

1

15 SEPTEMBRE 1973

L'EDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an: 39 F

Pédagogie FREINET



sommaire DU NUMERO 1

Déclaration de l'ICEM au sujet de l'affaire Ruffier		1
Concertation	Claude TALLUSAC	2
Nos règles de vie	Pierre QUEROMAIN et Gérard SILAS	4
<i>Enquête : l'enfant d'aujourd'hui et son milieu</i>		
1) L'enfant et l'espace	Michel BARRE	8
Les réseaux	Claire SAGET	11
Classes décloisonnées en maternelle	Claudine CAPOUL et Monique MEYNIEU...	15
Il nous faut des boîtes de travail	Michel PELLISSIER.....	19
Structures de vie, structures mathématiques	Jean-Claude POMES Bernard MONTHUBERT Jean-Paul BLANC	24
Les dix pour cent, mesure pédagogique ou mesure politique ?	Christian POSLANIEC	27
Non au Certificat d'Education Professionnelle		29
Courrier des lecteurs		31
Des remèdes ?	Jean POITEVIN	32
Le comité d'animation de l'Educateur		

En couverture : *Photo Xavier Nicquevert*

summary

ICEM's declaration about F. Ruffier		1
Concerting plans	Claude TALLUSAC	2
Our rules for living	Pierre QUEROMAIN and Gérard SILAS	4
<i>Inquiry : The child of today and his environment</i>		
1) Children and space	Michel BARRE	8
Network (ouvertures towards environment)	Claire SAGET	11
Open nursery classes	Claudine CAPOUL and Monique MEYNIEU	15
We need experimental boxes	Michel PELLISSIER	19
Life structures, mathematical structures	Jean-Claude POMES Bernard MONTHUBERT Jean-Paul BLANC	24
The ten percent, pedagogic or political measures ?	Christian POSLANIEC....	27
Against the Certificate of Professional Education		29
Readers' letters		31
Remedies ?	Jean POITEVIN	32
The producing committee of the Educateur		

L'INSTITUT COOPERATIF DE L'ECOLE MODERNE

informé de la mutation à Valence imposée à Françoise Ruffier, directrice du CES de Grand-Quevilly (76), et du refus de celle-ci d'accepter le principe même de cette mutation,

considère que cette décision ministérielle porte gravement atteinte aux libertés pédagogiques :

- elle nie implicitement le droit d'exercer une action sur les structures de l'établissement, et s'oppose ainsi à toutes les finalités de l'I.C.E.M. ;
- elle constitue une menace pour les mouvements pédagogiques qui contestent, au nom des libertés pédagogiques, de l'autoformation et de la cogestion, la notion et la réalité répressive de hiérarchie, d'inspection ;
- elle remet gravement en cause la réalité d'équipes pédagogiques au sein des établissements, en déniaut au chef d'établissement qui voudrait jouer un rôle de coordinateur, d'animateur — et non celui de supérieur hiérarchique — le droit d'agir en concertation et dans un esprit d'égalité avec les collègues de son établissement.

Le sens de l'action de Françoise Ruffier est très proche de nos prises de position sur les mêmes problèmes : inspection, vie des établissements, équipes éducatives.

Le C.A. et les responsables de l'ICEM réunis à leur rencontre d'été de Vence en août 1973, protestent contre la décision ministérielle et demandent son annulation.

Concertation

Un nouveau chef d'établissement ayant été nommé à la tête de notre communauté éducative, il apparut comme éminemment nécessaire de se pencher attentivement sur les termes du règlement intérieur qui « *adopté par le conseil d'administration est un contrat établissant les droits et les devoirs de tous* ».

Faute de crédits, les chefs d'établissement ne peuvent pas toujours, comme les anciens rois de France, perpétuer la trace de leur passage dans quelque monument de pierre ou quelque agencement nouveau des murs du C.E.S.

Heureusement le règlement intérieur est là auquel ils peuvent imprimer la marque de leur personnalité et quelquefois de leurs options pédagogiques et éducatives. Ainsi, en l'an 3000, quelque savant chercheur en sciences de l'éducation pourra analyser les vestiges et les différentes montures de cette « *règle de vie commune* » afin de découvrir çà et là, au détour d'un mot ou d'une virgule, le témoignage du règne plus ou moins éphémère de X ou Y. Ainsi se bâtit une civilisation...

Donc, il fallait remodeler le règlement intérieur. On prépara donc une ébauche qui commençait ainsi : « *Le C.E.S. de... est une collectivité qui fonctionne dans l'intérêt des élèves...* ». Et on prit rendez-vous : l'administration, les parents d'élèves et les professeurs, ces trois piliers de l'Éducation Nationale Moderne. Et les élèves, bien sûr... Je les oubliais !... Bien sûr, les élèves, plus heureux que les pions relégués pour un temps au rang de tiers-état d'avant 1789, furent invités. Deux d'entre eux reçurent à huit heures, en même temps que le document de travail, une invitation au dialogue pour le même jour à 17 h. A charge pour eux bien sûr de recueillir entre temps, l'avis de leurs camarades. Était-il préférable d'analyser le projet selon les bonnes vieilles méthodes de l'explication de texte ? Fallait-il organiser un forum public sur le problème ? Y avait-il intérêt à utiliser une grille de décodage qui aurait permis, à travers une analyse statistique et sémantique du vocabulaire employé, d'en savoir plus long sur les motivations des auteurs. La note ne le disait pas... La plus totale liberté pédagogique était offerte.

Telle était du moins la règle du jeu... Mais le Diable veillait : « *Comment* » dirent les élèves « *discuter d'un texte dont nous n'avons pu débattre à loisir avec les autres* » et encore « *ils seront 9 adultes... et nous 2, on sera écrasé, la partie n'est pas égale... Alors on y*

va tous... » Deux étaient invités et ils vinrent à six !
Emoi ! Stupéfaction ! Indignation.

— « *Nous avions dit deux élèves, pas six.* »

— « *Comment voulez-vous travailler sur un texte de façon efficace à quinze ? C'est impossible.* »

Mais les élèves ignoraient les règles les plus élémentaires de la dynamique de groupe et pour cause : depuis quatre ans ils avaient pris l'habitude de se retrouver à 36 dans une salle de classe et justement pour y travailler. Et ils semblaient bien décidés à vouloir prendre au sérieux leur rôle de délégués... Ils restaient là, à brouiller les cartes.

Alors on tergiversa, on discuta, on finit par proposer de couper la poire en deux : « *Nous avions dit deux, vous êtes six ; nous faisons un effort... nous en acceptons quatre... que deux d'entre vous se retirent* ». Mais les élèves qui n'avaient point encore reçu d'« *initiation aux faits économiques et sociaux* » ignoraient les règles et habitudes du marchandage. 9 adultes, 6 élèves, la proportion ne leur semblait pas excessive, ils n'en voulurent point démordre.

Alors, ce fut l'orage ! On ne voulut point des six... Ils prirent donc un à un leurs affaires et s'en furent. Un étourdi qui avait oublié son cartable entendit, en allant reprendre son bien, une voix qui vitupérait « *ces élèves impossibles, toujours les mêmes d'ailleurs toujours prêts à se mettre en valeur, à discuter...* »

L'histoire ne dit pas si quelqu'un évoqua, à ce propos, les pernicieuses méthodes instituées par quelques-uns de leurs professeurs et consistant à permettre, à l'intérieur de la classe, le dialogue et le développement de l'esprit critique.

Les élèves s'en furent.

Trois membres de l'administration, trois profs et trois parents d'élèves — les lois du travail en groupe étaient respectées — purent s'atteler à l'essentiel : définir, DANS L'INTERET DES ELEVES, LES DROITS ET LES DEVOIRS DE TOUS qui permettront d'assurer à l'établissement un fonctionnement satisfaisant.

C. TALLUSAC

NOUVEAU RÈGLEMENT INTÉRIEUR



1. Tout élève qui déplaît pour quelque raison que ce soit, à un membre de l'administration ou du corps enseignant, y compris "une tête qui ne revient pas", est immédiatement viré.
2. Tout élève qui refuse d'admettre qu'un surveillant au moins est le meilleur surveillant du lycée, est immédiatement viré.
3. Tout élève qui refuse d'admettre qu'un surveillant au moins est d'accord avec les élèves est immédiatement viré, de même que ledit surveillant.
4. Tout élève qui affirme qu'un professeur au moins discute avec les élèves est immédiatement viré, de même que ledit professeur.
5. Tout élève qui ne pense pas comme un membre de l'administration ou du corps enseignant, et qui le dit, est immédiatement viré.
6. Tout élève qui maché du chewing-gum ou qui fume, s'expose à de graves poursuites.
7. Tout élève qui désire sortir pendant un cours s'expose à de graves poursuites.
8. Tout élève qui ne se met pas en rang, qui parle dans un rang, qui ne tient pas son cartable à la main dans un rang, s'expose à de graves poursuites.
9. Tout élève qui n'a pas de relations dans les milieux haut placés, n'a pas les mêmes avantages qu'un autre élève dans le cas contraire.
10. Tout élève qui ne se fait pas bien voir de l'administration ou du corps enseignant est automatiquement fiché comme "agitateur".
11. Tout élève qui sort du parc à bicyclettes sur sa bicyclette ou sur sa mobylette n'a plus besoin d'entrer : il est viré.
12. Tout élève qui estime que l'on veut réduire les libertés dans le lycée et durcir la discipline, est fiché comme "agitateur dangereux".
13. Tout élève qui pense du mal d'un membre de l'administration ou du corps enseignant, et qui le dit, est immédiatement viré.
14. Tout élève qui ne porte pas le nouvel uniforme en vigueur dans notre établissement - costume rayé noir et blanc et sabots - est immédiatement viré.
15. Tout élève qui porte les cheveux longs est sévèrement réprimandé.
16. Tout élève du sexe féminin qui ne porte pas la robe du nouvel uniforme (au dessous du mollet) est immédiatement virée avec la mention "prostituée".
17. Tout élève du sexe féminin qui se hasarde à porter un pantalon est immédiatement virée avec la mention : "moeurs dissolues".
18. Tout élève qui tient tête pour quelque raison que ce soit à un membre du corps enseignant ou de l'administration est immédiatement viré.
19. Tout élève qui pense est immédiatement passé par les armes.
20. Tout élève qui refuse d'accepter le présent règlement est immédiatement viré.

Nota - Il s'agit d'un texte de science-fiction (science de l'éducation, bien entendu) rédigé par un adolescent.

« Nos règles de vie »

Pierre QUÉROMAIN et Gérard SILAS

Il s'agit d'un travail en cours, je crois d'ailleurs qu'il en sera toujours ainsi et que nous ne pourrons jamais faire état d'un « résultat » au sens absolu du terme. Ceci prouverait alors que tout n'était qu'autoritarisme habile ou paternalisme déguisé.

Nos « règles de vie » nous condamnent au recommencement dans la recherche de l'équilibre d'une vie collective.

Voici les faits :

Devant un certain laisser-aller qui s'était installé à la fin du troisième trimestre : l'usure, l'approche des examens, l'occasion — avec cette accumulation ridicule de jours chômés qui cassent le rythme du travail —, deux thèses se sont affrontées en Conseil des professeurs : l'autoritarisme, la répression — j'ai bien failli y céder — ou la recherche d'une vie coopérative plus authentique.

C'est alors que Gérard Silas a écrit un texte que nous avons distribué à tous les professeurs et à tous les élèves... Et nous nous sommes mis au travail.

« Etre positif » (Texte de Gérard Silas, professeur du C.E.G.)

Il me semble qu'on ne pourra jamais progresser et parvenir à une coopération réelle si on reste dans la vague d'idées générales et — qui plus est — divergentes !

J'entrevois une possibilité de rassembler les efforts de *TOUS* les élèves et de *TOUS* les professeurs sur la base d'une action précise (et acceptée par *TOUS*).

- Pas de discipline basée sur la sanction.
- Pas de liberté mal comprise qui mène au laisser-aller.

BUT DE NOTRE ACTION

Eduquer la *responsabilité individuelle* de façon à ce que chaque enfant parvienne à se prendre en charge lui-même et à déterminer lui-même ce qu'il est bon de faire et ce qu'il ne peut pas faire.

MODALITE

L'*information* doit jouer un grand rôle. Celui qui ne se rend pas compte des nécessités de la vie collective ne peut évidemment pas se comporter de façon saine.

Cette information doit venir essentiellement des élèves. Les « plus forts » prennent en charge les « faibles » en les aidant à comprendre ce que signifie « vivre à 350 ».

L'ACTION PROPREMENT DITE

- A. — Elaboration d'un règlement scolaire.
- B. — Création d'une commission chargée de veiller à l'application du règlement.
- A. — Lorsque je parle du règlement scolaire je ne pense pas à un code de lois restrictives mais plutôt à l'élaboration de « règles de vie » positives.

Ces règles doivent être basées sur les principes fondamentaux suivants :

- RESPECT.
 - Respect des autres — élèves et maîtres.
 - Respect du travail collectif et personnel.
 - Respect du cadre scolaire.

— HONNETETE.

L'élaboration des règles serait faite par un groupe d'élèves des différentes classes et de professeurs volontaires. (Si le règlement est parachuté les enfants ne se sentent pas vraiment concernés et trichent volontiers avec celui qui a conçu le règlement ; si le règlement est pensé par des camarades en fonction des nécessités dictées par la vie collective ils auront plus de scrupules à tricher.)



Il n'est pas question de faire une liste d'interdictions. C'est vraiment trop facile d'obéir bêtement sans se sentir responsable et cela donne aussi envie de « jouer » avec les interdictions (cf. automobilistes !).

Il faut essayer d'analyser les principaux problèmes qui se posent à notre situation particulière.

- rapports entre élèves,
- rapports élèves-maîtres,
- travail,
- matériel,
- cantine,
- ordre,
- cars,
- etc.

Je crois que les différentes règles pourraient être présentées selon les exemples suivants :

— **Rapports entre élèves** : Chacun doit avoir la possibilité d'exprimer librement ses idées et il est normal de manifester une attitude bienveillante d'accueil vis-à-vis des autres.

— **Propreté de l'école** : Il est plus agréable de vivre dans un cadre propre et même coquet. Des corbeilles ont été aménagées pour recevoir les papiers —même les tout petits. Il est toujours possible de participer à la rénovation des locaux ou des terrains (peinture, décoration, fleurs, pelouses, etc.).

— **Matériel** : Nous disposons d'un matériel en bon état dont nous pouvons prendre soin. Que celui qui détériore du matériel par mégarde le signale aussitôt pour procéder aux réparations nécessaires.

— **Sorties hors de l'établissement** : Il existe une *réglementation nationale* qui précise que les élèves doivent rester dans l'enceinte de l'école pendant les heures scolaires (pour les demi-pensionnaires : de 8 h 30 à 16 h 30). Il est normal de respecter cette réglementation et de ne pas quitter le C.E.G. dans l'interclasse de midi ou avant 16 h 30 sans autorisation écrite. Etc., etc.

Lorsque le règlement aura été établi il sera **PRESENTE A TOUS** (souci de l'information) par des élèves responsables qui expliquent en détail les différents points. Présentation sérieuse sous forme de petits exposés.

Exemple : *Travail Scolaire* (énoncé de la règle de vie).

Ensuite, explication : « *Nous pensons que le travail doit être mené avec sérieux et honnêteté aussi bien à l'école que chez soi. Lorsque le travail est préparé sérieusement par chacun, les échanges sont beaucoup plus riches et intéressants...*

...C'est parfois décevant de voir que des camarades ne participent pas. Pourquoi se taire ? Est-ce que vraiment nous ne sommes pas prêts à nous aider les uns les autres ?...

... En fait si chacun accepte de faire un effort personnel nous en retirerons une plus grande joie. »

— Editer le dit règlement, l'afficher dans les classes, dans la salle des professeurs, sous le préau (information !)...

B. — La commission chargée de veiller à l'application du règlement n'est pas une commission répressive.

— Elle serait composée d'un certain nombre de responsables si possible de toutes les classes ayant participé à l'élaboration du règlement et aurait pour but d'analyser chaque semaine la vie du C.E.G. et de remédier aux défaillances. Comment ?

— S'il y avait un problème concernant un assez grand nombre d'élèves, il faudrait refaire une réunion générale d'information pour expliquer ce qui ne va pas, pourquoi, et ce qu'il serait bon de faire. (Cela remplacerait les notes de service trop impersonnelles.)

— S'il y avait un refus évident d'un élève de se plier au règlement, je crois que la commission pourrait d'abord essayer de résoudre le problème avec l'élève lui-même au cours d'une discussion franche. Si vraiment la commission ne peut pas faire entendre raison à ce camarade je crois qu'une sanction pourrait alors être donnée avec profit.

N.B. — Quand je parle de sanction je pense à quelque chose qui ressemblerait à une réparation de la faute commise.

Elle doit susciter un *effort volontaire*.

Exemples :

X a manifestement créé du désordre en classe. On lui confie un travail à présenter aux autres. Y casse volontairement le matériel collectif. On le charge de nettoyer un coin du C.E.G. ou de réparer ce qui a été cassé.

Les réunions de la commission remplaceraient en quelque sorte les réunions du samedi qui n'ont pas toujours les répercussions voulues sur l'ensemble du C.E.G.

Dans un tel système, puisqu'il n'y a pas de punition à proprement parler, la responsabilité de chacun se trouve engagée :

— dans son propre comportement,

— dans son attitude vis-à-vis du camarade qui « triche » et qu'il *faut* aider.

— Position des maîtres dans l'affaire : aider les élèves à mieux *COMPRENDRE* le règlement et à le *respecter*.

Coopération très étroite avec la commission pour tenter de régler les problèmes sainement, en faisant appel en premier lieu à la compréhension.

Je ne pense pas que ce soit utopique mais cela nous demandera beaucoup de présence, de vigilance, d'honnêteté. Est-ce un mal ?

Je ne me fais pas non plus d'illusions : l'action entreprise doit être *vivante*, donc constamment « mise à jour » et il y a sans doute bien des améliorations et des précisions à apporter.

(Gérard SILAS)

Un atelier permanent du règlement scolaire a fonctionné pendant toute une journée : des élèves volontaires travaillant par groupes, des professeurs (certains) ; une grande mobilité.

Puis un groupe s'est réuni en atelier de rédaction. Ensuite, le règlement a été distribué à tous les élèves, à tous les professeurs ; à nouveau examiné et expliqué en assemblée générale d'élèves ; corrigé : il est devenu « nos règles de vie » — présenté et discuté en réunion de parents ; ils n'étaient qu'une trentaine mais beaucoup sont intervenus ainsi que des élèves. Enfin, le texte a été présenté au Conseil d'Administration du C.E.G. qui l'a approuvé par 13 voix contre 1 (1 professeur). Je ne noterai que cette réflexion du Conseiller Général à propos de l'article : « un camarade en difficulté doit d'abord être aidé » : « Pourquoi « d'abord », il faudrait le supprimer ou mettre « toujours » ».



Ce qu'un élève peut faire, 350 élèves doivent pouvoir le faire.

NOS RAPPORTS

Personne n'est supérieur, personne n'est inférieur : chaque individu — professeur, élève, personnel — a droit au même respect et doit pouvoir exprimer ses idées.

MIEUX NOUS CONNAITRE

Se connaître, échanger, c'est s'enrichir...

Nous pourrions ouvrir des ateliers « échanges » entre toutes les classes (textes, poèmes, chansons, avis ou idées, travaux divers).

NOTRE TRAVAIL

Etre libre c'est choisir, s'engager, vivre...

Il est possible de rester le soir à travailler au C.E.G. avec des camarades (prévenez vos parents).

LES ATELIERS

Le respect du règlement concernant le redoublement donne à tous un choix plus régulier. L'atelier permet de faire connaissance avec d'autres camarades et de s'entraider. Faire un effort, c'est pouvoir profiter d'un atelier (même si on ne l'a pas vraiment choisi). Il est évident que chacun doit rester à son travail.

L'INTERCLASSE DE MIDI

Pour sortir, il faut absolument une autorisation écrite des parents (valable 1 jour). Chacun doit prendre conscience de la responsabilité du Chef d'Etablissement.

Un club « musique » sera ouvert avec une équipe responsable.

REFECTOIRE - REPAS

Manger proprement et tranquillement est bien plus agréable.

PROPRETE

La place d'un « papier-à-jeter » est dans une corbeille.

NOTRE MATERIEL

Le matériel coûte cher, il appartient à tous ; à chacun de nous de le conserver en bon état.

NOTRE RESPONSABILITE

Nous sommes tous responsables de l'application du règlement.

Pourquoi compter sur l'autre pour ramasser un papier ?

Pourquoi compter sur l'autre pour ranger un objet ?

L'essentiel est que l'école soit plus belle et plus accueillante.

UN CAMARADE QUI NE SE REND PAS COMPTE DOIT D'ABORD ETRE AIDE.

Chacun doit se sentir responsable de l'autre.

CONTROLE DE L'APPLICATION DU REGLEMENT

Un atelier « application du règlement » pourra être constitué en cas de difficulté (sa convocation peut être demandée au cours de la réunion des responsables de classe, le samedi).

CONCLUSION

Ce règlement ne peut pas servir d'argument pour accuser l'un ou l'autre mais **IL DOIT NOUS AIDER A VIVRE.**

Achévé le 29 mai 1973 en atelier permanent du règlement scolaire.

Approuvé par le Conseil d'Administration du C.E.G. le 15-7-73.

Un atelier « application du règlement scolaire » a pu fonctionner avec une trentaine d'élèves qui s'y sont présentés. Il a permis une prise de conscience encourageante (2 élèves s'étaient battus pour une place au ping pong ; un autre particulièrement turbulent et agressif empêchait le travail de ses camarades en cours de mathématiques).

Mais rien n'est gagné, rien ne le sera jamais ; c'est bien ainsi et nous aurons toujours à réapprendre à mieux vivre.

A la rentrée 73 il nous faudra intégrer dans l'établissement la centaine de nouveaux élèves venus

d'horizons si divers et marqués, déjà, par une scolarité antérieure. Je sais aussi qu'il nous faudra lutter contre le doute, la sottise et les maladresses, voire l'opposition au sein d'un groupe de professeurs dont certains prônent une « éducation spartiate » ou rêvent d'une autorité facile et hiérarchisée.

Mais nous misons sur la confiance des jeunes et sur leur honnêteté ; c'est une gageure, je sais, nous sommes quelques-uns à vouloir la tenir.

P. QUEROMAIN
C.E.S. de Douvre - 14



L'enfant d'aujourd'hui et son milieu

Des adultes de plus en plus nombreux éprouvent de sérieuses difficultés à comprendre les réactions des jeunes. Eternel problème de générations, diront peut-être certains. Mais cette volonté de minimiser la crise en la ramenant aux limites d'un conflit transitoire ne traduit-elle pas la crainte de découvrir les vraies sources d'un malaise qui ne va qu'en s'accroissant ?

Face à certaines réactions, il arrive, même aux éducateurs des classes Freinet, de se questionner sur le sens d'une pédagogie qu'ils ont voulu d'abord au service des jeunes.

C'est pourquoi il nous a paru important et nécessaire de procéder à une vaste enquête sur les besoins et les aspirations des enfants et des adolescents d'aujourd'hui.

Il sera parfois difficile de retrouver l'authenticité des jeunes au delà du conditionnement exercé par une publicité et des moyens de diffusion qui s'adressent de plus en plus à eux (presse, télé, radio, disques, cinéma, etc.), au delà des interdits que la famille et l'école, malgré leur impuissance avouée, s'efforcent d'imposer.

Dans cette analyse que nous voudrions la plus honnête et la plus lucide possible, nous n'avons d'autre a priori que de chercher à comprendre pour pouvoir mieux agir. Mais nous n'éliminons pas d'avance les remises en cause les plus profondes, même si elles venaient à gêner notre confort moral.

Si nous voulons aller plus loin qu'un « c'est la faute des jeunes », nous ne saurions nous contenter d'affirmations aussi simplistes même si elles sont moins injustes : « c'est la faute des enseignants, des parents, des adultes, de la société... »

Pour nous cette réflexion n'a de sens que si elle nous permet d'agir avec plus de lucidité et de détermination, — d'une part, pour adapter notre action éducative aux besoins réels des jeunes et non aux désirs que nous projetons sur eux,

— d'autre part, pour dénoncer et combattre les carences et les dangers qu'il serait vain de prétendre compenser par l'école.

Nous devons au cours de cette longue réflexion nous protéger des mythes qui viendraient nous engluier, aussi

bien le mythe du « progrès » qui a toujours servi de couverture idéologique à l'impérialisme colonisateur, que le mythe de la « nature », le concept le plus flou qui soit, que le mythe du « bon vieux temps » qui n'est ni tellement lointain, ni globalement si idyllique.

Nous confronterons nos observations d'éducateurs praticiens avec tous ceux que concerne la vie des enfants : les parents d'abord, les psychologues qui cherchent à les comprendre, les architectes qui ont pour tâche de les loger, les médecins (nous demanderons même à certains si leur respect inconditionnel de la vie dépasse le neuvième mois de grossesse), les hommes politiques, les législateurs, les citoyens, qui tous, consciemment ou non, sont responsables du bonheur futur des jeunes.

Comme cette enquête est une tâche énorme, nous devrons l'aborder par tranches dans chaque numéro de *L'Éducateur* mais en ayant le souci de raccorder tous les fils autour de la globalité de l'enfant.

Cela permettra à chacun de vous de participer sur le point qui l'intéresse ou le préoccupe sans être découragé par l'ampleur de l'entreprise. Si vous avez fait des observations, mêmes très simples (rappelez-vous la pomme de Newton), si vous avez des documents, des enregistrements, des photos, des films, des passages de livres que vous avez lus, apportant un éclairage sur tel ou tel point, envoyez-les ou proposez-les à Michel Barré, I.C.E.M., B.P. 251 - 06406 Cannes, mais aussi à tout responsable de l'I.C.E.M. intéressé par l'enquête.

Nous en discuterons dans *L'Éducateur*, nous confronterons les documents au congrès de Montpellier.

Si vous n'avez pas peur d'être traités de subversifs, lorsque vous mettrez en lumière le besoin de changement, et de passésistes lorsque vous dénoncerez certaines évolutions dangereuses, joignez-vous à nous pour cette recherche.

L'enquête maintenant vous appartient.

M. BARRE

I. L'enfant et l'espace

Nous ne faisons pas pour le moment une enquête statistique mais une analyse de situations et d'évolutions. Lorsque vous lirez les questions qui suivent, répondez en pensant à un enfant bien précis. Ensuite si le cas vous semble particulier, essayez de répondre en pensant à un enfant différent, mais tout aussi précis. De la confrontation de ces cas réels, nous dégagerons des ressemblances ou des différences que nous préciserons au besoin plus tard par une enquête statistique.



Photo Pellissier

1A — La notion de territoire qui est si importante pour les animaux a-t-elle un sens chez le jeune enfant ? Comment le tout-petit explore-t-il l'espace ? Comment en prend-il possession ?

La cabane est-elle un moyen de limiter un espace personnel ? A quel âge apparaît-elle spontanément ? Quels sont les moyens utilisés (matériaux naturels ou industriels, cartons ou tissus, simple trace de craie ou de pierres alignées) ?

Photo Cormier



1B — La stabilité du territoire possédé a-t-elle une grande importance ? Peut-on, par exemple, faire des comparaisons de comportement à la maison et en camping ?

1C — De quel espace dispose l'enfant pour lui seul ? (coin personnel, lieu de rangement, surface de jeu.)

A-t-il une grande liberté d'utilisation et de transformation (modifier le décor, l'emplacement du mobilier) ?

A-t-il une possibilité de s'isoler s'il le désire ?

L'évolution de l'espace personnel disponible se fait-elle dans un sens positif (plus de place, plus d'autonomie) ou négatif (moins de place, impossibilité d'en disposer vraiment) ?

Photo Cervoni



1D — L'enfant exprime-t-il spontanément le besoin de rencontrer les autres sur un carrefour contigu à son espace personnel ?

- Jeu dans une pièce occupée par les autres membres de la famille (cuisine, couloir, salle de séjour).
- Attirance vers les lieux de passage, l'escalier d'immeuble, la rue, le terrain de jeux extérieur.

Peut-il s'aventurer sur ces espaces-carrefours sans être rabroué

- par les parents ?
- par les voisins, un gardien, etc. ?
- par les autres enfants ?

1E — Comment s'exprime le besoin d'un espace étendu ?

Par exemple, peut-on comparer le comportement dans un grand espace d'enfants habitués à l'espace et d'autres maintenus dans des espaces très limités ?

Y a-t-il un rapport superficie/nombre d'occupants au delà duquel l'espace perd sa signification ?

Par exemple lorsqu'une grande cour contient un grand nombre d'enfants, serait-il préférable ou défavorable d'avoir une cour moitié moins grande et contenant la moitié des enfants ?

Pourrait-on définir des mesures d'espace nécessaire à un enfant qui travaille, qui joue ? Ou plutôt que des modules constants, y a-t-il des seuils où la surface et le nombre sont liés ?

1F — Comment interviennent les limites dans l'exploration de l'espace ? Suscitent-elles le désir d'aller au-delà ou finissent-elles par étouffer les velléités d'évasion ?

L'enfant réagit-il différemment aux limites qui n'ont l'air créées que pour l'empêcher de passer (grilles, barrières, grillage) et à celles qui lui paraissent naturelles ou du moins inamovibles (mur élevé, rivière, rue) ?



Photo A. Lévêque

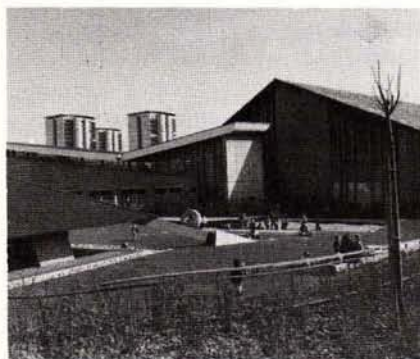


Photo Nicquevert

1G — Quelle a été depuis 10 ou 15 ans l'évolution en surface et en qualité des espaces disponibles pour les enfants : cour intérieure, jardin privé, public, terrain vague, rue, terrain de jeux, place, terrain de sports, grands espaces libres (pré, bois, forêt, etc.) ?

Quel type d'espace a disparu ou est devenu indisponible ? Quels espaces ont été créés ? Sont-ils équivalents en surface et en possibilités ?

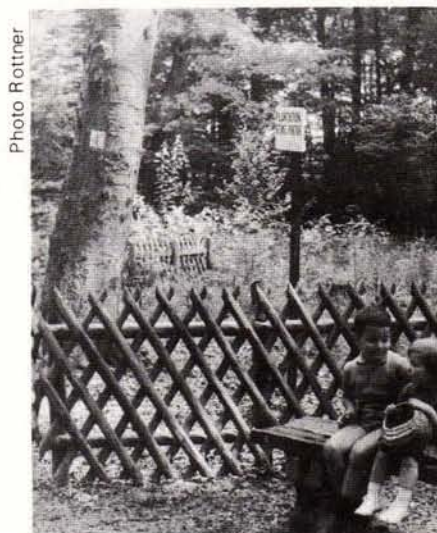


Photo Rottner

1H — Existe-t-il de plus en plus ou de moins en moins d'espaces interdits aux enfants

- par souci de soin (propreté du salon, entretien des pelouses) ?
- par gêne des adultes (escaliers, cours, parkings, etc.) ?
- par crainte du danger, physique ou moral (rue, chantier, etc.) ?

Rôle de l'anxiété des parents dans ces interdits.

Rôle de la répression (gardien, agent, voisins).

Ces interdits ont-ils une répercussion sur la relation enfants-adultes ?

1I — Peut-on considérer la vitesse comme un moyen de réinvestir l'espace manquant ?

Peut-on observer des différences de comportement dans la recherche de la vitesse pour la vitesse chez les jeunes privés d'espace et chez les autres ?

1J — Les observations qui précèdent peuvent-elles aider à mieux définir les espaces dont devraient bénéficier les enfants à la maison, à l'école, dans la cité ?

Quels sont les types d'évolution auxquels nous devons nous opposer pour protéger les besoins des enfants concernant l'espace ?

1K — Tout ce qui a été oublié sur le sujet.

Nul n'est obligé de s'intéresser ni d'avoir des réponses à formuler à toutes les questions. Si l'une ou plusieurs d'entre elles vous ont intéressé, notez aussitôt votre réponse en inscrivant le numéro de la question (1 j par exemple) et en écrivant au recto seulement, cela aidera à classer les envois.

M. BARRE
I.C.E.M. - B.P. 251 - 06406 Cannes

Les réseaux

(une expérience d'ouverture sur le milieu)

Claire SAGET

Les expériences qui comportent une participation des parents à la vie d'une classe sont déjà assez fréquentes. Celles que nous connaissons ont permis une ouverture de la classe, mais sont généralement bloquées par cette idée que rien ne peut être fait au delà d'une aide venue des parents. On se comporte selon des idées toutes faites :

- les enfants n'ont rien à apporter aux parents ;
- les parents n'ont rien à apprendre à l'école ;
- les parents et les enfants n'ont rien à faire ensemble, hors de l'école ;
- les parents qui se seront connus par l'école, n'ont rien non plus à faire ensemble.

A. — LES ESPOIRS QUI SOUS-TENDAIENT NOTRE SOUCI D'OUVERTURE DE L'ÉCOLE

1) L'espoir de multiplier, pour les enfants d'abord, le nombre des choses à découvrir par une expérimentation pratique plutôt que par une analyse abstraite ou de simples enquêtes.

Un système de réseaux permettant d'utiliser les connaissances des parents et leur vécu (ainsi que les connaissances et le vécu de toute autre personne qui entrerait volontairement en liaison avec la classe et les parents) devrait permettre de donner un début de réponse à cet espoir.

2) L'espoir que l'école devienne un lieu de rencontre permanente où les adultes comme les enfants peuvent retrouver et favoriser leur désir de comprendre ou de savoir.

— Lieu à la disposition de tous, quels que soient l'âge, la profession, le milieu social, les échecs passés ou actuels.

— Lieu où, dès à présent, les parents peuvent mieux satisfaire leur désir de participer davantage à l'éducation de leurs enfants.

3) L'espoir que, dans les cas où l'instituteur ne peut transmettre des connaissances qu'il ne possède pas, il puisse servir d'intermédiaire à cette transmission. Par exemple, des parents voudraient transmettre leur

expérience du monde du travail à des enfants, l'instituteur met ses techniques pédagogiques à leur disposition dans ce but.

4) L'espoir que s'exprime une culture populaire. Un système de réseaux donne alors le moyen d'enrichir des relations jusqu'à l'aboutissement vers une expression collective.

5) De même l'espoir que le plus grand nombre découvre la mesure de ce dont il est capable, même dans la vie d'une institution qui semble très fermée comme l'école, et puisse trouver le goût d'appliquer la même capacité dans d'autres institutions, même si elles sont encore plus fermées.

B. — LES EXPERIENCES A L'ORIGINE DE NOS PROJETS

a) Au début de mon enseignement, mon désir était de donner le maximum de moyens d'expression aux enfants. Je visais à ce que chacune en trouve au moins un qui lui convienne. Il fallait d'abord qu'elles s'essayent à exprimer ce qu'elles vivaient à la maison, dans la cité, avec leurs camarades, etc.

Ainsi toute leur vie extérieure à la classe entrait dans la classe, par leur intermédiaire exclusif.

b) J'habitais dans la cité où se trouvent l'école et le domicile de toutes les enfants, et je connaissais leur vie comme quelqu'un qui en fait partie. Et les expériences qu'elles apportaient en classe, je les comprenais pour les avoir vécues un peu comme elles-mêmes.

Cela me permettait aussi de rencontrer tel et tel parent de mes élèves, non pas seulement comme le père ou la mère de telle enfant, mais d'abord comme ma voisine d'escalier, comme l'employée de la boulangerie, etc.

A l'occasion, ces relations allaient à l'amitié, à la confiance. Je veux dire qu'il m'était ainsi donné d'avoir des relations de personne à personne au-delà de ma fonction et au-delà aussi de celle des gens que je rencontrais.

J'en tirais dès ce moment l'idée encore inapplicable de ce que l'école pouvait être, indépendamment des enfants, l'occasion de rencontres entre adultes.

c) Je constatais souvent que ce que vivaient les enfants était remarquable par l'attention, la simplicité, la solidarité, l'absence de préjugés ; mais que jamais ces différentes qualités n'étaient ressenties comme telles.

J'en tirais dès ce moment l'idée encore inapplicable qu'il faudrait bien trouver le moyen, si possible pour leurs parents comme pour elles-mêmes, de les amener à une prise de conscience de ces qualités.

Je songeais alors à utiliser l'expression corporelle dans le sens d'un essai d'amélioration des relations difficiles ou douloureuses des enfants avec quelques personnes que ce soit. Je travaillai en ce sens, pendant un an, avec un acteur professionnel bénévole. J'aurais aimé que par la suite cette amélioration agisse des parents vers les enfants.

d) Pour accentuer la participation des parents, je pratiquais la classe ouverte :

- moyen pour les parents de mieux connaître la vie de leur fille,
- moyen pour eux de participer au choix des orientations principales,
- moyen de commencer des ateliers sous leur responsabilité.

Je crois que ces différents moyens étaient aussi favorables pour les enfants : possibilité de mieux connaître leurs parents.

e) La classe de neige de l'année 1971 se révéla sur plusieurs points une expérience importante : dans un monde qui n'était pas le leur, je crois que mes élèves ont découvert certaines étapes essentielles à la manière d'apprendre comment vivent les gens.

Dans un petit village, les filles utilisèrent l'enquête qui se révéla insuffisante. Elles allèrent donc participer, qui pendant cinq jours au travail du menuisier, qui pendant quatre jours à l'activité d'une ferme, qui pendant quelques heures à la vie de quelques vieilles gens.



Photo C. Saget

A mesure, les enfants consignaient noir sur blanc ce qu'elles avaient ressenti, ce qu'elles avaient remarqué de ces différents modes de vie, ce qu'elles avaient compris de ces différents travaux, ce à quoi elles s'étaient exercées, enfin ce qu'elles avaient retenu de ces différents contacts. Ces résumés faisaient l'objet, chaque soir, d'échanges prolongés.

A la fin d'un tel travail, l'idée naquit d'une exposition afin de montrer aux gens du village comment on les avait vus. Le village vint et je constatais que *cette exposition était l'occasion pour les gens de porter un autre regard sur ce qu'ils vivaient*. C'est le travail des enfants qui avait eu cet effet.

f) L'année suivante, pour la préparation d'un voyage de huit jours à Cannes, auprès de la classe correspondante, il me fallut rechercher *une participation matérielle des parents*, condition de notre départ. Chacun de ceux-ci, selon ses possibilités de temps, d'argent, de capacités manuelles, etc., s'attela à cette tâche.

Trois mois durant, une participation active des parents permit la préparation d'une tombola, d'une vente-

exposition qui permirent le départ à Cannes.

Pendant et après la classe (soir, jeudis, samedis après-midi) des groupes spontanés (cinq enfants chez telle maman, cinq autres chez telle autre) cousaient, crochetaient, etc.

g) Je découvris mieux encore la participation des parents, non plus comme méthode pédagogique mais comme *occasion d'un travail entre pairs*, à l'occasion de deux demandes des enfants où mon incompetence se révéla : pour apprendre la perspective en dessin ; pour monter des systèmes électriques, des parents se proposèrent.

h) L'idée encore qu'il serait essentiel que les enfants puissent *apprendre directement de ceux qui ont l'expérience vécue*, se trouva étayée par la démarche d'un employé de la chaufferie.

Commençant les travaux d'établissement d'une « Bibliothèque de Travail » sur la vie en H.L.M., nous étions allées visiter la chaufferie d'Orly. L'employé qui nous avait fait visiter vint un jour, de son propre chef, dans la classe, afin de s'assurer que les enfants avaient bien compris.

Remarquable aussi la réaction des enfants qui, à la fin de ces explications complémentaires, le retiennent plus d'une heure pour lui expliquer ce qu'elles font.

Remarquables encore les questions que pose cet homme en assistant pendant cette dernière heure à un exposé sur les volcans. L'heure passée, il discutait encore à la porte, avec l'adulte extérieure à la classe, qui était venue aider les enfants à préparer le travail sur les volcans : plus d'une heure à parler volcans !

i) Je constatais encore que *mes anciennes élèves viennent très souvent en classe* se proposer d'aider tel groupe de trois ou quatre filles.

j) Ces derniers temps enfin, considérant que *leur journal était trop fermé sur la classe*, les enfants elles-mêmes ont proposé qu'il soit modifié pour devenir *source d'informations*, mise au besoin à la disposition des plus jeunes, des anciennes, des parents.

C. — NOS PROJETS

Ces expériences conduisirent à proposer les quelques projets suivants :

1) Donner une autre forme au journal ; le rendre accessible aux parents, ou à tous autres ; par exemple, qu'il soit possible d'y annoncer qu'on a envie d'étudier, de discuter telle ou telle question, qu'on voudrait rencontrer des gens intéressés au même travail. Une expérience en ce sens avait commencé en matière d'éducation sexuelle.

2) Etablir des réseaux de travail pour affronter à plusieurs certaines difficultés scolaires rencontrées par quelques enfants (orthographe, calcul...). Projet qui vise à découvrir les intérêts pratiques du réseau mais je sais qu'il est en contradiction avec d'autres projets : celui par exemple proposé ci-dessous en 5.

3) Etudier la vie en H.L.M. avec l'intention d'en tirer une brochure « Bibliothèque de Travail ». Pour ce faire, y associer le maximum de parents, d'anciennes, d'amis, etc., ou des personnes extérieures ayant des compétences soit en architecture, soit en urbanisme, soit sur la vie du commerce, etc.

4) Etablir un début de réseau visant à la connaissance du monde du travail, transmise par les travailleurs eux-mêmes. Cette étape est peut-être une des plus importantes mais aussi une de celles où il faut avancer le plus prudemment.

5) Etablir un atelier, qui évidemment ne pourrait pas vivre seulement dans la classe, de langage populaire.

D. — LA MISE EN ŒUVRE

Je demandai à tous les parents, anciennes élèves, mais lecteurs du journal de bien vouloir réagir de deux façons :

- En disant ce que, dès à présent, nous pourrions envisager comme autres projets ;
- En venant nous prêter main forte, s'ils en avaient envie.

A une première réunion à laquelle participaient mes élèves de C.M.2, une quinzaine de leurs parents, mes anciennes élèves, des professeurs du C.E.S., de grands élèves du C.E.S., des amis, ces propositions furent faites :

- 1) Quelques parents acceptent, et cela s'organise pratiquement sur place, de recevoir des groupes d'enfants ayant des difficultés sur le plan des mécanismes à acquérir (opérations, etc.).
- 2) Des parents proposent de recevoir, un soir, pour leur permettre de voir

des émissions télévisées et d'en discuter avec elles.

3) Des anciennes élèves proposent, et cela s'organise, de venir soit pendant, soit après la classe, faire des ateliers de dessin et participer aux recherches des élèves.

4) Des grandes du C.E.S. proposent de venir travailler l'expression théâtrale avec mes élèves ; elles demandent en échange que celles-ci leur apprennent à fabriquer des marionnettes et leur communiquent leurs techniques d'expression corporelle et de décontraction. Elles proposent aussi d'organiser des sorties, sans limites d'âge. La première est déjà prévue à la suite d'un exposé de mes élèves sur Vlaminck.

5) Un professeur du C.E.S. propose de recevoir mes élèves dans ses classes en vue de travaux communs. Il indique que les professeurs du secondaire ont beaucoup à apprendre, par les élèves, des techniques appliquées par elles : il s'agit surtout d'assurer une suite à ce que connaissent les élèves ; d'assurer un avenir aux enfants qui ont sacrifié l'orthographe systématique à la recherche de l'expression, à l'habitude du travail qu'on se donne soi-même.

DECOUVERTE D'ORLY PAR LES ELEVES DE LA CLASSE, AVEC LE PROJET D'EN FAIRE UNE B.T. SUR LA VIE EN H.L.M.

BUTS

- 1) Qu'elles reconnaissent elles-mêmes ce que leur milieu a de particulier, de valeurs propres.
- 2) Faire connaître et reconnaître cette vie particulière par d'autres milieux.
- 3) Aider à découvrir ce qui, dans cette vie, peut être amélioré ou transformé, comment cela est possible.

REMARQUES

C'est un sujet particulièrement bien adapté à un essai de travail en réseaux, qui concerne à la fois parents, élèves, enseignants et non enseignants.

METHODES

Nous partons de cette idée que les cinq catégories générales suivantes suffisent à établir une DESCRIPTION précise de la vie en H.L.M. à Orly.

- 1) LE TEMPS : la journée, la semaine, le mois... changements...

2) LES INSTITUTIONS : gare, bibliothèque, etc.

3) LES OBJETS : bâtiments, autobus, stade...

4) LES PERSONNES : histoire, métier, amitié, espérances, solitude, relations...

5) LES FONCTIONS : des gens d'Orly à Orly, des gens d'Orly à l'extérieur, des gens de l'extérieur à Orly...

Mais, la seule description ne suffit pas et à mesure que celle-ci progressera, nous nous placerons systématiquement aux points de vue ouverts par les cinq questions suivantes :

- a) Comment les éléments décrits sont-ils utilisés, ressentis, compris pour tout dire, *vécus*.
- b) Comment le monde extérieur (commune, département, état, étranger) entre-t-il dans la cité ? Y a-t-il une réciprocité ?
- c) Qu'est-ce qui est vécu individuellement et qu'est-ce qui l'est collectivement ?
- d) Qu'est-ce qui est particulier (dans le temps et dans l'espace) à la vie en H.L.M. à Orly ?
- e) Qu'est-ce qui est ressenti comme inéluctable et qu'est-ce qui est ressenti comme pouvant être amélioré ?

Nous regarderons tout ce que nous aurons trouvé à la lumière de ces cinq questions.

PREMIERES TRACES

— Regrouper tout le matériel déjà réuni les années précédentes : début d'enquêtes, graphiques, etc.

— Etablissement de questionnaires : gardiens, chef de gare, P et T, bibliothèque municipale, gendarmes, assistantes sociales, étrangers, éducateurs, mères de famille qui travaillent, pères, mères au foyer, jeunes, mairie, agence nationale de l'emploi, artisans, commerçants, etc.

— La vie à Orly, qu'est-ce que c'est ? Réactions sur des photos. Groupe de réflexion.

— Observation : un groupe fait des photos dans Orly.

— Magnétophone : des filles ont raconté une journée banale de leur vie au magnétophone. Commencer à enregistrer les réactions, de n'importe quelle personne d'Orly.

— Etablir une documentation sur ce qui se publie à Orly : le journal d'Orly, présence d'Orly, les journaux scolaires, le Travailleur, etc.

— Connaissance du travail sur place : de très nombreuses filles ont commencé à travailler chez les commerçants. En vue : crèche, mairie, etc.

— Etablir un lien avec l'atelier « Langage ».



Photo C. Saget

D'AUTRES PROJETS NAISSENT

1) Des filles de la classe désirent devenir dactylo plus tard, désirent voir ce qu'est ce métier, *travailler plusieurs après-midi*, (ou très souvent pendant une période de un mois ou deux) *avec une dactylo*. Il faudrait que par le goût qu'elles se trouveront peut-être pour ce métier, elles soient incitées au travail de l'expression écrite. Parmi elles une fille dont les parents ne lisent ni n'écrivent le français et qui a un particulier besoin de cette incitation.

2) Des parents désirent rencontrer d'autres parents, des jeunes, et toutes personnes qui, par leur métier sont proches des enfants (éducateurs, psychologues, professeurs) pour *parler de tout ce qui est mis en question par l'affaire de l'incendie du C.E.S. Edouard Pailleron*.

3) Une jeune fille de 16 ans, apprentie couturière malgré elle (elle désire en fait apprendre la dactylo) *cherche à travailler soit avec des gens qui maîtrisent l'orthographe, soit avec d'autres personnes dans son cas, l'expression écrite de la langue française*. Pour le second cas, on cherche aussi une personne connaissant les techniques d'apprentissage.

4) Une dame portugaise accepte *d'apprendre le portugais à qui veut en échange du français lu et écrit*.

5) Des jeunes (20 ans et 17 ans) cherchent d'autres jeunes ou adultes pour mieux *comprendre l'actualité* : il faut d'abord se mettre d'accord sur une technique. Y-a-t'il quelqu'un pour aider à la trouver ? Ensuite échanges sur *la lecture des journaux, les émissions de T.V., etc.*

6) Une fille de la classe a besoin de rencontrer des *professeurs de danse, des danseuses*, des jeunes qui suivent des cours de danse, d'être plongée dans ce milieu de la danse, d'aller *voir ce qu'est une école de danse, un spectacle de danse...*

7) Des filles de la classe désirent rencontrer :

- des parents *d'enfants handicapés physiques et mentaux*,
- des éducateurs *d'enfants handicapés*,
- des enfants *handicapés, enfin*.

8) Un groupe de quatre filles de la classe est chargé de faire circuler des invitations à voir à plusieurs, avec discussions ensuite, telle ou telle émission de télévision qui vous intéresse : les prévenir aussitôt que possible pour qu'elles puissent vous

donner les noms des intéressés, ça marche à l'envers pour ceux qui n'ont pas la T.V.

LES RESEAUX SE TISSENT

Il est impossible de citer dans le cadre d'un article toutes les initiatives prises de mars à juin, allant de l'élevage des lapins (avec construction préalable du clapier) jusqu'à l'atelier d'expression corporelle, en passant par le rattrapage en orthographe, la fabrication de marionnettes, la prise de contact avec des professions : dactylo, assistante sociale, commerçant, travailleuse familiale.

Nous espérons intégrer prochainement des personnes âgées de la maison de retraite qui pourront nous aider de leurs compétences et qui, en se persuadant qu'elles ne sont pas inutiles, pourront s'intégrer à la vie de la cité.

Claire SAGET
6, allée des Erables
94 Vitry

Classes décroisonnées en maternelle

Claudine CAPOUL

Monique MEYNIEU

Extrait du journal scolaire « Clair Soleil » (mai 1972)

« A l'école maternelle rue de Nuits, il y a 6 classes.

Nous, on a 2 classes, 2 maîtresses.

IL y a les grands et les moyens. »

Thierry dit :

« On aime la classe jaune :

on voit des peintures, et on entend les canaris.

*on fait des histoires au déguisement,
de la musique avec des tambours et des cloches. »*

Sandrine dit :

« On aime la classe verte :

il y a les jeux de calcul,

les voitures,

la menuiserie,

*on peut faire des marionnettes,
des bateaux et des maisons. »*

Année scolaire 1970-1971

Nous sommes toutes deux adjointes :

Monique, petite section de 2 à 4 ans,

Claudine, moyenne section de 4 à 5 ans.

Durant l'année, les deux classes travaillent souvent ensemble (temps de chant, les anniversaires, les classes promenades, parfois la danse, de temps en temps échange de travaux).

Année scolaire 1971-1972

Monique change de local et garde ses enfants en section de moyens ;

Claudine garde ses enfants en section de grands.

Nous décidons d'étendre aux « grands » l'expérience des ateliers permanents mais en y ajoutant celle de « classe ouverte » (nos deux classes sont contiguës). Nous installons matériellement les deux pièces en y répartissant les ateliers. Les enfants de 4 à 6 ans « navigueront » donc dans les deux salles... Nous décidons nous-mêmes de l'installation matérielle des locaux, estimant les enfants très jeunes pour le faire et ne voulant pas, en partant tout à fait à l'inconnu, courir à un échec. Cela donne 19 ateliers, 105 places possibles pour 75 enfants.

Année scolaire 1972-1973

Dans la même installation matérielle,

— nous gardons les plus jeunes de l'an dernier en section de grands,

— nous accueillons 35 enfants de 4 à 5 ans, venant de 3 classes de l'école, et de la maison : c'est la section des moyens.

Nous démarrons l'année très vite, l'Inspectrice venant avec des collègues maternelles en recyclage dès le septième jour.

Mais nous nous heurtons à de gros problèmes : alors que les « grands » ont, en majorité, déjà travaillé en ateliers permanents pendant deux ans dont un an en classe décroisonnée, les moyens viennent de classes traditionnelles. De ce fait les grands demandent très vite tous les ateliers dont ils connaissent le fonctionnement, les moyens qui n'ont l'habitude ni de choisir leur travail, ni d'être responsables des rangements, sont :

— certains un peu perdus et ne changent pas de place, ou errent sans idée,

— d'autres, très à l'aise, folâtrent à travers les deux pièces sans aucune envie de « se prendre en charge ».

Très vite, les grands en ont assez d'être responsables des moyens et de leur « incapacité » ou de leurs bêtises.

Un deuxième ordre de difficultés, vient de l'énorme décalage de niveau. Beaucoup de grands écrivent « des textes libres » à leur mesure, ont une grande dextérité aux ateliers menuiserie ou bricolage, ont tâtonné avec une infinité de matériaux à l'atelier math... alors que les moyens gribouillent ou dessinent des bonshommes têtards et jouent. Si on essaie de regrouper la collectivité-classe, au bout de 2 à 3 minutes les moyens décrochent et se dissipent.

Nous ne voulons cependant pas dissocier les deux niveaux pour des travaux différents puisque une grande partie de la richesse de l'année passée est venue du mélange des âges.

A la deuxième quinzaine d'octobre, nous sentions naître l'équilibre, quand nous avons eu deux élèves-éducateurs en stage durant 15 jours. Un d'entre eux, vivant inconsciemment toujours exactement le contraire des consignes de la classe, tout bascula à nouveau. Ce fut seulement en décembre que le groupe classe commença à vivre réellement.

Il ne s'agit pas, en quelques lignes, de faire un bilan, ni de tirer des conclusions après un an et demi de vie en classe ouverte. Il est cependant possible d'indiquer quelques pistes de réflexion et de recherches futures, dans une double optique négative et positive.

A. — LES LIMITATIONS

1) Nous avons **beaucoup trop d'enfants** : 50 pour 2 serait un maximum. Notons cependant qu'en tant qu'adultes, nous fatiguons moins à 2 avec 70 enfants dans 2 pièces, que seule avec 35 enfants dans une pièce.

2) **Le bruit** est fatigant ; bruit dû au nombre d'enfants mais aussi à la présence de certains ateliers tels que : musique, menuiserie, jeu dramatique... Mais, ils nous paraissent trop importants pour le développement des enfants pour que nous les supprimions.



3) Ceci nous amène aux **problèmes de l'architecture et du mobilier** presque toujours inadaptés :

- * pas d'insonorisation des locaux .
- * pas de possibilité d'isoler les ateliers bruyants dans des boxes, ou pièces attenantes à la classe ;
- * pas de mobilier déplaçable par les enfants eux-mêmes, excepté les tables individuelles. Nous avons fabriqué nous-mêmes des petits meubles à étagères sur roulettes, des plans verticaux, des cloisons mobiles à usages multiples (tableau noir et affichage)...
- * pas d'ouverture vers la nature.

4) **L'idée que la société se fait du rôle de l'Ecole Maternelle.** Celle-ci est en général reconnue comme importante pour l'enfant mais encore trop souvent par ses acquisitions « scolaires ». L'enfant n'a plus le temps d'être un enfant.

Cette année en particulier, nous avons souvent vécu les faits suivants :

- * Quand un enfant de 4 ans dessine un bonhomme têtard, les parents lui apprennent comment tracer un personnage constitué.
- * Quand il dit chez lui : « *j'ai écrit* », après avoir tracé quelques lignes en zigzag, les adultes lui font un modèle en écriture anglaise.

- * Le lendemain du jour où il a porté à sa maison dessins ou peintures, il nous dit : « *maman a tout jeté à la poubelle* ».
- * Dès 4 ans, il entend : « *à l'école, il faut être sage pour apprendre à lire, écrire et compter.* »

Ainsi, dans ce contexte social, l'apprentissage de l'écriture en particulier tient une place énorme : dans l'esprit des enfants mais aussi des institutrices et des inspectrices.

Or, les journées n'ont que 6 h et il est difficile de trouver le temps de faire de l'écriture et de la lecture, des maths, de la danse... et

- de pouvoir librement tâtonner avec de multiples matériaux ;
- de pouvoir librement échanger avec les copains et les maîtresses dans les ateliers style jeu dramatique, bricolage, etc. ;
- de pouvoir ensemble construire son espace-classe, élaborer les règles de vie du groupe, etc.

Au début de l'expérience, nous nous étions un peu spécialisées :

Monique : math, expression gymnique,
 Claudine : écriture-lecture, danse,
 pour mieux savoir où nous allions.

Dès que nous avons abandonné cette spécialisation et avons totalement « navigué » entre les deux classes, nous avons pu, à certains moments de la journée être deux à l'atelier écriture et par la suite être « libérées » de cet apprentissage, donc beaucoup plus disponibles pour tout ce qui nous apparaît primordial :

- le tâtonnement,
- la recherche,
- la création.

5) Notons, aussi, **les difficultés dues au travail d'équipe** :

- * Parfois difficultés de compréhension entre les membres eux-mêmes (nous pallions ceci par une « communication » continue) mais surtout dans le milieu enseignant, aucune habitude de travail de ce genre, d'où la référence des gens extérieurs (parents, inspectrice, collègues) aux notions de « plus âgé et plus expérimenté » donc ressenti forcément comme le meneur, et de « plus jeune, moins expérimenté », ressenti comme le second.
- * Difficulté de nomination en équipe dans le contexte actuel des nominations.
- * A priori qui fait accepter une possibilité de travail en équipe pédagogique (entre enseignants) mais pas travail en équipe éducative comme nous le souhaiterions toutes deux : c'est-à-dire partagé avec le personnel de service, avec inclusion des parents dans la vie de l'école.

B. — LES ASPECTS POSITIFS

1) **L'adulte n'est plus seul** dans sa classe : possibilité d'échange perpétuel sur le comportement d'un enfant, une situation de vie de classe, etc.

2) **Deux adultes** donc, pour les enfants, « 2 recours, 2 aides, 2 piliers, 2 références, 2 modèles ».

3) **L'espace de déplacement est accru**, donc meilleure réponse au besoin de mouvement des enfants.

4) **Davantage de possibilités d'ateliers** (par ex. 1 atelier peinture pour 6 enfants occupe moins de place au sol que 2 ateliers pour 3 chacun).

5) **Possibilité de tâtonner**, tout le temps qu'un enfant le souhaite, à un même atelier (il reste toujours une maîtresse disponible dans la classe quand l'autre est en danse, par exemple).

Ceci entraîne une plus grande richesse des travaux.



6) Meilleure sociabilisation :

- Aide mutuelle (en particulier entre grands et moyens).
- Prise en charge personnelle de son travail (choix de l'atelier, travail repris aussi souvent que nécessaire pour qu'il soit terminé, etc.).
- Respect des consignes de la classe après accord de la collectivité pour leur élaboration.
- Grand rôle des « petits groupes » spontanés.
- Perpétuelle possibilité de déplacement, de travaux « non assis », de jeux « corporels », d'où aisance accrue dans le comportement individuel et face au groupe.
- Perpétuelle possibilité d'échange oral d'où richesse du langage.

Cela permet le dialogue avec :

a) **Les inspectrices :** Celle que nous avons cette année (et l'an passé) apprécie par-dessus tout la « vie » qui règne dans la classe, la spontanéité des enfants... et des maîtresses. Elle nous a envoyé de nombreux visiteurs ou stagiaires ; ceux-ci, en nous posant leurs questions nous ont aidées à préciser nos réponses.

b) **Les adultes de l'école :** C'est sûrement à ce niveau que nos échanges sont les moins grands. Depuis quelques années, seule la directrice reste dans l'école — elle a une section de petits — ; les 3 autres collègues (1 section de petits, 1 section de moyens et 1 section de grands) changent. En tant qu'adjointes, il nous est quasi impossible d'être celles qui provoquent échanges, recherches communes, discussions pédagogiques au niveau des enseignantes. Une équipe ne pourrait naître naturellement qu'après une meilleure connaissance mutuelle, et ceci se situe alors au 3^e trimestre. Or, les difficultés de vie dans l'école sont trop nombreuses pour que les institutrices aient envie d'y rester. Au niveau du personnel municipal, les rapports restent « traditionnels ».

c) Les familles :

- * Nous parlons aux parents au moment de la sortie, ils viennent chercher leur enfant aux portes de la classe et de ce fait rentrent admirer tel ou tel travail.
- * Nous leur envoyons le journal scolaire deux fois par trimestre, avec toujours une ou plusieurs pages destinées aux parents.

- * Nous provoquons des réunions dans la classe (ou aux heures scolaires ou après 17 h et après dîner). Réunions de discussion seulement : sur l'organisation de la classe, l'apprentissage de la lecture, le pourquoi et le comment des méthodes modernes... ou d'échange après la projection d'un film pris pendant le travail des enfants.
- * Nous les incitons à venir passer une heure ou plus pendant la classe (soit pour observer soit pour participer à un travail des enfants).
- * Nous apprécions tout don de matériaux divers, tout prêt d'animaux à observer...

d) D'autres enfants :

* Les correspondants :

Les 2 ans, nous avons correspondu avec une classe dirigée par une collègue Ecole Moderne, anciennement dans notre école, actuellement en banlieue bordelaise. Les meilleurs moments sont ceux des « visites » (1 dans chaque école, chaque année).

← Photo Nicquevert

⇓ Photo C. Capoul





Photo Roulier

- * *Des enfants de 6e* sont venus cette année nous présenter un spectacle de marionnettes monté par eux ; en remerciements, nos élèves leur ont envoyé un album avec une histoire inventée.
- * *Les enfants d'un C.P.* du groupe scolaire. La collègue avait accepté de constituer son C.P. avec le plus possible d'enfants de notre classe de l'an passé. Nous avons donc invité « les copains de la grande section de l'année dernière » à venir revoir leur classe ; avec eux nous avons fait un grand jeu dans l'école et goûté. Au dernier trimestre nous sommes allés dans leur classe et au stade avec eux. Cela a permis aux enfants de la maternelle — et ce pour la première fois — de voir leur future école avant la rentrée.
- * *Les enfants d'une classe maternelle de l'Oise.* Nous avons fait paraître, dans le bulletin maternelle de mars 73, un conte inventé dans notre classe, l'an passé. Françoise Gosselin, de Méru, a lu l'histoire à ses élèves. Celle-ci leur a tellement plu qu'ils ont voulu l'illustrer et envoyer les dessins à son auteur principal ; ils ont joint une histoire inventée dans leur classe : « *le cheval volant* ». Or Bruno est au C.P. cette année. Mais quand nous leur relisons l'histoire du petit rat, nos grands se souviennent de l'an passé et acceptent de répondre à la place de Bruno : pour ce, ils décident d'illustrer le conte du « cheval volant » et d'envoyer les dessins à Méru. Nous étions alors en fin du deuxième trimestre. Au Congrès d'Aix, Françoise nous a remis un « opéra » (histoire en diapos dessinées et sono-

risées par ses enfants) parce que ses élèves veulent continuer cette « correspondance naturelle » avec les nôtres. Celle-ci sera-t-elle un jour possible ?

Actuellement, notre souhait n'est nullement de faire marche arrière, en revenant chacune dans notre classe, mais au contraire, de poursuivre l'expérience en l'élargissant — sous des formes diverses à définir — à une équipe éducative au niveau d'une école. Ayant obtenu, l'une la direction et l'autre un poste d'adjointe dans une même maternelle, nous pourrions tenter cette nouvelle recherche à la rentrée 73.

P.S. — Lire le compte rendu d'expérience de l'année 71-72 dans le Bulletin Maternelle spécial Ouverture No 24, d'avril 72 et No 2 de décembre 72.

Claudine CAPOUL - Monique MEYNIEU
Ecole maternelle P. et M. Curie
33270 Floirac

Il nous faut des boîtes de travail

Michel PELLISSIER

Aux journées de Vence 1972, j'avais parlé de l'importance qu'avaient eu les boîtes de travail pour mes élèves de la ville et j'avais écrit pour le bulletin des Journées :

L'enfant de 1972, en milieu urbain notamment, vit dans un milieu qui lui apporte énormément d'informations, pré-digérées ou trop complexes, mais qui lui interdit de plus en plus un véritable tâtonnement expérimental, une intervention sur la réalité physique, une exploration et une sensibilisation vivante aux phénomènes fondamentaux de la physique et qui ne lui apprend plus à penser par lui-même.

Si le milieu naturel ne lui permet plus cela, l'école doit le faire. Mais cette école est mal faite pour cela : peu de place, beaucoup d'enfants, peu de temps, peu de matériel, etc.

Comment faire pour que l'école favorise la possibilité d'expériences fondamentales aux enfants d'aujourd'hui ?

UNE SOLUTION (possible, mais non exclusive) : LES BOITES DE TRAVAIL.

Leur contenu :

Il doit être simple, très simple, et ne pas être trop prédéterminé, c'est-à-dire qu'il ne doit pas obligatoirement mener à la connaissance d'un phénomène précis, mais avant tout permettre des pistes, des constructions, des explorations indispensables avant toute structuration.

Leur forme :

Pourquoi *boîte* de travail ? Parce que nous avons peu de place et qu'il faut simplifier les organisations : une boîte se suffit et se range facilement sur une étagère. Elle se transporte facilement et si son contenu est bon, elle permet beaucoup de choses même dans un petit coin de la classe ou à un bureau.

Nous parlons de *boîtes*, mais en fait il s'agit au fond d'un esprit de travail : la boîte sera le véhicule simple et commode de ce qui permettra la véritable recherche. Il ne s'agit pas de boîtes qui seront éditées et vendues toutes prêtes, mais un moyen d'assurer quand même les expériences indispensables.

Ce texte, envoyé dans les stages avec du matériel préparé par la C.E.L., devrait ouvrir une piste de travail ; il était également repris dans *Techniques de vie* de la rentrée. Mais l'étincelle n'a pas jailli : nous n'avons pas eu d'échos en cours d'année...

Pourtant, cette nouvelle année vécue avec les enfants me confirme qu'il faut travailler dans ce sens, qu'il y a là une nécessité urgente.

J'avais apporté en classe, en octobre, une première boîte d'expériences : dans une boîte à chaussures en carton, il y avait 4 éprouvettes, 2 pinces en bois pour les tenir, 2 flacons en verre, une lampe à alcool et une boîte d'allumettes. Dans un premier temps, je n'en attendais rien, par définition ; rien d'autre que de permettre un certain nombre d'essais, de manipulations, d'expériences avec des objets que les enfants ne trouvent plus sur leur chemin. Les 2 premiers utilisateurs l'ont prise et ont fait bouillir de l'eau dans des éprouvettes. Quand l'eau bouillait, le spectacle des bulles les fascinait longtemps ; puis ils éteignaient la lampe, versaient l'eau chaude dans les flacons de verre, pour voir si elle mettrait longtemps à refroidir, et rallumaient la lampe. Il y a eu beaucoup d'amateurs pour cette boîte dans les jours qui ont suivi, dans les semaines qui ont suivi... Pour allumer la lampe, regarder les bulles, éteindre la lampe, recommencer... inlassablement. J'ai dû remplacer les petites boîtes d'allumettes à 10 centimes, par des grosses... J'ai vu comment ils éteignaient les allumettes en versant dessus de l'eau chaude, de l'eau froide, en la plongeant dans l'eau, en la laissant s'éteindre d'elle-même, brûlée jusqu'au bout, au risque de se brûler les doigts.

L'eau, le feu, toujours indispensables !



Photo Monthubert

J'ai alors proposé des expériences plus précises sur la force de la vapeur et nous avons refait des expériences faites trop rapidement l'an dernier (avec 36...) sur les dilatations et les thermomètres, mais toujours les enfants sont revenus aux bulles, aux allumettes ; ils y reviennent encore quelques fois en mai, alors qu'il y a maintenant de nombreuses boîtes dans la classe. Le handicap était profond, difficile à combler !

Alors, quand j'entends parfois demander à quoi peut bien servir l'école aujourd'hui, j'ai envie de répondre tout bêtement : à permettre, à favoriser ce qui ne peut plus être fait en dehors, dans les immeubles, dans la rue, dans la famille...

Nous sommes persuadés de l'importance de libérer la parole, l'écriture et les gestes ; il faut aussi permettre cet apprentissage sensible du monde physique : l'approche du feu, le sens du bois, le pas de vis, les équilibres, les moteurs, l'ampoule qu'on peut à son gré éteindre ou allumer, seule ou avec d'autres, etc., etc. Peut-on laisser l'école accomplir sereinement cette mutilation d'un sens qui mène au cœur des sciences, qui ne peuvent s'aborder sans curiosité, sans ingéniosité, sans gestes précis, sans imagination, sans un bagage de références accumulées à travers des centaines d'expériences libres ?

Autre exemple : j'apporte une boîte de ressorts et d'élastiques. (Une première fois, les élastiques attachés

l'un à l'autre servent d'instrument de mesure. Je ne m'y attendais vraiment pas : crime de lèse mètre-étalon-immuable !) Puis je propose à un garçon, passionné par ces ressorts, d'accrocher des poids aux ressorts ou aux élastiques et de mesurer les allongements. Comme nos poids n'ont pas de crochets, je lui donne une bobine de fil de cuivre et une pince pour accrocher les poids aux ressorts. Ensuite, je perds de vue mon garçon, au milieu des 29 autres, pendant une heure environ ; lorsque je reviens à lui, il n'a pas réussi à faire ses crochets de fil de cuivre et à les fixer aux poids : il coupe 30 cm de fil pour un poids de 50 g, l'entortille autour du poids, essaie de le nouer comme on le ferait d'une ficelle ; il n'y arrive pas, à la première traction le fil se déroule... Il est bloqué dans sa recherche, déçu. Je suis surpris car c'est un garçon très malin et je comprends alors qu'il n'a jamais utilisé, ni vu utiliser, de fil de fer... Ici, dans les immeubles neufs, les rues bitumées, sans artisans, sans terrains vagues, le fil de fer n'existe pas : c'est un mot à rayer des dictionnaires à venir...

Comme je racontais cette histoire à une réunion de parents d'élèves, l'un d'eux vint à ma rescousse en racontant qu'à l'Alpe d'Huez, il avait cherché en vain dans plusieurs magasins le bout de fil de fer qui lui avait permis de réparer son porte-skis... Il faudrait donc prendre la parti d'une absence de fil de fer et tomber dans la consommation aveugle d'objets neufs et conçus



Photo Roulier



pour craquer le plus vite possible ? Accepter sans regrets que pour un câble d'accélérateur qui casse on change du même coup les fixations intactes à ses deux bouts, le tout pour 50 F ? Heureusement que peu de temps après je rencontrais un ami rentrant d'une expédition polaire en Antarctique. Comme je lui racontais l'histoire du fil de fer, car elle m'avait impressionné, il m'expliqua comment, en bien des cas, les pointes et le fil de fer leur étaient des matériaux indispensables...

Alors, si nous n'y prenons pas garde, nous aurons d'un côté une école en proie aux « disciplines d'éveil » télévisées, audio-visualisées, aux « travaux manuels » à 4 h de l'après-midi quand on ne peut plus rien faire d'autre, avec les matériels spécialisés vendus fort cher en librairie, et, à l'autre bout, l'ingéniosité des 10 doigts de la main laissée aux vrais chercheurs, enfin sortis de l'école !

Voici les boîtes que j'ai peu à peu apportées en classe :

— **Expériences avec prises et ampoules :**

Pile, ampoules et douilles, fils isolés avec pinces crocodiles soudées à chaque bout, commutateurs et interrupteurs du type de ceux de la boîte mathématique (3 boîtes).

— **Expériences avec des interrupteurs, inverseurs, commutateurs :**

Récupérés sur de vieux appareils électriques : avec prise, fils et pinces, douilles et ampoules. (Mais dans cette boîte, à l'inverse de la première, on ne voit pas les circuits dans les appareils.)

— **Installations électriques :**

Du fil, interrupteurs (simple, va-et-vient, olive), douille, prises (socles et fiches), « sucres » pour raccorder des fils. (on teste le montage avec une pile et une ampoule, avant le branchement sur le 220 V.)

— **Expériences avec l'eau :**

La boîte est en fait une cuvette en plastique, dans laquelle on trouve : entonnoir, bouteilles de contenances diverses, compte-gouttes, pots de yaourt, pots de confiture (2 boîtes).

— **Boîte réveil :**

Un vieux réveil sorti de son cadran, et où j'ai enlevé le ressort : les aiguilles tournent avec le bouton arrière.

— **Miroirs :**

10 petits miroirs et des supports en carton plié pour qu'ils tiennent verticaux sur une table par exemple.

— **Boîte équilibres :**

1 potence et une dizaine de bras de longueurs différentes (en liteaux légers) munis de pitons ouverts plantés au hasard, 1, 2 ou 3 dessous et dessus ; des « poids » : cailloux de tailles différentes cerclés par un fil de fer formant crochet. On en fait des mobiles : recherche d'équilibres multiples.

— **Les 2 boîtes citées plus haut :**

Pour faire bouillir de l'eau et celle des ressorts et élastiques.

— **Fil de fer :**

Bobines de fil de fer et fil de cuivre, pince coupante et pince plate.

Je ne cite que celles qui sont restées en permanence dans la classe. D'autres camarades dans le département ont fait des boîtes avec des tiges filetées, boulons, écrous ; des serrures ouvertes afin qu'on voie le mécanisme ; des tuyaux de plastique avec entonnoirs et raccords ; pompe à vélo et chambre à air avec nécessaire pour poser les rustines ; bulles de savon, etc. Rien n'est définitif, le chantier s'ouvre à peine.

Pour nous aider, la C.E.L. livre désormais, à des prix de gros des pièces que nous ne pouvons trouver facilement : loupes et engrenages, poulies, pièces diverses de Mécano. Ces pièces sont livrées non conditionnées, simplement en sachets et sans mode d'emploi : c'est volontaire. C'est pour que chacun de nous découvre, avec les enfants, le meilleur usage possible, et fasse les expériences les plus diverses, puisque justement il n'y a pas d'instructions au départ. Alors l'échange pourra s'instaurer pour concevoir des boîtes plus construites.

Par exemple, après un certain temps d'expérience totalement libre, j'ai proposé avec certaines boîtes des fiches du type fiches-guides ou fiches du Fichier de Travail Coopératif. Elles ont permis d'aller un peu plus loin dans la structuration de la recherche. Mais je sais qu'au début, d'emblée, sans cette phase de totale liberté et invention, les enfants n'auraient pas su s'en servir. Il faut d'abord combler le manque d'expérience, redonner le goût et la possibilité de chercher, d'inventer, de construire sans savoir que cela nous mènera ici ou là. Les enfants en ont besoin et sont prêts à le faire.

Ces boîtes de travail, que l'on pourrait qualifier de « sauvages » pour l'instant, ne sont pas concurrentes des boîtes déjà éditées et vendues par la C.E.L., ni du Fichier de Travail Coopératif, ni des B.T. : elles sont complémentaires. Il y a beaucoup à chercher encore de leur côté. Je sais que Maurice Berthelot n'a pas utilisé comme moi les engrenages. Nous en reparlerons. Je veux bien recevoir vos critiques, remarques et suggestions à leur sujet, et que le chantier s'anime de toutes vos idées.

Michel PELLISSIER
Ecole d'Herbeys
38320 - Eybens

FTC

Fichier de Travail Coopératif

Si vous n'étiez pas abonné, en 72-73, à SBT, vous n'avez pas reçu la série 1-100 du F.T.C.

CE QU'EST CE F.T.C.

Les fiches présentent :

- des propositions de travail, des pistes de recherche, des activités que l'enfant choisira parce qu'elles concordent avec ses préoccupations ;
- des activités globales, sans considération a priori ni des programmes scolaires, ni d'un niveau précis d'enseignement.

Chaque fiche :

- précise les concepts scientifiques ou mathématiques contenus dans l'activité proposée ;
- est conçue comme une unité de travail, mais plusieurs d'entre elles peuvent être regroupées pour l'étude d'un sujet développé. Un index alphabétique permet de retrouver la fiche souhaitée.

Série 1-100 : sciences, math, étude du milieu,
document 19,00 F

Série 101-200 à paraître prochainement :
mathématique

La série 201-300 paraîtra en 73-74 dans des n^{os}
spéciaux de SBT.

LES NOUVEAUX FICHIERS DE PROBLEMES

Fichier C (niveau CM 1) utilisable de fin CE 2 à
CM 2

Fichier D (niveau CM 2) utilisable de CM 1 à
transition.

Dans chacun :

- des situations mathématiques
- une aide ou une miniprogrammation
- des solutions différentes
- la mathématique moderne toujours présente
- un plan à double entrée

Chaque fichier : 35,00 F

Structures de vie, structures mathématiques

Trois séries de livrets : « Structures de Vie, Structures Mathématiques » sont éditées (trois autres séries suivront). Nous avons établi un index qui permettra, à ceux qui le possèdent, une meilleure utilisation (voir p. 26). Ces livrets, réalisés coopérativement, représentent une certaine somme d'informations mathématiques et nous permettent de préciser notre conception de la pédagogie des mathématiques à travers les comptes rendus de notre pratique pédagogique. Il s'agit d'ouvrages destinés aux enseignants qui leur permettront une approche de la mathématique et des enfants. Cette approche se différencie de celle de la pédagogie classique.

— C'est en cela qu'aucun des livres ou cahiers pour élèves ne nous satisfait entièrement.

— C'est en cela que nous prétendons avoir fait œuvre originale.

Originale d'abord par son centrage sur les enfants travaillant en libre recherche. Il y a là, pour nous, un facteur essentiel auquel nous nous reporterons toujours. Par « libre recherche » nous entendons que des enfants, à partir d'une situation apportée par l'un d'eux et dans laquelle ils ont investi leurs motivations et leur potentiel affectif, opèrent des raisonnements pour rationaliser cette situation et la rendre communicable. Un dialogue s'instaure alors dans le groupe. De cet échange se dégagent, parfois confusément, des acquisitions tributaires de la situation. Ces acquisitions trouveront peut-être à être réinvesties dans des raisonnements ultérieurs. Nous nous soucions très peu de les faire connaître de façon systématique aux enfants, contrairement aux éditions scolaires présentées généralement. L'intérêt essentiel est dans les démarches et dans la construction, pas à pas, d'un champ d'expériences et de savoir-faire propice aux découvertes et aux prévisions. Cette démarche cependant n'entraîne en aucune façon une diminution des connaissances. Bien au contraire celles-ci se trouvent acquises beaucoup plus solidement.

Plusieurs questions se posent d'emblée à qui est au contact des enfants dans l'optique précisée ci-dessus :

— Lors de ses tâtonnements, de ses approches, de ses découvertes, comment procède l'enfant (ou plutôt les enfants, « l'enfant » étant pour nous une abstraction que nous nous soucions peu de définir) ? Lors de la rationalisation progressive des phénomènes à laquelle aboutissent les tâtonnements, même les plus imprévus ou les plus aléatoires, quelles sont les structures mentales, les concepts mis en jeu ?

— Ces structures de pensée, ces concepts, ont-ils quelque rapport avec les structures et les concepts qui constituent le champ de jeu des mathématiques ?

Voilà pour nous les interrogations primordiales d'où découle notre démarche, celle-là même exposée dans cet ouvrage.

Mais pouvoir répondre à ces questions, c'est aussi pour l'enseignant, savoir ce qu'on met sous le mot de « mathématiques ». Mot inquiétant, qui rappelle à beaucoup les difficultés rencontrées sur les bancs du lycée, auquel on fait appel chaque fois qu'il s'agit de donner un exemple de pensée rigoureuse, dépouillée (mais cela reste encore à prouver) de toute subjectivité. Ce mot est d'autant plus inquiétant pour certains qu'il est maintenant affublé du qualificatif « moderne » (voir la note de B. Monthubert à ce sujet, en fin d'article).

Cela dit, comment se présentent ces livrets ? Dans les 15 premiers nous donnons les notions fondamentales de la théorie des ensembles, c'est-à-dire les axiomes et les notions premières dont l'importance nous a été montrée par les enfants. Dans les livrets à venir nous parlons surtout des

« structures » et de quelques développements qu'on peut faire à partir d'elles.

Détaillons ici les 15 premiers livrets :

— Avec les 5 premiers : *ensembles, algèbre des ensembles, relations, propriété des relations, fonctions*, sont exposées les notions de base dont on peut retrouver pas à pas les genèses chez les enfants de 5 à 10 ans (ce qui bien sûr n'empêche pas des enfants plus âgés de fournir des aspects intéressants dans ce domaine).

— Avec les chapitres 6 à 10 : *cartes perforées, compositions de relations, propriétés des lois de composition interne*, sont réalisées les premières approches des structures. Les travaux des enfants tombent très souvent dans ce secteur très important.

— Avec les chapitres 11 à 15 : *logique, statistiques, probabilités, combinatoire, géométrie*, nous avons exploré des secteurs nouveaux de l'activité des enfants et du langage mathématique. La systématique ensembliste en est parfois absente et sera exposée ultérieurement. Cette série éclaire des ressources très originales des enfants. Si la combinatoire est souvent pratiquée dans nos classes, il n'en est pas de même pour la logique, les statistiques ou la géométrie (topologie surtout) qui gagneront beaucoup à être connues.

Il n'est pas utile de s'appesantir sur chaque livret pris séparément car on trouvera au fil des pages les commentaires qui ont paru s'imposer à ce moment-là. Nous tenons cependant à préciser que la forme donnée à ces livrets justifiait et appelait des limitations. Ainsi, dans la relation des travaux d'enfants, avons-nous souvent abrégé la complexité de la démarche dont nous avons gardé seulement les grandes lignes. Certains travaux à directions multiples pouvaient être décrits à propos de notions très différentes. C'est pourquoi, lorsque nous les avons utilisées dans l'approche d'une certaine notion, nous avons laissé de côté les autres prolongements.

La recherche en classe n'a pas à subir cette limitation pas plus qu'elle ne doit conduire systématiquement à la découverte immédiate de concepts précis et définitifs.

Il y a entre la démarche des enfants (empirisme) et la démarche des mathématiciens (formalisme) une différence de nature que nous voudrions préciser. La mathématique se présente classiquement sous une forme axiomatisée : à partir d'axiomes, choisis non pour leur priorité évidente et immédiate, mais pour leur efficacité (ils permettent des déductions qui ne se contredisent pas entre elles), on a réussi à décrire toutes les mathématiques connues et pénétrer dans un domaine neuf. Le seul mode de raisonnement dans la mathématique axiomatisée, c'est la déduction. On se donne d'un seul coup toute la théorie et on

ordonne ensuite cette immense construction dans un espace fermé qui ne renvoie qu'à lui-même. Tout est là. Comment cela y est-il arrivé ? C'est la question qu'on ne se pose pas, qu'on élude. L'axiome est par définition quelque chose qui ne se discute pas. On admet sa validité universelle. On l'admet parce qu'il est efficace. Mais comment s'est-il imposé ? Cela est hors de question.

Et pourtant la mathématique n'a pas été donnée aux hommes. Une démarche constitutive tâtonnante a été nécessaire à travers les âges pour construire ces mathématiques déductives que nous utilisons aujourd'hui sans référence à leur genèse, ignorée le plus souvent. D'où la tentation d'imposer aux enfants les axiomes et les symboles comme des points de départ alors qu'ils sont l'aboutissement de cette recherche tâtonnée. D'où décalage, ambigüité :

— d'un côté un langage cohérent et entièrement circonscrit dont toute proposition peut être théoriquement obtenue par déduction,

— d'un autre côté des notions surgissant en pleine évidence mais sans liaison avec un langage constitué, relié très fortement à un vécu qui a tendance à se dégager de la subjectivité et à se hisser au niveau de la communication.

La première illusion à dissiper est celle d'un parallélisme entre les deux démarches. Il ne peut y avoir au mieux que des entrecroisements, des rencontres plus ou moins aléatoires. La mathématique a elle aussi sa nécessité interne, mais d'une autre nature que celle de la démarche des enfants. Les axiomes ne sont pas forcément les valeurs simples et universelles qui s'imposent à chacun et il serait vain de chercher dans la mathématique un modèle que l'enfant pourrait suivre docilement. C'est pourquoi il nous faut condamner le projet d'initiation de l'enfant à la mathématique en suivant les axiomes et la voie qu'ils ouvrent. Un tel projet escamote complètement la différence radicale de nature entre les deux progressions, et, de ce fait, impose une contrainte, contrainte idéologique dont on peut facilement démonter le mécanisme.

Un deuxième point sur lequel il faut insister, c'est le fait que les enfants, tout en restant affectivement attachés aux conditions initiales de la recherche peuvent, et c'est en cela que leur attitude a à voir avec les maths, opérer certaines généralisations. Une des premières étapes de la création mathématique est la mise en signe des raisonnements opérés. Alors les signes peuvent vivre d'une vie qui leur est propre et qui appelle des développements spécifiques. On ne peut pas dire que la situation de départ disparaît complètement. Au contraire, une dialectique s'instaure entre les expériences vécues et leur description mathématique. Une fois cette dernière opérée, il s'agit de sortir des limitations qu'elle impose et de les dépasser par un nouvel appel à l'expérience vécue qui proposera d'autres actes et d'autres modèles mathématiques. C'est d'ailleurs à ce moment-là que la mathématique s'imposera comme normative, en se posant comme le lieu de rencontre de situations diverses. Mais aucune généralisation ne se présentera comme norme achevée. Il faut en éprouver la solidité, la mettre en défaut ou la dépasser. C'est pourquoi on peut dire qu'une généralisation pure et simple des concepts mathématiques s'avère prématurée et en avance sur les démarches tâtonnantes.

Nous réaffirmons donc le primat de la recherche et du tâtonnement dans l'appropriation, par les enfants, du langage mathématique (et en extrapolant, par l'adulte aussi). Nous pensons que la meilleure façon de lire ces livrets est de se mettre soi-même en situation de recherche. L'idéal serait même que chacun les récrive pour lui, en partant des travaux des enfants de sa classe. Rappelons le texte que nous mettions déjà en guise de conseils de lecture au dos des pochettes contenant les livrets :

« À travers les comptes rendus que nous présentons ici, nous espérons que vous saisirez, encore plus que l'information mathématique, la ligne pédagogique. »

Considérant cette dernière comme la plus importante, nous avons souvent préféré reporter à la fin les commentaires mathématiques. Certains chapitres de ces commentaires pourront vous apparaître trop délicats, trop théoriques ou même trop abusifs. C'est volontairement que nous les avons maintenus afin que chacun puisse, selon son niveau de connaissance mathématique, son besoin présent, son attrait vers une information plus poussée, trouver ce qu'il désire, ce qu'il peut assimiler à ce moment particulier.

Ces livrets ne sont pas conçus pour être lus en une seule fois. Ils se veulent instrument de travail, à l'usage des camarades qui se posent des questions tant pédagogiques que théoriques dans la suite de leur tâtonnement et de leur prise de conscience du phénomène mathématique. Ne soyez donc pas inquiets si lors de la première lecture, tout ne « passe » pas mais reprenez vos livrets lorsque votre propre recherche, liée à celle de vos élèves, vous aura amené à vous poser de nouvelles questions.

Ces livrets cherchent à vous offrir, grâce aux comptes rendus de travaux vécus, les exemples de ce que peut être une mathématique vivante. Si un vocabulaire et des lois mathématiques s'y trouvent explicités, c'est pour que soient bien sentis les liens étroits qui existent entre des créations abstraites, pensées, construites et des situations de vie, réelles ou imaginaires. Nous soulignons souvent des nuances inhabituellement présentées dans les livres, ceci à la lumière de nos expériences et des difficultés rencontrées par les enfants.

Composés à partir d'expériences généralement indépendantes les unes des autres, ces livrets ne constituent pas un cours. Ils ne suivent donc pas une réelle progression. De ce fait, il n'est pas nécessaire d'avoir assimilé entièrement les informations d'une série pour trouver bénéfique à la lecture des autres ; celles-ci pouvant d'ailleurs vous paraître plus simples si elles se rapportent à des thèmes auxquels vous êtes sensibilisés par votre recherche et celle des enfants. »

Si notre projet pédagogique au niveau de l'éducation mathématique est original par rapport à l'enseignement classique, nous tenons à affirmer l'aspect unitaire de notre pédagogie, que ce soit en sciences, en français, en art enfantin ou en tout autre domaine : respect du tâtonnement expérimental de l'individu et du groupe, prise en compte du vécu de chacun : affectivité, originalité, rythme...

L'attitude d'aide et de catalyseur que cela exige de l'enseignant n'est pas idéologiquement neutre et nous sommes parfaitement conscients de ses présupposés. Si nous nous préoccupons de voir les enfants sous l'éclairage des mathématiques, c'est parce que nous pensons que nous devons favoriser les démarches tendant à rationaliser la complexité des phénomènes. L'engagement idéologique se traduit de façon claire lorsque nous n'essayons pas de faire déborder la recherche du cadre qu'elle s'est fixée pour en tirer une généralisation hâtive qui, elle, témoignerait de notre part, de la recherche d'une élite.

Notre souci est de faire que tous les enfants, chacun avec son affectivité et son discernement propres, s'engagent dans la recherche pour que le milieu qui les entoure devienne plus facilement pénétrable. Il ne s'agit pour nous, ni de lier l'enfant de façon définitive aux systèmes en place par son incapacité à dominer la complexité des choses, ni de l'inhiber et le disqualifier vis-à-vis des « connaissances ».

Jean-Claude POMES
Bernard MONTHUBERT et Jean-Paul BLANC

Note

de B. Monthubert :

IL faut savoir pourquoi la mathématique « moderne » peut apporter quelque chose de neuf dans notre pédagogie.

Si nous avons, bien avant même les nouveaux programmes, engagé les camarades à s'intéresser à la math moderne, c'est en raison de l'élargissement du champ de recherche qu'elle offre, de la liberté d'approche et de création qu'elle propose, de l'unité de pensée au niveau des structures qu'elle réalise, de la libération psychologique face à la Vérité qu'elle engendre chez les individus qui la pratiquent.

Si nous avons défendu avec conviction l'utilité de l'introduction de la math moderne dans l'enseignement élémentaire, c'est donc pour des raisons pédagogiques, bien sûr, mais aussi et surtout pour des raisons humaines et sociales. Nous ne pouvons donc absolument pas être solidaires de la pseudo réforme de l'enseignement mathématique telle qu'on la vit dans la majorité des classes actuellement.

D'abord, nous nous refusons à délaisser le champ d'expérimentation que nous propose la vie pratique, permettant à l'enfant d'être en prise directe sur son vécu de tous les jours.

En effet, sous prétexte d'avoir découvert l'erreur fondamentale que l'on commettait au niveau de la progression et des apprentissages mathématiques, installés en l'absence des concepts de base les plus nécessaires, il est commun actuellement de chercher à faire acquérir ces concepts indépendamment de tous support vécu ou/et réel.

Cette pratique — que nous dénonçons tant au niveau de la forme qu'à celui du contenu — a pour triple effet de refuser à l'enfant handicapé au niveau de l'abstraction — et c'est souvent le cas dans les milieux socialement défavorisés — la possibilité de se

raccrocher à ses expériences pratiques personnelles, de le laisser encore plus désarmé face aux situations réelles de sa vie actuelle ou future et de l'assujettir psychologiquement aux forces sociales du pouvoir et du « savoir ».

Ensuite notre projet de démystification de la mathématique — comme de toute science et tout moyen d'expression — suppose un accès de l'enfant à celle-ci par ses propres créations et expériences, ses propres constructions. On ne peut donc se satisfaire d'exercices proposés par le « Maître », aussi fonctionnels soient-ils.

Enfin il nous est facile de constater à quel point l'acquisition des concepts, lorsqu'elle s'est faite par une construction et des chemins personnels est plus solide et plus efficiente.

Lorsque le maître dans des exercices, tels ceux rencontrés dans la plupart des fichiers proposés par les éditeurs, aura « offert » aux enfants des tableaux cartésiens par exemple, pour représenter des couples vérifiant une relation, il n'est pas douteux que ceux-ci seront capables de nouvelles fois de faire le même exercice — c'est-à-dire remplir des tableaux donnés — et cela peut paraître satisfaisant et suffisant. Mais leur travail ne se sera situé qu'à un seul niveau, celui de savoir si tel couple vérifie ou non la relation. On aura escamoté les étapes, que nous affirmons comme essentielles, de prise de possession d'une situation, de son analyse, de la recherche d'une représentation correspondant à la structure et aux besoins.

Les enfants alors seront le plus souvent incapables, devant une situation nouvelle, d'en analyser la structure suffisamment clairement pour établir les correspondances (les isomorphismes) avec celles du même type déjà rencontrées.

A l'opposé celui qui aura lui-même tâtonné, construit par approches successives un tableau cartésien en aura intégré la structure en même temps que le mécanisme et saura alors de toute évidence non seulement l'utiliser (le choisir comme représentation puis le remplir) mais aussi l'analyser (comprendre son langage).

B.M.

BON DE COMMANDE

M Adresse
..... N° département

demande à la CEL de lui envoyer :

... série 1 à 5 ... série de 6 à 10 ... série de 11 à 15

Ci-joint, règlement : 9 F par série (ou 7,20 F, actionnaire n°)

- CCP (3 volets) au nom de CEL — MARSEILLE 115-03 signature
 Chèque bancaire

A retourner à CEL — BP 282 — 06403 CANNES

INDEX DES NOTIONS MATHÉMATIQUES

Le numéro des livrets est indiqué en chiffres romains, celui des pages en chiffres arabes. La définition et la description de certaines notions se poursuivent parfois sur plusieurs pages. Dans ce cas, seule la première page est indiquée.

- A**
 Agrandissement, XV.14
 Algèbre des ensembles, II.1
 Anti-symétrie, IV.14
 Appartenance, I.4 - I.8
 Application, V.4
 — linéaire, V.15
 — réciproque, V.13
 Arbre dichotomique, I.13 - XIII.6
 Arrangement, XIII.9 - XIV.2
 — avec répétition, XIII.9
 Associativité, IX.12
 — de la réunion, X.10
 — de l'intersection, X.11
- B**
 Bijection, V.11
- C**
 Calcul des propositions, XI.3
 Cardinal
 — d'un ensemble, I.9
 — des parties d'un ensemble, XIV.13...
 Carte perforée, VI.1 - VII.1 - XIV.6
 Centre d'homothétie, XV.15
 Classe d'équivalence, IV.12
 Classement, IV.13
 Combinaison, XIII.14 - XIV.5... - XIV.10
 Combinatoire, XIII.1 - XIV.1
 Commutativité, IX.7 - VIII.7
 — de la réunion, VII.9
 — de l'intersection, II.3 - VII.9
 Composition de bijections, VIII.10
 — de fonctions, VIII.10
 — de relations, VIII.1 - VIII.10
 Connecteur logique, XI.1
 Correspondance, III.2
 Couple, III.11
 — de position, XIV.2
 Courbe de Gauss, XII.13
- D**
 Dénombrement, XIII.14
 Diagramme de Carroll, I.11
 — de la réunion, II.10
 — de l'intersection, II.3
 Diagramme cartésien, III.6 - XIII.4 - VIII.8
 Diagramme de Venn, I.11
 — de la réunion, II.10
 — de l'intersection, II.3
 Diagramme sagittal, VI.1 - VIII.7
 Diagramme en bâtons, XII.7
 Différence d'ensembles, II.15
 Différence symétrique, II.15
 Distribution normale, XII.13
 — uniforme, XII.11
 Distributivité, X.14
 Domaine, XV.2
 — simplement connexe, XV.3
 Double-implication, XI.12
- E**
 Echantillon, XII.11
 Effectif, XII.7
 Effectifs cumulés, XII.8
 Égalité de 2 ensembles, I.9
 Élément d'un ensemble, I.4
 — idempotent, X.13
 — involutif, X.13
 — neutre, X.4
 — régulier, X.8
 — permis, X.13
 — simplifiable, X.8
 Élément symétrique, X.6
 — symétrisable, X.7
 Ensemble, I.2
 — de départ, III.9
 — d'arrivée, III.9
 — défini en compréhension, I.4 - I.8
 — défini en extension, I.4 - I.8
 — des couples, IX.5 - XIII.4
 — des parties, I.12
 — ordonné, VI.15
 — vide, I.7
 Entier naturel, X.7
 — rationnel, X.7
 Equiprobabilité, XII.7
 Equivalence logique, XI.11
 — des formules, XI.12
 Et logique, II.11 - XI.4
 Événement, XII.16
 — certain, XII.15
 — élémentaire, XII.16
 Événements indépendants, XII.16
 Extérieur, XV.2
- F**
 Faux, XI.3
 Figures semblables, XV.15
 Fonction, V.1
 — de répartition, XII.8
 — numérique, V.14
 — réciproque, V.13
 Formule logique, XI.6 - XI.13
 Fréquence, XII.7
 Fréquences cumulées, XII.8
 Frontière, XV.2
- G**
 Géométrie affine, XV.6 - XV.16
 — euclidienne, XV.10 - XV.16
 — projective, XV.13 - XV.16
 Graphe d'une relation, III.9 - XIII.4
- H**
 Histogramme, XII.8
 Homothétie, XV.15
- I**
 Image d'un élément, V.8...
 Implication logique, XI.9
 Inclusion, I.14
 Injection, V.10
 Intérieur, XV.2
 Intersection de 2 ensembles, II.2
 — de plusieurs ensembles, II.6
 Isométrie, XV.12
- L**
 Loi de composition, IX.4
 — interne, IX.5
 Logique, XI.1 - VII.14
- M**
 Machine à transformer, VIII.11
- N**
 Nombre moyen, XII.6
 Nombre rationnel, X.7
 Négation logique, VII.14 - XI.10
- Non, I.6
- O**
 Opération, IX.9
 Ordre, IV.13
 Ordre strict, IV.14 - XIV.3
 — large, IV.15
 Ou logique inclusif, XI.7... - II.11
 — exclusif, XI.8 - XI.13...
 Oui, I.6
- P**
 Paire, I.7
 Partie, I.10
 Partition, IV.10 - VII.7...
 Permutation, XIII.10 - VIII.13
 P.G.D.C., VI.13
 P.P.M.C., VI.13 - VIII.13
 Polygone statistique, XII.7
 Population, XII.7
 Préordre, IV.16
 Probabilité, XII.5 - XII.7
 Produit cartésien, III.12 - XIII.3
 Projection, XV.10
 Proposition logique, XI.3
 Propriétés des lois de composition
 interne, IX.1 - X.1
 Propriétés des relations, IV.1
- R**
 Rangement, IV.13
 Réflexivité, IV.6
 Règle de simplification, X.9
 Relation, III.1
 — à l'intérieur d'un ensemble, III.10
 — complémentaire, III.13
 — d'équivalence, IV.12
 — d'ordre, IV.14
 — réciproque, IV.2 - III.15
 Relations commutables, VIII.16
 Représentation sagittale, III.6
 Réunion d'ensembles, II.10
 Rotation, IX.2...
- S**
 Similitude, XV.14
 Singleton, I.7
 Sous-ensemble
 — défini en compréhension, I.4
 — défini en extension, I.4
 — complémentaire, I.4
 Statistique, XII.1 - XIII.3
 Suite, XIII.9
 Surjection, V.9
 Symétrie, IV.4 - VIII.6
- T**
 Tableau à double entrée, XIII.5
 Tableau cartésien, II.12 - XIII.4 - III.6
 Table de Pythagore, IX.6 - XIII.5
 Table de vérité, XI.5
 Tautologie, XI.14
 Topologie, XV.1
 Transformation topologique, XV.5
 Transitivité, IV.9
 Triplet, IX.15 - XIII.5
- V**
 Valeur moyenne, XII.13
 Vrai, XI.3

Pour toutes questions : renseignements, participation, critique, s'adresser au responsable de la Commission : POMES Jean-Claude, 48, avenue de Langelle, 65 Lourdes.

Les dix pour cent :

mesure pédagogique ou mesure politique ?

Christian POSLANIEC

Certains définissent les 10 % comme une mesure gouvernementale prise de toute urgence pour parer à la crise de l'institution scolaire que la grève des lycéens, notamment, a mise en évidence face à l'« opinion publique ». L'Etat capitaliste continuerait donc à gérer l'Education Nationale au jour le jour et par conséquent seule une mobilisation importante parviendrait à lui arracher des réformes sur lesquelles il tenterait de revenir, par la suite, en situation plus favorable.

D'autres mettent en garde contre une vision caduque de la politique bourgeoise dans l'Education Nationale et affirment l'existence d'un projet **cohérent** de transformation de l'Education Nationale ; un plan à long terme destiné à rendre de nouveau crédible l'institution scolaire ; les 10 % en constitueraient l'une des premières mesures. L'analyse du rapport de la « Commission des Sages » (cf. l'article de J.-M. Matagne dans le No 8 de la revue *L'Ecole Emancipée*) montre que les 10 %, comme la nouvelle définition des obligations de service (15e recommandation), comme l'institution d'établissements d'essai (11e recommandation) ou la mise en place de la formation permanente (12e recommandation) font partie d'une « *liste de mesures significatives pour une institution bloquée, comme l'est aujourd'hui l'Education Nationale* ». Il s'agit de « *faire les jeunes citoyens mieux à l'aise dans le monde contemporain* » et ceci par une « *action fermement poursuivie pendant plus de 15 ans* ». Et qu'on ne se fasse pas d'illusions, cette fois, il va falloir « *réformer en profondeur notre pédagogie qui n'a que peu évolué depuis des décennies* » comme l'affirmait Fontanet à l'Assemblée Nationale, le 5 juin 1973.

Or, selon qu'on adopte l'une ou l'autre analyse, notre mode d'intervention doit être différent. Dans le premier cas, on investit les 10 % et on tente d'exploiter la contradiction d'un système bourgeois obligé d'octroyer des mesures libérales pour apaiser l'agitation. Mais dans le second cas, investir les 10 % est un piège tendu par la bourgeoisie et dans lequel on peut fort bien se précipiter les yeux fermés. En effet, la bourgeoisie en tant que classe dirigeante qui se soucie davantage de la conservation du système capitaliste que de la défense des enseignants réactionnaires — qui, jusqu'à présent, étaient l'un des meilleurs garants de la reproduction du système mais qui, dorénavant, contribuent par leur immobilisme à provoquer des mouvements de masse des scolarisés, ce qui déconsidère l'école et conduit à s'interroger sur son rôle devenu trop apparent — la bourgeoisie peut fort bien choisir de s'appuyer, dans un premier temps, sur les enseignements libéraux et même « révolutionnaires » **contre** les enseignants réactionnaires, afin de faire « évoluer » la masse des réacs vers un libéralisme rosâtre qui permettra de redorer le blason de l'instruction « démocratique ». Ce ne serait que dans un second temps qu'elle se débarrasserait des enseignants « révolutionnaires », après les avoir utilisés à leur insu.

On continue à vivre sur une image mentale de la bourgeoisie plus proche de la littérature (Balzac, Maupassant, Flaubert) que de la réalité économique. On continue à lier valeurs traditionnelles et intérêts économiques bourgeois et c'est sans doute une erreur.

On n'analyse pas assez les points de concordance entre les projets de réformes « profondes » du type « Commission des Sages », les projets de transformation du « travail en miettes » dans les usines, la mise en place de la formation continue et l'accentuation de la répression à tous les niveaux. Il y a une cohérence certaine entre ces différents terrains de lutte. En outre, le développement du travail contractuel, intérimaire et auxiliaire qui tend à disposer d'une vaste main-d'œuvre variable et **adaptable** par nécessité, laisse prévoir également une période longue de mutation.

Faire subir une mutation à l'Education Nationale **afin** de perpétuer le système capitaliste, qu'est-ce que ça signifie ? Ça veut dire que, d'une part, il faut transformer ce qui a contribué à mettre l'institution en crise : la fonction sélective de l'école en premier lieu, la fonction de transmission idéologique en second lieu.

Mais que, d'autre part, il faut **inventer** en même temps une nouvelle façon de donner à l'école une fonction sélective et une fonction de transmission idéologique, **sous couvert de démocratisation**, car ce sont là les seules fonctions de l'école dans la pérennisation du système capitaliste.

On peut penser, par exemple, qu'une analyse approfondie des projets de la bourgeoisie amènerait à constater que la sélection ne se manifesterait plus aussi ouvertement que sous la forme des deux réseaux mis en évidence par Baudelot et Establet dans *L'Ecole capitaliste en France* (cf. le compte rendu de ce livre dans *L'Éducateur* 6-7). La bourgeoisie tentera de revaloriser le mythe du tronc commun, notamment en destructurant les fameux cycles I, II, III (ce qu'on aperçoit déjà à travers les différentes réformes du cycle III et également à travers les 10 % qui, pour une fraction de temps, abattent les cloisons **trop apparentes**). Quel type de sélection efficace mettra-t-elle à la place ? Se contentera-t-elle de repousser à la sortie du premier cycle, en troisième, la sélection qui, avant de se poursuivre et s'accroître dans le secondaire s'établissait d'abord à la sortie du primaire ? Il semble plutôt qu'elle choisisse un système de planification : prévoir par régions quels seront les besoins en main-d'œuvre dans les diverses professions et orienter avec apprentissage de plus en plus précoce. D'après le « Rapport des Sages », la nouvelle « Inspection Générale » aura pour tâche essentielle de contrôler « *la façon dont sont formés les adolescents d'une région, et celle dont sont employés à cet effet le personnel et les ressources de l'Education Nationale* ». Pour faire passer ça, elle a des arguments convaincants : sécurité d'emploi à la sortie de l'école, scolarité préparant authentiquement l'avenir professionnel, etc. Certains projets récents et leurs échos dans l'opinion

publique (prise de position de Royer par exemple) permettent de penser qu'il y a là une concordance qui n'est pas due au hasard. Reste, pour que ce système fonctionne, à trouver un nouveau critère de sélection par l'échec, rôle joué essentiellement, jusque là, par le niveau de langage. Il semble qu'on s'achemine vers le choix des mathématiques comme critère de sélection. Il a l'avantage d'être bien plus « démocratique » ! On n'est pas mauvais en maths de père en fils alors qu'on cause mal de père en fils ! En outre, notre « civilisation technologique » n'impose-t-elle pas que tous les postes de responsabilité soient tenus par des gens ayant acquis « une solide formation mathématique » ?

Du point de vue idéologique, introduire un progrès semble, en apparence, risqué, car il y a une dynamique de la prise de conscience et de l'esprit critique telle que transformer l'idéologie pourrait bien aboutir à une remise en cause de tout le système. (Beaucoup de camarades analysent ça comme une contradiction capitaliste et tentent de l'exploiter dans ce sens sans se rendre compte, peut-être, qu'ils se font eux-mêmes exploiter idéologiquement.)

Mais il ne faut pas oublier que, dans un système en voie de libéralisation, même restreinte, il est beaucoup plus difficile d'apparaître en tant que révolutionnaires : c'est pour le coup qu'on est qualifié d'affreux gauchistes (cf. le mouvement révolutionnaire aux U.S.A. du temps où c'était le pays à la fois le plus capitaliste et le plus libéral). Qu'il est donc facile d'étendre la répression contre ces « perpétuels insatisfaits » (qui n'ont certes pas toute leur santé mentale et sont indignes du rôle d'éducateurs !). La masse des temporaires et auxiliaires est là pour boucher les trous.

En même temps, second garde-fou, si on libéralise les méthodes on définit des programmes stricts. (C'est un des projets en discussion pour le français dans les classes de transition.)

Parallèlement, on accentue la répression contre les « déviants » et l'on met en place un système de surveillance plus efficace. Par exemple, on supprime plus ou moins l'Inspection tant décriée et l'on donne aux chefs d'établissements un pouvoir de contrôle pédagogique (le renforcement des pouvoirs des chefs d'établissements va dans ce sens) : le projet existe. A terme tous les « déviants » sont virés de l'Education Nationale et l'enseignement est interdit aux « non-laïcs » (tous ceux qui sont engagés dans un parti !), ce qui existe déjà dans d'autres pays. Cf. le

« Rapport des Sages » qui conseille de « mettre en place des mécanismes auto-régulateurs qui rendent impossibles ou difficiles des pédagogies totalement déviantes ». Question : la pédagogie Freinet est-elle totalement déviante ? Si oui, par rapport à quoi ? Si non, n'est-ce pas inquiétant ?

Bien entendu, l'ensemble de ces transformations doit pouvoir se faire au moindre coût et le nouveau système être, si possible, moins onéreux que le précédent. (Dans ce sens, l'aphorisme : le patron qui utilisera assurera la formation, est de rigueur). L'auxiliariat répond également à cette préoccupation ainsi que la planification des besoins en main-d'œuvre pré-orientée. Mais il y a sans doute des tas d'autres conséquences qu'il serait bon d'analyser, notamment sur l'avenir possible des luttes corporatives ou des luttes sur les conditions de travail.

Consécutivement, l'Université ne peut que changer. Quel rôle lui attribue la bourgeoisie dans son projet cohérent ? Se peut-il qu'elle résolve la crise des facs littéraires en valorisant les facs scientifiques (puisque le nouveau critère de sélection scolaire serait les maths) et en transformant les facs de lettres en bastions de la formation continue sans rapport avec des débouchés professionnels ? Il faudrait également creuser l'analyse dans cette direction.

Pour les 10 %, il faut peut-être cesser de prôner un débordement pédagogique possible du projet puisque ça aboutit à terme à l'exclusion des militants ou, s'ils veulent rester dans l'Education Nationale, à un assagissement donc à une pratique réformiste.

Ça ne signifie pas qu'il faille abandonner le terrain à la bourgeoisie mais on peut utiliser la brèche sans s'y engouffrer, par exemple en investissant les 10 % pour favoriser, non pas le progrès pédagogique mais l'auto-organisation pédagogique des profs et des élèves, l'auto-organisation des conditions de vie et de travail dans l'établissement, etc. Prôner la concertation de tous les usagers de l'établissement, faire surgir les points de rupture entre l'administration et les désirs des usagers : on ira peut-être moins loin dans un premier temps (et encore !) mais il y aura prise en charge collective. Car l'auto-organisation a une dynamique peu récupérable dans la mesure où elle n'isole pas quelques éléments qu'on peut balancer après.

Christian POSLANIEC

vers L'AUTOGESTION

un ouvrage de 210 pages 15,00 F

Une classe autogérée ou en marche vers l'autogestion est un milieu de vie complexe et unique dont le climat semble difficilement traduisible par des mots ou par des chiffres. Ce document est donc une monographie comportant essentiellement une description de l'évolution de la vie et du travail dans une classe au cours d'une année scolaire. Avec une préface de Jean Vial.

M Adresse Code postal

demande à la CEL de lui livrer "Vers l'autogestion"
ci-joint règlement 15 F
par chèque postal - chèque bancaire

signature :

à retourner à CEL - BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115-03 Marseille

Pas de retour en arrière dans l'enseignement spécialisé

Non au certificat d'éducation professionnelle

L'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet dénonce une tentative de retour en arrière dans l'enseignement spécialisé français.

Situation et réalité de l'enseignement spécialisé

Le Ministère de l'Education Nationale conscient des carences encore importantes dans ce secteur, malgré l'effort accompli depuis quelques années, prend aujourd'hui une orientation que l'I.C.E.M. doit vigoureusement dénoncer.

Il faut rappeler que les enfants et les jeunes accueillis dans les classes et établissements spécialisés, sont au départ, injustement défavorisés par leur origine sociale.

Mais cette inégalité de départ peut se trouver aggravée quand l'enseignant, influencé par le tatouage infligé aux élèves sous la forme du Q.I., considère ces jeunes, à partir d'une déficience intellectuelle ou d'un retard scolaire, comme des malades ou des êtres incapables de se débrouiller sur d'autres plans : professionnel, culturel, d'adaptation sociale... Cette forme de racisme se manifeste au niveau d'une société organisée au bénéfice des plus forts et des plus favorisés.

Une société digne de ce nom, est celle qui veille activement — à connaître les défaillances dont l'enfant pâtit, — à y remédier, de manière à lui assurer le maximum de réussite sur tous les plans.

Le devoir principal de cette société est de faire inscrire dans la réalité, l'égalité de droits pour tous, en mettant à la disposition de ses écoles, hélas « inadaptées », et sous-développées, les moyens qui permettraient une éducation totale.

Il ne faut plus que l'on s'accommode d'une situation qui fait que ce sont ceux dont on reconnaît qu'ils ont le plus besoin d'être soutenus, qui sont le plus négligés.

Non au C.E.P. dans les S.E.S. et E.N.P.

Nous conseillons vivement, afin de bien comprendre l'analyse que nous publions ici, de consulter la circulaire No 73-168 du 27 mars 1973 : « Formation professionnelle dispensée dans les établissements d'éducation spéciale » (B.O.E.N. No 15 du 12 avril 1973, pages 1260 à 1263) et la circulaire No 70-357 du 8 septembre 1970 : « Conditions de délivrance du Certificat d'Education Professionnelle » (B.O.E.N. No 35 du 17 septembre 1970, pages 2595 à 2597).

1. — LE C.E.P. (CERTIFICAT D'EDUCATION PROFESSIONNELLE) PRESENTE LA QUADRUPLE CARACTERISTIQUE :

- * d'être sans valeur,
- * d'être traumatisant,
- * de provoquer un accroissement de la ségrégation,
- * et de supprimer la légitimation objective d'un enseignement spécialisé.

a) Le C.E.P. sera sans valeur :

Dans un contexte où les C.A.P. eux-mêmes sont de moins en moins considérés dans les milieux professionnels, un pseudo-diplôme, pratiquement réservé aux seuls élèves de l'enseignement spécial, peut-il avoir une valeur, et pour qui ?

Il aura une « valeur » pour le patron qui saura que cet enfant sort d'une S.E.S. ou d'une E.N.P., que l'on peut donc le menacer de le renvoyer s'il ne se plie pas à toutes les exigences, qu'il sera donc plus facile à exploiter qu'un autre.

b) Le C.E.P. sera donc traumatisant :

Le C.E.P., comme tous les examens ou diplômes, dans le contexte actuel, traumatisera les adolescents qui échoueront, qui « ne l'auront pas » et ce à un moment important de leur vie : celui de l'entrée dans le monde actif.

Mais de plus, ce C.E.P. traumatisera également ceux des élèves qui y seront reçus, ceux « qui l'auront ».

Le C.E.P. devenant pratiquement le « diplôme » des 600 S.E.S. et de la centaine d'E.N.P. sera vite connu de tous les employeurs de France. Il contribuera à l'étiquetage, dans la profession, de nos élèves.

c) Le C.E.P. accroîtra la ségrégation :

Le C.E.P. établira donc une liaison ségrégative entre le système scolaire et le système socio-économique.

Grâce au C.E.P. l'enfant entré « en perfectionnement » à 8-10 ans sera donc catalogué, dorénavant, également dans le milieu professionnel. Il ne pourra donc plus quitter le « couloir professionnel », pas plus qu'il n'aura pu quitter le « couloir scolaire » que le système impose.

Le C.E.P. établit la liaison qui manquait jusqu'ici entre la ségrégation scolaire et la ségrégation sociale, il institutionnalise donc cette dernière.

C'est pourquoi nous devons dire aujourd'hui :

NON A L'ETIQUETAGE TRAUMATISANT PAR LE « C.E.P. », QUI PROLONGERAIT L'ETIQUETAGE PAR LE « Q.I. ».

d) Le C.E.P. supprime la légitimation objective d'un enseignement spécialisé.

La seule justification d'un système ségrégatif comme celui des classes de perfectionnement, S.E.S. et E.N.P., est qu'il

apporte une aide appréciable à des enfants et adolescents qui ont des difficultés intellectuelles, psychologiques ou relationnelles telles qu'il apparaisse nécessaire de scolariser ces élèves dans un milieu scolaire dans lequel *les impératifs éducatifs* soient toujours absolument prioritaires et inconciliables avec des *impératifs de rendement scolaire et de préparation à un quelconque diplôme*. Car si l'on doit contraindre des enfants et des adolescents en difficulté à subir jusqu'à 16 ou 18 ans un enseignement basé sur les critères mêmes qui ont provoqué l'inadaptation, à en passer par des cadres pré-établis par l'école en fonction des besoins de l'industrie, autant SUPPRIMER TOUT DE SUITE ET TOTALEMENT LE COULOIR SEGREGATIF : classes de perfectionnement, S.E.S. et E.N.P.

Les résultats obtenus par l'éducation spéciale, sont agréablement surprenants, dans l'ensemble. Une analyse sommaire, partant peut-être d'un bon sentiment peut amener à penser qu'en raison même de ces résultats, il est désormais possible de codifier, de « NORMALISER », de recréer, dans l'enseignement spécial, un système de référence calqué sur celui de l'enseignement *normal* et débouchant sur une *sanction*.

Mais un tel système, réintroduit dans l'enseignement spécial, *provoquera à nouveau et inévitablement le rejet des plus faibles*.

Les tentatives de certains de refuser l'entrée en S.E.S. ou E.N.P. à des élèves jugés trop faibles, seront légitimées et accrues par ce nouveau système. Il faudra donc créer, dans l'éducation nationale de nouvelles structures ségrégatives, des « sous-S.E.S. » ou bien, et c'est plus probable dans le contexte actuel, rejeter vers le secteur privé tous les débilés moyens ou débilés légers-faibles, l'éducation nationale conservant les seuls débilés légers-forts et pseudo-débilés dont chacun sait qu'ils sont essentiellement des débilés sociaux fabriqués par l'école et la société.

IL EST IMPENSABLE QUE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE PUISSE, LUI AUSSI, FABRIQUER DES INADAPTES, ET REJETER CEUX QUI ONT LE PLUS BESOIN D'AIDE.

2. — LA MODIFICATION DES FINALITES DE L'EDUCATION SPECIALE :

En réintroduisant les notions de « notation », « classement », « programmes », « niveaux harmonisés », « contrôle continu »... une priorité est rendue au dressage par rapport à l'éducation.

Nous ne pouvons organiser notre système pédagogique en fonction des élèves qui ont le niveau scolaire le plus élevé. Ces élèves devraient avoir des possibilités et des facilités d'accueil dans les C.E.T.

Les S.E.S. et E.N.P. doivent conserver leur personnalité propre et leurs objectifs propres. Elles doivent avoir seulement la charge des adolescents les plus défavorisés, elles ne peuvent être considérées comme des C.E.T. au rabais essayant, malgré toutes les difficultés de leurs élèves, de les conduire à préparer un « diplôme » déprécié et dévalorisant.

Nous demandons, qu'au moins dans l'enseignement spécialisé, l'école soit faite pour l'enfant et non pas que l'enfant soit fait pour l'école.

Si les E.N.P. et S.E.S. dégagées de tout impératif de « rentabilité scolaire », remplissent, comme par le passé, correctement leur rôle, la très grande majorité des travailleurs qu'elles auront formés, s'intégrera sans difficultés majeures dans le monde professionnel.

Lutter contre la ségrégation, ce n'est pas imposer à tous le même système de référence : compétition, dressage,

spécialisation étroite au détriment de la formation humaine totale, sanction par le diplôme, écrasement des plus faibles.

Comme le dit Mme Karin LUNDSTROM, directeur de l'enseignement public en Suède : « *Il faudra bien inscrire un jour dans les droits civiques celui d'être différent sans être exclu ni frustré, sans être perçu comme étrange ou comme étranger.* »

Imposer à tous le même système, quand ce système ne peut convenir, c'est, contrairement aux apparences, accroître l'injustice et donc la ségrégation. Pour aider les plus défavorisés, plutôt que de leur créer « sur mesure » un pseudo-diplôme, ne vaudrait-il pas mieux, par exemple, lutter contre la tendance actuelle à exiger un diplôme comme le certificat d'études pour certains emplois. Il n'est pas pensable d'établir un système pédagogique, en fonction de ce que l'on voudrait que soient ou deviennent, dans l'industrie, les enfants en difficulté d'adaptation.

Nous, nous demandons qu'on parte de l'enfant, de ses besoins spécifiques, de ses possibilités, de ses potentialités. Il faudra chercher plutôt à enrichir, à élargir, qu'à canaliser, à limiter en fonction de besoins pré-établis par l'école au service de l'économie.

Si l'on veut « NORMALISER » on sera inévitablement amené à établir *un ordre unique de priorités rigides*, qui ne pourront être que d'un niveau « moyen » c'est-à-dire très en dessous de certaines possibilités individuelles, et très en-dessus par ailleurs.

« Normalisation » : c'est la porte ouverte, dans l'enseignement spécialisé pour les enfants à :

- *uniformisation appauvrissante* (même pour les plus démunis),
- *deshumanisation des relations*,
- *et inadaptation supplémentaire.*

Pour les enseignants à :

- « *fonctionnarisation* » : baisse du sentiment de leurs responsabilités spécifiques vis-à-vis de chaque enfant ou groupe d'enfants, au profit d'un sentiment d'accomplissement d'une tâche dont *les modalités et les finalités sont imposées de l'extérieur par le système.*

3. — POSONS LES VRAIS PROBLEMES :

Au total, comme dit Lapierre : « *Les technocrates qui nous gouvernent, ne cessent de tout changer, pour n'avoir rien à transformer.* »

Nous ne sommes pas dupes : le C.E.P. ne coûte pas cher, il peut donner bonne conscience, il permet d'éviter les vrais problèmes : on ne pose pas, de cette façon, le problème des moyens (postes, crédits, prévention...) à mettre en œuvre afin d'assurer **l'effort le plus grand pour les plus deshérités.**

Cette analyse nous montre, qu'en définitive, des progrès décisifs ne pourront être réalisés dans le système capitaliste pour ces enfants « inadaptés ».

Dans notre organisation sociale basée sur les notions de : compétition, notation, diplômes, hiérarchie, profit maximum, les plus malheureux sont ceux qui ne peuvent conquérir les diplômes les plus prestigieux et les plus rémunérateurs.

Alors, n'humilions pas, n'affectons pas davantage encore les élèves des S.E.S. et E.N.P., en leur octroyant un pseudo-diplôme, cadeau empoisonné, qui les installerait d'évidence et publiquement, à l'échelon le plus bas de cette société qui provoque leur malheur.

**NON A L'ETIQUETAGE PAR LE C.E.P.
QUI PROLONGERAIT L'ETIQUETAGE PAR LE Q.I. !
NON A LA SEGREGATION !**

COURRIER DES LECTEURS

L'article de Michel Dion (*Educateur* 18-19 p. 39) pose deux problèmes intéressants :

1) « *L'auto-gestion étant la prise en charge de soi-même en tant qu'individu et dans la relation du groupe, encore faut-il être déjà soi-même.* »

C'est un problème qui m'a longtemps tourmenté. Et c'est à peine si j'y vois un peu plus clair maintenant. Actuellement, surtout avec les jeunes enfants, j'aurais tendance à croire qu'il faut d'abord que l'enfant puisse se décompresser par le moyen des expressions libres. Après, semble-t-il, il peut mieux trouver sa place dans le groupe et il peut mieux prendre sa part de l'organisation.

Au niveau de nos étudiants, nous commençons à penser que la première année est le moment de la libération des forces créatrices. Et celui de la réflexion personnelle et collective sur les conditionnements multiples qui ont ligoté chacun. La deuxième année étant alors le moment de la créativité au niveau du groupe et de son organisation auto-gestionnelle. Quand on s'est vu un peu soi, on peut mieux voir et recevoir les autres. Et le groupe.

C'est important sur le plan politique. Faudra-t-il une phase transitoire, précisément de déconditionnement et d'apprentissage expérimental de la liberté ?

2) *Des étapes vers l'autogestion :*

« 1. *défolement ; 2. temps de recherche ; 3. temps de création.* »

Maintenant que dans de très nombreuses classes on a vu apparaître des matériaux d'expression nouveaux, l'école moderne pourrait peut-être faire le point au sujet du comportement des enfants dans les nouvelles situations d'expression. Ceci parce qu'il nous faut bien fabriquer à notre usage un fil conducteur pour progresser dans cette pédagogie de totalité où nous sommes presque les seuls à avoir mis les pieds.

1) A la place de *défolement*, je dirais plutôt : « prise de possession anarchique du matériau. »

C'est vrai qu'il y a souvent un défolement, une ivresse capiteuse face à toutes les possibilités qu'offrent les bruits, les sons, la terre, les couleurs... Mais est-ce que l'enfant ne cherche pas plutôt dans ce premier temps à étreindre avec frénésie tout ce qu'il peut apercevoir par les cinq lucarnes de la tour. Et il n'est pas seul : cela se fait dans l'excitation, parmi les effervescences des autres camarades.

2) *Temps de recherche.*

Alors, après, il y a une sorte d'apaisement. Chacun a découvert le secteur qui lui convient plus particulièrement. Ou du moins qui lui paraît pour l'instant le plus intéressant à explorer. C'est alors une investigation plus méthodique, dépassionnée, une recherche individuelle dans un secteur limité.

3) *Temps de création.*

A force d'accumuler des expériences, l'enfant peut se servir de ses trouvailles pour s'exprimer. (Ce qu'a fait Rémi : il s'est d'abord donné des exercices structuraux puis il a accédé à l'expression profonde.)

4) *Temps de socialisation.*

Qui a peut-être été toujours sous-jacent mais qui doit prendre plus d'importance à ce moment-là.

L'enfant a besoin de communiquer aux autres. Mais aussi l'enfant peut et veut créer en groupe, avec les autres. Et là, il faut bien une organisation pour que chacun puisse trouver toute sa place sans étouffer les partenaires.

5) *Temps d'autogestion.*

Ou chaque groupe de création (ou de réalisation) doit pouvoir trouver sa place de recherche et d'expression dans l'ensemble de la classe.

Mais rien n'est moins sûr. Il ne faut pas se laisser aveugler par nos petites constructions mais regarder la réalité réelle.

Est-ce vraiment comme ça ?

Paul LE BOHEC



COURRIER DES LECTEURS

A plusieurs reprises les années précédentes, des lettres de lecteurs ont été publiées mais ces essais n'avaient pas donné lieu à une rubrique régulière. Pour cette année il a été décidé de la faire paraître régulièrement et deux responsables se sont proposés de l'animer :

Paul Le Bohec (Montgermont - 35000 Rennes), *pour les questions générales et le premier degré.*

Roger Favry (Lycée Technique - boulevard Edouard Herriot - 82017 Montauban), *pour le second degré.*

Nous demandons aux auteurs qui recevraient des réponses pouvant intéresser l'ensemble des lecteurs de les transmettre aux animateurs du courrier des lecteurs.

Une fois de plus nous insistons sur la nécessité d'un échange coopératif entre ceux qui écrivent (et qui ne sont pas des spécialistes du journalisme) et ceux qui lisent et ont aussi beaucoup de choses à dire sur ce qu'ils font et ce qu'ils vivent.

Merci de votre participation.



Des remèdes ?

Réponse à l'article d'Hélène Lampert : *Un trimestre en seconde (l'Éducateur 14, p. 23)*

Il y a d'abord les remèdes politiques. Ils existent. Nous devons les promouvoir et aider de notre mieux à leur réalisation par :

— **Les syndicats** : La nécessité des 25 élèves par classe n'apparaît pas partout : il faut la proclamer auprès des collègues, des parents, des participants : le journal scolaire peut servir à ça aussi.

Déjà le S.N.E.S. réclame le dédoublement des classes de Seconde, comme en Sixième et Cinquième. C'est un début. Le combat syndical est lent et ingrat mais...

— **Les partis**. Qui a songé à proclamer dans des réunions publiques ici ou là l'impossibilité où nous sommes souvent de faire notre métier ? Les gens ne le savent pas ! Que par exemple l'un de nos camarades s'est vu sanctionné militairement (note baissée, blâme rectoral, avertissement ministériel) pour avoir envoyé 12 élèves travailler seuls dans une salle voisine et avoir organisé une séance d'ateliers avec les autres (1).

Il y a aussi (pour les 30 qui sont là) des remèdes. H. Lampert en cite quelques-uns. Diviser la classe, c'est interdit mais on peut parfois prendre le risque : élèves sérieux et autonomes (ça existe). Possibilité de contrôle par soi-même ou par d'autres copains. Contrôle de la production du groupe laissé seul (magnétophone, résultat écrit). Comme l'écrit notre camarade récemment « touché » : « *Il y a bien des façons pour un maître d'être présent.* » Il ne faut pas s'y tromper, il y a là une conception tout à fait différente de la responsabilité qu'il nous faut promouvoir entre nous : la responsabilité collective en équipe de 5 profs responsables de 3 classes par exemple dans un périmètre donné (4 salles par exemple). C'est à cet éclatement du cadre étroit de la salle et de l'heure que nous pouvons très petitement travailler. Les réalisations existent déjà sur le plan expérimental et dans d'autres pays d'Europe.

On peut aussi parfois ouvrir la classe : sortir travailler dans la cour. La première fois c'est un scandale mais c'est le genre de chose que l'on peut faire admettre à l'usure : bien sûr ça n'est valable que quand il fait beau mais il fait quelquefois beau, même à Pontarlier. On peut se trouver un bon prétexte : l'étude d'un texte théâtral par exemple (surtout lorsqu'on le crée tous ensemble) nécessite de l'espace... et pour peu que la collègue de gym entre dans la danse... Ce qu'elle ne ferait jamais si on restait dedans ! Ou même un débat en plein air, ça prend une autre allure !

On peut aussi de temps en temps ouvrir encore plus grande la porte et s'en aller plus loin. Le théâtre, le cinéma, les enquêtes sont de bonnes occasions. Je me souviens de la visite du château de Montesquieu en

novembre dernier... Quelle mine de travail, si je n'enseignais pas l'anglais ! Qu'à cela ne tienne on avait invité des étudiants californiens qui habitent tout près du lycée et on a parlé de Montesquieu en anglais... C'est là que de nouveaux rapports se créent, que la relation maître-esclave se détend peu à peu, que les langues bloquées se délient. Il y a souvent un problème d'argent : mais il existe des crédits — et souvent nous ne les employons pas ou très mal — et à la fin de l'année c'est reversé sur un autre poste budgétaire.

Il y a une autre façon d'ouvrir la classe, c'est d'y laisser entrer des gens : des élèves de l'extérieur. Tel exposé qui a marché ailleurs peut être exporté dans une autre classe ou même dans un autre établissement.

Et puis il y a aussi les spécialistes : il y a partout des spécialistes de quelque chose qu'il est passionnant d'écouter, d'interroger : des écrivains, des journalistes, des médecins, des artisans, des ouvriers, des paysans.

En anglais, je me contente souvent de « ramasser » des auto-stoppeurs sur la N. 10 toute proche. Tout le monde est ravi car ni les auto-stoppeurs, ni les élèves n'ont l'occasion de *parler à des gens*. C'est quelque chose que les journalistes et les sociologues font aujourd'hui à notre place. Et comment ? Avez-vous eu l'idée d'inviter un médecin pour discuter avec lui du « malade imaginaire » ? Essayez !

Enfin (il faut le dire tout bas, c'est du sabotage sur le plan syndical, mais...) on peut parfois avoir recours au dédoublement. Le mardi je suis libre de 8 à 9 h et les Terminales ont philo. Je les ai de 9 à 10 h et le collègue de philo a une heure libre : nous faisons donc une heure supplémentaire pour dédoubler la classe deux fois. Une autre fois je confie la moitié de la classe au lecteur anglais (possibilité récemment admise officiellement par le ministre, preuve que là aussi, lentement mais sûrement...).

Enfin, des fois il y a notre problème psychologique : nous avons interiorisé cette nécessité du silence à un point tel que dès qu'elle disparaît nous la recréons sous forme de malaise physique : on ne s'entend plus et nous projetons notre malaise sur les gosses. Entrez chez un carrossier et vous entendrez autrement plus de bruit que dans votre classe et nul ne s'en soucie ! L'expression libre, ça fait du bruit. Voilà la vérité naturelle qu'il nous faut apprendre à la place de « *la parole est d'argent et le silence est d'or* ». Tu parles : *le silence, et dors, oui !*

Ceci dit, le problème reste entier : après des heures d'ateliers à 30, je suis K.O. ! C'est bien facile de dire nous devons et il faut, mais ça reconforte.

J. POITEVIN
13, allée de Guyenne,
33170 Gradignan

(1) D'où la nécessité d'avoir une bonne explication de texte dans ses cartons (cf. l'article de Favry sur l'inspecteur).

COMITÉ DE RÉDACTION ET D'ANIMATION DE L'ÉDUCATEUR

RESPONSABILITE GENERALE

M. Barré, J.P. Blanc, J. Caux, R. Favry

COMITE D'ANIMATION ET DE LECTURE SECOND DEGRE

Coordination : R. Favry

Lettres : J. Brunet, C. Charbonnier, J. Lèmery, J. Lorber, D. Morgen

Hist-Géo : P. Guibourdenche, J. Legendre

Dossiers : D. Morgen

Fiches technologiques : G. Guichou

COMITE DE LECTURE PREMIER DEGRE

Coordination : M. Barré

A. Bellot, J.P. Blanc, J. Caux, C. Duval, F. Ernult, J.P. Lignon

AUTRES RESPONSABILITES

Courrier des lecteurs : P. Le Bohec, R. Favry

Interviews : J. Caux, R. Ueberschlag

Dépouillement des bulletins : J. Baud, A. Bellot

Critique des Nos parus : C. Duval + groupes Oise, Gironde, Haut Rhin, etc.

Propositions techniques : M.E. Bertrand, J.P. Lignon, J.L. Maudrin, X. Nicquevert.

Panorama international : R. Ueberschlag

Animation et prospection : TOUS

BT:LES PARUTIONS DU MOIS



BTJ N° 86
du 15 - 9 - 1973
EN CLASSE DE
MER



BT N° 770
du 15 septembre
1973
EN CAMPING



BT2 N° 51
Septembre 1973
LA DERIVE DES
CONTINENTS



SBT N° 347
du 15 - 9 - 1973
LE CONSEILLER
GENERAL



N° 68 sept-oct. 73

■ L'exposition de l'école Freinet de Aix-en-Provence
■ Ce que permet notre relation avec l'enfant

Suppléments :

■ Gerbe adolescents "Le temps et la vie, quoi !"
■ Disque ICEM n° 9