

# L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

10

5 Février 75  
48<sup>e</sup> année

20 NOS par an : 51 F  
avec BTR en supplément : 103 F



Un congrès  
des groupes  
départementaux

DES TRAVAILLEURS DE L'I.C.E.M. AU CONGRES DE L'AISE



LE PLAN DE TRAVAIL

# CEUX qui font encore des expériences

Une partie de ce numéro raconte le voyage qu'une dizaine d'entre nous a effectué au Royaume de la Science...

Bien qu'amateurs, puisque nous ne sommes ni des « professionnels » ni des « chercheurs », nous y avons été conviés ; et nous y sommes allés avec beaucoup de naïveté et d'enthousiasme, avec beaucoup de curiosité.

Mais — entre autres — nous avons été qualifiés de « rebouteux » de l'éducation...

D'emblée nous avons été replongés dans le dialogue de Mathieu avec M. Long (1). D'emblée tous les problèmes de la culture — de la vraie et de la fausse —, nous étaient jetés au visage !

Dusse notre modestie en souffrir, il nous faut reconnaître aussi qu'en plusieurs occasions certains s'étonnèrent que « pour des praticiens » nous ayons « néanmoins une forte culture » !

Il nous fallut donc une nouvelle fois reconnaître la profonde différence entre deux sortes d'individus : ceux qui, bien que pragmatiques, font encore des expériences et ceux qui, bien que scientifiques, n'en font plus.

Ils n'en font plus, disait-on naguère, parce qu'ils se sont assis au bord de la mare à l'eau dormante. Ils se sont appliqués à définir les règles de l'eau morte ; et ils jugent désordonnée, incongrue et prétentieuse l'impétuosité du torrent troublant l'eau de la mare ou le vent, le grand vent qui balaie un instant vers les bords, les mousses stagnantes...

Ils n'en font plus, de nos jours, parce qu'ils sont assis dans des bureaux d'études. Ils s'occupent à rédiger de longs rapports issus de l'organisation d'une fallacieuse « C.G.T. » : la compagnie des groupes témoins ! Pas « d'expérience » sans l'existence de parallèles familles de groupes témoins, dont l'une est d'ailleurs toujours la cocue de l'autre !

Ils ne font plus d'expériences vivantes ! Chacun connaît l'histoire de la bicyclette : nous pourrions la redire un jour... Mais si c'est un matériel d'imprimerie que nous confions à leurs soins, nos savants l'examineront et le retourneront avec leur optique déformante d'hommes vivant la tête en bas. Ils calculeront scientifiquement l'usage qu'ils pourraient en faire pour imprimer paradoxalement des théories de mots tournant à vide ou parfois même des règlements autoritaires destinés à renforcer les barreaux des cages de notre « jeunesse captive ». Avec notre idéal, ils font la scolastique.

Je sais ! Les bureaux d'études sont calmes. Ordonnés. Leur budget s'équilibre à merveille. Prémunis, garantis, préservés : jamais aucun aléa grave ne trouble leur marche en ligne droite : ils ont un « projet » ! Nous autres, dans nos chantiers, nous sommes accusés de désordre, d'imprévoyance, d'impuissance : nous sommes toujours à pied d'œuvre et la vie chaque jour nous impose une tâche nouvelle !

Mais voilà ! Rien n'est plus exaltant qu'un chantier, surtout lorsqu'il s'agit d'éducation !

<b>Editorial</b>	<b>3</b>
ORTHODOXIE OU MILITANTISME ? <span style="float: right;">M. MARTEAU</span> <i>Dans la situation économique actuelle, l'originalité de notre coopérative devient garante de sa survie.</i>	
<b>Congrès de Bordeaux</b>	<b>4</b>
UN CONGRES DES GROUPES DEPARTEMENTAUX <i>Groupe girondin de l'Ecole Moderne</i> <i>Un panorama sur le futur congrès, ses locaux, son contenu, la ville et le groupe départemental qui l'accueille.</i>	
<b>Outils et techniques</b>	<b>8</b>
LE PLAN DE TRAVAIL <span style="float: right;">Gisèle DEVULDER</span> <i>Le sujet a déjà été abordé dans L'Educateur n° 3. Comment utiliser le plan de travail dans une classe de petits ? Bientôt une nouvelle étude sur la genèse du plan de travail dans la perspective de l'autogestion.</i>	
<b>Second degré</b>	<b>10</b>
QUE DISENT DES ADOLESCENTS DE NOS CONGRES ? <span style="float: right;">Jacques DESBORDES</span> <i>Dans la perspective du prochain congrès, les points de vue et les préoccupations des adolescents qui ont participé aux précédents congrès.</i>	
COLLECTION «LIBRES RECHERCHES ET CREATIONS MATHEMATIQUES» <span style="float: right;">Sous-commission mathématique second degré</span> <i>Le rappel des brochures déjà éditées et les projets à paraître.</i>	<b>12</b>
<b>Actualités de l'I.C.E.M.</b>	<b>13</b>
<i>Les rubriques habituelles : vie des chantiers et des départements, le congrès, la F.I.M.E.M., fruits d'un courrier de plus en plus abondant... De plus, un billet de R. Laffitte et des informations sur l'affaire Lourau et l'école ouverte d'Auxerre.</i>	à <b>20</b>
<b>Sciences de l'éducation</b>	<b>21</b>
DES TRAVAILLEURS DE L'I.C.E.M. AU CONGRES DE L'A.I.S.E. <i>La longueur de ce texte nous a fait retarder plusieurs fois sa publication. Mais les minutes de ce congrès n'étant pas encore (à notre connaissance) publiées, la synthèse faite par nos camarades ayant participé au congrès nous permet de faire le point par rapport aux travaux des chercheurs.</i>	à <b>32</b>

PHOTOS ET ILLUSTRATIONS :

M. Pellissier p. 4, 5  
E. Bordas 6, 7  
G. Duvulder 8

EN COUVERTURE :

Photo M. Pellissier

**Important :** Notre numéro 9 du 20 janvier contient la fiche d'inscription au congrès de Bordeaux : ne l'oubliez pas ! Notre prochain numéro sera consacré en grande partie à la préparation de ce congrès ; mais déjà, en relisant l'Actualité de tous les numéros parus et l'article du numéro 5/6, vous pouvez retrouver de nombreuses informations utiles sur ce congrès.

# Si vous êtes abonnés aux Publications de l'Ecole Moderne

# VOUS ALLEZ RECEVOIR



## LE LÉROT ET LE LOIR

108  
5 février 1975

Des enfants trouvent un lérot endormi dans un tiroir de la classe. C'est l'occasion d'étudier ce charmant animal, de le comparer au loir... De se demander s'il est utile ou nuisible.



## LE LIVRE DES MERVEILLES DE MARCO POLO

799  
1<sup>er</sup> février 1975

Nous n'avons reproduit dans cette brochure que quelques extraits du livre de Marco Polo. Nous nous sommes attachés, par le choix des textes et des illustrations, à donner une idée de la beauté et du luxe raffiné des pays traversés. Reportage ou légende ?



## LE CATHARISME

66  
février 1975

Secte religieuse originale, le catharisme connut un tel succès dans le midi de la France qu'une véritable guerre de sécession s'en suivit, menée par un seigneur du Nord : Simon de Montfort et marquée d'épisodes d'une cruauté inouïe.

Mais qu'étaient au juste la doctrine et les rites du catharisme ? Disparut-il avec les cinq cents emmurés vivants de la grotte de Lombrive ? C'est ce qu'étudie la B.T.2.



## Fichier de Travail Coopératif

375-376  
15 janvier - 1<sup>er</sup> février 1975

Vingt nouvelles fiches, plus spécialement consacrées

- à l'étude du milieu (la commune, le quartier),
- à la fabrication du beurre et du fromage (complément à la B.T. 798),
- à la rédaction de messages secrets !



861

## LA VIE ÉCONOMIQUE AU MOYEN AGE

Avec Françoise BIBOLET, archiviste-paléographe. Les marchés : origine, transport, circuits de distribution des marchandises - Les moissons - L'artisanat. Les grandes foires de Champagne : les marchandises vendues, la vie des marchands, les changeurs, les distractions, les voyages.



15

## L'ENFANT DANS LA CITÉ

Dans la cour des immeubles (C.P.) - Au square (C.E.) - Vivre en H.L.M. (classe de 5e).

Des enseignements pour les campagnards, une meilleure prise de conscience pour les citadins.



Un numéro réalisé par le groupe de la Gironde, organisateur du prochain Congrès de l'I.C.E.M.

75  
janvier-février

EN SUPPLEMENT :

- Une Gerbe internationale de textes d'adolescents.
- Texte libre n° 3 venu aussi de la Gironde.



LES TEXTES  
LIBRES ORDINAIRES  
de Patrice  
présentés par  
René LAFFITTE

## ORTHODOXIE ou MILITANTISME ?

Conséquence de la crise économique que traverse la France, des centaines de petites entreprises disparaissent, incapables qu'elles sont de dicter leurs prix, de puiser dans des réserves inexistantes et, pour cause, d'obtenir une aide de l'Etat.

La C.E.L. est une petite entreprise et, disent les experts ainsi que certains militants, plus vulnérable que les autres, de par son essence même et en raison de ses objectifs et de ses méthodes de gestion pas toujours compatibles avec les règles classiques de la rentabilité.

### QU'EST-CE QUI LA REND PLUS VULNERABLE ?

1. *Tout d'abord ses clients* : presque exclusivement l'Etat et les collectivités locales qui, s'ils finissent toujours par payer, paient tard obligeant la C.E.L. à trouver du crédit.
2. *Les productions qu'elle diffuse* : des outils pédagogiques qui intéressent peu le grand commerce surtout s'ils sont d'avant-garde.
3. *L'inflation* : les crédits de fonctionnement des écoles n'augmentent pas ; une hausse des prix du catalogue C.E.L. n'entraîne donc pas une augmentation du chiffre d'affaire.
4. *La politique commerciale*, dite « trop timorée » car elle se refuse à créer des besoins artificiels et à vendre des produits inutiles, voire dangereux, même s'ils sont d'un bon rapport, diffusant par contre des productions peu rentables économiquement mais indispensables à la pédagogie Freinet.
5. *Sa politique sociale peu orthodoxe*, car elle ne pratique pas les bas salaires, les cadences imposées, les règlements accompagnés de sanctions, tout ce qui vise à obtenir des travailleurs un rendement maximum.

Tout cela est vrai et explique que la C.E.L. ait toujours vécu dangereusement. Mais, pourtant, elle a survécu à plusieurs crises graves et elle va surmonter celle qu'elle traverse actuellement.

Et, paradoxalement, plus facilement que la plupart des petites entreprises dont une bonne part a déjà disparu ou est au bord du gouffre.

Pourquoi plus facilement ?

Parce que, quand l'orthodoxie ne paie plus, ce qui était un handicap devient un avantage ; quand le banal et le médiocre s'écroulent, l'originalité apparaît comme le seul moyen de sauvegarde.

En dehors des grandes sociétés, encore que quelques-unes ne soient pas à l'abri, ne sortiront de la crise que les entreprises qui se seront différenciées par leurs produits ou par leur gestion. Ce qui faisait notre faiblesse est capable d'assurer notre force. Nous ne pouvons modifier le fait que notre principal client soit l'Etat et que ce soit un mauvais client.

Alors, où se trouvent nos atouts ? Pourquoi, au nom de quoi, la C.E.L. refuse-t-elle d'exercer les pressions habituelles sur les travailleurs ? Pourquoi refuse-t-elle une politique commerciale basée sur le matraquage et axée uniquement sur l'augmentation du profit ?

Parce qu'elle est, à la fois, l'outil et l'image d'un mouvement pédagogique et social, caractérisé essentiellement par une certaine pratique et dont les adhérents pensent que l'attitude éducative n'est qu'un aspect de l'attitude générale ; qu'éduquer c'est « être » ; qu'on ne peut « être » d'une façon dans une classe et d'une autre façon dans la conduite d'une entreprise fût-elle commerciale ; que la confiance en l'enfant suppose la confiance en l'homme ; que la mise en condition (même d'acheter nos « bons produits ») ne peut être une étape vers la libération ; que les fins qui justifient les moyens deviennent les justifications de ces moyens se prenant eux-mêmes pour des fins.

La C.E.L. est un moyen, indispensable certes, non une fin. On ne peut appliquer à la C.E.L., ce que l'on condamne dans notre classe et dans notre vie de tous les jours.

C'est cela notre originalité ! Est-ce notre faiblesse ? Non, c'est maintenant notre force.

La C.E.L. n'a jamais échappé à la pédagogie Freinet : ceux qui l'administrent, ceux qui produisent et expérimentent ses outils, ceux qui l'utilisent sont des enseignants Freinet.

Elle a survécu en faisant le minimum de concessions ; elle est restée notre entreprise ; elle nous est indispensable dans notre recherche et notre action éducative.

Nous pouvons lui consacrer une partie de notre temps, de notre travail, de notre imagination et de notre argent.

Face à une orthodoxie capitaliste qui ne suffit plus à préserver de la crise économique, nous opposons notre militantisme garant de notre survie.

Maurice MARTEAU  
instituteur  
Président de la C.E.L.

# Congrès de Bordeaux

# Un congrès des groupes départementaux

*Le groupe girondin  
de l'Ecole Moderne*

Depuis un an bientôt l'idée d'un congrès des groupes départementaux s'est développée au sein du mouvement. De nombreux camarades ont senti que ce congrès de Bordeaux pouvait redonner à la cellule de base qu'est le département une place plus prépondérante et plus enrichissante pour le mouvement.

La confrontation des richesses départementales, l'harmonisation de leurs éléments, l'élaboration de travaux communs, les pistes nouvelles, aboutiront à un foisonnement, à une diversité, à une richesse qui témoigneront de la vie des départements mais aussi de la force de notre mouvement.

D'autre part ce congrès-carrefour permettra plus aisément l'intégration de camarades puisque ceux-ci seront déjà, avec leur département, mobilisés sur une expo, un débat, un atelier, etc., en relation avec d'autres groupes. Même si leur département ne s'est pas engagé dans ce congrès ils trouveront dans ce foisonnement l'occasion de retrouver leurs préoccupations, leurs soucis, leur classe et rapidement ils pourront travailler avec d'autres camarades.

On devine déjà combien les circuits d'échange pourront être nombreux et vivifiants pour tous, combien la richesse des travaux présentés ou en cours d'élaboration s'intégrera utilement aux travaux, aux pistes de recherche des commissions nationales et des chantiers, combien le travail coopératif sera au centre de cette rencontre de travail, à la base de la réussite de ce congrès.

**CEPENDANT A BORDEAUX, MALGRE UNE FORME NOUVELLE, LE CONGRES AURA TOUJOURS LES MEMES STRUCTURES D'ACCUEIL :**

Avec des amphithéâtres :

- Où la parole prend obligatoirement une place trop importante.
- Où il devient impossible pour certaines personnes de pouvoir s'exprimer ou de communiquer leurs recherches.
- Où d'autres au contraire dominant par leur «savoir parler».
- Où l'on retrouve l'échange traditionnel enseignant-enseigné.

Avec des alignements de salles, des couloirs, des escaliers.

Avec ses restaurants universitaires :

- Où l'on attend de longues minutes.
- Où il est difficile d'avoir des échanges intéressants...

Avec ses lieux d'hébergement qui sont éloignés du congrès.

Pourquoi nous retrouvons-nous chaque année dans de telles conditions d'accueil qui briment la communication, l'échange et la vie ?



Tout simplement parce que nous sommes chaque année de 1 000 à 1 500 personnes et qu'avec un tel nombre il est impossible de trouver une solution plus humaine.

Comme les autres congrès, le congrès de Bordeaux se tiendra sur un campus universitaire, à Talence, dans la banlieue bordelaise.

Il faut se familiariser avec l'idée qu'il n'existe pas encore de structure d'accueil pour un tel nombre, qui corresponde à notre pédagogie de vie et de travail.

A partir de là aménageons, imaginons, inventons tout ce qui pourrait rendre un congrès plus agréable sur un tel lieu (salles d'ateliers : duplication, construction d'instruments de musique, etc., lieux différenciés tels que l'école d'architecture qui regroupera toutes les expos, seront les solutions mises en œuvre à Bordeaux). Le bon (?) vin aidant et par sa forme même on peut imaginer qu'il sera plus aisé de vivre le congrès 1975.

#### *LE CONGRES EN QUELQUES MOTS :*

Une équipe chargée de l'accueil en relation avec les équipes existant déjà dans les autres congrès, proposera :

- L'accueil sur les lieux d'hébergement le premier soir.
- Une salle permanente «refuge» près de la salle information.
- Une séance quotidienne de présentation de la journée.
- Une brochure explicative sur le congrès.
- Une équipe de jeunes accueillant les jeunes.
- Une salle près de l'accueil et de l'information pour les étrangers.

D'autre part, la forme du congrès, comme nous l'avons déjà précisé, doit permettre une meilleure intégration de ceux qui autrefois étaient parfois un peu isolés. Les jeunes peuvent déjà au niveau du département participer à un travail pour le congrès, les étrangers peuvent au même titre que les départements présenter des travaux ou s'y intégrer. Nous pensons donc que par cette formule-là le problème de l'accueil s'estompera et que les gens isolés seront moins nombreux et trouveront rapidement des activités qui leur conviendront.

D'autre part le secteur information permettra une vision, une réflexion quotidienne par un journal instrument de travail (présentation des séances, des travaux, commentaires, etc.) et des panneaux d'information tenant grande place afin d'offrir à chacun une vue globale et détaillée de chaque journée.

#### *ET PUIS, COMME DANS CHAQUE CONGRES :*

- Des spectacles, veillées-débats de toute sorte, sorties, seront proposés afin de nous délasser, de nous distraire mais aussi afin de chercher nous-mêmes, de créer, d'échanger au contact de personnes, d'acteurs qui comme nous mènent dans d'autres directions une lutte quotidienne, un combat de militant.
- Un spectacle de danse avec débat, une chanteuse qui outre un spectacle, propose une animation-chant, un récital poésie, un spectacle de mime avec débat. Des ateliers chant, construction d'instruments, jeu dramatique, etc.
- Des débats sur les problèmes de la région (implantation de centrales nucléaires, aménagement de la côte aquitaine, urbanisme). Autant de débats qui nécessiteront des sorties, des excursions en différents points du département, où nous pourrions comme dans nos classes faire une approche du milieu et mieux connaître les problèmes soulevés. Excursions aussi pour entrer en contact avec le



vignoble bordelais, non celui de la fraude et des visites organisées, mais celui moins connu des petits exploitants, des coopératives qui nous montrera le célèbre vin de Bordeaux sous un autre jour.

● Une place sera réservée en outre aux enfants des congressistes qui pourront présenter un spectacle avec la collaboration d'une troupe théâtrale.

### ET LE GROUPE GIRONDIN, MACAREL (1) !

Eh bien ! le groupe 33 aura pour tâche d'accueillir les autres départements et ce sera là sa « contribution directe » (pas de mauvais jeux de mots, macarel !) au congrès des groupes départementaux.

Au point où nous en sommes plusieurs constatations peuvent être faites :

● Tout d'abord combien il est difficile d'être un militant en organisant un congrès et d'avoir une classe, d'y penser, de rester disponible avec les enfants... sans parler des camarades mariés, pères et mères de famille ! Et l'on a subitement pensé aux copains qui ont organisé les précédents congrès, qui ont eu une tâche obscure durant son déroulement et qui sont souvent retombés dans l'anonymat par la suite.

● Nous avons eu une conscience plus aigüe de nos forces et de nos faiblesses : l'organisation matérielle nécessitait une équipe de gens disponibles sur Bordeaux et c'est alors que l'on a senti à quel point le groupe avait une implantation rurale. N'est-ce pas paradoxal lorsqu'on pense que Bordeaux est une des plus grandes villes de France et que la majorité des adhérents du groupe sont en campagne (le mouvement dans son ensemble ne connaît-il pas lui aussi ce problème ?).

Il est à souhaiter d'autre part que la tenue du congrès en Gironde incitera un plus grand nombre de camarades sur les 270 adhérents que compte le groupe à s'abonner à *L'Éducateur* (50 % d'abonnés) ou à prendre une action (37 % d'actionnaires).

Cependant l'animation du groupe est assurée par une équipe de jeunes (travaillant en collaboration avec des camarades plus chevronnés) qui ont débuté en pédagogie Freinet dès leur sortie de l'école normale (pourquoi attendre plus longtemps, macarel !) ce qui facilite d'ailleurs les relations avec normaliens et normaliennes et ce qui explique d'autre part la moyenne d'âge peu élevée des adhérents du groupe girondin.

Et le groupe participe également à l'animation du mouvement puisque plusieurs camarades sont membres du C.A. ou responsables de commissions nationales.

Enfin, le groupe girondin assure des productions, aboutissement des chantiers de travail départementaux. C'est le côté vivant du groupe. En effet, le travail de réflexion sur les classes a montré la nécessité de produire au niveau départemental des outils, expérimentés, testés, critiqués puis améliorés qui peuvent dès lors être proposés au niveau national :

- Livrets de lecture (petites et grandes classes).
- Fiches de math (fiches recherche et tests d'acquisition).
- Prochainement, sortie de B.T. locales.
- Fiches F.T.C. départementales.

SANS OUBLIER LE CONGRES 75, MACAREL !

(1) Macarel : prononcer macaréou. Il nous a paru important de vous familiariser dès à présent avec le titre du journal du prochain congrès.



## BORDEAUX

La ville de Bordeaux est-elle digne d'accueillir un congrès I.C.E.M. ? La question se pose-t-elle ? Bien sûr, Bordeaux, ville au port célèbre, ne doit l'implantation de celui-ci qu'au commerce colonial. De même, si ses vins sont prestigieux, la fraude autour de ceux-ci n'est pas moins célèbre...

Si cette ville bourgeoise dominée par l'aristocratie du bouchon est sensible au prestige (pont suspendu, rénovation du quartier de Mériadek, quartier du grand lac) elle n'en a pas pour autant résolu les problèmes sociaux inhérents à toute grande agglomération (cités dortoirs, quartiers insalubres, problèmes des jeunes, etc.).

Mais il y a aussi des banlieues populaires et dynamiques (Talence, Cenon, Bègles, Lormont, Mérignac, Saint-Médard, etc.) qui tentent de résoudre les contradictions de la vie dans les cités (M.J.C., animation culturelle, classes vertes, classes de neige, crèches, spectacles, échanges, etc.). Certaines de ces banlieues se sont proposées pour une animation de leur commune dans le cadre du congrès.

Faire le congrès à Bordeaux, c'est aussi contacter des gens, des personnalités qui ne partagent pas toujours nos idées, voire qui leur sont hostiles.

Mais existe-t-il des lieux privilégiés, doit-on négliger l'aide qui est susceptible de nous être apportée ? De toute façon ces contingences matérielles n'existeront plus devant ce nouveau rassemblement de la pédagogie Freinet qui démontrera une fois encore la vie, la force et l'élan de notre mouvement.

*« Dès que vous sentirez la vie bouillonner, vous serez aux écoutes mystérieuses de l'explosion qui se prépare » (C. Freinet, L'Éducation du travail).*

**Rentrée scolaire calme dans le Sud-Ouest**  
 Mais, sur le p...  
 n'ont p...

**CENTRALES NUCLÉAIRES**  
 La SEPANSO s'oppose au projet  
 de Braid-et-Saint-Louis

**L'AFFAIRE DES VINS DE BORDEAUX**  
 Vendanges  
 Le bordeaux s'annonce excellent  
 (EN PAGE 13, L'ARTICLE DE J.-H. BEVE)

**FOIRI INTERNATIONALE DE BORDEAUX**

**La nouvelle société**  
 Le camping de Bordeaux est achevé en beauté

610 653, V. 513 461  
 E. 509 224

HABAN	183 367
LUMONT	5 591
JESCARD	74 932
HERAUD	251
CRIVINE	1 574
AGUIER	10 318
J. PEN	4 347
AITTERRAND	215 799
KULLER	2 131
LENOUVIN	706
TOYER	10 255
HERAG	853

1974, Festival international de l'éducation  
 Bordeaux, du 10 au 14 mai  
 (M.J.C., P.C., C.F., C.A., C.P., C.S., C.T., C.V., C.W., C.Z., C.A., C.P., C.S., C.T., C.V., C.W., C.Z.)



# LE PLAN DE TRAVAIL

Gisèle DEVULDER  
école Freinet, Vence

***J'ai un plan de travail.  
Je n'ai pas de plan de travail.  
Il faut un plan de travail !  
Pourquoi un plan de travail ?***

*Oui, pourquoi un plan de travail ?  
Gisèle nous a expliqué pourquoi, dans sa classe  
des petits, il y a un plan de travail et comment  
elle l'utilise.*



Le soir, le ménagère dit : « *Aujourd'hui j'ai fait ceci et cela, demain je ferai cette autre chose.* ». Le paysan lui aussi dit : « *J'ai labouré ce champ aujourd'hui, dans trois jours je pourrai l'ensemencer...* »

Nous aussi, nous avons éprouvé le besoin de dire oralement ce que nous avons fait dans la journée, ce que nous ferons le lendemain... pour évaluer notre travail par rapport à nous-mêmes, par rapport aux camarades, pour évaluer le travail d'équipe qui a été réalisé et ce qui reste à faire si un travail doit être terminé pour une date précise (journal, exposition).

Cela prenait beaucoup de temps et n'intéressait pas toujours les enfants.

J'ai donc cherché un moyen qui me permettrait de faire ce bilan d'une manière plus pratique.

J'ai d'abord écrit au tableau, mais les enfants ne savaient pas tous lire : j'écrivais et la plupart des enfants suivait passivement ce travail.

Puis j'ai inscrit sur un carnet individuel les différentes activités réalisées mais ce travail pour moi était long et fastidieux.

J'ai alors pensé à un cadre tout fait où les enfants n'auraient qu'à cocher par une croix ou un signe personnel l'activité réalisée.

Ce plan de travail était journalier mais après modification du cadre (économie de papier) il est devenu hebdomadaire et ensemble nous avons cherché le nom des activités à proposer.

Sous cette forme, les enfants peuvent facilement se retrouver. Chaque enfant le remplit à sa manière :

- une croix plus ou moins grande,
- beaucoup de petites croix,
- un 1/3, 1/2 ou 1 carré colorié selon qu'il estime avoir plus ou moins travaillé. C'est la qualité et la quantité de travail qu'ils peuvent évaluer.

Certains — les plus grands — consultent le plan de travail le matin ; ils établissent leurs projets : un trait, un point en face des activités choisies pour la journée. D'autres, en fin de journée ou dans le courant de la journée font le bilan du travail réalisé :

- *Regarde, j'ai fait cinq choses.*
- *Et moi six...*

Parfois les plus jeunes (4-5 ans) barbouillent tout. Un plus grand, les jours suivants les prend alors en charge et remplit avec eux ou pour eux le plan de travail jusqu'à ce que, seuls, ils puissent se repérer.

Mais tout cela n'est pas systématique. Un enfant m'a refusé longtemps ce plan de travail : du matin au soir, et ceci pendant plusieurs mois, il ne travaillait qu'à l'atelier électricité-construction. Le plan de travail ne lui servait à rien. Il l'a repris le jour où, ayant terminé ses montages électriques, il s'intéressait au travail du groupe et à

diverses activités. Son plan de travail était alors aussi «rempli» que les autres.

Le plan de travail aide parfois à démarrer. Certains, le matin se mettent à «tourner»... touchent à tout mais ne sachant pas trop où ils vont s'engager. Je les appelle alors avec le plan de travail. Ensemble nous cherchons ce qu'ils pourraient faire et j'établis avec eux l'ordre des activités.

Certains sont aussi très «gourmands» : il leur semble pouvoir tout réaliser. Le soir je leur fais constater qu'il y a un choix à faire et que si l'on s'engage par exemple à préparer une conférence, tout le groupe attendra cette conférence.

En fin d'année, les 8-9 ans commencent à établir le lundi matin les projets pour la semaine. Par exemple :

— **Lecture** : B.T.J. *La tortue, Vie des Indiens...*  
 — **Textes** : quatre ; certains notent déjà les titres.  
 C'est ainsi qu'un jour, Amaury avait noté 36 titres de textes mais il ne lui restait plus le temps ce matin-là pour commencer son travail !

En fin de semaine, nous remplissons la colonne bilan ; je signe, je mets (ou ils mettent) une appréciation. C'est un moment important.

Les petits sont heureux de compter toutes les croix, des plus grands prennent conscience du travail réalisé ou de leur insuffisance dans certains domaines.

Parfois, en quelques minutes nous faisons le bilan du travail collectif. Mais je préfère garder cette part pour notre première réunion de classe le lundi : ainsi s'amorce mieux le travail de la semaine à venir.

Les plans de travail sont rangés dans les casiers individuels classés dans une chemise.

Quand les parents nous rendent visite, les enfants les invitent à regarder comment ils procèdent avec cet outil.

Ce plan de travail est celui de l'an passé mais l'an prochain, je le changerai peut-être.

ECOLE FREINET

NOM \_\_\_\_\_ PRENOM \_\_\_\_\_ \*

semaine du  au

	Lundi	Mardi	Mercredi	Judi	Vendredi	BILAN
1 - dessin						
2 - peinture						
3 - découpage						
4 - marionnette						
5 - danse						
6 - théâtre						
7 - sculpture						
8 - poterie						
9 - menuiserie						
10 - électricité						
11 - conférence						
12 - <i>teacte</i> écriture						
13 - dictée <i>exercice</i> *						
14 - lecture						
15 - dépliant lecture						
16 - mathématiques ou expérience <i>1.2...</i>						
17 - imprimerie						
18 - tirage presse						
19 - tirage limog.						
20 - jardinage						
21 - services						
22 - communauté						
23 -						
24 -						

Les parents : \_\_\_\_\_ Observations : \_\_\_\_\_ L'institutrice : \_\_\_\_\_

Voilà pourquoi Gisèle pense qu'il faut un plan de travail. Et chez vous ? Pourquoi oui ? Pourquoi non ?

## Communiqué de presse de l'I.C.E.M.

Bien que les hypothèses de travail d'Hennig ne recoupent peut-être pas celles de la pédagogie Freinet, notamment le refus de tout dogmatisme, les militants de l'I.C.E.M. - second degré remarquent que, par le jeu de l'expression libre, ils sont amenés quotidiennement à laisser entrer dans la classe «la rue, le sexe et la politique» dans la mesure où ils permettent aux adolescents qui leur sont confiés d'aborder les sujets qui les intéressent. En cela du reste, ils ne sont pas en contradiction avec les textes ministériels qui reconnaissent l'expression libre pour les classes de transition, ni avec les recommandations de quelques inspecteurs généraux qui n'hésitent pas eux non plus à en reconnaître les vertus.

Les militants de l'I.C.E.M. estiment que la réaction brutale du ministère, chaque fois que les habitudes conformistes sont mises en question, constitue dans les faits un encouragement à la veulerie pédagogique et à l'irresponsabilité.

Cette attitude étant de nature à aggraver les difficultés de l'enseignement, ils demandent l'abandon des mesures disciplinaires à l'encontre d'Hennig.

Le 2 février 1975  
 I.C.E.M. - pédagogie Freinet  
 (premier et second degré)

## QUE DISENT DES ADOLESCENTS DE NOS CONGRÈS ?

Ils étaient vingt trois jeunes, issus de classes Freinet de C.E.S. ou lycées.

Ils ont été neuf — de Thann, Bordeaux, Altkirch — à répondre à un questionnaire, adressé à la plupart d'entre eux par l'intermédiaire de leurs profs, tout en précisant d'ailleurs le plus souvent l'existence d'un malaise vis-à-vis de ce questionnaire.

A noter que la plupart d'entre eux ont répondu collectivement (sept sur neuf). Et bien souvent les réponses se recourent.

Dans leurs témoignages, ils évoquent des aspects positifs, des aspects négatifs du congrès. Ils en font un bilan : leur jugement nous offre l'occasion de remises en cause urgentes !

Oui, le congrès, dans son ensemble, les a intéressés. Soit par l'ambiance, soit par les sujets traités.

Et tous souhaitent revenir à Bordeaux en 1975 !

L'aspect positif généralement évoqué, c'est l'ambiance du congrès, qui permet liberté et communication.

Mais cette impression agréable ressentie dès l'abord est trop vite ternie par une constatation quasi unanime : **les gens ne savent pas écouter !** Les éducateurs planent ! Aux problèmes posés, on tente rarement d'apporter des réponses. Des relations se créent, **superficielles**, et ne se poursuivent pas.

D'où cette impression pénible de solitude dans la masse... des points de repères leur manquent !

Les adolescents, élèves de classes Freinet, où, du moins, un seul prof sur sept ou huit tente d'implanter l'expression libre en maths, français ou langues, ces adolescents-là se sentent étrangers aux commissions de travail qu'ils disent — à tort ou à raison, à vous de juger ! — **réservées aux éducateurs**. (C'est grave, non ? Le militant Freinet travaille en circuit fermé !) De plus, les jeunes manquent d'information sur le contenu des travaux de la commission.

Et, comme personne n'essaye de les y intégrer, pendant l'année, aucune motivation n'existe en eux lors du congrès.

### DES CONSTATS :

Les adolescents interviennent rarement au cours des «grands débats», que ce soit par timidité, par sentiment d'infériorité vis-à-vis des «grands parleurs de l'I.C.E.M.» (autre jugement qui doit faire réfléchir), ou tout simplement, par satisfaction de ce qui y est dit.

Les débats appréciés ont été ceux portant sur des thèmes concrets : ainsi la discussion menée lors du débat sur «l'enfant et la société de consommation» a été très prisée.

Les jeunes, dans leurs réponses, posent implicitement souvent, des jalons pour l'organisation d'un congrès en 1975.

Pour se connaître, ils aimeraient se retrouver souvent. Comment ?

Ils aimeraient qu'on leur réserve une salle; mais ils ne voudraient pas s'isoler dans un groupe spécifique; ils préféreraient s'intégrer dans les commissions de travail, et ce en préparation du congrès. Ils voudraient que les groupes départementaux les invitent à préparer le congrès avec eux.

Certains d'entre eux voudraient que les jeunes créent quelque chose et le proposent au congrès comme les autres groupes.

*Deux points centraux se dégagent donc nettement en relief de ces témoignages.*

L'intégration des jeunes, qu'ils soient élèves de profs Freinet ou normaliens, ne peut se faire que pendant l'année, dans le département, avec l'aide du groupe départemental. Et là, que les groupes départementaux se déclarent prêts à accueillir les jeunes si ceux-ci le désirent, ne suffit pas. Dans le monde actuel, les relations entre les jeunes et les adultes sont en général tellement perturbées que les jeunes ont beaucoup de peine à aller dans un groupe d'adultes. Aussi faudrait-il que les groupes de l'école moderne amènent véritablement ces jeunes à travailler avec eux, et qu'ils en prennent volontiers l'initiative. Or, est-ce souvent le cas ? Attendre le congrès pour assurer cette intégration amène souvent, voire toujours, à l'échec.

En deuxième lieu, les jeunes demandent unanimement une salle mise à leur disposition, mais rejettent l'idée d'une commission adolescents. Ils aimeraient pouvoir se retrouver pour planifier leur participation aux groupes de travail et débats et en rendre compte.

*Suite à ces réponses, je pense qu'il serait bon que chaque prof qui compte amener avec lui des ados au congrès commence dès maintenant à parler du congrès, à le préparer avec les éventuels participants, matériellement au moins.*

*Pour toute idée ou précision, écrivez à Jacques DESBORDES.*

## LETTRE DESTINEE A TOUS CEUX QUI ONT ENVIE DE PREPARER LE CONGRES DE BORDEAUX DE MANIERE COOPERATIVE :

Après avoir consulté les réponses au questionnaire qui avait été adressé aux jeunes amenés par des profs (Brunet, Poitevin, Poslaniec, etc.) au congrès de Montpellier 74...

Après avoir réfléchi et essayé de faire le bilan des discussions de jeunes, débutants, normaliens de Montpellier...

Après avoir attendu des réponses à la lettre-circulaire que j'avais envoyée à ces mêmes jeunes en mai...

Après avoir discuté avec les copains du groupe girondin qui préparent Bordeaux 75, et spécialement ceux de la commission accueil (à l'intérieur de laquelle est incluse la commission jeunes-débutants)...

Il me semble qu'il serait intéressant de préparer des thèmes de travail ouvrant sur le congrès et qui nous touchent de près. Ces thèmes, il faut commencer à les préparer dès maintenant, d'une part en essayant de cerner nos problèmes, d'autre part en m'envoyant vos puissantes cogitations afin que je les redistribue sur le maximum de personnes.

Ainsi pourrions-nous dès le premier jour du congrès commencer à travailler avec, entre nos mains, un outil sérieux.

Afin de montrer l'exemple à chacun d'entre vous, j'ai puissamment pensé l'affaire et j'ai trouvé les thèmes suivants :

— Pourquoi je me refuse à pratiquer une pédagogie traditionnelle dans ma classe ?

— L'I.C.E.M. est-il un mouvement qui refuse la pédagogie traditionnelle ?

— Pourquoi ai-je des problèmes pour pratiquer une pédagogie « moderne » ?

— Qu'est-ce que j'attends des copains de l'I.C.E.M., au niveau départemental et au niveau national ?

— Qu'est-ce que je viens chercher au congrès ? Qu'est-ce que j'y apporte ?

— Comment je vois l'organisation matérielle du congrès ?

— De quoi ai-je besoin pendant ce congrès pour réaliser ce que j'envisage ?

— Quels problèmes pose l'intégration des nouveaux dans un congrès de 2 000 personnes ?

— La liste des points de réflexion n'est évidemment pas limitative.

Lors du congrès de Montpellier nous avons émis beaucoup de critiques. Il serait maintenant intéressant que nous mettions en pratique ce que nous avons proposé. C'est pourquoi je vous demande de répondre très nombreux... Sinon Bordeaux 75 risque fort de ressembler à Montpellier 74.

Ecrivez à :

Jacques DESBORDES  
«La vieille marine»  
Mercier 33161 Saint-Trojan

## LU DANS LA PRESSE :

LE MONDE DE L'EDUCATION n° 3, février 1975 :

### Interview de Roland LEROY

par Frédéric GAUSSEN

— Le parti communiste a souvent pris position contre des thèses qu'il considérait comme excessivement radicales. Il a toujours une certaine méfiance à l'égard, par exemple, de la pédagogie Freinet...

— Je pense qu'on a souvent déformé nos prises de position à l'égard de ces questions. Nous ne croyons pas à la vertu révolutionnaire de la seule pédagogie, nous ne pensons pas que c'est seulement par la pédagogie qu'on peut faire la révolution en France ou transformer le monde. Nous pensons que le développement de la pédagogie et le développement de la personnalité sont des éléments essentiels de la transformation même du monde. Nous ne combattons que les visions radicales, au sens caricatural, qui attribuent une vertu excessive à la pédagogie.

LE JOURNAL DU DIMANCHE, 2 février 1975 :

### La suite de l'interview de Jean-Pierre CHEVENEMENT

un des «jeunes loups»  
du parti socialiste :

— L'autogestion, c'est la responsabilité ?

— Oui, c'est la responsabilité dans tous les domaines et d'abord dans la vie économique.

— Mais il n'y a pas que cela ?

— Evidemment, il y a tout un type de famille qui est en cause, tout un type d'éducation. D'où l'importance d'ailleurs de ce que dit le programme commun sur les maisons de l'enfance, la priorité accordée au développement de l'école maternelle et les nouvelles méthodes d'éducation. En France, par exemple, depuis trente ans, de nombreux pédagogues, s'inspirant de Célestin Freinet, appliquent une pédagogie de l'autonomie et de la responsabilité. Il faudrait se débarrasser des manuels qui sont, par définition, des savoirs tombant d'en haut. Le matériel pédagogique pourrait être choisi à la base. Cela supposerait une transformation fondamentale de l'enseignement, que les instituteurs et les professeurs ne soient plus comme ils le sont aujourd'hui, des ouvriers de la grammaire du calcul ou de la version latine, entre les mains de l'inspecteur d'académie, et qui, par conséquent, compensent quelquefois leur absence d'autonomie professionnelle par une pédagogie trop directive.

# Collection « LIBRES RECHERCHES ET CRÉATIONS MATHÉMATIQUES »

La sous-commission mathématique du second degré regroupe en une seule collection intitulée *Libres recherches et créations mathématiques* ses publications. On peut y trouver :

- Des comptes rendus de recherches libres, présentées dans l'ordre où elles se sont déroulées et commentées. Ces brochures sont d'excellents outils pour le maître, qu'il soit du premier ou du second degré, mais elles ont aussi leur place dans la documentation mathématique à mettre à la disposition des enfants.
- Des pistes de recherche mathématique, qui, à partir d'une situation de départ simple, donnent des indications sur les pistes de recherche possible. Ces brochures sont des outils pour l'élève et seront particulièrement utiles dans les classes où la recherche spontanée a du mal à démarrer.
- Des livrets auto-correctifs destinés aux classes de 6e, 5e, 4e (pour l'instant). Inutile de présenter ces brochures, mais peut-être est-il utile de rappeler qu'elles ont été conçues pour libérer le maître des contraintes et soucis que lui procure l'acquisition de connaissances indispensables, ou pour les enfants à court d'inspiration.

Vous pouvez commander les séries déjà parues : de 1 à 30 à 2,80 F le numéro, ou souscrire à la série à paraître : de 30 à 40 à 28 F les dix numéros. Vous pouvez aussi commander au numéro.

## LISTE DES NUMEROS PARUS :

Titre	Thème
1. Une présentation nouvelle de nos observations.....	Représentations
2. Une planche qui permet des découvertes.....	Vers les espaces vectoriels (I)
3. De la spéléologie aux vecteurs.....	Vers les espaces vectoriels (II)
4. Des machines qui transforment.....	Transformations (I)
5. Quand les cercles deviennent ovales.....	Correspondance en géométrie
6. Nous avons déchiré nos tables de multiplication.....	Vers les lois de composition
7. Une autre machine à transformer.....	Transformations (II)
8. Machines à compter.....	Numérations non décimales
9. Transformations sans machine.....	Transformations (III)
10. Histoire d'une piste.....	Vers le barycentre
11. Une planche, des clous.....	Vers les espaces vectoriels (III)
12. Pistes de recherche mathématique avec une vitre, jeu des 4 coins, avec des carrés.....	Symétries, structures de groupe
13. Machines à compter.....	Opérations dans $N$ , $Z$
14. Carrés magiques.....	Vers le plan mathématique
15. Jeux de dés.....	Probabilités, combinatoire
16. Pistes de recherche mathématique : le dé, les tickets de caisse.....	Structures, distributivité, équations
17. Transformations et matrices.....	Transformations (IV)
18. Pistes de recherche mathématique : quadrillage, cartes perforées.....	Repérage, combinatoire, cartes perforées
19. Football, tiercé, couleurs.....	Combinatoire
20. Des carrés... Des nombres... Des couleurs.....	Combinatoire
21. Avec un jeu de cartes.....	Combinatoire
22. Avec des dominos.....	Introduction à $Z$ , structures
23. Livret auto-correctif : arithmétique dans $N$ .....	Multiples et diviseurs, puissances
24. Livret auto-correctif : arithmétique dans $N$ .....	Nombres premiers, écriture primaire, P.G.D.C., P.P.M.C.
25. Livret auto-correctif : calculs dans $Z$ .....	Additions, soustractions
26. Livret auto-correctif : calculs dans $Z$ .....	Additions et soustractions de sommes et de différences
27. Livret auto-correctif : calculs dans $Z$ .....	Produits, puissances
28. Polyèdres.....	Construction et propriétés de polyèdres
29. Pistes de recherche mathématique.....	Thèmes divers
30. Constructions géométriques.....	Construction de polygones

## A PARAÎTRE EN 74-75 :

31. Circuits logiques (I).....	Constructions de circuits électriques
32. Circuits logiques (II).....	Recherche de nouveaux circuits électriques
33. Genèse d'un simplexe.....	Construction naturelle d'une structure
34. Polyèdres.....	Pour construire dans l'espace
35. Livret auto-correctif : calculs dans $D$ .....	Puissances de 10, encadrements et valeurs approchées dans $D$
36. Livret auto-correctif : calcul dans $D$ et dans $R$ .....	Inverse et racine carrée dans $D$ , ordre et valeur absolue sur $R$
37. Livret auto-correctif : opérations dans $R$ .....	Addition et multiplication dans $R$ , quotients de réels
38. Pistes de recherche mathématique.....	Divers thèmes
39. Système de numération.....	Des codages (bouliers, bandelettes)
40. Livret auto-correctif : calculs dans $R$ .....	Puissance de réels, calculs dans un groupe, équations

Responsable de la commission mathématique second degré :  
C. ROBIOLLE  
3, rue Joseph Lhotte, 50200 Coutances

# ACTUALITES

N° 10  
L'ÉDUCATEUR

de l'I.C.E.M.  
pédagogie Freinet

Billet du jour :

## HISTOIRE D'UN NAUFRAGE HEUREUX

*Quand nous disons que l'école (1) fait naufrage, on va un peu loin. On pourrait même dire qu'on se gourre. De mémoire d'homme, on n'a jamais vu une institution avec ses pratiques, ses acteurs, ses rituels, ses langages, résister aussi longtemps à tous les vents de la contradiction, de la remise en cause, des évolutions diverses que connaît et qu'a connu, ce qu'il est convenu d'appeler «notre» société.*

*D'un autre côté, on n'a jamais vu quelque chose d'aussi statique, d'aussi désespérément semblable à soi-même, nourrir autant d'illusions, autant d'écrits, autant de discours, autour de son changement toujours aussi prochain.*

*Comment ! Et les maths modernes, et la linguistique, et les éducations sexuelles, artistiques, sportives, civiques, rythmiques, etc. !*

*Et le tiers-temps pédagogique de 10 %, et les moyens audio-visuels, les utilisations du magnétophone, de la télévision, du magnétoscope, et le recyclage des maîtres, et la non-directivité, et les méthodes actives, c'est quand même quelque chose, non ?*

*«Moi je pense qu'il faudrait revenir à nos bonnes vieilles méthodes !»*

*«Mais non, c'est quand même important, tout ce que nous apportent les sciences de l'éducation. Je pense qu'elles doivent résoudre nos problèmes.»*

*Moi non plus (2) !*

*D'abord, tous ces «je pense», de la part d'enseignants, sont hypocrites. Ils laisseraient entendre que l'enseignant est payé pour penser ; ce qui est faux, car il est payé pour appliquer. Et d'une.*

*Et de deux, sous les habits neufs de ses nouveaux vocables de ses nouveaux maîtres à penser, de ses nouvelles constructions, la vieille rosse d'école est restée la même. Sèche, rêche, un peu flétrie, mais solide et toujours aussi peau de vache. Je dirai même qu'elle l'est devenue de plus en plus.*

**L'éducation sexuelle ?** *Ce sont les profs de sciences naturelles qui s'en chargeront et se serviront des plantes pour parler de la fécondation. Des fiches sont prêtes. Le futur employé indique que bizarrement un silence se fait autour de cela, et que l'application des instructions, fait moins de tintouin que les instructions elles-mêmes.*

**Les moyens audio-visuels ?** *La télé donne des cours. Et ce sont le magnéto et l'électrophone qui jugent les récitations et apprennent à chanter à la place du maître. Quant au magnétophone, il loge au C.R.D.P. où il sert à faire des démonstrations de haute voltige pédagogique.*

**L'éducation artistique ?** *On «oublie» bien souvent d'inviter le prof de dessin ou de musique pour assister au conseil d'orientation.*

**Les 10 % ?... Mais de quoi voulez-vous parler ?**

**Les maths modernes ?** *Les profs eux-mêmes ont du mal à s'en sortir avec ce vocabulaire. Heureusement que des fiches IREM-plaçables, permettent de faire des leçons prêtes à porter mais qui ne portent pas loin. Et puis, les élèves ont autant horreur des maths qu'avant.*

*Bon, j'arrête. Rien n'a changé, parce que tout est resté comme avant. Comme l'enseignant, quand il ne comprend pas ce qu'on veut de lui, continue d'appliquer quand même, l'institution ne risque rien (3).*

*Heureusement, souffle un vent nouveau qui va éclaircir les choses. On vient récemment de découvrir que l'école capitaliste était ségrégative, qu'elle favorisait les déjà favorisés, et l'on Bourdieupasseronne tous les écrits pédagogiques et autres.*

*De plus, on combat l'idéologie des dons.*

*Doués, non-doués, c'est un faux débat, et la vraie cause des échecs, s'appelle désormais : handicaps socio-culturels.*

*Loin de moi, l'idée de douter de la véracité, de la clarté, et de la pertinence de ces analyses, ni de l'utilité du combat qu'elles nous commandent de mener, pour être enfin un peu efficace.*

*Loin de moi, l'idée de ne pas dire que cela aussi risque d'être récupéré sous forme de costume révolutionnaire, par la vieille dame digne qu'est l'école, et qui n'est pas prête de crever.*

*Et déjà on peut la voir, cette vieille rosse, habillée en costume Mao, ricaner par la bouche de ses officiants, que la faute dans tout cela, est aux handicaps socio-culturels.*

*Je n'en veux pour preuve que la réponse de cette maîtresse ès-pédagogie, 18 de note et 11e échelon, exerçant dans une école urbaine de quartier déshérité.*

*A un parent, professeur de français, qui s'étonnait de voir son fils, 8 ans, au C.E., obligé de passer six heures assis en classe, et deux heures tous les soirs, à apprendre par cœur, à «préparer» une lecture d'Alexandre Dumas, à l'occasion de laquelle il devait rechercher le sens du mot «badinage», aux sens propre et figuré. A ce parent, donc, qui disait que peut-être tous les enfants n'étaient pas comme son fils disposant d'une pièce de travail et de parents aidants, à ce parent, elle répondit (et c'est l'institution qui parlait par sa voix) :*

«Mais c'est pour combler les handicaps socio-culturels, monsieur ! Vous comprenez, au C.P., ils n'apprennent pas à lire et prennent un tel retard, que je me dois de le rattrapper avant qu'il ne soit trop tard.»

*Et défense de rire !*

*L'école qui fait naufrage ? Allons donc ! C'est une naufragée volontaire, elle a encore de longs et vieux jours à faire. Même si périodiquement on prétend l'enterrer, chaque fois, c'est un cercueil vide qu'on met en terre.*

*Si ! on pourrait même s'amuser à répertorier toutes les oraisons de circonstances.*

*On n'a pas toujours, hélas, le cœur à rire.*

R. LAFFITTE

(1) La grande, la vraie, avec le grand E de Echecs, celle que nous voudrions transformer.

(2) Ceci relève d'une position aliénée face au «Savoir» (mythique), autant enracinée chez les universitaires que chez les enseignants. Cette position est pratiquée pour les gouvernants : le Savoir, toujours «élaboré ailleurs et par d'autres», donne le pouvoir. Le Savoir, c'est le Salut. D'où la course au Savoir, d'où la jalousie de son Savoir. Cette démarche s'appuyant sur un savoir fondamental pour l'individu («qui je suis ?»), il est évidemment très difficile de dénoncer l'exploitation du Savoir, par le Savoir. Attendre que chacun construise son propre savoir, ne peut être qu'utopiste, dangereux, scandaleux...

(3) Précisons : en gros, les enseignants ne sont pas idiots, mais savent ce que l'institution attend d'eux. Aller à contre-courant de cette demande expose «l'utopiste» à tant de tracasseries et de (ré) pressions, suppose de vaincre une telle somme d'absurdités, qu'il vaut mieux attendre.

En 1968, un grand nombre de «traditionnels» n'ont-ils pas un instant ouvert les yeux ?

En 1974, encore, il est plus simple (je ne dis pas moins important) de militer syndicalement, que d'essayer de changer quoi que ce soit dans une classe.

## INFORMATIONS DIVERSES

### Troisième concours international de l'art plastique d'enfant « Je vois le monde » Moscou, 1974-75

SONT INVITES A PARTICIPER AU CONCOURS LES ENFANTS DE TOUS LES PAYS DE 5 A 16 ANS.

Les conditions du concours sont les suivantes :  
1. SONT ADMIS LES DESSINS FAITS SANS L'AIDE DE QUELQU'UN DURANT LES DEUX DERNIERES ANNEES.

2. Chaque participant peut présenter jusqu'à 10 travaux. Les écoles et organisations peuvent envoyer jusqu'à 50-60 tableaux.

3. Il n'y a pas de limites pour les dimensions des dessins.

4. LES ŒUVRES PEUVENT ETRE EXECUTEES A TOUTE TECHNIQUE : crayon, pastel, aquarelle, gouache, huile, encre de Chine, flowmaster. Sont admis aussi des gravures, mosaïques, monotypies, application, collages, batiques.

5. Le thème principal des dessins c'est l'amitié internationale des enfants, la lutte pour la paix, de même que la vie de l'école, de la famille, de la ville ou du village, les fêtes et coutumes nationales, les excursions touristiques, passe-temps, jeux, nature, animaux, lutte pour la protection de l'environnement.

6. Les travaux peuvent être individuels et collectifs.

7. Les travaux seront admis jusqu'au 15 avril. Les enfants qui veulent prendre part au concours doivent envoyer leurs dessins à l'adresse :

U.R.S.S.  
Moscou, K-30  
Souchtchiovskaja ul., 21  
«Pionerskaja pravda»

Les travaux s'envoient non lisérés ou encadrés.

Sur le dos de chaque dessin on doit faire l'inscription d'une manière bien lisible :

- titre du dessin,
- nom et prénom de l'auteur,
- âge,
- garçon ou fille,
- nom et prénom de l'enseignant, si les dessins

sont envoyés par l'école ou organisation (N.B. : Pédagogie Freinet),

- pays et adresse exacte.

Les dessins sans l'information mentionnée ne seront pas admis.

Les dessins reçus ne seront pas retournés. Ils feront partie du Musée de l'art plastique d'enfants de Moscou.

Un jury spécial composé de peintres, critiques d'art, enseignants et spécialistes en art plastique d'enfants fera le choix des meilleurs travaux pour l'exposition et décernera les prix.

Après la clôture du concours l'exposition des meilleurs travaux sera organisée à l'Académie de peinture de l'U.R.S.S. au mois de décembre 1975.



(Enquête sur la sélection dans le secondaire à Grenoble.)

Cette brochure est le résultat d'une enquête menée par le groupe Action Ecole de Grenoble auprès de 7 300 élèves de lycées, C.E.S., C.E.T., avec le concours de 150 enseignants.

Ces résultats confirment évidemment les statistiques déjà connues sur la sélection opérée par l'école et ses liaisons avec les origines socio-culturelles des élèves que les ouvrages de Bourdieu et Passeron ou de Beaudot et Establot ont portée au grand jour.

Mais dans l'esprit des auteurs, le travail réalisé présente en plus de cette confirmation trois avantages :

- Des chiffres locaux touchent plus : on ne peut plus dire : les statistiques nationales ne sont pas valables ici !
- L'enquête effectuée avec le concours de très nombreux enseignants a été l'occasion de

discussions et de réflexions entre enseignants, entre élèves et enseignants qui mènent à des prises de conscience plus nombreuses.

— Cette enquête publiée devient le point de départ de rencontres et d'échanges avec des jeunes, des travailleurs, des organisations ouvrières, etc., qui peuvent débattre d'une situation locale bien plus sensibilisante.

La brochure contient enfin plusieurs pages sur l'interprétation des résultats et la recherche des remèdes possibles.

Pour tous renseignements ou commandes (5 F l'exemplaire), s'adresser à :

Jo BRIANT  
10, galerie de l'Arlequin  
38100 Villeneuve - Grenoble

### Rappel important : envoi des journaux scolaires

Nous renouvelons les conseils et recommandations faites dans l'actualité du N° 5-6 :

Il est préférable de faire l'envoi des journaux à Cannes à plat et non pliés et que la bande qui entoure le journal doit pouvoir coulisser (c'est une mesure légale exigée par les P.T.T., d'une part, et d'autre part, c'est aussi une mesure pratique qui nous permet de gagner beaucoup de temps et surtout d'éviter de déchirer les couvertures en retirant les bandes).

LA PLUPART DES JOURNAUX SCOLAIRES SONT ADRESSES SANS AUCUNE INDICATION D'ORIGINE (NOM DE L'ECOLE, COMMUNE), NI DE DEPARTEMENT. SURTOUT LE DEPARTEMENT.

Nous vous demandons d'indiquer le département par le numéro de code postal ; en effet, nos journaux scolaires sont classés selon ce code et nous gagnons du temps lorsque le journal porte ce numéro.

Nous vous remercions de bien vouloir observer ces différentes recommandations.

Merci !

## CONGRES DE BORDEAUX

### Exposition de dessins et d'œuvres artistiques au congrès de Bordeaux

Les camarades qui désirent adresser au congrès des dessins, des peintures, des sculptures, des modelages, des mosaïques, etc., doivent noter que l'envoi de toutes ces œuvres artistiques destinées à être exposées doit être effectué à :

Daniel HERVOUET  
école de Teuillac  
33170 Bourg

Les envois peuvent être effectués dès que possible et jusqu'à quelques jours de l'ouverture du congrès.

AU CONTRAIRE, pour tout ce qui concerne les albums et les différents livrets édités dans le cadre de la littérature des enfants, c'est à Cannes, à :

M. E. BERTRAND  
boîte postale 251  
06406 Cannes

que doivent être effectués les envois.

Là aussi, on peut adresser les œuvres dès maintenant mais seulement jusqu'au 1er mars dernier délai.

### A propos du F.T.C. (Fichier de travail coopératif)

L'avis des utilisateurs des fiches du F.T.C. nous serait très utile pour améliorer le travail des prochaines années. C'est pourquoi nous vous demandons de répondre au questionnaire suivant et de le retourner à : Jean-Paul BLANC, Lambisques, 84 Bollène.

- Utilisez-vous les fiches : oui non  
0 à 100 (blanches)  
100 à 200 (vertes)  
200 à 300 (jaunes)  
300 à 400 (photos)  
Abonnement 74-75 S.B.T.  
Les avez-vous eues :  
o par abonnement à S.B.T. ?  
o en les achetant par 100 ?
- Utilisez-vous les fiches depuis cette année ?  
2 ans ? 3 ans ?
- Dans quel cours ? Dans une école à combien de classes ?
- Pouvez-vous demander à vos élèves quelles fiches ils préfèrent et pourquoi ?
- Quelles fiches ne les intéressent pas et pourquoi ?
- Quelles sont à VOTRE avis les fiches les plus utiles ?
- Les moins utiles ?
- Préférez-vous : des fiches d'incitation qui lancent une piste de travail ? Ou des fiches qui guident l'enfant avec précision ? Ou les deux ?  
A quel moment de la classe les utilisez-vous ? Comment ?
- Donnent-elles lieu à un travail présenté aux camarades :  
— très souvent ?  
— quelquefois ?  
— rarement ?
- Les enfants emportent-ils des fiches à la maison :  
— souvent ?  
— quelquefois ?  
— rarement ?  
— jamais ?
- Quelles difficultés éprouvez-vous dans l'utilisation de ce fichier ?
- Quel classement utilisez-vous :  
— par numéro ?  
— par matières ?  
— lesquelles ?

- Où et comment sont rangées les fiches ?
- Comment sont choisies les fiches qu'utilisent les enfants :  
— d'après l'index ?  
— en les feuilletant ?  
— autrement ?
- Préférez-vous que l'on édite les fiches uniquement en vrac (expériences, math, français, musique...) comme les séries 0 à 100, 200 à 300 ? Ou uniquement par série de 100 sur le même sujet (ex. : 100 à 200) ?  
Ou actuellement : abonnement en vrac + séries spéciales ?
- Quelles matières voudriez-vous voir traitées plus abondamment dans les prochaines séries ?
- Quelles améliorations pourrait-on apporter aux prochaines fiches :  
— dans le contenu ?  
— dans la présentation ?  
— dans le classement ?
- Trouvez-vous que l'ensemble des fiches est, pour votre cours :  
— trop difficile ?  
— normal ?  
— comporte trop de texte ?
- Utilisez-vous d'autres ouvrages intéressants et poursuivant le même but que les F.T.C. ? Lesquels ?
- Utilisez-vous déjà réalisé pour votre classe des fiches :  
— seul ?  
— en groupe ?
- Pourriez-vous, seul ou avec une équipe, travailler à la réalisation ou à l'expérimentation des futures fiches du F.T.C. ?

Adressez vos réponses à Jean-Paul BLANC : vous pourrez éventuellement répondre aux seuls points sur lesquels vous avez des idées.

Il est important que les utilisateurs du F.T.C. donnent leurs points de vue : ils permettront à la commission d'orienter le débat à ce sujet au congrès et de prévoir l'évolution du F.T.C. !

### Secteur vie intérieure du mouvement : l'I.C.E.M. qui c'est ? I.C.E.M. et après...

*«La fonction éducative n'est nullement cantonnée entre les murs de l'école. Elle est souverainement conditionnée, au contraire, par la situation sociale, économique et donc physiologique des enfants» (C. Freinet).*

*«Il faut créer des réserves d'enfants» (article du congrès de Montpellier).*

*«L'école n'est qu'un rouage mineur en régime capitaliste dans le processus social et politique de formation humaine» (C. Freinet).*

*«Il y a dans la vie deux sortes d'individus, ceux qui font des expériences et ceux qui n'en font plus... Ils ne font plus d'expériences, alors il voudraient arrêter le monde de ceux qui risquent de les dépasser et de les surclasser.» (C. Freinet).*

Ce questionnaire à l'intention des groupes départementaux est une perspective de travail pour le congrès de Bordeaux dans le cadre du secteur «vie intérieure du mouvement». Plus il y aura de réponses, plus le travail sera riche !

#### QUESTIONNAIRE :

- Quelle est la composition du G.D. par âges ?
- Quel est le niveau d'engagement et d'activité par âges ?  
— actifs,  
— très participants,  
— non participants  
— non volontaires.

- Comment sont choisis les responsables du G.D. ?

#### LES REUNIONS DU COMITE DEPARTEMENTAL :

- Qui les provoque ?
- Qui y assiste ?
- Ses membres vous apparaissent-ils représentatifs du G.D. ?
- Les transmissions des décisions du C.A. : tout vous apparaît-il dit ?
- Comment les membres du groupe acceptent-ils les structures de l'I.C.E.M. ?
- Quelle vous apparaît être l'audience de la base dans les rapports avec Cannes ?

#### OUVERTURE :

- Le G.D. a-t-il pris officiellement part :  
— Aux luttes lycéennes et étudiantes, et sous quelle forme ?  
\* grève de soutien,  
\* participation aux manifs au nom de l'I.C.E.M.,  
\* participation officielle aux comités de grève,  
\* prises de position officielles lors d'exclusions d'élèves.  
— A des conflits locaux : grèves ouvrières, etc.  
Le G.D. a-t-il, au moment de ces divers conflits essayé d'entrer en contact avec les diverses organisations politiques ou autres ou les divers comités qui les soutenaient ?  
Le groupe a-t-il apporté un soutien effectif et pratique aux luttes et à la grève des enseignants du S.G.E.N. (grève de solidarité) ?  
Quelle est la place et l'audience dans le G.D.  
\* des ados ?  
\* des parents ?

#### SITUATION DU G.D. dans L'ACTIVITE PEDAGOGIQUE DU DEPARTEMENT :

- Quelle est son audience ?
- Les techniques Freinet sont-elles pratiquées en dehors du groupe ?

#### EQUIPES PEDAGOGIQUES (éventuellement) :

- Comment a-t-elle été réalisée ?  
— Nominations en fonction des normes habituelles.  
— Nominations bloquées ou séparées.  
— Les gens nouveaux sont-ils obligés de respecter une charte qui les a précédés dans l'établissement ?
- L'équipe respecte-t-elle les principes traditionnels :  
— de l'enseignement cloisonné ?  
— des niveaux d'âge ?
- Sinon, dans quelle mesure le décloisonnement fonctionne-t-il ?
- L'équipe est-elle bâtie sur un programme collectif ?
- Est-elle limitée aux seuls enseignants, sinon qui est amené à y participer DIRECTEMENT ?
- Associez-vous les enfants à la gestion totale et font-ils partie de l'équipe ?
- Buts de l'équipe : s'est-elle constituée pour :  
\* améliorer le rendement scolaire ?  
\* moderniser l'enseignement ?  
\* coordonner l'enseignement ?  
\* transformer la vie au niveau de l'établissement ?  
\* déstructurer ?  
\* désenclaver ?  
Si les propositions sont insuffisantes, veuillez inscrire vos mobiles.

#### PRODUCTIONS :

- Quelles ont été les principales productions du groupe au cours des années passées :  
\* des travaux sollicités ?  
\* ou des travaux spontanés ?
- Répartition par âges des membres du groupe dans les commissions ? Lesquelles ?

Adressez vos réponses à :  
Dominique MIQUAU  
31, cours Balguerie  
33 Bordeaux

Ecrivez vos réponses sur papier libre, en rappelant les paragraphes et numéros des questions : vous pourrez ainsi répondre longuement et éventuellement aux seuls points qui vous concernent.

# 47

• Les camarades lisent peu *L'Éducateur* (1 abonné sur 4) et n'ont pas envie d'y écrire (individuellement ou collectivement). Ils le trouvent trop «sophistiqué», encombré de vocabulaire, peu en prise sur la réalité quotidienne. Ceux qui voudraient témoigner pour qu'il devienne plus pratique éprouvent un sentiment de culpabilité entretenu par ces aspects «élitiques» (nous n'oublions pas que *L'Éducateur* est le reflet du mouvement non seulement pour ses adhérents, mais pour l'extérieur...).

• Sur certains problèmes brûlants (conditions de travail, actions revendicatives) nous pensons que les responsables de *L'Éducateur* devraient prendre les devants (sans attendre les quelques semaines nécessaires à la «remontée de la base») en allant à la rencontre des informations, afin que le point de vue «pédagogique» de l'I.C.E.M. s'ajuste dans le temps aux autres points de vue.

• Sur un sujet brûlant tel que celui de la «réforme des maternelles», le groupe 47 pense avoir à donner un «point de vue pédagogique à orientation politique et syndicale». *L'Éducateur* n'ayant pas assez d'impact et répugnant visiblement à se substituer aux syndicats, nous préférons utiliser les colonnes des quotidiens régionaux, voire nationaux, s'ils nous les accordent.

Voilà, un peu en vrac, nos réponses. Tu les jugeras peut-être négatives mais hélas c'est un constat. La seule proposition positive qui ait été faite te semblera certainement réaliste et relativement irresponsable : les responsables de la rédaction de *L'Éducateur* pourraient cheminer à travers nos réunions pour réunir ces informations qui mettent tant de temps (et de mauvaise volonté) à leur parvenir.

J.-M. MAUCOUVERT  
1, rue de Verdun  
47190 Aiguillon

# 30

Notre groupe, qui, à la fin des grandes vacances a organisé un stage d'initiation à Valras Plage, a repris ses activités et rassemble une cinquantaine de camarades parmi lesquels une quinzaine, réunis en un comité d'animation, se sont chargés de coordonner les activités.

Celles-ci se déroulent sur deux secteurs ne travaillant pas de la même façon :

— Le secteur Nîmes a choisi la formule des commissions : EXPRESSION, MATERNELLES, LECTURE C.P. Les camarades de cette dernière commission se proposent de constituer un dossier d'orthographe et, peut-être, le soumettront à la commission nationale lecture.

— Le secteur Bagnols, quant à lui, préfère se réunir, avec ou sans enfants, dans les classes des collègues où divers sujets sont abordés : ILLUSTRATION DU JOURNAL, MUSIQUE, FRANÇAIS... L'idée d'un fichier de vocabulaire a été lancée.

Il est bien entendu que les secteurs peuvent s'interpénétrer ; d'ailleurs deux journées sont prévues qui rassembleront les camarades intéressés : IMPRIMERIE, NATURE, ainsi qu'une exposition sur le plan départemental qui nous aiderait à préparer le congrès de Bordeaux.

Notre groupe a traité également de l'affaire Bas, ce professeur nîmois suspendu avec demi-traitement depuis le 23 septembre 1974 sans qu'il connaisse le motif de cette mesure (voir «actualités» de *L'Éducateur* 9).

I.C.E.M. - pédagogie Freinet  
B.P. 1070, 30000 Nîmes  
André THOMAS  
30760 Saint-Julien-de-Peyrolas

# 14

Nous avons ouvert depuis la rentrée scolaire, un local : un assez grand garage amélioré, dans le centre de Caen. Une permanence y est ouverte chaque mercredi par deux camarades du groupe.

Nous y recevons d'abord tous les adhérents du groupe départemental lors des réunions de commission, du comité d'animation, nous y prenons des commandes de matériel pour la C.E.L. et chaque mois nous y faisons une exposition sur un thème bien défini : le limographe, la technique de l'alu gravé, etc. La fréquentation, faible au départ, s'accroît de mercredi en mercredi et nous y recevons des personnes qui viennent pour des renseignements. Nous avons annoncé l'ouverture de ce local par l'intermédiaire de la presse, d'affiches à l'O.C.C.E., au C.E.M.E.A., au C.R.D.P., de circulaires envoyées aux I.D.E.N. (Je sais que certains ont reporté l'information, tous l'ont-ils fait ?)

Gabriel Barrier a envisagé d'animer des débats sur les livres de Freinet : un par trimestre. Lesueu (notre représentant C.E.L. qui réside à Rouen) envisage de présenter des techniques nouvelles ou peu usitées.

Nous avons fait une demande auprès de l'Inspecteur d'Académie pour avoir l'autorisation de suivre un stage «Techniques Freinet» à l'E.N.G. dans le cadre du recyclage officiel. Il a donné son accord de principe à condition que tous les stagiaires ne soient pas du Mouvement Freinet — ne voulant pas d'un colloque Freinet à l'École Normale —, nous a-t-il dit.

Ayant de bons contacts avec certains profs de l'E.N., nous avons pu discuter avec eux et dire ce que nous recherchions. Après quelques démarches, le directeur est d'accord pour faire une demande d'organisation, auprès du C.T.P., d'un stage qui aurait pour sigle «Stages méthodes actives». Il durerait 6 semaines, encadré par les professeurs volontaires de l'E.N. et les stagiaires seraient recrutés parmi les mouvements d'éducation nouvelle (I.C.E.M., C.E.M.E.A. et O.C.C.E.). Seule la date retenue ne nous plaît guère : du 19 mai au 30 juin mais tant pis ; pour le premier, nous ne serons pas trop exigeants.

Claude DUMONT  
Ecole de Rocquancourt  
14540 Bourguebus

# 62

Le délégué départemental nous communique les nouvelles adresses des divers responsables du groupe :

Délégué départemental, secrétaire : Hubert HEINTZ, Le Verval, 62240 Desvres.

Fichier coopératif, relation avec *L'Éducateur* : Gil HANOTIN, rue de l'Église, 62760 Pas-en-Artois.

Journaux scolaires : Sylviane VICHERY, Bourthes, 62650 Hucqueliers.

Secteur de Saint-Pol, enseignement spécialisé : Thérèse GENEL, Fresnicourt-le-Dolmen, 62150 Houdain.

Secteur d'Arras : Brigitte FERNAGUT, Savy Berlettes, 62690 Aubigny-en-Artois.

Secteur de Boulogne, trésorier : Gilles VICHERY, Bourthes, 62650 Hucqueliers.

Président : Joël DURIEZ, Sains-les-Pernes, 62550 Pernes.

# 37

## Commission lecture naturelle

Aux journées régionales de Marans, la commission dite «lecture naturelle» et qui regroupait des maîtresses de maternelles, C.P. et C.E. et des éducateurs de G.A.P.P. s'est posé plusieurs questions :

- Est-il normal que la lecture soit primordiale au détriment du langage parlé ?
- Pourquoi certains enfants ne possèdent-ils pas ce langage parlé indispensable avant tout apprentissage de lecture ?
- Comment l'école peut-elle pallier les insuffisances des milieux défavorisés ?

A la suite de cela, plusieurs pistes de travail ont été proposées :

- Recenser et sérier les exercices sensoriels existant déjà ailleurs.
- Etablir des fiches à la portée des petits (et ne faisant pas double emploi avec le F.T.C. mais le complétant).
- Organiser des ateliers permettant l'expérimentation sensorielle libre de chaque enfant sans gêner le reste de la classe.

La commission lecture naturelle et communication chez les petits du 37, qui s'est réunie deux fois depuis le début de l'année scolaire a commencé à travailler sur un fichier permettant l'observation précise d'enfants en difficulté face à l'apprentissage de la lecture au C.P. et proposant en même temps des remèdes. Par exemple, on va répertorier un certain nombre d'exercices sensoriels fondamentaux.

D'autre part, une dizaine de camarades du groupe participe à un séminaire de linguistique animé par M. Genouvrier et qui est cette année axé sur l'apprentissage de la lecture. Ces cours compléteront utilement le travail de la commission.

Nous sommes en rapport avec les camarades du 17 et du 28 qui travaillent à peu près sur les mêmes sujets.

Bernadette HADORN

## De nouveaux correspondants :

- 29 Emile THOMAS, 18, rue de l'Iroise, 29200 BREST.
- 40 Guy CHAMPAGNE, Bégaar, 40400 TARTAS.
- 62 Gil HANOTIN, rue de l'Église, 62760 PAS-EN-ARTOIS.
- 89 Maryse VARENNE, 89 VERLIN.

AVEZ-VOUS ENVOYÉ VOTRE FICHE D'INSCRIPTION AU CONGRÈS ?

(Voir *Educateur* 9)

AVEZ-VOUS REPONDU AUX QUESTIONNAIRES ?

(p. 15 et *Actualités* précédentes)

## NOUVELLES DES CHANTIERS ET COMMISSIONS

### Echos de la rencontre de St-Germain-en-Laye (novembre 1974) Plan de formation (Commission de l'éducation spécialisée)

« La société change, l'enfant change, l'école change, la formation des maîtres change. »

Face au changement de la formation, nous avons ressenti la nécessité d'un PLAN DE FORMATION, qui réponde aux BESOINS actuels qui sont les nôtres, en tant que PRATICIENS DE LA PEDAGOGIE FREINET. (Nous entendons par praticiens tous ceux qui participent à l'éducation : instituteurs, P.E.T.P., éducateur...)

- Ce plan de formation nous permettrait :
  1. De rendre plus efficaces nos propres moyens (stages, rencontres, commissions, groupes départementaux) par notre formation mutuelle et pour celle de ceux qui viennent à nous.
  2. D'agir sur les centres de formation officiels afin qu'ils tiennent compte de l'existence de notre pédagogie, et éventuellement de susciter dans le cadre de la formation continue, des structures originales.

- Pour élaborer ce plan, il nous est nécessaire de :
  - a) Recenser les besoins qui sont les nôtres, en analysant les difficultés que nous rencontrons dans notre pratique quotidienne.
  - b) Recenser les besoins des praticiens qui viennent à nous.
  - c) Etudier les pratiques de formation continue qui sont déjà mises en place.

- Nous allons mettre au point une grille d'enquête, qui sera publiée dans *Chantiers* et dans *L'Éducateur*, afin que tous les praticiens de l'éducation spécialisée, puissent nous apporter leur aide. Le passage à l'étape suivante — le traitement des informations et l'élaboration du plan — dépendra de leur participation.

- La démarche programmée est la suivante :
  - Mise au point de la grille : Jean Le Gal, René Laffitte, Pierre Seykens.
  - Publication de la grille.
  - Réception des réponses : J. Le Gal, P. Seykens.
  - Publication immédiate des données pouvant permettre une action.
  - Elaboration d'un plan de formation.
  - Diffusion du plan.
  - Mise en place d'une structure permettant de mettre en commun les actions et de les soutenir.

APPEL : Envoyer documents ou bibliographie sur la formation continue à Jean LE GAL, 15, avenue Fabre d'Eglantine, 44300 Nantes.

### Correspondance second degré

NOUS RECHERCHONS D'URGENCE :  
— Une classe de 5e (type II) de 30 élèves environ dans le Sud de la France ou en montagne.  
— Une classe de 4e de 20 élèves (région indifférente).  
— Une classe de 3e de 30 élèves environ (région indifférente).  
— Une classe de 1re (20 à 25 élèves) pour échanges en physique.

S'adresser au responsable :

André POIROT  
C.E.G. 88260 Darney

### Appels

1. CHANTIER SCIENCES NATURELLES :  
Recherche collègues du bord de mer ou intéressés par la mer pour contrôler des B.T. sur le monde marin.  
Envoyez vos noms et adresses à C. FAVET, C.E.G., 84160 Cadenet. Merci.

### CHANTIER B.T.

#### Proposition de plan pour une B.T.2 « Contraception et avortement »

pour contre-propositions, critiques, compléments, opinions, désaccords...

#### I. INTRODUCTION :

- 1°) Définitions :
    - a) L'homme est le seul animal à pouvoir procréer tout le temps...
    - b) Contraception.
    - c) Avortement.
  - 2°) Contraception et avortement face à l'église, la morale et la loi, du point de vue historique ; généralités.
  - 3°) Problèmes socio-démographiques : halte à la croissance. De Malthus à Dumont et au rapport de Rome (M.I.T.).
  - 4°) Introduction à l'aspect politique et ethnographique du problème : Reich, Malinowski, etc. Grandes lignes.
- Illustration : graphiques.*

#### II. LA CONTRACEPTION :

- 1°) Aspects historiques. Les tentatives anciennes. Du crime d'Onan (Bible) au coït interrompu, en passant par le pragmatisme des Arabes, par exemple, qui plaçaient un caillou rond dans l'utérus des chamelles avant les traversées du désert ; et, bien sûr, l'abstinence et la chasteté.
- 2°) Les tentatives de contrôle dites « naturelles » :
  - La méthode Ogino-Khaus : description, efficacité.
  - La méthode des températures : *ibid.*

*Graphismes et/ou photos des appareils de calcul commercialisés.*
- 3°) Les contraceptifs mécaniques :
  - La capote anglaise : description, efficacité.
  - La cape cervicale : *ibid.*
  - Le diaphragme : *ibid.*
  - Le stérilet ou les stérilets.

*Photos et dessins.*
- 4°) Les contraceptifs chimiques :
  - La pilule : de Pincus aux expériences de Porto-Rico, jusqu'aux pilules mini-dosées actuelles. Les différentes pilules. Les contre-indications et la nécessité d'un examen approfondi. Les conneries qui ont été dites sur la pilule (cancer, risque de stérilité, etc.)

*Photos et, si possible, quelques titres du « Parisien libéré » et assimilés.*

5°) Les interventions :  
— La ligature des trompes.  
— La ligature des déférents.  
— Leur irréversibilité.

6°) Le front de recherche :  
— Le stérilet au cuivre : déjà répandu.  
— La pilule du lendemain matin.  
— La pilule ou l'injection mensuelle.  
— La pilule pour hommes.

7°) La contraception et la législation : les différentes lois jusqu'à la dernière.

8°) La lutte pour la contraception : souligner le rôle du Planning Familial tout au long. Aboutir aux mots d'ordre de contraception libre et gratuite y compris aux mineures (M.L.A.C., Choisir, Planning, G.I.S.) qui a quasiment abouti récemment. Montrer l'opposition des intégristes, citer le pape.  
*Ici, il pourrait être intéressant de présenter un montage des questions et réponses — petits papiers exposés par Jean Marin à Montpellier — sur ces problèmes.*

#### 2. CHANTIER B.T.J. :

Un avant-projet de brochure intitulé « Papa est forain » a circulé. Il a enthousiasmé les enfants. Mais ce projet ne comporte que 10 pages... Qui, recevant dans sa classe des enfants de forains pourrait aider à compléter la brochure ?  
Ecrire vite à Cannes à B.T.J., B.P. 251, qui adressera le projet. Merci.

#### III. L'AVORTEMENT :

- 1°) Aspects historiques :
  - a) Après la guerre de 14, déjà, des femmes se battaient pour l'avortement libre et gratuit (la contraception n'existait pas). Elles ont presque toutes écopé de peines de prison.
  - b) Raconter la rigueur de la loi. Il y a vingt ans, une femme s'est fait décapiter pour avoir réalisé des avortements. Conséquences : 700 000 à 1 000 000 d'avortements clandestins par an. Des morts et des stériles.
  - c) Les faiseuses d'ange et les médecins marrons. Tarifs. Risques. Sélection par la fortune.
  - d) Les procès avec Gisèle Halimi, en 72-73.

*Photos du procès. Photos de manifestations.*
- e) La naissance du G.I.S., du M.L.A.C., de Choisir, leurs différentes pratiques et opinions. Les interdictions d'« Histoire d'A » et de « Liberté au féminin ». (Officiellement, en 74 encore, seul l'avortement thérapeutique est autorisé). J'oubliais le M.L.F. !!!
- 2°) Méthodes :
  - a) Le curetage.
  - b) La sonde.
  - c) La méthode Karman.

*Schémas.*
- 3°) Les charlatans, les dangers, etc. : dangers des faiseuses d'ange, d'une part, de « Laissez-les vivre » d'autre part. Montrer qu'ils se complètent. C'est parce que « Laissez-les vivre » et assimilés développent une propagande mensongère (cf. certaines photos falsifiées) que les femmes ont honte et ont recours, EN SECRET, à des charlatans.
- 4°) L'avortement et la loi : de la loi de 1920 aux projets de 73/74. Au moment de la parution, une nouvelle loi aura peut-être vu le jour.

IV. CONCLUSION (à rédiger par une femme) : la femme doit disposer librement de son corps.

V. BIBLIOGRAPHIE.

Christian POSLANIEC  
76, rue de la Mariette  
72000, Le Mans

### Recherche de collaboration

pour la réalisation d'une B.T., d'une S.B.T. ou d'une B.T.2 (inscrite au planning national I.C.E.M. des B.T.).

SUJET :  
La petite paysannerie au XIXe siècle.

MATERIAUX DE BASE :  
1°) Cahier « Recette - dépense et travail journalier » de Jacques Guindon (1883-1884 et début de 1885), petit paysan charentais. Transcription établie avec notes marginales, tome 1 (43 pages).  
2°) Etude et documents sur ce cahier et sur la lignée des Guindon de 1816 à 1950 (tome 2, 70 pages), établi sur un ensemble d'actes notariés et divers.

NATURE DE LA COLLABORATION SOUHAITEE :  
— Extraction des 2 tomes des « éléments » à présenter en B.T. et S.B.T. et en B.T.2.  
— Présentation de ces « éléments ».  
— Recherche d'une illustration.  
— Expérimentation du travail sur une classe de 3e pour la B.T.2.

DELA ET RYTHME DE TRAVAIL SOUHAITES :  
— Travail durant tout le deuxième trimestre 1974-75. Photocopie des documents à votre disposition.  
— Une soirée tous les 8 ou 15 jours minimum pour les collaborations sur place.

POUR TOUT RENSEIGNEMENT, S'ADRESSER A :  
Claude GUIHAUME  
Amné-en-Champagne  
72480 Bernay-en-Champagne  
Téléphone : 0.23 Amné

D'avance merci !

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### Chantier Bibliothèque de Travail

#### Nous avons reçu

malgré le manque de communications, ces projets nouveaux adressés aux comités de lecture au 23 décembre 1974 :



- Des enfants parlent de l'art aux enfants.
- Un hôpital autrefois.
- Miguel et Cristina, enfants de l'Andalousie.
- Les élections présidentielles.
- La petite paysannerie au XIXe siècle (2 tomes).
- L'adduction d'eau chez les Romains.



- Le kangourou.
- Les dunes en Gironde (avant-projet).

C'EST TROP PEU !  
LES CLASSES-AUTEURS  
A VOS PLUMES



- Le Zen.
- L'information - la presse (tome 1).
- La petite paysannerie au XIXe siècle (tome 1 et 2).



- Textes : Flammes et Lumières.

LA COTE D'ALERTE EST ATTEINTE !

#### Je me propose de réaliser un projet



• TITRE :  
M'AN JEANNE  
OU A 71 ANS UN PEINTRE EST NE  
NOM DU RESPONSABLE :  
CARRE Daniel, école 89940 OUANNE.

• PLAN DE LA BROCHURE :  
Des enfants découvrent peu à peu qui est M'an Jeanne :  
- photos d'elle,  
- son premier dessin,  
- visite chez elle,  
- sa vie,  
- comment elle a commencé à peindre à 71 ans.  
C'est à ma connaissance la troisième personne âgée (il en existe une aux U.S.A. et une en Belgique) ayant commencé à créer très tard et donnant une véritable production artistique.

• LIMITES DONNEES AU SUJET :  
Cette brochure aura pour but de faire connaître aux enfants une production très proche de la leur, celle d'une artiste sortie réellement du peuple, révélée à elle-même subitement alors que toute sa vie n'avait été faite que de travail et quel travail ! On y trouvera l'influence du milieu. En effet, depuis quinze ans elle vit dans un «château» galerie où elle a vu, sans apparemment y faire très attention, de nombreuses expositions.

• NIVEAU VISE :  
C.P. - C.E. - C.M.

#### Je me propose de réaliser un projet



• TITRE :  
ALLONS FAIRE LES COMMISSIONS  
• NOM DU RESPONSABLE :  
CARRE Daniel, école de 89940 OUANNE.

• PLAN DE LA BROCHURE :  
- Maman donne une liste de commissions.  
- 2 enfants achètent les produits, ce qui entraîne des remarques sur :  
\* la date de fraîcheur,  
\* le code des conserves,  
\* l'aspect des produits,  
\* leur emballage,  
\* comment choisir ?

• LIMITES DONNEES AU SUJET :  
Sensibilisation des enfants à leur rôle de consommateur. Attirer leur attention sur des choses simples.

• NIVEAU VISE :  
C.E. - C.M.

#### Je me propose de réaliser un projet



• TITRE :  
COMMENT PEUT-ON ETRE POETE ?

• NOM DU RESPONSABLE :  
POSLANIEC Christian, 76, rue de la Mariette, 72000 LE MANS.

• PLAN DE LA BROCHURE :  
- Introduction.  
- Les ingrédients du poème.  
- Les trois étapes du «chemin poétique».  
- Comment fonctionne la poésie.  
- Conclusion.

• LIMITES DONNEES AU SUJET :  
Explication du phénomène poétique.

• NIVEAU VISE :  
Secondaire.

• L'AIDE QUE JE SOLLICITE :  
Problèmes d'illustration. Comment faire sans ressortir des photos de poètes ou des photos de manuscrit ? Qui a des idées ?

#### Appel

Notre camarade Jacky RABION, école de Bri-sur-Mortagne, 17120 Cozes, en nous adressant son journal scolaire, nous fait part de son intention de faire en juin prochain une exposition sur le thème : «NOTRE ECOLE A CENT ANS», à l'occasion du centenaire de l'école de son village. Il recherche tous documents se rapportant à ce thème et qui pourraient lui être prêtés :  
- vieux cahiers d'écolier du début du siècle,  
- des livres de la même époque,  
- des objets de l'écolier de 1900 : plumier, toupie, etc., vêtement : pèlerines, soques, etc.,  
- du matériel pédagogique ancien : cartes murales, bouliers, etc.  
Il demande de ne rien envoyer sans proposition, avant, par lettre. (Remboursement des frais d'envoi pour tout objet prêté avec son accord.) Ces documents une fois rassemblés pourraient être à la base d'un projet de B.T. sur le sujet.

## N'OUBLIEZ PAS LA C.E.L. !

(Voir Educateur n° 5/6, p. 11 et n° 7/8, p. 3 de couverture.)

#### BULLETIN D'ADHESION

#### A LA COOPERATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC

Je soussigné .....  
demeurant .....

déclare adhérer à la Coopérative de l'Enseignement Laïc.

Je verse ce jour une participation de 100 F  
(CCP : CEL 115-03 Marseille)

Déjà actionnaire, je verse une participation supplémentaire de 50 F.

Date et signature :

à retourner à CEL BP 282 - 06403 CANNES

#### BULLETIN DE SOUSCRIPTION AUX BONS D'ACHAT

Je soussigné .....  
demeurant .....

souscrit à ..... bons d'achat de 100 F remboursables à partir de février 1975 par une valeur en marchandises de 125 F. (Etant actionnaire n° ..... cette valeur sera de 150 F)

Ci-joint : - chèque postal à CEL 115-03 Marseille

- chèque bancaire à CEL Cannes  
signature :

à retourner à CEL BP 282 - 06403 CANNES

## INFORMATIONS DIVERSES

### AFFAIRE LOURAU

(Département de sociologie de l'Université de Poitiers)

Affaire surprenante pour ceux de nos lecteurs qui l'ignorent encore.

— Un maître de conférence docteur ès lettres (le grade le plus élevé de l'Université) : René Lourau est suspendu, traduit devant la commission disciplinaire du Conseil de l'Université de Poitiers, puis devant le Conseil Supérieur de l'Education Nationale.

— Un département universitaire comptant plus de 200 étudiants, est démantelé et ne peut plus délivrer de diplômes nationaux.

— Jusque là ce genre de sanction était réservé à la piétaille de l'enseignement : instituteurs ou professeurs du secondaire.

Les secteurs de l'Université « mal considérés » étaient seulement asphyxiés par le manque de crédits, d'enseignants, de locaux.

Alors, LA FAUTE doit être grave !

Le rapport de la commission d'enquête précise :

« Il est reproché à R. Lourau :

- 1) D'avoir violé de manière systématique les obligations minimales imposées en matière de vérification des connaissances par les textes.
- 2) D'avoir refusé de se prêter aux délibérations d'un jury d'examen le 13 juin.
- 3) D'avoir couvert ou encouragé la rédaction de procès-verbaux d'examens ne correspondant à aucune réalité et permettant à des étudiants d'obtenir des diplômes nationaux sans avoir été soumis à toutes les épreuves prévues par les textes en vigueur. »

Or, R. Lourau et les profs du département de sociologie avaient organisé les examens ; ce sont les étudiants qui ne s'y sont pas présentés estimant l'examen sur table inadéquat à tout contrôle des connaissances et incompatible avec leur travail de l'année.

Le jury d'examen constitué le 13 juin, contrairement à toutes les coutumes universitaires et comprenant en majorité des professeurs étrangers au département a refusé d'entendre les profs de sociologie sur leurs méthodes pédagogiques et leurs propres moyens de contrôle. R. Lourau et ses amis n'ont fait alors que refuser le contrôle par l'ignorance.

Enfin, en juin, aucun procès-verbal n'a été rempli.

Le 31 juillet, la commission disciplinaire du conseil d'Université de Poitiers, déclare les faits couverts par l'amnistie présidentielle.

Le recteur de Poitiers fait appel devant le Conseil Supérieur de l'Education Nationale.

Le 6 décembre, la commission disciplinaire de ce conseil déclare ne pouvoir trancher en appel, d'un jugement qui n'a pas eu lieu car la commission disciplinaire du Conseil d'Université de Poitiers n'existe plus depuis deux ans, n'ayant pas été renouvelée tous les ans comme la loi en fait l'obligation !

Ainsi, le Président de l'Université de Poitiers a voulu faire condamner un professeur pour viol des obligations minimales imposées par une commission sans existence légale dont il est directement responsable !

Qui a fait la seule faute professionnelle constatée par le Conseil Supérieur de l'Education Nationale ?

Mais toutes les péripéties ne constituent que le masque légal et bouffon de l'affaire. Au fond, c'est bien d'autre chose qu'il s'agit. On peut en faire une analyse à plusieurs niveaux :

— La sociologie est une discipline purement et simplement interdite dans les pays totalitaires, tolérée ou détournée de son objet dans les autres. Pratique sociale plus que savoir sur la société, elle est dangereuse par son existence même.

— Tout juste tolérée à l'Université de Poitiers, elle est reléguée dans un ancien appartement de 5 pièces (pour 230 étudiants). Les crédits auxquels elle a droit sont illégalement rognés tous les ans. La préparation de la maîtrise a été refusée car le dossier s'est « égaré ».

— On souhaite sa disparition car elle ne fait pas sérieux à Poitiers où l'Université n'a que ça pour elle, son sérieux.

En 1972 arrive R. Lourau, maître de conférence titulaire, de renommée internationale en sociologie et sciences de l'éducation. Il risque de faire de l'ombre à la médiocrité régionale. Responsable du département de sociologie, il va renforcer cette discipline. Les imaginations travaillent déjà, les cauchemars vont très vite peupler les nuits de la bourgeoisie poitevine et des mandarins, de gauche ou de droite, de la faculté.

La réalité dépasse l'imagination, voyez plutôt :

— Il travaille en équipe avec les assistants et chargés de cours.

— Les étudiants, pour la plupart des travailleurs (enseignants, surveillants, éducateurs, assistantes sociales) viennent exposer leurs problèmes, leurs difficultés et en faire l'analyse collective avec la participation des professeurs. Ils interviennent sur les lieux du travail ou de leur vie.

— Pour faciliter la participation des mères de famille, une crèche puis des repas collectifs sont organisés dans le F5 (il est mieux adapté à ces fins qu'à des cours d'ailleurs).

— Des surveillants, étudiants en sociologie, contestent le travail qu'on leur fait faire et l'analysent avec leurs camarades de la section.

— Toute personne arrêtée dans la région poitevine pour vol, transport d'explosif, usage de stupéfiant ou excès de vitesse est étudiante en sociologie. (Les pétards deviennent des explosifs, les explications des menaces verbales, les coups de téléphone des attentats).

Ça ne peut plus durer, l'insomnie s'installe, l'apoplexie menace, la subversion s'étend.

Les examens sont alors le prétexte au démantèlement du département. Le président de l'Université fait perquisitionner le bureau personnel de R. Lourau, fait saisir des copies d'examens qui n'ont pas eu lieu, en fait délivrer des procès verbaux vierges et porte plainte contre R. Lourau pour avoir violé... etc.

Les deux points essentiels et qui nous intéressent spécialement sont :

1) L'expérimentation au niveau universitaire d'une pratique pédagogique nouvelle, nouvelle pour Poitiers surtout, la liaison entre la théorie et la pratique, la vie et la formation.

2) Le refus de l'examen traditionnel qui partout où il est passé oriente la totalité du travail de l'année. On prépare l'examen, on ne se forme pas.

Et face à cette attitude, le déchaînement de l'administration universitaire et de la majorité des professeurs qui perdent tout contrôle, commettent des fautes administratives, piétinent les franchises universitaires traditionnelles : on a touché à l'examen !

Théoriquement, moyen de contrôle du savoir, cachera-t-il autre chose ? Ne serait-il pas la clef de voûte de tout l'édifice. N'est-il pas le seul moyen de pression sur les étudiants que détiennent les professeurs ? Le savoir justifiant le pouvoir, on connaît déjà. Mais, par l'examen, la toute puissance du professeur, vu la carrière de l'étudiant, permettant la survie des pires pratiques pédagogiques et le maintien de la médiocrité sur la chaire professorale, c'est moins connu.

Naturellement, les cours ont repris avec quelques étudiants inscrits dans d'autres départements et trois assistants. Mais les chargés de cours ont perdu leur emploi.

René Lourau est toujours suspendu. Affaire à suivre.

Ouvrages de R. Lourau :

- *Clefs pour la sociologie* (Seghers).
- *Analyse institutionnelle et pédagogie* (Epi).
- *L'instituant contre l'institué* (Anthropos).
- *L'analyste* Lip (10/18).

René Lourau sera au congrès de Bordeaux.

## Scandale à Auxerre : le projet d'école ouverte compromis

Des municipalités en conflit ouvert avec les responsables d'une maison de jeunes, d'un centre culturel ou dramatique, cela se voit — hélas ! — souvent. Il est moins courant qu'un directeur de Maison de l'Enfance, régulièrement engagé par l'association gestionnaire, se voie interdire par le maire son entrée en fonction. Si l'on ajoute que le maire en question est secrétaire d'Etat à l'Enseignement Supérieur et que le seul grief est d'ordre politique (le directeur désigné est membre du parti communiste), on mesure l'étendue du scandale.

Rappelons les faits.

Les francs et franches camarades sont attachés à une conception de l'école ouverte associant harmonieusement l'école et les activités éducatives non scolaires. Là où il y avait d'une part l'école, d'autre part les patronages, clubs, centres aérés, etc., on décloisonne, notamment dans le cadre du tiers temps pédagogique, en utilisant à temps plein les installations et les compétences.

Comme une telle conception nécessite un travail d'équipe approfondi, il est indispensable de regrouper tous ceux qui sont concernés par les problèmes d'éducation. Depuis plusieurs années s'était constitué un groupe de travail autour d'un projet d'école ouverte comprenant une école à aire ouverte jumelée à une maison de l'enfance.

Ce groupe réunissait des administrateurs de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports, des conseillers municipaux d'Auxerre, des représentants de la caisse d'allocations familiales, des syndicalistes de la commission pédagogique du S.N.I., des membres des F.F.C. Une charte fut élaborée avec la collaboration des mouvements d'éducation nouvelle réunis au sein du C.L.E.N. local, partie prenante dans le projet ; charte qui précise les objectifs éducatifs, les structures pédagogiques envisagées, les principes de travail d'équipe des éducateurs concernés, charte qui jette les bases du fonctionnement et de la gestion de la Maison de l'Enfance par l'Association Auxerroise du Centre Aéré. Une convention fut signée entre cette association et la municipalité.

Parallèlement était nommée dans l'école une équipe d'enseignants (parmi lesquels plusieurs camarades I.C.E.M. et sympathisants) appelés à travailler en étroites relations avec les animateurs de la Maison de l'Enfance. Malgré les retards d'achèvement des locaux, la mise en place de ce complexe éducatif allait s'effectuer lorsque le maire d'Auxerre, M. Soisson opposa un veto brutal à la nomination du directeur régulièrement engagé par l'association responsable. Sur un problème de compétence professionnels ? Assurément pas, J.-J. Satre, instructeur national des Francs-Camarades est un des animateurs les mieux préparés à une telle expérience pilote. Le seul argument en cause est son appartenance au parti communiste. Cela semble suffisant à M. Soisson pour rompre la convention signée, pour faire reprendre par la municipalité la gestion directe de la Maison de l'Enfance, au mépris du projet éducatif patiemment mis au point par toutes les parties intéressées.

Une fois de plus un projet riche de promesses est remis stupidement en cause alors qu'il était sur le point de se réaliser. Mais ce qui est particulièrement grave dans le cas présent, c'est la discrimination politique qui viole les règles de la laïcité de l'éducation et le droit au travail de tout citoyen, quelles que soient ses opinions.

Ce genre de conflit avec les municipalités est trop fréquent pour ne pas rendre nécessaire une réglementation plus stricte en ce domaine, pour éviter les pressions politiques sur tous ceux qui exercent des fonctions d'intérêt général même si elles sont rémunérées par les finances municipales.

Mais le fait que M. Soisson soit membre du gouvernement, que ses fonctions ministérielles le désignent comme garant des franchises universitaires, donne à l'affaire du quartier Saint-Siméon d'Auxerre une dimension nationale. C'est pourquoi, nous associant aux protestations du groupe départemental de l'I.C.E.M. et du C.L.E.N., nous attachons la plus grande importance à la remise sur pied du projet initial d'école ouverte à Auxerre.

(Dernière heure : voir page 20.)

## F.I.M.E.M.

### Lien F.I.M.E.M.

L'abonnement pour l'année écoulée se termine avec l'envoi du *Lien* n° 44 : *Vence et Summerhill*.

En raison de la hausse du prix du papier et dans un souci d'économie, nous n'avons prévu que la parution de 4 numéros pour l'année 74-75.

N° 45 (5 février) : *R.I.D.E.F. en Ecosse*, avec les comptes rendus des études les plus importantes.

N° 46 (20 février) : *Au Portugal*, avec la vie du Mouvement Ecole Moderne en ce pays avant et après le 25 avril 1974.

N° 47 (20 mars) : *Dossier R.I.D.E.F. 75 en Algérie*, avec les différents projets au sein des ateliers et renseignements pratiques.

N° 48 (5 mai) : *Correspondance scolaire internationale, voyage-échange au 1er et 2e degré*.

Deux modes de participation aux frais sont prévus pour l'année 74-75 :

- normal : 20 F.
- de soutien : 30 F.

Les envois par avion seront faits seulement sur demande (taxe aérienne calculée d'après le pays).

Selon le nombre de participants aux frais, d'autres numéros pourraient être prévus.

Les versements sont à effectuer au C.C.P. F.I.M.E.M. 6000-81 Marseille.

### Correspondance scolaire internationale : appel urgent aux camarades

Nevers, 9 janvier 1975.

Un certain nombre de demandes étrangères sont maintenant en attente, ce qui est dommage.

Y aurait-il des camarades intéressés par :

- L'Algérie (second cycle - langue française).
- L'Allemagne (second cycle - français/allemand).
- Le Canada (second cycle - français/anglais).
- Le Gabon (3e/2e - français).
- Le Pays de Galles (4e/3e - français/anglais/breton - de préférence avec une école de l'Ouest).
- La Yougoslavie (5e, 4e ou 3e - français et éventuellement serbo-croate ; les élèves immigrés pourraient y aider).
- Le Portugal (6e à 3e - français et éventuellement portugais).

- L'Espagne (6e à 3e).

Si vous êtes intéressé(e), adressez-vous très vite à  
Robert MAROIS  
Les Vernes  
Coulanges 58000 Nevers

Indiquez les principales caractéristiques de vos classes ; donnez le choix entre plusieurs pays pour le cas où celui que vous demandez aurait été entièrement attribué à d'autres camarades d'ici à ce que votre demande me parvienne.

La demande française est en revanche EXCEDENTAIRE au niveau 6e-5e pour l'ANGLETERRE et l'AFRIQUE NOIRE.

Nous essayons de susciter des demandes dans ces pays, mais ce sera long. Prenez patience ou demandez d'autres pays (plus l'éventail de votre choix est large, plus vous avez de chances d'être servis rapidement).

#### APPEL AUX ANGLICISTES :

Signalez à vos correspondants et amis anglais que plusieurs demandes italiennes en direction de leur pays sont en attente, au niveau du premier et surtout du SECOND CYCLE. Qu'ils veuillent bien en parler à leurs collègues profs d'italien...

Merci à tous.

## INFORMATIONS DIVERSES

### Le Monde de l'éducation

Ce nouveau journal mensuel, édité par *Le Monde* a déjà publié deux numéros (décembre 74, 52 p. et janvier 75, 48 p., 5 F le numéro).

On y trouve, comme dans le quotidien, une information abondante et variée, intéressante.

Au sommaire du n° 1 :

- L'ECOLE H.L.M. (enquête de B. Le Gendre) : le cauchemar de tous nos camarades... Mais pourquoi dans les solutions présentées ne trouve-t-on que le C.E.S.-maison de quartier de Grenoble-Villeneuve, une école anglaise, le groupe scolaire d'Elaucourt ou l'école Decroly ? « *A l'école Decroly de Saint-Mandé on n'avait pas attendu d'avoir des locaux spécialement conçus pour rénover la pédagogie.* » Est-ce vraiment le seul endroit ?

- MIRACLE EN INDRE-ET-LOIRE ? (reportage d'A. Meury) : A Sainte-Maure-de-Touraine, nous connaissons depuis longtemps le travail de notre camarade Michel Bertrand ! (Une mise au point a été nécessaire de sa part que nous espérons voir paraître prochainement.)

- NON, L'EGALITE DES CHANCES N'EXISTE PAS (F. Gaussen).

Et de très nombreuses rubriques : Nouvelles de l'étranger, Livres et revues, Vie de la classe (avec une étude des nouveaux manuels scolaires, notamment pour le secondaire, et un jeu pédagogique présenté comme un « centre d'intérêt » : nous dirions comme piste de libre recherche, très intéressante d'ailleurs), Votre enfant et l'école, Universités et grandes écoles, Formation continue.

Au sommaire du n° 2 :

- L'ECOLE NE PREPARE PAS LES JEUNES A COMPRENDRE LA SOCIETE (interview de M. Ceyrac, président du C.N.P.F.).

- LIP : LA FORMATION APRES LA GREVE (reportage de J.-P. Dumont).

- LE PIEGE DE L'ECOLE A VIE (Ivan Illich et E. Verne) : ou comment la formation permanente prend le relais de l'école avec les mêmes finalités...

- L'ECOLE A TABLE (enquête sur les cantines scolaires).

Et les rubriques déjà signalées. Dans *Vie de la classe*, G. Walusinski présente un manuel de mathématique anglais tout à fait intéressant : « *Pas de recette, la volonté de placer maîtres et enfants dans des situations ouvertes...* » « *On sert mieux la cause de la mathématique par le bricolage initiatique que par la contemplation passive d'un modèle inaccessible...* » Et A. Dorian analyse un livre Activités scientifiques d'éveil extrait du projet Nuffield. On y parle des « *conditions d'une observation libre et d'un réel tâtonnement expérimental dont l'importance est soulignée.* » Décidément, si la C.E.L. avait son siège à Londres on parlerait beaucoup plus de ses productions !

En résumé *Le Monde de l'éducation* est un journal dans lequel on entre avec sympathie et qui devrait intéresser nos camarades.

M. P.

des lecteurs un peu extérieurs au mouvement. Ce n'est pas mon avis : même si c'est un peu fouillis, ce fouillis me paraît très bien traduire notre propre fouillis...»

Jacques

#### • VUES PAR CELUI QUI LES REALISE :

Nous avons voulu que les pages « actualités » apportent à *L'Éducateur* un reflet de la vie du mouvement jusque là placé dans *Techniques de vie* ou des bulletins.

Alors, entre les avis opposés exprimés par nos camarades, je vis une situation mathématique de la forme :  $x \cdot y = k$  où  $x$  est la quantité d'informations reçues,  $y$  le corps dans lequel je peux la faire composer et  $k$  une constante égale à 8 pages.

Si  $x$  croît,  $y$  décroît, et inversement...

Comme  $x$  est grand (j'espère qu'il le restera !)  $y$  s'est trouvé représenté par le corps 7...

Vous verrez qu'à partir du n° 7/8 j'ai essayé de mieux structurer l'« actualité » en regroupant des rubriques sous des titres plus évidents. Je ne peux faire davantage, sauf mettre moins de copie...

Vous avez vu deux opinions : nous en aimerions beaucoup plus ! La vôtre par exemple.

M. P.

### Les pages « Actualités » de *L'Éducateur*

• VUES PAR CEUX QUI LES LISENT :  
- *L'Éducateur* n° 1 du 20 septembre 74.

J'ai rudement apprécié « En visite chez Monique Bolmont », classe de transition, de même « Le F.T.C. dans ma classe » de Alain Rateau et « Il était une fois » d'Annette Davies (second degré).

Pour les pages roses... achetez-vous des lunettes ! Les articles de Maurice Marteau et de Robert Poitrenaud, comme l'article de Delobbe sur le congrès ne seront pas des plus lus... à cause des petits caractères... vraiment dommage !

Jean-Claude

« *L'Éducateur* fait toujours autant de plaisir : c'est riche, varié, ça donne envie de répondre, ça donne un reflet de la vie du mouvement. A mon avis ces huit pages d'actualité sont parfaites, c'est ce dont je rêvais depuis longtemps. Jean Dubroca les trouve trop tassées et difficiles à suivre pour

## DERNIERE HEURE

### Affaire d'Auxerre

Au moment de mettre sous presse, de nouvelles propositions ont été faites et sont étudiées par les institutions, les équipes et les organisations qui, à Auxerre et nationalement sont concernées professionnellement, techniquement et syndicalement par cette affaire.

## Des travailleurs de l'I.C.E.M. — Pédagogie FREINET — au Congrès International des Sciences de l'Éducation

### Quelle signification faut-il donner à ce geste ?

*Loin de descendre de quelques projets imaginaires ou de théories pédagogiques, nos techniques montent exclusivement de la base, du travail même et de la vie des enfants, dans nos classes renouvelées. (C. Freinet, «L'École moderne française».)*

Dès l'annonce fin 1971 de la tenue de ce congrès international, nous avons manifesté officiellement notre intérêt et nous avons réclamé d'y participer.

Notre inscription n'était pas acquise d'emblée. Il nous fut d'abord répondu que «le congrès était réservé à des chercheurs et à des professionnels de l'éducation».

Qu'on nous dénie la qualité de «chercheurs», nous aurions pu l'excuser : l'école traditionnelle s'est engluée dans la routine et bien souvent il y avait loin de la coupe aux lèvres, loin de la pratique sclérosée et quotidienne aux belles propositions des instructions officielles (voir les publications de C. Freinet dans les B.E.N.P. relatives à ces I.O.).

Mais qu'on nous assimile à des amateurs, il y avait là de quoi nous piquer à vif !

Maintes fois, et ce n'est pas le lieu de le faire à nouveau ici, nous avons proclamé notre désir et notre foi, notre certitude aussi, d'accomplir notre tâche quotidienne selon les principes fondamentaux de la méthode expérimentale chère à Claude Bernard.

*Notre longue action collective (et coopérative) nous donne la certitude expérimentale de l'éminence incontestable de notre pédagogie. Mais encore serait-il bon, pour nous et pour ceux qui nous rejoindront un jour prochain, pour les usagers aussi de notre enseignement, de pouvoir à notre tour apporter nos preuves, établies concurremment avec celles de l'éducation traditionnelle, de vérifier et de trouver nos sources — que nous estimons matérielles —, de justifier nos élans et nos espoirs, de corriger peut-être certaines erreurs ou insuffisances. (C. Freinet, n° 1 de la revue «Techniques de vie», octobre 1959.)*

Aussi, sommes-nous allés, «**invités officiellement à assister**» aux travaux de ce congrès (du 3 au 7 sept. 1973), nous mêler aux «chercheurs et aux professionnels» avec l'attitude humble et modeste de ceux qui se posent gravement la question :

*Avons-nous vraiment raison ? Sommes-nous sur la bonne voie ? Ces perspectives enthousiasmantes qui s'ouvrent autour de notre école comme autant de pistes lancées vers le ciel bleu ne seraient-elles point des mirages ? Notre intuition ne serait-elle pas irrémédiablement condamnée par tout l'appareil complexe d'études et de mesures dont l'enseignement traditionnel semble se garantir ? (C. Freinet, op. déjà cité.)*

Dix d'entre nous se sont répartis dans les diverses commissions du congrès de l'A.I.S.E. (1). Voici un résumé de leurs impressions.

### Commission 1 : Histoire de l'éducation

Jean Vial qui assurait la coordination de la commission posa d'entrée un problème qui lui tient à cœur : *Une plus juste place ne devrait-elle pas être accordée aux techniques et aux outils pédagogiques dans l'histoire de l'éducation qui laisse généralement la plus large part aux pédagogues créateurs et aux doctrines ?* Cette préoccupation ne pouvait surprendre chez l'auteur de *La pédagogie au ras du sol* mais le problème ne fut traité qu'occasionnellement au cours du congrès.

Certes beaucoup de participants rappelèrent les études existantes dans de nombreux pays sur le matériel scolaire, les revues pédagogiques, les règlements scolaires, également l'équipement pour l'éducation physique. On signalait aussi les préoccupations pratiques de penseurs comme Diderot et surtout Comenius, qui n'hésitaient pas à traiter de problèmes techniques en matière de pédagogie.

Mais il faut convenir que l'histoire de l'éducation est généralement en retrait sur l'histoire générale au niveau des méthodes de recherche. Sans doute à cause de leur formation essentiellement philosophique, les spécialistes de la pédagogie s'attachent surtout à étudier et à comparer les écrits philosophiques sur l'éducation. Ils tiennent généralement compte du contexte social mais considèrent les structures de l'enseignement et les techniques pédagogiques plutôt comme des aspects anecdotiques que comme des éléments fondamentaux de l'histoire de l'éducation. Quel historien chercherait les sources de la révolution française exclusivement chez les philosophes du XVIIIe siècle en se permettant de sous-estimer l'évolution des techniques industrielles, agricoles et commerciales, la survivance des structures féodales ? Pourtant, on voit

(1) Association Internationale des Sciences de l'Éducation.

bien des historiens de l'éducation s'en tenir exclusivement à l'histoire des doctrines et des systèmes d'éducation, comme si les actes pédagogiques les plus simples n'étaient pas sous-tendus par une idéologie implicite, qui contredit parfois l'idéologie proclamée, comme si les structures, les techniques et les outils n'étaient pas tantôt le levier, tantôt le frein de l'action éducative.

Tous les membres de la commission ne s'accordèrent pas sur le fait que l'estrade magistrale a une signification idéologique qu'elle conserve vis-à-vis des élèves, même si l'enseignant n'en est pas conscient et que sa suppression (qui ne prend pas obligatoirement l'allure d'une destruction symbolique comme dans le film *L'Ecole buissonnière*) est un acte significatif. Le manuel scolaire, quel que soit son contenu, relève d'une conception rigide et dogmatique de la communication du savoir : même rénovée, sa conception même est un obstacle au changement d'attitude pédagogique. On pourrait faire la même analyse du pupitre d'écolier, de la mise en rang, de la survivance de la plume d'acier et aussi comme le suggérait Jean Vial, de la presse à imprimer de C. Freinet, du fichier scolaire, etc. Malheureusement parmi les nombreux exposés prévus, bien peu avaient choisi cette approche de l'histoire de l'éducation et ces problèmes ne furent abordés qu'incidemment.

L'objet même du travail de la commission aurait mérité d'être précisé. On aurait pu penser que le thème essentiel à traiter devait être *Motivations et méthodes de la recherche en histoire de l'éducation*. Sous des angles différents, M. Clausse (Liège) et M. Gunther (Berlin Est) s'étaient posé le problème de la signification de cette discipline, de ses buts, de ses hypothèses interprétatives et, à mon avis, la discussion approfondie de leurs rapports aurait motivé une bonne part du travail de commission. Les problèmes de méthode ont été posés par M. de Vroede (Louvain) et M. Julia (Paris) qui rappelèrent les multiples sources de documents : ceux qui montrent les enseignants tels

qu'ils se représentent dans les revues pédagogiques, ouvrages pratiques, discours de distribution des prix, les élèves tels que se souviennent d'avoir été les auteurs de souvenirs d'enfance, mais également des documents moins subjectifs : rapports administratifs, livres d'intendance, règlements intérieurs, enregistrement de sanctions disciplinaires, devoirs de compositions et toute la lignée des manuels scolaires. M. Julia montra qu'il était possible de reconstituer comment vivaient les lycéens des siècles passés. A une époque où la stabilité géographique était plus grande que de nos jours, il est relativement facile de définir l'origine sociale des élèves, de retracer, à l'occasion de la conscription, de leurs changements d'état-civil (mariage, déclaration d'enfants) ou d'actes juridiques, leur itinéraire professionnel et l'évolution de leur rang social. Ce thème aurait mérité une plus longue confrontation et peut-être aurait donné un départ concret à la proposition de M. de Vroede de créer un groupe international d'historiens de l'éducation afin de poursuivre cette mise en commun.

Le reste du temps disponible fut consacré à des communications souvent intéressantes quand elles ne devaient pas être écourtées. Mais pourquoi vingt exposés plutôt que cinq ou cinquante ?

Pour ma part, je le répète, je pense qu'une définition préalable des buts poursuivis par la rencontre aurait permis de rendre bien plus enrichissant ce brassage de personnalités aussi diverses.

N'ayant pas de compétence particulière dans la recherche historique, je n'ai pu apporter à la commission que l'éclairage des praticiens qui, à la base, créent chaque jour l'histoire et qui, parce qu'ils se sont organisés collectivement autour du plus clairvoyant d'entre eux, se sont donnés des moyens d'action et d'édition que leur envient bien des universitaires.

M. BARRE

## Commission 3 : Mathématiques et sciences de l'éducation

Cette commission : « Mathématiques et Sciences de l'Education » portait sans doute les marques d'une particularité toute spéciale dans ce congrès de l'A.I.S.E.

C'est ce que j'ai ressenti tout au long des journées et surtout lorsque entre camarades nous nous retrouvions et faisons le bilan des séances des commissions. C'est encore ce que je ressens alors que je veux faire le compte rendu du travail et le point de cette confrontation.

Le texte d'orientation m'avait pourtant semblé tout à fait propice à nous fournir des sujets de communications et de discussions sur des thèmes auxquels nous sommes profondément attachés à l'I.C.E.M., en particulier sous le titre : *Objets mathématiques et objectifs de l'enseignement mathématique*.

La rénovation des enseignements mathématiques, telle du moins que la voyaient et la voulaient ses initiateurs, ne se limitait évidemment pas à des remises à jour et à des changements de programmes. Elle visait le changement de méthodes didactiques, mais aussi les finalités de l'enseignement mathématique.

S'appuyant d'autre part sur une réflexion épistémologique concernant l'objet même du savoir mathématique, elle pouvait fournir un exemple pour un débat intéressant l'ensemble des disciplines et la finalité même de la fonction enseignante.

Quel était donc l'objectif du travail de notre commission ?

Personnellement, j'avais pensé au départ que l'on étudierait ce que la mathématique apportait à l'homme dans son éducation et des phrases telles que « apprentissage de techniques ou mise en forme de méthodes de pensée, acquisition de connaissances ou réglementation des activités spontanées », m'avaient permis d'espérer des discussions qui m'intéresseraient intensément. Sur ce point, j'ai été fort déçu, car finalement ce sujet n'a pas été véritablement abordé. Sans doute n'était-il pas le bon, celui que l'on se devait de traiter ensemble.

Quel était-il alors le « bon » sujet ? : l'apport des mathématiques aux sciences de l'éducation (et non à l'éducation !) - (selon le thème général du congrès). Evidemment cela change tout !

Je n'avais pas fait cette nuance, à tort bien sûr mais je crois ne pas avoir été le seul puisque les communications n'ont pas (pour la plus grande partie) précisément traité de ce dernier sujet.

Pendant un certain temps je me suis demandé à quel jeu de chat et de souris on jouait lors des discussions. En effet alors que des sujets fort intéressants apparaissaient, soit les « meneurs de jeu » voulaient ramener la discussion sur les sentiers prévus, soit certains intervenants ne semblaient avoir d'autre but que de montrer le manque de rigueur des expériences énoncées.

Il faut bien dire que l'apport de la mathématique à la science de l'éducation reste très discutable. Les quelques études dites scientifiques, auxquelles on a voulu appliquer des lois mathématiques manquaient toujours de rigueur à un niveau ou à un autre. Le plus souvent dès le départ par la codification des facteurs d'étude :

**« En matière d'éducation, les objectifs avoués ne sont pas évaluable et les objectifs réels sont inavouables... Un bureau d'étude peut évaluer le coût de construction d'un pont, c'est possible. En matière d'éducation, non, car les facteurs pris en considération ne sont pas évaluable ou même ne peuvent pas être mis en lumière »** (Lacombe).

**« Le problème du pont est technique, celui de l'éducation est politique. On ne nie pas le contexte politique mais une étude scientifique des faits s'impose »** (Lumbroso).

**« La question était de savoir si on pouvait utiliser des modèles mathématiques en matière d'éducation »** (Lacombe).

Il semblerait que non, et c'est heureux ! Heureux du moins pour tous ceux pour qui l'éducation ne pourra se réduire à l'application d'une règle, d'une recette, proposée par qui que ce soit du haut de sa chaire. Heureux pour tous ceux qui ont envie de répondre au plus grand nombre possible des besoins individuels des enfants, même si c'est une pédagogie de luxe

comme le considère Lacombe (qui a peut-être raison dans l'ordre actuel des choses, hélas !).

Il est bien caractéristique quand même que pratiquement aucun participant n'ait pu apporter un exemple valable dans lequel un modèle mathématique aurait été appliqué à une situation concrète d'éducation.

Il est certain qu'aucune étude ne peut être faite indépendamment des questions subjectives. Choix des questions dans des enquêtes statistiques, choix, nombre et temps des réponses, des « obstacles » dans des tests, etc.

Sachons tous cela, et crions-le bien fort, afin de démystifier la prétendue science qui serait le plus parfait alibi pour gouverner le monde à sa guise.

Alors qu'avons-nous à faire au sein de ces rencontres, au milieu de ces « chercheurs ». Pour ma part, malgré ma déception de n'avoir jamais pu voir aboutir les problèmes qui me paraissaient les plus essentiels, je suis satisfait sur plusieurs plans :

a) Notre pédagogie, accusée souvent d'être non scientifique, s'appuie en réalité sur le plus grand nombre d'expériences diversifiées par les qualités des enseignants, des milieux, des enfants. Cette expérimentation me paraît d'autant plus valable face aux « recherches » de laboratoire souvent dans le vide avec des cobayes ne représentant pas un échantillon moyen, même face aux expériences ponctuelles et limitées menées par quelques profs par ci, par là, qu'elle est faite sans a priori, à tous les niveaux et très librement.

On pourrait presque dire que ce n'est pas une recherche mais une découverte. Je pense que tout le fonctionnement de la « recherche » pédagogique I.C.E.M. est de ce type. On ne cherche pas, on trouve (comme les enfants souvent).

C'est par la communication et la confrontation de ces découvertes que s'élabore notre ligne de travail. Je dis bien ligne et non technique car ce n'est pas la façon de procéder mais la ligne directrice de nos activités. C'est peut être cela la vraie pédagogie scientifique mais sa genèse interdit de l'ériger en modèle à suivre.

b) A l'opposé, les expériences qui se veulent scientifiques et prétendent s'appuyer sur des modèles mathématiques pour se donner du crédit, apparaissent comme un leurre, un abus à la base. Il est très important de faire apparaître les failles d'un raisonnement qui par ailleurs paraît extrêmement rigoureux et de ce fait serait très efficace pour faire admettre, à toute personne non suffisamment documentée des conclusions qui favorisent le système de son choix.

c) Enfin, malgré les déceptions, il est toujours intéressant de rencontrer des gens qui à différents niveaux se posent les mêmes questions, essaient d'apporter certains remèdes et surtout analysent de façon globale la situation éducative actuelle.

J'ai trouvé des gens qui n'étaient pas que des matheux arrêtés aux seuls problèmes de la rigueur mais en même temps des gens qui élargissaient leur réflexion aux incidences de leur recherche et leur travail sur tous les éléments de l'éducation.

Personnellement cela ne pouvait qu'être une satisfaction pour moi qui ai toujours cherché à insister sur les besoins d'une véritable éducation en mathématique, libératrice et formatrice, au plan général de la personnalité bien avant celui de la technique.

Certains pensent peut-être que nous cherchons ainsi à trouver chez les autres ce qui nous arrange, ce qui confirme nos hypothèses. Peut-être ; mais en réalité nos hypothèses sont principalement des conclusions et si d'autres expériences aboutissent à des conclusions du même type, cela ne peut que renforcer notre désir d'aller plus profond dans notre recherche et notre pratique.

Ce qui peut apparaître aussi sur un plan très général, c'est qu'à la base de nombreuses recherches il y a un postulat : celui d'une certaine conception de l'homme. Il est évident qu'on ne peut mettre sur le même plan les conclusions de gens qui au départ auraient des conceptions totalement différentes de la vie, l'éducation, la nature de l'homme et sa liberté.

B. MONTHUBERT.

## Commission 4 : Psychanalyse et éducation

Une quarantaine de personnes ont suivi les travaux de cette commission, travaux qui furent souvent intéressants, bien que le sujet véritable n'ait jamais été franchement abordé.

« Psychanalyse et éducation ». Deux mots fonctionnant comme entités, comme aussi deux forces closes s'affrontant dès le départ.

- Les psychanalystes défendant la psychanalyse.
- Les éducateurs défendant l'éducation.

Malheureusement, ces derniers se plaçaient d'emblée dans une position d'infériorité, demandant à la psychanalyse (et aux psychanalystes) une aide, un savoir, une miséricorde qui puissent les sortir de la position inconfortable dans laquelle ils se trouvent actuellement.

Les dés étaient pipés et les psychanalystes avaient alors beau jeu pour développer soit le thème du père castrateur, soit celui du père bon enfant et maternant.

On ne s'en est pas sorti.

Une des solutions était probablement celle que nous avons tentée le dernier jour : présenter, pour ceux qui le voudraient bien, un document extrait directement de nos classes ; et ceci dans un petit coin à part.

Vingt-cinq personnes se sont alors rencontrées et la parole a pu surgir (au sens psychanalytique, justement).

Mais ce ne pouvait être qu'un premier contact. Ce qu'il eût fallu, dans les séances de travail, c'était voir, étudier, analyser les nécessaires relations réciproques aux niveaux des fonctions, de l'agi, des forces, de la psychanalyse, des psychanalystes, de l'éducation, des éducateurs ; et aborder leur nécessaire dialectisation.

On ne le pouvait pas, dans le climat interne qui était passionnel.

En fait, les clivages se montraient encore à d'autres niveaux :

- Des communications écrites avaient pu être envoyées au congrès avant la tenue de celui-ci. On remarqua tout de suite que les cinq communications présentées l'étaient uniquement par des psychanalystes. Pas un éducateur n'avait osé ou pu.
- Durant toute la première séance, seuls les psychanalystes parlèrent. Là encore, les éducateurs se turent.

Mais le clivage le plus important a été celui qui fut relevé aussi dans les autres commissions. Je veux parler de l'opposition, latente ou affirmée entre chercheurs et praticiens. N'en déplaise à M. Mialaret, qui, dans son interview post-congrès dans *L'Éducation*, déclare le dialogue ouvert et fructueux.

Sur ce plan, malheureusement, le dialogue est encore un dialogue de sourds. Et tant que ne pourra s'amorcer la discussion entre les deux parties, l'écoute préalable de chacune des parties, on se privera de part et d'autre de richesses, on ralentira le progrès des sciences de l'éducation qui sont surtout, pour nous, les sciences de l'enfant.

Le chercheur ne peut pas refuser la richesse que lui apporte le praticien, tout engagé qu'il est dans son action quotidienne ; il ne peut pas seulement théoriser et construire des modèles. Sa référence constante ne devrait pas être, au mieux, une application postérieure de ses théories (au pire une satisfaction née de la contemplation de ses beaux modèles), mais une écoute préalable de la réalité enfantine, de la réalité du milieu éducationnel.

Le praticien ne peut pas refuser tout l'apport positif d'une théorisation de ses actions et de cette réalité autre qu'est celle de l'enfant distancié. Il ne peut pas croire seulement à son empirisme, fût-il de bonne foi et soutenu d'une pensée philosophique solide.

Un autre clivage enfin a été introduit par le poids institutionnel qu'a représenté le congrès. Poids qui ne fut jamais absent et qui fut plusieurs fois renforcé.

Ce congrès était, en effet, un congrès officiel avec tout ce que cela représente comme formalisme nécessaire. Un congrès de sommités avec tout ce que cela peut véhiculer de relations inconscientes et, bien entendu, non assumées de part et d'autre. Un congrès important par ses présents — mais où importaient tout autant les absents. Sans parler des demi-présents que nous étions.

Néanmoins, nous pouvons dire franchement que nous avons beaucoup écouté et beaucoup appris. Nous avons aussi pris la parole. Aurons-nous été écoutés et entendus ?

Nous ne reviendrons pas sur le reproche à « nous » encore fait : celui de dire « nous » lorsque nous parlons ; parler au nom de qui et de quoi ? Bien sûr ; mais pourquoi nous étiqueter dès l'abord comme « les Freinet » ? Là encore, une écoute réciproque est nécessaire, un dialogue humain doit s'instaurer. Dès maintenant, nous pourrions aussi ouvrir une réflexion sur ce phénomène à l'intérieur de notre mouvement.

Oui, nous avons écouté et appris.

Nous avons vu combien nous pouvions être proches des théories de la psychanalyse d'inspiration lacanienne, combien ces dernières, bien étudiées et comprises pourraient nous aider dans notre pratique pédagogique journalière. Nous pourrions, grâce à elles, clarifier et mieux comprendre notre pédagogie ; mieux comprendre l'enfant, nous-mêmes en tant que sujets et tout le tissu de relations qui se noue autour de l'acte pédagogique. Ainsi, mieux agir.

Je voudrais tenter de redire ici quelques-unes des paroles de X. Audouard. Elles ne peuvent être textuelles car elles ont été reprises d'après mes notes ; que l'on veuille bien m'en excuser.

*Que se passe-t-il dans une cure psychanalytique ? Des manifestations illisibles et qui sont pourtant des signes, qui sont une écriture : rêves, réminiscences, etc. Il s'agit — pour l'analysant — de se placer devant cet illisible, ce vide, et s'y tenir. Se mettre devant soi-même qui est absent. En vue de quoi ?*

*En vue — peut-être (et dans ce peut-être réside tout le tragique de la destinée humaine, mais toute sa grandeur aussi) — de créer, de se créer, de se recréer.*

*Toute la cure est tournée vers cette créativité possible.*

*Or l'éducation est aussi le lieu où se crée quelque chose, où peut se créer quelque chose.*

*Les enfants, pour venir à eux, créent et se créent.*

*L'éducateur ne peut que créer les conditions, que laisser le vide qui laisse la possibilité de la création, mais non l'assurance de la création.*

*Celui qui assurerait l'accession de l'enfant ne serait plus un éducateur mais un idéologue.*

*Vivre, c'est créer.*

*Pour éduquer, point n'est besoin, assurément, d'être analysé, il suffit d'être vivant, d'être un vivant.*

N'est-ce point là — avec d'autres mots — ce que nous disons, ce que nous donnons à voir ?

Bien entendu, il ne suffit pas, à un éducateur, de connaître la psychanalyse pour donner la parole à l'enfant. Il y eut, il y a bien d'autres moyens. Mais il est peut-être utile de savoir, aujourd'hui, quelle « connaissance » de la psychanalyse peut aider l'éducateur à donner la parole à l'enfant.

Oui, nous avons essayé de beaucoup écouter à ce congrès. Avons-nous bien compris ? Nous ne savons ; mais, comme disait Freinet : « je fais mon miel de tout cela ».

J'ai envie de dire aux chercheurs : « Et vous, dans ce congrès, nous avez-vous écoutés ? Avez-vous envie de travailler avec nous ? »

Moi, oui, simplement.

Etre fasciné par le savoir, même et surtout celui qualifié de psychanalytique, est une situation trop connue et suffisamment débattue pour trop y insister.

C'est pourtant, ce fut, une des grandes préoccupations de cette commission qui se demanda longtemps ce qu'elle pouvait faire ici et maintenant.

— *Qu'est-ce que le savoir psychanalytique ? Est-il transmissible ?*

— *Interpréter psychanalytiquement le rapport maître-élève, et l'articulation de leur désir, des pulsions en jeu ?*

— *Interpréter les rituels de l'école, ses défenses ?*

— *Etudier l'intervention possible du psychanalyste dans la collectivité éducative ?*

— *Les rapprochements, ou les oppositions des projets du psychanalyste et du pédagogue ?*

— *Etudier les mécanismes de défense des pédagogues face à la psychanalyse, à l'idée d'inconscient ?*

A vrai dire, on n'en sortait pas. On ne pouvait pas, et des psychanalystes devraient être bien placés pour le savoir, sortir du dilemme, de cette opposition duelle, de ce face à face, sans l'intervention d'un troisième terme, essentiellement nouveau, « générateur de parole ».

Une parole, pourtant, s'est frayée un chemin, c'est celle de Xavier Audouard, psychanalyste de l'école freudienne de Paris, qui contribua à éclaircir pas mal de situations.

Tout d'abord, en banalisant le rôle de l'analyste, comme faisant partie des « vivants » qui pouvait aider ceux qui demandent à vivre. Il existe encore des vivants suffisamment forts pour accepter de se taire pour que l'autre puisse parler.

En introduisant, ensuite, la notion d'« éducateur », ni éducateur spécialisé ni analyste amateur de pédagogie (donc un personnage « nouveau ») en réclamant une véritable éducation qui dépasserait le pur apprentissage, lui attribuant comme objectif : *...de permettre à chaque sujet de connaître cet instant de créer, d'innover, d'inventer, d'ajouter, de produire et de conduire hors de soi-même un élément neuf, au carrefour inattendu où se rencontrent des discours apparemment sans liens ni cohérence...*

Accepter de se taire pour que l'autre parle, ce bref moment fugace inattendu ou l'être crée, à partir du rien, quelque chose de neuf, générateur de puissance, de vie, d'existence, nous savions un peu, de notre place, de quoi il en retournait, pour l'avoir quelques fois senti, même si nous n'avons pas pu toujours l'expliquer.

Mais comment le dire, ou plutôt le faire entendre ?

Nous avons senti plus que jamais la méconnaissance de la part de ces personnes, de ce qui pouvait se passer dans une classe Freinet, et notre impossibilité de traduire là, dans ce cirque imaginaire, le treillis inextricable des faits quotidiens qui nous sont familiers.

Etait-ce parce que Xavier Audouard avait travaillé en relation avec les éducateurs de l'école des « Samuels », près de Paris, était-ce en même temps parce que les autres ne prenaient pas en compte ce troisième terme nouveau, qui exigeait une implication : l'éducateur, l'éducation, telle que nous pouvons la concevoir, que chaque fois cette parole était récupérée, reprise dans le flot théorique et imaginaire, qui ne lui permettait pas d'engendrer un véritable pluriologue ?

Nous avons rappelé combien notre souci avait toujours été grand dans les faits, de laisser la parole à l'enfant, de lui laisser au maximum la voie libre pour qu'il traverse selon des circuits plus ou moins compliqués son « chemin de désespoir », pour « créer, innover », et trouver ou retrouver un statut de sujet qui parle ; combien nous étions soucieux, aussi d'organiser un milieu qui permette à l'éducateur de se taire et d'attendre juste ce qu'il faut pour que surgisse dans l'entrebâillement fugace de la création, cette construction signifiante, génératrice de puissance et de marche en avant... notre fameux « milieu de vie », nos outils médiateurs...

Nous avons réalisé une fois de plus combien il serait souhaitable que des personnes comme X. Audouard, puissent connaître ce que nous faisons réellement, et puissent travailler avec nous.

Il a été surprenant de voir comment, lorsque nous avons proposé de faire surgir du réel par la voix enregistrée de l'enfant, la peur a été grande d'emprunter une voie qui n'était peut-être pas souhaitée. Alors que la bande de Loïc, le petit bégayeur, puisque c'était d'elle dont il s'agissait, aurait été une façon pour nous d'intervenir et de poser une question qui insistait depuis le

J. CAUX

début des réunions, et qui n'a jamais pu être posée, à savoir : est-ce que réellement quelque chose peut surgir sans que l'éducateur soit spécialisé, si le milieu, les outils et la position de l'adulte changent ?

La vingtaine de personnes présentes pour écouter cette fameuse bande, hors de la réunion de commission prouvait que peut-être quelque chose avait été perçu dans ce que nous avons pu dire.

## Commission 5 : Les sciences de l'expression et de la communication

Une quarantaine de participants, universitaires spécialisés en sciences de l'éducation et quatre enseignants du premier ou du second degré. Cette disproportion de fonctions éclaire déjà la tonalité des échanges qui, malgré une bonne volonté réciproque des membres du groupe, n'ont pu être souvent que trop superficiels ; les uns avaient une distanciation, un désengagement par rapport au vécu quotidien qui leur permettait de jongler dans un domaine et un vocabulaire spécialisés, les autres, à ras du sol, familiers de l'enfance ou de l'adolescence essayaient, à chaque communication, de situer les interventions dans une perspective plus globale, plus synthétique de la formation de la personnalité que nous n'avons cessé de rappeler tant nous avions le sentiment parfois d'oublier l'enfant, d'oublier l'adolescent, cette matière première heureusement bien vivante, délicate, contestataire et imaginante.

Ce que je retiendrai de marquant, dans ces travaux de commission, c'est la participation du professeur Chauvin et de M. Jaisson, deux éthologistes passionnés et passionnants par leurs recherches sur l'étude des communications animales et avec lesquels, très vite, s'est instauré un dialogue ouvert sur les convergences entre les comportements animaux et humains.

La séance plénière du lendemain, animée par le professeur Vincent Bloch sur l'apport de la biologie aux sciences de l'éducation confirma bien des conclusions de l'entretien en commission.

La présentation par M. Simon, de l'Université de Toulouse, des problèmes concernant les rapports entre le langage, l'intelligence et les classes sociales posait vigoureusement des problèmes qui nous tiennent à cœur. Divers travaux étrangers sont cités et il faut vraiment la présence de deux praticiens du mouvement, J.-P. Lignon et moi, pour que le groupe n'ignore pas que ce souci de partir de l'environnement de l'enfant, de son milieu social, de sa langue pour ancrer une culture vivante, motivée, a été depuis quarante ans celui du mouvement Freinet.

Alors, trop brièvement, nous avons pu montrer les perspectives de l'expression libre dans tous les domaines, l'importance de la brèche à trouver pour exprimer son être. Nous avons pu mettre en écho à certaines expériences américaines citées, le rôle de nos outils activant les motivations. Mais je trouve vraiment scandaleux que, sans notre présence, personne n'ait fait référence à tant de travaux oubliés, même et justement s'ils sont nés du quotidien, à ras du sol.

L'exposé de M. Imberty : **maturation, acculturation et éducation musicales** a confirmé les recherches musicales de J.P. Lignon, en particulier le fait que l'organisation tonale, fondement de la musique occidentale n'est appréhendable par l'enfant qu'à partir d'un certain degré de développement. L'étude prématurée du solfège remise en question !

Des documents sonores de la classe de J.-P., au lieu de permettre la poursuite de la confrontation, ont relancé une querelle de vocabulaire sur les mots « créations » au lieu de « productions ». Ceci nous a permis tout de même de préciser ce que nous entendions par créations, créativité et de fournir des bilans de classes pratiquant une pédagogie créative et que certains imaginaient utopique ou dangereuse pour l'avenir et l'insertion sociale des enfants ou des adolescents qui la vivaient.

Une question de M. Tastayre, France, demandant qu'on se centre sur « l'expression en elle-même », reprise par M. Ferenczi,

Et il n'est pas certain que nous n'ayons pas à témoigner non seulement de la parole de l'enfant vivant, mais aussi de celle d'adultes, qui, au sein d'un mouvement, prennent des voies autres que celles de la pétrification de l'être éducateur en fonctionnaire, prisonnier d'une institution, et d'images projetées, cadeau empoisonné de la famille, l'école, la société.

R. LAFFITTE

E.N.S. Saint-Cloud demandant si c'est la science de l'expression qui est première ou celle de la communication : « dichotomie ou complémentarité » nous a obligés aussi à montrer que pour nous, tout se posait en même temps. On ne s'exprime pas pour rien et si j'ai fait, avec mes deux étudiantes en psychologie, cette mise au point écrite sur la **communication dans l'expression libre** (1), c'est qu'elle me semblait éclairer à la fois l'expression elle-même et les relations qui se tissaient dans un groupe en état d'expression. S'il n'y a pas communication et des structures chaque fois inventées pour que cette communication soit de qualité, il n'y a pas socialisation, il n'y a pas amendement réciproque, dépassement, médiation entre soi et le monde, liens au monde.

J'ai souligné à plusieurs reprises dans le groupe la difficulté à communiquer entre chercheurs et praticiens, non pas tellement en raison du vocabulaire spécialisé, bien qu'on devrait pouvoir être plus simples, mais en tant que complémentarité.

C'est peut-être situer trop haut le niveau du praticien que de prétendre le placer sur un plan d'apport égal mais il faut bien se dire que les sciences de l'éducation ne pourront plus se faire sans les enseignants et les enseignés. Eux seuls peuvent vérifier naturellement la jonction quotidienne entre les différentes recherches, dégager leur fond commun et sentir que, malgré telle évaluation, telle ou telle mesure scientifique, ils peuvent se sentir encore humains.

Je reste persuadée que nous devons tendre à mieux nous connaître, à faire table rase de tout intérêt ou ambition personnels et travailler ensemble pour le seul bien de l'enfance et de l'adolescence.

P.S. — Un stand improvisé en quelques minutes « L'enfant, l'adolescent d'abord » avec un dessin de l'école Freinet, face aux stands des maisons d'éditions. Des Gerbes adolescents, des journaux du secondaire, ceux des copains du premier degré qui étaient là, quelques B.T., S.B.T., les B.E.M. sur la culture, la formation de la personnalité, aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet, la communication dans l'expression libre, des numéros d'Art Enfantin, quelques prospectus I.C.E.M., C.E.L., tout fut dévalisé !

En une heure, les Gerbes sur l'amour et la liberté avaient disparu... On peut le déplorer... Moi, je m'en réjouis, même si ma valise est vide ! Cherchez pourquoi ?

J. LEMERY

Je n'ai rien à ajouter à ce qu'a écrit Janou Lémery qui était dans la même commission que moi.

Les contacts pris dans les couloirs avec les congressistes et qui se traduisent aujourd'hui par des échanges de lettres ne me permettent pas de présumer vers quelle direction nous allons.

Il fallait cette présence : nous l'avons assumée. Il fallait témoigner : nous avons pu le faire. Il fallait qu'une esquisse de travail en commun avec les universitaires voie le jour : je pense qu'elle est en route.

Nous souhaitons que nos recherches servent de base aux théories élaborées en laboratoire, que nos expériences soient

(1) *La communication dans l'expression libre*, J. Lémery, collection Documents de l'I.C.E.M. n° 8.

reconnues (et non plus pillées) dans les facultés de façon qu'un plus grand nombre d'étudiants puisse s'appuyer sur notre pratique.

Dans cette optique, nous comptons sur les B.T.R. pour créer ce lien, cette antenne.

Nos documents édités, témoins vivants au don d'ubiquité, une Université Freinet se dotant d'écoles «d'application» voilà nos seules chances de faire pénétrer nos techniques de vie dans ce monde qui semble s'éloigner de tout processus naturel.

Car nous le voyons de plus en plus, ce n'est pas par le discours seul que nous influençons mais par l'exemple. Or, l'exemple, qui peut le donner ? Maspéro ? Paris VII ?

Notre auto-satisfaction d'avoir été (finalement) pris au sérieux, je m'en moque bien personnellement. Nous n'avons pas besoin de ce bon point, de cette image. Nous avons besoin de quoi nous ? De rien ! Nous pensons seulement que **les autres** à tous niveaux, ont besoin de nous ; pas de NOUS en personne, non, de notre expérience, de notre pratique qui tend à actualiser par des faits précis et renouvelés :

- l'expression libre,
- le tâtonnement expérimental,
- les méthodes naturelles,
- l'auto-apprentissage.

Autant de messages ne peuvent plus rester à la porte des écoles et des facultés.

Notre participation à ce congrès n'est qu'une première étape, me semble-t-il, d'une politique que nous mettons en route et qui peut nous mener très loin.

Notre engagement ne sera plus un vœu pieux car nous aiderons des milliers d'enfants et d'adolescents en posant les véritables problèmes d'éducation où ils doivent se poser.

Certes, nous les visons, mais cela suffit-il ?

Une école centrée sur l'enfant ?

C'est ma foi vrai ! Nous n'y avons pas pensé !

J.-P. LIGNON

## Commission 8 : Formation des enseignants

La commission s'est éloignée du thème général du congrès et ce n'est certes pas par hasard. Les sciences fondamentales ne sont pas en mesure aujourd'hui de fournir à la formation des enseignants des modèles tout faits. De plus, la perspective retenue a été de partir de la situation concrète et des problèmes qu'elle pose pour utiliser l'apport des sciences fondamentales au fur et à mesure des problèmes rencontrés. De toute façon, l'application des découvertes des sciences fondamentales à la formation des enseignants dépend moins de la qualité de leurs résultats que de la volonté du pouvoir politique de les appliquer.

La problématique de la formation des enseignants nous a paru tourner autour des trois points centraux suivants :

1. La formation des maîtres ne relève plus seulement des savoirs organisés mais de la connaissance des enseignés. L'apport de la génétique nous fait passer de l'image d'un maître dépositaire d'un savoir à celle d'un maître favorisant chez l'enseigné les conditions propices à son apprentissage. Nous sommes amenés ainsi à sortir du conflit classique entre théorie et pratique dans la formation des enseignants : car c'est en remettant en situation concrète l'acte pédagogique, celui où l'enseigné élabore le savoir par son activité cognitive, que l'on peut recourir valablement aux sciences humaines. Former des maîtres, c'est donc d'abord les entraîner à l'observation, à l'analyse, au traitement de situations vécues, à l'auto-évaluation. C'est ici que se situe l'apport de la technologie éducative. Les media (télévision, circuits fermés, enseignement programmé, etc.) doivent jouer un rôle de moyens, et de moyens seulement. Ils doivent être soumis à une réflexion critique permanente, et ne jamais être utilisés de façon normative.

2. La formation des enseignants intègre de plus en plus les apports de la psychologie des petits groupes, et la formation à la communication et aux relations humaines est reconnue de plus en plus comme inséparable d'une formation didactique. Cependant cette centration sur la relation pédagogique peut faire oublier que la relation dépend de facteurs sur lesquels elle n'a pas prise (structures scolaires rigides, savoir dominant dans les programmes, etc.). Nous sommes amenés par conséquent à promouvoir une formation des enseignants qui les éclaire sur l'ensemble des conditions qui déterminent l'acte pédagogique (conditions biologiques, psychologiques, sociologiques, économiques et politiques).

3. Enfin, toute formation est soumise à une évaluation en fonction d'objectifs, souvent implicites, et l'un des buts de la formation doit être d'explicitier ses objectifs, qui ne sont pas nécessairement compatibles. En effet, dans de nombreux pays les enseignants, les enseignés, les responsables du système

scolaire ne sont pas d'accord entre eux sur les finalités de l'éducation. On doit donc amener les enseignants comme les enseignés (qui se rejoignent dans la situation des apprentis-maîtres) à négocier leurs objectifs, avec une claire conscience des objectifs assignés par le système social à l'école, par l'intermédiaire des administrateurs.

Madame Abraham (Israël) dégage une méthode qui prépare l'enseignant à assumer son changement personnel dans une situation de groupe. Inspirée de la psychothérapie rogéienne, la méthode a été évaluée et les résultats les plus évidents montrent une diminution du taux d'anxiété des enseignants dans la situation de classe, une plus grande créativité, une meilleure acceptation des différences et un désir de changer. Méthode intéressante qui porte sur un point essentiel : la consolidation personnelle du maître.

Mais l'apport de M. Vuataz (Genève) m'a semblé plus riche de perspectives.

En effet sans rejeter totalement le T-group dans la formation des enseignants, il souligne la valeur de techniques mixtes englobant le travail sur une tâche (2/3) et l'analyse du fonctionnement du groupe (1/3). Au travers d'une analyse se référant à divers cadres théoriques, il recherche la manière d'inciter les enseignants à engager dans leur établissement un processus d'autoformation pédagogique.

Voici la grille des cadres théoriques présentée par M. Vuataz :

	INDIVIDU-GROUPE	SOCIO-POLITIQUE
Motivations personnelles	Analyse psychanalytique	Analyse socio-psychanalytique
Dans la réalité	Analyse psycho-sociologique	Analyse socio-analytique

C'est-à-dire qu'il faudrait d'une part que l'individu prenne non seulement conscience des sources profondes de ses motivations qui peuvent être dues aussi à des pouvoirs qu'il n'aurait pu exercer (Mendel).

Mais d'autre part, il y a la réalité de son comportement dans un groupe et la réalité institutionnelle dont il faut bien prendre conscience pour savoir situer son travail et comment se situer dans son travail. M. Vuataz affirme que sa proposition est assez idéaliste pour ne pas dire utopique.

Quant à nous, à l'École Moderne, notre expérience de la formation des éducateurs nous permet de souligner les points suivants :

Dans la formation des enseignants, il y a beaucoup d'exigences qui peuvent être contradictoires. Cela dépend de ce qu'on veut, de qui le veut, etc. Il y a des choix à faire. Il est évident que si l'on demande à l'enseignant d'être un simple transmetteur d'idéologie et de savoir, on pourra la conditionner à cela.

Mais si l'on recherche la formation d'esprits actifs, pleins d'élan, le moins possible aliénés, capables d'accéder aux joies de la création artistique mais capables d'organiser leur savoir, leur propre accession à la culture, capables de déterminer pour eux-mêmes avec l'aide du groupe quels doivent être leurs objectifs et leurs cheminements personnels et capables de les réaliser non seulement dans le présent immédiat mais aussi dans un avenir fluctuant, cela change bien des choses.

Sur le plan de la formation à un travail dans la société, y a-t-il d'autres perspectives ?

Que serait une société qui n'aurait pas besoin d'individus avec l'esprit d'initiative, l'esprit de responsabilité, de cogestion ? Mais aussi capable d'assumer les conflits, de participation à l'organisation et de développer ses forces créatives.

Notre choix n'est-il pas fait ? Si oui, il faut immédiatement se pencher sur la complexité des problèmes de la formation :

- 1°) Lier constamment la théorie à la pratique.
- 2°) Permettre à chacun de découvrir ses possibilités dans tous les domaines et de les développer au maximum.
- 3°) Former une personne équilibrée.
- 4°) Susciter un élan (re-susciter).
- 5°) Permettre à chacun d'être plus au clair de ses conditionnements personnels, familiaux, sociaux, de ses renoncements passés à ses pouvoirs et être en même temps conscient de l'organisation de la société dans laquelle il vit et de ses institutions.

A mon avis, il n'y aurait pas trop d'une première année pour :  
— Définir les objectifs personnels de formation de chacun (l'immensité des problèmes apparaissent alors aux yeux de chacun après l'éclairage des autres objectifs).

- L'apprentissage du groupe et de tous les phénomènes de tension, de leader, de prise de parole, de clivages, de pouvoir...
- La réflexion personnelle sur le comportement en groupe.
- L'apprentissage de la vie personnelle dans la société, observation de ses propres comportements par rapport au comportement des autres — étude de ses régressions au plan psychique par nonaccès au pouvoir (frère cadet avec aîné brillant, parents autoritaires, groupes sociaux hiérarchisés et fixes, etc.).
- L'apprentissage de l'institution et le développement du moi social, du moi politique, etc., etc.

Bref, un gros travail de réflexion par la personne sur la personne avec l'aide du groupe et de l'équipe de formateurs.

Cette année se passerait dans un cadre assez souple.

Comme le signale Vuataz, nous ne pensons pas que le T-Group puisse être à la base d'une formation. Il voit le groupe centré sur une tâche avec un tiers du temps consacré à l'analyse de ce qui s'est passé.

Nous, nous voyons très bien le travail centré, au début, sur la définition des objectifs personnels de formation. Et leur articulation avec les objectifs des autres, les nécessaires recherches de travail en commun, la mise au point de plannings, la prise de décisions, la confrontation avec les objectifs des enseignants et de l'institution. La recherche commune à ce niveau. Et la recherche de méthodes d'analyse pour une compréhension des phénomènes. Et la réflexion à partir de l'introduction à la réalité, etc., etc.

Donc, dans le temps, plusieurs moments différents de formation. Mais aussi dans l'espace. En effet, au cours de l'année, un stage hebdomadaire d'un après-midi par semaine par exemple le mercredi, pour des tâches diverses d'animation au contact des enfants et des adolescents serait un aliment supplémentaire des désirs de formation à partir d'une certaine approche de la réalité. Réalité qui aurait déjà été approchée par des activités du type colonies de vacances.

Autre élément de variation des lieux de formation. Vers le milieu du second trimestre, un stage plein d'un mois en observation de pédagogie serait excellent. Au lieu d'une brève décompression

d'un après-midi par semaine, il donnerait l'occasion d'une grande rupture momentanée avec l'institution. Et ce serait, cette fois, une bonne amorce pour l'année suivante. Et en même temps, un vrai contact avec la réalité du milieu qui permettrait au cours du reste de l'année, de savoir si décidément il faut entrer dans cette profession.

D'ailleurs, une évaluation trimestrielle permettrait des prises de conscience solides. Ce serait une auto-évaluation, mais aussi une co-évaluation avec les pairs et les formateurs.

Mais ne lâchons pas cette première année déjà si riche avant de souligner un troisième volet original de cette formation qui manque à tout ce que nous avons vu jusqu'ici : je veux parler des ateliers. Comment un futur enseignant pourrait-il ne pas être mis au contact des langages et des moyens d'expression, de création mais aussi de communication et d'information ? Il faut bien qu'il soit mis en demeure de découvrir la peinture et les arts graphiques, les techniques d'impression (offset, imprimerie), la sérigraphie, la terre, la sculpture : bois, pierre ou fer, l'expression corporelle, la création littéraire, le théâtre, le cinéma, la photo, etc.

— Et déjà, en fin d'année, on pourrait donner 9 des 27 unités de valeur de premier niveau : ce serait de toutes petites unités de valeur témoignant essentiellement d'une pratique.

Dans les années suivantes pourraient venir des unités témoignant d'une intelligence. Puis, à un niveau supérieur, des unités de valeur témoignant d'une maîtrise. Ainsi on peut avoir la pratique du magnétophone, puis l'intelligence, puis la maîtrise (pour ne pas dire l'art) de l'enseignement sonore.

**Seconde année :** Il s'agirait, cette fois, d'entamer la véritable formation professionnelle. En voici le principe :

- 1 semaine de travail en tandem avec le maître dans une classe.
- 1 semaine de travail en responsabilité seul dans une classe.
- 1 semaine de confrontation des expériences à l'E.N.
- 15 jours en responsabilité, 15 jours à l'E.N.
- 1 mois en responsabilité, 1 mois à l'E.N.
- 3 mois en responsabilité.
- 3 mois en approfondissement à l'E.N.

Et à l'issue de cela pourraient être passées les 9 unités de sciences humaines qui porteraient sur (au choix) : *psychologie de l'enfant - psychanalyse - vie des groupes - relation maître-élève - relation avec les parents - place de l'école dans la société - part du maître - circulation de la parole - philosophie de l'éducation - histoire de l'éducation - l'institution école : lois et règlements, etc.*

Il ne s'agirait que de toutes petites unités de valeur qui seraient simplement une première approche de la question.

Ce qui apparaît clairement dans ce projet, c'est la liaison constante entre la pratique et la théorie. Il faut que le retour à la théorie (ou à la pratique) se fasse juste au moment opportun. Chaque séjour dans une classe amène des questions nouvelles. Les séjours augmentant peu à peu de durée, les périodes d'approfondissement doivent également augmenter de durée. Le degré de responsabilité et de savoir pédagogique allant en augmentant on pourrait confier les enfants plus longtemps aux étudiants en formation.

**Troisième année :** Cette liaison théorie-pratique se poursuivrait dans les années suivantes puisqu'il y aurait une année de stages dans diverses classes et ensuite une année à l'Université - sciences de l'éducation.

L'année de stage donnerait une expérience suffisante pour qu'à la fin de l'année on puisse encore passer 9 unités de valeur portant (au choix) sur : *organisation de la classe - étude de l'environnement - pédagogie de l'expression écrite - de l'expression orale - des mathématiques - de la communication - de la coopération - de l'activité physique - de l'activité manuelle - de l'activité artistique - de la lecture, etc.*

Les premières années de formation ayant fait lever des quantités de questions au niveau personnel, au niveau de l'enfant — au niveau de la société - l'enseignant viendrait à l'Université avec un grand appétit. Il faudrait qu'il puisse trouver des réponses à ses questions.

Je ne sais trop quels genres de certificats on passerait cette fois. Mais je pense que, à partir des 27 unités déjà acquises, on pourrait en se spécialisant un peu, arriver à 9 unités (3 dans chaque domaine) de valeur moyenne pour aboutir par la suite à

3 unités supérieures. Et tout un système permettrait que dans la formation continue les efforts prodigués soient sanctionnés.

Ce qui paraît indispensable, c'est que le processus de formation ne soit standardisé pour tous et que chacun puisse se constituer son menu propre selon ses besoins, son appétit réel, ses lignes de force personnelles afin que la formation ne soit pas seulement l'acquisition superficielle d'un savoir ni la réussite à

un examen mais une préparation en profondeur aux tâches d'éducation. Autre détail important : le futur enseignant ne peut savoir au départ le niveau d'âge qui correspond le mieux à sa personnalité. Il serait bon que sa formation l'amène à connaître des niveaux d'âge différents et qu'il ne soit pas aiguillé uniquement en fonction de ses diplômes universitaires.

Paul LE BOHEC

## Commission 10 : Formation permanente

Le problème des rapports entre «chercheurs» et «praticiens» s'est posé avec beaucoup d'acuité dans cette commission où pourtant une partie non négligeable des participants avait une bonne expérience du travail concret.

On s'est vite rendu compte que le point de départ, les rapports entre la formation permanente et les universités, ne représentait qu'une partie minime du problème posé ; l'essentiel est ailleurs, d'une part dans les problèmes posés par la formation professionnelle continue définie actuellement (qu'on le veuille ou non) par un mode de croissance imposé par le capitalisme, et d'autre part dans la signification que peut prendre la notion de «formation permanente générale».

Là dessus, en dépit de quelques oppositions, on a pu passer à l'examen des expériences pratiques.

**Infirmiers (France) :** Une formatrice anime un cycle destiné à des infirmiers ; les internes font les cours mais peu motivés, mal payés, ils dispensent un enseignement qui ne passe pas ; parmi les formés se détache une individualité, de formation auto-didacte qui va servir de «formateur-relais».

**Salubrité (Italie) :** Les ouvriers se renseignent près de médecins pour régler leurs problèmes de salubrité dans l'usine mais ils ne peuvent le faire valablement qu'à partir du moment où inversant la démarche, ils partent de leurs problèmes et non du savoir théorique médical.

**Formation de cadres (Tunisie) :** Refusent les cours imposés, demandent le «libre-engagement», refusent l'évaluation individuelle venue de l'extérieur mais acceptent l'auto-évaluation, demandent à travailler sur des programmes individualisés. L'animation culturelle du stage leur paraissant insuffisante, ils demandent la suppression du poste d'animateur culturel (forcément spécialisé) au profit de quelqu'un qui aurait l'expérience de l'animation de milieu.

**Groupe s'animant d'une manière progressivement autonome (France) :** Méthode construite à partir de la pédagogie Freinet.

**Concertation psychologues-enseignants (Aix) :** Concertation réussie entre chercheurs et enseignants travaillant pendant un an sur les mêmes problèmes, mettant au point ensemble les questionnaires à envoyer aux parents, etc.

**Formation de conseiller d'orientation (Rennes) :** Formation par séminaires, l'évaluation se fait au moyen de comptes rendus individuels, collectifs...

**C.A.P. par unités capitalisables (Paris) :** Le passage des unités se fait devant un jury composé d'enseignants, de représentants des syndicats et du patronat ; l'expérience échoue, le patronat refusant de faire passer ses unités bien que les formés aient suivi la formation proposée.

**Travail individualisé (Vénézuéla) :** Formation de techniciens dans une région hautement industrialisée ; les formés travaillent pendant leurs loisirs sur des programmes individualisés et auto-correctifs qu'ils viennent chercher chez leur professeur : ils peuvent consulter ce dernier quand ils veulent, ce professeur est un «consulteur» constamment à leur disposition et qui leur fera passer les épreuves-test finales. A côté de ce travail très nettement individualisé il existe des cours collectifs plus axés sur la formation civique. Cette formation porte sur 2 000 élèves que suivent 18 professeurs et 30 auxiliaires (étudiants travaillant à mi-temps).

Deux remarques :

1. La formation permanente est devenue le terrain des luttes les plus âpres en matière de formation ; la formation initiale (l'école) sans perdre de son importance doit se resituer dans ce nouveau contexte. Ceci intéresse tous les adultes et naturellement tous les enseignants qui relèvent comme formateurs ou formés (souvent les deux à la fois) de ce nouvel ordre de formation.

2. La formation permanente confirme d'une manière éclatante la justesse des vues de Freinet en matière d'éducation. Les exigences des adultes en formation en ce qui concerne le contrat entre le formateur et les formés, les programmes individualisés, la validation des résultats, etc., reprennent les grandes lignes de notre pédagogie.

Reste un point important, à savoir le lien entre la formation initiale et la formation permanente dans une société industrialisée, urbanisée à outrance et avare d'équipements collectifs. Apprendre aux enfants à vivre en ville doit être possible au niveau de l'école.

R. FAVRY

## Commission 11 : Philosophie et sciences de l'éducation

Plus que partout ailleurs, en France, nous lions les fondements philosophiques (psychiques et psychologiques aussi) à la pratique de l'éducation. En tout cas, c'est nettement le fait de notre pédagogie Freinet basée sur le tâtonnement expérimental et l'éducation du travail, au-delà de techniques pourtant essentielles.

●

L'organisation du travail nous orientait d'emblée dans des directions différentes supposant... un choix philosophique !

● D'une part, s'engager directement sur la discussion des communications qui étaient très nettement dominées par l'apport des pays de l'Est et l'exposé de la théorie «scientifique lénino-marxiste».

● D'autre part, négliger ces communications — dont on devine facilement le contenu — et poser la problématique des rapports de la philosophie et des sciences de l'éducation.

Autrement dit et c'était clair :

— Pour les uns, il faut lire et faire entendre des communications pour lesquelles ils étaient mandatés...

— Pour les autres, inutile de les entendre et parlons d'autre chose...

Et nous ne sommes jamais sortis de ce dilemme.

●

La première séance laissa une impression de confusion justement à cause du sentiment de l'impasse nécessaire immédiatement perçue.

En levant la séance, le Président Neysari rappelle les deux problèmes qui se dégagent de la discussion :

- Peut-on parler d'une ou de la philosophie de l'éducation ?
- Dans les problèmes d'éducation, la question qui se pose est celle de la liberté de choix.

Dès le second jour les contradictions se précisent : le compte rendu de séance en fait état :

«En un premier temps se manifeste le besoin de réfléchir sur les discussions de la veille. Deux tendances se confirment :

- L'une envisage «La philosophie de l'éducation comme une pratique théorique de type scientifique généralisant les découvertes des sciences pédagogiques».
- L'autre associe plutôt la philosophie de l'éducation à une réflexion éthique et au choix d'un système de valeurs qui exclut toute neutralité.

Devant la complexité des problèmes ainsi soulevés et pour débloquer l'impasse des affrontements purement idéologiques, une recherche des convergences s'instaure dans la dernière heure :

- Convergences sur des valeurs morales universelles (franchise, recherche de la vérité, dévouement).
- Convergences sur des valeurs vitales primordiales (santé, hygiène).
- Convergences sur des valeurs individuelles et sociales à la fois (droits de l'enfant au bonheur, etc.).
- Convergences sur la reconnaissance et le respect des besoins de l'enfant et de la société mais aussi sur les exigences de l'éducateur (son rôle ne peut se réduire à la reproduction de la société existante).

Le débat du jour se clôt sans s'achever sur un développement et une discussion des perspectives actuelles de l'éducation nouvelle concernant les besoins de l'enfant, l'homme qu'on veut faire, et le droit de l'enfant à «l'expérience.»

Le lendemain, c'est la rupture : la commission se sépare en deux sous-commissions : les marxistes entendent les communications marxistes, les autres recherchent une définition et un exposé des droits de l'enfance et de l'adolescence...

Le texte final que nous reproduisons ici est resté très en deça de tout ce qui a été énuméré au cours des séances de travail. On peut notamment regretter la disparition d'un droit essentiel — et pédagogique — le droit à l'expérience ! Et aussi le droit au contact avec la nature — en corollaire-.

## RAPPORT DE SYNTHÈSE :

La commission a orienté ses discussions dans deux directions :

1. La philosophie de l'éducation comme base théorique de la pratique éducative.
2. La philosophie comme base théorique des sciences de l'éducation.

Entendue comme base théorique de la pratique éducative, la philosophie de l'éducation se propose de déterminer les finalités générales de l'activité éducative.

Ces finalités sous-tendent nécessairement les techniques que les éducateurs mettent à leur service et qui utilisent largement l'apport des «sciences auxiliaires» de l'éducation : psychologie, sociologie, économie, etc. On peut poser en principe que tout éducateur est inspiré dans son travail quotidien, consciemment ou non, d'un système préalable de finalités et de valeurs.

Le fait certain que ces finalités et valeurs varient avec les systèmes politiques et sociaux en vigueur dans les différents pays n'exclut pas la possibilité de l'existence de valeurs éventuellement communes à tous les éducateurs dignes de ce nom.

La première de ces valeurs ne serait-elle pas celle reconnue à l'enfance elle-même ?

Reconnaître les intérêts et les besoins (parmi lesquels le besoin d'amour est primordial dès la toute première enfance) en tant qu'intérêts propres, présents et actuels, de l'enfance et de l'adolescence ; fonder sur eux le travail éducatif sans perdre

jamais de vue pour autant les finalités plus lointaines : tel est le principe fondamental d'une philosophie moderne de l'éducation.

Parmi les droits qui doivent être reconnus à l'enfant figure en premier chef le **droit à la libre expression personnelle**, constamment méconnue ou entravée à l'école traditionnelle.

L'éducation doit être personnalisante : de là l'importance que la commission attache à tous les efforts pour individualiser l'enseignement, notamment par la large place faite au système des options.

Deux domaines éducatifs sur lesquels la commission s'est particulièrement penchée sont d'une part, **l'éducation civique et politique** (si impérieusement exigée par la jeunesse d'aujourd'hui), d'autre part, **l'éducation sexuelle**.

Sur la première, sur la légitimité ou les limites de l'engagement politique personnel de l'éducateur dans le cadre de sa classe, sur la valeur que peuvent ou non conserver les vieilles idées de neutralité et de laïcité de l'école, l'accord n'a pu se faire entre les membres de la commission. Du moins la question a-t-elle été clairement posée et longuement discutée.

Il y a eu par contre accord pour rejeter la conception de l'éducation sexuelle qui se fait jour, par exemple, dans les instructions françaises récentes : celles-ci, en effet, limitent l'école au rôle d'informatrice sexuelle ; l'éducation proprement dite dans ce domaine incombant pour l'essentiel aux seuls parents ; il ne paraît pas possible à la commission de séparer aussi brutalement information et éducation sous peine de retirer à la première l'essentiel de son sens et de sa portée humaine.

Il a été en outre fait observer que l'enfant a **une vie sexuelle propre** qui doit être prise sérieusement en considération tandis que les circulaires officielles ne s'attachent qu'à la description anatomique et physiologique de l'activité sexuelle des adultes.

Dans une optique un peu différente, entendu comme base théorique des sciences de l'éducation, la philosophie se propose de fonder une pratique scientifique de la recherche dans chacune de ses sciences.

Ce rôle de la philosophie est indispensable, même au niveau de la pédagogie expérimentale : il y a toujours, sous-jacente à l'expérimentation, implicite ou explicite une philosophie fondamentale du monde, de la connaissance, de l'éducation...

Les communications entendues se sont spécialement attachées à montrer comment la philosophie peut contribuer à fournir des instruments théoriques à la recherche didactique pour la détermination, l'élaboration et la structuration du contenu des enseignements : si l'enseignant a besoin d'une didactique, une didactique scientifique a à son tour besoin de ces sciences que sont la psychologie, la sociologie, etc. Mais une synthèse théorique de ces sciences peut être effectuée par la philosophie : c'est là une des fonctions du philosophe de l'éducation.

Dans ce cadre, la discussion s'est particulièrement centrée sur les rapports du matérialisme dialectique et historique et de la didactique (apports de catégories et de lois dialectiques à la didactique, détermination du contenu de l'enseignement en fonction de la conception marxiste de l'essence humaine)...

## CONCLUSION :

C'est une ou plusieurs questions — mais de la même nature — qu'il faut se poser :

Pour aboutir aux prises de position que vous venez de lire :

● Y a-t-il eu extraordinaire convergence entre d'une part les conceptions des éducateurs présents (à part les marxistes) exprimant une «philosophie moderne de l'éducation» ou bien une «philosophie de l'éducation moderne» et d'autre part, les préoccupations, les travaux et les revendications de la pédagogie Freinet en 1973 ?

● Ou bien est-ce au contraire notre propre influence qui a pu aider à mieux déterminer et mieux définir cette ligne moderne ? Le Front de l'Enfance et de l'Adolescence est donc dans l'air ? Ou bien est-ce la seule vraie ligne convergente efficace et raisonnable, et nécessaire ?

De toute façon, il importe que la pédagogie Freinet, là comme ailleurs, après avoir affirmé sa position d'avant-garde, poursuive ses recherches et ses efforts et démontre par l'action le bien fondé de sa philosophie.

Cette commission s'intitulait plus précisément :

- a) Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques.
- b) Dynamique de l'affectivité profonde.

Personnellement je m'intéressais plutôt au b. Disons tout de suite qu'il n'en fut jamais question. Pendant quatre jours la psychosociologie discuta d'elle-même et rien que d'elle-même dans un groupe où le rapport faisait état des clivages suivants : «*Enseignants et psychosociologues, psychosociologues psychologisants et sociologisants, théoriciens et praticiens, partisans des expériences concrètes et défenseurs de la conceptualisation.*» !

Très vite, la petite enseignante primaire que je suis s'était classée dans l'ensemble de ceux que l'on avait qualifiés au cours des discussions, très rapidement, pas méchamment, avec une condescendance amusée, comme étant : «*de l'Education Nationale, gars moyen, pas chaud pour certaines expériences...*»

En vérité, je récusé la troisième partie de la définition, car je pense qu'il m'a fallu de l'audace ou de la témérité, de l'inconscience, pour demeurer, ainsi, suspendue, quatre jours, agrippée aux cordes du ring universitaire, où des spécialistes se battaient à coups de jargon, de paroles magistrales et de concepts.

J'essayai, ou plutôt j'eus maintes fois, l'envie de franchir les cordes... Mais hélas, comme le disait Freinet, «*il est bien difficile au primaire formé à l'épreuve des faits, de faire irruption dans le monde fermé d'une culture spécialisée. Sa présence au milieu des initiés, pour autant qu'on veuille bien la remarquer, risque à tout instant d'alimenter le scandale qui a tôt fait de régler son compte à l'intrus.*»

Effectivement une enseignante de lycée, essaya plusieurs fois de se faire entendre, de crier, combien il était difficile à la masse laborieuse de ses collègues, de solutionner, d'une manière ou d'une autre, tous les problèmes inscrits dans le complexe de l'éducateur.

— *Mais, souffla une de mes voisines, ce n'est pas là sciences de l'éducation, c'est de la méthodologie.*

— *Commencez, faites quelque chose, vous verrez, il faut d'abord réussir quelque chose, ajoutait quelqu'un. (Tiens, ça n'est pas si bête, dis-je en moi-même, d'autres y ont pensé !)*

— *Faites d'abord votre investissement personnel, conseillait une autre. (Où et comment... ça c'est votre affaire).*

— *Introduisez de nouvelles techniques, surenchérisait une personne ayant déjà utilisé... à cet effet, des «jeux de rôles». (Déblocage dans l'apprentissage des langues étrangères.)*

Mais toutefois débrouillez-vous, Madame, nous, nous sommes là pour mesurer, pour évaluer, pour théoriser, conceptualiser... On ajouta même : nous n'avons rien à vous vendre ici !

Pour mesurer ! Pour évaluer ? Evaluer quoi ? Evaluer pourquoi ? Evaluer qui ? Que peut-on traduire ?...

Il se dégage en conclusion, une proposition qui semble, comme le rapport le met en évidence, «un champ expérimental, un laboratoire vivant où se conceptualisent et se théorisent un certain nombre de pratiques».

Dans ce champ expérimental, — l'évaluateur négocierait avec l'intéressé ;

— l'évaluation aurait dans ce cas le mérite de lui faire expliciter son projet et même d'établir avec lui les armes expérimentales nécessaires à la réalisation de l'expérience.

Cela pose le **problème des lieux de recherche** (laboratoire ou lieu de vécu ? les services de contrôle doivent-ils se couper des lieux où il se passe quelque chose ?).

Voilà le sujet des prochaines préoccupations de l'A.I.S.E. durant les quatre années qui la séparent du prochain congrès !

Lorsque je regarde cette assemblée au sein de laquelle je me suis sentie si extérieure durant ces quatre jours, je vois chacun armé par les discours du congrès se retirant dans la quiétude de sa tour d'ivoire, préparant de nouvelles joutes oratoires «*où l'intention de convaincre le locuteur l'emporte sur le désir de changer une réalité, ailleurs située.*»

Je me sens un peu comme Galilée, au sortir du tribunal après l'implacable jugement des scientifiques de son époque, qui affirmait avec véhémence : «*Et pourtant elle tourne.*»

Et moi, je me dis, au sortir de ce congrès : «*Et pourtant nous avons là une expérience unique en éducation, unique par les aspects biologiques, humains, intellectuels et sociaux de l'éducation que Freinet a abordés de fait, ou aperçus en potentialité, unique par le nombre d'expériences menées à travers la France, à travers le monde, depuis un demi-siècle par tous ceux qui ont reconnu le caractère dynamique et universel de la pensée de Freinet.*»

C. BERTELOOT

## Enseignants et chercheurs

Le congrès des sciences de l'éducation, les rapports de commissions vides ou incompréhensibles qui en sont sortis, m'ont remis en mémoire un article que j'avais écrit pour *L'Éducateur*. C'était en 1966. Je n'ai rien à y changer. Le voici.

Généralement à la veille des rentrées scolaires on voit fleurir les articles issus de milieux «autorisés» et concernant tel ou tel aspect de la pédagogie. Chacun y va de ses considérations toutes altruistes et qui toutes portent sur le thème : «*Mettons-nous au travail*» avec la variante la plus connue : «*Favorisons la collaboration des enseignants et des chercheurs.*»

Nous ne demandons pas mieux mais pour que cette collaboration ait des chances d'aboutir, il faut s'entendre sur un certain nombre de notions. Au moment d'établir une correspondance scolaire on fait en sorte d'obtenir deux groupes d'élèves «homogènes» ce qui implique l'accord sur un certain nombre de paramètres. Il en est de même pour la recherche pédagogique.

● La première notion sur laquelle il faudra tomber d'accord c'est la réhabilitation de l'autodidaxie.

On prend l'autodidacte pour un doux rêveur auquel on tire son chapeau mais dont il est entendu que rien de bon ne peut sortir sinon un syncrétisme de mauvais aloi ou une recherche ridiculement étroite. La vérification du savoir se fait à l'aide du diplôme : avoir un titre donne le droit de parler. N'en point posséder implique par voie de conséquence l'obligation de se taire. Et cela à l'époque où fleurissent les dissertations sur la recherche pluri-disciplinaire et l'éducation permanente !

Il s'agit au contraire comme cela se faisait autrefois de reconnaître au premier venu le droit de poser une question indiscrète. C'est la mise en question du spécialiste par le non-spécialiste.

● La seconde notion qui découle de la première est la réhabilitation d'une vulgarisation scientifique digne de ce nom. Or actuellement dans les sciences humaines, rares sont les travaux lisibles en bon français. La cohérence ne se partage pas : une œuvre illisible a de fortes chances d'être une œuvre

inutile. Parce que ses chances de transmission sont nulles. C'est le cas en linguistique : «Une conséquence regrettable de ces abondances de nouveaux termes est que les linguistes américains et européens ne peuvent plus se comprendre directement mais ont besoin de passer par une véritable traduction. Il en est résulté un isolement des écoles qui se replient ainsi sur elles-mêmes» (B. Malmberg, *Les nouvelles tendances de la linguistique*, P.U.F., p. 250). Ce refus de la clarification à l'usage du lecteur moyen répond à une double postulation : l'idée que la science n'a pour but qu'elle-même (ce qui est déjà discuté), le refus de la contestation, car être contesté ou réfuté fait mal et que l'amour-propre et la vanité sont des moteurs très puissants de la recherche scientifique.

La troisième notion sur laquelle il faudra tomber d'accord est la reconsidération du terme même de recherche. Dans toute activité, l'homme qui n'est qu'un exécutant souffre d'une blessure profonde et intolérable. L'artisan est toujours en recherche, le jardinier aussi. C'est le terme même de «chercheurs» qui est maladroite ! L'acception est neuve et marque bien ce refus de l'autre, cette croyance au spécialiste qui infecte nos connaissances : taisez-vous puisque j'en sais plus que vous, pliez-vous à ma volonté puisque vous ne pouvez pas comprendre ; laissez-moi organiser votre monde et je serai votre maître. «La société a intérêt à comprendre que les individus socialement mal éduqués, sans être fous ou psychopathes, doivent être placés dans des conditions où ils puissent être éduqués : il faut les envoyer à l'école apprendre, sans égard à leur âge, une occupation, se cultiver et devenir socialement utiles... (...) Une éducation et un apprentissage de ce genre pourraient durer dix, quinze ans et plus. Si l'on ne réussissait pas à les intégrer dans la société, ils devraient être définitivement éloignés et mis à même de gagner leur pain dans de vastes institutions agricoles et industrielles dont ils ne pourraient pas s'échapper. Naturellement aucun être humain — criminel ou autre — ne pourrait être privé d'air, de soleil, de nourriture, d'exercice et autres facteurs physiologiques nécessaires aux meilleures conditions de vie. D'autre part, un travail actif, douze heures par jour, ne ferait de mal à personne. Evidemment, les individus ainsi mis à l'écart, pour être rééduqués, devraient être placés entre les mains de behavioristes» (Watson, cité par P. Naville, *La psychologie du comportement*, «Idées» Gallimard, p. 205-206).

Par cet extrait on voit que la démarche scientifique du doute méthodique est totalement abandonnée : blouse blanche dépouillée, le «chercheur» peut devenir le pire des autocrates. C'est la rançon d'une science qui d'un côté se prétend désintéressée et d'un autre aspire à la domination du monde, comme caste. Cet abandon du doute méthodique mène dans certaines revues scientifiques aux remarques méthodologiquement les moins soutenables, aux mises en boîtes perfides, aux éreintements mesquins entre collègues, entre «chercheurs». Tel maître de faculté fait des jeux de mots sur une pédagogie dont manifestement il n'a pas compris les fondements, tel autre simplifie une technique pour mieux l'abattre... Tant que les chercheurs n'étendront pas le doute méthodique à la dimension d'une technique de vie, rien de bon ne sortira de cette situation. Il ne s'agit pas ici de douter perpétuellement mais, aussitôt une affirmation importante posée, se demander si après tout d'autres positions ne sont pas possibles et en tirer certaines conséquences.

Jusqu'à présent recherche et pédagogie étaient des termes antinomiques. On exaltait les vertus du bon Lhomond mais on ne serait bien gardé de le faire docteur pour le DE VIRIS, de même que l'Université française n'a reconnu qu'après une extrême mollesse les mérites de Freinet. Au contraire les chercheurs se pressent aujourd'hui autour de la pédagogie ; or cet intérêt est décuplé par le fait que ce sont tous d'anciens lycéens ou collégiens : on rentre dans le sanctuaire de son enfance. Ces chercheurs, pour la plupart, n'ont pas été de mauvais élèves. Leur discipline leur dit que l'école traditionnelle est à abattre mais leur cœur est disposé aux accommodements : on le sent à lire certaines propositions concrètes. Il s'agit d'aménager l'école en fonction de ce qu'on aurait souhaité enfant. Or précisément l'école ne se construit pas sur des souvenirs.

Concrètement, face à ces exigences, quel sera le rôle, quelle sera l'attitude de l'enseignant. Freinet répond : «Les chercheurs, les intellectuels ont découvert les sources mais s'il n'y a pas l'homme qui canalise l'eau vers chaque village, cette eau sera perdue et sans utilité ; nous sommes ceux qui préparent les canalisations d'amenée d'eau sans lesquelles, quelle que soit la

splendeur des sources, les champs ne seront jamais irrigués. Qu'on ne s'y trompe pas, c'est la besogne la plus difficile.»

On sait ce que représente cette «canalisation» : il ne s'agit pas de faire déferler à flots telle ou telle source, psychanalyse, non-directivité, dynamique de groupes, programmation, mathématique moderne, algèbre de Boole, ordinateurs, télévision scolaire, linguistique générale, sémiologie, etc. au gré des hommes, au gré des modes, au gré des vents, mais effectivement de «canaliser» c'est-à-dire d'apporter un ordre venu non de la logique mais des impératifs de la vie, de garder une doctrine qui soit à la fois moteur de notre action et hypothèse de notre travail, qui offre le doute méthodique et la confrontation permanente coopérative comme technique de vie. Alors enseignants et chercheurs pourront se rencontrer : les milieux seront «homogènes» et cette collaboration vers laquelle il faut tendre de toutes nos forces aura toutes les chances de réussir puisque les enseignants seront reconnus comme chercheurs et que les chercheurs deviendront enfin des enseignants.

1968 est passé par là... mais rien n'a fondamentalement changé. Commentant le congrès qu'il a contribué à organiser, Gaston Mialaret donne dans *L'Éducation* ses premières impressions. Elles ne manquent pas de saveur :

«Actuellement beaucoup de jeunes éducateurs sont des rebouteux. Le problème est pour moi qu'il y a maintenant une nécessité à former des éducateurs sur le plan scientifique... A ces éducateurs préparés à leur fonction, j'oppose donc les rebouteux qui, avec un certain sens, une certaine intuition, arrivent... à faire ce qu'ils peuvent.»

A l'allure où avance la «science» (d'après ce que j'ai pu en juger au congrès), ces jeunes éducateurs seront formés scientifiquement dans quatre-vingt, peut-être cent ans. Par ailleurs il serait peut-être instructif de savoir dans quelles conditions les maîtres auxiliaires (variété intéressante des «rebouteux») sont recrutés, sans formation professionnelle élémentaire, sans sécurité d'emploi, susceptibles d'être renvoyés n'importe quand, sans indemnité de licenciement... Mais ceci ce n'est pas du «scientifique», c'est du politique ! Il n'en a guère été question au congrès...

«Combien compte-t-on de bons éducateurs qui n'ont jamais reçu de formation (sous-entendu, fort peu)... Nous diminuons le nombre des échecs lorsque les jeunes gens ont reçu une formation pédagogique adéquate...»

On se demande pourquoi tant de jeunes collègues issus des Ecoles Normales et des C.P.R. (où en principe ils ont reçu une formation «adéquate») viennent aux stages Freinet en se plaignant amèrement de ne pas savoir tenir une classe, de ne pas savoir enseigner ou pire encore de s'ennuyer en enseignant... A un jeune chercheur qui s'étonnait un peu naïvement de l'âpreté avec laquelle nous réagissions dans ce congrès j'ai dû expliquer un peu ce que signifiaient nos stages, notamment pour les instituteurs sortis de l'E.N. Déformés par une pédagogie «scientifique» qui prétend que telle chose doit se faire de telle manière, ces enseignants ont perdu toute confiance en eux et l'aptitude élémentaire à réagir d'une manière neuve devant une situation neuve. Par ailleurs on leur a tellement dit que s'ils étaient un peu plus fûtés ils deviendraient P.E.G.C. ! Il en résulte que ceux qui restent instituteurs se sentent frustrés. Le stage a pour but de leur rendre leur dignité. Mais ceci évidemment c'est un grand mot et puis, ce n'est pas un thème de recherche...

Depuis 68 beaucoup d'eau a coulé sous les ponts. Les chercheurs en sont à peu près au même point. Pas les enseignants. Ceux-ci ont compris deux choses :

— La collaboration des chercheurs et des praticiens est indispensable mais si elle ne peut se faire, ce sont les chercheurs qui périront les premiers car il restera toujours du travail à faire pour les praticiens.

— Si les chercheurs ne sont pas capables d'orienter leurs recherches vers des secteurs réellement utiles à court, moyen ou long terme, les praticiens devront inventer eux-mêmes les instruments théoriques dont ils ont besoin... Au reste ils le font déjà, avec plus ou moins de bonheur peut-être, mais ils le font.

D'aucuns trouveront ces propos bien sectaires... J'aimerais les atténuer mais ce que je vois et entends depuis quelques années dans les milieux universitaires m'incline à penser qu'il faut de temps à autre dire très nettement ce que l'on pense. C'est fait.

R. FAVRY

# Praticiens et chercheurs : Quelles perspectives communes ?

Nul ne conteste la nécessité de faire bénéficier l'éducation des acquisitions modernes des sciences, notamment des sciences humaines, mais les conceptions peuvent diverger quant au lien qui unit les éducateurs praticiens aux chercheurs scientifiques.

On peut concevoir la recherche comme un bureau d'études de type industriel, où quelques spécialistes définissent et expérimentent des méthodes de travail que les travailleurs de la base n'auront plus qu'à appliquer. Les O.S. de l'industrie sont d'ailleurs loin d'accepter sans contestation ce type d'organisation scientifique du travail car, derrière une rigueur apparemment neutre, il existe des axiomes qui sont les finalités de l'action envisagée. Ce n'est pas par mépris de la science que de nombreux travailleurs récusent certaines conclusions des bureaux d'études mais parce qu'ils les accusent d'être un instrument au service de ceux qui détiennent le pouvoir.

Un argument supplémentaire vient écarter une telle conception de la recherche : les travailleurs de l'enseignement n'œuvrent pas sur une matière inerte. La déontologie de l'éducation empêche de ramener les enseignants à une simple tâche d'exécution car la relation éducative ne peut se fonder que sur une responsabilité de l'éducateur face au jeune et à ses parents. Tout ce qui vient restreindre l'initiative responsable de l'éducateur retentit dangereusement sur la confiance des jeunes envers leurs aînés. On peut voir là l'une des sources du malaise actuel.

Il est malsain, nous pourrions même dire malhonnête, de suspecter d'irresponsabilité toute initiative des éducateurs et des éduqués. Est-il sérieux d'accoler couramment l'épithète de «sauvage», de «hasardeuse», à la moindre tentative alors que c'est la rigidité du système qui engendre la véritable irresponsabilité.

Le seul moyen de sauvegarder l'initiative de l'aventurisme, c'est de lui donner comme cadre une équipe de travail. Le recours au groupe devient à la fois une protection contre l'impulsivité désordonnée et contre le découragement. Il n'est pas d'autre moyen de concilier dynamisme et prudence que de favoriser la constitution d'équipes collectivement responsables. Le style de l'inspection individuelle, le renforcement du pouvoir des chefs d'établissement vont à l'encontre de ce principe, c'est pourquoi nous les condamnons.

Les chercheurs trouvent place dans ce travail d'équipe, au cœur et non au dessus ; en effet, la hiérarchie ne peut tirer sa légitimité que du pouvoir politique. Au sein de l'équipe, chacun donne et reçoit : le chercheur apporte sa compétence, le praticien son expérience quotidienne.

Ce travail d'équipe avec des enseignants à l'écoute des jeunes est pour les chercheurs le seul moyen d'être en prise directe avec une réalité qui, malgré ses constantes, évolue rapidement (croit-on qu'un enseignant ayant quitté sa classe en 1967 serait en prise sur le lycée d'aujourd'hui ?).

Le terrain de la pratique quotidienne est également le lieu de rencontre privilégié de spécialistes qu'isolent entre eux des secteurs de recherches, très étroits parce que très spécialisés, et qui risqueraient sans cette rencontre régulière de ne plus percevoir que quelques facettes du problème global de l'éducation.

Une telle collaboration ne peut se faire que sur la base d'un échange et rien ne rendrait les praticiens méfiants comme le sentiment de mépris dans lequel on tiendrait leur empirisme. Le seul fait qu'ils recherchent le contact est la meilleure preuve de leur volonté de ne pas s'enfermer sur leur pratique.

Il est normal que les chercheurs aient pour souci de rendre la pratique pédagogique plus scientifique mais leur ambition est-elle d'aider les «rebouteux» (1) à devenir des «médecins aux pieds nus» (2) ou de les pourchasser pour exercice illégal de l'innovation ?

Tout le problème de leur collaboration est là, car si les praticiens qui cherchent sont soucieux d'aller plus loin, ils ne rougissent pas d'un empirisme qui a fourni et continue de fournir à la pédagogie de ce siècle des apports indiscutables dans leur fécondité.

Malheureusement, au sein du congrès international de l'A.I.S.E., il ne semble pas que le dialogue ait pu encore s'engager, qu'une collaboration ait été entreprise. Nous le regrettons et affirmons que nous sommes prêts.

En attendant, il nous faut bien faire face à la réalité éducative quotidienne, non seulement armés de notre empirisme de «rebouteux», mais aussi de tous nos outils et techniques, ainsi que de toute la problématique née de nos groupes coopératifs de travail.

M. BARRE

(1) Le terme a été employé à la tribune du congrès par G. Mialaret pour caractériser la pédagogie qui doit faire place aux sciences de l'éducation, sorties des «bureaux d'études» de l'Université.

(2) C'est ainsi qu'en Chine Populaire on appelle les praticiens capables d'assurer les premiers soins médicaux dans les villages, sans posséder la formation complète des médecins.

## VIENT DE PARAITRE :

### dans la BIBLIOTHEQUE ENFANTINE

(pour la méthode naturelle de lecture)

#### la 4e série de livrets :

- 31 Le petit arbre noir.
- 32 L'arc-en-ciel - Le paysan.
- 33 L'homme qui ramasse des feuilles.
- 34 Promenade.
- 35 L'araignée de lune.

- 36 Le petit cheval.
- 37 Le petit bonhomme qui avait attrapé le soleil.
- 38 Ninine la baladine.
- 39 Les deux fleurs qui cherchaient le printemps.
- 40 Un petit tour vers le bourg.

*Une couleur ajoutée à la modeste édition habituelle.*

En vente à la C.E.L., la série : 15 F

# Courrier des lecteurs

Réponses de, et réflexions de/et sur Georges Piaton : *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, à Marie-Claire LEPAPE et MEB, dans *L'Éducateur* n° 2 du 5-10-74.

Le sectarisme, l'hostilité dont Célestin Freinet fut, à maintes reprises, la victime se retourneraient-ils, lui disparu contre ceux qui, désintéressés, s'intéressent à son œuvre, à sa pensée ?

N'est-il de «bonne lecture» que celle que certains feraient, gardiens farouches d'un dynamisme qu'ils s'approprient avec d'autant plus d'ardeur qu'ils le croient leur ?

La tolérance aurait-elle disparu, naufragée dans des pulsions racistes qui m'écoeurent (pour emprunter un de vos verbes) et dont je crains qu'elles ne vérifient, hélas, les ultimes lignes de ma conclusion ?

Ces questions et bien d'autres, à commencer par celle, anodine : «Avez-vous vraiment lu mon bouquin ?» je me les suis posées et me les pose encore au vu des sept colonnes de dialogue (en l'occurrence un terme amusant) que vous avez consacré à mon modeste travail.

Je n'ai jamais prétendu trouver, détenir, imposer la VERITE de Freinet. J'avoue d'ailleurs immédiatement l'incapacité irréductible qui m'interdit ce type de démarche, totalitaire, fétichiste, pouvant tout au plus m'efforcer de ressentir, de comprendre qui était et est cet autre : FREINET dont je persiste à croire, à dire, qu'il est l'un des plus remarquables penseurs pédagogiques de notre temps.

Certes devrais-je être satisfait. Elise Freinet qui, après avoir lu mon texte, avait fort aimablement accepté de le préfacer disait souhaiter qu'il constitue un lieu de discussion... vœu que je partageais... et que je formule toujours, et ce d'autant plus que je suis, vous ayant lu, inquiet.

Inquiet mais non surpris ; à dire vrai, je m'attendais à de tels comportements réactionnels, caractériels pourrait-on même, peut-être, écrire, une intuition... Inquiet donc de constater, malgré votre non mauvaise humeur déclarée en introduction, à quel point des partis pris, des préjugés peuvent conduire à des jugements impératifs, définitifs qui, la condamnation paraissant d'avance entendue, rendent inutile toute défense.

Car c'est bien, me semble-t-il à la défense que je suis contraint, ce qui m'étonne car n'ayant attaqué personne, m'étant contenté d'approcher Freinet, puis ayant aimé (et pourquoi pas ?) ce qu'il disait, ce qu'il me disait, ce tribunal, pseudo-populaire, auquel je suis convoqué me paraît plus qu'artificiel, vain... Néanmoins des questions ayant été posées, des éléments de réponse seront apportés. Ainsi le veut la règle scolastique que vous avez utilisée dans cette non-pédagogie de la rencontre qui semble être vôtre.

Comme je ne suis pas un bon élève, je ne connais pas toutes les réponses qu'il faudrait sans doute réciter pour tout à la fois confesser mon ignorance et conforter votre sagesse, votre savoir. Aussi ne dirai-je que ce que je puis. Je vous remercierai d'abord des «compliments» qui me sont adressés. J'apprends que :

1) Je suis un universitaire. Si par là vous entendez que j'ai obtenu, avec les félicitations du jury, un titre universitaire apprécié ou que je travaille dans le cadre administratif et géographique d'une Université, je l'admets volontiers... Mais si par ce terme qui dans vos propos sonne de façon dépréciative vous comprenez autre chose, je me demande quoi, n'éprouvant, je regrette de le souligner, aucune attirance pour le racisme, qu'il soit linguistique, intellectuel ou autre.

2) J'ai fait mon «boulot avec honnêteté» merci ; pourquoi l'aurai-je fait malhonnêtement ? «mais parfois avec incompréhension»... cela je l'admets volontiers. Je n'ai sans doute pas compris tout Freinet (à moins que mon «crime» soit de ne point l'avoir compris comme vous ?) et effectivement il m'arrive, le relisant, en discutant, pénétrant plus avant dans sa pensée, d'y voir d'autres significations, plus riches, plus nuancées que celles qu'initialement je lui prêtai. Je me console en songeant que Freinet disait «celui qui ne change pas se fossilise»...

3) Je n'ai «jamais expérimenté le travail concret dans une classe». Bof ! comme vous écrivez quelque part... Je viens de franchir le cap des 19 ans d'ancienneté comme instituteur et s'il est exact que je suis, depuis peu d'années, détaché pour exercer des fonctions d'assistant, je n'en ai pas moins été «pratiquant de la base», «traditionnel» il est vrai direz-vous ce qui sans doute explique que je ne sache pas ce qu'est une classe ! Freinet était moins péremptoire qui espérait une «fraternité du travail».

4) Enfin, car je ne me sens pas l'âme suffisamment bureaucratique pour épilcher les moindres mots et trouvant que je me suis, bien trop, intégré dans votre système, je constate que mon «style» vous irrite, il n'est même pas universitaire... Je ne me suis pas imposé des «principes», des «lois» pour rechercher la simplicité et pratiquer le bon sens... J'avoue que ce type d'arguments me laisse pantois, à croire que vous craigniez soit qu'on ne me lise soit que les membres de l'École Moderne ne puissent comprendre... ce qui me semble de toute manière leur faire injure.

J'en resterai donc là. Une thèse (!) tout au moins en volume, serait nécessaire pour que soit pleinement satisfait le rituel de la confrontation. J'abandonne donc, sans regrets, ce champ polémique pour en venir, à quelques points essentiels.

Je n'ai jamais déploré «l'éclectisme» de Freinet. Bien au contraire, puisque ce qui m'a particulièrement intéressé, passionné, c'est l'ampleur de ses vues, la richesse extraordinaire d'une pensée qui hors des «conserves culturelles», des idées préfabriquées, vise à appréhender, dans leur totalité signifiante, les événements, les hommes, la vie dans toute sa complexité.

Opposer, comme vous le faites, les enfants aux livres lui aurait, sans doute, paru amusant, jeu de mots, jeux de «seau d'eau». Ce que j'ai tenté de montrer, avec bien des insuffisances, c'est justement ce qui est le moins perçu, le moins spectaculaire : le

dynamisme intellectuel de Freinet, la multiplicité et la qualité de ses préoccupations, de ses créations. S'il avait été autre, pape d'un dogme immuable, sacralisé, je vous l'aurais laissé.

C'est pour de semblables raisons que mon livre ne traite pas, apparemment, des techniques. Je m'en explique d'ailleurs.

Comme je rappelle tant les positions de Freinet relatives à l'appellation de ce qui, pour moi, est une éducation, que les craintes qu'il éprouvait en songeant à tous ceux qui, obnubilés par ou inconscients du technocratisme inhérent à ce terme, en figeaient les significations libératrices pour n'en conserver, au détriment de la philosophie qui les sous-tend, que l'apparence. Il ne suffit pas de dire : «outils» pour qu'ils le soient. Si le verbe s'est fait chair, c'est en une autre histoire. Aussi ai-je choisi de n'en point parler en tant que tels, en tant que «techniques» que l'on peut impunément appliquer à, transformer en recettes, en trucs à «faire des techniques Freinet». Sans les conceptions, sans les théories qui les fondent et qu'elles fondent, en une permanente dialectique, elles ne sont qu'illusions, que récupération qui loin de servir la cause d'une école moderne populaire la discréditent.

Aussi me vois-je obligé de récuser également votre opinion selon laquelle je commettrais l'erreur «de réduire tout cela à une «admirable pagaille» ou à des «gadgets sans conséquences». L'expression «admirable pagaille» n'est d'ailleurs pas de moi et, dans le contexte, ne s'applique aucunement aux techniques... Enfin passons. Lisez *La pensée pédagogique de Célestin Freinet* (Privat 1974) et vous y trouverez aux chapitres V et VII, très évidente, l'argumentation strictement inverse de celle que vous m'attribuez.

C'est d'ailleurs sur la «lecture» de Freinet que je conclurai ces brèves remarques. Pour moi elle fut une aventure, d'autant plus exaltante que ce que j'en avais entendu dire ne m'avait nullement préparé aux innombrables et agréables surprises qui m'attendaient.

Pour les uns il était ceci, pour d'autres cela, pour d'autres encore autre chose, chacun naturellement, même s'il ne l'avait point lu, demeurant persuadé que seul ce qu'il disait était vrai. Or, le lire m'a montré que ces opinions, partielles, partiales, reposaient fréquemment sur des bribes, des morceaux de Freinet grapillés çà et là. Comme sa pensée n'est point monolithique, figée, mais cohérente dans le dynamisme, ces divergences d'interprétation par cette mouvance même s'expliquaient.

Je me suis donc efforcé de dégager des lignes de force, des constantes, de traduire sans trop la trahir cette œuvre remarquable dont il s'avère nécessaire de faciliter l'approche.

Dans quelle mesure ai-je réussi, dans quelle mesure tout éducateur peut-il pleinement comprendre un autre éducateur ? Ce n'est sans doute ni à Marie-Claire Lepape ni à MEB ni à moi qu'il appartient de répondre et encore moins de décider mais à chacun, à vous tous, lecteurs, après avoir, évidemment, pris connaissance attentive des pièces du dossier.

A Lyon, le 20-12-74  
Georges PIATON

A propos de *Donner l'imprimerie aux enfants* de J.P. Lignon dans *L'Éducateur* n° 2 du 5-10-74 :

Très bon, l'article de Jean-Pierre, la preuve, c'est que j'ai envie d'écrire à son sujet.

Je ne me reconnais vraiment pas dans Pierre, c'est l'opposé de mon comportement, mais j'ai évidemment pas mal de points communs avec Jacques, aussi je reviens sur l'attitude de ce dernier.

1) A tout prendre, il vaut mieux un résultat parfait que des essais ratés. Les parents admettent l'imprimerie lorsqu'elle donne de belles choses. Si les enfants «jouent» avec et n'en sortent que de vagues caractères sur un papier, alors... Ne parlons pas de l'administration.

2) Jacques conserve l'imprimerie car elle est irremplaçable pour obtenir quelque chose qui «a de la gueule». L'argument a sa valeur.

3) Je ne vois pas pourquoi le travail un peu trop mâché aboutit forcément à l'ennui. Si cela est, alors, d'accord, il faut abandonner l'imprimerie. Après tout, il y a d'autres choses à faire. Mais chez moi, les gosses du C.E.1 aiment faire ce travail, à condition qu'il ne soit pas trop long. Disons qu'une équipe de quatre peut y travailler deux fois trois quarts d'heure sur deux jours. Ce temps est insuffisant pour qu'ils puissent ranger. Eh bien je range.

4) Il est exact, en partie je pense, que le bon goût se forme par la qualité. Montrez des ouvrages bien illustrés, des tableaux de grands peintres, de beaux dessins d'autres classes, et vos élèves progressent en «art enfantin». On l'a souvent vérifié. Bien sûr, il n'y a pas que cela.

5) Une machine automatique serait mieux. La plupart du temps, oui, à condition qu'elle donne des résultats d'égale valeur (ni limographe, ni duplicateur). Un gosse écrit un texte, le tape à la machine, on l'introduit dans la «machine-miracle» qui le reproduit

immédiatement dans le nombre d'exemplaires qu'on veut. Ça permettrait au moins de ne pas avoir à choisir dans les textes proposés par les enfants, uniquement parce qu'on n'a pas les moyens de les tirer tous.

6) Je sais, bien sûr, que les deux personnages sont, pour les besoins de la cause, quelque peu caricaturés, et de ce fait, certains de mes arguments tombent. Néanmoins, je pense que «l'imprimerie rendue aux enfants», c'est souhaitable, mais cela demande une évolution de tout notre système scolaire. Si on excepte les maternelles (on n'en attend pas de résultat), les classes de transition, de perfectionnement (foutu pour foutu...), on a des parents qui exigent un minimum de «rendement». Or, dans une classe normale de ville, de 25 à 35 élèves, il est actuellement impossible de laisser tâtonner l'enfant. Attention aux doux rêves. La société est ce qu'elle est, l'institution scolaire est ce qu'elle est, les parents sont ce qu'ils sont, et tout ça ne va pas bouger du jour au lendemain. Je suis d'accord avec le «Comment faire?» de Jean-Pierre, mais, comme dit l'autre, «c'est pas demain la veille», et en attendant, le boulot du vrai Jacques (pas de sa caricature) n'est pas si mal que ça.

Daniel LEGER  
39 Saint-Claude

#### L'imprimerie, à quoi ça sert ?

Je ne suis pas, comme Daniel, un artiste et l'esthétique ne passe pas pour moi au premier plan. Pour moi, c'est la réussite qui compte le plus ou plutôt une réussite.

Pour être honnête, il faut dire aussi que je ne sais pas ce qu'est une classe de ville de 25 à 35 élèves, n'ayant jamais eu que des classes rurales de 15 à 25 élèves et des élèves qui se foutaient pas mal que le pantalon soit rapiécé pourvu qu'il aille bien sur la glissade. Pour terminer le portrait, il

faut dire que lorsque j'étais élève à la communale, nous avions une imprimerie et je crois me souvenir que l'intérêt que je voyais à l'imprimerie était de passer de bons moments en compagnie d'autres camarades, de ne rien avoir à envier aux adultes (je pensais que c'était plutôt le contraire) parce que je pouvais multiplier un texte et diffuser un journal. Je veux parler ici de la joie de savoir faire, de pouvoir triompher d'une technique.

Quand mes élèves impriment, le but pour moi n'est pas de sortir un travail impeccable (ce n'est tout de même pas interdit) mais de triompher d'un matériel. Je les laisse placer leurs lettres dans les composteurs puis tirer. Si c'est bon, rien à dire. Si ce n'est pas bon, j'interviens et ensemble, nous cherchons pourquoi. Pourquoi les mots sont écrits à l'envers (c'est des fois bien amusant, ces mots), pourquoi le «o» est plus haut que les autres, pourquoi ce «u» qu'on affirme avoir bien pris dans la bonne case est devenu un «n». On fait ainsi un tas de découvertes qui n'ont souvent plus aucun rapport avec le texte. Correction après correction, le texte finit par sortir. Il ne pourrait certainement pas être présenté à une exposition mais qu'est-ce que ça peut faire, on n'est pas là pour préparer des expositions ou pour faire des concours. La seule chose exigée est qu'il soit lisible pour les camarades et pour les correspondants. La recherche en ce qui concerne la mise en page n'est pas exclue pour que ce soit plus agréable à lire ou plus facile mais on ne cherche pas l'esthétique et surtout pas l'esthétique habituelle qui me semble basée sur des conventions et des perceptions beaucoup plus conformes à l'esprit adulte qu'à l'esprit enfantin.

C'est pourquoi je me reconnais plus dans Pierre que dans Jacques, réserve étant faite que l'enfant ne considère pas le résultat qu'il a obtenu comme une situation d'échec.

N. MARTELET  
Villards d'Héria

39260 Moirans-en-Montagne

## NOUS AVONS REÇU :

- *L'enseignement des langues anciennes*, par Janine Debut, P.U.F.
- *L'adolescent et son corps*, par G.-Ph. Duasch, Edit. Univ.
- *Les âges de l'enfant (après 11 ans)*, par Denise Wallon, Edit. Univ.
- *La créativité personnelle*, par F. Rougeurreille-Lenoir, Edit. Univ.
- *L'inconscient à découvert*, par Pierre Hanry, Edit. Univ.
- *Textes clés de la pédagogie moderne*, par Emile Chanel, Le Centurion.

- *Les déshérités de l'école*, par Kristine Wagner et René Warck, Maspéro.
- *Les idées actuelles en pédagogie*, par Roger Gilbert, Le Centurion.
- *La pédagogie socialiste*, par Théo Dietrich, Maspéro.
- *Les sources de l'imaginaire*, par Jean Château, Edit. Univ.
- *Pourquoi les enfants mentent-ils ?* par Gérard Broyer, Le Centurion.
- *L'école maternelle racontée aux parents*, par Roger Gilbert, Le Centurion.

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE



Pédagogie Freinet



Publication éditée, imprimée et diffusée par la  
COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC (C.E.L.),  
Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.  
Directeur de la publication : Maurice Beaugrand.  
Responsables de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard  
Bertrand, Michel Barré.  
Date d'édition : 2-1975 - Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 1975 -  
N° d'édition : 659 - N° d'impression : 2 858.