

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

14.15

5-20 Avril 75
48^e année

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



A
l'école
MERO
(Cannes)

Dossier pédagogique : LA LECTURE

le débat
dans
la classe



POESIE dans ma classe

Une matinée **POESIE**

Dans le cadre du processus actuel de la mise en place d'une réforme de l'école, ce qui peut apparaître comme nouveau c'est le fait que personne dorénavant ne nie la nécessité de cette réforme. Il n'en a pas toujours été ainsi.

En ces circonstances, que devient la pédagogie Freinet ?

Demeurera-t-elle, malgré les transformations — quelles qu'elles soient ! — ce cénacle d'avant-gardistes, cette élite d'éducateurs initiés aux qualités exceptionnelles, ces pratiques privilégiées réservées que «n'importe qui ne peut pas appliquer» ?

Au contraire, estimant que la pédagogie Freinet a désormais fait ses preuves, que l'ère d'expérimentation de base est aujourd'hui terminée, qu'elle a pris forme, que ses fondements pédagogiques, psychologiques et sociaux s'affermissent de mieux en mieux, que ses matériels et ses techniques sont bien rodés et suffisamment souples pour conserver une bonne adaptation permanente, que ses productions sont convaincantes et ses effets satisfaisants sur de nombreux plans, que ses défenseurs sont fidèles, n'est-il pas venu le temps d'affronter la mise en application dans la masse même des écoles de notre temps ?

Ce n'est d'ailleurs que l'aboutissement naturel du destin même d'une pédagogie qui n'aurait pas acquis tout son sens si elle ne parvenait jamais à être vraiment populaire !

Pénétrer dans la masse des enseignants à tous niveaux, ce n'est d'ailleurs pas pour nous un fait nouveau, mais tout simplement une forme différente de la longue lutte que nous avons entreprise contre cette forteresse : la scolastique !

C'est à même nos classes difficiles, handicapées par la tradition, soumises aux inspections et aux examens que nous œuvrons, jetant témérement souvent, nos idées explosives dans un milieu hostile où elles germent très capricieusement.

On nous dira encore que pour pénétrer dans la masse des écoles, nous serons contraints à bien des accommodements, qu'il nous faudra aménager nos techniques au point de les rendre parfois méconnaissables et nous plier aussi à bien des exigences administratives, voire à une idéologie contraire à celle qui a présidé à la mise en place de notre pédagogie.

Pourquoi faudrait-il qu'il en soit ainsi ? Toute l'école populaire ne peut-elle pas être une école d'avant-garde ? Pourquoi ne serions-nous pas «tous en pointe» ?!

Tous les travailleurs, en tous régimes, n'obtiennent que ce qu'ils sont en mesure d'arracher par leur action unie. A nous de lutter et nous nous y employons, pour faire passer dans la réalité de nos classes et dans notre vie quotidienne tout ce que nos expériences acquises jusqu'alors nous montrent être la bonne voie.

La bonne réforme c'est celle qui permettra à la masse des écoles d'adopter les outils et les techniques de l'Ecole Moderne. Que cette masse puisse être en mesure d'employer ces outils pédagogiques avec succès, pour le meilleur profit des enfants et des adolescents, sans trop de fatigue pour les maîtres et sans risques de fausses manœuvres et d'erreurs.

Notre mouvement est décidé à continuer cette lutte nécessaire.

Mais il est exact que nos efforts resteraient bien fragiles si nous nous contentions de les mener sur le plan strictement pédagogique. Notre rôle consiste aussi à faire prendre conscience aux éducateurs des nécessités d'actions extra-scolaires, syndicales, politiques, sociales.

Pour une école vivante et populaire c'est au sein même de la vie du peuple qu'il faut y porter ses problèmes.

Les vertus d'une bonne réforme

14.15

L'EDUCATEUR

Dossier
pédagogique :

LA LECTURE

Commission lettres
second degré

Editorial

APRES LE CONGRES DE BORDEAUX *L'EDUCATEUR* **2**
A la suite de ce congrès des groupes départementaux, sur quelles bases organiser notre travail ?

Reportage

A L'ECOLE MERO (CANNES) *Michel E. BERTRAND* **3**
Michel PELLISSIER
Dans une école de ville, les enseignants forment une équipe pédagogique sans projet préalable pour un travail au service des enfants.

Outils et techniques

POESIE DANS MA CLASSE *Emilie FAURE* **8**
Comment la poésie naît dans une classe de C.M.2.

UNE MATINEE POESIE *Michel PERROT* **10**
L'organisation de récitals en classe de C.M.2 à partir de poèmes d'auteurs et d'enfants, de musiques, etc.

A PROPOS DE TEXTE LIBRE *Monique GODFROI* **12**
Des enfants disent pourquoi ils aiment écrire des textes libres, lesquels et ce que cela représente pour eux.

LE DEBAT DANS LA CLASSE *Lucien BUISSON* **21**
Pierre GUERIN
Une synthèse des discussions du stage audio-visuel de Faverges. Le débat en classe (avec des enfants ou des adolescents) : Comment l'organiser ? Quelle est sa valeur ?

Actualités de l'I.C.E.M.

Les motions du congrès de Bordeaux, les rubriques habituelles sur les chantiers, les départements, la F.I.M.E.M., etc. **13-20**

Second degré

La collection «Libres recherches et créations mathématiques» : **27**
DES OUTILS INCITATEURS (Edmond LEMERY)
Ces livrets favorisent les découvertes et stimulent la créativité : E. LEMERY en donne des exemples.

Réflexions et approfondissements

L'I.C.E.M. ET MOI *Claude MOTTIER* **31**
Notre camarade s'interroge sur le sens de l'engagement à l'I.C.E.M.

Livres et revues et courrier des lecteurs

Photos et illustrations :

M. Pellissier 3, 5, 6
Conti 4
G. Faure 9
P. Guérin 22, 25

Dossier pédagogique :
Photo Lèmery

En couverture :

Photos M. Pellissier, G. Faure

S
O
M
M
A
I
R
E

APRÈS LE CONGRÈS DE BORDEAUX

Comme nous l'attendions, ce congrès de Bordeaux a été d'une impressionnante richesse : que ce soit dans les expositions, dans les apports divers qui ont sous-tendu les travaux des commissions-ateliers, ou bien dans les nombreux débats, partout, jusque dans la séance de clôture d'un nouveau style et qui a mis un remarquable point final à ce congrès, partout donc, la vitalité du mouvement s'est exprimée.

Qu'en soient remerciés ici chaleureusement nos camarades girondins et tous ceux qui par leurs apports et leur travail sur place ont permis cette manifestation !

Nous ne donnerons pas, comme ce fut tenté certaines fois, un compte rendu complet du congrès de Bordeaux dans les colonnes de *L'Éducateur*. Cela aurait pourtant fait un beau bilan, mais nous avons choisi une autre voie : celle de donner à toute cette richesse la possibilité d'alimenter notre travail dans les mois qui viennent pour qu'elle gagne en cohérence et en force et nous permette de déboucher dans un an sur le congrès de Clermont-Ferrand comme suite à celui de Bordeaux.

En effet, si nous avons eu à certains moments, des doutes sur les possibilités de nos groupes départementaux, nous sommes désormais rassurés. Mais cela suffit-il ? Pouvons-nous en rester à ce stade de démonstration qui consisterait à montrer généreusement ce que des centaines de camarades dans un très grand nombre de départements sont capables de produire avec leurs élèves ? Il nous a semblé que nous pouvions aller plus loin.

Un nouveau projet de réforme de l'enseignement vient d'être lancé auquel bien peu de monde accorde quelque crédit : nous sommes résolument contre le projet Haby, mais nous avons dit également que nous ne pouvions en rester au statu quo. Ce choix nous crée des obligations : il nous faut arriver maintenant à définir plus clairement notre conception de l'éducation populaire et la rendre crédible aux yeux du plus grand nombre.

Dans cette recherche, ce qui a été apporté et dit à Bordeaux constitue un premier regroupement foisonnant mais parfois confus, riche mais parfois mal précisé, varié également, sans que nous ayons pu toujours en reconnaître le plus urgent, le plus important. A partir de ces apports, des échanges ont eu lieu qui doivent être poursuivis, replacés dans de nouvelles expériences qui les compléteront et les affineront.

Le comité d'animation de l'I.C.E.M.-C.E.L. s'est donné pour but de faciliter tous ces prolongements : dans les semaines qui viennent les délégués régionaux s'assureront que tous les travaux apportés à Bordeaux n'en sont pas repartis pour rester maintenant dans des cartons. Un numéro spécial de *Techniques de vie* qui paraîtra très prochainement apportera dans tous les départements les pistes de travail nées des confrontations de Bordeaux. La prochaine rencontre du comité d'animation en mai, et les journées d'été auront pour rôle d'établir notre « plan de travail » en fonction de tout ce qui s'est révélé et qui mérite d'être approfondi. Et *L'Éducateur*, au lieu d'un copieux mais unique compte rendu, accueillera les articles des groupes de travail tout au long de l'année portant ainsi à la connaissance de tous les témoignages de l'évolution des nouveaux chantiers.

Ce travail exigera la collaboration de nous tous et la mise en œuvre de tous nos moyens : bulletins, revues, rencontres. Cela signifie qu'il sera beaucoup demandé à la C.E.L. et nous devons penser que sans elle il nous serait impossible d'assurer l'entreprise qui montrera que notre pédagogie est autre chose qu'un ensemble d'options aussi généreuses soient-elles. Notre coopérative nous est plus que jamais indispensable !

Faisons, ensemble, que notre travail dans les mois à venir reste aussi exaltant qu'il le fut aux meilleurs moments du congrès de Bordeaux.



à l'école **MERO** (Cannes)

M.E. BERTRAND
M. PELLISSIER

Une école de ville à six classes, comme beaucoup d'autres, avec sa façade triste, sa cour goudronnée, entourée de grands blocs de logements...

Par chance, des effectifs «normaux» si l'on peut dire, un petit coin de nature suffisant pour élever quelques poules, une salle libre pour recevoir, en se serrant un peu plus, toutes les élèves.

Mais, et c'est ce qui a motivé notre visite dans cette école, six enseignantes rassemblées sans aucun projet d'équipe pédagogique préalable, vivent dans une harmonieuse ambiance de travail qui mérite que l'on tente d'en analyser les composantes.

Aux cinq adjointes, nous avons demandé d'où venait cette bonne entente et comment elles vivaient dans cette école pour en arriver là :

— Tout d'abord, il faut dire qu'au niveau du C.P.-C.E.1 nous gardons les enfants deux ans. Alors ce sont les enfants qui créent elles-mêmes l'ambiance ; elles reviennent très facilement nous voir aux récréations et elles se mélangent avec les petites que j'ai en ce moment. Il n'y a donc pas de cloison entre les classes au niveau des enfants ; ensuite elles viennent rechercher les travaux qui ont été faits l'an passé, elles essaient de continuer dans la classe suivante ; on n'a rien à imposer aux enfants, c'est elles qui trouvent le chemin.

— *Et vous, au C.E.2 et C.M., qui venez après, en quoi cela vous a-t-il aidée ?*

— Oui, cela m'a beaucoup aidée, mais je pense que si les enfants sont arrivées à ce stade de libération, c'est aussi dû au climat qui règne entre nous et je pense que c'est très important.

— *Comment définissez-vous ce climat qui règne entre vous ?*

— D'abord, il faut dire que l'on s'oublie toutes, nous avons vraiment beaucoup de divergences entre nous, mais cela ne compte plus du tout parce que tout est branché sur l'enfant. Nous ne débattons pas de nos questions personnelles entre nous parce qu'il y a même des moments où on pourrait s'envoyer tout à la figure, mais, dès qu'on pose le problème des enfants, on est toutes solidaires et on se serre les coudes.

— *Votre travail d'équipe n'a donc pas été préconçu ? Vous vous êtes trouvées réunies dans cette école sans volonté préalable ? C'est le hasard des nominations qui vous a réunies ? C'est aux nécessités du travail et de l'école que vous tentez de répondre au mieux pour travailler et vivre ensemble ?*

— Oui, cela se voit très bien pour celles qui sont venues après nous puisqu'elles ne travaillaient pas du tout de la même façon auparavant et qu'elles ont des conceptions de vie totalement différentes des nôtres, mais nous n'avons rien eu à leur dire ; il ne s'agissait pas de les entraîner à faire comme ceci ou comme cela, elles ont tout de suite compris que l'intérêt principal, c'était l'enfant. On s'entend bien, justement autour de l'enfant.

— *Vous êtes deux nouvelles, pour quatre anciennes. Peut-on savoir comment s'est effectuée votre arrivée et votre insertion ?*

— J'ai donc le C.E.2. Quand je suis arrivée, je n'avais pas l'habitude de travailler de cette façon mais les élèves, elles, avaient l'habitude de travailler en groupe, de savoir préparer certaines choses, alors, au début, elles m'ont entraînée, et d'avoir été entraînée, petit à petit, je m'y suis faite et je ne peux plus envisager de faire autrement.

— Mais il y a aussi la correspondance scolaire qui nous aide beaucoup.

— En effet, la correspondance les aide beaucoup à développer leur esprit critique : elles sont habituées à voir le travail d'enfants d'autres classes, elles voient les différences ; elles en parlent et elles ont l'habitude de s'exprimer facilement.

— Pour faire la correspondance, on raconte la vie de la classe et la vie des enfants et tout ce qui se passe au dehors, alors elles s'extériorisent beaucoup plus que dans certaines classes.

— Par exemple, nous venons d'aller au concert et elles veulent toutes le raconter aux correspondantes et tout ce que nous faisons est alors motivé. Tout est rattaché, c'est un tout.

— *Ainsi, toutes les classes de cette école pratiquent la correspondance interscolaire ?*

— Oui, oui.

— *Mais comment avez-vous vécu ce premier trimestre, puisque la correspondance n'a pas pu avoir lieu à cause de la grève ?*

(Brouhaha d'exclamations.)

- Ça a été pénible !
- Ça a été terrible !
- C'est l'élan qui leur a manqué...
- La correspondance les incite à raconter.
- Oui, elles le font pour quelqu'un, pour leur amies.
- Tout se fait pour qu'on l'envoie à quelqu'un.
- S'il n'y a pas de réponse, il n'y a pas d'intérêt dans la classe.
- Pour moi, au C.P., les enfants n'avaient pas encore la possibilité d'apprécier la différence. Mais vers la fin de la grève, je commençais à me dire que, si cela devait encore continuer, je devrais abandonner mon travail en méthode naturelle. Bien sûr, on avait des textes, mais du moment qu'ils ne portaient pas ailleurs, c'était moins intéressant. Et surtout, on n'en recevait pas, alors, l'intérêt n'était pas relancé.
- *Est-ce que cela a beaucoup influé sur la qualité des textes des enfants ?*
- Non, la production a été bonne, mais on s'ennuyait. Au départ, naturellement, les enfants étaient enthousiastes, car il y avait l'imprimerie et c'était une découverte. Mais après, des textes, oui on en avait, elles les écrivaient même individuellement sur un cahier, mais maintenant que l'on sait que les textes vont partir réellement, c'est beaucoup mieux.
- Oui, c'est l'élan qui a manqué ; des textes, elles en faisaient, mais c'est moi qui me suis ennuyée le plus.
- *Vous autres aussi ? (Vers les C.M.)*
- Oui, exactement, je viens seulement de recevoir le colis qui était parti au mois d'octobre et j'ai l'impression que c'est seulement maintenant que nous allons démarrer. Depuis deux ou trois jours, la classe est en effervescence et chacune prépare quelque chose, et pourtant j'avais essayé de leur faire préparer en disant que cela partirait quand la grève cesserait, mais rien ne s'était produit.
- Oui, les enfants arrivaient à nous dire que les correspondants, c'était pas vrai.
- Nous venons de recevoir le colis et entre 8 h 30 et 10 h toutes les lettres ont été écrites et décorées et, à 11 h le paquet est parti, et cela était un moment important !
- Pendant les grèves, on n'a presque rien pu faire parce que les enfants ont vraiment besoin de communications et c'est justement ce qui se passe dans l'école. On visite les classes quand elles ont été bien décorées, quand on a fait quelque chose de beau, les autres sont invitées, toute l'école vient voir ce qui a été réussi, ce qu'on a organisé.
- *Dans cette unité de travail dans l'école, la correspondance apparaît comme quelque chose d'essentiel. Réalisez-vous aussi un journal scolaire ?*
- Bien sûr, mais nous l'éditions uniquement pour les correspondants réguliers ; nos échanges ont toujours été très riches.
- *Qu'est-ce qu'on peut dire encore pour analyser votre travail d'école ?*
- C'est un peu diffus ; moi, dans cette école, je m'y sens bien, j'ai l'impression que tout le monde s'y sent bien ; les enfants s'y sentent bien, et quand il faut expliquer pourquoi...
- *Ne pouvez-vous pas tenter de faire un effort pour mieux analyser cette ambiance, car ce que vous nous dites, c'est anormal : la majorité des maitres se plaignent dans la plupart des cas, ou bien des collègues, ou bien des directeurs, ou de l'inspecteur, ou du manque de matériel, ou des murs, de l'environnement, de l'école, ou des effectifs... alors ?*
- Remarquez que lors de la conférence pédagogique, quand j'ai dit que je me sentais bien, j'ai eu l'impression de passer pour une folle ou une illuminée. Je suis donc restée dans mon coin et j'ai pensé que c'était inutile de parler puisque, quand on dit qu'on est bien, on passe pour une douce folle. Les collègues demandaient : comment donner le goût de la lecture ? Or, pour moi, il n'est pas question de donner le goût, je n'ai pas ce problème...
- Des collègues demandaient : comment faire pour que la lecture, dans les livres, ne soit pas rébarbative ? Mais nous, nous n'avons pas ce problème ; par exemple, elles prennent facilement des B.T. pour préparer une conférence, elles lisent silencieusement ou même à deux et elles sont ravies de pouvoir préparer quelque chose. On lit des textes, tous les travaux des correspondants, on lit un tas de choses. Nous réalisons nous-mêmes nos albums quand nous faisons nos comptes rendus, et finalement, nous lisons toute la journée sans nous en rendre compte, alors que dans certaines classes il y a des moments qui sont réservés à la lecture, on relit sans cesse les mêmes phrases et tout le monde s'ennuie.
- *Pourriez-vous nous dire simplement comment, concrètement, vous êtes arrivées à ce qui paraît maintenant une habitude régulière dans l'école, c'est-à-dire la réunion du conseils des déléguées des classes ?*
- Je crois que cela a commencé lorsqu'on a fait une fête improvisée au moment du carnaval et cela a été une explosion fantastique. Sans grande préparation, les enfants ont improvisé, elles se sont senties toutes unies ce jour-là. Après, elles ont raconté ce qui s'était passé et elles ont senti qu'il y avait eu une grande communion. Nous avons d'ailleurs gardé des albums de cette fête.
- Il y a déjà plus de trois ans de cela.



— D'abord, nous avons été étonnées nous-mêmes. Finalement, c'était tellement réussi, qu'on en a été très surprises et, à partir de là, nous nous sommes dit que si nous écoutions davantage les enfants, nous aurions de plus grandes chances de réussites.

— Et c'est de là qu'est née l'idée d'une réunion qui permettrait aux enfants de faire part de leurs idées, et cela a toujours très bien marché. La réunion permet de connaître leurs problèmes, de régler tout ce qui se passe à l'intérieur de l'école, de rassembler les critiques.

— Nous tentons toujours de faire pour le mieux, mais c'est bien aussi de savoir ce que les élèves, elles aussi, pensent, ce dont elles ont envie, les critiques qu'elles apportent à certaines choses de la classe.

— Oui, surtout les critiques.

— *Y a-t-il un rythme régulier à ces réunions ?*

— Oui, le conseil se réunit une fois par mois. Il est composé de déléguées de classes (3 ou 4 pour chaque classe) qui se réunissent avec la directrice et nous n'y assistons pas. Lorsque c'est terminé, les déléguées reviennent en classe et font un compte rendu à leurs camarades qui posent des questions et demandent des explications.

— *Donc, vous êtes comme les enfants et vous recevez un compte rendu ; qu'en pensez-vous ?*

— Je pense que lorsque les enfants s'adressent aux autres enfants, elles se font beaucoup mieux comprendre que nous. Elles se font mieux entendre. Par exemple, lors de la dernière réunion qui s'est tenue avant Noël, elles ont toutes décidé de faire des cadeaux à celles d'entre elles qui n'ont pas de famille et qui sont prises en charge par une association, dans une maison où elles vivent en internat. Ces enfants sont malheureuses, et ce qu'en ont dit les déléguées, ça a porté énormément, et je suis sûre que cela aurait moins porté si c'était nous qui l'avions dit. Là, les camarades ont répondu. Et ça a marché partout !

— *Dans vos réunions des conseils de classe, y a-t-il des problèmes que les gamins évoquent souvent, ou font-ils des propositions autres que celles des cadeaux et de la réunion de chant à laquelle nous avons assisté en arrivant ?*

— Oui, il y a l'organisation de la décoration de l'école, et des classes. Nous prévoyons aussi des goûters, des pique-niques, cela revient souvent.

— *Est-ce que cela vous gêne de ne pas assister à la réunion du conseil ?*

— Oh non ! Pas du tout, car les enfants font très bien le compte rendu.

— *Est-ce que les réunions de ces conseils sont préparées dans chaque classe ?*

— Dans les plus grandes classes, il arrive que des enfants disent : tiens, il faudra demander aux déléguées de parler de telle ou telle chose, mais dans les petites classes, c'est plus spontané.

— *Y a-t-il quelque chose que vous voudriez améliorer ? Vers quoi voudriez-vous que cette organisation aille ?*

— Nous n'y avons jamais pensé. Quand un problème se pose, nous en discutons toutes ensemble.

— *Mais à quel moment, précisément, discutez-vous de vos problèmes ?*

— Le matin, en arrivant, à n'importe quel moment, quand ils se présentent, pendant les récréations.

— Mais on ne parle pas que de cela, on parle aussi de nos joies quand il y en a, quand une de nous est contente, elle sait en faire profiter les autres. Ici, on ne s'ennuie jamais !

— Et ce qui est caractéristique, c'est que toutes celles qui sont passées dans cette école, elles n'auraient qu'une envie, c'est d'y revenir. Elles l'ont toutes demandé dans leurs fiches de vœux ; parce que notre équipe est très mouvante, nous ne sommes jamais les mêmes.

— *Et malgré cela, l'ambiance reste la même. D'où cela peut-il venir ?*

— Il faut reconnaître, c'est certain, que tout cela tient à la personnalité de la directrice. C'est elle qui nous a toutes initiées, et bien souvent, je me pose la question de savoir ce qui se passera quand elle n'y sera plus...

— Et moi, je me demande si c'est très bien, parce que nous nous sentons tellement en sécurité avec elle... C'est certainement mauvais.

— Oui, mais en attendant, c'est elle qui fait l'unité, elle la fait d'une façon pas du tout, mais pas du tout directive...

— Mais cela vient aussi du fait que l'unité est créée aussi par les enfants.

— *Elles ont travaillé toutes dans le même esprit, et vous parvenez maintenant à une continuité dans le travail ?*

— Quand une nouvelle arrive, elle est absorbée à la fois par les enfants et par l'ambiance qui règne entre les maîtresses, c'est une double garantie, et à tout cela on n'y a pas vraiment pensé, c'est comme une vie.

— Tout cela, il vaut mieux le vivre que de commencer à l'expliquer.

— Il est certain que si on avait commencé à m'expliquer qu'il faudrait que je vive dans une classe avec des enfants qui font des travaux différents, dans une classe où il y a des animaux, etc., je me serais affolée et je n'aurais jamais cru que cela soit possible et que je puisse le faire, et maintenant, je me rends compte que je n'ai pas trop de problèmes.



— *Avons-nous tout dit ?*

— A propos de cette continuité dans le travail de l'école, il faut que je dise que, moi qui suis au C.M.2, je profite largement de cette situation. Ainsi, quand des groupes en recyclage ou d'autres visiteurs viennent dans ma classe, on me pose beaucoup de questions pour savoir comment je fais pour obtenir tous ces travaux, ces dessins, etc. Mais je réponds toujours que je ne fais rien, et que je n'ai rien à faire...

— Oui, nous te les préparons bien !

— C'est nous qui avons tout fait !

— Mais oui, je réponds : je ne fais rien. — Mais comment vous ne faites rien ? — Oui, je ne fais rien ! C'est le climat, c'est l'atmosphère, c'est la vie qu'elles ont eue avant, et quand on voit les dessins de ma classe, j'affirme que je ne fais rien et c'est vrai, je ne dessine même pas, et c'est vrai que c'est très difficile à faire comprendre aux autres ; ils s'imaginent que je donne beaucoup de cours de dessins... C'est comme un aboutissement naturel puisque chacune dessine ainsi depuis le cours préparatoire.

— Mais ce n'est pas seulement parce qu'elles ont l'habitude de dessiner, c'est aussi parce qu'elles ont l'habitude de s'exprimer verbalement et dans tous les domaines, parce qu'on les a laissées libres de le faire depuis leur entrée à l'école.

Avec les enfants, en réunion des délégués :

— *Nous savons que vous êtes les délégués des classes, que vous participez à des réunions. Voulez-vous nous dire ce que vous faites à ces réunions ?*

— *On dit ce qu'on aimerait faire, ce qu'il faudrait changer, ce qui est bien, ce qui est mal...*

— *On fait des propositions pour changer ce qu'on fait à l'école. Par exemple on a proposé d'apprendre des chants pour égayer l'école.*

— *Oui, il y en a qui ne savent pas beaucoup de chants, alors ceux qui en savent peuvent les apprendre à tout le monde, alors on se réunit dans la salle d'en bas pour les apprendre ensemble.*

— *Mais il n'y a pas que cela ?*

— *Non, pour les petites filles de la pension qui viennent en classe avec nous et qui n'ont pas beaucoup de jouets on a décidé d'apporter des sous ou des cadeaux.*

— *On a décidé, pour la Noël, de faire des dessins...*

— *Pour décorer les classes.*

— *Oui, parce qu'à Noël on fera une visite de toutes les classes pour voir si elles sont bien décorées.*

— *On a dit aussi qu'il faudrait mettre une boîte où l'on met de l'argent pour la concierge qui balaie les classes et comme elle vit seule, ça lui ferait de l'argent.*

— *Et aussi pour Noël chaque classe fera des gâteaux au lieu de les acheter, ou les fera avec ce qu'on apporte.*

— *Pour les C.M.1 et C.M.2, on a décidé d'aller à l'école de garçons de Mont-Chevalier pour voir un film avec les grands et les petits de Mont-Chevalier viendront en voir un ici.*

— *Pour le sabot des vieux, aussi, on va faire une tirelire !*

— *On a aussi décidé des travaux pour le deuxième trimestre comme les calendriers à vendre pour faire de l'argent pour les classes.*

— *Au deuxième trimestre on va apprendre à coudre et à tricoter pour préparer notre travail manuel, pour faire une vente à la fin de l'année.*

— *On a dit aussi qu'il faudra changer les dessins qui décorent l'école, les couloirs et la salle en bas où on chante ensemble.*

— *Si on laisse toujours les mêmes, c'est monotone !*

— *Comment êtes-vous devenus délégués des classes ?*

— *On a voté dans chaque classe.*

— *On a dit que ceux qui bavardaient beaucoup seraient les délégués !*

— *Non, je peux expliquer mieux : pour être déléguée, il faut savoir parler, il ne faut pas être timide.*

— *On a voté avec des petits bouts de papier et la maîtresse les a tirés : celles qui avaient le plus de papiers ont été les déléguées.*



- En arrivant à la réunion des délégués, à quoi pensez-vous ?
- A lancer des idées pour que les autres disent ce qu'ils en pensent : s'ils sont d'accord ou critiquent.
- Et après la réunion ?
- On dit dans la classe ce qu'on a décidé, les propositions qui sont acceptées et on se met au travail.
- Est-ce que ces réunions vous aident ? Est-ce qu'il y a des choses qui fonctionnent mieux dans l'école depuis que vous vous réunissez ?
- Oui ! On est plus heureux, on chante !
- Ça nous a fait démarrer dans le travail manuel.
- On se connaît mieux, les petits et les grands.
- A mardi gras on va se déguiser, toutes, on va faire un goûter ensemble dans la cour.
- Et à la fin de l'année, on va faire un grand pique-nique !
- Mais quand est-ce que vous travaillez alors ?
- Le matin, et le travail manuel c'est aussi du travail !

La « voix » de la « directrice » :

Je suis évidemment la plus ancienne, je pratique la pédagogie Freinet, disons depuis... trente ans.

Adjointe à l'école Méro depuis cinq ans et « isolée » au point de vue pédagogique, j'ai eu la chance lors de ma nomination à la direction (1968) de débiter avec une équipe d'adjointes nouvelles et jeunes, sans passé pédagogique, ce qui déjà ne créait ni opposition ni entrave fondamentale.

J'étais bien sûr, dès le début, résolue à faire de l'école Méro, une école où l'enfant comme à l'école Freinet serait le centre déterminant de toutes les activités mais je savais aussi, par l'exemple de Freinet et par les jours passés auprès de lui, que ce n'est ni par les discours, ni par les réunions organisées, ni par les ordres hiérarchiques, ni par l'autorité « directoriale » que l'on crée une communauté de travail.

Il faut d'abord vivre ensemble, laisser s'établir des relations humaines de confiance et d'affection, avoir la patience d'attendre que les idées échangées, les documents examinés, les essais critiqués, les expériences commentées, aboutissent par un long cheminement souterrain à travers chaque personnalité, à une évolution non imposée mais inévitable et durable.

Il faut partager le même travail, avoir le même respect de l'enfant, et pratiquer en commun les mêmes idées généreuses les uns envers les autres de même qu'envers l'enfant.

Il faut accepter les régressions, rebondir après les échecs et les découragements, il faut avoir la patience du temps.

Comment réaliser tout ceci en pratique ? J'ai toujours travaillé en gardant les portes ouvertes, en montrant les réalisations, en parlant des enfants. Petit à petit, chacun prend l'habitude de cette « refonte » des expériences et chacun naturellement, par une « osmose » spontanée, « déteint » sur ses voisins.

Je garde les enfants deux ans en C.P.-C.E.1 en alternant avec la collègue qui la première s'est engagée profondément en méthode naturelle de lecture.

Nos enfants qui pendant deux ans, ont pratiqué l'expression libre, la recherche, le tâtonnement expérimental, la créativité, ces enfants ne peuvent plus être « conditionnés ». Forcément leur enthousiasme, leurs besoins entraînent la maîtresse qui même non « recyclée » est obligée de suivre, de comprendre, d'essayer, de faire.

La correspondance scolaire réclamée par les enfants crée aussi une unité fondamentale.

Les envois, les colis reçus, tout est montré, commenté et permet d'avoir un gros éventail d'expériences échangées (douze classes finalement par année).

Ayant les enfants au départ, je peux aussi mieux connaître le cas de chacun et éclairer souvent les situations délicates qui peuvent naître de difficultés psychologiques ou affectives et aider ainsi mes adjointes, ce qui nous permet de mieux comprendre ensemble les cas difficiles et de mieux les résoudre tout en approfondissant ensemble nos connaissances humaines et psychologiques.

Car le grand ciment de notre unité pédagogique c'est évidemment et toujours l'enfant.

C'est de lui que nous partons pour vivre tous les jours et c'est de lui que nous déterminons tout notre travail.

C'est en partageant sa vie que nous essayons de créer à sa suite les grands courants d'une vie que nous voudrions chaleureuse et généreuse.

C'est ainsi que sont nées ces réunions de groupes inter-classes.

Les enfants disent : on va « à la conférence pédagogique » et effectivement, c'est surtout de pédagogie qu'il est question dans ces séances qui réunissent quatre ou cinq élèves de chaque classe.

Discussion des échanges scolaires, des visites, des sorties, des travaux manuels, des décorations de classe, des désirs, des projets, des besoins ; les enfants trouvent toujours le moyen de recréer les chemins de l'enthousiasme qui nous font souvent défaut à nous adultes. En donnant un but commun à l'école : fête, pique-nique, chorale, paquets de Noël, goûter, expositions, visites inter-classes, les enfants se connaissent, se reconnaissent, apprennent à se « voir », à « s'entendre », en un mot à vivre ensemble.

En parlant de leur travail, en le voulant lié à leur vie, délivré d'ennui, en lui réclamant des besoins de perfection, en lui donnant des exigences de liberté, mais aussi en le voulant efficace, les enfants face à l'adulte lui montrent souvent le chemin difficile à suivre pour lui de l'effort mené jusqu'au bout et non abandonné dans la facilité et le renoncement.

A leur suite, nous avançons dans leurs découvertes, nous partageons leurs tâtonnements, nous les faisons nôtres et nous nous retrouvons ensemble et coude à coude pour essayer de préserver à travers nos « désenchantements » d'adultes l'appétit de vivre de l'enfant.

De ce travail partagé à six, de ces huit heures vécues chaque jour et non subies, nous faisons peut-être la meilleure « tranche » de notre vie et c'est pour cela sans doute, qu'à chaque rentrée nous avons hâte de nous retrouver et de nous remettre « en commun ».

A propos de texte libre

Monique GODFROI
Ecole de Villemor
37110 Château Renault

Le texte libre écrit est-il nécessaire ? Pourquoi ? L'enfant qui n'écrit pas est-il vraiment un problème ? N'est-il pas plus naturel de parler que d'écrire ? L'enfant, dans nos classes, ne sent-il pas obligé d'écrire ? Nous adultes, faisons-nous des textes libres ?

Voici les questions qui se sont posées à propos du texte libre au cours d'une réunion départementale, et j'en passe...

Denise, «horriifiée», s'est écriée : «*Et la libération de l'enfant ? Qu'en faites-vous ?*»

Voulant en avoir «le cœur net», je propose, le lendemain, un questionnaire sur le texte libre à mes gamins.

Tous mes élèves étaient l'an dernier dans une classe Freinet. Nelle et Isabelle ont toujours été dans des classes Freinet depuis la maternelle.

1. Pourquoi écrivez-vous des textes libres ?

Beaucoup répondent : parce que j'ai des idées, pour me distraire, m'amuser, parce que ça me plaît.

Eric. — Pour le lire à la classe.

Suzanne. — Parce que j'en ai envie.

Corinne. — J'aime dire ce que je sens en moi.

Jean-Pierre. — Pour m'amuser, pour faire plaisir à la maîtresse, à mes camarades.

Nelle dit tout ce qu'il y a précédemment, plus ceci : «*Quelquefois, c'est une force qui m'oblige à écrire. D'autres fois, c'est pour me soulager. Si on me privait de textes libres, je serais malheureuse.*»

Mireille. — Pour faire plaisir à mes parents qui veulent que j'aie un texte dans le journal. Mais moi, j'aime mieux dessiner.

Martine et Véronique. — J'écris des poésies pour me soulager. J'en ai des secrètes.

Isabelle. — Il y a des fois, j'ai des idées dans la tête, j'ai besoin que quelqu'un les voie et dise ce qu'il en pense. Pour la poésie, c'est parfois un rêve triste et je veux le rendre joyeux.

2. Que préférez-vous écrire : poésie, texte vécu ou texte imaginé ? Pourquoi ?

La majorité préfère les textes imaginés et les poésies parce que :

— Les textes imaginaires, c'est amusant à écrire ;

— Les choses vécues, on les raconte à l'entretien ;

— Ce qu'on fait ne regarde personne (correspond bien à l'âge) ;

— On fait souvent la même chose, alors quoi raconter ?

On écrit des poésies :

Martine. — Quand j'ai un problème, un ennui, j'aime les poésies, car là je peux me soulager de tout ce qui m'ennuie, mais certaines je ne les dirai jamais.

Eric. — Les poésies sont pour m'exprimer comme je le désire.

3. Où et quand écrivez-vous vos textes ?

Plusieurs répondent : «*En classe, car les autres nous donnent des idées ; car j'aime bien écrire un texte avec un autre.*»

D'autres préfèrent les écrire chez eux car ils ont besoin de calme (ce sont surtout des filles qui écrivent des poésies).

Suzanne. — A l'école, je n'ai pas assez de temps pour écrire tous les textes que je veux écrire, alors j'en écris chez moi.

Annie. — Quand je ne sais pas quoi faire chez moi, il me vient des idées de textes.

Eric. — Je les écris où les idées me viennent, car j'ai peur de ne plus m'en souvenir.

Véronique. — J'écris beaucoup de poésies dans mon lit, avant de m'endormir.

4. Comment les idées vous viennent-elles ?

— Sans réfléchir, ça vient tout seul.

— En lisant une poésie, un texte, un livre.

— En entendant un autre texte libre.

— En voyant quelque chose : un oiseau, une fleur, la pluie, l'orage, l'automne, un dessin, etc.

— Par la télévision.

— Par quelque chose qu'on fait en classe.

— Par un ennui.

Isabelle écrit : «*Les idées me viennent par la télé, en écoutant les autres ; par un mot ; par mon cœur ; par le bonheur ou le malheur des autres ou de moi-même ; par une image ; par chaque objet que je vois.*»

Nelle : «*Les idées me viennent par les dessins ; par les paroles ; par le paysage ; par la nuit ; par les poésies que je lis ; par les gestes. Mais j'ai des idées secrètes qui viennent de moi-même, du fond de mon cœur.*»

5. Vous sentez-vous obligés d'écrire des textes ?

Tous ont répondu : «*Je les écris quand je veux, quand j'ai une idée, parce que ça me plaît.*»

Plusieurs écrivent : «*Je suis obligée d'en écrire car une force me pousse, je ne peux pas faire autrement.*»

6. Préférez-vous écrire seul ou à deux ?

Certains préfèrent à deux car ils ont plus d'idées. D'autres : «*On ne peut pas écrire des poésies à deux, c'est difficile de s'entendre.*»

7. Vous arrive-t-il d'écrire des textes et de ne pas les lire ? Pourquoi ?

Plusieurs écrivent :

— C'est secret (ça parle d'amour).

— Les autres se moqueraient de nous.

— Je ne les lis pas quand c'est pas bien.

8. Ecrivez-vous des textes pendant les vacances ?

Deux sur vingt-quatre on écrit (ce sont des filles qui écrivent surtout des poésies).

Les autres : «*On n'écrit pas parce qu'on n'y pense pas ; parce qu'on ne peut les lire à personne.*»

9. Préférez-vous dire vos textes au lieu de les écrire ? Pourquoi ?

La plupart préfèrent écrire car : «*On peut garder les textes écrits pour soi, ne les montrer à personne. On peut les garder et les relire après.*»

Quelques C.M.1 aimeraient mieux raconter oralement sans écrire (difficultés pour écrire).

Isabelle écrit : «*Quelquefois je préfère le dire, quand j'ai du chagrin par exemple, car je montre plus ma tristesse.*»

Ce sont bien sûr des grands qui ont donné ces réponses (9 à 12 ans). Ils savent déjà analyser ce qu'ils font.

Les réponses varieraient bien sûr avec l'âge des enfants, les classes.

POÉSIE

dans ma classe

Emilie FAURE
école du village olympique
38 Grenoble

En début d'année, j'ai la possibilité de connaître les textes appris par mes élèves et je constate, après les avoir questionnés, que, pour eux, récitation et poésie sont souvent confondues, qu'une poésie est forcément destinée à être apprise par cœur, à devenir... récitation. Comment, ayant perçu cela, arriverai-je à créer dans ma classe un climat poétique, à permettre à ces enfants de s'épanouir par une approche vraie de la poésie, à leur donner l'envie et la possibilité d'écrire eux-mêmes des poèmes ?

Tous les jours, souvent le matin, je dis ou je lis deux ou trois poèmes. (Nous sommes assis, très groupés dans un coin de la classe.)

Volontairement, je choisis des poètes contemporains : Guillevic, Tardieu, Aragon, Eluard... Les enfants écoutent, surpris, car ils ne connaissent pas les textes dits. J'attends leurs réactions :

— *C'est beau !*
— *C'est long !*
— *On n'a jamais entendu le nom de ces poètes (Guillevic, Tardieu...).*

Et je parle de ces hommes. Il vit à Paris, il passe souvent à l'île de Groix — *j'aurai pu le rencontrer*, lance Nicole —, il adore toucher l'eau, le bois, il a un collier poivre et sel... Dans la mesure où j'ai une photo du poète, je la montre. Je trouve très important de leur faire connaître tout ce qui concerne le poète. Alors, ils sentent mieux, que celui qui écrit est bien vivant comme eux, qu'il a les mêmes besoins. Dès lors, le poète, la poésie ont déjà des résonances en eux. Après quelques moments-poésie comme celui-ci, un ou plusieurs enfants demandent :

— *On peut copier ce poème ?*
— *Bien sûr !*

Il se trouve qu'ils n'ont pas envie de copier le même, et certains les copient tous. Je les laisse libres de choisir le poème qu'ils préfèrent.

Maintenant, très souvent, quelques enfants demandent s'ils peuvent lire un ou plusieurs des poèmes qu'ils ont aimés.

Au bout de peu de temps, quelques-uns ont mémorisé un ou plusieurs textes et ils les disent à leurs camarades.

La préférence de la classe pour les textes dits et non lus, aidera les plus réticents (ceux qui n'ont pas encore eu l'envie ou pris le temps de les mémoriser) à franchir une nouvelle étape. Et bientôt, quelques enfants manifestent chaque jour le désir de dire des poèmes, seuls ou à plusieurs.

Nous sommes à mi-novembre et je note que, déjà, ils ne me regardent plus lorsqu'ils les disent.

J'ai encore remarqué que mes élèves adoptent une certaine attitude corporelle pour les dire : c'est Édouard qui vient « tout raide » au tableau, c'est Philippe qui s'assoit sur l'estrade ou Nora qui, à genoux par terre, tête baissée, dit le poème qu'elle a sans doute senti très fort, ou encore Christine qui s'assoit sur son pupitre et enfin Marc, les yeux comme perdus très loin, les mains croisées, qui en dit un de sa place.

Ils sont beaux ainsi, ils font « passer » d'eux à nous, toute l'émotion que les mots ont fait naître !

J'ajouterai ici la réflexion de Jean-Philippe : *« Quand il a dit ce poème, cela m'a fait un choc, mais il l'a détruit en disant le nom de l'auteur. Il ne faut plus annoncer le nom du poète. »*

Un jour, l'inquiétude de François m'a beaucoup étonnée : *« Je voudrais décorer le poème « Qu'il fasse clair ou qu'il fasse nuit » mais je ne vois aucun dessin pouvant aller avec ce texte. »* Je lui dis qu'il n'y avait aucune obligation à trouver un dessin ayant un rapport avec le poème, qu'il pouvait faire ce qu'il voulait. Il m'explique alors que les années précédentes il devait illustrer les poésies en étroit rapport avec le texte.

Christine ajoute :

— *Alors, il suffit qu'on trouve quelque chose de beau, et on peut le mettre à côté du poème ?*
— *Pourquoi pas ?*

Et je vis alors le classeur s'embellir de beaux dessins, mais aussi de cartes postales rapportées de vacances, de photos de famille ou d'amis, de reproductions (la colombe de Picasso).

Il me semble que là, ils associaient vraiment la poésie à la vie.

Il y a peu de temps, il m'est arrivé de dire un poème qui a particulièrement plu à toute la classe. Ils m'ont demandé de leur en lire d'autres de ce même poète, mais aucun autre n'est édité (je crois). Comme ils savent que ce poète vit actuellement, ils lui ont écrit dans l'espoir qu'il satisferait leur demande.

L'an dernier, nous avons écrit à P. Vincensini. Les enfants aimaient ses poèmes, ils avaient eu envie de le lui dire, de lui poser des questions, de lui envoyer leurs propres poèmes. Et quelle joie quand ils ont reçu la réponse ! Un poète leur écrivait !

La poésie avait l'an dernier, en fin d'année, pris tant d'importance, que les enfants disaient de plus en plus souvent des poèmes. Ils choisissaient d'en copier et d'en offrir à ceux qu'ils comptaient parmi leurs « amis » (psychologues en stage, parents ou étrangers venus pour un moment parmi nous). Et lorsque nous sommes allés chez nos correspondants, ils ont voulu animer une veillée sous le signe de la poésie. J'avais très peur qu'elle ne « passe » pas, car il se trouvait que mon collègue et les enfants qui lui étaient confiés étaient sans doute moins sensibilisés que nous. Si, pourtant, la poésie « passa » et les parents présents n'ont pas caché leur émotion !

Je voudrais ajouter que j'ai constitué dans ma classe un fichier poésie (fiches bristol 125 × 200) que les enfants consultent librement. Si un poème leur plaît, ils le lisent à la classe et ceux qui le désirent le copient.

Dans la bibliothèque, j'ai mis des livres de poésie qu'ils empruntent au même titre que les autres livres. Dans ce contexte poétique, début octobre, trois enfants écrivent un, puis plusieurs poèmes.

*Je suis un petit truc
Je suis un petit machin
Je suis un petit bidule
Tout simplement
Je suis une petite chose dans le monde.*

Gilles N.

<i>Oh !</i>	<i>Un cœur malade.</i>
<i>Oh, quoi ?</i>	<i>Il est triste</i>
<i>Oh rien.</i>	<i>Il n'a pas sa gaieté normale</i>
	<i>Il reste dans son coin</i>
<i>Ah !</i>	<i>Il ne dit pas ce qu'il pense</i>
<i>Ah, quoi ?</i>	<i>Il s'ennuie</i>
<i>Ah rien.</i>	<i>Il n'a pas de plaisir à vivre</i>
	<i>Il ne tient pas à la vie.</i>
<i>C'est bien !</i>	<i>S'il n'a pas un peu de tendresse</i>
<i>Quoi ?</i>	<i>Il ira tout seul à la mort.</i>
<i>La poésie, pardi !</i>	

Sylvie

Gilles B.

Depuis, deux ou trois camarades, s'inspirant d'un poème de Sylvie, «L'automne», ont écrit.

Maintenant, afin d'ouvrir d'autres possibilités à l'expression personnelle des enfants, pour aider aussi ceux qui ont le plus de peine à se libérer, il m'arrive de leur proposer d'écrire en reprenant la structure d'un poème, ou en faisant d'autres jeux poétiques.

Je pourrais aussi vous parler de la façon dont je choisis les poèmes du fichier (en fonction de mon humeur, d'un moment vécu dans la classe), vous dire aussi qu'il y a deux ans plusieurs enfants avaient voulu chanter leurs poèmes, vous dire encore qu'aux réunions de parents d'élèves je parle de poésie.

Je voudrais vous dire ma joie quand les enfants reconnaissent aussi bien la poésie dans la peinture (ils ont



visité l'exposition Picasso au Palais des Papes) que dans certaines chansons, certains contes, certains spectacles. Parce que dans la poésie, les enfants ont senti exprimée la réalité de la vie quotidienne, elle tient maintenant pour eux, une grande place.

Donner le besoin de poésie ne devrait-il pas être une de nos premières préoccupations ?

D'autres réflexions...

Je n'explique pas la poésie :

Les enfants aiment un poème quand ils le «sentent», qu'il suscite chez eux une émotion. Cela me suffit, il y a eu échange entre le poète et l'enfant.

Par contre, je replace quelquefois un poème dans son contexte historique.

La poésie s'insère dans la vie des enfants :

L'autre jour, un enfant a dit «je me sens net» en sortant de l'atelier bibliothèque. Il réemployait une expression de Guillevic. Le matin, en classe, j'ai fait part de cette remarque aux autres enfants, et ils ont parlé :

«Quand je sors à l'air frais
quand j'ai fait ma toilette à l'eau froide
quand je réussis à avouer une faute
quand j'ai fait un devoir qui me paraissait très difficile
quand je réussis à vaincre ma peur
quand j'ai fait une lettre de remerciements
je me sens net.»

J'étais contente. Les enfants avaient senti que, lorsque Guillevic parle d'objets, à travers ces objets, il s'adresse à chacun de nous.

Les enfants libres de s'occuper comme ils le désirent (dispensés de natation) prennent souvent le fichier-poésie et y choisissent des poèmes.

Chez eux, s'ils découvrent des disques (M. Jacob, J. Tardieu, chantés par H. Martin), ils les apportent en classe ou s'aperçoivent soudain que leurs parents écoutent aussi de la poésie (J. Ferrat chantant Aragon).

Une nouvelle étape :

Maintenant, lorsque je lis un poème, ils savent reconnaître l'auteur et ils le disent : «C'est Guillevic qui l'a inventé, on dirait que ce poème ressemble à «Conversation»...

Une constatation :

Au début de l'année, il m'arrive de lire des poèmes qui n'ont pas, ou peu de résonance chez les enfants (très peu les copient, les lisent ou les disent). Puis, au fur et à mesure que l'année avance, j'ai l'occasion de les lire une deuxième ou troisième fois. Il arrive alors que ce poème a plus de succès («Vivre» de M. Carême a eu ce sort l'an dernier).

La poésie et la connaissance de l'enfant :

Les enfants ne choisissent pas n'importe quels poèmes. Ils les choisissent d'abord pour le message que leur apporte le langage poétique, mais aussi parce que ces poèmes parlent d'aventure, de désir d'évasion...

Certains leur accrochent un souvenir très précis. Ecoutez Christiane nous expliquer pourquoi elle aime le poème de P. Gamarra *La pendule* : «J'aime ce poème car il me fait penser à ma grand-mère. Je ne la vois pas souvent, elle habite dans les Landes. Quand j'étais petite, mon autre grand-mère était jalouse.»

Oui, dans la façon dont les enfants reçoivent la poésie, j'apprends à les mieux connaître.

Un but :

Révéler à l'enfant ses possibilités de poésie (chanter, écrire, peindre) et lui permettre de les épanouir.

Une matinée POÉSIE

Comment nous travaillons habituellement en poésie dans
ma classe de C.M.2.

Michel PERROT
école de garçons
01250 Ceyzeriat

Quand un élève trouve une poésie qui lui plaît (dans des fichiers, des recueils, des livres de lecture, qui sont en permanence à la disposition de tous), il la présente (après l'avoir travaillée : lecture, sens général...) à la classe. Ceux qui ont envie de l'apprendre la recopient dans leur cahier de récitations et l'apprennent.

La récitation a lieu en principe tous les matins avant la lecture des textes libres.

En fin de trimestre, afin de relancer la poésie qui depuis un certain temps avait tendance à sombrer dans la routine, de lui donner un élan nouveau, nous décidons d'organiser UNE «MATINEE POESIE».

Déroulement :

- Présentation de poésies d'auteurs (individuellement).
- Une «commission» s'est réunie et a choisi de jolis textes d'auteurs qu'elle lit à la classe.
- Présentation de poésies d'auteurs par équipes (deux élèves ou plus).
- Présentation de poésies personnelles (textes libres).
- Une deuxième «commission» s'est réunie et a choisi (dans des B.T., des «Gerbes», des journaux de correspondants) des textes d'enfants et d'adolescents, qui sont lus à la classe.
- Discussion, débat.

Remarques :

- Les textes, la plupart du temps, qu'ils soient d'auteur ou d'enfants ont été présentés avec un support : musique libre, disque, chant, mime, danse, peinture, marionnettes.
- Afin de créer l'ambiance, la salle a été obscurcie, le récitant évoluant devant un projecteur.
- Après chaque partie, quelques minutes de discussion étaient ménagées : remarques, critiques...

Analyse critique :

1. Points positifs :

- A passionné les enfants.
- Effort fourni par chacun pour présenter sa poésie :
 - Le disque a le plus souvent été choisi (du negro spiritual à la musique classique), et les choix dans l'ensemble ont été bons.
 - Les instruments (métallophone, xylophone, cymbales, triangle, tambourins, maracas...) sont revenus aussi assez fréquemment.
 - Deux poèmes chantés (chant libre).
 - Deux poèmes mimés.
 - Deux poèmes présentés avec des marionnettes.
 - Des peintures venant en support de deux poésies.
 - Deux poèmes personnels dansés.
 - Des poèmes alliant peinture et musique, disque et chant.

- La discussion suivant chaque partie : remarques concernant le choix plus ou moins judicieux de la musique, la plus ou moins bonne utilisation des instruments de musique, la diction, l'articulation, les silences, le ton, les attitudes... Elle a permis à celui qui recevait la critique de prendre conscience de ses défauts, et à ceux qui la faisaient de réfléchir et de s'interroger.

- Toute la classe a été acteur : tout le monde a participé.
- La discussion débat (j'y reviendrai).

2. Points négatifs :

- L'éparpillement : les poésies ont défilé à un rythme assez soutenu, et si les enfants se sont certes fait plaisir en les disant ou en les écoutant, il n'en est sûrement pas resté grand chose.
- Trop superficiel : il n'y a pas eu de travail en profondeur et j'ai l'impression que toutes les poésies ont «glissé» sur l'auditoire sans qu'il y ait réellement imprégnation.
- Manque d'unité.

Pistes :

- Je pense que cette «matinée» ne doit être qu'un départ, une vue panoramique de ce qu'on peut faire. Je savais d'ailleurs au départ que tout resterait superficiel. Elle demande (et les enfants l'ont demandé) une suite qui pourrait être conçue de différentes manières :
- Une équipe étant chargée d'organiser non pas bien sûr une matinée, mais simplement un moment poésie (une heure environ), ce qui donnerait peut-être davantage d'unité.
 - Une séance poésie sur un thème : la guerre, l'amitié, la liberté... qui pourrait alors être préparée par toute la classe.
 - Une séance sur un auteur, avec réalisation possible d'un montage.
 - Imprégnation sur un thème ou un auteur, puis création.

Le débat :

Il s'est déroulé en deux temps :

1. Une partie critique de la matinée, tous manifestant l'envie de recommencer. Proposition de faire une séance analogue avec des textes libres. Certains ont trouvé quelques poésies trop courtes : on n'a pas le temps de «se mettre dans le bain» que c'est déjà fini... Il faudrait dans ce cas davantage de choses autour, de musique par exemple, proposent certains.
2. Une discussion sur la poésie, lancée à partir d'un texte de Jean Jaurès sur la guerre choisi par un élève. Est-ce un poème ou non ?... Les avis sont partagés :

Elle court par les chemins,
 Elle dort sous les ponts,
 Elle appartient aux oiseaux
 Aux biches, et aux lapins.
 Elle chante sur les toits,
 Elle passe par l'école,
 et fait rêver les petits enfants,
 et parfois les grands.
 Certains n'en n'ont que faire
 d'autres en ont besoin.
 Emmène moi liberté,
 Au pays enchanté,
 Là où le bonheur est roi,
 Là où les soucis n'existent pas.
 Emmène moi, emmène moi.

FLORENCE BUISSON

- *C'en est un car il veut dire quelque chose !*
- *Ce n'en n'est pas un car il n'y a pas de rimes...*
- *Il n'y avait pas de rimes dans le poème de Florence, et pourtant c'en était bien un !*
- *Un poème ça doit être joli.*

Une élève redit un passage du *Lac* de Lamartine.

Le maître. — *Est-ce un poème ?*

Vingt-sept doigts se lèvent.

— *Pourquoi ?*

— *C'est joli !*

— *Les phrases sont dites d'une certaine manière* (l'élève n'arrivant d'ailleurs pas à préciser de quelle manière).

— *La musique va bien avec !* (Le mot rythme est apporté par le maître.)

— *Un poème, c'est une musique.*

...Instant de silence.

Le maître. — *Pourquoi écrivez-vous des poésies ?*

— *Parce que j'ai envie !*

— *Parce que c'est joli !*

Six élèves affirment que pour eux, écrire des poésies est un besoin et que si le maître interdisait la lecture des poèmes personnel en classe, il en écriraient quand même.

Quelques jours plus tard, deux poésies sur la guerre sont présentées, et L'IDEE D'UNE «MATINEE POESIE» SUR LA GUERRE est lancée. Une équipe de huit volontaires s'en chargera.

Préparation :

On recherche le maximum de textes et on choisit. Recherche de disques (musique et chants). J'enregistre le bruit des bottes allemandes. Une «danse» est préparée sur le concerto IV en sol majeur de Beethoven.

Il est décidé de répéter plusieurs fois au cours de la séance certains poèmes (afin de créer cette imprégnation qui manquait lors de la première séance).

Déroulement :

Les tables sont disposées en cercle, l'équipe de récitants assis par terre au milieu du cercle, la salle est plongée dans l'obscurité, des projecteurs rouge, jaune, bleu, vert sont installés.

Se succèdent :

- *Le chant du départ* (disque).
- Deux poèmes poèmes personnels.
- *Guernica*, dit sur le concerto n° IV en sol majeur de Beethoven.
- *L'Expiation* de Victor Hugo.
- *Hymne à la paix*. J.A. du Baif.
- Bruit de bottes.
- *Horrible journée*.
- Poème de Claude Roy.
- *Guernica*.
- *Hymne à la paix*.
- Chanson d'Yves Montand : *La butte rouge*.
- *Guernica*.
- Expression corporelle (concerto n° IV de Beethoven).
- *Le dernier coup de fusil*.
- *Hymne à la paix*.
- *Le chant des partisans* (disque).
- *Un compte à régler* (dit à 4).
- *La guerre*.
- *Hymne à la paix*.
- *L'Internationale* (musique).

Les jeux de lumière ont aidé à créer une certaine ambiance.

Remarques :

A l'unanimité cette séance a été trouvée bien meilleure que la première. Quelques réflexions des enfants :

— *C'était formidable !*

— *On n'a parlé que d'une chose et c'était bien mieux.*

— *Les chansons étaient très bien.*

— *C'est bien d'avoir répété plusieurs fois les mêmes poèmes.*

Je pense effectivement que la plupart des points négatifs de la première séance ont été corrigés et j'ai, comme les enfants, profondément vécu cette séance.

Pistes :

— Certains poèmes pourraient être photocopiés, commentés, lus et travaillé ensemble avant la séance.

— Faire des chœurs.

— Changer la disposition des récitants de temps en temps.

Ce travail s'est fait en collaboration avec Gabriel Legal, professeur à l'Ecole Normale.

ACTUALITES

N° 14-15

L'ÉDUCATEUR

de l'I.C.E.M.
pédagogie Freinet

MOTIONS DU CONGRES DE BORDEAUX

I.C.E.M. ET PROJET HABY

L'INSTITUT COOPERATIF DE L'ECOLE MODERNE, PEDAGOGIE FREINET DIT NON AU PROJET HABY

Les militants de l'I.C.E.M., réunis à Bordeaux pour leur congrès annuel affirment leur opposition déterminée au projet Haby.

Parce que ce projet :

- Accentue la promotion des élites en aggravant la sélection qui frappera encore plus durement les milieux populaires.
- Institutionnalise les retards scolaires sans en chercher les causes.
- Ajuste plus étroitement encore l'école à la division capitaliste du travail.
- S'attache essentiellement aux structures de l'enseignement à travers des déclarations d'intention très ambiguës.
- Propose des moyens qui ne font qu'aggraver le délabrement de l'enseignement public.
- Favorise l'enseignement privé, et en particulier l'enseignement technique privé.
- Ne favorise en rien le travail d'équipe des enseignants.
- Ne se tourne vers les élèves que pour leur faire assumer des responsabilités qu'ils n'ont à aucun moment choisies et que rien ne les prépare à prendre en charge.
- Ne prévoit rien pour un abaissement général des effectifs de toutes les classes qui est pourtant la clé du changement.
- Enfin, après un silence prolongé, il a été publié et lancé par une véritable campagne d'intoxication de style publicitaire.

Nous réaffirmons notre volonté :

- De construire un véritable système éducatif populaire.
- D'édifier un autre type d'école non par des mots mais dans les faits, dans la réalité quotidienne et non dans les bureaux des technocrates.
- De faire de l'éducation une œuvre collective à laquelle participeront les travailleurs de tous ordres, y compris les jeunes.

Depuis des décennies, tout en inscrivant notre combat à long terme dans le cadre plus large d'un changement de société, nous n'avons cessé de lutter pour des réformes immédiates et de travailler à des solutions transitoires concrètes.

Conscients que nous ne résoudrons pas tous les problèmes de la société par l'école, nous n'en continuerons pas moins à lutter à l'intérieur et à l'extérieur, pour que celle-ci devienne comme l'écrivait C. Freinet : «l'école du peuple, par le peuple et pour le peuple».

Motion votée par l'A.G. de l'I.C.E.M.,
mardi 23 mars

STAGES ET RENCONTRES

Week-end régional de Magny-Cours

Etaient présents des camarades des départements 58, 45, 33, 36 et 41.

Après une visite des lieux, nous nous installons dans la classe de Jacqueline.

Elyane Bonnamour nous parle tout de suite d'une enquête à faire sur les martinets (l'instrument de torture...).

Elle nous demande de lui envoyer les résultats de notre enquête à : Elyane BONNAMOUR, 58 Sauvigny-les-Bois.

Pour une B.T.J., elle demande aussi des dessins et des textes originaux sur le sapin de Noël (les dessins devant être sur papier couché de format 18 x 24).

Paul Poisson continue son enquête sur le matériel C.E.L. Certains parlent de la mauvaise qualité des lettres d'imprimerie, d'autres des coffrets inutiles, des recharges des feutres dans les bouteilles plastique, de la longueur des livraisons.

On vient ensuite à parler d'une amélioration de l'information de la base vers le sommet du haut vers le bas.

Comment mieux communiquer entre les départements ?

Le délégué départemental doit-il être un animateur ? Le délégué régional a-t-il un rôle important ? Ou n'est-ce qu'un «député régional» ?

Vient ensuite l'écoute d'un enregistrement fait par les Massicot, d'une jeune fille de 18 ans qui écrit des poèmes et qui en parle. C'est une de leurs anciennes élèves.

Ce week-end étant d'abord orienté vers la poésie, nous commençons une discussion à la suite de cette écoute.

Les Gerbes produites dans les départements devraient circuler afin que l'on connaisse le travail fait — dans chaque département.

Et puis des questions sont posées — elles resteront sans réponses. Elles seront à la base de notre exposition de Bordeaux. Elles ouvriront un débat.

La poésie des enfants est-elle plaquée sur celle des adultes ?

Ceux qui n'ont pas besoin de s'exprimer par la poésie imitent-ils ?

La poésie est-elle comme le dessin un moyen de s'exprimer ?

Quel est le rôle du maître ? Faut-il donner seulement des Gerbes ? Faut-il avoir une bibliothèque d'auteurs ? Faut-il faire des jeux de déblocage ? La discussion est vive à ce moment-là, les jeux de déblocage sont très contestés par certains.

Un camarade du 45 nous parle de fiches de poèmes d'enfants qu'il complète avec des fiches de poèmes d'adultes auteurs.

La poésie est-elle le privilège des classes Freinet ? Un observateur n'appartenant pas au groupe répond : «*Les maîtres de la pédagogie «traditionnelle» sont aussi capables de rendre sensibles les enfants à la poésie. Il faut reconnaître cependant que la production en poésie est plus importante dans les classes Freinet.*»

Puis il semble qu'il y ait des désaccords au sujet des lectures répétées des poésies d'auteurs. Faut-il imprégner les élèves par des lectures ? Faut-il les laisser lire seuls ?

La poésie peut-elle être banale ? Tout comme pour le texte libre, il semblerait qu'on ne puisse pas parler de banalités dans un poème.

Il y a des années à poésie. Il suffit qu'un enfant la relance ou en fasse. La poésie et sa mise en valeur : La présentation est-elle importante ? Quel est le rôle de l'imprimerie pour cette revalorisation ?

Le dimanche matin, trois groupes de travail s'organisent : travail sur l'enregistrement de Jacqueline ; un groupe travaille sur la lecture naturelle ; un troisième sur une évolution en poésie. On continuera de discuter à table mais heureusement, je n'ai pas à en faire le compte rendu.

N. ELERT
La Croix-Maison
37500 Chinon

Stage 02, 08, 51:

Les départements 02, 08, 51 organisent un stage d'initiation et d'approfondissement à la pédagogie Freinet 1er et 2e degrés du 31 août au 6 septembre 1975 à Soissons (château de Beauregard, Belleu, 02200 Soissons).

Ce stage sera «réservé» en priorité aux départements concernés, mais il ne sera pas «limitatif». Idée directrice : «organisation de la classe». Responsable : Gérard BACLET, 8 rue Gambetta, 02130 Fère-en-Tardenois.

INFORMATIONS DIVERSES

Liste des délégations départementales

Nous avons publié dans notre numéro 13 la liste des délégations départementales de l'I.C.E.M., mais celle-ci est appelée à de fréquentes modifications.

Voici les changements récents à effectuer :

43 Jackie BOURNETON, école du Mont de Grèzes, 43170 Saugues.

64 René DARROU, école de Lanne, 64570 Aramitz.

77 Henri MOULIS, école de Courtomer, 77159 Chaumes-en-Brie.

Remplacent les noms et adresses précédemment annoncées.

Les délégations de la Corse (20) et de la Creuse (23) sont à supprimer.

Expression écrite et lecture de 4 à 7 ans

Nos camarades belges, sous la direction de J. et R. Auverdin, viennent de publier un numéro spécial de leur revue *Education populaire* consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Leur travail constitue une brochure de 54 pages de commentaires et d'explications et de 93 pages de documents (travaux d'enfants), format 21 x 29. On peut se procurer ce numéro spécial contre 21 F français versés à Education Populaire, C.C.P. Bruxelles 000.071.29.81/31.

Education Populaire
77, rue Th. Verhaegen
1060 Bruxelles

On nous écrit :

En lisant dans *Art enfantin* de mars-avril 1974 votre étude sur l'utilisation de la pâte de polystyrène nous avons été à la fois émerveillés par son contenu et quelque peu inquiets pour des raisons d'hygiène :

1. Vous préconisez l'utilisation d'essence ordinaire ; celle-ci est additionnée de plomb

tétraéthyle. «Patouiller» longuement à la main une pâte en contenant n'est sans doute pas souhaitable.

2. En utilisant des matériaux plastiques de récupération divers, on risque d'en utiliser qui contiennent des plastifiants, colorants, etc., dont certains pourraient contenir des substances ayant une certaine nocivité.

3. De même jouer avec du plomb fondu nécessite sans doute pour le moins certaines précautions.

Peut-être trouverez-vous que nous sommes particulièrement timorés, mais nos craintes font suite à une étude que nous avions faite sur les intoxications par le plomb, auxquelles les enfants sont souvent exposés, et qui sont très préoccupantes du fait de l'effet d'accumulation progressive, avec manifestations souvent à long terme, et sans que le diagnostic soit toujours facile. (Le n° 82 de notre bulletin d'information traite ce sujet.)

Peut-être serait-il souhaitable que vous interrogiez un toxicologue sur les précautions à prendre pour éviter tout risque dans l'utilisation de votre technique. Ce pourrait être du reste pour les enfants une initiation aux problèmes de sécurité du travail.

Alain GAUSSEL
Laboratoire Coopératif
d'Analyses et de Recherches
14, avenue Louis Roche
92230 Gennevilliers

De nouveaux correspondants :

Correspondant départemental de *L'Éducateur* :

79 Alain ROLAND, Prissé-la-Charnière, 79360 Beauvoir-sur-Niort.

DE NOS CORRESPONDANTS DEPARTEMENTAUX

84

ACTIVITES ET VIE DU GROUPE

Week-end des 1er et 2 mars 1975 de Pernes : Une douzaine de camarades ont participé à l'organisation de l'expo que le groupe 84 présentera au congrès sur le thème : les stages organisés par les groupes départementaux. D'après les réponses assez nombreuses que nous avons reçues nous avons pu dégager quelques lignes de force qui ont marqué l'évolution du groupe départemental depuis une quinzaine d'années.

Notre position face au projet Haby : A Sorgues, le jour de la départementale de février, un groupe de camarades «maternelle» ont réfléchi sur le projet Haby et ses répercussions au niveau de la maternelle. Un tract doit être rédigé et distribué.

Un article intéressant est passé dans le *Dauphiné* sous le titre : «Monsieur Haby, votre projet nous effraie».

Il serait souhaitable que les camarades lisent attentivement le projet en question et le confrontent aux options pédagogiques de notre mouvement ; prennent des contacts au niveau local ; tiennent, s'ils le jugent possible des réunions d'information ; communiquent leurs réflexions, leurs initiatives à Jacques ROUX, Les Vertes Eaux, 84800 L'Isle-sur-Sorgue. (On peut consulter le n° 4 du *Monde de l'éducation*.)

Stage de recyclage : Les camarades retenus au stage de recyclage ont été convoqués à l'Ecole Normale pour qu'ils expriment leurs besoins devant les professeurs. Les participants vont recevoir une grille établie par le directeur de l'Ecole Normale. Dès réception de cette grille nous nous réunirons pour la modifier si besoin est.

Visite de classes de camarades du groupe par des normaliens de F.P.2 : A Visan, des normaliennes ont manifesté le désir de passer une journée dans des classes Freinet. Une liste de camarades volontaires a été dressée.

EDUCATEUR :

Le nombre d'abonnements est passé de 115 au 30-6-74 à 79 au 30-1-75. Soit une chute de 36 abonnements, ce qui représente pour le mouvement un manque à gagner de l'ordre de 2 000 F (lourds !). Ça pèse !

Une baisse du même ordre atteint l'ensemble des revues du mouvement (mis à part B.T.2 et B.T.Son, dans le département). La situation est identique dans tous les départements.

L'I.C.E.M. ne peut, à l'image des autres sociétés d'édition combler ce manque à gagner par une augmentation de recettes publicitaires.

Pour remonter cette situation, il faudrait que chaque adhérent s'abonne à *L'Educateur*, organise dans son secteur une campagne d'abonnements aux revues de l'Ecole Moderne, B.T. et B.T.J. pour les enfants, autres revues pour les collègues, c'est bientôt la période des commandes pour l'année scolaire 75-76.

J. ATTIAS

59

L'Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne (pédagogie Freinet) réuni en assemblée générale le 5 mars 1975, a pris connaissance de l'article du bulletin d'information du Ministère : *Le courrier de l'éducation* n° 4 du 3 mars 1975 intitulé : «Journalistes en herbe».

Il regrette que, dans cette parution nationale d'un compte rendu d'expérience menée avec le concours d'équipes de l'I.N.R.D.P. et de quelques classes dans le cadre des dix pour cent, le Ministère ignore totalement le travail actuel de plusieurs milliers de classes pratiquant l'imprimerie de textes libres, de comptes rendus d'enquête, d'œuvres originales d'enfants et d'adolescents, sous la forme de journaux scolaires, dans le cadre de la pédagogie Freinet.

Or, l'imprimerie et la correspondance scolaires ont été créées en France en 1925 par Célestin Freinet pour promouvoir la libre expression individuelle et collective des enfants, ainsi que la communication la plus enrichissante, dans une perspective d'éducation globale. Elles ont un retentissement pédagogique mondial.

Ce qui est le plus contestable, ce sont les termes mêmes du compte rendu qui sous-tendent une conception de l'éducation que nous réproprons. Sous le prétexte que les élèves auraient découvert le poids «des contraintes économiques» pour sortir leur journal («... il faut faire recette, et donc créer un réseau de vente, rechercher des clients et accepter de laisser une place à la publicité...»), le commentaire tend à justifier, par une généralisation abusive, la nécessité de l'organisation capitaliste de la société : «...ils ont découvert comment fonctionne une entreprise : avec des CAPITALAUX, avec des HOMMES, aussi...».

Parmi plusieurs autres aspects négatifs, le groupe Freinet du Nord a néanmoins constaté la mise en valeur de «l'absence de sanction» par la «réalisation d'une œuvre à la fois individuelle et collective» qui nous n'en doutons pas, a été enthousiasmante. Il s'étonne que cet aspect positif ne soit pas généralisé et pris en compte dans l'ensemble du système éducatif.

L'I.C.N.E.M. rappelle la publication actuelle dans les classes du mouvement Freinet de plus de 10 000 journaux scolaires périodiques et la tenue annuelle d'un «Congrès des jeunes imprimeurs» où les enfants et les adolescents peuvent mettre en commun leur réalisations et leurs idées.

Institut Coopératif Nord
Ecole Moderne

53

Les permanences seront assurées de 15 à 17 heures à l'E.N.F. Que les camarades qui pourraient éventuellement assurer une ou plusieurs permanences en mai et juin n'hésitent pas à se faire connaître. Merci.

Samedi 1er mars : E.N.F. 15 heures : l'inspection.

Mercredi 5 mars : Permanence assurée par C. Scuiller.

Samedi 8 mars : Permanence assurée par Alliot.

Mercredi 12 mars, 9 h 30 : Réunion sur l'expression libre, école de Voutré, responsables Corbeau et R. Goupil.

Samedi 15 mars : Permanence assurée par Galiana.

Mercredi 9 avril : Permanence assurée par Kéromnès qui vient de lire *Ecris et tais-toi ; Guérir l'école ; Est-ce bien le français que j'ai enseigné ?* J. Kéromnès est à la disposition des camarades pour une discussion sur ces ouvrages.

Samedi 12 avril : Permanence non encore assurée.

Mercredi 16 avril, 9 h 30 : Réunion sur les maths, l'expression libre, l'organisation de la classe, école de Saint-Léger-en-Charnie.

Samedi 19 avril : Permanence non encore assurée.

Mercredi 23 avril : Permanence assurée par Kéromnès.

Samedi 26 avril, 15 heures : L'expression corporelle libre. Responsable : D. Delestre. La réunion se tiendra à l'E.N.F.

Des réunions portant sur :

1. Réalisation de textes avec diapos. Responsable A. Pelé.

2. La non-directivité, l'étude du milieu, organisation de la classe. Responsable : M.T. Galkowski.

3. L'expression libre artistique, la sculpture sur bois, l'organisation de la classe. Responsable : R. Goupil.

4. Les problèmes dans le second degré. Responsables : Oyhamberry, Goupil.

Les réunions sont prévues mais la date n'en est pas encore définitivement fixée, ni d'ailleurs le lieu.

Les adhérents au groupe en seront avisés en temps utile par des convocations individuelles.

Chaque adhérent recevra d'autre part la liste des adhérents au groupe afin de des rencontres puissent éventuellement s'organiser entre voisins, ou entre camarades susceptibles de rencontrer les mêmes problèmes.

PERMANENCE DU GROUPE DE L'ECOLE MODERNE :

Madame la directrice de l'Ecole Normale d'Institutrices de Laval a mis à la disposition du groupe de l'Ecole Moderne de la Mayenne un local.

Tous les membres de l'enseignement public de la Mayenne pourront y trouver outre l'accueil, les renseignements sur les activités du groupe mayennais de l'Ecole Moderne, une bibliothèque pédagogique, une documentation complète sur les publications et les productions de l'I.C.E.M. et de la C.E.L. Ils pourront trouver sur place le matériel l'examiner, l'étudier et éventuellement l'acheter ou le commander.

Les mandats administratifs pourront être pris en compte. En tout état de cause si vous ne pouvez pas vous déplacer, vous trouverez tous renseignements auprès de Rivard, Ruille, Froid, Bonds.

SECOND DEGRE

Que tous les camarades qui souhaitent connaître l'Ecole Moderne (pédagogie Freinet) ou qui veulent mettre en commun leurs expériences pédagogiques se fassent connaître à GOUPIL, 13, résidence du Maine 53100 Mayenne. Tél. 895 Mayenne. Nous allons essayer d'organiser des réunions départementales réservées au second degré.

F.I.M.E.M.

U.S.A. : Ce qui encourage ou décourage les professeurs

Au lycée américain de Frankfurt (R.F.A.), une enquête approfondie a été faite auprès des professeurs pour déterminer les facteurs qui agissent sur leur ardeur professionnelle. Chacun d'eux a accepté une interview de trois heures réparties sur deux jours. Elle a permis de classer par ordre d'importance décroissant les raisons qui rendent les professeurs moroses :

1. **L'état de vétusté des installations** (shabbiness), les couloirs sombres, les classes mal entretenues, les vitres sales, le mobilier inconfortable, l'absence de matériel, bref, tout le misérabilisme de certaines écoles et aussi de certains lycées.

2. **La situation de l'école** : L'absence d'espaces verts, de terrains de sports et de récréation. Les couloirs étroits dans lesquels les élèves vous bousculent. L'obligation de changer de salle chaque heure et de ne pas avoir une salle personnelle. L'absence de local supplémentaire permettant de doubler une classe pour certains travaux de groupe.

3. **Les effectifs chargés** : Ils posent des problèmes de discipline et interdisent de s'occuper de chaque élève en tenant compte de ses intérêts et des conseils personnels dont il a besoin. Les travaux pratiques sont abandonnés parce que trop difficiles à organiser. La bureaucratie de l'établissement augmente avec les effectifs.

4. **Des programmes inadaptés.**

5. L'absentéisme des élèves.

A l'opposé, les professeurs ont classé les motivations à enseigner, en commençant par les plus importantes :

1. **L'esprit coopératif des collègues** : Il se traduit par l'attention accordée aux initiatives de chacun, au partage des idées, à la possibilité d'assister au cours d'un collègue, d'être accueilli en arrivant dans l'établissement, etc.

2. **De bonnes relations humaines** avec l'environnement. Possibilités d'activités extérieures inscrites au programme (visites, voyages, loisirs, sports). On se fréquente entre familles de collègues. Pas de clans.

3. **Disponibilité du chef d'établissement** : Il ne favorise personne, il répartit les classes, les horaires, le matériel avec équité. Il donne suite rapidement à une demande.

4. **L'accès facile à tous les équipements** : Pas de stockage par les anciens du matériel audio-visuel ou scientifique. Une bonne répartition selon les disciplines. Un bon système de maintenance (entretien et réparations).

5. **Le privilège de travailler en équipe** : Oeuvrer ensemble pour résoudre les problèmes d'une même matière d'enseignement. Se sentir soutenu par une équipe qui attend de vous du bon travail.

Des professeurs français formuleraient-ils leurs vœux de façon différente ?

R. UEBERSCHLAG

Sources : The USDESEAN-United States ; Dependents Schools European Area. Communiqué aimablement par M. Lee, professeur américain à Wiesbaden, correspondant F.I.M.E.M.

Les derniers DOSSIERS PEDAGOGIQUES

parus :

Le numéro simple 3,00
Le numéro double 4,50
Le numéro triple 6,00

En italique, ceux pour le 2e degré.

46-47-48 Une expérience de math. libre dans un CE1

49. Discussion sur la formation scientifique

50. *Un essai de correspondance scientifique au 1^{er} cycle*

51. Comment démarrer en Pédagogie Freinet

52. Etude du milieu et programmation

53. *Transformation et matrices (math. 2^e degré)*

54. L'observation libre au C.E.

55. *Les prolongements du texte libre*

56-57-58 Un trimestre de mathématique libre au C.E.2 (I)

59. *Une adolescente naît à la poésie*

60-61. Un trimestre de mathématique libre au C.E.2 (II)

62-63. Mathématique naturelle au C.P.

64-65. L'éducation corporelle

66-67. *Premiers bilans au second degré*

69-70. L'organisation de la classe maternelle

71-72. L'expression du mouvement en dessin

73. Expérimentation en sciences à partir des questions d'enfants

74. *Fichier thématique (2^e degré) : le troisième âge et ses problèmes*

75. L'observation psychologique des enfants

76. *Incitation à l'expression au second degré*

77. *Fichier "Sciences du discours" (2^e degré)*

78. *Histoire et géographie au second degré*

79. *Recherches sur l'expression orale*

80. *Comment démarrer au second degré*

81. *Incitation à la lecture au second degré*

82. *Exposés et débats au second degré*

83-84. L'écologie et l'enfant

85-86. L'enseignement du français à l'école élémentaire

87. *Fiches de lecture au second degré*

88. *Arts plastiques et graphiques au second degré*

89-90. La poésie

91-92-93. Musique libre

R.I.D.E.F. 75 EN ALGERIE

(A retourner à F.I.M.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes)

Nom.....

Adresse.....

Groupe départemental.....

désire recevoir dépliant (indiquer le nombre) donnant tous renseignements sur la Rencontre Internationale des Educateurs Freinet, qui aura lieu à TLEMSEN, du 15 au 29 juillet 1975.

INFORMATIONS DIVERSES

Maternelles

La commission «Maternelle» a définitivement décidé de la mise sur pieds du bulletin auto-géré sous forme de circuit entre les participants. Il permettra de faire circuler l'information et les pistes de travail.

Ce travail va s'organiser dans les départements, c'est sûr à en juger par la volonté des participants qui ont accepté avec enthousiasme la proposition et ont semblé reporter cet enthousiasme sur les filles des départements.

Le travail coopératif va-t-il enfin prendre sa vraie signification en maternelle ?

Prenez contact avec Anne JOSEPH, école maternelle Paul-Doumer, 85 La Roche-sur-Yon.

Conditions de travail

Lors de la réunion du congrès de Bordeaux, les camarades ont réaffirmé l'importance qu'ils attachent à la continuité de l'action entreprise pour la sensibilisation aux conditions de travail et de vie des enfants et adolescents. L'information doit circuler entre tous les départements. Envoyez tout ce que vous faites ou pensez faire à André MATHIEU, 2, rue du Lot, 44100 Nantes.

NOUVELLES DES CHANTIERS ET COMMISSIONS

Organisation de la commission français après le congrès de Bordeaux

Une série de chantiers travailleront sur des objectifs complémentaires avec, comme moyens de liaison, le bulletin «Apprentissages» et les lettres-circulaires transmittant par le responsable de commission : Francis OLIVER, 14, rue du Moulin-à-Vent, 45800 Boigny-sur-Bionne.

Une rencontre coordination-mise au point d'outils est prévue du 26 au 30 août à Aligny (49).

CHANTIERS :

A) Etude de la langue parlée de l'enfant - Ses lois de fonctionnement interne - Les problèmes posés par le passage à l'écrit sans changer de langue...
Responsable : Francis OLIVER.

B) Etude de la langue utilisée par l'enfant quand il veut employer la «norme-dominante» : écarts par rapport à cette norme, déficiences qui ne permettent pas une communication efficace.
Responsable : Christian BERMON, 8, rue Jérôme Bosch, 67200 Strasbourg-Elsau.

C) Mise au point et expérimentation d'outils visant à réduire les écarts, déficiences constatés en B.
Responsable : Christian BERMON.

D) Langage et expériences fondamentales. Langage et gestes.
Responsable : Pierre JOSSE, école publique, Charcé Saint-Ellier, 49320 Brissac.

E) Auditif gestuel et lecture (voir «Educateur congrès» n° 11-12).
Responsable : Any PELISSIE, résidence Fénelon, 46000 Cahors.

F) Recherches. Jeux sur la langue. Rassemble ce qui se fait dans la classe. Prépare des outils pouvant amorcer le même type d'expérience dans d'autres classes.
Responsable : Monique GODFROI, école de Villedomer, 37110 Château-Renault.

G) Classeur de français. Classement d'énoncés d'enfants que l'on relève lorsqu'ils se présentent en vue de permettre, par la suite, des observations plus approfondies du fonctionnement de la «langue dominante».
Responsable : Jacques ROY, école La Courde, 79800 La Mothe.

H) Mise au point et expérimentation d'outils aidant à l'acquisition de «connaissances grammaticales» jugées indispensables pour pouvoir poursuivre la scolarité.
Responsable : Michel NOUVEAUX, école du Centre, Floyon, 59219 Etrœungt.

I) Ortho-désacralisation.
- Campagne de sensibilisation.
- Mise au point d'outils déconditionnants et expérimentation.
- Expérimentation S.B.T. «orthographe populaire».
Responsable : Aristide BERUARD, 36, avenue des Barattes, 74000 Annecy.

J) Expérimentation fichier ortho C.M.2, 6e, 5e, préparé par G.D. 44.
Responsable : Huguette GALTIER, 42, avenue de Grammont, 76100 Rouen.

K) Expérimentation et fin mise au point fichier ortho C.E.-C.M. préparé par G.D. 89.
Responsable : Michel SAUVAGE, 11, avenue Lénine, 93230 Romainville.

En vue de coordonner les différents travaux, Francis OLIVER et Patrick HETIER, école de Bouchemaine, 49000 Angers, apportent leur aide à tous les chantiers.
Monique GODFROI centralise toutes les productions fiches afin d'alimenter le F.T.C. et le fichier «français».

Pour obtenir le bulletin «Apprentissage», envoyer 10 F à J.-C. COLSON, 163, Le Village du Soleil, 13540 Puyricard.

●
Appel S.O.S.
Ile Congrès National
des Imprimeurs
Montigny-en-Morvan
1, 2, 3 novembre 1974

Les grèves des P et T avaient rendu particulièrement difficile la préparation de

cette rencontre : l'absence de courrier n'a probablement pas permis à un certain nombre de départements soit d'être présents soit d'apporter leur aide financière. Malgré ces difficultés, 65 enfants et adolescents et 41 adultes se sont rencontrés à Montigny et ce congrès a été une réussite. Mais son bilan financier reste déficitaire :

Recettes :

SUBVENTIONS :	
1er congrès	990,26
Aisne	200,00
Ardennes	200,00
Manche	100,00
<hr/>	
Total	1 490,26
Inscriptions	7 510,00
<hr/>	
Total	9 000,26

Dépenses :

Matériel	3 859,59
Gestetner	1 936,26
Déplacements	444,00
Hébergement	6 731,97
<hr/>	
Total	12 971,82
	12 971,82 F
	- 9 000,26 F

Déficit 3 971,56 F

Le Congrès des Imprimeurs étant une manifestation nationale, il n'est pas normal que le déficit retombe uniquement sur le département organisateur : C'EST UNE QUESTION DE VIE OU DE MORT POUR LES RENCONTRES FUTURES !

Il n'est pas non plus très normal que, seuls, trois départements aient versé une subvention !

Nous demandons que les D.D. fassent le nécessaire pour que des subventions soient envoyées...

Libellez le chèque à INSTITUT NIVERNAIS ECOLE MODERNE, C.C.P. Dijon 25-87-07 P. Adressez-le à Bernard GABELUS, 1, rue Gaspard-Chaumette, 58000 Nevers.

Pour le groupe 58 :
Raymond MASSICOT
Pour la commission «imprimerie» :
Réginald BARCIK

●
Appel
aux responsables
départementaux
B.T.J.

Les départements dont les numéros suivent, n'ont pas encore ou n'ont plus de responsable B.T.J., pour travailler au contrôle des brochures et animer le chantier.

01 - 02 - 03 - 04 - 07 - 09 - 11 - 12 - 13 - 14
15 - 16 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25
26 - 28 - 30 - 31 - 33 - 34 - 35 - 36 - 39 - 41
43 - 44 - 46 - 47 - 48 - 49 - 51 - 52 - 53 - 55
56 - 60 - 62 - 63 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 - 69
70 - 71 - 72 - 74 - 76 - 77 - 78 - 80 - 81 - 82
83 - 84 - 85 - 86 - 87 - 89 - 92 - 93 - 94 - 95

Les camarades acceptant ce travail voudront bien m'écrire.

C'est très important pour la mise sur pied du nouveau système de contrôle. Merci.

F. HENRY
rue des Soupirs
45500 Gien

Devenez actionnaire
versez votre participation à la C.E.L.

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

Si vous êtes abonnés aux Publications de l'Ecole Moderne

VOUS ALLEZ RECEVOIR



LES RÉSERVES NATURELLES D'AFRIQUE DE L'EST (II)

803

1^{er} avril
1975

Ce reportage complète celui de la B.T. 793 et présente plus particulièrement les antilopes, les gazelles et les girafes.

Les misères de la Guerre de Trente Ans

La vie des soldats et les malheurs des Lorrains illustrés par des gravures de Jacques Collot.

804

15 avril



CHEZ LE PHOTOGRAPHE

111

5 avril
1975

Cette brochure a été annoncée par erreur sous le n° 110 du 15 mars. La B.T.J. 110 est en réalité consacrée à l'épervier. Vous devez l'avoir déjà lue maintenant.

Un peintre est né à 71 ans: M'AN JEANNE

Une B.T.J. réalisée avec quadrichromie et consacrée à un peintre «Naïf», très proche des enfants par l'inspiration et la technique de ses œuvres. A voir.

112

25 avril



BLUES ET RACISME

68

avril 1975

Une classe de quatrième a étudié la musique des noirs américains — et particulièrement le blues — si intimement liée à l'histoire raciale des cent dernières années aux Etats-Unis. Des poèmes de Big Bill Broonzie se mêlent aux créations poétiques de la classe.



FICHER DE TRAVAIL COOPÉRATIF

380-381

1^{er}-15 avril 1975

Vingt nouvelles fiches de travail parmi lesquelles des séries consacrées aux plantes, à la bande dessinée, à la construction d'étoiles à 5 ou 6 branches, à des expériences avec une loupe, etc. Du travail à réaliser !



863

VIVRE A MONTMARTRE

L'univers de Pascale et de ses amis adolescents de la butte — de la rue Lepic à la place du Tertre — la vie quotidienne encore imprégnée de l'ombre des grands noms de la peinture et de la littérature de ce siècle dans ce village parisien au riche passé historique et artistique.



17

L'ENFANT DANS SA FAMILLE

Les relations familiales dans un milieu rural de Charente-Maritime, et les problèmes d'enfants de l'Assistance de la Nièvre.

Des aspects fondamentaux de la vie affective examinés par les enfants eux-même.



Des enfants ont rencontré un peintre, M'an Jeanne, d'autres ont visité l'exposition Jean Dubuffet. Des adolescents dialoguent avec un sculpteur. L'enfant s'empare de la matière et de la pensée du créateur pour en faire sa propre expression. Une ouverture...

76

mars-avril



N° 4-5-6

1 000 POÈMES
EN UN AN
Deuxième trimestre:
LE QUINTETTE
ET L'ORCHESTRE

le débat dans la classe

Chaque année, lors des douze jours de travail d'été «techniques audio-visuelles», nous écoutons de nombreux enregistrements de débats d'enfants dans les classes.

Les sujets sont variés, allant de l'existence du Père Noël évoquée dans un C.P., aux résultats des élections présidentielles commentée dans une classe de transition, en passant par les animaux utiles ou nuisibles — la discussion sur un film — la procréation et la naissance des enfants, etc.

Voici une synthèse qui n'a pas la prétention de faire le tour complet du problème. Elle n'est que la somme de réflexions soulevées à propos de cette technique par les camarades réunis là, notamment lors de notre rencontre de Faverges (1974). A certaines questions, nous pouvons apporter des réponses nettes ; à d'autres, il ne nous semble pas souhaitable d'en donner, à d'autres encore, les affirmations contradictoires laissent place à des pistes de recherche et à... de nouveaux débats entre nous.

Quand discute-t-on ?

I. L'expression «**entretien du matin**» est monnaie assez courante. «*Lorsque j'entends dans le couloir ce qu'ils disent, quand ils arrivent, souvent nous discutons immédiatement (avant même de s'occuper des bêtes)*» dit cette maîtresse de cours préparatoire. Il ne faut pas attendre !

Mais ce n'est pas systématique.

Dans ma classe de grands (13 à 15 ans), c'est assez rare que nous abordions les grands sujets à l'arrivée de la classe. C'est l'organisation de la classe qui prime. Une discussion peut naître, mais rien n'est certain et chacun sait qu'une discussion artificielle, forcée, n'aboutit à rien.

II. CEPENDANT, L'ACTUALITE PEUT COMMANDER

Exemple : Le lendemain du soir où la télévision a diffusé le film *Poil de Carotte*, ce fut immédiat. Les émotions ressenties par les enfants notamment au cours de la perception de cette séquence où Poil de Carotte hésite à se pendre, corde au cou, n'étaient pas encore estompées. La mienne non plus, mon sommeil en avait été troublé. Et nous avons été amené à organiser différemment notre matinée, parce qu'après quelques échanges libérant l'émotion contenue, nous avons recherché et lu des textes de Jules Renard : *Les poules* ; *Le premier de l'an*, et nous avons expliqué en détail «*une famille d'arbres*» qui résume toute l'atmosphère de la famille. Chacun a pris en charge un mot difficile, une expression. Un moment de travail individuel s'est instauré, et ensuite nous avons fait un compte rendu : chacun exposait le fruit de ses recherches.

En fait, l'entretien de départ sur le film (dix minutes environ) s'est prolongé une grande partie de la matinée.

Après échange sur le film, vous voyez que c'est tout un ensemble de travaux divers qui s'est mis en place (à la condition d'**avoir immédiatement à sa disposition une documentation classée utilisable, bien sûr**).

Part des enfants, du maître, du littéraire, tout concourt à élever le niveau des préoccupations et des pensées.

III. LA DISCUSSION NAIT AUSSI LORS DE LA LECTURE DES TEXTES LIBRES

Certains ne nécessitent que peu de commentaires, d'autres sont suivis de quelques demandes de précisions. Il peut naître aussi une discussion passionnée. Ce qui arrive facilement au moins une fois par semaine.

Exemples : Enregistrement référencés en sonothèque : à propos d'un texte sur :

- Les Gitans : le racisme ;
- Une dispute familiale : les relations frères-sœurs ;
- Le vélage de la vache : les naissances, l'insémination ;
- Les animaux «nuisibles» et utiles, etc.

IV. Et puis il y a aussi des moments où on dit simplement : «*On va discuter*»...

Tout simplement le besoin de communiquer, comme on dit : «*Je vais chez tel ami pour discuter...*» C'est un aspect important.

Il est à remarquer que c'est presque toujours une réaction d'agressivité qui déclenche le processus. Agressivité, manifestation d'une inquiétude, ou d'un sentiment de dévalorisation...

C'est ainsi que d'une réaction contre une éducatrice nous avons eu un débat sur les problèmes posés par le ramassage en car, d'une hostilité au concierge des H.L.M., une discussion sur la vie dans les grands ensembles, et on peut multiplier les exemples.

Ces moments de discussion libre peuvent se situer à n'importe quelle heure de la journée. Chez nous, c'est généralement au début de la classe de l'après-midi. Peut-être parce que c'est l'heure de la digestion, et que l'activité orale est perçue comme celle convenant le mieux.

V. LES MOMENTS OU L'ON DISCUTE DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL SONT, EUX, SOUVENT PREVUS

Exemple : On fait le plan du travail le lundi matin, le bilan le samedi ; On lit le journal mural à telle heure ; on «voit» la journée en entrant en classe, etc.

Les comptes rendus de toutes sortes : de mathématiques comme de sciences, d'histoire ou de géographie déclenchent aussi des discussions, mais nous parlons ici surtout des discussions — manifestation publique d'une expression orale personnelle.

On peut déjà conclure : Aucune systématisation dans le choix du moment de la discussion.

Chaque moment répond à des objectifs différents :

- Besoin de parler, de communiquer ;
- Discussion s'imposant d'elle-même ;
- Grand sujet — ou sujet délicat — exigeant une recherche ou une prise de conscience, et qui sera reporté plus tard, mis au planning à un moment précis. Exemple : tel collègue nous dit : «Après avoir abordé la question de la naissance des enfants,

assez vite ça n'avancé plus. Nous avons convenu que chacun demanderait à ses parents, qu'on rechercherait de la documentation, et qu'on reprendrait la discussion à ce moment.»

Le contenu

I. LE CONTENU DES DISCUSSIONS D'UNE CLASSE EST SIGNIFICATIF DE LA QUALITE DU CLIMAT EDUCATIF QUI Y REGNE

Si, dans le groupe, l'expression libre a l'habitude d'être mise en valeur, les sujets de discussion des enfants seront intéressants. Leurs préoccupations profondes émergeront, ils feront part de leurs inquiétudes, de leurs joies, de leurs élans vers l'avenir. Et il y aura aussi de beaux dessins, de belles céramiques, de beaux textes libres. On discutera de la naissance, de la vie, de la mort, du naufrage, de l'amour, de la grève, etc.

Il faut noter que **selon les circonstances, le nombre de participants** (dans la classe — ou dans le coin magnétophone — avec ou sans le maître) **les sujets diffèrent**.

— Si Jean-Paul est allé à la pêche aux écrevisses et que seul il connaît sa pratique, ce sera l'interview d'enfant à enfant (devant la classe ou dans le coin magnéto, pour être ensuite diffusé à tous).

— Alors que si est abordé l'attitude adoptée envers les animaux dits utiles ou nuisibles, ou le comportement dans le car de ramassage, tout un chacun se sent plus concerné.

II. QUALITE DU CONTENU

N'ayons pas d'illusion : nous avons constaté, grâce à la variété d'origine des bandes et à leur nombre, que **les idées émises par les enfants reflétaient le plus souvent celles de leurs parents et de leur milieu, sauf dans le cas où il s'agissait de sentiments, de sensations, d'observations relevant de l'expérience directe de l'enfant, sur des sujets qui le touchent de près.**

Exemple : à propos des animaux qu'on tue pour les manger, un enfant s'exclame :

«J'aime bien les animaux, je n'aime pas les tuer, mais je suis allé chez ma grand-mère ; elle m'avait fait un civet de lapin. J'en ai repris trois fois, c'était bien bon.»

Comme dans les débats entre adultes, ce n'est que lorsque l'enfant exprime les contradictions avec lesquelles il est confronté, et comment il s'en sort, que l'intérêt est le plus vif.

Mais sur certains sujets (exemple : les élections) l'enregistrement est composé de répétitions des idées émises au cours de la campagne électorale, simplifiées par les propos des adultes, et polarisées suivant les opinions politiques des proches.

Puisqu'à première vue la part personnelle de la réflexion de l'enfant semble si faible dans ce qu'il exprime, on peut se demander :

III. LE DEBAT EST-IL UTILE ? QUELS DEBATS SONT LES PLUS UTILES ?

L'enfant peut-il débattre en classe sur des sujets qui dépassent son expérience et est-ce utile ? La réaction de l'adulte hors de l'école est souvent de dire à l'enfant : «Tais-toi, tu n'y connais rien». De la discussion, après l'écoute des bandes, et chacun faisant part de son expérience en classe, nous avons conclu que le débat est utile, qu'il soit enregistré ou non.

En effet, c'est au moment où l'enfant exprime à haute voix une idée, en face de ses camarades dans une discussion, et qu'il sait, par expérience, qu'on ne reprendra pas ses propos pour le sanctionner, lui faire des reproches ou simplement la morale, qu'il donne une existence matérielle à sa pensée et qu'il sent qu'elle correspond à son être ou non.

Bien sûr, cela suppose que le débat est un moment d'expression dans une classe où l'on s'exprime avec confiance, naturellement.

Il se rend compte aussi de l'impact de ce qu'il dit sur les autres, qu'ils approuvent, contredisent ou ignorent. C'est peut-être aussi au moment du débat qu'il est le plus attentif à la pensée



des autres. En tout cas, il y a un apprentissage de l'écoute de l'expression des autres. Et «*savoir écouter*» ne semble pas être à la portée de tous les adultes.

Ces dialogues, ou ces monologues juxtaposés, suivant le niveau et le sujet, sont utiles parce que c'est le moment où les enfants s'expriment dans un cercle où les rapports vis-à-vis de l'adulte, représenté par le maître, sont estompés.

Il y a bien sûr les échanges des enfants entre eux, pendant le jeu, mais ces échanges sont-ils de même nature ? Ils sont certainement indispensables pour la formation de la personnalité de l'enfant, mais ces échanges sont hors de notre champ, et ils sont insuffisants.

La part du maître

I. QUELLE EST LA PART DU MAITRE DANS LE DEBAT ?

Apparemment nulle, à l'écoute des enregistrements montés, mais cependant très importante dans la réalité, de l'avis des participants à la discussion, même si ses interventions en paroles sont de faible volume.

LE CLIMAT DE LA CLASSE

Tout d'abord le **climat de confiance**, nécessaire à un véritable débat dans lequel les enfants se sentent réellement impliqués, c'est le maître qui en est le principal artisan.

Il ne vient pas par **génération spontanée**, au moment du débat. Il est le résultat de son attitude pendant le reste des activités scolaires. Cette attitude d'accueil doit être de tous les instants, hors du débat, sinon pourquoi existerait-elle au moment de ce dernier ?

Quel intérêt l'enfant a de s'exprimer si c'est l'occasion pour lui de se sentir dévalorisé ?

Il faut donc soigner cet accueil, surtout au début. Il est rare que lors des premiers contacts on atteigne de suite le registre supérieur.

C'est tout le problème du tâtonnement individuel et collectif, et c'est long.

Jamais lors des premiers contacts sans vécu commun les discussions ne peuvent être riches, surtout si chaque interlocuteur n'a jamais réellement communiqué avec les autres.

La part du maître est certainement alors plus importante et bien souvent il doit veiller à ce que le groupe ne soit pas répressif (et souvent avec peu de lucidité). La tendance aux opinions marquées, à la pensée binaire du tout ou rien, du tout blanc tout beau ou tout noir tout mauvais, la condamnation de la pensée minoritaire qui est un obstacle à l'unité du groupe sont des attitudes coutumières et c'est pas des questions, des réflexions, des écoutes critiques de tranches de débat (rôle primordial du magnétophone) que le maître peut amener à **une pensée plus nuancée**, un langage qui permet une réelle liberté d'expression bénéfique à tous.

Il faut admettre que des semaines et parfois des mois sont nécessaires pour normaliser certains enfants conditionnés par une pédagogie de l'échec telle qu'elle est encore généralisée en France. Comment peut-on imaginer que l'enfant puisse se livrer si d'expérience il sait risquer d'être cloué au pilori s'il exprime une réponse qui n'est pas celle attendue par le maître ou le groupe.

Une timide phrase, parfois maladroitement exprimée, peut être le début d'un bond en avant ; il faut que nous la saisissons. Et c'est parfois difficile, car notre impatience à hisser à un certain niveau est souvent grande et nous pouvons fermer un effort par une exigence hors de propos.

D'autre part, abandonner toute exigence est une erreur tout aussi fondamentale. Là encore nous découvrons toute la difficulté du nécessaire travail **sans systématique, l'importance du dosage, de l'opportunité**, possibles seulement si dans le groupe quelqu'un possède à la fois un **recul par rapport à ce qui est vécu et une vue prospective**.

Ne faisons pas de démagogie : **ce quelqu'un, c'est nous**. Ce qui ne veut pas dire : exclusivement nous. Des enfants, mêmes jeunes, petit à petit doivent et peuvent acquérir ce comportement déjà d'adulte responsable.

Notre expérience montre que les débats contribuent largement à cette évolution **et que l'enregistrement des débats l'accélère très fortement**.

II. PRATIQUEMENT, QUE PEUT FAIRE LE MAITRE ?

Un exemple d'attitude :

Les enfants s'expriment entre eux, et le maître est là, tenant parfois le micro si le débat est enregistré, comme le garant de la liberté d'expression de chacun, comme celui qui encourage le timide, lit dans les yeux le désir de parler. Si le maître bondit à certaines affirmations qui sont par trop éloignées de ce qu'il essaie de faire passer, il ne le fait qu'intérieurement.

Il relance aussi la discussion par quelques questions, mais s'il prend part directement dans le débat, s'il se croit obligé de corriger des propos qu'il juge erronés ou outranciers, combien de temps le débat restera-t-il entre les enfants ? La dépendance, la subordination à l'adulte ne revient-elle pas immédiatement ?

La part de l'adulte dans le débat est difficile, de l'avis de chacun, si on a la prétention de mettre **effectivement** en pratique l'article de notre charte : «**Nous sommes contre tout endoctrinement**».

Il n'y a pas de règles générales valables pour tous les débats et tous les maîtres.

Il faut aussi se rendre compte que le maître n'est ni totalement libre, ni libéré complètement :

— Ni libre face à l'administration, aux parents inquiets mal informés, peu disponibles et eux-mêmes conditionnés par leur éducation, leur milieu, la télé, etc.

— Ni libéré de son inquiétude inhérente à l'état d'enseignant et multiplié par les facteurs cités ci-dessus, marqué par sa formation.

Le climat de la classe n'est permissif que lorsque le maître est arrivé à se faire accepter.

III. Une autre question s'est posée à nous :

DE QUEL DROIT FAISONS-NOUS ECOUTER A D'AUTRES ENFANTS, LES CORRESPONDANTS, ET A D'AUTRES ADULTES, L'ENREGISTREMENT D'UN DEBAT ?

a) Il faut l'**accord des participants** pour qu'il soit écouté dans la classe (si l'enregistrement a eu lieu dans un petit groupe) et ensuite hors de la classe. Mais la responsabilité du maître est aussi engagée.

b) Il faut que tout le monde soit bien conscient — ceux qui s'expriment comme ceux qui écoutent — **qu'un débat n'est «qu'un moment» isolé, coupé dans toute une évolution, et qu'il faut donc le recevoir avec beaucoup de précautions**.

Un débat peut permettre à certains interlocuteurs d'effectuer un bond important à leur pensée, l'exprimer mieux qu'ils ne le feraient seuls, avec une réussite dans la synthèse, la précision, la concision, grâce à l'incitation, la critique, les questions des autres.

C'est aussi un moment où la pensée tâtonne, se noie, où l'ambiance l'excite, peut lui imposer une coloration outrancière qui la dépasse.

Tous les propos ne peuvent être tenus comme d'une égale valeur, comme étant la pensée nuancée de chacun. Et si elle l'était, ce ne serait que celle d'un **moment de l'évolution d'un individu**.

c) Quand il s'agit d'un échange avec les correspondants, d'autres moyens de connaissance réciproque existent : lettre, dessins, albums, et ils durent au moins une année.

Il faut donc, à notre avis unanime, **bien situer l'enregistrement puisque nous sommes conscients que le débat n'a**

sa pleine valeur que dans un contexte donné «incommunicable» qu'il faut préserver lors de l'exportation de ce vécu.

La loi exige maintenant que l'étiquette d'un produit de consommation soit très explicite sur les origines de la marchandise et sa composition ; ne devrions-nous pas nous imposer un tel «étiquetage» quand nous «exportons» un enregistrement : âge des enfants, lieu, milieu, circonstances, part du montage, usages possibles, etc., pour que le jugement qui intervient obligatoirement dans l'esprit de l'auditeur — même s'il n'est pas exprimé — puisse se faire en connaissance de cause ?

d) Tout enregistrement envoyé doit-il être écouté dans la classe correspondante ?

Les opinions sont divergentes :

«OUI, inconditionnellement», disent certains. «NON, répondent d'autres, il faut rester prudent.»

Exemple : Nous prenons toutes les précautions pour éviter que notre attitude choque ou traumatise les enfants, et sous prétexte que les propos ou comportements viennent d'autres enfants, vous trouvez que c'est bon? Exemple : «*Nous avons reçu une bande où des enfants seuls parlent des expériences sexuelles dont ils ont entendu parler. Ça n'allait pas loin, mais il y avait des sous-entendus et un ton désagréable d'enfants excités. J'ai jugé que dans la classe, des enfants de neuf ans et demi n'étaient pas prêts à recevoir cette information, et la bande n'a pas été écoutée par les enfants. Mes élèves en entendent peut-être d'autres lorsqu'ils côtoient des camarades, mais le contexte est différent.*»

Le débat reste ouvert...

Comment s'organiser pour bien discuter

I. ORGANISATION MATERIELLE

Lorsqu'on s'exprime oralement, il faut que celui qui parle sente que ses propos sont reçus par l'interlocuteur ou le groupe. Le signe de cette participation est d'abord une mimique, et la lecture «dans les yeux» est un des éléments importants de perception non verbale.

1. La disposition traditionnelle de la classe ne facilite pas la discussion : c'est un aménagement de théâtre.

Il y a un «public» qui regarde une scène où des acteurs se succèdent. Dès qu'ils sont situés dans la zone facilement visualisée par les enfants assis, ils accaparent immédiatement l'attention. C'est là que se trouvent les tableaux, c'est là qu'on vient pour lire un texte, ou faire une conférence ou un compte rendu. Cette disposition permet un dialogue entre les acteurs et le public. La communication entre les membres du public est toujours de mauvaise qualité pour les raisons que nous évoquions.

Il est aussi des dispositions de classe dites «modernes» qui sont tout aussi mauvaises : si, par exemple, les enfants sont disposés par quatre, face à face deux par deux, c'est excellent pour un travail de groupe mais fâcheux pour une discussion d'ensemble ou pour l'écoute d'une conférence. Ce sont des évidences qui sont parfois mal perçues.

On en vient tout naturellement à définir un mobilier scolaire qui permettrait une mobilité des dispositions de classe.

2) Si nous voulons favoriser la discussion libre entre les enfants, il faut qu'ils se placent de manière à ce que chacun voit chacun.

La disposition selon le périmètre d'un carré ou d'un rectangle est meilleure, mais ceux qui sont sur un même côté ne se voient pas. Il n'y a que le cercle qui soit réellement satisfaisant.

Un autre facteur joue également : c'est la position personnelle au cours de la discussion. On s'exprime à des degrés différents de confiance selon notre degré de sécurité. Il y a pour chacun de nous des positions de sécurité (celles des mains

semblent être un élément important : tenir une chaise, croiser les bras, mains sur les genoux, tenir sa tête...).

3. La place dans le groupe a son importance.

Sentir qu'on fait partie d'un groupe peut aider certains (on serre les chaises). D'autres peuvent être gênés d'une trop grande «intégration au groupe» qui peut être perçue comme très contraignante et préjudiciable à leur expression, notamment si une situation conflictuelle existe.

Par exemple : je sais que si le hasard place à côté l'un de l'autre Josée et Dominique qui n'ont pu encore dominer leurs réactions primaires agressives causées par des tempéraments très différents, l'un comme l'autre s'exprimeront avec une coloration qui nuira à la qualité du débat, et même Josée peut ne rien vouloir dire du tout.

Une liberté doit exister.

Je sais qu'Alain préfère être derrière, et Jean-Paul assis sur une table, au second rang.

En fait, chacun adopte d'emblée, inconsciemment, une position dans le groupe et une attitude personnelle exigée par sa sécurité, et il faut donner cette possibilité sans restriction.

4. Les divers cercles d'écoute :

Le contenu et le ton avec lequel on s'exprime est différent selon l'importance du groupe et le choix des interlocuteurs. A trois ou quatre, seuls sans le maître — ou à huit ou dix — ou avec toute la classe, ce sera très différent. Il faut donc là aussi laisser la liberté de participation ou de non-participation dans le cercle et de la présence muette qui n'est pas synonyme de désintéressement.

II. ENVISAGEONS LA SITUATION QUI NECESSITE LE PLUS D'ORGANISATION : un groupe d'au moins une quinzaine.

Anarchie dans les interventions ou tour de parole ?

Il faudrait bien, là aussi, se méfier d'une systématisation, et surtout d'une institutionnalisation du débat.

1. Si on ne désigne pas un président qui donne la parole à tour de rôle, dans l'ordre où les participants se sont inscrits, ce sont toujours les mêmes qui s'expriment ; les timides, ou simplement ceux qui n'ont pas la voix forte n'arrivent jamais à se faire entendre.

D'autre part, le tour de parole oblige celui qui veut intervenir à se «secondariser» un peu : il se passe un certain temps entre le moment où il veut intervenir et celui où il parle. Ce laps de temps peut dépassionner l'intervention et permettre aussi sa préparation mentale, particulièrement par une formulation meilleure, un choix qui ne bloque pas l'interlocuteur, par exemple.

Si je ne suis pas d'accord avec les propos tenus, je peux avoir tendance à répliquer immédiatement avec passion en affirmant violemment la thèse inverse. Si je réfléchis, je peux prendre conscience de mon erreur, exprimer la même idée sous forme de question, d'interrogation. Par là même j'oblige l'interlocuteur à s'interroger, à chercher des arguments, et peut-être à modifier son point de vue ; en tout cas, il ne se sent pas agressé ou dévalorisé aux yeux du groupe.

2. Le tour de parole ralentit tout le jeu de la discussion, la rend moins spontanée. Le jaillissement — souvent extrêmement bénéfique — indispensable dans le tâtonnement de la pensée, est bloqué ; la qualité de l'idée en souffre.

Le tour de parole ne favorise pas non plus les timides, obligés de se manifester d'abord en prenant rang, et puis ensuite lorsque leur tour vient. Il y a à ce moment solennité, puisque personne d'autre n'intervient, et cela ne favorise pas leur besoin de sécurité ; à l'occasion d'un léger brouhaha, au contraire, ils sont encouragés à un jaillissement spontané. Tout au plus le tour de parole limite les bavards.

Chacun peut se rendre compte de l'exactitude des arguments des deux parties. Il faut là encore un sens de l'opportunité et ne pas adopter aveuglément tel ou tel procédé.

3. Le nombre de participants à la discussion est un facteur important. A 15 ou 20, le tour de parole est souvent souhaitable, même si la discussion débute sans qu'il soit instauré.

A notre avis, il ne doit être mis en vigueur **qu'au moment où dans les faits il s'impose.**

On peut l'abandonner momentanément puis y revenir ; c'est affaire de dosage.

Pour un petit groupe, il est bien moins nécessaire, sauf si quelqu'un accapare trop le temps de parole : donc, là encore, pas de systématisation.

On pourrait peut-être comparer la circulation des idées dans une assemblée à la circulation automobile : à partir d'une certaine densité de circulation, les stops, les rond-points, leurs feux clignotants sont insuffisants ; il faut mettre des feux tricolores pour canaliser le trafic aux carrefours.

Le contenu du débat impose telle ou telle pratique. Lorsqu'on dit : on va discuter — sans sujet prévu —, il est peu opportun de mettre un tour de parole : ça ne favoriserait pas le tâtonnement.

Si c'est pour examiner le bilan du travail ou discuter du journal mural : là il y a un ordre du jour précis, un temps limité pour l'examiner. La présence d'un président s'impose d'emblée.

4. Si le groupe est trop important :

On peut le faire éclater en petits groupes de 4 ou 6 qui discutent simultanément.

Il est incontestable que cette organisation favorise l'expression et que mathématiquement parlant, chacun aura davantage de temps de parole que si l'on restait groupé.

La possibilité d'une discussion anarchique encourage ceux qui n'oseraient jamais intervenir dans une assemblée nombreuse. Et leurs propos sont souvent pertinents.

De nouvelles difficultés surgissent malgré tout : il faut que chaque petit groupe possède un **«observateur-rapporteur» de qualité**. En effet, après la phase d'éclatement, l'assemblée se regroupant, il est nécessaire qu'elle soit correctement informée des discussions partielles. **Il faut donc de la part du rapporteur de grandes qualités** d'intelligence, de clarté d'esprit, de facilité d'élocution, d'honnêteté intellectuelle pour que son compte rendu fasse état de toutes les nuances de pensée, tout en synthétisant, et avec une concision hautement souhaitable.

Est-ce valable à l'école élémentaire ?

Il faut le tenter lorsque le sujet s'y prête, afin que le travail hautement éducatif du rapporteur s'apprenne petit à petit.

Exemples de sujets faciles : **établir** un plan général de travail en histoire-géographie ou science, à partir des interrogations des enfants.

Les rapporteurs des groupes de discussion de 4 à 5 peuvent exercer leur rôle avec efficacité (idées exprimées de manière linéaire, synthèse facile à faire). Ce peut être un bon début.

Il ne faut cependant en attendre trop, et la part du maître peut être importante dans cet apprentissage : exemples, demandes de précisions, référence aux participants de la discussion partielle : reprendre les paroles du rapporteur et demander si elles expriment bien ce qui a été dit.

Si on a discuté six minutes par groupe, il ne faut pas que la synthèse qui suit dure trois fois plus.

Le risque de recommencer devant l'assemblée les discussions partielles réside :

- D'une part d'une déficience des rapports des petits groupes ;
- D'autre part d'un manque d'objectif précis de discussion.

A notre avis, **cette technique est surtout rentable pour faire émerger d'une assemblée les réels problèmes** qui sont latents et qui ne peuvent voir le jour du fait du nombre des participants.

Egalement pour obtenir rapidement d'une assemblée son sentiment sur des questions précises :

- Soit le même pour tous les groupes : **exemple** : comment s'organiser pour bien discuter.
- Soit en posant des questions différentes à chaque groupe : **exemple** : Vous : quand discute-t-on en classe ? Vous : pourquoi est-il utile de discuter ? Vous : comment disposer la classe lorsqu'on discute ?

Mais il est vain de vouloir en attendre immédiatement une **vue synthétique et prospective.**



III. SI AUCUNE ORGANISATION SYSTEMATIQUE NE S'IMPOSE, EN EST-IL DE MEME EN PRESENCE D'UN OBSERVATEUR : MAITRE OU MAGNETOPHONE ?

Un observateur, c'est-à-dire une personne qui note avec précision ce qui se passe, comment la discussion évolue, quels arguments sont apportés, comment ils sont reçus par les différents participants.

- Si des propositions, des idées, sont bien reprises par le groupe ;
- Si l'information circule et sinon : qu'est-ce qui la bloque ?

1. On peut essayer de confier cette tâche à des enfants, mais il faut se rendre compte de leurs limites. **La part du maître** consistera, à mon sens, à remplir ce rôle important, déterminant pour la réussite de la discussion.

Se rendre compte que Régis intervient trop souvent est à la portée d'un apprenti-observateur.

Que Jean-Paul a proposé de placer les feutres sur la tablette du fond de la classe plutôt que sur la table près de l'imprimerie, et que personne n'a relevé son idée intéressante, est aussi à leur portée.

Percevoir que la discussion n'avance pas parce que chacun monologue ou transmet des clichés tout faits de son entourage, et qu'il faudrait personnaliser les propos est beaucoup plus subtil, et n'apparaît pas à l'observateur neuf. C'est plus difficile. Il faut quand même le tenter dans le second degré et en C.E.T.

Le maître peut au passage signaler :

«Président, tu laisses passer une proposition : Daniel dit qu'il fallait écrire au boulanger pour savoir s'il peut nous recevoir avant que nous nous y rendions. C'est important.»



«Vous tournez en rond, il faudrait que vous racontiez ce que vous avez remarqué vous-même.»

2. L'écoute critique d'un débat enregistré et son montage accélèrent considérablement les prises de conscience de tous ces phénomènes, et par là-même la qualité des participations, l'évolution, la maturité des enfants.

Rôle du magnétophone

I. QUEL EST L'IMPORTANCE DE L'ENREGISTREMENT SUR LE DEROULEMENT DU DEBAT ?

Il y a débat même s'il n'y a pas d'enregistrement, c'est l'évidence. Mais si le magnétophone est là, est-il aidant, ou simplement témoin neutre ?

«J'ai de beaux moments dans ma classe, mais vos appareils ne me sécurisent pas, ils détruisent mes beaux moments.»

Mais tes gamins s'habitueront plus vite que toi si tu démystifies les appareils, les intègres dans ta communauté. Le magnétophone sera aidant, neutre et vivant.

Et puis un visage aimé est gravé dans notre souvenir, et pourtant quelle joie de le revoir sur une photo. Il en va de même pour un document sonore. Et l'émotion à l'écoute sera d'autant plus profonde si cette écoute permet de retrouver une authenticité du moment.

Mais avant même que soient abordés ces apports essentiels de l'enregistrement des débats, d'autres avantages se manifestent dès que l'on débute avec des enfants n'ayant ni l'habitude de discuter ni d'enregistrer.

La présence du micro discipline le débat et oblige les enfants à parler un par un, l'expérience leur ayant rapidement montré que sans cela, l'enregistrement était incompréhensible.

Dans un débat non enregistré chacun ne se rendant pas compte de son inefficacité sans certaines règles de vie, cette discipline n'est donc pas seulement un souci de puriste de l'enregistrement ; elle préserve la part d'écoute et de réflexion de chaque enfant et le rend plus efficace.

II. IMPORTANCE EDUCATIVE

Et l'effort permanent que nous devons faire pour une meilleure communication entre les autres ? Ça ne se fait pas «comme ça», il faut que chacun prenne conscience de l'aspect très subjectif de son comportement, de ses propos, les relativiser, les ramener à ce qu'ils sont : la résultante entre nos automatismes de pensée conditionnés par notre passé, nos expériences heureuses et malheureuses, et nos efforts d'imagination, d'association avec d'autres expériences, de déconditionnement par confrontation avec autrui. Il ne s'agit en aucun cas d'abandonner nos options, mais si nous ne nous habituons pas à changer de référentiel, notre perméabilité à l'expérience risque de devenir nulle, et notre prétention de communication se réduire à l'état de vœu.

En offrant la possibilité d'une prise de connaissance de ce qu'on a dit, grâce à ses vertus de miroir objectif impitoyable, le magnétophone hâte considérablement l'évolution dont nous venons de parler, et qui nous a semblé être une vertu essentielle à tous les individus du monde moderne (nécessité de coopération dans le travail, de participation aux décisions, vie de groupe, etc.).

Cette possibilité de s'écouter est très importante, et le recul par rapport aux idées qu'on a exprimées permet à chacun de se rendre compte, plus ou moins consciemment de l'adéquation de ses paroles à son être : «C'est moi qui ait dit ça» est une réflexion assez courante, l'enfant se rendant compte qu'il ne pensait pas réellement ce qu'il entend maintenant.

Il faudrait à ce sujet des exemples précis et comment, en analysant le langage adopté, montrer ce qu'il induit chez l'interlocuteur : images favorisant ou non son adhésion — bloquant ou incitant sa participation —, tout un travail de déconditionnement à la langue, essentiel à la formation, et qui ne peut se faire que grâce à l'enregistrement magnétique.

Et quel bond lorsque les enfants eux-mêmes démontent ces mécanismes qui ne les abuseront que difficilement.

Exemple : Débat en 4e pratique chez Blancas (à Béziers, en mail).

— Je me rends compte que je parle mieux grâce au magnétophone et au travail de montage des bandes, et je pense que c'est bien. Avant, dans les autres classes, on ne parlait pas, on n'avait pas trop d'idées et les sujets ne nous plaisaient pas trop.

— Au début de l'année on développe aussi trop d'idées à la fois, et c'est moins intéressant, on n'exploite pas assez, on va pas assez loin. Il y a peut-être deux idées sur toutes celles que tu dis qui sont bonnes.

— Au début de l'année on ne sent pas ses fautes, mais peu à peu tu te rends compte des progrès et ça vient tout seul.

— Au début je ne parlais pas, mais maintenant...

— Tu n'avais pas l'habitude de parler, alors tu ne parlais pas, sauf de temps en temps quand le sujet te plaît et c'est rare. Peu à peu tu t'intéresses et tu parles, tu parles, les mots viennent tout seuls et ceux qui viennent ce sont les bons ; regarde comme je parle maintenant.

— Au début tu ne parlais pas, c'est vrai, et maintenant tu parles, tu parles et tu n'arrêtes presque pas, tu ne cherches pas ; mais tu liais conversation avec quelqu'un et il te parlait d'un sujet étrange et tu le regardais et tu cherchais les mots qui convenaient et tu ne disais rien. Et maintenant, tu ne cherches plus le mot qui convient et le progrès est là.

— Notre parole elle nous éduque. Si l'ouvrier sait tenir une conversation, le patron, forcément, il sera étonné, il se dira : «les ouvriers que j'ai rencontrés ils ne savent pas parler aussi bien» et alors il t'augmentera ou s'il ne veut pas, s'il n'a pas d'arguments, il sera obligé de prouver sa faiblesse.

— La parole dans la vie, c'est ça qui compte !

Il nous faudrait de nombreuses relations précises de travail sur ces apports essentiels du débat, de l'enregistrement magnétique et du montage.

A VOS MAGNETOPHONES... ET A VOS PLUMES... FAITES-NOUS PARVENIR BANDES ET PAPIERS. C'EST TRES IMPORTANT.

Il nous faudra revenir en détail sur tout ce travail de formation en profondeur sur le langage et ses conséquences, sur la personnalité : démystification des discours ; mise en échec du conditionnement par l'audiovisuel que nous subissons. C'est l'orientation fondamentale des «techniques audio-visuelles» que nous avons évoquée de nombreuses fois au cours des quinze dernières années, mais qui devient plus que jamais utile ces temps-ci.

Elles haussent considérablement les possibilités de formation contenues dans les débats et l'expression orale sous toutes ses formes.

(A suivre)

Vous pouvez prendre connaissance de séquences de classes où se sont déroulées quelques-uns des débats qui ont alimenté ce rapide dossier :

- Edités en disque, à la C.E.L. :
 - Document sonore de la B.T. (D.S.B.T.) n° 15 : *L'Enfant dans la cité* et n° 17 : *L'Enfant dans sa famille*.
 - Disque I.C.E.M. n° 2 : *Naissances*.
 - Disque I.C.E.M. n° 3 : *La vie et Comment nous sommes nés*.

- Les autres documents peuvent être obtenus en prêt à la SONOTHEQUE COOPERATIVE I.C.E.M. (René PAPOT, Chavagné, 79260 La Crèche) ou peuvent être écoutés en libre-service individuel dans les auditoriums, dans les stages et congrès I.C.E.M.

Second degré

LES LIVRETS DE LIBRES RECHERCHES ET CRÉATIONS MATHÉMATIQUES DES OUTILS INCITATEURS

Edmond LEMERY
64, boulevard Berthelot
63000 Clermont-Ferrand

Depuis que nous essayons d'adapter l'esprit et les principes de la pédagogie Freinet dans l'enseignement secondaire (particulièrement au premier cycle) et dans les conditions qui nous sont faites, nous avons cherché à élaborer des «outils». En effet il nous a toujours semblé que l'introduction d'«outils» nouveaux — outils totalement différents des seuls manuels commerciaux existants — était indispensable à la transformation de nos classes.

Après bien des tâtonnements individuels et des débats lors de nos rencontres est née une collection spécifique à notre discipline : *Libres recherches et créations mathématiques*.

Cette collection encore peu connue à l'intérieur comme à l'extérieur de notre mouvement, tend à devenir, en s'enrichissant de dix numéros chaque année «une panoplie d'outils» à usages multiples et il serait temps, nous semble-t-il, d'entreprendre une analyse qui doit concerner le mouvement

tout entier car nous avons besoin de mettre en commun toutes nos expériences, tous nos bilans afin de devenir objectifs donc scientifiques et de préparer d'autres «outils» plus adéquats...

C'est dans cet esprit-là que je voudrais faire part de quelques observations précises et de quelques réflexions nées de celles-ci sur un type de livret mathématique de cette collection, sur le rôle qu'il a joué dans mes classes. Cela me paraît d'autant plus intéressant que je viens de découvrir dans un compte rendu d'utilisation d'une B.T.J. (*Educateur* n° 2, page 10) de J.-C. Dutilh une démarche semblable.

Il apparaît donc, qu'indépendamment des disciplines et des contenus, nous pourrions peut-être découvrir des caractéristiques communes qui nous aideraient à mieux cerner les «conditions» de développement de cette pédagogie moderne et des moyens qu'elle se donne par les outils.

La créativité est fluctuante...

La libre recherche mathématique — technique fondamentale — sur laquelle repose dans nos classes la construction des concepts, présente dans mes classes de sixième ou cinquième des fluctuations très importantes. Il y a ceux qui apportent des «situations», qui les relient entre elles, créant vraiment — selon le processus du tâtonnement expérimental — des éléments mathématiques qui constitueront leur univers ; mais il y a aussi les «autres» : ceux qui «n'ont pas d'idée» (c'est leur propre expression), ceux qui sont encore bloqués, ceux — il faut bien le dire car ils existent — dont l'imagination et le raisonnement sont défaillants vers qui vont toutes mes préoccupations. C'est un état de fait que vous devez bien constater aussi dans vos classes au premier degré, d'une manière moins aigüe peut-être étant données les conditions différentes que nous avons (pensez que la durée hebdomadaire de vie commune en recherche pour nous est inférieure à quatre heures !). Et puis il y a encore les variations dans le temps, la créativité faiblit à certains moments, reprend ou ne reprend pas... et la production des idées nouvelles diminue. Pour ces diverses raisons-là, j'ai besoin d'outils aidants, incitateurs, provocateurs, susceptibles de créer des motivations réelles, de déclencher le désir d'inventer, d'expérimenter, de modifier, de prolonger... et ce besoin est permanent dans mes classes.

Je n'évoquerai pas ici les fiches P.R.M. (pistes de recherche mathématique) conçues pour introduire des situations nouvelles (déjà vécues par des enfants du même âge) qui ont été rassemblées dans certains livrets ; leur rôle, leurs utilisations diverses ou leur non-utilisation feront peut-être l'objet d'une autre analyse, par d'autres camarades, mais seulement du rôle qu'ont joué, dans deux de mes classes, certains livrets témoignages.

Des livrets-témoignages ont déclenché...

Conçus d'abord pour apporter des témoignages de manifestations de la puissance créatrice des enfants dans ce domaine aux adultes extérieurs à notre mouvement, pour apporter une information et une aide sécurisante à tous ceux qui instaurent ces techniques dans leurs classes, nous avons craint qu'ils soient «dangereux» pour l'enfant lui-même. J'ai le souvenir de réticences du genre : «*Ces livrets donnent la recherche toute faite sur une situation donnée, il n'y a donc plus rien à faire, cela coupe l'herbe sous les pieds du lecteur...*»

Or, il s'avère à l'usage, que cette crainte, légitime, n'était pas tout à fait fondée. En effet, en quelques cas concrets, je voudrais rapidement décrire ce que certains livrets de ce type ont provoqué dans une classe de 6e où règnent justement de nombreux blocages et où l'imagination a particulièrement régressé au point d'avoir totalement disparu chez certains.



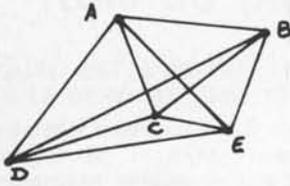
Le livret n° 20 contenant diverses recherches d'élèves de 6e et de seconde vers la combinatoire a été parcouru par deux filles Catherine et Pascale. «**Compter les points et les droites**» (page 10) déclenche chez elles un vif intérêt mais au lieu de refaire la même recherche, le même dénombrement, elles entreprennent une recherche systématique différente (avec 1 point, puis 2 points, puis 3 points, etc.) : **dénombrer tous les segments de droite**. Elles investissent alors tout leur acquis sur la recherche des couples, sur la notion de segment fermé, sur les diverses représentations...

Document n° 1 : un extrait de leurs travaux. Leur recherche paraît banale, elle est même une simplification du problème présenté par le livret (il leur suffit de travailler sur les couples de points et d'en éliminer : en effet $(A B) = (B A)$ c'est le même

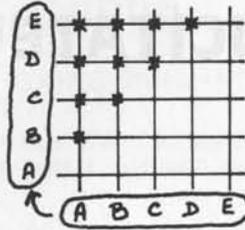
segment disent-elles et $(A A)$ n'est pas un segment). Cependant elles découvrent une loi de dénombrement : « On ajoute un point cela ajoute autant de segments qu'il y a de points moins un. »

Catherine SOUSTRE
Pascale DEROCHE

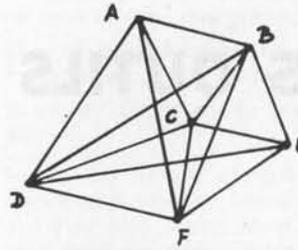
Combien de segments de droites...
avec 5 points...



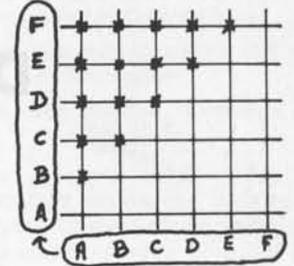
Nombre de points : $4 + \textcircled{1} = 5$
Nombre de segments : $6 + \textcircled{4} = 10$
On ajoute 1 point, cela ajoute 4 segments.



avec 6 points...



Nombre de points : $5 + \textcircled{1} = 6$
Nombre de segments : $10 + \textcircled{5} = 15$
On ajoute 1 point, cela ajoute 5 segments.



Le livret n° 14 présente diverses recherches à partir des carrés magiques. Un garçon et trois filles vivement attirés par cette « magie » se sont groupés, non pour prolonger cette recherche, mais pour découvrir ce qu'est un carré magique : aussi se contentent-ils de lire la première page et de la vérifier. Alors naît chez eux une idée nouvelle : « On veut chercher comment obtenir d'autres carrés magiques à 9 cases à partir de celui-ci. »

Leurs recherches dureront plusieurs heures ; ils mettront au point huit méthodes (en réalité certaines sont des combinaisons d'autres) et surtout ils découvriront au passage plusieurs notions arithmétiques telles que :

- La condition pour qu'existe la différence de deux naturels ;
- Les propriétés de l'addition des naturels (commutativité, associativité, élément neutre 0) ;
- La division euclidienne et la notion de classes modulo (avec les restes) ;

- Des calculs sur des décimaux ;
 - La notion d'opérateur et d'opérateur inverse.
- Tout en construisant les premiers éléments de la « célèbre » structure mathématique d'espace vectoriel :
- Les divers carrés magiques étant des éléments de l'espace ;
 - L'addition de carrés, case à case, étant une première loi interne ;
 - La multiplication par un opérateur étant une seconde loi externe (opérateur naturel car ils sont en 6e).
- Quels calculs et quel enthousiasme ! Oubliant le point de départ, ces enfants sont persuadés d'avoir créé du nouveau...

Document n° 2 : un extrait de leurs découvertes.

(Eric BRUN, Martine MORGE, Marie JOSE)

Comment obtenir d'autres carrés magiques à 9 cases.

2e méthode : en multipliant tous les nombres d'un carré magique par le même nombre.

2	7	6
9	5	1
4	3	8

→ × 3

45 ←	6	21	18
45 ←	27	15	3
45 ←	12	9	24
45 ↓	45 ↓	45 ↓	45 ↓

Départ : carré magique trouvé dans le livret n° 14.

8e méthode : en additionnant les nombres des mêmes cases.

2	7	6
9	5	1
4	3	8

+

6	21	18
27	15	3
12	9	24

=

8	28	24	→ 60
36	20	4	→ 60
16	12	32	→ 60
60 ↓	60 ↓	60 ↓	60 ↓

× 3

Récemment, dans une autre classe de 6e, ce livret n° 14 apporte à Eliane qui a découvert un carré magique à 25 cases dans une revue chez elle, une information : l'existence de carrés à 9 cases à partir desquels elle obtient de nouveaux carrés par rotation...

Le livret n° 4 contenant des exemples de transformations dans le plan obtenues avec des « machines » attire particulièrement. Sa lecture déclenche deux recherches différentes simultanées dans la classe :

- Deux garçons entreprennent de fabriquer une des machines photographiées, ce qui créera l'étonnement des parents, professeurs techniques, découvrant leurs fils dans l'atelier familial occupé pour la première fois à une construction manuelle !

Indépendamment de l'expérimentation manuelle fondamentale pour ce garçon, le livret incite Vincent et Philippe à faire des homothéties dans le plan et à découvrir des « relations » : rien de nouveau pour nous, mais pour eux ?

- Cécile, elle, en parcourant ce même livret découvre un dessin qui déclenche immédiatement chez elle une analogie : elles pense à un « autocollant publicitaire » qu'elle possède.

Deux autocollants semblables qu'elle assemble alors révèlent aussi une « symétrie centrale ». A partir de là elle réussit à construire par le tracé d'autres symétries qu'elle étudie avec une camarade : une voie nouvelle qui se révélera extrêmement féconde par la suite...

— en l'occurrence le livret — est donc susceptible d'apporter ce «maillon» extérieur qui se soudera parfaitement à la chaîne de tâtonnements si cet apport va dans le sens de sa recherche.

● La rencontre de telles informations peut faire naître un **intérêt durable** qui ne pouvait exister auparavant. Il y a donc élargissement du champ d'investigations, ce qui paraît important dans le domaine mathématique en particulier où il est bien certain que les enfants ne découvriront pas seuls toutes les notions apportées par l'humanité ou n'exploreront pas seuls certains concepts qui ne sont pas forcément liés à des situations réelles, courantes.

● Enfin une attitude assez fréquente mériterait aussi une analyse plus poussée : souvent, en lisant ou en observant ces apports par des livrets-témoignages les enfants ont cherché, consciemment à faire autre chose à partir de là. Cela peut aller de la simple variante où très peu de paramètres ont changé, à la découverte d'une autre voie, voire même à la construction de concepts très différents. Pourquoi ? Souci d'originalité ? Désir d'inventer ? Quelquefois c'est aussi le fait du hasard dans certaines associations d'idées...

Ces quelques réflexions nées de l'utilisation d'un «outil» dans ma classe sont autant d'interrogations, d'hypothèses, de tentatives d'analyse qu'il faut prendre comme un appel à d'autres expériences vécues, à d'autres constats, afin que puisse s'entreprendre une analyse véritable et fructueuse de ce type d'outil et qu'à partir de là soient mieux cernés ses caractéristiques et nos besoins.

Livrets-témoignages de Libre recherche mathématique, B.T. et Magazine de la B.T. et d'autres que j'oublie, ne sont-ils pas par l'auto-information qu'ils créent, par le prolongement dans l'espace et dans le temps des échanges interscolaires, de véritables outils incitateurs soutenant la créativité de chacun ?

A tous les camarades de notre mouvement :

Connaissez-vous tous ces «outils» ?

Avez-vous lu et utilisé ces livrets de la collection :

*LIBRES RECHERCHES ET CREATIONS MATHÉMATIQUES
AU SECOND DEGRE*

- 30 numéros parus,
- 10 numéros en cours de parution (souscription).
- La plupart d'entre eux sont nés au niveau du cycle d'observation (6e, 5e) : ce sont des enfants proches du cours moyen !
- Ils ne contiennent pas une mathématique abstraite, ni formalisée mais en construction sur des situations réelles.
- Ils peuvent donc vous aider pour faire avancer la recherche dans vos classes :
 - soit en vous apportant une situation,
 - soit en vous apportant une information mathématique (par les contenus, les commentaires...).
 - soit en provoquant la recherche, la création chez les enfants.

Observez-les dans les dépôts départementaux...

Commandez-les !

● Vous les connaissez !... Vous les utilisez !... Alors faites-nous connaître vos observations, le rôle qu'ils ont joué dans votre classe, ce qu'il vous ont apporté, ne serait-ce qu'en quelques lignes... C'est ainsi que notre analyse deviendra plus objective et notre efficacité plus grande. Merci.

L'I.C.E.M.

Le 5 janvier 1975
Claude MOTTIER
416, rue du Carmel
76230 Bois Guillaume

et moi

Pourquoi cet article ?

Un article de moi déjà paru dans *Techniques de vie* de mai 72 et intitulé «Texte libre» où je me situais par rapport à l'I.C.E.M., avait été retenu par le comité de lecture pour paraître éventuellement dans *L'Éducateur*. Michel Pellissier m'a suggéré de réécrire un nouvel article pour «actualiser» mon point de vue dans une prose plus condensée car le manque de place «sévit» toujours à *L'Éducateur*.

Ai-je autant envie d'écrire à ce sujet ?

Ce n'est pas sûr. Ce n'était pas sans raison qu'on avait intitulé mon article «Texte libre». Il était motivé par mon sentiment de «porte-à-faux, d'insuffisance, de culpabilité plus ou moins diffuse, d'être en marge».

Plus tranquilisé, je me sens moins poussé à écrire à ce sujet. Mais je crois que ces sentiments sont le pain du militant à l'I.C.E.M. un jour ou l'autre, s'il ne se désengage. C'est pourquoi j'écris ici.

L'I.C.E.M. me semble avoir le visage d'une grande EXIGENCE implicite s'exprimant relativement peu sous forme d'exigences explicites.

Je suis libre à l'I.C.E.M. Je n'ai pas le sentiment de m'être jamais beaucoup engagé. Pourtant **personne** ne m'en a fait ouvertement le reproche. On ne l'oserait pas, je pense, car ici on respecte la liberté de chacun sans l'exclure. Il est donc libre de venir, de demeurer sans rien faire, de partir, de revenir...

Pourtant l'I.C.E.M. a été et est encore un lieu où beaucoup de gens se donnent, s'usent, se dévorent (autant ou moins qu'avant ? Un article à lui seul ne suffirait à répondre à la question : Où en est le militantisme à l'I.C.E.M. en 74 ?).

C'est au contact de ce don de soi qui, un peu comme les actions de la C.E.L., est à plus d'un égard un investissement à fond perdu, que j'ai accepté l'I.C.E.M. comme un lieu de liberté mais tout autant de grande exigence implicite.

Au regard des besoins potentiels de l'I.C.E.M., de la défense et de la promotion de la pédagogie Freinet, il n'est jamais assez fait

ni assez bien fait pour l'idée et l'œuvre que nous réalisons. On peut s'y engloutir, en classe et dans le groupe, sans avoir en retour le sentiment d'avoir accompli ce qu'on pouvait ou devait faire. Je refuse cet «engloutissement» qui d'ailleurs ne pourrait être que de mon fait. Je ménage... la chèvre et mon chou ! Autant dire, peut-être, que d'un point de vue I.C.E.M. je ne m'engage pas complètement ou même à la limite pas vraiment.

Pas dans ma classe car je pratique une pédagogie mitigée avec une gamme restreinte de techniques et que je ne me sens ni l'envie, ni l'autorité de dire que ma classe est une classe Freinet. Une classe Freinet se situe **dans mon esprit** à un niveau supérieur d'exigence dans le sens de la pédagogie Freinet.

Pas dans le groupe car l'engagement véritable est, **dans mon esprit**, un engagement de travail à faire (et je ne fais guère) et sur le plan de la camaraderie un engagement vrai jusqu'au point où il entre en conflit avec les autres engagements de notre propre vie.

Dans mon esprit... l'exigence est en moi comme dictée par mon image du mouvement. Cette image est comme un sur-moi... exigeant.

Mais je n'obéis guère à sa double exigence d'où les sentiments de contradiction et de porte-à-faux.

La fragilité de l'I.C.E.M., la ténuité de son existence.

J'ai l'impression que la liberté de ne rien faire incite bien des membres de l'I.C.E.M. à l'inaction mais qu'en contrepartie comme mûs par un réflexe de survie du mouvement, ceux qui travaillent assument beaucoup. C'est un peu comme s'ils prenaient en charge ce dont d'autres ne veulent pas se charger.

D'où la possible rancœur de ceux qui prennent en charge et le sentiment de dette de ceux qui croient ne pas avoir assez donné.

C'est souligner le caractère engageant de la camaraderie.

La camaraderie.

La camaraderie engage-t-elle en 74 autant que naguère ? Dans quelle mesure n'est-elle pas une valeur léguée par les anciens ? Sans camaraderie l'I.C.E.M. pourrait-il survivre ?

Celui qui se donne le plus et qui prend le plus de risques peut déclencher chez les camarades le réflexe attendu : «On va pas le laisser tomber.» Si oui, le tour est joué. On fera un bout de chemin de plus ensemble, garantissant pour un moment encore l'existence du groupe, donc peu ou prou celle du mouvement.

Il y a chez celui qui prend un risque, qui «fonce», qui crée, qui donne, un appel, un «qu'en pensez-vous ?» dont un des buts est un «aidez-moi», «venez avec moi», voire «aimez-moi» (si l'on va au fond des choses).

Tant que les sentiments de dévouement et de camaraderie subsistent, on ne peut rester insensible à ces appels qui résonnent en nous comme autant d'exigences que l'on en déduit.

L'exigence implicite du mouvement est signifiée dans tous ses appels.

Les sentiments de porte-à-faux.

Mon engagement à l'I.C.E.M., je le vis comme un engagement rempli d'engagements non tenus à l'image d'un gruyère trop rempli de trous !...

Qui fait que l'un tient mieux ses engagements que l'autre ? Est-ce que le premier a une maturité plus grande, plus... vraie, plus tangible, plus... sérieuse ?!...

Est-ce aussi qu'il a plus besoin du groupe et que dans la mesure de son besoin il en paye le prix ?

Toujours est-il, je pense, qu'on vient souvent au groupe avec le sentiment à la fois de manque et d'insuffisance, on ne peut pas ne pas le projeter.

Ou bien on se met confusément dans la peau d'un coupable et l'on projette dans les yeux des autres le regard du censeur ; on se sent mis en cause.

Ou bien on nie ce sentiment d'insuffisance en soi et on le projette sur les autres sous la forme de revendications, de critiques, d'agressivité.

Mieux même, je crois bien que celui qui semble par son regard me mettre le plus en cause pourrait bien être celui qui se sent le plus mis en cause par moi.

L'antidote est donc de prendre du recul par rapport à ces sentiments d'insuffisance pour que s'estompent les projections culpabilisantes et les projections de coupables.

Ces réseaux de projections bloquent l'expression et rendent plus impressionnant le visage de l'exigence implicite du mouvement. Exigence écrasante.

Les effet lénifiants de la vie en groupe.

On s'habitue à un visage connu.

Pour l'intégration dans un groupe la fidélité paye. Pourtant elle ne représente pas à elle seule un engagement militant ni dans sa classe ni dans le groupe.

On peut donc se sentir de mieux en mieux dans un groupe sans militer davantage.

Ainsi c'est cette accoutumance réciproque moi-groupe qui calme maintenant l'effet de mes sentiments de porte-à-faux.

Où en suis-je donc actuellement de mon engagement ?

Où en ai-je jamais été ? Que représente-t-il pour moi ? J'écrivais dans *Techniques de vie* de mai 72 que j'avais choisi l'I.C.E.M. pour une certaine idée que je m'en faisais : respect de l'expression de chacun, liberté.

Mais j'écrivais aussi que l'esprit d'alignement militant sur... par sa vigueur, sa rigueur et l'engagement réel qu'il suppose avait peut-être fait l'I.C.E.M.

Quoiqu'il en soit, j'ai conscience que c'est la somme d'engagement, de dévouement, de sacrifices même de certains qui a permis qu'ici je m'exprime librement.

Et non le contraire.

BIBLIOTHEQUE ENFANTINE 4e série de livrets :

(pour la méthode naturelle de lecture)

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

Je pense que l'efficacité de l'organisation du travail des enfants est liée au **réel libre choix** de l'activité quand à sa *nature* et au *moment de sa mise en œuvre* : nécessité de tendre vers l'utilisation et la gestion de plus en plus autonome du temps de travail. (Je pense aux activités de groupe, comme aux activités individuelles.) Si les périodes d'activités libres sont réduites dans la grille hebdomadaire ou journalière, l'enfant ne peut satisfaire ses besoins individuels d'expression souvent *fortuits*. La nécessité d'assumer les activités obligatoires introduit une contrainte trop fréquente au détriment

des activités permettant de répondre aux **désirs individuels**. Inutile de s'étonner si les premières sont alors souvent « oubliées » au profit des secondes.

Je constate que *l'outil* a peu d'importance pour certains enfants et qu'ils assument normalement leur travail sans son secours : ceux-là ont l'outil dans leur tête ! L'outil-mémoire, n'est-ce pas parfois plus pour nous sécuriser nous-même que pour aider l'enfant ?

Je dis bien : parfois...

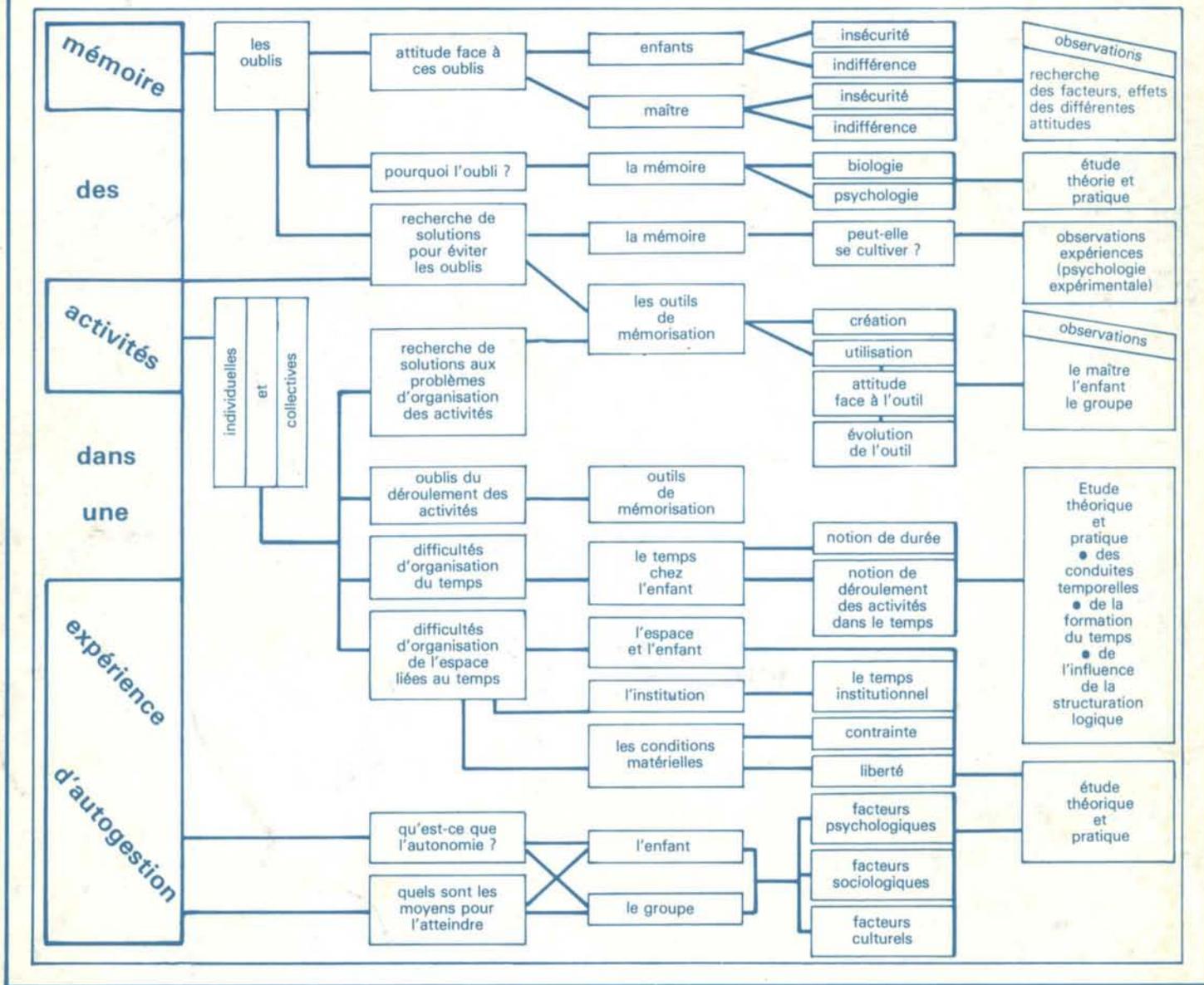
Jacky CHASSANNE

Réponse à Jacky Chassanne :

Tout d'abord, merci d'avoir pris sur ton temps libre pour me donner les réactions à mon premier bilan. Il suffirait de quelques analyses rapides comme la tienne pour que je puisse élargir le champ de mes recherches, tout en demeurant fortement accroché à mon objectif premier : améliorer les moyens pédagogiques au niveau de ma pratique quotidienne.

Voici comment se développe en ce moment cette recherche :

Jean LE GAL



PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT SB BT2 BTI

DOCUMENTS SOUSOUES

BT SON BT R

Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (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: 4-1975 - Dépôt légal: 2^e trimestre 1975 - N^o d'édition: 681 - N^o d'impression: 2 931.