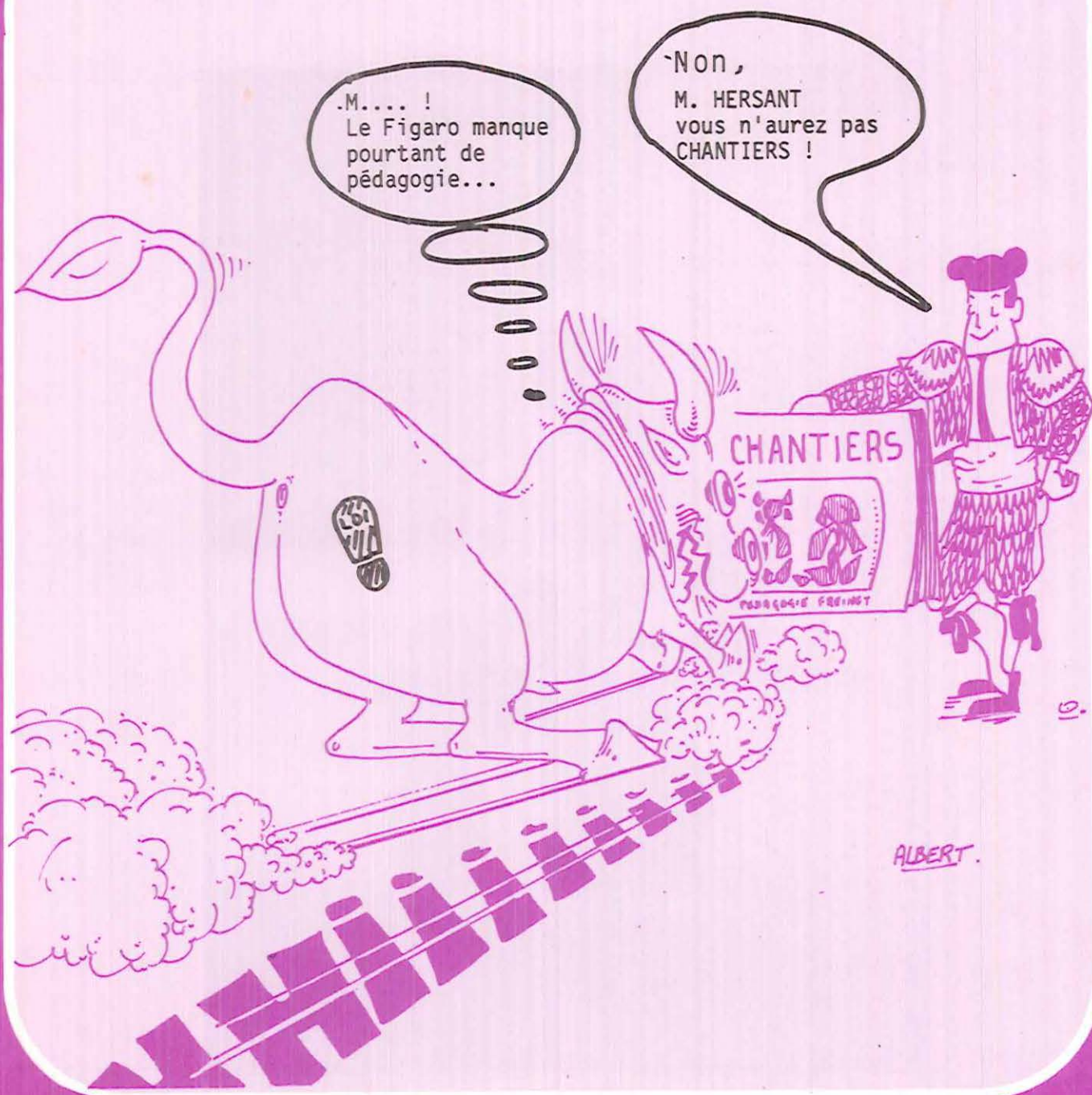


Neuvième Année

N° 6 - 1983 - 84



CHANTIERS

DANS
L'ENSEIGNEMENT
SPÉCIAL

**MENSUEL
D'ANIMATION
PÉDAGOGIQUE**

ASSOCIATION ÉCOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET
des travailleurs de l'enseignement spécial



SOMMAIRE

3. Sommaire et expression adulte, *Michel LOICHOT*
Expression enfants: Journal C&P *La ROCHELLE*

Pages blanches (pages préparées à Meaux)

5. Logo et les enfants en échec scolaire
Claire MELJAC, Gérard LEBUGLE
8. Expression des enfants: *Eric*
9. L'entretien du matin
Balbutiements d'une recherche *Michel FEVRE*
14. Dans nos journaux scolaires: *Classe de REZE*
15. Comment démarrer le texte libre *Patrick ROBO*
20. Expression adulte: Vicissitudes *S. R.*
21. Faire la Loi Recherche d'un cahier de coopérative *Eric DEBARBIEUX*
27. Expression des enfants: *Fatah*
28. Expression adulte : *Michel LOICHOT*
29. L'intégration - derrière la bonne conscience *Jacky POULAIN*
34. Expression adulte : Ali, mon brave, rendez-vous utile *Michel ALBERT*



Pages coopératives :

1. Coop : Adresses utiles - Abonnement à Chantiers - Les revues de l'*J.C.E.M.* *C.E.L.*
3. Coop le mot de l'équipe de coordination - Stage démarrage - le Colortho *M. FEVRE*
4. Coop : Le secteur L.E.P. de l'*ICEM* - *PETITOU* : l'homme en maternelle - Humour *MF.*
5. Coop : Lu dans diverses Revues et Bulletins - Infos *MF.*
6. Coop : Entraide Pratique - Annonces - Appels *P. ROBO*
7. Coop : ' fiches d'entraide pratique Chantier *F.G.E.P.*



CONCOURS D'ILLUSTRATIONS

- * CHANTIERS a besoin de vos illustrations (voyez page 3.Coop)
- * Votre illustration sera peut-être choisie pour les couvertures de l'an prochain...
- * Mais de toute façon, même si vous n'êtes pas... "l'heureux gagnant" vos productions trouveront leur place dans les divers numéros de Chantiers de l'année 1984 - 1985.
- * Exprimez-vous nombreux !

L'équipe de Rédaction

EXPRESSION Enfants

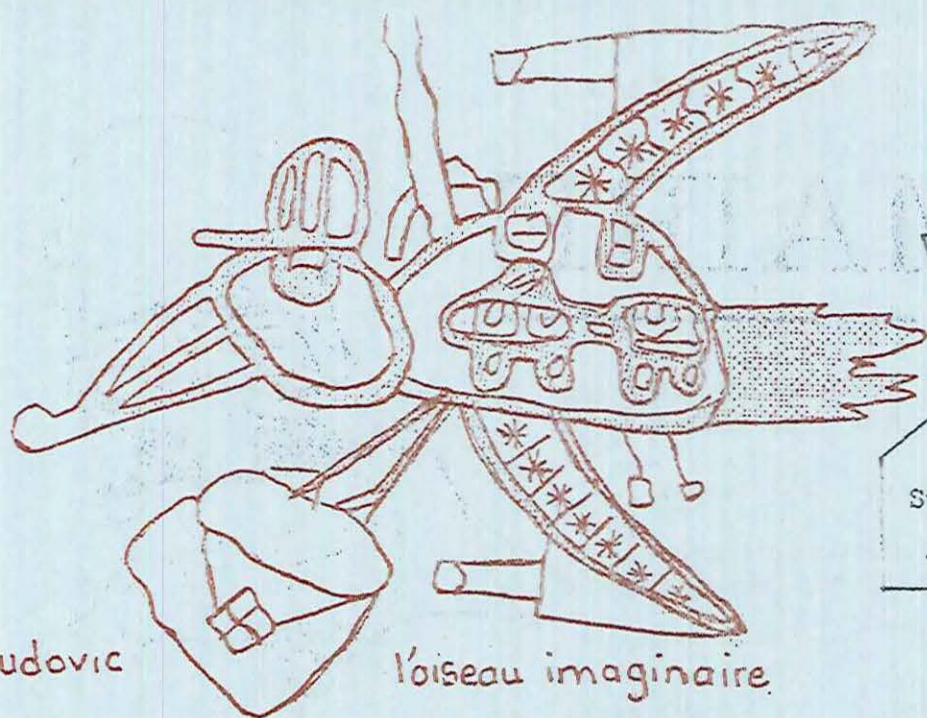
Envoyez votre participation à :

Patrice BOUREAU

" Le Fief Marron "

Ste Radégonde des Pommiers

79 100 THOUARS



Ludovic

Oiseau imaginaire.

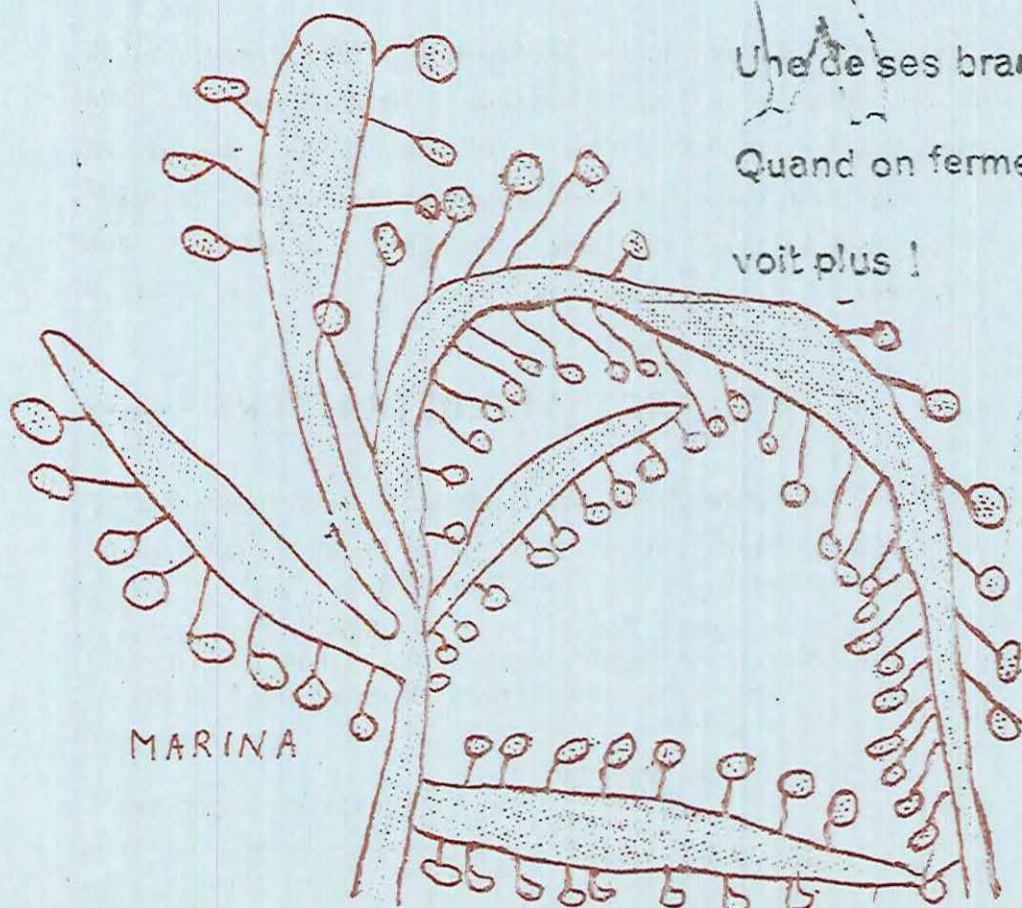
Texte et dessins extraits
du journal "LES MOUETTES"
Classe de Perfectionnement 2
Ecole Paul Doumer
17 000 LA ROCHELLE

LA CABANE



Je suis allé derrière mon bâtiment
avec Fabrice et David pour faire une
cabane sous un cyprès.

Une de ses branches servait de porte.
Quand on ferme la porte, on ne nous
voit plus !



MARINA

DAVID N.

LOGO ET LES ENFANTS EN ECHEC SCOLAIRE

Claire MELJAC
Gérard LEBUGLE

Depuis déjà vingt ans, la Section de Bio-Psycho-Pathologie de l'Enfant dirigée par le Docteur Jean BERGES (Hôpital Henri Rousselle à Paris) s'intéresse tout particulièrement aux enfants présentant des troubles sévères et durables de l'apprentissage en mathématiques. Nous avons mis au point, entre autres, des méthodes d'examen originales (s'inspirant de la théorie Piaget) ainsi qu'un "cycle d'apprentissage" tendant à installer ou à renforcer la maîtrise des "opérations concrètes" (toujours au sens de Piaget), souvent déficientes chez les enfants que nous suivons et dont l'âge correspond à peu près à celui de la fréquentation de l'école primaire. Ces sujets présentent des tableaux psychologiques assez complexes et il serait simplificateur de réduire leurs troubles à un dénominateur commun. Il s'agit parfois de légers retards intellectuels (tels qu'ils peuvent apparaître à des échelles de "mesure" de l'intelligence), le plus souvent d'inhibitions, de phobies devant le savoir, une catégorie spéciale de nos jeunes consultants se recrutant dans le large groupe des "dyspraxiques" (voir à ce sujet les publications antérieures du service décrivant ces élèves parfois très en avance sur le plan verbal, mais toutefois incapables de planifier une action en fonction d'un but et totalement désorientés dans l'espace).

Dans la mesure où les opérations mathématiques peuvent être considérées comme des actions "intériorisées" (ici, aussi, au sens Piaget), il n'est peut-être pas très étonnant de constater que les "dyspraxiques" sont particulièrement mal à l'aise dans le domaine du nombre et de ses combinaisons. Il faut noter que la plupart des tentatives de rééducation proposées à de tels enfants et basées sur une aide portant sur l'organisation de l'espace de l'action se sont révélées chez eux, peu efficaces. Ce n'est apparemment pas par le biais de l'intuition figurale, ni même par celui des manipulations qu'on parviendra à faire acquérir aux dyspraxiques les bases du calcul.

Quelles que soient les raisons (toujours multiples) des échecs répétés en mathématiques des enfants qui consultent à l'Hôpital Henri Rousselle, il nous semble important de tenir compte des effets à long terme de cette série de déboires. C'est pourquoi, nous jugeons nécessaire, pour les cas que nous suivons, que s'instaure une relation privilégiée, individuelle. C'est là une possibilité qui leur est laissée, généralement à un moment choisi par eux, d'intervenir en tant que sujets au sens plein du terme et d'exprimer tout à la fois craintes, doutes, inquiétudes, peur, désintérêt, mais aussi désir de bien faire, de réussir. Souvent, alors, on ne parle pas seulement de maths. Certes, il n'est pas toujours facile à l'enfant d'évoquer ses difficultés, tout au plus peut-il les suggérer, soit encore choisir la voie du silence, celle du refus, de l'opposition. De toute façon, l'intérêt du mode d'abord du trouble réside dans le fait que les conflits se déroulent essentiellement pendant le temps de la séance, et non pas forcément ailleurs : à la maison, à l'école. Ainsi, si tout se passe bien, les troubles s'amendent, cependant que la rééducation devient en un premier épisode le lieu et le temps du symptôme.

Le travail important à faire avec l'enfant est alors d'aménager un nouveau rapport à la connaissance et au savoir. Jusqu'ici, il était celui qui refusait de s'affirmer dans ce champ : on lui permet maintenant de s'investir dans un domaine qu'il jugeait hors de sa portée, voire défendu, interdit. On l'aide à percevoir qu'en définitive, c'est lui qui "freine", qui résiste. Il sait plus de choses qu'il n'en ignore. Il y a aussi du plaisir à bien fonctionner. Il y a là un important travail à effectuer portant sur l'attitude de l'enfant. Cependant, il ne faut pas oublier la nature même de la connaissance, ne pas prendre pour rien la nécessité dans laquelle se trouve l'enfant de faire le point de ses difficultés, de ses lacunes. C'est là la base essentielle de tout travail de rééducation. Cet aménagement de la position de l'enfant, par l'enfant, ne va pas sans heurts, contradictions, oppositions diverses, d'où la nécessité de tenter d'éclairer ce qui se joue là, et de ne négliger aucune des techniques auxquelles il sera possible de faire appel.

Pourquoi ce long préambule ? Les familiers du langage Logo en auront certainement compris la raison. C'est que, selon nous, Logo apparaît comme un outil dont les propriétés (1) nous semblent s'adapter de façons particulièrement élégante à la problématique que nous venons d'exposer. Par sa souplesse, sa construction "auto-programmable", les combinaisons des procédures qu'il permet, Logo convient remarquablement à notre projet. Est-il besoin d'y revenir ?

Comme le découvrent vite enfants et adolescents, la machine, elle, ne sait rien: "elle est bête", ils le disent tôt ou tard. Et ce n'est pas son moindre intérêt que de faire apparaître que celui qui sait parce qu'il tâtonne, découvre, apprend et s'apprend lui-même, c'est, bien entendu, l'enfant. Etrange découverte, surtout quand on la met en rapport avec la vigueur du mythe informatique ("C'est la machine qui sait tout").

C'est par toutes ces propriétés pédagogiques familières aux usagers de Logo que, dès que nous l'avons connue, cette technique nous a attirés. Ainsi, depuis la rentrée 1982, et grâce à l'obligeance de l'INSERM (U 144) -que nous tenons à remercier ici- nous nous servons de Logo au cours de nos rééducations. Nous avons de ce fait acquis une petite expérience, sur une vingtaine d'enfants, suivant des modalités bien précises, puisqu'en général Logo est utilisé une semaine sur deux (séances d'une heure), l'autre étant réservée à des exercices plus classiques.

A la lumière de ces expériences, nous aimerions décrire maintenant des perspectives moins connues, que nous avons découvertes en utilisant Logo avec cette population d'enfants présentant, répétons-le, de sévères échecs en mathématiques.

- 1) Logo nous a permis un abord diagnostique et clinique particulièrement révélateur des difficultés repérables chez nos consultants.

Dès ses premières tentatives, on peut déjà apprécier dans quelle mesure l'enfant est ou non à l'aise avec la numération, les problèmes de position, d'origine. On peut aussi voir s'il utilise spontanément la renversabilité, la réversibilité, s'il a acquis certaines conservations élémentaires. Logo permet de suivre sur écran -ou à l'aide d'une imprimante- l'évolution des séquences d'ordres. Ceci rend plus facile, quoique toujours très lourd, hélas, l'analyse du travail de l'enfant qu'il soit en cours ou terminé.

Ce sur quoi nous voudrions particulièrement insister, c'est sur la dimension projective qui s'inscrit dans une séance Logo. Il est, en fait, étrange et extraordinairement ambigu de demander à un enfant de donner des ordres à une tortue, en lui répétant qu'il ne pourra les formuler de façon adéquate qu'en se mettant justement à la place de celle-ci. N'est-ce pas au fond leurre que d'appeler "tortue" ce petit triangle insignifiant, minuscule sur l'écran ? L'enfant peut bien sûr refuser de jouer à ce jeu absurde (disons tout de suite que nous n'avons jusqu'à maintenant pas observé, dans notre population de conduite de ce type), mais, s'il accepte ce support et ce rapport artificiels, il se trouvera sans cesse confronté à un effet de miroir. Quoi qu'il écrive, ce que lui renvoie la machine ne le renvoie qu'à lui-même, car, faut-il le dire, la tortue n'existe pas. Cette découverte du miroir, l'enfant la verbalisera quand il critiquera la tortue : "Elle est bête, elle ne sait rien faire !". Ainsi prend-il conscience de la situation et met-il un terme à ses illusions. Il n'était pas toujours facile de donner des ordres à une tortue. Au moins cela apparaissait-il tentant. Découvrir qu'il n'y a pas de tortue prend déjà peut-être la dimension d'un deuil. Deuil obligatoirement à l'oeuvre dans toute situation mathématique (2) et qu'il n'est pas insignifiant de voir ici à nouveau en question.

(1) Nous ne pensons pas que dans ce cadre restreint, il soit utile et possible de décrire plus à fond Logo. Les lecteurs intéressés et qui ne possèdent pas les connaissances de base doivent se reporter aux ouvrages de PAPERT ("Jaillissement de l'esprit" Flammarion) et de Gérard BOSSUET ("L'enfant et l'ordinateur" - PUF).

(2) Voir à ce propos "Décrire, agir et compter" de C. MELJAC - PUF.

On pourrait, en fait, résumer la situation induite par Logo en notant que dans un contexte très différent de celui qu'il peut connaître à l'école (conséquence de la complexité et de la sophistication du matériel) l'enfant aura tout de même à exprimer une démarche profondément identique à celle qui est la sienne dans la vie quotidienne et dans sa classe.

C'est ce qui fait tout l'intérêt de cette approche : elle permet de faire apparaître des constantes, des structures fondamentales. Mais, en même temps qu'elle renvoie à une organisation personnelle persistante, la séance Logo induit des effets nouveaux. En effet :

- 2) Logo crée, du moins tel que nous l'employons pour le moment, des interactions spécifiques (par rapport à celles qu'on observe dans une séance de rééducation classique).

A cela sans doute plusieurs explications :

- a) Avec Logo -et nous suivons sur ce point certains des développements de PAPERT- le rapport enseignant-enseigné subit un changement radical. A l'inverse de ce qui se passe à l'école, en effet, le "maître" (qui ne domine d'ailleurs pas forcément toutes les possibilités de l'appareil) devient un partenaire et non plus un détenteur de la connaissance. Rien de plus naturel que de lui poser des questions, il est là pour ça. La dynamique de Logo réside justement dans cet échange de la connaissance, et non pas dans son engrangement, son stockage (on peut considérer, d'une certaine façon, que c'est la machine qui s'en charge). Le maître, descendu ainsi de son piédestal encombrant, demeure cependant celui qui en sait un peu plus, celui auprès de qui on prend volontiers conseil, qui dispense des éclaircissements, auquel on se réfère. Dans cette mesure, Logo favorise un certain type d'identification structurante, dont nos enfants ont le plus souvent cruellement besoin et qui ne "fonctionne" justement pas dans les situations qu'ils vivent habituellement.
- b) Mais ce n'est pas tout. Logo possède, en supplément, un remarquable pouvoir de "valorisation". Il découle, en partie, bien sûr, du "mythe informatique" que nous avons déjà évoqué plus haut. Pour l'enfant en situation d'échec, accéder à de tels instruments représente en soi "une extraordinaire promotion", notée non seulement par lui, mais aussi par sa famille. A partir du moment où le "mauvais élève" annonce qu'il va "travailler avec l'ordinateur" l'attitude des parents change, et tels qui considéraient le travail accompli en séance avec beaucoup de méfiance ("j'ai peur d'une médicalisation de ses échecs") se montrent soudainement coopérants, intéressés. L'enfant qui "en sait de toute façon plus que l'ordinateur", ce que nous avons déjà noté plus haut (et qui dans cette optique de valorisation n'est pas d'une mince importance) devient du même coup, celui qui en sait plus que ses parents et plus que les assistants qui l'entourent (1). On pourrait dire qu'à cette occasion, l'enfant troque son rôle de "cancre", contre celui d'instructeur. Nous pensons ici, particulièrement à cette jeune fille de douze ans, présentant une remarquable obstruction intellectuelle, et qui vis à vis de l'équipe, se servait de Logo comme d'un outil de séduction, ce dont elle n'a pas retiré un mince bénéfice.

Il est évident que cet "effet Logo" ne durera probablement qu'un temps : celui dans lequel le langage et l'appareil demeureront des "produits exotiques". Quand un tel travail sera devenu banal, l'attrait de la nouveauté s'effacera forcément, même si les possibilités d'utilisation intrinsèques de Logo, sont, par définition, destinées à demeurer permanentes.

(1) Dans le planning actuel de la rééducation, nous faisons alterner, comme nous l'avons dit, Logo et "séances habituelles". L'enfant travaille donc avec Logo tous les 15 jours et ces séances excitent pour l'instant la plus vive curiosité des autres membres de l'équipe (en particulier les stagiaires). Il se forme autour de l'enfant ce qu'on pourrait appeler un cercle coopératif, sinon admiratif.

En effet, et c'est sur ce point que nous aimerions conclure :

- 3) Logo traite d'une façon nouvelle les rapports entre langage d'une part, réalisations personnelles d'autre part.

Nous l'avons dit plus haut, une certaine catégorie d'enfants que nous suivons présentent dans le domaine spatial de très importantes difficultés : ils ne comprennent rien aux représentations imagées, supposées facilitatrices dans la pédagogie dite "moderne", qui recourt volontiers aux graphiques, diagrammes, flèches et autres illustrations. Par rapport aux procédés "explicatifs" habituels, Logo possède la propriété remarquable de ne fournir d'images qu'en rapport avec une procédure au cours de laquelle la formalisation langagière joue un rôle de premier plan. Ainsi le carré, le cercle, etc... ne sont-ils plus obtenus par "intuition" mais au terme d'une séquence d'ordres parfaitement définis. Séquences d'ordres que de tels enfants se donnent en fait volontiers à eux-mêmes dans la vie quotidienne mais qu'ils dissimulent aux tiers, tant ceux-ci les jugent aberrants. Logo rend alors possible le fonctionnement au grand jour de démarches passant toujours par le mot, et d'habitude cachées car "honteuses".

Sur ce point, comme sur les autres que nous venons d'énoncer, nous ne possédons pas encore un très important recul. Notre expérimentation est encore trop jeune, trop réduite. Le fait cependant qu'elle ait été aussi bien acceptée par les enfants (malgré parfois des réticences de la part de collègues engagés dans d'autres voies de recherche, dont certains, constatons-le avec tristesse, ne sont pas exempts de préjugés), que l'enthousiasme de nos jeunes apprentis soit demeuré constant tout au long des séances et que l'on a pu, au cours de ce travail, observer, au moins à l'intérieur de séquences d'exercices, d'importantes modifications dans l'attitude de l'enfant (plus détendu, plus inventif, moins "engoncé" dans sa problématique), nous semble malgré la parfaite indifférence des instances administratives, dérangées par toute nouveauté, autoriser certains espoirs et plaider en faveur de la poursuite et de l'approfondissement d'un tel travail.

Travail réalisé dans le cadre de la Section Bio-Psychopathologie de l'Enfant, dirigée par le Docteur Jean BERGES, Hôpital Henri Rousselle, 1 rue Cabanis 75014 - PARIS.

Claire MELJAC
et Gérard LEBUGLE



L'ENTRETIEN DU MATIN

BALBUTIEMENTS D'UNE RECHERCHE

MICHEL FEVRE

Ce titre général vise à regrouper un certain nombre d'articles concernant la prise de parole des enfants dans la structure de l'entretien et par comparaison avec d'autres moments de parole.

Je me propose de publier régulièrement des articles : personnels, réactions, synthèses de circuits, etc... sur cette pratique existante dans nombre de nos classes. Ce premier article résume des éléments (observations, problématique) d'une recherche menée cette année dans le cadre de l'Université de Tours dans la section DUEPS. En bref, il s'agit de confronter tout d'abord des questions qui se posent.

I / POURQUOI UNE RECHERCHE SUR LA PAROLE DES ENFANTS ?

Une classe coopérative met en place des fonctionnements de travail, d'échanges qui se recoupent les uns et les autres. Chaque mode d'expression nécessiterait une recherche. L'expression libre et/ou incitée est liée aux apprentissages mis en place et à l'organisation choisie et discutée par les enfants. Je ne présenterai pas ici l'organisation de la classe coopérative, ni ses objectifs recherchés ; je vais tenter de situer l'importance de la parole dans un tel système.

Parmi les objectifs généraux de la classe coopérative, je situerai :

- l'éducation à la responsabilité.
- l'éducation à la coopération et la fraternité.
- les apprentissages du lire-écrire-compter.
- le développement de l'esprit de recherche.
- le développement des expressions artistiques, scientifiques, relationnelles et personnelles.
- la formation d'un individu autonome et créatif.

Les outils mis en place pour tendre à la réalisation de ces objectifs sont diversifiés et permettent à chaque enfant de s'approprier celui qui lui convient le mieux. A travers tous ces outils, il est souvent question de paroles. A partir de constats simples, concernant la parole des enfants, j'ai commencé une réflexion sur les réalités de cette parole.

Des constats :

- des enfants parlent peu ou pas.
- des enfants utilisent bien la parole, d'autres ont du mal.
- de la qualité de la parole, vient une qualité de l'écoute.
- savoir parler n'est pas nécessairement écouter.
- les thèmes abordés sont très divers : affectivité, gestion de la classe, imaginaire, conflits, liaison maison-école, famille-classe, ces thèmes se recoupent sans doute.
- d'autres enfants utilisent plus facilement d'autres modes d'expression-communication.
- des enfants ont d'énormes difficultés de langage et beaucoup de mal à s'exprimer.

Ces constats sont faits dans une classe de 12 enfants (4 filles et 8 garçons), classe de perfectionnement. Les enfants ont entre 8 et 10 ans. La classe fonctionne en groupe de vie et travail, 27 heures par semaine.

Dans l'organisation du temps, il faut distinguer :

- Les moments de paroles institutionnalisés (entretiens du matin, conseil de gestion, débats sur thèmes.
- Les moments d'échanges de paroles entre enfants, individuels avec moi, moments non-institutionnalisés

Il faut signaler aussi les lois par rapport à la parole :

- il est possible de parler doucement durant le travail, les activités
- dans les moments prévus, la prise de parole passe par la demande de l'animateur.

A travers ces constats, cette diversité un peu schématisée, on peut remarquer des attitudes différentes des enfants. Certains enfants parlent plus dans certains cadres ; d'autres se taisent de plus en plus. Sans vouloir accentuer l'aspect échec scolaire de ces enfants, il me semble qu'ils subissent plus que d'autres le système dominant d'éducation qui est plus un apprentissage à se taire qu'à la parole. C'est à partir de ces observations quotidiennes que s'organisent mes questionnements.

La parole, les échanges parlés sont un fait social. Ils représentent une nécessité pour tout individu qui vit en société, au même titre que lire, écrire, compter. Si l'on admet généralement que les enfants parlent naturellement, sans apprentissages ou démarches, c'est à mon avis une erreur éducative et d'analyse. Cela dépend du milieu de vie, mais aussi de la conscience que parler sert à quelque chose. On ne parle pas pour parler, comme on ne lit pas pour lire. Il ne s'agit pas d'exercices scolaires coupés de la vie sociale. L'importance réelle de la parole dans la classe met en jeu les buts même de cette classe.

Si ce sont toujours les mêmes enfants qui parlent, qui aura force de propositions, de décisions ? Qui se sentira gratifié par l'écoute des autres ?

Si certains enfants manient mal la parole ou parlent beaucoup sans souci d'être compris, auront-ils la possibilité d'être vraiment participants dans les finalités de la classe .

Poser ces questions revient à poser la question de l'organisation dans la classe des moments où l'on parle.

Sans oublier pour autant les autres aspects de la classe, j'ai mis, orienté l'action et la réflexion sur la parole des enfants en classe, sans trop savoir quel terrain je défrichais . Tout ceci d'ailleurs pose problème car la classe coopérative s'organise en cohérence et il n'est pas simple (est-ce contradictoire ?) de couper, sectionner les directions différentes de ce travail.

Des objectifs plus clairs dès lors se dégagent : comment faire en sorte que tous les enfants s'approprient leur parole et apprennent l'écoute des autres ?

Là encore, il ne s'agit pas que chaque enfant parle selon des normes précises, mais qu'il s'approprie son mode de parole et que ce dernier soit respecté. Un tel projet demande une analyse plus sérieuse des moments de parole en classe, mais aussi une étude de la parole à un niveau plus général. Parole et langage ? Quelles sont les fonctions du langage ?

Le premier objectif au cours de ce premier trimestre de l'année 1981-82 fut d'observer la classe telle qu'elle était organisée, voir, repérer des dysfonctionnements et agir sur la pratique.

J'ai donc commencé à observer l'entretien du matin et le conseil hebdomadaire, par une prise de notes, difficile à mener parce qu'étant moi-même impliqué dans ces moments. L'entretien a lieu tous les matins et les enfants parlent, racontent, montrent aux autres. Un animateur veille aux lois de fonctionnement. J'ai très vite réduit mes observations aux entretiens, ne pouvant tout noter des autres moments de parole et me contentant de comparer au coup par coup sans souci d'analyse.

J'ai vite accumulé des données, des prises de notes et j'avais chaque matin un regard actif sur l'entretien. Les premières constatations m'ont poussé à modifier peu à peu l'entretien, après "débat" avec les enfants (1). L'entretien à thèmes libres (on raconte ce que l'on veut), à heure fixe et obligatoire a vite tourné en rond. Il s'est appauvri et les quelques enfants qui parlaient étaient peu écoutés. L'entretien a donc subi une première modification de gestion :

- dans le temps (chaque matin, on décidait le moment)
- dans le contenu : j'amenaient régulièrement ou orientais l'entretien sur des thèmes variés
- dans la structure : j'ai introduit quelques techniques pouvant faciliter la

(1) La présentation de ce débat avec des commentaires après circuit d'échanges, fera l'objet d'un prochain article.

parole et les échanges (supports à montrer, tours de table, petits groupes, scénettes etc...).

Il fallait sortir du ronronnement et j'estimais que c'était là la part du maître.

Dans une seconde étape, (au second trimestre), j'ai introduit en classe des moments de langage, courts, sous forme de petits jeux, dans le but d'aider les enfants à mieux maîtriser leur parole. Pourtant, il y a là un risque de rendre la parole comme un exercice de classe et de lui enlever sa spontanéité.

Quel est le chemin, dans cette classe-là, avec ces enfants-là, à trouver entre le fonctionnement libre (fondé sur l'idée qu'il n'y a qu'à dire aux enfants de parler pour qu'ils parlent) et l'organisation scolastique d'un travail sur la parole ? Quels choix faire et à quels moments ?

La grande difficulté, c'est que la classe bouge, évolue et qu'on ne peut instituer un système définitif et pourtant, il faut affirmer la validité d'outils ou techniques mises en place. Mais, si elles ne durent pas assez de temps ?

Au cours de cette année 81-82, j'ai donc pu accumuler des données qui se sont réduites au seul champ de l'entretien, comme lieu de recherche à propos de la parole. Pourtant des tas de questions se posent. Je n'ai su ou n'ai pu analyser ces données (notes des entretiens ; notes sur les entretiens ; modifications du vécu dans l'entretien) et les mettre en relation avec mes recherches personnelles sur ce thème (lectures théoriques mais aussi témoignages) et avec les réactions des camarades du groupe, (suite à des enquêtes menées auprès d'eux).

II - OBSERVATION DE L'ENTRETIEN DU MATIN EN CLASSE :

Il s'est avéré impossible pour moi de tout observer à propos de la parole en classe. Le champ est bien trop vaste et de plus, je ne suis pas seulement observateur d'un groupe d'enfants, mais acteur avec eux. C'est dans ce sens que les observations sont orientées vers l'entretien en classe, déjà présenté dans la première partie.

A/ Parmi les données recueillies cette année, je distinguerai :

1°) Les prises de notes quasi-quotidiennes de l'entretien ; au cours de l'entretien, je note dans la mesure du possible les interventions, les intervenants, la durée, le nom de l'animateur. C'est un travail fastidieux et incomplet car j'interviens aussi, j'anime parfois et il est presque sûr que je note surtout ce que j'entends le mieux. Il est difficile d'être observateur-acteur.

2°) Les débats avec les enfants à propos de l'entretien, de ses lois, des changements de fonctionnement amenés par moi ou proposés par les enfants.

3°) Les réactions des camarades enseignants aux documents que je leur ai fourni sur l'entretien, avec des questions et des pistes de recherche.

Ces réactions peuvent se classer en :

- . réactions à l'appui de leurs pratiques (comparaisons avec d'autres classes) ;
- . réactions diverses, théoriques, senties, spontanées, questions... ou références à d'autres recherches.

4°) Les documents regroupés sur d'autres pratiques de l'entretien, documents lus ou écoutés.

5°) Des notes personnelles à propos de l'entretien, sur sa définition, ses finalités, sa nécessité ou la remise en cause de sa nécessité.

Toutes ces données m'ont amené à un tri, un classement, bien incomplet cette année. Même si ces données ne réservent pas l'an prochain, elles ont eu cette année l'utilité de me permettre d'apprendre à les recueillir. Le classement de ces données doit permettre des comparaisons qui sont autant de portes ouvertes pour une transformation de l'outil-entretien. Le classement et les comparaisons nécessitent des outils adaptés à cette recherche particulière. Les classements ont concerné surtout les comparaisons entre enfants qui parlent ou ne parlent pas, les évolutions avec l'évolution de l'entretien, les contenus différents de ce moment de parole, dans d'autres classes coopé-

ratives ou non. Mais, il ne m'est pas possible d'insérer ce travail dans ce document de présentation.

Recueil, et classement des données, comparaisons impliquent la recherche d'une réponse à une ou des hypothèses qui n'étaient pas formulées clairement au moment de ce recueil de données. De plus la formulation d'une ou plusieurs hypothèses n'est pas aussi aisée que je le pensais.

Cette année 81-82 donc, aura été marquée par une observation et une recherche tous azimuts que la rédaction de ce document m'aide à sérier et mieux cerner.

B/ Les contenus de parole, les techniques de paroles :

L'entretien doit permettre à l'enfant devant le groupe de s'exprimer, de se raconter, de proposer, de présenter... et par là-même de lui apprendre à prendre la parole en groupe pour être plus à l'aise, être écouté et critiqué, questionné.

Dans la classe, les enfants ont vécu l'entretien comme un lieu où l'on peut parler de tout ; son caractère "libre" devait le permettre.

1) Première période : l'entretien "libre".

Les interventions ont porté surtout sur :

- . la vie et l'organisation de la classe
- . les conflits entre les enfants
- . l'organisation de la journée à venir.

2) Deuxième période : l'entretien "libre", deuxième aspect.

Afin de mettre les enfants en situation de parler d'autre chose que de la classe, j'ai introduit :

- . l'idée que les questions de gestion de la classe seraient discutées au (ou aux) conseil(s).
- . le moment quotidien où l'on élabore le plan de travail.

A ce moment, les interventions ont porté surtout sur :

- . des idées pour la classe (qui étaient notées et réinvesties dans le planning des activités collectives ou personnelles).
- . des histoires de la maison.

Puis, l'entretien s'est mis sérieusement à tourner en rond. Les enfants parlaient peu et ceux qui parlaient, régulièrement, amenaient les mêmes thèmes : jier, la télé, les rêves réels ou inventés.

3) Troisième période : l'entretien à l'aide de thèmes et techniques. Le contenu, là, est surtout lié aux thèmes que j'apportais et la prise de paroles, fonction des techniques. S'est-t'il agi d'un entretien dirigé ? d'une tentative d'incitation à la prise de parole ?

Deux enfants mutiques dans le groupe, trois enfants ayant de grosses difficultés d'élocution, d'autres parlant pour eux-mêmes sans souci d'être compris, d'autres préférant me parler seul à seul...

Cette situation méritait une transformation :

- soit supprimer l'entretien et tenter de réaliser les objectifs de prise de parole par un autre outil.
- soit réanimer ce lieu vide, en me situant comme le garant des objectifs de l'entretien mis en place.

J'ai choisi la deuxième solution en essayant de connaître les contenus les plus divers apparaissant jusqu'ici et dans d'autres classes, afin de permettre à tout enfant de trouver à un moment ou un autre un contenu qui lui permette de s'exprimer. Mais la diversité des contenus allait de pair avec une diversification des techniques. Certains enfants parlant à l'aise avec un objet à présenter, d'autres parlant facilement par groupes de 3 ou 4.

Diversité de contenu, diversité de techniques, part plus importante de l'adulte, l'entretien est redevenu peu à peu plus riche, certains enfants ont augmenté leur participation, l'écoute a été meilleure. Mais là, je ne peux tirer aucune conclusion, l'année scolaire s'étant achevée sur cette troisième période.

Quelques contenus relevés dans la parole des enfants (à travers les entretiens notés) :

- aspect personnel : les enfants se racontent dans le réel (vécu, joies, difficultés, affectivité) ou l'imaginaire (histoires, rêves les mettant en scène).
- aspect vie de la classe : les enfants parlent en classe, du travail, de projets.
- aspect relationnel : les enfants parlent des autres, des conflits.
- aspect famille-école : l'entretien du matin amène les enfants à parler de situations vécues à la maison, comme lieu direct avec l'école ; l'entretien à d'autres moments n'amène pas autant ce thème de parole.
- aspect que je présente : présentation d'un dessin, texte, objet...
- aspect vie sociale hors de l'école.
- aspect que je raconte : récit d'une histoire, d'un film.
- aspect questions : qu'est-ce que c'est ? (Objets)..., pourquoi ?

Ces contenus pourraient être classés autrement selon un code :

- contenu de proposition.
- contenu de demandé.

OU

- contenu passif
- contenu actif.

Ce travail devra être approfondi pour mener à bien la recherche. L'aspect thérapeutique de la parole est omniprésent et le plus difficile à la classe.

Quelques techniques de paroles utilisées dans la troisième période :

- . techniques d'incitation, de sécurisation, mais qui ne doivent pas transformer l'entretien en exercice scolaire.
- . qui présente quoi ?
- qui raconte quoi ?
- thème collectif avec tour de table
- récits à présenter en scénettes (préparées en groupe)
- questions-réponses.
- écoute d'un récit, d'une histoire et questions pour plus de précisions.

Ces techniques, que l'on pourrait qualifier de déblocage ont, me semble-t-il amené des transformations dans la conscience de l'utilité de la parole. Ces techniques alternaient avec des moments d'entretiens libres qui ont repris souvent les techniques proposées.

III - QUELQUES REFLEXIONS, FAUTE D'ANALYSE :

Manque de temps, mais aussi manque d'outils, je n'ai pu analyser suffisamment le travail décrit avant, pour que cela figure dans ce document. J'ai pu constater que les enfants de la classe s'exprimaient peu et mal par la parole, pourtant importante pour d'autres apprentissages. L'introduction de techniques d'incitations peut apparaître comme liée à une pédagogie directive. Pourtant elles me semblent indispensables dans une classe coopérative, du moins dans cette classe de perfectionnement à Vitry/Seine.

Ces techniques, comme la recherche de contenus diversifiés, auraient été mieux venues au début de l'année scolaire. En effet, une période où l'entretien par ses formes, offre aux enfants des techniques, des moyens, des chemins, est plus souhaitable en début d'année.

Le travail qui n'a pas été mené suffisamment concerne la recherche de ces techniques de vie et de parole, adaptées aux enfants.

Enfin, cela ne résout pas les difficultés individuelles d'élocution ou les blocages qui font que certains enfants sont mutiques à l'école, mais pas à la maison.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES :

- La parole. Georges GUSDORF (PUF)
- Linguistique et enseignement du Français. GENOUVRIER-PEYTARD (Larousse)
- La dynamique des groupes. Jean MAISONNEUVE (Que sais-je ?)
- Apprendre à parler à l'enfant. L. LEY TIN (E.S.F.)

La nouvelle grille. H. LABORIT (Robert Lafont)
 Qui c'est le conseil. OURY-POCHET (Maspéro)
 Ce que parler veut dire. Pierre BOURDIEU (Fayard)

REVUES :

BTR. L'éducateur : l'entretien du matin, n° 37 (Février 80)
 Pratiques - Argumenter. n° 28 (Octobre 80)

Pour conclure, je n'ai fait ici que poser le problème tel qu'il m'est apparu au cours de l'année 81-82.
 Durant l'année 82-83, la "vraie" recherche-action a débuté et je reste persuadé qu'il est indispensable d'échanger sur les premières analyses émises, tout en répétant que ces analyses, qui suivent dans de prochains articles, sont liées à des observations réalisées dans une classe donnée.

VOS REACTIONS à : Michel FEVRE
 12, rue A. BRAULT
 94600 - CHOISY-LE-ROI

Dans nos journaux scolaires

Classe de Jean Le GAL
 44400 REZE

Le bois

Dans le bois, on entend le vent
 qui joue à cache-cache derrière
 les feuillages. Le silence est mort
 tout est mort, sauf un petit oiseau
 qui chante le bonheur du bois.
 Tout à coup, une fleur s'éveille
 comme si le printemps venait
 d'arriver. Le soir le soleil se
 couche derrière le petit bois
 endormi et la fleur s'endort toute
 seule, toute seule dans le petit
 bois

♣ Marcel ♣

Juillet
 Parfois la mer
 était calme
 on entendait juste
 le bruit
 des vagues endormies
 L'eau était froide
 et douce
 Je faisais des châteaux
 dans le sable chaud
 de l'été
 violette

COMMENT DÉMARRER

... LE TEXTE LIBRE ... (SUITE)

PATRICK ROBO

Voir article précédent Chantiers n°5 (83-84)

Après une présentation générale du Texte Libre, quelques idées-conseils s'adressant à des praticiens et issues pour la plupart d'une brochure éditée par Célestin FREINET: "Comment Démarrer ? Guide pratique pour le débutant".

NB : Les extraits de cette brochure seront écrits en *italique*.

Les quelques conseils suivants sont donnés dans un ordre d'urgence, allant de plus en plus vers une amélioration liée à l'acquisition d'outils pédagogiques nouveaux. Cet ordre n'est ni strict, ni impératif. A chacun d'en tirer ce qui l'aidera le plus et de le personnaliser en fonction de sa classe et de son contexte.

SI VOUS N'AVEZ AUCUN MATERIEL DANS VOTRE CLASSE

et si nul (ni enfant, ni adulte) n'est entraîné à cette technique, vous pouvez introduire tout de suite le Texte Libre qui remplacera peu à peu les "rédactions imposées". Vous nous demanderez des exemplaires de Journaux Scolaires... pour que vos enfants voient comment d'autres enfants comme eux s'expriment dans leurs classes.

Il est également conseillé, avant de se lancer dans le Texte Libre, de consulter les ouvrages de la Bibliographie Conseillée et, si possible, de rencontrer un praticien du Groupe ICEM, afin de voir de plus près comment se pratique cette technique et comment elle s'intègre dans l'organisation coopérative de la classe (ou du moins comment elle peut aider cette organisation à se mettre en place). Mieux encore est de venir à une réunion publique du Groupe ICEM pour entendre des témoignages d'enseignants qui pratiquent déjà le Texte libre dans leur classe (des éclairages différents pouvant s'avérer complémentaires). Lors de ces réunions également, vous pourrez consulter et demander des Journaux Scolaires de diverses classes.

A jour fixe, une ou deux fois par semaine, les enfants lisent leurs Textes Libres (à la classe). On vote pour choisir celui qui est le plus intéressant. On le met au tableau et vous l'utiliserez comme un texte de manuel pour la grammaire et le vocabulaire.

Le "danger" à éviter (car il tuerait la richesse que peut apporter le Texte Libre) est d'utiliser le Texte Libre uniquement comme support aux acquisitions purement scolaires pour ne pas dire scolastique ! Le Texte Libre est avant tout un moyen d'expression et de communication. Il est donc peut-être préférable de le mettre au tableau pour procéder à sa mise au point collective afin de le rendre expressif et communicable.

Quant au choix des textes libres, il n'est pas obligatoire de procéder par vote. Certains souhaitent que les enfants aient chacun un texte libre publié dans le recueil de la classe (à chaque publication) et procèdent donc à un choix suivant un ordre établi en classe, parmi tous les textes écrits. (Dans ce cas, il n'est pas question "d'obliger" un enfant qui ne voudrait pas écrire un texte -ça peut arriver- de le faire !). D'autres, dans le cas du choix à tour de rôle, demandent à l'enfant à qui c'est le tour de choisir lui-même son texte parmi tous ceux qu'il a pu écrire. D'autres possibilités de Choix, adoptées par la classe, peuvent aussi exister.

Ce ne sera qu'un petit coin d'Ecole Moderne enfoncé dans l'appareil de la scolastique, mais vous en verrez tout de suite la supériorité sur les méthodes traditionnelles et sans vie. Vous n'en tirerez peut-être que 20 % de ce que l'on peut en attendre dans une classe entraînée, mais ce 20 % sera déjà supérieur à ce qui existe actuellement.

Outre le fait que l'acceptation et l'accueil de cette expression libre au sein du Groupe-Classe permettront une reconnaissance et donc valorisation (voire revalorisation) de l'enfant, la technique du Texte Libre va apporter de la Vie en classe et une base concrète puisque basée sur le vécu qui aideront l'enseignant à édifier son action éducative. FREINET écrivait en 1949 dans "Les Dits de Mathieu" (en établissant un rappro-

chement entre les enfants et un fourneau) : *Donnez du tirage !...* Le texte libre en est un excellent moyen !

Les I.O. sont en général favorables à cette pratique très mesurée du texte libre dont on a constaté unanimement les avantages.

En 1983, les I.O. sont plus que favorables au texte libre... puisqu'elles le recommandent... presque impérativement. Cui, le Texte Libre est devenu obligatoire !... pour les instits. Malheureusement, et par effet de cascade, il est devenu obligatoire pour les élèves de certaines classes ! N'est-ce pas le meilleur moyen de tuer le Texte Libre que de le rendre obligatoire ? Ne devons-nous pas l'aider à devenir de plus en plus LIBRE ?

PREMIERE MOTIVATION DU TEXTE LIBRE :

Si vous ne faites qu'un Texte Libre scolaire, vous risquez que les enfants n'y prennent qu'un intérêt mesuré et qu'ils s'en lassent. Il faut trouver une motivation à leur expression libre.

Cette motivation, aussi efficiente soit-elle, n'aura de véritable valeur que si elle est étroitement liée au DESIR de s'exprimer et de communiquer. D'où l'importance pour l'Éducateur, de s'attacher à faire naître ou re-naître ce DESIR-là chez l'enfant, avant toute chose, ne serait-ce que par le fait de DONNER UN SENS au Texte Libre, sans jamais oublier, comme l'a écrit René LAFITTE, que l'ON ECRIT LA LECTURE DES AUTRES et que l'ON LIT L'ECRITURE DES AUTRES !

1° - *Préparez un beau journal de la classe avec reliure à anneaux ou à boulons. Vous y insèrerez tous les chefs-d'oeuvres de la classe : Texte Libre choisi, soigneusement recopié et illustré, beaux dessins, textes non choisis mais qui avaient obtenus des voix. Ce sera comme un album d'honneur.*

Cet outils s'avère indispensable, d'une part pour la classe en tant que technique de Vie, Mémoire du Vécu et Matérialisation de Réussites, et d'autre part pour toute personne extérieure à la classe (stagiaires, parents, visiteurs, supérieur hiérarchique) en tant que preuve tangible de ce qui se fait dans cette classe.

2° - *Donnez à chaque enfant un cahier d'EXPRESSION LIBRE où seront recopiés les plus beaux textes libres que vous aurez au préalable corrigés et revus si nécessaire.*

On peut aussi donner un classeur qui jouera un rôle analogue à l'album proposé ci-dessus, mais qui sera individuel. Les "plus beaux textes libres" pourront être ceux que l'enfant aura lui-même choisis, car ils seront "beaux" pour lui et surtout représenteront quelque chose dans sa pensée consciente ou inconsciente et sur le plan de son affectivité ! Sans oublier non plus que l'illustration de ces textes, de cet album personnel entre dans le cadre de cette EXPRESSION LIBRE.

Tout cela est possible dans n'importe quelle classe.

MOTIVATION PAR L'ECHANGE INTERSCOLAIRE :

L'échange interscolaire est toujours souhaitable. Le délicat est de lui donner Vie. La classe est emballée quand vous lui annoncez des correspondants. Et puis, les lettres s'espacent ; on attend des mois un colis. On perd le contact.

Cette technique permettra, outre le fait de donner un SENS à l'expression et à la communication, d'ouvrir la classe sur le monde extérieur et ainsi d'être en prise directe sur la Vie. Quant à son aspect délicat, il n'est que trop réel sans être un argument de refus de se lancer dans un échange interscolaire. La meilleure façon de l'aborder étant de rencontrer des membres du Groupe ICEM, praticiens de cette technique, et d'échanger avec eux, oralement et pourquoi pas par écrit. Pour trouver des classes avec qui échanger, la solution est là aussi, de s'adresser au Groupe ICEM.

Ce que nous apportons de nouveau, c'est une technique d'échange permanent, par...

LE CAHIER JOURNAL PERIODIQUE :

qui est envoyé régulièrement aux correspondants qui vous envoient le leur. Voici un moyen simple de journal scolaire réalisable sans matériel dans toutes les classes :

- . vous prenez un, deux ou trois cahiers qui constitueront le journal. Le texte choisi, ou ceux qui, en plus, seront reconnus comme intéressants, seront reproduits à la suite, et illustrés dans le cahier journal.
- . à la fin du mois, ou même tous les 15 jours, vous envoyez ce journal à la classe correspondante qui vous envoie le sien. Par ce journal vous prenez avec vos camarades des contacts de travail et de vie.

Pour l'élaboration de ce cahier journal, il n'est pas interdit :

- . que l'adulte transcrive lui-même les textes ;
- . pour des enfants de niveau début CP d'y mettre des Dessins Libres ni des textes se résumant à une seule phrase, même courte ;
- . d'y ajouter quelques comptes rendus de la Vie de la classe, de recherches, d'enquêtes, etc...

Pour améliorer cette correspondance, vous ferez un échange de lettres et vous pourrez déjà avoir un rythme bénéfique de correspondance :

- . un cahier journal tous les 15 jours
- . des lettres tous les 15 jours ou tous les mois
- . un colis tous les mois,

tout cela, après entente avec vos correspondants.

Pour les lettres, il s'agit de lettres collectives (la classe écrit à la classe) généralement pour commencer ce type d'échanges, et de lettres individuelles (un enfant écrit à un enfant) qui sont elles aussi, des TEXTES LIBRES, en totalité ou en partie. Quant au colis, il peut contenir différentes choses, issues des productions de la classe, productions collectives et/ou individuelles. Ces échanges peuvent difficilement être plus fréquents, mais ils peuvent très bien être un peu plus espacés dans le temps, sans trop quand même pour ne pas faire tomber l'intérêt et le plaisir ! inutile de préciser également que pour l'enrichissement de ces échanges, les enseignants correspondants doivent échanger entre eux à chaque envoi de lettres et même entre.

Tout cela est à la portée de toutes les classes.

LE CAHIER JOURNAL DACTYLOGRAPHIE :

à 3 ou 4 exemplaires. Si vous disposez d'une machine à écrire, les textes pourront être tapés à 2, 3, 4 exemplaires (avec carbone), ce qui permettra une intensification des échanges (on peut polygraphier de même au papier carbone et au stylo-bille).

Cette technique permettra ainsi à chaque classe d'avoir 2 ou 3 classes correspondantes à la fois ! Attention, pour la machine utiliser du carbone machine et pour le stylo-bille du carbone "écriture à la main". Pour le graphisme des illustrations, on pourra utiliser la duplication au stylo.

LE JOURNAL POLYGRAPHIE :

Sans rien changer à votre travail, vous arriverez tout naturellement au journal polygraphié au limographe. Le texte élu est tapé ou écrit sur stencil et tiré à 40 ou 50 exemplaires pour les enfants et les correspondants.

Si l'on ne possède pas encore un limographe (outil de duplication rapide qui utilise la propriété des stencils perforés de laisser passer l'encre spéciale pour duplicateur à encre - uniquement à l'endroit où ils sont percés. On peut se procurer un limographe à la CEL ou s'en construire un et même plusieurs. Pour cela contacter le Groupe ICEM. Cet appareil autorise son utilisation par tous les enfants, même ceux des petites classes, on peut réaliser un journal polygraphié au duplicateur à alcool que l'on trouve dans toutes les écoles. Par cette technique, chaque enfant de la classe et des classes correspondantes aura à sa disposition "personnelle" le cahier journal de la classe et celui de la classe correspondante.

LE JOURNAL IMPRIME :

Et vous arriverez naturellement, le moment venu, si vous en avez la possibilité, au journal imprimé. (Voir toutes les indications techniques sur mon livre : "Le Journal Scolaire").

Il existe maintenant d'autres écrits et documents complémentaires permettant de s'équiper et de se lancer dans l'imprimerie en classe et dans le journal scolaire. Pour cela consulter les Bibliographies conseillées et se renseigner auprès du Groupe ICEM.

Attention ! la législation française impose à tout éditeur de journal (même scolaire) de le déclarer officiellement. Pour cela, demander les imprimés au Groupe ICEM (Ce n'est pas compliqué à déclarer !).

C'EST PEU A PEU QUE MAITRES ET ELEVES SENTIRONT LA SUPERIORITE DE CES TECHNIQUES.

QUELQUES COMPLEMENTS SUR LE TEXTE LIBRE

SA DEFINITION

(in Dictionnaire de la Pédagogie Freinet, publié par le Groupe ICEM)

Souvent confondu à tort avec rédaction libre. L'élève ou le groupe d'élèves écrit ce qu'il veut, quand il veut, sous la forme qu'il veut. Mais, ce morceau de vie, cette expression directe de la pensée intime de l'enfant ou de l'adolescent peuvent être explicités, affinés, au cours d'échanges critiques, de confrontations entre l'auteur, un groupe de camarades, le maître, à la seule condition que toute intervention écrite s'inscrive dans la sensibilité et la vérité du texte.

Le texte libre ne peut porter tous ses fruits que par la correspondance, le journal scolaire, la coopérative, qui ajoutent à cette technique épanouissante de construction vivante de la langue, une dimension sociale et humaine.

DES SUGGESTIONS PRATIQUES

(d'après un autre Comment Démarrer)

IMPASSES

- Trop de textes
- Pas assez de textes
- Les enfants trichent
(texte écrit par adulte ou copié)
- Pauvreté des thèmes

VOIES LIBRES

- Choix plus fréquents
- Partager la classe en plusieurs groupes
- A la présentation des textes, chacun lit tous ses textes mais n'en propose qu'un seul pour le choix. Il recopiera les autres sur son album personnel ou pour son correspondant.
- Choix plus fréquents
- Donner des occasions (sorties)
- Attitude plus aidante du maître
- Relever les thèmes à texte libre lors de l'entretien du matin.
- Magnifier davantage les textes par l'affichage en classe, l'illustration, le journal de classe, la correspondance.
- Discussion et décision prise par le groupe-classe. (En conseil par ex.)
- Rejet systématique du texte en expliquant pourquoi.
- Donner des occasions (sorties)
- L'expression de l'enfant (effort créateur) doit prendre le pas sur l'utilisation à outrance du texte pour des acquisitions.

- Avec des enfants non habitués à cette technique, il faut quelques semaines ou mois avant que le Texte Libre se "déscolarise" et s'enrichisse !
- Importance de la part du maître.

LE TEXTE CONDENSE (in Mémento O.C.C.I. publié par le Groupe ICEM-34)

Le Texte Libre, tout le monde connaît. Technique hasardeuse et sans valeur, trouvée par des praticiens "modernes" (1925), elle fut aspirée, reconnue par les hautes sphères, puis réinjectée par Instructions Officielles, administrée par voie hiérarchique, par la voix de nos maîtres : conseillée, recommandée, au milieu d'autres exercices judicieux quand l'expression libre devint officiellement obligatoire.

Maladresse, incompétence, ou inéluctabilité institutionnelle, tout ce qui touche la pédagogie officielle semble voué au dépérissement ou à la pourriture.

Le Texte Libre, avant même d'être utilisé sérieusement, sera dépassé, remplacé par d'autres gadgets en vogue. Ceux qui l'utiliseront encore, seront alors "retardés" ou "rétrogradés". Avant d'être efficace, le recyclage ne peut être qu'obligatoire. Afin de désinfecter l'objet atteint, des praticiens n'ayant pas attendu Mai 68 pour innover (1), ont essayé (pour aider d'autres praticiens) de gratter la gangue de discours et considérations, pour retrouver l'essentiel, l'ossature. Ils sont arrivés à ce squelette qui ne prétend pas remplacer un être vivant.

(1) Le texte suivant est extrait du MEMENTO GET (74).

ECRIRE A QUI ? POURQUOI ? QUAND ? ECRIRE QUOI ? AVEC QUOI ? ...

Nous avons tous appris à écrire. Combien d'adultes écrivent, aiment écrire ? Peut-être avons-nous surtout appris à transcrire, à ne pas faire de fautes. S'agissait-il de former des scribes ou des écrivains ? Les élèves, en ce temps-là avaient-ils l'autorisation d'écrire ce qu'ils voulaient ? Ils ont officiellement cette autorisation: le Texte Libre va-t'il devenir obligatoire ?

J'ECRIS QUAND J'AI QUELQUE CHOSE A DIRE :

- . Sentiment à exprimer, commande d'épicerie, message à l'Humanité.
- . A quelqu'un qui m'intéresse, avec qui je voudrais m'entendre, mais qui ne peut pas m'entendre (soit parce qu'il est loin -correspondance- soit parce qu'il n'est pas unique -diffusion-)

J'ECRIS POUSSE PAR LE DESIR DE (ME) DIRE :

Tiré par l'espoir d'être entendu et compris. SOLLICITE par l'autre. Aidé, encouragé par le groupe dont je fais partie.

J'ECRIS PARCE QUE JE SAIS ECRIRE :

... et je sais écrire parce que j'écris, parce que je possède les outils nécessaires (papier, stylo, duplicateur, imprimerie...)

J'ECRIS CE QUE JE VEUX :

... quand je veux, comme je veux, comme je peux, à qui je veux... parce que je suis libre de ne pas écrire, et placé dans une situation qui m'oblige à écrire.

EXERCICE :

- 1) Remplacez ces "Je" par "Il" et ces "Il" par le nom de n'importe lequel de vos élèves.
- 2) Ayant vérifié que tous ont la possibilité d'écrire, et constaté que tous n'écrivent pas pour l'instant, parlez de "ces enfants-là", paresseux, timides, dysgraphiques. Pensez aussi à "inhibition", à "réaction de défense"... Vos élèves ont peut-être un passé scolaire et familial...

3) Remplacez ces "Je" par "JE", et ne croyez pas ceux qui prétendent que ceci est aussi valable pour les adultes militants pédagogiques. Pour cela, il suffit de compter ceux qui prétendent : "Je n'aime pas écrire"...

—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—o—

Comment démarrer en Pédagogie Freinet ?

(A suivre ...)

Patrick ROBO
1, rue Muratel
34500 - BEZIERS

VICISSITUDES

Adhémars, ce soir-là, rentra très tard.

Et s'en félicita.

Docile, à l'inaccoutumée, sa couleuvrine l'attendait, lasse et désabusée.

Pour une fois, se dit-il.

Il aurait pu, bien sûr... En somme, c'était facile... faire semblant de... Noyer le poisson... Sauter du coq à l'âne, pourquoi pas?... Charcot veillait, et c'est ce qui le sauva. Car il n'était pas, c'est évident, question de, n'est ce pas, vendre la peau de l'ours avant que...

Ainsi donc, Adhémars passa, comme à l'accoutumée. Et ça n'était qu'un passage comme les autres, ces autres choses qui, vont de par le monde, et passent sous les ponts, sans que jamais, je vous le jure...

Adhémars, ce faisant, refusa de plonger.

Rien n'était simple, certes, et d'aucuns, avant lui, pour compliqué que ce fût... Mais qu'importait, il avait eu l'ivresse, sa couleuvrine pouvait bien se garder le flacon.

Il entendit d'ailleurs sauter le bouchon. En fait, la chose résonna désagréablement dans le silence de la nuit endormie—Echos misérables d'une armée en déroute; derniers feux d'un soleil qu'on aurait dit couchant.

Mais trop douces, trop, étaient les épines au creux du nid coquet! Et, fidèle à elle-même, selon le, très justement, même usage, aussi antique que solennel, la main tendue était là, amie tout autant que secourable.

Alors Adhémars soupira, souriant, assoupi déjà... Rien, se dit-il, rien de tout cela n'avait la moindre importance.

Ainsi s'endormit-il, innocent, bienheureux, dans la permanence d'un néant que nulle couleuvrine, à pied, à cheval ou en voiture, ne pouvait désormais troubler.

Et comme la Paix était avec lui, conjuguée à celle de son esprit, il n'entendit pas l'explosion quand se brisa sa douce couleuvrine de bronze sur le roc fatal de la vie quotidienne...

S.R.

FAIRE LA LOI ...

RELECTURE D'UN CAHIER DE COOPERATIVE

Eric DEBARBIEUX

Dans un article récent de Jean LE GAL, "Première journée d'une classe coopérative", était présentée, parmi d'autres, la stratégie que j'avais tenté d'adopter dans une classe où je venais d'être nouvellement nommé (Chantiers, n°5, janvier 84). Comment a évolué cette classe, comment l'hypothèse originelle a été confirmée ou infirmée, comment la stratégie a été appliquée et modifiée, sera l'objet de cet article. Article bilan, donc, article qui raconte d'abord. Mais peut-on apporter sans fard ce qui, d'une certaine manière, m'engage vers l'autre, signe mon apparence de "pédagogue libéral" ? Comment même donner un compte-rendu qui ne gomme pas les difficultés, et qui soit par là utilisable pour réfléchir concrètement sur un démarrage, ou un redémarrage en pédagogie coopérative ? Pour quand même tenter de dire, je relirai ici le cahier de coopérative de cette classe, trace de la parole de tous, la mienne, certes, mais aussi paroles des enfants, du groupe.

Cet article se veut aussi suite au débat instauré par le document de P. ROBO, "Lois-transgressions-sanctions" (Chantiers, n°1, septembre 83), car ce fut là la principale difficulté, et, présumons-le, une des principales difficultés à un démarrage, ou un re-démarrage : comment faire la loi ?

I/ DONNEES :

Je sors du stage CAEI. Formation "officielle" peu probante, formation-auto-formation en équipe très intéressante. Mémoire collectif sur le groupe, individuel sur "Autorité et Violence". Auparavant, j'ai travaillé dix ans dans l'AES, ou comme éducateur spécialisé, ou comme instituteur en IMP. Je n'ai pas fait l'EN, mais je possède une maîtrise de philo., j'ai 30 ans, à peu près toutes mes dents, et je pratique la pédagogie Freinet depuis environ 4 ans (journal, corresp., ateliers, TL, conseil...).

Conditions matérielles et administratives :

22 m², en triangle, soit 13 m² de vraiment utile. Plein sud, en Provence...
Equipe SES inexistante (renouvellement complet, pas de projet), Rapports CES-SES inexistantes ou "racistes", dans un CES rural (600). Aucun matériel (150 F pour le premier trimestre), mais je possède une imprimerie, un limo, un cadre à sérigraphie, des fichiers auto-correctifs.

Le groupe :

12 élèves : 3 filles, 9 garçons, de 12 à 15 ans, dont 4 non-lecteurs. Un groupe ni très facile, ni très difficile. Je veux dire avec une violence verbale forte, un dégoût de la chose scolaire, un refus de l'autre qui dégénère assez peu en violence plus directe. Un groupe sans existence au départ, sans désir commun.

II/ PREMIERE PHASE : LA LOI DU MAITRE (9 sept.-8 oct.)

Ma stratégie est "classique". Rappelons ce qui était dit dans l'article de Jean LE GAL : "Avec OURY, je pense que si je veux donner quelque chose, il me faut d'abord le posséder. Si je veux le passer, il faut d'abord que j'ai, dans ma classe, le Pouvoir. Pour cela, il importe de se méfier énormément des conflits d'image où la pédagogie nouvelle est globalement rejetée par l'angoisse des enfants qui n'ont vécu qu'un enseignement traditionnel. Alors, j'ai décidé de suivre le schéma proposé dans "Qui c'est l'Conseil ?". On va faire une classe super-traditionnelle, et proposer progressivement des activités qui vont entraîner un changement".
Première hypothèse : avoir le "Pouvoir" pour "le" donner. Je discuterai plus loin de la légitimité de cette hypothèse. Elle s'actualise immédiatement en une première difficulté : Comment ? Jusqu'où aller pour avoir le Pouvoir ? Il s'agira ensuite de renvoyer au groupe la question : comment faire autrement ?

Ma réponse, excusez-moi du peu est celle de l'Institution : je suis le Maître, je teste, je dicte, je décide, j'expose. Je.

"Premier Conseil" (?) : vendredi 10 septembre (le lendemain de la rentrée) :
Présentation des journaux scolaires, des échanges de journaux, proposition de correspondance avec une classe de Grenoble. Tout cela est repris par les gosses, à la majorité. Mon désir deviendra-t'il si vite celui des jeunes ados de la classe ? de toute manière, pour se concerter il faut une raison, il faut faire pour exister, faire ensemble. Agissons d'abord.

Pendant un mois de mise en place des "maîtres-mots" (général, critique, félicitations..) j'anime tous les conseils, bon démarrage de la correspondance, du travail individuel, des plans de travail, des entretiens, du sport. Difficultés importantes pour le journal, difficultés techniques (dans 22 m2 on comprend, (de Mr. IDEN en visite dans ma classe à qui j'exposais le problème, j'obtiens cette réponse : "Vous n'aviez pas à faire un journal dans ces conditions"... ni de peinture sans point d'eau, ni de TM sans matériel, je suppose ?), malgré tout, ça avance.

Peu à peu, si le Conseil est calme, les fins d'après-midi, en ce septembre chaud, deviennent de plus en plus difficiles : énervement, violences verbales... Le travail individuel pâtit de plus en plus d'un bavardage incessant, qui gêne beaucoup le groupe... que je renvoie à lui-même le plus possible (mais je suis là et bien là pour dire que je ne suis pas d'accord avec ce bruit). Je ne veux pas rester la "Loi", mais (bien sûr), il n'y a que moi qui refuse cela, il y a une grande insécurité des mêmes : faites-les taire, faut les coller...

III/ DEUXIEME PHASE : LE MUR DE LA LOI

La deuxième phase est dénommée habituellement "le tumulte". On libère, ça s'entend. On connaît bien : "par les précautions prises (maîtres-mots...), par la mise en place progressive des institutions... le groupe se régule peu à peu, et l'on en arrive à la parole authentique et à la loi du groupe. Oui, bien sûr. Et cela m'a aidé énormément de savoir cela, cependant, il me semble qu'il y a des transitions délicates, peu étudiées actuellement et qui posent problème, justement pour un démarrage. Suivons pas à pas ce qui s'est passé :

Conseil du vendredi 8 octobre : Ordre du jour ; Discipline.

Pierre : (les noms sont changés) le maître dit "tais-toi", et on se tait, sinon on a une punition.

Dany : 30 lignes.

Azédine : on balaye.

Pierre : le soir, on lui fait faire le ménage avec les femmes de ménage.

Dany et Bob : non, il y a le car à prendre.

Pierre : il faut quand même trouver une solution.

Dany : effacer le tableau, essuyer les tables.

Azédine : astiquer toute la classe.

Bob : on n'a qu'à se taire quand vous le "disez", et quand il faut parler, on parle.

Dany : 100 lignes.

Azédine : à quelle heure on se couche ?

Pierre : pas de gym.

Thierry : vous dites ça, gnagnagna, et quand ce sera votre tour, ils rouspèteront et je le dis franchement, je ferai pareil.

L'instituteur : Donner des lignes est interdit par le règlement (rappel de la législation).

(Mouvements très divers dans la classe).

Ivan : et votre opinion, maître ?

L'instituteur : on ne peut discuter sans faits précis, quand il y aura un problème on notera ses critiques sur le cahier de coopé et on en discutera au conseil, si cela en vaut la peine.

Il n'y a donc pas encore de loi fixée. On en sent la nécessité. Ce qui est appelé c'est la connu, la loi du maître, ce qu'il refuse (on voit par là combien notre pédagogie est exigeante pour les enfants à qui l'on demande bien plus), ce que je refuse,

avec le secours de l'Institution. Première impasse.

Par principe, je m'oppose ici aux camarades qui acceptent les "punitions", du type "copie" ou piquet, à partir du moment où elles sont demandées par les enfants. Le piquet ou le pensum n'est pas éducatif sous prétexte qu'il est coopératif. Ceci dit, je me suis laissé le droit de mettre en retenue, avant l'élaboration des lois, en tout début d'année une gamine dont les injures racistes avaient profondément blessé un petit algérien.

Toutefois, j'aide le groupe, non en lui fournissant une solution toute faite, mais à avoir une base de discussion plus concrète que "l'ambiance", en notant les faits conflictuels (avec, un peu plus tard, la nécessité de témoins). L'idée est évidemment (je rejoins ici LOBROT) d'aider le groupe à s'analyser. On entre donc dans une phase difficile. Détenteur du Pouvoir, je veux le déléguer... à un groupe qui n'en veut pas. Ça peut durer longtemps, ça va durer longtemps.

Jeudi 14 octobre : 3 critiques par les mêmes

- . Je critique Pascal de malepoli contre Anna ;
- . Je critique Pierre de malepoli contre Dany.
- . Je critique Ivan parce que j'ai passé et il m'a dit "barre tes pattes".

Lundi 18 octobre :

- . Je critique Fred et Christine : Fred me dit "gros lard", Christine écrit des gros mots sur moi comme Dany et Anna.
- . Fred veut toujours embêter Asedine et Dany.
- . Je critique Dany est con.
- . Je critique Fred qui emmerde toute la classe, il dit des gros mots à tout le monde.
- . Fred veut taper Azédine, s'il veut me taper, je l'esquinte.
- . Fred insulte Dany.
- . Fred embête Pascal.
- . Fred embête Pierre.
- . Fred veut taper Azédine.

Pas besoin de sociogramme pour noter les rejets. Je suppose que, comme moi, vous avez tous souri devant certaines critiques savoureuses. "Tas de sable" bien sûr, seulement de tas de sable en tas de sable, on finit par être submergé... On ne peut tout évacuer, "sinon ça sert à quoi l'Conseil, Monsieur"? On a déplacé le problème, c'est déjà ça, mais aussi on l'a officialisé. Et dramatisé. A tort, à raison ? Comment réagir quand Fred dit "Dany est con" ? Dany, il n'a pas tellement envie de rire lui. Et la violence verbale est le déclencheur type. Après ces critiques, le conseil tourne rond. Rien de précis n'est proposé, sinon les habituelles punitions. Malaise. Une sale phase, vraiment. Nécessaire, mais il est important de savoir qu'il faut en passer par là. C'est probablement ici que le maître a la tentation la plus forte de "reprendre ce pouvoir", qu'il n'a pas encore donné.

Le besoin de loi se précise et nous en arrivons au 22 octobre :

- . Ivan responsable du conseil aujourd'hui.
- . Critique de Ivan et Pat sur Thierry et Djamel : coups de raquettes de tennis en revenant du gymnase.
- . Thierry : rien à dire
- . Djamel : Ivan m'a insulté
- . Pat : Djamel ment
- . Azédine : pourquoi on ne peut pas faire sa loi? Pourquoi il n'y aurait pas ici un règlement de classe ?
 - 1) pas d'insulte
 - 2) de la politesse
 - 3) pas de racisme
 - 4) pas de vol.

La loi est ensuite élaborée clairement. Le problème de la transgression est posé par moi, "Et, si ça ne marche pas ?" : pas de réponse. On verra. La loi existe, elle est venue des mêmes. Si le problème de la transgression est posé, celui de la "répression" du délit n'est pas résolu. Il s'agit de "Lois Fondamentales", d'autres lois, suivant les usages et les besoins, en fonction de notre local, sont élaborées (par ex :

on ne boira la tisane que lorsque les tables seront rangées). Ces lois sont souvent des lois "locales" (rangement, utilisation), ou temporelles (emploi du temps élaboré en commun). Des lois mode d'emploi. Elles sont relativement bien respectées, surtout avec l'Institution de "métiers" et de tours de service dans la classe.

Les activités coopératives rencontrent un succès croissant, 2 journaux sortent à 40 exemplaires, les textes se personnalisent, beaucoup de dessins, de modelage, les enquêtes démarrent, les sorties, toujours la correspondance... Mais les lois "fondamentales" sont sans arrêt transgressées : le bruit dépasse la mesure dans nos 22m², où le travail individuel s'avère impossible sans le silence complet... Où un simple déplacement crée un énervement, où il n'y a pas d'isolation (volontaire) possible, par exemple dans un atelier permanent. Quand ça va trop mal, quand je ne supporte plus le bruit, je le dis, parfois fort. Et on en rediscute, souvent. Jusqu'au 4 janvier. 2 mois.

IV / PHASE 3 : LA LOI 7

Une nouvelle loi est adoptée. Un code pénal à elle seule. Elaborée après cette longue période de gestation, où le rejet de deux élèves particulièrement violents s'accroît.

Mardi 4 janvier :

LOI 7 : celui qui n'obéit pas à la loi coopé n'en fait plus partie pendant 3 jours, il ne participe plus aux ateliers, ni aux activités.

Cette loi est adoptée après les vacances de Noël, sans urgence, personne n'étant impliqué personnellement à ce conseil. La classe voisine, 5ème SES, qui dispose d'une très grande salle nous prête un coin isolé par des casiers où deux élèves pourront travailler, en respectant certaines règles. (Bien sûr, un grand nombre de sorties beaucoup de sport, essayent de répondre au besoin de mouvement des jeunes).

3 jours plus tard, conseil exceptionnel : Djamel est mis en accusation.

"A la vente des bonbons, organisée pendant la récréation :

- Stalla : Kamel mord les bonbons avant de les vendre
- Témoins : Christine, Thierry, Azédine.
- Djamel vient quand il ne doit pas vendre.

La loi 7 sera appliquée à Djamel à partir de lundi".

Le conseil n'a pas passé longtemps sur le problème, les faits sont sans appel. Un plan de travail "journal" est élaboré, un tour de présidence des conseils est assuré... En même temps qu'est prise la décision d'une sortie "escalade", pour un des 3 jours où Djamel est exclu. Si cela est très dur pour lui, Djamel se sent traité avec justice, et il accepte le fait, ce qui est un pas énorme pour lui dont l'attitude va changer du tout au tout. La Directrice accepte de garder Djamel dans sa classe pendant la sortie. Ce qui doit arriver arrive : au conseil suivant (21 janvier) la loi 7 est appliquée à Fred pour le même type de raison (vol de bonbons). Seulement ce qui est supprimé ici c'est le voyage chez les correspondants. Dur ? pour moi aussi qui comptait beaucoup sur l'accrochage qu'il a avec sa correspondante. Mais la loi est la même pour tous, pas vrai, Djamel ?

Après le voyage, nouveau conseil.

Vendredi 21 janvier : Fred à nouveau mis en accusation :

- Pascale : Je ne suis pas d'accord qu'il embête tout le monde, il tape, il va chercher ses copains.
- Azédine : Pourquoi c'est toujours Fred qui prend ? Un jour il va vraiment vous toucher
- Dany : Fred n'a pas touché Pascal
- Azédine : Christine l'emmerde toujours
- Christine : J'ai rien dit sur Fabien, je l'ai emmerdé mais j'ai rien dit
- Pascale : il faut lui donner seulement un avertissement.

Dany, Azédine, et Christine décident de l'aider, en lui apprenant à lire par exemple. Une loi 8 est votée alors, sur ma proposition : "Celui qui sait, aide celui qui ne sait pas, si celui-ci le souhaite".

V / PHASE 4 : L'INFLATION DE LA LOI

Ca se régule alors ce groupe ? On dirait, mais le 28 janvier (on est ici à la moitié de l'année) le bruit pese encore tellement problème, malgré les lois, l'institution de présidents de semaine, de responsables du jour, que la loi 9 est votée :

LOI 9 : (proposée par Pierre qui n'est pas particulièrement "calme", ni conformiste) "En cas de trois rappels suivant à la loi par le président de semaine ou le responsable de jour, la loi 7 est automatiquement appliquée".

Une évolution très nette se dessine : le groupe désire résoudre le problème. Plus question de souhaiter les punitions, les lignes, les colles. C'est son problème, et il y a un orgueil des jeunes à vouloir le régler.

Le maître imaginaire est enfin officiellement tué dans deux textes du journal : dans "les aventures de Mr Tire-bouchon" est mis en scène de manière grotesque un instituteur du nom de Bouchon, bien réel, qui a sévi pendant plusieurs années sur un groupe d'enfants grâce à son placard. Eric, le corbeau noir, s'amuse à passer par les cheminées, dans un autre texte.

Cependant la Loi 7, loi d'exclusion hors de la protection de la Coopé, devient un leit-motiv . On n'excluerait bientôt pour n'importe quoi, un bavardage, un peu trop d'énervement. 6 exclus un beau matin. La moitié de la classe. Manifestement la loi est inadaptée. Elle sera changée, en exclusion d'une après-midi. Parallèlement, l'Institution des brevets et l'entraide permettent de remotiver le travail individuel et le "rodage" techniques des équipes en ateliers permet une efficacité plus grande, et plus de réalisations.

Nous sommes le 11 février : 6 mois se sont écoulés.

VI / DERNIERE PHASE : LE REPOS DU GUERRIER

La dernière partie de l'année va voir se concrétiser une vie de classe riche et de plus en plus en prise en charge par le groupe. Peu de problèmes autres que résolus, beaucoup de projets qui se réalisent. Parmi ceux-ci, une classe de neige dans le Vercors va définitivement cimenter le groupe. Celle-ci révèle un fait fondamental : la loi que nous avons élaborée est nécessaire à cause des difficultés dues à notre local, à son exiguité. Des lois spéciales "classe de neige" sont édictées, avec la participation active du directeur de centre, très ouvert à la pédagogie nouvelle, au niveau de la prise en charge des tâches, de l'autonomie dans le village, des couchers, des veillées, du ski... A la fin du camp, des "touristes" sautent une journée de ski pour pouvoir manger avec nous à midi. Ils avaient l'impression de vivre quelque chose de neuf. Ca fait plaisir. Pas seulement à moi.

Un camp "spéléo" d'une semaine en fin d'année confirmera d'ailleurs cette inutilité des lois quand le groupe n'a pas de problèmes techniques à résoudre, et que la cohésion est suffisante pour ne pas recourir à un code explicite. Non qu'il ne subsiste pas de conflits en cette fin d'année (qui dure encore 4 mois...), mais nous nous sommes donnés des outils suffisamment efficaces pour les résoudre. Pas toujours sans fatigue, évidemment. Avec des discussions parfois âpres.

Une conclusion est donnée par le groupe lors du voyage des correspondants dans notre classe. La classe des correspondants est assez agitée, peu soudée, "castagneuse" en diable. "Eux, on voit qu'ils n'ont pas ... la loi". Ce qui n'empêche pas la copine de faire un sacré boulot, bien sûr, mais on sent bien qu'il manque une dimension.

En même temps, les relations avec nombre de collègues et de classes du CES s'améliorent. Un projet "escalade" qui associe ma classe et une autre sixième permet une déségrégation importante (ce projet n'étant pas aidé officiellement comme n'étant pas un "projet d'action éducative"...).

VII / QUELQUES REFLEXIONS

On a donc vu ici une classe qui a bien tourné. C'est important. Mais je voudrai insister sur certaines difficultés qui devaient être résolues pour pouvoir avancer. Cette difficulté, on l'a senti, s'exprimait d'abord au niveau des données. D'abord, au niveau des données matérielles. 1m² utile par personne. On admet l'agressivité chez les poissons rouges quand leur territoire est menacé. Apparemment pas chez les enfants.

Ni chez l'instituteur, ça va de soi. Le souci de la loi est un souci qui dépend de mon choix pédagogique, mais il est aussi une nécessité que créent les conditions dans lesquelles nous avons eu à travailler. Pas un mot de ces conditions dans le rapport de l'inspection, elles n'existent pas sans doute ?

L'analyse tentée de l'évolution de la loi, nous montre des phases distinctes, plus nombreuses que ce qu'Oury nous décrit. Première phase, habituelle, le silence, on demande aux élèves leur avis, nouveauté, qu'est-ce qui va nous arriver si on parle notre langage n'a pas de valeur.

Deuxième phase : le mur de la loi. La loi apparaît nécessairement, mais comment faire? Ce serait tellement plus facile, si le maître... Ici, il y a nécessairement, quoiqu'il en soit conflit d'image. Peut-être ai-je cependant commis l'erreur de vouloir aller trop vite. Il aurait fallu sans doute attendre que les activités soient plus ancrées, que les réalisations soient plus nombreuses. Cependant, le conflit d'image aura lieu quelque soit le moment où je décide de poser le problème de la loi au groupe : BACHELARD n'a t'il pas abondamment montré avec sa notion d'obstacle épistémologique que tout progrès cognitif (et pourquoi pas sur le plan de la sociologie du Groupe) se heurte au recours du connu, que tout progrès scientifique n'a lieu que contre un savoir antérieur (ainsi de l'électricité qu'on pensait être du vinaigre, car elle pique, ainsi de la relativité, ou de la révolution copernicienne, ainsi du recours au maître tout puissant, à Dieu le Père et à la Loi du groupe...).

Obstacle, dans cette période : le recours à la punition. Les jeunes signifient leur angoisse dans un hyperconformisme qu'il apparaît dangereux de conforter en l'acceptant. Paradoxalement, refusant d'être la Loi, je suis la Loi par ce refus.

Troisième phase : que j'ai appelé la loi 7 en cette circonstance, mais qu'il y aurait meilleure guise à dénommer la "Loi de non-protection". Ce qui est conscientisé ici, c'est l'avantage à être "dans la Loi", face au désavantage inverse à être "hors-la-loi". Celui qui ne se conforme pas à la loi du groupe (qui est particulière à ce groupe, dans ces circonstances, et non plus loi de l'Institution) continue d'exister, mais sans l'avantage à être dans le groupe, sans le plaisir à être-là-avec-l'autre. La question qui se pose est évidemment : ne nivelons-nous pas trop la différence ? Peut-être mais : comment faire autrement (rapport d'inspection : on note "le respect d'autrui dans le groupe, même si une hiérarchie se crée, beaucoup plus opprimante que lorsqu'elle se crée "naturellement")", et de plus l'enfant perturbé souhaite-t'il vraiment sa ségrégation ? N'est-elle pas plutôt le signe d'un désir de reconnaissance par l'autre ? N'y a t'il pas eu jusqu'à une loi d'entraide ? Quelle autre type de pédagogie permet à chacun de vouloir (et pouvoir) aider celui qui nous crée difficulté ? L'expression libre, les activités à haute teneur symbolique, ne sont-elles pas des garants suffisants à l'accueil de chacun ?

Quatrième phase : l'inflation des lois. Mon expérience actuelle, avec une classe que j'aide à démarrer sans en être l'instituteur, me la donne pour une difficulté importante et paniquante. La loi existe, soit, mais elle est appliquée pour tout et rien. Dépasser cette phase est ce qui est le plus difficile, à mon sens. La loi pour tous, soit, mais pas la loi pour tout. Relativiser la loi, c'est à dire aussi l'intérioriser, constitue une pierre angulaire, et une pierre d'achoppement. Nous nous en sommes sortis par une sorte de raisonnement par l'absurde qui nous a obligé à changer la loi, et à trouver des solutions techniques. Mais pour que cela soit possible, il faut, s'il ne suffit pas, que la vie du groupe soit suffisamment riche pour que le retour en arrière ne soit plus possible, dans l'ordre du désir.

Je n'insisterai pas sur la dernière phase sinon pour noter que, peut-être, le principe même de la loi écrite, dans un ailleurs spacieux, avec possibilité de s'isoler momentanément du groupe (ce qui est créateur, comme le démontrent les poètes ou les mystiques), ne serait pas posé d'un point de vue aussi strictement pénal. Mais je pense en outre que cet "ailleurs" n'a été possible que parce que le groupe s'était suffisamment soudé, organisé, on ne se libère pas que quinze jours par an, le reste devant nécessairement être triste.

VIII / QUELQUES OBJECTIONS

Et le travail ? aurions-nous perdu du temps ? n'y a t'il pas plus urgent ? Et les acquisitions scolaires ? Freinet, ça fait un bout de temps, ne disait-il pas qu'on ne donnait pas à boire à qui n'avait pas soif ? Cependant, on a beaucoup "travaillé" dans cette classe. Individuellement d'abord. Collectivement aussi, autour de projets coopératifs et vraiment travaillé, pas seulement passé son temps devant l'insipide. Des résultats ? je ne veux pas ici anticiper sur un article à venir sur l'évaluation scolaire en fonction du projet pédagogique". Qu'il me suffise de signaler que certains élèves ont progressé jusqu'à 40 fois plus vite que dans le cycle élémentaire, que la moyenne du niveau de la classe a été multipliée par 4 dans les matières dites, hélas, fondamentales (quand elles ne sont qu'instrumentales). Seul un élève a régressé (parents divorcés en cours d'année). Intéressant non ? d'ailleurs les parents ne s'y sont pas trompés, ni les mômes.

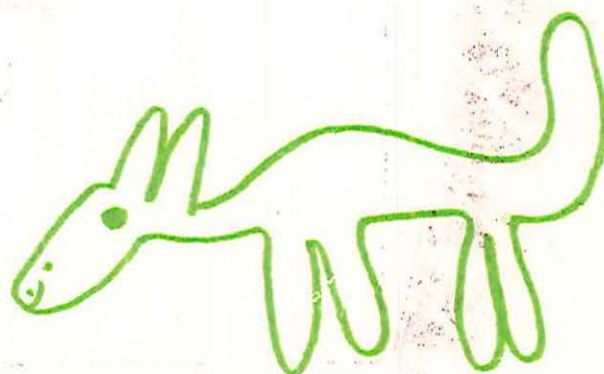
Et ton travail ? Bulletin d'Inspection : "il faut noter un travail énorme". Les collègues : "Et comment tu trouves le temps ?"etc... Je ne bosse pas plus qu'un autre. Et je ne suis pas Superman. J'ai mes moments de fatigue et mes moments de bourre. J'ai quand même eu le temps, outre le travail de ma classe, de militer pour le mouvement, de vivre une vie de famille et une vie personnelle "normale", de poursuivre mes études en fac (fin de maîtrise, entre autres recherches) et de dormir . Nous ne sommes pas des saints laïques...

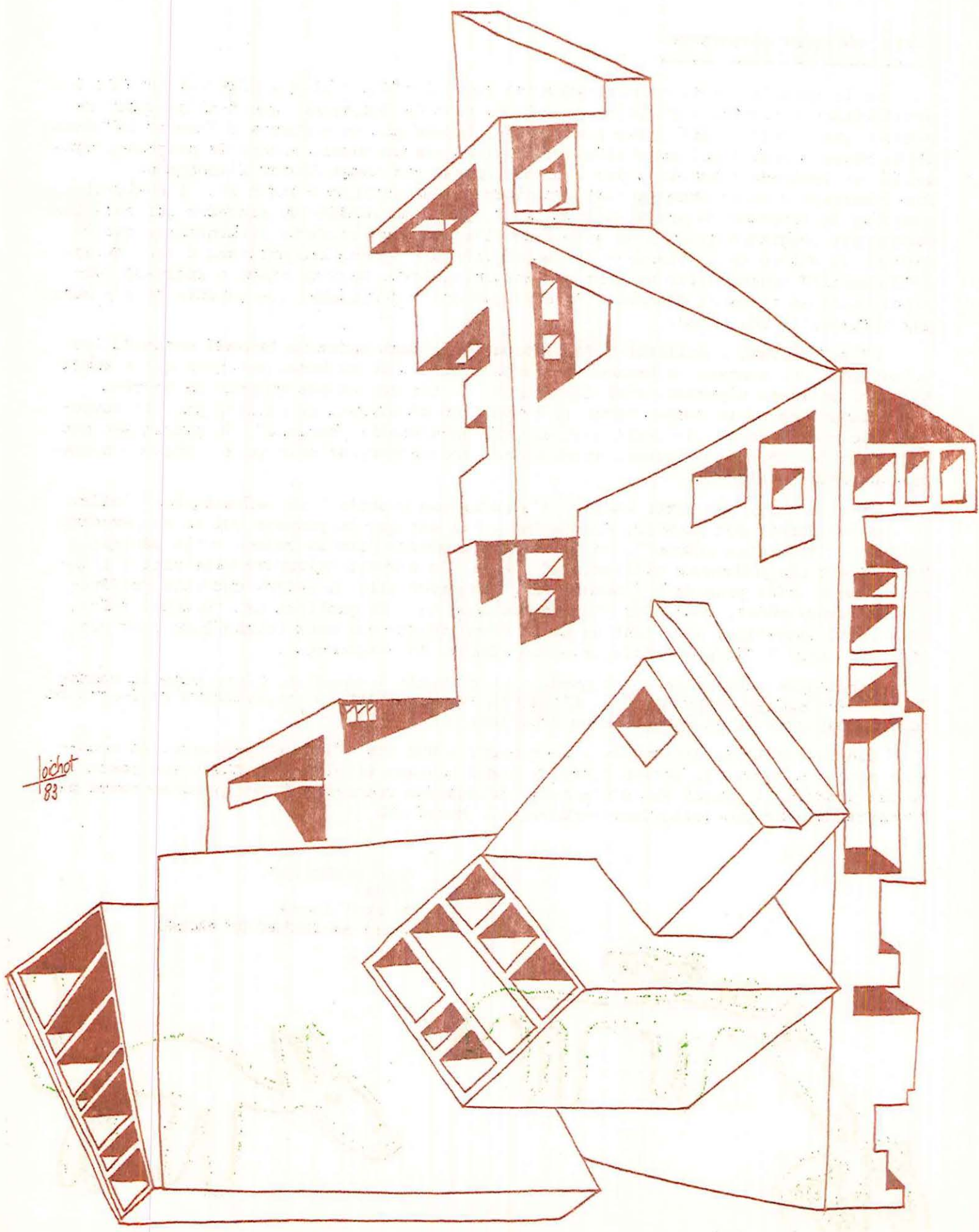
Et si c'était une autre manière d'asseoir son pouvoir ? Le puissant qui s'offre le luxe de donner son pouvoir. GLUCKSMANN : "Il est peu de pouvoir qui ne se permette de dire : "vous êtes libres"". Un puissant, en visite dans ma classe : "la pédagogie Freinet est une pédagogie militariste" ? et : "le travail collectif mène vite à l'embrigadement (sic) plus qu'à l'autonomie". "La directivité du maître est-elle préférable ?". Vieux débat, mais nous n'en sommes plus là : le problème est "comment faire, dans cette situation, avec tout ce poids d'imaginaire que nous trimballeons ? et non "faut-il faire ? "Etape transitoire, imparfaite. En attendant...

Conclusion habituelle : d'accord, mais et après ? quand on n'aura plus la chance d'avoir un "maître coopératif" ? L'oxygène avalé pendant un an permettra peut-être de mieux supporter la plongée en eaux troubles.

Conclusion institutionnelle : ou comment meurt une classe coopérative. Au mouvement de juin, auquel je devais postuler comme nouveau titulaire du CAEI, mon poste me fut refusé. Il paraît que c'était une délégation rectorale ? et qu'on ne nomme pas de titulaire sur une délégation rectorale... Merci UBU !!

Eric DEBARBIEUX
Labry
Le Poët Laval
26160 LA BEGUDE DE MAZENC





lochat
83

L'INTEGRATION ...

DERRIERE LA BONNE CONSCIENCE...

JACKY POULAIN

L'INTEGRATION SERA-T'ELLE AUTRE CHOSE QU'UN "GADGET", UN OS A RONGER POUR LES DECUS DU CHANGEMENT, LES DEMOBILISES DE L'ECOLE ?

Les stages se multiplient, investis par des individus convaincus, déjà concernés par le problème en tant qu'instituteurs ou parents. A voir la fougue, le sentiment d'urgence avec lesquels les instituteurs, les rééducateurs, psy, IDEN, EN, investissent le créneau, on peut se demander comment on a pu fonctionner jusqu'ici sans y penser... Comme si on n'avait pas désintégré, exclu, marginalisé pendant des décennies. ON : l'école, la société, l'institution, le pouvoir, les enseignants dans leur grande majorité ; Comme si on n'avait pas évacué massivement le déchet scolaire, à coups de dépistages, prises en charge, placements, rééducations ; Comme si n'avait pas procédé à la mise sur la touche, la mise en cartes, la mise en boîtes, la mise en pièces de dizaines de milliers de gosses ; Comme si, enfin, dans les années 70, on n'avait pas médicalisé, pathologisé l'échec scolaire, l'inadaptation, le refus, le rejet de l'école, avec la caution scientifique de la psychologie, complice pendant trop longtemps de la réduction des problèmes sociaux scolaires à une individualisation de l'échec :

"Ainsi on aboutit à une extension de plus en plus grande du champ de l'inadaptation scolaire. Rien n'empêche désormais que tout problème posé par les enfants dans la pratique quotidienne de la classe devienne le point de départ de la création d'une nouvelle catégorie, d'une nouvelle maladie. Il suffit pour cela d'inventer des instruments permettant de déceler les troubles invisibles à l'oeil nu que ne peuvent manquer de présenter les enfants qui présentent ce problème."

("L'échec scolaire n'est pas une fatalité")

CE TOURNANT FUT D'AILLEURS POLITIQUEMENT PAYANT :

Le camouflage idéologique des anciennes et trop voyantes voies de garage a permis de dissimuler progressivement le cynisme, le caractère délibéré de la sélection/ségrégation, la rendre plus diffuse et de désamorcer ainsi un terrain de luttes potentielles "à découvert".

- Le rideau de fumée a bien fonctionné, tout le monde y a trouvé son compte :
- l'Institution scolaire a eu les mains moins sales ("puisque c'est inscrit", "puisque ils sont dys-quelque chose", théorie des dons, etc...) : "Nous avons toujours tendance à reconnaître en lui (l'enfant) quelque chose qui ne va pas, à nous guérir d'une mise en cause de nos failles en pointant nous-même le doigt sur l'autre en disant : "celui-ci est bien caractériel, débile, avec des problèmes relationnels, affectifs, avec une famille... regardez la famille..." (T. LAINE, Congrès de AFPS).
 - Les parents, face au pouvoir médical, au discours psy : "l'explication par le handicap socio-culturel déplace la responsabilité de l'échec : ce n'est pas la faute de l'enfant, mais celle de la famille". Ce n'est plus l'école qui est en cause dans son fonctionnement, dans ses objectifs, mais les familles des enfants qui ne réussissent pas à l'école".
 - Les psy, longtemps incapables de saisir la dimension sociale du problème, son enjeu politique, s'enfermant sur l'individualisation du handicap, les "observations" individuelles, les "cas".

Deligny disait des enfants difficiles "qu'ils sont à une société ce qu'une bûche de

bois vert est à une poêle à bois. "Si le poêle ne tire pas, ça fume et des experts se précipitent pour tester la bûche, mettre en équation sa teneur en eau et autres détails "scientifiques", expliquant bulles, bave et chuintements dont on ne serait même pas aperçu si la cheminée avait été bien orientée..."

- Les instituteurs spécialisés, trouvant là un créneau pour travailler plus librement assez loin des contraintes, plus ou moins laboratoires pédagogiques, cocons sécurisants, "gratifiants", mais souvent définitivement déphasés dans l'espace et le temps.

UNE SEGRÉGATION DE FAIT :

"Il se trouve que la ségrégation des exclus est un phénomène qui a pris au fil des décades une allure, un volume de masse tels qu'il existe actuellement plusieurs centaines de milliers d'individus qui sont entrés dans les filières ségréguatives". (T. LAINE, Congrès AFPS).

HEUIER confirme : il y a environ 500 000 enfants classés, recensés évacués du circuit.

En même temps, MANNONI rappelle que le pourcentage de "débiles mentaux" varie de 1 à 16 % selon les pays et leur structure politique. Et d'ajouter :

"Je me demande combien de ces enfants (et je pense ici aux débiles légers et aux cas limites) auraient pu être récupérés dans un cadre scolaire normal".

Tout le monde sait ce qui se cache derrière cette débilite "légère". (Cf. les travaux de TORT, en particulier sur le QI).

Ces 500 000 enfants marginalisés, exclus, représentent environ 20 % du total des enfants scolarisés.

Or, sur ces 20 % : 2 % environ semblent être la cible de l'intégration prônée par le Ministère.

A savoir :

. les déficients physiques et les polyhandicapés graves.....	40 000
. les déficients mentaux moyens et profonds	75 000
. Les troubles psychiatriques graves	6 500

Mais, les gros bataillons de l'enfance inadaptée sont constitués pas les déficients légers (perf, SES)

250 000

Les cas "sociaux" et troubles de la conduite

80 000

(Stats tirées de "l'enfant handicapé et l'école").

Pour l'anecdote (?), ce même ouvrage cite aussi, "arbitrairement" aux frontières du handicap :

- . les enfants de familles socialement défavorisées
- . les mineurs en difficulté ou en danger moral
- . les enfants déviants (délinquants, drogués)
- . les troubles légers de langage, de la structuration corporelle...

Ces enfants-là sont-ils concernés par l'intégration ?

L'ambiguïté autour de la notion de handicap (plus ou moins extensive) est-elle neutre?

Individuel, socio-culturel, le handicap apparaît bien comme un concept à géométrie variable, élastique à souhait.

En fait la notion de handicap, sa réduction à des données individuelles, familiales, cautionne le fatalisme ambiant, annihile les velléités de remises en cause de ce déterminisme social, même (et surtout) chez les réformistes.

Englober dans des tableaux statistiques voisins les déficiences physiques et les débiles légers, les polyhandicapés et les enfants déviants, les familles du "lumpen" et les débiles moyens ou profonds, ne relève pas de l'erreur ou de la naïveté mais procède de l'amalgame, avec des conséquences sociales et politiques : le dédouanement du système.

Il est d'ailleurs significatif que les premiers textes ministériels de 81 aient participé à cette "confusion" : on y parlait d' "enfants présentant des handicaps

divers ou des difficultés d'adaptation"....

La formule posait évidemment problème, assimilant handicap et échec scolaire, inadap-
tation du système.

A nouveau l'amalgame :

- inadaptations individuelles au système (IMOC, trisomiques)
- inadaptation du système à un groupe social (milieu défavorisé, immigrés, etc...)

L'objectivation du handicap "socio-culturel" induit son immuabilité.

En conséquence, les processus de ségrégation sont souvent de même nature et procèdent
de la même démarche :

"J'ai parfois l'impression de retrouver quelque chose du modèle asilaire dans le fon-
ctionnement des structures ségréгатives de l'école, des structures d'orientation spé-
ciale de l'école. J'y retrouve notamment la manière dont une caution est tout aussitôt
apportée fermement, d'une manière confortable par la médecine et la psychologie"....

(T. LAINE, idem)

MANNONI notait en parlant de l'enfant "fou" :

"La négation, le rejet, puis l'objectivation de l'enfant "fou", parce qu'elle sous-
tend comme ségrégation larvée, a quelque chose de commun avec certains racismes".

L'analyse semble valable pour toute une catégorie d'enfants "inadaptés", ceux pour qui
on a multiplié dans les années 60-70, des structures spéciales dans le secteur public
(perf, SES) -250 000 enfants- et dans le secteur privé (sous tutelle Santé) -170 000
enfants- dans les IMP, IMPRO, etc...

Ce qu'illustrent ces données tirées du "handicap socio-culturel en question" :

. En l'espace de 21 ans, il y a eu doublement des effectifs tous les 7 ans (dans l'en-
seignement spécialisé) ce qui fait passer l'indice 100 à l'indice 800, c'est-à-dire
de 30 000 élèves (uniquement dans le cadre de l'Education Nationale) à 240 000 actuel-
lement.

"Le moment où démarre cette expansion de l'enseignement spécial n'est pas quelconque,
c'est celui où on assiste dans l'enseignement élémentaire à un gonflement extrêmement
massif des effectifs, puisqu'en une dizaine d'années, il y aura 2 millions d'élèves
supplémentaires ; et que ce redoublement massif se traduit par le fait que le CP,
notamment s'engorge complètement : +/- 40 % en 1960 de taux de redoublement au CP.
On peut donc penser qu'à l'heure actuelle une très grosse partie de ce qu'on appelle
la diminution du taux de redoublement au CP est due à la mise à l'écart d'enfants
dans l'enseignement spécial. Il joue véritablement le rôle de secteur d'exclusion :
on élimine purement et simplement les enfants dont les échecs répétés au niveau
CP finirait par encrasser complètement le fonctionnement de l'institution"...

Ce qui amène à retourner la question : "Y a-t'il 5 % de débiles scolarisables ?

Le dépistage systématique à cette époque, la multiplication des tests, leur fonction,
la seule référence au QI comme critère d'exclusion apportent un début de réponse.

QUELQUES REPERES...

- 1975 : A l'unanimité, l'Assemblée vote la Loi d'Orientation (LENOIR) qui affiche
une "volonté d'intégration".
- 1981-82 : Discours, circulaires SAVARY/QUESTIAUX : "Les textes, les moyens et finale-
ment la volonté manquent" (sous GISCARD) (...) Pour quelques 100 classes
intégrées, que de blocages et projets avortés"...
"Il faudrait que d'ici 2 ans, nous ayons 200 à 300 classes intégrées supplé-
mentaires sous de multiples formes".
(L'intendance n'a pas l'air de suivre : 9 postes d'intégration créés cette
année, nationalement, moins que le nombre de pages des discours SAVARY/
QUESTIAUX réunis ! Redéploiement quand tu nous tiens !...)
- 1982/83 : Circulaires :
"Déjà le Ministère a constitué un important réseau de classes et d'établis-
sements spécialisés"... Le comble ! A croire qu'on intègre depuis des années
officiellement, comme s'il ne s'agissait pas du processus inverse. Tour de

passé-passe politique, escamotage idéologique ?

Au niveau académique, circulaires déléguant un pouvoir exorbitant aux directeurs et aux chefs d'établissement qui "prévoient... s'assurent... veillent président... signalent...".

PROBLEMES THEORIQUES ET PRATIQUES DE L'INTEGRATION

- Handicaps "objectifs" :

La notion de handicap objectif est aussi sujette à caution. Il semble cependant qu'on puisse s'en tenir à celle-ci :

- . les handicaps moteurs
- . les déficiences mentales graves
- . les déficits sensoriels (E. ZUCMAN)

Rappel : 2 % du total des enfants scolarisés.

L'intégration de ces enfants et ados, certains la trouvent saumâtre : "Il est quand même un peu grinçant de constater que les EMP se sont créés pour ceux qui étaient rejetés de l'Education Nationale (...) alors qu'à l'époque de leur création, un tiers au moins des effectifs acceptés par la force des choses dans les IMP auraient été mieux dans l'école "normale".

(R. LECUYER, neuro-Psychiatre, ADAPEI)

Pour ceux-là, à la limite, pas de problème. Qu'on m'entende bien : leur intégration est nécessaire, souhaitable, possible. Les "bonnes volontés", les associations, les parents et les enseignants l'imposeront. (Pour certains, l'intégration d'un petit trisomique docile sera beaucoup mieux tolérée que le maintien d'un gosse instable, perturbant...).

Les expériences d'intégration en maternelle sont souvent très positives, la socialisation des enfants effective. Le problème se pose avec l'arrivée éventuelle en primaire :

- . limites objectives des possibilités d'apprentissage ;
- . inadéquation du système scolaire actuel pour l'accueil de ces enfants : rythmes, niveaux, exigences, infrastructures...
- . danger d'une pseudo-intégration cul-de-sac accentuant la marginalisation des "inintégréables" ;
- . éducation trop parcellaire, prise en charge éparpillée ;

ce que résumant ainsi des conseillers de l'UNAPEI :

"Nous sommes tous pour l'intégration la plus normale possible. Mais est-on sûr que ce soit systématiquement l'école "normale" qui va y préparer le mieux l'enfant handicapé ?".

L'"intégration pour tous, tout le temps" (ZUCMAN) semble intenable. En même temps, certaines expériences vont à l'encontre des idées reçues : sur Nantes, une classe intégrée d'enfants trisomiques semble démontrer que l'apprentissage de la lecture est envisageable.

Dans la région nantaise, dans un IME, on pratique l'intégration individuelle en classe ordinaire. Mais on va plus loin dans le sens d'une intégration sociale : on a remis en cause le principe de groupes d'enfants transplantés ensemble pendant les vacances avec toute l'équipe de l'IME : les enfants participent aux centres aérés, colonies de vacances ordinaires...

L'intérêt de toutes ces tentatives, réside plus dans les questions qu'elles posent que dans les solutions apportées. On n'en est qu'aux balbutiements.

Autre problème de taille :

Les établissements spécialisés vont-ils disparaître ? N'ont-ils plus de raison d'être ? Au nom de l'intégration, derrière les discours, ne va-t-on pas vers des coupes sombres dans le budget des établissements ? (suppressions de classes, compression de personnels, rentabilisation de la santé ?...etc...).

Il n'empêche que les expériences d'intégration individuelle ou collective posent des jalons sur le chemin de la sortie du ghetto.

Déjà battu en brèche, l'enfermement asilaire est remis en cause même pour ces enfants-là. La hiérarchisation des handicaps est remise en question. Irruption massive ou infiltration feutrée, le pavé dans la mare scolaire risque d'éclabousser les conformismes. Les petits baveux de CABU sont presque dans la rue, nous obligeant à questionner "cette vue totalitaire et totalisante du handicap" (ZUCMAN).

- Et les autres ?

Les socio-culturels, les débiles scolaires, affectifs, sociaux ? La volonté d'intégration affichée depuis l'arrivée de la gauche au pouvoir doit être l'occasion d'ouvrir des brèches, "desserrer les étaux, semer des questions". Autant il semble clair qu'un bouleversement politiquement radical du système scolaire est nécessaire, indispensable, à venir, autant nous avons quotidiennement le nez dans la merde et, en même temps, l'occasion, la possibilité de la remuer. De ce point de vue, les discursus ne suffisent pas. La pratique quotidienne doit inscrire, démultiplier ces ruptures ponctuelles. Non pas des aménagements, des compromis boiteux, mais la (re)mise en question des pratiques, des modalités pédagogiques inductrices d'échecs massifs.

L'un des enjeux majeurs de l'intégration consistera à faire la démonstration que l'intégration c'est d'abord et avant tout l'arrêt de la désintégration de la population scolaire. Lapalissade ? sans doute pour tous ceux du secteur "inadapté". Beaucoup moins dans l'institution, à tous les niveaux de ses rouages. Nous n'avons que faire d'une intégration-vitrine, alibi, si ne sont pas attaquées de front les causes de l'échec scolaire.

DELIGNY disait au sujet de la rééducation que "tout effort non-soutenu par une recherche et une révolte est par trop rapidement le linge des gâteaux ou l'eau bénite croupie". Le risque est le même pour une intégration de façade qui ne concernerait que les handicaps "objectifs". Nous ne serons pas des curés laïcs. Le flou des intentions ministérielles, les circulaires évasives, l'ambiguïté des réactions (dans et hors de l'école) incitent à agir rapidement au niveau politique, syndical, associatif. Il est grand temps de prendre la lorgnette par le bon bout, d'où qu'on parle, où qu'on agisse. C'est l'avenir de l'enseignement spécialisé, sa fonction qui doit devenir la cible de nos interventions. Même si "assurément, placer un enfant en difficultés importantes dans une classe spéciale est certainement meilleur pour lui que de l'abandonner dans le système présent. Mais ce n'est pas là pour moi la solution : l'institution de l'enseignement spécial est trop cohérente avec le système scolaire sélectif et ségrégationniste pour qu'elle ne paraisse pas immédiatement suspecte". GLOTON, le "handicap socio-culturel en question").

L'échec scolaire, ses causes, sa fonction, doivent être la question de fond de l'intégration. On nous propose un arbre, parlons de la forêt. Avec cette certitude : "Quand on parle d'intégration, il n'y a pas de compromis possible du point de vue des idées et du regard. Au fond, la seule virtualité dont on est sûr, qui est égale pour tous, le seul fait naturel dans le rapport qui sera la sienne au savoir, c'est le désir, le désir d'apprendre.(...)

Je me dis que la vraie question que nous avons devant l'échec scolaire, la vraie question juste, alternative est celle de se dire : "Qu'est-ce qui a bien pu se passer pour que le désir de savoir soit détruit chez certains enfants.

"...(...) Aborder l'échec scolaire autrement que par le déchiffrement des interdits qui se sont mis en place face au désir d'apprendre des enfants, c'est forcément l'aborder dans un sens complice avec quelque chose de la répression. Alors, il y a là des logiques tout à fait irréconciliables. C'est le rôle de l'école que de trouver à déjouer ces interdits."

T. LAINE, Congrès AFPS)

"C'est le rôle de l'école" :

Vision incantatoire ? appel à la mobilisation ? Illusions réformistes ? Réduction "pédagogue" du débat ?

Tony LAINE apporte lui-même un début de réponse :

"L'intégration, c'est tout ou rien. C'est une volonté idéologique, politique, mais aussi individuelle".

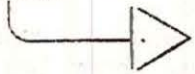
(...) "Le changement de l'école se fera en même temps, dialectiquement".

Jacky POULAIN (Institut. spécialisé)
Ecole Anatole France
44130 - BLAIN

EXPRESSION ADULTE

Amis lecteurs, pensez à votre revue!
Chantiers a besoin de votre participation.
Dessins, poèmes, textes
seront les bienvenus !

Adressez vos envois à :



Michel ALBERT
Massais
79150 ARGENTON CHATEAU



ALBERT

pages coopératives

- **entraide pratique :** annonces, appels, fiches de praticiens pour faciliter le travail quotidien
- **informations :** outils, matériel, éditions, stages, I.C.E.M. et autres mouvements
- **échos du mois :** travaux et rencontres, vie de la commission «Enseignement spécial»



- **des outils, du matériel** conçus et mis au point coopérativement par des enseignants «Ecole Moderne»
- **des revues pour tous les âges :** de la lecture, des documents précieux pour l'organisation du travail personnel ou par groupe (ou équipe)
- **tout ce qu'il faut pour pratiquer la pédagogie Freinet**

C.E.L.

B.P. 109
06322 Cannes La Bocca Cedex
Catalogue sur demande



A.E.M.T.E.S.

SIÈGE SOCIAL

35 rue Neuve, 59200 TOURCOING

A qui adresser votre courrier ?

ENTRAIDE PRATIQUE

Patrick ROBO
1 rue Muratel, 34500 BÉZIERS

INFOS - ÉCHOS DU MOIS

Michel FÈVRE, 12 rue Alphonse Brault
94600 CHOISY-LE-ROI

ARTICLES POUR CHANTIERS

Michel LOICHOT, 12 rue L. Blériot n° 3
77100 MEAUX

EXPRESSION DES JEUNES

Patrice BOUREAU, Le Fief Marron
Ste-Radégonde-des-Pommiers, 79100 THOUARS

EXPRESSION DES ADULTES

Michel ALBERT, Massais
79150 ARGENTON CHATEAU

ALBUMS LECTURE - PHOTOS

E. et D. VILLEBASSE, 35 rue Neuve
59200 TOURCOING

ABONNEMENTS - COMMANDES

Monique et Jean MÉRIC, 10 rue de Lyon
33700 MÉRIGNAC

ABONNEZ-VOUS A

CHANTIERS 1983-84

à servir à (NOM, prénom, adresse, code) :

M., Mme, Mlle _____

Abonnement 120 F (Étranger 140 F) _____ F

Soutien (à votre gré, merci) _____ F

Total : _____ F

Paiement à l'ordre de **A.E.M.T.E.S.** par chèque bancaire ou C.C.P. (3 volets) joint à ce fichet et expédié à Monique et Jean MÉRIC, 10, rue de Lyon - 33700 MÉRIGNAC.
Pour les établissements, désirez-vous une facture : OUI - NON ? Pour le tarif « par avion », consulter le responsable « abonnements ».

J magazine (pour les 5-8 ans) : 10 numéros par an (32 pages)

France 80 F
Etranger 99 FF

Toutes les raisons de la lecture pour les enfants qui commencent à lire : lire pour le plaisir, lire pour s'amuser, lire pour savoir, lire pour faire (fabriquer, construire, cuisiner, jouer...).

BTJ (pour les 8-12 ans) : 15 numéros par an (32 pages)

France 122 F
Etranger 150 FF

De la lecture, bien sûr. mais aussi une documentation qui répond aux intérêts des enfants de cet âge, sur les sujets qui les préoccupent ; des textes bien à leur portée et abondamment illustrés en couleur et en noir. Et une partie magazine pour stimuler l'expression et la curiosité.

BT (C.M. et 1^{er} cycle) : 15 numéros par an (40 pages)

France 139 F
Etranger 167 FF

Une documentation directement compréhensible par les jeunes lecteurs du fait de sa préparation et de sa mise au point. Dans chaque numéro, un reportage principal abondamment illustré et une partie magazine. Un outil de base pour une nouvelle attitude pédagogique.

Supplément SBT (même niveau) : 10 numéros par an (24 pages)

BT + SBT
France 204 F
Etranger 251 FF

Livré en supplément facultatif à B.T., il apporte des documents divers, des guides de travail ou de recherches, des textes d'archives ou d'auteurs, des thèmes d'étude pour les disciplines d'éveil...

BT2 (pour tous, étudiants, adultes...) : 12 numéros par an (48 pages)

France 118 F
Etranger 140 FF

Une documentation qui fait le point sur les questions et les problèmes de notre temps, d'une façon sérieuse et claire et répondant aux demandes de ceux qui veulent faire une recherche personnelle ou tout simplement qui sont soucieux de compléter leur formation.

BTson + DSBT (audiovisuel - pour tous) : 4 numéros par an (en deux livraisons)

France 227 F
Etranger 190 FF

Chaque numéro comporte 12 diapos, 1 livret de travail et 1 cassette avec tops de synchronisation-vues. Un document sonore, témoignage d'une relation de qualité entre ceux qui interrogent — enfants ou adultes — et ceux qui apportent leurs réponses grâce à l'expérience qu'ils ont acquise (30 minutes d'audition).

L'ÉDUCATEUR (pour les enseignants 1^{er} et 2^e degré) : 20 parutions par an

France 172 F
Etranger 235 FF

C'est la revue pédagogique de l'I.C.E.M. Elle fait le lien entre tous les éducateurs qui, à tous les niveaux, désirent transformer leur pédagogie dans la perspective ouverte par C. Freinet. Une revue de praticiens de l'éducation, qui refusent d'isoler la théorie et les choix idéologiques de la pratique quotidienne, qui veulent porter témoignage d'une autre attitude éducative.

LA BRÈCHE (spécial 2^e degré) : 10 numéros par an

France 43 F
Etranger 58 FF

La Brèche, telle que parue jusqu'ici, se fond dans l'Éducateur pour les articles de pédagogie générale. Mais sous le titre paraissent, à raison de 10 numéros de 8 pages 21 x 29,7 dans l'année, des articles plus spécialisés pour le second degré.

CRÉATIONS (pour tous : enseignants, adolescents, adultes) : 6 numéros par an

France 104 F
Etranger 127 FF

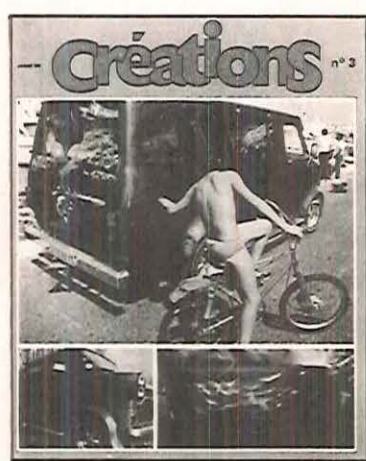
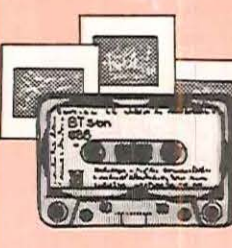
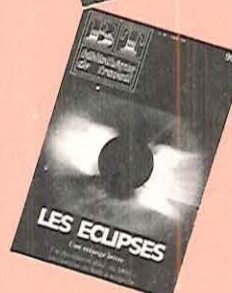
Une revue ouverte à toutes les formes d'expression...
qui veut montrer que chacun peut s'exprimer dans tous les domaines ;
qui veut aider ceux qui hésitent par crainte de « ne pas faire beau » ;
qui veut faciliter les réussites et faire découvrir le plaisir de créer.

Créations sonores (pour tous) : 1 cassette

France 32 F
Etranger 30 F

Demandez nos catalogues

- Outils : Toutes matières, tous niveaux.
Travail individualisé, journal scolaire...
- Activités créatives : Education artistique.
- Marmothèque : Une sélection de livres de littérature de jeunesse pour la B.C.D.
- Meubles : Pour la classe, la B.C.D., les ateliers.



échos du mois

- .VIE DE LA COMMISSION E. S.
- .VIE DES SECTEURS DE TRAVAIL
- .INFORMATIONS ET APPELS

L'équipe de coordination 18/01/84
aux lecteurs de Chantiers

Vous trouverez dans les pages "Echos" diverses informations, mais peu d'éléments nouveaux concernant les circuits d'échanges et de travail. Nous mesurons combien il est difficile d'échanger par écrit et sans se connaître ! C'est dans ce sens que nous proposons la tenue d'un stage à l'été 84. Retenez ce moment et faites-nous part de vos idées à ce sujet.

Bonne lecture, et à vous lire nombreux réagissant à tel ou tel article, écrivant des articles vous-mêmes...

Michel Fèvre

UN STAGE DEMARRAGE fin août 1984

. La Commission E. S. de l'ICEM organisera donc un stage dont nous donnerons Lieu et dates exactes dans le prochain numéro (nos recherches n'étant pas encore achevées quant au lieu... et donc au prix de l'hébergement).

. Ce stage sera consacré aux
DEMARRAGES EN PEDAGOGIE FREINET

avec notamment :

- Comment introduire les outils de la pédagogie coopérative
- L'intégration, c'est possible, mais comment et vers quoi ?
- Comment s'organiser pour établir des relations d'échanges et d'entraide... après le stage...

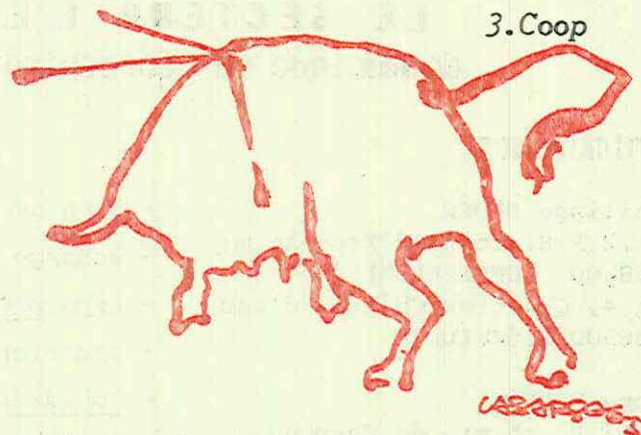
. A suivre et à noter sur vos agendas...

Envoyez vos oeuvres avec la mention :

COUVERTURES CHANTIERS 1984 - 85

à Patrice Bourneau pour expression enfants-ados

Michel Albert pour expression adulte. Voir les adresses en première page coopérative, cadre rouge.



Information du groupe de travail **COLORTHO**

Aux nombreux demandeurs pour le COLHORTO

Nous sommes dans l'impossibilité de vous envoyer ce fichier, la 2^e édition était déjà épuisée quand l'annonce est parue dans Chantiers.

Le travail que nécessiterait un nouveau tirage ne peut se faire qu'en période de grandes vacances. Or: nous espérons néanmoins être en mesure dans quelques mois - combien ? ...de vous proposer un "COLORTHO" revu et corrigé avec l'aide des copains du Maine et Loire. Nous essayons de diminuer son volume ce qui le rendrait plus "éditable" par des professionnels (la C.E.L. ?).

Nous gardons vos adresses (et déchirons vos chèques...) pour vous informer de la parution de Colortho N° 3.

Amicalement :

Mireille GABARET

26, rue des Sports - Les Sorinières
44400 REZE

Concours d'illustrations pour les couvertures de Chantiers en 1984 - 85

C'est plus qu'une tradition, c'est un choix déterminé que nous faisons chaque année en choisissant pour les couvertures de la revue des illustrations d'enfants et ados de nos classes ou des adultes lecteurs de Chantiers.

Nous faisons appel à vous - enfants - ados - adultes - pour participer à cette conception des couvertures.

COMMENT ?

. En préparant des illustrations (dessinés, lino gravés, photos, illustrations diverses...) qui pourraient s'intégrer dans les espaces prévus sur les couvertures (1 rectangle aux angles arrondis page 1; 1 cercle en page 4). Référez-vous aux couvertures de cette année pour les dimensions

LE SECTEUR L.E.P. DE L'I.C.E.M. communique sa réorganisation pour l'année 1984-85

Animateurs:

Philippe BADER

(L.E.P.H. route d'Issenheim
68500 GUEBWILLER)
et 4, Quartier Château d'eau
68500 GUEBWILLER

Tony ROUGE

(L.E.P. chemin de Chaboud
69240 THIZY)
et Aubertières St Victor
42630 REGNY s/Rhins

Marie-Claude SAN JUAN

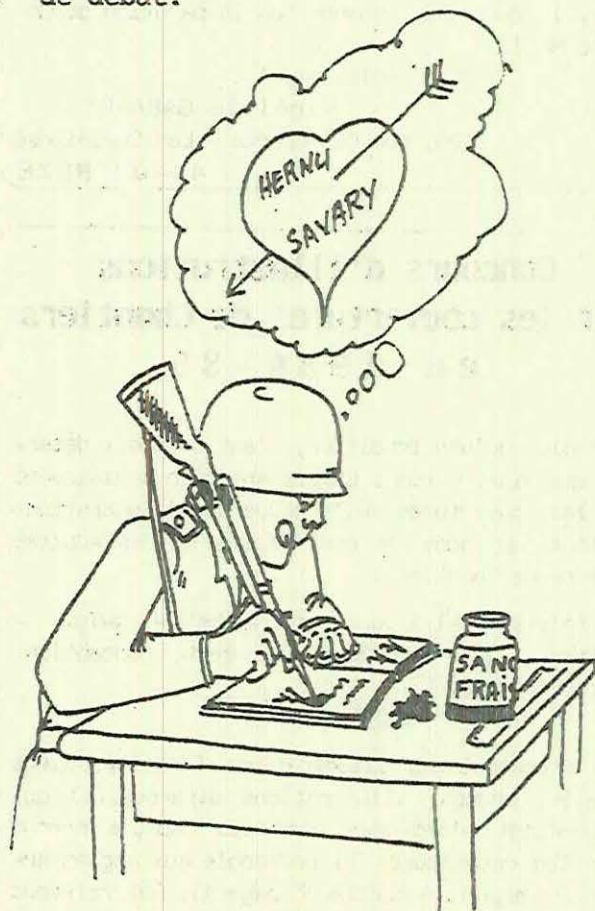
(L.E.P. 96, Boulevard Bineau
92200 NEUILLY s/Seine)
et 11 bis, rue du Baigneur
75018 PARIS

- lien avec la commission Histoire-géographie
- échange avec vidéo -cassettes
- expo poésie permanente
- courrier avec E.N.N.A. *
- Coordination du secteur L.E.P. **
- lien avec le Chantier Echanges et Communications de l'ICEM
- liasse de projets expérimentaux
- courrier avec E.N.N.A.
- coordination correspondance (réseaux L.E.P.)
- échange de textes et créations visuelles pour affichage témoin permanent
- travail multiculturel et lien avec la Commission "Education" du M.R.A.P. ***

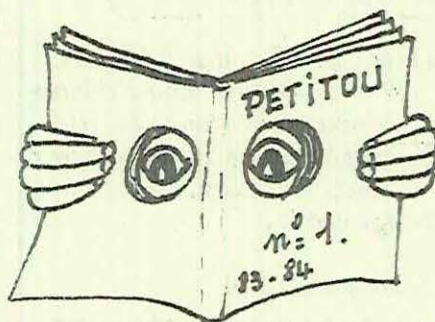
- les réseaux ne sont pas régionaux mais nationaux
- vous pouvez participer aux 3 réseaux.

- * Ecole Nationale d'Apprentissage
- ** Lycée d'Enseignement Professionnel
- *** Mouvement contre le Racisme et pou l'Amitié entre les Peuples

- un appel (ou une annonce) sera plus efficace si vous l'envoyez aux 3 adresses.
- ces 3 réseaux fonctionnent de manière coopérative comme structures de soutien pédagogique, et, indépendamment des correspondances classe à classe, comme lieu de débat.



ALBERT



J'ai lu:
PETITOU
N° 1
de 83-84

1. En Maternelle l'homme sera-il l'avenir de

la femme?!!! " ...Nous avons essayé d'imaginer ce que l'arrivée d'un grand nombre d'hommes pourrait faire changer à l'école maternelle-maternante - détruire l'idée d'une école maternelle-maternante ?

- revaloriser l'école maternelle en balayant certaines croyances (école garderie...on gagne moins en maternelle..;"

"Une entrée massive d'hommes à l'école maternelle bouleverserait cet univers féminin. Mais de quelle manière ?"

N.D.L.R. : Nous avons sûrement quelques idées là-dessus : identification de l'enfant (Homme ou femme - choix de l'enfant - aller "vers" "ou" etc..

Envoyer vos interventions à ce sujet à la rédaction ou pour échange avec PETITOU...)

J'AI LU PETITOU 2. L'exposition sur les abus de pouvoirs des adultes sur les jeunes enfants.

- préparée par la Commission "les moins de 6 ans"
- disposée dans le hall principal de la Fac de Nanterre lors du Congrès.
Une cinquantaine de planches réalisées par des camarades du mouvement auxquelles des dessinateurs professionnels s'étaient joints. Pef - Forcadell - Brétecher - Reiser.
- Cette exposition ne doit pas dormir. Elle est appelée à circuler à votre demande.
- Un album reproduisant les dessins est en préparation. Francine DOUILLET
Pour tous renseignements, écrire à : 45, Bd de la Seine
92000 NANTERRE

LU DANS LES BULLETINS ET REVUES échangés avec CHANTIERS :

La Commission E. S. soucieuse d'établir des échanges réguliers avec les autres Commissions de l'ICEM et départements, mais aussi avec des mouvements et associations amis, met en place chaque année des échanges de Revues et Bulletins. Nous donnons des échos dans Chantiers. Si vous avez lu quelque chose d'intéressant, communiquez-le à la rédaction. Merci.

J'ai lu ECOLE et FAMILLES - Bulletin de la Confédération Syndicale des Familles:
Dans le Bulletin 83 de la C.S.F. :

- la reproduction des textes officiels de l'E. N. concernant particulièrement la rentrée scolaire (fournitures, bourses, affectation des terminales, insertion 16-18 ans, calendrier, classes passerelles) avec en marge des annotations et questions très intéressantes de la C.S.F.

Un bilan très intéressant sur les consultations scolaires vécues par les familles de travailleurs dont les idées fortes sont en commun accord avec nos orientations et pratiques, pour preuve cet extrait de conclusion:

"La C.S.F. qui est depuis si longtemps sur ce terrain de l'école devrait se poser les questions suivantes avant de faire intervenir psychologues et rééducateurs :

- l'enfant est-il pris en compte dans sa globalité ?
- est-ce que l'on tient compte de son histoire familiale, de ses acquis, de son expression propre pour l'aider à progresser ?
- est-ce que le contenu, le programme ne sont pas coupés des réalités de sa vie, de ses centres d'intérêt ?
- est-ce que l'on ne confond pas enseignement et apprentissage ?
- l'école ne doit-elle pas créer les conditions nécessaires pour que les enfants se trouvent en situations réelles d'apprentissage ?"

Un texte sur l'ILLETTRISME, thème de travail d'une Commission interministérielle.

INFORMATIONS :

L'éducation à la paix et l'école

L'Association mondiale pour l'Ecole Instrument de Paix : E.I.P. est une organisation gouvernementale avec statut consultatif auprès de l'U.N.E.S.C.O. - Elle propose à tous les éducateurs d'œuvrer pour l'éducation à la Paix et dans ce sens a mis en circuit des outils tels qu'un cahier d'activités (chaîne de solidarité des enfants du monde) une déclaration universelle de droits de l'homme citée en vocabulaire fondamental. Elle édite aussi un bulletin.

→ Ecrire à : E.I.P., 5-7 rue du Simplon - 1207 GENEVE (Suisse)

Rencontre entre l'enseignement spécial et l'enseignement ordinaire:

L'A.S.B.L. Gratte

(rue de Copernic 113 - 1180 Bruxelles) s'efforce de rechercher continuellement des nouvelles pistes de réinsertion sociale, culturelle, professionnelle des personnes handicapées ou en difficulté socio-sociale - en favorisant les occasions de rencontre dans le cadre scolaire entre les enfants de l'Enseignement Spécial et ceux de l'Enseignement ordinaire.

ANNONCES ANNONCES ANNONCES ANNONCES ANNONCES ANNONCES ANNONCES ANNONCES§ A BON INSPECTEUR...SALUT !

A lire avec beaucoup d'intérêt au BOEN n°46 du
22/12/83 la note de service n° 83.512 du 13.12.83.

Elle traite des nouvelles MODALITES D'INSPECTION. Il y est question de visite précédant l'inspection, d'annonce de l'inspection, etc.

§ LES BONNES ADRESSES :

- xx PARC NATUREL REGIONAL de Saint Amand Raismes
357 rue Notre Dame d'Amour - 59230 SAINT AMAND.
"...reçoit des classes avec animation, édite aussi des "cahiers réalisés pour les enfants, par les enfants" sur des sujets locaux mais qui sont intéressants pour nous tous : La fête ; L'été aux champs ; Les sources ; les maisons - etc. ...
Bernard AUZOU (92)."
- xx CHOCOLAT POULAIN
41007 BLOIS.
"...pour obtenir un mini-dossier sur le chocolat...Michème MARCHETTI-MURATI (20)"
- xx PICARD Surgelés
BP 93 - 77140 NEMOURS.
"...fournissent des informations sur les surgelés et des recettes... M.M.M. (20)"
- xx KODAK-PATHE Service Relations avec les enseignants. Tél 347.81.72
8-26 rue Villiot - 75594 PARIS CEDEX 12
"...prête gratuitement (uniquement les frais de renvoi : 20F) pour 3 semaines, 3 appareils Instamatic ou caméras Super 8 Instamatic et donne un dossier "La photo en classe" Adrien Pittion-Rossillon (75)
- xx DIRECTION DE L'IMPRIMERIE DES TIMBRES POSTES.
Z.I. Bonlazac - 24000 PERIGUEUX.
"... pour se procurer : . 1 série de diapos avec livret montrant les étapes de la fabrication.
. 1 brochure plus difficile à comprendre, plus technique, qui peut être utile pour le maître....Robert BESSE (24)

APPELS APPELS APPELS APPELS APPELS APPELS APPELS APPELS APPELS APPELS§ APPEL n° 12 : QU'EN PENSEZ-VOUS ?

Avec le n°3/4 de CHANTIERS vous avez eu la 2ème partie du FGEP. Souvenez-vous ! Il y avait dedans une demi-feuille rose "QU'EN PENSEZ-VOUS ?" qui vous demandait votre avis sur ce fichier. A ce jour 5 lecteurs ont retourné cette 1/2 feuille. Vous avez oublié ?! Vite, retrouvez-la, prenez une enveloppe et...MERCI

§ APPEL n° 13 : 10^{ème} MINI DOSSIER DEMARRAGE :

Et oui, déjà 10 ! Les 9 premiers sont encore bien légers, faute de participation, mais nous lançons le 10ème. Peut-être y participerez-vous ? Son titre ?

"CORRESPONDANCE : LA LETTRE COLLECTIVE" : Comment cela se passe-t-il dans votre classe ? Quelle est votre démarche ? Quelle organisation avez-vous ? Quels supports utilisez-vous ? Gardez-vous un double ? Comment ? Quel rythme d'échanges ? etc.
Pourquoi ne pas répondre à cet appel ? (en noir/blanc)
Pour retrouver la liste des autres appels à mini-dossiers, relire l'appel n°8.

NDLR : Il semble que la Rubrique Entraide Pratique ne sert plus à grand monde, étant donné que pratiquement aucun lecteur ne l'utilise. Si cette rubrique devenait artificielle car ne correspondant plus à une attente, à une demande, à une nécessité, elle serait, bien entendu, supprimée.
Adresser tout courrier pour l'E.P. à Patrick ROBO (adresse page 1.C)



Sérigraphie
L.E.P. hôtelier
88400 Gérardmer

Le numéro simple: 15 F

ABONNEMENT 83-84: 120 F

5 F le numéro ½ format

Le numéro double: 30 F

voir Pages Coopératives

6 F l'album ½ format

1983
1984

LE PETIT OISEAU BLEU



MÉRU (Oise)

— neuvième année —



Directeur de la publication: D. VILLEBASSE - 35, rue Neuve - 59200 TOURCOING
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse N° 58060
Imprimerie spéciale - A.E.M.T.E.S. : 22, rue Miramont - 12300 DECAZEVILLE