

11

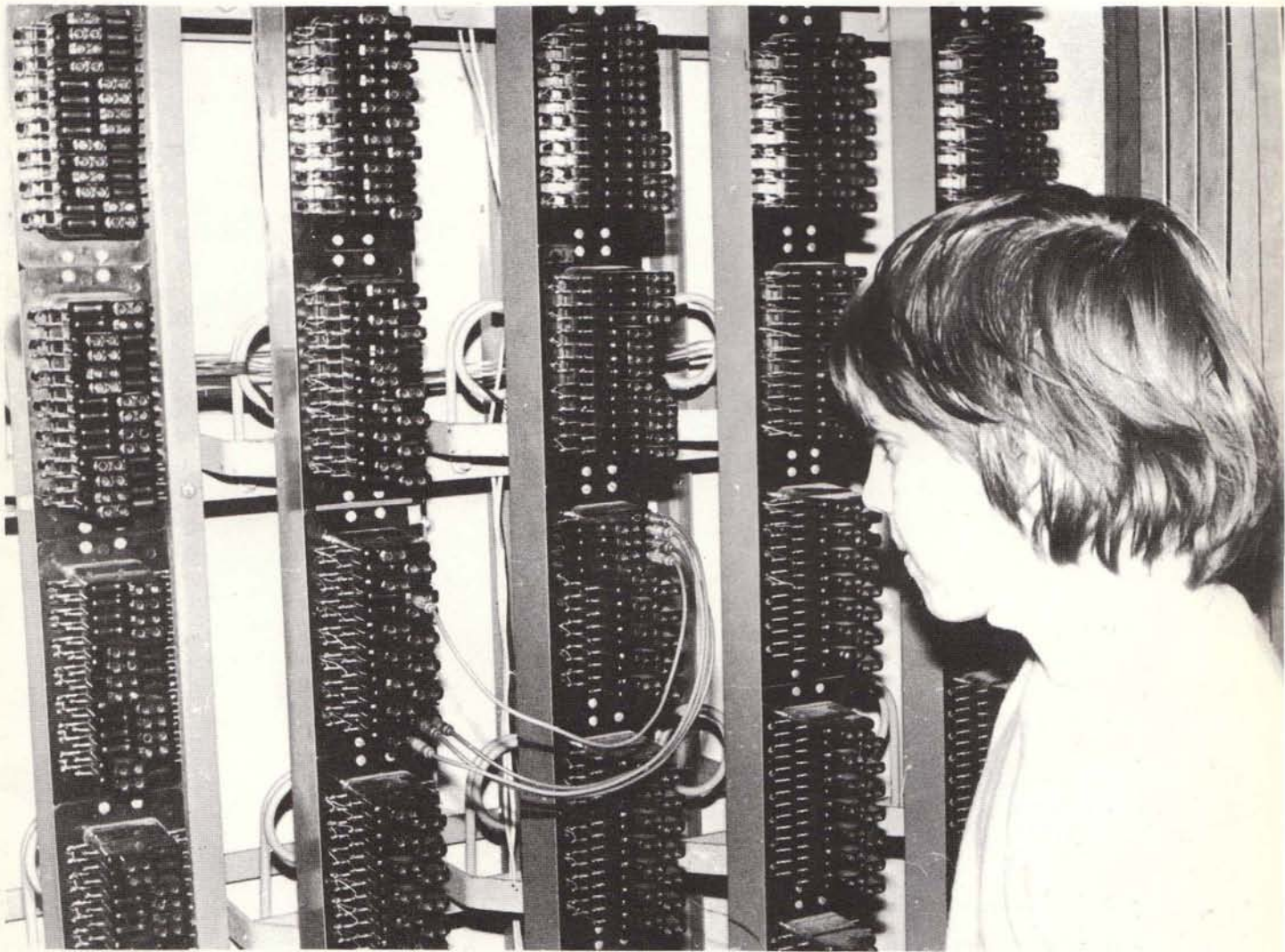
15 FÉVRIER 1974

L'EDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an: 39 F

Pédagogie FREINET



sommaire DU NUMERO 11

Congrès de Montpellier		1
Chantier B.T.R.	René LAFFITTE	4
La spontanéité, est-ce que ça existe ?	M. BEAUMONT et le groupe de l'Yonne	5
A propos de la spontanéité	Jacques CAUX	8
Chantier ouverture	Jacques COUDRAY Patrice MARTINEAU Josette DEL CISTIA.....	10
Chantier autogestion	Jacky CHASSANNE.....	12
Fichier technologique : Information - presse		13
Déblocages	Réginald BARCIK	17
Les Instructions Officielles de Français	Christian POSLANIEC et Jean-Pierre TETARD	23
Courrier des lecteurs		29
La BT : outil de la Pédagogie Freinet	Michel PELLISSIER.....	30
En lisant Maud Mannoni	Jacqueline CAUX.....	32
Livres et revues		

En couverture : *Photo Josette Ueberschlag*

summary

Congress in Montpellier		1
B.T.R. workshop	René LAFFITTE	4
Spontaneity, does it really exist ?	M. BEAUMONT and the Yonne's group	5
About spontaneity	Jacques CAUX	8
Overture workshop	Jacques COUDRAY Patrice MARTINEAU Josette DEL CISTIA	10
The self management workshop	Jacky CHASSANNE.....	12
Technological file : Press-information		13
Removing mental blocks	Réginald BARCIK	17
Official Instructions : the french language	Christian POSLANIEC and Jean-Pierre TETARD	23
Readers letters		29
The BT booklet : a tool for the Freinet Teaching method	Michel PELLISSIER.....	30
Reading Maud Mannoni	Jacqueline CAUX	32
Books and reviews		

Congrès 1974 à Montpellier

Dans le n° 6 de décembre, vous avez déjà lu des informations sur la préparation du congrès. Au sein des groupes départementaux, sans doute avez-vous discuté du n° spécial 186 de *Techniques de Vie* qui proposait des pistes de travail. Un certain nombre d'entre vous se sont déjà engagés dans une participation active. Le C.A. des 2 et 3 février a fait le point des propositions et défini les grandes lignes de notre grande rencontre annuelle.

Dans les jours qui viennent vous aurez à envoyer, si vous ne l'avez déjà fait, votre fiche d'inscription ⁽¹⁾ (incluse dans l'Educateur 8-9 de janvier) mais nous souhaitons que votre participation aux confrontations du congrès soit précédée de votre apport à l'exposition et à la préparation des débats. Les limites de cet article ne permettent pas d'entrer dans les détails mais, au niveau du groupe départemental, vous trouverez dans le n° 189 de *Techniques de Vie*, tous les éléments qui vous permettront de ne pas venir à Montpellier en simple observateur mais en militant travailleur.

Une exposition colonne vertébrale du congrès

On a longtemps regretté dans nos congrès ICEM que les expositions restent, malgré leur richesse, un peu en marge de la rencontre. Certains documents étaient affichés dans les salles de commission mais n'étaient pas offerts à l'ensemble des congressistes. Par contre l'exposition générale était souvent un appendice du congrès et bien des camarades retournaient chez eux sans l'avoir vue. Déjà à Aix, un effort d'intégration de l'exposition avait été fait dans l'aménagement du hall d'entrée de la faculté. Cette année, nous avons voulu aller plus loin encore et pour la première fois placer au centre du congrès une exposition structurée en fonction même des travaux et des débats. Bien sûr, les expositions particulières existeront toujours dans les salles de commissions et dans une dizaine de petits halls; d'autre part les groupes départementaux du Languedoc-Roussillon présenteront en ville une exposition régionale qui sera ensuite itinérante. Mais le hall du bâtiment d'accueil de la Faculté des Sciences, plaque tournante du congrès, sera le cadre d'une exposition directement liée aux travaux du congrès, c'est pourquoi nous les présentons sur deux colonnes qui se font pendants.

L'ENFANT, SON MILIEU ET L'ECOLE EN 1974

L'exposition	Les débats
<p>En fonction de l'enquête des n° 1 à 9 de l'Educateur, l'exposition sera présentée sous forme de séquences dont la liste n'est pas encore définitivement close :</p> <p>1 — L'enfant et le besoin d'espace à la campagne</p> <p>Il apparaît que l'évolution depuis une vingtaine d'années : la disparition des petits chemins, talus, haies, mares, l'interdiction d'accès aux terrains cultivés ou boisés, les lotissements, tendent à limiter, même en milieu rural, l'espace disponible aux enfants.</p> <p>2 — La détérioration de la nature au niveau des enfants</p> <p>Volontairement nous ne nous situons pas au niveau des spécialistes qui dénoncent les menaces réelles pesant sur l'humanité mais à celui des enfants qui perdent contact avec la nature vivante, et nous voulons étudier toutes les incidences que cela peut avoir sur leur équilibre physiologique et psychologique.</p> <p>3 — L'enfant et l'espace en ville</p> <p>Comment les espaces disponibles pour les jeux et les expériences des enfants se raréfient de façon inquiétante : les rues, les places se transforment en parkings, les terrains vagues n'existent plus.</p>	<p>Les débats du congrès ont été classés en 3 grands cycles qui s'échelonnent tout au long du congrès.</p> <p>Ces débats approfondiront des points que l'exposition ne pouvait que présenter sommairement et, au-delà de la confrontation, pourront déboucher sur des actions à entreprendre.</p> <p style="text-align: center;">□</p> <p>I. Les conditions faites à l'enfant et à l'adolescent</p> <p>A — Les départs dans la vie</p> <p>Comment permettre aux jeunes enfants de construire leur personnalité dans un milieu où leurs possibilités d'expériences se raréfient dangereusement ? A ce débat participeront nos camarades des maternelles mais aussi tous ceux qui se préoccupent de la petite enfance, ne serait-ce que parce qu'ils ont des enfants ou des petits-enfants.</p>

(1) Un pré-congrès est prévu pour ceux qui participent à la préparation du congrès. Demandez les fiches d'inscription spéciales à M. Barré BP 251 - 06406 CANNES.

4 — Terrains et parcs de jeux
en France, à l'étranger.

5 — Les interdits

Les enfants se heurtent, surtout dans les grands ensembles à un nombre incroyable d'interdits, nous voudrions les illustrer.

6 — Le ramassage scolaire

On ne parle pas assez du scandale du ramassage, surtout pour les jeunes enfants.

7 — Le travail des parents et le lien familial

Les horaires de travail des parents, les conditions de vie ont une incidence directe sur les liens familiaux. On ne peut l'ignorer pour parler du rôle de la famille en 1974.

8 — Les enfants qu'on exploite

On oublie souvent que bien des enfants accomplissent bien avant 16 ans des tâches ménagères et professionnelles dépassant les possibilités de leur âge.

9 — Le déracinement

Une enquête rapide montre qu'une minorité d'enfants résident dans le lieu où ils sont nés, bien moins encore dans la région où sont nés leurs parents. Cela n'a-t-il aucune incidence sur leur comportement ?

10 — L'enfant et la vie professionnelle

L'enfant a de moins en moins de contacts vécus avec le travail des adultes. L'artisanat disparaissant, les zones industrielles se fermant sur elles-mêmes, qui peut-on voir travailler ?

11 — L'enfant, le commerce et la publicité

L'enfant est sollicité directement par la publicité, les structures commerciales modernes. Mieux, on le choisit souvent comme cible plus sensible pour mieux atteindre les adultes. Cela mérite d'être montré.

12 — Pour une architecture scolaire adaptée aux besoins

Les aberrations de l'architecture scolaire et les tentatives de transformation.

13 — L'école que nous voulons

Sans vouloir tout montrer sur ce thème qui justifierait à lui seul plusieurs expositions nous voudrions mettre en relief les points suivants :

- a) une prise en charge coopérative du milieu scolaire par les enfants ;
- b) un milieu scolaire permettant les expériences fondamentales des enfants ;
- c) la découverte de l'expression et la formation de la personnalité ;
- d) l'importance de la communication avec d'autres groupes ;
- e) une analyse critique du milieu ;
- f) une progression au rythme de chacun ;

B — Les droits réels des enfants à l'autonomie

Le décalage s'accroît sans cesse entre les aspirations des jeunes à une plus large autonomie et les conditions réelles qui renforcent chaque jour l'encadrement dans des structures imposées, même pour les loisirs.

C — Ces enfants qu'on ramasse et qu'on parque

Nous voudrions nous confronter sur les conditions de transport et d'accueil de centaines de milliers d'enfants et engager aux côtés des parents, les actions nécessaires.

D — Ces enfants qu'on exploite

La loi Royer permet, sous couvert d'apprentissage, de revenir à des situations souvent scandaleuses. Mais bien avant 14 ans certains enfants sont exploités. Qui le dira ?

E — Les aspirations professionnelles des jeunes et les réalités

Une enquête est en cours sur les aspirations professionnelles des jeunes et les expériences vécues qui peuvent sous-tendre ces choix. Est-il suffisant de connaître son futur métier par la télé ?

F — L'enfant et la société de consommation

L'enfant est reconnu socialement comme consommateur dès le plus jeune âge mais son autonomie réelle (légale, financière) retarde avec la prolongation des études. Quels problèmes ce décalage engendrent-ils ?

II. La transformation des structures de travail et ses limites

A — L'école de ville et l'enfant 74

L'éducation scolaire et l'animation globale ;

B — Pour une prise en charge du milieu scolaire par les enfants et les adolescents

Contre l'école capitaliste de l'autoritarisme et de la compétition, pour l'autogestion ;

C — L'école ouverte est-elle illégale ?

Les entraves administratives s'opposant à l'ouverture de l'école sur la vie.

III. Quelle école voulons-nous ?

A — Vence et Summerhill

Deux conceptions de la communauté éducative.

B — L'apprentissage des langages

Comment donner à tous le moyen de les utiliser ? Quelles actions devons-nous entreprendre pour éliminer les entraves ?

14 — L'imprimerie et le journal scolaire

15 — La Bibliothèque de Travail

- Comment naît une B.T.
- Comment on utilise la B.T. dans la classe.

16 — Boîtes et fichier de travail

Des outils récents pour une pédagogie de la libre recherche.

C — La communication de l'enfant avec le monde extérieur

Le rôle important joué par une correspondance interscolaire déscolastisée.

D — Le journal scolaire

par l'imprimerie au centre d'une école au service de l'enfant

E — L'information dans une pédagogie d'expression

Place de la documentation et de la Bibliothèque de Travail dans la pédagogie Freinet.

Comme toujours, le foisonnement de l'activité pédagogique

Malgré la cohérence profonde de tous les travaux, il est difficile de les présenter tous dans un tableau logique, tant sont nombreuses les interpénétrations.

Tout au long du congrès se dérouleront les travaux des commissions à l'ordre du jour complexe.

Des expositions particulières

Sont déjà annoncées : *La bande dessinée — Sérigraphie — Tâtonnement expérimental dans l'expression écrite — Correspondance internationale — Les cultures minoritaires — Apprentissages et contrôles — Peintures abstraites — Chantier Ouverture — etc.*

Des communications

Des camarades ou des groupes de travail ont prévu de présenter des travaux, des expériences sur divers sujets : *La langue parlée — Tâtonnement sur l'expression écrite — Correspondance naturelle — La bande dessinée en pédagogie Freinet — Possibilités d'expression par l'audiovisuel — "Satori" en éducation physique et sportive — Expériences d'imprimerie à l'école — Lecture chez les petits — La pensée de Freinet et la pensée contemporaine.*

Des débats

A ceux déjà cités, viennent s'ajouter : *Pourquoi l'imprimerie à l'école ? — Pourquoi rechercher une démarche naturelle de correspondance ? — L'équipe éducative, pourquoi ? — Chantiers de travail : structures de relation — Groupes de niveau et ateliers permanents — Décloisonnement et organisation coopérative — etc.*

Des ateliers

Ils seront encore plus nombreux qu'à Aix : *Imprimerie — Correspondance naturelle — Correspondance internationale — Musique — Bande dessinée — Sérigraphie — Audiovisuel — Chants folkloriques occitans — "Satori" en éducation physique et sportive — etc.*

Des veillées

Nos camarades de l'Hérault nous proposent chaque soir plusieurs activités, spectacles, etc. Nous devons mentionner spécialement la venue de la troupe grenobloise *Théâtre-Action* qui, à la demande de notre groupe de l'Isère, présentera aux congressistes sa dernière création *Le Grand Tintouin* centrée sur le problème de l'école. Nous en parlerons dans le prochain numéro de l'Éducateur.

Et puis des milliers de rencontres informelles

Le congrès de l'ICEM n'est pas seulement un lieu où sont organisées des expositions, des débats, il est surtout le creuset où chaque année près de deux mille éducateurs (enseignants ou parents) viennent se confronter dans les amphithéâtres, les salles de commissions, mais aussi les halls, les couloirs, les pelouses. C'est le point de rencontre où chaque année viennent se renforcer mutuellement le travail, l'engagement et l'amitié. Si vous n'êtes pas encore inscrits, ne tardez pas.

P.S. Si vous voulez participer à un débat ou apporter une contribution à l'exposition, lisez dans *Techniques de Vie* 189 les noms et adresses des responsables. En cas de difficultés, écrivez à M. Barré — ICEM — BP 251 — 06406 CANNES.

Qu'est-ce que B.T.R. ?



Notre théorie réside dans notre travail quotidien, au seuil de nos classes modernisées. C'est là qu'elle est simple, profuse, globale, naturelle ! Il faut l'y déboucher.

MEB, *Educateur* n° 6/7, 1-12-72

La pratique quotidienne de la pédagogie Freinet est sous-tendue par une philosophie de l'éducation, une conception de l'apprentissage, une psychologie dynamique qui a de multiples liens avec certains courants de pensée moderne.

Mais cette *pratique* et ces *éléments théoriques*, sont dialectiquement liés, inséparables, se renforçant, se promouvant, se remettant en cause l'un par l'autre. Tout le monde n'a pas la même conscience de cette théorie sous-jacente. D'ailleurs, quand un nouveau camarade s'essaie à la pratique de la pédagogie Freinet, c'est souvent de pratique, d'outils, de techniques que sont faits ses premiers échanges. Ils sont bien sûr placés sous le signe d'un certain « esprit » sans lequel, semble-t-il, il n'y aurait aucun lien entre lui et la pédagogie Freinet.

Mais pendant un temps relativement long, la vie de sa classe, la manipulation des outils, le perfectionnement lent et progressif de sa pratique sont ses principales préoccupations. Et ceci est normal, et d'ailleurs bien conforme à notre conception de l'évolution des choses.

Cependant, le développement de notre pédagogie, l'ajustage indispensable au moment présent, son actualisation permanente, la création de nouveaux outils ne peut se faire que par un cheminement dialectique entre ces théories et la vie.

Malheureusement, ceux qui connaissent mal la pédagogie Freinet nous perçoivent aussi comme des « bricoleurs pédagogiques » et ignorent notre philosophie, nos conceptions théoriques. Ils ignorent combien nous sommes soucieux de les approfondir, de les remettre en cause, de les confronter aux courants extérieurs, de les enrichir par les faits, les expériences, la recherche à même la classe.

Ainsi, on a toujours tendance à figer, à « pétrifier » la pédagogie Freinet, alors qu'elle est constamment en évolution.

Comment dès lors, mieux charpenter cette recherche pour aller des faits, de la pratique, de l'outil, de la vie à la théorie, et vice-versa ?

Comment témoigner aussi, vers l'extérieur du mouvement, à tous ceux qui nous connaissent mal, la richesse de ce qui se passe en 1974 dans une classe Freinet ? Comment témoigner de la multitude de directions des recherches de nos groupes de travail, de nos travailleurs, à même leur classe ?

Certes nous sommes surtout des praticiens, et mal armés pour analyser et communiquer dans un langage théorique. Cependant, nous voulons à tout prix trouver le langage commun qui nous servira à tous, pour nous comprendre et échanger.

Ce langage sera essentiellement fait de documents. De documents utilisables, parlants, pouvant être repris par d'autres. Ce qui suppose qu'il ait des coordonnées très précises, lui conférant justement une valeur de document. Ces documents seraient une multitude de témoignages d'évolutions, de recherches et d'expériences. Ils seraient aussi des informations apportées coopérativement dans le même esprit que celles apportées aux enfants dans leur B.T.

Ces documents seraient des monographies, des comptes rendus d'expériences, des analyses de situations, de productions, des résultats de recherches, des questions posées, des remises en cause. C'est tout notre potentiel, notre savoir d'artisans pédagogiques qui serait peu à peu mis en forme et communiqué.

Ces documents seraient contenus dans des brochures souples, pratiques, permettant de regrouper, d'extraire, de relier des passages de plusieurs d'entre elles. Chaque brochure contiendrait un document central et une « partie magazine ».

Ces brochures aborderaient les thèmes les plus divers qui concernent quotidiennement la classe Freinet, les enfants, le maître qui y vivent. Elles tenteraient de montrer les points d'impacts importants de notre pédagogie (tâtonnement expérimental, brèche, inscription en règle de vie, technique de vie, importance et apports de l'expression libre, part de l'affectivité dans les apprentissages par tâtonnement expérimental).

BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

Elle serait donc destinée aux adultes. Ainsi, elle poursuivrait le triple but :

- * d'aider le maître dans sa classe ;
- * de permettre la réflexion, l'approfondissement, les prolongements, l'enrichissement de notre « complexe théorique » ;
- * de communiquer avec l'extérieur et d'avoir des chances de trouver des échos par un langage dynamique qui donnerait un visage plus réel de notre mouvement et de ses idées.

Leur réalisation est déjà commencée, au sein du chantier national B.T.R.

Voir également les articles parus à ce sujet dans L'Educateur (n° 5 de nov. 72, n° 6/7 de déc. 72, n° 4 de nov. 73 et n° 10 de fév. 74).

René LAFFITTE

La spontanéité, est-ce que ça existe ?

Voilà un mot qui a fait beaucoup de mal à la pédagogie Freinet... Non que nous le récusions... Mais il y a manière et manière de traiter ce problème. Il est arrivé bien souvent dans le passé, notamment dans les Ecoles Normales, de traiter le thème « La pédagogie Freinet, pédagogie de la spontanéité ». Grâce à quoi cela permettait de décréter sans valeur pratique réelle une pédagogie assez audacieuse pour se construire à partir des apports de l'enfant. Les pages qui suivent ne paraîtront peut-être pas claires à tout le monde. Elles ont au moins le mérite de relancer un débat qui vaut d'être creusé...

Dans le n° 1 de la revue *Contact*, publiée par le Cedesope de Sens, est paru un article de M. Beaumont, I.D.E.N., sur la spontanéité à la suite duquel, lors d'un C.A. du groupe I.C.E.M. 89, la discussion s'est engagée et les notes prises et mises en forme ont été envoyées à *Contact* qui les a diffusées.

Nous avons pensé qu'il pouvait être intéressant de passer le tout dans *L'Éducateur* (1).

LA SPONTANEITE, EST-CE QUE ÇA EXISTE ?

Voilà un titre bien provocateur !

Comment, en effet, sans risquer de passer pour un pédagogue rétrograde oser mettre en doute ce sur quoi bon nombre d'enseignants fondent leur pédagogie ?

A travers ce titre, ou derrière lui, quelques-uns auront sans doute reconnu, déjà, le thème de discussion que nous avons pu avoir, ici ou là... Discussions plus ou moins spontanées, bien sûr !

Il n'est pas question, évidemment, de nier l'existence de la spontanéité, ni la possibilité de son exploitation pédagogique. Mais il n'est pas mauvais non plus que nous réfléchissions, les uns et les autres, sur ce que nous mettons dans ce concept. La discussion, bien entendu, restera ouverte.

Si la spontanéité peut constituer un excellent point de départ pédagogique, un moteur, un tremplin, n'y a-t-il pas lieu de considérer en même temps que, chez l'élève, SA spontanéité est déjà un point d'arrivée lorsqu'il entre à l'école élémentaire (et même lorsqu'il entre à l'école maternelle) : elle est bien plus une résultante qu'une source, bien plus en effet qu'une cause, bien plus produite que productrice.

(1) Nous remercions l'auteur, M. Beaumont et la revue *Contact* de nous avoir autorisé à reproduire l'article.

A l'école, comme à la maison, la spontanéité de l'élève n'est jamais le pur jaillissement d'un être de nature. Cette définition rousseauiste du « bon sauvage » relève aujourd'hui bien plus de l'acte de foi, de la ferveur ou du mythe pédagogique, que d'une analyse rigoureuse.

La spontanéité n'est pas neutre. Ni pure, ni innocente. Si nous la croyons telle, c'est peut-être que nous projetons en elle notre propre candeur.

Comme mouvement, comme expression de l'être, comme manifestation de soi non sollicitée par autrui, ici et maintenant, la spontanéité est, de toutes façons, socialement, culturellement déterminée. Je dirais même pour beaucoup d'enfants, sur-déterminée. Ceci est tellement vrai, la spontanéité est tellement dépendante des contenus dans lesquels elle se réalise, que l'activité d'un enfant nous paraît d'autant plus spontanée que ces contenus sont riches de par leur origine socio-culturelle même.

Ceux d'entre nous à qui il arrive de signaler des « enfants sans spontanéité », reconnaissent, neuf fois sur dix, que ces enfants, chez eux, vivent dans la plus grande indigence affective, dans le plus grand dénuement social, dans le plus grand néant culturel. C'est d'ailleurs à tort, à mon avis, qu'on prétend de tels enfants « sans spontanéité », car c'est peut-être porter le problème à l'absolu, c'est peut-être, là encore, faire de la spontanéité, une entité, une donnée inconditionnelle et inconditionnée ; de tels enfants, en réalité, ne font que manifester un type, un degré, une qualité de spontanéité assez exactement définis — il faudrait dire : limités — par le niveau socio-culturel d'origine familiale. Leur spontanéité consiste assez exactement dans cet état d'anémie intellectuelle et affective, de piétinement mental.

Penser le contraire, n'est-ce pas se donner, de la spontanéité, une définition idéaliste, et pour tout dire : idéologique ? N'est-ce pas placer celui des contraintes, objectives et subjectives, sur un faux terrain ?

Si certaines de ces réflexions sont fondées, il conviendrait de se prémunir contre cette idéologie spontanéiste, qui voudrait que tout vienne de la spontanéité de l'enfant ; il conviendrait de se convaincre que son seul déploiement ne peut produire aucune notion, ne peut faire déboucher sur aucune méthode, ne donne accès à aucun savoir.

Dans la mesure où rien ne peut venir de certains enfants, parce que la cruelle objectivité de leur milieu

d'origine les prive de tout contenu mental à exprimer ou de tout instrument intellectuel nécessaire à l'expression, c'est aller à l'encontre de nos visées éducatives les plus justes et les plus généreuses que de s'en remettre à leur seule spontanéité, car c'est livrer ces enfants-là, désarmés devant leur propre avenir, devant des contraintes qu'ils subiront au lieu de les maîtriser. Au contraire, ce n'est nullement aliéner un élève ou réduire sa liberté, que de le confronter, à l'école, à des contraintes cognitives et méthodologiques, c'est l'armer et le libérer, c'est le mettre en situation de se libérer.

Le vrai problème, alors, est de savoir évaluer le type, le degré de spontanéité de chaque enfant, pour créer de nouveaux besoins, recréer ceux qui ont disparu. Dira-t-on que cette optique est traditionnelle ?

M. BEAUMONT (2)

Réponse du groupe de l'Yonne

D'abord, il est à noter que, pour l'ensemble, la quinzaine de personnes présentes et ayant participé à cette discussion est d'accord avec les grandes lignes de l'article. Les notes qui suivent sont donc plus des précisions qu'autre chose. (Compte tenu du nombre de participants et de l'aspect informel du débat, nous nous sommes contentés d'essayer de transcrire le plus fidèlement possible les remarques, en séparant les diverses interventions.

« Sa spontanéité est déjà un point d'arrivée... »

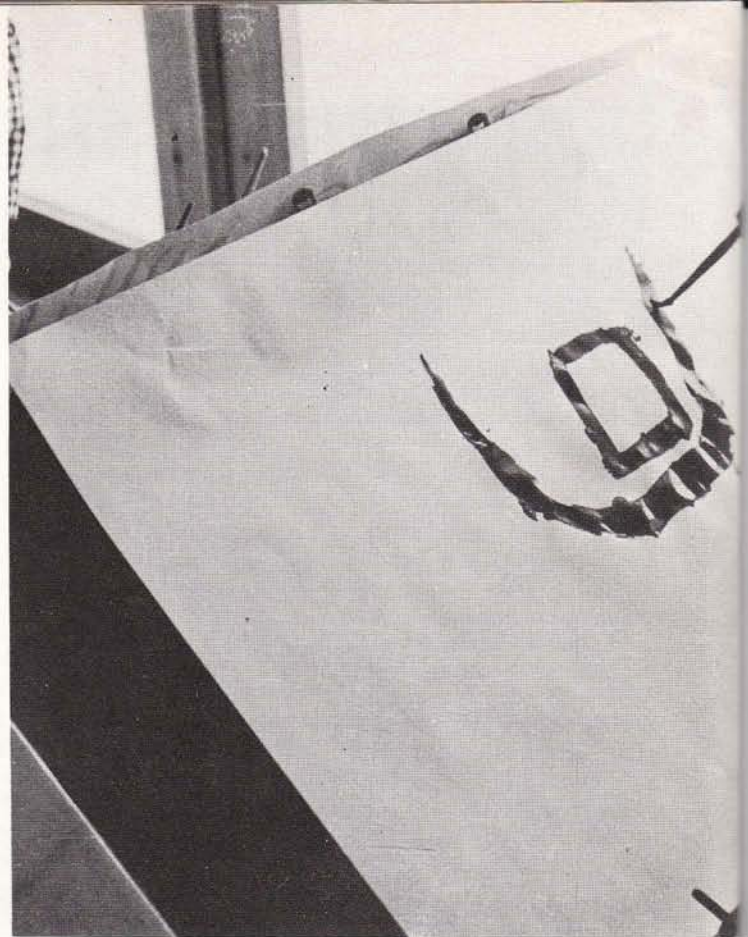
Il est surtout important de parler plus de niveau de spontanéité que de spontanéité proprement dite. Selon le milieu d'origine de l'enfant et son âge d'admission à l'école, il aura rencontré plus ou moins d'interdits ou de stimulants qui auront ou non favorisé l'expression de sa spontanéité. S'il est vrai qu'un enfant issu d'un milieu très défavorisé risque d'avoir beaucoup de peine à s'exprimer (tout dépend encore des moyens envisagés et de son origine urbaine ou rurale), il peut aussi avoir moins d'interdits et de ce fait sa spontanéité, d'un contenu moins riche, sera plus libre.

On pourra différencier, dans une étude plus approfondie : — contenu et forme,
— possibilité d'expression,
— potentialités et spontanéité latente.

Il semble que la spontanéité réponde à des lois, comme pour toutes les activités de l'enfant, d'ordinaire appelées « jeu ».

Mais en plus interviennent des blocages : interdits clairement formulés par le monde adulte ; interdits latents, intégrés, inconscients, qui empêchent ou limitent la spontanéité. Quand commencent ces blocages ? Nous manquons d'information scientifique.

(2) L'auteur précise : « Mon papier constituait une approximation dont je n'ai pas voulu retarder une première publication, mais l'hypothèse d'une détermination socio-culturelle de la spontanéité en tant que telle, me semble si importante que je me dois de la creuser davantage. »



Quand l'enfant arrive à l'école, selon son âge et son milieu d'origine, il a certains droits de réaction ou d'action : faire pipi par terre ou pas ; rire ou non. Ces droits de réaction dans son milieu d'origine vont plus ou moins être inhibés (par le seul dépaysement que représente l'école, pour certains ; par l'image qui lui en a été faite à la maison, pour d'autres). Ensuite, selon sa structure d'accueil : il reconnectera les circuits existants, ou une partie, ou tentera d'en créer d'autres et en éliminera, car toute éducation canalise, limite ou bloque tout ou partie de la spontanéité.

Pourquoi des enfants de même âge sont-ils plus ou moins spontanés ?

- éducation des parents ?
- tempérament plus ou moins renfermé ?
- prédisposition, caractère héréditaire ?

Encore faut-il faire la comparaison en englobant le maximum de moyens d'expression car on ne peut parler que de spontanéité verbale, corporelle... La spontanéité est autant produite que productrice, autant cause qu'effet, car si elle n'était pas productrice comment pourrait-on constater son existence ?

Il y a plusieurs niveaux dans l'expression dite libre :

Le premier jet est la transcription dans telle ou telle technique, par l'individu, du substrat social.

L'expression peut être considérée comme vraiment libre et représentative de l'individu quand, après le premier jet, il est capable de dépasser cette régurgitation (certains appellent ce moment le vomitoire), et, par un « travail » d'approfondissement, d'exprimer sa vision propre des choses.

Un être humain n'est pas un être naturel, c'est un être social avant tout. La spontanéité n'est ni neutre, ni pure, ni innocente car l'individu n'existe et ne s'exprime que par référence au monde qui l'entoure. Comment juger cela par des termes de valeur morale ?



Photo ROULIER

Il ne faut pas confondre « cultiver pour la spontanéité » et recherche du maximum de déblocages possibles. De même cette assertion : « rien ne peut venir de certains enfants » semble à reconsidérer parce que la notion même de débilite est sérieusement remise en cause par certains psychologues (très sérieux). La traduction complète de l'assertion serait : « rien de valable, d'intéressant... ne peut être tiré de... » mais on fait intervenir des critères de jugement.

Valable pour qui ? Intéressant pour qui ? Sommes-nous sûrs que ce soit pour l'enfant en cause et même dans ce cas quels moyens avons-nous pour établir sérieusement notre jugement ?

Il ne peut s'agir en aucun cas de concevoir que l'éducation puisse se baser sur le spontanéisme. Ce serait renier l'aspect social de l'homme et de l'enfant. Les enfants-loups sont-ils spontanés ? Savent-ils parler ?

En tout état de cause, on ne saurait concevoir qu'une éducation ouverte puisse envisager de ne fournir à l'enfant qu'une seule méthode d'acquisition des connaissances. Il faut lui permettre de se confronter avec différentes méthodes selon les situations qu'il rencontre.

Le rôle de l'éducateur est, aussi dans ce domaine, d'enrichir au maximum le milieu de vie et de permettre à l'enfant de l'enrichir par son action, pour son propre profit et pour le profit de ses camarades. Il va sans dire que, dès que les enfants sont en âge de prendre du recul par rapport à leur travail de conquête des connaissances, la réflexion, sur le moment : « comment cela s'est fait » est aussi importante que celle mise en œuvre pour obtenir le résultat.

« Les méthodes sont contraignantes, les apprentissages sont contraignants. » Là encore ne serait-ce pas un refuge, faute de mieux savoir s'y prendre ? Est-ce

contraignant d'apprendre à parler et alors qui contraint qui, et comment ? Où commence la contrainte ?

La spontanéité est fonction du milieu, que ses manifestations soient ou non sollicitées par autrui. En tout état de cause, elle ne peut être constatée que par un adulte présent et l'enfant a plus ou moins conscience de cette présence.

Si discret soit-il, l'observateur, de par sa présence, modifie le comportement de l'observé. Que dire alors de l'effet que peut avoir sur la spontanéité, l'attitude des parents ou des enseignants. Les enfants seront plus ou moins, selon qu'ils seront élevés seuls à longueur de journée dans leur berceau, avec une grand-mère, à la crèche... Quand on parle de la spontanéité on devrait dire la dose d'expression de cette spontanéité.

La spontanéité peut être conditionnée par l'inconscient, il faudrait savoir ce qu'en disent les spécialistes.

Dans nos classes, la spontanéité, comme manifestation non sollicitée, n'existe pas, même si l'attitude de l'enseignant semble neutre. Il y a le cadre de vie, les travaux affichés, les outils prêts à l'emploi et dont la présence est une sollicitation à l'action, et comme cette action n'est pas « dirigée » elle permet une forme d'expression « spontanée ».

A première vue un milieu socio-culturel, riche est favorable à l'expression spontanée et pourtant il peut être tout aussi nuisible qu'un autre, si on ne fait pas certaines différences au niveau du mot spontanéité.

En effet, il y a la richesse de forme et la richesse de contenu. Un enfant qui vit dans un milieu cultivé aura sans doute la richesse de contenu mais il peut être trop « bien élevé » et sa spontanéité en pâtira. Dans nos classes, nous connaissons tous ces enfants qui n'osent pas travailler l'argile de peur de se salir.

Inversement, certains enfants de milieux ruraux très déshérités manquent d'éléments dits culturels (il faudrait voir de plus près leur expérience vécue) mais se sentent tout-à-fait libres quant à leurs moyens d'expression. L'exemple de l'âge du tutoiement et de sa cessation serait intéressant à étudier statistiquement. Alors richesse de formes ou richesse de contenus ? Quelle orientation ? Quelle primeur donne-t-on ? Quels critères de jugement ? Comment concilier les deux ?

Et même lorsqu'il s'agit d'enfants les plus défavorisés, lorsqu'ils ressentent profondément le besoin de réaliser quelque chose et s'astreignent pour cela, eux-mêmes, à des tâches que nous jugeons nous contraignantes, qu'en pensent-ils, eux, comment ressentent-ils, eux, ce qu'ils font ?

Alors quand il s'agit de « confronter l'enfant à des difficultés », l'acte pédagogique conséquent n'est-il pas plutôt de permettre à l'enfant de se confronter à des difficultés, de lui donner envie de se confronter avec certaines difficultés. Créer des besoins n'est-il pas plus souhaitable que de créer des obligations ?

Certes, les obligations existent mais elles doivent être intégrées comme nécessités par le vécu : ce qu'on se reconnaît soi-même comme obligations, l'engagement personnel dans l'obligation, une sorte de militantisme moral...

De toute façon le problème est si difficile quand on constate que tout être humain, et l'enfant par dessus tout, a toujours besoin d'aller plus loin, d'en faire plus, à moins que la maladie, l'exploitation ou la sénilité n'aient détruit cet élan.

Groupe de l'Yonne

La spontanéité

Jacques CAUX

Nous sommes les tenants du spontanéisme à tout crin. Mais nous le sommes autant par ce que nous en avons dit, que par ce que nos détracteurs en ont dit.

Il y a quarante ans, les positions étaient nettement tranchées. D'un côté il y avait les tenants de l'école traditionnelle avec ses principes bien en place, ses techniques bien rodées ; de l'autre, des novateurs, tenants de l'école nouvelle.

Le climat était clair, mais passionnel. Aussi des chevaux de bataille étaient-ils enfourchés fougueusement, et, à se battre sur le terrain du particulier, on durcissait les positions. Par exemple, au dressage, aux exercices, aux leçons, on opposait l'intérêt, la nature, la spontanéité.

Puis, les années passant, de part et d'autre, on s'est sclérosé sur des positions de défense. La guerre de tranchées... Mais sommes-nous tellement sûrs d'être dans les nôtres ?

Nous sommes donc les pédagogues du spontanéisme. Oui, mais...

— Nous ne croyons pas au petit Dieu qui, isolé de la société mauvaise et délétère, placé dans un milieu idéal préparé avec amour par un enseignant tutélaire, se développerait harmonieusement en obéissant à sa seule « spontanéité ».

— Nous ne croyons pas l'enfant capable de refaire tout seul et en raccourci, par l'élan de sa seule « spontanéité », les chemins de création de la société tout entière depuis les temps préhistoriques.

— Nous ne croyons pas au leurre de la non-directivité. Nous savons que la simple « *réciprocité n'empêche pas la réification, ni l'aliénation* » (Sartre), et que, laisser l'enfant « libre » — en proie à sa « spontanéité » — c'est en fait le laisser à ses contraintes.

— Nous savons que « *l'enfant n'a pas de nature, il est une histoire* » (Malson) (1). Notre rôle étant peut-être simplement de l'aider à se construire la meilleure histoire possible.

— Nous savons que cette spontanéité idyllique qui traverserait chaque enfant comme un courant bénéfique — seulement bénéfique —, efficient — seulement efficient — et qu'il suffirait de laisser agir, n'est qu'un mensonge qui nous aliène tout autant que l'enfant idyllique et irréel auquel nous croirions alors.

— Nous savons que « *la nature est un produit de la culture et il y a une erreur à vouloir opposer l'un à l'autre.* » (Lacan). Spontanéité n'est pas instinct. L'instinct ne s'éduque pas et l'enfant-loup ne se sait pas enfant-loup.

Quant à la spontanéité, elle n'a d'importance que celle que lui donne la société du lieu et du moment. Cette spontanéité est éduicable — comme la mémoire, l'intelligence...

— Nous savons que si l'enfant est laissé à lui-même, sa spontanéité sera bloquée.

— Mais nous savons aussi que si l'enfant est placé dans un milieu trop coercitif, sa spontanéité sera encore bloquée.

Reste à trouver le juste milieu — les justes milieux.

— Nous savons l'enfant être social — à tel point qu'il n'est pas d'action, pas de pensée, pas de comportement, qui ne soient d'abord sociaux.

— Nous savons l'enfant baignant dans cette société-là, bien avant même sa conception. Qu'avant de naître, il est parlé, il est nommé, il est espéré, il est construit. Qu'avant de naître, il est « né ».

— Nous savons que, sans les autres hommes — dont sa mère en premier — il ne serait qu'un animal.

— Nous savons l'influence décisive des facteurs sociaux — à tous moments de son développement — qu'ils soient positifs ou négatifs, facteurs de progrès ou de régression. Facteurs de ce moment-ci, dans ce lieu-ci, parmi ceux-ci.

— Nous savons que l'enfant se construit par appropriation et rejet. Que cette construction est nécessaire, ordonnée, progressive.

— Mais nous savons aussi qu'il se construit tout autant qu'il construit. Que tout ce « jeu » est extrêmement subtil.

Qu'en reconnaissant sa mère, il n'est plus cette mère même.

Qu'en obéissant au père, il prend une place dans la fratrie.

Qu'en agissant avec (ou contre) ses semblables, il prend sa place parmi ceux-ci.

Et les combinaisons sont infinies — comme dans les grandes orgues — tant sont divers les champs sociaux. Infinies seront les personnalités.

Vouloir faire de chacun un autre est un mythe.

Il reste que les déterminismes sociaux ne sont pas tout, qu'ils sont susceptibles de variations — dans l'espace et dans le temps — tout comme les modèles de référence sociaux.

— Que recouvre le concept de spontanéité chez un Boshiman, un Afghan, un Normand ?

— Que recouvre le concept de spontanéité chez un chasseur, un docteur, un programmeur ?

Les déterminismes individuels existent aussi : génétiques, accidentels, historiques, psychologiques. Quand

(1) *Les enfants sauvages, mythe et réalité* (coll. 10/18).



Photo X.

nous (nous et les autres) parlons de spontanéité enfin, c'est d'une spontanéité pour qui ?
 pour quoi ?
 avec qui ?
 avec quoi ?
 contre qui ?
 contre quoi ?
 de qui ?
 de quoi ?
 à qui ?
 à quoi ?

- La spontanéité de l'Enfant ou de cet enfant-ci ?
- La spontanéité pour l'Enfant ou pour cet enfant-ci ?

Alors ?

o Cet appel à la spontanéité de l'enfant, appel que nous lançons sans cesse, n'est ni un appel à une activité anarchique d'ordre uniquement pulsionnel, ni un laisser-aller total, ni un spontanéisme vague qui fonctionnerait « naturellement » comme une entité en chaque enfant — comme d'aucuns parlent de « conscience », de « morale », etc.

o Cette spontanéité est ce besoin profond, incoercible, qui pousse chaque enfant à agir, à explorer, à comprendre, à inventer — à grandir. C'est ce que les chercheurs contemporains ont mis en évidence, comme le moteur fondamental de tout apprentissage. C'est ce que Piaget appelle le besoin d'activité, ce que Wallon appelle l'affectivité, ce que Freud appelle le dynamisme fondamental.

Ce besoin existe chez chacun, mais il n'est pas le même en chacun — ni le même non plus aux différents moments de l'histoire de chacun. Aussi, ce que nous tentons, c'est de faire en sorte qu'il se manifeste au mieux (l'âge le modulant) — ou plutôt de ne point faire ce qui l'empêcherait de se manifester. Puis, créer les conditions minima pour qu'il se satisfasse — dans un certain cadre social.

Toute la difficulté étant de rester dans ces conditions minima pour que le champ reste ouvert,

- ouvert, mais non vide,
- ouvert, mais pas trop riche,
- ouvert, mais encore à ouvrir.

De même, la maman laisse-t-elle son bébé saisir, gazouiller, marcher et tomber. Mais elle l'aide aussi, lui parle, le soutient.

De même, nous laisserons l'enfant manipuler, voire détruire, s'exprimer dans tous les langages possibles. Mais nous l'aiderons aussi, le guiderons, non point vers notre voie, mais vers la sienne, révélée justement par les besoins exprimés — et médiatisée par les nécessités sociales.

Nous ne l'abandonnerons pas à ses insatiables besoins. Il n'y aura pas — au départ — d'activités électives

(bien que nous sachions qu'il va d'abord reproduire les modèles familiaux). C'est la socialisation de ses actes et de ses dires au sein d'une classe faite de semblables — et d'outils — qui le fera relativiser et trouver son propre chemin.

Ce chemin étant justement celui de la prise de conscience de sa propre spontanéité — de sa valeur, de ses limites. Aussi, notre présence n'est-elle pas celle du censeur faisant sa leçon (il a le droit de se la faire ou non), mais celle d'une aide compréhensive.

- Tenants du spontanéisme à tout crin ?

Non, un grand respect de l'enfant — de chaque enfant. La meilleure connaissance possible de l'enfant — de chaque enfant — pour encore mieux le respecter ; pour mieux l'aider à vivre et à grandir ; pour lui en donner les moyens. Tous les moyens. Seulement les moyens.

Nous ne croyons pas au mythe du spontanéisme (faculté transcendante innée). Il y a des gestes dits « fondamentaux » qui ne sont que les gestes dont fut frustré l'éducateur quand il était enfant. A nous de les discerner des vrais.

Nous croyons à une poussée vitale qui se voit comme la sève dans les bourgeons d'avril — que chacun ait la sienne. Mais, de même que la vigne mal taillée pleure et se rabougrit ; de même pour l'enfant. De même que l'arbre non taillé, abandonné, ne donne que bois sans fruits ; de même pour l'enfant.

C'est tout.

Oh, nous savons bien qu'avec cela : point de recettes, point de cadres, point d'assurance (plutôt du flou et de l'indéfini), nous ne rassurons guère.

Nous savons bien que nous ne changerons pas le monde.

Non, nous rendrons simplement l'enfant plus heureux pendant quelques heures journalières. Il sera dans les meilleures conditions possibles — autant que faire se peut — pour agir et se développer — pour se construire — peut-être — une personnalité propre et originale.

Nous n'avons pas la prétention de remplacer sa mère si celle-ci — pensons-nous — a été insuffisante ; de refaire la société si — pensons-nous — celle-ci n'est pas celle qui lui faudrait.

Que l'enfant ait déjà et au moins, l'école la meilleure. Le reste suivra peut-être.

Le respect de la spontanéité de chacun, ne fera pas de chacun un Mozart, un Victor Hugo ou un Einstein. Mais que ce respect fasse qu'il puisse être lui-même — et non un autre — dût-il nous en coûter.

Jacques CAUX

OUVERTURE



Qu'est-ce que l'ouverture ?

Tout le monde se sent plus ou moins ouvert, chacun parle de ses relations avec le voisin qui n'est pas enseignant, avec le théâtre, etc. Comment se fait-il alors que dans l'I.C.E.M. existe un chantier ouverture ? Un chantier qui ne regroupe qu'une minorité, un chantier que certains ne comprennent pas du tout lorsqu'ils pensent qu'il n'a pas sa raison d'être ?

D'abord le chantier Ouverture regroupe des camarades qui définissent leur travail comme un travail d'équipe. Un travail d'équipe qui s'exprime par deux techniques au niveau de la classe : ateliers permanents, et classes déstructurées.

Mais certains auraient raison de nous dire : « *Nous aussi nous travaillons comme cela et nous ne voyons pas pourquoi nous irions travailler avec le chantier dit OUVERTURE.* » C'est vrai. Mais allons plus loin : la notion d'équipe va au-delà de l'association de professionnels ; par exemple, enseignants, plus psychologue, plus acteurs de théâtre, etc. Pour nous l'éducation doit se définir à partir de l'idée que l'enfant est une totalité, ce qui veut dire que la rue éduque, que les parents éduquent, que l'actualité éduque.

De là nous cherchons à construire des équipes très larges avec bien sûr des professionnels, mais aussi des gens à qui l'on a volé la tâche d'éduquer.

Si quelques-uns d'entre nous ont déjà réussi des embryons d'équipes éducatives, il serait grave de croire que cela s'est obtenu rapidement et sans perspective.

Par ce fait nous touchons un point important. Ce que nous voulons c'est établir des relations dans le TRAVAIL. Mais dans un travail où nous sommes tous à égalité. Pour arriver à ces objectifs nous devons nous situer nécessairement sur d'autres domaines que celui de la pédagogie. On comprendra facilement que les rapports qui ne peuvent s'établir que sur ces bases, ne se situent pas avec égalité.

Mais quelle idéologie soutient notre action ?

Nous sommes amenés par notre choix, sous peine de faire un travail réactionnaire, d'avoir une idéologie. Dans le chantier ce qui nous unit, c'est notre volonté d'attaquer le système capitaliste, cause profonde de toutes les oppressions que nous recevons, que reçoivent les enfants. Mais nous ne sommes pas un parti politique avec une doctrine, chacun agit selon ses capacités, ses moyens, ses propres choix.

Il est cependant important de souligner que nous ne nous masquons pas nos choix, qu'ils soient religieux ou politiques ou... Il est en effet malhonnête de faire croire que si par exemple nous appartenons à une organisation politique, un courant de pensée, cela n'influence pas de manière décisive notre comportement. Comme nous arrivons avec des engagements différents, cela est déterminant pour éclairer les expériences, pour confronter nos vécus.

Nous devons aussi indiquer que nous sommes contre la présentation d'UNE expérience, nous ne considérons pas nos expériences comme imitables. Aussi cherchons-nous non un déballage de ce qui se fait chez X ou chez Y ; mais ce qui apparaît comme invariant ; et si telle condition de milieu varie, cela change certaines conceptions.

Dans ce contexte **nous ne cherchons pas à nous situer par rapport à l'enfant mais par rapport au milieu et de façon concrète.** Nous ne voulons pas être des observateurs d'enfants, nous voulons préparer un terrain où l'enfant pourra se construire. Cela veut dire que nous ne vivons pas sur une procuration à la nouvelle génération.

Il y a des barrières que nous ne ferons jamais tomber en restant dans une classe. Il y a des combats qui deviennent de plus en plus urgents pour sauver les enfants, combats contre les conditions de vie, contre la montée du fascisme, par exemple mais **le combat ne se mène pas avec des mots, il faut une présence physique que rien ne remplace.**

Voilà pourquoi nous ne sommes qu'une minorité. Au chantier OUVERTURE nous ne perdons pas de temps à chercher des mots. Nous savons que tout le vocabulaire que nous employons sera utilisé, mais ce qui ne peut être emprunté, c'est le vécu.

J. COUDRAY



Témoignages et réactions de quelques participants au Stage ouverture des Nouillers (septembre 1973)

Une rencontre des participants à la Commission Ouverture qui a permis :

1) DE FAIRE LE POINT :

- a) sur les expériences pédagogiques en cours :
 - Kéredern,
 - Les Fabrettes,
 - Les Nouillers,
 - ...



b) sur l'aspect et la nécessité (?) des équipes pédagogiques ;

c) sur le fonctionnement du bulletin intérieur de la Commission Ouverture, sur son utilité, sur sa périodicité et *surtout* sur son contenu ;

d) sur les différentes actions entreprises (ou non) par l'I.C.E.M. ; exemple : la C.E.L., la répression dans l'enseignement, Lip...

e) ...

2) DE DEDUIRE :

a) l'insatisfaction devant le manque de perspectives offertes par les seules équipes pédagogiques ;

b) ...

3) DE DEFINIR :

a) les orientations de la Commission Ouverture :

- ouverture dans le monde du travail,
- prise de position ;

b) les nouvelles pistes de travail.

QUELS MOYENS ONT ETE OFFERTS AUX STAGIAIRES (ou pris par eux, pour réaliser un tel travail ?

1) Une parcellisation des responsabilités. Cette structure permet l'expression des stagiaires et non celle des organisateurs comme on le voit très souvent — trop souvent.

2) La possibilité offerte aux stagiaires d'une remise en question des structures du stage ainsi que des structures d'action et de pensée. Ces structures ont d'ailleurs été remises en cause plusieurs fois, conséquence d'un certain nombre d'actions ayant entraîné des prises de conscience idéologiques réelles.

3) Ces structures étaient d'ailleurs assez informelles pour permettre à d'autres propositions de prendre corps afin de faire progresser le stage.

LA VIE DANS LE STAGE :

Stage autogéré :

— « une direction » au niveau des détails matériels ; exemple : nourriture ;

— des activités non figées et ayant toujours un but (et non pas une activité pour l'activité).

En un mot, ce stage n'était pas parfait — loin de là — mais c'était un stage comme on aimerait en vivre plus souvent.

Patrice MARTINAUD

Un autre témoignage

POINTS POSITIFS DE CE STAGE :

— C'était la première fois que les membres de la « Commission Ouverture » se retrouvaient en dehors d'un congrès ou des journées de Vence. Ces quelques journées, nous ont permis de mieux nous connaître, de mieux nous apprécier.

— Nous n'avons pas « subi » le stage, nous l'avons construit. Alors que nous avons fait une grille, deux jours s'étaient écoulés que nous la bouleversions pour mettre en place un travail qui nous apparaissait alors plus constructif, plus efficace.

— Nous avons ressenti le besoin de nous définir, de nous situer, de nous démarquer.

Pourquoi faisons-nous partie de la Commission Ouverture ?

* parce que nous nous sentons mal à l'aise dans toute autre commission de l'I.C.E.M. ?

* parce que nous sommes des « rigolos » ?

* ou parce que des points communs, des idées communes ont fait que nous avons ressenti le besoin de nous regrouper ?

Evidemment, nous, nous optons pour la dernière explication et c'est pour centrer, pour mieux percevoir ces idées communes que nous avons essayé en septembre de mettre en place une plate-forme projet.

CRITIQUES DE CE STAGE :

Nous avons ressenti un très vif malaise qui nous a fait réagir alors que deux journées s'étaient écoulées : celui de n'être qu'observateur : à travers les visites, les rencontres, on retrouvait la relation traditionnelle : interrogateur-interrogé. En cinq jours, nous n'avons pas pu ou pas su (?) nous insérer dans un travail vrai.

D'où la décision au prochain stage de ne pas structurer de la même façon, mais de **vivre** quelque chose ensemble.

CONCLUSION :

En faisant ce stage, nous n'avons pas voulu démontrer une certaine originalité par rapport aux autres stages. Ce qui comptait pour nous c'était de nous rencontrer, discuter, communiquer, mieux nous connaître, voir ce que nous avons en commun et quels sont nos points de désaccord.

Josette DEL CISTIA

Chantier " autogestion "

SES BUTS

Recenser et publier des documents, des comptes rendus d'expériences, des réflexions permettant de préciser *les conditions d'une démarche autogestionnaire à l'école*, d'affirmer ce qu'elle a d'original et de révolutionnaire dans le contexte pédagogique contemporain.

POURQUOI ?

Parce que face à la « récupération » de notre pédagogie par l'idéologie bourgeoise sous forme de rénovation pédagogique, il ne suffit plus d'affirmer que nos finalités éducatives garantissent notre originalité, que nos techniques d'expression libre font de nos enfants des hommes libres et créatifs ; il faut désormais, par l'autogestion pédagogique, contribuer à la démythification du *pouvoir hiérarchisé*, à commencer par celui qu'incarne l'enseignant ; permettre la remise en cause de nos techniques et modes d'expression par les intéressés eux-mêmes ; favoriser l'élaboration d'institutions et de règles de vie propres à chaque groupe (classe et école) et qui soient *effectivement* l'œuvre de nos enfants et de nos jeunes.

COMMENT ?

En créant un dialogue entre les camarades par l'échange de documents et par des rencontres au cours desquelles seront vécues ou confrontées des expériences d'autogestion.

Actuellement, un bulletin de travail est diffusé à tous les camarades inscrits à ce chantier.

Voici un catalogue non limitatif de thèmes de travaux (schéma à retenir pour l'enfant, la classe, l'école) :

1. Organisation du travail

- Qui propose les activités ?
- Comment les activités sont-elles choisies ? Discussions autour du choix.
- Comment les décisions sont-elles prises ? Leur application.
- Comment s'aménagent, se structurent, évoluent les institutions du groupe.
- La création de l'environnement.

- Les ateliers permanents. Expression libre et autogestion.
- La démythification du maître.

2. Les problèmes relationnels

- Avec la famille.
- Entre enfants.
- Relations maître-enfant.
- Relations maître-groupe d'enfants.
- Relations groupe-population locale.
- Influences affectives diverses. Les exemples, les identifications.

3. La participation de l'adulte

- Authenticité, empathie.
- Attitude barrière.
- Valorisation.
- Expression libre de l'enfant.
- Expression libre de l'adulte.
- Organisation du travail.
- Acquisitions, contrôle.
- Les relations de l'adulte avec le milieu.
- Influence et apports divers de la part de l'adulte.

4. L'influence du milieu

- Le climat.
- La personnalité de l'adulte.
- L'architecture.
- Les conditions de travail (effectifs, matériel, crédits).
- Les conditions de vie des enfants.
- Vie et contraintes sociales.
- Les influences religieuses.
- Le rôle joué par la famille, les familles.
- Camarades et bandes.
- Rapports avec l'administration et les collègues enseignants.

Il est évident que des rubriques n'ont pas été envisagées. A chacun d'apporter des compléments qu'il jugerait utiles.

Ce canevas a pour but d'inciter chaque camarade engagé dans cette recherche à collaborer aux travaux du chantier en partant de son expérience personnelle.

Nous ferons régulièrement paraître des documents dans *L'Éducateur*.

Adressez-vous au responsable du chantier :

Jacky CHASSANNE
Miermaigne
28420 Beaumont-les-Autels

Deux fiches-guides pour l'analyse d'un journal

1. ANALYSE DES SURFACES (J. Keyser)

- Acheter plusieurs journaux le même jour.
- Repérer les 4 nouvelles importantes du jour pour chacun des journaux. Calculer la surface consacrée en première page à chacune de ces nouvelles.
- Dresser un tableau comparatif ; repérer ainsi ce que chaque journal veut ou ne veut pas mettre en valeur. Pour faciliter la comparaison, étudier comment les nouvelles se classent par rapport aux cinq rubriques suivantes : événements internationaux (sauf sports, loisirs, faits divers) / politique intérieure / activité sociale et économique / sports, loisirs, faits divers nationaux ou internationaux / publicité. On définit ainsi progressivement les choix politiques de chaque journal. Les photos sont de l'information et entrent dans le calcul des surfaces.
- Utiliser la fiche « qualités d'un journal ». Evaluer le degré de crédibilité du quotidien envisagé. Suivre le quotidien sur une semaine à l'aide de cette fiche.
- Utiliser la même méthode pour les nouvelles régionales ou locales.

2. ANALYSE DES CONTENUS (V. Morin)

- Acheter plusieurs journaux le même jour.
- Ne suivre qu'une seule nouvelle mais lire toutes les informations que donne le quotidien de cette nouvelle. Essayer de bien distinguer l'information pure du commentaire, c'est-à-dire de l'opinion propre du journaliste. Le choix des mots-noms et adjectifs est souvent significatif. Ce travail sera plus facile à mener sur une information d'importance secondaire quand l'événement principal a provoqué une approbation ou une désapprobation unanime de l'ensemble de la presse.
- Comparer les articles entre eux. Repérer les plus complets, les plus explicites, c'est-à-dire les plus clairs. Repérer les détails qui révèlent le choix politique.
- Utiliser la même méthode pour les nouvelles régionales ou locales.
- Suivre cette nouvelle pendant plusieurs jours dans le même quotidien. Le journal « couvre »-t-il l'événement ou l'abandonne-t-il ? Etudier comment on provoque artificiellement des rebondissements en accordant de l'importance à certains détails (mieux/mal chez un malade illustre, tension/détente dans la négociation...).

(Fiches de l'atelier « rhétorique » de Favry.)

D'autres fiches sont déjà parues dans le numéro 5 de *L'Éducateur* (15 novembre 1973).

Ce qu'on peut faire ou quelques pistes de travail possibles (1)

1. Une enquête chez les marchands de journaux de votre ville :

- Quels journaux vendent-ils le plus ?
- A partir des chiffres obtenus, quelques conclusions semblent évidentes...
- Vous pouvez aussi essayer de demander aux gens pourquoi ils achètent tel journal.
- Un travail identique peut être fait au niveau des hebdomadaires.

Notes :

- La vente de certains journaux (*L'Humanité*, *L'Humanité-Dimanche*) est souvent une vente militante (porte à porte). En tenir compte.
- Selon les jours de la semaine, le nombre de journaux vendus varie parfois... Essayez de vous renseigner à ce sujet... et de savoir pourquoi.

2. Avec un chronomètre, mesurer le temps de chaque rubrique de :

« 24 heures sur la une »,
« I.N.F. 2 » (1).

- Noter simplement le titre et la durée de la rubrique.
- Comparer les résultats.
- Conclusions.

3. Analyser le contenu de quelques quotidiens du même jour.

- Evaluer la surface du quotidien.
 - des ciseaux,
 - un double-décimètre,
 - l'art de la règle de trois,
- sont indispensables.

On arrive alors à définir à peu près le pourcentage réservé à telle ou telle rubrique. Pour cela, nous nous sommes servis de la grille suivante :

	X	Y	Z
Politique internationale			
Sports			
Petites annonces			
Jeux, distraction, feuilleton			
Publicité			
Politique française			
Carnet mondain			
Bourse			
Reportage - enquête			
Faits divers			
Actualité régionale			
Tiercé - courses			

Ce qu'on peut faire ou quelques pistes de travail possibles (2)

Mais on peut en imaginer d'autres. La comparaison est intéressante.

Note : Attention ! Certains quotidiens éditent à jour fixe des pages spéciales. Cherche à savoir lesquelles et en tenir compte.

4. Confectionner des panneaux.

— Une semaine de gros titres (2) dans *France-Soir*, *L'Humanité*, le quotidien régional, etc.

5. Etudier comment est présenté un même événement dans différents journaux.

- A quelle page ?
- Gros titre ?
- Photo ?
- Contenu de l'article (expressions particulières, point sur lequel l'accent est mis, etc).

A titre d'exemples, ont été étudiés :

- la deuxième place d'une française aux Jeux Olympiques d'hiver 1972 (4e),
- la signature de la paix au Vietnam (3e),
- l'exécution de Bontemps et Buffet (3e), etc.

On peut encore :

- Evaluer pour chaque journal
- le pourcentage de publicité déclaré,
- le pourcentage de publicité rédactionnelle, par rapport à l'ensemble de la surface imprimée.
- Chercher à connaître le prix d'une page de publicité dans différents supports et à la T.V. (voir B.T. et B.T.2, « *Quid ?* », etc.).
- Voir si la publicité vante les mêmes produits dans tous les journaux.
- Voir si la publicité pour le même produit est toujours identique ou si elle varie selon le journal.
- Analyser à quels sentiments font appel les agences de publicité pour vanter tel ou tel produit, etc., etc.

(1) Il est souhaitable d'être 3 ou 4 à « travailler » sur chaque émission d'information, les résultats seront alors plus sûrs.

(2) Les gros titres sont en page 1.

Le rôle capital de l'information

Jamais les citoyens n'ont eu autant besoin d'être informés très vite et complètement sur les événements et les découvertes qui sont en train de transformer le cadre de leur vie avant d'entraîner bientôt des modifications profondes de leur façon de voir et d'agir.

Pour cette information des adultes, pour cette réflexion qui s'impose à eux, il y a bien sans doute les livres. Mais, comme le remarque fort justement Lucien Guissard : « *On sait par expérience que les livres incitant à la réflexion ont une diffusion plutôt restreinte. Ce qu'on lit le plus, c'est justement la presse... Sans elle, les lecteurs ne recevraient jamais certains éléments de connaissance et de jugement... La valeur de l'information vient de ce qu'elle relie l'homme au monde, qu'elle l'ouvre sur autrui et qu'elle lui assure une information.* »

Mais c'est sans doute le pape actuel qui a le mieux défini le rôle éminent des journaux : « *Le journal n'est pas seulement un miroir passif, il est maître actif... Il stimule la pensée, il suggère ce qu'il faut dire, il modèle les idées, il encourage à l'action, il forme la personnalité ; en un mot, il est maître... Le journal fait classe tous les jours sur tous les événements du monde, à des personnes mûres, aux gens responsables... Il n'est plus permis aujourd'hui de vivre sans avoir une pensée continuellement alimentée et mise à jour...* »

De ce fait, il est absolument certain qu'une information dispensée par une presse vraiment libre et consciente de sa mission est, aujourd'hui plus qu'hier, une condition indispensable :

1°) **De la liberté et de la démocratie :** Mirabeau disait déjà, il y a plus de cent cinquante ans : « *Que la première de vos lois consacre à jamais la liberté de la presse sans laquelle les libertés de l'homme ne seront jamais acquises.* » Aujourd'hui le sociologue Bouthoul écrit : « *Le fonctionnement de la démocratie est lié à l'éducation politique des masses, à leur information, à leur degré d'aisance économique. Elle réussit dans la mesure où il s'y forme une opinion libre et bien informée.* »

2°) **Du progrès, de la culture et de la civilisation :** C'est le dialogue, la mise en question systématique, la recherche continue de la vérité, qui ont fait la grandeur de la civilisation occidentale et permis un immense progrès à la fois de l'esprit humain et de la condition de l'homme.

Ce dialogue, cette mise en question, cette recherche de la vérité, devraient être poursuivis par les journalistes... On peut l'affirmer en effet, sans craindre beaucoup de se tromper, c'est grâce aux journalistes surtout que les citoyens peuvent échapper à la spécialisation de leur profession, et accéder quotidiennement à la connaissance des faits significatifs qui se passent dans le monde. Encore faut-il que la coalition des intérêts, des préjugés et des paresseux d'esprits, ne parvienne pas à empêcher la diffusion des nouvelles susceptibles de provoquer la mise en question de certaines structures ou de certains privilèges.

3°) Une information digne de ce nom doit constituer enfin le meilleur moyen de contribuer efficacement au maintien et au renforcement de la paix entre les nations.

C'est seulement, en effet, si les opinions publiques sont informées sérieusement par des hommes indépendants, soucieux d'objectivité et profondément convaincus de leurs responsabilités, qu'elles seront en mesure de lutter contre l'incapacité de leurs gouvernants de briser le cercle vicieux d'une folle course aux armements nucléaires qui fait peser sur le monde une menace de total anéantissement.

Jean SCHWOEBEL
« *La presse, le pouvoir et l'argent* »

Le droit à l'information

Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considération de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.

(Déclaration Universelle des Droits, article 19.)

« Ralph Nader a raconté comment, il y a quelques années, il avait passé une journée à Paris avec les reporters de *Paris-Match*. Ceux-ci l'interviewèrent sur les automobiles, prirent des photos et écrivirent un article qui, comme Nader l'avait demandé, comportait des critiques sur des marques et des modèles clairement identifiés. Nader corrigea même les épreuves mais... l'article ne parut jamais. »

(« *Que Choisir ?* »)

Presse et publicité (1)

La totalité du budget des postes de radios périphériques (Europe n° 1, R.T.L., Sud-Radio (Andorre), Radio Monte-Carlo) provient des recettes publicitaires ; le quart, environ, de celles de l'O.R.T.F. Pour la presse, il y a d'énormes différences d'un titre à l'autre. Certains — comme *Le Canard Enchaîné*, *Presse-Actualités*, *Charlie-Hebdo* et les petits hebdomadaires gauchistes — n'acceptent aucune publicité. Mais ce sont des hebdomadaires ou des mensuels dont la publication demande des moyens moins importants que celle des quotidiens. Ces derniers ont tous recours à la publicité. En 1970, le pourcentage des recettes constitué par la publicité variait de moins de 10 % — pour *La Croix* — à 80 % pour *Le Figaro*, les autres titres se situant entre ces deux extrêmes (le lecteur intéressé en trouvera la liste dans *Presse-Actualité*, décembre 1971). En valeur absolue, cela représentait 162 millions (lourds, bien sûr) de recettes publicitaires par an pour *Le Figaro*, et 2,1 millions pour *La Croix*.

En outre — et cela est sans doute encore plus grave — cette proportion s'accroît très vite. Elle est passée, entre 1958 et 1970, de 39,5 à 57 % pour *France-Soir*, de 32,2 à 64 % pour *Le Monde*. Pour ce dernier journal le pourcentage serait, depuis lors, monté à 75 %.

Cet accroissement de la part des recettes publicitaires dans le budget des journaux provient de la hausse des frais de production et de distribution, alors que le prix du journal augmente relativement moins vite.

(« *Que choisir ?* »)

Dès 1832, Emile de Girardin écrivait dans le premier numéro de *La Presse* : « *Désormais, l'abonné du journal ne doit plus payer que les stricts déboursés de papier, de tirage et de poste. C'est aux annonces, par leur produit, à subvenir aux frais de rédaction, de composition et d'administration, qui, pour un comme pour cent mille abonnés, sont toujours invariablement les mêmes.* » Cent trente-huit ans plus tard, cette conception hardie est largement dépassée, puisque le lecteur d'un journal ne paie même plus les « déboursés » de papier, de tirage et de poste. D'inutile à accessoire, d'accessoire à nécessaire, de nécessaire à indispensable, voilà les trois étapes successivement parcourues par la publicité face à la presse. Aujourd'hui, à la fois bienfaisante, puisqu'elle permet de maintenir un faible prix de vente et d'assurer l'équilibre des budgets, et redoutable, puisqu'elle favorise presque exclusivement les nantis, elle joue dans la vie économique de la presse un rôle dont nul n'avait prévu l'importance.

La presse dans son ensemble — et c'est une réaction très significative — a plus mal accueilli l'introduction de la publicité à la télévision que le développement des journaux parlés. Le vrai danger, pour beaucoup, c'est d'admettre un nouveau venu au partage du gâteau et non la concurrence dans le domaine de l'information.

UNE COEXISTENCE PACIFIQUE

Ce ne sont pas ces aspects que l'on perçoit le plus immédiatement, à en juger par les remarques écrites ou orales des lecteurs. Plusieurs bons esprits redoutent en effet que l'indépendance d'un journal ne soit en quelque sorte inversement proportionnelle au volume de publicité qu'il recueille. Mise en accusation, en 1968, dans la cour de la Sorbonne, comme une des données maîtresses de la société de consommation, la publicité est souvent suspectée de contaminer ce qu'elle approche.

Presse et publicité (2)

Nous ne traitons pas ici des aspects idéologiques et politiques de cette querelle, mais nous avancerons simplement cette lapalissade : un journal est indépendant quand son indépendance financière est assurée. Il dépend dans le cas contraire, de ceux qui lui prêtent ou lui apportent des capitaux, de ceux qui assurent ses fins de mois. A condition qu'un journal consente à ne pas oublier que sa mission propre est d'informer et ne se considère pas lui-même essentiellement comme un « support » de publicité, il peut aisément établir les bases d'une coexistence pacifique entre la rédaction et la publicité.

Tout d'abord, contrairement à une opinion souvent répandue, une publicité abondante n'entraîne pas une diminution de la surface allouée à la rédaction mais bien plutôt son développement si le journal accepte le minimum d'autodiscipline indispensable. Voici, pour *Le Monde*, l'évolution de la surface moyenne quotidienne consacrée à la rédaction et à la publicité de 1961 à 1969.

Années	Pages	
	Rédaction	Publicité
1961	11,12	4,29
1962	13,44	4,40
1963	13,49	4,83
1964	14,11	5,90
1965	14,47	6,32
1966	14,59	7,08
1967	16,75	7,78
1968	17,67	8,11
1969	19,04	9,64

LE CONTROLE ET L'INFLUENCE

La publicité a donc couvert, au cours des neuf dernières années, entre 25 et 33 % de la surface totale. Tout en occupant cinq pages supplémentaires par jour, elle en a procuré huit à la rédaction. Il y a une corrélation visible dans le développement des deux secteurs, et, chaque année, en été, en fonction de la disparition presque totale de la publicité, les quotidiens doivent réduire sensiblement le nombre de leurs pages pour ne pas accroître l'inéluctable déficit enregistré pendant les « mois sans ».

Chaque journal reste, en France, libre d'accepter ou de refuser n'importe quelle publicité, et, par conséquent, ne peut pas se trouver assujéti malgré lui à défendre ou illustrer des causes qu'il condamne par ailleurs. Nous ne sommes pas (pas encore ?) parvenus au stade où se trouve la presse des Etats-Unis, qui a pour principe de ne jamais refuser une annonce payante. Les traditions varient d'un titre à l'autre, et il est probablement judicieux d'adopter une politique assez libérale qui consiste à laisser le lecteur juge de la valeur des arguments qui lui sont présentés par les annonceurs, car un journal ne peut pas être tenu de vérifier toutes les assertions de la publicité, comme il lui est matériellement impossible de contrôler toutes les informations qui lui sont fournies par des agences de presse, même si, dans l'un et l'autre cas, la loi fait du directeur le responsable de l'ensemble du contenu du journal. Ce qu'un lecteur peut, à bon droit, exiger de la presse, c'est que soit bannie toute publicité qui apparaisse à l'évidence comme trompeuse ou mensongère et que soient examinées toutes les anomalies signalées.

Presse et publicité (3)

Enfin, certains redoutent que la rédaction d'un journal ne soit soumise à des consignes dictées directement ou indirectement par tel ou tel annonceur. Ce type de pression, s'il a pu exister au temps où la publicité s'apparentait parfois à une subvention déguisée, est peu concevable aujourd'hui. Les annonceurs évaluent le coût d'une campagne de publicité en fonction de leurs intérêts commerciaux et ils se préoccupent plus de rendement que d'influence, la publicité étant un puissant moyen de vendre et, donc, de produire. *L'Humanité Dimanche*, hebdomadaire à large diffusion, a pu et peut s'enorgueillir d'un catalogue d'annonceurs dont il n'apparaît pas que les sympathies soient toutes acquises au P.C.F. Il est probable que ces industriels et ces commerçants y trouvent, comme on dit, leur compte.

A VISAGE DECOUVERT

Il est convenable que la publicité se présente à visage découvert et que soit mieux respectée — *Le Monde* n'est pas parvenu à faire partager cette conviction aux autres quotidiens — une des dispositions importantes de l'ordonnance d'août 1944, qui stipule dans son article 12 : « Tout article de publicité rédactionnelle doit être précédé de l'indication « publicité ». Les termes de « communiqué », de « publi-informations » ou autres sont équivoques, et la publicité ne peut requérir ses lettres de noblesse que si elle renonce à se déguiser.

Toute confusion entre la publicité et la rédaction, toute influence directe de l'une sur l'autre étant exclues, le lecteur, à moins qu'il ne souhaite mettre en question l'ensemble des structures de notre société, accueillera comme une information économique nécessaire (il faut souligner au passage le rôle que jouent les « petites annonces » sur le marché de l'emploi et de l'immobilier) la publicité insérée dans la presse, sans oublier que ce qui la distingue fondamentalement de l'information rédactionnelle, c'est que ses auteurs payent pour la publier.

Rappelons enfin à ceux qui contestent l'utilité économique de la publicité dans la presse en invoquant notamment l'exemple du *Canard enchaîné* que cet hebdomadaire, en étant vendu 1 F pour huit ou dix pages d'un format comparable à celui du *Monde* et avec une rédaction beaucoup moins coûteuse, équilibre parfaitement son budget, et qu'il serait possible à un quotidien de boucler le sien en vendant 1,50 F un journal de seize à vingt pages... à la condition qu'il reste des lecteurs prêts à lui consacrer 500 F par an.

Jacques SAUVAGEOT
Le Monde, 25-10-1970

Débloccages

Rendre la liberté aux enfants en les laissant dessiner librement pendant trois semaines.

Compte rendu d'une tranche de vie merveilleuse survenue dans une classe de 4^e III (17 élèves) au CES de Vrigne-aux-bois (08)

Réginald BARCIK

Les conditions matérielles

1) La classe : Nous vivons dans une mansarde, tout en haut d'une construction imposante, ayant le nom de château, et que les services compétents ont transformée en établissement scolaire pouvant héberger 12 classes de 25 à 30 élèves.

Cette salle de surface moyenne (10 m sur 8) offre la particularité de créer chez ceux qui l'habitent une ambiance assez favorable à l'intimité et à la communication : le plafond est peu élevé, le tableau (noir) est séparé du fond de la salle par un vide d'une largeur d'un mètre cinquante, une banquette en bois court tout le long des fenêtres, des poutres apparentes structurent le plafond ou viennent casser l'orthogonalité de l'espace. En fin de compte, nous nous trouvons bien dans notre « grenier ».

2) Les élèves : Au début de l'année, ils étaient 24, mais quelques-uns nous ont quittés à 16 ans, pas tous ; au moment où nous avons commencé cette « expérience », il n'en restait que 17 : 10 filles et 7 garçons âgés de 15 et 16 ans.

Tous ces enfants sont passés plus ou moins longtemps par une classe de transition et se sont retrouvés dans le cycle moderne. Parler de leur milieu familial peut apporter quelques renseignements utiles pour comprendre le pourquoi de notre tranche de vie particulière. Familles toutes modestes : manœuvres, petits fonctionnaires, sont les mieux lotis quand on songe à ceux qui n'ont pas de travail ; à ceux qui ne parlent pas notre langue (je pense aux parents bien sûr) ou à ceux qui sont sans cesse confrontés avec les affres de l'alcool.

Dresser un portrait psychologique de l'ensemble peut paraître une gageure. Cependant, certains points communs ont permis de souder l'équipe : instabilité dans l'effort qui les rendait unanimes à réclamer de nouvelles activités de façon fréquente, doute devant le travail accompli qui les a rendus conscients de leur besoin de sécurisation. Bien sûr, en plus de cela, ils représentaient tout l'éventail des enfants en butte à des difficultés d'ordre psychologique, et il serait inutile de les citer ici.

Les techniques de travail

1) L'expression écrite : se manifeste surtout par le texte libre tel que nous le concevons à l'I.C.E.M. Chaque enfant a la liberté d'écrire quand il veut ce qu'il veut, où il veut, comme il veut. Cette moisson de textes les plus divers ne reste pas seulement le prétexte à une amélioration de la forme écrite chez les élèves. Elle est le point de départ de toutes les activités. Et c'est à ce moment que l'expression des enfants reçoit sa première valorisation et que l'enfant ressent les premières impressions bénéfiques du succès. Succès qui sera confirmé par l'imprimerie et l'édition.

Voilà l'aspect primordial ; mais il ne suffit pas car le texte libre pour le texte libre devient vite une institution et tourne vite à une nouvelle forme de scolastique, évolution qui ne permet jamais la libération puisqu'elle est un retour à la sclérose.

Il existe aussi au sein de toutes les activités, tout un champ de techniques débloquentes de l'expression. Parmi celles-ci, le travail sur tableaux abstraits (de Picasso, Klee, Braque, Kandinsky) possède la vertu de redonner goût à l'imagination des enfants, et à cet âge-là, c'est indispensable.

2) L'expression orale : ne se voit pas cantonnée dans le rang des exutoires. Elle conserve toute sa valeur. Elle est même suscitée à chaque instant ; la discussion en groupes, la constitution des plans de travail, la critique des travaux réalisés, la réception de la correspondance sont autant de circonstances débouchant sur la construction d'un nouvel élan vers la création.

Les débats centralisés autour de sujets bien définis et proches de la vie affective des enfants, sont aussi provocateurs du déblocage car ils obligent chacun à aller plus loin dans son argumentation, dans sa réflexion.

Cette recherche continue, cette attitude de dépassement sont les meilleurs stimulants car elles amènent progressivement chaque enfant à découvrir sa personnalité en profondeur.

3) L'expression artistique : tient une grande place dans la vie de chaque jour, mais ce n'est pas là une forme d'expression considérée comme de l'art. En effet, les enfants dessinent, peignent, construisent de leurs mains, gravent et impriment, mais c'est dans le seul but de faciliter la communication et d'enrichir l'expression écrite.

Ils ne prennent jamais un outil pour faire un tableau, un lino, une gravure sur zinc dans le seul but de s'arrêter là et de susciter les jugements des camarades ; ils utilisent le matériel à leur disposition pour illustrer un texte libre, une enquête, une recherche, une lettre. Tout ce travail ne se fait pas à heure fixe, il s'exécute au gré des exigences voulues par la programmation. Il progresse d'ateliers en ateliers, les enfants évoluant au sein de ces ateliers en fonction de leurs besoins.

Pourquoi ce déblocage supplémentaire ?

1) Insuffisance de l'expression écrite ou orale : Cela semblerait contredire tout ce que je viens de décrire plus haut. Bien au contraire ; si deux activités essentielles se voient en quelque sorte privilégiées par la vie studieuse, il faut surtout veiller à ce que ce soit tout l'être qui bénéficie de ces techniques.



Je crois qu'un être humain manifeste sa personnalité par ses motivations mais aussi et autant par ses impressions et ses sensations. L'être humain n'est pas réduit à une cervelle, il a un cœur, des yeux, des oreilles, des jambes, des mains, une langue, tout cela vit, évolue, réagit. L'être humain n'appréhende pas le monde extérieur par sa cervelle seulement. Le vent vient lui caresser les cheveux ou le décoiffer, les oiseaux lui chatouillent le pavillon de l'oreille, la terre se fait douce ou rugueuse dans sa main, les feuilles de l'automne sont autant de facettes d'un même kaléidoscope qui prolonge sa vue. Et cela n'est que le reflet d'une sensibilisation naturelle. D'une sensibilisation matérielle allais-je dire. Les yeux, les oreilles et le corps tout entier sont aux aguets devant la moindre manifestation immatérielle : la joie de retrouver un copain, la gêne devant un mauvais geste, etc.

Ainsi, après trois années de vie commune, nous nous sommes aperçus que tout notre être ne réagissait pas à chaque mouvement interne ou externe. Nous avons longuement discuté et cherché ensemble la cause de cette insuffisance et nous avons eu la très nette impression que seule notre cervelle fonctionnait à plein.

Et c'était le moment de savoir dans le détail quelles étaient les conditions à réaliser pour que tout notre être vive. Pour que nos jambes puissent se mouvoir là où les portent leurs artères, pour que nos bras puissent décrire les cercles voulus par notre cœur, pour que nos yeux puissent imaginer les formes que nous avons dans notre voix, notre oreille, notre intellectualisme même.

2) Aller plus loin dans tous les domaines.

Il arrive un moment où les enfants usant du texte libre ne savent plus quoi écrire parce qu'ils ont cru tout dire, parce que le texte libre commence à devenir une institution. Alors il faut trouver un outil pour renouveler la soif d'écrire.

Il arrive un moment où les enfants n'ont plus les ressources nécessaires pour trouver les images capables d'illustrer leur travail. Il faut alors chercher d'autres attitudes et d'autres gestes.

D'autres gestes qui permettront aux enfants d'élargir leur champ d'activités, qui leur ouvriront d'autres pistes de recherches.

Et la peinture en est une !!!

Peindre est un acte créatif complet. Celui qui utilise broches et couleurs est sans cesse appelé à revoir ses gestes, à les agrandir, à les préciser. Donc à mettre son corps en accord avec sa sensibilité.

A ce stade, nous voyons nettement que peindre est un geste indispensable à la création de la personnalité de l'enfant.

Cet accord n'est pas seulement visuel, mais plus profond puisqu'il exige une appréhension totale de l'environnement : formes et couleurs ont des répercussions sur la façon de s'exprimer quand l'enfant est obligé d'expliquer à ses camarades ce qu'il a voulu traduire, sur la sociabilité quand l'enfant est amené à prendre conscience des autres façons de voir le monde, sur son imagination quand l'enfant est sans cesse sollicité pour mieux se faire comprendre, sur sa culture quand l'enfant se confronte aux peintres, aux musiciens, aux poètes, car la peinture mène à tous les chemins de la sensibilité.

C'est dans ces nouvelles voies de la recherche que nous nous sommes engagés et nous avons pu goûter au charme de la compréhension mutuelle devant l'œuvre d'un élève, mais aussi devant le tableau d'un artiste

renommé, devant la poésie de Rimbaud ou d'Eluard, devant la musique de Gerschwin ou de Stravinski.

Et nous avons eu envie de danser, de nous taire pour nous écouter, de parler pour nous aimer.

Les circonstances

1) Le moment : nous étions arrivés à la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire fin mai, début juin, époque où les jeux sont faits, où l'essentiel des programmes est réalisé, où les élèves aspirent tous à une autre forme de vie que celle des reclus entre quatre murs.

Mes élèves de quatrième avaient essayé au cours de l'année pas mal de déboires : certains sont partis, notre voyage-échange a échoué ; nous sentions tous une certaine lassitude.

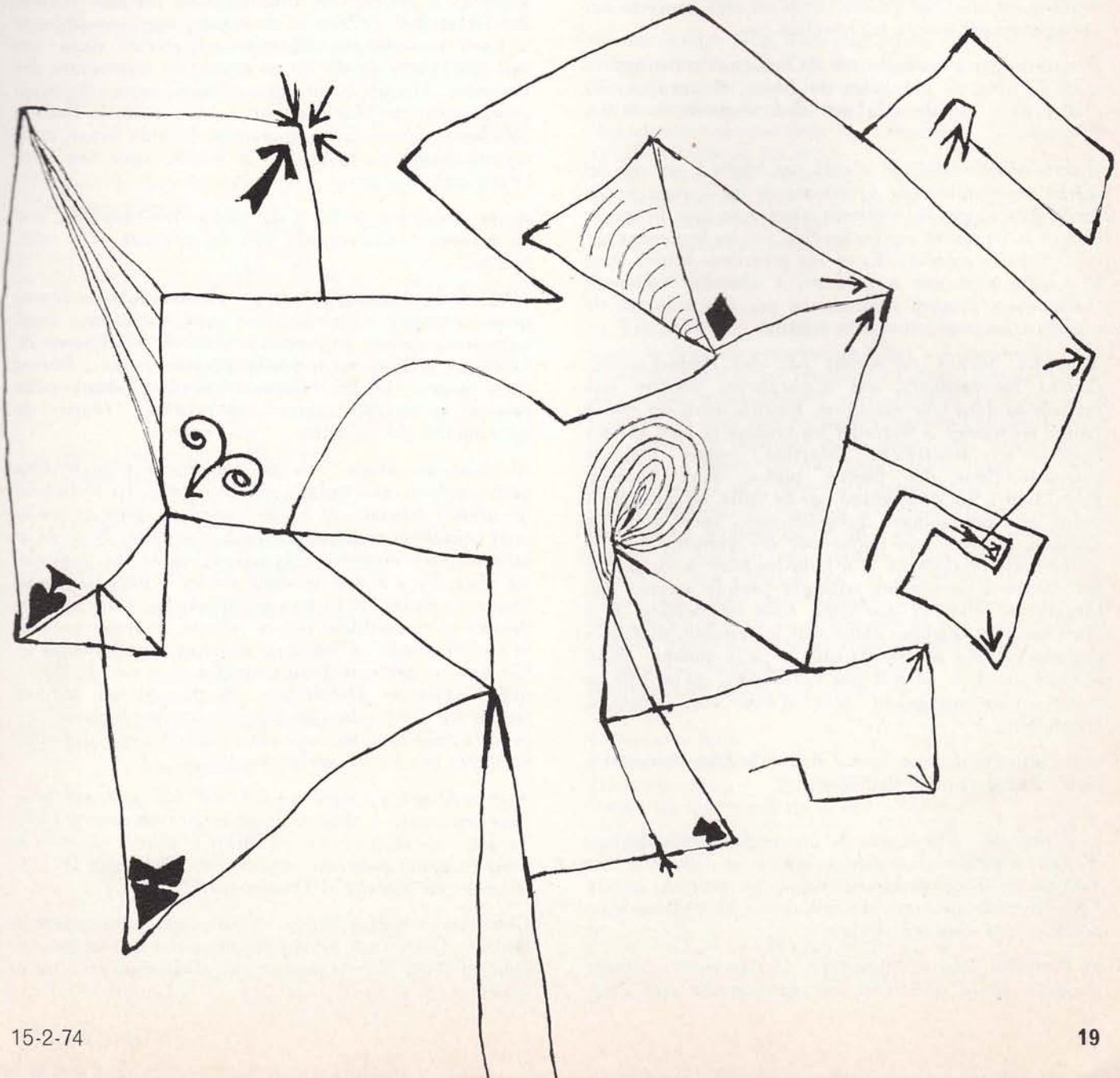
Un matin du mois de mai, Patrick apporte un dessin au crayon qu'il a effectué chez lui la veille, à partir d'une caricature d'un journal. Il vient vers moi et me demande ce qu'il pourrait faire de plus avec ce dessin. Nous en discutons quelque temps et je lui conseille de l'enrichir avec d'autres personnages caricaturés. Il retourne à sa place et se met à chercher avec Joël, son voisin, sur un format 50 × 60. Au bout d'une heure,

ils reviennent et m'expliquent qu'ils ne voient pas comment réussir. Je prends alors une grande feuille (3 m sur 1 m), la scotche au tableau et les invite à se mettre au travail. Le premier personnage est rapidement reproduit, le second prend forme, et c'est à ce moment précis que les autres, plongés dans leurs recherches diverses relèvent le nez et se mettent à questionner Patrick et Joël.

- Qu'est-ce qu'ils représentent vos personnages ?
- Pourquoi les avoir dessinés si grotesques ?
- Pourquoi ces grandes oreilles ?
- Pourquoi cette tête carrée ?
- Pourquoi cette cheminée en guise de chapeau ?

Les réponses se précisent au fur et à mesure de l'interrogatoire. Mes deux compères veulent montrer l'homme déformé par toutes les formes de pollution. Alors les propositions pleuvent. Il faudrait...

2) Le matériel : mes élèves, enfin, quelques-uns, possédaient la traditionnelle boîte de gouaches, mais la réalisation du panneau entamé par Patrick et Joël a nettement montré l'insuffisance de notre matériel de fortune. Une réunion de coopérative a décidé l'achat de peinture qui en était. Bidons d'un litre de gouache liquide ou semi-liquide, peinture au doigt, craie, aqualac, sans oublier bien sûr, les brosses, de grosses brosses qui obligent à développer les gestes.



Le papier utilisé a été acheté auparavant et il s'est révélé excellent pour les couleurs parce que lisse et vaste. Les enfants ont travaillé sur des formats divers, allant de la feuille traditionnelle, 50 × 65, jusqu'au panneau de 1 m × 3 m.

Comme il n'existe pas de salle de dessin dans notre C.E.S., tout le monde peignait où il pouvait, au tableau, sur les murs, par terre, sur les tables.

Les réalisations - L'exécution - L'analyse

1) L'exécution : Le premier panneau a été réalisé en quinze jours et d'heure en heure, il a changé sous l'impulsion des débats qu'il a suscités. Les artistes se sont relayés devant le matériel, se sont concertés, ont modifié tel trait, telle forme de visage, telle zone de couleur pour les rendre plus conformes à leur vision générale du thème illustré. Tout s'est cherché pendant ces quinze jours jusqu'au moment où l'ensemble a satisfait la classe.

Patrick Brochard se sera révélé un merveilleux catalyseur en même temps qu'un relanceur lorsqu'il s'élançait vers le tableau, pinceau en main pour couvrir rapidement une zone encore vierge ou déjà couverte par un mouvement qui ne lui convient pas.

Il aura apporté énormément de critiques constructives tout au long de ces jours de fièvre, il aura permis d'aller plus loin dans la précision, dans le choix des couleurs.

Il sera surtout celui qui n'aura pas hésité à prendre lui-même une feuille pour y couler ce qu'il avait sur le cœur. Les autres se sentiront alors mûs par le même élan et se lanceront sur les feuilles, sur les brosses et sur les flacons de peinture. Et en ces premières heures, tout le monde s'est mis à peindre, à chercher comment traduire ses propres impressions par des volumes de couleurs. La production sera énorme.

Tous les dessins ne seront pas des chefs-d'œuvre, surtout les premiers, qui apparaîtront comme très maladroits dans leur exécution. Patrick avait du mal à fonder les teintes, à dégrader les ombres et bien sûr ses dessins en souffraient. Martine restait toujours enfermée dans des formes plates, sans lumière. Jean-Michel, pourtant grand par sa taille, se cantonnait dans des productions géométriques, sans vie. Ils auraient pu être très déçus par ces premiers pas et cesser toute production. Il a fallu les aider à surmonter leur désarroi devant les critiques parfois acerbes des camarades. Montrer que dans tous les dessins, il y avait un petit quelque chose qui les rendait singuliers par rapport aux autres. Et que ce petit quelque chose exigeait que l'on ne soit pas indifférent, qu'on affiche parce qu'ils méritaient tous d'être vus, discutés, appréciés.

Cette attitude de tous leur a donné la force nécessaire pour continuer, pour s'améliorer.

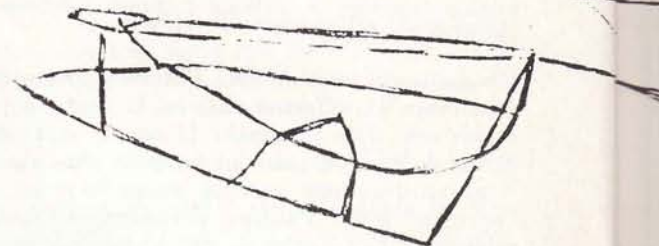
2) L'analyse : Plutôt que de donner ici mes réflexions d'adulte à propos de tous ces dessins ou d'en faire une analyse de type psychanalytique, je préfère décrire l'évolution de tous ces dessins, aussi bien dans leurs couleurs que dans leur formes.

a) Première étape : pendant les trois ou quatre premiers jours, j'obtiens des productions qui s'ap-

EVASION

Pour s'évader du bruit
De la ville
Et des machines
Il s'est enfui
Sur un rafiot
Perdu au milieu des flots
Seul et tranquille
Il cherche une île
Non polluée
Pour y séjourner
Il préfère la solitude
Au monde bruyant
Et effrayant

Viviane et Dominique



pliquent à essayer de traduire une certaine réalité. Patrick et Joël s'efforcent de donner une ressemblance à leurs personnages, Martine est arrêtée dans son exécution parce qu'elle dit ne pas savoir représenter des flammes, Daniel peint un serpent, mais il laisse énormément de blanc autour de son animal, Patrick Brochard apporte un cœur, gauche dans sa forme, mais surtout fermé au milieu de la feuille, sans lien avec l'extérieur.

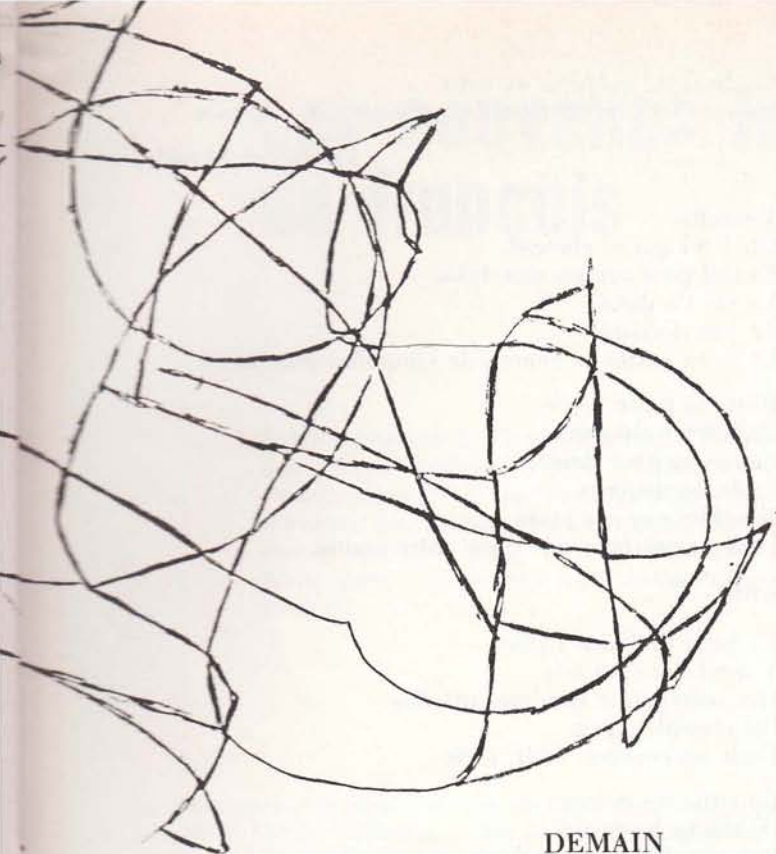
Après discussion, je les ai décidés à aller plus loin, soit en reprenant leur dessin, soit en prenant une autre feuille.

J'interviens auprès d'eux, je prends moi aussi la brosse pour apporter une touche supplémentaire, pour valoriser le dessin. Je prends la main de Martine ou de Daniel et la lance sur la feuille pour les forcer à libérer leurs gestes. Je les oblige à peindre debout pour pouvoir se reculer, avancer, se pencher, s'écarter de cette feuille qui les attire.

b) Deuxième étape : Ils ne choisissent plus le plus petit pinceau, celui qui n'a que trois poils. Ils réclament de grands formats, et ils ne cherchent plus ce qu'ils vont peindre et comment ils vont le peindre. Non, ils se lancent, sans complexe, ils croient qu'ils ont compris. En effet, il n'y a plus de blanc sur les feuilles, je trouve beaucoup moins de formes géométriques, mais tous les dessins se ressemblent par la volonté de rester près de la réalité, encore. C'est à ce moment que Monique et Cinthia me présentent un magnifique panier de fleurs, que Viviane et Dominique me placent un rameau feuillu sur fond gris, que Patrick Brochard plonge ses brosses dans tous les pots pour couvrir toute sa feuille de lignes brisées, de surfaces colorées.

A ce moment, j'ai senti qu'il fallait marquer une pose pour permettre à chacun de se refaire un nouvel élan. Je leur ai proposé de s'exprimer librement sur le premier grand panneau, entamé par Patrick et Joël, et terminé par Viviane et Dominique.

Chacun s'est mis à lancer les idées qui lui venaient à l'esprit. Toutes ces idées ont été notées au tableau et voilà ce long poème qui en est sorti, tout seul, sans effort.



DEMAIN

Demain
 Les envahisseurs hideux
 incompréhensibles
 surréels
 Apparaîtront ces monstres gris
 violets
 oranges
 rouges
 Sèmeront la peur atroce et verte sur la population
 L'irréel rongera les pieds nus
 les mains sales
 la tête brûlante
 les membres brisés
 Sous la maladie noire, jaune et blanche
 Sous la pollution fumante et explosive
 Le travail bruyant et incessant
 énervant et pesant
 Ensorcèlera dans les bureaux
 dans les usines
 dans les rues
 La surpopulation surpassée écrasée
 La fatigue des yeux cernés
 du cerveau électrique
 La cruauté impérialiste
 La laideur grise difforme désagréable
 Le bruit rouge du haut parleur
 Anéantiront
 Notre vie d'aujourd'hui musicolorée

 Notre monde vivace gâté violent
 amoureux ensoleillé
 formidable
 Sera renversé défiguré transformé
 En carnaval multicolore
 international
 interminable
 infernal
 intermédiaire
 insupportable
 insensé
 incessant
 La mutation convertira
 l'homme heureux mécanisé
 vitaminé dynamité
 liquidé

En machine à cassette électronique
 magnétique audiovisuelle
 atomique
 satellisatrice

C'est ici une preuve que le déblocage par la peinture peut déboucher sur une plus grande liberté de l'expression écrite ou orale.

Par la suite, les élèves ne se sont pas contentés de ces quelques peintures réalisées en une dizaine de jours, ils ont voulu continuer jusqu'à satiété. Et j'ai vu naître des choses admirables à l'exemple de Daniel qui sur une première feuille s'est mis à peindre un clown et à le recouvrir de multiples couches de rouge et de bleu et de noir, tant il était insatisfait de la tête qui apparaissait sous sa main. Après le long poème, il a repris une autre feuille et son clown est devenu deux clowns, plus légers, plus simples, plus parlants, plus vivants dans leur forme penchée. Il a affiché, s'est reculé, a regardé. Il a repris une autre feuille et en cinq minutes, il a sorti un masque clownesque qui à lui seul vaut toutes les autres productions réunies. Sous des couleurs ternes, des ocres, des verts atténués, des gris, mais aussi des bleus, il a conservé, des autres tentatives, les seuls traits qui correspondaient à son image affective du clown. Là ; il s'est senti récompensé par son effort et il a arrêté de peindre, il a pris le lino pour accomplir la même conquête sur un nouveau matériau.

Amour comme celui d'un jour infini
 Beauté comme celle d'un doux baiser
 Mariage comme celui du courage
 Libre comme le vent du nord
 Réjouissance comme celle des vacances
 Fragile comme le bel argile
 Fertile comme un bon sourire d'amitié
 Désespoir comme celui d'un long soir
 Violent comme la tempête froide de l'hiver
 Vague comme une roche déchirée.

Patrick et Philippe

c) Troisième et dernière étape : Elle aura marqué toute la dernière semaine de notre vie commune. A ce moment, peu d'élèves restaient à l'atelier peinture, ils se dirigeaient spontanément vers d'autres activités aussi diverses les unes que les autres mais qui répondaient à leur besoin de produire et de progresser. Beaucoup se sont mis à écrire de très beaux textes libres, de très beaux poèmes, une pièce de théâtre. Mais ils n'ont pas oublié pour cela de combler les lacunes laissées dans le programme scolaire parce qu'à ce moment ils avaient besoin de combler ces lacunes. Tous les jours, nous étudions une phrase en la décortiquant, en en démontant tous les rouages structureaux afin de parfaire les notions de grammaire et chacun prenait un énorme plaisir à ce travail d'un quart d'heure. Chacun se sentait beaucoup plus disponible pour écouter et accueillir son voisin.

Je me sens bien
 Je me sens bien
 Dans ma classe
 Parmi les murmures de la vie

Parmi les bavardages
 Qui donnent une bonne ambiance
 Parmi les feuilles dessinées
 Qui me font rire

Parmi l'odeur de l'imprimerie
 Qui me donne envie d'inventer
 Mais je n'ose pas écrire

Parmi les meubles d'écolier
Qui me font bouger
Parmi les tapotements
Des règles et des crayons
Qui me font frissonner

Je me sens bien
Dans ma classe
Parmi les murmures de la vie

Lydie

Lydie raconte comment elle a vécu ces quelques jours de joie.

Patrick a reproduit une image sur le milieu d'une grande feuille. Philippe et Joël, ses camarades ont fait un monstre à côté, ils ont rempli l'autre extrémité ensemble. C'est au moment où il a fallu peindre que quelques copains se sont extériorisés. Après, tout le monde a suivi.

Il régnait une ambiance agréable, tout ce monde qui laissait aller le pinceau sur les feuilles blanches !

Nous dessinions ce que notre cœur éprouvait d'une façon bizarre et cela ne représentait parfois rien pour les autres. Quelquefois cela donnait naissance à un débat ou à un grand poème comme « demain ».

Certains ont éprouvé un soulagement, d'autres l'envie de créer encore. Cette expérience a apporté une meilleure entente entre nous. Plus personne n'éprouvait le besoin de se disputer. Ces heures parsemées au milieu de celles où nous travaillions individuellement, étaient une détente, une libération. Elles nous ont permis une meilleure liaison entre nous, rendu les relations plus amicales.

J'en garde un merveilleux souvenir car je n'avais jamais tant peint et ce n'était pas des dessins imposés. Ma main se laissait guider par mon cœur.

Et à la rentrée : L'ambiance - Les réalisations

Je ne saurais pas mieux vous montrer l'ambiance de la classe qu'en présentant quelques poèmes qui ont été écrits pendant les deux premières semaines. Chacun pourra se faire une idée.

LE MANDOLINISTE

Chante, chante encore dans la nuit
Tandis que sur le balcon de ma façade
J'écoute ta sérénade
Il me semble souvent entendre ta voix
L'écho de ta mandoline

Chante, chante encore dans la nuit
Tandis que le soleil s'éloigne
Avec ta tristesse sans espoir

Chante, chante encore dans la nuit
Tandis qu'au loin un bateau fuit
Laissant derrière lui
Les reflets des vagues d'argent

Chante, chante encore dans la nuit
Tandis que la douceur du vent caresse mes cheveux

Lentement, je ferme les yeux
En espérant revoir toutes ces choses merveilleuses

Cinthia et Monique

Jonquille
Oh ! toi qui es élancée
Et qui pars comme une fusée
La vie t'a donné
La joie d'exister
Et tu es parmi ce champ de jonquilles mon amie

Reste là toute ta vie
Oublie tes chagrins
Laisse-les pour demain
Amie de toujours
N'oublie pas nos jours
Déjà passés pour que dure notre amitié.

Lydie

La belle la douce Lydie
Y a-t-il dans tes cris
Des secrets que tu n'oses me dire
Infroissable esprit
Ecris tes pensées, écris, écris

Balbutie tes peines
Oublie ta haine
Use ta salive à tes craintes
Raconte tes plaintes.

Joëlle

Si tu pouvais profiter à plein de ta jeunesse, comment la vivrais-tu ?

Une question qui veut dire beaucoup de choses mais qui surtout inclut un mot que tout le monde connaît, plutôt croit connaître : « LIBERTE » car il faut être libre.

Libre d'apprécier
Libre de choisir
Libre de contempler
Libre d'aimer
Libre d'adorer

une rose

Une rose qui ne nous comprend pas
Une rose qui nous éblouit
Une rose qui fait aimer
Une rose qui nous fait rêver
Une rose qui nous fait chanter
Une rose qui nous fait pleurer

Rien n'est plus beau, plus réconfortant qu'une rose
Il suffit de savoir l'aimer, de savoir l'arroser
Il suffit de savoir l'apprécier
Et de ne pas la rejeter, car pour nous elle se fait belle
Pour nous elle se prépare à la nuit
Elle se donne à nous

Les roses sont comme les filles, elles fleurissent
quand vient le printemps
et quand l'hiver arrive elles fanent
Les roses il faut les contempler
il faut les apprécier

Sinon elles ne seraient que moins belles
Car plus on les regarde
Plus elles sont belles et plus elles sont belles
Plus leur beauté se reflète sur nos visages
Il faut choisir et surtout savoir apprécier la beauté
Nous sommes aveugles

Si je pouvais profiter de ma jeunesse, je cultiverais des roses.

Patrick

Les nouvelles Instructions Officielles de français

Notre camarade C. Poslaniec, prof d'E.N. au Mans, avait rédigé avec un collègue linguiste, J.-P. Tétart, une longue analyse du plan Rouchette et des nouvelles Instructions Officielles, destinée au Dossier Pédagogique n° 81 sur l'enseignement du français. La longueur de cette étude et les délais d'édition n'avaient pas permis de l'intégrer au dernier moment. Néanmoins il est apparu au comité de rédaction que ce texte ne faisait pas double emploi avec l'analyse parue dans le dossier et qu'il devait trouver place dans L'Éducateur pour alimenter notre réflexion et notre confrontation sur l'enseignement du français.

Le 4 décembre 72 paraissait une circulaire redéfinissant le français à l'école élémentaire. Dès la parution, aussi bien dans l'I.C.E.M. qu'ailleurs, les opinions se partagent. Net progrès pour les uns, changement qualitatif ; modification superficielle pour les autres, reprise, sous forme détournée, de l'idéologie des instructions précédentes.

Qu'en est-il exactement ? Ce long article essaie de faire le point. Pour une bonne part, bien que l'essentiel ait été écrit avant, on y retrouvera les débats qui ont eu lieu au congrès d'Aix sur ce thème.

1 Le plan Rouchette

On oublie un peu trop que ces I.O. sont issues du plan Rouchette, bien qu'il n'en reste pas grand chose ! A cet égard, on peut s'interroger sur l'engagement de l'I.C.E.M. N'aurait-il pas été souhaitable d'appuyer fortement ce plan afin que l'essentiel en soit repris dans les instructions officielles ? Au lieu de cela, la plupart des camarades l'ont mis de côté ou violemment critiqué, aveuglés peut-être par le fait qu'il est le produit d'une équipe mise en place par l'Education Nationale aidée par l'I.N.R.D.P. Mais était-ce volonté délibérée de notre sage ministère ou pression des enseignants ?

Certes, le plan Rouchette a des objectifs, des méthodes, des points de vue sur l'éducation qui diffèrent des nôtres, mais pas autant qu'on veut bien le dire : je parle du plan initial et non de ses versions mutilées ultérieures. Et je ne sais pas que le sectarisme pédagogique soit une vertu prônée au sein de l'I.C.E.M., bien que ce nous soit beaucoup et souvent reproché !!!

Pour vous convaincre, je me contenterai d'éclairer le texte du plan Rouchette en citant plusieurs passages que je rapproche parce qu'ils composent un panorama pédagogique bien proche de la pédagogie Freinet. Bien entendu, ce faisant, je gomme les différences pourtant bien réelles. Mais ai-je besoin de les rendre évidentes puisqu'elles ont suffi à provoquer une levée de boucliers des camarades de l'I.C.E.M.

Alors, est-ce du Rouchette ? Est-ce du Freinet ? Et si je m'amuse à mélanger ?

« (La psychologie contemporaine) pose les problèmes d'apprentissage, de formation et de développement de l'intelligence et de la personnalité en termes de construction continue et dynamique étroitement liée à l'activité créatrice de l'enfant et fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs. Il s'agit donc d'apprendre à

apprendre, d'apprendre à innover, à créer plus qu'à recevoir et retenir des connaissances toutes élaborées. »

« Il s'agit de lui (l'enfant) faire acquérir la maîtrise de la langue française contemporaine, orale et écrite, par l'entraînement à la communication et à l'expression. »

« Dans le même temps, est encouragée la libre démarche de création verbale personnelle sans laquelle la sensibilité et l'imagination enfantines ne sauraient pleinement se développer et s'enrichir (...). »

« Ce plan représente une étape dans une évolution (...). »

« L'enseignement du français se morcelait en plusieurs domaines : lecture, écriture, récitation, vocabulaire, grammaire, orthographe, élocution, rédaction. »

« Ces domaines d'étude, définis par des programmes précis, tendaient par la force des choses à devenir autonomes, d'autant plus facilement que l'entraînement à la communication n'était pas, dans la plupart des classes, la préoccupation essentielle (...). »

« Cette pratique ne tient pas compte de la véritable démarche de l'enfant. »

*« En outre, la psychologie génétique montre qu'il n'y a pas de progrès durable dans le langage sans **besoin** de s'exprimer, de comprendre. »*

« L'entraînement à la communication doit précéder et accompagner tout approfondissement analytique de la langue, le « motiver » et finalement le justifier. Pour cette raison, contrairement à l'habitude, la plus grande partie de l'horaire imparti au français doit par priorité lui être consacré. »

« (...) Il convient de considérer la classe non seulement comme un lieu où le maître parle à ses élèves mais encore et surtout comme un lieu où s'échangent des informations d'élèves à maître et tout particulièrement d'élève à élève, de groupe à groupe. »

« Pour écrire comme pour parler, l'enfant doit avoir besoin de communiquer. C'est pourquoi ce qui a été dit de l'expression orale vaut pour l'expression écrite. On soulignera cependant que l'expression écrite introduit des dimensions nouvelles dont l'enseignement doit tenir compte. D'abord c'est le plus souvent l'éloignement dans le temps et dans l'espace qui appelle la communication écrite ; l'énoncé écrit doit nécessairement faire état d'éléments qui auraient été fournis par la « situation » de communication orale. Enfin, on ne peut négliger le désir et le goût qu'ont certains enfants de laisser, sans le moindre souci d'un lecteur, une trace écrite de leur activité, de leurs rêves, de leur personnalité. »

« La « liberté de parole » n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour le maîtriser. On ne saurait se contenter chez l'enfant du simple besoin, spontané ou provoqué, de s'exprimer. C'est ici que doivent intervenir les exigences de l'éducateur qui a pour mission d'aider l'enfant à progresser, c'est-à-dire à utiliser sa langue maternelle d'une manière de plus en plus efficace, donc de plus en plus créatrice et, pourtant, de plus en plus libre. »

« Le maître de français libère : Il l'aide à dominer les obstacles socio-culturels et affectifs qui l'empêchent de répondre à ses besoins fondamentaux : être lui-même, découvrir les dimensions de sa sensibilité et de son imagination, apprendre, devenir adulte. En ce sens, il revient au maître d'utiliser ou de susciter des situations éducatives propres à faciliter à l'enfant cette rencontre de lui-même, des autres, du monde et de la connaissance. Il revient au maître de choisir parmi ces situations celles qui peuvent motiver la communication orale ou écrite, et les exercices d'apprentissage nécessaires, sans toutefois aller au-delà des possibilités de chacun. De même, il lui revient de solliciter et de favoriser la créativité de chaque enfant, de chaque groupe de la classe. Le maître part d'une motivation primaire faite d'élan brefs, d'éclairs de curiosité, de paroles « sauvages », du désir de dire pour dire, d'écrire pour écrire, de raconter pour raconter. Mais il s'efforce d'étendre et de consolider ce terrain en étayant les motivations des uns par les motivations des autres, en les nourrissant des intérêts fournis par les milieux, en les entretenant par le goût de la chose bien faite, achevée.

« On parvient ainsi à une motivation seconde par un passage dont l'enfant n'a pas toujours conscience. Sorti d'un univers étroitement personnel, il découvre la curiosité intellectuelle, le goût de l'imaginaire, associant à l'esprit de collaboration avec les autres, l'esprit critique, l'esprit de synthèse et le sens de l'invention, de la création. »

Non, rien de Freinet dans ce qui précède : tout est extrait du plan Rouchette originel. Avouons que bien des idées sont communes. Même si la terminologie est différente, même si le souci de rigueur scientifique, ici présent, ne se trouve guère dans les textes du mouvement Freinet, du moins sous cette forme !

Certes, tout le monde n'admet pas la conception et l'utilisation que les auteurs du plan font de la psychologie et de la linguistique, mais ce n'est pas un débat à rejeter hors de l'I.C.E.M. En son sein même le débat a lieu : non seulement dans Techniques de Vie mais aussi dans l'Educateur.

Le Ministère a bien senti les dangers que le plan Rouchette faisait courir à l'idéologie officielle, lui, puisque après l'avoir malhonnêtement édulcoré dans un premier temps, il s'y réfère explicitement au début des nouvelles I.O. alors même qu'implicitement sont réintroduites les « valeurs éternelles » qui sous-tendent les I.O. précédentes.

2 Les objectifs des I.O. de décembre 1972

Le projet pédagogique des I.O. du 4 décembre 1972 s'inscrit, nous dit-on, dans un contexte nouveau, en rapport avec l'évolution de l'organisation scolaire, de l'environnement culturel et de la pensée scientifique.

La discrétion qu'on met, dans le préambule, à définir ce contexte nouveau nous amène tout naturellement à préciser de quels changements il s'agit.

Changement des structures scolaires : on sait, en effet, que ces structures évoluent ; mais on n'ignore pas qu'elles évoluent en fonction de projets qui n'ont, la plupart du temps, rien de pédagogique, et que si la scolarité est prolongée jusqu'à 16 ans le correctif existe à cet excès du côté des classes de transition et des ex-pratiques, C.P.A. et autres C.P.P.N. où, bon gré mal gré, les maîtres sont chargés de planifier la mise sur le marché du travail des futurs O.S. de chez Renault et d'ailleurs...

Changement dans l'environnement culturel : tous aujourd'hui, enfants comme adultes, subissent l'impact d'un cinéma censuré, d'une radio et d'une télévision partisans, d'une publicité à la fois mystifiante et frustrante, d'une presse émasculée et aculturelle... Que l'école, partie intégrante du système, se fixe pour objectif d'aiguiser le discernement des élèves face aux sollicitations et aux agressions auxquelles ces nouveaux moyens (de communication) les exposent, ce n'est pas le moindre paradoxe de ces instructions !

Evolution des conceptions pédagogiques : faut-il ranger sous ce titre l'évolution de la pensée scientifique explicitement mentionnée dès le premier paragraphe de ces instructions ? Nulle part, pourtant, on n'écrit le mot de linguistique, si ce n'est, peut-être, pour affirmer un peu légèrement que ses acquis sont encore trop peu assurés pour que l'école puisse les mettre à profit. Dans ce cas, qu'est-ce exactement que ce vaste travail critique et constructif portant sur l'enseignement du français auquel il est ici fait allusion ? La suite du texte démontre à l'évidence que des travaux réalisés par les équipes de recherches de l'I.N.R.D.P. depuis 1967 il ne reste que de vagues références à une pédagogie active, aux notions de libération linguistique, de créativité, de spontanéité, alibis démagogiques bien connus de la pédagogie sans contenu...

Et nous ne commenterons pas, crainte d'être porté à mordre vraiment, ce paragraphe futuriste sur les enfants qui entrent à l'école sans savoir le français et qui ne le parlent pas chez eux, sur les enfants qui présentent des signes prononcés d'inadaptation, pour lesquels des dispositions particulières seront prises...

Vraisemblablement, dit notre texte, (l'enfant sait déjà parler quand il entre en classe), mais les ressources de langage dont il dispose sont encore très limitées. Et, certes, personne ne songe à nier que la compétence linguistique d'un enfant de 6 ans n'est pas celle de l'adulte ; encore moins celle de « l'adulte cultivé » ! et c'est alors qu'on commence de penser que parler de ressources de langage... limitées c'est tenir un discours bien ambigu.

Point d'obscurité sur les objectifs ! Et, en effet, tout devient clair immédiatement : ... L'un des objectifs premiers de l'enseignement du français à l'école élémentaire est d'aider les élèves à se rendre progressivement capables de former et d'exprimer oralement une pensée qui s'affirme et s'affine. Privilégiée une fois encore la fonction d'élaboration et d'expression de la pensée, conçue comme la fonction supérieure du langage humain. La tradition ne disait pas autre chose. Ainsi Littré (1877) : *LANGAGE : Proprement, emploi de la langue pour l'expression des pensées et des sentiments. « Le langage est tellement ce qui perfectionne toutes les facultés de l'âme que la perfection de ces facultés répond toujours à celle du langage » Bonnet, Ess. psychol. (1).* Apprendre à parler convenablement c'est apprendre à bien penser ; le langage est le reflet de l'âme : il en est de belles, il en est de laides... Où classer la pensée et l'âme populaires (comme le français du même nom) ? Peu importe que le langage soit d'abord le moyen le plus immédiat de communiquer avec autrui ; développer et structurer cet outil dans tous ses aspects n'est pas l'objectif prioritaire de l'Ecole.

Sans surprise, cependant, on lira, quelques lignes plus bas, que l'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à communiquer et à penser. Nous sommes habitués de longue date aux incohérences (apparentes) des textes officiels, et prémunis contre les concessions de pure forme : ici, à la science linguistique. La suite montre assez qu'il ne s'agit là que d'un faux-semblant, piège à lecteurs trop candides.

Ainsi : Si l'école se laissait impressionner par de tels paradoxes (enseigner le français à des enfants qui le savent déjà), elle consacrerait les inégalités d'origine familiale. Les enfants n'appartenant pas à des familles instruites se verraient bientôt réduits, et souvent pour toujours, à un

(1) Tome IV, page 1431, Gallimard, Paris, 1960.

langage rudimentaire, propre seulement à des échanges restreints. L'ambiguïté signalée ci-dessus est définitivement levée ! La compétence linguistique enfantine est limitée par le degré de maturité psycho-affectif et intellectuel, mais aussi, et surtout, elle est fonction du milieu socio-culturel. Mais on ne pose pas la question : *quelle compétence ?* on ne met pas en doute qu'il y en ait une, idéale, le bien commun de tous ceux qui parlent français, qui doit imposer sa loi. Réduire les handicaps socio-culturels, ce n'est pas pour l'École ici définie développer plusieurs « registres » de langue, faire expérimenter à tous les enfants les notions de pertinence, d'efficacité, d'économie linguistiques. Ce n'est pas ajouter à une compétence spécifique d'autres champs de compétence. Au contraire, c'est d'abord faire table rase de ce que les enfants possèdent déjà, cet idiome dont les anciennes instructions disaient qu'il tenait davantage des patois, de la langue populaire, de l'argot, etc., que de la langue de Voltaire. Il n'est pas paradoxal, en effet, que l'École apprenne aux enfants la « langue française » puisque, pour beaucoup d'entre eux, ce français-là est une langue étrangère. Il est paradoxal, en revanche, qu'elle fasse délibérément l'impasse sur ce qui existe à côté. D'une pierre, deux coups : en niant ainsi le concept de *niveau de langue*, fondamental en linguistique et en pédagogie, on réintroduit une morale du langage déguisée d'oripeaux démocratiques : *Conduire à une expression plus juste, plus précise et plus aisée, c'est travailler à l'élimination des malentendus, des erreurs, des servitudes qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer.*

Ne serait-ce pas plutôt cette conception manichéiste, où le correct devient le bon, cette religion du bon usage minoritaire, principe d'une pédagogie censurante et colonisatrice, qui est pour l'essentiel responsable des malentendus et des servitudes qui pèsent sur ceux qui veulent s'exprimer malgré qu'on les ait délibérément exclus du pouvoir de la parole ?

Colonisatrice, en vérité, au sens strict du terme, l'affirmation que la langue des milieux non instruits (fausse, imprécise, maladroite) est *rudimentaire* et que les échanges qu'elle permet sont *restreints*. La communication « vraie » passe nécessairement par une forme canonique : celle du beau langage, du « bon usage ». D'ailleurs, son rôle premier n'est pas à proprement parler de communication : « bien parler » et être apte à faire le départ entre ceux qui respectent ce bel usage et les autres, c'est être capable de reconnaître les siens et de se faire reconnaître d'eux, signe de classe et non outil de communication inter-individuelle.

L'école va tenter — sans trop y croire car nous savons bien, mes maîtres, que seule elle ne saurait compenser ces fameux handicaps socio-culturels —, de conduire ces malheureux défavorisés vers d'autres horizons... L'échec sera, pour la majorité d'entre eux, la règle ; on les abandonnera à mi-chemin d'une culture inaccessible et d'une culture « populaire » excommuniée à travers ce langage rudimentaire que l'école a pour tâche de précipiter aux enfers linguistiques.

Il est certain, d'autre part, qu'on ne peut penser à l'aide de cet infra-langage : *Mettre l'enfant en mesure de faire sienne une langue saine et souple, voilà comment lui donner chance de se former dès maintenant une pensée, et, plus tard, un style.* L'hyper-censure normative est, c'est bien connu, un éducatif de la pensée ; mais il demeure qu'il faut *respecter l'originalité individuelle de l'enfant... ses pouvoirs créateurs.* La perfection des facultés de l'âme... etc., etc. : retournez les mots et sous *sain* et *souple* apparaissent malsain et rigide, borné ; sous la formulation démocratique le cynisme aristocratique.

Réduire et conformer, coloniser la parole, voilà en réalité les objectifs premiers des instructions de 1972 (en cela tristement semblables aux précédentes) exposés ici en toute bonne conscience : ... *l'école a raison de conduire progressivement l'enfant à l'usage correct et aisé du langage élaboré des adultes.* Une question en passant : quels adultes ? Et une précision utile : il ne s'agit pas de nier l'enseignement d'une langue « standard » — dans ce qu'elle a d'instrumental —, conforme à un usage conventionnel, empruntant le cas échéant certains de ses aspects à l'ordre

scriptural « littéraire ». Nous affirmons simplement (!) que cette langue ne constitue pas l'alpha et l'oméga de la compétence linguistique ; qu'il s'agit moins, finalement, d'enseigner **une langue** que les divers registres de cette langue, sans préjugés ; que vouloir imposer à tous et partout un usage et un seul, prescrire cet usage, c'est condamner la plus grande partie de nos écoliers à ne jamais dominer leur pouvoir d'expression linguistique. Cela ne signifie pas qu'on vive dans le « spontanéisme » intégral et le laisser-aller, au contraire. Il est bien plus confortable de ramener tout le monde à un commun dénominateur arbitraire que de respecter véritablement la réalité linguistique et la personnalité des enfants.

L'idiome majeur dont les instructions se font le spectateur est celui des livres. Bien entendu on y parle aussi, beaucoup plus qu'auparavant, de l'oral. Mais cet oral n'est jamais considéré autrement que comme un état transitoire, sans caractéristiques fondamentales spécifiques, utilisable seulement pour conduire l'enfant vers le langage des livres (à l'aide des « beaux contes » ?). Si l'on a fait à l'oral sa place au point de départ du processus scolaire d'apprentissage de la langue, il n'est pas certain qu'on lui ait fait aussi une place dans le développement de ce processus, il est moins certain encore qu'on le retrouve à son terme :

Ne nous dissimulons pas la distance qui sépare le langage naturel de l'enfant entrant à l'école et celui dont on veut qu'elle l'accoutume à se servir. Mais gardons-nous aussi de l'exagérer... Entre le langage que l'enfant parle en cours de création — spontané, mais en même temps rudimentaire et tributaire étroitement de l'intonation, du cri, de la mimique — et le langage des livres, privé de ces auxiliaires, il faut des transitions.

On ne saurait mieux dire ! Et comment concilier cette moue de mépris devant le langage spontané, rudimentaire (encore !) et intégrant toute une gesticulation paralinguistique (cri, mimique) avec ces recommandations sages et lucides :

... On doit reconnaître que le défaut le plus répandu de notre pédagogie usuelle n'est pas de montrer trop de complaisance envers la spontanéité mais, au contraire, trop de méfiance ?...

Une remarque, pour conclure, car l'étude exhaustive de tous les aspects du texte des I.O. de 1972 dépasserait de beaucoup le cadre d'un article : nous n'avons pas à nourrir l'illusion que l'École — dans la société actuelle —, pourrait devenir « autre chose » (mais quoi ?) par la simple vertu d'un texte pédagogique officiel, si rigoureux, si honnête, si humain que fût ce texte. Réciproquement, d'instructions ouvertes et scientifiquement informées peut toujours naître le plus stérilisant des catéchismes.

Peut-être faut-il donc lire ce que l'on nous propose ici à la fois avec lucidité et optimisme, quitte à y apporter, avec quelque mauvaise foi, ce que l'on trouve dans toutes les bonnes auberges espagnoles...

De fait, si l'on tente, dans ces nouvelles instructions, de nous faire prendre des vessies pour des lanternes, rien ne nous empêche de proclamer bien haut que ce sont bien des lanternes, que nous les considérons comme telles et que nous nous y éclairons. Ce ne sont pas nos sages gouvernants qui peuvent nous démentir, ce serait avouer publiquement leur double jeu ! A vouloir ménager la chèvre et le chou on laisse chacun libre d'interpréter à sa guise. A cet égard, les instructions officielles de 72 présentent des avantages non négligeables, absents des précédentes et, pour commencer, l'abolition de tous les textes qui leur sont antérieurs puisqu'elles *se substituent à l'ensemble des instructions antérieures d'ancienneté et d'inspiration diverses, relatives au même objet.* (p. 5) (2). Cela signifie que, désormais, le texte de référence unique est celui des I.O. 72 et que nul ne peut légitimement s'éclairer de précédents textes pour interpréter tel ou tel passage, à moins que les instructions de 72 ne s'y réfèrent explicitement. A nous donc d'apprendre à les lire et les interpréter à notre avantage.

(2) La pagination renvoie au texte de l'Imprimerie Nationale, Paris, 1973.

3 Comment se servir des I.O. de 72 ?

Deux utilisations sont possibles : la défensive, car la plupart des pratiques de nos classes sont soit admises, soit reconnues, et même recommandées à un endroit ou un autre. Cette utilisation des I.O. a toujours été privilégiée par l'I.C.E.M et, de ce point de vue, celles de 1972 sont fort intéressantes. Mais il est une seconde utilisation possible : l'offensive. Pourquoi toujours attendre d'être mis en cause par une administration, des parents ou des collègues peu compréhensifs ou réactionnaires, alors même que les instructions interdisent explicitement un certain nombre de pratiques (dont nous savons tous qu'elles continuent à exister autour de nous) et démontent certains comportements pour montrer leur inutilité ou leur gratuité du point de vue pédagogique ? L'offensive est le meilleur moyen de faire pièce à des collègues, I.D.E.N. ou conseillers pédagogiques réactionnaires, dans la mesure où les I.O. de 72 fournissent des arguments contre des personnes habituées à respecter aveuglément ce type de légalité. Bien entendu l'offensive n'a rien à voir avec la délation : elle est de l'ordre du dialogue, même violent.

a) La défensive :

On peut dire que ces I.O. préconisent la plupart de nos pratiques et objectifs, même si on les appelle autrement. Ainsi le travail de groupes et l'individualisation du travail : *L'instituteur enseigne donc constamment le français. Il l'enseigne plus spécialement dans les dix heures hebdomadaires que l'arrêté du 7 août 1969 réserve à cet effet et auxquelles s'appliquent en priorité les pages que l'on va lire. On y retrouvera, le plus souvent sans référence expresse, les principes fondamentaux de la pédagogie moderne : pédagogie de l'encouragement, de la motivation, de l'activité ; pédagogie qui tout à la fois s'individualise et met en œuvre les méthodes de travail par groupe, en se proposant de développer la personnalité de l'élève (p. 6).*

Et encore : *Quand un thème a été choisi, bien des questions se posent. Comment sera-t-il abordé ? Quelles sont les recherches qui pourront se faire rapidement, celles qui demanderont plus de temps ? Quels sont les documents disponibles, où les trouvera-t-on ? Qui pourra-t-on utilement interroger ? Comment diviser le travail ? Ces questions font l'objet d'un débat préalable et cet exercice d'expression orale aboutit d'une part à la formation d'équipes qui se partagent les tâches, d'autre part à l'établissement d'un plan de travail que chacun recopie soigneusement et conserve par devers soi (p. 39).*

La globalisation des activités : *L'enseignement du français est continu, ses aspects sont variés : c'est pourquoi son agencement ne saurait s'accommoder d'un découpage. Une activité se développe ; une tâche en appelle une autre ; des lacunes et des insuffisances apparaissent auxquelles répondront, pour y remédier, des exercices appropriés ; de nouveaux motifs d'intérêt surgissent alors (p. 9).*

La prééminence de l'intérêt des enfants : la réponse aux questions des élèves *pourra être l'amorce d'une recherche individuelle ou collective dûment motivée (p. 10)...* La lecture à haute voix *joue le rôle qui lui est propre quand elle sert à communiquer des informations à des camarades ou à leur faire part d'un texte que l'on aime (p. 14).*

La communication : *Un pas de plus est fait quand le maître suscite des dialogues entre élèves. Le travail par groupes facilite et appelle de tels échanges, soit qu'un groupe en interroge un autre, soit qu'il lui communique les résultats d'une enquête. Une situation plus complexe, et plus féconde encore, se crée quand la classe devient le lieu de communications multiples, questions et essais de réponses se croisant. Le maître intervient pour faire brièvement le point, éviter que la recherche s'égaré, et proposer au besoin une nouvelle orientation (p. 11)...* Comme il s'agit avant tout de communiquer, le maître se garde de trop rectifier sur le moment le langage spontané : *pour que les enfants parlent, pour qu'ils usent peu à peu de formes plus variées et plus justes, il ne faut pas commencer par les reprendre (p. 11).*

L'organisation coopérative : *L'entraînement oral utilise également les situations de délibération. L'organisation coopérative de la classe les suscite et, mieux encore, les institue, et nous n'insisterons pas ici sur le rôle essentiel de ces activités dans l'éducation morale et sociale de l'enfant et dans la vie scolaire en général (p. 11). Et, plus loin : Certains sujets procèdent de l'organisation coopérative de la classe ; une délibération donne lieu à un court compte rendu mentionnant son objet, les options examinées, les principaux arguments échangés. Une décision doit être enregistrée. « Le journal de classe », où ces documents sont insérés, peut aussi rendre compte d'incidents qui ont retenu l'attention des élèves. Il prend plus d'importance si des textes libres se rapportant à la vie de la classe sont jugés dignes d'y figurer (p. 22). Autre façon de parler du livre de vie !*

La conférence : *... L'expérience montre que l'enfant accepte volontiers de traiter sous forme d'exposé un sujet qui lui plaît, et le fait avec assez de confiance pour s'aider seulement de quelques indications écrites. La motivation, ici encore, est décisive. Aussi convient-il d'admettre et au besoin de suggérer des sujets d'exposés très variés (...). A la suite de l'exposé, le dialogue entre l'auteur et ses camarades offre une excellente occasion d'échanges (questions, critiques, précisions et justifications), et n'exige que peu d'interventions de la part d'un maître expérimenté (p. 12).*

L'enquête : *Le magnétophone permet d'enregistrer un débat, le commentaire d'une projection, un texte destiné à des correspondants. Il peut encore, hors de la classe, faciliter des enquêtes ou des reportages, ainsi que des activités de mise en scène ou de dramatisation sur thème ou sur canevas (p. 12). Ce texte, au passage, reconnaît la légitimité de la correspondance dont on parle encore en plusieurs endroits cités plus bas.*

L'apprentissage de la lecture en 3 ans et non au C.P. seul : *Il faut renoncer à une séparation rigoureuse entre le cours préparatoire et la première année du cours élémentaire : si l'on apprend à lire au C.P., on continue cet apprentissage au C.E.I. « Un décloisonnement » de ces classes s'impose, comme il est souhaitable, entre la grande section d'école maternelle et le C.P. C'est la solution raisonnable puisqu'il s'est avéré que l'aptitude à la lecture se manifeste chez les enfants normaux à des âges variables (p. 15).*

Et reconnaissance de l'existence de la méthode naturelle (les I.O. ne tranchent pas sur le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture) quoique en termes ambigus : *L'emploi d'une méthode qualifiée de naturelle par ses utilisateurs exige des précautions analogues (à celles qu'on doit prendre pour la méthode globale) (p. 14).*

Les I.O. de 72 encouragent également à se soucier du monde actuel, à décloisonner l'école et à former l'esprit critique : *L'écolier d'aujourd'hui (...) subit la fascination qu'exercent sur lui cinéma, radio, télévision, disque, publicité, bandes dessinées. L'école doit mettre à profit l'apport de ces moyens de communication et, simultanément, elle doit aiguïser le discernement des élèves face aux sollicitations et aux agressions auxquelles ces nouveaux moyens les exposent (p. 5). Mais attention, car, plus loin, on trouve :*

Quant aux textes d'argumentation, qui posent, développent, défendent ou réfutent une thèse, ils n'appartiennent pas à l'école élémentaire. Toutefois, au fil de la rédaction, l'écolier peut être amené à justifier des préférences, une opinion. Dans ces textes comme dans les procès-verbaux mentionnés plus haut, une argumentation s'ébauche : l'enfant apprend à s'expliquer (p. 22).

Le texte libre est reconnu explicitement dans un cadre coopératif :

En ce qui concerne le texte libre authentique, précisons qu'il a des caractères propres qui le distinguent sensiblement de la rédaction à sujet libre. Sa fonction essentielle est de faciliter la communication au moyen de l'écriture, et en même temps de faire bénéficier la langue écrite du même élan naturel et spontané que la langue parlée. Non seulement l'enfant choisit le sujet, mais il choisit aussi le moment ; il produit le texte quand il le souhaite, de sa propre initiative, sans être obligé de le montrer ensuite au maître — ce qu'il fait souvent, néanmoins, mais en dehors de toute contrainte.

Le texte libre prend toute sa valeur en rapport avec un ensemble d'activités à caractère coopératif : journal scolaire, correspondance et échanges scolaires, imprimerie à l'école... Il importe que le maître, avant de mettre en œuvre cette pédagogie, s'informe avec soin de ses (sic) techniques et ait le souci de travailler en équipe avec des collègues expérimentés (p. 21).

En outre, un passage permet d'interpréter le terme de rédaction par *texte libre* dans l'ensemble des I.O. et décrets ultérieurs : Or, d'évidence, quiconque donne forme écrite à sa pensée, rédige ; et tout texte écrit que l'enfant a conçu lui-même — donc tout texte qu'il écrit sans le reproduire ni l'enregistrer sous dictée — est une rédaction. C'est en ce sens général que nous emploierons le terme (...) (p. 20).

Mais ATTENTION, on peut aussi être pris au piège de certaines critiques tendancieuses qui se réfèrent, cette fois explicitement, à l'idéologie officielle mise en évidence dans la seconde partie de cet article, idéologie reconnue comme la seule valable : ainsi ce passage : ... *Maints textes dit « libres » sont largement fautifs sans pour autant briller par l'originalité. Cependant, comme on peut invoquer aussi, et même dès le C.P., des exemples de réussite remarquable, on aura intérêt à se demander dans quelles situations pédagogiques ont été produites les rédactions tenues pour décevantes. Dans un texte enfantin que l'on était prêt à rejeter à première lecture, il arrive qu'on trouve, à mieux y regarder, l'ébauche d'une idée juste ou la trace d'un sentiment vrai. Une fois la ponctuation mise et l'orthographe corrigée, ce que l'enfant « voulait dire » apparaîtra plus nettement, encore qu'une mise au point puisse être nécessaire, qui respectera la pensée et l'apport de l'enfant* (p. 20).

Toutefois, plus loin, un passage est utilisable pour « l'amélioration » du *texte libre*, non pas en qualité (traduction en « beau langage ») mais en efficacité (plus « communicant ») : *L'essentiel est (que le travail de mise au point) ne substitue pas à la pensée de l'enfant une pensée étrangère, qu'il ne la surcharge pas d'ornements empruntés, mais qu'il la conduise au but vers lequel l'enfant était porté par son élan, et qu'il avait manqué, faute de moyens suffisants ou d'une réflexion assez soutenue* (p. 20 et 21).

Le journal scolaire : *Le journal scolaire imprimé en classe et diffusé dans le voisinage de l'école exige, tout comme la correspondance interscolaire, un travail d'équipe et met en jeu des motivations très stimulantes. Elles avivent l'attention portée à l'écriture, à l'orthographe, aux illustrations, à une belle présentation, à une rédaction claire et intéressante* (p. 22).

Enfin, il vaut la peine de se référer à l'ensemble de ce que ces I.O. disent de la poésie (p. 35 et suiv.), un des rares endroits où il y a changement qualitatif par rapport à la récitation, sans doute parce que ce n'est pas considéré comme dangereux !

Il est possible, pareillement, d'isoler des conseils et recommandations qui permettent de justifier des pratiques relevant de la linguistique véritable et de la psychologie moderne, mais il serait vraiment trop long de les énumérer ici. Si d'aucuns s'intéressent à ces aspects, il est toujours possible, par la suite, de faire un article sur ce thème.

b) L'offensive :

Voici une série de formulations et de critiques extraites des I.O. de 72. Je n'en garde bien de les classer : c'est à chacun de les utiliser en fonction des situations locales et, pourquoi pas, du rapport de force... en sachant que la division entre réactionnaires et « modernistes » n'est légitime (c'est-à-dire efficace) que si elle entraîne un rapprochement des différents « modernistes » qui se déterminent ainsi sur des positions claires et distinctes.

Il faut d'abord éliminer ce qui décourage : l'ironie devant l'échec, les pronostics qui semblent y condamner. La critique ne devrait jamais être humiliante ni aller au-delà du point particulier qui l'a provoquée (p. 6).

Si l'on ne peut se passer d'un cadre et de repères, que les présentes instructions se proposent de tracer, il faut convenir

que les progrès des enfants dans la connaissance et l'usage de la langue maternelle se déterminent malaisément en termes de programmes ; on se gardera de prétendre fixer en détails une progression rigide et uniforme qui ne pourrait être adaptée à la diversité des enfants, et qu'en conséquence la réalité démentirait (p. 7). Et, plus loin : *Dans les pages qui vont suivre diverses rubriques apparaîtront. Mais s'il faut que l'exposé se divise, il est mauvais que l'enseignement se morcelle* (p. 8).

... On doit reconnaître que le défaut le plus répandu de notre pédagogie usuelle n'est pas de montrer trop de complaisance envers la spontanéité mais, au contraire, trop de méfiance. Il arrive souvent qu'en utilisant mal ce qu'apporte l'élève, en entravant son besoin d'initiative et d'activité, on lui impose prématurément de couler ses phrases dans des formes avec lesquelles il faudrait d'abord qu'il pût se familiariser (p. 8).

Bien des maîtres restreignent néanmoins les échanges oraux de crainte qu'à leur faveur la classe ne se livre à la turbulence, ou qu'au mieux certains élèves se manifestent inconsidérément pendant que d'autres, timides, ou indifférents, se taisent. La communication clandestine des élèves entre eux est alors l'effet le plus commun de cette inquiétude, qu'ignorent ou surmontent les instituteurs mieux assurés de rester les maîtres du jeu.

Il est d'ailleurs habituel que le maître procède aux interrogations de manière que l'occasion de répondre soit fournie au plus grand nombre possible. Toutefois, il n'y a là qu'un pseudo-dialogue si la réponse est préfigurée dans la question ou même amorcée par elle ; le progrès reste formel et correspond rarement à une maîtrise accrue des moyens d'expression.

Le dialogue vrai apparaît si les questions vont aussi des élèves au maître (...) (p. 10).

Le cours préparatoire continue l'action de l'école maternelle. Il arrive encore trop souvent que des maîtres bien intentionnés s'emploient à persuader leurs jeunes élèves qu'au cours préparatoire ils doivent perdre les habitudes et la spontanéité de la maternelle, dont il importe au contraire de préserver le climat (p. 12). *Il ne faut pas s'attendre à voir tous les élèves apprendre à lire au même rythme* (...). *Au début du C.P., c'est une erreur que de vouloir emmener tous les élèves à la même allure. Cette tentative n'égalise pas les chances, mais diminue celles des plus faibles, qui subissent des échecs répétés jusqu'au moment où leur retard devient à peu près irrémédiable* (...). *Il faut donc recourir sans hésitation, pour ceux qui en ont encore besoin, aux exercices d'entraînement psychomoteur prolongeant les activités de la maternelle en s'en inspirant* (p. 13).

(...) Les pires méthodes sont celles qui découragent le désir de lire. (...) Le maître qui veut donner la priorité à l'enseignement des syllabes pour les faire ensuite assembler en mots doit se souvenir que c'est dans le mot et mieux encore dans la phrase que réside le sens. Il faut donc qu'au plus tôt il « éveille l'esprit et délivre d'épeler » selon la formule d'Alain (p. 14).

(...) Les « lignes » à titre de pensum sont — en toute classe — fatales à l'écriture. Les pensums ne sont d'ailleurs pas autorisés (p. 19).

La rédaction : Dans son acception scolaire la plus courante, (ce terme) désigne un exercice caractérisé par certains types de sujets (narratifs, descriptifs, etc.), des exigences de développement, d'ordre, d'enchaînement des idées, et bien entendu d'expression claire et correcte. Pour l'enfant, c'est une montagne à gravir (...).

Encore faut-il que l'enfant puisse essayer librement ses propres formulations. Il en sera empêché si l'intervention du maître est inopportune ; elle n'aura d'efficacité que si le maître sait résister à la tentation, si commune chez l'adulte, de devancer l'enfant et de lui donner la solution toute faite (p. 20).

Si l'enfant voit son intention faussée par les interventions de l'adulte, la narration lui apparaîtra bientôt comme un exercice dépourvu de sincérité, exigeant qu'il se guide, qu'il simule, qu'il use d'expressions artificielles, arbitrairement réservées pour ce genre de circonstances. Voilà perdu l'élan qu'il aurait été si précieux de sauvegarder. Bientôt s'entendra le triste

refrain : « Je ne sais pas quoi dire. » Cette impuissance regrettable s'explique aussi — et le fait est trop évident pour que l'on y insiste — par l'abus des sujets imposés, mal motivés. Et si l'on cherche, un peu tard, à réveiller l'intérêt chez l'élève en sollicitant ses souvenirs, en faisant appel à son expérience personnelle (mais pourquoi n'avoir pas mis à profit celle dont il était plein et dont il désirait parler ?), que l'on ne s'étonne pas de trouver un enfant réticent à livrer ses confidences (p. 21).

Il (le maître) évitera enfin de donner un « corrigé », qu'il l'ait écrit lui-même ou qu'il l'ait trouvé dans quelque « livre du maître ». Sa tâche n'est pas de faire prévaloir devant les élèves une seule manière de voir, de sentir, de s'exprimer. La meilleure façon de corriger une rédaction est de partir du texte produit par son auteur et d'essayer de mieux répondre à l'intention de celui-ci. Toutefois, le cas échéant, il peut être bon de présenter ensuite aux élèves un texte d'écrivain sur un sujet analogue. Ils découvrent ainsi, sans y voir nécessairement un modèle à imiter, qu'il y a manière et manière de dire. Et c'est pour eux un enrichissement (p. 23).

On s'accordera pour rejeter la dictée d'un texte inconsidérément choisi, abondant en mots et expressions rares, en tournures inhabituelles ; ou la dictée-piège, accumulant à dessein les difficultés, modifiant même parfois à cette fin les textes d'auteurs, non sans dommage pour le sens et le style ; et la dictée-épouvantail qui doit ses fâcheux effets aux rites qui l'entourent. Le barème fameux qui faisait correspondre à cinq fautes la note zéro a des inconvénients certains, puisque alors aucun progrès n'est mesurable tant que l'élève n'a pas passé le seuil des résultats seuls reconnus comme positifs. (...) Et que peut-on attendre d'une dictée punitive, qui remplace une récréation supprimée, en dépit du règlement ? (p. 26).

L'abus des énoncés abstraits a été et demeure le fléau de notre enseignement grammatical (p. 30).

Renvoyant à la sixième l'étude de la voix pronominale, on s'abstiendra au C.M.2 d'étudier autrement que par des remarques sur des rencontres occasionnelles les règles d'accord des participes passés des verbes pronominaux. On s'abstiendra également de listes orthographiques de noms composés (quelques remarques sur les pluriels de ces noms suffiront). S'il faut apprendre, et avec soin, que certains verbes très usités se conjuguent à la voix active, avec l'auxiliaire « être » (et quelques autres verbes tantôt avec « avoir », tantôt avec « être »), cette étude ne doit pas se compliquer, même au C.M.2, par les difficiles notions de transitivité et d'intransitivité. Une autre simplification recommandable concerne les compléments du verbe. C'est peut-être la plus importante dans la pratique, parce qu'elle se rapporte à des notions anciennement et couramment

enseignées. Après les compléments de lieu et de temps, on a distingué en effet ceux de cause, de manière, de but, de moyen, d'agent, de condition, et toutes ces étiquettes sont souvent exigées dans les analyses. Or, que le complément soit un nom avec ses déterminants ou une proposition, cet étiquetage est sans avantage appréciable. Aucune liste n'épuisera les nuances de sens possibles, et les catégories interfèrent. L'important est que les enfants, ayant acquis au C.E. la notion de complément du verbe, apprennent au C.M. le complément d'objet direct, condition du passage de l'actif au passif (« le coureur atteint la ligne d'arrivée », « la ligne est atteinte par le coureur »). Quant aux compléments, de lieu et de temps, que les enfants reconnaissent aisément et désignent volontiers, il n'y a pas d'inconvénient à les nommer, même dès le C.E., mais comme exemple de complément de verbe, en faisant observer que les compléments donnent souvent toutes sortes d'autres renseignements (pp. 32, 33).

A propos des conjugaisons, les remarques à faire, les fautes et les corrections se répéteront longtemps. Mais la répétition machinale et non motivée est vaine. Le grand adversaire est ici l'ennui, et c'est pourquoi l'emploi de conjugaisons en guise de punition est particulièrement nuisible (p. 33).

Un poème ne doit pas être d'abord en classe un morceau qu'il va falloir apprendre ; et le maître se trompe s'il attribue le choix des poèmes que tous ses élèves devront être prêts à réciter même s'ils ne les aiment pas (p. 35).

(...) La pire erreur — fréquente pourtant dans les recueils scolaires — serait de dire aux enfants ce qu'il faut qu'ils admirent, à quel moment ils doivent être émus (p. 36).

L'usage qui consiste à confier à chaque élève la mission de corriger le travail d'un camarade est à déconseiller, même dans le cas relativement simple d'une dictée : un tel procédé ne peut qu'engendrer les erreurs et les récriminations, si ce n'est la malveillance ou la complaisance réciproques. En revanche l'autocorrection, sous le contrôle attentif du maître, reste conseillée (p. 40).

Pas de conclusion à pareil article : le débat ne se clot pas avec lui ni, surtout, l'énumération des différentes façons DE SE SERVIR des I.O. de 72. L'imagination doit, plus que jamais, nous donner le pouvoir d'une pédagogie libératoire, non pas MALGRE les instructions officielles mais EN FONCTION de ces instructions.

Jean-Pierre TETART ET Christian POSLANIEC
professeurs de français
à l'Ecole Normale d'Institutrices
57, rue de Ballon, 72 Le Mans

Bulletin de travail de la commission RELATIONS AFFECTIVES

Les quatre premiers numéros sont épuisés. Tout le monde peut participer au travail, en envoyant des textes et/ou en s'abonnant.

Tout adresser à :

Ivan DAVY
Ecole Publique
de Sarrigne
49800 - TRELAZE

BULLETIN D'ABONNEMENT

Nom

Prénom

Adresse

.....

Code postal

Je désire recevoir les numéros 5, 6, 7 et 8 du bulletin de travail de la commission « Relations Affectives ».

Ci-joint 10 F en chèque.

COURRIER DES LECTEURS

REFLEXIONS D'UNE DEBUTANTE

Depuis septembre, je suis régulièrement les rencontres du « groupe Freinet » et encore nouvelle dans cette grande famille, je vous adresse quelques réflexions, par l'intermédiaire du courrier des lecteurs.

Les quelques enfants difficiles, que nous rencontrons dans nos classes, issus de différents milieux, s'enferment dans un monde à eux de souffrance et de régression.

Dès leur plus jeune âge, il leur a manqué un échange, un vrai, le premier peut-être entre la mère et l'enfant.

Comment rétablir les échanges indispensables avec ces enfants ?

Voilà bien notre principal souci d'éducateur ! Si nous réussissons, nous les faisons sortir peu à peu de leur monde égocentrique pour celui plus riche du groupe classe et nous les menons à la socialisation. Alors travail et joie leur sont permis.

Les enseignants, aux prises avec de nombreuses difficultés, dans leur classe, et dans leur école, surtout dans les écoles de ville souffrent eux aussi d'un manque d'échanges, d'échanges profonds.

Ce besoin, se faisant cruellement sentir à ceux qui seuls dans leur école essaient d'innover.

Les organisateurs des stages pour valeureux et compétents qu'ils soient ratent quelquefois ce premier échange.

Beaucoup de personnes viennent chercher quelque chose, inconsciemment souvent dans ces rencontres appelées week-end, journées, etc. Elles montrent par leur présence même qu'elles veulent échanger (à moins qu'on les y ait menées de force !!!). Je me fais à moi-même cette remarque. Sont-elles bien accueillies ? Ecoute-t-on leurs plaintes, leurs difficultés ?

Non, on leur jette à la figure des phrases comme celles-ci : « Si vous êtes tout seuls, c'est de votre faute, c'est plus agréable de travailler à plusieurs. » Encore responsable, encore coupable !!! Alors qu'elles viennent justement

pour rompre cet isolement total qu'elles ressentent dans leur école-caserne.

Je pose ici aux organisateurs cette question :

Comment accueillez-vous un nouveau, une nouvelle élève dans votre classe ? S'intègre-t-il avec le temps (heureusement l'école est obligatoire) ? Ou sent-il dès le premier jour que chez vous, on ne vit pas comme ailleurs ?

Je suis vraiment surprise et navrée à la fois de voir tant de monde s'intéresser aux techniques Freinet, à son esprit coopératif et... s'enfuir, non pas parce que ces techniques ne leur plaisent pas, mais uniquement, je dis bien uniquement parce qu'il n'y a pas eu une « monnaie d'échange ».

Qui s'étonnera, si ces personnes mêmes qui croyaient enfin trouver leur port de salut, deviennent alors les premières et les plus tenaces à critiquer et à s'opposer aux nouveautés ...

Celles qui restent... celles-là ont déjà fait « toutes seules » un si grand chemin qu'elles ne peuvent absolument pas revenir en arrière.

A ces réflexions mélancoliques, j'en ajouterai une autre pour tranquilliser Marcel Jarry de Châteauroux qui s'inquiète vraiment trop au sujet de la présentation des techniques aux nouveaux. Voilà les responsables du manque d'ouverture... ceux qui présentent les techniques !!! Du moment qu'on a trouvé un ou des responsables, l'honneur est sauf ! « Les enseignants ont trop tendance à scolariser ce qui peut être ouverture... Les textes sont mal interprétés... » Que de détails où il se noie !

Mais les techniques Freinet doivent être avant tout, par leur essence même « des monnaies d'échanges » qui servent à la communication, à la socialisation, au bonheur des maîtres et... des enfants.

Je m'en suis vraiment rendu compte puisque toute débutante que je suis dans ces techniques, j'ai senti vivement ce besoin indispensable d'écrire mes pensées par la voie du « journal ». Mais je suis obligée d'avouer que je n'ai pas encore une seule fois échangé des idées, des difficultés, des

succès au cours d'un stage, d'un week-end, de 4 ou 5 réunions ! Mais j'écoute les bienfaits des techniques...

Pour qu'il y ait ouverture, la vraie dans notre monde très individualisé d'enseignants, les techniques ne sont qu'un moyen. Avec toutes ses manifestations et ramifications la psychologie a certainement la plus grande place.

Marcel Jarry, ne voyez pas si loin, il vaut mieux conseiller à une débutante une correspondance avec une (un) collègue près de chez elle (lui), qu'elle (il) pourra aller voir et qui lui redonnera le moral quand elle (il) en aura besoin, plutôt qu'une correspondance en pays lointains !

Pourquoi pas à l'étranger pour des débuts ! Quant à conseiller la correspondance naturelle à des maîtres qui débutent ! c'est aller à un échec certain !

Ne vaut-il pas mieux diriger au début, les échanges et faire en sorte que l'affectivité et le cœur s'y placent. Alors les échanges deviennent toujours fructueux. La non-directivité en tout ne donne pas la sécurité. Or les enfants en ont besoin.

J'aimerais encore faire une autre remarque, peut-être beaucoup plus contestable. Le « mouvement Freinet » veut faire appel trop souvent à mon avis, à la créativité des enfants.

Si cette créativité ne s'accompagne pas de verbalisation, de langage et d'échanges avec les autres, de respect de leurs pensées, l'enfant reste enfermé dans son monde de douleurs, de craintes, et de fantasmes.

Dans ma classe, il y a un enfant qui dessine sans cesse, il ne s'intéresse ni au travail, ni aux autres, ni aux dessins gais. J'aimerais qu'on m'explique mieux le rôle de la créativité en tant que déblocage, personnellement je n'y crois pas. Bien des œuvres devant lesquelles certains se pâment d'admiration ne sont que des appels anxieux, muets, mais pas des œuvres créatrices.

La créativité n'existe pour moi, qu'en tant que bonheur d'exister, bonheur de pouvoir échanger bonheur d'aimer les autres.

Bibliothèque de Travail : outil de la pédagogie Freinet

Michel PELLISSIER

S'il est une réalisation de la pédagogie Freinet qui s'est trouvée promise à une brillante situation, c'est bien la collection des B.T. ! Il n'est pas rare de la trouver dans beaucoup de classes et d'établissements, dans de nombreuses bibliothèques et personne ne conteste sa valeur et son succès.

Et si l'on suit l'évolution du nombre des abonnements, on ne peut que se féliciter : B.T. et B.T.J. ont passé le cap des 20 000 abonnés en 1972 et l'ascension continue.

Si l'on ajoute que la collection « BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL » représente en fait B.T., B.T.J., S.B.T. et B.T.2, alors le palmarès est vraiment brillant. Ajoutons encore B.T. SONORE et aussi B.T.R. !

Pourquoi donc reparler d'un secteur de notre travail dont la réussite semble satisfaisante, pourquoi revenir sur cet outil qui s'est répandu avec tant de bonheur ?

Je ne voudrais pas troubler la vie paisible de notre publication la mieux placée, mais je me pose depuis quelques temps, quelques années peut-être, des questions à son sujet.

La première est toute simple : nulle part dans le mouvement, que ce soit dans ses revues ou dans ses réunions, du Congrès à celles des groupes départementaux, on ne parle de ce qu'il advient de B.T. lorsqu'elle arrive dans les classes. Nous n'avons pas, pratiquement pas, d'échos de l'utilisation des B.T. dans nos classes. De ces brochures, que FREINET et ceux qui travaillèrent avec lui à leur naissance avaient conçues pour permettre la libre recherche des enfants, que faisons-nous en 1974, chaque jour ? Et comment le faisons-nous ? Ou plutôt comment nos enfants le font-ils et le réussissent-ils ? Ces témoignages sont parfaitement absents de l'EDUCATEUR et de TECHNIQUES DE VIE.

Cela veut dire,

— ou bien que le problème est résolu et que cette libre recherche, son déroulement et ce qui la conclut (conférences, réalisations diverses) fonctionnent sans accroc, que B.T. répond effectivement aux questions, aux besoins des enfants et qu'elle les aide efficacement dans leur travail ;

— ou bien alors, ce n'est pas le cas et nous avons des problèmes d'utilisation des B.T., mais devant son passé glorieux et sa belle ascension, nous n'osons pas ou nous ne savons pas les poser.



— Enfin, cela peut vouloir dire que nos brochures ont trouvé un nouveau rôle dans nos classes mais pas forcément au service de la libre recherche des enfants ; et cela pourrait signifier que l'un de nos outils les plus vendus n'est plus celui qui a la place prépondérante dans notre pratique quotidienne de la pédagogie Freinet.

En tout cas, nous ne le savons pas parce que nous n'en parlons plus. Il me semble ennuyeux que dans notre pédagogie qui s'est construite par échanges d'expériences, un échange à ce sujet n'existe plus !

Pour ma part, les difficultés d'utilisation existent et m'amènent à une autre série de questions.

Après avoir quitté une école où les enfants d'année en année, apprenaient à travailler seuls et où le rythme de travail me laissait le temps d'aider, à la demande chacun, je vis depuis trois ans dans des classes dont la physionomie est sans doute plus proche de celle du plus grand nombre aujourd'hui : davantage d'élèves, moins de temps !

De plus, l'articulation B.T.J. (6 à 12 ans) et B.T. (de 10 à 16 ans) est une articulation douloureuse pour nos classes de C.M.1 et C.M.2.

Alors, avec B.T.J., ça va : en général, les enfants se débrouillent fort bien pour trouver le ou les renseignements souhaités ; le vocabulaire reste simple, le contenu n'occupe qu'une vingtaine de pages où les illustrations sont importantes.

Pour B.T. c'est plus problématique : le vocabulaire et le style sont souvent difficiles, les contenus (souvent très spécialisés) plaisent moins ; il est souvent très difficile pour un enfant de se retrouver dans la brochure et d'y découvrir rapidement le renseignement qu'il cherche. Ce qui fait qu'au moment d'utiliser une B.T., ou bien l'enfant « décroche » parce qu'il ne trouve pas ce qu'il cherche au milieu de beaucoup d'autres renseignements ou bien il recopie assez servilement une partie (quelquefois importante) de la brochure, partie qui se rapporte plus ou moins à ce qu'il cherchait. Et nous n'avons qu'un an pour aborder ce difficile travail qui consiste à extraire d'un texte assez long ce qui correspond à une ou des questions précises. Alors, donnons-nous la B.T. avec une fiche jointe ? De quelle forme ?

Si nous n'en donnons pas, que se passe-t-il ?

Cela non plus nous ne le savons pas parce que nous n'en parlons plus...



D'ailleurs, voici trois années scolaires où je constate à chaque rentrée une tendance très forte à utiliser la série des B.T. ou B.T.J. plutôt comme un *livre de lecture* que comme un *outil de travail*.

En effet, elles sont là dans la classe et, hors des moments où tel enfant ou bien un groupe, à la suite d'une discussion, d'un apport ou d'une question éprouve le besoin d'aller plus loin et cherche une documentation, les B.T. sont lues (et relues) par les enfants qui n'y cherchent rien. Et cette année, où j'ai côte à côte la série B.T.J. et une part importante de la collection B.T., il crève les yeux que les B.T.J. sont lues beaucoup, beaucoup plus que les B.T. C'est donc qu'elles plaisent ! Bien sûr, mais comme livre à lire, et non comme outil de travail !

Que savons-nous, par exemple, de l'accueil fait à la B.T.J. n° 80 « *IL PLEUT, IL NEIGE* ». Elle me semble, en effet, apporter cette part de travail qui s'ajoute à l'information, la prolonge.

Mais en sciences, c'est plus facile, dira-t-on — c'est sûr ; il s'agit de sciences, mais aussi d'un travail né de la classe où l'enfant apparaît plus que le spécialiste.

Nous avons aussi besoin de B.T. spécialisées, voire difficiles, qui ne peuvent être faites que par des spécialistes !
Et c'est exact.

Comme nous aurions aussi besoin de brochures abordant des sujets trop peu ou pas du tout traités dans la collection ; par exemple, sur les phénomènes sociaux comme l'argent, les salaires, les impôts, les prix, les banques, etc., sur les mathématiques et que sais-je encore ?

Comment savoir exactement quels sujets, quelles questions intéressent les enfants de 1974 ?

Cet été, à VENCE, la réunion du chantier B.T. nous avait convaincus que le meilleur remède aux problèmes des B.T. serait sa prise en charge par les groupes départementaux.

Ce qui permettrait de savoir, par exemple, ce que demandent les enfants et d'envisager les B.T. à faire à plusieurs, ce qui permettrait de revoir la notion d'auteur souvent délicate au moment des corrections. Bien des difficultés seraient évitées si l'auteur d'une B.T. soumettait à un groupe de camarades, dès le départ, l'opportunité du sujet choisi, le sens dans

lequel le sujet sera traité ; si le plan, le texte même s'élaboraient ensuite avec quelques camarades, si ensuite le contrôle s'effectuait par un groupe physiquement présent.

L'été prochain, un stage du chantier B.T. aura lieu : il serait regrettable qu'il ne rassemble que des « spécialistes », des chevronnés de la B.T., travaillant sans échos des utilisateurs, sans échos des groupes départementaux...

Je sais, la B.T. est souvent contestée à la base dans les groupes. A quoi je réponds que B.T. n'est finalement qu'un outil, donc un support, un vecteur, dirait-on aujourd'hui. Mais son contenu et sa forme dépendent de nous, de vous.

Si nos enfants ont besoin d'une information différente, qui dira ce qu'elle doit être, sinon vous ?

Michel PELLISSIER

Groupe de travail

« CYCLE III »

J'ai accepté de prendre en charge, avec quelques membres du Val d'Oise, un groupe de travail sur le cycle III. Il serait souhaitable qu'un très grand nombre de collègues enseignant dans ces classes, m'écrivent pour me faire part de leurs expériences, de leurs difficultés *par rapport et en dehors* du « Texte Provisoire d'Orientation » (formation, problèmes matériels, situation dans le C.E.S., etc.).

Il serait également intéressant de savoir comment vous avez ressenti ce texte lors de sa parution.

Chaque fois que cela sera possible, essayez de vous réunir à quelques-uns pour confronter vos opinions, et m'en faire une synthèse (plus facilement exploitable).

Dans le cadre de la campagne « 15 élèves » par classe, il faudrait que chaque groupe essaie de m'envoyer un relevé *aussi complet que possible*

- des effectifs des classes de cycle III,
- du nombre d'étrangers qui y sont accueillis,
- du nombre d'élèves relevant d'une S.E.S., etc.

Cela permettra l'établissement d'un dossier qui sensibilisera mieux les gens aux problèmes de ces classes.

Au plaisir de vous lire.

Georges ABOUT
3, place de la Croix d'Autel
95300 Ennery

N.B. : Ceux qui accepteraient de faire partie du Groupe de Travail, voudront bien m'envoyer leurs coordonnées. Nous envisagerons alors la mise en route de cahiers de roulements avec établissement de circulaires chaque fois que cela sera nécessaire.

EN LISANT MAUD MANNONI...

Au moment où se déroulait le Congrès International des Sciences de l'Éducation (auquel participaient une dizaine de camarades du mouvement), je lisais « *Education impossible* » de Maud Mannoni et je pensais que sa réflexion, au sujet de « *la théorie questionnée* », était une analyse claire de la situation actuelle de l'éducation. Aussi étais-je curieuse de savoir ce qu'allaient rapporter mes camarades invités à ce congrès.

Maud Mannoni explique, dans son livre, comment les institutions scolaires (et médicales) ont bâti leur autorité sur l'ignorance populaire, que « *tout concourt à conserver* ». Les effets de cette position, dit-elle, « *demeurant aujourd'hui manifestes dans la forme aussi bien que dans le contenu d'un enseignement fondé sur les rites de passages et les vertus de la sélection* ».

Elle dénonce les structures qui nous piègent dans des systèmes, des techniques, un absolu scientifique, et nous laisse impuissant à relativiser notre connaissance.

« *L'étudiant parle d'un ghetto culturel de façon ambiguë, sans qu'on sache s'il est privé ou prisonnier de la culture. C'est que la culture scolaire est devenue comme l'enjeu des qualifications, des orientations, des sélections politiques et sociales. L'enfant la reçoit comme un passeport, un laisser-passer qu'il doit montrer aux guichets, il n'a pas le sentiment qu'elle lui appartienne...* »

Comme dit Illich, « *c'est toute la réalité sociale qui se trouve de nos jours « scolarisée ». Les riches, tout comme les pauvres, sont soumis aux écoles et aux hôpitaux qui orientent leur vie, façonnent leur vision du monde et fixent les limites de ce qui est légitime et de ce qui ne l'est pas. Les uns et les autres pensent qu'il est inconsideré de se soigner soi-même, qu'on apprend mal ce que l'on apprend tout seul...* »

Au niveau de la pédagogie Freinet, voici ce que dit M. Mannoni : « *Notre croyance en la technique nous empêche d'opérer un véritable changement pédagogique. Ce qui fit la force d'un Freinet, ce fut sa position en marge d'une société qui le rejetait. L'intérêt d'une telle position réside moins dans ce que l'on a privilégié de ses effets (découvertes de Freinet : imprimerie, texte libre, fichiers auto-correctifs), que dans cela même qui la constitue : suprématie donnée par Freinet à l'éducation sur l'instruction, volonté de faire corps avec la vie du village, importance accordée à l'éveil, à la prise de conscience sociale et politique de l'enfant. C'est tout ce qui a été favorisé au niveau d'un combat aux côtés des adultes (hors d'une ségrégation de classes d'âge) qui mérite d'être retenu.*

Qu'il ait développé par ailleurs toute une mythologie autour de l'enfant, c'est le côté banal de son entreprise, et c'est évidemment ce côté-là qui a été retenu. On ne sait s'il faut se réjouir ou s'inquiéter de ce que le mouvement Freinet ait

actuellement 20 000 adhérents. Ils sont, peut-être, en nombre, moins efficaces que ne l'était Freinet lorsque, à lui tout seul, il mobilisait toute l'opinion contre lui...

La position de F. Deligny tire également son intérêt de ce qui y demeure « *irrécupérable* ». Il veut empêcher la « *maladie* » de s'institutionnaliser, permettre à la parole de l'enfant de faire surface...

Oury s'était proposé d'introduire un changement pédagogique au sein des structures...

Neill, dont la position fondamentale est d'avoir su préserver une vérité fondée sur une radicale démythification de la **fonction enseignante**... Il montre, avec exemples à l'appui, que la pédagogie n'a rien à attendre d'un perfectionnement technique (il utilise les méthodes les plus désuètes). En considérant que la solution n'est pas du côté du replâtrage des troubles, mais du côté de leur prévention, il renoue avec ce que Rousseau avait promu sous le titre d'**éducation négative**...

L'expérience de Barbiana est, dit-elle, la seule expérience dans toute l'histoire de la pédagogie contemporaine à avoir refusé, avec succès, le mythe de l'enfance.

L'enseignement de Barbiana c'est que la société fabrique (et « *soigne* ») l'échec scolaire comme si elle avait besoin d'un système garantissant la production d'une élite (pour métiers nobles) et de manœuvres pour assurer la main-d'œuvre dont l'élite — la classe dominante — a besoin. »

Elle conclut ainsi : « *L'éducation pose une question qu'il n'est pas en notre propos d'analyser de résoudre. La psychanalyse, disait Freud, peut apporter une aide à l'éducation, mais ne saurait s'y substituer. Il y a, disait-il par ailleurs, trois professions impossibles : l'éducation, les soins et le gouvernement des peuples.*

On pourrait paraphraser Freud et dire que, dans une réflexion sur la pédagogie, la psychanalyse n'a pas à se substituer au politique : elle interroge une situation et laisse à d'autres le soin de prendre le relais du discours analytique. »

Ces citations ouvrent, pour nous, un immense champ de réflexion. De plus, je voudrais bien savoir si, au Congrès des Sciences de l'Éducation,

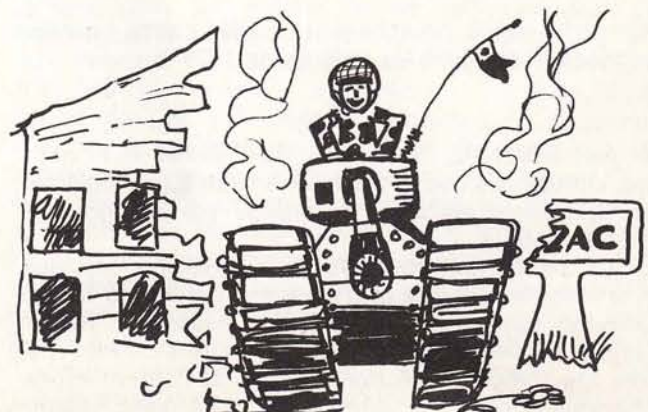
- la théorie pédagogique a été questionnée ?
- la pédagogie Freinet s'est révélée être une recherche pédagogique, et dans quel sens ?
- ou si une pédagogie, en rupture avec une pratique sclérosée, a été susceptible de réinterroger la théorie et peut-être même de la renouveler ?

Jacqueline CAUX
1, rue Bobillot 89000 Auxerre

RUBRIQUE CREUSE

Dans la série « *Grands thèmes de la pédagogie Freinet* », la Rubrique Creuse vous propose aujourd'hui :

« **Suivre son cheminement personnel** »



LIVRES ET REVUES...

L'ENSEIGNEMENT EN CHINE

D'une lettre de Pékin de Annie Navrakis, nous extrayons ce qui suit :

« LES PASSAGES DE CLASSE. - Le redoublement existe (1) mais si l'enfant n'a pas fait de progrès au bout de la deuxième année, il change de classe quand même.

A la fin de chaque semestre les élèves passent un examen : si, à l'examen du 1er semestre, les notes ne sont pas bonnes, on le repasse après les vacances au début du 2e semestre. On redouble si l'examen qui a lieu à la fin du 2e semestre est encore raté.

Quand il arrive qu'un enfant soit un handicapé mental, alors, on ne le fait pas redoubler ; il fait toute sa scolarité, même s'il ne peut pas suivre et une fois qu'il est diplômé, on lui cherchera un travail à la mesure de ses capacités.

Il n'existe pas d'école spécialisée pour l'éducation des handicapés mentaux. Mais la variété des travaux exécutés à l'école, et les multiples ressources de l'intelligence, de la sensibilité, de l'organisme qu'ils mettent en jeu, entraînent qu'on peut déceler chez ces enfants certaines aptitudes et les orienter en respectant la forme de leur personnalité de façon à ce qu'ils se rendent utiles et à ce qu'ils soient intégrés socialement. »

Dans la même « lettre n° 5 » il est question de la diversité des écoles primaires, de leur financement, des programmes, des effectifs encore chargés, des activités récréatives et autres (sport, dessin, artisanat, musique, danse, chant) ; il est question aussi de la formation des maîtres, des manuels, des rapports entre maîtres et élèves, les sanctions inexistantes, et de l'attitude des maîtres dans leur travail vis-à-vis des élèves (reprise des moins bons élèves à part hors de la classe).

(« Connaissance de la Chine » n° 9, 136, quai du Port, 13002 Marseille. Abon. an. 5 F, C.C.P. 2563-66 Marseille.)

(1) Dans certaines écoles de Chine le redoublement a pu être évité.

LETTRES OUVERTES AUX ASSASSINS DE LA NATURE

par Pierre PELLERIN

(Editions Stock)

Livre excellent à tous points de vue, écrit par le président de l'association des journalistes et écrivains pour la protection de la nature ; qui est aussi le rédacteur en chef de la revue *Bêtes et Nature*. Le style de Pellerin est celui du journaliste qui n'a pas froid aux yeux, qui ose dévoiler et attaquer. Son argumentation n'a une allure ni philosophique, ni sentimentale : des faits, la description de ce qui se passe, d'abord en France, et aussi dans le monde. Pellerin

sait ce dont il parle et il en parle bien. Ce n'est à coup sûr pas un rétrograde : il veut « œuvrer pour le contrôle d'une civilisation dévorante. Il se perd, en effet, tant d'énergie dans la surproduction et le gaspillage... Et aussi longtemps que l'homme s'étendra effrontément aux dépens des autres espèces vivantes et finalement de lui-même, avec le complaisant assentiment des gouvernants, les professions de foi mollement engagées sur l'environnement me sembleront devoir être rangées au rayon des somnifères si ce n'est, un jour, à celui des hallucinogènes. »

Pellerin décrit et stigmatise :

- l'assèchement des marais ;
- la chasse à outrance et effrénée (entre autres la chasse à la hutte, tout confort, couchette et chauffage !) au cours de laquelle tout est tué, espèces protégées ou non ;
- la mort des rivières ;
- la folie des promoteurs (« il faut faire vivre la population », « il faut maintenir la croissance démographique », « il s'agit d'être réaliste, voyons ! ») ;
- les sournoises tractations autour de la Vanoise ;
- l'extermination des animaux à fourrure pour les poupées cousues d'or du cinéma ou de la haute bourgeoisie qui considèrent comme le nec plus ultra de se parer de la dépouille d'animaux en voie d'extinction ;
- l'hypocrisie de certains projets d'aménagement du territoire ou de soi-disant lutte contre les pollutions ;
- la façon démente dont est mené le remembrement ;
- ce qui se cache sous la « défense des pesticides » ;
- ce qui se fait dans les océans ;
- etc., etc.

Tout ceci, je le répète, dans un style direct, vivant, concret qui fait que le livre est très facile à lire.

Ceux qui sont déjà sensibilisés à l'idée globale de la nécessité de sauver l'environnement, la nature, les ressources de la terre, y trouveront des réflexions et des aperçus très profonds qui les renforceront puissamment dans leurs convictions et leur donneront aussi une base très concrète d'arguments. Ceux qui le liront simplement en curieux, y trouveront le démasquage de scandales et de crimes. Ils comprendront pourquoi ne sont pas adoptées des solutions cependant simples, humaines et efficaces. Ils auront ainsi une vision beaucoup plus large de ce qu'est l'assassinat de la nature et de ce que doit être sa protection. Ils rejoindront sans doute alors les rangs de ceux qui veulent « saisir la science par le bon bout, pour notre dignité et notre survivance ».

D. CROISE

TRIPOT

Revue poétique,
éditée par J.-M. CARITE

« Ils ne sont plus crédibles aujourd'hui car nous sommes là, quelques-uns à montrer que, par exemple, le geste de

l'écriture ne peut se séparer de celui de l'imprimerie. Sinon elle est morte, les deux sont mortes séparées. »

Ils, ce sont ceux qu'il appelle les « intellectuels dégueulasses, les cavannas, les maurices clavels, les sartres, les rezvanis... »

Voilà un aperçu de ce qui anime Jean-Marc Carité, qui écrit ces lignes dans le beau n° 4 de sa revue TRIPOT. Ecoeuré par le monde de l'édition, il a fondé sa propre maison d'édition, son imprimerie. Il écrit, imprime, édite, vend ses livres et ceux de ses copains, romans, recueils de poésie (surtout) et sa revue TRIPOT.

Au fil de son tâtonnement, la présentation matérielle s'améliore, sans concession au commercial, et la qualité des œuvres reste égale à elle-même.

Une telle entreprise ne peut que nous plaire à nous, imprimeurs et, pour ma part, j'ai été très heureux de découvrir, grâce à Jean-Marc Carité, des poètes comme Alain Veillon (dont les enfants sont friands), Raffaella Di Ambra, Philippe Chiron, Sylviane Janzegers, Jean Morer, Maurice Benin, et d'autres encore.

On peut s'abonner, ce qui donne droit pour 50 F au service de la revue et des livres édités dans l'année, ou commander les bouquins un par un à l'adresse suivante : Jean-Marc CARITE
11, rue Pachot-Lainé
93190 Livry-Gargan

G. CHAMPAGNE

UNE HUMANITE, UNE LANGUE ESPERANTO

Simone GLODEAU

(Sat-Amikaro, 67, avenue Gambetta, 75020 Paris.)

Belle brochure parue en mars 1973. Elle a l'avantage d'être écrite simplement, sans termes de linguistique. Elle dit cependant tout l'essentiel : nécessité et choix d'une langue universelle ; différents projets, vie de Zamenhof où sont révélées sa grande modestie et sa persévérance ; structure de la langue ; réalisations ; livres d'étude et dictionnaires ; les congrès internationaux ; les œuvres littéraires. Vient ensuite un chapitre essentiel sur la valeur pédagogique de l'esperanto, seul moyen permettant la correspondance interscolaire avec n'importe quel pays (un exemple est donné où une correspondance d'Argentine parle de l'arrivée de la belle saison en janvier !), et donnant une avance très sensible dans l'étude des langues étrangères : une année d'esperanto plus une année de langue étrangère donnent des résultats nettement supérieurs à deux ans de langue étrangère.

La brochure se termine, oh ! surprise, par une leçon d'essai qui contient à peu près toute la grammaire. Même si vous n'avez pas de temps à perdre, vous n'en regretterez pas la lecture.

R. L.