

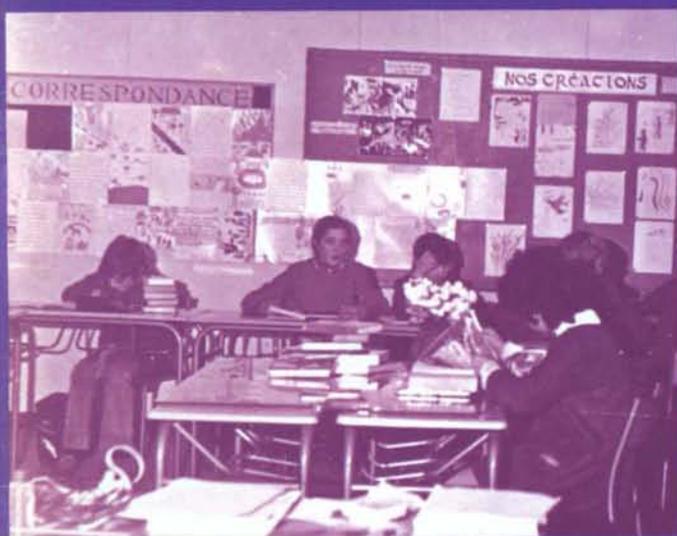
L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

7

10 Janvier 76
49^e année

15 Nos par an : 56 F
avec BTR en supplément : 108 F



VERS UN NOUVEAU TYPE DE C.E.S.

•
CONGRES DES IMPRIMEURS

•
L'ENFANT ET LES SCIENCES

•
OUVERTURE...
LES COLLEGUES ET NOUS...
LES PARENTS ET NOUS...

•
ACTIVITES D'ÉVEIL AU C.E.1



SOMMAIRE

1

L'EDUCATEUR

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

© I.C.E.M.-Péd. Freinet 1976

Encartée dans ce numéro :
FICHE D'INSCRIPTION AU CONGRES DE CLERMONT-FERRAND

Photos et illustrations :

A. Giroit	p. 2, 5
G. Rosière	4
X. Nicquevert	5
J. Mourot et J.-P. Lignon	8, 9
Classe de L. Marin	11, 12
Henri Elwig	21
M. Aguilhon	23, 26, 27
B. Heurteaux	29, 31

En couverture :

M. Aguilhon
Photo Roulier
J. Mourot

Editorial

LA LIBERTE AUSSI S'APPREND

L'EDUCATEUR

Outils et techniques

L'ENFANT ET LES SCIENCES *M. DRILLIEN, M. PELLISSIER*
Qu'attendre d'une discussions d'enfants d'ordre scientifique ? Jusqu'où aller et quelle est la part du maître ?

REPONDRE AUX QUESTIONS DES ENFANTS *S. CHARBONNIER*
Mais répondre en proposant des activités, des expériences : une piste de travail pour le F.T.C.

LE TROISIEME CONGRES DES IMPRIMEURS *J.-C. BERRAND*
Quelques flashes et des photos de cette manifestation où adultes et enfants se sont retrouvés plus nombreux que jamais.

UN AN D'ACTIVITES D'EVEIL AU C.E.1 *L. MARIN*
En classe de ville, un témoignage précis de toutes les activités menées sur un an en fonction des apports des enfants, du milieu et de la correspondance.

Actualités de l'I.C.E.M.

A PROPOS DES CONFERENCES D'ELEVES *A. LEFEUVRE*
Un témoignage en réponse aux questions de Michel Perrot posées dans L'Educateur n° 1.

UNE ENQUETE : LE PRIX DU LAIT *R. BOLMONT*
L'EMBALLAGE DES PRODUITS ALIMENTAIRES *G. GARRET*
Deux exemples de travaux qui contribuent à une réflexion sur l'économie.

Second degré

VERS UN NOUVEAU TYPE DE C.E.S... *M. BERTRAND, J. LEMERY*
J. BRUNET, C. CHARBONNIER
Un entretien sur l'expérience menée depuis cinq ans au C.E.S. de Sainte-Maure-de-Touraine (37). Une nouvelle organisation, originale, souple et riche.

CENSURE ET AUTOCENSURE *K. HADDAD, C. ROY*
Lorsque l'expression libre aborde les problèmes sexuels.

Les parents et l'école

LES COLLEGUES ET NOUS, LES PARENTS ET NOUS... *M.-C. et B. HEURTEAUX*
Les parents d'élèves associés à une classe de neige.

POURQUOI AI-JE FAIT POUR ET AVEC MES ENFANTS LE CHOIX DE LA PEDAGOGIE FREINET ?
Le témoignage d'une mère d'élève.

Livres et revues - Courrier des lecteurs

LA LIBERTE AUSSI S'APPREND

SI l'on bâillonnait les enfants, apprendraient-ils à parler ? Si on leur attachait les jambes apprendraient-ils à marcher ? Si autour d'eux personne ne parlait et ne marchait, si l'on n'accueillait pas leurs premiers mots et leurs premiers pas avec joie et fierté, que se passerait-il ?

Depuis toujours, sauf dans les cas exceptionnels et graves de handicaps profonds, tous les enfants ont appris hors de l'école à parler et à marcher. Et pourtant, l'école n'a pas hésité à inclure dans ses programmes de longues heures d'étude du langage et, moins généreusement, d'éducation physique.

Parallèlement, la définition et la conquête de la liberté ont tenu une grande place dans l'histoire des hommes : à l'école même, les manuels d'histoire le reconnaissent. Mais dans les programmes de l'école, l'apprentissage de la liberté n'a fait l'objet que des conseils et exhortations de ces moments rapides de morale et d'instruction civique, dont la conclusion était souvent qu'il fallait mourir pour la liberté, mort glorieuse dont on ne précisait pas les véritables profiteurs...

Nous avons donc employé trop vite l'expression « *apprentissage de la liberté* », celui-ci n'ayant jamais eu cours. Oui, tout se passe comme si la liberté était donnée un jour, par on ne sait quelle grâce, sans nécessiter d'apprentissage. Il nous semble, au contraire, que bien plus encore que tout autre comportement, l'accession à un comportement d'homme libre ne peut faire l'économie d'un apprentissage. Sans lui, on arrive tout naturellement au conformisme ou bien à la révolte.

Le conformisme, c'est la ligne de plus grande pente, celle où conduisent tous les conditionnements... Il arrive que la révolte cherche une autre voie : la mode entraîne alors une contre-mode (le Goncourt, un anti-Goncourt...), la béatitude devant la télévision provoque le refus, le nihilisme ou la tentation passéiste, les contraintes sociales seront supprimées dans la marginalisation. Que la révolte soit une étape « *sauvage* » et souvent bénéfique de l'apprentissage de la liberté c'est certain. Mais entre le conformisme qui sert tous les pouvoirs en place et la révolte par seule réaction, il n'y a toujours pas de place pour la liberté qui transforme. Notre choix d'éducateurs soucieux d'une éducation libératrice nous impose alors de revenir sur cet apprentissage de la liberté.

NOTRE travail repose sur cette triple conviction : il n'est pas de liberté qui ait un sens si elle ne repose pas sur la connaissance, si elle n'implique pas la responsabilité et si elle n'est pas l'aboutissement d'un apprentissage qui exige des conditions et un processus d'acquisition. Un enfant qui répète ce qu'il entend autour de lui ou les seuls propos de son maître n'est pas libre ; celui qui fait un « *croche-patte* » à son voisin pour avoir le ballon avant lui ne l'est pas non plus, pas plus que ne l'est l'adolescent qui du jour au lendemain a dix-huit ans (et devient majeur) après n'avoir eu qu'à obéir sans discuter.

Si l'adjectif « *libre* » accompagne souvent nos techniques de travail, et si nous gardons encore aujourd'hui ces appellations, c'est bien parce que nous pensons qu'elles permettent l'apprentissage de la liberté définie ci-dessus.

Un enfant ou un adolescent qui peut dire ce qu'il croit, ce qu'il se demande, qui sera ensuite confronté sans souci de jugement à ce qu'en pensent ses camarades et le ou les adultes avec qui il vit, qui aura accès à une documentation variée, qu'on lui apprendra à utiliser, qui pourra enfin envisager des expériences et communiquer tout cela à ses correspondants par exemple, cet enfant ou cet adolescent apprend à être libre.

Un enfant qui ne verra plus son travail tomber sous le couperet de l'encre rouge ou de la note, mais qui pourra se livrer à un travail autocorrectif, celui-là aussi apprend à être libre. Parce qu'il sera en situation de « *tricher* », il sera en situation de choisir hors de l'œil du maître : être libre c'est pouvoir choisir et savoir pourquoi l'on a fait ce choix ou celui-ci.

Un enfant ou un adolescent qui voit sa parole reconnue dans un groupe (élèves et maître : il faudrait pouvoir mettre ce dernier au pluriel !), qui prend en charge les activités de la semaine, organise et partage les responsabilités, qui devra au terme d'une semaine de travail faire le bilan avec tous les autres, celui-là aussi apprend à être libre.

Ces enfants qui, à quatre autour d'un matériel d'imprimerie ou d'un magnétophone, sont en situation concrète de réaliser un travail motivé qui sera ensuite présenté à la classe et au dehors, sont encore des enfants qui apprennent à être libres.

EVIDEMMENT, ces exemples trop rapides ont quelque chose de schématique et d'idéal : ils se dérouleront en fait de façon moins simple et leur mise en place n'ira pas sans conflits. Mais il n'est pas de liberté qui ne rencontre les conditionnements de toutes sortes et de fortes résistances. Il est indiscutable aussi que l'école ne sera jamais le seul lieu qui influe sur les individus, les éduque ou les déforme.

Dans les limites qui lui sont tracées et qui se déplaceront en fonction du nombre des éducateurs qui pèseront sur elles, ensemble, l'école nous laisse néanmoins ce choix : user de salive et de formules toutes prêtes comme « *liberté - égalité - fraternité* » ou « *aimez-vous les uns les autres* » ou bien mettre en place chaque jour avec les élèves des situations, des espaces et des rythmes, des matériels et des comportements qui ouvrent la voie à l'apprentissage de la liberté par tâtonnement expérimental.

Etant bien entendu qu'il n'existe pas de liberté absolue ailleurs que dans les rêves ou les modèles que la réalité nous amènera à préciser ensemble.

Outils et techniques

Marcelle DRILLIEN
71 Dyo

L'ENFANT ET LES SCIENCES

L'an dernier, quand la bande dont la transcription suit a été enregistrée, j'avais dix-huit élèves en C.E.2, C.M.1, C.M.2 dans une classe de campagne dont les enfants pratiquent la pédagogie Freinet depuis leur entrée à l'école.

De temps en temps, quand les enfants en manifestent le désir en réunion de coopérative, nous décidons de parler d'observations et expériences de sciences.

C'est un entretien comme un autre : tous ceux qui sont intéressés se réunissent autour du micro, tenu par un enfant. Les autres peuvent rester à leur place pourvu qu'ils ne fassent aucun bruit.

Chacun raconte l'observation ou l'expérience qu'il a faite. Pour éviter les «coq à l'âne», il est entendu entre nous que la parole est donnée en priorité à ceux qui ont quelque chose à dire sur le sujet qu'on est en train de traiter. Quand personne ne se manifeste plus en levant la main, on passe à un autre sujet.

Je pense que, au cours de ces débats, la maîtresse a sa place. Mais, j'interviens souvent trop, à mon avis. Il n'est pas facile de trouver le juste milieu.

Des questions que je me pose :

— Une discussion qui reste superficielle, est-ce un gros inconvénient ?

— Le but à atteindre est-il une connaissance, ou bien le plus important n'est-il pas de garder éveillée la curiosité des enfants ?

— Quel doit être le rôle du maître ?

Moi, je pense que ce doit être d'apporter au bon moment les expériences qui éclaireront le problème, plutôt que l'explication qui répondrait à la question des enfants. Qu'en pensez-vous ?



Une discussion sur : la vue

J.-Ph. G. — *Moi, c'était la nuit... Y'a des jours, la nuit, elle est claire puis des jours elle est bien noire.*

Armand. — *C'est la lune qui éclaire. Comme ces deux nuits, j'y vois bien parce que je suis à la cuisine et puis il y a des fenêtres sur la porte et puis je la vois. Ben l'autre nuit je voyais toute la cuisine, cette nuit un peu moins, mais il y a des nuits je ne vois rien du tout.*

J.-Ph. G. — *Moi, je trouve, cette nuit ça faisait «beaucoup clair», parce qu'il n'y a pas de volet dans notre chambre, ça éclairait toute la chambre. Mais avant-hier ça faisait bien noir, on ne pouvait même pas voir la chambre.*

J.-Ph. D. — *Hier soir, eh bien quand je me suis couché, je suis près de la fenêtre, je la voyais bien claire. Quand c'est allumé, on la voit noire, la nuit, mais quand c'est tout éteint, on la voit bien claire (1).*

Jean-Pierre. — *Moi, j'ai remarqué... quand ça fait clair dehors, c'est à peu près comme Jean-Philippe, quand on réteint, il faut un petit moment pour que ça vienne. Il faut un petit moment pour que la lumière passe.*

Moi. — *C'est-à-dire que, quand c'est éclairé, comment vois-tu la fenêtre ?*

J.-P. L. — *Tout noir !*

— *Et quand c'est éteint ?*

J.-P. L. — *Ben, on la voit claire.*

— *Oui, mais pas tout de suite ?*

J.-P. L. — *Non !*

— *Il faut un moment ?*

J.-P. L. — *Oui, il faut un petit moment.*

Armand. — *Une fois, j'avais été dans une cave avec mon papa, puis en rentrant on ne voyait rien, on fonçait dans tout, puis au bout d'un moment, on a vu bien clair dedans, on s'y habitue... Et quand on est ressorti, on ne voyait presque pas clair dehors. C'est nos yeux qui s'y habituent ? (2)*

— Je pense, oui. Alors c'était la journée ?

Armand. — *Oui, mais comme la cave est un peu sous terre et qu'elle est bien noire, c'est un peu pour ça que c'était bien noir.*

J.-Ph. D. — *Parce que la lumière, il faut qu'elle vienne... parce qu'on ne peut pas, elle ne peut pas tout de suite apparaître.*

— Tu penses au son dont on a parlé l'autre jour... Mais la lumière, c'est vrai qu'il faut le temps qu'elle vienne, mais ce n'est pas sensible pour nous, elle va tellement vite, elle fait 300 000 km à la seconde. Ça ne peut pas être ça qui est en cause.

J.-P. L. — *Parce que quand on regarde, on regarde le soleil, puis on regarde devant soi, on y voit tout trouble.*

— C'est vrai, oui !

J.-Ph. D. — *Moi, quand je regarde la lumière un petit moment, et puis que je regarde autre chose après, eh bien ça fait des choses rouges, vertes, puis je ne peux pas voir comme je veux.*

— Tu as raison, c'est une bonne remarque.

J.-Ph. G. — *Oui, quand on regarde le soleil, on le regarde bien, puis après, on regarde par terre, on voit plein de ronds de toutes les couleurs.*

— C'est vrai !

Christian. — *Hier soir quand je suis arrivé chez moi, je m'avais caché les yeux parce qu'on jouait à cache-cache, puis après, quand ils m'ont dit que ça y était, eh bien je voyais tout trouble dans la maison.*

— Et pour cacher tes yeux, est-ce que tu avais appuyé sur tes yeux ?

Christian. — *Oui.*

Armand. — *Parce que, si on appuie, on ne voit presque plus rien après, mais si on n'appuie pas, on voit autant presque.*

J.-Y. B. — *Le soleil, moi, quand je le regarde, je ne peux pas le regarder, je ferme les yeux, parce que même quand je laisse mes yeux ouverts, je vois tout noir, et puis quand je regarde ailleurs, je vois de toutes les couleurs.*

Christian. — *Et puis tout de suite, je viens d'essayer, quand j'appuyais sur mes yeux, je voyais des petits ronds blancs. (3)*

— C'est vrai, oui !

Michelle G. — *Et puis quand on ferme les yeux, pas tout à fait et qu'on a les cils qui se croisent, on voit des petites lumières, mais c'est comme les toiles d'araignée, c'est en petits morceaux. (4)*

— Ça fait une sorte d'arc-en-ciel ?

Michelle G. — *Oui, mais les couleurs sont mélangées.*

Christian. — *Et puis encore maintenant, je viens d'«y» refaire, eh ben un coup j'«y» vois blanc, un coup vert, un coup rouge... ça change de couleur.*

J.-Y. B. — *J'ai fermé un petit peu mes yeux et j'ai regardé la bande magnétique, on ne dirait pas qu'elle tourne, on dirait qu'elle s'arrête et qu'elle tourne, elle s'arrête, et puis elle recommence, elle s'arrête, elle recommence, on dirait comme ça. (5)*

J.-Ph. G. — *Oui, elle s'arrête... mais c'est quand on ferme les yeux, puis on les rouvre un petit peu, alors on croit qu'elle s'est arrêtée, mais non.*

— Ça s'appelle une illusion d'optique, on imagine quelque chose, on croit quelque chose et ce n'est pas vrai. C'est nos yeux qui nous trompent.

Pascale D. — *Lés chats, la nuit, ils ont une grosse boule, là, et quand c'est le jour ils en ont une plus petite.*

— C'est pas une boule, c'est un rond noir dans leurs yeux ?

P. D. — *Oui, et puis, il y avait mon chat, il avait mangé des rats empoisonnés et puis c'était encore un peu plus petit que le jour.*

— Ça s'appelle la pupille.

Michelle G. — *Et les chats, quand on regarde dans les phares, leurs yeux, ils reflètent...*

— Oui, c'est vrai.

Christian. — *Les chats, dans le noir, on voit briller leurs yeux.*

Armand. — *Même dans le noir !*

— Ah ! je ne crois pas ! je crois que s'il n'y a pas du tout de lumière, on ne les voit pas, ou alors la lumière de la lune.

J.-Ph. G. — *Oui, avec la lumière de la lune, ou autrement on ne le voit pas.*

Daniel. — *Un jour, avec Nicole, on allait au lait, l'an passé, et puis on avait vu des yeux briller, alors on avait eu peur, puis on revenait jusqu'à la maison. Quand on est arrivé à la maison, c'était Dick qui nous avait fait peur.*

— Qui est Dick ?

Daniel. — *C'est mon chien.*

— Les yeux des chiens aussi brillent. Est-ce que vous aviez une lampe de poche ?

Daniel. — *Oui !*

J.-P. L. — *Puis, un jour, c'étaient les vaches de Monsieur Cayot. On les voyait aussi.*

— On voyait aussi se refléter la lampe dans leurs yeux.

Christian. — *Un soir, avec Marc et Alain, on allait au lait et puis on a vu des yeux dans le chemin de R'veil, Marc me dit : «viens vite, on va courir !» et puis Alain, il avait les cruches de lait, alors il ne courait pas et il n'avait pas peur. On n'avait point de lampe aussi !*

— Mais peut-être qu'il faisait clair de lune !... Et vous, est-ce que vous avez regardé le petit rond que vous avez dans l'œil ?

J.-Ph. G. — *Ça fait une glace, on se voit dedans.*

Armand. — *C'est petit ! et si on se met bien près, c'est tout trouble.*

Christian. — *Dans les yeux de Jean-Philippe, je me suis vu. On dirait une glace.*

— Oui, mais est-ce que vous avez regardé le petit rond noir ?

J.-Ph. G. — *Non.*

— Toi, regarde la lampe, là-haut, et toi, regarde ses yeux pendant qu'il regarde la lampe.

Armand. — *Il y a une petite lumière.*

— Oui, mais regarde le rond noir, comment est-il ? Gros ou petit ?

Armand. — *Oh ! gros !*

— Maintenant baisse ta tête et regarde...

J.-Ph. G. — *Oh ! il a changé de grosseur, maintenant, il est bien plus gros ! (Exclamations, expérimentations...)*

— Explique-nous ce que tu as remarqué.

Armand. — *Quand il a regardé la lumière, la pupille était toute petite et quand je l'ai regardée sans qu'il regarde la lumière, elle était bien grosse. (6)*

J.-Ph. G. — *Oui, mais Daniel vient d'«y» faire maintenant, ça grossit tout doucement, ça ne grossit pas d'un seul coup, tout doucement on voit grossir.*

— C'est ça ! voilà.

Armand. — *Parce qu'on ferme peut-être un peu les yeux quand la lumière nous éblouit ?*

— Eh bien, c'est justement pour empêcher qu'il entre trop de lumière dans l'œil que le petit trou se referme, parce que c'est un trou qui est noir, c'est le trou qui permet à la lumière d'entrer dans notre œil. Et il s'ouvre ou il se ferme pour qu'on puisse faire entrer plus ou moins de lumière.

Michelle G. — *Alors, nous, à quoi ça sert d'avoir des lunettes ?*

— Ah ! à quoi ça sert d'avoir des lunettes ? Vous vous souvenez quand nous avions regardé un œil de cochon ?

Armand. — *Moi, je vais en tuer un.*

Christian. — *Ma maman, quand elle ira à la foire à l'abattoir, je pourrai lui dire qu'elle en amène.*

Armand. — *Je vais en tuer un mercredi.*

— Eh bien tu pourras apporter les yeux. Et qu'est-ce qu'on avait trouvé à l'intérieur ?

Armand. — *On avait trouvé comme un verre, c'est de la peau qui est comme un verre, transparente.*

— Oui, comme une loupe, et ça s'appelle le cristallin. Eh bien, quand on a besoin de lunettes, c'est que notre cristallin ne marche pas tout à fait bien. On arrive pas à le faire déformer de la bonne façon, alors on est obligé de mettre des verres devant pour corriger les défauts du cristallin.

Armand. — *Parce que le cristallin, il est fait comme des lunettes, il est transparent.* (7)

J.-Y. B. — *Sylvain, quand chez la mémé on tuait le cochon, il en a pris un du cochon qu'on était en train de tuer, puis il a essayé de l'ouvrir avec son couteau. Il prend le couteau de parrain parce qu'il coupe mieux et il n'y arrivait pas, puis il voyait un petit tuyau qui dépassait de l'œil.*

— Ah ! Qu'est-ce que c'était, ce petit tuyau qui dépassait de l'œil ?

Armand. — *C'est le nerf qui emmène la vue, non ? Pour nous «y» faire voir.*

— C'est ça, c'est le nerf qui va au cerveau.

J.-Ph. D. — *Et quand on casse ce nerf, on n'y voit plus rien ?*

— C'est ça ! Les gens qui sont aveugles, c'est en général parce que le nerf est cassé, abîmé.

Michelle G. — *Il y a les poules, il y a bien des fois qu'elles ne peuvent plus voir clair ?*

— Sûrement !

Michelle G. — *Elles ne portent bien pas de lunettes ?*

— Nous, on ne serait pas obligé de porter des lunettes, mais on verrait mal. Nos arrière-grands-mères ne portaient pas de lunettes.

Armand. — *Nous, on a une vache laitière, eh bien, quand on la ramène du pré... c'est souvent, on dit : «Il faut qu'on aille chercher les vaches parce qu'elle ne va plus voir clair !» Elle n'est pas tout à fait aveugle, mais presque.*

J.-Y. B. — *Il y a une vache à mon pépé, elle était aveugle. Heureusement qu'elle savait la route dans son cerveau parce qu'autrement elle foncerait dans les murs.*

— Et quand il y a des gens qui sont aveugles, ils arrivent bien à se déplacer aussi.

Michelle G. — *Heureusement qu'il y a des chiens pour aveugles.*

— Oui, il y a des aveugles qui se servent de chiens, mais il y en a d'autres qui, avec leur canne simplement, arrivent à se déplacer et de toute façon, dans leur maison, les aveugles n'ont pas besoin de chiens, ils se débrouillent très bien.

Tiens, si ça peut vous intéresser, je pourrai vous faire écouter un disque où des aveugles répondent aux questions des enfants qui sont allés les voir pour leur demander comment ils vivent dans leur maison.

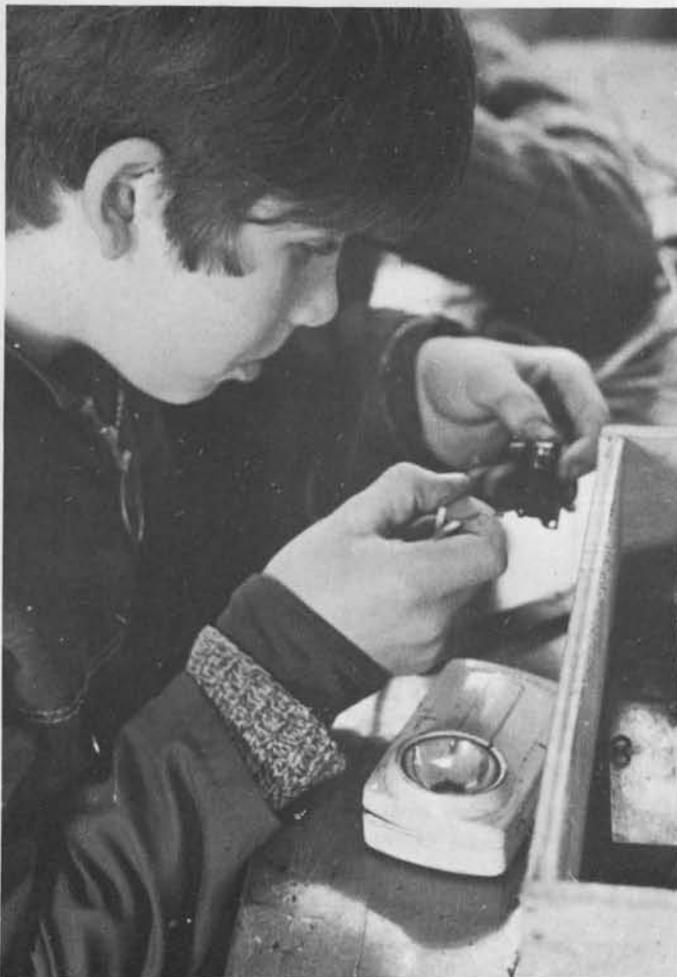
Les enfants ont immédiatement demandé le disque, nous l'avons écouté.

Nous avons aussi lu en commun : *Pierre, lycéen aveugle* (B.T.) et *La vision* (B.T.) a été mise à leur disposition, mais seulement feuilletée.

Deux jours après, Mireille a apporté des yeux de cochon que nous avons disséqués.

Nous avons essayé l'expérience de la bougie (image renversée sur la rétine).

Puis des expériences avec la loupe (image renversée de la cure sur une feuille blanche).



Pour répondre à Marcelle :

Quand Marcelle m'a communiqué cet enregistrement, j'ai d'abord été frappé par la richesse d'expériences, le nombre des problèmes abordés. On trouve en effet :

1. **Relativité** : la nuit est claire ou sombre par rapport à quelque chose.

2. **Acclimatation** à l'obscurité.

3. **Conditions de vision normale** : influence de la lumière trop vive ou des pressions sur le globe oculaire.

4. **Irisation** : franges de diffraction dans les cils.

5. Peut-être (il aurait fallu le préciser au moment même de l'expérience), a-t-on ici un exemple de **stroboscopie** : en ouvrant et fermant les yeux selon un certain rythme, on peut voir les bobines immobiles, si dans le temps que l'œil reste fermé la bobine effectue une rotation qui amène un de ses rayons à la place qu'occupait un autre au moment où l'œil était précédemment ouvert.

6. **Dilatation de la pupille**, qui permet de faire comprendre par exemple le rôle du diaphragme sur les appareils photographiques.

7. Le **cristallin**, assimilé à une loupe : formation des images, mise au point, etc.

Il n'est probablement pas possible d'approfondir chaque notion rencontrée. En général, l'une d'elle prend plus d'importance, en fonction du groupe d'enfants et de son vécu, en fonction de l'information du maître et de ce qui s'offre à lui comme possibilités d'expérimentation : ici, c'est sur le rôle du cristallin et ses troubles que les prolongements se sont faits.

Une telle discussion prouve que l'expression libre de l'enfant et son milieu offrent davantage d'occasions de recherche qu'on ne le croit généralement.

Mais Marcelle pose à juste raison quelques questions qui pourraient nous permettre de mieux situer les limites et l'enrichissement possible de cette expression :

— «Une discussion qui reste superficielle est-ce un inconvénient ?» Je ne sais pas si Marcelle tient pour superficielle la discussion transcrite : elle a permis un dialogue à travers lequel plusieurs notions ont été évoquées. Elle a permis à chacun de faire état de ses observations, donc de se situer dans le débat. De plus, ce que chacun apporte devient une référence, sensibilise les autres : par la suite, dans d'autres situations, ces références en mémoire peuvent jouer un rôle stimulant, un rappel et contribuer par analogies avec d'autres constats à l'approche d'une généralisation. C'est ce qui apparaît lorsqu'un enfant déclare : «Ah mais c'est pareil que quand Untel disait...»

Je crois donc que cette discussion est forcément positive. Mais on peut être tenté légitimement d'en attendre davantage et les deux autres questions peuvent nous y aider.

— Connaissance et curiosité ne s'opposent pas mais bien au contraire se renforcent. Je crois pourtant qu'à l'âge de nos élèves jusqu'au C.M.2 (onze ans en moyenne) la sauvegarde de la curiosité devrait être notre premier objectif, tant il est vrai que toute connaissance qui n'a pas été soutenue de curiosité reste fragile et stérile.

Par ailleurs, lorsque nous parlons de connaissance nous gardons beaucoup trop comme image, comme modèle, les lois, de la physique en l'occurrence, qui nous ont été apprises doctement, d'autant plus respectables que leur formulation était ésotérique : «*Tout corps plongé dans un liquide reçoit...*» ou :

$$\frac{1}{p} + \frac{1}{p'} = \frac{1}{f}$$

sans parler des impédances d'une portion de circuit avec self et autres capacités...

Mais ce qu'on ne nous a pas aidés à comprendre, c'est que le principe d'Archimède n'est pas valable seulement dans un liquide, et que les formules d'optique géométrique (oh combien géométrique !) ne tiennent pas compte de l'ouverture des lentilles et que lorsque vous voulez faire des photos de près, p' varie de quelques centimètres et qu'à ce moment-là il vaut mieux faire des essais sur verre dépoli à la place de la pellicule plutôt que de se servir de la fameuse formule !

Autrement dit, on nous a amenés à considérer comme définitives et majestueuses des lois qui n'étaient que relatives encore et qui se trouvent nuancées à un autre niveau. Car la science, l'expression scientifique, ne peut pas faire moins que de procéder par paliers, en faisant abstraction à un moment donné et délibérément de certains facteurs, de certains éléments du problème. Il n'y a pas lieu de lui en vouloir : c'est la condition même de son existence.

Pour nos élèves, ce n'est donc pas **une connaissance** qu'il s'agit de viser, mais à **des connaissances** successives, remises en cause lorsque cela devient possible et complétées, intégrées à une formulation plus générale rendue possible par de nouvelles expériences et l'assimilation de nouveaux éléments de la situation.

Et ce qui me paraît bien plus important que le choix connaissance ou curiosité, c'est la reconnaissance d'une démarche de travail et de réflexion. Démarche pour les enfants et pour nous éducateurs, d'où la part du maître :

— Au départ on ne peut faire l'économie de l'expression de l'enfant : elle seule nous permet de comprendre en quels termes se pose le problème à l'enfant, en fonction de ses propres moyens d'investigation et non par rapport à ce que nous voudrions, nous, qu'il ait compris ou vu.

— Ensuite notre rôle est de poser les questions qui cernent au plus près la situation ; puis de proposer les expériences effectivement possibles et de porter sur elles de nouvelles questions. Un phénomène a forcément une ou plusieurs causes, pas forcément simples : il faut essayer d'isoler, d'éliminer, pour établir peu à peu des relations irréfutables, au moins dans la situation présente et jusqu'à plus ample information ou expérience.

Bien sûr, les informations que l'on possède soi-même sur le sujet, permettent des questions ou des propositions plus nombreuses, plus précises.

Par exemple, la connaissance de la stroboscopie aurait permis les questions à même d'éclaircir ce passage (n° 5). Comme c'est le phénomène qui explique que l'on voie quelquefois à la télévision les roues des diligences tourner à l'envers, je crois que les enfants sont prêts à s'y intéresser.

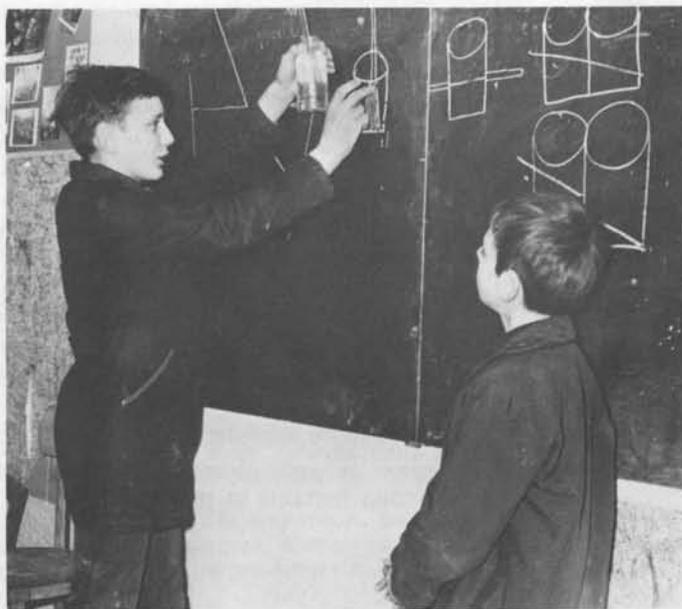


De même, à propos des expériences avec la loupe pour établir l'analogie avec le cristallin : dans les expériences quand on modifie la position de l'objet visé, l'image se déplace. Mais dans l'œil, la distance rétine-cristallin reste fixe : c'est alors le cristallin qui se déforme et prend la convergence nécessaire à la netteté. Autant de notions qui aident à comprendre.

— Ces informations plus complètes, le maître ne les a pas forcément. Mais il faut toujours penser que ce que l'on ne sait pas soi-même d'autres le savent peut-être et aller le leur demander. En attendant l'occasion d'un recyclage qui accepterait de nous prendre avec nos lacunes et nos questions saugrenues mais avec la même honnêteté que nous acceptons celles de nos élèves, il faut compter sur les camarades du groupe : c'est l'exercice de la curiosité à notre niveau.

En attendant, le seul exercice de la logique et de l'examen critique des faits peut déjà nous faire faire bien du chemin : au moins celui qui refuse la tentation de conclure «*c'est comme ça parce que c'est comme ça*», le «*c'est étudié pour...*» véhiculé par les habitudes ambiantes.

Des B.T. comme «*A la découverte de l'inertie*» et «*Pourquoi ça tombe*» peuvent nous aider aussi. Mais le F.T.C. serait peut-être l'outil de choix pour proposer des ensembles de fiches auxquelles renvoyer les enfants lorsqu'on ne sait répondre ou prolonger la recherche (voir article de Suzon Charbonnier, p. 6).



Ce seraient des fiches très simples, chacune proposant une expérience ponctuelle, pour mettre en évidence un seul point du problème. Et c'est de l'ensemble des fiches que se dégagerait peu à peu une vision globale d'un phénomène.

Pourquoi ne pas envisager par exemple une fiche aussi simple que :

« — *Matériel : une lampe de poche, un miroir.*

— *Place-toi dans le coin le plus sombre de la classe, ou derrière une porte entrouverte, à la cave si possible...*

— *Regarde-toi dans le miroir et observe autant que possible la pupille de tes yeux (dessin de l'œil pour reconnaître la pupille).*

— *Au bout d'un moment, éclaire ton visage avec la lampe et observe ce que fait ta pupille. »*

Par exemple : qu'en pensent les camarades qui travaillent pour le F.T.C. ?

Un point de détail encore sur la part du maître : j'ai souvent cru utile au terme d'une discussion avec les enfants de faire le point, de faire repasser en revue ce que nous avons évoqué, pour mettre en évidence notre cheminement et les points laissés dans l'ombre. Pour prendre un peu de recul en somme. De même, j'ai souvent conseillé à un enfant de s'expliquer par un dessin au tableau : ça oblige souvent à plus de précision.

Est-ce que cette discussion que nous avons reprise avec Marcelle pourrait nous amener à reparler davantage de notre travail en sciences (au sens le plus général) et de la formation scientifique ?

Nous le souhaitons.

M. P.

REPONDRE AUX QUESTIONS DES ENFANTS

Il me trotte dans la tête des idées de fiches, toujours à la suite des problèmes que posent la «boîte à questions» qui est dans ma classe et qui se remplit chaque semaine.

Outre les questions qui appellent à une recherche de documents (écrits ou photographiques), c'est-à-dire principalement les questions d'histoire, de géographie, scientifiques parfois, il y a des questions d'enfants dont les réponses ne peuvent ou plutôt ne doivent pas se **dire** mais **se faire**. Je pense particulièrement à toutes les questions d'ordre scientifique (physique-chimie surtout) pour lesquelles, au lieu de répondre, on pourrait suggérer des expériences, des réflexions... Et là, moi je me sens bien ignorante, et je le suis.

Alors je me mets à rêver d'un grand chantier coopératif, dans lequel chacun apporterait le savoir qu'il a dans sa spécialité. Et l'on aurait sans doute parfois besoin de l'aide de vrais spécialistes.

Là encore je verrais le F.T.C. comme cadre. On y écrirait la question d'un enfant (et celles approchantes posées dans d'autres classes) et on suggérerait des pistes de travail.

Voici quelques exemples de questions posées dans ma classe et auxquelles j'ai si mal répondu, ne sachant le faire, et n'ayant rien ni personne immédiatement sous la main pour m'aider :

- *Pourquoi le gaz est-il bleu quand il brûle ?*
- *Pourquoi, quand on ferme les yeux un moment puis qu'on les ouvre le rond noir du milieu est plus gros ?*
- *Pourquoi les oiseaux ne s'électrocutent pas quand ils se posent sur les fils ?*
- *Pourquoi quand on se regarde dans une cuillère on se voit à l'endroit du côté arrondi, et à l'envers du côté creux ?*
- *Pourquoi se voit-on dans une glace ?*
- *La lune me suit. Est-ce qu'elle vole derrière moi ?*
- *Pourquoi quand on tourne vite on dirait qu'on est saoul ?*
- *Pourquoi on voit l'arc-en-ciel quand il fait soleil après la pluie ?*

Etc. Je pourrais en citer bien d'autres.

La difficulté, c'est surtout qu'il faut **faire vite**. Je peux bien dire (et je le fais souvent) à l'enfant : «Attends, je vais chercher !» Mais jusqu'à quand peut-on faire attendre ? Le temps me manque et surtout je ne sais pas où chercher ! Et le lendemain, les jours suivants, de nouvelles questions apparaissent. Comment faire face ?

Alors il me semble que beaucoup de questions des enfants doivent se recouper et on pourrait essayer de préparer des fiches. Non pas, surtout pas, des fiches-réponses mais des pistes de réflexion sur un phénomène, des expériences à faire pour que l'enfant comprenne (mais pas toujours forcément) et surtout réfléchisse, **en agissant**. Comment pourrait-on envisager un tel chantier ?

Ces fiches pourraient aussi avoir peut-être une partie «pour le maître» : lui suggérant de se renseigner à tel endroit, lui donnant une bibliographie simple, ou lui décrivant d'autres expériences pouvant être proposées à l'enfant sur le même thème et/ou lui énonçant une loi de physique ou autre, à la découverte de laquelle on peut parvenir, etc.

Ce serait un vaste chantier encore. Est-ce réalisable ? Si on y parvenait, il rendrait sûrement service à beaucoup (enfants et maîtres).

Suzon CHARBONNIER
école Sous Georges 38320 Bresson



LE CONGRÈS DES
IMPRIMEURS SE

PASSE CETTE ANNÉE AU
CHATEAU BONABAN
L'IMPRIMERIE EST UN MOYEN
D'EXPRESSION CELA NOUS
PERMET DE DÉVELOPPER NOS
IDÉES. ENFIN CERTAINES A
CAUSE DE LA CENSURE

LIGNELET JACKY 15 ANS



Une dame va chercher
son petit garçon
pour manger.

Le petit garçon dit:
«Je n'ai pas mangé...»

La maman dit:
«Pourquoi?»

«Parce que je n'ai pas
faim.»

SYLVIE



NUIT

NUIT DE LIBERTÉ
NUIT D'ESPOIR
NUIT, POUR LES UNS REPOS
NUIT, POUR LES AUTRES BOULOT.
LE MOMENT DE LA JOURNÉE OÙ LE MONDE ARRÊTE DE VIVRE
OÙ LE MONDE ARRÊTE DE TUER
NUIT DE FAUX
NUIT DE VIE
NUIT QUI ARRIVE À FAIRE OUBLIER
LES ATROCITÉS DE LA VIE
LES ATROCITÉS DE LA VIE QUI AUGMENTENT DE PLUS EN PLUS.
NUIT DE BONHEUR
NUIT D'AMOUR ...

PIERRE JANIN

12 ANS

CONGRÈS DES IMPRIMEURS CHATEAU DE LA GOUESNIÈRE, St-MALO

(30 OCTOBRE AU 1er NOVEMBRE 1975)

Journée du 30 :

La mise en route habituelle d'un congrès s'opère : mise en place, investissement des salles, recherche du matériel, répartitions en groupes...

On a placé des panneaux dans le hall du château pour afficher les travaux.

Les journaux seront tirés au format horizontal.

Au hasard des groupes j'ai relevé des réflexions.

ATELIER C.M.1-2 :

— Je ne veux pas le mettre dans le journal, il y a des taches ! (Air dépit.)

— Qu'est-ce qu'il fait celui-là ?

— Il enregistre, il en-re-gis-tre !!!

— Un petit Hindou : là, ici... y manque une phrase !

— C'est pas celle-ci que tu cherches ?

— Oui... mais si !... pour mettre avec.

J.-P. LIGNON. — On vient pas vous embêter, on vient vous donner des conseils...

— Nous les vis, on les met à droite !

— Tu vois ça doit aller comme ça... (Peu convaincant.)

— La vis elle doit être à droite... (Air buté.)

— Non ça bave, t'en as trop mis.

— On voit tout ça... (Il montre les taches du lino.)

— Mais qu'est-ce que tu fais là ! C'est seulement là qu'elle en a trop mis !...

ATELIER ADOLESCENTS :

C'est la séance coopérative de choix des textes. On cherche ceux qui seront proposés pour le journal du congrès.

Chaque petit groupe a choisi les textes qui ont été retenus pour le journal des adolescents.

AGNES (fin de son texte). — Cette année avec mes camarades du congrès j'ai fait de nouvelles choses, des choses que je ne savais pas faire...

BACLET. — Voilà un pochoir... tu découpes la forme dans un carton, et ça te fait un cache où passe l'encre...

— Ah d'accord... (Ton de la découverte.)

B. — Ça c'est de la sérigraphie...

— Oh c'est vachement dur ça ! (Il serre le poignet.)

— J'ai hurlé catastrophe, CATASTROPHE, ça fait la troisième fois ! (Elle attend.) J'ai plus une virgule ! Y'a plus une virgule ! Y faut une virgule !...

Dans les couloirs les adultes discutent de «l'imprimerie rendement» et de «l'imprimerie expression». C'est évidemment un dialogue sans conclusion. On déplore le grand nombre de journaux qu'il faudrait pour le congrès : 90 ! démentiel, ahurissant, fou et autres qualificatifs tombent irrémédiables. (Il sont 107 les jeunes ! Et il y a 70 adultes...)

17 H - ASSEMBLÉE GÉNÉRALE :

Réginald BARCIK. — Chaque enfant aura son journal à la fin du congrès (...) A l'aide les adultes !... On a constaté un certain absentéisme de ce côté-là, qui était regrettable...

On examine les productions proposées pour le journal du congrès.

«Le voyage (C.E.) : Nous avons fait 378 km pour venir au congrès des imprimeurs au château de la Gouesnière. Il a fallu demander trois fois où était le château de la Gouesnière. Nous sommes quand même arrivés au château de la Houesnière» (Caroline). (Rires.)

«Le chat dit à la chatte : «Bonjour Madame, veux-tu venir chez moi ? — Oui je suis très fatiguée et j'ai mal au foie. — Prenez un comprimé.» Et après elle n'a plus mal au foie...» (C.E.) (Rires.)

Journée du 31 :

ATELIER ADOLESCENTS :

A propos d'un lino :

— Il en manque toujours dans le coin !...

— C'est raté, tu vois bien...

— Non c'est plus joli quand c'est clair que quand il y a des bavures.

— Tiens le p'tit rapporteur ! (C'est moi !... N.D.L.R.)

— C'est mal gravé qu'il a été... Il aurait été plus profond ça aurait été mieux.

Yannick, qui n'a guère parlé, vient, enfin, après maints tâtonnements de tirer son lino : un visage de fille aux traits purs. Il rayonne... son lino va servir à la couverture du journal du groupe des adolescents (voir ci-dessus).

ATELIER C.E. :

On parle peu, on compose, on tire, on dessine, et ça avance. C'étaient les plus «sérieux» de tous !

ATELIER SERIGRAPHIE :

— A toi maintenant, tu vas sécher !

— Tu mets un peu d'eau savonneuse.

— Les gens qui faisaient les fleurs, y'a des trous à boucher !...

Au milieu des fils de séchoirs, remplis, ça avance, ça tire, il y a du bleu, du jaune, du rouge, sur les blouses, les mains, les nez !...

ATELIER C.M. :

Thierry (C.M.1) répond au journaliste du *Monde* (Bertrand Legendre), avec qui il est en conversation, semble-t-il, depuis un bon moment. Au cours de l'interview, il va passer du *vous* au *tu*.

B.L. — C'est la première fois que tu viens à un congrès ? Montre-moi tes trucs d'hier...

Th. (il montre). — L'encre n'est pas encore sèche... Celui-là il a eu des taches dessus.

B.L. — C'est parce que tu ne l'as pas pendu !

Th. — Non !... J'ai mis avec des buvards...

B.L. — On peut faire avec des buvards ?

Th. — Ben oui !... (C'est évident non ?)

B.L. — Vous avez décidé l'ordre des pages ?

Th. — Ah, non, non, non, non, non, ça on le décide tout à la fin. En tout cas, mon texte, il a été fait le premier. De tout le château c'est moi qui l'a fait le premier !...

(...)

Th. — On va en emmener (des journaux), un à Michel, un à moi, un pour le maître et un pour la classe. C'est pour le maître c'est pour la classe... C'est pour nous c'est pour nous !

B.L. — Y'a pas de titre ?

Th. — On l'a pas cherché... On va l'faire tantôt, ça, choisir... La couverture naturellement elle est la première...

B.L. — Combien de temps il faut pour imprimer après la composition ?

Th. — Ça dépend, y'en a qui vont plus ou moins vite...

B.L. — Ce dessin, c'est toi qui l'as fait ?

Th. — Non c'est Michel... j'ai aidé un peu mais je m'ai coupé... (il montre son index avec un pansement) Alors...

Alors... la journée s'est achevée dans la fièvre, les visites à Saint-Malo, au Mont Saint-Michel... la veillée bretonne.

C'était le congrès des imprimeurs de journaux scolaires, mais pas celui de leurs maîtres, dont on ne parle pas dans ce compte rendu. Eux, ils en ont un autre ! *Kenavo*.

Jean-Claude BERRAND

Pourquoi le congrès ?



Pour montrer comme on sait faire...

**Se rencontrer, nous les jeunes !
S'exprimer : à l'école on ne s'exprime pas comme on veut...**



On était nombreux !

Mais on a même appris à faire un pochoir à sept couleurs !

Ce qui était bien c'était la popote !

C'est bête parce qu'on a fait toujours des réunions !

Ce n'est pas vrai y'en avait pas assez !

C'était bien, c'était pas assez LONG.





On n'a pas eu assez de temps
pour travailler, mais on a tous
fait de la sérigraphie...

c'est chouette !

Le problème c'était le séchage !



On est même venu
avec des meubles !



Photos Jeannot MOUROT
et Jean-Pierre LIGNON

UN AN D'ACTIVITES D'EVEIL AU C.E.1

Louise MARIN
9, rue Adrien-Lejeune
93170 Bagnolet

En activités communément appelées activités d'éveil, comme en français, comme en mathématique, je m'efforce de trouver une motivation, voire une proposition qui vienne des enfants. Je vais essayer de raconter comment nous avons vécu les activités d'éveil pendant un an avec ma classe.

En cette rentrée 74, dans mon C.E.1, la mode est aux taille-crayons avec loupe, vendus dans le super-marché de la ville. Plusieurs enfants parlent de cet instrument dont ils ne connaissent pas ou mal le nom : «la louche» et essaient de l'utiliser. Alors, je demande : «Apportez toutes les loupes que vous avez.» De mon côté, je m'en procure dans un C.E.S. de façon à être sûre que chacun ait la sienne et, un après-midi, chacun fait part de ses découvertes sur la loupe. Je reçois d'ailleurs comme un véritable coup de poing dans l'estomac, la première remarque d'un expérimentateur : «Dans une loupe, on voit plus petit !» L'école m'a pourtant toujours appris le contraire ! Je ne dis rien. J'expérimente moi aussi suivant les directives de l'enfant jusqu'à voir les objets plus petits. On découvre aussi qu'on peut les voir plus gros. Par la suite, les enfants se sont procurés des loupes et les utilisent.

L'automne nous permet d'observer des champignons apportés par un enfant.

Puis nos correspondants qui nous ont envoyé leurs poids et leurs tailles nous fournissent l'occasion d'un long travail : se peser, se mesurer (avec le pèse-personne et la toise du cabinet médical) et faire des classements, des comparaisons très nombreuses qui nous occupent pendant une grande partie de la grève des P.T.T. qui nous prive de nouvelles.

La cuisine

Sophie propose qu'on fasse de la cuisine (car elle sait que son frère en a fait dans ma classe). Thème retenu : du caramel avec une recette qu'elle copie et qu'elle apporte. Déception : le caramel est dur ! Un autre enfant apporte une recette de caramel au chocolat, puis arrivent des recettes de gâteaux aux pommes. Nous disposons d'une salle avec quatre éviers, cinq cuisinières à gaz, cinq surfaces de travail, plus des tables et des bancs, le tout à la taille des filles de «fin d'études» qui recevaient ici des cours de cuisine. Il faut mettre au point une organisation pour que les vingt-cinq enfants de sept ans aient quelque chose à faire, sans danger, avec une seule maîtresse pour aider et surveiller.

Ce que nous fabriquons est mangé en classe.

Une ancienne élève apporte des betteraves à sucre car elle veut faire participer des petits à la découverte de la saveur sucrée de cette grosse racine qui tombe des camions en automne, dans la campagne d'Ile-de-France.

Plus tard, ô surprise, un papa nous rapportera de la canne à sucre d'un voyage en Guadeloupe.

Nos correspondants du Pas-de-Calais nous font découvrir la cassonade, la vergeoise blonde ou brune.

Les sorties

La commune de Bagnolet met un autocar à notre disposition à raison d'une demi-journée par trimestre pour deux classes. Le 30 septembre, j'emmène mes élèves voir l'exposition Miró au Grand Palais. Il n'y a que quinze jours qu'ils sont dans ma classe. C'est moi qui ai proposé la sortie.

Un embouteillage nous permet de regarder longtemps Notre-Dame de Paris sous un beau soleil et mes élèves, séduits, ne rêvent plus que d'aller visiter ce monument qui leur a paru si énorme.

En raison du grand nombre d'écoles (vingt groupes scolaires environ), le planning des autocars doit être arrêté d'avance. Quand je sais à quelle date je peux disposer de l'autocar, je demande : «Qu'aimeriez-vous aller voir ?» Très vite d'ailleurs, les enfants ont beaucoup de propositions et l'année se termine sans que nous ayons pu toutes les réaliser. On les met en réserve pour l'année suivante.

C'est au cours du voyage chez nos correspondants que nous découvrirons un dolmen, un château-fort, des tranchées de la guerre de 14-18 et un cimetière militaire.

Les conférences, les films

Des conférenciers qui viennent à l'école ou au cinéma de la ville nous ont présenté l'Inde, l'Afghanistan, ce qui incite les enfants à présenter la Guadeloupe, la Martinique, l'Auvergne, Léningrad. La classe me demande aussi mon exposé : Bruges. L'étude passionnée des volcans se fait à partir d'un film de Haroun Tazieff.

Les métiers

Quand nous avons commencé à faire de la cuisine, Eric disait toujours : «Quand mon papa fait la pâte, il fait ceci et encore cela...», ce qui m'a incitée à lui demander de nous raconter le métier de boulanger-pâtissier de son papa. Il a écrit puis présenté le premier exposé de la classe, bien modeste certes, mais complété par les nombreuses questions de ses camarades et heureusement illustré plus tard par la visite de la boulangerie-pâtisserie où travaillait son père.

Alors il y eut toute l'année des exposés concernant le métier des parents avec, à l'appui, du matériel apporté en classe. Nous pûmes visiter les installations d'un petit restaurant et un atelier de tricot, grâce à la gentillesse des parents et de leurs employeurs. Quand il n'y eut plus d'inspiration, on chercha dans les B.T.J. Une fille nous parla de la fabrication des poupées et ce fut la fin de l'année.

Les ressources locales

La proximité de Paris ne nous fait pas oublier qu'à Bagnolet aussi, on peut voir des expositions, des films ou des pièces de théâtre, regarder les jardins à l'automne ou les arbres en fleurs dans les vieux quartiers, observer la construction des immeubles ou la circulation sur l'autoroute A3 et le boulevard périphérique ou tout simplement la vieille église qui contraste avec les interminables tours.

La correspondance

Mais la dominante de l'année fut la richesse de notre correspondance, l'intérêt que les enfants portèrent au travail des mineurs à partir de la catastrophe de Liévin (décembre 74) qui toucha des mineurs de la cité de nos correspondants. Grâce à la gentillesse des papas mineurs toujours prêts à venir en classe répondre aux questions des enfants du Pas-de-Calais et à celles posées par écrit, des enfants de Bagnolet, mes élèves et moi, nous apprîmes quantité de choses sur la mine, sur l'historique de l'exploitation minière. Pensez qu'un maréchal-ferrant nous envoya un fer et des clous qu'il utilisait, il y a quelques années avec les chevaux de la mine ! Tout ceci fut complété par la visite des installations de surface d'une mine à Lens, lors de notre séjour de trois jours chez nos correspondants.

MON PAPA EST BOULANGER

Il y a des machines. Une grande machine qui tourne pour faire la pâte mais avant il met de la farine et la machine tourne pas vite. Quand la pâte est dure, il appuie sur un bouton et après il met la pâte sur une autre machine et la pâte se met en caré. Après il met dans une autre machine qui met la pâte en pain et après il met la pâte au four.

Eric

APRES LA VISITE DE LA BOULANGERIE

- Comment s'appelle la machine qui coupe la pâte en vingt pâtons pour baguette ?
- Une diviseuse.
- Combien faites-vous de pains au chocolat par jour ?
- Quatre-vingt.
- Combien faites-vous de pains par jour ?
- Sept cents.
- Combien faites-vous de pains de campagne par jour ?
- Cent.
- Est-ce que vous calculez la température de l'eau comme à la page six de la B.T.J. ?
- Oui.
- Combien de kilos de farine et de kilos de levure mettez-vous dans le pétrin ?
- Cinquante kilos de farine, un kilo cent grammes de levure.
- Comment fabriquez-vous la baguette viennoise ?
- Mélange de beurre, sucre, corps gras, farine viennoise, sel, levure, eau.
- Fabriquez-vous des biscottes ? des bonbons ? du pain en tranches ?
- Oui du pain de campagne en tranches, nougatine, rochers au chocolat.

Chaque activité a son histoire et je ne puis tout dire ici. D'ailleurs tout s'imbrique : une activité en appelle une autre et bien souvent nos recherches se prolongent en français, en calcul, en dessin, etc.

Le plus difficile, c'est le point de départ. Le maître attend, surtout quand il n'a pas l'habitude. Puis un jour, on l'a, très modeste, mais l'important est qu'il vienne de l'enfant.

Si ensuite les enfants collaborent à l'organisation de la classe, c'est eux qui proposeront les idées d'activités d'éveil et, comme nous, vous manquerez de temps pour tout réaliser.

Je sais que toutes les écoles n'ont pas la chance d'avoir une cuisine équipée à l'école. (Une de mes correspondantes utilise la cuisine de son logement de fonction, une autre n'a qu'un butagaz de camping à sa disposition.)

Je sais que disposer d'un autocar gratuit nous facilite les déplacements à Paris où il y a toujours quelque chose à voir. Jamais depuis quinze ans, je n'ai vu l'autocar rentrer en retard d'une classe-enquête. Par contre, les «embouteillages», nous les trouvons maintenant dans les musées où de nombreuses classes défilent, courent à travers les salles pour une visite qui semble trop souvent non motivée. On sent toute la différence entre une classe qui se promène ou qui passe le temps et une classe qui est venue motivée et qui reparlera de sa visite en classe ou à ses correspondants.

En faisant le bilan de cette année de C.E.1, je m'aperçois qu'il y a eu peu d'observations d'animaux, de plantes. Ce «manque» commence déjà à être compensé au C.E.2. Yves-Marie nous ayant fait part d'observations fort pertinentes faites pendant les vacances sur des chauves-souris, nous avons commencé l'année en observant des chauves-souris naturalisées. Un texte libre nous a lancés vers les serpents et Corinne a rapporté des hannetons de ses vacances.

J'ai encore la chance de pouvoir utiliser la collection d'animaux naturalisés que mon mari a faite lui-même au hasard des animaux trouvés morts sur la route et je sais que c'est pour certains enfants de notre école de ville un de leurs meilleurs souvenirs que d'avoir pu observer tout à loisir des animaux qu'on garde longtemps dans la classe.

Notre milieu urbain de la banlieue parisienne a ses richesses. Nous visitons plus de monuments, plus d'expositions ou de musées que nous n'observons la nature qui disparaît un peu plus chaque jour. Notre milieu a ses manques que nous compensons par des échanges avec une classe plus près de la campagne que nous et un séjour, hélas réduit à trois jours où les découvertes des jardins, des animaux domestiques, des champs, des forêts, des vastes horizons, sont des éléments d'activités d'éveil que l'on ne pense pas toujours à codifier.



Dans le pétrin il y a le moteur. Dans le fournil il y a des lumières et quand Mr Poussier éteint les lumières ça veut dire que la journée est finie.

Eric

«Jusqu'ou faut-il pousser le travail ?» demande-t-on souvent. Je pense qu'il faut aller jusqu'ou les enfants veulent aller. Il ne peut être question à l'école primaire — et surtout au C.E. — de faire une étude complète des sujets abordés. Il me semble que c'est un danger de vouloir aller trop loin, d'imposer aux enfants une étude trop longue sur un sujet. Il faut savoir «sentir» leur lassitude.

Un autre écueil auquel j'essaie de résister : vouloir introduire trop de choses dans la classe. J'ai dû quelquefois dire non à une proposition de visite ou de spectacle venue de l'extérieur alors que nous étions engagés dans une étude très accaparante. J'essaie de lutter contre la dispersion, les trop nombreuses sollicitations qui pourraient nous empêcher d'approfondir nos sujets d'études du moment. Je ne veux pas céder au danger de faire de ma classe un écran de télévision où passent beaucoup de choses sur lesquelles on n'a pas le temps de réfléchir.

Nos thèmes sont sujets à rebondissements : un sujet est abordé une première fois, puis tout au long de l'année, certains sont précisés parce qu'un enfant a fait une découverte s'y rapportant, parce que le hasard nous a fait découvrir un document. Rien n'est jamais terminé.

Des intérêts profonds se manifestent dans certains groupes d'enfants, qui durent parfois un an, deux ans, toute leur scolarité primaire et même au-delà...

C'est pourquoi il faut que les enfants aient accès à un éventail très varié d'activités dites d'éveil afin que chacun puisse y trouver son compte. Il y a des temps forts où chacun peut observer, expérimenter et des temps que l'on croirait de moindre valeur, où certains enfants peuvent paraître écouter passivement — un exposé — par exemple. C'est parfois l'enfant de qui on l'attendait le moins qui fait référence à un fait alors que son attitude extérieure aurait pu laisser croire qu'il n'écoutait pas.

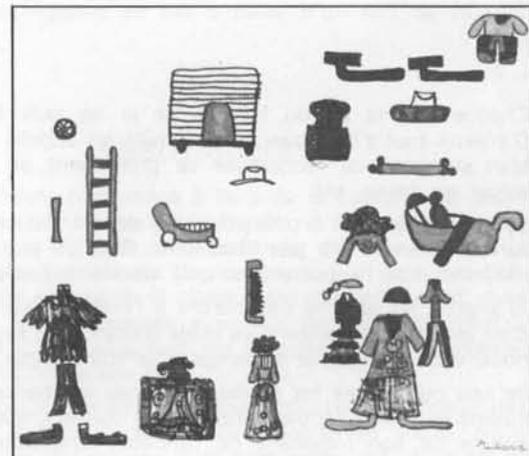
En conclusion, je dirai que c'est en laissant s'exprimer les enfants que naissent les pistes d'activités d'éveil. Il faut que le maître y soit attentif (c'est difficile : les instituteurs, quand ils ont reçu une formation, n'ont pas été sensibilisés à l'écoute des enfants). Ensuite, il faut prendre en compte, organiser, valoriser les propositions, les découvertes, les exposés. On déclenche alors un processus qu'on ne peut plus arrêter et qui s'alimente de ses propres réussites. Cela donne tant d'attrait, d'intérêt et sans doute d'efficacité à notre travail que cela vaut bien la peine d'essayer.

AU MUSEE DES ARTS ET TRADITIONS POPULAIRES :

On a vu des marionnettes :

cluignol, des diables, un squelette et des soldats. On se a vu un carstelet et des habits de clown.

Richard



NOTRE TRAVAIL DE CETTE ANNEE ACTIVITES D'EVEIL

Sciences : La loupe, les champignons, se peser, se mesurer, les arbres en fleurs, la gazelle, notre corps.

Les métiers : Boulanger, infirmière, dessinateur, ajusteur, ouilleur, mineur, maréchal-ferrant, dans la mine, vendeur de bacs en plastique, restauratrice, cuisinier, fleuriste, fabricant de poupées, pédiatre.

Divers : Le Musée Grévin.

Géographie : Les points cardinaux, les cinq parties du monde, Haroun Tazieff et les volcans, l'Inde, la Guadeloupe, la Martinique, les volcans, l'Afghanistan, le Japon, l'Auvergne Bruges, Léningrad, les mines de charbon.

Code de la route : Circulation en rangs, se grouper avant de traverser, traversée au feu rouge (piéton vert), marcher sur le trottoir, s'arrêter automatiquement aux traversées de rue, aux grands portails, à tout incident imprévu. Ne pas s'arrêter au milieu de la chaussée.

Cuisine : Nous avons fait du caramel dur, du caramel au chocolat, différents gâteaux aux pommes. Nous avons goûté la betterave à sucre, la canne à sucre, des caramels, des gâteaux aux pommes, un gâteau breton, un moka, une tarte aux fruits, la noix de coco, la mangue, le sucre candi, la cassonade (vergeoise brune et blonde), les bêtises de Cambrai, les «dentelles» de Bruges, le chocolat blanc.

Histoire : Les animaux préhistoriques, les hommes préhistoriques, les châteaux-forts, les cathédrales, Jeanne d'Arc, quelques aspects de la guerre de 1914-1918.

Classes-enquêtes expositions : Miró, au Grand Palais, Céramiques et sculptures à Bagnole, les plus beaux insectes du monde à Paris, la galerie de paléontologie du Muséum d'histoire naturelle.

Musée des arts et traditions populaires (le spectacle-cirque-marionnettes).

Divers : Boulangerie, restaurant, château-fort, dolmen, installations de surface d'une mine de charbon, ferme, tranchées de la guerre de 1914-1918, cimetière militaire, zoo de Vincennes, Montmartre, la Tour Eiffel, Notre-Dame de Paris, un atelier de tricot.

Nous avons fait une fête costumée sur l'esplanade du Musée d'Art Moderne avec les animateurs du Musée d'art moderne de la Ville de Paris.

Activités d'expression : Chant, danse, théâtre libres.

Travaux manuels : Imprimerie, gouache au doigt, au pinceau, à la seringue, sur papier, sur tissu, peinture acrylique, dessin au stylo-feutre, encre de Chine soufflée, fusain, drawing-gum, textiroche, à la ficelle, découpages, collages, marionnettes, tapisseries, maquettes en carton ou polystyrène, gravure sur ardoise, carte à gratter noire et en couleurs, objets en terre, craie d'art sur papier de verre, pliage, monotypes, pyrogravure, diapositives dessinées.

Education physique : Occuper tout un espace donné, évolution dans cet espace. Saut en hauteur, groupement par 2, 3, 4, 5, déplacement gauche, droite, avant, arrière, jeux libres ou dirigés, toboggan, balançoire, cage à écuriel.

Extrait du journal
«Le joyeux cours élémentaire»
n° 90 du 15 juin 1975

ACTUALITES

de l'I.C.E.M.
pédagogie Freinet

N° 7
L'ÉDUCATEUR

Billet du jour :

ALCANTARILHA, PORTUGAL juillet 1975

A ce stage là,
Il y avait les Portugais qui chantaient leur révolution,
Il y avait les Brésiliens qui avaient peur de chanter,
Et il y avait Josep.

A ce stage là,
Il y avait les Guinéens sortis de leurs maquis
Qui construisaient leur pays,
Il y avait les Français venus tout droit de France,
Et il y avait Josep.

Il y avait les Espagnols qui parlaient de leur travail,
Des rats et des égouts qui parfois traversaient leurs classes,
Et il y avait Josep.

Josep, il avait les cheveux blancs,
Un bon regard de myope,
Et le dos vouté comme un homme fatigué.
Il avait l'âge auquel chez nous on rêve plus de retraite
Que de rénovation pédagogique.

Josep, il avait eu droit
A toutes les gâteries du régime franquiste :
Emprisonné, torturé,
Déporté, emprisonné, exilé...
Puis on l'avait amnistié, on l'avait réintégré.
Il aimait le peuple Josep : alors on lui avait donné
Une classe d'enfants du peuple, une bonne classe
Avec soixante enfants, puisqu'il aimait le peuple Josep...

Quand je suis rentré pour la première fois
Dans cette classe, me disait Josep, et que j'ai vu ces soixante têtes,
Ces cent vingt yeux qui me regardaient :
J'ai eu envie de me sauver.
Puis je me suis dit : non, il faut lutter, il faut essayer.

Et il luttait Josep ;
La libération par l'éducation, c'était sa lutte à lui.
Le texte libre, la correspondance avec soixante enfants :
C'est un drôle de combat ! Et il voulait aller plus loin,
Lutter encore un peu plus, libérer encore un peu plus.

Quand on lui expliquait ce que l'on faisait,
Josep disait :
«C'est bien ça. Il faudra que j'essaye,
Mais avec soixante enfants
Je me demande comment il faudra m'y prendre ?»

Parfois Josep me disait :
«Tu sais chez nous, tout peut changer du jour au lendemain.
Le régime ne fait plus peur, il vit ses dernières heures.
Même au sein de l'armée
Il se trouve des officiers prêts à le renverser.
Oui, tout va changer...»

Et Josep s'arrêtait,
Et derrière ses gros verres, avec ses yeux de myope,
Josep était encore capable de voir un avenir souriant.

Jean DUPONT

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

Chantier Bibliothèque de Travail

Je me propose de réaliser un projet

- **Titre :** NOS PLANTATIONS.
- **Nom du responsable :** Michèle DELCOS. Travail collectif du groupe 91.
- **Adresse :** 4, rue A.-Godeau, 91390 Morsang-sur-Orge.
- **Plan de la brochure :**
 - Qu'est-ce qu'on peut planter ?
 - Qu'est-ce qui pousse ?
 - Les soins à donner.
 - Le milieu de vie des plantes.
- **Limites données au sujet :** Plantes en croissance, descriptions, comparaisons.
But : montrer comment les enfants appréhendent à travers une observation prolongée de plantes en croissance, certaines notions fondamentales, la notion d'être vivant, la notion de cycle.
Comment évolue l'observation elle-même.

Je me propose de réaliser un projet

- **Titre :** NOTRE CLASSE : A NEW YORK, AUX ETATS-UNIS, EN AMERIQUE.
- **Nom du responsable :** Jacques et Dany BAUD.
- **Adresse :** 64, avenue de la Gare, 85270 Saint-Hilaire-de-Riez.
- **Plan de la brochure :** Notre voyage (une classe entière C.E.2 - C.M.1) en 71. Nous disposons d'un album «avant le voyage» collectif, d'un album «après le voyage» collectif, d'un album «mon voyage» réalisé par une petite du C.E.2, des photos, articles de presse, des enregistrements dont on peut extraire des réflexions d'enfants.
Au cours du voyage, nous avons «vu» New York (deux jours), Washington (deux jours), la Floride et Cap Kennedy (trois jours). Il faudra sans doute d'autres photos. Je prendrai contact avec la T.W.A. et le Syndicat des Textiles qui a financé le voyage.
- **Limites données au sujet :** Plusieurs possibilités :
 1. Des enfants découvrent l'Amérique ; de l'avion : New York, c'est-à-dire les trois premiers jours de voyage.
 2. Les étapes du voyage : New York, Washington avec la Maison Blanche, Floride et Cap Kennedy.

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.

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

- **Niveau visé :** Ce voyage ayant été incomplet et court, on peut rester sur des questions qui resteraient posées et déboucheraient sur un travail en classe.
- **L'aide que je sollicite :** Possibilité de travail au sein du groupe B.T.J. de la Vendée.

- Eau et propreté.
- Facteur mental.
- Le jeûne.

● **Limites données au sujet :** Faire prendre conscience aux enfants que par des moyens naturels on peut vivre en bonne santé.

● **Niveau visé :** C.M. et plus haut.

● **L'aide que je sollicite :** Peut-être des photos ou des documents photographiés.

Je me propose de réaliser un projet

- **Titre :** LA POLICE.
- **Nom du responsable :** Paul BOCHER.
- **Adresse :** 50790 Sainte-Marie-du-Mont.
- **Plan de la brochure :** Les différents corps de police :
 - Gendarmerie.
 - Gendarmerie mobile.
 - C.R.S.
 - Agent de ville.
 - Douane.
 - Police judiciaire.
 - Contrôle économique.

● **Limites données au sujet :** Faire en sorte que les enfants s'y retrouvent parmi toutes ces «polices» avec ou sans uniformes.

1. Comment les distinguer les uns des autres.
2. Leur rôle.

● **Niveau visé :** C.M. et plus haut.

● **L'aide que je sollicite :** M'apporter de la documentation sur la gendarmerie mobile, les agents de ville, la douane, la P.J., le contrôle économique.

Je me propose de réaliser un projet

- **Titre :** FACTEURS NATURELS DE SANTE.
- **Nom du responsable :** Paul BOCHER.
- **Adresse :** 50790 Sainte-Marie-du-Mont.
- **Plan de la brochure :** Il y a sept facteurs naturels de santé :
 - La nourriture.
 - L'exercice physique.
 - Soleil et air.
 - Repos, relaxation, sommeil.

Je me propose de réaliser un projet

● **Titre :** WILHELM REICH ET L'ECONOMIE SEXUELLE.

● **Nom du responsable :** A. NICOLAS, lycée de St-Exupéry, 83 Saint-Raphaël.

● **Plan de la brochure :**

1. L'économie sexuelle : fonction biologique et sociologique.
2. Les origines de la répression sexuelle et des névroses : la famille, l'église, le fascisme, le marxisme soviétique.
3. Les structures psychiques résultant de la répression : la cuirasse caractérielle.
4. Les insuffisances de la psychanalyse freudienne.
5. De l'orgasme à la démocratie du travail.

● **Limites données au sujet :** Ce que Reich a apporté de véritablement neuf à propos de l'équilibre de l'individu dans son comportement psycho-social.

● **Niveau visé :** Terminale A et première supérieure.

● **L'aide que je sollicite :** Il faudrait faire des dessins comme Reich aimait à en faire... ce qui n'est pas de ma compétence (je me contenterai de donner l'idée).

Appel

Geneviève LEGRAND propose de transformer un fort dossier de textes primitivement réalisé pour *Textes et documents* en une brochure S.B.T. (Il faut donc alléger, trier, simplifier, déterminer un niveau précis).

Le titre est : *Les ruines*. Qui veut recevoir le dossier ? Ecrire à la B.T. à Cannes.

DE NOS CORRESPONDANTS DEPARTEMENTAUX

30

Compte rendu de la réunion du 22 octobre :
LA BANDE DESSINEE (6 à 7 personnes) :

1. Pourquoi ?

- C'est un moyen d'expression.
- C'est une façon d'amener certains

enfants à prendre part au travail de la classe : dessin puis récit oral pour la présentation.

— C'est un moyen de leur apprendre à lire et démystifier la bande dessinée.

2. Comment l'aborder ? Deux façons :

— Partir d'un texte, découper le texte en «images», dessiner bulles et texte d'accompagnement.

— Se détacher du texte et perfectionner le moyen d'expression dessin.

3. Technique :

- a) Dessin : le dépouiller pour arriver aux symboles ; être très méticuleux.
- b) Texte : but précis à définir dès le début ; travailler l'expression condensée.
- c) Etudes de bandes dessinées existantes.
- d) Découvrir le «pouvoir» de la bande dessinée.

4. Réalisation : A suivre...

LES PICTOGRAMMES (7 à 8 personnes) : Evocation des difficultés de démarrage.

Possibilités de départ :

a) Dessins ou travaux de peinture individuels à traduire au moyen de symboles pour arriver à créer une histoire collective (Eliane Thomas).

b) Pour traduire certaines situations mathématiques.

c) Pour envisager une correspondance entre deux classes ; recherche d'un code.

Clem Berthelot nous a mis en garde contre une systématisation des pictogrammes qui ne peuvent pas traduire des situations (sensibles ou essentielles... je n'ai pas pu lire ; note de la secrétaire). Ne pas les abandonner mais envisager les côtés positifs dans la mesure où ils suivent l'évolution naturelle de l'enfant ; nous étions d'accord là-dessus.

ORGANISATION DE LA CLASSE-ATELIER (5 ou 6 personnes) :

Problèmes posés :

— Les ateliers de l'après-midi organisés par l'équipe pédagogique ne diminuent pas le nombre d'enfants dans chaque atelier sauf s'il y a une intervention de personnes «étrangères» à l'école.

— La part du maître dans chaque atelier et quelquefois le manque d'efficacité dans les groupes où il n'est pas.

— Utilisation du F.T.C. et le niveau de compréhension de l'enfant lié à la société où il vit.

— Distorsion entre les vues théoriques de l'administration et la réalité de la classe. Il serait bon que l'inspecteur vive cette réalité.

— Le plan de travail et sa place dans l'horaire : heure fixe ou bouche-trou.

— Les rubriques du plan de travail.

— La place de la correspondance scolaire et la correspondance naturelle.

Michel LAUBE

62

Comment j'ai classé les dossiers ouverts de L'Éducateur

D'abord il faut dire bravo et merci à Michel Pellissier pour son travail de classement qui m'a épargné 75 % du travail.

Malheureusement (pour moi), il s'est contenté de classer les articles de L'Éducateur 74-75. Je n'ai donc pas pu inclure dans son système de classement les articles que je possédais déjà. (Essaie un peu, toi, de glisser «l'influence des glandes endocrines sur le comportement» dans le plan de Michel !)

J'ai donc réfléchi (comme un miroir) : ces dossiers étant par définition **ouverts**, il faut :

— Pouvoir les compléter, modifier.
— Pouvoir s'y retrouver avec précision quel que soit le sujet abordé.

Je suis donc parti du classement diachronique (dans le temps) de Michel. Ce classement ne permet pas à un individu cherchant **tout** ce qui a été dit sur l'enseignement du français (par exemple) de trouver vite, puisqu'il doit chercher à tous les niveaux de l'enseignement.

Un tableau à double entrée m'a amené à imaginer un système semblable aux numéros du téléphone. Les deux premiers chiffres (en rouge sur les dossiers) correspondent au classement diachronique de Michel :

00 Aspect généraux.

01 Enseignement maternelle.

02 Enseignement primaire.

03 Enseignement secondaire.

04 Enseignement supérieur.

05 Formation professionnelle.

Les deux chiffres suivants (en bleu sur les dossiers) correspondent à un classement synchronique :

00 Généralités.

01 Français.

02 Mathématiques.

03 Eveil - sciences.

04 Art.

05 Expression corporelle - sport - problèmes relationnels.

06 Organisation.

07 Enseignement spécialisé.

08 Nos outils.

09 Nos techniques.

Suit un groupe de chiffres (noirs sur le dossier) qui indiquent un numéro d'ordre.

Ainsi le n° 02.05.02 est le dossier du sport à l'école primaire :

— 02 : enseignement primaire.

— 05 : expression corporelle.

— 02 : parce que c'est le deuxième dossier de la série, 02.05.01 étant réservé au théâtre.

L'éternel râleur me dira qu'il suffisait d'un chiffre par série. En ce moment, oui, mais si ces dossiers sont ouverts, grands ouverts, comme je l'espère, ils vont se compléter et dépasser 10.

Ça ne nous dit toujours pas comment sont classés les dossiers.

Il y a cinq grand dossiers diachroniques, correspondant aux cinq tranches d'âges. Dans chacun de ces dossiers sont classées des chemises dans l'ordre des numéros suivants. Exemple : 02.04.01 est suivi de 02.05.01 puis de 02.05.02 et de 02.06.01.

Bien sûr, il y a des dossiers manquants. Beaucoup de sujets n'ont pas encore été traités, avis aux amateurs.

Pour demander un dossier, il suffit de demander à Joël DURIEZ (Sains-les-Pernes, 62 Pernes-en-Artois) en indiquant le numéro voulu.

Si on veut approfondir un thème, il suffit d'indiquer le deuxième numéro. Si vous voulez tous les dossiers «français», demandez le XX.01.XX. Joël se fera une joie de chercher tous les dossiers portant 01 en bleu (et en deuxième position).

Voilà. Maintenant, il faudrait les compléter, ces dossiers. J'ai encore en réserve d'anciens *Educateurs*, des *Ecole libératrice*, etc., à dépecer. Quand quelqu'un viendra-t-il me donner un coup de main ?

Catalogue (à compléter) des dossiers :

00 Aspects généraux.

00.00.01 Notre mouvement, I.C.E.M., C.E.L.

00.06.01 F.I.M.E.M., relations internationales.

00.06.02 Parents d'élèves, relations enfants-parents.

00.08.01 Notre pédagogie, nos outils.

00.08.02 Architecture, organisation de l'espace.

01 Maternelles.

01.00.01 L'enfant à l'école.

01.02.01 Mathématiques.

01.09.01 Imprimerie.

02 Primaire.

02.00.01 C.P.

02.00.02 Classe unique.

02.01.01 Français, expression orale.

02.02.01 Mathématiques.

02.03.01 Eveil.

02.04.01 Art enfantin.

02.05.01 Théâtre.

02.05.02 Sport.

02.06.01 Organisation de la classe.

02.07.01 Education spécialisée - le psychologue.

02.08.01 B.T.

02.08.02 F.T.C.

02.09.01 Correspondance.

02.09.02 Imprimerie.

02.09.03 Audio-visuel - cinéma.

03 Secondaire.

03.01.01 Français.

03.02.01 Mathématiques.

03.03.01 Histoire-géographie.

03.03.02 Education sexuelle.

03.06.01 Langues.

03.07.01 Transition.

04 Supérieur.

05 Formation.

Hubert HEINTZ

*

A mon tour de remercier très sérieusement Hubert Heintz pour son travail : sa classification est effectivement bien plus riche que celle que j'avais utilisée dans le n° 19-20 de juin 75. Et ce serait extrêmement intéressant que d'autres groupes nous disent ce qu'ils ont mis en route pour ces dossiers : pour le moment nous n'avons que deux échos : celui de Hubert Heintz et celui du stage d'Annecy (courrier des lecteurs du n° 3).

Mon intention était seulement de relancer une idée déjà avancée par Jacques Brunet et Roger Favry il y a quelques années. Et un index thématique des articles publiés dans L'Éducateur pour l'année 71-72 avait paru dans L'Éducateur n° 4 du 1-11-72. Apparemment il était resté sans suite...

J'ai cru bon de reprendre cette idée car je pense que nous ne nous sommes pas assez donné les moyens de classer nos travaux afin de pouvoir nous y référer, ce qui nous amène à nous **répéter** parce que nous n'avons pas sous la main, ce qui a déjà été écrit sur un sujet, ou à laisser sans réponses des projets, des appels. De cette façon, nous réduisons incontestablement notre efficacité et c'est sans doute regrettable.

A l'heure actuelle, ayant fini le dépouillement des *Educateur* parus depuis la rentrée d'octobre 1972, je peux regrouper rapidement tout ce qui a été écrit pendant cette période sur tel ou tel point : cela peut constituer la matière, le point de départ de dossiers de synthèse ; cela permet aussi un éventuel bilan sur certains sujets, comme cela permettrait d'écrire des textes qui prolongent nos recherches au lieu, quelquefois de piétiner.

Qu'en pensez-vous ?

Michel PELLISSIER

87

Les français sont atteints de morosité !

Pas besoin de sondage pour savoir que le groupe de la Haute-Vienne n'avait pas échappé au virus...

Que faire ?

Pour retisser les liens, redonner de la vie à un groupe Freinet, il fallait trouver un but et œuvrer ensemble.

Une exposition ?... Sans doute quelques réticences ! Le principe même de toute exposition a été remis en question. L'idée en a pourtant été retenue. Le point final est d'importance : faire savoir les résultats que nous obtenons dans nos classes avec des techniques Freinet, sensibiliser les gens à nos méthodes mais ce qui nous semblait essentiel, c'était travailler ensemble, sortir de notre isolement, communiquer au sein du groupe.

L'exposition se tiendra au C.C.S.M., avenue Jean-Gagnant à Limoges du 15 au 31 décembre.

Début octobre, une rencontre bien heureuse avec l'Ecole Normale. Le centenaire de l'E.N.G. a été célébré par le monde enseignant et nous fûmes de la fête. Au sein du C.C.O.M.C.E.N., un immense tableau a témoigné de notre existence, expliqué notre organisation sur le plan national et départemental. Une salle nous a été offerte où l'art enfantin avait la place qu'il mérite mais aussi des panneaux montraient la spécificité de nos techniques :
- Tâtonnement expérimental dans le domaine des maths, des sciences ;
- Correspondance ;
- Texte libre, poésie.

Et maintenant ?

Deux commissions ont été mises sur pied :

Eveil scientifique : s'inscrire auprès de Maurice LEBOUTET, 23, rue des Petites Tuillères, Limoges.

Poésie : S'inscrire auprès de Simon CAMPET, école de Magnac-Laval.

Notre nouveau délégué : Bertrand LEVI, Saint-Hilaire-la-Treille.

Un centre de stages d'étude du milieu à Aurillac

A Aurillac, existe depuis quelques années «La Maison des Volcans» : musée du volcanisme, exposition et centre de stages (étude du milieu, géologie, nature, etc.). Il a été fondé par la Faculté d'Orsay (Professeur Brousse).

Des exemples de stages proposés : «Découverte géologique en Haute Auvergne», «Approche de la nature en hiver», «Ecologie du milieu aquatique», «Initiation à l'ornithologie et au baguage», etc. Treize stages sont proposés pour l'année 75-76.

Pour tous renseignements détaillés, écrire (en joignant un timbre pour la réponse) à : Maison des Volcans, Château Saint-Etienne, 15009 Aurillac.

Transmis par G. POUGET

Des constitutions peu robustes

Deux pays sont réputés pour leur constitution républicaine, fédéraliste même : les U.S.A. et la Suisse. A les lire, l'esprit y trouve un grand réconfort. Mais leur mise en pratique nous apporte des surprises :

U.S.A.

Subversifs, malgré eux : «Tous les hommes sont créés égaux, ils sont dotés par leur créateur de certains droits inaliénables, dont la vie, la liberté et la recherche du bonheur.» *Le quotidien de Paris* (12-6-75) nous apprend que deux mille trois cents fonctionnaires américains ont été interrogés sur ce texte par un organisme privé.

INFORMATIONS DIVERSES

Appel de la commission éducation spécialisée

La commission éducation spécialisée a besoin du concours de camarades de l'I.C.E.M. habitant près d'un centre de formation C.A.E.I. pour assurer le contact avec des stagiaires de ces centres. Il arrive en effet assez souvent qu'à l'occasion d'un stage C.A.E.I., des stagiaires ressentent le besoin d'un contact avec l'I.C.E.M. Or, ce qui se faisait par l'intermédiaire de nos bulletins et des lettres échangées n'est pas véritablement satisfaisant : nous pensons que des contacts humains seraient plus profitables.

Nous avons déjà trouvé des correspondants pour les centres de Besançon, Lille, Nice, Rennes, Versailles, Le Bourget, Beaumont-sur-Oise. Qui pourrait assurer le même travail auprès des autres centres (qu'il soit

ou pas dans l'éducation spécialisée) ?

Merci pour toute réponse positive.

Réponses à envoyer à Bernard GOSSELIN, école maternelle, rue Gambetta, 60110 Méru qui assure la coordination.

Prière également aux délégués départementaux de faire connaître, à la même adresse, les camarades I.C.E.M. qui sont actuellement en stage C.A.E.I.

Merci à tous.

Echange de journaux scolaires

Des élèves du Luxembourg tirent un très beau journal : *La source*, qu'ils seraient heureux d'échanger avec d'autres classes. Faire les envois à : STEINMETZ, instituteur à Rosport (Luxembourg).

FRANÇOIS POULLEAU

Un de nos anciens vient de disparaître : Samedi 18 octobre nous assistions aux obsèques de notre camarade François POULLEAU. Après toute leur carrière d'instituteurs exercée en Saône-et-Loire, François et Andrée étaient venus se fixer à Saint-Georges-de-Didonne où il s'étaient fait de nombreux amis. Tous deux furent de fervents militants politiques, syndicalistes et pionniers de l'école moderne. Parmi les premiers à pratiquer les méthodes Freinet, ils travaillèrent à les faire connaître autour d'eux et à créer le groupe de Saône-et-Loire.

Nombreux parmi les anciens sont ceux qui gardent de François POULLEAU le souvenir d'un excellent camarade qui, sous des dehors d'extrême modestie cachait une âme ardente, d'une grande valeur humaine. Jusqu'à ses derniers jours il donna de lui-même pour servir son idéal de progrès, de justice et de liberté.

A sa chère compagne Andrée, les camarades et les amis adressent leurs condoléances émues et l'assurance de leur entière sympathie.

Jeanne FRAGNAUD

F.I.M.E.M.

Ignorant apparemment qu'il s'agit d'un paragraphe clef de la constitution de leur pays, 68 % d'entre eux ont déclaré qu'ils refusent de souscrire à ces idées !

Suisse

Freinet, c'est pas ça !

Cette histoire touche de très près la F.I.M.E.M. puisqu'il s'agit de l'organisation d'un enseignement expérimental Freinet dans des écoles urbaines : l'institution de «cheminées Freinet», c'est-à-dire d'une colonne montante de classes Freinet dans une école. Sous réserve que cela n'amène pas une rivalité du corps enseignant dans un établissement scolaire mais au contraire une interpénétration des méthodes, il n'y a à cela rien de choquant car la continuité de

méthode ne peut être que bénéfique aux enfants et les parents sont les premiers à la réclamer.

Ce n'est pas l'avis d'un député de Genève qui estime qu'en «sollicitant une large palette de franchises», les instituteurs des «unités coopératives d'enseignement» dénaturent la pédagogie Freinet et «menacent les enfants, les familles et les structures démocratiques» de la Suisse.

Voyons un peu ces franchises révolutionnaires :

- Co-responsabilité dans la gestion de l'école ;
- Possibilité de choisir l'inspecteur d'école ;
- Allègement des programmes, c'est-à-dire suppression d'une partie de ceux-ci ;
- Mise en place d'un système particulier d'évaluation du travail scolaire (renoncement aux épreuves du département), donc plus de contrôle au niveau de l'ensemble des classes d'un même degré dans le canton ;

— Possibilité de choix des manuels et des fournitures scolaires ;
— Possibilité de choix d'un mobilier de classe différent ;
— Liberté laissée aux élèves d'aller et venir, seuls ou en groupe dans le bâtiment et à l'extérieur de l'école.

N'allez pas conclure surtout que M. Ferrero est un adversaire des méthodes Freinet ; tout au contraire, c'est pour lui « un homme admirable que certains n'hésitent pas à considérer comme le Pestalozzi du XXe siècle ». Alors ? Où est le désordre ?

— La co-responsabilité dans la gestion ? Elle est la conséquence et le soutien de tout système démocratique. Qu'est-ce qu'un citoyen qui ne se sent pas co-responsable ? Un homme en proie à la bureaucratie et condamné à l'apathie, à l'indifférence qui font le berceau des pouvoirs forts.

— Le choix de l'inspecteur ne signifie nullement qu'on veut être visité par un inspecteur-copain mais par un inspecteur au courant des méthodes actives, du fonctionnement des classes qui les pratiquent. Un supérieur hostile à ces méthodes peut-il être un bon conseiller ? En France, les expériences pédagogiques sont suivies et protégées par des inspecteurs travaillant en liaison avec l'I.N.R.D.P. (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques). Les unités coopératives d'enseignement « souhaitent un organisme de tutelle qualifié » (professeur de psychopédagogie de l'Université, inspecteur spécialisé, inspecteur du secteur), ils réclament le contrôle de leur expérience, bien loin de le fuir.

— L'allègement des programmes : c'est une mesure qui tend à devenir universelle dès que les gouvernants constatent les illusions de l'encyclopédisme. Freinet n'avait-il pas proposé la grammaire en quatre pages ?

— Un système particulier d'évaluation. On ne peut à la fois rechercher le respect du rythme d'acquisition (cher à Piaget) et mener la classe toute entière au pas de charge pour atteindre les objectifs souvent formels d'un contrôle général. Et quelles épreuves générales imposées testent des qualités que nous développons : sens de l'organisation, de la coopération, esprit critique, créativité ?

— Le choix des manuels et des équipements ? Est-ce une revendication exorbitante ? Si oui, il ne reste plus qu'à imposer aux familles suisses un mobilier standard, ce qui faciliterait grandement la planification économique. A partir du moment où de nouvelles activités sont prévues en classe, n'est-il pas normal de souhaiter qu'elles ne soient pas entravées par des bancs alignés et des manuels sans emploi ? Là encore, il est aisé d'appeler Freinet en renfort : n'a-t-il pas préconisé de nouveaux agencements et proposé la suppression de manuels ?

— La liberté de mouvement laissée aux élèves ; celle-ci va de pair avec la nécessité de consulter des fichiers, des documents, de faire à plusieurs un travail d'équipe dans une autre salle de classe. Elle s'éduque, ce n'est pas une licence mais un accès à l'autonomie et à la responsabilité. A plus forte raison, s'il s'agit d'un déplacement à l'extérieur de l'école pour lequel des précautions supplémentaires sont requises (couverture de la responsabilité civile).

Fort heureusement, pour nos collègues suisses, il y a aussi des parlementaires qui sont en faveur des unités coopératives d'enseignement. C'est le cas de M. François Dumartheray qui a posé le 12 mai une question écrite au Grand Conseil pour demander quelle suite on donnerait au vœu des enseignants Freinet. Le conseiller d'Etat, André Chavanne, chef du département de

l'instruction publique, favorable à la pédagogie Freinet, a répondu le 16 juin qu'une commission d'étude, présidée par le secrétaire général du département de l'instruction publique, fonctionnera dès septembre 1975. « Elle comprendra des représentants des services et des groupes concernés ; elle examinera comment le projet présenté par le groupe genevois de l'école moderne (formés d'enseignants appliquant déjà les méthodes d'école active), de créer, au sein d'une école enfantine et primaire, une filière de classes de même inspiration pédagogique ou « unité coopérative d'enseignement », peut être appliqué avec un maximum de chances de succès. Cette commission présentera un rapport intermédiaire le 31 décembre 1975 et déposera ses conclusions le 31 mars 1976 au plus tard, de manière que, le cas échéant, toutes les dispositions puissent être prises en vue de la rentrée des classes de septembre 1976. »

R. U.

Union Soviétique Des olympiades de langue russe

On sait que les républiques socialistes sont très friandes de compétition intellectuelles et certains ne manquent pas d'y voir des relents d'élitisme. Ce n'est pas cette impression que retirent de leur voyage les lycéens de Sèvres et leur professeur, Mme Michèle FAYET (qui assure aimablement la traduction des revues pédagogiques russes pour la F.I.M.E.M.) qui ont participé aux deuxièmes olympiades internationales de la langue russe qui se sont tenues à Moscou du 21 au 27 juillet 1975. 152 élèves accompagnés de 40 professeurs de 27 pays, c'est une nette progression sur les premières olympiades qui comptaient 75 élèves pour 25 professeurs de 16 pays. La France était représentée par 8 candidats et 2 professeurs, le voyage étant cette fois gratuit (subvention des affaires internationales du Ministère de l'Education Nationale et réduction importante de la compagnie aérienne soviétique Aeroflot).

Les épreuves : Pour toutes les épreuves, les candidats tiraient au sort le sujet à traiter et pouvaient prendre un second billet si le premier ne leur convenait pas.

1. **Langue parlée :** Petit exposé sur un sujet de la vie courante, puis dialogue en situation avec un des examinateurs.

2. **Lecture et conversation :** Lecture à haute voix d'un texte simple préparé pendant une quinzaine de minutes et réponse à des questions prouvant que le texte a été bien compris. Récitation d'une poésie.

3. **Connaissance de l'U.R.S.S. :** Des dossiers d'histoire, de géographie et de littérature ou d'art sont remis aux candidats avec un questionnaire écrit. Un petit exposé suit leur étude.

Tous les entretiens ont été enregistrés sur des bandes magnétiques qui seront conservées à l'Institut Pouchkine à l'intention des chercheurs désireux d'étudier les fautes commises par des étrangers. Le jury, composé de trois professeurs comprend d'ailleurs un membre de l'Université Lumumba qui est spécialisée dans l'enseignement du russe aux étrangers.

Aucun esprit de compétition. Mme Fayet note que « malgré le nombre élevé des candidats, l'ambiance était très détendue. On n'attendait jamais longtemps son tour. Pour meubler le temps, entre deux interro-

gations, on pouvait voir un film, bavarder dans un couloir en buvant un verre d'eau minérale ou des sucreries. Dans la cour on trouvait disposés sur de petites tables, des jeux variés : casse-tête, billards, baby-foot, jeux d'adresse... Au cours des épreuves, le candidat avait le sentiment que ses examinateurs souhaitaient non pas traquer ses fautes et ses insuffisances mais lui permettre de mettre en évidence ses qualités et ses connaissances.

Les résultats : Comme on ne peut pas mettre sur le même plan des candidats venus de pays où les conditions d'étude du russe sont très différentes, on a distingué deux groupes à l'intérieur de chaque catégorie d'âge :

— Groupe A : plus de 500 heures de russe dans l'année ;

— Groupe B : moins de 500 heures de russe dans l'année.

Tous les candidats reçoivent une distinction. On a ainsi distribué 30 médailles d'or, 29 médailles d'argent, 44 médailles de bronze, 49 diplômes.

Mais, et c'est l'essentiel, à aucun moment les candidats n'avaient l'impression d'avoir fait le voyage pour se soumettre à une espèce de test cérémonieux. Ils ont apprécié surtout le programme culturel et récréatif : les promenades en car dans la ville, la visite de la place rouge, du mausolée, du Kremlin, du palais des pionniers, de camps de pionniers, des studios Mosfilm (projection d'un film : *Cent jours après l'enfance*), le concert à la Maison de l'Amitié, la soirée au cirque. Les professeurs ont beaucoup appris en assistant aux épreuves et aux réunions du jury international. Mme Fayet conclut : « En somme, les olympiades ne veulent pas se limiter à mettre au tableau d'honneur les meilleurs élèves de russe. Elles visent à permettre à un nombre croissant d'enfants et d'adolescents de mieux connaître l'U.R.S.S., à devenir un lieu de rencontre entre les russisants et une aide puissante au développement de l'enseignement du russe. »

R. U.

D'après des documents
de Michèle FAYET

R.F.A.

En audio-visuel le plus coûteux n'est pas le plus sûr

En Bavière, 2 300 élèves du télé-enseignement se sont présentés en 1970 aux épreuves finales d'évaluation. Un aveugle se classe premier. Il n'en faut pas plus pour déclencher une enquête sur l'impact réel de l'image et du son... et sur les inconvénients d'associer les deux. Premier défaut : le son commente inutilement l'image ou inversement l'illustration dessert le commentaire (le commentateur visible joue parfois un rôle parasite). Deuxième inconvénient : la diffusion d'une émission de télévision ou celle de vidéo-cassette est nettement plus chère que la diffusion d'émissions radiophoniques accompagnées de documents. Enfin les combinés radio-cassette permettent maintenant à chaque étudiant un stockage aisé et une ré-écoute des émissions.

Ceux qui suivent les travaux de la commission audio-visuelle de l'I.C.E.M. animée par Pierre Guérin ne seront pas surpris par ces conclusions. N'ont-ils pas recherché depuis le début à réaliser des documents image-son qui faciliteraient aussi l'emploi séparé aussi bien que combiné des deux formes de media ?

R. U.

LES NOUVEAUX ALBUMS B.T.



Oiseaux des étangs et des marais



Ce n'est pas le lieu d'écrire ici les mérites et les qualités de la collection Bibliothèque de Travail : le nombre croissant de ses lecteurs et le plaisir que montrent les enfants à la lire, le disent assez.

Mais les B.T. entraient essentiellement dans les classes et leur présentation elle-même ne facilitait guère la possibilité de les voir achetées en librairie, comme des livres, par un public plus large, hors de l'école.

Pourtant la matière ne manquait pas ni en textes, ni en photos : il fallait trouver une autre présentation.

C'est ce qui vient d'être fait avec les nouveaux albums. Nouveaux, parce que nous en avons déjà fait en rassemblant purement et simplement des B.T. ou des B.T.J. se rapportant à un même sujet. Mais cette fois la réalisation est bien supérieure : des brochures ayant trait à un même thème ont été rassemblées mais de chacune on n'a gardé que le reportage principal ; la couverture et les pages magazine de chaque brochure ont été supprimées. Cela donne des albums de 112 pages sous couverture en quadrichromie cartonnée et pelliculée, cinq très très beaux albums :

1. Barbacane et Amati grillons des champs.
2. Oiseaux des étangs et des marais.
3. Fauves de France.
4. Animaux rongeurs.
5. Les reptiles.

A 19 F le volume, à la C.E.L. et chez de nombreux libraires.

D'autres albums sont en préparation pour arriver à une série de 15 albums à la fin de 1976.

Toutes les B.T. ou B.T.J. qui composent ces albums, je les avais lues et appréciées : j'ai néanmoins lu ces albums avec un plaisir intact, voire bien plus grand, tant il est vrai que rassemblées ainsi chacune prend une nouvelle valeur. Et je peux vous conseiller de les lire et de les faire acheter d'autant plus fortement que je ne suis pour rien dans leur réalisation.

M. P.

L'INSPECTION ? POUR QUOI FAIRE ?

Enseigner depuis quinze ans, rester de mars 1969 à octobre 1975 sans voir un inspecteur dans sa classe, voir arriver le 17 octobre l'I.D.E.N. accompagné d'un inspecteur général pour quarante-cinq minutes et recevoir le 25 novembre un bulletin d'inspection qui se traduit par une note baissée de 11 à 7 sur 20, cet exemple dit à lui seul toute la stupidité que peut atteindre l'inspection ! C'est pourtant ce qui vient d'arriver à l'un de nos camarades.

Les conditions de cette inspection nous amènent à reposer un certain nombre de questions sur cette institution dépassée qui, dans la plupart des cas, n'apporte rien de sérieux à une évolution de l'école et de la pédagogie, quand elle ne provoque pas le découragement et l'amertume de maîtres qui s'engagent courageusement dans une recherche difficile, hors des sentiers battus du conformisme...

Ces questions, les voici :

— Lorsque l'I.D.E.N. vient en inspection accompagné d'un Inspecteur Général, qui est en fait inspecté ? Ce double schéma hiérarchique ne risque-t-il pas de fausser les relations au détriment du maître qui se trouve au plus bas de cette hiérarchie ?

— Quel crédit apporter à une inspection de quarante-cinq minutes un vendredi après-midi à cinq semaines de la rentrée ?

— Ces conditions de durée et de date ne sont-elles pas en contradiction avec la possibilité d'une évaluation sérieuse de la compétence d'un maître ?

— Lorsque l'inspection a tout de même lieu dans ces conditions et que la classe **semble poser un problème**, la seule attitude à avoir est-elle de rédiger un bulletin d'inspection qui met clairement en doute la valeur du maître et lui fait endosser **seul** la responsabilité de l'avenir des enfants ? Puis de baisser sa note de quatre points ? Autrement dit, la seule intervention à attendre d'un I.D.E.N. est-elle un jugement hâtif et sans appel ?

En effet, ayant refusé d'assister à la séquence d'éducation physique prévue normalement à l'emploi du temps (alors que les I.O. insistent sur l'importance de l'éducation physique et la nécessité de la faire figurer régulièrement dans les activités scolaires) et demandé une modification du déroulement des travaux de l'après-midi, l'I.D.E.N. a donc observé les ateliers à propos desquels il note :

« Ces ateliers (peinture, dessin, électricité, assemblages...) se déroulent alors, le plus souvent, dans la confusion et le bruit, même si de courtes accalmies témoignent, par moment, d'un réel intérêt de certains enfants pour l'activité qu'ils ont choisie (à la peinture notamment). Cette dernière remarque prouve que, même s'il est exact que le secteur où l'école est implantée est réputé difficile, notamment du fait de la présence de beaucoup d'étrangers et de « gens du voyage », il est possible de stabiliser ces enfants, à condition de leur présenter des activités aussi structurées et structurantes que possible, du moins en ce début d'année scolaire. »

En fait, sur 15 élèves présents : 4 peignent, 2 peignent à l'encre, 2 font des marionnettes, 1 travaille au filcoupeur, 1 dessine au drawing-gum, 2 font des constructions avec du matériel Cuisenaire ou autre, 2 travaillent avec des boîtes-expériences d'électricité, 1 fabrique des jumelles avec des pots de yaourts après avoir dessiné avec des pointes-feutre.

Donc, malgré une modification de l'emploi du temps, les 15 enfants se partagent en 8 activités et tous sont occupés : le matériel était donc prêt pour que ces ateliers fonctionnent. Mais cela ne mérite pas qu'on le signale, pas plus d'ailleurs que l'effort de notre camarade pour penser l'organisation de la classe en ateliers et sa réalisation. Non : l'accent est seulement mis sur *« la confusion et le bruit »*. Sans dire nulle part qu'entre la fin du moment de lecture auquel les inspecteurs ont assisté en arrivant et la fin de l'inspection il s'écoulera environ une demi-heure pendant laquelle les ateliers devront se mettre en place... Sans tenir compte non plus que l'arrivée de deux personnes étrangères à la classe et que la modification de l'emploi du temps constituent deux facteurs successifs d'agitation dont l'effet dure au-delà de l'arrivée elle-même.

Enfin la composition de la classe et du secteur doit être précisée. Il y a 5 élèves redoublant le C.P. et 1 enfant entré au C.P. avec un an de retard (sur 18 élèves au total) ; les enfants de nomades sédentarisés et de travailleurs immigrés sont nombreux et le niveau socio-culturel et professionnel le plus *« élevé »* chez les parents est

celui d'employé. Le secteur n'est pas **réputé** difficile : il l'est ! A tel point que la municipalité avait souhaité qu'une équipe Ecole Moderne travaille sur ce quartier. C'est en connaissance de cause que notre ami avait sollicité ce poste.

— Peut-on admettre qu'après l'observation du travail en ateliers qui a été décrit l'I.D.E.N. conclue :

« Monsieur... ne semble pas faire entre l'expression spontanée et l'expression libre la distinction capitale qui lui permettrait de faire acquérir aux enfants les outils sûrs (Langage, lecture, écriture, mathématiques) dont ils ont besoin pour passer de l'une à l'autre : le laisser-faire n'est pas formateur et ne permet donc pas une libération des enfants qui ne peut se faire que par la maîtrise de ces outils. »

alors qu'on ne parle pas du moment de **lecture** à la fin duquel les inspecteurs ont assisté ? Mais à partir de *« l'agitation »* notée pendant les ateliers on laisse entendre que les enfants n'acquerront ni lecture, ni écriture, ni mathématique...

— N'est-il pas curieux, en 1975, de constater qu'un I.D.E.N., spécialiste de rénovation pédagogique, chargé entre autres d'animer un secteur pédagogique expérimental, puisse noter : *« Les cahiers ne contiennent pratiquement pas de traces écrites convenables : le maître devrait annoter toutes les productions, les encouragements consignés en marge des travaux corrects étant de nature à renforcer chez les enfants de cet âge le désir de bien faire. »*

N'y aurait-il donc que l'encre rouge dans les marges qui représente un encouragement valable ? D'ailleurs, qu'est-ce qui est *« convenable »* ? Notre camarade apporte une précision : une élève avait écrit sur son cahier : *« ma maman vend des châtaignes »* et cela était **mal écrit** (à la cinquième semaine de C.P...). On lui a dit que cette enfant aurait dû écrire *« ma »* seulement et l'écrire bien...

— Dernière question : l'inspection peut-elle se résumer à ce schéma simpliste et sans utilité : **« la critique est aisée mais l'art est difficile »** ?

A la question de notre camarade : *« qu'aurais-je dû faire durant le moment auquel vous avez assisté ? »* il fut répondu par l'I.D.E.N. qu'il était difficile de donner des conseils sur un moment si précis. Admirable logique : il est difficile de donner des conseils, mais il est facile de juger !

Peut-on admettre d'avoir, d'un côté, un maître qui à longueur d'année passe ses journées à résoudre les problèmes qui se posent à lui et d'un autre, un inspecteur qui le juge une fois tous les six ans au nom de principes dont on ne verra nulle part l'application ?

Parlant au nom de l'I.C.E.M. nous savons que dans nos groupes départementaux nos camarades travaillent ensemble, échangent et confrontent leurs recherches. Ce temps de travail est pris hors du temps de la classe et depuis de nombreuses années. Il arrive que cet effort de recherche collective se retourne contre nos camarades jugés seuls dans leur seule classe. Serait-ce vraiment utopique que de demander que l'avis des nombreux maîtres qui ont travaillé pendant onze ans avec notre camarade, l'estime que lui portent tous ceux qui ont correspondu pendant une année scolaire entière avec lui et ses élèves, les témoignages des maîtres qui ont travaillé avec lui à la mise au point d'outils pédagogiques nouveaux, que tout cela soit pris en considération dans une démarche d'évaluation et de formation basée sur l'échange et la discussion ?

Peut-on envisager que l'inspection hiérarchisée et qui débouche sur des jugements (quels qu'ils soient) fondés sur des rencontres de trois quarts d'heure, évolue vers une recherche commune, associant les maîtres, les professeurs d'Ecoles Normales et les inspecteurs, excluant tous jugements traduits par des notes ?

A ce dialogue sur pied d'égalité, à cette recherche commune, à toute tentative franche d'une conjugaison de nos efforts et de nos moyens pour sortir d'un rapport hiérarchique stérile, nous sommes prêts. Mais nous sommes amers de voir des inspections comme celle que nous avons citée, en reculer l'échéance. Et dans cette attente nous resterons solidaires de nos camarades pour les aider à reprendre la voie courageuse qu'ils ont choisie.

Le 14-12-1975
L'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne

A propos des conférences d'élèves

Une réponse à Michel PERROT (*Educateur n° 1 du 10-9-75*)

Dans le cadre « conférences d'élèves » je fais tout entrer :

- Exposé d'une enquête ;
- Compte rendu d'une recherche libre (à partir du F.T.C. par exemple) ;
- Compte rendu d'un voyage appuyé de documentation ;
- Compte rendu d'observation de la vie d'un animal ou d'un insecte ;
- Compte rendu d'un livre...

C'est la prise de parole par des enfants devant un auditoire, devant des camarades réceptifs ou non, posant des questions ou n'en posant pas...

Déjà à ce stade il faut parler d'organisation. Et cette organisation le maître seul ne pourra la mettre en place. La participation des enfants est nécessaire.

Chaque conférence est suivie des critiques :

- Des auditeurs ;
- Des conférenciers.

Et quand apparaissent des points litigieux qui remettent en cause le système employé par les exposés, ils sont inscrits par les élèves pour être débattus en réunion coopérative de classe.

C'est ainsi que les enfants sont conduits à parler du choix des sujets, de l'heure à laquelle seront placés les exposés, du mode de présentation (exemple : questions pendant l'exposé ou à la fin)...

Voici trois ans, après quelques semaines d'essais et quelques réunions, les enfants (27), mirent au point une organisation que je schématise ainsi :

Un élève ou un groupe propose à la classe un sujet d'exposé :

- a) La classe est d'accord : l'élève ou le groupe prend date ;
- b) La classe est partagée sur le choix, un album sera réalisé et circulera parmi les intéressés ;
- c) La classe est d'accord mais seulement en réponse à certaines questions : un cahier-questionnaire circulera.

Cette année-là tout alla mieux car les enfants avaient choisi d'eux-mêmes leur procédé pour résoudre leurs difficultés.

Mais ce procédé, je n'ai nullement essayé de le réappliquer par la suite. Les années se suivent et les solutions sont différentes car les enfants qui composent la classe, les conditions d'installation sont différents.

En introduisant le magnétophone on apporte des habitudes d'écoute et de prise de parole qui ne sont pas négligeables mais cela ne résoud pas toutes les difficultés. On peut scinder en deux fois la présentation d'un exposé mais l'intérêt des enfants n'en sera pas plus capté si le sujet ne les intéresse pas.

Le maître à lui seul (j'y reviens) ne pourra trouver les solutions.

Ce n'est plus le maître qui fait une leçon magistrale et qui cherche les moyens nécessaires (parfois les « trucs ») pour captiver l'auditoire, ce sont les élèves qui ont la parole. C'est à eux, bien entendu aidés par le maître, d'essayer de résoudre leurs difficultés. Parfois, en s'adressant aussi à l'extérieur, par exemple aux correspondants.

André LEFEUVRE
(C.M.2)

85550 La Barre-de-Monts



Une enquête sur : LE PRIX DU LAIT

POINT DE DEPART :

Un matin, Nathalie a dit qu'elle payait 1,20 F le litre de lait pris chez le paysan. Nous avons remarqué que le lait à la COOP était plus cher et nous avons relevé les prix.

ENQUETE A LA COOP :

Lait en emballage carton plastifié :
Candia rouge : 1,37 F le litre.
Candia bleu : 1,32 F le litre.
Candia bleu longue conservation : 1,71 F le litre.
Candia rouge longue conservation : 1,89 le litre.
Lait en bouteille plastique Candia : 1,65 F le litre.

CONSTATATION ET HYPOTHESES :

1. On voit que les prix sont différents. Nous avons cherché pourquoi :

- Le paysan n'emballage pas son lait.
- A la COOP, il y a le prix de l'emballage (prix du carton, prix du travail, frais d'emballage).
- Il faut payer le transport du lait depuis la ferme jusqu'à l'endroit où on le met en boîte, puis il faut l'apporter à la COOP.
- La COOP prend du bénéfice.
- Le lait n'a pas le même goût.
- Le vendeur doit stocker le lait avant la vente.
- A la COOP le lait est écrémé et pasteurisé.
- On ne peut pas garder le lait de la ferme longtemps car il tourne.
- Il y a des laits marqués «longue conservation».

2. On voit qu'en plus du prix, la qualité aussi est différente :

On peut difficilement comparer les prix : il faudrait que la qualité soit la même.

On a essayé de refaire la même qualité de lait.

Pour cela on a imaginé qu'on pourrait refaire du lait entier en versant de la crème dans le lait écrémé.

Nous choisissons le lait écrémé Candia à 1,32 F le litre pour faire la comparaison.

On a choisi aussi de refaire un lait entier avec ce lait Candia en lui ajoutant de la crème achetée à la COOP.

NOUVELLE ENQUETE ET RECHERCHES :

Nous nous sommes renseignés sur la quantité de crème qu'on retire de un litre de lait du fermier : un litre de lait du fermier donne quatre cuillerées à soupe de crème. Avec une éprouvette graduée on a mesuré : 4 cuillerées à soupe = 56 cm³.

Il faut donc ajouter 944 cm³ de lait écrémé à cette crème pour refaire un litre de lait entier.

ET DES CALCULS DE PRIX...

Calcul du prix de la crème : nous avons calculé le prix de 56 cm³ de crème. Nous avons relevé le prix de la crème : un pot de 20 cl coûte 2,60 F ; 1 cl coûte 0,13 F ; 56 cm³ = 5,6 cl ; 5,6 cl coûtent 0,72 F.

Calcul du prix du lait écrémé : il faut calculer le prix du lait écrémé (944 cm³). 1 CM³ coûte 1,32 : 1 000 et 944 cm³ de lait écrémé coûtent 1,32 × 944 : 1 000.

Prix du lait écrémé à ajouter : 1,24 F.

Prix du lait entier «reconstitué» : si on veut refaire un litre de lait entier à partir du lait écrémé acheté à la COOP et de la crème aussi achetée à la COOP, on payera : 0,72 + 1,24 = 1,96 F.

CONCLUSIONS :

1. On remarque que pour acheter un litre de lait entier de la même qualité que le lait de ferme, il faut payer beaucoup plus cher à la COOP.

2. On a trouvé qu'il y avait des avantages et des inconvénients à acheter son lait à la COOP :

- On peut acheter son lait en même temps que les autres provisions ;
- Mais on le paie plus cher.

3. On constate surtout que les indications qui sont portées sur la boîte ne nous renseignent pas :

- Que veut dire «lait allégé» ?
- Quand on dit «demi-écrémé» on ne sait pas la quantité de crème qui reste dans ce lait.
- On trouve écrit sur une étiquette «lait frais» mais on ne sait pas depuis combien de temps ce lait est stocké.

La classe de Roland BOLMONT (C.M.2)
68490 Ottmarsheim

(Ce compte rendu a paru dans le journal scolaire *Sur les bords du Rhin* en janvier 1975.)

Une fiche de travail pour la classe :

L'EMBALLAGE DES PRODUITS ALIMENTAIRES

1. Parmi les produits alimentaires et les boissons qu'il y a chez toi, quelles sont les marchandises :

- Achetées dans des emballages en verre ;
- Achetées dans des emballages en matière plastique ;
- Achetées dans des emballages métalliques ;
- Achetées en boîtes ou en pots en carton ;
- Achetées en vrac (sans emballage) ;
- Autres cas.

2. Y a-t-il des produits que l'on trouvait autrefois vendus sans emballage (donc en vrac) et qui maintenant ne sont vendus que dans des emballages ? (Interroge tes parents ou tes grands-parents.)

Quels sont les avantages et les inconvénients de la vente en vrac ?

Y a-t-il encore des magasins où l'on trouve des marchandises en vrac ? Quel genre de magasins ? Quelles marchandises ?

3. A quoi sert l'emballage ?

4. Si tu as le choix, que choisis-tu (ou si ta maman a le choix, que choisit-elle), et pourquoi ?

- Le produit en vrac ou le produit emballé ;
- Le produit en bouteille en verre ou en récipient plastique ;
- La conserve en bocal de verre ou en boîte métallique ;
- L'emballage perdu ou l'emballage à rendre.

5. Quels sont les avantages et les inconvénients de l'emballage perdu ? (On appelle perdus, les emballages qu'on ne doit pas ou qu'on ne peut pas rendre au commerçant.)

6. Dans certains magasins on donne aux clients des sacs en papier ou en plastique. Est-ce utile ? Pourquoi ?

7. Que fait-on chez toi des emballages quand la marchandise a été utilisée ? (Renseigne-toi auprès de ta maman.)

Y a-t-il des emballages que l'on peut réutiliser ? Donne des exemples. Comment se débarrasse-t-on chez toi des emballages qu'on ne peut pas réutiliser ?

Sur une proposition de Georges GARRET,
d'après un document
du Laboratoire Coopératif de Gennevilliers
(extrait de *Chantiers pédagogiques de l'Est*).

Second degré



VERS UN NOUVEAU TYPE DE C.E.S...

Un entretien avec
Michel Bertrand
directeur-adjoint du C.E.S.
de Sainte-Maure-de-Touraine (37)

et la participation de
Janou Lèmery
Jacques Brunet
Claude Charbonnier

- **Le C.E.S. de Sainte-Maure, c'est quoi ?**
- Il s'agit d'un C.E.S. d'environ 500 élèves... En dehors du personnel administratif et de secrétariat, il y a 30 professeurs et trois postes et demi de surveillants.
- **Pourrais-tu faire un bref rappel des différentes étapes de votre recherche ?**
- Au départ, nous avons mis en place des **ateliers éclatés** ouverts à tous les élèves qui fonctionnaient deux après-midis par semaine (1). En même temps, nous tentions, pour le travail du matin, d'organiser les classes de manière coopérative... Cette tentative s'est avérée un succès puisque nous sommes arrivés à avoir une coopérative d'établissement qui était véritablement l'émanation des coopératives de classe et qui, l'année suivante, a pris en charge l'organisation de tous les après-midis en ateliers libres... Ça a été une démarche très intéressante, mais trois problèmes se posaient : l'intégration des classes de transition, l'accueil des nouveaux professeurs, notre transformation du C.E.G. en C.E.S.

En 1970-71 et 1971-72, nous avons tenté de travailler en équipe sur deux sixièmes puis deux cinquièmes sur la base de la pédagogie Freinet en français, anglais, maths, sciences et éducation physique. Ça a bien marché ; nous nous sommes aperçus que quantité de choses étaient possibles : travailler ensemble, favoriser les échanges entre les classes. Nous nous sommes aussi rendu compte qu'en travaillant ainsi nous «récupérons» mieux et plus facilement que dans des sixièmes de type «classique», les élèves venant de classes de transition. Cependant, les classes de transition décapitées, privées de leurs éléments les plus dynamiques, posaient problème.

A partir de ces deux «expériences» et des conclusions que nous en avons tirées, nous avons décidé d'instaurer un «tronc commun» pour toutes les activités (les élèves de classes de transition étaient déjà intégrés aux ateliers libres de l'après-midi). Depuis, nos classes de sixième sont des classes hétérogènes mais dont le recrutement s'effectue de manière pratiquement semblable pour chacune d'elles. Je m'explique :

(1) L'ANNEE 1968-1969 :

S'appuyant sur cette charpente **coopérative**, nous nous sommes attaqués aux structures traditionnelles de l'enseignement, en particulier à ces «disciplines» toujours imposées, rarement respectées, comme le dessin, l'instruction civique, la musique, le sport, le travail manuel.

Nous avons regroupé ces matières en deux après-midi par semaine et donné aux élèves, sans distinction d'âge ou de classe, la possibilité d'un choix (sauf pour le sport assuré une heure le matin et une heure et demie l'après-midi, à des horaires fixes pour chaque classe) en ajoutant des activités spontanément amorcées par les élèves l'année précédente :

- | | |
|---------------------------------------|------------------|
| - Danses folkloriques et classiques ; | - Photographie ; |
| - Imprimerie ; | - Cuisine ; |
| - Théâtre - poésie ; | - Poterie ; |
| - Philatélie ; | - Tapisserie... |
| - Archéologie ; | |

Tous les professeurs présents ces jours-là tenaient des ateliers selon leur compétence ou leur goût.

Les résultats furent si encourageants qu'il n'était pas possible alors de nous arrêter en chemin. A partir de là, nous nous sommes appliqués :

- A multiplier nos rencontres, à mieux coordonner nos enseignements, nos initiatives ;
- A étendre à tous les après-midis nos activités des mardi et vendredi ;
- A élever le niveau culturel des différents ateliers ;
- A intéresser davantage les parents en sollicitant leur concours le plus large et le plus fréquent ;
- A prolonger notre expérience dans un foyer de jeunes (animé par plusieurs collègues et à y préparer les animateurs de toutes nos sociétés locales (sport, musique, théâtre, pompiers, jardiniers, union commerciale...)).

*Extrait d'un rapport
sur l'organisation du C.E.S.*

lors de la formation des divisions, nous disposons de quatre critères :

- Le sexe de l'élève ;
- Son origine géographique ;
- Son milieu (profession du père) ;
- Ses résultats aux tests psychologiques du cahier 4 de l'E.C.N.I.

Nous essayons autant que faire se peut de tenir compte de ces quatre critères pour construire des divisions équilibrées (2) et chacune d'elles comporte autant de «bons élèves» que de «moins bons», autant de A que de E, etc.

Par la suite, au vu des dossiers scolaires, nous essayons de détecter les «cas sociaux» pour éviter qu'ils ne se retrouvent en trop grand nombre dans une même division.

Bien entendu, cette transformation des structures du C.E.S. imposait l'abandon d'une pédagogie fondée sur le cours magistral et la recherche de nouveaux types de communication professeurs-élèves et élèves-élèves.

Le tronc commun

Quels étaient, au départ, les objectifs de ce «tronc commun» ?

— Tenter d'aider les plus faibles et remettre dans le circuit habituel les élèves orientés en transition, ce qui supposait (notre expérience en pédagogie Freinet nous en avait montré l'extrême importance) la personnalisation du travail... Permettre aux plus dynamiques d'être des «entraîneurs» pour les autres qu'ils amènent à se dépasser. Enfin les ateliers de l'après-midi nous avaient montré que la présence de plusieurs tranches d'âge dans une même classe avait des aspects bénéfiques notamment au niveau de l'organisation du travail.

Dans cette perspective d'aide aux plus défavorisés, deux choses paraissaient importantes : la prise en charge de l'individu par le groupe et un changement de pédagogie, c'est-à-dire l'alternance des phases.

Qu'est-ce que vous entendez par là ?

— Il s'agit de faire alterner travail collectif et travail personnalisé plus une phase de socialisation. La première se définit par un lieu — la classe — et un intervenant — le prof —. Dans la seconde qui peut se situer en classe, en atelier ou à la maison, c'est l'élève qui a la maîtrise de son organisation. La phase de socialisation, c'est essentiellement une phase d'échanges (d'un élève à un groupe, d'un groupe à une classe, de classe à classe...) très intéressante pour les élèves mais aussi fondamentale pour la création d'un esprit d'équipe chez les profs.

Tous les profs ont été d'accord sur ce schéma qui permet à chacun de s'y retrouver : ceux qui n'ont pas l'habitude de laisser beaucoup d'initiative aux élèves retrouvent dans le moment collectif quelque chose de familier... Les pistes ouvertes à cette occasion peuvent être exploitées dans la phase du travail individualisé... Le résultat est renvoyé au groupe au moment de socialisation.

— *Qui détermine ce processus d'alternance des phases ?*

— C'est là qu'on retrouve l'organisation coopérative de la classe : ce n'est pas le prof tout seul qui décide de l'alternance des phases, c'est tout le monde — prof et élèves — qui dresse le bilan des travaux faits, de ceux qui sont cours, qui élabore le plan de travail à venir... C'est la collectivité qui décide de l'alternance des phases. En général, cette réflexion a lieu le vendredi après-midi : nos après-midis sont en effet partagés en deux périodes ; la dernière du vendredi après-midi, est réservée à la séance de coopérative : elle peut durer un quart d'heure ou une heure. Posée en ces termes, la séance de coopérative ne tourne plus en rond. Elle revit car les enfants peuvent y organiser leur travail.

Travailler en équipe...

— *Après avoir été professeur au C.E.G., tu es devenu directeur-adjoint du C.E.S. au moment de la création de celui-ci ?*

— Oui, parce qu'au moment où nous menions notre expérience de travail en équipe Freinet, nous avons senti la nécessité d'une

(2) CONSTITUTION DES CLASSES :

La constitution des classes hétérogènes de 6e a résulté des travaux effectués par les psychologues scolaires à partir des tests subis par les élèves de C.M.2 du secteur géographique.

Chaque classe hétérogène présente une courbe homogène sur le plan des facultés d'acquisition.

Le test utilisé est l'échelle collective de niveau intellectuel, cahier IV.

La transcription en Q.I. n'a pas été faite.

Résultats obtenus par les 119 élèves présents le jour de la passation :

E	D	C	B	A
7	36	40	27	9

Répartition en 6 groupes, proposée par les psychologues :

2A	2A	2A	1A	1A	1A
4B	4B	4B	1B+4B	1B+4B	1B+4B
7C	7C	7C	6C	6C	6C
5D	5D	5D	1D+5D	1D+5D	1D+5D
2E	1E	1E	1E	1E	1E
	1D	1D	1D	1D	

CRITERES SOCIO-CULTURELS :

• Origine géographique

	6DI	6DA	6MA	6MO	6RO	6VO
Ste-Maure	10	12	7	7	11	10
Saint-Epain	2	6	3	3	8	2
Noyant	3	0	4	0	0	4
Neuil	0	1	2	2	0	2
Bossée	0	1	1	3	2	0
Sepmes	2	0	0	3	1	2
Ste-Catherine	3	0	0	3	0	1
Autres	2	3	4	2	1	2

• Profession du père

	6DI	6DA	6MA	6MO	6RO	6VO
Agriculteur	5	7	4	5	8	5
Artisan	2	4	2	2	3	3
Commerçant	2	2	0	2	0	1
Employé	5	4	4	4	3	4
Ouvrier	4	5	5	5	4	4
Cadre	1	0	2	1	1	2
Autres	3	1	4	4	4	4

• Age

	6DI	6DA	6MA	6MO	6RO	6VO
11 ans	2	1	3	0	0	1
12 ans	10	9	8	8	11	9
13 ans	10	12	8	12	10	12
14 ans	0	1	2	3	2	1

• Sexe

	6DI	6DA	6MA	6MO	6RO	6VO
Garçons	10	11	12	10	11	14
Filles	12	13	9	13	12	9
Total	22	24	21	23	23	23

On a poussé plus loin la banalisation des divisions en les nommant d'après les encyclopédistes (6e Diderot, 6e D'Alembert, 6e Marmontel, 6e Montesquieu, 6e Rousseau, 6e Voltaire).

Extrait du même rapport

coordination assurée par un membre de l'équipe qui aurait, tout en participant à l'action, le temps et la possibilité de prendre du recul.

— **Comment s'est passé le «démarrage» de l'expérience.** Je suppose qu'en septembre, au moment où vous mettiez en route le tronc commun, vous avez dû aussi accueillir de nouveaux collègues.

— Oui, le projet avait été élaboré par une équipe ; mais du fait de la transformation du C.E.G. en C.E.S. tous les membres de cette équipe n'étaient plus en place en septembre : nous étions douze anciens... et treize nouveaux qu'il fallait associer à ce projet...

Ce problème se retrouve d'ailleurs chaque année et chaque année on se trouve face à un choix : soit les gens prennent conscience de la nécessité, imposée par les structures des classes de transformer leur pédagogie et collaborent ; on a alors des problèmes à résoudre mais on arrive à trouver, ensemble, des solutions. Soit — ça s'est produit — l'enseignant refuse de changer quoi que ce soit à sa façon d'être en classe. Et bien sûr, la classe réagit mal, le professeur est mécontent... on a des difficultés...

— **Comment faites-vous pour intégrer les nouveaux à votre projet ?**

— La première année on a beaucoup informé les gens au niveau des techniques ; on a voulu les amener à faire comme nous, sans y arriver d'ailleurs. En fin d'année, on nous a reproché d'être trop directifs. L'année suivante, on est resté davantage en retrait : on nous a reproché de n'avoir pas assez aidé les nouveaux.

Finalement, l'an dernier, j'ai incité d'abord les gens à travailler ensemble ; on a tenté de favoriser les regroupements de profs : les premiers ont été catastrophiques car ils se sont surtout bornés à des discussions intellectuelles. Les réunions centrées sur les outils (fiche destinée aux parents à propos du travail à la maison) ont été plus fructueuses car elles ont permis de mieux saisir la pratique pédagogique de chacun et de poser les problèmes de fond.

La rosace de comportement (3) que nous utilisons pour appréhender le comportement des élèves a été aussi un outil fédérateur : on a dû dépasser la notion de «résultat scolaire» pour s'intéresser à la personnalité des enfants, à leur attitude en classe...

En fait, actuellement, nous tentons de définir une stratégie pédagogique permettant à chacun d'être sécurisé au départ : l'enseignant démarre où il en est ; simplement on lui facilite la tâche pour qu'il puisse évoluer petit à petit.

Ce qui est curieux à noter c'est qu'on a eu plus d'ennuis avec les enseignants très enthousiastes au départ (qui ont vu dans notre projet l'aspect libérateur en négligeant tout ce qu'il comportait de rigueur et d'exigence tant vis-à-vis de soi que vis-à-vis des élèves... d'où des échecs) qu'avec d'autres plus réticents à l'origine mais qui peu à peu se sont intégrés parce qu'ils se sentaient à l'aise en définitive et qu'ils sentaient que pour les élèves, c'était positif.

— **Tout ça doit être astreignant pour les professeurs ? Ces réunions sont-elles intégrées au service des profs ?**

— Non ! On cherche vainement à les y intégrer depuis trois ans. Alors on essaie de se concerter, sans se réunir (récréations) ou au cours de réunions brèves entre 13 et 14 heures... J'essaie d'éliminer au maximum les réunions inutiles en véhiculant moi-même un maximum d'information.

En fait, on se réunit très souvent pendant très peu de temps.

— **Comment réagit l'équipe face à un collègue qui refuse de s'intégrer, voire qui, par son attitude, se met volontairement en porte-à-faux par rapport à votre «ligne pédagogique» ?**

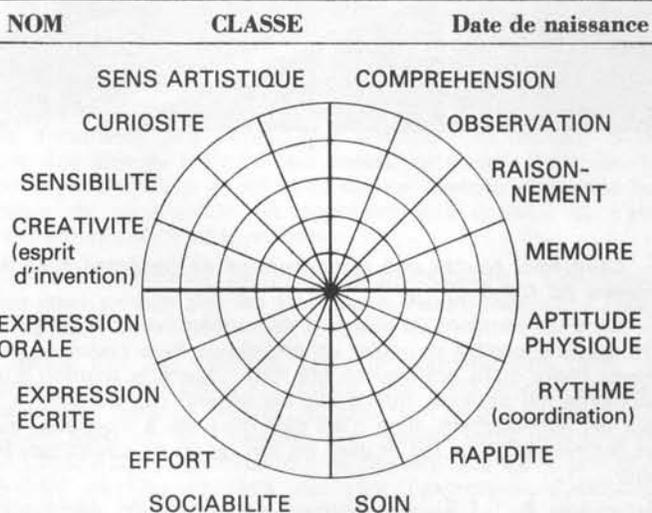
En général un prof de la classe essaie de prendre en charge ce que le collègue refuse d'assumer (réunion de coopérative, discussion avec les élèves). Mais c'est difficile à vivre pour les enfants. Il faudrait aussi dire un mot de ceux qui apparemment et même fondamentalement ne refusent pas la «ligne pédagogique» mais opposent à toute tentative de concertation une force d'inertie à peu près complète. Ce manque de participation active nuit beaucoup au fonctionnement de l'équipe des professeurs et par voie de conséquence à celui des classes concernées.

(3) La rosace donne une vision globale du comportement de l'enfant à travers les activités du matin et de l'après-midi.

Ses aptitudes sont appréciées de 1 (aptitude très faible ou non encore révélée) à 5 (aptitude très bonne).

Le professeur principal résume ensuite l'avis de l'ensemble des professeurs sur le comportement de l'enfant pendant le trimestre.

Sur la page de droite les professeurs donnent leurs appréciations sur le travail fourni et les résultats obtenus dans chaque discipline.



LE PROFESSEUR PRINCIPAL

Les professeurs mettent une appréciation de 1 à 5 seulement s'ils ont eu, au cours du trimestre, l'occasion d'observer le comportement de l'élève dans tel ou tel domaine. Au cours du conseil de classe, il y a confrontation de ces différentes appréciations, élimination des extrêmes : ce qui est retenu c'est l'appréciation la plus fréquente. La rosace présente l'avantage de donner une vision globale du comportement et de permettre de lire vite les problèmes ou les défaillances. Michel Bertrand estime que son efficacité serait accrue si on conservait seulement quatre paliers : on éliminerait la notion de moyenne, de palier intermédiaire, bien commode, trop commode peut-être car elle incite à la facilité.

La vie coopérative

— **Comment, concrètement, fonctionnent les coopératives de classes ? Ont-elles un véritable pouvoir sur leur vie de classe, sur l'organisation du travail ?**

— C'est fonction du professeur principal. Certains sont agacés par les discussions qui parfois «tournent en rond». Mais il est admis qu'à n'importe quel moment une classe qui a un problème peut en débattre à chaud pendant cinq à dix minutes. Il y a aussi la séance hebdomadaire du vendredi qui est l'occasion d'un bilan critique du travail de mise au point, d'élaboration de projets de travail. La classe elle-même y règle ses propres problèmes. S'il y a des tensions avec un enseignant, comme en principe il est présent au C.E.S. à ce moment-là, on l'envoie chercher et on règle le problème en sa présence et avec lui. S'il y a un problème avec une autre classe on s'arrange pour mettre les responsables ou les classes en contact et leur permettre de régler les problèmes. Si le problème concerne l'ensemble du C.E.S., il est noté sur un cahier. Comme je réunis régulièrement les délégués de coopérative, on est à même de le régler à ce moment-là.

— **Comment sont choisis les délégués de coopérative ?**

— C'est variable : certaines classes procèdent à un vote. Dans d'autres, en troisième par exemple, il n'y a pas de cadre rigide mais un roulement au niveau des responsabilités.



— Comment toutes ces coopératives se fédèrent-elles au niveau du C.E.S. ?

— Il y a ces réunions de délégués de coopérative dont j'ai parlé. On essaie ensemble de régler les problèmes mais j'évite de leur laisser croire qu'ils ont pouvoir sur tout : quand la solution d'un problème me dépasse, quand elle ne dépend pas de moi, je le leur dis honnêtement. Rien n'est plus mauvais, à mon avis, que les promesses qu'on fait et dont on sait qu'on ne pourra pas les tenir...

Au niveau du C.E.S., ces réunions regroupent un délégué de chaque classe. Il y a un secteur animation du C.E.S. qui regroupe un responsable de chaque troisième qui organise la vie collective du C.E.S., assure les assemblées générales (une ou deux par an) pendant les deux premiers trimestres. Ensuite, au premier trimestre, les troisième laissent leur place aux quatrième... Il y a donc une continuité dans le travail... les quatrième poursuivant leur tâche en troisième.

Il y a un collectif **secrétariat** et un collectif **trésorerie** qui gère l'argent gagné au cours de l'année (fêtes ; journées «portes-ouvertes») et la moitié de la cotisation annuelle (9 F) de chaque élève... Les 4,50 F qui restent tombent dans la caisse de classe et sont gérés par la coopérative de classe.

— Les professeurs fonctionnent-ils aussi en coopérative ?

— Cela dépend des gens... Certaines équipes (maths) sont très soudées, travaillent ensemble. Dans d'autres disciplines, chacun dans sa classe fait des choses très intéressantes mais n'arrivent pas à se fédérer.

— Il y a aussi le problème de la parcellisation des horaires, de l'émiettement. Comment arrivez-vous à accueillir, à structurer toutes ces richesses.

— Il y a du «gaspiillage», c'est vrai. Il faudrait, pour chaque discipline un professeur-animateur qui serait en partie déchargé de cours. Il pourrait prendre du recul, faire des bilans, etc. Il faut reconnaître que le professeur est souvent pris dans le tourbillon du travail quotidien : quand les gosses échangent (on a 6 ou 7 correspondants extérieurs en français, 6 en langues et les échanges inter-classes au sein du C.E.S.), beaucoup de choses naissent. On ne maîtrise pas toujours toutes les pistes de travail. Pour nous aider sur ce point je compte beaucoup sur le poste de documentaliste qui vient d'être créé cette année.

La vie des ateliers de l'après-midi

— Qu'offrez-vous comme pistes au cours des ateliers ? (4)

— A l'origine puisqu'on avait bloqué sur l'après-midi les heures de dessin, travaux manuels, musique, etc, les ateliers étaient à tendance manuelle ou artistique.

L'année suivante nous avons créé des ateliers de recherche dans les disciplines dites fondamentales. Qu'on le veuille ou non, les parents, face à ce choix, incitaient leurs enfants à se précipiter vers l'atelier «maths» ou celui de français, etc.

On faisait du travail intéressant mais au détriment d'une ouverture, au détriment des activités d'éveil qui nous semblent tout aussi fondamentales que les autres pour la construction de la personnalité. La troisième année, en même temps que le tronc commun, on a créé des ateliers de soutien en maths et en français. C'était aller un peu à l'encontre de notre idée de départ : atelier de création, de production mais on a voulu tenter l'expérience. On s'est rendu compte que ça n'était pas la solution, d'abord parce que pratiquer la pédagogie Freinet c'est, par définition, pratiquer une pédagogie de soutien, à travers l'alternance des phases.

Et puis nous nous sommes aperçus que pour les élèves en difficulté le meilleur soutien était ce qui se passait dans les ateliers de création... C'est à travers la valorisation de son travail à ces moments-là qu'on arrive à agir efficacement sur l'ensemble... Alors on a diminué le nombre des ateliers de soutien, on les a même supprimés. Actuellement on est partagé entre deux thèses :

- Poursuivre des ateliers de soutien ;
- Redonner vie aux ateliers à tendance artistique et manuelle puisque l'alternance des phases doit permettre, pour les maths, le français, les langues, un soutien efficace. C'est le point de vue que je défendrai à cette rentrée... Mais on est toujours à la recherche. On tâtonne.

— Qui anime ces ateliers ?

— Les professeurs, dans le cadre de leur horaire normal, les surveillants qui s'intègrent de cette façon plus vite et plus facilement à la vie de l'établissement. Moi aussi. Cette année un ancien élève, infirmier-psychiatre, a participé aux ateliers au troisième trimestre. L'expérience lui a plu et il reviendra l'an prochain... Bénévolement, bien sûr. Il faudrait sans doute intégrer davantage les parents dans l'animation de ces après-midis mais c'est un problème que nous n'avons pas encore résolu.

LISTE DES ATELIERS

Sport	Dessin	Peinture sur soie
Archéologie	Echecs	Photo
Bibliothèque	Fer	Poterie
Bois	Français	Sciences naturelles
Broderie	Histoire-géographie	Tapisserie
Chimie	Langue I	Tissage
Conte	Langue II	Travail surveillé
Court métrage	Linogravure	Travail manuel
Couture	Mathématiques	Tricot
Cuisine	Musique	Vannerie

— Les animateurs s'occupent d'un petit groupe d'élèves. Comme leur nombre n'est pas extensible à l'infini et que l'effectif global des élèves est le même que le matin, comment, techniquement, vous débrouillez-vous pour accueillir tout le monde... C'est un problème qui a été à l'origine de la mort des dix pour cent dans bien des C.E.S. ou des lycées.

— On a créé des ateliers-éponges permettant de regrouper autour d'un animateur une cinquantaine d'élèves : projection de films susceptibles d'être exploités en classe ou de constituer une incitation... C'est une solution boîteuse ; c'est sûr... la participation des surveillants, la mienne permet aussi de diminuer le nombre moyen d'élèves dans chaque atelier.

— Vous avez une dotation exceptionnelle en enseignants !

— Non ! simplement le contingent normal.

— En définitive, vos ateliers, c'est le foyer socio-éducatif intégré à la vie de la classe.

— Oui, c'est ça ! Il y a aussi tout un circuit d'échanges qui s'organise... Quand on a suffisamment de productions prêtes, achevées, on part tous durant une après-midi à la salle des fêtes où chacun assiste à la présentation des réalisations des différents ateliers... Chaque classe en discute ensuite au cours des réunions de coopérative ; la synthèse, réalisée en bureau de coopérative, à l'échelon du C.E.S., est ensuite renvoyée dans les classes. Chacun peut alors juger de l'impact de ce qu'il a fait... Tous les ans nous organisons deux journées «portes ouvertes» avec animation centrée autour d'un thème (le cirque, cette année) et vente des objets réalisés par les élèves... C'est ainsi qu'on arrive à avoir un budget de coopérative de plus de 10 000 F presque autant que le budget de fonctionnement normal.

Vers une nouvelle définition du rôle des administrateurs

— *Au départ, c'est une équipe qui a élaboré ce projet pédagogique. Cependant, petit à petit de nouveaux profs arrivent qui te perçoivent essentiellement comme un administrateur. Ils risquent de réagir assez mal à un projet pédagogique qu'ils peuvent ressentir comme imposé hiérarchiquement.*

— C'est vrai que, d'une certaine façon, ce projet est imposé mais il a été réalisé par l'équipe et de toute façon, moi je me considère comme au service de l'équipe. Je lance des idées. Par exemple, en ce moment nous sommes en train de réfléchir sur les problèmes de contrôle. J'ai proposé de voir comment on pourrait fonctionner avec le système des brevets. J'en discute avec les uns et les autres. Je prends des idées à droite et à gauche, je les note et je les renvoie à tous. Je ne produis pas de circulaires, mais des «papiers», en général manuscrits, je lance des pistes de travail qui permettent aux gens de réfléchir sur un point. Ceux que ça intéresse me font part de leurs suggestions, me renvoient leurs réponses. J'en fais une synthèse et je provoque une réunion : mais comme le terrain a au préalable été bien déblayé et que nous avons un document de travail solide — la synthèse — on peut rapidement (1 h - 1 h 30) mettre les choses au point, prendre des décisions. A moi ensuite, de faire circuler l'information concernant ces décisions.

Comme je suis sans arrêt «sur le terrain», comme on a décidé le principe du tutoiement (qui aide à abolir les fausses distances), je pense ne pas être perçu sauf par les nouveaux — et en général cela ne dure pas — comme un administrateur. Le jour où je le serai, ce sera le signe d'un mauvais fonctionnement de l'équipe... Ce sera mauvais signe...

— *Tu nous as parlé de ton rôle au niveau de l'animation pédagogique, de la circulation de l'information... Est-ce que par le biais de la confection de l'emploi du temps tu peux favoriser le travail en équipes (emploi du temps parallèle, etc.)...*

— Ce n'est pas moi qui organise l'emploi du temps. Mais, on favorise au maximum les échanges inter-classes. Dans ce but, n'importe qui peut à tout moment effectuer un glissement ou un changement d'heures.

— *Tu ne regrettes pas ton engagement au niveau administratif ?*

— Non ! j'ai conscience de pouvoir rendre service à l'équipe. De plus, l'organisation du C.E.S. me permet de rester partie prenante dans les activités pédagogiques : j'ai animé au deuxième trimestre un atelier «audio-visuel», au troisième un atelier «expression corporelle». Je suis bien intégré à l'action.

Je fais aussi prendre conscience aux collègues qu'il peut y avoir une prise de décision collective... que la hiérarchie est parfois un alibi commode qui sert à refuser de prendre ses responsabilités... Mais ce n'est pas facile de faire en sorte que les enseignants s'organisent et prennent ensemble des décisions. Moi je considère que mon rôle est de faire appliquer les choix décidés, définis par l'équipe des profs, dont je fais encore partie.

Non... tout n'est pas rose...

— *Finalement, les problèmes qui subsistent sont-ils d'ordre matériel ou d'ordre relationnel.*

— Il y a des problèmes d'ordre relationnel, mais on arrive à les résoudre. Ce n'est pas le cas des problèmes matériels.

En audio-visuel, nous vivons sur une dotation d'il y a cinq ans qui sert tous les jours et qui est manipulée par tous. Autant dire qu'il faudrait songer à renouveler les appareils qui sont plutôt fatigués. Mais nous n'avons pas de crédits pour le faire. Nous avons 20 divisions mais seulement 18 salles de classe.

S'il n'y a pas en permanence deux divisions en sport, je ne peux plus louer tout le monde.

En sport aussi, nous n'avons absolument pas d'équipement... Nous n'avons aucun spécialiste en dessin, musique et travail manuel, etc.

Or ces spécialistes, s'ils s'intégraient à notre système de travail (on n'ose pas imaginer ce qui se passerait s'ils arrivaient et refusaient de s'intégrer à ce qui existe), nous rendraient de fiers services : il arrive qu'en troisième ou quatrième nous soyons un peu débordés par les demandes des adolescents qui ont réalisés des choses intéressantes durant un, deux ou trois ans et voudraient aller plus loin. Un technicien plus averti pourrait ouvrir de nouvelles pistes...

— *Cette volonté de vous intéresser aux élèves les plus défavorisés ne vous conduit-elle pas à vous préoccuper moins des élèves sans problèmes ?... On a dû vous poser cette question, j'imagine ?*

— Oui. Au départ un des gros reproches qu'on nous adressait, c'était de sacrifier les bons élèves. En fait, cet argument n'est pas valable. L'expérience a montré que les phases de travail individualisé et le travail en ateliers permettent aux plus forts d'aller à leur rythme, de travailler à un niveau plus élaboré, sur des documents plus riches, plus difficiles ; ils peuvent aussi avoir une aide du maître à leur niveau de travail. Donc, ils ne sont pas défavorisés de ce point de vue. Simplement, dans les phases de socialisation, ils apportent aux autres... et c'est enrichissant pour tout le monde.

— *Vous fonctionnez de manière particulière... Comment êtes-vous perçus par les collègues, l'environnement local et régional ?...*

— Assez mal, par exemple, après le reportage paru dans *Le monde de l'éducation* (1) on a été violemment attaqué, notamment dans le journal régional du parti socialiste : *Le combat socialiste de Touraine*... De manière assez mesquine et sur certains points de détail qui ne relèvent pas d'une politique générale de l'équipe mais qui sont l'expression d'attitudes individuelles. On nous a reproché de masquer les problèmes alors que personnellement j'insiste, chaque fois que je reçois des visiteurs, sur les difficultés, notamment matérielles de notre entreprise... Une erreur de chiffres d'un journaliste qui parle de 98 % de réussites au B.E.P.C. (au lieu de 93 %) devient alors falsification volontaire de la réalité... J'en passe...

Ça nous a fait mal, d'abord parce qu'on ne pensait pas être attaqué de ce côté, ensuite parce que l'essentiel de l'article avait été inspiré par une collègue agrégée qui avait systématiquement refusé de s'intégrer à l'équipe, qui, en classe pratiquait une pédagogie très traditionnelle... et qui vivait très mal le «tronc commun» qui la privait des «bonnes classes» auxquelles son statut lui donnait droit... On a trouvé qu'elle y allait un peu fort et on a répondu par un article collectif signé par 27 collègues sur 30... Ceci dit, on est conscient du risque qu'on court d'être «récupéré» par le système... Faut-il, pour l'éviter, ne rien faire... On a choisi... on a choisi de «se salir les mains», de se mettre au boulot, de se servir des facilités qu'on peut obtenir... parce que les gosses sont là, qu'on leur permet d'aller plus loin et parce qu'on se dit que notre expérience donnera à d'autres l'envie d'exiger une plus grande part de liberté... C'est aussi ça, la responsabilité...

(1) *Le monde de l'éducation* n° 1 de décembre 1974... Une lettre de Michel Bertrand précisant ou contestant certains aspects de l'article a été envoyée au journal mais n'a jamais été publiée.



CENSURE ET AUTO-CENSURE

Extraits de plusieurs entretiens à propos d'événements quotidiens vécus dans des classes de langues et posant la question des limites de l'expression libre concernant les problèmes sexuels.

K : Karin
C : Colette

K. — Lors d'une séance de travail libre, les gosses ont fait un montage sur l'obscénité. Ils avaient découpé un bonhomme en maillot de bain, et avaient mis un canon à la place du sexe. Il y avait aussi un derrière de femme sur lequel ils avaient rajouté des inscriptions, une femme en pied dans laquelle ils avaient placé un gosse tout nu, genre petit Biafra ; il était entre ses jambes, comme s'il naissait d'elle ; en face de cette femme, il y avait un gosse rigolard. Or, ce n'était pas l'image de la mère, mais l'image de la femme plutôt offerte.

J'ai affiché le panneau ; je ne me suis même pas posé la question de savoir si je devais l'afficher. A la fin de l'heure, ma collègue d'allemand est entrée dans la classe. Elle m'a dit : « Tu ne peux pas afficher ça ; tu te rends compte, les parents, l'administration... » Alors, c'est là que j'ai commencé à paniquer. Le lendemain, j'ai dit aux gosses : « Il me semble que ce panneau a besoin de quelques explications. » Réponse : « Pourquoi ne voulez-vous pas qu'on affiche ça ? On a de l'éducation sexuelle à l'école ; il n'y a aucune raison qu'on ne puisse pas faire ce genre de choses, que les parents ne l'acceptent pas puisqu'ils acceptent l'éducation sexuelle. » Bref, ils m'ont donné tous les arguments que je n'avais pas vraiment réussi à mettre en évidence, vu que j'étais obnubilée par la réaction de ma collègue. Et puis, ils ont dit : « Peut-être une bonne solution serait de demander aux autres élèves qui passent dans la classe carrément ce qu'ils en pensent. » Ils ont affiché un questionnaire demandant les réactions de ceux qui voulaient s'exprimer ; et il y a eu des réactions ; ça a complètement désamorcé le côté provocation de la chose puisqu'il y a eu discussion.

Mais sur le moment, je dois dire que j'ai eu du mal à encaisser.

C. — Est-ce la seule manifestation de ce genre dans ta classe ?

K. — Non... Il y avait eu un premier panneau qui avait connu un peu le même sort. Il s'agissait de la concrétisation d'une idée choisie collectivement par la classe, à propos de l'amour, et réalisée par deux enfants déjà assez âgés. En particulier, ils avaient découpé des amoureux en train de s'embrasser ; ils les avaient séparés et avaient placé entre leurs bouches une paire de fesses nues. Ils avaient expliqué l'amour comme une affaire de lit. Après coup, pour se justifier aux yeux des observateurs, professeurs et élèves, on avait trouvé des titres, en plus d'un texte libre d'accompagnement.

Il est certain que c'est le carcan de bonnes mœurs que l'adolescent cherche à faire craquer et auquel il se heurte.

En voici un autre exemple. Au bout d'une dizaine de minutes d'un cours, je m'aperçois qu'une partie des élèves ne suit pas du tout ; un élève cache quelque chose sous sa table, sur ses genoux. Il le cache mal, volontairement, pour que je le voie. Il me sort un mensuel « spécialisé », ouvert à la page des « nanas » ; je fais sortir le journal et on en discute. Les gosses ont été très surpris de ma réaction qui était un essai de compréhension. On a passé l'heure à discuter de ça. Le lendemain, ma collègue d'allemand, affolée : « Qu'est-ce qui se passe ? On m'a accusée, moi, de faire lire ça dans ma classe d'allemand. » Les faits avaient été transmis, on ne sait comment, d'une manière incomplète, erronée, et interprétés négativement de manière subjective. J'ai exposé les faits à mes élèves ; je leur ai fait comprendre les dangers d'une information mal transmise ; nous nous sommes entendus sur la nécessité d'une autocensure.

C. — J'ai eu un cas cette année un petit peu curieux. Des élèves de dix-huit ans avaient choisi de faire un exposé sur la transmission de la vie ; à cette occasion-là, on avait parlé de l'acte sexuel, de la contraception, etc. A la suite de cette séance, un professeur s'est plaint à moi personnellement, de les trouver « excités » et « bouleversés ». Or, l'échange de vue avait été extrêmement calme. A aucun moment je n'ai senti de nervosité chez eux ni d'excitation. Tout avait été parfaitement courtois et détendu. Il y a donc eu une réaction négative de l'extérieur et il m'est venu à l'esprit que c'était la personne en question qui était bouleversée et qui avait transposé ses propres réactions sur les élèves. Parler de l'amour, c'est « de l'obsession d'excité sexuel ». C'est appréhendé par l'extérieur comme une action subversive.

Est-ce que tu as conscience de « décriper » l'image de « bonnes mœurs » que tu es censée donner en tant que prof ?

K. — Je ne dis pas que je prends le contrepied mais je suis moi-même. Je me suis très vite défaite de cette idée du prof tiré à quatre épingles et obligatoirement habillé d'une certaine manière. J'avoue qu'au départ, je faisais très attention ; j'en suis quand même arrivée — c'est un travail sur moi-même — à me dire que le fait d'avoir des formes, d'être sexuée, ne doit être en aucun cas réprimé en moi.

J'aurais mauvaise conscience à vouloir créer une image de prof ; j'ai eu des réactions de mes élèves qui m'ont prouvé qu'il me ressentent plutôt comme une personne.

C. — Et au niveau du vocabulaire ?

K. — Je ne pense pas qu'il y ait de barrières ; j'ai, de par moi-même, un vocabulaire assez littéraire ; ce qui ne m'empêche pas, à certain moment, d'utiliser de l'argot et même de dire merde.

Il semble, d'après ces quelques exemples, que, à partir du moment où des relations interpersonnelles s'instaurent entre profs et élèves, éliminant au maximum la notion de tabou, ils s'exposent à une certaine forme de répression de la part de l'extérieur.

Avez-vous vécu des événements du même type ?

Avez-vous découvert des solutions pour éviter le blocage des situations ?

K. HADDAD et C. ROY

Les parents et l'école

M.-C. et B. HEURTEAUX
9, avenue de la Gare
28290 Arrou



OUVERTURE...

LES COLLEGUES ET NOUS... LES PARENTS ET NOUS...

A la demande de quelques copains, il nous faut présenter un «moment de vie» de notre école de campagne, moment de vie relaté dans un journal écrit avec les parents.

Dans quel contexte ?

ARROU, grosse bourgade du Sud de l'Eure-et-Loir, entre la Beauce et le Perche. Zone rurale, habitat dispersé. Coexistence de deux types d'agriculteurs : grosses exploitations qui s'accroissent sans cesse au détriment de petites exploitations familiales qui ne veulent pas mourir. Prédominance de ces dernières.

Ecole maternelle de deux classes.

Ecoles primaires : 6 classes mixtes ou plutôt 5 + 1 (classe de perfectionnement qui recrute sur le secteur géographique).

Conseiller général, maire d'Arrou, président du syndicat intercommunal à vocation multiple qui s'occupe des ramassages scolaires (8 ou 10 circuits différents).

Le corps enseignant

En primaire, depuis de nombreuses années, un noyau stable de trois ou quatre enseignants titulaires, complété chaque année par du personnel remplaçant.

Marie-Claire et moi sommes arrivés en 1971, première année depuis bien longtemps où les postes ont tous été occupés par des titulaires. Marie-Claire a pris le C.E.2. Bien que non «spécialisé» j'ai pris la classe de perfectionnement.

Débuts difficiles. La population de ces zones rurales est méfiante au départ. Il faut se faire accepter. D'autre part nous arrivions avec des méthodes «pas comme les autres». Il était su avant notre arrivée que nous appartenions au groupe de l'Ecole Moderne. Il a fallu mettre les choses au point, dès le départ, avec des associations «amies de l'école» qui sous la pression de quelques «éclairés» auraient aimé profiter de notre arrivée pour semer la zizanie entre enseignants en opposant deux types de pédagogies : celle pratiquée à Arrou et celle que nous représentions. Nous ne sommes pas tombés dans le panneau.

Ces premiers contacts nous ont permis de prendre conscience d'une chose : il nous fallait absolument nous affirmer, prendre des contacts avec les parents d'élèves, non pas d'une manière formelle, mais d'une manière «opérationnelle». Vous voulez savoir qui nous sommes ? Venez à l'école, nous voir travailler, nous ouvrons nos classes (avec la complicité de l'administration). Ensuite nous parlerons.

Méfiante des collègues, au départ, qui ne savaient pas où nous voulions en venir et qui nous ont peut-être accusés de dénigrer publiquement leur pédagogie. Là aussi il a fallu quelques mises au point.

Nous ne regrettons pas cette attitude qui nous a permis de nous intégrer assez rapidement à Arrou.

Nous avons voulu ouvrir nos classes, cela nous a obligés à nous ouvrir à la population et a contribué à ouvrir l'école. Tout le monde en a bénéficié.

Au fil des années des liens se sont créés entre enseignants. Lorsqu'il a été réalisé par tout le monde que la manière dont chacun vivait son métier n'était pas forcément une condamnation de la pratique des autres.

Nous ne pouvons certes pas parler d'équipe pédagogique au sens où nous l'entendons, mais nous avons le sentiment d'être allés plus loin que la coexistence pacifique et par la pratique quotidienne nos relations évoluent d'année en année dans un bon sens. La vie de l'école en est transformée. Les enfants y gagnent.

A titre d'exemples :

— Tentative de décloisonnement par :

1. Création d'ateliers où chaque adulte est responsable d'un atelier et où les enfants de l'école se répartissent en fonction de leur choix : laine, cuisine, vannerie, rythme, poterie, sport ;
2. Adjonction cette année d'une séance d'ateliers à dominante éducation physique selon le même principe.

— Réalisations concrètes : installation d'un labo photo avec l'aide de parents d'élèves ; montage d'un four à céramique.

Le matériel est acheté grâce aux recettes de la coopérative d'école, au cours de fêtes où les parents sont largement associés.

Nous n'avons pas créé tout cela car tout cela existait avant nous. Nous avons simplement apporté nos idées.

Une chose est indéniable : lorsque nous avons réalisé quelque chose de concret ensemble il s'est passé quelque chose qui modifie profondément les relations entre individus.

Voilà rapidement planté le décor dans lequel s'est déroulée notre «expérience» avec les parents.

La classe de neige

Depuis trois ans le collègue du C.M.2 part en classe de neige, grâce à une subvention du conseil général et à une autre du conseil municipal.

Ce collègue paraissait isolé. Il y a dans ce type d'expérience de classe transplantée un enthousiasme délirant au départ qui risque de diminuer au fil des années si on ne sent pas derrière soi (c'est-à-dire dans les familles) ce même enthousiasme à voir partir les enfants.

Celui qui se lance dans cette entreprise aime à sentir que tout le monde autour de lui participe activement à la réalisation de son projet.

A être seul à se battre pour convaincre les familles récalcitrantes, pour essayer de les aider matériellement... on perd des forces et on finit par se décourager. Les parents d'élèves doivent avoir leur rôle à jouer dans cette partie ingrate de préparation d'une classe de neige. Pour cela il faut qu'ils aient vécu la classe de neige de

«leur» enfant d'une manière enthousiasmante. Après ils pourront aider.

En 1975 il s'est trouvé que nous avons un de nos fils en C.M.2 et faisait partie du «voyage».

Nous avons voulu, comme ça, tout bêtement qu'il se passe quelque chose autour de la classe de neige 75. C'est ce que raconte ce journal des parents qui est un résumé de leurs activités pendant ce mois de mars 75.

MARDI 25 FEVRIER : Le départ a lieu à 14 h 30. Toutes les familles sont représentées. A 14 h 45 environ le car démarre.

De nombreuses photos ont été prises.

Dès le départ du car, réunion de tous les parents présents dans une salle de classe. D'un commun accord ils décident de se retrouver tous les mardis soir (pendant le mois de classe de neige) pour une veillée au cours de laquelle ils parleront du séjour à Fort-du-Plasne et étudieront toutes les possibilités d'échanges avec leurs enfants. Madame Depont est associée à nos veillées. Rendez-vous est pris pour le mardi 4 mars à 20 h 30.

MARDI 4 MARS : Nombre d'enfants en classe de neige : 18 ; nombre de familles représentées : 15 ; familles empêchées et excusées : 2.

Nombre total de présents à la réunion (y compris enfants, frères et sœurs) : 33. La classe est bien pleine.

— On fait le tour des premières nouvelles reçues. Premier bilan de l'adaptation supposée des enfants.

— On regroupe toute la correspondance individuelle préparée par les parents pour faire un colis. On écrit à ceux qui n'ont rien. On vérifie que chaque enfant aura bien son petit mot dans le colis.

— Les enfants présents font des dessins pour leurs frères et sœurs.

— On enregistre collectivement une bande magnétique. Le départ est difficile mais presque tous les présents disent leur petit mot au magnétophone. La bande des parents se termine par l'enregistrement d'un disque apporté par une maman.

— On regarde les premières photos du départ et les premières photos prises à Fort-de-Plasne qui ont pu être développées et tirées au labo de l'école. L'album de photos réalisé sera joint au colis.

— On met sur pied un déplacement de parents à Fort-du-Plasne les samedi 8 et dimanche 9 mars. Après accord de l'administration, la matinée de classe du samedi est reportée au mercredi, permettant ainsi aux «partants» de démarrer vendredi soir. 5 familles + Mme Depont vont ainsi aller en visite à la colonie, soit 11 grandes personnes et 5 enfants. Départ prévu à 17 h.

— On va charger M. Depont de trouver des chambres d'hôtel sur place.

— Les petits paquets individuels (friandises), trop volumineux pour être expédiés par la poste, seront regroupés et emportés par les visiteurs du week-end.

— Une maman se charge de faire des friandises (roses des sables) pour tous les enfants. A emporter vendredi. Initiative qui sera certainement très appréciée.

Tout le monde est reparti satisfait de cette première veillée très gaie et fort sympathique.

Rendez-vous est pris pour le mardi 11 mars.

MERCREDI MATIN 5 MARS : La bande magnétique est complétée par des questions posées par des élèves de l'école à leurs camarades du C.M.2, avant d'être mise dans le colis.

Week-end à Fort-du-Plasne 8 et 9 mars

Comme prévu, seize personnes d'Arrou sont parties le vendredi après la classe (trois voitures pleines) sans oublier quelques paires de skis.

Voyage qui s'est déroulé sans histoire, sans verglas et sans neige.

Après une nuit à l'hôtel, le samedi matin, tout le monde se retrouve à la colonie de Dreux (Fort-du-Plasne). Matinée en

classe avec les enfants. Après-midi sur les pistes du Cernois. On assiste à la leçon de ski. Pour trois familles sur cinq c'est le premier contact avec la neige. Contact parfois brutal pour le téméraire qui se hasarde à chausser les skis.

Retour à la colo, en classe, puis dîner des enfants.

Nous revenons leur dire bonsoir dans les dortoirs.

Nous avons ainsi assisté à une journée complète en classe de neige.

Nous avons trouvé dix-huit enfants en pleine forme avec de belles couleurs, très heureux et déjà (à part quelques exceptions) bien débrouillés en ski.

Nous avons trouvé des locaux parfaits, très fonctionnels et une ambiance générale très agréable.

A à peine plus d'une semaine de leur départ, il nous ont paru bien adaptés à cette vie en groupe et pourtant, pour beaucoup, c'est leur première séparation d'avec leur milieu familial et leur première expérience de vie collective.

DIMANCHE MATIN : C'est sans doute le plus beau cadeau que nous leur ayons apporté : la neige était là. Nous avons pu voir le chalet et la prairie sous la neige.

Les parents sont redevenus enfants et les parties de boules de neige furent très animées dans la prairie. Les adultes ne faisaient pas le poids.

Il est tombé à peu près vingt centimètres de neige au Cernois.

Après le déjeuner nous avons fait nos adieux. Pas un pleur, pas un pincement de cœur (apparent tout au moins). Nous ne pensons pas qu'il y en ait eu beaucoup de contenus. Ce qui nous a prouvé qu'ils sont heureux. Nous pensons que le caractère collectif de notre visite a fait plaisir à tous les enfants. C'est un peu d'Arrou que nous leur apportions et aussi la bise du papa et de la maman.

Ce doit être important que nous soyons venus en groupe et non en tant que M. X ou M. Y venant voir «sa» fille ou «son» fils. Nous étions aussi porteurs de tous les paquets individuels. Nous avons veillé à ce qu'il y en ait un pour chacun.

D'un commun accord, nous avons convenu de ne pas couper nos enfants de leur milieu. Nous n'avons pas voulu les sortir de la colonie pour qu'ils prennent leurs repas avec nous.

C'est sûrement une des raisons pour lesquelles tout s'est bien passé. Enfin, pour nous, parents, ce fut une occasion unique de vivre quarante-huit heures ensemble, de côtoyer les enseignants, de les connaître sous un jour différent.

Nous nous rencontrons souvent mais nous nous connaissons bien mal. Une telle expérience est une occasion formidable de se mieux connaître et, nous l'espérons, de nous apprécier davantage.

Nous revenons de ce week-end convaincus, que grâce à nos enfants et à leur maître, grâce à cette classe de neige, il s'est passé quelque chose à Fort-de-Plasne... Tout comme il s'est passé quelque chose d'inoubliable, à Arrou, pour toutes les familles concernées par la classe de neige 75.

MARDI 11 MARS : Seconde veillée. 18 familles, 43 personnes en tout, soit 26 grandes personnes et 17 enfants.

JEUDI 20 MARS : Dernière veillée. Record d'affluence ; toutes les familles sont représentées ; 50 présents dont 31 adultes et 15 enfants.

Ces deux dernières veillées se déroulent selon le même processus.

Le succès remporté par ce type de rencontre se traduit par un plus grand nombre de présents.

«J'ai beaucoup apprécié les petites réunions de famille que nous avons eues à l'école et je remercie les maîtres qui nous ont bien reçus. Je veux croire que mon fils Claude profitera aussi des classes de neige. Merci beaucoup à Monsieur Depont» (M. Raymond Gauthier).

«Pendant le séjour des enfants à Fort-du-Plasne nous avons passé de très agréables soirées entre parents et instituteurs. Une très cordiale entente régnait chaque fois. La joie était grande d'entendre les enfants parler au magnétophone. Merci à M. Depont et à Brigitte pour leur dévouement» (Mme Poirrier).

«Je suis très heureuse que nous nous soyons réunis régulièrement avec les parents. Nous avons échangé toutes nos impressions dans une ambiance très cordiale et c'est un plaisir pour tout le monde d'entendre les enfants au magnétophone» (Mme Guillaux).



«Nous sommes très heureux d'être allés à Fort-du-Plasne voir les enfants. Merci à Monsieur Depont pour son dévouement» (M. et Mme Guinebert).

«C'est dommage que ces réunions se terminent. C'est merveilleux de se retrouver en tant que parents pour entendre nos enfants parler. Je vois que nos enfants ont passé un bon séjour. Nous remercions M. Depont pour son dévouement et sa gentillesse auprès de nos enfants» (Mme Thierry).

L'avis d'un jeune : «J'ai beaucoup aimé les réunions entre parents et instituteurs. Nous avons passé de bonnes soirées ensemble. J'aurais aimé que les classes de neige existent il y a cinq ans. J'en aurai profité et j'aurais aimé y aller. Cette idée est géniale et cela dégourdit les enfants. Merci à Monsieur Depont pour son dévouement pour nos jeunes frères et sœurs» (Dominique Le Denmat).

Il ne nous était pas possible de recueillir les impressions de chaque participant. Ce n'est plus un journal mais un roman que nous aurions dû faire. Nous publions les premières recueillies et pensons qu'elles sont le reflet de l'esprit qui animait nos rencontres.

Tout a une fin et il faut bien conclure. Au départ une initiative de quelques-uns qui ont voulu que le mois de classe de neige de leurs enfants soit autre chose qu'un événement formidable pour les gosses et le maître — qui ont voulu vivre ce mois en prise directe sur l'événement.

L'expérience a montré que cette initiative répondait à un besoin précis — à en juger par l'intérêt croissant manifesté pour ces rencontres du mardi —. Il semble que chacun attendait ces retrouvailles hebdomadaires. On y venait pour échanger des nouvelles mais aussi pour entendre nos enfants et surtout leur parler. Magie de la correspondance sonore.

L'expérience de la classe transplantée a toujours été intéressante en soi en ce sens qu'elle modifie les rapports maîtres-élèves. L'adulte responsable n'est plus seulement l'enseignant, il est aussi le substitut de l'autorité parentale — l'éducateur au sens le plus large du terme.

Il est impossible qu'un mois de vie collective ne laisse pas de traces qui infléchissent le climat de la classe dans le sens d'une plus grande communicabilité, par voie de conséquence d'une plus grande compréhension.

Le maître voit ses enfants sous un jour différent, les enfants voient leur maître sous un jour différent et les enfants ont entre eux des rapports différents. C'est peut-être aussi important que tous les bienfaits que les gosses peuvent en tirer sur le plan physique.

Que cela ne nous fasse pas oublier que l'éducateur qui accepte de se lancer dans cette entreprise doit sacrifier beaucoup de sa vie privée et familiale et ce, sans aucun avantage particulier.

En cela il mérite toute notre reconnaissance qui va plus loin que de simples remerciements.

L'expérience originale que nous, parents, avons vécue nous a permis de participer davantage et d'être plus sensibles à tous ces aspects cachés du problème. Il est impossible que là encore les rapports humains n'en soient pas modifiés.

Nous nous devons de nous sentir totalement engagés dans ce type d'expérience en dehors de tout le plaisir que nous pouvons en tirer.

Que nos classes de neige ne deviennent jamais des habitudes ou des opérations de routine afin qu'elles gardent toujours pour nos enfants le caractère de moments de vie exceptionnels et que le maître engagé puisse trouver dans l'action des parents tout le réconfort et la compréhension qu'il est en droit d'attendre.

Dominique a dix-sept ans.

Quelle que soit la manière dont il a vécu sa scolarité, et je sais qu'elle ne lui a pas apporté que des satisfactions, il ne peut pas être systématiquement braqué contre les enseignants et l'école en tant qu'institution. Et combien de personnes le sont, pourtant ?

L'expérience qu'il a vécue peut infléchir le type de relation qu'il aura demain, avec les maîtres de ses enfants, dans un sens qui nous paraît intéressant.

Si nous souhaitons que les parents soient, à nos côtés, des militants au service de l'école, il faut à mon avis, qu'ils passent d'abord par une phase où ils se sentent bien, à l'école et dans leurs relations avec les enseignants.

Ce type d'expérience que nous avons vécu peut les y aider.

Le journal  des parents d'Arrou

Relation d'une expérience.

Comment ils ont vécu le mois de
Classe de Neige de leurs enfants
du C.M.8

Classe de neige du 25 Février au 22 Mars
à Fort du Plasne (Jura)

—o—o— 1 975 —o—o—



Supplément au journal scolaire
AU BORD DE L'YERRE N° 20
28 ARROU 233333 p.s.c. 6643 Les Gérants : M.C. et B. Hourteaux



Que dire d'autre ? Il faut avoir vécu ce type de relation pour mesurer vraiment tout ce qu'il peut apporter.

Il faut avoir vu des familles entières, à bicyclette sous la pluie, se rendre à nos rendez-vous du mardi soir.

Il faut les entendre en reparler plusieurs mois après pour comprendre combien des rencontres comme celles-ci peuvent avoir d'importance pour des gens qui, finalement, souffrent de l'absence des autres.

L'école est le lieu privilégié qui peut aider à ce rassemblement. Il faut savoir profiter de toutes les possibilités qui nous sont offertes.

Professionnellement parlant, nous n'avions, Marie-Claire et moi, aucun profit immédiat à tirer de cette expérience. Seuls six enfants de nos deux classes avaient des frères et sœurs dans la classe qui a bénéficié d'un séjour à la neige et nous avons

toujours eu des rapports assez libres avec les parents de nos élèves pour n'avoir pas besoin de ces contacts pour provoquer des rapprochements. Mais les autres nous étaient étrangers et nous étions des étrangers pour eux.

Quelques-uns sont devenus de bons copains. Je suis sûr que le jour où ils auront besoin de l'école, tous sauront y venir et je suis sûr aussi que le jour où nous aurons besoin d'eux pour défendre notre école nous pourrions les trouver.

C'est peut-être un optimisme délirant et on m'accusera peut-être de me faire des illusions, mais c'est parce que je crois en l'homme que je fais davantage confiance aux relations que les hommes peuvent avoir entre eux lorsque ces relations sont d'abord authentiques. Dans l'exemple qui nous intéresse, l'authenticité venant du fait qu'on se sente bien ensemble.

Dominique le dit : *«Nous avons passé de bonnes soirées ensemble.»*

POURQUOI AI-JE FAIT POUR ET AVEC MES ENFANTS LE CHOIX DE LA PEDAGOGIE FREINET

Question qui me fut souvent posée soit avec intérêt, étonnement ou scepticisme critique.

Nous faisons partie, il est vrai de ces individus privilégiés qui peuvent se permettre de choisir d'abord parce qu'il y a une unité pédagogique de ce type, ensuite parce que, bien que péniblement, nous pouvons emmener nos enfants à 4 km.

Privilégiés aussi (m'a-t-on dit) par une certaine culture et non une culture certaine. L'acquisition de diplômes universitaires n'est pas forcément à mon avis un privilège. Tant que le savoir et l'être ne sont pas unifiés, tant que la liberté intérieure et la spontanéité, par rapport au savoir, ne sont pas acquises, où est le privilège ?

D'ailleurs plusieurs parents du quartier ayant choisi cette pédagogie ont les mêmes raisons que je vais citer. Notre fils eut un jour une enseignante Freinet dans l'école traditionnelle de notre quartier, et les observations que nous avons pu faire cette année là nous ont amenés à choisir pour nos enfants, mon aîné heureux, l'unité pédagogique qui se créait à Aix, dans la Z.U.P., l'année suivante.

Voici les raisons de ce choix.

L'une personnelle d'abord, une raison politique au sens large si je peux dire. Dans cette structure rigide de l'Education Nationale, il me paraît important de m'engager avec des maîtres qui remettent en question la structure, non seulement verbalement mais en proposant un autre mode de vie scolaire, une autre approche de l'enfant, des programmes, un autre mode de réflexion, action interne éminemment vécue, pratique. En une époque où le verbe souvent inefficace est roi, c'est une raison importante me semble-t-il, et je tiens à participer à cette action en tant que parent.

La deuxième raison tient dans l'ordre politique et pédagogique à la fois. Je suis heureuse que mes enfants apprennent d'autres rapports humains. L'école me paraît avoir un grand rôle dans la modification des attitudes humaines et profondes, modifications indispensables à une mutation possible de la société. Même si d'autres moyens politiques ou sociologiques assurent la transformation de la société, il faut me semble-t-il que les individus soient intérieurement prêts à vivre ces mutations. Or le travail en groupe, la vie en groupe, l'exigence de l'écoute de l'autre sont aussi importants que la déhiérarchisation des rapports entre maîtres et élèves, remplacée par l'autorité chaleureuse, l'attention rassurante et créatrice.

La troisième raison qui me fit choisir cette pédagogie fut la liberté d'expression de l'enfant, liberté qu'il prenait volontiers pour exprimer ses sentiments conscients mais aussi ses fantasmes inconscients ; et je fus bouleversée par l'expression à travers textes, dessins, attitudes, de l'imaginaire des enfants. Ainsi ils se libèrent spontanément de leur blocage, de leur angoisse tout naturellement ; leur production à ce niveau est prise en compte sans être stigmatisée, sans être lue comme déviante (voir les études admirables de Le Bohec).

Enfin et surtout ils peuvent vivre en paix avec eux-mêmes : je veux dire que dans l'ensemble ils peuvent donner libre cours à leur désir (dans la limite des désirs du groupe) sans que les exigences d'une société répressive leur soient rappelées ; ils progressent à leur rythme et si symptôme d'un blocage il y a, celui-ci accepté, non dramatisé prend le temps d'apparaître et, dans la plupart des cas, de disparaître tout aussi naturellement (d'ailleurs au congrès d'Aix, Barré avait cité l'exemple d'un enfant psychotique, qui par la seule vie de la classe avait retrouvé son équilibre).

Dans les rares cas très graves le symptôme, mieux décelé par cette liberté d'expression peut être traité comme tel dans d'autres lieux, la classe restant un lieu où il peut s'exprimer librement. Et dans notre société si «dénaturalisée», si je peux dire, si peu tolérante pour la déviance, cela me paraît inestimable.

Mais alors me direz-vous, vous avez trouvé l'école idéale ? Non rassurez-vous et d'ailleurs la perfection serait suspecte. Je suis consciente des dangers endémiques d'une telle pédagogie. Je sais par exemple que même si la structure d'une classe est mise en place pour assurer la liberté de chacun, même si la relation maître-élève est déhiérarchisée, elle peut l'être apparemment seulement. Il se peut que, dans une relation privilégiée, le besoin, le désir de pouvoir d'un maître(sse) s'y joue à un niveau si profond que l'enfant plus que l'adulte en soit paralysé. Ce n'est pas parce qu'on tutoie un(e) maître(sse) qu'on ose lui dire ce qu'on pense ; je sais aussi que des phénomènes de pouvoir peuvent s'instaurer dans les groupes d'enfants, non sans danger.

L'expression de l'imaginaire des enfants plus particulièrement éprouvés dans leur vie affective, pose des problèmes au groupe et je sais aussi que l'organisation simple d'une classe peut être voisine de désorganisation et angoisser l'enfant.

Il m'est arrivé de souhaiter que les acquisitions soient un peu plus importantes pour que l'enfant en passant dans le secondaire traditionnel n'ait pas d'effort intolérable à faire.

Malgré tous ces écueils possibles, que je considère comme secondaires (sauf peut-être l'exercice éventuel d'un pouvoir sur l'enfant) je continuerai à choisir la pédagogie Freinet tant que mes enfants pourront dans la plus grande mesure possible, être, être eux-mêmes, sans qu'on les interroge trop sur ce qu'ils sont, ce qu'il faudrait devenir pour satisfaire aux normes de qui ou de quoi au juste ?... De cette société, qui, ne voyant pas «la poutre» de son anormalité, de son déracinement, essaie de déceler, dans l'œil de l'enfant sans défense et sans parole égalitaire, «la paille» du désir naissant, spontané et comme tel forcément «déviant».

Et je souhaite que nos enfants rencontrent non pas tant des adultes, parents et maîtres savants en pédagogie, psychologie ou rhétorique que des êtres épanouis, spontanés, décontractés, heureux de vivre, enthousiastes, disponibles à l'affection et peut-être un peu des enfants encore pour que les gosses se sentent chez eux.

Mon souhait fût parfois réalisé et jusqu'ici je dois dire, rien n'est venu mettre en cause le choix fondamental que j'ai fait de cette pédagogie.

Livres et revues

Georges LHOPITEAU

LA GRAMMAIRE FRANÇAISE ELEMENTAIRE ENTIEREMENT RENOVEE

Imprimerie Moderne, 43, rue Voltaire,
Agen.

Cet essai se réfère avec force, dans la présentation et la conclusion, à la pensée de Freinet sur la grammaire. On ne comprendrait pas cette référence s'il n'y avait écrit p. 79 : « Il faut venir au secours des millions d'élèves qui perdent leur temps, leurs efforts et qui connaissent le découragement, le légalisme parfois. »

Lhopiteau remet en question, radicalement selon lui :

- La matière grammaticale ;
- La nomenclature qui la traduit ;
- La méthode d'enseignement de la grammaire.

Pour le troisième point, il renvoie aux œuvres de R. Thabault et de C. Freinet, en résumant la méthode d'enseignement grammatical en trois tapes :

Acquisitions occasionnelles, dispersées, incohérentes (à partir du texte bre, etc.).

Acquisitions de l'enseignement grammatical.

Synthèse de toutes ces connaissances par l'étude d'un bon manuel. C'est là qu'il justifie l'apport de sa grammaire nouvelle en forçant la pensée de Freinet. Il le cite : « Vous rendez tout simplement une grammaire classique si vous n'avez pas mieux et vous travaillerez avec vos enfants à pénétrer les notions indispensables. » Et en conclut : « Si vous n'avez pas mieux... il faudrait précisément chercher à avoir mieux. Telle est l'ambition — considérable — du présent essai. » Et la prétention de ce manuel qui sortirait de cette étude entièrement renouée de la grammaire, n'est pas moins que « la clarté » et « la vérité » (pp. 8 et 79).

Sur le danger d'un manuel selon Freinet, c'est justement de se présenter comme le détenteur de la vérité !

C'est vrai que ce manuel servirait dans un deuxième temps seulement pour comprendre la grammaire théorique qui viendrait compléter la grammaire pratique. Grâce à cette séparation entre grammaire pratique et grammaire théorique, Lhopiteau croit pouvoir répondre à la question de C. Freinet : « Et si la grammaire était inutile ? » « La grammaire pratique est indispensable, notamment dans l'emploi de la langue écrite (accords, formes verbales...). La grammaire théorique complète cette utilité éminente par une utilité raffinée, moins visible. Elle demande un effort assez considérable » (p. 80).

Mais cette séparation entre grammaire pratique et grammaire théorique n'est pas claire :

En fait la grammaire, c'est trois choses différentes :

1. LA STRUCTURE et LE FONCTIONNEMENT d'une langue qui sont utilisés automatiquement et plus ou moins bien par la parole pour s'exprimer !
2. LA DESCRIPTION et L'OBSERVATION de cette structure et de son fonctionnement, qui peuvent être très différentes selon la conception, la visée avec lesquelles on observe (conception logicienne, structurale...).
3. LES REGLES de grammaire, différentes selon le mode d'observation et de description choisi ! C'est la grammaire théorique, normative (logicienne ou structurale...).

Seul le 1 : l'emploi naturel de sa langue par l'enfant pour s'exprimer et communiquer devrait s'appeler **grammaire pratique**, la description étant un temps de réflexion sur l'usage fait par l'enfant de sa propre langue. Mais cela n'a rien à voir avec les règles de grammaire orthographique imposées par les grammairiens dont parle Lhopiteau : « accords, formes verbales... à l'écrit notamment » : En effet, l'utilité de connaître ces accords ne réside pas dans le fait de mieux se faire comprendre, mais dans celui de réussir scolairement !

Ces règles ont été imposées (dans la pratique orthographique de l'écrit notamment) au nom d'une **grammaire théorique (normative) LOGICIENNE** que les sous-tend.

Or, ces grammairiens (logiciens), à la suite des grammairiens du latin, pensent que la langue serait un produit de la logique, de la pensée. Mais on peut prétendre aussi bien que c'est notre logique qui dérive de la forme de notre langue, ou qu'il existe une dialectique féconde entre la pensée et la forme de la langue !

Ni les grammaires logiciennes, ni les grammaires structurales pures ne peuvent prétendre expliquer à elles seules tout le fonctionnement de la langue. Tantôt il se comprend par l'une, tantôt à l'aide de l'autre, parfois même par le hasard historique (cf. « Que sais-je ? » n° 788 de Guiraud).

La grammaire traditionnelle est logicienne mais elle a pour modèle la langue latine synthétique alors que la langue française est analytique. C'est pourquoi elle paraît si décalée par rapport à l'explication de notre langue, si obscure dans sa terminologie ! C'est cette grammaire-là, d'origine latine, que Lhopiteau veut entièrement rénover. Mais il veut lui aussi que tout soit expliqué logiquement, par le sens, et que la nomenclature exprime elle-même ces explications.

Il voit donc dans la langue « UNE MACHINE A DETERMINER qui développe son jeu complexe et subtil à partir de deux éléments fondamentaux :

- Le nom-sujet ;
- Le verbe.

Le nom-sujet est le cœur de la phrase : à lui aboutissent toutes les déterminations du sens ; à partir de lui rayonnent les déterminations de la forme. »

Malheureusement la langue refuse de se soumettre à la pensée logique ainsi dégagée : sur le plan de la forme, le nom-sujet détermine bien la forme de ses déterminatifs (adjectifs, article...) exceptés les compléments de nom, mais il ne détermine que très partiellement la forme du verbe, et le verbe ne détermine en rien la forme de ses compléments !

Quant aux déterminations du sens qui aboutissent au nom-sujet : voilà l'idée élitiste anthropomorphique transposée au niveau du fonctionnement de la langue ! Ce nom-sujet, il faudrait l'appeler (p. 64) le chef (du verbe, de la phrase...).

Or, ce ne sont pas des mots mis par ordre hiérarchique qui déterminent plus ou moins le sens de la phrase, mais c'est la phrase (dans sa globalité et avec son contexte) qui, par sa structure et ses formes, indique le sens : voilà l'apport fondamental de la grammaire structurale. Il est aberrant de partir de deux éléments supposés fondamentaux « soleil » et « rayonner » pour les voir se déterminer au niveau du sens par l'apport de l'article, de la conjugaison, des compléments... Si ces deux mots, pris individuellement, sont indéterminés c'est justement que le sens n'est donné que lorsqu'ils sont en relation entre eux et avec d'autres ! Il est bien évident que les possibilités de sens contenues dans les mots interviennent au niveau de leur relation, mais souvent par leur incompatibilité première, grâce à l'emploi de la négation, ou même pour le choc « poétique » qu'elles permettent.

Ce souci d'une correspondance entre une pensée logique et la forme conduit l'auteur à des explications erronées : ainsi il veut remplacer le terme de « genre » en celui de « sexe » bien que cette notion introduise une erreur manifeste au niveau de la réalité qu'elle veut mettre en relief !

Cette nouvelle grammaire logicienne qui méconnaît totalement l'apport de la grammaire structurale, est nocive dans ses excès, mais FORT INTERESSANTE QUAND ELLE S'APPLIQUE A BON ESCIENT. Ainsi la comparaison de ces deux modes subjonctifs est employée quand il y a subjonction à un verbe exprimant des sentiments très nets d'incertitude ! Il y a de bonnes choses aussi sur l'apposition comme inclusion, sur les personnes...

Une telle réflexion théorique peut donc intervenir non sur la pratique « naturelle » des structures de la langue, mais au niveau de la description du fonctionnement de la langue au même titre que la mise en œuvre du jeu des structures (permutations, déplacements, suppressions...). Mais il n'est pas souhaitable d'introduire une nouvelle nomenclature en plus de la traditionnelle et de celle qui se met partiellement en place sous l'influence de la grammaire structurale. En quoi « joints de dépendance » sera plus clair que « conjonction de subordination », « joints d'équivalence » que « conjonctions de coordination » ?

L'important est la possibilité pour l'enfant :

1. D'utiliser au mieux sa langue pour se faire comprendre ;
2. De réfléchir sur la manière dont il se fait comprendre. Il pourra saisir alors de l'intérieur les limites de la ou des nomenclature(s) grammaticale(s) qui lui sont imposées au niveau scolaire.

Plus que d'un manuel inutilisable dans ce sens, il serait donc intéressant d'établir des fiches de recherches comme il y en a en maths et en sciences, qui fassent appel autant aux grammaires logiciennes, dont celle de Lhopiteau, qu'aux grammaires structurales !

R. LAVIS
école de Prantès
07000 Privas

Une publication de l'A.P.M.E.P. : MOTS

L'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public a entrepris de publier une série de brochures, intitulées *Mots*, contenant des réflexions sur quelques mots-clés

utilisés en mathématiques à l'école élémentaire : égalité ; exemple et contre-exemple ; couple ; relation binaire ; nombre naturel ; entiers et rationnels ; nombre décimal, nombre à virgule ; fraction ; ensembles de nombres (brochure 1974) ; représentations graphiques ; application, fonction, bijection ; partition, équivalence ; partages ; divisibilité ; division euclidienne ; division (brochure 1975).

Chaque rubrique est détachable ; les feuilles, de format 15 x 21, sont perforées. La première brochure (1974) a 106 pages ; la suivante (1975) en a à peu près autant.

Mots est une œuvre collective ; l'équipe de rédaction, bénévole, constituée d'instituteurs, I.D.E.N., professeurs (d'Ecole Normale, du second degré, du supérieur) soumet ses projets à de nombreux instituteurs ; leurs avis lui sont précieux, surtout quand ils émanent de bacheliers littéraires qui n'ont pas eu l'occasion d'activité mathématique depuis leur sortie du lycée ou de l'Ecole Normale.

Sans être un manuel de mathématique, ni un lexique, *Mots* permet au lecteur, à propos du vocabulaire rencontré dans les manuels scolaires ou les documents de formation permanente, de faire le point sur son évolution, sur les concepts et les idées qui s'y rattachent, et sur les notations utilisées.

Ces brochures, qui s'adressent aux enseignants, non aux élèves, sont vendues par l'A.P.M.E.P. aux prix suivants :

- Chacune des deux brochures : 6 F (port compris : 8 F).
- Les deux brochures : 10 F (port compris : 13 F).

Pour se les procurer, s'adresser à la régionale (ou à la départementale) de l'A.P.M.E.P.

Gisèle BARNAY Danièle BELLOY DES METIERS POUR VIVRE AVEC LES ANIMAUX

Photos Joël LAFFAY. Un volume de 256 pages, format 155 x 240. Prix : 44 F.

Inconsciemment, l'homme est attiré vers la vie instinctive dont il a perdu le sens. Vivre avec les animaux devient le rêve d'une multitude d'adolescents. Mais comment réaliser pratiquement cette aspiration ?

Comment devient-on berger, ornithologue, officier des haras, garde dans un parc national ? Ou tout simplement, maréchal-ferrand, palefrenier, éleveur de chats ?...

Quelle est la réalité quotidienne de cette vie consacrée aux animaux ? Quels diplômes obtenir ? Quelles sont les aptitudes requises ? Ce livre répond à toutes ces questions et aborde une soixantaine de professions.

Les auteurs sont allées, avec un photographe, interviewer des professionnels qui parlent de leur métier, de leur vie, de leurs espoirs et de leurs joies.

Soixante-dix photos illustrent ces reportages. Une partie du livre est consacrée aux informations pratiques sur les moyens d'accès à ces professions, pour la France, la Suisse, la Belgique.

Les auteurs sont toutes deux journalistes dans des revues sur les animaux.

Courrier des lecteurs

A propos de l'article « Communiquer » dans *L'Éducateur* n° 2.

Vendredi 24 octobre, 22 h. 1^{re} lettre :

« A Roger Favry.

Je ne te connais pas.

J'ai complètement abandonné la pédagogie Freinet et toute pédagogie depuis trois ans pour des raisons personnelles.

J'ai lu *L'Éducateur* n° 2 ce soir et en premier « Communiquer ».

Ce que tu dis m'a touché au cœur comme une chose longtemps oubliée et qui remonte. Une chose qu'on avait crue possible, à laquelle j'avais tellement cru d'une façon intense et folle, que je me suis cassé la gueule. Après il faut des années pour reconstruire autrement.

Tu demandes l'avis des copains. Tu parais t'être engagé dans une voie que peu comprennent. Ils ne peuvent répondre. Tu es seul avec ta découverte, loin en avant et eux et moi pataugeons en arrière dans le noir par rapport à toi.

Nous ne pouvons rien pour toi, que te dire : tu es un de nos frères dans la solitude, nous t'aimons d'un amour un peu bizarre, désespéré sans l'être. Peux-tu comprendre ?

(...) Pour moi, la communication réelle serait la fusion dans la pensée de l'autre, un effacement de sa propre pensée devant celle de l'autre. Impossible.

(...) Je me relis et je constate une fois de plus que réponds aux autres avec moi-même. Et ce n'est pas une solution parce que tu te fous parfaitement de ce que je peux penser. C'est toi qui t'intéresses.»

23 h. 2^e lettre :

« Ce que tu dis m'a touché au cœur. Pourquoi ? Parce que j'y entends une espèce de plainte, très vieille, ancestrale, de la solitude et de la non-communication. Alors je lance ma plainte à moi, en réponse à la tienne, et ça me fait du bien de savoir qu'il y a des cris un peu parallèles au mien. Je m'y bercerai un moment, croyant communiquer, et je reprendrai ma route solitaire, heureuse de ce moment commun. Je n'ose même pas me demander ce qu'il y avait de commun, mais j'ai aimé ce moment-là puisque j'ai pris ce stylo pour te répondre. »

Samedi 25 octobre, 8 h. 3^e lettre :

« Quelle est exactement ton attente à l'égard du mouvement Freinet ? Il est fait

d'hommes, de femmes ayant leurs limites, qui à un certain moment ne peuvent pas aller où tu leur demandes. Tu ne peux que l'accepter ou te révolter comme tu l'as fait (peut-être as-tu un peu joué ta grande colère et ton grand désespoir). Ça a marché, tu vois, j'ai répondu. »

JACQUELINE

*

Je ne connais pas Jacqueline. Elle a écrit immédiatement et moi aussi je réponds immédiatement. Toutes affaires cessantes. A mon avis c'est cela communiquer. Se défaire immédiatement d'un poids que l'on porte. Nuançons : s'en défaire immédiatement quand on sent qu'il faut le faire. Ou attendre un peu pour s'en défaire quand on sent que c'est plus utile. C'est comme au rugby : ne pas faire la passe à contre-temps.

J'ai fait un montage de la lettre de Jacqueline. Je mets à part le passage où elle dit : « Je n'ai peut-être pas du tout compris ce que tu voulais dire, je réponds avec ce que j'ai cru comprendre. Est-ce ça communiquer ? » Je réponds : oui. Pour communiquer il n'est pas nécessaire d'être sûr d'être compris. Je puis bien dire qu'à mon tour j'ai bien senti ce que disait Jacqueline mais que je n'y ai rien compris. J'ajoute que cette incompréhension relative n'a pas beaucoup d'importance.

Elise Freinet a raconté la *Naissance d'une pédagogie populaire*. Le moment serait venu d'écrire *L'adolescence d'une pédagogie populaire*. Il faudrait que quelqu'un s'y mette. Et la lettre de Jacqueline devra y figurer en bonne place. Parce que c'est l'étincelle sous la cendre. Et qu'aussi c'est une bonne illustration du tâtonnement expérimental.

Relisons l'*Essai de psychologie sensible*. C. Freinet centre son analyse sur la construction de la personnalité d'un individu. Or il y a un tâtonnement expérimental collectif qui semble fonctionner sur les mêmes règles : trace - tâtonnement - palier. Fonctionne-t-il effectivement comme cela ou adoptons-nous notre conduite pour qu'il fonctionne comme cela ? Question oiseuse puisque c'est le résultat qui compte.

J'ai plusieurs fois entendu dans des stages, dans des rencontres, ce que m'écrit

Jacqueline. Et ce type de propos m'a toujours profondément ému : il a servi pour moi de trace et j'ai commencé à tâtonner. Mais voici que je lis et son pouvoir émotionnel reste le même. J' imagine qu'il en est de même pour d'autres camarades. En ce sens la trace fonctionnerait par échos : trace fugitive qui déclenche un tâtonnement, trace consignée qui aide le même tâtonnement à se redéployer.

Ma période tâtonnée c'est incontestablement ce que j'ai écrit dans « Communiquer » qui date d'environ six mois. Mais aussitôt après, par le simple fait que j'avais écrit ce tâtonnement et que Pellissier l'avait accepté pour *L'Éducateur* (ce qui signifiait que ce que je disais était senti par d'autres que moi), j'ai atteint un palier.

Or je crois qu'un palier débouche toujours sur une technique, un outil ou les deux à la fois. Je me suis rendu compte que la difficulté de communiquer à l'intérieur du mouvement venait du fait qu'on ne savait pas à qui communiquer. En fonction des problèmes pratiques, théoriques ou vitaux on écrit à tel ou tel camarade soit parce qu'il est compétent sur ce problème, soit parce qu'on se trouve affectivement en concordance de phase avec lui. J'ai voulu faciliter cette communication.

Et d'abord au second degré. C'est pourquoi je n'ai économisé ni mon temps, ni ma peine pour construire un organigramme cohérent de nos responsabilités. On est loin de « la voie que peu comprennent » pour reprendre l'expression de Jacqueline. Car ce qui sert une fois va resservir plusieurs fois s'il est consigné et diffusé. Or cet organigramme fonctionne. Je l'ai sous les yeux. C'est un grand tableau de 90 cm sur 50 immédiatement lisible et qui me donne les responsabilités et les adresses. Ce tableau va paraître dans *La Brèche*. Ça m'a mis en appétit. Je prépare le même, cette fois étendu à l'I.C.E.M. : il fait 180 sur 70 cm. Quand ce tableau sera fini, je saurai exactement à qui m'adresser en fonction des problèmes posés.

C'est pourquoi j'ai lancé dans *Techniques de vie* un appel pour savoir qui fait quoi dans le mouvement. Quand le tableau sera fini et mis en ordre je le communiquerai au mouvement. Si des camarades veulent travailler à ce problème, qu'ils m'écrivent sous la rubrique suivante : « Module des modules de recherche ».

R. FAVRY

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Bulletin de Travail
SB Séances de Travail
B2 Bulletin de Travail 2
BTJ Bulletin de Travail Journal
DOCUMENTS SONOIRS
BT SON Bulletin de Travail Son
BT R Bulletin de Travail Recherche

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 LAÏC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.
Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX
CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30
Date d'édition : 12-1975 - Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1976 -
N° d'édit. : 755 - N° d'imp. : 3 204 - N° CPPAP : 22 871