) et de documents I.C.E.M., nous oserons dire les seuls programmes valables actuellement, et utilisables dans toutes les classes car ne mettant en œuvre qu'un minimum de moyens et de prix abordable.

3. Il y a du matériel dans toutes les écoles ou presque : magnétophones, électrophones, projecteurs.

Et malgré tout cela, nous avons l'impression que l'audio-visuel — même le nôtre à l'Ecole Moderne — n'a pas encore la place qu'il devrait avoir. Parfois on croit lui en avoir donné une, mais elle est très mal comprise et elle n'est pas exploitée à plus de 10 % de ses possibilités.

Ça reste très médiocre, les collègues et les enfants se heurtent à des obstacles qu'ils ne soupçonnent pas :

- Obstacles d'ordre technique (nos conseils vont souvent à l'opposé de ceux abondamment fournis par le commercial) ;
- Obstacles concernant la finalité même de l'audio-visuel : sans exploitation notoire des créations de l'enfant — de la documentation assimilée à un spectacle.

II. - Organisation du travail :

Aussi nous avons décidé une campagne :
- D'information sur tous les supports ;
- De regroupement pour synthèse des réalisations issues de toutes les classes ;
- De diffusion de ces synthèses.

1. Information :

a) Série d'articles dans *La brèche*, responsable : Georges BELLOT, résidence Emile-Zola, 84130 Le Pontet.

b) Un dossier : *L'indispensable pour démarrer en audio-visuel*. Lucien BUISSON, 15, rue des Roses, Saint-Maurice-l'Exil, 38550 Le Péage-de-Roussillon.

c) Un dossier sur les obstacles techniques.
d) Enquête pour dossier sur *l'utilisation des B.T.Son et de la documentation audio-visuelle*. Robert DUPUY, école Pelletan, 17200 Royan.

2. Responsables des regroupements de réalisations par thèmes, en vue d'ex-

ploitation dans les éditions, les auditoriums, la Sonothèque, les travaux de congrès et de rencontres :

- *L'Enfant et la poésie* : Jacqueline MAS-SICOT, groupe scolaire J. Bernigaud, 58470 Magny-Cours.

- *Vivre à la ville* : Odile DELBANCUT, résidence Racine F52, cours Dame-Hilaire, 17000 La Rochelle et Nicole REDHEUIL, C7 n° 721, La Grande-Garenne, 16000 Angoulême.

- *Débats et discussions en classe* : Lucien BUISSON, 15, rue des Roses, St-Maurice-l'Exil, 38550 Le Péage-de-Roussillon.

- *Document pour B.T.R.* : Jean-Louis MAUDRIN, 15, rue R.-Dorgelès, 60510 Bresles.

- *L'Ecole en question* : René PUECH, 6, rue Georges-Sand, 21300 Chenove.

- *Enquêtes - histoire* : Jean ROUSSEAU, école de la Combe-aux-Dames, 16100 Cognac.

- *Approche des sciences chez les petits* : Jocelyne PIED, Saint-Christophe, 17220 La Jarrie.

- *Approche des sciences chez les grands* : Robert ANDRE, groupe scolaire Méningaud, rue de Villebois-Mareuil, 16700 Ruffec.

- *La vie autrefois* : Yvon CHALARD, 16, rue Jules-Sandeau, 19100 Brive.

- *Histoire du mouvement ouvrier* : Maurice PAULHIES, La Prendié, 81400 Carmaux.

- *Santé - qualité de la vie* : Raymond BLANCAS, école publique, Espendeilhan, 34290 Seviac.

- *Histoire du mouvement de l'Ecole Moderne* : Raymond DUFOUR, Le Ré, Goincourt, 60001 Beauvais.

La liste n'est pas close...

Il serait important que ces camarades reçoivent tout ce qui est documentation sonore sur ces thèmes, car ensuite ils ventileront vers les différentes commissions après que la bande magnétique ait été copiée, archivée, ce qui permettra à chaque auteur de retrouver rapidement son bien tout en enrichissant tout le groupe.

Il faudrait que tout le monde se persuade qu'une séquence de classe, des photos, un montage, ce sont des documents de base qui ne mentent pas, et qui sont indispensables pour notre travail et la communication.

3. Sonothèque :

Lucien BUISSON reprend ce gros travail, organisé par René PAPOT depuis quinze ans.

Voici quelles sont les nouvelles modalités de fonctionnement de notre sonothèque :

Plus d'abonnement préalable :

- Chaque demande de catalogue,
- chaque demande de document devra simplement être accompagnée de la somme de 4 F (en timbres-poste à 0,80 F ou en chèque postal).

Nouvelle adresse : M. Lucien BUISSON, 15, rue des Roses, Saint-Maurice-l'Exil, 38550 Le Péage-de-Roussillon.

C'est donc une simplification par rapport au mode de fonctionnement antérieur : plus de dépense d'abonnement, plus de nécessité de programmation préalable, les demandes sont acceptées au coup par coup pour une participation modique, qui ne couvre pratiquement que les frais d'envoi. Il est toutefois demandé instamment de ne pas conserver les documents prêtés plus de deux semaines, sauf accord préalable avec L. BUISSON, ceci afin d'éviter l'immobilisation des documents à l'extérieur, pour des durées imprévisibles, préjudiciable à la disponibilité des titres.

La Sothèque peut également prêter les B.T.Son aux camarades qui désireraient les connaître, aux mêmes conditions.

4. Cinéma :

Malgré la quantité de caméras que possèdent les collègues, et qu'ils peuvent mettre

à la disposition des enfants, le cinéma technique d'expression n'a pas l'ampleur espérée. La publication du récent S.B.T. *Cinéma d'animation* va peut-être décider des classes à passer à l'action.

Pour toutes informations complémentaires, et prêts de films super 8 réalisés par les classes (plusieurs titres existent déjà), res-

ponsable : M. Marc GUETAULT, 22, rue Voltaire, 37500 Chinon.

5. Et pour tous autres problèmes pour lesquels vous n'avez pas trouvé de nom et d'adresse de responsable : technique, organisation de la commission, etc., écrire à : Pierre GUERIN, B.P. 14, 10300 Sainte-Savine.

CHANTIER B.T.

Nous publions les fiches qui suivent afin que s'établissent entre l'auteur qui annonce son projet et les lecteurs de *L'Éducateur*, une collaboration et aide directes.

Écrivez à l'auteur, si vous avez la possibilité de travailler avec lui.

Je me propose de réaliser un projet



● **Titre** : DISNEY WORLD EN FLORIDE ou LE VOYAGE AU PAYS DE WALT DISNEY.

● **Nom du responsable** : Paulette QUARANTE, 11, boul. F.-Mistral, 13 Septèmes et Yvette (maman) et Philippe (enfant) CARRATERO, lotissement Les Milanés, 13480 Cabriès.

● **Plan de la brochure** : Le décor. Les animaux. Contact des enfants avec les « machines » des films de W.D. et leurs tracages.

● **Limites données au sujet** : Donner un témoignage d'enfant permettant à ceux qui sont intéressés de chercher à mieux connaître les créations de Walt Disney, les procédés utilisés dans ses films. Mais, ni biographie approfondie ni récit de film.

● **Niveau visé** : C.E.1, C.E.2, C.M.1, C.M.2.

● **L'aide que je sollicite** : Des questions d'enfants sur le sujet.

Je me propose de réaliser un projet



● **Titre** : L'AGE DU BRONZE (vu par les enfants).

● **Nom du responsable** : Alain NICOLAS, abbaye Saint-Germain, 89000 Auxerre.

● **Plan de la brochure** : Nous verrons avec les gosses... En principe, trois grandes parties : l'âge du bronze ancien, moyen et final.

● **Limites données au sujet** : Données techniques et technologiques historiques.

● **Niveau visé** : C.M., C.M.2 (6e, 5E ?).

● **L'aide que je sollicite** : Finances pour les photos couleur.

● Et d'un album C.M.2 (Channay-sur-Labhan, Nord du département où existent des carrières de falun), nous avons d'abord rédigé un premier projet.

b) Ce projet soumis aux deux écoles révéla (nous en étions déjà conscients) un déséquilibre entre la première partie vivante et la deuxième trop scientifique.

c) Nous avons fait se rencontrer à Channay un samedi après-midi, deux groupes d'enfants de ces deux écoles à l'origine du projet (des C.E.2-C.M.1, donc volontairement niveau pas trop élevé).

Enregistrement et notation de leurs questions, observations, réflexions devant les nombreux spécimens du musée de la classe, puis au retour de la visite aux carrières.

Deuxième projet :

a) Nous avons refait le projet en ayant pour optique de répondre aux questions des enfants, ce qui nous a permis de le simplifier et de l'équilibrer.

b) N'étant pas du tout « spécialistes de la question » et craignant des erreurs, nous avons une deuxième fois revu le projet et épluché le texte avec les collègues de Bréhémont et Channay (ces derniers spécialistes et en relation avec les chercheurs d'Orsay et de Tours).

Troisième projet :

a) Après correction, rédaction d'un nouveau projet avec recherche de la mise en page et des photos nécessaires.

Paul a tapé le projet en quatre exemplaires, un camarade a tiré les photos essentielles en quatre exemplaires également.

b) Chaque exemplaire de ce troisième projet a été expérimenté dans deux classes du département (C.E.2-C.M.1, C.M.1 ou C.M.2) soit donc huit contrôles.

Quatrième projet :

Avec les corrections de ces huit contrôles (d'ailleurs différentes et complémentaires) nous mettons maintenant au point le projet définitif.

Nous estimons cependant indispensable que ce projet soit expérimenté dans d'autres départements, spécialement dans des régions qui ignorent totalement la question falun.

D. POISSON

Je me propose de réaliser un projet



● **Titre** : LA BASILIQUE DE SAINT-DENIS.

● **Nom du responsable** : Une équipe d'enseignants de l'école mixte Albert-Calmette, 10, rue Pasteur, 93200 Saint-Denis.

● **Plan de la brochure** : Etude chronologique de l'époque romaine à l'époque actuelle (les gisants trouveront leur place au long des siècles).

● **Limites données au sujet** : Ce sera l'histoire de la basilique et non une étude architecturale systématique.

● **Niveau visé** : C.M.1, C.M.2, 6e.

● **L'aide que je sollicite** : Nous bénéficierons de l'aide d'un professeur agrégé d'histoire-géographie, spécialiste de l'histoire de Saint-Denis.

Elaboration
coopérative d'une B.T.
sur le plan
départemental
ou comment
nous avons réalisé
le projet
« Vestiges de la mer
des Faluns
en Touraine »

Premier projet :

a) Partant :

● D'un album C.E. (Bréhémont) et des questions posées par les enfants à propos des coquillages fossiles trouvés dans les tas de falun destiné à être répandu sur les routes ;

F.I.M.E.M.

Après la rencontre d'Alcantarilha au Portugal en juillet

Nous vous faisons part, Bill et moi, de notre échange avec Maria Isabel PEREIRA, éducatrice infantile en classe d'amblyopes, première éducatrice qui est venue en 1958 à l'école Freinet et a ramené au Portugal les bases de la pédagogie Freinet.

Bill. — La prise de conscience du problème de l'inadaptation par les maîtres portugais s'est effectuée dans le cadre d'institutions destinées aux aveugles.

Le problème qu'ils ont posé était le suivant : on confie des enfants à des institutions spécialisées en les faisant sortir de leur milieu de l'école où vont leurs frères, amies, voisins. On nous demande de les mettre au contact avec la vie. La situation est donc contradictoire pas seulement dans ce domaine mais dans tout le secteur de l'inadaptation. Les réunions du personnel spécialisé avaient existé jusqu'à cette année par catégorie de déficience. Au mois de juillet 1975, par régions, toutes les catégories d'inadaptations étaient réunies. Des représentants étaient élus pour faire à Lisbonne des rencontres nationales. La tendance qui s'est dégagée à l'issue de ces journées était pour améliorer tout l'enseignement afin d'éviter la multiplication d'écoles spéciales comme en France.

Denise. — Existe-t-il une réelle ségrégation des enfants inadaptés au Portugal ?

Isabelle. — On peut conclure en pensant que ce n'est pas seulement une ségrégation de déficiences ou de races mais aussi et peut-être surtout une ségrégation sociale et que pour voir tomber les barrières il faudrait voir une évolution sociale par le socialisme.

Donc en conclusion le problème n'est pas très différent du problème posé en France. L'école est mauvaise, traditionnelle et crée l'inadaptation. Pendant notre rencontre internationale, beaucoup de réalités sociales se sont mises à jour. Par exemple une assistante sociale qui a travaillé dans une enquête réalisée dans quelques quartiers de la ville de Porto au nord du Portugal, région pauvre et industrielle, a trouvé que l'école recevait seulement 40 % des élèves et que 60 % des enfants étaient envoyés dans des classes spéciales... La question posée est donc la suivante : il faut changer l'école pour qu'elle puisse servir au maximum à la population des enfants. C'est alors que l'élargissement de la pédagogie Freinet peut être positive.

Denise. — Le problème nous paraît très semblable en France, où le nombre des classes de perfectionnement et des institutions spécialisées augmentait à cause aussi en partie d'une école traditionnelle. Il restera cependant un pourcentage d'enfants qui relèveront toujours d'une école spéciale, comme de bien entendu au Portugal.

Isabelle : Voilà pourquoi les maîtres ne peuvent pas rester indifférents à tous ces problèmes. Il faut qu'ils discutent ensemble pas seulement des questions pédagogiques mais dans les réalités, où elles sont insérées (je veux dire dans la réalité où se fait son insertion).

Denise. — Y a-t-il des travailleurs sociaux ? Psychiatres ? Psychologues ? Educateurs ou maîtres de l'enseignement spécial ?

Isabelle. — Oui il y a des psychiatres, des psychologues, des éducateurs avec formation spéciale. Moi-même je suis éducatrice infantile dans un cours spécial pour enfants amblyopes et aveugles à Lisbonne. J'ai fait des stages dans des classes d'amblyopes à Paris et j'ai fait un long stage à l'école Freinet à Vence avec Célestin Freinet en 1958.

Si des camarades sont intéressés pour écrire à Isabelle PEREIRA, voici son adresse : R. Esperança do Cordol n° 4-1, Lisbonne 2.

*Bill et Denise VARIN
juillet 1975*

La F.I.M.E.M. aux stage d'été en France

Au stage de Centre à Vichy (2-7 septembre) nous avons, avec nos amis Bourbonnais, réalisé un panneau F.I.M.E.M. et exposé des numéros de *Lien*, *Gerbe*, *Documents R.I. D.E.F.*

Henriette MONEYRON

Echos de Norvège

Je viens de terminer la lecture des épreuves de l'édition norvégienne de *L'École du peuple* avec un avant-propos de ma main.

En liaison avec cette présentation de Freinet, je vais essayer de développer les idées pédagogiques fondées sur l'imprimerie et la correspondance interscolaire. Si je comprends bien il s'agit d'avoir du matériel adéquat. Comment font nos amis danois ? Ont-ils importé des presses ?

Dans un premier temps, je compte adresser un questionnaire dans tout le pays avec un paragraphe sur la correspondance interscolaire...

Svein SANDNES

Correspondance

Cherche correspondants dans tous les pays de langue française pour classes de 6e, 5e et 4e.

Ecrire à :

Abdelghani HARICI
1, rue de la Poste
Ghazaouet (Tlemcen), Algérie

Correspondance internationale : tendances au 18-10-75

Comme d'habitude, l'offre coïncide très imparfaitement avec la demande : trop grandes différences d'âges entre classes qu'on pourrait autrement apparier ; demandes beaucoup trop restrictives quant au choix des pays...

Une trentaine de demandes, soit un tiers du total environ sont donc en attente. Les déséquilibres se répartissent comme suit.

CORRESPONDANCE FRANCOPHONE :

Excédents de demandes françaises : niveaux C.P. (âge 6 ans) ; C.E. (7 à 9 ans) ; C.M. (9 à 11 ans) ; premier cycle du second degré (11 à 16 ans).

Les classes françaises du second degré qui accepteraient de correspondre avec des pays où le français est étudié en tant que langue étrangère ont plus de chances d'être servies rapidement : le préciser.

Dans le second cycle, la situation est à peu près équilibrée, mais on nous annonce pour bientôt des demandes en provenance de la Martinique.

CORRESPONDANCE FRANCO-ANGLAISE :

Fort excédent de demandes françaises de la quatrième à la terminale (14 à 18 ans).

Fort excédent de demandes anglaises au niveau de la «Middle School» (9 à 11 ans).

Avis aux anglicistes de sixième ! Deux demandes américaines concernant le bilinguisme précocement restent insatisfaites depuis l'an dernier (6 et 8 ans).

CORRESPONDANCE FRANCO-ALLEMANDE :

Excédent de demandes françaises dans le premier cycle (11 à 15 ans). Les autorités allemandes ont l'habitude de s'adresser à la F.O.C.E.S. (29, rue d'Ulm à Paris) et ne paraissent pas désireuses de changer.

CORRESPONDANCE FRANCO-ESPAGNOLE :

S'adresser directement au responsable : R. HERNANDEZ, 10, rue des Pavillons, 37260 Monts.

PRATIQUEMENT, si une de vos classes est intéressée par la correspondance internationale, écrivez-nous pour nous aider à combler ces déséquilibres. Ouvrez au maximum l'éventail des choix possibles car il n'est pas certain que les demandes actuellement disponibles n'aient pas trouvé preneur d'ici à la parution de cet avis.

Ecrivez à : R. MAROIS, Les Vernes, Coulanges, 58000 Nevers (France).

Quels livres proposer aux enfants ? Comment faire aimer la lecture ?

La joie par les livres vient de consacrer un double numéro de son bulletin d'analyses de livres pour enfants (n° 43-44, 6 F) au thème : **l'enfant et les images**. Au sommaire on relève les titres suivants :

- Sélection d'albums commentés.
- Sélection de livres d'images anglais et américains.
- Lecture de l'image à l'école maternelle, par Yvette Toubeau, institutrice d'école maternelle dirigeant actuellement les éditions Fontanille qui publient des contes en diapositives.
- Première étape de la lecture : apprendre à parler, par Laurence Lentini.
- Psychologie de la lecture, par le Docteur Coppel travaillant au centre de santé mentale du XIIIe arrondissement.

Un numéro qui pourra aider enseignants, bibliothécaires et parents à réfléchir sur tous les problèmes de la lecture, à découvrir avec plaisir une série d'albums.

La joie par les livres tient également à la disposition de ceux qui s'intéressent à la lecture à l'école et aux livres d'images deux autres publications :

- Le n° 33 de son bulletin qui a pour thème **l'école** (la lecture, l'école primaire, la bibliothèque ; livres pour enfants et manuels scolaires ; l'histoire du manuel au roman ; l'école dans les livres pour enfants ; quelques livres sur les problèmes de l'école). Le numéro : 6 F.

- Une **sélection de livres d'images**, petit fascicule illustré comprenant un choix de 450 albums. Ces albums offrent un large éventail de thèmes et de styles mais ont en commun, à des degrés divers, des qualités de contenu et de présentation : intérêt de l'histoire, valeur de l'image, accord du texte et de l'illustration, adaptation aux intérêts de l'enfant, à son évolution. Prix : 4 F.

Rappelons que la Joie par les livres (organisme indépendant de tout circuit commercial et rattaché au Secrétariat d'Etat aux Universités) s'efforce d'apporter des réponses aux nombreuses questions qui se posent sur la lecture des jeunes : quels livres proposer ? Comment les choisir ? Où en sont les bibliothèques pour enfants et les bibliothèques d'école ?

Son Centre de Documentation (4, rue de Louvois, 75002 Paris) est ouvert à tous et possède un département « école - bibliothèque ». Enrichie par son expérience quotidienne de bibliothèque pour enfants (Clamart), la Joie par les livres met les résultats de son travail à la disposition de tous ceux qui souhaitent développer le goût du livre et de la lecture chez l'enfant, sous forme de publications qui sont :

- Une revue, le *Bulletin d'analyses de livres pour enfants*, qui publie régulièrement des sélections de nouveautés, des informations sur la littérature enfantine et la lecture des jeunes, des bibliographies et des analyses des meilleurs livres (abonnement : en 1975, 35 F, 6 numéros par an).
- Des dépliant-sélections comportant pour chaque ouvrage un court commentaire accessible aux enfants et les invitant directement à la lecture.

- Des publications spécialisées : numéros spéciaux du bulletin, sélections récapitulatives par genre, un catalogue de bibliothèque en préparation constituant un fonds de bibliothèque pour enfants et de bibliothèque d'école.

Fichier de techniques d'impression et arts graphiques

La commissions «éducation spécialisée» de l'I.C.E.M. propose un fichier de techniques d'impression et arts graphiques dans le but d'aider tous ceux que la pratique de ces techniques intéresse.

Ce fichier comprend une trentaine de techniques classées en deux séries : les unes permettant un tirage à plusieurs exemplaires, et les autres ne permettant qu'un seul tirage. Un classement y est aussi prévu pour faciliter l'usage du fichier.

La présentation de chaque technique a été voulue identique et comme suit :

- 100 Le **principe** brièvement décrit.

200 Le **matériel** nécessaire pour la réalisation.

300 **Comment procéder** ou les différentes étapes de la réalisation.

400 Le **tirage** du cliché quand la technique le permet.

500 Quelques **remarques** évoquant diverses difficultés ou précautions à prendre.

600 **Variantes** possibles dans les façons de procéder, pour favoriser une recherche individuelle ou collective.

Chaque fiche est aussi accompagnée de croquis et d'une ou plusieurs illustrations en couleurs correspondant à la technique qui y est présentée.

Ce fichier se veut être une contribution pour enrichir le champ des expériences graphiques possibles et pour encourager, développer et diversifier l'expression personnelle de chacun, compte tenu de son âge ou de ses besoins, de ses préoccupations ou de ses moyens.

Le prix de ce fichier (170 pages) est de 15 F, franco de port.

Adresser la commande à P. VERNET, 22, rue Miramont, 12300 Decazeville, C.C.P. 147-93 W Toulouse.

JEHAN MAYOUX (1904-1975)

C'est avec une stupeur attristée que nous avons appris le décès à Ussel, le 14 juillet dernier, de Jehan MAYOUX, Inspecteur Départemental de l'Education Nationale.

Dès son plus jeune âge, Jehan MAYOUX avait connu les rigueurs de la répression tous azimuts. Ses parents, François et Marie MAYOUX, pionniers du syndicalisme enseignant, étaient sanctionnés avant 1914 pour leurs pratiques pédagogiques ; pendant la première guerre, ils furent incarcérés pour propagande pacifiste. Jehan MAYOUX, à l'âge de douze ans, entraîné lui aussi devant le tribunal, fut relaxé comme « ayant agi sans discernement » (1).

En 1934 il est menacé dans son activité professionnelle pour activité syndicale. En 1939, il refuse de porter les armes : révoqué et emprisonné par Daladier, il se retrouve, par suite du bombardement de la prison de Clairvaux, sur les routes de France et tombe entre les mains des Allemands qui l'embarquent comme prisonnier de guerre !

Réintégré dans l'enseignement en 1946, il est nommé Inspecteur Primaire à Ussel : il devient le promoteur des techniques pédagogiques d'avant-garde qui, sous son impulsion, prennent un remarquable essor.

En 1960, lors de la guerre d'Algérie, il signe le Manifeste des 121, sur le droit à l'insoumission : il reste suspendu pendant cinq ans.

Poète et révolutionnaire, Jehan MAYOUX a aussi participé à l'activité du mouvement surréaliste. Personnalité originale et attachante, ses prises de position non-conformistes et sans équivoques, lui avaient valu de farouches inimitiés, mais aussi des amitiés enthousiastes. L'homme, le pédagogue, le militant, le lutteur ne laissaient personne indifférent.

Que sa femme, notre camarade Yvonne, son fils, sa fille et tous les siens soient assurés de notre sympathie.

Le groupe corrézien de l'Ecole Moderne

(1) Voir «Le syndicalisme dans l'enseignement» (F. Bernard, L. Brouet, M. Dommanget, G. Serret). Présentation et notes de P. Broué, collection «Documents» de l'Institut Politique de Grenoble.

**Si vous êtes abonnés
aux publications de l'Ecole Moderne**

VOUS ALLEZ RECEVOIR

814
LE BULLETIN 1973
REVUE PÉDAGOGIQUE
N° 814 NOV. 1973



BT
bibliothèque
de travail

POURQUOI
ÇA
TOMBE ?

A la découverte de la gravitation

POURQUOI ÇA TOMBE ?

Nous avons publié l'an dernier *A la découverte de l'inertie* (b.T. n° 790). Avec ce nouveau reportage, l'équipe groupée autour de Pierre Guérin poursuit son dessein : réaliser, en partant des questions et de l'expérimentation des enfants, une série de brochures «ouvertes» sur les sciences fondamentales (voir article dans le prochain numéro de *L'Éducateur*).

814
15 novembre 75

LES POÈTES ET LES BÊTES

Une B.T.J. d'un style nouveau et qui nous a été souvent demandée : une anthologie de poèmes, contemporains pour la plupart, groupés autour d'un thème et choisis par les enfants. Les illustrations, extraites de numéros d'*Art enfantin et créations*, sont aussi l'œuvre d'enfants.

119
15 novembre 75

MAGAZINE ILLUSTRÉ - 16 N° - 100 PAGES - 100 F. - 15 NOVEMBRE 1975
ANNÉE 1975

119

Les poètes



BT

et les bêtes

MAR
T
C
U
S
E

Herbert
Marcuse

73 NOVEMBRE 1975
MAGAZINE ILLUSTRÉ - 16 N° - 100 PAGES - 100 F.

MARCUSE

Au sommaire :
Vie de Marcuse - De la pensée négative au positivisme - Principe de plaisir et principe de réalité - Eros et Thanatos - De la répression à la sur-répression - Description marcusienne de la société unidimensionnelle - Approche théorique pour une libération intégrale - Approche pratique de la subversion intégrale - La nouvelle société et le nouvel homme - Fiches de travail.
Marcuse, le maître à penser d'une jeune génération ? Voici de quoi en juger...

73
novembre 75

FICHER DE TRAVAIL COOPÉRATIF

Comment réaliser une flèche volante, des planeurs, une «soucoupe volante», un parachute, un moulin à vent, une éolienne... Des fiches qui ne devraient pas rester souvent dans le fichier pour y dormir !

(fiches de 521 à 540)

SB
T

supplément
au n° 810 du 15 septembre 1975
de la bibliothèque de travail

FT
TC

FICHER DE
TRAVAIL
COOPÉRATIF

20 FICHES (détachables)
du n° 810
au n° 820

par une commission de l'ICEM
Pédagogie Freinet
animée par Jean-Paul Blanc

BT

SON

MOUTONS et BERGERS des ALPES et des CAUSSES

Dans les Hautes-Alpes : naissance des agneaux ; les moutons en hiver et en été ; les chèvres ; un bon berger.

La transhumance moderne en Savoie. La brebis laitière des Causses ; le fromage de Roquefort.

864

HISTOIRE DES BERGERS

L'équipement, la journée du berger ; les vipères ; moments difficiles ; la transhumance du passé ; la civilisation des bergers.

18

**DOCUMENTS
SONORES**

de la

BT
bibliothèque
de travail

TEXTES
LIBRES

n°4

art enfantin



Tous les souscripteurs reçoivent avec le n° 79 le disque de l'abonnement 75-76 : *L'Enfant de la liberté*, chansons d'adolescents. Les souscripteurs aux suppléments reçoivent aussi avec ce n° 79 le numéro de *Textes libres* : le fac-similé d'un conte de Noël (*On a kidnappé le père Noël !*), écrit, imprimé et décoré par l'école de Parnans dans la Drôme. Nous dirons la prochaine fois ce que contient le n° 79...

79
novembre-décembre-janvier

BT
R
RECHERCHES

BIBLIOTHÈQUE
DE TRAVAIL
ET DE RECHERCHES

12 du 20 octobre 1975
Prochaine édition

BT
RECHERCHES

PRACTIQUE DE
LA PÉDAGOGIE FREINET
ET

Affectivité





UNE CLASSE PRATIQUE BIEN PRATIQUE

Un reportage de
J.-P. LIGNON

JEAN-PIERRE. — *Pourrais-tu nous présenter ta classe ?*

GERARD. — Oh ! Oui bien sûr ! D'abord pour l'effectif... ça dépend... ça dépend comment on travaille : si on prend les classes sur le style administratif, nous avons la 4e pratique. Mais pour nous, ça fait quarante gamins à deux parce qu'il n'y a ni quatrième ni troisième, nous essayons de travailler au maximum sans ségrégation de classes : tous ont accès aux ateliers bois et fer... Comme locaux, nous avons quatre «préfabriqués», un qui est réservé à l'atelier fer avec un couloir pour la soudure, un pour l'atelier bois, un pour les activités «club» avec un couloir pour la photo et un pour les réunions plénières de coopérative, débats, etc. C'est le seul qu'on puisse mettre en chambre noire pour les projections de diapos. Au point de vue matériel...

Si on n'a rien : on ne fait rien !

JEAN-PIERRE. — *Oui, ce qui est ahurissant quand on rentre dans ta classe, dans tes classes, c'est justement cette accumulation de matériel, tant au point de vue machines-outils et petit outillage qu'au point de vue matières premières... on se demande comment tu as pu réunir tout ce matériel et si on se trouve dans une classe ou une usine !*

GERARD. — Enormément de matériel ? Oui, ça commence à venir... mais ce n'est pas venu tout seul ! Je suppose que l'attitude que j'ai adoptée pour équiper ma classe est anti-syndicale. Le syndicat vers qui nous nous étions tournés à ce propos, nous a dit et dit encore que si l'on n'a rien, on ne fait rien. Même en voulant respecter la discipline syndicale, il y a des choses qu'on ne peut pas accepter quand on a des adolescents tous les jours dans sa classe ! Je fais peut-être le jeu du gouvernement ?...

JEAN-PIERRE. — *Comment as-tu fait alors ?*

GERARD. — J'ai payé et récupéré... C'est-à-dire que je me suis servi de mon porte-monnaie et de mon plus beau baratin des dimanches. J'ai pris mon courage à deux mains et je suis allé trouver pas mal de gens. On a récupéré d'abord un poste de

soudure à l'arc dans une usine... et puis diverses machines ici et là... mais ce n'était pas encore suffisant... c'est bien beau la mendicité mais à force tout le monde en a marre... alors, oui, j'ai sorti mon porte-feuille et mon chéquier et j'ai acheté des outils de première nécessité comme une machine à bois, un autre poste de soudure à l'arc... Les ateliers tournaient bien.

On réfléchit avec ses deux mains

Mais il manquait encore quelque chose débouchant sur un travail disons plus «intellectuel», c'est à ce moment-là que tu m'as parlé de l'imprimerie et que tu m'as donné une police... en vrac... cela m'a donné envie d'en acheter d'autres ; ce qui fait que j'ai maintenant un atelier d'imprimerie comportant une bonne dizaine de casses, trois presses et tout ce qui va avec pour imprimer. C'est ce que j'appelle la «partie intellectuelle», enfin !...

JEAN-PIERRE; — *Dans nos classes l'imprimerie nous paraîtrait être la partie «manuelle» !...*

Gérard. — En fait, non, on ne peut pas dissocier ! Quand tu prend un stylo pour écrire, le manuel et l'intellectuel agissent en même temps, obligatoirement. Il en est de même quand tu prend un poste de soudure à l'arc et que tu tiens l'électrode, le manuel existe dans les gestes que tu fais, mais ta création est une organisation intellectuelle. Quand tu te sers d'une meule tournant à 9 000 tours, tes mains ont une grande part de travail, mais dans quel but ? la finition, l'amélioration d'une pièce qui a été préalablement pensée dans son utilisation et dans sa fabrication. Quand un gamin plonge son morceau de ferraille dans la forge, le modèle sur l'enclume, le soude avec un autre, le meule... on a l'impression, par une vue de l'extérieur qu'il n'effectue qu'un travail manuel.

On peut se dire : «Tiens le gamin sait faire ça !» Mais que s'est-il passé derrière ce savoir-faire ? Comment en est-il arrivé là ? Eh bien, il a pensé, il a organisé son travail, il a évolué.

Que les gamins manipulent des transistors, des diodes, des résistances ou des caractères d'imprimerie, du fer ou du bois, cela les fait évoluer, progresser dans tous les domaines. Je peux

te citer de nombreux cas... Un gamin de ma classe a appris à lire par la pratique de l'électronique il y a quelques années et en ce moment l'imprimerie permet à un autre d'apprendre également à lire... ceci à 15-16 ans !... Non, tu vois, on ne peut pas dissocier ce qui est manuel de ce qui est intellectuel. Mais il me semble que tout part de la main. Ceci n'est possible que si nous laissons l'adolescent libre d'organiser son travail, parce que si tu lui imposes un apprentissage strict, tu vas bloquer en lui toute réflexion personnelle. S'il a par contre le droit de tâtonner, le droit de se tromper, de prendre un bout de ferraille et de rater sa soudure, de poser son caractère d'imprimerie à l'envers sur son composteur, de «bousiller» un diode à la limite... je dis à la limite parce qu'une diode, ça coûte cher !... C'est justement ce droit à l'erreur qui lui permet d'acquiescer une pensée cohérente et d'évoluer au mieux de ses possibilités... intellectuelles ! C'est très important !

D'où viennent les adolescents que tu reçois dans ta classe ?

GERARD. — De 5e de transition uniquement depuis deux ans. Auparavant il en venait aussi de classes rurales dans lesquelles on pouvait les garder jusqu'à quatorze ans. Ces derniers étaient de niveau C.P. ou C.E., au maximum de niveau C.M.1. Il y en avait même avec le label C.M.2... mais hum !

Je crois qu'il faudrait remettre en cause la notion de «pourquoi» des classes pratiques. Je ne mets pas en cause l'existence de ces classes. Je crois qu'il faut qu'elles existent parce que je vois bien les gamins qui m'arrivent. Mais ils ne devraient pas être «des-gamins-de-classes-pratiques». Ils ne sont pas différents des autres ! S'ils arrivent là, c'est qu'il s'est passé quelque chose avant. Ils ne sont pas débiles mentaux ! Ils ont seulement pris du retard scolaire. Pourquoi ?... Il y a beaucoup de causes sûrement !

Quand un gamin me dit : «Moi je ne sais rien faire et je ne saurai jamais rien faire... parce qu'on m'a dit que je ne serai jamais capable de faire quelque chose...» Hé ! hé ! oui, ça existe !

Eh bien, si tu ne le mets pas en confiance en lui prouvant qu'il peut faire quelque chose d'utile pour lui et les autres, il reste dans ses idées d'incapacité et c'est vrai qu'il ne fait rien !

En fait, il ne sait pas faire une dictée, il ne sait pas faire une rédaction, il ne sait pas faire un problème... Ça ! pfff ! c'est sûr ! Evidemment si tu le laisses dans son blocage en lui demandant de faire des dictées, des rédactions et des problèmes, ce gamin-là est «foutu» et pour toi, autant aller planter des salades.

Un travail vrai !

Ce que nous faisons, Jean et moi, c'est une sorte de thérapie du travail par le travail, en essayant de replacer le gars dans son circuit vivant. On lui a toujours dit qu'il était «con», alors à force, il le croit ! Alors, nous, on essaye de lui prouver le contraire. Mais comment ?

Le travail manuel nous permet de le sortir de son échec, c'est la voie privilégiée pour des gars de cet âge. Au départ, je l'aide éventuellement, je le laisse tâtonner mais pas trop. Si par exemple il rate ses trois premières soudures, il va se dégoûter de la soudure et se renforcer dans son idée : «C'est vrai que je suis un con !» Pour moi, la part du maître, à ce moment-là, c'est de lui donner le coup de main de façon qu'il réussisse au moins une fois une soudure. Il aura tout le temps de rater après, quand il aura repris confiance en lui ; il aura réussi une soudure, une volute même si j'en ai fait le tiers, la moitié ou les trois-quarts... qu'est-ce que ça peut faire ? Et puis, il arrivera un moment où il aura réussi un objet tout seul, sans aide. (Je parle davantage de la ferronnerie parce qu'en ce moment je m'occupe plus spécialement de cet atelier.) A l'imprimerie, ce sera le gamin qui ne sait pas lire, pas écrire et qui va réussir à composer un texte de trois lignes : on donnera le coup de main nécessaire en le faisant épauler par ses copains, parce que dans nos classes la coopération existe à tous niveaux. Ce texte imprimé représentera une sacrée réussite pour le gars, ce sera son texte, bien à lui, parce que nous refusons le trafic d'une amélioration collective.

Cette réussite, qu'elle soit objet en fer forgé, ou texte libre imprimé dans le journal, sera dans la classe...



JEAN-PIERRE. — Tu veux dire : restera dans la classe prouvant qu'il n'est pas un «con»...

GERARD. — Oui, c'est le travail réussi, terminé, qui fera cette preuve.

JEAN-PIERRE. — Ce sera une preuve permanente, du fait de sa présence valorisée...

GERARD. — Non, l'objet réussi ne restera pas en permanence dans la classe, ce ne sera qu'un passage parce qu'il y aura bien d'autres réalisations. Ce qui est important c'est le début. Ce qui compte c'est qu'il ait compris qu'il était capable de réaliser quelque chose. Il sent bien qu'il a encore des étapes à franchir mais...

Il a retrouvé son dynamisme...

GERARD. — C'est ça, il travaille ! Ne serait-ce, pour lui que de réussir à fabriquer une petite clé en fer forgé, ce n'est pas grand-chose vis-à-vis d'autres qui produisent des objets plus élaborés, cela lui donne envie de travailler. Eh oui, c'est joli, ça se vend puisqu'il y a quelqu'un qui l'achète.

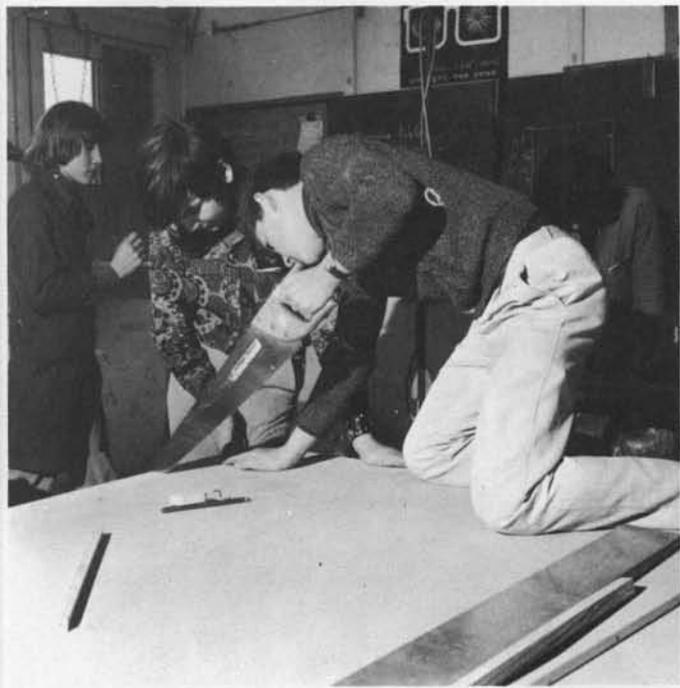
De plus, ça plaît en dehors du cercle de la classe... Oui, parce que le gamin pourrait se méfier d'une manœuvre qui le valoriserait pour qu'il travaille mieux ! Son travail part à l'extérieur. Il peut aussi réaliser une commande pour un particulier. La valorisation du travail se manifeste de toutes parts. Alors le gamin s'affirme, reprend confiance en lui et c'est incroyable les progrès qu'il peut faire !

Evidemment, un an ou deux ans pour certains, c'est trop court pour arriver à remonter un handicap aussi lourd !

JEAN-PIERRE. — Tu parles de commandes, de ventes... Comment cela se passe-t-il ?

GERARD. — Nous n'avons pas de crédits pour acheter des matériaux. Nous avons réussi avec bien du mal et des bagarres à recevoir quelques crédits pour acheter un peu de matériel, mais pas de crédits de matériaux. D'ailleurs on n'y tient pas, parce qu'il nous serait impossible de vendre ou donner les objets fabriqués si tel organisme officiel nous créditait. Nos fabrications seraient donc jetées au bout d'un moment et quel intérêt y a-t-il à fabriquer des objets-poubelles ? Nous préférons nous débrouiller par nos propres moyens. Notre but est donc de vendre notre production. Mais la classe n'est pas un organisme lucratif, il y a des écueils à éviter ! Evidemment !

Nous vendons pour racheter des matériaux et le léger bénéfice que nous réalisons nous permet le droit à l'erreur, et de continuer à équiper la classe.



JEAN-PIERRE. — *Est-ce que tu ne prends pas le risque qu'on t'accuse de transformer ta classe en organisme de rapport, de conditionner tes élèves à ne devenir que des bons ouvriers destinés à faire que l'entreprise gagne le plus d'argent possible ? Est-ce que tu n'as pas un peu peur que le système scolaire rejette cette forme d'éducation que tu as adoptée ?*

Je pose le problème de l'utilité de l'école...

GERARD. — Pas du tout ! Je travaille comme ça en réaction au système scolaire qui fait faillite. En fait, comme je te le disais tout à l'heure, les classes pratiques ne devraient pas exister. Si j'ai adopté la pédagogie Freinet, c'est justement pour compenser le mal qui a été fait avant.

Les gamins que je reçois ne sont pas des débiles ni des handicapés physiques, ils sont là par la faute de l'école. Il est quand même curieux qu'en un an ils arrivent à devenir des gars capables de prendre des décisions, d'organiser librement des débats, de réfléchir, de prendre parti, de s'autogérer ; en un an ou moins pour certains, ils arrivent à ça, alors qu'en huit ans ils n'y sont pas parvenus. Je pose le problème de l'utilité de l'école. Des gars, intelligents à six ans ont été sabrés par le traditionalisme de l'école primaire et secondaire et il faut voir dans quel état ils arrivent ! Ça me fait mal de voir ça !

Cela me fait d'autant plus mal que nous réussissons à les remettre sur leurs rails par le travail vrai, alors qu'on voit par exemple au C.E.G. l'heure de travail manuel utilisée à faire des devoirs surveillés de maths ou de français. L'heure de dessin est employée de la même façon. Heureusement pas de ça en histoire-géographie puisque c'est Marc Lebeau qui est prof. Le travail manuel est considéré comme une activité tout à fait secondaire. Ce n'est pas la réforme Haby qui arrangera les choses, au contraire ! On fabriquera des robots, des ordinateurs, mais sûrement pas des hommes ! Quelle distance auront les gens face à la technique ? Pas foutus seulement de réparer une petite panne d'électricité, de fabriquer le moindre objet dont ils auront besoin, ni même de monter l'étagère que l'architecte n'aura pas prévu dans ses plans ! Il leur faudra tout acheter. Tu parles d'une avance ! Cette école-là fabrique bien plus des consommateurs asservis que ma classe ! Non ?

JEAN-PIERRE. — *Tu ne crois pas que les enfants se rejettent sur le travail manuel tout naturellement parce*

qu'ils ne réussissent pas dans les activités dites intellectuelles, et ceci bien avant d'entrer dans ta classe ?

GERARD. — Non, je ne le crois pas, il faut les voir quand ils arrivent !

Dans quel état d'esprit arrivent-ils ?

GERARD. — Maintenant notre classe commence à être un peu connue, alors il y a des volontaires !... Mais en général, quand ils arrivent dans la classe, ils ont l'impression d'avoir regagné la voie de garage. C'est une habitude ! Ils y ont toujours été. Au fond de la classe ils y étaient déjà : «*Tais-toi ! Tu n'as rien à dire, tu ne sais pas parler, alors ne cause pas ! Tu ne sais pas écrire, alors n'écris pas !*» Ils viennent là pour attendre d'avoir seize ans. Tu vois l'état d'esprit, tu vois l'idéal ! Et puis deux ans, ce n'est pas trop long, ça commence à se tirer !

Il leur faut bien un mois à un mois et demi pour réaliser là où ils sont. Une année, nous avons fait l'erreur de leur laisser la totale liberté, telle qu'elle peut s'acquiescer au bout d'un an. Nous nous sommes tout de suite aperçu que nous faisons fausse route. On ne le refera pas de sitôt ! Cela mène à la débâcle. Quand ils arrivent, ils manquent totalement de confiance en eux, comme je te le disais tout à l'heure et même en face du travail manuel ils sont un peu gourdes.

JEAN-PIERRE. — *Je le serais aussi, tu sais, c'est impressionnant d'entrer ici !*

GERARD. — C'est justement pourquoi nous tâchons de les rassurer. Nous leur présentons la classe, les activités telles qu'elles peuvent être organisées. Les anciens prennent en main les nouveaux, cela se passe assez bien.

Leur «idéal» quand ils arrivent c'est de «fouter le camp» parce que :

- *L'école : ras-le-bol !*
- *L'école : Y-en-a marre !*
- *L'école : ça fait chier !*

Voilà les réflexions qu'on entend.

Au bout d'un mois et demi, l'idéal se transforme et ils aiment mieux travailler !

Cela va assez vite en définitive parce que nous sommes aidés par un climat de coopération. Ils se rendent compte qu'ils apprennent quelques notions qui pourront leur servir plus tard. Ils pourront apprendre à utiliser des machines-outils... ce qui est rigoureusement interdit par les textes...

JEAN-PIERRE. — *Tu es sûr ?...*

Des machines... et un climat de confiance !

GERARD. — Oui, je tiens à le dire ! Comme nous ne sommes pas «centre d'apprentissage», ou C.E.T. nous n'avons pas le droit de permettre aux élèves de se servir des machines. Si nous le faisons, c'est sous notre entière responsabilité. Si je veux faire souder un gamin, il faut que je sois avec lui. Je me demande comment je pourrais faire quand il y en a cinq qui soudent en même temps ? Alors nous prenons des risques. Mais ces risques sont quand même atténués par le climat de confiance qui règne dans la classe. Nous leur faisons confiance et c'est réciproque. Il n'y a jamais eu de problème à ce sujet. Evidemment il y a les impératifs de sécurité sur lesquels nous sommes tous intransigeants.

Nous favorisons le tâtonnement expérimental darts la classe, c'est certain mais... par exemple au poste de soudure oxy-acétylénique tout commence par ce qu'on pourrait appeler... «un cours magistral»... Tu sais, ce sont ces grosses bouteilles, l'une d'oxygène et l'autre d'acétylène qui nous permettent de souder au chalumeau... Tu vois ?... Une fausse manœuvre et boum !... Il y a de quoi faire sauter la moitié du C.E.G. avec ça ! Au départ nous donnons des consignes précises aux gamins. Après ils auront le droit de gâcher des baguettes de brasure, ils auront le droit de rater leur soudure, mais ils n'ont pas le droit de faire sauter le C.E.G. et les copains.

JEAN-PIERRE. — *Les notions qu'ils désirent acquérir se limitent-elles à l'utilisation de machines-outils ?*

GERARD. — Non, j'ai ouvert une parenthèse parce que cela me semblait important à préciser.

JEAN-PIERRE. — *Oui, c'était important en effet !*

GERARD. — Je parlais des machines, c'est ce qui m'a fait faire la digression et je te disais que les adolescents apprenaient à s'en servir, à les entretenir, à les aménager au besoin... mais ils apprennent bien autre chose aussi.

JEAN-PIERRE. — *Par exemple ?*

GERARD. — Par exemple... Nous ne restons pas en milieu clos, nous essayons de nous ouvrir sur la vie et par conséquent d'en connaître les aspects les plus courants. Ce peut être abordé sous forme d'enquête mais également sous une forme qui pourrait être prise pour un cours magistral. En fait je ne vois pas d'inconvénient à répondre à leur curiosité, même si la forme de ma ou mes réponse(s) est interprétée de l'extérieur comme un cours théorique. Par exemple : comment remplir un imprimé de sécurité sociale ? Comment se servir d'un chéquier ? Etc. Je préfère évidemment qu'ils se renseignent par eux-mêmes, mais je peux devenir pour eux une source de renseignements et je ne refuse pas de l'être.

Encore la part du maître...

JEAN-PIERRE. — *Cela te donne une position plus que privilégiée dans le groupe de travail que tu animes ; est-ce que cela ne t'amène pas parfois à faire de la répression ?*

GERARD. — Je ne pense pas, nous vivons vraiment dans une ambiance de confiance mutuelle. Nous avons dû même prendre quelques distances avec certains règlements édictés par l'administration, ce qui cause quelques problèmes d'ailleurs. Par exemple : les gamins fument dans la classe. Nous ne leur avons jamais permis de fumer, mais nous leur avons indiqué les endroits où la sécurité nous obligeait de leur interdire, à côté du poste d'acétylène, dans l'atelier « bois », près du stockage de l'essence pour laver les pinceaux, etc. Ils ne sont pas idiots au point de ne pas se rendre compte que les endroits restants n'étaient pas interdits. Alors évidemment c'est le grand drame au niveau de l'administration du C.E.G. Si je leur interdis de fumer en classe, cela porte un grand coup à la confiance mutuelle qui nous tient à cœur, l'ambiance devient moins bonne aussi ; tout cela pour quoi ? Pour rien. S'ils ont envie de fumer, ils fumeront et ce sera : « M'sieur ! J'ai besoin d'aller faire pipi ? » alors que maintenant ils ne me demandent pas pour sortir quand ils en ont envie ! Mais dans ce cas-là, ce serait : « M'sieur ! J'ai besoin d'aller faire pipi ? » Autrement dit : « J'ai besoin de fumer ma cigarette parce que je n'y tiens plus ! » Personne ne serait dupe mais cela introduirait un climat malsain de duplicité. La confiance ne se nourrit pas de mensonges, si petits soient-ils. Et puis... cela nous place sur un plan d'égalité avec nos élèves... quand on va chez les parents... on discute en toute amitié devant un « coup de rouge », sans complexe le gamin offre la cigarette à son prof et à son père, c'est sympa. Non ?

JEAN-PIERRE. — *Est-ce que tu penses préparer tes élèves à un meilleur avenir tant humain que professionnel ? Quand je dis professionnel, je veux dire : est-ce que tu leur apprends un métier ? Car c'est ce qu'ils veulent en définitive ? Est-ce que ce que tu fais leur permet d'affronter la vie plus aisément ?*

GERARD. — Leur permettre d'apprendre un métier ? Je les aide, si tu veux, à avoir un choix plus grand et peut-être à choisir en connaissance de cause. En fait on ne leur apprend pas vraiment un métier, on leur permet de se confronter avec les rudiments de base de plusieurs métiers et ceci très concrètement. C'est-à-dire qu'ils savent se débrouiller dans des domaines assez différents. On ne peut pas tout aborder bien sûr. Quand un gamin veut être boucher ou charcutier c'est vraiment très difficile de lui faire tâter de son futur métier, impossible même. Notre but est d'essayer de les préparer, le plus possible à se défendre dans la vie à la fois de manière pratique (on est en classe pratique) et de manière comportementale.

JEAN-PIERRE. — *Avez-vous un programme à suivre, des instructions ?*

GERARD. — On les suit plus ou moins. Enfin... On prend ce qu'il y a de bien, ce qui correspond aux motivations et aux curiosités des gamins...



Armer pour la vie

JEAN-PIERRE. — *Remplir un chèque ou un imprimé de Sécurité Sociale, c'est du programme ?*

GERARD. — Oui.

JEAN-PIERRE. — *Je comprends que remplir un chèque puisse venir naturellement à cause des nombreux comptes que vous êtes obligés de tenir dans vos achats-ventes, mais tu ne me feras pas avaler que tes élèves ressentent le besoin de remplir un imprimé de Sécurité Sociale !*

GERARD. — Bien sûr, il y a notre apport à nous éducateurs. La feuille de Sécurité Sociale n'est quand même pas vide de sens pour les gamins qui voient souvent leurs parents se débattre avec ! Et puis on peut proposer, non ?

JEAN-PIERRE. — *Les propositions des éducateurs ne sont-elles pas prépondérantes ?*

GERARD. — Pas plus que celles des gamins. Tout rentre dans le planing, nos propositions comme les leurs. Une certaine organisation n'entrave pas la liberté, au contraire.

JEAN-PIERRE. — *La liberté de remplir un imprimé ? Tu me fais rire !*

GERARD. — Tu peux rire ! Les gamins n'ont jamais rechigné pour le faire. Il faut dire que nous choisissons le bon moment pour le proposer. Par exemple, la feuille de déclaration d'impôts, on s'en occupe au moment de la déclaration des impôts. Mais ne crois pas que ces propositions viennent comme des cheveux sur la soupe parce que nous l'avons décidé, nous adultes ! Au cours des discussions, des débats, le sujet est abordé, tout ce que nous faisons c'est de proposer un approfondissement pratique quand c'est faisable. Quand la discussion s'engage sur le pouvoir d'achat et l'augmentation des prix, nous n'avons pas de travaux pratiques à proposer. Alors tout cela arme les individus pour la vie.

Dire qu'ils sont mieux armés que les élèves du traditionnel, c'est discutable.

JEAN-PIERRE. — *Comment ça ?*

GERARD. — Je m'explique. Ils sont armés pour une vie responsable, pour une société dans laquelle on a le respect de l'individu. Mais sont-ils armés pour une société qui les exploite ? Je ne sais pas répondre. Je me demande. On a des exemples, parce que les anciens viennent souvent discuter avec les copains et ils nous racontent leurs problèmes. Je prends l'exemple de Joël L... Voilà un gars qui avait l'habitude dans la classe de discuter les décisions de travail, en sachant le pourquoi et le comment, les tenants et les aboutissants. Nous

Un journal commun «pratiques» et «normales»

GERARD. — Cette ségrégation n'est pas le fait de tous les profs du C.E.G. Il y en a qui considèrent que les gamins de classe pratique sont des gamins comme les autres. Et en particulier Marc Lebeau qui enseigne entre autres l'histoire-géographie en 3e normale pense que les «pratiques» ne sont pas plus «cons» que les «normales». Moi, je pense de même que les «normales» ne sont pas plus «cons» que les «pratiques». Voilà plusieurs années que nous essayons de coopérer et que nous cherchons le meilleur moyen. Pour moi, il y avait peu de problèmes du point de vue «horaire» mais pour Marc, astreint aux horaires-saucisson, c'était plus difficile.

Cette année, nous avons porté le problème à la discussion des adolescents. On a réuni nos classes par petits groupes à cause du trop grand nombre. Très vite ils ont décidé de s'exprimer dans le même journal. Ils se sont aperçu de la possibilité d'apports mutuels. Les détails techniques d'horaires et de groupes ont été réglés en commun et... voilà en ce moment le quatrième journal qui va sortir de cette coopération entre 3e pratique et... 3e normale ! Monsieur !... Eh ! Oui !... Attention !... Voilà un rude coup porté à cette fameuse ségrégation. Car nous nous sommes aperçu qu'elle n'était pas le fait des gamins mais celui des profs...

Au départ, nous avions un peu peur que les «pratiques», ayant l'habitude de manier l'imprimerie, deviennent les boys de leurs camarades. Nos craintes se sont vite dissipées. Tout s'est passé formidablement bien. Tout le monde se met les mains dans l'encre. Les «pratique» se sont élevés au niveau de moniteurs au départ, mais cela n'a pas duré. Je te jure, c'est vraiment sympathique de voir travailler les grandes filles de troisième avec nos gamins... C'est une réussite totale au point de vue du «non-racisme» des jeunes.

Cela continue et accroche de plus en plus !

JEAN-PIERRE; — *Que penses-tu de la disparition des classes pratiques ?*

GERARD. — Je verrais avec plaisir mourir les 4e et 3e pratiques... à condition que toutes les classes de la maternelle à la faculté permettent aux élèves de s'exprimer et de communiquer librement.

JEAN-PIERRE. — *Tu penses qu'on peut...*

S'exprimer aussi librement à la soudure qu'à la peinture ?

GERARD. — Oui... Je ne fais pas de complexe de ne pas avoir de production peinture dans ma classe. J'avais amené aussi de la peinture et c'est encore aujourd'hui une possibilité que quelqu'un s'exprime de cette manière. La soudure peut plus facilement devenir une brèche pour les gamins, parce qu'elle n'a pas fait l'objet d'un enseignement dogmatique à l'école primaire et qu'ils sont neufs par rapport à elle. Ils arrivent dans un tel état d'échec, persuadés qu'ils seront des «manuels» avec un tel dégoût de l'école que seule une motivation d'origine «professionnelle» ou ce qu'ils imaginent en être... peut leur redonner confiance en eux. Quand tu parles de soudure et de peinture, tu veux sûrement faire allusion à la hiérarchie qui existe entre les arts nobles et l'artisanat. Je ne fais pas cette distinction. Je prends les jeunes dans l'état où malheureusement on les a mis et j'essaie qu'ils deviennent ou redeviennent des êtres humains. Notre ouverture sur le monde du travail n'est pas un conditionnement à l'exploitation. Au contraire, si les gamins entrent dans la vie active avec des idées de responsabilité et d'expression, ils seront moins la proie d'un système que les défenseurs d'une idéologie dont ils auront fait l'expérience capitale dans nos classes.

JEAN-PIERRE. — *Quelles sont vos réalisations... euh... pratiques ?*

GERARD. — Nous faisons des meubles, des grilles de 25 m en fer forgé, avec portail, aussi bien que la petite clé en fer forgé de 10 cm, des éléments de cuisine, et puis... le porte-revue, le lampadaire, les chenets, etc. Et puis encore... le meuble à imprimerie, les composteurs, les margeurs, les limographe... pour les classes des copains. Quand nous avons une commande nous sommes amenés à livrer et à monter notre réalisation, comme cette grille de 25 m. Nous sommes reçus chez le client, c'est très sympa.

trouvons à le placer dans une petite entreprise, au terme de sa scolarité. Pendant huit jours ça a marché, le temps qu'il s'adapte et puis il a commencé à se révolter parce qu'il en avait marre de recevoir des ordres comme un chien. Deux mois après, il est venu me voir parce qu'il avait été «foutu à la porte». Il est monté à la maison et nous avons discuté deux heures. Je lui ai montré que moi-même en tant que salarié je devais accepter des compromis et que je me résignais souvent à ne pas hurler l'expression de ma révolte. Il a admis qu'il fallait savoir se taire parfois, pour avoir justement une action plus efficace. Il a trouvé une nouvelle place et il est devenu délégué syndical. Il avait trouvé le moyen de faire passer ses idées.

Peux-tu nous raconter une journée de classe ?

GERARD. — Tout part du soir. A 16 h 30, quand tout est rangé et balayé, chacun présente ses réalisations, on en discute et on voit ce qu'il faudra faire le lendemain. Ceci concerne l'atelier évidemment. On met à jour le planning général de l'atelier ainsi que le planning individuel. De plus chaque gamin a un cahier d'atelier, comme dans un garage, dans lequel il marque ce qu'il a fait.

Le matin, à 9 h, on réunit les deux classes pour régler les problèmes de coopérative. Les trésoriers exposent les problèmes-fric et les décisions se prennent coopérativement. Ensuite, il peut y avoir des débats qui s'engagent. Dans la mesure où les deux classes sont intéressées, nous permettons qu'ils se poursuivent aussi longtemps qu'il faut. S'il n'y a pas de débat général, on se sépare par classe. J'arrive avec mes gamins dans la classe baptisée salle-club dans laquelle on peut encore discuter ou présenter un exposé. On peut encore travailler à des activités que nous appelons «clubs» : il y a l'imprimerie... Pendant que certains composent ou tirent, d'autres peuvent faire de l'électronique, de la photo, du modélisme... Les choix s'inscrivent au planning général et aborder des sujets également divers. L'autre jour nous avons parlé des problèmes de l'alcoolisme chez les jeunes, ce qui nous a fait dévier sur des maths... Nous allons envoyer les résultats de nos recherches aux 3e «normale». Le travail peut aussi se faire individuellement ou par groupes à ce moment-là. C'est comme ça que nous établissons nos fiches de débit, nos plans de fabrication et nos devis. A partir de 11 h, jusqu'à 16 h 30 nous travaillons en atelier. Enfin, je te fais un rapport vraiment très succinct de nos activités. Evidemment tout peut se bouleverser et il est très rare que nous suivions cet «emploi du temps» dans l'ordre. C'est pour te donner une idée que...

JEAN-PIERRE. — *Tu as parlé d'envoyer quelque chose à des 3e dite «normale» ? De qui s'agit-il ? Que faites-vous avec eux ? De la correspondance ?*

GERARD. — Non, il ne s'agit pas de correspondance mais de coopération dans le travail.

JEAN-PIERRE. — *Tu peux t'expliquer ?*

GERARD. — Il y a toujours ségrégation au niveau des classes pratiques... Quand il y a une «connerie» de faite dans le C.E.G. on pense tout de suite que ce sont nos élèves. L'histoire des crampillons illustre assez bien cette façon de penser qui accuse. Donc...

JEAN-PIERRE. — *Raconte-nous cette histoire.*

GERARD. — Un jour, durant la récréation de cantine, un certain nombre de crampillons ont été lancés à l'aide d'élastiques. Des élastiques, tout le monde peut en avoir, mais des crampillons ne sont collectionnés que par les élèves des classes pratiques. C'est l'évidence même et la logique veut qu'on accuse les «pratique».

Devant l'injustice de cette «évidence» qui les condamnait, ils ont réagi à leur manière. Comme ils ont l'habitude de se prendre en charge, ils ont eu vite fait de s'improviser une «police parallèle», ils ont mené leur petite enquête et ont porté devant les «autorités compétentes» toutes les personnes ayant lancé des crampillons et comme par hasard il n'y avait pas un seul «pratique». La délation, ça n'est pas l'habitude chez nous ! Mais l'injustice répétée excuse cette réaction !

JEAN-PIERRE. — *Tout ça pour prouver que les préjugés ne se situent pas seulement au niveau des intentions et que la ségrégation existe. Mais revenons à votre coopération...*

C'est ainsi que dans toutes nos activités nous sommes amenés à faire des maths sans le savoir, du français sans le savoir... Comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir... Nous faisons même de la technologie sans le savoir... Quand on construit un tour à bois avec une machine à coudre et un moteur de machine à laver, on n'a pas fait un cours de technologie mais les problèmes y afférant ont été abordés très largement.

JEAN-PIERRE. — *Comment pourrait-on appeler ta classe, en résumant tout ce que tu viens de dire ?*

GERARD. — Ouh !... Une classe pratique... Eh ! Oui !... C'est-à-dire une classe pratique bien pratique.

JEAN-PIERRE. — *Explique-toi !*

GERARD. — Oui, Bien pratique pour les gamins, parce qu'ils retrouvent grâce à elle leur dignité d'homme, qu'ils se préparent à entrer dans la vie active, de manière responsable et forte, sans toutefois que les difficultés qu'ils rencontreront leur soient masquées...

Bien pratique pour les classes des copains qui peuvent utiliser nos services pour s'équiper à peu de frais...

Bien pratique pour nos «clients» qui nous font faire ce qu'ils n'avaient peut-être pas les moyens d'acheter dans le commerce...

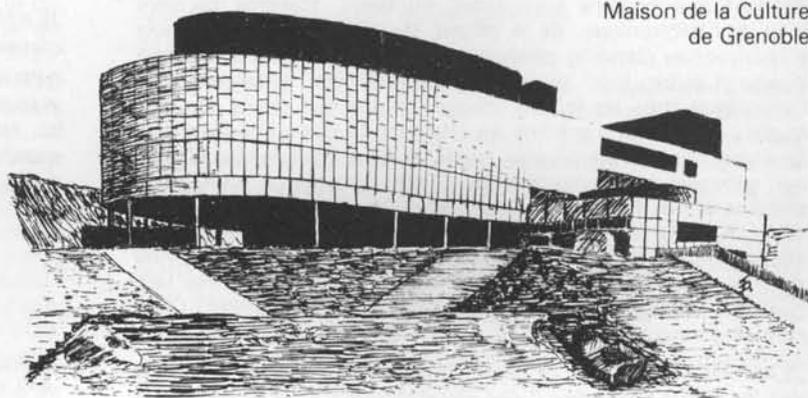
Bien pratique... pour le pouvoir et l'administration parce que nous lui permettons, en un certain sens, de masquer les déficiences de l'école et du système éducatif en place... C'est ça qui me fait le plus suer... Mais, en comparaison avec les services rendus aux gamins et compte tenu qu'ils ne seront pas des consommateurs faciles, des travailleurs moutonniers... je suis bien content. Et puis, je ne supporterais pas de participer au pourrissement de l'institution scolaire à cause des dégâts que cela occasionnerait chez les élèves... Non je me dégoûterais... Tant pis si on m'accuse de faire du replatrage ! Il faut bien que je sache être responsable moi aussi !

JEAN-PIERRE. — *Merci Gérard, je crois que tu viens de formuler la meilleure conclusion possible.*

Du nouveau sur l'enseignement du français au Danemark

Jette REELSBO

Jette Reelsbo est professeur de l'enseignement général à l'école de Hasselager (près d'Aarhus) où elle enseigne entre autres le français ; elle a fait plusieurs stages en France, et au cours de l'année scolaire 1973-74 elle a dirigé pour le Ministère de l'Education Nationale du Danemark, l'expérience qui sera présentée ci-dessous.



Maison de la Culture
de Grenoble

Dans *Sproglaereren* (revue pédagogique danoise des enseignants de langues) n° 5 de septembre 1973, on peut lire dans l'éditorial : «*Beaucoup d'activités considérées il y a quelques années comme étant sans importance, sont aujourd'hui reconnues comme très fertiles au point de vue pédagogique.*» L'idée des «classes en déplacement» pendant toute une semaine, qui autrefois a pu paraître nouvelle et extraordinaire, est aujourd'hui acceptée de tous. Or, nombreux sont ceux qui considèrent encore comme une sorte de tourisme de grand luxe le fait qu'un professeur de langues emmène ses élèves en Angleterre ou en Allemagne pour leur donner la possibilité de vivre dans le milieu étranger, et de mettre leurs connaissances à l'épreuve dans une situation authentique.

Cela devrait être tout à fait naturel de prendre contact avec une école en Angleterre ou en Allemagne pour un échange de lettres entre les élèves, échange qui par la suite pourrait aboutir à une visite dans l'école jumelée où les élèves auraient vraiment la possibilité de partager la vie de l'école en question.

A ce genre de voyages on oppose toujours l'argument suivant : quel intérêt y aurait-il dans ces échanges pour les Allemands ou les Anglais qui n'apprennent pas le danois ? Pourtant, considération faite, on voit que cet

argument ne tient pas, car des élèves anglais ou allemands peuvent très bien tirer profit d'un voyage d'études dans un pays voisin qui fait partie du Marché commun.

La rédaction de la revue finit par inviter les professeurs de langues à faire des rapports sur les échanges effectués en 1972-73.

A ce moment-là, j'étudiais un projet de voyage d'échange avec une classe française et c'est un plaisir pour moi, maintenant que le projet a été réalisé, d'en pouvoir transmettre l'idée à mes collègues danois et français et, l'expérience terminée, de pouvoir faire quelques commentaires sur les extraits de l'article cités ci-dessus.

Le Ministère de l'Education Nationale, la commission danoise de l'U.N.E.S.C.O et la Direction des Ecoles Municipales d'Aarhus ont montré l'intérêt qu'ils portaient à cette expérience pédagogique dans l'enseignement du français en soutenant la réalisation du projet et en permettant qu'il ait lieu pendant la période de classe. Même en ce temps d'économies, nous avons le droit d'espérer que, les multiples résultats positifs du projet pris en considération, des initiatives pareilles obtiendront plus facilement une subvention, que nous arriverons bientôt au

point où les voyages d'échanges linguistiques paraîtront aussi naturels que les «classes en déplacement» et tout comme celles-ci auront lieu pendant les périodes de classe, constituant un élément naturel de l'enseignement.

Bien que les Français n'aillent pas au Danemark pour étudier le danois, je peux toutefois dire que les conversations que j'ai eues et les lettres que j'ai reçues des élèves français pendant et après la réalisation du projet montrent clairement qu'ils ont autant profité de leur visite que les Danois de la leur en France. Cela était sûrement dû au fait que le programme de la visite des Français était basé sur leurs propres souhaits, et au fait qu'ils avaient bien étudié le Danemark avant ce voyage.

J'ai choisi de donner une description du projet assez détaillée en espérant que mon article servira comme «recette» à des collègues danois et français, enseignant les langues, qui auraient l'idée de faire quelque chose de semblable.

L'expérience, qui a eu lieu en 1974, était un voyage d'échange de douze élèves danois (âgés de 16-17 ans) de la classe terminale (ce qui correspond en principe au brevet) qui étudiaient le français, et de douze élèves (classe de seconde) du lycée Stendhal de Grenoble. Les Français étaient au Danemark dix jours au mois de mars et les Danois dix jours en France au mois de mai. Forte de ces expériences je recommanderais plutôt un séjour de quinze jours dans chaque pays.

La raison pour laquelle j'ai d'abord fait venir les Français au Danemark était que le changement pour eux ne serait pas trop grand, comme ils ne venaient pas pour des raisons linguistiques, mais plutôt en tant qu'observateurs. En plus il s'est avéré, comme je le présumais, que le fait que mes élèves connaissaient déjà leurs amis français avant d'aller à Grenoble, rendaient moins grandes la plupart des difficultés de langue lorsqu'ils ont rencontré leurs parents français pour la première fois, connaissant déjà leurs camarades français ils se sentaient bien à l'aise.

But pédagogique :

Améliorer la compréhension auditive, le vocabulaire actif et l'expression orale des élèves danois par un contact très proche avec le milieu français.

L'effort des élèves en classe était naturellement augmenté avant le voyage, et après la visite des Français l'intérêt n'a fait que croître. Et comme on pouvait l'attendre, l'échange a donné envie aux participants de continuer de travailler la langue. Deux élèves sont retournés à Grenoble pour apprendre davantage, deux ont décidé de repartir en France l'année prochaine pour étudier, deux ont choisi le français comme langue première à présenter à H.F. (examen préparatoire à peu près équivalent au baccalauréat). Les autres continuent au lycée, et aucun parmi eux n'a choisi le russe au lieu du français.

Pour que les élèves puissent profiter au maximum du séjour en France, je leur ai donné deux heures de cours supplémentaires par semaine pendant neuf mois (le nombre de cours obligatoire est de quatre heures par semaine). J'ai conduit ces cours comme un genre de séminaire sur Grenoble, pour que l'entraînement linguistique soit combiné avec des renseignements généraux sur la ville et sa région et naturellement avec les conditions en France en général. Ces renseignements ont été tirés d'un rapport auquel j'ai participé après un stage avec D.L.H. (Centre National d'Etudes Pédagogiques - Danemark) à Grenoble au cours de l'automne 1972. Le pourcentage de présence à ce cours supplémentaire était presque constamment de 100 %.

En outre j'ai effectué un nouveau stage en automne 1973 en vue de ce projet. J'ai cherché des matériaux supplémentaires sur les conditions culturelles, commerciales et industrielles et sur le système scolaire français au Syndicat d'Initiative de Grenoble et à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Grenoble, ce qui a augmenté l'intérêt des élèves.

Je dois ajouter que les élèves français, avant leur voyage, pendant plusieurs mois, se sont réunis en un cercle d'études pareil, et qu'ils ont étudié, sous la direction de Mme Guibourdenche, des documents sur le Danemark. Le Conseil du Tourisme du Danemark à Copenhague et le Service d'Information du Ministère des Affaires Etrangères avaient gracieusement mis à notre disposition du matériel, imprimé en français, que j'ai pu leur envoyer.

But socio-culturel :

Le projet a amélioré, bien sûr, les connaissances des élèves concernant la vie des Français et a élargi leurs connaissances de la civilisation française par des visites à différentes institutions (écoles, musées, églises et la «Maison de la Culture») et par des excursions en ville et aux villages dans les montagnes.

But international :

Les élèves ont eu le temps d'obtenir une meilleure compréhension d'un peuple dont la culture et la façon de vivre sont assez différentes des nôtres, et en même temps ils ont eu l'occasion de lier des amitiés. Les familles françaises étaient toutes extraordinaires, elles ont tout fait pour que les Danois puissent se sentir les bienvenus ; les sorties du dimanche et les repas en famille ont particulièrement consolidé l'union. Des renseignements sur les conditions familiales et les goûts des élèves, qui nous avaient été communiqués d'avance, ont permis de mettre ensemble les élèves qui allaient probablement le mieux s'entendre. Ceci a sûrement contribué au fait que tous (2 garçons français, 10 filles françaises et 7 garçons danois, 5 filles danoises) sauf un seul cas, se sont très bien entendus. Les jeunes — et même les parents — ont fait beaucoup de projets de rencontres et de voyages à l'avenir. Les élèves des classes plus jeunes à Grenoble et à Hasselager attendent la première occasion pour participer aux échanges, et plus de la moitié des élèves des deux classes de troisième ont déjà commencé à étudier le français.

Comment réaliser le projet ?

1. PERMISSION obtenue auprès du directeur général et du Conseil Général des Ecoles Communales d'Aarhus ; auprès du directeur et du conseil des parents de l'école, auprès des collègues et des parents. Tous, ainsi que Mme la Directrice, Mme Guibourdenche, les parents et les lycéens à Grenoble, avaient eu à l'avance des informations sur le projet, écrites ou orales.

2. LOGEMENT : Le contact personnel avec les familles a été établi par des visites que j'avais faites avec Mme Guibourdenche dans des classes à «Stendhal» durant mon stage en automne 1973, et on avait demandé aux lycéens s'il y en avait qui aimeraient participer à un échange. Avant mon retour le contact a été développé encore davantage par une réunion avec ceux des parents et des lycéens qui avaient désiré participer. Le contact entre les jeunes Français et leurs camarades danois a commencé par un échange de lettres en décembre 1973. Comme il y avait question d'échange, les frais d'hébergement étaient donc couverts.

J'ai eu l'adresse de Mme Guibourdenche par l'intermédiaire d'un ami de Marseille, Georges Massieye, membre de la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (F.I.M.E.M.). Adeptes des principes de Freinet, Mme Pierrette Guibourdenche était professeur de contact, assistée par Mlle Rosalba Rolle, du Comité de Patronage des Etudiants Etrangers - Centre Universitaire d'Etudes Françaises (elle a donné des cours à mes élèves de français à Hasselager et également à Grenoble).

J'ai choisi Grenoble comme lieu d'échange, parce que j'y connaissais bien toutes les conditions depuis mon stage avec D.L.H. en 1972. Il est évident que Paris ne convient pas pour la réalisation d'un tel projet, puisque les parisiens sont fatigués d'étrangers, et que la ville est trop grande. Grenoble, par contre, est une ville de province d'une grandeur convenable avec la possibilité de beaucoup d'activités, en particulier sportives, à cause des montagnes. Les habitants sont ouverts et accueillants, et en plus je pouvais compter sur un certain appui de la part des amis que j'avais trouvés parmi les professeurs du «comité de patronage». Deux parmi eux ont tout à fait naturellement pris part à l'enseignement de mes élèves au Danemark et à Grenoble et à la direction des excursions et des activités de loisir en France. Comme ces enseignants étaient très intéressés par ce projet, ils nous ont considérablement aidés. Ces contacts personnels, je sais, ont eu une grande influence auprès des autorités danoises pour me permettre de réaliser le projet. Nous avons vraiment senti que ceux-ci et mon voyage supplémentaire en octobre 73 ont contribué à la bonne préparation du projet ; et je dois ajouter qu'un voyage préparatif est très important pour que tout marche bien. Et ce premier contact avait l'avantage, déjà à ce moment-là, de permettre aux Français de proposer un programme de leur visite au Danemark.

3. COMMENT COUVRIR LES DEPENSES que la réalisation du projet allait occasionner de plus ?

Après avoir fait des demandes aux différentes autorités, on nous a procuré (les Danois) :

- a) D.S.B. (chemin de fer danois) : **voyage gratuit** jusqu'à la frontière allemande (aller-retour).
- b) Le Bureau International du Ministère des Affaires Etrangères : 3 200 Couronnes danoises.
- c) Le Ministère de l'Education Nationale : 5 000 C.D.
- d) La Municipalité de la ville d'Aarhus : 6 800 C.D.

Le séjour

1. LE PROGRAMME DES FRANÇAIS : Ils ont suivi à l'école de Hasselager un jour de classe de leurs camarades de seconde. Ils ont visité la garderie à côté de l'école et ils sont passés aussi à l'école de Hasselager dans la «classe maternelle» (dernière année avant de commencer l'école primaire proprement dite à sept ans). Les lycéens ont assisté aux cours supplémentaires de français de leurs camarades et des activités comme cinéma et soirées ont été prévues pour eux. Les après-midi, plusieurs parmi eux ont accompagné leurs amis dans leurs «petits jobs», et d'autres sont allés au sport ou sont allés voir des membres de la famille ou des amis avec les Danois. Ainsi leur cercle d'amis s'agrandissait constamment. Pendant deux jours de classe les Français ont été au lycée de Viby où ils ont participé à l'enseignement de langues étrangères et musique, aux exercices de physique et de dessin, et ils ont été observateurs au labo. Les excursions aux parcs, aux musées, à l'Université d'Aarhus et à des usines, ont donné aux Français envie de bien connaître la ville. Une des choses les plus impressionnantes était la visite à l'île de Samsø, et la visite d'une grande ferme a aussi enthousiasmé les Grenoblois.

2. LE PROGRAMME DES DANOIS : D'abord nous avons eu deux jours à Paris, ce qui a donné aux élèves l'occasion de s'habituer à la «situation française», comme ils l'exprimaient eux-mêmes. Le séjour à Grenoble s'est déroulé ainsi : Tous les jours les Danois ont participé à un des cours de leurs camarades à «Stendhal» où ils avaient ensuite trois heures de cours de français intensif, donnés par des professeurs français du «comité de patronage» ou par moi. A midi ils passaient deux heures dans les familles avec leurs camarades. Les après-midi, pendant que les Français étaient toujours en classe, ils étudiaient, sous la direction des professeurs du «comité», les conditions sociales et culturelles de Grenoble et de sa région. A la réception à l'Hôtel de Ville de Grenoble l'ambiance était particulièrement intense à cause des élections présidentielles très proches. Les excursions dans les montagnes aux vieux villages ont donné aux Danois une idée de la très grande différence entre les conditions de vie à la campagne en France et au Danemark et aussi une idée des possibilités de sport à Grenoble et dans ses environs.

Pour souligner encore le caractère du projet, je voudrais mettre en valeur les aspects pédagogiques qui ont une grande portée et qui étaient ma première motivation pour mettre le projet en marche.

Dans cette expérience, le manuel du français le plus utilisé au Danemark : *On parle français* était pour la première fois mis à l'épreuve dans un milieu français. Dans quelle mesure les élèves seraient-ils capables de parler et de comprendre le français dans la «situation française», après une seule année d'enseignement de méthode directe ?

Même les élèves les plus faibles n'avaient pas peur de «se lancer». Mais leur français était-il correct ? C'était là que leurs différents niveaux se révélèrent.

La compréhension auditive, le vocabulaire actif et l'expression orale de tous les élèves ont été **beaucoup** améliorés, bien entendu, après le voyage d'échange, ce que les résultats de l'examen oral ont montré. Le niveau par écrit a été considérablement amélioré aussi par leurs correspondances avec les Français. Des copies de leurs lettres en français, ainsi qu'un rapport en français de chaque élève en portent témoignage.

Des copies des lettres et des rapports ont été envoyées au Centre National d'Etudes Pédagogiques du Danemark, Institut de Français à Copenhague, sur demande de M. Ole Wewer, qui avec grand intérêt a appuyé le projet dès son début, et j'aimerais bien terminer ce dossier en disant que c'était le cours de perfectionnement de D.L.H. à Grenoble en 1972 qui m'a inspiré ce projet.

Aarhus, octobre 1974

Post scriptum

1. Au Danemark l'enseignement du français n'est pas obligatoire dans les écoles communales, et les élèves n'ont la possibilité de l'étudier que dans la classe terminale.

2. Ces échanges entre Grenoble et Hasselager continuent toujours, mais par des moyens privés seulement. Nous espérons, bien entendu, pouvoir trouver l'argent nécessaire pour assurer l'avenir des échanges.

3. **Du nouveau cette année :** Depuis trois mois j'enseigne, sur leur demande, la plupart des parents qui recevront l'année prochaine de jeunes Français, et ils ont l'intention de continuer après les grandes vacances pour se perfectionner encore davantage. Ils aimeraient pouvoir communiquer vraiment avec leurs «enfants français».

Aarhus, mai 1975

Bernard CUAU
Denise ZIGANTE
LA POLITIQUE
DE LA FOLIE

Editions Stock

Les auteurs de ce livre se proposent deux buts : dénoncer le scandale des hôpitaux psychiatriques et mettre en lumière les différentes explications de la folie — qui entraînent différentes thérapies — tout en s'interrogeant sur l'acharnement des psychiatres à ne pas voir l'aspect social de la folie (80 % des internés sont de milieux prolétaires).

Ce livre se veut utile aux internés, aux dix-internés, à leur famille, aux infirmiers et aux psychiatres en les faisant réfléchir sur les conditions de vie de leurs malades avant leur internement, et partant, en les faisant s'interroger sur le savoir psychiatrique.

Une première partie s'intéresse aux malades. Pour entrer dans un hôpital psychiatrique il existe trois façons libérales : en placement volontaire ; en placement d'office, mais, pour en sortir c'est une autre histoire... Le psychiatre est le seul à décider et les familles se font volontiers complices, ne voulant pas se charger d'un individu embarrassant.

Ce qui attend le malade tient plus à des rites pénitentiaires qu'à une véritable thérapie. Les témoignages de horreur abondent et on a peine à croire qu'en 1973 les malades étaient encore battus, attachés, punis. Les électrochocs ne font que contribuer à accélérer la déchéance lente du malade.

Le plus grave, dans cet univers, est que le malade est totalement dépersonnalisé, ignorant de sa maladie, crasé par sa dépendance à l'égard du pouvoir concentré dans les mains de ceux qui ont le savoir, ou qui croient avoir.

Aucune rébellion ou révolte n'est possible, puisque le malade est « fou », donc irresponsable.

L'internement est une lente annulation du sujet qui n'a plus ni parole ni désir, condamné dans cet asile à l'exclusion sociale et à la mort physique.

Le malade est étiqueté et malheureux que tombe sur lui le terme de schizophrène, mot maléfique qui « par son seul effet de son énonciation, fige l'humain en objet ». Car avant tout le travail de la psychiatrie est de nommer. (En annexe figure la classification française des troubles mentaux. Classés en vingt catégories, ils se répartissent au nombre d'une centaine environ...)

deviendrait le beau savoir psychiatrique et tous les avantages qui en découlent ?

De Marx à M. Foucault en passant par les anti-psychiatres anglais, quelques hommes ont analysé les causes sociologiques de la folie : travail parcellisé, dépersonnalisation, manque d'initiative... Mais peu écoutent ce son de cloche gênant assez bien résumé dans cette phrase de M. Foucault : « Quand l'homme demeure étranger à ce qui se passe dans son langage, quand il ne peut reconnaître de signification humaine et vivante aux productions de son activité... alors il vit une culture qui rend possible une forme pathologique comme la schizophrénie. »

Alors faudrait-il faire la révolution pour que soit supprimée la schizophrénie ? L'espoir pourrait venir d'une expérience tentée en Italie par un psychiatre nommé Jervis qui s'inspire du travail réalisé en Chine.

Il essaie de faire prendre conscience aux malades de leurs difficultés, en envoyant sur place des volontaires non formés qui discutent simplement avec les malades, essayant de leur faire analyser leurs conditions de vie et de leur faire voir qu'ils ne sont pas seuls dans ce cas.

C'est la politisation de la psychiatrie. Ce livre, dont les auteurs ne sont pas psychiatres, donne un aperçu assez tragique de la condition d'interné et permet de poser quelques graves questions sur le « savoir » psychiatrique.

S. P.

Fernand DELIGNY NOUS ET L'INNOCENT

Chez Maspéro.

S'engager dans ce livre c'est déjà amorcer une expérience insolite en acceptant de remonter le cours de la parole : « A l'orée de cette espèce-ci, qui est nôtre, sans foi ni loi, quelque chose fait signe qui prélude à ce que la parole advenue fera de nous. »

Ce quelque chose, ce peut être l'eau : « Entre lui et nous, l'EAU, et rien d'autre. Là où d'habitude le langage se met à courir et instaure ce qu'il en est de l'un et de l'autre, l'EAU. »

« Tout ça a commencé en 1967, un quatorze juillet. Ce gamin avait douze ans. »

Depuis, ce Jean-Marie dont il est question (« jumeau décalé dans le temps de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, récolté par Itard ») et ces autres, petits psychopathes graves relégués dans un coin d'asile et réputés incurables, peuvent vivre enfin, dans ces Cévennes où « il était une fois des hommes, et des arbres, et de l'eau, et des pierres. Et il ne s'agit pas de l'histoire de chaque Un là, mais de celle d'un certain Nous, une espèce de nous, un nous d'espèce qui n'en finit pas de dériver dans les virages du S de soi-même. »

Attention ! C'est qu'en effet l'aventure n'est pas si simple ! Et qu'il ne s'agit pas de nous y retrouver avec nos habitudes langagières mais au contraire de nous y perdre !

Et que reste-t-il alors de l'éducateur que nous étions et de celui que nous avions cru être ?

Pour suivre Deligny sur les chemins escarpés de ses Cévennes il faut abandonner beaucoup de ses certitudes ; mais chaque pierre déposée y forme un repère dans cet univers d'avant le langage, tout pétri de silence, où il convient de retracer en même temps que ces enfants muets, sa propre « ligne d'erreur » ou ligne d'existence.

Au delà et à cause des limites du langage, ce que Deligny perçoit aussi dans le silence des Cévennes, c'est un certain « établi » : « Je parle d'établi et je ne parle pas de loi. La loi est de l'ordre de la parole, l'établi est d'une autre matière... La personne, le personnage écartés, enfouis, non perçus, dans la lumière du moment peut apparaître tout un grément sans voiles, dont les cordages, traces de gestes, créent cet établi dont je veux parler... »

Sur ces « traces de gestes » n'avons-nous pas réfléchi aussi chaque fois que nous nous sommes vus authentiquement proches de l'enfant et de ses expériences les plus neuves, les plus originales ?

Et pour ce Jean-Marie (ce Jean-Marie) l'expérience la plus profonde et la plus renouvelée était toujours celle de l'eau : « Les gouttes qui perlaient aux pierres, l'une après l'autre il les attendait. Elles lui coulaient dans le corps. Je peux en témoigner... Et vos amours, bonheurs, extases, mes semblables, mes frères, vous pourriez toujours vous y exercer pour qu'ils soient un tantinet de la même espèce que l'écho de cette larme dans cet être de douze ou treize ans, fou autant qu'un enfant peut l'être. »

Aimée EYRAUD
Pisançon
05500 Saint-Bonnet

LE PEUPLE FRANÇAIS

Revue d'histoire populaire. Trimestrielle, le n° 4 F, abonnement 1 an : 16 F à B.P. 26, 92150 Meudon.

Nous avons reçu les numéros 17, 18 et 19.

Au sommaire du n° 17 : Le 1er mai 1906 ; la conjuration des Egaux ; 1917 : les mutins de la Courtine ; 1901 : Chine ; la révolte des boxeurs ; 1940 : le réseau du Musée de l'homme.

A celui du n° 18 : les bûcherons du XIXe siècle ; le tribunal révolutionnaire ; Mazamet 1909 : quatre mois de grève et L'Education intégrale.

Il s'agit dans cet article illustré, de la relation de deux expériences pédagogiques : d'une part celle de Paul Robin (1837-1912).

Parmi nos B.E.N.P. (brochures d'éducation nouvelle populaire) créées par C. Freinet en 1937 — et qui ont cessé de paraître après le n° 84 en 1953 — la brochure 44 était consacrée, sous la plume de J. Husson à Paul Robin. Dans cette brochure, évidemment on trouvait davantage que dans l'article bienvenu du *Peuple français* qui a le mérite de rappeler la figure extraordinaire de ce pionnier. Il avait dirigé pendant quatorze ans un orphelinat à Cempuis (Oise) où il fut libre d'organiser à sa guise l'éducation d'enfants de 4 à 16 ans, garçons et filles mêlés, dans un domaine de quinze hectares. Il y créa des ateliers : cordonnerie, imprimerie, reliure, ajustage, forge, couture, etc. ; bref une éducation « intégrale ».

En 1894 il est révoqué après avoir été accusé par un inspecteur de « répandre des idées subversives au point de vue social et néfastes au point de vue de la défense du pays ».

Un réactionnaire s'écrie alors : « M. Robin, directeur de la porcherie communale de Cempuis a été exécuté en plein conseil des ministres, hier. C'est l'effondrement complet du système pornographique de la co-éducation des sexes ! »

On trouve dans notre B.E.N.P., p. 4, la réponse de Paul Robin :

« Le premier en France j'ai, pendant quatorze années, donné à des enfants une éducation qui les a rendus d'une

bonne vigueur physique, leur a procuré une instruction sinon étendue et profonde, au moins basée uniquement sur des réalités objectives incontestables, leur a donné l'esprit d'observation, d'expérience et enfin, malgré leur ignorance et leur dédain de toute conception extra-humaine, les a faits ou laissés des être moraux et bons. A Cempuis, cet établissement sans dieux, les garçons et les filles de quatre à seize ans furent élevés en commun, en grande famille, dans la plus grande liberté possible, chacun mis à même de réunir en lui les qualités de deux classes aujourd'hui ennemies, les goûts de l'intellectuel et de l'artisan, la culture du cerveau et celle de la main, présentant ainsi un premier type de ce que doit à court terme devenir tout être humain.

Je n'ai pas fait à de jeunes intelligences encore incapables de philosopher la critique de nos institutions décrépités, mais je n'en ai pas fait davantage l'éloge. Il est bien certain que, sans avoir à leur prêcher cette critique, la rectitude de sens et de jugement que leur aura donnée l'éducation qu'ils ont reçue, leur inspirera la haine des impuissances et des atrocités des institutions actuelles, lamentables vestiges des siècles passés qui entravent dans le nôtre le développement du progrès et du bonheur humains.

Voilà mon vrai crime dont je reste fier... » (Cité par Giroud, Paul Robin, p. 105.)

D'autre part, l'article relate l'expérience de *La Ruche*, 1904-1917 menée par Sébastien Faure (créateur du journal *Le libertaire*). Il s'agit aussi d'un internat d'une trentaine d'enfants installés près de Rambouillet dans une ferme de 25 ha et basé sur les fondements anarchistes de l'éducation : ceux qui aujourd'hui sont toujours au fronton de notre école moderne française.

Au sommaire du n° 19 : 1848 : les ateliers nationaux ; la colonisation du Nouveau Monde (XVIIe et XVIIIe siècles) ; 1870 : la grève de Torteron ; 1915 : carnet de route d'un soldat : garnisaires et réfractaires (1800-1814).

Le peuple français, une revue que chaque école devrait posséder.

MEB

L'ARC REVUE TRIMESTRIELLE

Chemin de la Repentance, Aix-en-Provence.

Elle ne vise à présenter «... ni une galerie d'hommes célèbres, ni des numéros d'hommage. Mais bien de confrontation, de recherche autour d'une figure représentative d'un courant de pensée actuel... »

Et elle y réussit. J'ai lu les deux numéros consacrés l'un à Lacan, l'autre à Freud, et que ce soit par les collaborateurs qui contribuèrent à faire ces numéros (Pontalis, Laplanche, P. Aulagnier, M. Robert, L. Irigaray, M. Tort, M. Mannoni, pour ne citer que les plus connus, et ces autres n'en sont pas moins intéressants), que par les thèmes abordés, ces deux opuscules d'une centaine de pages chacun, sont des références sérieuses et utiles pour ceux que « ça » intéresse.

Le numéro consacré à Lacan est assez difficile à aborder (on s'en serait douté). Mais on y trouve en particulier un extrait de la thèse de médecine de J. Lacan, un texte « passionnant » de S. Feiman : *La méprise et sa chance* et une contribution importante de M. Mannoni, intitulée *Le malentendu*.

Au-delà d'un « certain style » qui tombe parfois dans l'imitation irritante « du maître », ce numéro articule, sans

se faire d'illusions sur son organisation rationnelle, les coups de boutoir à la logique du savoir, à la vérité de la science... Des copeaux de la planche que l'école freudienne de Paris ne se lasse pas de raboter et qui sentent bon.

Freud et la philosophie, Freud et le surréalisme, Freud et l'art, Freud et Freud (Sigmund)...

On s'y attrape, avec, entre certaines lignes, des vrais semblants d'accusation (de trahir ou d'être dans la ligne, évidemment) où «ça s'hyst-hérétise».

En tant qu'éducateurs, ça nous fait sourire. D'abord parce qu'on s'en fout un peu, et puis...

Il n'empêche que des points forts scandent le numéro et assainissent la lecture «fantasmogène» (en particulier «le sens des oublis» et «du fantasme et du verbe»).

Il serait étonnant, au vu de ces deux échantillons, que la revue déçoive dans les autres numéros signalés (Sartre, Barthes, Xenakis, Hegel, Fellini, Bataille...).

R. LAFFITTE

Jean HAMBURGER LA PUISSANCE ET LA FRAGILITE LES METAMORPHOSES DE LA MEDECINE ET DE L'HOMME

Flammarion.

Cet ouvrage révèle d'étonnantes possibilités de la biologie quant à la santé et au comportement individuel et social de l'homme. Nous y lisons :

«Une partie de ce qui vient d'être proposé apparaîtra sans doute utopique à la plupart des adultes découragés que nous sommes devenus. C'est que l'éducation que nous avons reçue ne nous a nullement formés pour une pareille entreprise. L'éducation actuelle est fondamentalement historique. Non seulement on y apprend les batailles de Napoléon plutôt que l'écologie, la guerre de l'indépendance américaine plutôt que le jeu vulnérable des fonctions cérébrales ; mais encore on

y laisse naître le sentiment que, porté par une histoire séculaire, l'homme continuera la course sur laquelle il est lancé, par une sorte de fatalité. Ainsi, rien ne fait éclater aux yeux les conséquences suicidaires de nos égoïsmes sacrés. Rien ne presse notre imagination vers une révision déchirante de nos concepts économiques et de nos tabous sociaux. L'éducation actuelle passe à peu près sous silence l'événement majeur de l'aventure humaine, à savoir notre arrivée à un point de non-retour où, pour la première fois, nous avons devant nous des menaces mortelles et, peut-être aussi, les moyens d'écartier ces menaces.

La prise de conscience de cet événement, fondement d'une action efficace, réclame une formation qui ne nous a pas été donnée. L'avenir dépend de l'éducation qui sera offerte à nos enfants. C'est à l'âge où l'esprit est encore disponible et possède (le médecin peut s'en porter garant) une immense capacité d'apprendre et de comprendre, que les informations doivent être fournies.»

Nous ne pouvons qu'approuver ces affirmations.

Mais... mais nous sommes payés pour savoir que la conception d'une éducation moderne, même si elle est étayée par une longue et fructueuse pratique, ne suffit pas. Comment forcer la main à tous les égoïsmes du pouvoir politique, c'est-à-dire du pouvoir de l'argent ? Dans notre monde, toutes les explications, même soutenues par des preuves d'une vraie science basée sur la pratique et les faits, même si elles mobilisent de nombreuses généralités, sont seules insuffisantes pour changer l'éducation et pareillement pour déterminer les réformes préconisées par Jean Hamburger.

Nous pensons qu'une telle révolution culturelle ne sera possible que par une révolution préalable, politique, des infrastructures. Comme le préconisait Freinet, notre action pédagogique et culturelle ne suffit pas. Elle doit être doublée d'une action sociale.

Roger LALLEMAND

Courrier des lecteurs

Réponse au «billet du jour» de *L'Éducateur* n° 2 :

I.C.E.M. = S.N.I. ?

Non, non et non, le S.N.I. n'est pas seul dans l'enseignement à œuvrer.

La C.F.D.T. et le S.G.E.N.-C.F.D.T. ont lancé dès la rentrée 74, leur mot d'ordre «25 élèves par classe». Autocollants et affiches ont été largement diffusés.

Qu'a fait l'I.C.E.M. à ce moment-là... où était son soutien le plus militant ?

Ce mot d'ordre a été repris en juin 75 avec pour objectif de rentrée, une étape à 35 élèves à l'école maternelle. Le S.N.I., à ce moment-là, a refusé une action commune préférant lancer son propre mot d'ordre au cours de son congrès de juillet.

Et la suite, nous la connaissons : un simulacre de passes d'armes avec Haby et une victoire pour ce dernier qui a lâché 10 élèves. Quand lâchera-t-il les 15 autres pour en arriver à 25 ? Dans un, cinq ou dix ans ?

Et pendant ce temps, le S.G.E.N.-C.F.D.T. seul a marqué la rentrée de ses banderilles en limitant à 25 élèves les effectifs dans un certain nombre de classes... mais là où était encore votre soutien le plus militant ?

Il ne faut pas se leurrer, ce n'est pas le S.N.I. seul, ce n'est pas l'I.C.E.M. seul, ce n'est pas non plus le S.G.E.N.-C.F.D.T. seul, mais c'est l'ensemble de tous les syndicats, de tous les mouvements pédagogiques, de toutes les associations de parents d'élèves, qui œuvrant ensemble sur le même objectif, feront que nous arriverons à 25 élèves, non seulement en maternelle mais dans toutes les classes. Alors là, seulement, vous pourrez apporter sans ménager votre soutien le plus militant.

Le rôle de l'I.C.E.M. est de veiller à l'unité d'action, mais d'éviter de soutenir avec tant d'ardeur un syndicat qui n'a pas le courage d'aller jusqu'au bout de ses paroles et qui refuse l'unité d'action. C'est une prise de position dangereuse surtout en période pré-électorale (C.A.P.D. et C.A.P.N. en décembre).

Cette attitude risque de fermer la porte à beaucoup de camarades qui croyaient voir en l'I.C.E.M. un mouvement ouvert.

Bien cordialement.

Jean-Pierre JAUBERT
André FAURE
Raymonde BLANC
membres et militants
du S.G.E.N.-C.F.D.T.
et de l'I.C.E.M.
05000 Gap

Soyons clairs : le soutien militant, évoqué dans le «billet» du n° 2, concerne l'action sur les effectifs (faut-il rappeler que pour nous le problème est à l'ordre du jour depuis vingt ans ?) et n'exprime pas le soutien de l'I.C.E.M. à un syndicat ou à une tendance par rapport à d'autres.

Il appartient en effet à chaque militant de l'I.C.E.M. de choisir lui-même le courant syndical et politique dans lequel il veut lutter (1) mais, s'il est cohérent avec lui-même, il doit poser au cœur de la lutte syndicale et politique les problèmes qui sont indissociables de son militantisme pédagogique. Par contre il n'appartient pas à l'I.C.E.M. d'intervenir directement dans le combat syndical ou politique en accordant des monopoles ou des satisfecits ou en jetant des exclusives mais seulement en rappelant certaines données qui font l'accord du mouvement.

Le billet du n° 2, écrit avant la rentrée, avait pour seul but de souligner la nécessité impérieuse d'une stratégie pour l'abaissement des effectifs. Ni le changement de mot d'ordre du S.N.I., ni les actions banderilles que vous évoquez pour le S.G.E.N. ne viennent modifier ce point de vue.

M. BARRE

(1) Deux textes fondamentaux de l'I.C.E.M. le précisent : la charte de l'École Moderne de 1968 et le manifeste d'Aix (1973).

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT (Bulletin de Travail)

SBT (Séances de Travail)

B2 (Billet du Jour)

BTI (Bulletin de Travail International)

DOCUMENTS SOUSOITS

BT SON (Bulletin de Travail Son)

Directeur de la publication : Maurice Berteloot.
Responsables de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.

Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.

Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES
CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30

Date d'édition : 11-1975 - Dépôt légal : 4^e trimestre 1975 -
N° d'édition : 734 - N° d'impression : 3 127.