

3

L'EDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an : 39 F

Pédagogie FREINET



sommaire

DU NUMERO 3

En marge d'une "consultation nationale"	Michel BARRE	1
BT: Parutions du mois		2
<i>Enquête</i> : L'enfant et son milieu		
3 - L'enfant et les liens familiaux		3
En visite chez Jean-Pierre Lignon	Roger UEBERSCHLAG ..	5
Chantier BT		11
A quoi ça sert, d'écrire ?	Michel VIBERT	12
Débats et tâtonnements	Jean-Yves PILLET	14
Fichier technologique.....		15
L'autogestion chez les petits (1)	Michel DION	19
Niveaux de langage.....	Paul LE BOHEC Michel PELLISSIER	24
A propos de la réunion de parents.....	Claude MOTTIER	25
Voyage - échange	P. et G. RAMBLIERE C. D'HUIT, S. LEBORGNE .	28
Courrier des lecteurs.....		32
Livres et revues		

En couverture: *Photo A. Ducos*

summary

Arising out of a "national consultation"	Michel BARRE	1
BT: publications of the month		2
<i>Report</i> : The child and his environment		
3 - The child and family ties		3
A visit to Jean-Pierre Lignon's classroom	Roger UEBERSCHLAG ..	5
BT workshop		11
The purpose of writing.....	Michel VIBERT	12
Debating and groping	Jean-Yves PILLET.....	14
Technological file		15
Self management for small children (1).....	Michel DION	19
Language levels	Paul LE BOHEC Michel PELLISSIER.....	24
In regards to the parents meeting	Claude MOTTIER	25
Exchange trip.....	P. et G. RAMBLIERE C. D'HUIT, S. LEBORGNE .	28
Readers letters		32
Books and magazines		

En marge d'une "consultation nationale"

Qui pourra encore parler des lenteurs de l'administration ?

Juste avant les vacances, le Ministre de l'Education Nationale annonce une loi d'orientation du second degré précédée d'une large consultation. Et effectivement dès la rentrée, est publiée l'interprétation d'un sondage (1) réalisé pendant les vacances (ce qui est la période idéale, imaginez qu'on l'ait fait en mars 73, à l'époque où des milliers de jeunes répondaient avant même qu'on les ait questionnés !). En deux mois, une super-commission de 11 sages dressera un rapport « approfondi » et après un colloque de trois jours, le projet de loi sera déposé avant Noël. Qui dit mieux ?

On a peine à croire que l'administration élabore soudain à ce rythme et l'on ne peut se défaire de cette idée que le ministre, en bon illusionniste, sortira au dernier moment de son chapeau des projets qui mijotaient depuis quelques trimestres sinon quelques années ou décennies, en s'écriant : « L'opinion générale a parlé, voici ce qu'elle demande ! »

Pour bien montrer l'image de marque qu'il veut donner à la réforme, le ministre crée pendant les vacances une commission Education Nationale-Jeunesse. Ça ne vous rappelle rien ? Vous souvenez-vous de la commission Armée-Jeunesse qui avait réuni des interlocuteurs réputés valables pour définir les nouvelles modalités du service militaire ? Et ne voilà-t-il pas qu'au moment de l'application les jeunes ont dit « non », pas tellement à la commission Armée-Jeunesse mais aux arrières-pensées clairement exprimées par le Général Vannuxem dans un article de « Carrefour », que « L'Educateur » avait été l'un des seuls à attaquer (No 8-9 de mai 69, p. 11).

Ce que pensent de l'école les jeunes, les parents, les enseignants, les employeurs, est-ce que cela change tellement d'un mois à l'autre et ne peut-on le retrouver dans tout ce qui a été dit, écrit depuis cinq ans et qui laisse des traces concrètes dans la presse, dans les livres, dans des rapports de commissions ? Et si par contre on préfère s'en tenir à la photographie instantanée de juillet 73, qu'en sera-t-il six mois, un an plus tard ?

Même si un consensus venait à être trouvé sur certains points, rien ne prouve que cela représenterait une unanimité car ce qui compte ce sont les arrières-pensées. Par exemple, prenons la prolongation de la scolarité. Sous la IVe, la gauche, fidèle à sa tradition, essaie d'allonger le temps de formation des jeunes. En 1958, arrivent au pouvoir les hommes du grand capital qui ont supplanté la droite traditionnelle des notables. Ces gens-là savent que bientôt vont déferler sur le marché du travail les vagues démographiques de l'après-guerre. A tout prendre, ils préfèrent que les jeunes restent plus longtemps à l'école, payée par les contribuables, que de créer une situation sociale qui obligerait le patronat à des concessions. Aussitôt la prolongation de la scolarité est instituée dans des conditions telles qu'elle équivaut au simple gardiennage des adolescents qui seraient entrés à 14 ans sur le marché du travail.

Bien sûr les adolescents en question, et leurs parents, supportent assez mal cette période de pré-chômage forcé. D'autre part une catégorie avec laquelle la majorité doit compter, n'a pas les mêmes raisons que le patronat industriel, il s'agit des commerçants et artisans qui font un grand usage de jeunes (certaines catégories n'utilisent aucun personnel majeur, question de salaires). Ou la qualification est inutile (mais on ne peut tout de même pas utiliser des immigrés !), ou bien cette qualification s'acquiert sur le tas à la longue et le plus tôt sera le mieux, le jeune de 14 ans est plus malléable. Le régime ségrégatif des C.E.S., le fiasco des classes pratiques, le peu d'empressement des autres professeurs à recueillir ces élèves dans leurs classes, tout cela risque de créer un consensus d'assouplissement de l'obligation scolaire.

Le ministre Royer (vous savez, cet ancien instituteur qui attribue tant de vertus à la taloche) a déjà annoncé ses intentions. Il sera intéressant d'observer le style des réactions à ce projet.

Si le ministre veut trouver un consensus pour la réforme du second degré, il peut chercher des compromis pas nécessairement dans l'intérêt des jeunes. Mais avec ou sans invitation à prendre la parole, nous n'hésiterons pas à dire ce que nous pensons en étudiant les problèmes de leur point de vue qui dans cette affaire est tout de même primordial. N'est-ce pas ?

Michel BARRE

(1) A notre connaissance le document brut (questionnaire et tableaux statistiques) n'a pas été publié.

BT: LES PARUTIONS DU MOIS



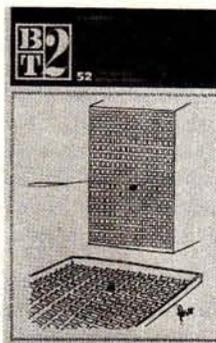
BT N° 771
du 1 - 10 - 1973
KHATUN, ENFANT
D'AFGHANISTAN

- Les pieux Franki
- L'Homme
- Nager



BTJ N° 87
du 5 octobre
1973
LE COLVERT

- Les militaires
- L'orage
- Dans ma tête



BT2 N° 52
A LA RECHERCHE
DE L'HUMOUR
NOIR

- L'école
- Le travail féminin
- La Résistance



SBT N° 348
du 1 - 10 - 1973
Construis une SIRENE
ELECTRONIQUE

par Gérard BACLET
et
Michel RAFFY



BTJ N° 88
du 25 octobre
1973
LA CHÂTAIGNE

- Enquête sur le Niger
- Et l'eau ne tombe pas ...
- Nos petits poissons



BT N° 772
du 5 - 10 - 73
DANGER ! CHAM-
PIGNONS VENENEUX

- L'alambic est à Chenove
- Discothèque de base



BT2 N° 53
Novembre 1973
BILAN DE LA
GRANDE GUERRE

- Jeux actuels
- On creuse sa tombe avec son pouvoir d'achat



SBT 349 - 350
15 - 10 / 1 - 11 / 73
FICHIER DE TRAVAIL
COOPÉRATIF

20 nouvelles fiches réalisées par une commission de l'ICEM animée par Maurice Berteloot



N° 68 — septembre-octobre 1973

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

Supplément :

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

Enquête : l'enfant et son milieu

3. L'enfant et les liens familiaux

Nous ne faisons pas pour le moment une enquête statistique mais une analyse de situations et d'évolutions. Lorsque vous lirez les questions qui suivent, répondez en pensant à un enfant bien précis. Ensuite si le cas vous semble particulier, essayez de répondre en pensant à un enfant différent, mais tout aussi précis.

De la confrontation de ces cas réels, nous dégagerons des ressemblances ou des différences que nous préciserons au besoin plus tard par une enquête statistique.

3A – La mère a-t-elle pu s'occuper elle-même de l'enfant au cours de la petite enfance ?

Quel temps pouvait-elle lui consacrer, compte tenu de sa présence à la maison, de sa disponibilité (tâches ménagères, présence d'autres enfants) ?

3B – En cas de travail extérieur de la mère, quelle solution de garde a été adoptée ?

- Garde à la maison (employée, grand-mère).
- Crèche.
- Dans la famille (grand-mère, tante).
- Nourrice.

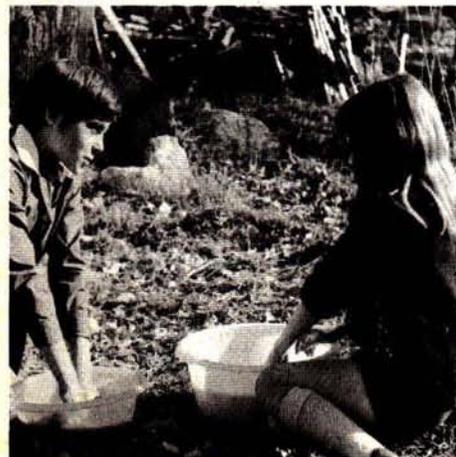
Y a-t-il eu continuité ou changement fréquent ?

Le petit enfant a-t-il fait un séjour prolongé hors de la famille (hôpital, nourrice) ?



Photo Kodak

Photo Cormier



3C – Quel est actuellement le temps de présence de l'enfant avec sa mère (chaque jour, chaque semaine) ?

Quel est le temps de présence avec le père ?

3D – Hors de la présence des parents, quels remplaçants l'enfant peut-il trouver ?

- Les aînés (quelle différence d'âge ? ceux-ci acceptent-ils volontiers la responsabilité des cadets ?).
- Les grands-parents, la famille proche, des voisins.

L'enfant est-il complètement abandonné à lui-même en l'absence des parents ? Subit-il au contraire un cadre plus autoritaire ?



Photo Nicquevert

3E – Combien d'heures par jour, par semaine, le noyau familial (père, mère, enfants) est-il réuni en entier ?

Ces heures sont-elles des moments d'échange ou de simple cohabitation (repas et vie matérielle, influence de la télévision) ?

3F – Quels sont les facteurs de dispersion du noyau familial ?

- Horaires de travail (équipes en usine).
- Travail en déplacement (occasionnel, permanent).
- Activités extraprofessionnelles (détente ou militantisme).

Ces facteurs sont-ils des occasions de conflit ou de dissolution des liens familiaux ?

3G – En cas d'éclatement du noyau familial (abandon du foyer, divorce), dans quelle atmosphère s'est réalisée la séparation ? Celle-ci avait-elle été précédée d'une crise ?

- Quel âge avaient les enfants ?
- Quel a été vis-à-vis d'eux le comportement de chaque parent (tiraillement pour obtenir la garde, l'affection) ? du reste de la famille (grands-parents) ?
- Quelles ont été les incidences sur le comportement des enfants ?
- Quelle a été leur acceptation en cas de remariage ?

3H – Quelle influence ont sur les liens familiaux les phénomènes sociologiques suivants :

- Remise en question du mariage, voire de la stabilité du couple.
- Prise de conscience par la femme que la résignation n'est pas la seule réponse à la maternité involontaire.
- Accroissement obligatoire du temps de prise en charge de l'enfant (scolarité à 16 ans, développement des études au-delà).
- Désir des parents de profiter de leur jeunesse.

Dans quelle mesure ces phénomènes retentissent-ils sur l'enfant ?

3I – De toutes ces observations, peut-on dégager les lignes de force concernant la famille de demain et l'éducation des futurs parents ?

3J – Tout ce qui a été oublié sur le sujet.



Photo ENA

Nul n'est obligé de s'intéresser ni d'avoir des réponses à formuler à toutes les questions. Si l'une ou plusieurs d'entre elles vous ont intéressé, notez aussitôt votre réponse en inscrivant le numéro de la question (3J par exemple) et en écrivant au recto seulement, cela aidera à classer les envois.

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

**En
visite
chez :**



Photos Roger et Josette Ueberschlag

Jean-Pierre LIGNON

Par Roger Ueberschlag

DÉSAPPRENTISSAGE ET DÉBLOCAGE en classe de perfectionnement



La rue des Ecoles, avec des bâtiments sans originalité est un peu éloignée du Centre, des magasins, et son allure austère signale au passant qu'il faut chercher la fantaisie ailleurs. Jean-Pierre occupe le rez-de-chaussée d'une annexe. Classe-labyrinthe dans un logement désaffecté dont un maître de perfectionnement peut tirer profit pour faire éclater le groupe en ateliers. On imprime le journal dans le couloir, méticuleusement et les feuilles sont transportées sur une planche comme des petits pains frais. Des tiroirs pleins de caractères, une pyramide de boîtes d'encre d'imprimerie, des outils, des planches, tout sous le signe de la récupération.

Y compris les élèves. De ce que les autres ne veulent plus, Jean-Pierre essaye de faire quelque chose.



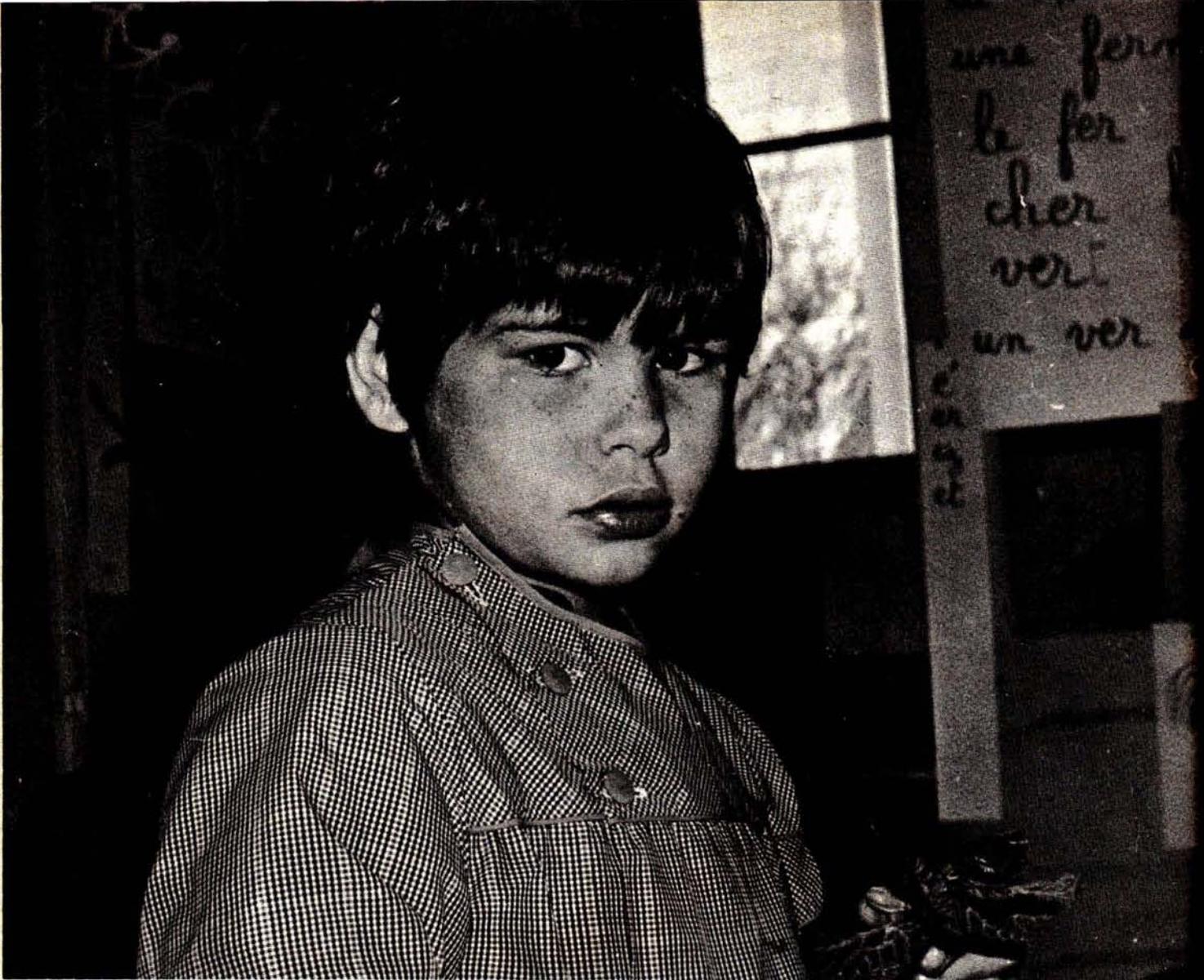
● *Jean-Pierre, ce qui est frappant quand on vient dans ta classe, c'est qu'on n'assiste pas à des séances de lecture, de calcul des enfants et que — enfin, nous avons vu une séance d'ateliers qui n'est peut-être pas la formule permanente de ton travail — tu m'as dit que tu avais le souci de « désapprendre » un certain nombre de choses, de mauvais apprentissages que les enfants avaient subis et qui n'étaient pas seulement assimilés, mais dénaturés si on peut dire...*

— *Oui... c'est vrai, nous ne sommes pas toujours en ateliers... Cela ne plairait pas aux enfants d'être toujours en ateliers... Ils aiment bien aussi se retrouver à plusieurs autour d'un texte à lire... à déchiffrer... par exemple... Je vais te dire la réaction d'un copain qui est venu dans ma classe un jour où nous fonctionnions d'une autre façon, il y avait d'autres centres d'intérêts, il a trouvé que la classe était trop traditionnelle... En fait les gosses avaient un centre d'intérêt commun et cela ressemblait à une classe... un peu rénovée, si tu veux, mais de style traditionnel où le maître apporte la bonne parole, il avait trouvé à critiquer...*

● *Mais désapprendre... qu'est-ce que c'est ?*

— *C'est le deuxième point que je voulais développer... J'ai une classe de perfectionnement et des gosses qui ont subi l'échec scolaire. Ce n'est pas nouveau, on connaît ça... Il s'agit néanmoins d'un échec plus ou moins répété qui leur donne le sentiment qu'ils ne sont absolument pas capables, qu'ils sont des incapables congénitaux... et que par conséquent, quoi qu'ils fassent, ils rateront, ce ne sera pas bien... et en tout !... Alors... nous avons une activité de déblocage et... cette activité qui tend à revenir au point zéro, ou au point moins je ne sais combien, ça dépend de l'échelle... c'est-à-dire retrouver une espèce de dynamisme fondamental ; en fait, désapprendre ce qui a été mal appris...*

● *C'est-à-dire que venant dans ton école, et dans ta classe, ils n'ont plus l'impression que les rites qui avaient lieu auparavant, sont indispensables et là, ils peuvent simplement s'exprimer quand ils en ont le désir, travailler à quelque chose quand ils en ont envie et la lecture avec un L majuscule et le calcul avec un C majuscule ne sont plus à l'emploi du temps...*



— Ça n'est pas si simple, ça n'est pas si catégorique. Déjà, ils rentrent dans une classe qui n'en a pas l'air, qui ne ressemble pas à la classe qui leur a fait connaître l'échec (1) (c'est dans le volet « déblocage »). Il y a aussi le fait qu'ils peuvent lire, dire tout le temps, à n'importe quel moment, au moment d'imprimer, au moment de corriger les textes, sur leur cahier ou sur la presse, au moment de la prise de connaissance des journaux qui arrivent, à tous les moments qu'on connaît bien dans une classe FREINET mais qui ne se passent pas d'une manière systématique.

● *Est-ce qu'il n'y a pas une répulsion instinctive au sujet de la lecture ?... Est-ce que le fait de parler ensemble ou faire de la musique ensemble ne leur suffirait pas ? A quel moment la lecture et l'écriture sont-ils motivés ?*

— Ils sont motivés justement par l'imprimerie, par le fait que la pensée de l'enfant est magnifiée... ça a l'air d'être des mots... j'ai peur de le dire mais c'est vrai, c'est vécu ainsi. Les enfants se retrouvent face à leur journal avec leur pensée, leurs choses, en situation de réussite et définitivement assises. C'est la répétition de ces réussites qui donne l'envie de s'exprimer et même de prendre connaissance d'autres écrits, de communiquer littéralement au niveau de l'écrit. Au départ il y avait échec, donc refus... il fallait que j'accepte que l'enfant ne lise pas, n'écrive pas du tout, ne « travaille » pas du tout... et évidemment cela posait des problèmes au niveau de mes relations avec les familles...

● *Comment la famille réagit-elle quand l'enfant rapporte un journal et quand elle voit le texte de l'enfant ?*

(1) La « classe » est installée dans un appartement de trois pièces...

— La première réaction est de ne pas croire que c'est l'enfant qui l'a fait. J'ai eu des dialogues avec les familles qui se résument ainsi : « Comment faites-vous pour leur faire dire tout ça ? »... Ils ne comprennent qu'au bout d'un moment plus ou moins long. J'ai en ce moment une discussion avec une famille qui a assez bien compris, enfin, « intuitivement » ce que pouvait être la liberté d'expression alors qu'on nous reproche trop souvent une liberté de « laisser-faire », une liberté de mauvais aloi, une liberté qui ferait que les enfants casseraient, abîmeraient, tout ceci étant lié à l'ancienne philosophie de « l'enfant mauvais ».

● *Et l'absence de manuels ne crée pas chez les autres enfants, chez les parents, une certaine inquiétude en pensant qu'après tout, ils ne pourront jamais se servir des livres, de vrais livres ?*

— Oui, nous avons connu cette inquiétude, mais nous l'avons dépassée, simplement parce qu'à Fère-en-Tardenois, il y a de plus en plus de collègues qui se mettent à faire comme nous, ou qui s'inspirent de nos méthodes, ce qui fait que nous passons pour « l'avant-garde », nous sommes ressentis comme en avance et les autres essaient de nous rattraper. Il y a quelques temps ce n'était pas comme ça, nous passions pour des farfelus, des fous, j'étais aussi fou que les élèves. De toute façon, nous allions au tas d'ordures et nous ramenions des choses, donc...

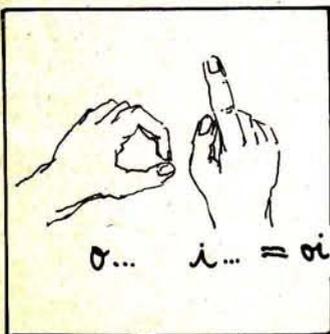
● *Si nous parlions du déblocage ? Chez toi comment cela se présente ?*

— Je pense qu'on n'a pas fini de parler du premier volet, j'avais des choses à te dire à ce propos. Par exemple... la lecture : on la désapprend. C'est une activité noble de désapprendre ce qui a été mal appris ou ce qui a été perçu comme un échec, ou comme extérieur à l'enfant et à son expression intime. On travaille vraiment à ça. C'est-à-dire que le gosse apprend à accepter de faire des fautes. On institue une écriture libre. Quand le gosse a appris à lire, il sait déjà écrire quelques mots, mais il ne sait pas toujours leur signification. Il sait très bien copier. Il ne sait pas du tout s'exprimer lui-même en disant : « ...Mes jouets sont... mon poignard... ma poupée... », « Annick est venue chez moi... » Ils ne savent pas écrire ça parce que ce n'est pas dans les livres, ce n'est pas dans les manuels. Mais ils savent écrire : « La maison de Poucet » ou encore « Une tulipe rouge »... Le désapprentissage peut se passer ainsi : je donne le tableau aux enfants. Le tableau est quand même « la chose du maître ». Dans un premier temps, ils réécrivent tout ce qu'ils ont appris, ils s'en libèrent, puis ils le déforment, ils l'effacent, ils crachent dessus, ils « l'irrespectent ». C'est une activité de destruction instituée, valorisée qui arrive très vite au « gribouillage ». Il me semble que c'est à ce moment qu'on arrive au fond, au point zéro, c'est-à-dire à l'endroit où les choses sont stables : sur lesquelles on peut construire. Tout se passe comme si la bâtisse était construite sur du sable, ou sur de la boue, elle ne tenait pas bien. Dans un premier temps, il faut retirer, démolir ce qui ne tient pas bien pour arriver au sol plus profond, au rocher, aux acquisitions solides, ce qui revient pour la majorité des enfants au stade du gribouillage. Nous repartons de ce stade. Petit à petit des lettres sortent de ces gribouillages. Tout repart, d'une manière véritablement affective, profonde. On écrit ensuite des mots. Mais des mots qui correspondent à quelque chose de réel pour les enfants, de vécu. On passe du tableau au papier, tout naturellement alors ils commencent à essayer d'écrire. Le texte est ainsi institué dans la classe. Tous les retours en arrière sont possibles, à tout moment. Tout se fait tacitement, tout cela devient loi de la classe. Nous passons par une écriture individuelle libre, écriture qui ferait que les lettres sont de n'importe quel type : majuscules, minuscules, anglaises, script, etc., n'importe quel mélange est bon. On accepte tout. Chaque gosse définit ainsi son style qui est reconnu par le groupe. Il ne s'agit plus là d'une activité de copie mais de véritables recherches. Une écriture libre implique aussi une orthographe libre. On a le droit d'écrire « bié » pour billet et c'est considéré comme bon, et on ne corrige pas. Chez nous les cahiers ne sont pas corrigés. De toute façon il ne s'agit pas de cahiers mais de dossiers. Nous ne corrigeons pas dans ce premier temps.

Il s'agit bien là d'une activité de désapprentissage qui permet à l'enfant de repartir sur des bases nouvelles, des bases d'expression. Ensuite peut se faire un véritable apprentissage de la lecture non pas par la lecture elle-même mais apprentissage de la lecture par l'écriture. On apprend à lire en écrivant et non pas en lisant. L'apprentissage en lisant n'aboutirait qu'à la copie. Quand l'enfant a besoin d'un son, il l'apprend.

« Comment est-ce qu'on fait oi, Jean-Pierre ? »
« Eh bien on fait oi avec un o et un i. »

Je fais le geste avec les doigts, souvent car je ne suis pas toujours disponible tout près de l'enfant, c'est comme un genre de morse qui nous permet de communiquer à distance : o... i = oi avec les doigts comme ça, comme un chien qui aboie. Cela sert en même temps à fixer le son dans l'esprit de l'enfant. Les textes des enfants sont très intimes, par exemple :



Un soleil qui pleure.
Un autre soleil qui pleure.
Les larmes qui se croisent en pleurant.
Une petite fille et un petit garçon
Jouent sur les larmes des soleils.
Ils vont se rencontrer tous les deux.

Texte extrait
du journal scolaire
« LES ETOILES »

Brigitte FOUQUET

Il s'agit là d'un texte profondément ressenti par la gamine, car elle y décrit sa situation familiale, dans toute sa vigueur et son authenticité. C'est une situation ressentie comme impossible à dire, impossible comme elle est impossible à vivre. Le symbole seul permet de démystifier, permet d'être entendue et acceptée. Sur cette base affective très forte on peut construire. Tout ceci amène à parler des techniques de déblocage.

● *Ce qui compte en définitive ce sont les activités de déblocage ?*

— Ce que je viens de te décrire sommairement sont des activités de désapprentissage. Le déblocage, c'est autre chose pour moi tout en y étant lié. Il y a nécessité de déblocage quand il y a une impossibilité de faire. En ce qui concerne la lecture et l'écriture, les gosses ne sont pas en impossibilité de faire par exemple, ils sont en potentialité, en « possible » de reproduction, mais de non-communication. En fait il y a un fossé entre eux et la chose écrite. Alors il faut revenir à la base, désapprendre tout ce côté-là et le reprendre sous un autre angle, celui de l'expression personnelle. Ça c'est le désapprentissage.

Le blocage c'est autre chose. L'enfant voudrait bien communiquer, il est prêt, il veut, il est motivé mais il ne peut pas, il est bloqué. Si tu veux il est encombré d'images, culturelles ou non, qui ne sont pas de lui, et il ne peut pas se sortir de ce fatras, tu comprends, pour exprimer ce qu'il a réellement besoin de communiquer. Il est bloqué.

Face au blocage, il y a le déblocage.

Il n'est pas question de débloquer tout le monde sur tout. Il n'est pas pensable qu'ils deviennent tous des danseurs ou tous des typographes ou tous des peintres ou... je ne sais pas moi... Si déblocage il y a, que ce soit dans le domaine où ils ont un réel besoin de devenir eux-mêmes, de se révéler parce que c'est de cette expression particulière qu'ils ont besoin.

Pascalou est une enfant qui était très raide, mais d'une raideur énorme, comme rarement une enfant peut l'être. Voilà qu'un beau jour elle décide qu'elle est danseuse et qu'elle s'intéresse à la danse. J'étais très sceptique mais elle voulait être considérée comme la championne de la danse dans la classe. Nous avons joué le jeu, mais encore fallait-il qu'elle ne soit pas ridicule et que vis-à-vis du groupe classe cela paraisse vrai. Alors quelles techniques de déblocage de la danse fallait-il employer ? J'insiste sur le fait que l'enfant était très motivée pour danser, que l'opération devait se situer au niveau du déblocage uniquement. L'enfant connaissait ses impossibilités, n'osait pas se lancer et pourtant elle en avait plus qu'envie : elle en avait besoin, c'était pour elle quelque chose d'important. Pour elle j'ai sorti de ma boîte à malice les collants et les petits chaussons. J'avais déjà remarqué que quand nous étions en promenade et qu'il faisait chaud, elle avait tendance à retirer sa robe, son pull, à évoluer pieds nus. Mais ce qu'il lui fallait aussi c'était la glace, le miroir. Je lui ai donné un collant, des petits chaussons et un pull collant et je lui ai dit : « Mets ça, tu auras l'air d'une danseuse, tiens, regarde-toi dans la glace ! » Et nous pouvions la regarder, elle n'était plus Pascalou gesticulant devant tout le monde, c'était « la danseuse ». A partir de ce moment-là, elle s'est mise à danser beaucoup, de la manière dont elle percevait la danse elle-même d'ailleurs... puis est arrivé l'arbre de Noël et, sous l'arbre, il y avait un livre sur les danseuses. Elle y a vu des filles qui levaient la jambe comme ci ou comme ça, elle a essayé systématiquement de reproduire les mouvements qu'elle voyait. De plus elle s'entraînait chez elle. Elle est devenue, cette gosse, d'une souplesse incroyable.

● *Les parents la laissaient faire ?*

— Oh ! oui ! cela pouvait leur paraître comme un jeu, en fait ce n'en était pas un. Elle a tellement dansé que maintenant elle danse très agréablement et nous aimons beaucoup la regarder. Elle est vraiment devenue « la danseuse de la classe ».

● *Et ce déblocage a eu d'autres répercussions sur d'autres activités ?*

— Oui, ce déblocage a eu d'énormes répercussions sur la lecture, surtout la lecture-écriture. A cause de ses mouvements de toutes natures, elle commence à voir le monde en graphismes, en lignes. Tous ses dessins évoluent vers le trait, et la mise en valeur de ces lignes. Auparavant elle embrouillait tout, elle mélangeait lignes et surfaces. Cela la gênait sur le plan du dessin, ses dessins n'étaient pas lisibles, elle gommait toute une organisation de traits par une surface mal passée, elle brouillait ses surfaces par des lignes malencontreuses. Elle ne diversifiait pas ses techniques. Cela la gênait aussi sur le plan de l'écriture. Son écriture n'était pas lisible non plus, par conséquent sa perception motrice ne lui permettait pas de lire, etc. Tout est lié...

Tout en dansant elle a fait des traits. On lui a donné des pinceaux, elle a peint sa danse. A partir de cela, elle a pu valoriser ses lignes. Et puis je l'ai libérée de l'éternel « fond ». Quand on faisait de la peinture, je lui disais : « *Toi, tu n'as pas besoin de fond, parce que pour toi qui es une danseuse, le plus important c'est les lignes.* » J'ai eu vraiment l'impression d'abuser même du statut qu'elle aimait bien.

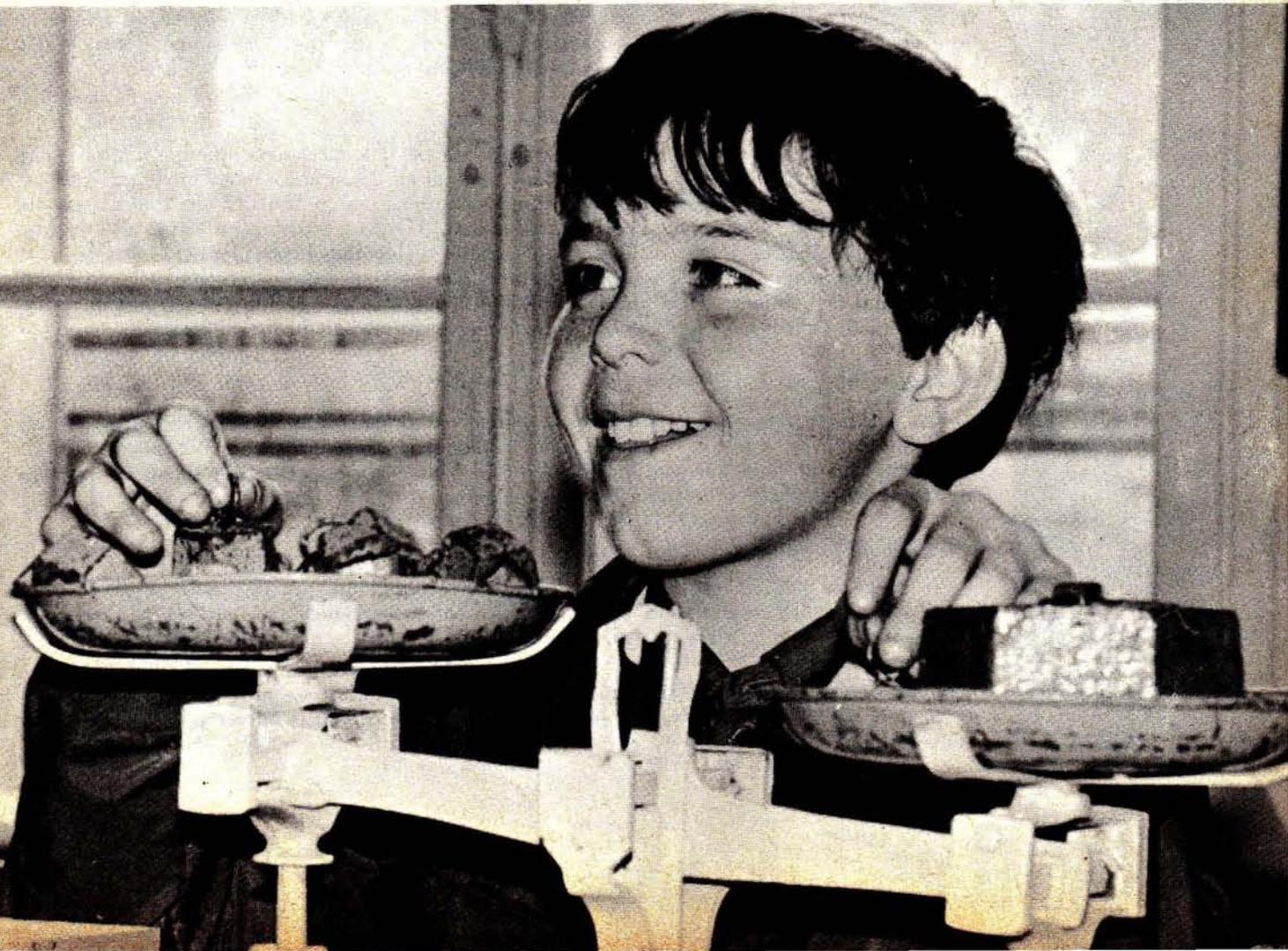
Maintenant qu'elle a une écriture lisible, les progrès en lecture sont rapides. Parce qu'elle se relit.

● *Est-ce que tu as des déblocages en calcul ? Comment tu opères pour les mathématiques ?*

— Les mathématiques ? Ouh ! c'est beaucoup dire ! Je ne peux pas parler de mathématiques avec ces enfants-là ! Nous comptons, nous classons. Les enfants ne savent pas lire les nombres. Il faut apprendre à lire les nombres. Il faut que la lecture des nombres corresponde à une idée des nombres. Nous dénombrons beaucoup. Par 1, 2, 3... nous faisons des tas. Les gosses aiment aussi beaucoup les « ensembles », c'est-à-dire les « patates », parce que c'est un moyen facile de séparer quelque chose. En fait je suis très gêné pour te dire qu'on fait du calcul, ce n'est pas si net. A posteriori on sait si on a fait du calcul ou non, au départ on ne sait pas.

● *Est-ce que vous mesurez, vous pesez ?...*

— Oui, énormément. Les enfants ont un réel plaisir à comparer les choses : les poids et les mesures sont des moyens de comparaison. Cela vient naturellement.



Je me souviens d'un collègue qui m'a confié avoir des difficultés pour les mesures de capacité. Ses gosses, d'après lui, ne voient pas ce que c'est qu'une capacité. Nous par contre, nous rentrons directement dans ce concept parce que les enfants manipulent l'eau constamment. Nous avons trouvé des vieux escargots, il y en avait des gros et des petits et de toutes sortes... Ils avaient trouvé que certains contenaient plus d'eau que d'autres et combien de fois, En fait c'est très délicat, car il y a toujours des gouttes qui tombent à côté. Nous avons discuté avec les gosses sur ce que nous, adultes, nous pourrions appeler la relativité de la mesure. Dans les petites mesures on s'en aperçoit plus que dans les grandes. Dans les grandes mesures, nous nous sommes aperçus qu'on pouvait impunément verser un peu d'eau à côté. Mais dans les petites, une goutte c'est très grave... Nous restons au dénombrement, mais au dénombrement dans différents domaines. Et les gosses font leurs propres recherches. Ils ont des recherches personnelles différentes. En ce moment, Edith cherche à compter par masses, mais pas des masses définies d'avance, elle se cherche ses « facilités » si tu veux. Par exemple dans une grande somme, elle sort tous les 20 et elle cherche combien de fois elle a vingt et ce qui reste. Puis elle vérifie autrement. Tu sais qu'en pédagogie didactique, on tient à ce que l'enfant passe par une étape manuelle avant d'abstraire. Edith, elle, fait le contraire : elle pense d'abord, elle vérifie dans le concret ensuite.

● *Quand les gosses te quittent, ils sont dans quel état, dans quelle situation ?*

— S'ils me quittent quand je le souhaite, ce qui n'a pas toujours été le cas, hélas, ils sont dans un état tout-à-fait normal d'enfant normal, c'est-à-dire qu'on ne peut plus dire qu'ils sont « débiles mentaux ». Je tâche de faire « sauter » la notion de débilité pour eux. Ils sont vifs, curieux. La traditionnelle lenteur d'esprit des débiles n'existe pratiquement plus. Mais on ne prétend pas rattraper le retard du départ, évidemment.

● *Il y a une adaptation sociale et une compréhension d'eux-mêmes qui leur permet de s'en tirer...*

— C'est ça. Ils ne se sentent plus les « imbéciles » dans un autre groupe d'enfants.

● *Est-ce qu'ils peuvent avoir à l'esprit un certain nombre d'activités qu'ils pourraient faire plus tard et qui leur permettraient de vivre, parce que les parents doivent les tarabuster à ce sujet, non ?*

— Oui, oui, je peux te donner l'exemple d'un ancien, Martial, qui avait toujours dit qu'il travaillerait dans la vigne et qui travaille actuellement comme vigneron. Il a réussi à faire ce qu'il voulait. Francine est devenue dactylo comme elle le désirait. Evidemment il ne s'agit pas, pour la majorité, de professions « intellectuelles » mais...

● *Oui bien sûr... Tes anciens élèves reviennent parfois ?*

— Oui, oui, oui j'en revois beaucoup, qui prennent des directions que je n'aurais pas imaginées. Je peux te citer le cas d'un enfant que j'ai eu il y a assez longtemps, qui était un gosse qui n'a jamais su ni compter ni lire (un cas extrême, malgré tout). Nous avons travaillé sur d'autres bases... surtout sur l'oral, la discussion... C'est un gosse qui a acquis en très peu de temps un « baratin » extraordinaire, une facilité d'élocution merveilleuse. Je l'ai revu, il n'y a pas très longtemps et il semble présenter tous les signes de la réussite sociale... Il est représentant de commerce, il a une DS 21 toute neuve. Il vient de faire construire une villa de plain-pied. Or voilà un représentant de commerce qui ne sait ni lire ni écrire...

● *C'est possible ça ?*

— Oui... Il ne sait pas, selon les normes scolaires communément admises. Il ne sait ni lire un texte, ni un livre, mais il reconnaît bien évidemment des signes, des formules... il sait reconnaître ses produits sur son plan de vente, il a une très bonne mémoire... Il ne fait pas lui-même les calculs, il se borne à mettre des croix...

● *il a quand même appris à lire depuis, non ?*

— Je ne pense pas... C'est ce qu'il dit, qu'il ne sait toujours pas lire, mais je pense qu'il prend connaissance de certaines choses globalement, ne serait-ce que sur les panneaux de signalisation routière... Mais il a un « baratin » extraordinaire qui séduit véritablement et il vend ce qu'il veut.

A mon sens, sa réussite ne se situe pas au niveau de son confort social mais dans le fait qu'il ait pu faire le métier dont il avait envie et profité de ses dons. Il en est tellement fier ! Il s'étonne lui-même !

J.-P. L. et R. U.



Voici la liste des responsables des chantiers de la Bibliothèque de Travail :

Chacun de ces responsables est inquiet.

Ils détiennent tous les projets de brochures à envoyer dans les circuits de lectures.

Mais les listes des volontaires sont plus ou moins anciennes ; des adresses sont périmées.

Tous les camarades qui désirent recevoir, afin de les examiner dans leur classe, avec des enfants ou des adolescents, des projets de brochures B.T., S.B.T., B.T.J., B.T.2 et B.T.R. doivent écrire sans tarder leur nom et leur adresse au responsable du chantier auquel ils désirent participer.

Ecrivez directement et ce soir même !

« Vous ne serez vraiment des nôtres, disait Freinet, que si vous avez mis la main à la pâte ! »

Bon travail et merci !

MEB

LISTE DES RESPONSABLES CHANTIER B.T.

1	M. Delétang Henri C.E.S. 41600 Lamotte Beuvron	B.T. Magazine
2	M. Duval Claude Bonvillers 60120 Breteuil	Géographie
3	M. Lepvraud Aimé Ecole du Bourg 33670 Créon	Histoire
4	M. Richeton Charles 47, rue de Royan 17640 Vaux-sur-Mer	Sciences Physiques
5	M. Hétier Patrick Ecole de garçons 49 Bouchemaine	B.T. Sociales
6	M. Favet Claude C.E.G. - 84160 Cadenet	Sciences Naturelles
6 bis	M. Grosjean Pierre Ecole de Nitting 57500 Abreschviller	Sciences Naturelles
7	M. Reynaud Jack Villard 87250 Bessines/Gartempe	Education Civique
8	M. Blanc Jean-Paul Lambisque 84500 Bollène	Mathématiques
9	M. Le Charlès Henri 33, rue d'Ascq Argenteuil	Art et Littérature

10	M. Darmian Jean-Marie 15, rue J.-J. Rousseau 33310 Lormont	Divers
11	Mme Lagofun Paulette 40570 Onesse	B.T.J. Magazine
12	Mlle Henry France 14, rue des Soupirs 45500 Gien	B.T.J.
13	M. Lebeau Marc 2, rue Racine 02130 Fère-en-Tardenois	B.T.2 Histoire-Géographie
14	M. Lapp Claude 2 bis, avenue Thiers 02200 Soissons	B.T.2 Lettres
15	M. Masson Jacques 162, route d'Uzès 30000 Nîmes	B.T.2 Sciences
16	M. Guérin Pierre Boîte Postale No 14 10300 Ste Savine	B.T. Sonores Documents Sonores
17	Mme Davias Annette Lycée de Pont de Beauvoisin - 38480	B.T.2 Magazine
18	M. Beaugrand Maurice Buchères - 10800 St-Julien-les-Villas	Directeur de la publication

B.T.2 : LISTE DES RESPONSABLES C.R.A.P.

Michelle Berger Collège Agricole 38260 La Côte Saint André	Lettres
Jean Sourris 19, allée Albenitz 13008 Marseille	Histoire - Art Géographie
Raymond Lestournelle et Raymond Cirio Lycée d'Altitude - 05100 Briançon	Sciences Naturelles
Denise Teulie Horizons Clairs, 349 bis, rue Georges Bonnac - 33000 Bordeaux	Physique et Chimie
Christiane Zehren 16b, avenue Vismara - 06 Nice	Mathématiques
Christine Boucherie Parc de Montretout 92210 Saint Cloud	Philosophie Sciences humaines

à quoi ça sert d'écrire ?

A quoi sert, dis-moi, écrire.

Répéter chaque fois les rêves, les illusions qui font sourire le visage et puis qui viennent embuer les yeux.

Tu as raison, ils sont tout de même beaux, les yeux perlés !

Ils sont aussi beaux, les mots répétés par l'âme folle, qui seront et resteront toujours, toujours chimères.

Les mots, reflets de chaque cellule de mon corps, l'essence de la jeunesse

goût amer du sang de ma folie rêveuse

écho de l'élan dans mes membres

élan qui s'ouvrira sur toi dans le vide.

Gentils !... les mots que tu ne liras jamais
que tu ne pourras jamais lire...

A quoi, dis-moi, sert-il d'écrire comme de s'accrocher à une branche et rester ainsi à penser au-dessous de la terre, à penser de la terre du faite de l'arbre.

écrire
les mots

Françoise, 2e

Ecrire, à quoi cela te sert-il ? Je n'en sais fichtre rien. Et puis servir !... Ecrire, cela peut être comme rire, peindre, sculpter, vivre. C'est même se réaliser par les mots, même s'ils sont chimères (le sont-ils ?) Et puis après !

Ne faut-il donc pas rêver quand on sait la netteté tranchante de la réalité ? Cela fait-il donc si mal d'essayer d'être soi-même au-delà de la règle commune qui voudrait que l'on fasse ce que les autres font ?

Cela est-il donc si étranger à soi-même qu'on puisse regarder les mots comme des taches inertes auxquelles tu n'aurais pas donné leur substance par ta substance à un moment passionnée ?

Ecrire pour soi-même, pour les autres, cela ne regarde que soi-même, et si l'on y prend plaisir, et si même sans plaisir cela fait du bien, même si cela ne sert à rien, n'est-ce pas déjà un moment d'exister ? Et puis les mots, ce sont comme les coups de gouge. Il en faut pour arriver à la ligne que le cœur a sentie. Les coups superficiels n'ont-ils pas de valeur ? Ce sont eux qui mènent au cœur du bois, où la ligne, le velouté de la forme, vivent. Tous les mots que tu dis, que tu cries, que tu rêves, sont les mots qui te font toi et qui à longues journées de joie, de peines, de douce attitude te mèneront à toi, au cœur de ton toi qui se crée.

Tous les mots ce sont les pressions des doigts, des mains, lorsqu'il faut écraser, écarter la terre pour y faire jaillir le bras que l'on souhaite. Faudrait-il qu'ils n'existent pas tous ces moments d'approche ? Et lorsque la forme est née, tous les mots sont dedans, ils y sont tous intacts même ceux que l'on a balayés avec la boue du tour.

Et alors quand tu écris pour toi, ou pour les autres, si ce n'est pas contrainte, tu cries un être, qui pour n'être pas physique et palpable dans sa chaleur vivante n'en est pas moins vivant par la somme de sensations, d'échos qu'il contient, pour toi et aussi pour ceux qui à la lecture, vont naître d'une façon neuve à cet être qu'ils ne savaient pas, qu'ils ne pouvaient pas connaître.

Tout cela est-il donc inutile ?

Je sais des êtres qui nient tout et qui pour se venger peut-être de ne pas être ce qu'ils auraient aimé devenir, tournent tout en dérision, traitent tout par l'absurde ou la négation. Leur lassitude n'a peut-être d'égale que leur vide intérieur, leur pauvreté. Et puis s'ils n'aiment pas on ne leur demande pas d'aimer !

Et tout cela ne cache pas la réalité, ne la nie pas, ne masque rien, ni à soi, ni aux autres. Soucis, blessures, ne cessent pas d'être mais deviendront autres, si le moment passé à être, peut être. C'est en soi un coup de gouge qu'il fallait donner, pour sentir la vie, une facette de la vie.

Si, lorsque le texte est écrit, lorsque la lettre, le poème ont jailli, un autre le reçoit comme un écho vibrant, tout cela ne sera pas chose morte même si cela ne sert à rien. Moment subtil d'un mot en écho dans l'âme, comme l'empreinte digitale sur le pot grésé ; n'est-ce pas une cellule de bonheur, de vie ?

Faut-il donc jeter tous les poèmes, toutes les sculptures, toutes les peintures parce qu'elles ne sont pas le « commun de la vie » avec sa crasse de soucis et sa masse de fausses joies ?

Faut-il donc tout ramener à la hauteur d'un quotidien terne — si l'on veut le voir terne — alors que parfois il suffit de ce mot, de ce modelé pour en un éclair avoir en soi une étincelle de bonheur ?

Faut-il donc réfréner en soi tout accent de folie, de douceur ou de poésie parce que la vie n'est pas poésie ?

Faut-il donc être tout ce que les autres sont sans se demander pourquoi ils sont ? Les mots, petits paquets vides, on peut les déguster comme une eau limpide, ou un vin chaleureux, on peut les cracher, les rire, les pleurer.

A moins d'être une écorce vide, ou un produit chimiquement élaboré pour être anti-tout, les mots, les doigts, les larmes sont utiles en ce sens qu'ils n'ont pas d'utilité matérielle mais qu'ils font chaud à l'âme. Car tout échange même négatif ou haineux est communication qui est négation du vide et conduit à l'amour, à la rencontre.



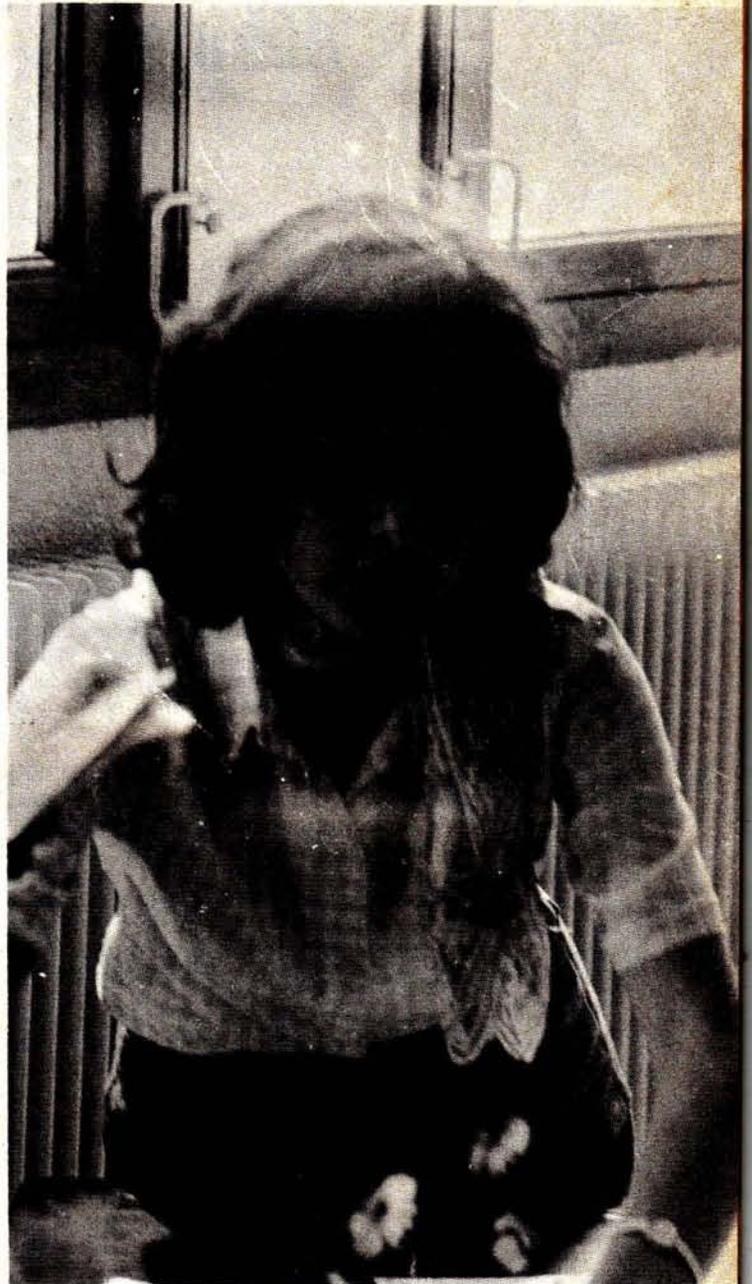
Je n'ai même pas envie de plaindre, encore moins de blâmer, ceux qui ne savent plus cela et qui, pour masquer leur peur de se découvrir si vides, n'oseraient toucher la terre, toucher une guitare, toucher un mot, des mots. Peur du vide, de leur vide, peur d'une ascension au-dessus de cette boue où, malgré ce mal-être qu'ils y ressentent, ils se baignent rassurés, assurés de n'être pas confrontés avec des problèmes qui, jaillis sans contrainte, les obligeraient à voir avec de nouveaux yeux leur médiocre condition.

Il est des moments où l'on veut ne plus rien être qui puisse de l'extérieur être perçu par les autres mais ce silence visible cache le silence intérieur qui n'est pas le vide mais plutôt bruissement doux qui doit, en soi-même rire, pour que, le moment passé, l'élan vital puisse renaître plus fort, plus brillant. Et lorsque les moments de passion reviennent le silence intérieur a permis de mûrir les mots, les sensations. Il a donné, à la main, aux doigts, une nouvelle force de vie. Chimère ! Et puis après !

Si tu as perdu le goût, le sens d'écrire, je peux moi, parce que j'ai envie de vivre, sans te dire ce qu'il faut faire, mais seulement en te souriant, en te parlant, faire revivre en toi, ce toi qui ne veut plus vivre. Je le peux, je le veux, je ne rêve pas. Mais je peux aussi ne rien pouvoir pour toi si la branche est morte. Alors peut-être te survivrai-je seulement mais je serai triste en moi-même, non pas de n'avoir pas réussi mais surtout parce que je saurai que tu es morte.

M. VIBERT

Photo Bailly-Maître



GERBE ADOLESCENTS

**des textes,
des poèmes d'adolescents**

12 recueils parus :

*Chacun de nous - La famille - L'amitié -
La liberté - L'amour - Vivre aujourd'hui -
Révolte - Les mots pour vivre - Glanes -
Créer pour vivre - Jeunesse - La mort.*

Commander en joignant un chèque à :
CEL — BP 282 — Cannes - 06
CCP 115-03 Marseille.

débats et tâtonnement

Dans mes deux sixièmes, cette année, une chose marche bien, ce sont les débats. Ce n'est peut-être pas un hasard ; ils arrivent dans un monde assez nouveau, un monde de grands bâtiments, de couloirs et de sonneries et ils ont des choses à dire. La télé, les journaux leur fournissent d'autre part bien des sujets de réflexion et d'interrogation.

Ce qui me préoccupe surtout en ce moment, c'est mon attitude au cours des débats entre des élèves de 10-13 ans. Raymond Massicot a déjà soulevé ce problème l'an dernier dans *L'Éducateur*, et en ce qui me concerne, je suis en plein tâtonnement dans ce domaine. Ce n'est donc que l'état de mes cogitations à un moment donné que je vais exposer maintenant, et pas du tout une doctrine définie, concertée et définitive quant à l'attitude du maître Freinet pendant les débats en classe.

Une chose est peut-être certaine : il y a des moments où je suis totalement inutile : la discussion « chauffe », les points de vue s'affrontent ; ce sont des moments où chacun se met en jeu dans ce qui lui tient à cœur, l'école, la famille, les loisirs, l'éducation, etc.

Exemple : ce débat apparemment bien sage sur le racisme (à partir d'un texte d'une élève se déclarant raciste) qui pourtant reste dans les mémoires puisque la question revint sur le tapis, avec le même sérieux, quatre ou cinq mois plus tard.

Il me semble que les débats qui marchent le mieux sont ceux où j'interviens le moins... ceux où j'occupe le moins de place sur la bande magnétique (car j'essaye par mon attitude, par mes gestes d'être constamment « aidant » pour celui qui prend la parole, même s'il dit quelque chose qui me choque ou me déplaît).

Peut-être y a-t-il là le reflet de la conception que j'ai du débat en classe.

Je pourrais sûrement utiliser les débats comme des tribunes pour critiquer la société, l'école, la famille, pour lutter contre tous les lieux communs conformistes et moralisants... Oui, je pourrais... ou j'aurais pu... car après deux trimestres il n'est pas certain que mes élèves me laisseraient déballer ma marchandise...

Mon optique est un peu différente : je préfère la formule « débat-constat ». Je m'explique : pour moi les débats sont un moment de communication et d'expression (expression libre et expression de l'inconscient, ce qui est un peu la même chose). Est-ce que je peux « exploiter » mon statut de prof pour faire passer des idées que les gamins reçoivent comme extérieures, puisqu'ils n'en sont pas au même stade de cheminement que moi, et que les autres élèves ?

On me dira que l'école n'est pas neutre, que la belle laïcité syndicale, c'est un leurre... parfaitement d'accord, mais ce n'est pas une justification. Pour moi, faire un cours sur Maurras, ou faire un cours sur Lénine, c'est la même chose. Il s'agit toujours du même rapport enseignant-enseigné, ce dernier étant toujours cantonné dans un rôle passif, celui du

récepteur. Ce que je préfère, c'est la communication entre les élèves eux-mêmes, qu'ils s'écoutent, se répondent, et rares sont les débats où tous sont d'accord, et je crois que mon rôle alors c'est de mettre ces désaccords à la lumière.

En effet il me semble — en réécoutant les bandes enregistrées en 6e que je ne suis jamais plus nuisible que lorsque je mets mon grain de sel et que je m'engage en prenant parti pour l'un ou pour l'autre.

C'est pourquoi je suis de plus en plus persuadé qu'il est pratiquement indispensable de se « désengager » si l'on veut intervenir à bon escient au cours d'un débat ; mais ce n'est pas facile, ne serait-ce que de percevoir le problème soulevé par les élèves et les termes dans lesquels il est abordé... Souvent les propos des gosses partent « tous azimuts », sans forcément correspondre à nos schémas d'adultes, à nos façons de voir les problèmes.

Et là si je veux être juge et partie, je ne tiens pas la distance, je bloque la parole, et rapidement le débat se transforme en un monologue, ou en un dialogue entre un élève et moi-même, les autres ayant complètement décroché.

En tout cas, c'est là que se situe mon tâtonnement actuel ; d'autres ont peut-être déjà définitivement trouvé la solution...

Il y a tout de même une règle à laquelle j'essaye de me tenir : c'est la concision ; j'interviens le plus brièvement possible, peut-être en déformant telle ou telle position, mais ça permet aux interlocuteurs de préciser leurs idées.

Là je crois qu'il y a un travail de préparation à effectuer, préparation surtout psychologique du prof. J'essaie d'envi-sager, de prévoir tout ce qui peut être dit sur tel ou tel sujet, et c'est justement cette réflexion préalable qui me permet d'avoir constamment les idées plus claires pendant le débat, de prendre un peu de recul, de mesurer plus précisément mes interventions, de faire avancer sans gêner les élèves.

Voilà, notées un peu rapidement les quelques réflexions que m'inspire mon actuel tâtonnement à propos des débats en classe.

J'ajouterai qu'il reste un cas délicat : c'est quand les élèves s'adressent directement à moi : « Et vous, monsieur, qu'est-ce que vous en pensez ? » Pour le moment je refuse de répondre avant la fin du débat, ceci parce que j'ai remarqué que mes élèves, bien conditionnés, surtout en début d'année exultaient s'ils voyaient que j'étais du même avis qu'eux, alors que les autres qui défendaient des idées différentes des miennes se sentaient exclus... Mais c'est peut-être un phénomène qui s'atténue en cours d'année, dans la mesure où ils comprennent qu'ils ne sont pas contraints de partager mes opinions.

Si j'en juge aussi par le temps de plus en plus long pendant lequel je lève le doigt pour que « l'ingénieur du son » (qui tient le micro et donne la parole) me tende le micro, je crois pouvoir être optimiste : quelque chose a changé quant à mon rôle dans la classe...

Jean-Yves PILLET

15-10-73

Parole et Ecriture

1) Enregistrer au magnétophone une discussion ou un débat entre plusieurs personnes. Durée : un quart d'heure à une demi-heure.

2) Se mettre dans la situation de celui qui doit rédiger un compte rendu à l'usage des participants. Il est donc nécessaire de ne pas déformer ce qui a été dit. Deux méthodes possibles :

a) *compte rendu analytique* : on respecte l'ordre des débats. On tente de résumer ou de citer chaque intervention, en la caractérisant éventuellement.

b) *compte rendu synthétique* : on fait la synthèse des débats en les organisant autour des différents points abordés. On cite, à l'appui de chaque point, des extraits d'intervention ou on les résume.

3) Le compte rendu réalisé, on le fait lire aux participants du débat et on note leurs réactions et leurs rectifications ou approbations.

4) Etudier, à partir des réactions et, surtout, en comparant la bande et le compte rendu, tout ce qui a été modifié. Par ex. les hésitations (Heu... Ben...) disparaissent souvent ; ou encore certaines liaisons sont remplacées par des signes de ponctuation : Alors... Et puis... Les répétitions sont supprimées.

- On peut s'interroger sur la façon de rendre, par écrit, l'intonation orale.

- On peut décrire les différences entre l'écrit et l'oral.

- On peut s'interroger sur la finalité de tel ou tel procédé oral (ex. la répétition) et sur son substitut écrit, s'il existe.

5) Subsidiairement on peut s'amuser à récrire le débat ou une partie du débat en langage « culturel ». Ex. *les gosses ont rigolé quand j'ai dit ça...* se récrit : *les élèves (ou les enfants suivant contexte) ont ri de mon intervention.*

CONSEILS : pareil travail peut introduire à une réflexion linguistique plus approfondie, notamment à une réflexion phonologique. Dans ce cas il est souhaitable de s'adresser à un spécialiste, tant pour obtenir une bibliographie sérieuse que pour définir une méthodologie.

BIBLIOGRAPHIE :

G. Mounin : *Clefs pour la linguistique*, Seghers, notamment ce qui concerne les faits linguistiques marginaux pp. 71 à 78.

Analyse d'un objet culturel :
La bande dessinée

1) PREMIÈRE LECTURE :

Choisir une bande dessinée quelconque. La lire. Noter ses propres réactions : rire... mépris... colère... etc. et tenter d'en analyser les causes : motivation culturelle, affective, morale, politique, etc.

2) RECHERCHE D'UNE MÉTHODOLOGIE, par exemple :

a) *Analyse de l'image ou du dessin* : graphisme, couleur, style, impact... interprétation des dessins.

b) *Analyse du contenu des bulles*. Du point de vue de la langue... Du point de vue de l'idéologie...

c) *Analyse des commentaires des auteurs* : différence avec les bulles. Rôle par rapport aux bulles, etc.

d) *Rôle de chacun des « ingrédients »* en vue d'un effet à produire. Sémiologie de la bande dessinée :

Quelques pistes :

- comment représente-t-on le mouvement ?

- comment représente-t-on l'écoulement temporel ?

- les stéréotypes : héros, héroïnes, lâches, bandits, etc.

- rôle et signification de la couleur ?

- procédés communs à d'autres modes d'expression par l'image : cinéma, télévision, etc.

3) LANGUE DE LA BANDE DESSINÉE :

a) niveau de langue

b) onomatopées

c) syntaxe.

4) L'IDÉOLOGIE à considérer sous deux angles :

a) *la production* : ex. comment sont représentés les femmes, les policiers, les enseignants, les riches, les aventuriers, les travailleurs, etc.

b) *l'effet* : ex. rapport entre la fiction, les convictions du lecteur, le monde réel, etc.

5) COMPARAISONS

Analyser successivement plusieurs bandes dessinées et voir s'il y a une structure commune à toutes.

6) PROLONGEMENTS

Réaliser, en accord avec un professeur de dessin, une bande dessinée obéissant aux principes de la bande dessinée ou, au contraire, les prenant à contre-pied.

La bande dessinée (suite)

CONSEILS : avoir recours à un spécialiste de la langue, de l'audio-visuel, de l'interprétation de l'idéologie.
Les bandes dessinées pour filles (type Pamela, Sylvie, Minouche, etc.) ressemblent à des sous-romans-photos.

BIBLIOGRAPHIE :

Actuel n° 24 (octobre 72) : *Tintin et Milou vendent la peau de l'U.R.S.S.*, p. 16.

R. et J. Dubois : *Journaux et illustrés* (Gamma).

Monographie : illustrés d'enfants.

A. Roux : *La bande dessinée peut-elle être éducative?* (L'Ecole).

fiches réalisées par C. POSLANIEC

Fiches technologiques de l'Éducateur

A sa rencontre d'été de Grenoble, la commission Second Degré a prévu la parution des fiches technologiques, utilisables par les élèves, et se rapportant à l'histoire, la géographie, l'étude du milieu, la linguistique, etc.

Ces fiches peuvent être des documents, des bibliographies des poèmes choisis par les élèves, etc.

Faites vos envois à :

Georges GUICHON
22, rue du Tomachon
39200 Saint-Claude

Les fiches de lecture sont centralisées par :

Nicole MOUSNIER
Appt 214, 3, square du Lyonnais
78310 Maurepas

Analyse d'un objet culturel : Le roman-photo

1) PREMIÈRE LECTURE

Prendre un paquet de magazines contenant un roman-photo complet. Les lire en notant ses propres réactions : rire... mépris... colère... etc. et tenter d'en analyser les causes : motivation culturelle, affective, morale, politique, etc.

2) RECHERCHE D'UNE MÉTHODOLOGIE :

a) analyse technique :

— les photos : procédés, effets spéciaux, particularités, interprétation des photos seules détachées du texte.

— les bulles : langue, sentiments exprimés, rapport avec la réalité.

— les commentaires : rapports avec les photos d'une part, les bulles d'autre part. Rôle spécifique du commentaire.

b) *analyse idéologique* : à réaliser à travers plusieurs magazines. Choisir un type de personnage : le héros, le second plan après avoir réalisé un tableau global des personnages principaux et des personnages secondaires et après avoir défini leur interaction.

Puis faire une étude comparée au travers des différents magazines. On peut choisir aussi une institution : la police, par exemple, ou l'usine. Dégager les constantes, s'il y en a. Définir les stéréotypes.

c) analyse structurale.

Les romans-photos fonctionnent-ils tous ou presque selon la même structure d'ensemble? Étudier la structure de départ : répartition entre rôles principaux et rôles secondaires ; rapport entre les différents personnages ; jugement moral qu'on porte sur chacun des personnages. Localiser les transformations successives de ces données de départ. Enfin, réaliser et étudier la structure finale, selon les mêmes procédés. Essayer de dégager un modèle commun de fonctionnement.

3) BUT ET MODE DE FONCTIONNEMENT DU ROMAN-PHOTO PAR RAPPORT AU PUBLIC.

— effets produits (identification)

— produire ce que le public veut car il s'agit de vendre plus.

Pour cette partie demander le secours d'un psychologue.

4) PROLONGEMENTS :

a) réaliser un roman-photo.

b) faire une enquête sur l'impact des romans-photos.

c) réaliser un tableau d'exposition mettant à jour les techniques et les procédés utilisés dans le roman-photo.

BIBLIOGRAPHIE : *Monographie sur Nous Deux*
Dossier roman-photo de *Politique-Hebdo*.

15-10-73

L'Aventure

« Il est nécessaire d'établir comme une loi que l'aventure n'existe pas. Elle est dans l'esprit de celui qui la poursuit et, dès qu'il peut la toucher du doigt elle s'évanouit pour renaître bien plus loin, sous une autre forme, aux limites de l'imagination. » (P. Mac Orlan. Manuel du parfait petit aventurier) Thème 3°-2° Essayer de décrire cet itinéraire. Consulter : SBT 184 : *Visages de l'aventure* (CEL BP 282 - Cannes) - M.P. Fouchet : *La poésie française* (Seghers).

TEXTES : Hérédia : *Les conquérants* - Rimbaud : *Le bateau ivre* - Cendrars : *Prose du Transsibérien* - E. Clissant : *Les Indes* - Aragon : *Ah! partir* (SBT 184).

LIVRES : Hémingsway : *Le vieil homme et la mer* - Kipling : *Capitaine courageux, Kim* - E. Peisson : *Parti de Liverpool* - Vercel : *Remorques* - J. Kessel : *Fortune carrée* - Malraux : *Les conquérants, La voie royale* - Montherlant : *Le maître de Santiago* - Conrad : *Le nègre de Narcisse, Typhon* - G. Blond : *Le soleil se lève à l'ouest (l'or californien)* - B. Cendrars : *L'or, L'homme foudroyé, Bourlinguer* - JMF de Castro : *Forêt vierge* - Dhôtel : *Le pays où l'on arrive jamais* - P. Benoît : *L'Atlantide* - Mac Orlan : *L'ancre de miséricorde* - T.E. Lawrence : *Les sept piliers de la sagesse* - Merle : *L'île* - Pagnol : *Marius* — *Tintin et Milou* - *Lucky Lucke*.

CHANSONS : P. Mac Orlan : *Fanny de Lanniron, C'est à Hambourg, Nous irons à Valparaiso...*

FILMS : westerns (John Ford).

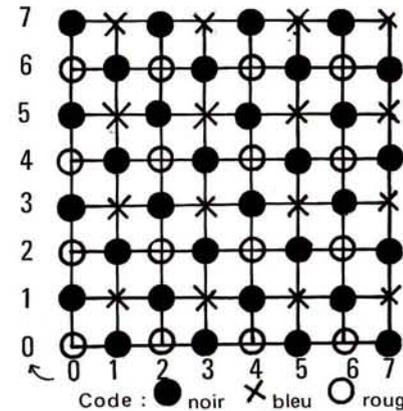
UN THÈME : *Le retour du marin* (ballade traditionnelle) et son traitement par Maupassant (conte : *Le retour*).

D'une manière moins traditionnelle on peut étudier LA QUETE (*Romans de la Table Ronde*, 3 vol. 10 × 18), L'ERRANCE (Cervantès : *Don Qui-chotte*), L'AVENTURE A TRAVERS LE LANGAGE (Pinget : *Graal Flibuste*).

Point essentiel de sensibilisation : les hippies. Que fuir ? Que chercher ?

MATÉRIEL : Une planche à clous (22 × 22) et des perles.

EXPOSÉ du travail de Joëlle et Monique à la classe de 6° B.



chaque point a été codé à l'aide d'une couleur. Ex. :
A (2,6)... perle rouge (1^{er} terme pair, 2^e terme pair)
B (1,5)... perle bleue (1^{er} terme impair, 2^e terme impair)
C (2,5)... perles noires (un terme ou D (3,6) pair et un terme impair)

Monique et Joëlle pensaient poursuivre en étudiant la disposition des points sur le schéma ci-contre qui avait été reproduit au préalable sur le tableau.

La classe a réagi autrement. Quelqu'un a fait remarquer qu'un point rouge « plus » un point rouge cela faisait un point rouge. L'affaire était lancée ! En commun nous avons précisé le sens de ce plus.

Exemples : $r \oplus r = r$ car $(2,6) + (4,2) = (6,8)$
 $r \oplus b = b$ car $(2,6) + (1,5) = (3,11)$
 $n \oplus r = n$

De nombreux cas ont été étudiés sans difficulté. On a remarqué que la perle rouge était neutre...
La fin de l'heure arrêta la recherche ; Monique et Joëlle furent chargées de poursuivre l'étude.

SUITE DE LA RECHERCHE

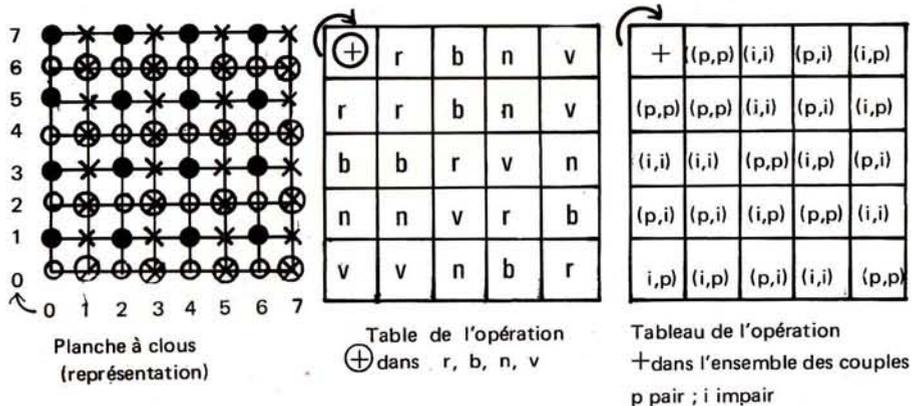
En essayant de réaliser une table de Pythagore de l'opération \oplus , Monique et Joëlle se sont heurtées au cas $n + n$ qui donne deux réponses

$n + n = b$ car $(2,5) + (3,6) = (5,11)$
 $n + n = r$ car $(2,5) + (4,7) = (6,12)$

Après réflexion et intervention de ma part elles ont modifié le codage de départ :

A, B, C pas de changement (A \rightarrow r, B \rightarrow b, C \rightarrow n) mais D (3,6)... perle verte v (1^{er} terme impair, 2^e terme pair).

Voici les résultats obtenus :



Pour l'opération \oplus dans r,b,n,v on a recherché les propriétés : élément neutre, commutativité, associativité, symétrique pour chaque élément. (Nous avons déjà effectué un travail analogue pour $(\mathbb{N}, +)$.)



COMMENTAIRES MATHÉMATIQUES ET PÉDAGOGIQUES

1) Cette recherche montre l'importance de l'exposé, sans lui Monique et Joëlle seraient peut-être restées au stade des constatations. C'est l'exposé qui a relancé le travail et motivé toute la 2^e partie qui a été affichée puis envoyée aux correspondants.

2) Une telle étude, très riche, pourrait être reprise par la suite en 5^e, ou mieux en 4^e.

En effet dans l'ensemble $\mathbb{N} \times \mathbb{N}$ on a introduit une relation d'équivalence R « avoir même parité ». On a obtenu un ensemble quotient $\mathbb{N} \times \mathbb{N}/R = \{(p,p); (i,i); (p,i); (i,p)\}$ que l'on a structuré à l'aide d'une loi de composition interne notée $+$. On a montré que $(\mathbb{N} \times \mathbb{N}/R, +)$ est un groupe d'ordre quatre commutatif (groupe de Klein).

A chaque élément de $\mathbb{N} \times \mathbb{N}$, on fait correspondre un élément du plan π . On réalise ensuite une partition de l'ensemble des points obtenus en quatre classes : r,b,n,v.

Dans l'ensemble $E = \{r,b,n,v\}$ on définit une loi de composition interne notée \oplus telle que les structures $(\mathbb{N} \times \mathbb{N}/R, +)$ et (E, \oplus) soient isomorphes.

CONGRÈS DES IMPRIMEURS DE JOURNAUX SCOLAIRES

Beauregard (1^{er} au 3 novembre 1973).

● Si vous participez, avez-vous envoyé votre inscription ?

● Si votre groupe départemental subventionne la rencontre l'avez-vous signalé aux organisateurs ?

L'autogestion chez les petits

Michel DION

I. La méthode naturelle d'apprentissage de la vie sociale

La petite fille de deux ans se promène. Elle rencontre deux garçons qui se lancent des cailloux en se poursuivant. Elle s'arrête un moment, ramasse une pierre, balance son bras un instant, puis elle jette la pierre. C'est un départ de l'autogestion que nous oublions trop souvent : l'imitation de l'exemple donné.

La petite fille de cinq ans repasse le linge de sa poupée et même quelques petites lingeeries que sa mère lui confie. Ce n'est pas la première fois. Il n'y a plus simple envie d'imiter, il y a désir de faire et de bien faire. L'expérience aidant, ainsi que les conseils maternels, elle plie mieux son linge, évite les faux plis, évite aussi et surtout de se brûler.



Photo NICQUEVERT

Ce n'est plus là un simple mécanisme ou automatisme acquis, il y a actes pensés et dirigés. Ce n'est plus la prise de conscience de soi et de ses possibilités dans l'imitation, mais responsabilité de ses actes dans toutes leurs conséquences. C'est une autre phase de l'autogestion, une phase supérieure.

L'enfant qui se sert de sa cuiller, qui coupe seul sa viande, qui roule en vélo, qui pose des questions et fait des remarques, s'autogère déjà. Mais l'autogestion ne sera vraie que lorsqu'elle se réalisera partout, en tout temps et en tout lieu. Elle ne sera sûre que lorsque l'enfant agira partout, en toutes conditions, toutes ambiances, dans n'importe quel groupe. Autrement dit, lorsque le problème des relations avec qui et quoi que ce soit aura été résolu. Nous retrouvons là, comme pour toutes formes d'expression, la socialisation résultat d'un désir de communication et d'un besoin d'échanges.

S'AUTOGERER C'EST ETRE SOI-MEME DANS LE RESPECT DU « SOI-MEME » DES AUTRES.

C'est doser cette relation de sa propre personnalité avec celle des autres.

C'est savoir se servir humainement de tous ses moyens de communication et d'échanges.

C'est pourquoi l'autogestion commence avec le début des acquisitions naturelles de ces moyens : langage, lecture, écriture, qu'ils soient picturaux ou... classiques.

Elle enlève, en tant que réalisation immédiate, la gratuité de toutes les acquisitions. Elle est l'exploitation complète et profonde des acquisitions que crée la motivation du désir de communication. Et, comme le dit Freinet, elle ne s'enseigne pas, elle se vit. Elle se situe donc aussi au niveau des petits.

C'est l'âge où ils ont tout à conquérir, où ils veulent tout conquérir, où ils s'enrichissent ne demandant qu'à prendre tout ce qui les touche. Mais en cela même ils ont aussi besoin d'aide et ils la réclament avec la même intransigeance qu'ils mettent à vouloir tout faire d'eux-mêmes. Ce n'est pas l'aide qui fait en lieu et place, qu'ils recherchent, mais l'aide technique, et parfois simplement cette aide morale du « satisfecit » extérieur qui complimente à juste titre, valorise à juste droit et permet d'avancer.

Ils acceptent que les autres prennent, avancent, fassent eux aussi tout seuls, mais ce qu'ils acceptent le moins, c'est que l'adulte accorde plus aux autres. Le dosage de l'apport également réparti que leur donne l'adulte est le meilleur exemple des règles qui régissent une société qui s'autogère.

Et le poète a raison qui s'extasie devant l'amour maternel dont ... « *chacun a sa part, et tous l'ont tout entier* ».

Il s'agit d'établir un contrat dans le dialogue adulte-enfant, pour un jeu net et franc des relations, et établir en même temps un contrat de tous les binômes adulte-enfants et des enfants entre eux.

Il faut donc que chaque individu se sente à la fois dans un groupe dont il dépend et intégré en tant que tel. Son choix dépend à la fois de sa personnalité et des réactions du groupe. Le groupe a des exigences pour chacun des participants, mais c'est chacun d'eux qui doit les prendre ou les accepter.

La part entière du maître n'est pas celle d'un adulte catalyseur des inter-réactions du groupe, elle doit devenir celle d'un adulte aidant, sûr, et en même temps participant à part entière du groupe. Ce n'est pas chose facile à ce niveau, il faut en convenir, surtout dans la mesure où faisant appel à la patience et à la confiance sages et mesurées, nous voulons construire en chacun des participants une personnalité et une socialisation.

Tout comme en lecture, en raisonnement logique, c'est faire appel aux analogies, aux analyses, puis aux synthèses. C'est croire que là aussi, les expériences tâtonnées, les réussites s'inscrivent en règles de vie avec une prise de conscience qui est l'épanouissement et l'équilibre d'une personnalité.

D'aucuns pensent que c'est la maturation de cet équilibre entre la personnalité et la conscience que l'on a, dans sa relation avec le groupe, qui permet cette autogestion. Pour eux donc, il s'agit tout d'abord d'acquérir toutes possibilités de langage, ETRE CAPABLE, avant de prendre en mains, de SE prendre en mains.

L'expérience et les événements montrent que l'acquis technique n'est pas suffisant, si on n'a pas eu l'occasion de s'en servir à quelque niveau que ce soit. Il manque à l'acquisition sa raison d'être. Si elle est réalisée trop longtemps sans exploitation immédiate, elle risque d'être pour toujours séparée de cette finalité. Et celui qui n'a jamais eu la parole et la responsabilité de sa parole, ne saura peut-être plus jamais la prendre, ou perdra un temps précieux à retrouver conscience de son exploitation vraie, eut-il étudié la grammaire, la syntaxe et le style des plus grands orateurs. A définir encore si c'est le style qui a fait les grands orateurs, ou si ce sont les grands orateurs (par leur façon de et leur aisance), qui ont fait le style.

Il y a une action intrinsèque et réciproque dans la relation expression libre-autogestion.

Si l'expression libre aide à la prise en charge de soi-même, la prise en charge de soi-même permet

l'expression libre. Ce n'est pas un cercle vicieux, mais un perpétuel balancement ascendant entre les deux.

II. Les difficultés dans la socialisation

Avant de prendre les 4 points autour desquels Jean Le Gal a cerné une partie du problème « qu'est-ce qu'une classe autogérée? » :

PROPOSER - DISCUTER - DECIDER - APPLIQUER, je pense qu'on peut généraliser les difficultés de l'autogestion, (en un quelconque de ces points), au niveau des petits.

Elles se situent d'abord principalement dans la socialisation, par l'état d'égoïsme où ils se trouvent pour la plupart. Et ils s'y trouvent encore par problème de relations affectives, par blocage de leurs communications avec autrui. Ils ne sont pas dans l'incapacité de proposer, de discuter, de décider ou d'appliquer ; ils sont dans l'incapacité de le réaliser. Cela peut sembler la même chose ; en réalité non, car il y a en eux, à l'état latent, les aptitudes à proposer, discuter, décider, appliquer, mais elles ne se réalisent pas par manque de confiance en eux, dans les autres, par problèmes de relations, de socialisation. Cela se sent surtout au coin entretien et au cours du conseil de classe.

F... a toujours quelque chose à dire, mais, au moment de le dire, doigt dans la bouche, il ne sort plus rien, ou très faiblement, alors que lorsqu'un autre parle, il discute dans son coin ou fait la tête, répétant qu'il a quelque chose à dire.

D... et B... n'ont qu'un filet de voix lorsqu'ils ont la parole, encore ce filet se fait-il de plus en plus distinct.

Une des remarques les plus courantes est le mal qu'ils ont à écouter les autres, alors qu'ils ont presque tous envie de parler ; le mal qu'ils ont également à rester sur le sujet sans en changer brutalement (à remarquer que souvent ce sont des associations d'idées ou d'images qui les entraînent ainsi du coq à l'âne, et que parfois, à l'analyse, nous nous apercevons que ce n'est pas si décousu que ça).

C'est la psychologie qui nous rassure en nous disant que c'est normal et qu'au départ il est naturel qu'il y ait difficulté à dépasser son propre plaisir, son seul intérêt, tant qu'on n'a vraiment pas pris conscience des autres, tant qu'on ne s'est pas situé structurellement et dans l'espace par rapport aux autres.

J'ajouterai cependant qu'il y a difficulté surtout d'accepter de vouloir donner aux autres ce que l'on a obtenu soi-même. Bien des enfants (*j'allais dire des humains*), ne s'intéressent plus à la collectivité dès qu'ils ont obtenu pour eux-mêmes ce qui leur importait dans la collectivité.

Par exemple, un enfant a rapporté tout ce qu'il voulait dire au « coin entretien », et, soulagé, n'écoute

plus ce que les autres ont à cœur de rapporter à leur tour. Un autre a montré son travail et a été pleinement heureux de tous les compliments justifiés qu'il méritait, mais ne s'intéresse plus aux travaux pourtant méritoires de ses camarades. C'est là qu'il faut souvent une prise de position parfois exigeante de l'adulte participant que j'essaye d'être à tout moment. De cette impossibilité d'accepter les règles normales de relations équivalentes avec les autres, les enfants doivent monter progressivement à cette idée donnée par un ensemble de coopératrices de C.E.S. « *ce que je fais, chacune de mes compagnes doit pouvoir le faire tout comme moi, sans inconvénient pour qui que ce soit* ».

Personnellement, je ne pense pas que c'est à nous de décider si cette loi doit être trouvée au niveau des C.E.S. seulement, ou avant, c'est par un dosage, une imprégnation constante, un exemple permanent, enrichissant, permettant le choix, que l'enfant qui s'équilibre, choisit et s'autogère personnellement et dans le groupe, c'est-à-dire relativement à lui. Qu'est-ce donc que cet équilibre qui permet toutes réalisations ?

Il y a des paliers nécessaires et très importants dans l'évolution de l'enfant. Ces paliers semblent pouvoir se généraliser dans l'étude générale de l'évolution de l'être humain de sa naissance à son accomplissement en tant qu'être humain. Mais comme toutes les feuilles de tous les arbres n'arrivent pas en même temps au printemps, ces paliers n'ont pas de cycles fermes chronologiques, ils sont en dépendance de la personnalité de l'enfant, des conditions matérielles, biologiques, sociales et éducatives qui sont lui-même et son entourage. Mais il semble que, si certains de ces paliers n'ont pas été satisfaits, il y ait déséquilibre qui entraîne la recherche axée avec plus ou moins de force vers l'accomplissement de ces paliers.

Ainsi, B... à 14 ans aimait encore à tirer des petites voitures, H... et D... recherchent dans l'accomplissement de certains jeux la possibilité d'un tâtonnement qui leur a échappé et jouent à ce moment, non comme des enfants de leur âge, mais comme de plus petits.

Cet infantilisme qui inquiète tant les parents et les éducateurs ! La seule véritable formation est celle qui se fait avec l'aide certes d'autrui, mais personnellement par le dedans.

WALLON fait l'opposition entre d'une part :

- 1) L'exigence d'une mobilisation sur commande des activités intellectuelles vers des matières successivement et arbitrairement diverses, abusant même de la permission. Cette exigence doit alors soutenir l'activité de l'enfant par des stimulants accessoires (but des sanctions et des récompenses : simple procédé de dressage) ;
- 2) L'extrême opposé qui est de prétendre faire reposer les activités obligatoires de l'enfant sur son sentiment de responsabilité.

Les pratiquants du 1) retardent et l'animal dressé



Photo X. NICQUEVERT

rend geste pour signe, suivant les associations qui lui ont été indiquées.

Les pratiquants du 2) anticipent et risquent, en y faisant prématurément appel, de lui dicter des traits, d'imposer une dépendance factice qui, mal comprise, est loin de favoriser l'évolution de son autonomie.

Quel est donc le juste milieu, et existe-t-il ? Wallon n'y répond pas. Qui peut donc y répondre si ce n'est l'enfant lui-même ? Et FREINET nous le dit à juste raison, seul le tâtonnement expérimental permet la préhension et le contrôle.

L'enfant ne peut trouver de lui-même ce qu'il n'a jamais côtoyé, vu, entendu, senti, etc. Témoin, parmi d'autres, VICTOR, le « sauvage de l'Aveyron » qui vivait principalement comme une bête, lorsque ITARD a entrepris ce qui était seul possible dans son éducation. Le choix n'est pas possible lorsque rien ne vous est offert ! L'expérimentation n'est pas possible, lorsque rien ne vous est donné pour la faire. Parfois est nécessaire la démonstration, suivie de l'essai.

Comme les passages d'un degré d'évolution à l'autre ne sont nullement définis par des âges réels (ou même simplement mentaux), ni même par une attitude structurale ou de posture, comment en avoir le contrôle autrement que par des essais d'expérimentation... vraie. Et je pense que l'autogestion, ou la marche vers l'autogestion, se fait en perpétuel balancement entre l'imposition, faite plus souvent d'exemples et d'accords, et la liberté donnée aux essais de vie collective.

Un des grands facteurs de socialisation est, avec l'exemple, la patience ferme qui attire l'attention

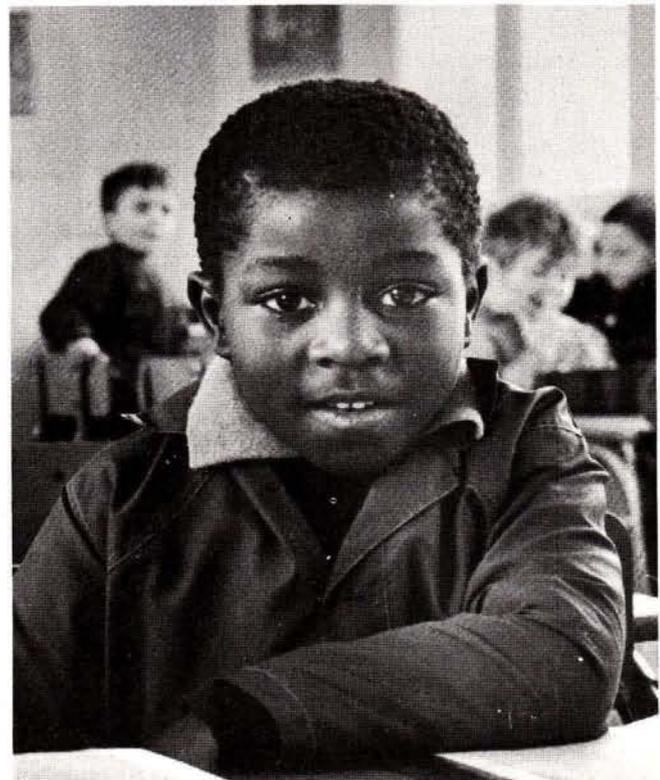


⇓ Photo Pierre ALLARD - T.P.N.

de tous sur un problème, mais demande à chacun une participation réelle pour la solution à trouver. Encore est-elle parfois (il faut l'avouer), difficile à tenir. C'est le ton ferme qui exige réparation une ou plusieurs fois. Exemple : « *Veux-tu, s'IL TE PLAÎT, retourner à ta place et montrer à tous comment nous nous déplaçons en classe ?* »... « *Encore une fois s'IL TE PLAÎT...* » Parfois cela se fait sans parole, par le regard seul.

Je dis « STOP », ce qui signifie (nous nous sommes mis d'accord là-dessus) : on s'arrête. Il y a une raison qui va être expliquée. Et je compte lentement, pour que chacun prenne conscience de ce qui se passe : 5, 4, 3, 2, 1, 0. Et à 0, tout le monde doit être en position correcte d'attention. C'est une sorte de contrat tacite de respect des règles de vie. Il arrive d'ailleurs que l'un d'entre eux demande « STOP », car il a quelque chose à dire à tous. Alors, moi aussi, en tant que participant du groupe, j'arrête ce que je fais et me mets en position correcte d'attention.

J'essaie de mettre chacun en prise avec un choix personnel à faire lorsqu'il dérange le groupe. Ceci étant dosé d'ailleurs par la connaissance que j'ai



ou de leurs possibilités de choix, ou de leurs possibilités d'accepter une règle de vie sans l'avoir comprise. Je n'impose pas d'être absolument dans le groupe. Toutefois, une des règles venue le plus naturellement a été : *qui dérange le groupe se met en dehors du groupe*. Et lorsque l'un d'entre eux perturbe le groupe et le dérange vraiment, nous arrêtons tout ce qui se fait et nous le mettons en demeure ou de respecter le groupe en arrêtant le dérangement qu'il occasionne, ou de se mettre dans un coin (où il sera libre de faire ce qu'il veut à condition de ne pas déranger le groupe). Mais à ce moment, il ne peut plus participer aux réalisations décidées à cet instant, ni profiter de ce qui se fera dans le groupe, par exemple, employer ce que les camarades utiliseront pour les travaux prévus (outils, ateliers, etc.) Il lui est cependant possible, quand il le désirera, de demander sa réintégration dans le groupe, à condition alors d'en accepter les règles.

Mais, pour ne pas leur donner toujours l'impression ou l'habitude que je suis celui qui décide en dernier ressort, pour qu'ils s'adressent par exemple à tous et non pas seulement à moi-même, je m'absente, du groupe, avec excuses, pour des motifs valables de travail important qui me demande ailleurs ; puis je reviens tout doucement sans déranger le groupe en discussion pour n'y prendre plus ma part que de participant. Cette place de participant est pour beaucoup (les anciens), ancrée et concrétisée par mon nom mélangé aux leurs dans l'ordre alphabétique sur les listes de responsabilités et du plan de travail.

Les moments où l'un d'entre eux demande la parole, après avoir dit stop, et où, comme tout un chacun, j'écoute ce qu'il a à dire, souligne aussi ma participation en tant que membre du groupe, et donne valeur de prise en mains par celui qui parle, exemple bénéfique de ce que l'on peut faire.

J'ai parfois la joie de découvrir que, dans les moments où je les « abandonne » à une véritable autogestion de leur groupe, ils arrivent sans moi à structurer ce qui se passe et à faire comprendre et accepter les règles de vie. Mon but est que nous participions tous ensemble à la gestion de la classe. Qu'il n'y ait pas les conseils avec Monsieur Dion (ou Michel pour certains), ou les conseils sans Monsieur Dion (ou Michel). C'est ce que nous étions arrivés à réaliser avec ma première classe de perfectionnement, en 3 ans. D'aucuns me diront qu'alors ce n'était pas une classe d'attente, et que j'avais affaire à des grands. Je réponds tout de suite, que pour la plupart, je les avais eu petits, et que je les ai vus évoluer. Comment définir alors si c'est simplement le mûrissement qui leur a permis de prendre plus nettement conscience et d'accepter beaucoup plus vite alors cette autogestion que je leur offrais ? Pourquoi ne pas croire alors que c'est tout au long de l'expérience qui balançait entre les moments où je structurais avec appel constant à leur participation, et ceux où je les laissais libres et seuls responsables, qu'ils ont

mûri leur possibilité d'autogestion ? Tout est intimement lié. Et je dois dire qu'un des aspects positifs de la méthode naturelle est d'avoir vu ceux qui étaient arrivés à un équilibre du comportement et de leurs expressions libres multiples arriver aussi à une prise de conscience de leurs responsabilités, et par suite à une prise de position dans l'établissement de leur plan de travail, dans le respect de ce que disent les autres, dans leur volonté de terminer un sujet, dans leur désir de réaliser, dans leurs progrès en lecture et en écriture. Ceux qui prennent conscience de leur rôle prennent une part active aux questions qu'ils posent aux autres. Ils se font écouter, mais ils écoutent aussi et s'intéressent à ce que disent les autres.

Ce sont eux qui, maintenant, font évoluer, avec moi, le groupe, avec des hauts et des bas, vers la collectivité et ses échanges. Ceux qui nous posent des problèmes dans leur comportement et leur travail, sont ceux qui ont encore beaucoup de difficultés sur le plan moteur dans leurs déplacements.

Et leurs réalisations. Mais surtout ce sont eux qui ont encore des difficultés de relations, principalement dans leur famille.

En effet, j'en ai actuellement à qui ne manque que le petit (mais combien important) coup de pouce des réussites dans leurs réalisations techniques, pour arriver à un travail de groupe, à une autogestion de toute leur vie en classe. Ils ont encore trop besoin de moi pour se sentir libres absolument de leur organisation. Ils sont prêts mentalement à assumer leurs responsabilités de participants de groupe. Et c'est le moment alors où ils acceptent tous les exercices d'apprentissage technique.

(à suivre)

"Documents de l'ICEM" N° 7

VERS L'AUTOGESTION

Un ouvrage de 210 pages — 16,50 F

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

Niveaux de langage

En réponse à L'Éducateur 20 (Dossier sur l'enseignement du français), alors en préparation, nos camarades se sont amusés avec les niveaux de langage.

TEXTE ORIGINAL

(extrait d'un roman d'une fillette de 13 ans.)

— Je me demande, remarquez, ce que vous auriez fait dans une telle situation. De pareilles histoires, c'est à se demander si vous ne rêvez pas (moi qui me disais : des trucs comme ça, ça n'arrive qu'aux autres).

— Eh ! bien, m..., m'époumonnai-je juste assez pour attirer l'attention des bavards, des avocats, des promeneurs de coulisse. Et même, cette vocifération, eut-on dit, réveilla le juge inerte d'un problème qu'il ne savait point résoudre.

PREMIERE TRANSCRIPTION : L'intellectuel ordinaire.

On pourrait s'imaginer ce que d'autres feraient en pareille circonstance. De semblables histoires vous portaient à douter de votre lucidité : cela ne saurait vous concerner.

— Tant pis, soupirai-je assez fort pour éveiller la curiosité des passants. Et cela alla jusqu'à extraire le juge endormi d'un problème dont il n'aurait su trouver la solution.

SECONDE TRANSCRIPTION : L'étudiant.

— Demande que je me fais, vous savez pas, à propos de votre tronche dans une telle emmerde. Des trucs comme ça, c'est à croire que vous avez pas le déconnant à l'endroit. Tu parles, ça, y avait que les autres cons qui pouvaient se le recevoir sur le coin de la gueule.

— Nom de Dieu de connerie de vacherie de bordel de putain de merde que je lâchais en l'ouvrant en grand ma boîte à conneries. Et voilà-t'y pas que tous les connards du coin se mettent à me reluquer : les types qui jactaient en douce, les hauts-parleurs préposés pour, les déambulateurs de coulisse, et toute la famille. Et ma gueulante vira même cet enfoiré de juge du problème auquel quoi dont qu'il, il n'aurait pas été foutu capable de trouver la sortie.

TROISIEME TRANSCRIPTION : L'universitaire.

Il serait possible que ma question, à titre de simple constatation, puisse se situer hypothétiquement au niveau de votre comportement au centre d'un tel ensemble de stimuli. Des situations aussi inextricables posent la problématique de l'onirique réalisé ou néantisé.

Mon ego inclinait à l'altérité unique de tels avatars.

— A contrario, émis-je à un niveau suffisant de perceptibilité pour susciter sa prise en compte par les locuteurs divers, les délégataires de parole, les déambulateurs de vomitariae, et coetera.

Et, subsidiairement, cette expulsion orale transposa en état de veille, *hic et nunc*, le magistrat ataraxique hors d'un processus à issue de probabilité à valeur zéro.

QUATRIEME TRANSCRIPTION : « Le serpent qui se mord ».

Devant l'incertitude quant à la réponse à donner à une situation qui semblait tenir du rêve et être réservée par définition aux autres, mon issue fut une émission de voix au sens ambigu qui n'eut d'autre résultat que de faire se tourner vers moi les regards et de sortir de sa torpeur un individu en proie à une incertitude aussi grande que la mienne.

CINQUIEME TRANSCRIPTION : En ?

Que faire ? Qu'auriez-vous fait ? Aviez-vous même envisagé que cela puisse vous arriver ? Que cela arrive aux autres ne suffisait-il pas ? Qu'ai-je dit sans y penser ?

Pourquoi ces gens dans le couloir me regardent-ils ? Et cet homme qui semble perdu soudain, au sortir d'une léthargie, l'ai-je aussi réveillé.

SIXIEME...

Paul LE BOHEC
et Michel PELLISSIER

à propos de la réunion de parents

Claude MOTTIER

Ce qui m'a motivé à en faire :

Essayer de conjurer la mauvaise opinion qu'on pouvait avoir de moi et de ma « méthode ». Il faut beaucoup de confiance et un certain courage pour faire ce que les autres ne font pas.

Essayer de convaincre. Essayer de me convaincre. Notre pari nous mène à des contradictions et des compromis continuels. Et les parents nous les rappelleraient si nous les oublions.

La nouveauté déconcerte, on fait peur aux parents. Et pas seulement parce qu'ils ont connu une autre école. Mais aussi parce que la confiance qu'on accorde a priori à l'enfant déclenche en réaction un désarroi interrogatif, d'où la méfiance des parents.

La méfiance en retour est le revers de la confiance pour la confiance, la confiance a priori. (Jugez donc de la méfiance qui caractérise bien des camarades de l'I.C.E.M. vis-à-vis des nouveaux venus... et bien souvent des autres !...) *Puisqu'il est dit que l'on fait confiance, on récoltera la méfiance.*

Reste à savoir si ce désarroi mènera à un blocage définitif ou à une tension dynamique.

Le blocage ce doit être la division en deux parties sourdes l'une à l'autre : deux clans. Le clan des pour, le clan des contre, thèse et antithèse. Et les partisans de la thèse considèrent comme leur devoir de militant d'enfoncer éternellement le même clou sans chercher eux-mêmes à comprendre l'antithèse. Le clou alors est naturellement et éternellement rejeté. D'où action nulle.

A propos des blocages :

- 1) Les parents retirent l'enfant de la classe Freinet.
- 2) Se crée au sein même du couple des parents une scission. L'un des conjoints est pour, l'autre contre. Je crois alors que la scission existait déjà, bien sûr. Mais elle se trouve mise à vif. Songeons qu'on vient de réactiver les tensions du fameux triangle : père, mère, enfant en réanimant... l'enfant !

Il a été dit, je crois, que la classe Freinet n'ira pas plus loin que ne le permettent les limites de tolérance du maître. Que dire alors des limites de tolérance de la famille dont on ne parle jamais ?



Photo Pouget

Faut-il rappeler ce que dit Maud Mannoni dans « *L'enfant arriéré et sa mère* ». L'évolution, j'allais dire l'émancipation psychologique du débile met l'équilibre et parfois même la vie de la mère en péril.

Certaines mères se sont suicidées parce que leur enfant en se développant grâce à la psychothérapie leur échappait, s'évadait de sa place assignée par la névrose de la mère : la place du symptôme.

Comprenons alors que la mère, le père ou le milieu fera tout pour détruire les effets libérateurs de notre pédagogie. J'entends quand ces parents ou ce milieu sont immobilisés par la névrose ou la misère et qu'alors leur enfant (branche à laquelle on s'accroche, faire valoir, espoir, objet) leur échappe. Les camarades des classes de perfectionnement auraient beaucoup à nous dire à ce sujet.

Un nouveau triangle est à découvrir ou à créer : parents - enfants - école.

A découvrir, car il existe qu'on le veuille ou non par l'enfant, cet intermédiaire, ce tampon, cet objet, tiraillé trop souvent entre l'école et la famille. Mais ce triangle est amputé, le plus souvent, de la relation école-famille.

C'est cette relation maître-famille que j'ai voulu créer. Modestement.

Modestement si l'on considère que l'on peut faire la classe ouverte. Qu'on peut faire participer les parents aux travaux de la classe et qu'ils aient un rôle éducatif dans la classe même. qu'on peut dans une commune s'associer aux problèmes des parents.

Mais rien ne remplacera peut-être cet entretien que j'ai avec les parents deux fois par trimestre.

Il a changé de ton et de forme depuis que je le fais, en 1968. Au début je les faisais venir tous en même temps pour plaider ma cause devant l'aréopage qu'ils constituaient à mes yeux. Puis très vite, les rapports se sont personnalisés. Mais je plaçais toujours ma cause. Peu importe d'ailleurs. Je ne garde guère que de bons souvenirs de ces entretiens où les parents viennent chacun à l'heure de leur rendez-vous.

Puis nous avons dépassé, eux et moi, petit à petit, le problème « méthode » Freinet - méthode « classique », dans la mesure où ils ont réalisé que j'étais très attaché aux acquisitions scolaires qui me semblent indispensables pour l'adaptation des élèves à la classe supérieure.

Je suis plus exigeant, plus sourcilleux, plus attentif que naguère (même et surtout au temps où j'étais traditionnel) à un nombre réduit d'acquisitions. Cela me paraît nécessaire. C'est un clou que je fixe, qui me fixe, cela permet le dialogue avec les parents, et d'établir une base relationnelle fondée sur la **confiance**.

Ainsi maintenant les rapports sont-ils très personnalisés. On parle de l'élève (toujours) mais on parle aussi et de plus en plus de l'enfant.

Je me sens, à tort ou à raison, très fort maintenant dans les entretiens qui me tiennent deux



Photo Henri Elwing

soirs par demi trimestre entre 17 h et 20 h 30 au minimum (le record est 22 h 20).

J'appuie mon entretien sur un document que l'on appelle « carnet » mais qui est en fait un dossier de feuilles volantes et qui cernent plus ou moins précisément les progrès de l'enfant en orthographe, lecture, maths, éducation physique, avec en plus une feuille récapitulative pour chaque demi-trimestre qui parle aussi de l'enfant.

Ce dossier m'est nécessaire pour partir d'un point, établir un rapport entre un point et un autre, faire naître une remarque des parents, poser une question. Bref pour dialoguer avec eux et pour moi, mieux cerner le problème de l'enfant et si l'on veut sa trajectoire.

Je ne peux rendre ici la réalité de ces entretiens. Ils sont pour moi d'une intensité particulière. Et bien des parents font montre d'une attention aussi soutenue que la mienne pour mieux cerner leur enfant, pour mieux réévaluer le problème de leur enfant qui est bien sûr aussi le leur.

On pourrait croire ou craindre que je tombe alors dans le psychologisme. Je ne le pense pas. Je suis le premier surpris des possibilités de bon sens, de mesure et de tact que j'exprime. Je ne me souviendrais plus des propos que j'ai tenus sur tel ou tel de mes élèves, mais je sais que j'ai parlé fixant « dru » en moi-même et en contraignant pour ainsi dire par mon attitude les parents à avoir un entretien sérieux avec moi et sincère autant que possible.

Je fais moins le portrait de l'enfant que révéler des points qui le font avancer ou se bloquer. Je m'arrête à des impressions qui, une fois exprimées, sont propres à favoriser l'échange.

Je crois que le meilleur résultat que j'obtiens avec les parents c'est de les aider à mieux prendre conscience de leur enfant, de son évolution, de ses besoins et à leur donner, dans le meilleur des cas, l'envie de mieux œuvrer dans l'évolution propre à l'enfant. Mais jusqu'où puis-je me permettre d'aller trop loin ?

Je ne cherche pas à faire la révolution. Je ne suis pas là pour cela. Je m'explique :

Cet enfant qui m'est confié, je veux le renvoyer en harmonie avec son milieu. Et j'ai plus souci encore de son harmonie avec son milieu que du respect de ses propres aspirations et de leur épanouissement.

En d'autres termes, puis-je me permettre de laisser s'engager l'enfant dans une voie telle que son milieu ne la tolérerait pas ? Là aussi, il convient de tâtonner, mais à trois : maître, enfant, famille dans quelque ordre que vous voulez. Et il ne faut pas, à mon sens, qu'une des parties prenantes soit flouée, perdue ou inexistante. Dans ce cas, la partie brimée ou oubliée revendiquera d'une façon ou d'une autre car elle est, ne le voudrait-elle point, partie prenante.

Et, encore je ne parle pas de la société, autre partie prenante. Nouveau sujet à débattre.

Nos entretiens vont-ils au fond des choses ? Non, bien sûr. Car alors, bien plus que de parler de l'enfant, cet objet, il nous faudrait nous déshabiller les uns et les autres pour mieux voir en quoi nos actions et insuffisances, nos comportements réels entravent ou aident l'enfant.

Je n'élué pas la question en ce qui me concerne. Je tente toujours de dire qui je crois être avec mes lacunes surtout. Mais ainsi on ne va pas bien loin.

Qu'importe, je souhaite que de tels entretiens déclenchent en l'esprit des parents un mouvement de pensée et une réactivation de l'intérêt propres à les aider à voir positivement les choses.

Ainsi, je n'ai aucune idée préétablie avant l'entretien et le fais sur le tas avec eux. Les enfants peuvent venir. Ils viennent une fois sur trois ou sur deux.

Il faut admettre que parler de l'enfant devant les parents en sa présence, c'est... l'admettrions-nous si nous étions à sa place ? Mais alors avec un tel raisonnement il est beaucoup de choses qu'on ne devrait pas se permettre vis-à-vis de lui. Ça aussi c'est de la pédagogie Freinet, dira-t-on.

Je crois qu'on raisonne trop en adulte et que l'enfant ne tient pas tant que cela à échapper au poids des adultes. Peut-être bien au contraire. Il ne raisonne pas comme nous, ni non plus comme la **personne** qu'en son lieu nous **respectons**.

C'est un enfant. C'est-à-dire un être dont la mère — mais autant dire les parents —, n'ont pas fini d'accoucher. Quand le médecin ausculte le fœtus, il s'adresse à la mère. N'est-ce pas ? Pourquoi n'en faisons-nous pas autant ?

Ma belle-sœur m'a dit en parlant de son fils : « *Quand sa mamie est là ou moi, on ne voit jamais Jean-Christophe. Il joue dans le jardin. Si nous sommes absents, il ne joue pas, il nous attend à l'intérieur, un livre à la main.* »

L'enfant est dépendant. Il nous le fait bien voir quand nous passons outre ce fait, même si ses réactions semblent nous dicter l'impératif « encore plus de liberté ». Les parents subissent en eux et dans leur vie de tous les jours les réactions, blocages et déblocages intempestifs, tout aussi bien, de leur enfant. Mettons-nous à leur place. C'est eux qu'il faut comprendre, ces absents de l'école.

Claude MOTTIER

Voyage-échange

Conversation à propos d'un voyage-échange (recueilli à Cognac pendant le stage de septembre) d'une classe de 6e en Charente à Mansle et une classe de 6e dans la Sarthe à Coulaines.

Pour Mansle (16) : Pierre et Gisèle Ramblière (P. et G.).

Pour Coulaines (72) : Claudine d'Huit (C), *Maths* et Solange Le Borgne (S), *Lettres*.



A) Motivations

P. — Nous n'aurions jamais envisagé un voyage de trois jours ; pourtant quand le projet a été lancé, nous avons pensé que c'était important de sortir de notre milieu scolaire, de la vie médiocre de notre C.E.G., de partir, de vivre quelque chose d'autre en commun, cela nous semblait comme un rayon de soleil. Mais, pourquoi étiez-vous déjà convaincues de l'importance d'un échange ?

S. — J'avais l'expérience de plusieurs voyages-échanges : l'un de trois jours, les autres d'une journée. Dans tous les cas, ces rencontres avaient été positives pour les enfants, les maîtres et même les familles. Elles donnaient un influx à la classe. Je pense que le contact humain, la vie en commun sont irremplaçables. Et dans le cas d'un échange de trois jours, il s'y ajoute l'avantage de connaître la famille du correspondant, de vivre en dehors du cadre scolaire, dans un milieu nouveau.

C. — Je n'avais, moi, aucune expérience mais je croyais Solange. Et vos enfants comment ont-ils réagi à ce projet ?

G. — Ce fut l'enthousiasme. A partir du moment où nous leur en avons parlé (après trois semaines d'hésitation) il fallait le faire, nous ne pouvions revenir en arrière, et chez vous ?

C. — A Coulaines, enthousiasme aussi, mais très vite marqué par le sentiment que c'était un rêve qui ne se réaliserait pas à cause des frais, des parents dont certains ne s'étaient jamais séparés de leurs enfants. Quelques-uns n'arrivaient pas à imaginer qu'ils pourraient partir ; ils seraient malades dans le train, il n'y aurait pas de maison pour les recevoir.

S. — C'est vrai, un tel projet rencontre bien des difficultés.

B) Difficultés

P. — Oui. D'abord il faut se convaincre soi-même de la possibilité, de l'utilité d'une telle entreprise, puis convaincre les collègues, membres de l'équipe d'abord, puis les autres.

G. — Quand nous avons reçu votre lettre, j'ai pensé : c'est impossible, irréalisable : l'argent ? l'administration ? l'organisation ? Je me demande comment meubler ces trois jours. Si Pierre ne m'avait assuré de son aide complète pour les détails matériels, j'aurais dit non. Mais je savais pouvoir compter sur lui... J'ai accepté.

C. — Et l'argent ? les parents à décider ? Comment avez-vous fait ?

P. — Pour les parents, pas d'opposition ; mais nous avons dû aller en voir quelques-uns pour leur expliquer notre projet et sa valeur.

C. — J'ai fait de même, après une réunion au C.E.S. où nous avons invité toutes les familles.

P. — Pour le budget, cela a été plus difficile. Nous n'avions demandé aux familles qu'une somme minimale (20 F pour les 3 jours, 600 km de déplacement en car), afin de pouvoir emmener tout le monde. Cela couvrait la moitié des frais réels. Le reste aurait dû être payé par l'association des parents d'élèves, une subvention intercommunale et la coopérative de l'établissement. En fait, nous n'avons pas eu la subvention et l'administration n'était pas d'accord pour que la coopérative paie le déficit. La majorité des collègues a réagi en notre faveur et ça s'est arrangé.

G. — N'empêche que j'hésiterais à recommencer.

C. — Nous avons eu moins d'ennuis, grâce à une subvention communale honnête et puis, notre voyage S.N.C.F. nous a coûté moins cher que votre car. Quant à l'administration, elle nous a donné l'autorisation, à condition bien sûr, de remplir les imprimés légaux : demande déposée au moins 40 jours avant la date du voyage, dans les C.E.S.

C) Le voyage lui-même

C. — Nous avons ensuite, quelques jours avant notre arrivée, communiqué le programme de nos trois jours, demandé quelques salles complémentaires, quelques aménagements dans l'emploi du temps.

G. — Nous avons fait notre possible pour perturber au minimum la vie habituelle du C.E.G. Nous avons récupéré quelques heures de cours déplacées en 3e.

C. — Je pense que l'administration a ressenti la valeur de notre échange et elle nous a aidés.

P. — Et l'accueil dans les familles, dans ces logements mesurés d'H.L.M. ?

S. — Cela s'est arrangé par des contacts individuels : un lit de camp prêté, une grand'mère, une famille plus au large qui prend deux enfants.

C. — Nous avons eu un problème délicat : une famille qui ne voulait pas recueillir le correspondant parce qu'il était algérien et qui n'acceptait pas de laisser partir son fils pour la même raison.

G. — Et pour l'organisation des activités ? comment avez-vous fait ?

S. — Les enfants ont proposé des activités choisies dans leurs ateliers de libre expression : théâtre, musique, danse, conversation, recherche mathématique, des matchs sportifs. Nous avons élaboré ensemble l'emploi du temps, dressé la liste des difficultés à résoudre.

C. — Pour les visites, nous avons recensé ensemble ce qui pourrait vous intéresser, puis il a fallu choisir en fonction des moyens financiers. Ce qui n'a peut-être pas été très heureux pour le choix pour de jeunes enfants « Circuit des 24 heures », visite du « vieux Mans ».

P. — A Mansle, nous avons procédé de même, mais nous avons dû intervenir car ils avaient tendance à bâtir la réplique exacte de ce que vous aviez fait à Coulaïnes.

D) Les résultats de ce voyage

S. — Aujourd'hui, pensez-vous que nous avons eu raison de faire cet échange ?

C. — Bien sûr. Cela a été une aventure incroyable pour nos gosses d'H.L.M. de se retrouver dans les fermes charentaises avec sur la table le gros pain rond, les énormes biftecks en leur honneur, et les animaux (voir textes annexes I).

G. — Oui, mais pour que la rencontre soit vraiment utile, il faudrait qu'elle ait lieu beaucoup plus tôt dans l'année ; la correspondance individuelle avant la rencontre est artificielle, ensuite elle est plus naturelle, plus spontanée, plus motivée.

S. — Vos élèves ont-ils manifesté aussi le désir de continuer la correspondance au-delà de la fin de l'année scolaire ?

P. — Oui, presque tous, ils devaient écrire pendant les vacances. Des parents devaient se rencontrer.

G. — Il semble, d'après ce que je sais en ce moment, que cette correspondance promise ne se soit pas réellement faite de façon spontanée (précision annexe ajoutée en novembre : le bilan définitif est plutôt décourageant : quelques très rares lettres pendant les vacances, la correspondance individuelle n'a pas repris à la rentrée : changement de professeur, aucun désir réel spontané ; cependant, quelques contacts personnels indépendants se sont établis ; deux enfants de Coulaïnes sont allés en vacance à Mansle et ont reçu leurs correspondants, les parents se sont rencontrés, les relations continuent en dehors de l'école).

S. — La déception que tu exprimes rejoint notre surprise lors du refus de Philippe de recevoir son correspondant Algérien. Ces échecs n'ont-ils pas la même cause ?



A Mansle, on escalade les pierres « perrottes »...



... et Philippe explique ensuite leur histoire

(Photos S. Le Borgne)

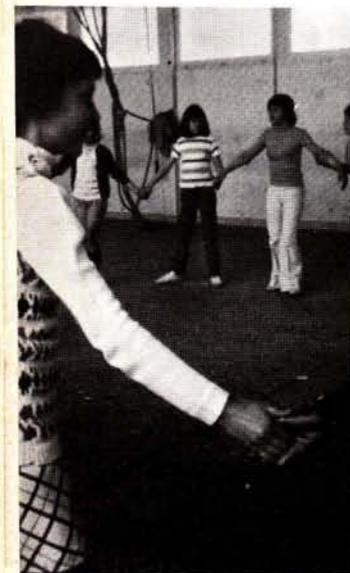




Pique-nique à Coulainnes...



... et danses à Mansle.



G. — Sans doute, je pense que les difficultés viennent de la correspondance individuelle pas assez riche, dans laquelle les enfants n'échangent rien de leur vie réelle.

S. — C'est en réalité l'amitié, la communication qui ne se sont pas établies. En fait, ces lettres n'avaient rien de naturel. La correspondance était une routine pour beaucoup.

P. — Vous avez tort de généraliser. Certains échanges étaient vraiment nombreux et riches ; une véritable amitié existe entre Christine et Catherine, entre Guy et Eric...

S. — Il faudrait se voir plus tôt, plus souvent aussi. Il serait donc préférable d'avoir des correspondants très proches.

G. — Serait-ce suffisant pour le dépaysement ?

S. — Sans doute : 20 km peuvent séparer un milieu urbain d'une commune rurale...

P. — Puisque nous en sommes aux regrets, j'aurais aimé avoir des contacts avec les autres professeurs de Coulainnes. Nous avons juste parlé avec le prof de gymnastique qui d'ailleurs n'a pas les mêmes opinions pédagogiques que nous : pour lui sport égale compétition.

C. — Nous avons invité tous les collègues de la classe mais ils ne sont pas venus.

G. — A Mansle, non plus, vous n'avez pas eu de contact. Certains ont fait exprès de fuir.

P. — C'est de notre faute. Nous aurions dû organiser la rencontre. Nous aurions dû parler, expliquer ce que nous allions faire et pourquoi. Nous sommes responsables aussi. Il ne faut pas rester isolé.

C. — A la suite des deux échanges, les enfants ont réalisé des albums. Comment avez-vous procédé ?

G. — En revenant de Coulainnes, j'ai demandé un compte rendu : j'ai eu des textes froids, impersonnels, une énumération sèche...

S. — Après notre départ, je leur ai proposé d'écrire quelque chose à propos de votre visite. Chacun a écrit ce qu'il a voulu ; ensuite nous avons classé les textes et l'ensemble donne à peu près le film complet des trois jours. Certains textes sont particulièrement sincères (voir textes annexes II).

G. — Par contre, le deuxième album fut fait dans l'enthousiasme. Nous avons suivi l'exemple de Coulainnes (voir textes annexes III).

S. — Et en mathématiques ?

C. — Dès notre retour, nous avons poursuivi la recherche commencée à Mansle, sur les poppies que les enfants de Mansle avaient découpés et nous avaient fournis.

P. — Nous aussi, nous avons cherché sur la planche à clous après l'avoir découverte à Coulainnes (annexe février 73, la correspondance mathématique continue activement entre Claudine et Pierre et en ce moment elle est très riche).

G. — Les lettres individuelles ont été plus riches, plus spontanées, plus intimes. Ils ont aussi découvert le théâtre à Coulainnes et cela a été une motivation pour travailler l'expression dramatique.

C. — Nous avons fabriqué des marionnettes à cause de celles vues à Mansle.

S. — Les visites faites avec vous ont donné des panneaux d'exposition notamment en recherche mathématique pour les parents et nous avons passé le film tourné à Mansle lors de l'opération porte ouverte du C.E.S.

En conclusion

Il aurait fallu pouvoir continuer cette correspondance dans les conditions de l'an passé. La part du maître est irremplaçable dans la correspondance comme dans toutes les activités. La correspondance repose essentiellement sur l'échange et la communication. Nous n'avons sans doute pas assez veillé à la qualité des échanges pour qu'ils survivent aux difficultés de l'environnement hostile. En mathématique, je n'ai pas pris le relais de la correspondance personnelle car Solange le faisait habituellement en français, pourtant c'est ainsi que je procédais quand j'étais seule à pratiquer la pédagogie Freinet.

Annexe : textes d'enfants

I. — Sa tante nous proposa de faire têter les chèvres ; elles nous donnèrent bien du mal. Au début je ne savais pas m'y prendre mais avec l'aide de Philippe, je réussis. Comme j'aimerais vivre à la campagne.

Hubert

Je me suis amusé avec un petit veau, né la nuit même, et qui n'avait pas peur de moi.

Philippe

Je me plaisais bien chez Alain car il habite la campagne. En arrivant de l'école, nous sommes allés cueillir des fraises des bois sur le talus.

Frédéric

C'était la première fois que je voyais traire des vaches.

Christine



II. — J'échange quelques mots avec Laurence. Je ne peux exprimer ma joie de ce jour tant attendu.

Sylvie

Le moment de j'ai préféré, c'est la promenade... Je me sentais en dehors de l'école... Les Professeurs, pour moi, n'étaient plus professeurs.

Frédéric

Nous nous embrassons, on s'assied, on se regarde puis on commence à se parler.

Sylviane

J'avais de la peine car ma correspondante Annie n'était pas avec nous.

Maryse

Je les regardai longuement s'éloigner, puis lentement je rentrai chez moi.

Hubert



III. — Hier encore, on ne pensait pas qu'on allait se quitter, mais maintenant le moment approche, nous n'arrêtons pas d'y penser.

On se dit au revoir, on s'embrasse, puis bientôt le car s'en va laissant derrière lui des mains qui s'agitent de tous les côtés. quelques larmes coulent mais bientôt il faudra se remettre et penser à autre chose.

Sylviane

Fiche technique : comment organiser un voyage-échange

Le voyage-échange est un apport incomparable pour la correspondance.

ORGANISATION TECHNIQUE

Par la S.N.C.F. (3 jours maximum).

● Déposer la demande près de l'administration (feuille spéciale) :

— 40 jours avant la date prévue pour un voyage de 3 jours,

— 15 jours avant pour un voyage de moins de 3 jours.

● Réserver les places à la S.N.C.F. 30 jours avant la date fixée.

● Déposer le billet avec tous les noms et les dates de naissance au moins 24 heures avant la date fixée.

Tarif avantageux pour un groupe-classe : plus de 10 enfants.

— 75 % de réduction pour les 10 à 14 ans.

— Demi-tarif pour les moins de 10 ans (cumulable avec les 75 %).

— 1 accompagnateur pour 10.

Les compartiments sont réservés dans chaque train emprunté.

Le groupe est annoncé dans les gares de changement. (Lors d'un passage à Tours, nous avons visité le centre de triage alors que rien n'était prévu.)

Par le car :

— Revient beaucoup plus cher pour un groupe réduit.

— Est beaucoup plus fatigant.

— Voir les compagnies locales ayant l'autorisation de transporter des enfants (autorisation à remplir).

ORGANISATION PEDAGOGIQUE

● Préparation minutieuse ABSOLUMENT indispensable :

— Emploi du temps minuté.

— Accueil dans les familles.

— Activités à organiser en coopérative avec les enfants.

— Veiller particulièrement aux premiers instants communs.

● Informer les collègues, surtout dans le second degré ; les inviter à participer éventuellement.

● Présenter les maîtres au chef d'établissement dès leur arrivée ; l'inviter à une séance de travail en commun, éventuellement.

COURRIER DES LECTEURS

Cette rubrique vous appartient.
Ne la laissez pas vide !

Adressez le courrier à
Paul Le Bohec,
Le Bas-Champ
35112 - Parthenay-de-Bretagne
ou à
Roger Favry
Lycée technique, Boulevard E. Herriot
82017 - Montauban

LIVRES ET REVUES...

VERS UN ENSEIGNEMENT RENOVÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Publié sous la direction de
M. ROUCHETTE

Ouvrage important qui a précédé la sortie des instructions officielles de français. A l'image de celles-ci d'ailleurs et comme l'annonce la préface, c'est un peu un « manteau d'Arlequin » en raison de la diversité des opinions exprimées. Nous ajouterons que les articles sont de valeur inégale, que les passages relatifs à l'expression libre ne font que reprendre des idées que nous connaissons bien, les réserves, émises ayant été, depuis longtemps, désamorçées par nos productions enfantines.

Les chapitres les plus intéressants, pour nous, se situent sur le plan de la recherche théorique, et de l'apport de la linguistique. Ils nous touchent, au premier chef, car ils concernent bien cet « impérialisme du langage » si justement souligné dans *L'Edicateur* No 20. Il est vrai que « l'objet essentiel de l'enseignement du français est la maîtrise de la langue maternelle dans ses formes

orales et écrites d'expression ». C'est pourquoi les niveaux de langage ne sauraient nous laisser indifférents et devraient mobiliser toute notre capacité d'accueil. Nous saurons accepter que l'enfant « soit déboussolé », ou qu'il « soit perdu » ou qu'il soit « déconcerté ».

La tâche première sera, bien sûr, de créer le besoin d'expression et de rendre celle-ci possible.

« Or l'enseignement traditionnel du français avait tendance à ne considérer la langue maternelle que comme un véhicule, une entité porteuse de message et d'un sens, qu'il fallait rendre propre et policée. Les sujets de rédaction, les exercices de grammaire, les textes contenus dans nombre de manuels de lecture, finissaient par tresser autour des enfants une sorte d'univers verbal artificiel, pédant ou puéril, ronronnant et banal, dans lequel ils ne se reconnaissaient pas toujours. Ce langage, à mi-chemin entre l'académisme et la puérité était parfaitement impropre à exprimer quoi que ce soit de la vie quotidienne. »

Au sujet de cette langue maternelle et son vocabulaire, un chapitre signé F. Ters situe clairement le problème.

S'appuyant sur une analyse détaillée d'un « dit de Mathieu » de Freinet, l'auteur montre que :

— Les 70 mots les plus courants occupent avec leurs répétitions près de 59 % de l'ensemble des mots : ce sont des mots de structure, des mots-outils ;

— Les 570 mots les plus fréquents de la langue française, formant le vocabulaire fondamental de la communication écrite courante, forment 79 % de la page de Freinet, et 4 % seulement des mots donnent à cette page une saveur de message personnel.

Or, le paradoxe de notre enseignement c'est que nous perdons notre temps à expliquer les 4 % des mots à sens restreint, peu fréquents, mais que jamais nous ne contrôlons l'acquisition des mots des sens les plus usuels.

Conscients de cette erreur, des chercheurs se basant sur des statistiques rigoureuses portant aussi bien sur la langue orale de l'enfant que sur la langue écrite, ont établi un programme de la maternelle à la seconde, programme à répartir sur 10 ans. Ce document qui ne constitue, en aucune manière, un catalogue contraignant, nous fournit un cadre de référence précieux qui permet de confirmer nos approximations intuitives.

Par exemple, il saute aux yeux, qu'il est plus urgent et plus utile d'enseigner l'écriture et l'emploi des 12 verbes-outils indispensables (avoir, être, aller, dire, donner, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, voir, vouloir) que de « s'acharner inutilement avant l'âge de 11 ans, sur les 4 990 autres verbes du dictionnaire de l'Académie !

Au sujet de l'enseignement grammatical à l'école élémentaire, grand bien nous est dit des opérations syntaxiques de commutation, substitution, réduction, synthèse, transformation, etc. Il semble bien que ces exercices, d'un usage courant dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ne soient pas moins utiles dans l'apprentissage de la langue maternelle. Certes, les définitions sont plus ou moins abandonnées, certes la pratique remplace l'explication, certes le réflexe tient lieu de réflexion, mais le danger est grand d'aller à l'abus et de déboucher sur une nouvelle scolastique, à laquelle l'avalanche des éditions ne sera, une fois encore, pas étrangère ; Attention aux « Bled » de la structure !

Ces mises en garde faites, il n'en reste pas moins que nous sommes d'accord avec les auteurs abordant le problème de la formation des maîtres. Aujourd'hui, un empirisme tâtonnant ne suffit plus. C'est vrai que nous n'avons « jamais appris à parler et à écrire, mais à disserter en trois points sur des auteurs et décortiquer, pour parfois les réduire en poussière, les textes de ces mêmes auteurs »...

Aujourd'hui, il est urgent de donner à tous les maîtres, une formation linguistique sérieuse. En particulier, l'étude phonétique et l'étude phonologique de la langue semblent indispensables car tous les linguistes ont montré qu'une langue se définissait exclusivement par des sons.

De toutes façons, sachons bien qu'en 1973 « nous devons bannir l'idée d'un humanisme clos et d'une formation des maîtres arrêtée à la sortie de l'école normale. Un coup de peinture fraîche passée sur la culture de base produit un effet de rajeunissement sur l'enseignant, dont les élèves profiteront aussi ».

Acceptons-en l'augure !

P. CONSTANT

LE BONHEUR DES OISEAUX

Marie-Louise
VIDAL DE FONSECA

Editions Robert Laffont.

Marie-Louise Vidal de Fonseca a fait de son jardin un « Refuge des oiseaux » et de sa maison un « Bird's Hospital ».

Voici vingt ans qu'elle accomplit là une sorte de vocation qui lui a permis d'aider, de soulager, de sauver des centaines d'oiseaux en détresse, mais aussi d'accumuler un nombre extraordinaire d'observations précises et une expérience pratique des oiseaux non moins extraordinaire.

Le livre qui se déroule au fil des saisons, est plein de poésie, mais en même temps de documentation concrète. C'est ce qui m'a enchantée à sa lecture : la simplicité des lignes qui sont toujours le récit des choses vécues et la tendresse, la douceur infinies qui guident cette femme dans chacun de ses actes.

Un tel livre devrait se trouver, me semble-t-il, dans les bibliothèques de classes : si les enfants ne le lisent pas d'une traite, ils le consulteront souvent, y trouveront une foule d'idées, de renseignements, de suggestions.

Peut-être eux aussi auront-ils envie de créer un refuge d'oiseaux, si l'espace vert autour de leur école le leur permet.

Ils y trouveront par exemple une nomenclature de produits pharmaceutiques spéciaux en cas de soins nécessaires à un petit oiseau malade, affaibli, blessé...

Ils verront quelles sont les graines et les plantes particulièrement appréciées des oiseaux suivant les espèces.

Ils sauront ce qu'ils doivent planter à l'automne pour préparer un beau printemps pour leurs amis.

Ils apprendront à connaître la physiologie très spéciale des oiseaux. Mais aussi comment il faut leur parler, les écouter, retrouver un contact confiant avec eux.

« Aujourd'hui à midi, de la terrasse de cette « maison au soleil », nous avons lâché le martinet noir que mon amie Lise avait trouvé en juin, à Neuilly, sur le trottoir, au pied de son immeuble.

Depuis un mois nous lui faisons faire des vols d'essai dans le hall. La semaine dernière, il faisait encore cinq à six tours en rond au plafond, et retombait lourdement sur le carrelage. Il n'était visiblement pas prêt. Depuis trois jours quel changement : neuf à dix tours au plafond et sans chute ! A lui la liberté ! Avant cette opération en plein air, ma mère voulut lui donner une dernière friandise : un ver de farine ! Il n'en voulut pas, tant son impatience était grande de voir se réaliser ce qu'on lui avait promis et qu'il comprenait parfaitement. Les oiseaux savent toujours d'après notre attitude et les fluctuations de notre voix, quand est venue l'heure de retourner vers la nature ! Je pris le martinet de la main droite et, levant le bras brusquement, je le lançai vers le bleu insolent du ciel. Il monta d'un seul jet, suivi par une nuée d'hirondelles curieuses qui renoncèrent vite à le suivre tant il allait haut, de plus en plus haut ! Pourquoi l'avais-je lancé ainsi ? Parce que le martinet noir peut à peine se mouvoir au sol, à cause de ses longues ailes et de ses pattes-crampons...

... Cela n'empêchait pas son merveilleux plumage d'être doux comme une soie de Chine. Il nous témoignait d'ailleurs une si grande confiance et une telle affection que nous en étions éblouies. Il restait accroché à mon corsage, ailes déployées, toute la journée. J'allais et venais dans la maison. Quand je me penchais en avant, ses petites pattes serraient l'étoffe. En vérité, des petites pattes singulières, emplumées jusqu'aux doigts qui restaient nus et portant un pouce articulé vers l'avant.

Ce soir nous regardons au loin avec mélancolie. Est-ce lui Joselito, cette flèche sombre qui traverse la lumière orangée du couchant ? Quelle ivresse doit être la sienne, et comme j'aimerais le rejoindre là-haut, pas en avion, mais avec de vraies ailes en faux comme les siennes, tranchant à même le ciel. »

Ne pensez-vous pas que les enfants seraient sensibles à de telles pages, surtout si leur intérêt les a attirés vers l'un ou l'autre oiseau de leur entourage ?

Denise CROISE

ECOLOGIE : DETENTE OU CYCLE INFERNAL ?

Pierre SAMUEL

Collection 10-18

P. Samuel fait un examen complet, bien documenté, des questions posées par l'écologie : examen lucide, responsable, mais non culpabilisant : c'est pourquoi il pourra déranger nos habitudes et nos perspectives de « confort », mais il n'obtiendra pas l'agrément des partisans du respect absolu de l'état « naturel ».

La part y est largement faite aux aspects humains, débouchant ainsi sur l'inévitable question : Comment mettre en pratique les solutions préconisées à la crise actuelle ?

P. Samuel présente quelques voies, dénonce celles qu'il faudra éviter, et semble faire confiance à la sagesse humaine pour que les solutions qui respectent la personnalité de chacun s'imposent : puisse-t-il avoir raison, et puissions-nous œuvrer pour qu'il ait un jour raison.

Michel ZILLER

REVUE DES ETUDES COOPERATIVES

Institut Français de la Coopération,
7, avenue Franco-Russe, 75007 Paris.

Au sommaire du numéro 171 (1er trimestre 1973 - 11 F) :

B. BELLEVILLE : Le Groupement National et les Groupements Régionaux de la Coopération.

Dr. KOWALAK : Coopératives d'Étudiants en Pologne.

J. CHERRUAULT : Le Mouvement Coopératif et le Salon « Consommateurs 72 ».

R. LOUIS : Le rôle des Centres pour le Développement des Entreprises Coopératives de 1969 à 1972.

A. HIRSCHFELD : A propos de quelques études coopératives.

Tarifs de l'abonnement annuel (4 numéros) à compter du 1er janvier 1973 (C.C.P. Paris 94.91.86) :

— France : 35 F.

— Etranger : 40 F.