

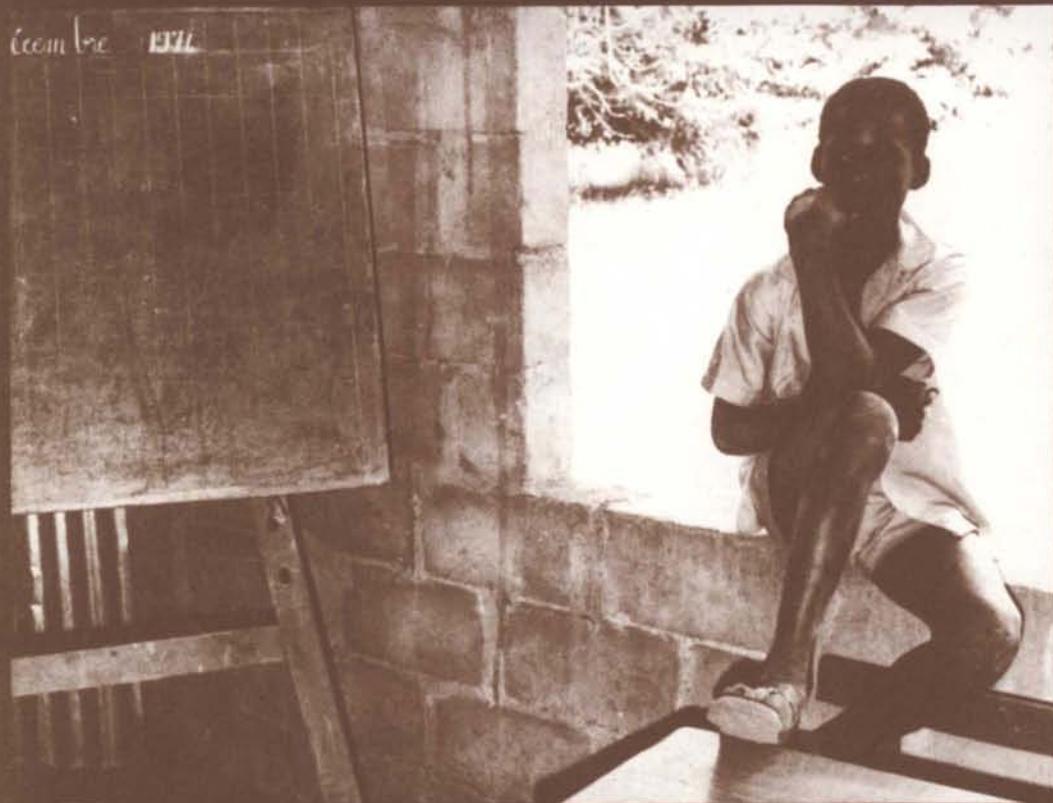
# L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

17.18

20 Mai - 5 Juin 75  
48<sup>e</sup> année

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



## En Côte-d'Ivoire : LES ÉCOLES NORMALES AUTOGERÉES

\*\*\*\*\*  
**QUELLE  
PÉDAGOGIE ?**

\*\*\*\*\*  
**POUR LES ENFANTS,  
AVEC LES ENFANTS**

\*\*\*\*\*



**DES BOITES DE TRAVAIL AU TRAVAIL EN ATELIERS**

**Nous nous  
rééduquons  
ensemble !**

*Voici que s'ouvre l'époque des stages.*

*C'est le moment où s'ouvre un fécond chantier coopératif. Dans cette revue qui est l'œuvre exclusive d'enseignants qui achoppent sur les mêmes difficultés, nous disons comment, sur la base d'outils et de techniques nous transformons peu à peu le travail de nos classes, nous le «modernisons» c'est-à-dire comment nous le mettons en harmonie avec les exigences de la société contemporaine qui se saurait s'accommoder plus longtemps d'un décalage éducatif dont on comprend partout l'énorme danger.*

*Vient donc le temps des confrontations. Un temps où les initiés, les expérimentés, ceux qui ont vécu ces tentatives de modernisation rencontrent ceux qui sentent le besoin, ressentent le désir, ou bien sont dans l'obligation morale, sensible, intellectuelle, politique ou psychologique de pratiquer une meilleure pédagogie pour les enfants et les adolescents de notre époque. Au cours de nos stages s'effectue la meilleure initiation, la plus fructueuse rencontre entre l'expérience et le désir de faire, sur la base essentielle du travail et de l'apprentissage aux outils nouveaux.*

*Au cours de nos stages, nous proposons une autre solution que celle de la salive, de la parole, de la leçon, de la conférence, de la fausse culture intellectuelle des références lues et commentées. L'intelligence, qui n'est jamais spécifiquement scolaire, naît et se développe par l'expérience à même la vie, par le travail vrai, celui qui a un but, une motivation, qui apporte des résultats tangibles et devient susceptible, de ce fait, de mobiliser toutes les énergies de l'être pour un épanouissement maximum. La culture, la vraie, sera alors l'heureuse résultante d'une bonne organisation de ce travail.*

*C'est à cette organisation que nous prétendons initier... C'est là, le virage à prendre d'emblée !*

*Car nous ne savons rien faire que parler...*

*Nous autres, instituteurs, nous avons été formés depuis notre enfance, durant toute notre adolescence par une éducation verbale, livresque, faussement intellectuelle, pour laquelle on nous a appris l'usage exclusif d'un outil polyvalent : la salive !*

*Nous ne pouvons ni composer, ni imprimer notre pensée, ni illustrer nos textes en gravant un lino, ni manœuvrer une éprouvette, ni déterminer une plante ou un insecte, ni écrire un poème, ni danser, ni chanter, ni... Rien de tout cela n'était au programme de nos examens d'instituteurs ! Il nous suffit de faire des leçons, c'est-à-dire de discourir et d'expliquer ce que nous sommes impuissants à réaliser, en nous évertuant d'obtenir l'attention de l'auditoire !*

*Nous devons en conséquence dominer les tares de cette fausse orientation et nous remettre loyalement à l'école des camarades qui ont longuement expérimenté ou tout simplement et plus logiquement à l'école des enfants que la scolastique a moins définitivement déformés et qui sont capables d'aborder avec audace, avec aisance, selon les meilleures conditions d'une méthode naturelle (sincérité, spontanéité, promptitude, générosité, engagement, etc.) un monde qu'ils s'appêtent à dominer.*

*Pour notre expérience commune, comme dans les pages de cette revue, au cours de nos stages d'initiation, nous nous «rééduquons» ensemble.*

*Rien à voir par conséquent, avec les stages officiels d'une fausse pratique de recyclage qui n'est qu'une modification de la parole, des discours et des leçons que nous devons prononcer dans une école qui refuse de changer !*

*L'Ecole Moderne a été pendant longtemps une «expérience». Elle est aujourd'hui une technique de travail et de vie qui laisse loin derrière elle la scolastique dépassée. Elle est la pratique d'une vie expérimentée.*

**Editorial**

- LE SILENCE NE DOIT PAS RETOMBER  
SUR L'ECOLE *L'Edicateur* **3-4**  
*Devant la curieuse évolution du projet Haby, quelle vigilance  
devons-nous maintenir ? Quelles implications se dessinent pour  
tous les enseignants soucieux d'une authentique réforme ?*

**Reportages**

- DES BOITES DE TRAVAIL AU TRAVAIL EN ATELIERS **5-9**  
*En classe de ville, chez Albert Cuchet à Echirolles (38), un  
reportage de Claude CHARBONNIER.*

- DES ECOLES NORMALES AUTOGEREES **15-19**  
*En Côte d'Ivoire, au C.A.F.O.P. de Grand-Bassam, chez Pierre  
et Suzanne Giligny, un reportage de Roger UEBERSCHLAG.*

**Outils et techniques**

- UN ENTRETIEN DANS UN C.E.1 QUI REVELE UNE SENSIBILITE  
AUX REALITES ECONOMIQUES *A.-M. MISLIN et L. BUESSLER* **10**

- COMMENT J'UTILISE LE F.T.C. *J. DUMONT* **11**  
*A propos de la série «100 expériences fondamentales».*

- QUELLE PEDAGOGIE ? *Suzanne SURDON* **12-14**  
*En classe de perfectionnement, comment se situer entre les  
besoins, les carences affectives et sociales des enfants et les  
nécessaires apprentissages ?*

- RELATIONS PARENTS-ECOLE *M. VINOLAS* **20**

**Actualités de l'I.C.E.M.**

- Les rubriques habituelles et la liste des stages I.C.E.M. de cet été.* **21-28**

**Second degré**

- UN TRIMESTRE DE POESIE  
EN 5e DE TRANSITION *G. ABOUT* **29-30**

- CHOISIR UNE PREMIERE LANGUE EN 6e *J. ROUX* **31**  
*L'anglais est-il vraiment la meilleure première langue vivante  
à choisir ?*

- RELATIONS ENTRE LES DELEGATIONS DEPARTEMENTALES  
ET LES DELEGATIONS SECOND DEGRE **32**

- LA LETTRE D'INFORMATION POUR LE SECOND DEGRE **33-34**

**Réflexions et approfondissements**

- POUR ET AVEC LES ENFANTS *T. et J.-P. LIGNON, Y. HENRIOT* **35-38**  
*Pour des rencontres d'enfants plus nombreuses.*

- APPEL POUR UNE CHRONIQUE  
DE LA SEGREGATION *J. LE GAL* **38**

- LES MOTIVATIONS DE NOTRE ENGAGEMENT *M. BAZAN* **39-40**

- ELEVES MARIES ET JEUNES MERES CELIBATAIRES **40**  
*Une circulaire importante à propos de la situation de ces grands  
élèves.*

- A PROPOS DU Q.I. *R. RICHARD* **41-42**  
*La contestation du Q.I. comme moyen de sélection entraîne-t-elle  
la condamnation des tests ?*

- LA PERPETUELLE AVENTURE DES B.T. *M.E. BERTRAND* **43-44**  
*Le point sur le travail et les problèmes que représente la réalisation  
d'une collection qui compte actuellement 1 070 brochures.*

- IMMOBILISME OU PEDAGOGIE ? *A.-M. GEORGES* **45-46**  
*Les conditions matérielles et les effectifs en maternelles  
permettent-ils ce que l'on devrait attendre de ces classes ?*

- Livres et revues et Courrier des lecteurs** **47-48**

**Photos et illustrations :**

- M. Pellissier 5, 6, 7, 9  
R. et J. Ueberschlag 15, 17, 19  
Extraits du journal  
du 2e congrès  
des imprimeurs 35  
Extraits du journal  
de la classe de T. Lignon 36  
Ch. Richeton 37

**En couverture :**

- Photos M. Pellissier  
et R. Ueberschlag

**Si vous êtes abonnés  
aux publications de l'Ecole Moderne**

**VOUS ALLEZ RECEVOIR**

**BT** bibliothèque de travail  
806 14 mai 1975 - 10 pages illustrées / 20 francs

**Un élevage de poules pondeuses**

**UN ÉLEVAGE DE POULES PONDEUSES**

La plupart des œufs ou des poulets que nous consommons ne proviennent plus de basses-cours familiales mais d'élevages industriels spécialisés. Cette B.T. présente l'un de ces élevages.

**806**  
15 mai 75

**MÓN PAPA EST MARIN-PÊCHEUR**

Le patron d'un chalutier de Concarneau raconte sa vie à bord et celle de son équipage : la navigation, la pêche, le travail de chacun.

**114**  
5 juin 75

**BT** 114 5 juin 1975  
10 pages illustrées / 10 francs

**Papa est marin-pêcheur**

**BT** 807 bibliothèque de travail

des enfants parlent d'art

aux enfants

**DES ENFANTS PARLENT D'ART AUX ENFANTS**

Cette brochure a été réalisée à partir d'une exposition préparée au Musée d'Auxerre par des enfants, pour des enfants. Les élèves d'une vingtaine de classes ont choisi les tableaux et ils en discutent.

**807**  
1<sup>er</sup> juin 75

**UNE FERME DES MONTS DU LYONNAIS**

Une vieille ferme a été modernisée : c'est l'occasion de comparer deux modes de vie et de travail, de retrouver des documents d'archives, de réaliser une maquette.

**383-384**  
15 mai - 1<sup>er</sup> juin

**ST** supplément bimensuel n° 383-384  
mai 1975 - 10 pages / 10 francs

**UNE FERME DES MONTS DU LYONNAIS**

**BT**  
**SON**

**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.

**863**

**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.

**17**

**DOCUMENTS SONORES**

**de la BT** bibliothèque de travail

**art enfantin et création**

76 mars-avril

Des enfants ont rencontré un peintre, M<sup>an</sup> Jeanne, d'autres ont visité l'exposition Jean Dubuffet. Des adolescents dialoguent avec un sculpteur. Mais il ne s'agit pas de rencontres superficielles : l'enfant s'empare de la matière et de la pensée du créateur pour en faire sa propre expression. Une ouverture...

**76**  
mars-avril

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

**N° 4-5-6**

**BT**  
**RECHERCHES**

**N° 4-5-6**

## LE SILENCE NE DOIT PAS RETOMBER SUR L'ÉCOLE

### La campagne publicitaire de M. Haby

A une date qu'il avait judicieusement choisie à quelques semaines des vacances de Pâques, le ministre leva le voile dont il recouvrait jusqu'alors sa réforme. Et brusquement ce fut le déferlement d'une campagne publicitaire comme on n'en avait jamais vu autour des problèmes scolaires : l'emploi à outrance des antennes de radio et de télévision, le *Courrier de l'Éducation* pour les enseignants, le petit dépliant orange pour les parents, des courts métrages dans les cinémas et même des encarts entre deux idoles de *Hit* ou *Salut les copains* (qui osera prétendre que nous ne sommes pas dans un septennat de changement ?).

Ce conditionnement visait à imposer le curieux théorème suivant : « Il est nécessaire de transformer l'enseignement, donc le projet Haby apporte la bonne solution » ; cela n'a pas empêché une levée de boucliers assez spectaculaire : les lycéens dans la rue, les syndicats plus unanimes qu'ils ne l'ont jamais été, les parents opposants ou réservés, on trouverait difficilement un défenseur enthousiaste du projet.

### Un changement de tactique

Aussi depuis quelques semaines la tactique gouvernementale semble-t-elle avoir changé. On nous annonçait une réforme tambour battant, puis on laissa entendre qu'il ne fallait pas brusquer les choses et qu'on pourrait peut-être attendre la session d'automne pour déposer le projet définitif (après tout il n'y a jamais que trente ans que l'on promet une réforme fondamentale de l'enseignement !). Dernier rebondissement, mais nous sommes à la merci d'une volte-face de dernière minute : le projet se trouve ramené à 18 articles suffisamment vagues pour leur faire dire ce qu'on veut. On n'y retrouve aucune des propositions chocs de M. Haby.

### Mais peut-on parler d'un changement de politique ?

Il serait irréaliste d'interpréter comme une victoire le repli tactique du gouvernement. Certes l'opposition rencontrée l'a conduit à gommer l'essentiel du projet mais nullement à en reconsidérer la conception générale. Il est plus facile de rétablir la philosophie en terminale que de changer la philosophie du projet. Les millions de la campagne publicitaire ont beau être puisés dans la bourse des contribuables, c'est-à-dire aussi la nôtre, il serait naïf de croire qu'ils ont été dépensés pour en revenir simplement au statu quo qui, par lui-même, serait une défaite pour l'école.

### Une situation alarmante

Ne l'oublions pas, l'enseignement français est un grand malade, même lorsqu'il n'est pas en convulsion. L'absence de soins depuis des décennies l'ont plongé dans un état alarmant. De temps à autre on voit s'approcher de faux médecins, armés de la lancette ou du clystère. Bien normalement les proches du malade s'indignent de prescriptions qui ne feraient qu'aggraver l'état du patient (oh ! combien trop patient !). Néanmoins le plus important n'est pas de repousser les faux traitements mais d'imposer enfin des mesures positives ; celles-ci deviennent chaque jour plus urgentes. Bien sûr les plus radicales impliquent un changement de politique, mais quels travailleurs attendent la prochaine échéance politique plutôt que d'imposer certaines exigences immédiates ?

### Le danger de l'attentisme

Si à un repli gouvernemental apparent répondait un relatif silence des enseignants, nos adversaires auraient beau jeu d'expliquer au grand public : « Vous l'avez vu : il est indispensable de changer l'école mais les enseignants le refusent, ils s'agitent dès qu'on parle de réforme et se calment dès qu'on n'en parle plus. Comme nous sommes des libéraux nous ne voulons pas imposer le changement par la force aussi allons-nous pratiquer la politique des petits pas et du pilotage à vue. » Et, de façon moins

spectaculaire, par décrets, par circulaires, les mesures les plus négatives de l'ex-projet Haby se mettraient progressivement en place, non sans contestation bien sûr mais sans possibilité de riposte globale. Les indices que nous donnent la réduction des places mises aux concours, l'initiative du Ministère de l'Intérieur sur les aides-éducatrices maternelles montrent que cette hypothèse n'a rien d'improbable.

## Pour une alternative au projet gouvernemental

Il est plus important que jamais de montrer que le véritable combat n'est pas contre le projet Haby, mouture occasionnelle d'une politique réactionnaire, mais pour une vraie réforme, même s'il est moins difficile de faire front contre que de s'unir pour. Il est plus urgent que jamais de définir une alternative aux projets en se rappelant que la crédibilité décroît avec la multiplication des projets concurrents. Il ne suffit pas de dresser un catalogue des mesures matérielles que le retard pris en vingt ans contraindra à établir (voir déjà les incidences de l'abaissement des effectifs à 25 dans chaque classe). Pour convaincre chaque citoyen qu'un effort prioritaire doit être fait en faveur de l'éducation, on ne peut se contenter de poser en postulats les exigences matérielles, il faut affirmer clairement : 25 élèves puis 15 élèves pour quoi faire ? Une autre formation pour former quel type d'éducateur ?

Et ce débat ne peut rester affaire de spécialistes, il doit associer tous ceux qui sont concernés sans oublier ceux qu'on laisse bien souvent de côté sous prétexte de préserver leur autonomie de contestation : les jeunes.

Le gouvernement après avoir tergiversé a préféré ne pas relancer à la rentrée un débat sur l'école où la contestation est inévitable. Tablant sur la composition du parlement, il parie sur l'atmosphère des veilles d'examens et de fin d'année scolaire. C'est aux enseignants qu'il appartiendra de ne pas laisser le silence retomber sur les problèmes d'éducation.



## CAMPAGNE I.C.E.M.

L'I.C.E.M. a réalisé un dépliant présentant les exigences d'une vraie réforme. Les délégués départementaux sont informés des possibilités de se le procurer pour le diffuser auprès des collègues, des parents, des syndicalistes, des jeunes. Voici deux des huit pages de ce dépliant.

### LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS

### ONT BESOIN D'UNE AUTRE ECOLE

#### Ce qu'ils devraient trouver

- Une ambiance de sécurité, une atmosphère détendue, compensant la vie de plus en plus survoltée qui les environne.
- L'écoute attentive des adultes.
- Un climat de confiance envers les jeunes.
- Une réponse à leurs préoccupations, à leurs inquiétudes.
- Un milieu leur permettant de faire des expériences diverses qu'ils peuvent de moins en moins faire hors de l'école.
- Le droit de prendre des initiatives, d'apprendre à travailler seul.
- La participation à une collectivité d'enfants et d'adultes travaillant en équipe.
- Une ouverture critique sur le monde réel.
- Un accès à la culture vivante.



#### Ce qu'ils trouvent trop souvent

- Des écoles-casernes, des classes exiguës, des cars de ramassage, des cantines bondées et bruyantes.
- Des classes souvent surchargées, des maîtres qu'on a formés à parler plutôt qu'à écouter.
- Des règlements intérieurs bourrés d'interdits et de menaces de sanctions.
- Des programmes rigides, des sujets tabous qui inondent pourtant les murs et les écrans de télévision.
- Du béton, du goudron, un alignement de tables faites pour écrire et écouter.
- L'encadrement permanent de toute activité, même de loisir, l'obéissance considérée comme vertu majeure.
- La compétition individuelle, la méfiance devant toute action de groupe, le cloisonnement des classes et des spécialités, des maîtres non préparés au travail d'équipe.
- Le rejet de tout ce qui n'est pas encore codifié dans un manuel scolaire, le respect des dogmes académiques.
- Les chefs-d'œuvre mis en miettes de morceaux choisis, le mépris pour les activités artistiques, « matières superflues ».

#### Un milieu scolaire qui devrait renforcer

- L'enthousiasme, le dynamisme naturel.
- La curiosité de mieux comprendre.
- La volonté de prendre sa place dans le milieu où l'on vit, si nécessaire en le transformant.



#### Un milieu scolaire qui provoque souvent

- L'indifférence, la crainte de « se faire avoir ».
- L'ennui, le dégoût de tout ce qui ressemble à l'école.
- Le sentiment d'être exclu, la violence, la fuite, voire le désespoir.

## DES BOITES DE TRAVAIL AU TRAVAIL EN ATELIERS

*Albert Cuchet enseigne dans un groupe scolaire de la ville (banlieue populaire de Grenoble). La classe comprend 28 élèves : 7 C.M.2 et 21 C.M.1 parmi lesquels 9 élèves «selon les normes officielles» sont «en retard» et 1 «en avance».*

Reportage de Claude CHARBONNIER



### Des boîtes de travail

**C. Charbonnier.** — *Albert, tes élèves de C.M.1-C.M.2 utilisent fréquemment les «boîtes de travail» ; tu es toi-même un partisan acharné de cet outil. Avant qu'on en discute de manière plus précise, j'aimerais que tu fasses un peu le point, que tu dises quelles sont les boîtes qu'aiment les enfants.*

**Albert Cuchet.** — Ce qui a beaucoup de succès, c'est la «boîte des aimants», celle de l'électricité, la boîte avec laquelle on peut faire chauffer de l'eau — on s'y bouscule en début d'année —, celle qui permet de souder, et puis celle qui permet de «jouer» avec l'eau (mesure des capacités, transvasements, siphons, vases communicants, etc.). Ce sont celles qui ont la cote, que les gosses choisissent plus volontiers que les autres...

**Claude.** — *Les autres, c'est quoi ?*

**Albert.** — On a des lentilles, une boîte «ressorts», une «miroirs», une constituée d'engrenages et aussi des bouliers, des machines à transformer (boîte maths), une boîte qui permet l'approche de la notion de forces et de fléau, etc. Mais, dans un premier temps, les gosses y vont moins souvent.

**Claude.** — *Comment sont constituées ces boîtes ?*

**Albert.** — Je donne le matériel brut. Ça me semble très intéressant parce que ça permet à l'enfant de tâtonner davantage. En plus, ça permet un dialogue avec les autres. Quand il a travaillé un moment avec sa boîte, quand il a trouvé quelque chose ou qu'il ne sait plus quoi faire, on discute ensemble. Et

avec les idées de tout le monde on arrive à organiser un peu une démarche scientifique.

Rien, à mon avis, ne peut remplacer la boîte, et, compte tenu des conditions qui sont les nôtres, en classe de ville, je crois qu'elle représente la seule solution pour que les enfants puissent expérimenter.

**Claude.** — *Oui, mais, par exemple, ta boîte «aimants» ne contient pas que des aimants. Il y a aussi toutes sortes de matériaux différents (bronze, fer, aluminium, bois, etc.).*

**Albert.** — Oui, c'est important. C'est pourquoi dans la boîte de lentilles je crois que je vais mettre, en plus de la bougie et de l'écran, une règle mobile qui incitera à mesurer donc ouvrira une piste de recherche. Je voudrais y mettre aussi des tubes qui s'encastrent permettant de monter les lentilles, faire des lunettes...

**Claude.** — *Il y avait beaucoup de gosses au filicoupeur. Beaucoup y sont passés, beaucoup attendent d'y aller. Cet engouement est assez impressionnant.*

**Albert.** — Oui ! le filicoupeur a un très grand succès ; on y fait la queue, même ceux que j'ai eus l'an dernier.

Ils y réussissent bien : il font des maquettes, des maquettes historiques, par exemple, des choses assez simples au début pour éviter qu'il y ait échec et découragement. Par la suite, j'essaie de les inciter à construire des maquettes qui fonctionnent (moteur à deux temps, etc.). A partir de ces maquettes on discute de l'histoire, on essaie de la situer dans le temps, de savoir l'évolution des choses. Mais en fait ce qui traduit ce succès du filicoupeur, c'est essentiellement à mon avis un besoin de travail manuel qu'ils ne peuvent pas toujours réaliser chez eux.

**Claude.** — *Ils ont peut-être des mécanos, quand même ?*

**Albert.** — Oui ! J'en ai aussi, des éléments de mécano, des poulies, des engrenages. Mais ils ont beaucoup moins de succès, peut-être parce que les gosses en ont chez eux, peut-être parce que j'ai mal su les introduire dans la classe. Mais ce que je remarque, c'est qu'ils vont plus volontiers vers ce qu'ils n'ont pas l'habitude de faire ou de toucher : faire bouillir de l'eau, enflammer des allumettes (au début de l'année, la grosse boîte ne fait pas la semaine), éclairer le réchaud à alcool, etc.

Cela dure un trimestre. C'est le trimestre de la découverte. J'ai une balance mais comme il y en a partout, ils n'y vont que très rarement. Après le premier trimestre, les choses évoluent et on va plus loin.

**Claude.** — *A les regarder faire, j'avais l'impression que le filicoupeur avait un double aspect passionnant : ils créaient quelque chose, mais en même temps, ils donnaient l'impression d'éprouver un certain «plaisir défendu» : il n'y avait personne pour leur dire : «attention, ça brûle», «fais gaffe», etc. et en même temps ils étaient très prudents.*

**Albert.** — Oui, c'est vrai que cette espèce de jouissance existe. C'est la même chose avec l'eau, avec laquelle ils peuvent cette année faire ce qu'ils veulent car ils ont la paix dans le couloir ; ils font quantité d'expériences : transvaser, comparer des volumes, jouer avec les tuyaux, fabriquer des vases communicants, des siphons, étudier la flottaison des corps... Des expériences très simples mais qui leur procurent un plaisir intense, peut-être parce qu'il n'y a que là qu'ils peuvent les faire.

# L'organisation du travail

**Claude.** — *Comment ce type de travail s'organise-t-il ?*

**Albert.** — Nous fonctionnons en «ateliers» tous les après-midis sauf le lundi où nous avons piscine et chant avec un moniteur municipal. Parfois de 15 h 30 à 17 h, d'autres fois en début d'après-midi. Le vendredi, les ateliers durent toute l'après-midi : les gosses terminent ce qu'ils avaient prévu de faire sur leur plan de travail... les autres peuvent commencer une nouvelle tâche. On termine toujours par une réunion de coopérative où on discute de la classe, de ce qui s'est passé et où on prévoit les travaux à réaliser qu'on inscrit sur un planning.

Lors de ces moments d'ateliers, les gosses ont les boîtes à leur disposition, au fond de la classe. Chaque soir, ils décident de ce qu'ils feront le lendemain... Ils peuvent choisir de travailler avec une boîte à condition bien sûr que leur travail précédent ait été achevé. Ce qui fait que le lendemain, après cinq minutes de mise en train, tout le monde est au travail.

**Claude.** — *Tu n'as pas de problème de ventilation, de répartition entre les différents ateliers ?*

**Albert.** — Non ! ils prévoient les travaux sur leur plan de travail ; nous avons un planning mural où chacun s'inscrit. J'ai personnellement un autre planning, c'est un tableau à double entrée (activités, noms des enfants) qui me permet de savoir qui fait quoi et de savoir à chaque instant où en sont les gosses.

Certains gosses par exemple ne travailleraient qu'au filcoupeur et n'iraient jamais voir ailleurs si je les laissais faire. Je sais bien qu'il faudrait les laisser se satisfaire autant qu'ils voudraient du filcoupeur, mais, d'un autre côté, il faut que les autres y passent aussi et il est aussi intéressant qu'ils fassent autre chose. Alors j'essaie de contrôler que les ateliers très demandés soient ouverts à chacun à peu près de la même façon.

**Claude.** — *N'y a-t-il pas de gosses qui ont envie de ne rien faire, qui n'ont pas d'idée ?*

**Albert.** — Des enfants qui n'ont pas d'idées, cela arrive. Mais on parvient à leur en trouver. Il s'agit de beaucoup proposer. Depuis neuf ans je n'ai jamais eu un gosse qui ne veuille vraiment rien faire. Est-ce qu'il n'ose pas refuser toutes les pistes que je propose ? C'est possible, étant donné qu'il n'a jamais eu le droit de refuser avant !

Je n'ai pourtant jamais eu de gamin mécontent.

Par contre ce que j'admets volontiers c'est qu'un gosse qui fait une expérience s'arrête à un moment donné de sa recherche, ne veuille pas passer à un deuxième palier. Par exemple, la gosse que tu as vue travailler avec les aimants a mené ses expériences ;

elle aurait pu aller encore plus loin dans cette voie ; je le lui ai suggéré, mais elle en avait assez... Alors elle s'est arrêtée, c'est normal. Pourquoi la forcer ?

**Claude.** — *Prévoient-ils longtemps à l'avance leur passage aux ateliers ou bien se déterminent-ils en fonction de l'intérêt du moment ?*

**Albert.** — Cela dépend : les deux attitudes existent. Celui qui voulait faire flotter son bateau (1) veut réaliser des diapositives ; cela fait longtemps qu'il me le dit. Mais il veut au préalable réussir à faire flotter son bateau.

Aujourd'hui, comme il avait épuisé son matériel sans parvenir à réussir son expérience, il s'est intéressé aux fléaux ; donc, pour un temps, il va être mobilisé dans cette direction. Mais je sais qu'il recommencera l'expérience du bateau (2) et qu'il fera ses diapos car il y tient.

## La démarche des enfants

**Claude.** — *Quelles sont les démarches qui conduisent les gosses aux recherches avec les boîtes de travail, les fiches, aux expériences ?...*

**Albert.** — Comment ça vient ? Eh bien, de plusieurs manières. Il y a d'abord les questions des gamins : par exemple, pourquoi un petit morceau de fer tombe-t-il au fond de l'eau alors qu'un gros bateau en fer flotte ? Voilà un problème dont on a discuté hier : certains pensent que c'est la forme et non le poids qui est important. On va imaginer des idées d'expériences et ceux qui voudront les réaliser les feront et nous tiendront au courant de leurs observations...

Parfois la démarche n'est pas rectiligne : par exemple nous avons eu une discussion sur le service militaire au cours de laquelle on a parlé, entre autres choses, des risques de guerre évoqués par le pape dans son discours de Noël... C'est alors qu'un gosse a posé la question : «C'est vrai qu'il y a eu une guerre qui a duré cent ans ?» Ça t'explique qu'aujourd'hui, deux filles préparaient un exposé sur ce thème.

Certains travaux sont aussi motivés par la correspondance. On avait cherché ensemble ce qu'on pourrait réaliser pour présenter Echirolles aux correspondants. C'est pourquoi aujourd'hui il y avait un élève qui travaillait sur le graphique de la population, un sur la carte de l'Isère, un sur l'écusson de notre ville.

(1) Il réalisait l'expérience proposée par la fiche 016 du F.T.C.

(2) Il l'a recommencée et réussie le surlendemain de notre discussion.

### CET APRES-MIDI-LA, LES ELEVES TRAVAILLAIENT :

— Sur la fiche 016 du F.T.C. : «Construis un bateau à réaction» (1). «Pour voir si ça marche, car l'année dernière ça avait explosé.» Cet élève ayant épuisé ses réserves de matériel (tubes percés) se dirigera ensuite vers l'étude des fléaux ;

— A la peinture (3) ;

— Au filcoupeur (3).

— A l'imprimerie : tirages de textes pour le journal (3) ;

— A un exposé sur «la guerre de cent ans» à l'aide de B.T., de manuels et d'une fiche de travail (2) ;

— A la construction d'un graphique de l'évolution de la population d'Echirolles de 1841 à 1973 ;

— A la construction de maquettes (2) ;

— Sur une balance à fléaux variables (2) ;

— A la construction d'un système de feux (rouge, vert ; B.T. n° 326) ;

— A des expériences sur les lentilles ;

— A la boîte électrique ;

— A la boîte «aimants» ;

— A une carte de France pour y situer les correspondants et Echirolles ;

— A la reproduction de l'écusson d'Echirolles (pour les correspondants) ;

— A la mise au net d'une coupe géologique (suite à une enquête) ;

— A l'illustration du journal (linogravure) (2) ;

— Sur une pile (démontage pour savoir comment c'est fait) ;

— A un classement des articles d'*Amis Coop* (2).

N.B. : Certains ont participé à deux travaux.



Il y a aussi les boîtes de travail dont j'ai parlé et que je propose sans fiche ; en elles-mêmes elles sont incitatives. Le gamin tâtonne, j'interviens ; on discute ensemble et il repart. Parfois toute la classe s'arrête cinq minutes pour chercher à aider quelqu'un qui est en panne, lui donner des idées.

**Claude.** — *Si on revient à ce que tu disais sur la flottaison, il y a eu, après les questions, un stade de formulation d'hypothèses, par exemple : «Ce n'est pas une question de poids, c'est une question de forme.» Donc vous allez faire des expériences avec des corps de même poids et de formes différentes.*

**Albert.** — Oui, et on verra ce que ça donne. En fonction des résultats des expériences, il y aura sans doute d'autres hypothèses qu'on essaiera de vérifier. Au bout d'un certain temps, on aboutira à quelque chose... Et moi, je pense qu'on a là l'idéal pour la démarche scientifique : il y a une réflexion puis une expérimentation à partir de laquelle on établit une nouvelle hypothèse, une nouvelle expérimentation, etc. On modifie les conditions de l'expérience. Les gamins adorent faire ça. Quand on a un résultat ou un problème, il y en a toujours un pour proposer une idée ou une explication qu'on essaie de mettre en pratique avec les moyens du bord. Une année ils pensaient que la flottaison dépendait de la masse de l'eau dans le récipient. Ça a posé des problèmes mais on s'est débrouillé pour faire l'expérience, en bouchant les lavabos !

**Claude.** — *Après ces expériences il y a toujours un renvoi à la classe. Aujourd'hui par exemple, tu as eu une heure de travail pleine car mise en train et rangement se font très vite. Et la dernière demi-heure a été consacrée au bilan : qui a terminé ses recherches ? Quelles conclusions en a-t-on tirées ?*

**Albert.** — Oui, j'essaie toujours d'obtenir que celui qui a trouvé quelque chose en fasse un compte rendu à tout le monde.

Puis on examine les conclusions, les problèmes qui se posent. Par exemple aujourd'hui, celui qui travaillait sur les lentilles avait besoin d'un «coup de main» pour aller plus loin car tout seul il tournait un peu en rond. C'est à ce moment-là aussi que ceux qui ont fini prévoient leur prochain travail.

**Claude.** — *Est-ce qu'il arrive, à ce moment de mise en commun qu'un élève dise : «moi j'ai fait cette expérience, j'ai obtenu tel résultat», et que d'autres proposent alors des rebondissements, des pistes nouvelles ?*

**Albert.** — Oui. Cela arrive même fréquemment. Ils lui disent par exemple : «Si tu avais modifié tel élément, peut-être que le résultat aurait été différent ?»

Il nous est arrivé de faire des électrolyses. Il y en a un qui a dit : «Et si tu avais mis du plomb comme électrode ?...»

Ce genre de question arrive souvent lors des expériences avec les lentilles, les miroirs, l'eau, ou les expériences de chimie.

**Claude.** — *Et alors ?*



**Albert.** — Alors, on vérifie, on fait de nouvelles expériences, on repart. Ce moment de mise en commun me semble essentiel. Certains jours c'est un peu difficile car ils en ont assez, c'est la fin de la journée. Mais il est très important car il permet très souvent d'aller plus loin.

**Claude.** — *Il doit arriver dans certains cas que les gosses soient parvenus à un point où ils n'avancent plus, alors que toi, tu sais qu'ils peuvent aller plus loin, qu'il existe des prolongements possibles à cette recherche ? Qu'est-ce que tu fais alors ?*

**Albert.** — Si j'ai des idées j'essaie de leur suggérer une modification à apporter à leur expérience, de leur proposer une idée supplémentaire, de leur faire apparaître des analogies. Avec les lentilles, cet après-midi, j'ai suggéré à celui qui faisait l'expérience : «Si tu ne bouges pas la source lumineuse (la bougie), et si tu déplaces l'écran sur lequel tu reçois ton image, à partir de quel moment l'image est-elle nette, et jusqu'à quand ? Tu peux faire des mesures.» Je lui ai dit aussi : «Tes lentilles sont différentes. Essaie de remplacer une grosse par une petite, et de voir ce qui se passe.»

**Claude.** — *Avant que tu n'interviennes, il n'était pas très à l'aise, c'est peut-être pour cela que ta part a été plus grande ?*

**Albert.** — Oui, c'est un enfant qui a besoin qu'on soit avec lui. Ça m'ennuyait qu'il soit seul, mais personne d'autre n'avait désiré travailler avec les lentilles.

**Claude.** — *Au début, il semblait surtout préoccupé de faire apparaître la bougie. Ceux qui travaillaient à côté lui disaient : «c'est pas net» ou «ta bougie est à l'envers». Et lui, ça ne lui posait pas de problèmes.*

**Albert.** — D'ailleurs il ne m'a pas dit qu'il recevait l'image de la bougie à l'envers sur l'écran.

**Claude.** — *Comment ça s'explique ?*

**Albert.** — Peut-être qu'il n'a pas eu assez de temps pour s'imprégner de son expérience, peut-être que le phénomène ne lui apparaissait pas encore assez nettement ?

**Claude.** — *Comment forment-ils les circuits électriques ?*

**Albert.** — La boîte «électricité» contient des fils, des pinces crocodiles avec du fil soudé, des ampoules, des piles. Sans aide, l'enfant essaie d'assembler fils et ampoules. Il tâtonne longtemps avant que l'ampoule s'allume. Quand il a réussi avec plusieurs ampoules, il fait d'autres expériences intéressantes qu'on rapporte en fin de séance.

**Claude.** — *Les enfants arrivent-ils ensuite au schéma ?*

**Albert.** — Lorsqu'ils font des circuits plus compliqués avec des commutateurs, plusieurs fils, cela s'enchevêtre. Pour le représenter on essaie en commun de schématiser les dessins pour les éclaircir.

**Claude.** — *Passent-ils volontiers du travail concret à la schématisation ?*

**Albert.** — Oui. Ils voient chez eux parfois des schémas sur leurs appareils électriques et cela les intéresse.

Une boîte de travail que je n'ai pas encore mise en route, c'est la boîte «électronique». J'ai le matériel, mais je pense qu'ils ont besoin de savoir d'abord bien manipuler et d'être devenus assez habiles, pour que ce travail soit valable.

**Claude.** *Est-ce qu'ils découvrent les lois ?*

**Albert.** — En électricité je ne pense pas qu'on puisse les découvrir avec les circuits. Les boîtes sont faites pour la schématisation d'un circuit logique, tandis qu'on arrive autrement à la découverte de l'électricité. C'est plutôt en utilisant des fiches plus guidées qu'on découvrira par exemple les effets magnétiques, calorifiques du courant électrique.

Par contre, avec la pile les enfants se sont posé la question : «Qu'est-ce qu'il y a dans une pile ? Comment ça marche ?» Alors on pourra peut-être passer à la découverte de l'électricité. Ils ne trouveront pas eux-mêmes qu'en faisant passer un aimant à l'intérieur d'une spire on produit un courant électrique. On va essayer de construire un détecteur de courant en utilisant la fiche qui existe. Et on verra...

**Claude.** — *Le schéma leur permet-il un recul ? Ou bien son but est-il simplement la communication de l'expérience ?*

**Albert.** — Je crois que le schéma sert uniquement à la simplification. Il permet d'envoyer des sortes de devinettes aux correspondants. Cet échange est intéressant et important.

## A propos des fiches

**Claude.** — J'aimerais bien que tu précises un peu ton point de vue sur les fiches... Tu disais que tu préfères donner la boîte sans fiche ; tu penses que ça vaut mieux ?

**Albert.** — Oui car la boîte seule permet le vrai tâtonnement. Avec la fiche, à mon avis, on retombe un peu dans le même travers qu'avec les boîtes enseignantes, le gamin est tellement guidé qu'il ne se pose pas de questions ou qu'il s'en pose moins. On lui dit « fais ceci », il le fait sans essayer de modifier quoi que ce soit, sans essayer d'imaginer. Moi, je parle pour ma classe de ville : ils sont si peu habitués à expérimenter mais plutôt à être dirigés qu'automatiquement, si je leur donne une fiche, ils se contentent d'obéir.

**Claude.** — En fait, ce que tu déplores c'est que le travail soit un peu mâché à l'avance et que la fiche ne laisse pas assez de place à la découverte ?

**Albert.** — Oui, mais c'est vrai aussi que les fiches peuvent aider à soulager le maître, quand il y a beaucoup de questions, beaucoup de pistes explorées ou alors au contraire, elles peuvent ouvrir des horizons quand il n'y a pas d'idées.

**Claude.** — Peut-être aussi sont-elles intéressantes car elles permettent la réussite, donc la valorisation ?

**Albert.** — Pas toujours, la preuve, le gosse qui a échoué dans son expérience du bateau à vapeur.

**Claude.** — Oui, mais c'était une question d'outil, de matériel insuffisant ou peu résistant.

**Albert.** — D'accord ! mais de toutes façons, si ça ne marche pas, le gosse ne se sent pas en situation de réussite... Alors, il faut que ça marche.

**Claude.** — Est-ce que ça veut dire que vous n'utilisez pas les fiches... Pourtant tu as l'ensemble du F.T.C. dans ta classe...

**Albert.** — Si on les utilise ! Quand on a épuisé nos idées, on se tourne vers le fichier ; on voit si on peut aller plus loin.

**Claude.** — Elles servent donc à se dépasser.

**Albert.** — C'est ça. On vérifie avec le fichier si on a tout trouvé, s'il y a d'autres expériences à faire. Il y a souvent des pistes supplémentaires qui sont ouvertes.

Bref, tu as un rôle « provocateur » : tu les fais s'interroger, se poser des questions. Tu as aussi parfois un rôle « technique » : Comment faire tenir la maquette debout ? Là, tu as donné le truc... Il y a sûrement d'autres aspects encore. Comment envisages-tu ton rôle dans ce type de recherche ?

**Albert.** — C'est un rôle important de préparation et d'animation.

**Claude.** — Mais aussi une exigence. Tu les pousses sans cesse à se dépasser. Par exemple la maquette n'était pas peinte des deux côtés ou de manière un peu bâclée. Or tu as mis l'accent sur ce qui pouvait être mieux fini, sur une certaine perfection de travail.

Je crois qu'il faudrait être clair à ce sujet : On entend parfois dire « cette pédagogie, c'est le règne du laisser-faire, les élèves font tout ce qu'ils veulent, c'est la pagaille, etc. »

Or, cette après-midi, à trois ou quatre reprises, je t'ai vu intervenir pour inciter les enfants à aller plus loin, à se dépasser. Cela a été le cas pour celui qui travaillait sur le démontage de la pile, à qui tu as dit : « Bon tu as enlevé le carton, tu as vu ce qu'il y avait ? ET après... Qu'est-ce qu'il y a sous « ce qui est noir ? » Cela a été encore le cas avec les poids et les leviers, avec la bougie et les lentilles, etc.

**Albert.** — Oui, je crois que c'est cela, la part du maître. Il y a un matériel sur lequel j'ai un peu réfléchi : je sais ce qu'on peut en faire, où ça peut nous mener, mener les enfants. Et tout en les laissant tâtonner et en respectant ce tâtonnement, finalement je sais qu'à un moment donné mon avis permettra d'aller plus loin, alors je le donne. Ma part du maître, c'est ça. Ma préparation de la classe, c'est ça : imaginer ce que je pourrai mettre en œuvre pour faire approfondir les démarches. Ma part du maître, ça peut être par exemple en électricité de donner un fil supplémentaire en disant : « Si tu l'ajoutes, qu'est-ce qui se passe ? »

**Claude.** — Au niveau de la formulation des résultats des expériences, comment ça se passe ? Pour les aimants, la formulation des conclusions avait relativement peu d'importance. A propos du levier, cela va être plus difficile. Actuellement ils sont tout près de trouver la formulation (type  $F \times l = F' \times l'$ )... mais comment arriveront-ils ?

**Albert.** — Je crois que je dois les laisser encore tâtonner, se débrouiller seuls encore un peu. Pour le moment ils ne semblent pas découragés. Peut-être que demain, au cours du compte rendu, quelqu'un dira : « Pourquoi ils ne mesurent pas les distances pour savoir s'il n'y a pas un rapport masse-distance ? » Si personne ne le dit, c'est moi qui suggérerai de nouveau, de regarder d'un peu plus près.

**Claude.** — Au niveau du contrôle, des traces écrites de ce type de recherches, quelle formule as-tu adoptée ?

**Albert.** — Je ne fais pas de contrôle type cahier mensuel. Je demande simplement quelques croquis, à la fin de l'expérience, qui prennent place sur le cahier dit « d'éveil ». De temps en temps, nous avons aussi des séances collectives (étude et naturalisation des animaux qu'ils ont rapportés) qui aboutissent à la rédaction d'un compte rendu fait en commun, et parfois d'une page du journal.

## La part du maître

**Claude.** — On pourrait déjà, à partir de ce que tu viens de dire, cerner ce que l'on appelle la part du maître : apporter des outils, des éléments qui permettront d'expérimenter... Donner le « coup de pouce » qui permettra d'aller plus loin, soit que tu apportes un élément nouveau au niveau des outils, soit que tu suggères une démarche (quand tu dis à ceux qui travaillent sur les forces et les fléaux : qu'est-ce qui se passe si on suspend un des poids vers le centre ?).

### QUELQUES FLASHES SUR LA PART DU MAITRE :

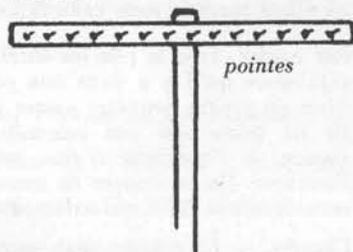
1. Le constructeur de maquette : « M'sieur, pour clouer ma maquette, pour qu'elle tienne droit, comment je fais ? »
2. Ceux qui travaillent sur les fléaux :

l'instrument :

+ poids :

1 kg  
500 g  
3 × 100 g  
1 × 200 g  
2 × 50 g

+ boîte de poids marqués.



1er temps :

Les élèves accrochent toujours leurs poids à l'extrémité des fléaux :

- A quoi servent toutes ces pointes ?
- Pour accrocher les poids.
- Alors, pourquoi les mettre toujours à l'extrémité ?

2e temps :

Les élèves accrochent les poids à des endroits symétriques par rapport à l'axe :

- Et si vous mettiez un poids au milieu du fléau et un autre à l'extrémité de l'autre fléau ?
- Ça penche, m'sieur !
- On pourrait essayer de réaliser l'équilibre.

3. Fléaux - électricité : l'enfant écrit ses observations. « Et si tu faisais un croquis, tu crois que ce ne serait pas plus clair et plus facile pour toi ? »

## Garder les élèves deux ans...

**Claude.** — En général, tu ne gardes tes élèves qu'un an. Cela ne te pose-t-il pas de problèmes au niveau de l'acquisition de cette technique de travail par les élèves.

**Albert.** — Ce que je voudrais, c'est pouvoir conserver les élèves deux ans, mais ce n'est pas possible. Cette année, il y avait un C.M.1-C.M.2 et j'ai gardé au C.M.2 des élèves de l'an dernier qui avaient des difficultés.

**Claude.** — Tu as noté un changement dans leur attitude par rapport à l'an dernier ?

**Albert.** — Je n'en reviens pas ! Cette année, ils sont autonomes, je peux leur faire confiance à 100 %. Ils me font un travail soigné, précis, impeccable.

**Claude.** — Est-ce qu'ils aident les autres dans l'organisation de leur travail ?

**Albert.** — Oui ! et ça c'est chouette ! Il y en a qui sont devenus « spécialistes » dans certaines techniques.

Les autres savent qu'on peut s'adresser à eux si on en a besoin : par exemple, Paul c'est le spécialiste du lino. Il y en a en orthographe, en maths, en « clouage »...

Moi, d'ailleurs, plutôt que d'aider moi-même, je renvoie vers eux ceux qui en ont besoin. Cela diminue ainsi la tension, l'agressivité dans la classe.



## De la nécessité de la recherche en sciences à l'école élémentaire

**Claude.** — Tu as, dans ta classe, des moments de recherche en sciences. Or, j'ai l'impression, à écouter ce que disent des collègues ou des parents d'élèves, qu'il se fait de moins en moins de sciences à l'école primaire (si on excepte, bien sûr, les activités habituelles du type « la vendange », « la noix », etc.) et sans doute très peu de recherche.

**Albert.** — Oui, je le crois.

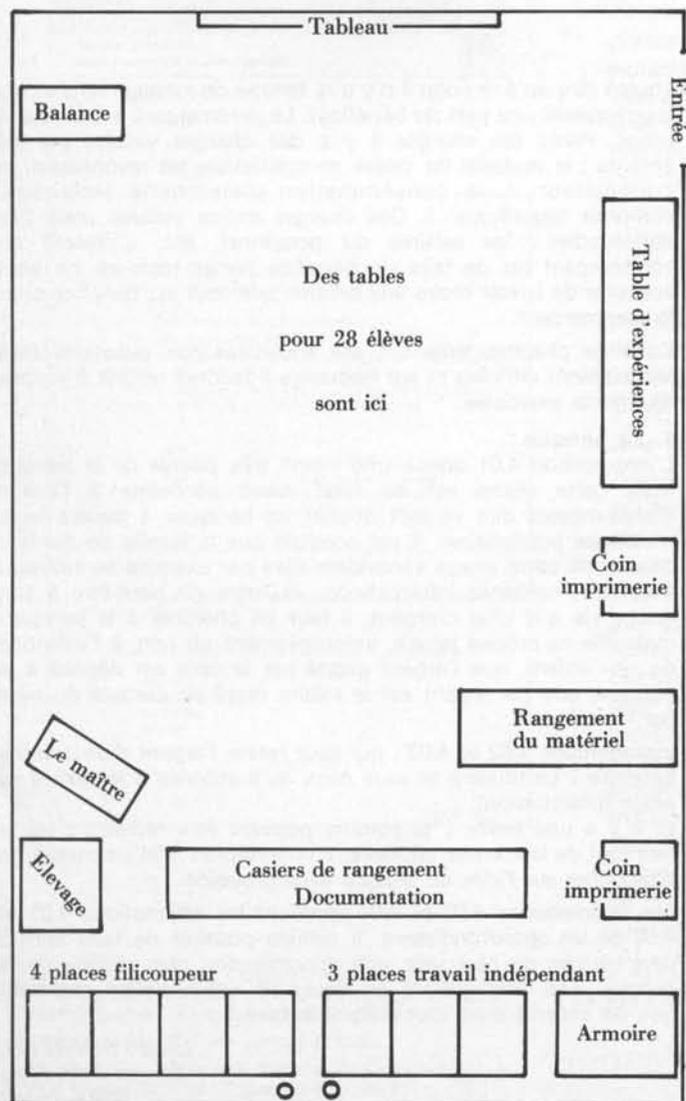
**Claude.** — Comment expliques-tu ce phénomène ? Et toi, comment te débrouilles-tu pour te recycler car on entend souvent dire : « En sciences, je manque de bases pour aider les enfants à chercher, à aller plus loin » ?

**Albert.** — Je ne sais pas expliquer ce manque de passion de beaucoup d'instituteurs, pour les sciences, d'autant que ces choses intéressent les gosses, qu'il y a une motivation très forte... Moi, j'ai eu la chance de voir des copains travailler dans ce domaine, de pouvoir discuter avec eux. Pour me recycler, j'utilise des livres, des livres de physique du second cycle par exemple. La semaine dernière, j'ai acheté un bouquin d'expériences en électronique. Mais ce que je regrette c'est qu'au sein du groupe départemental, on ne puisse pas se rencontrer plus souvent pour échanger davantage en ce domaine. Ce qu'il faudrait aussi, c'est avoir la possibilité d'aller voir les autres « fonctionner » avec leurs élèves. Car seul, d'abord on n'a pas toutes les idées ; et puis on ne sait pas toujours explorer une piste ouverte par les gosses : le temps de faire le point, d'envisager la question et l'occasion est passée, la motivation a faibli.

Si on pouvait travailler en groupe sur ce point, chacun irait beaucoup plus loin en classe. Et puis, il y aurait une sorte de recyclage permanent, chacun apportant ses compétences dans tel ou tel domaine.

On pourrait aussi mettre au point une série de fiches à l'usage des maîtres, indiquant à propos de telle question ou de tel type de matériel, des éléments de base qui lui permettraient de laisser tâtonner les enfants et de les aider dans leur tâtonnement.

Je sens bien le danger de ces « fiches de recyclage » : quand on connaît bien tous les points d'une question, on risque de ne plus laisser tâtonner les enfants... Or, ce tâtonnement est fondamental, à mon avis, en sciences... Seulement, il est encore plus grave de ne rien faire !



# Economie à l'école

UN ENTRETIEN  
DANS UN COURS ELEMENTAIRE PREMIERE ANNEE  
QUI REVELE  
UNE SENSIBILITE AUX REALITES ECONOMIQUES

## 1. Economie, consommation, gaspillage :

- *Nous on prend du Banania le matin : ça fait des économies* (Dominique - 1.01).
- ?... (1.02).
- *Parce que c'est déjà sucré* (1.03).
- *A «Euromarché» ils donnent parfois des petits paquets gratuits quand on achète des boîtes* (Cécile - 1.04).
- *Ce qui est gratuit c'est pas économisé : c'est donné* (Dominique - 1.05).
- *Mais que veut dire «économiser» ?* (maîtresse - 1.06).
- *Ça veut dire : «ne pas user des affaires»* (Richard - 1.07).
- *Il y a des choses qu'il faut acheter presque toujours : le lait, le pain...* (1.08).
- *Les fleurs se fânent toutes seules ; ce n'est pas gâcher, on n'y peut rien* (Marc - 1.09).
- *Acheter ce qu'il ne faut pas, ça n'use pas les sous : c'est comme si on les perdait* (1.10).
- *Il faut utiliser le plus possible les choses : ma sœur a eu toutes les affaires de ski de mon cousin qui a grandi. Après c'est moi qui les aurai* (Marc - 1.11).
- *C'est mieux quand les mamans ont des enfants qui sont plus grands que les autres : ils peuvent mettre les chaussures et les anoraks plusieurs fois* (1.12).

## COMMENTAIRES :

(L'entretien a été partagé après coup en quatre parties pour faciliter les renvois.)

### 1. Consommation, économie, gaspillage :

1.08 : Il y a l'idée de distinguer les articles indispensables à la consommation courante, quotidienne, sur lesquels on ne peut pratiquement pas économiser, et les articles sur lesquels il est possible de faire des économies.

1.11 et 1.12 donnent des indications sur les façons d'économiser mais d'autres directions pourraient être trouvées collectivement en faisant préciser ou réfléchir sur les interventions 1.07 et 1.10.

### 2. Achats raisonnés :

C'est un problème très difficile si on ne reste pas très concret sur des exemples très précis (car il faut bien savoir si ce qu'on veut comparer est bien effectivement comparable : poids, qualités, services identiques, etc.).

Mais peut-être sera-t-il possible, dès cet âge, de viser un premier objectif, limité certes, mais fondamental : l'idée de la relativité des prix, sous un double aspect :

- Dans un même magasin il y a des crayons à différents prix (des crayons, ou des caramels, ou des chaussures...);
- Un même article (par exemple le même crayon, ou le même paquet de caramels) ne coûte pas le même prix dans tous les magasins.

On pourrait aussi prendre comme point de départ une comparaison des petits pains apportés pour le goûter (qualité, prix, poids...).

### 3. Le bénéfice du commerce :

Une première idée : le commerçant ne fabrique rien. Il achète et il revend. A qui achète-t-il ? A qui revend-il ? (Ceci est à nuancer pour l'artisan-commerçant tel le boulanger ou le pâtissier ou le charcutier...)

Une deuxième idée : le commerçant vend plus cher qu'il n'achète. Il fait donc un bénéfice.

L'intervention 3.02 est très bonne parce qu'elle permet d'introduire une troisième idée : tout le bénéfice n'est pas pour le commerçant. Faire réfléchir sur l'intervention 3.03 : est-ce exact qu'elle gagne tout ? (On peut supposer que l'enfant

## 2. Achats raisonnés :

— *Ce qui est cher use les sous. Il faut regarder les prix et choisir ce qui n'est pas tellement cher* (Sylvie).

## 3. Bénéfice du commerce :

— *Quand on achète, ceux qui vendent gagnent beaucoup de sous* (Claudine - 3.01).

— *Pas seulement eux, les autres aussi : les femmes de ménage et les chefs gagnent aussi* (Dominique - 3.02).

— *A la coop, elle gagne tout, sauf la monnaie (qu'elle rend) et les timbres* (3.03).

## 4. La banque :

— *De toute façon c'est pas grave quand on n'a plus d'argent, on va à la banque* (Gotty - 4.01).

— *N'importe qui peut chercher n'importe combien d'argent, n'importe quand, sauf les enfants parce que c'est les papas qui travaillent* (4.02).

— *Mais ma maman ne travaille pas et elle peut quand même aller en chercher* (Dominique - 4.03).

— *D'abord il faut envoyer les sous qu'on gagne et surtout se rappeler combien on a envoyé parce que si on va en chercher en plus on va en prison* (4.04).

(Extrait d'un entretien,  
classe d'Anne-Marie MISLIN, Ottmarsheim)

voulait dire qu'à la coop il n'y a ni femme de ménage ni chef qui toucheraient une part du bénéfice). Le commerçant a des frais à payer. Parmi ces charges il y a des charges visibles par les enfants : le matériel (la caisse enregistreuse, les rayonnages, le congélateur...), la consommation d'électricité (éclairage, comptoir frigorifique...). Des charges moins visibles mais très concevables : les salaires du personnel, etc. L'objectif du commerçant est de faire du bénéfice certes mais on ne peut accepter de laisser croire aux enfants que tout est bénéfice pour le commerçant.

Dans ce chapitre trois ont été soulevées des questions déjà relativement difficiles et sur lesquelles il faudrait revenir à propos de maints exemples.

## 4. La banque :

L'intervention 4.01 donne une vision très puérile de la banque mais cette vision est au fond assez conforme à l'image d'elles-mêmes que veulent donner les banques à travers leurs messages publicitaires. Il est possible que la famille de l'enfant développe cette image «providentielle» par exemple en refusant à l'enfant certaines informations : la mère dit peut-être à son mari : «je n'ai plus d'argent, il faut en chercher à la banque» mais elle ne précise jamais, volontairement ou non, à l'intention de son enfant, que l'argent gagné par le père est déposé à la banque, que cet argent est le salaire versé au compte du père par l'employeur.

Interventions 4.02 et 4.03 : qui peut retirer l'argent d'un compte bancaire ? Le titulaire et tous ceux qu'il autorise à le faire à sa place (procurator).

Et il y a une limite à la somme pouvant être retirée : c'est le montant de la somme déposée. L'intervention 4.04 permettra de déboucher sur l'idée de chèque sans provision.

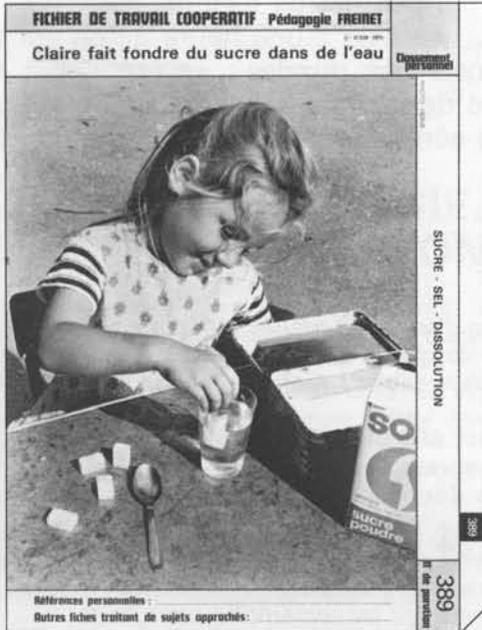
Les interventions 4.03 et 4.04 rectifient les affirmations 4.01 et 4.02 en les approfondissant. Il semble possible de faire faire à tous un pas de plus vers une appréhension plus réaliste de la banque. Les interventions au cours de cet entretien montrent que les enfants sont tout prêts à le faire.

Lucien BUESSLER  
14, rue Jean Flory  
68800 Thann

# COMMENT J'UTILISE LE F.T.C.

A PROPOS DE LA SERIE 301 A 400 :

## «100 EXPERIENCES FONDAMENTALES»



Claire essaie de dissoudre dans de l'eau : du sel, du sucre, de la farine, de la craie, un bonbon, un caillou, de la pâte à modeler...

Elle utilise de l'eau chaude ou froide.

Elle goûte l'eau salée, sucrée...

Elle fait fondre dans l'eau un morceau de sucre imprégné d'encre.

Elle fait évaporer, sur le poêle ou à l'air, de l'eau sucrée ou salée, et étudie ce qui reste dans la casserole.

Claire essaie de mélanger :

- de l'huile et de l'eau
- de l'eau et du vin
- de l'huile et du vinaigre...

D'autres liquides peuvent être essayés comme solvants : huile, alcool à brûler, essence...

dissolution  
éducation sensorielle  
évaporation  
émulsions

saturation

Cette année, j'ai un C.E.1, une classe peuplée il est vrai d'une vingtaine d'enfants seulement, ce qui est peu pour une classe citadine. Nous travaillons beaucoup en «classe-atelier» ; c'est-à-dire qu'à côté des moments collectifs de départ et de remise en commun, les moments de travail éclaté — certains diraient libre, d'autres indépendant — sont nombreux.

Dans ce cadre le fichier F.T.C. (série 301 à 400) me rend les plus grands services. Dès que je me le suis procuré, je l'ai mis dans un fond de boîte à chaussures ; je le déposai — faute de mieux — à l'atelier de calcul — bien que les expériences fondamentales qui y sont proposées n'aient qu'un rapport lointain avec le calcul — et je laissais venir.

C'est Karim qui s'y intéressa le premier. Karim est notre petit coréen, il a encore de gros problèmes au niveau de son intégration dans la classe et il participe effectivement peu à ce que nous faisons, plus souvent il a des activités parallèles, sur le plan de la lecture il a un déchiffrement difficile peut-être, mais lorsqu'il lit c'est la compréhension du message qui le polarise. Karim, donc, d'abord se balada dans le dédale des grandes photos sans souci du reste, manipula et remanipula le fichier avant de faire quoi que ce soit. Puis il s'empara d'une fiche et la réalisa ! La photo (fiche 388) montrait un enfant armé d'une poignée de magicolors serrés qui réalisait un dessin aux traits — aux traits multiples et parallèles —. Karim essaya, le résultat l'étonna, il rajouta un «magic» à sa poignée, en supprima, inversa les couleurs, essaya avec des crayons, avec des stylos de même couleur, avec des pinceaux à colle trempés de couleurs. Son visage rayonnait, et bien sûr tout fier, il présenta ses recherches à l'ensemble de la classe. L'intérêt pour le F.T.C. était lancé. Des candidats expérimentateurs l'exploraient.

Et très vite les fiches se retournèrent et des enfants essayèrent les pistes proposées au dos des fiches — là sont proposées d'autres expériences possibles —. Aussi si j'eus droit comme le propose une des photos à une «peinture» réalisée par projection de couleurs sur une feuille à partir d'un pinceau secoué, comme proposé en pistes : on souffla ces projections, on l'essaya sur papier mouillé, sur feuille très lisse, sur papier à gros grain. Les expériences de symétrie eurent aussi pas mal de succès et de nombreuses variantes. La balance de la classe fut aussi beaucoup utilisée. Les expériences réussies par les uns étaient d'ailleurs immédiatement communiquées aux autres et très souvent refaites, et refaites jusqu'à ce qu'elles deviennent possessions du trésor commun. Mon rôle ? tantôt technique — on n'a pas tel ustensile, «Et si tu essayais avec cela ?», — tantôt de valorisation — «Ça, ça vaut la peine d'être montré à toute la classe !».

Dire que je ne fus jamais inquiet serait faux !

Lorsque je vis Pascal se débrouiller pour réaliser des bulles de savon, et lorsque je vis le succès qu'elles obtinrent et les multiples répétitions et variations qu'elles suscitèrent, ma vieille peau d'instituteur me soufflait : «Et s'ils perdaient leur temps ?...» Mais c'est à la suite de cette activité qu'Eddy — mon petit belgo-espagnol qui est le moins loin dans la fixation des mécanismes de l'écriture écrivit un des meilleurs textes libres de l'année : «Bulles» et qu'il le composa dans une jolie et originale présentation typographique... Et puis c'est encore Karim qui — profitant de la présence de sucre en morceaux en classe — se lança dans l'expérience de la dissolution. Il fit fondre consciencieusement sucre après sucre. Et puis retourna la fiche et (lui qui se ferme si souvent à mes exercices de lecture) trouva que l'on pouvait aussi essayer — comme proposé — avec de l'eau chaude, qu'on pouvait substituer au sucre, du sel, de la farine — ce qu'il fit — et qui pour finir de sa propre initiative pila un bâton de craie pour voir... Mon inspecteur en visite me dit — avec un large sourire de contentement — voilà : «C'est cela, inventer».

J'avoue qu'en praticien moyen, ces notions théoriques m'échappent un peu, et que pour moi c'est seulement vivre en classe.

Jean DUMONT  
Bruxelles

(Extrait de *Education populaire* n° 2, mars 75)

Le Fichier de Travail Coopératif contient maintenant 5 séries de 100 fiches (étude du milieu, sciences, mathématiques, français, expression corporelle, etc.).

Chaque série : 33 F, en vente à la C.E.L.

La série 501 à 600 sera livrée avec l'abonnement à S.B.T. pour 1975-76 ; l'abonnement : 43 F.

# QUELLE PÉDAGOGIE ?

Suzanne SURDON  
classe de perfectionnement  
38 Pont-de-Beauvoisin

Moi je me demande de plus en plus :

«C'est quoi ma pédagogie ? Ça fait deux jours qu'on n'a pas fait de lecture...»

Ou bien : «C'est neuf heures et demie, ou dix heures... y'a plus d'une heure qu'on est là à causer...» Ou encore : «Ce matin, Alain nous a apporté des puzzles ; ils ont passé leur matin, en petits groupes ou solitaires à faire ou défaire des puzzles, à chercher des formes et des couleurs... et l'Education Nationale ne me paye sûrement pas pour qu'ils se passent de moi, même de temps en temps...»

ALORS ? IL SE PASSE QUOI DANS MA CLASSE ?

## MA PEDAGOGIE...

● C'est Karim qui raconte depuis trois jours qu'il va à Marseille avec ses parents. Le vendredi, je m'étonne : «*Je croyais que tu étais parti ?*»

Explosion : «*Ma mère, elle me ment ; elle m'avait dit qu'elle m'emmenait et elle m'a dit qu'il n'y avait pas de place ; elle le savait avant qu'il y avait pas de place, pourquoi elle m'a promis ?*»

J'essaie de le rassurer : «*Elle n'est pas partie pour longtemps ? Quand revient-elle ?*»

Il hoquète... «*Elle m'a dit qu'elle revient demain, mais peut-être elle me ment encore...*»

● C'est Mohamed et Habib qui n'ont pas déjeuné ce matin... et tant d'autres.

● C'est Denis qui dit à ses copains : «*Lahcène et Ali sont venus pour jouer avec moi. Ma mère a dit qu'on partait... C'était pas vrai et mon père m'a tapé. Il faut plus venir parce que mon père veut pas des arabes, et si vous venez, il va taper encore.*»

● C'est Hocine (il n'est pas gâté, on ne voit que ses oreilles) qui après tous les autres veut dire ce qu'il a mangé :

— *J'ai mangé des patates.*

Moi, pour l'encourager... Il a si peu souvent quelque chose à dire :

— *Et puis ?*

— *C'est tout.*

C'était malin ma question !

● C'est le même Hocine, les yeux brillants, qui lève le doigt depuis un moment. Victoire ! Il a quelque chose à dire !

— *J'ai mangé du canard.*

Je peux pas traduire le ton, ni son visage d'extase pour nous dire ça ! Il est beau ce gosse quand il est heureux !

● C'est Florence qui fait un dessin. Je m'approche :

— *Qu'est-ce que tu as dessiné ?*

— *C'est une maison. Là y'a un monsieur et une dame.*

— *Et ça ?*

— *C'est une cage. Dedans, y'a une petite fille. C'est le monsieur et la dame qui l'ont mise dedans.*

● C'est encore Florence. On écrit son texte ce matin. Elle raconte :

— *Mon papa est allé chez le docteur, il gueule après ma maman, ça peut plus aller, alors le docteur lui a donné des ampoules et des cachets.*

D'habitude on discute un peu et on écrit en respectant le plus possible ce que le gosse a dit... Mais ce texte, il est tiré, collé dans le cahier ! Alors on rectifie le tir... On écrit au tableau :

**mon papa est allé chez le docteur**

**il est trop nerveux**

**le docteur a donné des ampoules et des cachets**

● C'est Abdellah hier après-midi :

— *Avant d'aller jouer au foot, on range le matériel du matin qui traîne... Abdellah, tu veux te charger des feuilles de maths, tu les rassembles pour jeudi.*

Deux minutes après, c'est Hocine qui apporte les feuilles.

— *Abdellah, tu exagères, tu prends les autres pour tes domestiques.*

J'assortis mon commentaire d'un amical coup de pied aux fesses. Abdellah va s'asseoir dans un coin et ne vient pas dans le groupe pour faire les équipes de foot. Moi je me dis : « ma fille t'as fait une gaffe ».

— *Abdellah, tu viens... une fois, deux fois... Tu es fâché parce que j'ai grogné après toi ?* (Ce serait bien la première fois qu'il bouderait.)

Pas de réponse. Je sens qu'il y a autre chose.

Je me lève, je le prends par la main.

— *Viens t'asseoir avec nous.*

Il se laisse faire. Le groupe se resserre autour de nous.

— *Qu'est-ce qu'il y a ? Est-ce que tu veux nous dire ?*

Silence. Abdellah est tellement oppressé que rien ne vient. Ali se penche vers lui...

— *Dis-nous Abdellah.*

Ça y est... ça va sortir.

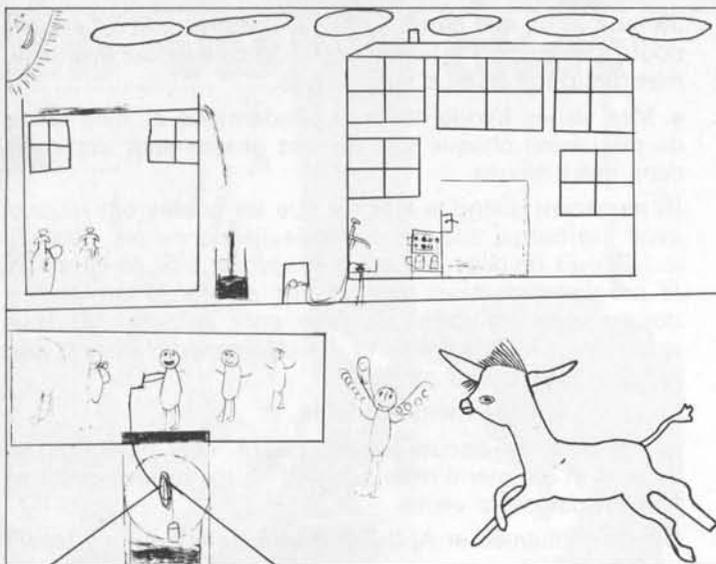
— *C'est ma mère (il est haletant d'angoisse) elle est tombée évanouie. C'est à cause de mon frère Kader qui lui vole de l'argent.*

Il raconte un peu la scène... Il a sûrement cru sa mère morte.

● C'est le même Abdellah qui raconte périodiquement son père ivre, qui va se faire désintoxiquer, qui se sauve de l'hôpital, qui perd la paie de la quinzaine parce qu'il a trop bu, qui poursuit la mère autour du lit avec un couteau, ce père que le grand frère enferme dans une chambre en attendant qu'il dessaoûle.

Et c'est le groupe qui accueille tout cela sans gêne ni complaisance.

● C'est encore Abdellah qui a un dossier bien fourni à la gendarmerie, avec Mohamed : vols en magasins, vols de vélos, vols de fric, entrée par effraction dans une maison inhabitée...



Dans mon village en Algérie, il y a un puits sur la place. Il n'y a qu'un puits pour toutes les maisons.

On prend l'eau dans un seau, au bout d'une grande corde.

On lance le seau dans le puits et on le remonte en tirant la corde.

On remplit un grand tonneau qu'on emmène sur la charrette avec le cheval.

On va aussi chercher de l'eau avec l'âne.  
- Lahcène.

## MA PEDAGOGIE... C'EST LES CORRESPONDANTS

● C'est le colis des correspondants qu'on reçoit pratiquement tous les jours, c'est les textes, les dessins qu'on partage et qu'on range.

— Regardez mon enveloppe comme elle est grosse.

— Moi j'emporte voir à maman, je lui lirai l'histoire de Sandrine.

— Moi je sais où y'a fleur... c'est dans mon cahier, dans l'histoire d'Agnès.

● C'est les dessins qu'on fait avec une application que je n'avais jamais connue auparavant (première expérience de correspondance journalière), les histoires qu'on veut raconter pour les copains (on peut pas toujours les écrire, c'est souvent moi qui écris ou qui recopie).

● C'est les beaux albums qu'on reçoit et qu'on envoie sur : les chats, les chiens, ce qu'on fera plus tard, le bonheur, la peur, la neige, le théâtre, le mariage...

● C'est les maths... On manque jamais d'idées (on peut même se permettre d'en laisser tomber, celles qu'il faudrait tirer par les cheveux pour qu'elles s'exploitent).

● C'est les colliers qu'ils ont fait pour les filles de la classe des correspondants... et c'est la tête épanouie d'Habib en lisant un mot de Myriam à propos du collier :

« Ma maman a dit : qu'il est joli.

Mon papa a dit : qu'il est gentil.

Merci Habib de tout mon cœur. »

● C'est les correspondants dont on parle toute la journée, pour qui on a toujours quelque chose à dire ou à faire, qui n'ont jamais occasionné l'ombre d'une déception : nous avons beaucoup reçu et aussi beaucoup donné.

## MA PEDAGOGIE...

● C'est Ali qui raconte ses vacances en Algérie ou qui nous explique qu'il voudrait bien faire le Ramadan.

— Le Ramadan commence bientôt. L'an passé, je l'avais fait un peu. J'avais trop faim, alors je mangeais. Mon père me disait : « tu es trop petit ». Cette année, je vais essayer de le faire plus longtemps.

● C'est Lahcène qui avait des chats :

— En Algérie, j'avais quatre chats. Quand je dormais, le chat orange venait me réveiller en me griffant les pieds. Dans le pré, je m'amusais à lancer une pierre. Avec mon chat on courait à celui qui trouverait la pierre le premier. Les trois autres étaient jaloux. Ils battaient mon chat.

● C'est Abdellah qui parle de ses chiens quand il habitait à la campagne près de Pont :

— J'avais un chien qui s'appelait Willy. Quand j'arrivais pas à rassembler les moutons dans le pré, j'appelais Willy et il ramenait les moutons. Il s'est mis à tuer les poules. Mon cousin a été obligé de le tuer. J'étais triste. J'ai pleuré.

● C'est lui qui raconte la mort de son grand-père :

— Mon grand-père est mort à Saint-Béron. J'étais petit. On lui faisait toujours des piqûres... Il était quand même trop malade, il est mort. On m'a dit qu'on l'emmenait se soigner en Algérie. Moi j'ai cru. Alors j'allais toujours m'asseoir sur les escaliers et j'attendais qu'il revienne. J'ai compris longtemps après qu'il ne reviendrait pas.

● C'est Lahcène qui apporte une enveloppe et l'adresse du grand-père en Algérie pour qu'on lui fasse une lettre : « Je voudrais bien aller te voir. »

● C'est Abdellah qui écrit une poésie :

LE PETIT CHEVAL BLANC.

« C'était un petit cheval blanc,  
sauvage.

Il avait des amis.

Un jour, des cow-boys  
sont venus d'Amérique.

Ils ont voulu l'attraper  
avec un lasso.

Mais le petit cheval blanc  
S'est débattu.

Il a traîné le cow-boy.

Le cow-boy a lâché.

Le petit cheval blanc  
était libre ! »

● C'est Karim qui est allé à Marseille pour l'enterrement de sa mémé :

— Je suis allé à Marseille pour l'enterrement de ma mémé. Elle était sur le lit. Le camion est venu. On a mis ma mémé dans un cercueil, le cercueil dans le camion. Tout le monde chantait en arabe pour elle ; on l'a emportée au cimetière...

● C'est Florence qui annonce :

— Moi, quand je serai un papa...

Et chacun de lui expliquer qu'elle peut pas être un papa, que les garçons, c'est pas fait comme les filles, etc.

● C'est Ali qui raconte qu'il était allé à l'hôpital pour une opération parce que c'est sa religion, mais...

— Je me rappelle plus le nom...

— C'est la circoncision.

— C'est ça, oui.

— Qu'est-ce que c'est ? demande Alain.

Alors on explique...

Et Lahcène aussi a été circoncis, et Abdellah.

● C'est Mohamed qui raconte parce que les correspondants nous ont envoyé un album sur l'eau :

— l'eau qu'on porte sur l'âne avec les outres en Tunisie,  
— et qui mime sa sœur Ouassila portant les outres.

Il a le geste, va !

● C'est lui aussi qui nous pétrit un pain et que tout le monde regarde, silencieux... avec le respect dû au créateur.

Et il était bon ce pain !

● C'est encore Mohamed et Habib qui racontent la course sur la plage de leur village tunisien, pieds nus, pour aller se jeter dans la mer :

— *Et ici, il faut toujours mettre des chaussures.*

— *Et moi pendant les vacances en Algérie, je savais plus marcher pieds nus, ça faisait rire mes cousins... enchaîne Ali.*

● C'est les rythmes qu'on enchaîne derrière Abdellah qui tape sur la table. Sa mère joue du tam-tam et chante.

● C'est les pièces de théâtre où Abdellah et Mohamed (et ceux qui connaissent bien les gendarmes) jouent :  
«*Les gendarmes pas comme les autres... qui arrêtent ceux qui font rien et laissent les autres.*»

● C'est Mohamed qui raconte le pays où l'on n'a pas besoin de voler...

● C'est aussi nos discussions interminables sur la télé, Zorro, les westerns, les émissions de Guy Lux mais aussi sur la guerre, la naissance, le mariage, la peur, le bonheur...

C'EST QUOI LE BONHEUR ?

C'est d'avoir de l'argent

C'est la vie

C'est de ne pas mourir

C'est d'avoir un jardin  
une maison

C'est de ne pas travailler

C'est de retourner dans mon pays

C'est d'avoir ma mère  
ma famille

et mes copains

C'est d'avoir une femme.

## MA PEDAGOGIE... C'EST ENCORE...

● Le père de Mohamed qui est débordé par tous ses gosses (neuf) et surtout Mohamed qu'il ne supporte pas toujours bien (il est de tant de mauvais coups).

L'an dernier il l'avait battu tellement que je suis allée discuter avec lui. J'ai expliqué, essayé de trouver les mots qu'il pouvait comprendre.

Il souhaitait et souhaite encore qu'on le case en pension quelque part pour en être débarrassé.

Depuis nous avons beaucoup parlé. Je suis allée souvent à la maison. On a parlé de Mohamed bien sûr mais aussi de son métier de pêcheur en Tunisie, des enfants, de contraception... Cette année, il me dit, quand les gendarmes accusent Mohamed : «*Je sais que Mohamed ne me dit pas de mensonges.*»

Ils ont retrouvé un peu de confiance l'un en l'autre.

● La maman de Florence que je vois souvent et avec qui nous échangeons beaucoup depuis que je lui ai raconté le dessin de la petite fille en prison. J'ai senti combien il était difficile à leur couple d'accepter cette Florence comme elle est. Je crois que ça va mieux depuis que nous en parlons.

Je crois aussi que cette maman a compris qu'il fallait sans doute s'inquiéter de la lecture et du calcul pour Florence, mais peut-être aussi d'autre chose.

● Mes visites fréquentes à la gendarmerie et mes essais de discussion chaque fois que les gosses sont impliqués dans des histoires.

Ils menacent quand je leur dis que les gosses ont raconté avoir été battus à la gendarmerie (je donne les détails) :  
«*... Et puis faudrait pas qu'ils exagèrent... Si ça continue, la prochaine fois, au lieu de les aider (...) on met le dossier dans les mains du juge pour enfants... Et vous savez tous les Abdellah et les Mohamed... on est pas racistes mais quand même.*»

Ils m'ont tout de même écoutée.

Je termine la discussion en disant que peut-être les enfants m'ont menti mais que rien ne me prouve qu'ils ne m'aient pas dit la vérité.

Depuis Mohamed et Abdellah disent : «*Ils ne nous tapent plus.*»

Et je crois que l'on n'aime pas me voir arriver. La dernière fois, il m'ont dit : «*Mais c'est pas votre boulot, c'est le boulot de l'assistante sociale.*»

● Vendredi dernier, 8 h 1/4. On a soupé. Ça sonne. J'ouvre : c'est Abdellah et Mohamed (encore eux !).

— *On a une tortue mais on sait pas où la cacher. Faudrait que vous la gardez ; on peut pas l'emmener chez nous.*

Je questionne. Ils se sont cotisés pour acheter cette tortue 6,50 F.

— *On a pris une femelle, si on peut avoir des petits... Et on a pris une petite pour qu'elle vive plus longtemps.*

On cherche des cageots, on installe la tortue avec de la salade et ils repartent rassurés.

Et la lecture dans tout ça ?

Et le calcul ?

Et la syntaxe !

Et l'enrichissement de la langue parlée et écrite ?

Bien sûr on lit, bien sûr on fait du calcul, mais je me demande de plus en plus si ce n'est pas utile pour moi seulement, à cause de mon vécu intellectuel, à cause de ma fonction au sein de l'institution scolaire.

Et pourtant les gosses ont très souvent envie de lire des tas de trucs. Ils s'accrochent (pour la plupart) avec acharnement sur un texte qu'ils veulent lire.

En maths ils deviennent logiques, critiques. Ils aiment compter, comparer, chercher.

Mais ça s'est passé comment l'apprentissage ? Qu'est-ce qui les a fait arriver à tout cela ?

Les moments de maths ou de lecture ?

Ou bien autre chose ?

Et vous ça se passe comment ?

C'est affectif, scientifique, intellectuel votre pédagogie ? Peut-être que je projette mes propres problèmes sur les gosses.

C'est ce qu'on dit parfois quand des copains du second degré sortent de leurs dossiers des textes d'ados qui dérangent.

Peut-être ?

Mais c'est trop facile.

Je poserai plutôt le problème autrement.

Est-ce que j'accepte toujours que chacun des membres du groupe aille au bout de son authenticité, qu'il s'agisse des enfants ou de moi ?

N'y a-t-il pas des limites à ce que je puis accepter ?

Les limites se repoussent... jusqu'où ?

N'y a-t-il pas un moment où les contradictions seront trop grandes entre ce que je suis dans l'institution et ce que je suis dans la classe ?

A ce moment-là faudra-t-il quitter la galère ?

# En visite chez

Pierre et Suzanne GILIGNY  
directeur et animatrice du C.A.FO.P.  
de Grand Bassam



Utopie en France,  
réalité en Côte d'Ivoire :

## LES ECOLES NORMALES AUTOGEREES

Un reportage de R. UEBERSCHLAG

Rarement les Ecoles Normales françaises ont possédé un corps professoral aussi qualifié qu'actuellement. Or, jamais on ne leur a disputé autant le droit et la compétence de former et de perfectionner des enseignants. Ce qui les sauvera du naufrage, les professeurs d'E.N. le savent bien : la création d'un cadre de réflexion et d'un style de relations humaines pendant et après le séjour à l'école. Et — pourquoi craindre le mot et la chose ? — une conception autogestionnaire de l'établissement de formation, budgétairement et administrativement plus autonome qu'il ne l'est actuellement.

La Côte d'Ivoire nous apporte à ce sujet, non un exemple mais une incitation. Les situations ne sont pas comparables. Un C.A.FO.P. prend des jeunes au niveau du B.E.P.C., émergeant à peine d'une mentalité tribale et leur donne une chance inconnue des moniteurs C.E.P. d'autrefois : réaliser en commun une auto-formation.

Pour Pierre et Suzanne, pionniers du mouvement Freinet et qui ne se résignent pas à une retraite pantouflarde, le troisième âge démarre sur une cure de jouvence.

**ROGER.** — *Ce qui est intéressant, c'est qu'il s'agit de former des jeunes qui vont, très souvent, aller dans la brousse, c'est-à-dire dans des coins un peu difficiles, et qui vont en même temps participer à la vaste expérience audio-visuelle qui se fait actuellement sur le territoire.*

**PIERRE.** — Oui, nos jeunes s'en vont dans toutes les régions de Côte d'Ivoire. En effet, actuellement on est en train ici de mettre sur pied une expérience d'enseignement par la télévision. On a commencé par les cours préparatoires et on a les C.P.1, C.P.2, C.E.1, C.E.2 qui fonctionnent avec la télévision. Evidemment, toutes les écoles n'ont pas encore la télévision scolaire parce que certains coins ne sont pas atteints par la télévision mais tous les ans de nouvelles écoles s'ouvrent et de nouveaux cours vont s'ouvrir aussi. C'est ainsi que l'an prochain les cours moyens première année seront télévisuels.

**ROGER.** — *Je ne veux pas te faire dire que ton expérience ici est beaucoup plus exaltante que celle que tu as vécue en France, mais tout de même tu trouves ici des satisfactions nouvelles, une expérience humaine...*

**PIERRE.** — Oui, c'est surtout l'expérience humaine qui est extrêmement intéressante. Nos jeunes sont attachants, ils veulent réussir. On est un pays en voie de développement et le contact avec eux est très enrichissant. D'ailleurs, la vie au C.A.FO.P. est une vie communautaire et nous vivons en famille, si je puis dire, et je retrouve là les conditions de vie que j'ai toujours aimées. Ce n'est plus le directeur qui impose à ses élèves le travail, c'est vraiment le travail d'équipe, le travail de famille.

**ROGER.** — *Alors, essayons d'évoquer une journée banale de la vie au C.A.FO.P.*

**PIERRE.** — Nous commençons de bonne heure, étant donné les conditions de température, à 7 h tous les matins, mais dès 6 h 45 je suis dans le C.A.FO.P. Là, il y a déjà un contact avec les élèves que je rencontre, on parle un peu, on voit ce qui va, ce qui ne va pas en se promenant dans le C.A.FO.P.

**ROGER.** — *Le C.A.FO.P. se présente comme un ensemble de pavillons y compris les logements du directeur et des adjoints et, là, tu es à la tête d'une équipe d'enseignants...*

**PIERRE.** — Une vingtaine de personnes : professeurs, économiste, animateurs. D'ailleurs, on a banni le terme professeur, on emploie le terme animateur, ce qui montre déjà l'esprit dans lequel nous travaillons. Nous avons deux objectifs : la **formation pédagogique** qui est notre gros point, puisqu'en un an il faut que nos stagiaires soient, quand même, capables de se débrouiller dans une classe. Puis, il y a le **perfectionnement**, par exemple : perfectionnement en français, perfectionnement en mathématiques et puis formation de l'esprit dans les disciplines scientifiques. Il y a des animateurs qui font du perfectionnement en français, mais, en même temps, de la pédagogie. On n'a pas voulu couper les deux. Il n'y a pas de gens qui font du français et d'autres qui apprennent la pédagogie du français. Par exemple, en français, les collègues qui parlent de grammaire fonctionnelle voient avec les stagiaires ce qu'est la grammaire fonctionnelle, on travaille d'après des émissions, d'après les classes et on voit après, si cette notion-là était à apprendre aux enfants, comment nous ferions. Tout est lié. Actuellement il y a 152 stagiaires. Le C.A.F.O.P. est mixte, cette année, j'ai 95 garçons et 57 filles. Ils sont tous internes. Ce nombre-là correspond à la capacité de logement. En Côte d'Ivoire on mélange les ethnies, il ne s'agit pas de sélectionner des gens, il faut faire une union nationale. Ils sont mélangés dans les dortoirs, dans les cours, partout.

**ROGER.** — *Quels sont ces types d'ethnie que tu as par exemple ?*

**PIERRE.** — Il y a en Côte d'Ivoire une soixantaine d'ethnies : baoulé, lobi, dioula, malinkè, sénoufo, etc.

**ROGER.** — *Ils ont des atomes crochus entre eux ?*

**PIERRE.** — Il y a parfois des rivalités d'ethnies dans le pays.

**ROGER.** — *Est-ce que tu vérifies que selon les ethnies, il y a des prédispositions, par exemple davantage à la langue, davantage aux mathématiques ?*

**PIERRE.** — Non, on n'a pas vérifié cela, mais je ne pense pas qu'il y ait des prédispositions.

**ROGER.** — *Et leur recrutement ?*

**PIERRE.** — Ils sont recrutés sur deux critères : certains sont orientés par une commission nationale d'orientation, les autres arrivent ici par concours. Ils sont recrutés sur le plan national et répartis dans tous les C.A.F.O.P. de Côte d'Ivoire puisqu'il y en a 7 en Côte d'Ivoire. Lorsqu'ils arrivent ici, on les répartit par groupes, j'allais dire presque au hasard, et on équilibre garçons et filles naturellement. Chaque groupe a sa salle. Nous avons 8 groupes de 19 au C.A.F.O.P. Le C.A.F.O.P. a été prévu pour des groupes de 15, mais, étant donné que l'on a besoin d'instituteurs, on a augmenté les groupes dans la limite du possible et on a des groupes de 19.

## Une journée au C.A.F.O.P.

**ROGER.** — *Comment s'organise la journée ?*

**PIERRE.** — Dès 7 heures le travail commence selon les groupes. Il y a des groupes qui vont faire de l'éducation physique, certains vont faire du jardinage, car le jardinage et l'élevage sont développés, les autres vont faire du français, des mathématiques, de la pédagogie, etc., jusqu'à midi.

**ROGER.** — *Par une alternance de séances qui durent 1 h, 1 h 1/2 ?*

**PIERRE.** — 2 heures en général. On a des séances d'une heure et des séances de deux heures. On aime bien les séances de deux heures car on a le temps de travailler, surtout quand on fait du travail pratique car on fait beaucoup de travail pratique. Ils déjeunent et on reprend l'après-midi à 15 heures jusqu'à 17, 18 heures, cela dépend des groupes. L'après-midi on a des activités un peu moins denses, si je puis dire, étant donné le climat, mais ils font un peu de français, des travaux manuels, de l'éducation physique mais assez tard, entre 16 heures et 18 heures, ils font du jardinage aussi.

**ROGER.** — *Est-ce qu'il y a des moments où ils sont réunis tous ensemble ?*

**PIERRE.** — Oui, on les réunit quelquefois plusieurs groupes à la fois, par exemple, lorsqu'on fait des débats après visionnement des bandes magnétoscopiques.

**ROGER.** — *Vous avez un équipement important ?*

**PIERRE.** — Oui, nous sommes très bien équipés, et nous allons avoir le circuit fermé de télévision. Nous avons déjà un laboratoire de psychopédagogie équipé avec caméras et magnétoscopes. Il y a trois caméras et deux magnétoscopes et les moniteurs nécessaires pour pouvoir faire les mixages, etc. Nous avons l'équipement complet, c'est un très bon équipement qui nous permet vraiment de travailler.

**ROGER.** — *Et un laboratoire de langues ?*

**PIERRE.** — Nous avons un laboratoire de langues avec 12 cabines. Les stagiaires peuvent faire du perfectionnement en français.

**ROGER.** — *Ils sont donc dans une situation où ils maîtrisent les outils de la télévision avant d'être intégrés dans une expérience où ils auront à les utiliser ?*

**PIERRE.** — Oui, c'est cela, notre travail consiste d'abord à les déconditionner parce que, ici, on ne veut pas qu'ils réagissent en élèves. Il n'y a plus de leçons, de cours, il n'y a pas de notes naturellement. Ils vont travailler en animation de groupes, discuter avec le professeur et ça c'est notre premier travail, c'est ce qu'on appelle, ici, la pré-formation.

**ROGER.** — *Comment se déroule une séance d'animation de groupes ?*

**PIERRE.** — Je vais te raconter comment ça démarre. Au début de l'année, leurs professeurs prennent d'abord contact avec eux. La première semaine, on les envoie passer la journée dans les classes d'application comme cela, sans aucune préparation. Ils voient les maîtres, ils discutent et ils reviennent au C.A.F.O.P. On a voulu, au début, que le professeur soit complètement en retrait, ne participe à rien. Ce fut un échec. Le professeur participe au même titre que tout le monde. Ce n'est pas lui qui impose... mais il est là, c'est lui qui va apporter la sécurité... On discute par groupe de 19, on pose des questions et, après, nouvelle répartition dans les classes d'application avec les questions qu'on s'est posées, une sorte de questionnaire qui va permettre de réfléchir. Pour le laboratoire de psychopédagogie, au début on les déconditionne aussi en leur montrant comment fonctionnent ces appareils, qu'ils n'en aient pas peur, que ça ne soit pas magique. Ils apprennent à les manier. Au début, on a vu les difficultés de la communication. On a essayé de leur faire communiquer quelque chose à des enfants, ils ont vu que c'était difficile. Et puis des difficultés de communication entre adultes aussi...

**ROGER.** — *Quels types d'exercices dans le concret ?*

**PIERRE.** — Pour les enfants, par exemple, leur faire faire un dessin en parlant seulement, en disant : vous faites ceci, vous faites cela, et on s'aperçoit qu'une bonne partie des enfants a fait une chose, d'autres ont fait une autre, et ils voient la difficulté de la communication. Difficulté de communication entre eux aussi, qu'ils vérifient par d'autres exercices. On regarde ces enfants travailler, on les voit, on fait des enquêtes, les stagiaires eux-mêmes en font, en cherchant les matériaux dans le milieu et en faisant ces travaux-là. Après, en animation de groupe, on réfléchit : Pourquoi a-t-on fait cela ? A quoi ça va servir, à nous et aux enfants ? Au deuxième trimestre ils font des stages de 5 semaines dans les classes. Ils travaillent avec les maîtres et reviennent au C.A.F.O.P., ils expliquent ce qu'ils ont fait, leurs succès et leurs échecs. C'est un travail coopératif.

**ROGER.** — *Il leur arrive aussi de faire travailler les enfants du laboratoire de psychopédagogie ? Quelles sortes d'activités font-ils, par exemple avec eux ?*

**PIERRE.** — Il y a deux heures de laboratoire de psychopédagogie pour chaque groupe. On fait venir des enfants des classes d'application. Il y a des ateliers de dessin, de modelage, de découpage, de marionnettes. Les enfants travaillent et les stagiaires font les prises de vue. On voit ainsi la réaction, à la fois des enfants qui travaillent et aussi des stagiaires qui sont chargés de diriger les enfants. On repasse la bande, les passages intéressants de la bande, et on discute, la même chose, en animation de groupes : pourquoi les enfants ont-ils fait cela ? Quelles ont été leurs réactions ?... Si bien qu'on fait de la psychologie de l'enfant mais de façon pratique. Ce ne sont pas ces cours que l'on débite et que les stagiaires sont obligés d'apprendre par cœur, mais des principes qu'ils déduisent de leurs observations. Par la suite, on complètera ça par des tableaux, par des articles qu'ils pourront lire. A la suite de ces observations, on va donner des documents à nos stagiaires, ils vont les étudier et en animation de groupes on en fera la critique : C'est en même temps un apprentissage de l'auto-formation pour plus tard, puisqu'ici, en Côte d'Ivoire, on a

continué la formation des maîtres, tous les mercredis après-midi par la télévision.

**ROGER.** — *Le mercredi après-midi, ils sont libres pour suivre cette formation, ils ne font pas classe ?*

**PIERRE.** — Non, c'est inclus dans les horaires, le mercredi après-midi, les maîtres n'ont pas classe. Ils ont des émissions et après dans chaque école, ils se réunissent par groupe. Après avoir suivi les émissions et sous la direction d'un animateur, ils discutent et ils envoient le compte rendu de leur discussion au Centre de Production Télévisuelle, à Bouaké où on tient compte de leurs réactions. Je dois dire aussi que tous les maîtres reçoivent un supplément pédagogique tous les quinze jours, inséré dans *Fraternité Hebdo*, un excellent supplément pédagogique qui prépare ces émissions et qui est pour moi un des meilleurs livres de pédagogie qui puisse exister en Afrique.

**ROGER.** — *Les stagiaires sont-ils préoccupés par un examen de fin d'année ?*

**PIERRE.** — Oui, nous avons un examen de fin d'année qui s'appelle le Diplôme d'Instituteur Adjoint Stagiaire. Cet examen comprend notamment des exercices de pédagogie : étude d'un document d'accompagnement pour la T.V., comment l'utiliser, des travaux, par exemple sur l'étude de dessins d'enfants, l'étude du journal scolaire, de textes libres et de travaux d'enfants. Tout le travail de l'année compte, c'est-à-dire, qu'en fin d'année, le conseil des professeurs se réunit pour un bilan. Le stagiaire qui a travaillé régulièrement toute l'année est sécurisé, il n'y a pas ces aléas d'examen, la peur de l'échec, il n'y a pas le facteur chance ou malchance, si bien que l'on peut dire qu'un stagiaire qui a travaillé régulièrement passera son examen en fin d'année.

## Le télémaître

**ROGER.** — *Suzanne disait tout à l'heure qu'on ne veut pas faire croire aux stagiaires que lorsqu'ils seront en face du poste de télévision et du télémaître, ils devront se retirer totalement pour n'être que les exécutants d'un programme de télévision.*

**SUZANNE.** — Au début c'était assez dirigiste, je crois que maintenant on montre aux stagiaires que la plus grande part du travail appartient au maître. Ils suivent la télévision, bien sûr, mais la télévision c'est 5 mn, 10 mn d'émission ; après, tout le reste est à faire et c'est le maître lui-même qui doit conduire le travail.

**ROGER.** — *Tu penses qu'ils sont soutenus par ces 5 mn de télévision ou plutôt dérangés ?*

**SUZANNE.** — Je suis embarrassée pour répondre. Certains sont soutenus, certains en ont besoin, mais celui qui a du caractère, au fond, pourrait s'en passer. D'ailleurs, ça arrive quelquefois, quand il y a des pannes d'émission, le maître a préparé sa classe avec seulement les documents et quelquefois, s'il est intelligent, il s'en dégage et il part vraiment de l'intérêt des enfants et du milieu.

**ROGER.** — *Et comment réagissent les enfants face au poste de télévision ? Ils ne disent pas : « monsieur on préfère que vous nous l'expliquiez ? »*

**SUZANNE.** — Non, les enfants sont très intéressés par la télévision, mais, à la suite ils sont tout aussi intéressés par les petits exercices vivants que le maître dirige.

**ROGER.** — *Est-ce que cette part du maître ne se manifeste pas aussi par le fait qu'ici les maîtres sont, par leur tempérament, et par l'habitude de la vie dans le milieu, beaucoup plus proches des enfants ?*

**SUZANNE.** — Oui, c'est certain, les maîtres sont très proches des enfants et c'est ce qui m'a frappée ici en arrivant en Côte d'Ivoire, cet amour que les jeunes ont des enfants. Ça se traduit par le naturel : ce n'est pas le maître face à des élèves, c'est plutôt le grand frère qui est parmi les siens.

**ROGER.** — *Apprennent-ils au C.A.F.O.P. à organiser le travail des élèves ?*

**SUZANNE.** — Je crois que notre rôle au C.A.F.O.P. c'est de leur montrer comment organiser le travail, car en général ils ne savent pas trop s'organiser. Ils ont l'intuition mais ils ne savent

pas planifier le travail. Je leur montre comment constituer avec une quarantaine d'enfants plusieurs ateliers, 5 ou 6, comment préparer à l'avance le matériel.

**ROGER.** — *Est-ce que tu les pousses aussi à être exigeants avec les enfants, une fois qu'ils ont choisi leur sujet ?*

**SUZANNE.** — Oui, je leur dis : tout travail commencé doit être terminé et tout travail doit servir, doit être exploité. Si des enfants ont réalisé quelque chose : un modelage, une poterie ou bien une marionnette, il faut absolument l'utiliser pour quelque chose : pour une exposition à l'école quand on recevra les parents ou pour une petite fête de fin d'année ou pour décorer la classe mais il faut absolument que le travail réussi soit toujours utilisé, ait une destination, j'insiste là-dessus.

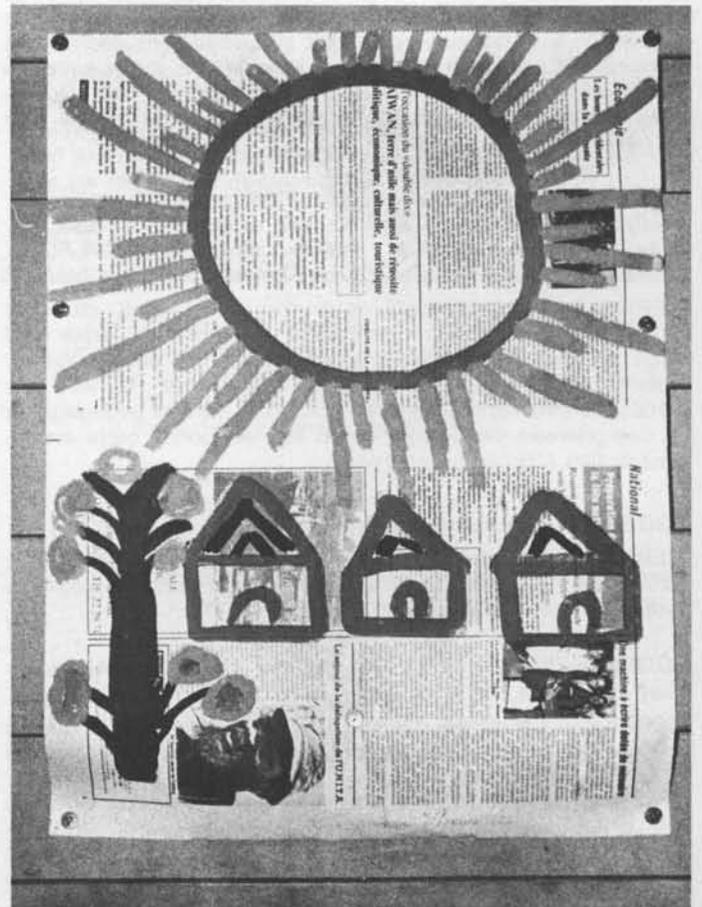
## Empêcher l'échec

**ROGER.** — *N'y a-t-il pas des stagiaires qui échouent ?*

**PIERRE.** — Nous faisons une évaluation régulière des stagiaires. Il n'y a pas de notes, mais on fait une évaluation pour voir ce qui est acquis et ce qui n'est pas acquis. Si un stagiaire faiblit, l'animateur, le responsable du groupe nous le signale. Il voit le stagiaire, je le vois aussi et on cherche pourquoi ça ne marche plus et on établit autour de lui une équipe avec des camarades qui vont essayer de le soutenir de façon à ce qu'il s'en sorte. Ça s'est produit plusieurs fois et d'ailleurs, j'ai remarqué, l'an dernier, c'était une fille qui ne marchait plus très bien, l'équipe s'est constituée, non seulement avec des camarades de son groupe mais aussi avec d'autres camarades d'autres groupes qui sont venus l'aider à travailler et ça, c'est excellent, c'est vraiment la coopérative. Je dois dire aussi que notre travail nécessite des réunions régulières entre animateurs : toutes les semaines ou tous les quinze jours nous faisons le point pour le travail, nous évaluons, nous établissons nos plannings pour le trimestre, nous vérifions l'état d'avancement...

**ROGER.** — *Cette réunion des animateurs se fait à quel moment de la semaine ?*

Comment peindre sans matériel ?



## Le contrat de vie

**PIERRE.** — Elle est prévue le samedi de 10 à 12 h, de façon régulière. Ça me rappelle les conseils de classe de coopérative. Les stagiaires participent aussi par leurs questions, notamment en animation de groupes, à l'établissement du travail, ils nous disent ce qu'ils veulent, ce qui ne va pas... de toute façon, le courant passe. Je réunis, moi-même, régulièrement les délégués des stagiaires. Il y a un délégué par groupe, il y a des responsables généraux, il y a toute une organisation coopérative. On essaie de leur faire comprendre le pourquoi de leur métier, pourquoi ils travaillent. Il ne s'agit pas de les terroriser ou des les intimider par des menaces de punition... mais, au contraire, qu'ils comprennent bien que cette vie est nécessaire et c'est ce qui me plaît, puisqu'on retrouve justement dans cette vie familiale du C.A.FO.P. ce que nous trouvions dans l'École Freinet et dans les classes que nous avons où le maître ou le professeur n'est pas celui qui trône du haut de sa chaire. Nous n'avons pas de règlement intérieur, mais un contrat de vie en commun, que nous avons établi ensemble. Pour pouvoir vivre en commun, il y a certaines données à respecter. Par exemple, pour le travail dans les cours, pour l'entretien du C.A.FO.P. pour la vie au dortoir (savoir respecter le sommeil des autres)... on a pris un contrat de vie en commun.

**ROGER.** — *C'est rédigé ?*

**PIERRE.** — Ça a été d'abord verbal, puis rédigé en collaboration avec les stagiaires. Il n'y a pas de surveillant, il y a un éducateur qui est vraiment un éducateur d'internat, qui aide les jeunes à se réaliser.

**ROGER.** — *Qu'est-ce qu'il fait pour les aider à se réaliser ?*

**PIERRE.** — Il les voit, il les réunit, il discute avec eux, il leur donne des conseils.

**ROGER.** — *Il y a un journal au C.A.FO.P. ?*

**PIERRE.** — Oui, le texte libre existe au niveau des adultes, c'est-à-dire que les jeunes lisent leurs textes à leurs camarades exactement comme nous faisons dans nos classes Freinet.

**ROGER.** — *Ils sont communiqués aux autres C.A.FO.P. ?*

**PIERRE.** Oui, et on voudrait bien développer une certaine correspondance entre les C.A.FO.P. à partir du journal. On n'a pas encore pu vraiment le faire, mais on voudrait bien que ça se réalise. On a aussi des techniques plus modernes comme les techniques d'animation de groupes, mais tu sais, je me souviens des assemblées de coopérative, c'est exactement cela. On les appelle animation de groupe mais je pense qu'on n'a rien découvert de mieux.

**ROGER.** — *Une question que l'on pourrait se poser. Puisque la pédagogie Freinet est tellement diffuse ici, dans l'enseignement et même dans les C.A.FO.P., pourquoi n'y a-t-il pas de groupe Freinet en Côte d'Ivoire ?*

**PIERRE.** — Il y a quelques années, il y avait plusieurs instituteurs qui s'étaient réunis pour cela, mais je crois qu'il s'agit plutôt de développer un esprit qu'une administration. Freinet n'est naturellement pas absent de toutes nos préoccupations. On en parle au C.A.FO.P. dans la pédagogie et un des premiers documents qu'on leur ait donné cette année, c'est le film *L'École buissonnière*.

**ROGER.** — *Comment ont-ils réagi ?*

**PIERRE.** — Toujours très bien. Je suis en Côte d'Ivoire depuis 1967, je l'ai passé tous les ans dans les C.A.FO.P., les stagiaires réagissent avec enthousiasme.

**ROGER.** — *Qu'est-ce qui les touche en particulier, quels sont les points forts du film ?*

**PIERRE.** — Ce qui les touche, c'est la position de ce maître vis-à-vis des enfants, et cette réaction contre les méchants, si je puis dire, ces gens qui voulaient l'attaquer : alors là ils réagissent, ils sont enthousiastes, ils aiment le maître. On parle des textes libres, de l'imprimerie à l'école : d'ailleurs nos stagiaires, en travail manuel, construisent un limographe. Dans la pédagogie de l'enseignement télévisuel, il est question du texte libre ; dans l'enseignement du langage le texte libre existe.

On parle de petits journaux, il y a d'ailleurs des productions. Tu as pu voir certaines petites productions de textes libres qui sont même imprimées. L'esprit Freinet est là, et il faut qu'on le développe, c'est ce que nous faisons.

## Après le C.A.FO.P., la brousse

**ROGER.** — *Mais, après cette expérience de vie commune et coopérative, n'arrive-t-il pas que dans leur premier poste ils soient vraiment déçus par les conditions de vie réelle, parfois l'hostilité d'une population à l'égard d'une scolarisation ?*

**PIERRE.** — Evidemment, les stagiaires, après leur sortie de C.A.FO.P., se trouvent dans des situations parfois difficiles. Il est évident que le stagiaire qui est nommé à Abidjan ne se trouve pas dans les mêmes conditions que celui qui se retrouve dans un village reculé ou perdu. Mais, nous ne les abandonnons pas. Il y a le bulletin de liaison. Quand un stagiaire est arrivé dans son poste, il nous envoie son adresse, nous donne très rapidement par une lettre ses conditions de vie et on fait un bulletin de liaison qui rassemble toutes ces adresses, les principaux points et nous l'envoyons à tous les anciens stagiaires qui récrivent et ainsi ils ne sont pas perdus. En général, ils ne se découragent pas. Tu as vu celui qui est venu là hier nous voir et qui est, dans un cas exceptionnel et dans des conditions particulièrement difficiles. Il n'a pas perdu espoir, il travaille et il est content de voir que les enfants réussissent.

**ROGER.** — *Est-ce que le retour de leur information, c'est-à-dire la description concrète de leur milieu d'exercice peut infléchir ou faire évoluer votre enseignement et votre pédagogie ?*

**PIERRE.** — Oui, justement, pour ce stagiaire qui se trouvait dans des conditions particulièrement difficiles. La lettre qu'il nous a envoyée, nous l'avons lue en réunion d'animateurs et on en a conclu ce que nous devons leur enseigner. Par exemple, cette vie au village : comment travailler dans un village alors qu'on n'a pas de matériel ? Nous portons notre enseignement là-dessus. Il y a autour de l'école des quantités de choses qui peuvent servir. Si on n'a pas de tables, on peut quand même travailler. On n'a pas besoin de beau matériel pour faire de l'éducation de base. On peut fabriquer des pinceaux avec le matériel autour de la classe, on prend des tiges, des petites branches d'hibiscus, on en écrase le bout et ça fait de très beaux pinceaux. On peut faire des couleurs avec des petites fleurs, des fruits. Je voyais, l'autre jour, en éducation physique, pour faire des petites balles à lancer, en France, on prend des petites balles mousse : nos stagiaires ont fabriqué de très jolies petites balles avec des feuilles de palmier qui ont été serrées, arrangées et ça a fait des balles à lancer excellentes et c'est bien supérieur à vos balles mousse, car les enfants peuvent les fabriquer et c'est un exercice excellent.

**ROGER.** — *Est-ce que vous prenez déjà un certain nombre de précautions techniques pour que les stagiaires continuent à se former par la suite ?*

**PIERRE.** — Oui, et nous sommes chargés de leur apprendre à s'auto-former. Pour cela, nous avons des documents, soit des programmés soit des documents d'auto-formation comme j'ai pu te montrer. Là, les bandes programmées et les livrets Freinet peuvent jouer un très grand rôle.

**ROGER.** — *Comment reçoivent-ils ces documents, par la poste ?*

**PIERRE.** — Ils reçoivent leur document pédagogique par la poste puisque c'est un journal, et il y d'autres documents qui leur sont fournis par les inspections primaires et les émissions régulières de télévision leur indiquent ce qu'il faut faire. Il y a eu aussi des cours de recyclage en mathématiques modernes. La radio, ici, participe, puisque la télévision n'est pas encore répandue partout. La radio couvre tout le territoire et les émissions de perfectionnement, de formation continue sont à la fois diffusées par la télévision et par la radio, si bien que tous les maîtres sont touchés.

# TEXTES LIBRES DE NORMALIENS

## UNE GRANDE EPREUVE

Chez nous la coutume exige que toute fille d'âge mûr subisse la phase d'incision. Ainsi donc les camarades de mon âge et moi fûmes convoquées chez la vieille Zoho qui pratique cette doctrine car c'était une véritable doctrine, un assemblage de connaissances médicales.

Trois jours avant le jour «J» nous fûmes mes camarades et moi enfermées et complètement coupées des relations avec nos parents.

Ma mère pendant ce temps priait pour moi car c'était une question de vie ou de mort. Je pleurai toute la nuit, imaginant maintes fois des choses effroyables ; j'avais tout simplement peur, mais une grosse peur à faire mourir. Je passai deux nuits blanches et deux journées sombres. Je m'imaginai des scènes affreuses dont nous parlaient souvent nos aînées bien que cela soit défendu. Parfois pour ne pas faire trop souffrir ma mère car les surveillantes leur racontaient nos comportements, j'essayai de penser à la fête qui suivait l'épreuve où les plus courageuses étaient les princesses, les bijoux, les cadeaux, l'argent autour d'elles. Je me voyais l'une de ces princesses, faisant l'honneur de ma famille car c'était un grand honneur pour nos parents d'être félicités. Comme Dieu sait faire les choses je dormis le jour qui précéda celui que j'appelle jour «J». Des femmes chantèrent et essayèrent de nous reconforter en nous chantant les louanges de nos ancêtres, et en nous invitant à les imiter dans cette épreuve avec beaucoup de courage.

De bonne heure nous fûmes réveillées et conduites en lignes dans la forêt sacrée. Cette dernière dont nous parlait beaucoup quelques méchantes aînées : «Il y a dans cette forêt des êtres extraordinaires, des bêtes féroces, des revenants» nous disaient-elles. A notre passage un masque lança son cri obligeant les matinaux à rester dans leur maison pour qu'on passe inaperçues. Car nous voir portait malheur. Enfin nous arrivâmes sur les lieux accompagnées uniquement de vieilles femmes. Nos mères préféraient ne pas assister aux tourments de leurs filles.

Reconnue membre d'une famille courageuse, l'honneur me revint de passer en premier sous la tranchante lame de Zoho, femme effroyable au maquillage sortant de l'ordinaire, aux accoutrements des femmes guerrières. Je faillis fuir en voyant cette créature que je jugeais comme étant un être spirituel.

Je repris courage lorsque je me souvins des recommandations de ma mère et lorsque l'orgueil et la fierté remplirent mon cœur.

Alors d'un pas sûr tout en fixant l'odieuse femme je pris place au sol sur les herbes, le cœur battant, mais l'air serein, les dents serrées. L'épreuve dura qu'un quart de seconde, le temps de fermer les yeux. Lorsque je me relevai je fus soutenue par deux femmes qui m'empêchèrent de choir au sol car avec le sang que je perdais la faiblesse me gagnait. Je fus nettoyée et reçus les

premiers soins de la grande médecine indigène. C'est seulement après que ma mère et mes tantes vinrent à ma rencontre me transportant de joie et chantant à tue-tête. Le courage me manqua et l'émotion me gagnant : je pleurai à chaudes larmes. Je me disais du fond du cœur que je serai la princesse, que je serai citée en exemple dans tout le canton et ma famille gardera toujours son honneur car je fus la dernière de la famille à subir l'épreuve jusqu'à maintenant.

La coutume exige cette épreuve parce que c'est ouvrir aux jeunes filles les portes de la vie. Elles pourront entretenir des relations sexuelles et seront respectées par les jeunes garçons et même par leurs parents.

E. M. N., 1re année

## UN B.E.P.C. MOUVEMENTE

Comme toujours, chacun de nous a au moins vécu un moment difficile dans sa vie. Aussi je me plais à raconter ici le mien à l'examen du B.E.P.C.

Cela commença pendant les vacances soixante-treize lorsque je me rendis compte que j'attendais un enfant. Durant l'année scolaire, nuit et jour je pensais à cette terrible coïncidence ; la date d'examen et celle de mon accouchement. Malgré les encouragements et les félicitations de mes professeurs, mes soucis augmentaient de jour en jour. Je pensais que tout mon courage était inutile, n'y a-t-il pas un proverbe qui dit qu'on ne peut pas courir deux lièvres à la fois.

Pendant il m'arrivait de tout oublier pour me mettre sérieusement au travail.

Premier juin ! le mois tant attendu était venu. Je dormais peu et consacrais plus de temps à mes soucis qu'au travail. Le onze enfin, j'abordai l'examen écrit avec optimisme. Et une semaine plus tard, le résultat apparut. Mon nom figurait sur une liste mais laquelle ? Celle des admis à l'oral ! Quel désespoir ! J'avais été éliminée l'an dernier après l'oral et mon angoisse était immense. Il me fallait faire appel à tous les dieux.

Je débutai les épreuves orales le vingt, elles devaient se poursuivre le lendemain ; mais voici que ce qui devait arriver se produisit vers 21 heures. Je fus transportée d'urgence à la maternité où j'accouchai d'un garçon le matin à 6 h 15. Pourtant je continuai les épreuves dans l'après-midi après bien des pourparlers avec la sage-femme qui ne voulait pas me laisser sortir.

Comme vous le savez mes chers amis, le courage paie toujours. Ainsi je fus proclamée admise, tous mes parents et tous mes amis me félicitèrent doublement et chaleureusement.

G. T., 2e année

## TU ES NOIR,

J'étais assis sous l'arbre à palabre  
La tête sur les genoux de mon père.

## TU RESTERAS

Lui s'était adossé au tronc de l'arbre.  
Je levai les yeux et rencontrai son sourire  
Il approcha la tête et me dit :

## NOIR

Je t'ai inscrit à l'école, mon enfant  
Pour que plus tard, quand je serai dans ma tombe  
Les gens disent avec fierté «voilà le fils de Yoman»  
Il est digne de sa famille.

Tu vas pouvoir connaître la civilisation du toubabou  
Mais ne renie pas tes coutumes.

Car tu es né noir, tu resteras noir.  
Si tu jettes dans la Bâ ce morceau de bambou  
Il ne deviendra jamais une carpe.

Tu vas peut-être habiter des palais  
Dans de grandes villes lointaines  
Mais ne perds jamais de vue  
Que tu as tes frères et tes sœurs  
Qui ont toujours besoin de toi  
Pour vivre heureux.

Tu dois sans cesse te souvenir  
Que tu es né noir et resteras noir  
Tu es mon fils, le fils de ta famille  
le fils de ton peuple.

Nous nous regardâmes un moment en souriant  
et je répétais au fond de moi, mille fois peut-être,  
«Tu es né noir, tu resteras noir».

K. D., 1re année



C'est au cours d'un mois de stage en entreprise que j'ai particulièrement pris conscience de certaines difficultés qui freinent le dialogue entre parents et éducateurs ; dans cette entreprise j'ai pu côtoyer des parents de mes élèves, des parents d'anciens élèves et aussi surtout des parents d'élèves, qui m'ont exprimé ce qu'ils pensaient de l'école.

Tout d'abord, il est une difficulté d'ordre pratique qui serait peut-être la plus facile à dépasser par des aménagements mais qui pour l'instant n'est pas de moindre importance : celle des horaires de travail qui ne correspondent pas. Lorsque l'on travaille dans une usine, dans des bureaux, dans le commerce, partout les horaires sont voisins de 8 à 12 h et de 14 à 18 h et souvent dépassent ces huit heures de travail par jour. Pour rencontrer un professeur, il faut bien souvent le payer de son salaire en demandant une heure de liberté. D'autre part, même si certains maîtres sont «visibles» après 18 h, c'est fatigués de ces longues heures de travail sur machines, que les parents auront à affronter un milieu qui ne leur est pas familier et dont ils ont eux-mêmes souvent un si mauvais souvenir. Mais la plupart du temps l'école «ne reçoit plus» à 18 h et la seule solution pour le maître est de recevoir les parents à son domicile... Et quand est-ce possible ? Dans une petite ville cette possibilité est envisageable, mais inimaginable dans les grands centres, dans la région parisienne ; de même en milieu rural où les parents sont parfois très isolés du C.E.G., il n'y a que les occasions de voisinage pour que certains se déplacent et viennent à nous.

Il reste alors la solution du samedi matin puisque la plupart des travailleurs sont en repos ; mais le maître, lui, est en classe et nous ne pouvons pas voir comme très positives les rencontres à la sauvette pendant la récréation ou à midi !

Devant ce nombre de difficultés, on remplace de plus en plus les contacts individuels par ces célèbres réunions de parents d'élèves qui nous donnent bonne conscience ; dans le C.E.G. où j'enseigne, elles s'organisent non par classes mais au niveau de l'établissement et on «éclate» ensuite ; les parents des élèves du cycle II font la queue pour discuter quelques instants avec les professeurs, mais nous, maîtres de la voie III, ne sommes pas submergés car les parents se font très rares et il nous vient dans ces moments-là comme un désarroi... Mais il serait dommage que ce ne soit qu'à ces occasions que se manifeste le besoin de coopération, justement quand nous sentons quelque peu frustrés par rapport à nos collègues !!!

Ces réunions qui sont intéressantes pour une information générale ne devraient être que le complément des rencontres individuelles mais elles ont la prétention de les remplacer et c'est pour moi complètement utopique, ou refuser de penser le problème que de le croire. Le climat des réunions collectives d'autant plus qu'elles se font rares, ne peut amener les parents à exprimer ce qui leur tient le plus à cœur ou bien ils l'exposent en public de façon très agressive, à la mesure de l'effort qu'il leur a fallu déployer pour prendre la parole, et l'on parvient ainsi plutôt à des heurts, qu'à de réels échanges bénéfiques aux enfants.

Pourquoi les parents des enfants de la voie III sont-ils ceux qui se déplacent le moins facilement ? Depuis l'école primaire leur enfant se trouve en état d'échec et ils sont habitués à ce qu'on leur demande de venir parce que «ça ne marche pas». D'autre part souvent ils ne voient pas l'utilité de la prolongation de l'école jusqu'à 16 ans et certains préféreraient que leur enfant la quitte plus tôt ; combien de fois avons-nous entendu ce genre de réflexions : «Et il va rester deux ans en classes pratiques pour n'avoir aucun métier dans les mains, et ensuite l'usine... A 18 ans, il fera comme son frère un stage en F.P.A...» Peut-on coopérer dans la mesure où l'on refuse que son enfant se trouve dans cette voie ?

Les parents des élèves de 5e III et 4e pratique avaient été invités à une réunion d'information sur les possibilités offertes dans les C.E.T. des environs, et très peu sont venus alors qu'elle avait lieu un samedi matin. Par contre, j'avais vu certains parents individuellement au sujet de cette orientation vers les C.E.T.

Les parents de nos élèves ne viennent nous voir que s'ils ont un problème pratique à régler, mais jamais gratuitement ; ils ont toujours besoin d'un prétexte, mais ce prétexte peut aussi servir de point de départ à des échanges plus profonds.

Mon expérience personnelle m'a permis de constater que les classes de niveau («la forte», «la faible») étaient l'occasion de difficultés plus grandes dans les relations avec les parents des élèves de la classe «faible» ; ce blocage avait d'ailleurs été amplifié dans la mesure où, débutante, inconnue dans le milieu local, j'avais été chargée des enfants présentant le plus de difficultés, m'opposant ainsi au maître de l'autre classe, chevronné, très populaire dans la petite ville. L'attitude des parents s'explique assez facilement me semble-t-il : ils rejettent sur le jeune maître leur déception de ne pas voir leur enfant dans la «meilleure» classe ; l'agressivité des parents étant un a priori, l'opposition est souvent très violente d'autant plus qu'ils sentent le maître jeune et vulnérable ; le rôle de ce dernier n'est pas spécialement facile, il faut se faire connaître, apprécier et les conditions ne sont pas favorables. Cette situation est-elle si rare ?

Compte tenu de la situation actuelle, comment peut-on (ou pourrait-on) favoriser les échanges ?

Tout d'abord, je pense que c'est à nous d'aller au devant des parents mais sans condescendance, il s'agit simplement de faire le premier pas ; peut-être une lettre personnelle est-elle envisageable, pour moi elle a été l'occasion de réponses intéressantes. Il est nécessaire de proposer des rencontres, une souplesse dans les rendez-vous, proposer de les rencontrer chez soi après leur travail quand c'est possible, ou d'aller chez eux.

Mais si les premières rencontres ont lieu à l'extérieur de l'école, dans un milieu moins rébarbatif, il me paraît nécessaire que l'on parvienne à des échanges à l'intérieur de l'école.

La recherche constante de relation avec les parents suppose bien sûr une grande disponibilité de la part du maître ; et cette part importante de notre travail pour qu'elle soit efficace, suivie, devrait être reconnue dans nos horaires, apparaître dans nos emplois du temps ; et il serait sans doute possible ainsi de ménager quelques heures en accord avec la disponibilité des parents.

Les échanges ne se font pas «sur commande» et en particulier dans une petite ville du style de Tinchebray, il est important de savoir saisir toutes les occasions de rencontres fortuites. Cela suppose que les maîtres ne changent pas trop souvent de milieu de travail, puissent avoir des contacts à l'extérieur de leur corporation (le sport, les activités péri-scolaires, stages en entreprises...).

Personnellement, ce contact avec l'entreprise m'a permis un élargissement dans le domaine des idées mais aussi dans celui des amitiés ; par contre, alors que j'avais été très bien acceptée «stagiaire», j'ai eu à répondre à des réflexions désobligeantes lors d'une visite avec des élèves : j'étais à ce moment-là l'institutrice en fonction et ils ne m'acceptaient plus ainsi pour deux raisons me semble-t-il ; premièrement une jalousie assez compréhensive d'ailleurs, il faisait très chaud ce jour-là et les ouvriers souffraient sur les machines, pour eux je me promenais sans effort, j'avais sans doute l'air heureuse car mes élèves étaient très intéressés ; ensuite, pour la majorité des parents «faire l'école» ce n'est pas cela, ça ne correspond pas à l'image qu'ils s'en font ; mais peut-être aussi une autre raison à cette réaction plutôt hostile, il n'est pas très valorisant pour un O.S. d'être vu par ses enfants au travail, même s'il sait que son fils viendra le rejoindre l'année suivante...

Lorsque les parents viennent voir le maître, c'est à ce dernier que revient la tâche du savoir mettre à l'aise, mais surtout du savoir écouter, pour établir un climat de confiance ; il s'agit d'aider les parents à accepter leurs enfants tels qu'ils sont. En montrant aux parents un travail réussi ce n'est pas seulement l'enfant qu'on valorise mais également eux à travers lui.

J'ai remarqué que les expositions de travaux d'élèves sont parfois une occasion de premiers contacts avec les parents ; de même la kermesse organisée chaque année par les écoles de la ville donne lieu à une participation très active des parents et à des contacts simples et importants avec les maîtres. On se réunit pour travailler ensemble, organiser ensemble quelque chose qui a un rapport avec l'école, mais qui ne soulève pas les problèmes et blocages habituels ; cela peut être un point de départ pour des échanges futurs plus spécialement orientés vers l'enfant.

# ACTUALITES

N° 17-18

L'ÉDUCATEUR

de l'I.C.E.M.  
pédagogie Freinet

Billet du jour :

## ACTUALITE...

De la protestation des lycéens contre la réforme Haby aux déportés et à la non-commémoration des anniversaires du 8 mai 1945, l'actualité a fait son chemin...

Bientôt ritualisée par quatre printemps, la révolte lycéenne aura peut-être du mal à trouver une formulation nouvelle, elle à qui tout recours adulte lucide, honnête et exigeant est resté refusé. En attendant, seuls les enseignants qui auront gardé la confiance de leurs élèves l'entendent s'exprimer brutalement dans des textes comme celui-ci :

### ON N'A PAS LE CHOIX

*On ne sait pas ce qu'on voudrait faire.  
On voudrait bien, bien faire sauter les 3 heures  
Durant lesquelles on s'emmerde comme des cons.  
On monte les escaliers,  
Arrivé au premier étage, on se décide tous à faire sauter.  
Vite, Paul, passe-moi ton magnéto  
On va enregistrer des conneries.  
Nous on peut pas faire sauter :  
On est « fiché » ou presque quoi ! dit Momo  
Merde ! (cri qui tue)  
C'est con ! (cri du cœur)  
A quatre on risque de s'emmerder  
Pourtant il fait beau dehors  
Y a du soleil pollué  
Et les pelouses nous tendent les bras  
Et puis, qu'est-ce qu'on va donner comme excuse ?  
Des excuses c'est pas ce qui manque :  
On pourrait dire à l'Administration  
Y faisait beau, on voulait simplement  
Rester 3 heures entre copains  
Parler, rire, planer, lire  
Mais ils ne comprendront rien  
Ils ne comprendront pas qu'on en a ras-le-bol*

*De leur administration policière  
De l'hypocrisie magouillée par le proto  
Et toute sa bande de résistants  
D'anciens combattants.  
« Qu'on libère la France » comme ils disent  
Mais c'est fini le temps des héros  
Des nazis « fléau mondial », Y en a plus !  
Oh ! tu peux chercher, de la cave au grenier, Pépé,  
Y en a plus.  
Mais aujourd'hui ce sont les jeunes  
Qui ont remplacé les nazis  
Et dans 30 ou 40 ans  
On parlera de cette époque  
Où tous les jeunes se sont « révoltés »  
Et on dira :  
Ils n'y sont pas arrivés à faire leur révolution  
Il n'y avait plus rien à faire  
Mais on les a quand même tous exterminés  
J'ai travaillé pour la FRANCE et j'en suis fier  
Voilà comment parleront les grands-pères  
En l'an 2000.*

M...  
élève de 3e année de C.E.T.  
mars 75

Le langage est cru, le style n'est pas académique et, suprême scandale, ces jeunes s'en prennent aux anciens combattants non sans équivoque d'ailleurs, et seule une discussion avec l'auteur permet de lever l'ambiguïté de cette phrase : « ce sont les jeunes qui ont remplacé les nazis », comme celle qui plane sur la « révolution » de ces « nazis ».

(Mais l'actualité elle-même a montré que la résistance n'avait pas la même valeur lorsqu'elle s'oppose au colonialisme que lorsqu'elle s'oppose au nazisme. Et si cette actualité (qui a décidément la mémoire courte ou de longueur bien circonstanciée) montre généreusement la réconciliation des peuples par présidents de la république interposés, si elle insiste volontiers sur la déconfiture américaine à Saïgon, nous aimerions qu'elle explique pourquoi elle ne fit pas ressortir, en son temps, avec autant d'évidence, la stupidité de la pacification en Algérie...)

« Mais on a donné à ces lycéens la possibilité d'une concertation qu'ils refusent ! Vous voyez bien qu'ils ne songent qu'à ne rien faire ! »

Il n'y a pas de comportements sans causes : celui qui a vu refuser de noter sa copie parce qu'elle était écrite au stylo à bille, celui qui s'est entendu dire que ses questions dérangent le cours, celui à qui l'on a répondu que s'il n'avait pas compris sa place n'était pas dans cette classe, ceux qui ont dû forger leur jugement entre les émois de Chimène et les exploits de Talleyrand, tous ceux-là qui n'ont vécu dans leur scolarité le plus souvent que des situations de passivité entretenue, de refus, de rejet ou d'affrontement dans un rapport de forces dont l'issue était facile à prévoir, ces adolescents donc ont-ils vraiment été placés un jour en situation objective d'apprendre la concertation et d'y croire ?

Entre une actualité qui filtre ou amalgame et une école qui classe et sélectionne, dans un monde qui manque tragiquement de valeurs autres qu'économiques, à qui la faute ?

M. P.

## STAGES ET RENCONTRES

### Stages d'été 1975 I.C.E.M.

Liste au 21 avril (I : initiation - A : approfondissement - Sd : ouvert aussi au second degré) :

— **Stage régional du centre** : Vichy (Allier), du 2 au 7 septembre 1975. S'adresser à François Desgranges, «Les Ré de Dursat», route de Vichy, Le Vernet, 03200 Vichy. Tél. 98.03.70 (I - A).

— **Stage régional du Sud-Est** : Saint-Vallier (Alpes-Maritimes), du 3 au 7 septembre 1975. S'adresser à Jaq Jourdanet, école d'Ascros, 06260 Puget-Théniers (I - A).

— **Stage régional du Val-de-Loire** : Chartres (Eure-et-Loir) du 2 au 7 septembre 75. S'adresser à Paulette Chaillou, école de Pontgouin, 28190 Courville-sur-Eure (I - A).

— **Stage régional du Sud-Ouest** : Perpignan (Pyrénées-Orientales), du 1er au 6 septembre 1975. S'adresser à Groupe Catalan de l'Ecole Moderne, 9, route Nationale, 66540 Baho (I - A - Sd).

— **Stage départemental d'Essones** : Savigny-sur-Orge (91) du 3 au 9 septembre 1975. S'adresser à Pierrette Ferrandi, 21, rue François Mouthon, 91380 Chilly-Mazarin (I).

— **Stage régional de Normandie** : Le Mans (Sarthe), du 1er au 6 septembre 1975. S'adresser à A. Souday, rue Duplessis, Clermont-Créans, 72200 La Flèche.

— **Stage Vendéen** : er. Vendée, du 2 au 6 septembre 1975. S'adresser à Anne Joseph, école maternelle P. Doumer, 85000 La Roche-sur-Yon.

— **Stage de Saône-et-Loire** : Saint-Vallerin (S.-et-L.) du 4 au 11 septembre 1975. S'adresser à Annie Guy, 31, rue Pillet, 71000 Mâcon.

— **Stage régional Aisne-Ardenne-Marne** : Beauregard - Soissons (Aisne) du 31 août au 6 sept. 75. S'adresser à Claude Lapp, 2 bis avenue Thiers, 02200 SOISSONS.

— **Stage régional de Bourgogne-Champagne** : Essoyes (Aube) du 31 août au 6 septembre 1975. S'adresser à Jean Léger, école de Montiéramey, 10270 Lusigny-sur-Barse (I - A - Sd).

— **Stage départemental des Yvelines** : Sartrouville, du 1 au 6 septembre 1975. S'adresser à Michel Cadiou, école publique mixte, 78115 Orvilliers.

— **Rencontre internationale des éducateurs Freinet** à Tlemcen (Algérie) du 15 au 29 juillet 1975 pour informations et inscription : Claude Tabary, 27, rue Jean Jaurès, Foecy, 18500 Mehun-sur-Yèvre.

— **Stage international méditerranéen** : du 20 au 27 juillet à **Alcantarilha-Algarve, Portugal**. Informations et inscription : Ruth Bandeira e Cunha, rua Curry Cabral, 2 3° Esq. Paço de Arcos, Portugal.

— **Stage régional de Savoie** : Les Pui-sots, Annecy (7-11 septembre). S'adresser à Institut Haut Savoyard Ecole Moderne, école du Parmelan, place H. Dunant, 74000 Annecy.

— **Stage départemental des Deux-Sèvres** : Niort (début septembre). S'adresser à Claude PONS, 1, rue des Fontenelles, La Deffrie, Aiffres, 79230 Prahecq (I - A - Sd (linguistes)).

— **Stage régional de l'Est** : Jura (début septembre). S'adresser à Daniel LEGER,

Beausite, Serger, 39200 Saint-Claude (I - A - Sd).

#### RENCONTRES SPECIALISEES :

— **Journées de travail de la commission «français»** (1er et 2e degré) : Aligny (49), du 26 au 30 août 75. Objectifs : mise au point d'outils, approfondissement du travail par chantier, coordination entre chantiers. S'adresser à Francis Oliver, 14, rue du Moulin à vent, 45800 Boigny-sur-Bionne.

— **Rencontre audio-visuelle** à La Rochelle, du 3 au 15 août, réservée aux membres de la commission «techniques audio-visuelles». S'adresser à Robert Dupuy, école Pierre Loti II, Saint-Maurice, 17000 La Rochelle.

— **Stage espéranto** à Grésillon (49), Baugé. Cours du 1er, 2e et 3e degré + activités diverses. Ecrire à LENTAIGNE, 3, avenue de la Gaillarde, 34000 Montpellier.

— **Rencontre des responsables second degré** à Theix (63), du 7 au 14 juillet.

### Rectificatif stage 02, 08, 51

Le responsable de l'organisation de ce stage sera : Claude LAPP, 2 bis, avenue Thiers, 02200 Soissons, au lieu de Gérard BACLET comme cela avait été d'abord signalé.

### Participation de l'I.C.E.M. aux journées de l'A.P.M.E.P.

Cette année les journées nationales de l'A.P.M.E.P. auront lieu en septembre (les 19, 20 et 21) à Orléans.

Depuis plusieurs années, des camarades des commissions mathématiques du premier et du second degré y participent.

C'est une occasion pour nous très intéressante :

— De prendre contact avec des collègues qui pour certains ont des objectifs éducatifs très semblables aux nôtres ;

— De faire entendre notre voix et le témoignage de notre expérience.

Je pense profondément que le développement des contacts avec l'A.P.M.E.P. est longuement souhaitable. Je propose donc à tous les camarades intéressés par l'évolution de l'enseignement des mathématiques, de s'inscrire à ces journées.

Je donne ici, pour les camarades des enseignements pré-élémentaire et élémentaire, les listes des groupes de travail et quelques informations qu'on ne retrouve pas sur les fiches d'inscription.

#### GROUPES DE TRAVAIL :

##### o Enseignement pré-élémentaire :

1. Premières manipulations, premières observations (animation : Mme FONDA-NECHE).

##### o Enseignement élémentaire :

1. Sciences de la nature (LECOQ).  
2. Travail manuel et expérimentation pré-scientifique (enfants de 9 à 13 ans) (SAUVY et un collègue anglais).

3. Géographie et mathématiques (CREPIN).  
4. Education physique, morale et mathématique (M. BEGUIN).

##### o Enseignement du premier cycle :

1. Biologie et mathématiques (Mme PUECH).

2. Technologie, physique et mathématiques (COULON).

3. Géographie et mathématiques (CHABRIER).

4. Economie et mathématiques (X...).

Il existe aussi des groupes pour le second cycle général, le second cycle professionnel court, le second cycle professionnel long.

Il peut aussi se constituer des groupes supplémentaires.

#### HORAIRES DES JOURNEES :

**Vendredi 19 septembre 1975 :**

9 h - 11 h : groupes de travail.

11 h - 12 h : ouverture officielle des journées, en présence de Monsieur le Recteur de l'Académie d'Orléans-Tours.

14 h - 16 h : première table ronde.

16 h 30 - 18 h 30 : groupes de travail.

**Samedi 20 septembre 1975 :**

9 h 30 - 12 h : seconde table ronde.

14 h - 16 h : groupes de travail.

A partir de 16 h : commissions nationales, réunions libres, groupes sauvages, etc.

**Dimanche 21 septembre 1975 :**

9 h - 11 h 30 : groupes de travail.

13 h 30 - 15 h 30 : assemblée générale de l'association.

#### RENSEIGNEMENTS PRATIQUES :

a) La date limite des inscriptions est fixée au **1er juin 1975**. Passé cette date, les participants ne pourront être accueillis que dans les groupes de travail «déficitaires» et le logement ne pourra plus être assuré.

b) L'hébergement est prévu, soit en résidence universitaire (sur le campus de l'université, près des locaux de travail), soit en hôtel (dans Orléans, à 10 km du campus).

Pour les résidences, il est à noter qu'il n'existe que des chambres individuelles.

Les repas sont pris au restaurant universitaire, sauf le **déjeuner du dimanche midi**, qui sera pris au restaurant de la Serre du Parc floral d'Orléans, face au Campus.

c) Chaque participant ne sera inscrit qu'à un seul groupe de travail. Il est demandé plusieurs choix par ordre de préférence pour permettre une meilleure répartition en cas de surcharge de certains secteurs. Nous vous informerons du groupe dans lequel vous serez inscrit définitivement.

Demandez-moi des fiches d'inscription en m'envoyant une enveloppe timbrée à votre adresse. Faites vite, la date limite sera sans doute déjà passée quand vous lirez ce texte.

J'essaierai de nous faire logger tous ensemble en résidence universitaire.

Je ne donne pas de précisions sur les loisirs car nous essaierons de mettre le temps ainsi libéré à profit pour des travaux I.C.E.M.

Si vous voulez d'autres précisions, demandez le bulletin 298 à un collègue adhérent à l'A.P.M.E.P.

*Remarque* : les journées vous reviendront à peu près à :

— Inscription : 50 F.

— Pension complète : 40 F par jour.

Bernard MONTHUBERT  
60, résidence Jules Verne  
86100 Châtellerault  
Tél. (49) 21.16.88

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### Correspondance naturelle : appel chantiers départementaux

Nous demandons aux délégués départementaux ou à quelques camarades informés et ayant déjà pratiqué la correspondance naturelle, de former dans leurs départements un chantier «correspondance naturelle», en vue d'accueillir et d'informer les nouveaux inscrits dans les circuits.

Communiquer le nom des responsables départementaux à :

Jean-Marie MARTY  
école F. Mistral  
11200 Lézignan-Corbières

### Correspondance naturelle

#### Principes :

1. Le maître ne met plus en relation sa classe avec une autre classe en début d'année scolaire.
2. Il attend que ses élèves éprouvent le besoin de correspondre :  
— Soit à la suite d'un envoi reçu d'une autre classe, parce qu'un besoin d'échange est né de la vie de la classe (demande de renseignements, documents à proposer, etc.) ;  
— Soit parce qu'il a été provoqué par l'arrivée de la *Gerbe* ou par l'envoi de journaux provenant d'autres classes.
3. Il laisse la correspondance se développer naturellement, sans chercher à l'orienter dans une voie qu'il aurait définie à l'avance. Par exemple, la correspondance peut très bien ne jamais devenir une correspondance individuelle, et certains enfants peuvent ne pas avoir de correspondants. Par contre, d'autres peuvent en avoir plusieurs.
4. Cette forme de travail demande une structure de la classe suffisamment souple pour permettre aux enfants d'écrire quand ils en éprouvent le besoin.

#### SI TU T'ENGAGES DANS LA CORRESPONDANCE NATURELLE...

Quand ta classe reçoit une lettre, **accuse toujours réception.**

Veille à ce que les coordonnées figurent sur tout envoi et sur tout document.

Si tu veux récupérer tes documents, précise-le.

Fais respecter les documents que tu reçois et veille à leur retour. Si tu envoies un enregistrement, indique sur la bande ou sur le film, les caractéristiques techniques.

Soit prudent en matière de franchise postale. Ne l'utilise que si ton correspondant te le dit.

Pense aussi que la correspondance entre maîtres est un facteur de réussite.

Au congrès de Bordeaux, il a été décidé de maintenir des groupes de 35 à 40 classes au maximum.

Chaque groupe aura sa *Gerbe*. Le nom des animateurs de ces groupes vous sera communiqué avant la rentrée. Chaque groupe pourra avoir sa *Gerbe* adulte.

#### QUELQUES PRECISIONS :

**Ecrire quand on en sent le besoin...** Ecrire où l'on veut, à qui l'on veut... Ou ne pas écrire du tout... **C'est cela la correspondance naturelle.**

Tous les élèves d'une classe peuvent avoir chacun un correspondant dans des écoles différentes, ou quelques élèves seulement auront éprouvé le besoin d'écrire à d'autres, **c'est cela la correspondance naturelle.**

**Il ne faut, à aucun moment, que la correspondance soit contraignante.**

Donner aux enfants les conditions les meilleures pour faire face aux obligations nées de la correspondance naturelle :

- Temps nécessaire ;
- Organisation de la classe adaptée ;
- Climat de confiance entre les enfants, entre enfants et maître ;
- Prise en charge par les enfants de cette correspondance dans le déroulement de la journée, de la semaine, initiation expérimentale à l'autogestion.

Donner à la *Gerbe*, l'intérêt qu'elle mérite. Elle doit être un **outil** de communication et aussi d'invitation à la communication. Mais que ce soit surtout la *Gerbe des enfants*, dans le sens le plus vrai, le plus naturel.

Dans chaque groupe, les maîtres pourront écrire librement dans la *Gerbe adulte* tout ce qu'ils ont sur le cœur.

#### INSCRIPTIONS :

C'est le chantier «correspondance naturelle 76» qui cette année encore, recevra les inscriptions et en assurera la ventilation dans les divers groupes. Travail délicat que les camarades du 76 feront du mieux possible en respectant les données du congrès.

Afin que la correspondance puisse démarrer dès la rentrée, **il convient que les inscriptions soient faites avant le 30 juin**, si possible, sinon avant le 30 septembre.

Faites-vous inscrire **de suite**, en remplissant la fiche ci-dessous et adressez-là à :

Roger DENJEAN  
Beauvoir-en-Lyons  
76220 Gournay-en-Bray

avec :

- Un chèque de 25 F (C.C.P. 115-86 Rouen) ;
- 25 étiquettes autocollantes à ton adresse administrative ;
- 4 enveloppes timbrées.

### Liste des responsables du chantier B.T.

1. Monsieur DELETANG Henri, C.E.S., 41600 Lamotte-Beuvron : *B.T. Magazine*.
2. Monsieur BOURDON Gérard, Les Fontainettes, 44, route de Gisors, 60650 Lachapelle-aux-Pots : *géographie*.
3. Monsieur LEPVRAUD Aimé, école du Bourg, 33670 Créon : *histoire*.
4. Monsieur RICHETON Charles, 47, rue de Royan, 17640 Vaux-sur-Mer : *sciences physiques*.
5. Monsieur HETIER Patrick, école de garçons, Bouchemaine 49000 Angers : *B.T. sociales*.
6. Monsieur GROSJEAN Pierre, école de Nitting, 57500 Abreschviller : *sciences naturelles*.
7. Monsieur LE CHARLES Henri, 33, rue d'Ascq, 95100 Argenteuil : *art et littérature*.
8. Monsieur DARMIAN Jean-Marie, Montuard, 33670 Créon : *divers*.
9. Madame LAGOFUN Paulette, 40570 Onesse : *B.T.J. Magazine*.
10. Mademoiselle HENRY France, 14, rue des Soupirs, 45500 Gien : *B.T.J.*
11. Monsieur LEBEAU Marc, 2, rue Racine, 02130 Fère-en-Tardenois : *B.T.2 histoire-géographie*.
12. Monsieur LAPP Claude, 2 bis, avenue Thiers, 02200 Soissons : *B.T.2 lettres*.
13. Madame CHRISTEN Marie-Odile, Aschaida, Le Tot, 76690 Clères : *B.T.2 sciences*.
14. Madame DAVIAS Anette, lycée de 38480 Le Pont de Beauvoisin : *B.T.2 magazine*.
15. Monsieur GUERIN Pierre, B.P. 14, 10300 Sainte-Savine : *B.T. Sonores*.

Les camarades dont vous venez de lire le nom et l'adresse cherchent des travailleurs...

En effet, il nous faut réoxygéner régulièrement le circuit.

Aussi, sans tarder, envoyez votre nom et votre adresse au responsable de la spécialité qui vous intéresse particulièrement.

Les chantiers B.T. géographie, B.T.2 histoire-géographie, B.T.2 lettres ont particulièrement besoin de travailleurs.

Ecrivez vite et merci.

### Echanges de journaux scolaires

Tous les camarades ne savent pas qu'ils peuvent échanger leur journal avec d'autres classes grâce au service d'échange de l'I.C.E.M. Demander au délégué départemental l'imprimé à remplir.

**Attention : A partir du 1er juillet 1975**, toutes les demandes concernant ce service doivent être adressées à : M. Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.

#### FICHE D'INSCRIPTION

N°

Nom (capitales et prénom : M., Mme, Mlle .....

Adresse de l'école. ....

Niveau. ....

Franchise postale : OUI - NON

Appartenance à l'I.C.E.M. : OUI - NON

(Rayer la mention inutile.)

GROUPE :

(Ne rien inscrire dans les cadres.)

## DE NOS CORRESPONDANTS DEPARTEMENTAUX

# 44

Le 22 avril au C.R.D.P. de Nantes, l'I.C.E.M. et l'O.C.C.E. organisaient une conférence-débat avec le Dr Cormand sur «les motivations inconscientes du choix du métier d'enseignant».

Nous sommes tous des névrosés, c'est pourquoi chacun de nous doit connaître ses névroses pour être à même de mieux assumer sa pratique d'éducateur. **Mais comment se connaître ?**

Le Dr Cormand pense, que la compréhension psychanalytique devrait faire partie de la formation de l'enseignant, compréhension qui pourrait s'acquérir par une formation psychanalytique sérieuse et par une formation psychanalytique acquise par une psychanalyse.

Il est très difficile d'accéder seul à sa personnalité inconsciente, c'est pourquoi le Dr Cormand pense que les candidats à la fonction enseignante devraient pouvoir obtenir l'aide, à leur demande, d'un psychologue, pour s'éclairer sur eux-mêmes.

Comme il est impossible d'offrir à tous les maîtres une psychanalyse, celle-ci pourrait être réservée à ceux qui sont en situation de blocage, pour les autres, il préconise des pratiques de dynamique de groupes. Ainsi les maîtres seraient capables «de traiter les enfants comme des individus libres et autonomes, de les respecter dans leur personnalité, d'accepter leurs contestations qui pourraient enrichir leur propre personnalité».

**Quelles sont donc ces motivations inconscientes ?**

**1. Le caractère obsessionnel** qui est la marque de l'école traditionnelle : vie bien réglée, programmée, rigidité, autoritarisme, qui excluent les relations affectives. «Ayant refoulé leur propre affectivité, ils ont tendance à empêcher les enfants de manifester la leur.» Cet enseignement convient à un état autocratique.

**2. Les impulsions sadiques** : Chacun a ici des exemples qui lui viennent en mémoire : coups de règle, lignes, etc.

**3. L'opposé, la tendance masochiste** : Ces maîtres ont besoin de l'attachement affectueux des enfants. Ils sont doux, modestes, très affectifs, particulièrement consciencieux, un peu dépressifs. Ils dépendent exagérément des réactions des enfants.

**4. L'état régressif** : Au cours de notre évolution, nous avons pu rester fixés à un stade de notre évolution affective. Ces maîtres cherchent à revivre dans les enfants leur propre enfance et essaient d'être avec des enfants qui sont à leur âge de fixation.

**5. Tendance homosexuelle** : Chacun de nous porte en lui une composante de l'autre sexe qui est refoulée dans l'inconscient. Il est nécessaire d'accepter cette composante et de savoir la vivre.

**6. Narcissisme** : C'est là une motivation que l'on reconnaît chez ceux qui aiment faire un cours pour se montrer, qui centrent tout sur eux-mêmes, qui ont besoin d'être admirés par leurs élèves, qui prennent «les enfants comme des moyens pour résoudre leurs propres conflits».

Faut-il que vous abandonniez le métier, si vous vous êtes reconnus ?

Non, car nous sommes tous des névrosés et il peut y avoir évolution.

Une certaine tendance névrotique, quand elle ne bloque pas la personnalité dans une situation rigide, peut avoir une **action dynamisante** :

— Caractère obsessionnel : doute de soi, recherche du mieux, qualités d'ordre et de rigueur ;

— Tendance sadique : dynamisme propulsif, esprit d'investigation ;

— Caractère masochiste : modestie, bonté, désir d'aider les autres ;

— Caractère régressif : fraîcheur de l'enfance ;

— Homosexualité : Sublimée, permet de mieux comprendre enfants et adolescents ;

— Caractère narcissique : accès à l'art.

Mais pour dominer une tendance, il faut d'abord en prendre conscience, accepter de la voir en face.

Désormais nous saurons que les névrosés ce ne sont pas les autres mais nous-mêmes. Alors on pourrait partir à la recherche des «motivations inconscientes du choix de la pédagogie Freinet».

J. LE GAL

# 88

### EXPOSITIONS

**1. Du 11 au 22 janvier** : exposition I.C.E.M. à Gérardmer (Maison de la Culture). Gros travail des camarades du secteur de Gérardmer.

**2. Du 12 au 23 février** : Exposition I.C.E.M. à Saint-Dié (Maison pour tous Kellermann) avec deux soirées-débat très animées et participation du second degré.

Samedi 15 février : projection de deux films sonores I.C.E.M. : «Le poème d'exister» et «Au matin de la vie» ; débat.

Samedi 22 février : projection de diapos et documents : «Freinet, l'homme et son œuvre» ; débat.

Vente de livres et brochures.

L'équipe des camarades qui s'était déplacée à Saint-Dié représentait tous les ordres d'enseignement.

**Bilan très positif** : Les deux expos attirèrent de nombreux visiteurs dont M. l'Inspecteur d'Académie des Vosges qui a témoigné sa satisfaction au groupe vosgien après sa visite de l'exploitation de Gérardmer.

### REUNIONS

22 janvier : Réunion second degré au Sauf-le-Cerf.

19 février : Réunion de travail à la sérigraphie à Vittel avec Georges Sarraire, professeur de dessin d'art.

26 février : Réunion B.T. au Sauf-le-Cerf.

12 mars : Débat sur le texte libre à Vittel.

21 mai : Débat sur le conseil de classe à Housseras.

### STAGE

Un stage d'initiation à la pédagogie globale et à la vie coopérative est organisé à Neufchâteau du 2 au 7 juin 1975, avec la

participation de l'Office Central de la Coopération à l'école (O.C.C.E.), du groupe vosgien de l'Ecole Moderne (I.C.E.M.), des Eclaireurs et Eclaireuses de France et des autres mouvements pédagogiques (F.O.L., C.E.M.E.A., classes vertes...).

C. SIMON  
Housseras  
88700 Rambervillers

# 16

A la suite de l'article paru dans *L'Éducateur* n° 7-8 sur les majuscules, je me suis inquiétée : Dans ma classe, S.E.-C.P., on ne met pas de majuscules en début d'année même au C.P. J'ai donc écrit aux camarades ayant des C.P. dans le département et je me suis aperçue qu'aucune d'entre nous n'employait de majuscules au début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Bien sûr nous constatons que de plus en plus à la télévision, sur les affiches, les prospectus, on s'ingénie à écrire les noms propres avec des minuscules, on omet les majuscules au début des phrases ce qui évidemment affaiblit l'emploi de ces majuscules. Nous n'approuvons pas, nous trouvons que c'est dénaturer le français et que ça devient du snobisme, presque de la démagogie.

Il est donc important et nous en sommes persuadés de familiariser les enfants avec les majuscules et de les amener à les utiliser mais pas dès le début de leur apprentissage de la lecture.

Nous pensons qu'en début de C.P. l'emploi de la majuscule présente beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages. Les enfants ont déjà suffisamment de difficultés pour passer de l'écriture scripte à l'écriture anglaise.

Le mot est un tout. L'enfant doit déjà assimiler deux graphies (écriture manuscrite ou imprimée) pour un même mot. Et il est important pour qu'il prenne goût à la lecture que les mots déjà rencontrés soient vite identifiés dans une phrase afin que l'enfant passe rapidement du signe écrit au sens pour pouvoir s'intéresser à ce qu'il lit. En début d'année un gros effort de mémoire est exigé, effort d'autant plus grand que là chaque mot présente deux graphies selon que ce mot soit rencontré dans le livre ou dans le cahier alors y ajouter une difficulté supplémentaire avec l'introduction de la majuscule, non.

Bien sûr le mot bateau sera rarement au début d'une phrase, on trouvera plutôt le ou la. Nous nous apercevons avec les enfants de maternelle ou de S.E. que ce sont ces petits mots de liaison qui sont les plus difficiles à faire acquiescer aux enfants ayant déjà des difficultés. Bateau, c'est un mot qui parle, un mot auquel s'associent des images mentales mais le mot le ne suggère aucune image. Et c'est justement ce petit mot qu'il retient déjà si mal qui se présentera tantôt dans ce costume (graphie manuscrite), tantôt dans celui-ci : **le**, ou bien celui-là : **Le**, ou encore avec la majuscule manuscrite.

Une camarade de ville recevant les enfants d'une maternelle note que ceux-ci sont déjà désorientés devant les textes imprimés

différents de ceux qu'ils ont connus dans leur maternelle (changement de corps et de caractères pour certaines lettres : a, t, etc.).

Pourquoi ne les habituerait-on pas dès le début à écrire leur prénom avec une majuscule ? Nous avons déjà tant de difficultés en S.E. à les amener à l'écriture, beaucoup n'ayant jamais touché un crayon avant de venir en classe. Ecrire leur prénom est une des premières choses dont ils sentent l'utilité pour reconnaître leurs dessins, leurs peintures et ils ont bien du mal à l'écrire uniquement avec des minuscules.

Quand alors introduit-on les majuscules dans nos classes ? Rien de préétabli ni de définitif. Cela vient très naturellement. Dès qu'ils commencent à savoir lire, ils éprouvent le besoin d'aller vers les livres, à ce moment-là ils rencontrent les majuscules d'imprimerie alors ils les demandent. Dans certains cas ils les trouvent seuls : lorsque les graphies varient peu : P - p ou lorsque le contexte leur permet de deviner.

A ce moment-là certains d'entre nous proposent un tableau de concordance entre les différentes lettres.

Lorsqu'ils les ont rencontrées dans des textes ils prennent conscience qu'elles existent. A ce moment-là, ils commencent à s'en servir dans les casses d'imprimerie. Ils les utilisent pour leur prénom, le prénom de leurs correspondants. A ce moment-là, selon la demande de la classe, on peut collectivement ou non les amener à chercher quand les employer.

Voilà aussi fidèlement que possible le bilan de nos réflexions sur l'emploi des majuscules.

Monette MANSION  
Marie-Claude MARSAT  
Monique CHARBONNEAU  
et leurs camarades de C.P.

## Week-end régional Ouest 3-4 mai

26 camarades ont pu participer à ce week-end qui a été surtout un week-end de sensibilisation, de réflexion sur le projet d'éducation populaire (termes re-discutés).

Après un tour de table des problèmes, des travaux des départements, les questions sur ce projet ont été nombreuses. De l'avis de beaucoup, le danger à éviter étant de tomber dans le cadre d'un contre-projet.

Donc un projet pour qui ? Pour quoi ? Quel but, quelle utilisation lui donnera-t-on ?

Comment dé-spécialiser l'école ? Comment dé-scolariser la maternelle ? La pédagogie Freinet est-elle une pédagogie de rupture ?

Trois thèmes se sont dégagés :

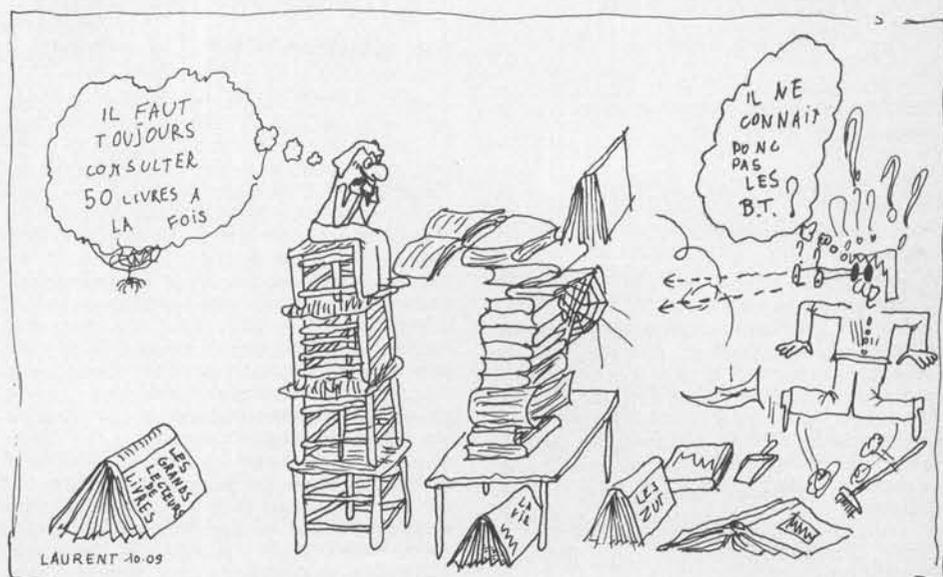
1. Que cherche l'enfant ? l'homme ?
2. Les outils de rupture : quels outils libéreront l'enfant du maître, de la structure scolaire ? Quels outils modifieront la pédagogie ?
3. Dé-scolariser la maternelle : Comment ? Comment lutter pour obtenir pour chacun ce droit à la différence ? Comment lutter contre la suprématie du langage (celui-ci étant encore un langage de classe) ?

Voilà donc en gros les thèmes de réflexion du week-end. Ces deux jours ont lancé des idées, des pistes ; il ne reste plus qu'à les concrétiser : une régionale maternelle est prévue pour le 4 juin, une prochaine régionale à la rentrée.

Marie-Claire GOULIAN

Le groupe Ecole Moderne des Yvelines a réalisé une exposition : «La Bibliothèque de Travail : outil de la pédagogie Freinet» au C.D.P. d'Argenteuil. Elle a également été exposée à Choisy-le-Roi et au comité d'entreprise du C.A. de Saclay.

H. LE CHARLES



## Secteur «structures de relations»

**Chantier «unités pédagogiques ou éducatives» :**

- 20 camarades présents au pré-congrès de Bordeaux ;
- 50 camarades environ à la première journée du congrès ;
- 140 camarades environ à la deuxième journée du congrès ;
- amenant, ce jour-là, l'éclatement en trois groupes de travail :
- Unités pédagogiques ou éducatives : maternelle et premier degré.
- Unités pédagogiques ou éducatives : second degré.
- Le décloisonnement.

Cette formule de travail avec un effectif doublant (ou triplant presque) chaque jour, et se limitant, par la force des choses, à des demandes d'informations, à des comptes rendus, à des témoignages certes intéressants, traduit suffisamment les difficultés que nous avons encore rencontrées cette année pour, comme le signale Liliane «confronter et approfondir notre recherche au niveau des équipes pédagogiques».

Cependant, à l'issue de ces diverses réunions de commission élargie (ou restreinte : celle de samedi matin) et des différents débats organisés dans le cadre de «structures de relations», je crois pouvoir dégager les pistes de travail suivantes :

**1. Unités pédagogiques (ou éducatives) et hiérarchie (ou lutte contre les structures d'autorité vers l'autogestion) :**

Prise en charge par toute l'équipe des divers problèmes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. (Ce qui devrait nous conduire à repenser le problème de l'inspection et à proposer de nouvelles structures face à l'administration, aux syndicats...)

**2. Unités pédagogiques (ou éducatives) et décloisonnement.**

Nous paraissions loin d'être d'accord sur cette «notion» de décloisonnement selon les structures de l'équipe, l'âge des enfants, l'opportunité même du décloisonnement... Diverses expériences de décloisonnement, vécues et analysées, devraient nous conduire à approfondir ce problème.

**3. Unités pédagogiques (ou éducatives) et échecs scolaires :**

Dans quelle mesure, le fait de permettre à des enfants de vivre tout un cycle (pré-élémentaire, élémentaire...) au sein d'une équipe pédagogique avec ses diverses possibilités :

- continuité (apprentissage de la lecture sur deux ou trois ans, des mécanismes, recherches individuelles) ;
- décloisonnement ;
- pédagogie de soutien ;
- aide des parents ;
- ouverture de l'école, etc.,

réduit-il les échecs scolaires ? (Travail en liaison avec le groupe de travail «dossier des réussites ou des échecs scolaires».)

**4. Unités pédagogiques (ou éducatives) et le projet d'éducation populaire (idée de projet lancée par un groupe de travail au congrès Freinet de Bordeaux) :**

— Une telle structure aurait-elle sa place dans un projet d'éducation populaire ?

— Ce qui doit nous conduire à analyser d'une façon précise les finalités de telles unités.

Voilà des pistes de travail pour l'année 75-76.

Chacun des camarades présents au congrès — et tous ceux qui n'ont pu y participer, bien sûr — peut s'attacher à l'une (ou à l'ensemble) de ces pistes. Il est plus qu'urgent d'approfondir enfin des divers problèmes si nous voulons répondre nettement aux dossiers et projets en cours et aider ainsi l'I.C.E.M. à se situer.

Emile THOMAS  
18, rue de l'Iroise  
29200 Brest

F.I.M.E.M.

## Union Soviétique : L'école soviétique bouge

Plusieurs innovations sont signalées par la revue *L'Ecole élémentaire*.

**1. Le recyclage des maîtres.** A titre d'essai en 1975, plus systématiquement en 1976, un plan de recyclage va être mis en vigueur.

Tous les cinq ans une commission de 15 à 17 personnes (administrateurs, chefs d'établissement, professeurs d'élite, membres des instituts pédagogiques et des instituts de recherche) examinera la situation de chaque maître de l'école fondamentale de 10 ans. Cette commission, dans laquelle sont aussi représentés le parti, le syndicat, les organisations de jeunesse délivrera au maître une attestation, faisant suite à une inspection le déclarant :

— Professeur confirmé, s'il a travaillé dans l'école pendant cinq ans, en donnant satisfaction ;

— Professeur méthodologiste, si en plus de son travail d'enseignant, il participe à la recherche pédagogique et introduit des innovations dans son enseignement.

Le professeur dont le dossier ne permet pas à la commission de l'autoriser à enseigner pour les cinq années à venir, devra suivre un cours de recyclage. Si ce dernier se révèle insuffisant, l'intéressé sera orienté vers une autre profession.

Au professeur habilité est délivré pour cinq ans une «attestation de maître d'école d'enseignement général».

Le dossier des maîtres prend en compte le travail social du professeur et son niveau politique.

**2. Le respect des langues régionales.** Il y a en Union Soviétique près de 200 langues régionales, orales en majorité et transcrites par l'alphabet cyrillique. On n'hésite pas actuellement à multiplier les abécédaires qui exploitent les langues régionales en vue de l'apprentissage de la lecture. Certains tirages se font à 500 ou 1 000 exemplaires. L'apprentissage de la langue maternelle précède celui du russe, langue obligatoire mais qui offre les difficultés d'une langue étrangère. Cet effort, au niveau des abécédaires se vérifie ailleurs, dans tous les encouragements donnés à la culture populaire. Pour les enfants qui savent déjà lire en entrant à l'école (à 7 ans) on a édité un livre, *Le compagnon de l'abécédaire* qui développe et approfondit le contenu de chaque page de l'abécédaire.

**3. L'Université des parents.** C'est l'équivalent de notre école des parents mais greffée sur la vie scolaire locale. Dans la région de Perm, on a instauré le «jour de pédagogie», le samedi. Les parents viennent écouter des conférences, participent à des débats sur l'éducation, assistent à la classe fréquentée par leurs enfants. Les cours durent un an et comprennent des réunions de clubs et des sorties pour entraîner les parents à programmer intelligemment les loisirs des petits.

FAYET  
professeur de Russe

## Grande-Bretagne : Arrêtez de ménager la chèvre et le chou !

David HOPLEY, dans le *Teacher* (1) (qui est aux instituteurs britanniques ce que *L'Ecole libératrice* est aux Français) exprime son indignation en lisant *La philosophie de l'enseignement primaire* de Sadler, ouvrage recommandé aux étudiants en pédagogie : «Voici bien le type d'ouvrage qu'on arrive à faire avaler à un étudiant mais non à un praticien, en supposant que les maîtres en exercice supportent la lecture de livres traitant de pédagogie. Tout y est olympien, balancé, équilibré. On y ménage sans arrêt la chèvre et le chou sans faire comprendre au futur maître que quels que soient l'organisation, les programmes, la pratique du team-teaching, l'avantage des aires ouvertes, il y a une situation à laquelle il n'échappera pas : le contrôle du groupe qui lui est confié, la nécessité de faire face physiquement à un auditoire difficile, frondeur, hostile.» Et l'auteur de conclure : «Quel ouvrage acceptera de répondre sans faux-fuyant, sans ruse stylistique ou académique aux six problèmes réels que doit affronter un jeune maître dès la première heure de classe :

— La prière du matin, au début de la classe, est-ce hypocrisie ou engagement ?

— Avons-nous le droit de faire appel à la contrainte physique ? Toute pression n'est-elle pas violence ?

— Faut-il se débarrasser des enfants retardés ou non ?

— L'aire ouverte, est-ce vraiment avantageux ?

— Que faire des enfants caractériels ?

— A-t-on le droit de supprimer les séances d'éducation physique ?»

Que penser de ces merveilleux ouvrages de maths modernes qui vous proposent des activités passionnantes mais ne disent jamais comment s'y prendre avec 38 élèves par classe ?

M. HOPLEY aimerait que les auteurs de manuels et d'ouvrages didactiques fassent des stages dans des classes chargées pour éviter d'écrire des bêtises. Mais on peut demander à M. HOPLEY s'il est permis d'espérer que lui-même envisage qu'un pays moderne soit capable de ramener les effectifs à 25 élèves par classe, cette façon d'affronter les difficultés ci-dessus, réputées insolubles, étant peut-être une des plus réalistes.

R. UEBERSCHLAG

(1) Du 7 mars 1975.

## Allemagne fédérale : Et vous, Monsieur, pourquoi n'imprimez-vous pas ?

Si l'imprimerie est une activité dont le maître parle avec tant d'enthousiasme, comment se fait-il qu'il l'utilise si peu ? Cette question, les élèves de Eberhard LANGENBUCHER, ne l'ont jamais posée car pendant qu'ils imprimaient «Unser Schulecho» (l'écho de notre école), leur

instituteur composait patiemment une des 400 pages de l'histoire de leur village : Bartenstein-Ettenhausen (Wurtemberg).

Maintenant «la petite chronique de Bartenstein-Ettenhausen», tirée à 150 exemplaires reliés, témoigne d'un travail de sept ans. A raison de mille caractères la page, cela fait tout de même 400 000 gestes du bras entre la casse et le compositeur et autant pour le rangement des caractères, en tout deux mille heures de labeur, treize heures en moyenne par exemplaire.

L'enjeu en valait-il la peine ? «La petite chronique» n'a pas seulement passionné les lecteurs de la région. Les historiens y ont trouvé des révélations surprenantes : la flûte enchantée de Mozart fut exécutée la première fois en Allemagne à Barnstein ; ce même village servait de refuge aux royalistes français après l'exécution de Louis XVI, le régiment Royal Hohenlohe y fut fondé, recrutant pour Napoléon, des volontaires allemands et constituant en quelque sorte le berceau de la légion étrangère...

Cette anecdote à ajouter à l'histoire mondiale de l'imprimerie scolaire a été relatée par Eberhard Dettinger, responsable F.I.M.E.M. du «Schuldrucker», bulletin de liaison entre les instituteurs allemands appliquant les techniques Freinet (n° 46, mars 1975).

## Etats-Unis : Les végétariens ne sont plus ridicules

Dans l'opinion américaine, il y a encore une dizaine d'années, les végétariens étaient caricaturés sous forme d'étranges buveurs de jus de carotte, chaussés d'espadrilles par aversion pour le cuir. Ils évitaient, en société, d'avouer leurs manies alimentaires.

Aujourd'hui, être végétarien est pour beaucoup d'étudiants, faire preuve d'esprit de responsabilité : la qualité de la viande est douteuse (hormones, produits de conservation, produits chimiques absorbés par l'animal), son prix est excessif dans un budget de jeunes, sa fabrication correspond à un gaspillage écologique (il faut sept livres de grain pour produire une livre de viande).

Les «nutritionnistes» américains leur donnent raison, tel le professeur J. MAYER à Harvard. Des vedettes du spectacle : James COBURN, Dick GREGORY, l'ex-Beattle George HARRISON, le joueur de sitar, Ravi SHANKAR, le violoniste Yehudi MENUHIN se déclarent ouvertement végétariens. Dans les collèges il y a des réfectoires pour végétariens. (A Oberlin College, 300 étudiants sur 2 600 en sont bénéficiaires.) La plupart des compagnies aériennes préparent des repas végétariens à la demande. Des livres de diététique végétarienne paraissent avec de gros tirages.

C'est un succès mais ce n'est pas encore le triomphe car en consultant le *Handbook of agricultural charts* de 1974, on constate qu'en moyenne, l'Américain a consommé 109 livres de viande bovine par tête et par an (contre 58 en 1940).

Selon Herald Tribune  
22 mars 1975

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

### République Démocratique Allemande : Comment aider les enfants à lire une toile de maître ?

Il suffit d'écouter les conversations d'adultes dans une galerie de peintures pour se rendre compte qu'il est difficile, même à des personnes ayant une formation artistique, de justifier leurs goûts. Peut-on se contenter, dès lors, des propos qui invariablement reviennent sur les lèvres d'enfants admiratifs : « C'est beau, c'est chouette, c'est bien observé, c'est bien dessiné, il y a de belles couleurs. »

Dans la revue *Kunsterziehung* (Education artistique) de la R.D.A., le professeur Martin KLOSS de l'Université Humboldt de Berlin-Est examine comment on pourrait s'y prendre pour permettre aux enfants d'approcher méthodiquement les œuvres d'art, tout en évitant le formalisme classique des descriptions.

C'est une erreur de demander aux élèves de décrire un tableau, estime le professeur KLOSS. Le moment le plus décisif de la joie esthétique est le choc produit par l'ensemble et non par la collection des détails. C'est cette perception globale qui doit être alimentée, enrichie, sensibilisée par l'intervention de l'éducateur. L'auteur arrive ainsi à distinguer plusieurs moments dans l'approche d'un tableau :

1. La phase de motivation.
2. La prise de possession globale de l'œuvre.
3. La recherche de l'adéquation contenu-expression, fond et forme.
4. L'expression-synthèse : les propos spontanés sont repris et ordonnés dans des travaux divers.

La motivation peut être déclenchée de plusieurs façons : on part des peintures et dessins d'élèves ayant traité le même sujet, on évoque les conditions dans lesquelles l'œuvre a été exécutée : les veilleurs de nuit demandent à Rembrandt de les peindre, Käthe Kollwitz apprend que Karl Liebknecht a été assassiné, Harald Hakenbeck est bouleversé par la nouvelle que les bombardements au napalm ont rendu aveugles des enfants au Viet-nam. On peut aussi partir de jugements contradictoires de critiques d'art, de confidences ou de propos du peintre lui-même. Cette recherche de motivation dépend beaucoup du tempérament de l'éducateur.

« L'entrée » (Einstieg) dans l'œuvre, sa perception globale, n'est pas un fait brut, une émotion primitive comme certains sont tentés de le croire. On voit à travers ses idées et au fur et à mesure des progrès de leur éducation esthétique, les enfants éprouver ce premier contact avec plus de richesses et de sensibilité, sans pour autant avoir l'impression que cette approche doit tout aux idées. L'artiste appartient à une époque, à une classe sociale, il reflète dans ses œuvres des conflits individuels ou sociaux. Il faut donc le placer, pour les enfants, dans son cadre, dans son environnement économique, politique, culturel en fonction de l'âge de l'auditoire, naturellement. Mais cette préparation faite, les

questions posées aux enfants restent simples.

- Que ressentez-vous en comparant cette toile et vos propres peintures sur un sujet analogue ?
- Quelle est l'impression dominante ?
- Comment le peintre a-t-il traduit son idée ou le projet qui lui a été commandé ?
- Contradictions entre ce que vous attendiez (le tableau étant occulté) et ce que vous voyez.
- Opposition entre les moyens utilisés par les peintres de son époque et ceux auxquels fait appel l'artiste étudié.

La correspondance profonde entre le dessin du peintre et les moyens mis en œuvre, autrement dit, l'adéquation du fond et de la forme constitue le moyen de la discussion. Selon Kagan, il est nécessaire que l'élève comprenne que ce qu'il avait pris jusqu'à présent pour une simple description est au contraire porteur d'émotions et d'idées : « la forme met en lumière, est véhicule du fond ». Dans le tableau de Goya : « L'Exécution », les contrastes de l'ombre et de la lumière répondent à des significations précises : les soldats du peloton n'ont pas de visage, les insurgés ont le leur éclairé avec force et terriblement expressif... Il est nécessaire d'accepter tous les propos des enfants car ce n'est qu'après le déversement de cette subjectivité qu'un climat favorable est créé dans la classe pour une prise de conscience en commun. Parfois il est utile de procéder par comparaisons : un détail du tableau opposé à l'ensemble ou à un autre détail, l'œuvre mise en face d'autres œuvres sur le même thème. Pour cette séquence, M. Kloss prévoit des interventions très variées : exposé de l'éducateur, conversation avec les élèves, démonstration faite par un groupe d'enfants justifiant leurs impressions, recherche de textes littéraires et d'autres œuvres plastiques, schémas obtenus par application de papier calque sur le tableau, projections de diapos, copies en modifiant certains éléments et certaines couleurs. On voit que la part de l'oral n'est pas exclusive. En dernier lieu, on attend de tout ce travail d'analyse une expression-synthèse des élèves. Elle peut prendre différentes formes : retranscription des observations les plus importantes, exposé d'élèves sur la vie du peintre, son œuvre, son influence, rédaction sur un thème proposé ou accepté. Exemple pour ce dernier cas : « Nous avons comparé trois toiles de Hückstädt, Glombitz et Mattheuer ayant pour titre « Les amoureux ». Nous en avons conclu qu'aimer signifie : se parler, s'aider, discuter de problèmes, se battre pour leur résolution, faire des projets. Mais l'amour c'est aussi de l'affection et de la passion. Tout ceci est-il valable pour la société dans laquelle nous vivons ? Il ne faudrait pas exclure les travaux individuels ou collectifs sous forme graphique, ni les recherches littéraires ou musicales.

L'auteur insiste sur la nécessité pour le professeur d'art et l'enseignant d'avoir non seulement une formation esthétique mais aussi historique, politique, économique. Aucune allusion n'est faite, dans cet article, par ailleurs excellent, aux formes actuelles de l'art. On se limite à la peinture figurative classique ou fidèle au réalisme socialiste. L'art pour l'art n'existe pas, il a nécessairement une fonction idéologique à remplir, dans les pays socialistes.

Référence : *Kunsterziehung* n° 2/75 et 3/75, Volk und Wissen, Berlin.

R. UEBERSCHLAG

## CHANTIER B.T.

### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : UN DOLMEN : LA PIERRE DE LA FEE.

● **Nom du responsable** : MOREL Jean, école annexe 1, 83000 Draguignan.

● **Plan de la brochure** : (L) plan local - (N) plan national - (o) chapitre important.

1. Situation (L).
2. Aspect (L).
3. Dimensions d'ensemble (L).
4. D'où vient son nom (L).
5. La légende (L).
6. Les monuments mégalithiques (N) o.
7. L'orientation (L) et (N).
8. Le monument (L).
9. Par qui fut-elle construite ? (L)
10. A quelle époque ? (L)
11. Comment l'a-t-on construite (N) o
12. D'où vient-elle ? (L).
13. A quoi servait-elle ? (N) o
14. Au cours des siècles (L).
15. Les fouilles (L).
16. Un monument historique (N).
17. Dans le Var (L).
18. En France (N) o
19. La protection des monuments (N).
20. Bibliographie.

● **Limites données au sujet** : Etude effectuée dans un premier temps sur le plan local : un dolmen du Midi de la France, puis passage ensuite au plan plus général, qui permet l'étude en France des menhirs, dolmens, allées couvertes, cromlechs. L'érection de ces monuments. Leur rôle religieux (culte solaire, tombeaux). La répartition géographique en France des menhirs et dolmens. La protection.

● **Niveau visé** : Etude faite dans un C.E.2. Mais les recherches nous ont emmenés vers un niveau intéressant le C.M. Le vocabulaire employé reste simple.

● **L'aide que je sollicite** : Documentation photo (diapos, photos, cartes postales) :

- Crozon (Finistère) : alignement du Toulinguet.
- Bois-les-Pargny (Aisne) : Verziau de Gargantua.
- Carnac (Morbihan) Kermario : Grandes Pierres - le Menec Vrac.
- Quillo (Côtes-du-Nord) : Cromlech de Lorette.
- Saint-Nazaire (Loire-Atlantique), Trilithé.
- Plouarnel (Morbihan) : Dolmen de Ker roc'h et Meinn-Cam Krugkenno.
- Bagneux (Maine-et-Loire) : Allée couverte.
- Saint-Paul-de-Léon (Finistère) : Dolmen.
- Kerlouan (Finistère) : Dolmen de Krec'h Gouenou.
- Kercado (Morbihan) : Tumulus et dolmen de Kercado.
- Crucuni (Morbihan) : Tumulus et dolmen.
- Crons de Vertus (Marne) : Tombes.
- Locmariaquer (Morbihan) : Men-er-Hroech.
- Quiberon (Morbihan) : Menhir de Conguel.
- Pointe du Raz (Finistère) : Menhir.
- Bretagne : phare de Belle-Ile.
- Carnac : alignements du Menec-Vihan (les restes).

## Chantier Bibliothèque de Travail

Je me propose de réaliser un projet



- **Titre :** ARBRES.
- **Nom du responsable :** AUCANTE Raymond.
- **Adresse :** Les Rhuets Vouzon, 41600 Lamotte-Beuvron.
- **Plan de la brochure :** Il faudra un minimum de 5 brochures :
  - ARBRES DE LA PLAINE (2 vol.).
  - ARBRES DE MONTAGNE (1 vol.).
  - ARBRES MEDITERRANEEN (1 vol.).
  - CONIFERES INTRODUITS (1 vol.).
- **Limites données au sujet :** Chaque brochure par fiches. La solution proposée par M.E. Bertrand : une double page par espèce avec 2 ou 3 photos noir et blanc (avec éléments de reconnaissance : silhouette, écorce, feuille, fleur, fruit, fleurs mâles ou femelles).
- **L'aide que je sollicite :** Le travail sera fait en collaboration avec Y. Lanceau (choix des espèces à traiter et photos).

Je me propose de réaliser un projet



- **Titre :** UN BOURGEOIS DE PARIS AU XV<sup>e</sup> SIECLE.
- **Nom du responsable :** Fernand LECANU.
- **Adresse :** 153, rue du Bois, 50110 Tourlaville.
- **Plan de la brochure :** Textes tirés du *Journal d'un bourgeois de Paris*. La vie quotidienne dans ses menus faits et le retentissement des « faits historiques » sur une vie individuelle.
- **niveau visé :** 9-14 ans.
- **L'aide que je sollicite :** Si l'on connaît des ouvrages qui peuvent servir de références, me les signaler ou me les prêter.

## Chansons d'Antoine CANDELAS

A la demande de nombreux camarades, Antoine CANDELAS et la C.E.L. ont décidé d'éditer un disque 30 cm comprenant 14 des chansons que vous avez entendues aux journées de La Londe, au congrès ou dans les stages du Sud-Ouest : *Alignements - A ma mère - L'Ennui - Y'a comme un défaut - C'est la vie - La vie va trop vite - Le vieux temps - Raphaëlle - Ma guitare - Mai - A ma femme - Rêverie - Plus je vieillis - Les grands*.

Ce disque sera livrable à la rentrée, mais il est indispensable que vous adressiez immédiatement à la C.E.L. le bon de souscription ci-dessous :

### BON DE SOUSCRIPTION

Nom .....

Adresse.....

souscrits à ..... exemplaires du disque d'Antoine Candelas à 18 F l'exemplaire.

Ci-joint :

- Virement C.C.P. 3 volets à C.E.L. Cannes, C.C.P. Marseille 115-03
- Chèque bancaire au nom de C.E.L. Cannes

Adressé à C.E.L., B.P. 282, 06403 CANNES.

## 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

## INFORMATIONS DIVERSES

### Chantier cinéma de l'école

Lors du congrès de Bordeaux, ceux qui ont réalisé des films à l'école ont décidé de donner plus d'ampleur à leurs travaux, donc de développer la circulation de l'information dans le mouvement en particulier vers les commissions « art enfantin » et « second degré » par l'intermédiaire de leurs divers bulletins mais aussi vers les divers responsables départementaux qui, se trouvant sur le terrain, peuvent nous faire connaître les expériences cinématographiques qui sont faites chez eux ou peuvent en susciter. Les animateurs de stages ont aussi un rôle important à jouer dans cette expérience de la connaissance du cinéma par le cinéma dont nous répétons qu'elle s'inscrit en plein dans la pédagogie Freinet. Nous aurons de nombreuses occasions de le montrer.

Précisons enfin qu'il ne s'agit pas ici d'une nouvelle commission. La commission audio-visuel reste au centre de nos travaux. Il s'agit d'agrandir le groupe de « ceux qui font du cinéma » et ainsi, à travers eux de renforcer la commission « audio-visuel ».

Si vous êtes intéressé par ce chantier, si vous avez réalisé des films, si vous désirez recevoir de la documentation, entrez en relation avec : Jean DUBROCA, 1, allée Leconte de Lisle, 33120 Arcachon.

### Deuxième Congrès des Imprimeurs

Après le S.O.S. lancé au congrès de Bordeaux et la vente définitive (et comptabilisée à ce jour) du matériel C.E.L. utilisé au 11e Congrès des Imprimeurs de Montigny-en-Morvan, la Nièvre est heureuse d'annoncer que non seulement son déficit est maintenant comblé mais qu'il lui sera possible de verser 900 F environ de reliquat aux futurs organisateurs du 11e Congrès des Imprimeurs.

Que ceux-ci se rassurent donc. S'ils ne connaissent pas la grève que nous avons subie et qui fut avant tout, la cause de nos soucis, tout devrait bien se passer puisque l'I.C.E.M. vient de prouver une fois de plus sa solidarité.

Encore merci à ceux qui nous ont aidés et bon courage à nos « successeurs » !

J. MASSICOT

### RECTIFICATIF :

ATTENTION, le STAGE ESPERANTO-I.C.E.M. de GRESILLON qui constituera la préparation la plus directe et la plus efficace pour la R.I.D.E.F. 1976 en Pologne où l'espéranto est appelé à jouer un rôle de première importance aura lieu, non les 1er, 2 et 3 juillet comme il a été annoncé par erreur, mais du 1er au 23 juillet 1975 (durée trois semaines) à Grésillon près de Baugé (Maine-et-Loire).

Pour tous renseignements complémentaires, écrire à LENTAIGNE, 3, avenue de la Gaillarde, 34000 Montpellier ou à Maison Culturelle Espérantiste, 49150 Baugé contre enveloppe timbrée à votre adresse.

# Un trimestre de poésie en 5<sup>e</sup> de transition

Georges ABOUT  
3, place de La-Croix-d'Autel  
95 Ennery

La poésie, comment cela naît-il ? Comment cela est-il né dans ma classe ? C'est difficile à dire.

Le milieu favorable à l'expérience, milieu d'expression libre, qui fait que — par écrit ou oralement — les enfants sont très vite possédés du besoin de «dire» qui n'a rien d'une incohérence verbale mais qui — au contraire — structure, cerne toujours plus profondément la pensée d'abord, le mot (le mot exact) ensuite. Si au début cela est un jeu, un défolement, cela ne le reste pas longtemps. Dès que l'enfant «possède» un peu mieux sa technique, alors il dit.

Cela a commencé, début mars, par un poème de Danielle : une fille qui n'est pas particulièrement bonne en français, et dont les textes libres avaient été assez ternes jusque là. Des poèmes, il y en avait déjà eu dans la classe, mais c'était plutôt de la prose «poétisée» dans un deuxième temps. Voici donc ce poème :

## Bagasse !

Ça m'agace  
Ça me tracasse  
Ça me dépasse  
Ça me surpasse  
Je suis la bécasse

Je vis dans l'eau  
Je me crois rigolo  
Je vois des rats d'eau  
Je suis un CRAPAUD  
Pas beau !

J'aime la terre  
J'aime la mer  
J'aime ma mère  
J'aime mon père  
Je m'appelle RIGOBERT

Quelques quinze jours après, c'est au tour de Thierry (il est arrivé d'un C.M.1 avec un niveau assez faible et n'a presque rien fait jusqu'en décembre) qui nous présente son texte *Rimes* visiblement inspiré du texte précédent.

## Rimes

Ça me dépasse  
Passe partout  
Tour de montre  
Montre-moi tes mains  
Mains toutes sales  
Sale cabot  
Beau cheval  
Cheval de trait  
Traît bien droit  
Droit à tout

Toujours bon  
Bonbon sucré  
Créature  
Turban rouge  
Rouge le sang  
Cent fois mieux  
Mieux que ça  
Ça va pas  
Pas de géants  
Entoure

Tour Eiffel  
Féliciter  
T'es pas beau !  
Eau bien claire  
Claire et nette  
Nettoyeur  
Heureusement  
Mentalité  
Téléphoner  
Nez tordu

Puis, fin avril, toujours du même Thierry, voici un poème qui fait inévitablement penser à Prévert, lequel est totalement inconnu de l'élève (tout au moins consciemment). De toute façon, le texte a été écrit en classe devant moi (j'en possède le brouillon).

## Pour faire un pot de fleurs

Pour faire un pot de fleurs  
Il me faut beaucoup de couleurs.  
Pour faire de jolis yeux,  
Il m'en faut très peu.

Pour faire un paysage  
Prenez votre crayon,  
Dessinez les nuages  
Et ensuite les buissons ;

Faites un long chemin  
Sur lequel joue un gamin  
Ajoutez de la faune,  
Et ensuite du rouge  
Mélange de jaune...

Aussitôt, je décide de faire travailler le groupe sur Prévert qui (avec Desnos et quelques autres) a valorisé la «poésie libre» (pieds, rimes, etc.). Sur une feuille, j'avais photocopié trois poèmes extraits de *Spectacles*, à savoir : *Chant song*, *Chanson des enfants d'Aubervilliers*, *Parfois le balayeur* choisis en ce qu'ils rejoignent les préoccupations actuelles des élèves. Après une rapide lecture des trois œuvres, très vite l'attention du groupe s'est «polarisée» sur *Chant song* dont voici quelques extraits :

Moon lune  
chant song  
rivière river  
garden rêveur  
petite house  
little maison

chant song  
chant song  
bleu song  
et oiseau bleu  
blood sang  
and bird oiseau

bleu song red sang  
chant song  
chant song  
chant song  
chang song  
blue song

et oiseau bleu  
blood sang  
and bird oiseau  
blue song red sang  
Oh girl fille  
oh yes je t'aime

oh oui love you  
oh girl fille  
oh flower girl  
je t'aime tant  
oh girl fille  
oh oui love you

Les questions ont plu, les remarques, les étonnements quant à la recherche phonétique (exemple : «Thank you, Mer sea») mais aussi quant à la concision d'une pensée riche en images étranges, inattendues passant — sans raison, semble-t-il — d'une idée à une autre. Et puis des feuilles sont sorties, des groupes se sont constitués qui ont voulu chercher à «faire pareil». Et moi, je suis resté là, avec mes autres poèmes dont j'aurais aimé aussi discuter mais que les élèves avaient abandonné sans regret, habitués qu'ils étaient à suivre leur intérêt (surtout si celui-ci est puissant).

Voici quelques-uns des poèmes qui sont nés alors :

*Le sang coule dans les veines  
Sans s'arrêter  
Toujours dans le même sens  
Pour vivre jusqu'à cent ans  
Cent ans !  
Cent ans !  
Pourquoi cent ans  
Pour avoir de la veine  
La veine !  
Elle en a de la chance d'avoir du sang !  
Du sang qui ne sent rien  
Qui coule sans s'arrêter  
Sang !  
Sang !  
Un jour il s'arrêtera  
Sans rien faire sans rien dire à personne.  
Pas de veine  
Ce jour-là, ce sera fini.*

*Devant la maison  
La fille rêveuse  
Plus loin  
A côté d'un arbre  
Passe une rivière de sang  
Et plus loin  
La mer  
Mais dans la lune  
Pendant ce temps  
Se referme la fleur  
Et plus haut, l'oiseau bleu émigre.  
On aperçoit son ombre dans la lune  
C'est l'oiseau bleu.  
On l'aperçoit devant l'arbre.  
C'est la rivière colorée de rouge.  
Mais dans ce jardin obscur, la fille rêve.  
La petite maison dort avec la nuit  
Et la petite fleur a refermé ses pétales,  
Elle aussi dort.  
L'enfant assise sur la lune pense tout le temps à son  
beau jardin qu'elle redécouvrira demain ou peut-être  
jamais...*

*rivière, fièvre  
fiévreux, lépreux  
oiseau bleu  
oie zoo  
tant de choses passées  
temps perdu à ne rien faire  
la rivière coule,  
coule le sang rouge  
mer, mère où es-tu ?*

*dans le jardin des rêves  
je t'aime, enfant rêveur  
enfant, où habites-tu ?  
dans la lune, pardi !  
c'est le pays des enfants.  
enfant rêveur  
je t'aime tant  
fleur bleue  
je t'aime tant*

*oiseau bleu  
je t'aime tant  
lune bleue  
je t'aime tant  
fleur, lune, rivière  
rêve de l'oiseau bleu  
je vous aime tant  
la jeune fille rêveuse  
aime la rivière.*

Nous avons lu ces poèmes, nous les avons longuement commentés, nous avons recherché des poèmes d'auteurs ayant accompli la même démarche que nous, en ces moments précis, insérant sans cesse la notion de culture à celle d'expression et de développement de la personnalité, prouvant — à qui en douterait — que l'un appelle l'autre. Plus tard, d'autres textes libres ont suivi, qui furent différents parce qu'il n'est pas souhaitable que les élèves se figent sur une «attitude poétique», mais chaque expérience vécue étend le champ de la sensibilité et de la réflexion de l'être et lui donne de son milieu une image enrichie.

Souvent, on se demande comment naissent les créations poétiques des enfants ; il m'a semblé que ce «moment» d'expression libre était caractéristique :

- a) Du rôle de l'imprégnation dans la mise en place des structures esthétiques de l'enfant.
- b) De la nécessité d'une «autonomie» importante de l'enfant quand à la notion «d'emploi du temps», de programmes, d'acquisition, etc.

# GERBE

## ADOLESCENTS

“Nos textes ressemblent à nos rêves,  
à nos désirs, à nos espérances.”

“Sous de simples mots se cachent  
souvent les coins secrets de nos cœurs,  
le tourment, la découverte.”

Numéros parus :

- |                      |   |   |
|----------------------|---|---|
| 1. Chacun de nous    | 7. Révolte  | 14. Avoir quinze ans aujourd'hui                    |
| 2. La famille        | 8. Les mots pour vivre                              | 15. Avec ces quelques mots qui<br>enfantent le jour |
| 3. L'amitié          | 9. Glanes   | 16. Et leurs mains fébriles...                      |
| 4. L'amour           | 10. Créer pour vivre                                | 17. Devant nous, la vie                             |
| 5. La liberté        | 11. Jeunesse  | 18. Comme l'écho de mon amour                       |
| 6. Vivre aujourd'hui | 12. Et puis voici la mort<br>éclaboussant mes rêves | 19. Ecole ?   |
|                      | 13. Le temps et la vie, quoi !                      | 20. Gerbe internationale                            |

Le n° : 3 F — En vente à la CEL

# CHOISIR UNE LANGUE EN 6<sup>e</sup>

## APPEL DE LA COMMISSION LANGUES DE L'I.C.E.M. A TOUS LECTEURS DE L'EDUCATEUR ET PLUS PARTICULIEREMENT AUX MAITRES DE C.M.2

Les pourcentages d'élèves étudiant dans le second degré d'autres langues que l'anglais ont enregistré ces dernières années une baisse générale. L'impérialisme de la langue anglaise, expression directe de l'impérialisme économique américain, s'étend chaque jour un peu plus. Le choix de l'anglais est finalement imposé aux familles par la facilité (il y a des professeurs d'anglais dans tous les C.E.S.) et par la politique d'austérité. Deux raisons que nous ne pouvons pas accepter et que nous ne pouvons pas non plus nous contenter de déplorer.

Pourquoi étudier d'autres langues vivantes que l'anglais ? La plupart des parents hausseront les épaules. Tout est fait aujourd'hui pour qu'ils pensent : « De nos jours tout le monde étudie l'anglais... l'anglais c'est indispensable... » Ne pas compter donc au départ sur les « motivations » familiales, même des familles de travailleurs immigrés ; la langue d'origine y est le plus souvent dévalorisée exactement comme l'étaient et le sont encore souvent chez nous dans les milieux populaires le basque, le breton, l'occitan. Quitte à apprendre une langue étrangère, mieux vaut apprendre pensent-ils celle de Mr Kissinger (qui est si intelligent et si puissant), celle que l'on dit indispensable pour exercer les professions prestigieuses d'ingénieur, de directeur commercial ou de pilote de Boeing (1), celle aussi que vont étudier les petits camarades français ; pourquoi n'y auraient-ils pas droit eux aussi ? Le conditionnement par l'environnement est tel aujourd'hui que sans l'intervention du maître, l'italien, l'espagnol, le portugais, l'arabe continueront d'être des langues de pays sous-développés et le russe la langue des bourreaux de Soljenitsyne. En bref, le travail que nous vous proposons est un travail à contre-courant, donc forcément long et difficile ; c'est un travail qui débouche forcément sur des dépenses supplémentaires, il ne faudra donc attendre aucun soutien de l'administration.

Que faire ? Utiliser la documentation qu'éditent certaines associations de défense de telle ou telle langue ; il en existe pour l'italien, l'espagnol, sans doute le russe (2), ce que peuvent fournir les ambassades, les C.R.D.P., etc. Mais tout cela reste au niveau du discours. Alors pourquoi ne pas essayer de nouer des contacts vivants avec ces pays, en passant par les familles de travailleurs immigrés si c'est possible, en utilisant le service de correspondance internationale de l'I.C.E.M. (responsable : Robert MAROIS, Les Vernes, Coulanges, 58000 Nevers), en faisant appel au réseau correspondance naturelle qui vous permettra de trouver un relais-translation dans une classe du second degré (responsable : Roger DENJEAN, Beauvoir-en-Lyons, 76220 Gournay-en-Bray) en faisant tout pour que les enfants aient envie d'étudier la langue de leurs nouveaux amis. Restera à persuader les parents. Il faut leur faire comprendre que l'étude de l'anglais comme première langue n'est nullement obligatoire, que l'anglais (autre idée reçue) n'est pas une langue plus « facile » que les autres, qu'il est faux de croire qu'il y ait des langues plus faciles ou plus difficiles que d'autres, que par contre, les enfants d'immigrés ont toujours intérêt, dans la mesure où ils ont d'autres handicaps à surmonter, à choisir comme première langue celle de leurs parents : sections à faible effectif, quasi certitude d'un bon démarrage, rapports de la famille avec l'établissement facilités par la présence du professeur de langue, autant de chances supplémentaires de réussite dont ces enfants ont plus que tous les autres besoin. Faire étudier à ces enfants la langue de leurs parents c'est enfin une occasion de revaloriser aux yeux des uns et des autres la famille et le pays d'origine, de leur permettre de ne plus avoir

honte d'une partie d'eux-mêmes, de leur rendre possible la communication avec les parents restés dans le pays d'origine. C'est travailler à la décolonisation de ces enfants et un peu aussi à celle des parents.

Il faudra encore ensuite se battre avec l'administration. Il existe heureusement deux textes très favorables :

1. La circulaire Guichard sur la carte scolaire des langues vivantes (C.M. n° 70192 du 10-4-70, B.O.E.N. n° 16 du 16-4-70, p. 1351) qui dit : « L'objectif à atteindre doit être d'assurer, dans le cadre de chaque district, dès la classe de 6e, l'enseignement des cinq langues les plus courantes (anglais, allemand, espagnol, italien, russe). » En 6e, les seuils d'ouverture d'options sont :

- Anglais : 15
  - Allemand : 10
  - Espagnol : 10
  - Italien : 8 au niveau du département.
  - Russe : 6 au niveau de l'académie.
- } au niveau du district.

**« Ces enseignements seront ouverts en priorité dans les C.E.S. et dans les C.E.G., puis dans les premiers cycles des lycées. »**

Pour les autres langues, les demandes sont à adresser au Ministère.

2. La C.M. n° 73383 du 25-9-73 sur la scolarisation des enfants étrangers, B.O.E.N. n° 36 du 4-10-73 qui dit : « Partout où ce sera possible pour les enfants dont la langue nationale peut être enseignée en 6e comme première langue étrangère on pourra envisager l'ouverture d'un enseignement de cette langue... »

Il faut enfin savoir que toute demande d'ouverture d'option doit être accompagnée des signatures des familles intéressées, qu'elle doit être déposée avant décembre pour espérer une décision de la carte scolaire pour la rentrée suivante, qu'elle doit être transmise par le chef d'établissement concerné (C.E.S. ou C.E.G.) qui doit faire la demande d'ouverture de poste ou d'heures supplémentaires.

La commission langues vivantes de l'I.C.E.M. est bien entendu à votre disposition pour vous aider à mener à bien l'entreprise (3). Vous pouvez aussi contacter l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris, Cedex 05 et bien entendu les professeurs de langue du ou des C.E.S. voisins.

Cet appel est fait au nom de l'ensemble de la commission (anglicistes compris) et fait suite à une décision prise au congrès de Bordeaux.

Jacques ROUX  
Les Vertes Eaux  
84800 Isle-sur-Sorgue

(1) Idée reçue très contestable, comme le prouve l'analyse faite par J. Cellard dans « Le Monde » du 5-4-75 : sur 400 offres d'emplois publiées dans ce journal (il s'agit presque toujours d'emplois bien ou très bien payés), 73 seulement font mention de l'anglais et 14 de l'anglais associé à l'allemand.

(2) Pour l'espagnol, s'adresser à l'A.F.D.E., 117, rue de Rennes, 75006 Paris.

(3) Responsable à la coordination : Jean Poitevin, 13, allée de Guyenne, 33170 Gradignan.

# RAPPORTS ENTRE LE PREMIER ET LE SECOND DEGRE AU SEIN DES GROUPES DEPARTEMENTAUX

(synthèse du débat élargi consacré aux «rapports DD et D2D», congrès de Bordeaux, vendredi 28-3-75)

Ces rapports peuvent être envisagés de deux manières :

- Adhésion individuelle de secondaires au groupe départemental ;
- Constitution d'une D2D (délégation départementale second degré) travaillant en parallèle par rapport à la DD.

La première est souvent utilisée dans les départements sans D2D ou dans ceux où la D2D juge préférable cette fusion. Souvent plus pour des raisons de faiblesse numérique que de choix méthodologique. En fait cette solution mène à l'impasse car la conquête du second degré nécessite un effort militant bien particulier compte tenu de la nature du second degré et du comportement des enseignants de ce secteur.

D'où la constitution des D2D et le lancement de la revue du secteur *La Brèche*. Ce qui a provoqué quelques inquiétudes dans le primaire : *L'Éducateur* ne suffisait-il pas aux secondaires ? N'est-ce pas introduire un risque de scission ? A cela quatre réponses complémentaires :

- Le second degré multiforme, remuant, prolifique en outils (peu de militants mais singulièrement actifs) envahissait déjà exagérément *L'Éducateur*. D'où des remous et un certain agacement dans le primaire.

- *La Brèche* ne fait que reprendre *L'Éducateur second degré* voulu par C. Freinet et disparu faute d'un nombre suffisant de lecteurs.

- *La Brèche* est une plaque tournante où les diverses commissions du secondaire peuvent se rencontrer, lancer leurs appels, donner les axes de leurs recherches, annoncer leurs productions.

- *La Brèche* est enfin un sas qui permet à des secondaires au comportement très typé (marqués par la formation du supérieur et les concours de recrutement) de rejoindre le mouvement par un médiateur qui leur convient, puisque animé par des secondaires.

*Lettre d'information, Brèche et D2D* sont donc les trois outils médiateurs qui permettront à une masse grandissante de secondaires de rejoindre le mouvement pour s'y former.

Et c'est ici qu'apparaît la fondamentale collaboration entre le primaire et le secondaire :

- DD et D2D doivent dans un même département prévoir des réunions communes sur des thèmes unificateurs des mentalités et des pratiques : gestion coopérative de la classe, éducation alternative, évaluation, linguistique sur cas concrets, mathématique sur cas concrets, la charnière C.M.2-6e, la construction de la personnalité, les problèmes de la correspondance, les problèmes de l'expression libre, comment se tire mon journal, l'imprimerie, l'université ouverte (discussion autour d'un ouvrage fondamental ; ex. : Laborit, «La nouvelle grille»).

- Cette collaboration s'étend aux stages et rencontres puisque tous les stages second degré s'adossent à un stage premier degré pour quelquefois fusionner avec lui.

- Le développement du second degré est une force pour le premier degré qui voit ainsi justifier son action : la pédagogie Freinet est prolongée au-delà du C.M.2. Voir la lettre d'information.

Beaucoup des groupes primaires ont déjà vigoureusement aidé les secondaires. Les secondaires demandent aux délégations départementales

- de s'abonner à *La Brèche*,
- de diffuser la *lettre d'information* (reproduite page suivante en fac similé).

## POURQUOI LA LETTRE D'INFORMATION DU SECOND DEGRE EST D'ABORD UTILE AU PREMIER DEGRE

Le paradoxe n'est qu'apparent.

On vous dit quelquefois : «Pourquoi pratiquer la pédagogie Freinet au primaire puisqu'elle n'est pas appliquée au secondaire ?»

Cette lettre vous permet de montrer qu'elle l'est. Pas partout bien sûr. Mais ça vient.

Cette lettre a été conçue selon une formule volontairement économique de manière à pouvoir être facilement reproduite et très largement diffusée. Songez à en avoir toujours une dizaine d'exemplaires sous la main.

Vous pourrez la remettre à des interlocuteurs très divers : syndicalistes, parents d'élèves, travailleurs sociaux. Vous pouvez en cas de besoin en expliquer une bonne partie, la plus importante, puisque les techniques de base sont les mêmes.

N'oubliez pas d'y mettre le cachet du groupe départemental.

ET RECLAMEZ-EN A LA C.E.L.

**La lettre du second degré est faite pour justifier l'action du premier degré. Songez-y.**

Lisez

# la brèche

une édition pour  
le second degré !

10 numéros par an. Abonnement : 32 F (Etranger 38 F)

— par chèque postal à PEMF 1145-30 Marseille

— par chèque bancaire à PEMF Cannes

adressé à : PEMF - BP 282 - 06403 Cannes

sont bien identifiés, d'autres sont en cours d'investigation, d'autres vous attendent pour lancer la recherche. Nous consulter.

- équipes pédagogiques et animation des établissements, enseignements technique et agricole, formation des adultes, formation des maîtres, enseignement supérieur.

### Originalité du mouvement

- construit sur deux pôles : CEL et ICEM
- avançant sur des hypothèses de travail qu'il approfondit constamment
- large décentralisation et prise en charge des groupes de travail par eux-mêmes
- primauté donnée à l'outil et aux réalisations concrètes avec le souci d'en vérifier la validité
- ouverture aux courants de pensée contemporains dont les apports principaux sont dégagés, digérés, resitués dans un contexte éducatif (expérience Université ouverte)
- travail mené en collaboration étroite avec le primaire même si le secteur second degré se présente à vous comme tel
- large ouverture à l'extérieur notamment aux parents d'élèves
- esprit coopératif et d'entraide (commission répression)

### Le coût de notre formation

- dépenses de base : abonnements Brèche, Educateur et action CEL soit environ 200,00 F
- frais d'achat de matériel (il y en aura toujours même si vous pouvez en faire acheter la plus grande partie par votre documentaliste ; il vous faut un limographe personnel)
- ajouter par an au moins une rencontre importante (congrès, stage régional ou national)
- formation coûteuse, mais pas plus qu'une assurance automobile. Vous connaîtrez des difficultés mais les résoudrez coopérativement avec nous et vous aurez ainsi une chance - sérieuse - d'être heureux dans votre vie professionnelle. Nous avons eu cette chance, nous vous l'offrons.

Cachet du groupe  
départemental (1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> degré)

Cachet d'un camarade que  
vous pouvez contacter

Pour tous renseignements  
(joindre enveloppe timbrée)



JC EFFROY - 10 rue St-Quentin  
02200 - SOISSONS

### LETTRE D'INFORMATION

A tous ceux qui souhaitent faciliter le développement chez les jeunes de leur esprit d'initiative  
de leur sens des responsabilités individuelles et collectives  
de leur savoir-faire plus que de leur savoir  
de leur savoir-devenir plus que de leur savoir-être.

A tous ceux-là nous proposons de se joindre à notre effort coopératif de réflexion et d'expériences pédagogiques.

Vous enseignez déjà ou vous allez enseigner. Vos fonctions vous font jouer un rôle éducatif près des jeunes. Vous pouvez travailler avec nous.

Vous avez reçu cette lettre par des voies quelquefois inattendues. Page 4, vous trouverez une, deux, trois adresses qui vous permettront de remonter une filière, de trouver un camarade déjà informé, pratiquant plusieurs techniques, ayant suivi au moins un stage. Il n'aura pas réponse à tout mais il vous permettra de trouver les groupes départementaux, les chantiers et les commissions qui vous intéressent.

Pour vous aider dans votre recherche cette lettre d'information est rédigée sous forme d'une fiche-guide. Il s'agit d'un des outils de notre pédagogie. La fiche-guide offre les axes directeurs d'une recherche, les points qu'il ne faut pas négliger pour la mener à bien. Nous nous en servons notamment pour les exposés d'élèves.

Cette fiche sera pour vous le fil d'Ariane qui vous permettra de vous orienter dans un mouvement multiforme, décentralisé à l'extrême et dont les pôles de recherche sont mouvants et divers, comme la vie.

Même si vous ne donnez pas suite à cette lettre, gardez-la. Un jour vous en aurez besoin.

Vous pouvez consulter les revues et productions du mouvement Freinet dans les CDDP, les CRDP, les bibliothèques des centres de formation pédagogique, les services de documentation des CES, Lycées et CET. Demandez à consulter L'Éducateur, La Brèche, les BT, BT2 (co-édition avec les CRAP) et les BT Sonores. Faites-vous une idée. Si cela vous intéresse abonnez-vous à **La Brèche**, car par cette revue propre au secteur second degré circulent les informations qui vous intéressent immédiatement.

NOM ..... Prénom .....

rue .....

code p. 

--	--	--	--	--	--

 Ville .....

Je m'abonne à La Brèche 74-75 ..... 32 F  
à L'Éducateur 74-75 ..... 51 F

J'adresse ce bulletin et mon versement (prix au 1<sup>er</sup> février 1975) à :

**P.E.M.F. (Publications de l'École Moderne Française)**  
**BP 282 - 06403 CANNES CCP MARSEILLE 1145-30**

----- à découper -----

La Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) est l'infrastructure du mouvement Freinet qui permet à l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) de développer ses recherches. Maison d'édition, la CEL a toujours fait passer la rentabilité après l'intérêt pédagogique, d'où ses difficultés de gestion lucidement acceptées par l'ensemble du mouvement qui les compense par la souscription annuelle d'une demi-action de 50,00 F.

NOM ..... Prénom .....

rue .....

code 

--	--	--	--	--	--

 Ville .....

Je soussigné, souscris ce jour en faveur de la CEL (Coopérative de l'Enseignement Laïc)

- une action de 100,00 F  
 une demi-action de 50,00 F

Date ..... Signature .....

J'adresse ce bulletin et mon versement à

**CEL BP 282 - 06403 CANNES CCP MARSEILLE 115.03**

## ICEM - SECOND DEGRE

### LETTRE D'INFORMATION fiche-guide

#### Comment nous nous formons

- lecture des ouvrages de C. Freinet
  - Pour l'École du Peuple (Maspero)
  - L'Éducation du travail (Delachaux et Niestlé)
  - E. Freinet : Naissance d'une pédagogie populaire
- les dossiers pédagogiques déjà parus, brochures faisant le point des recherches qui ont déjà abouti en français, mathématique (livrets de libre recherche), étude du milieu, langues, linguistique, ... etc.
- information permanente à travers L'Éducateur, revue de l'ensemble du mouvement, La Brèche revue du secteur second degré, BTR pour notre recherche fondamentale sur nos outils et leur emploi... etc.
- confrontation des expériences par cahiers de roulement, bulletins divers, rencontres locales et départementales, week-end pédagogiques, stages départementaux, régionaux, nationaux (audiovisuel notamment) et congrès.

#### Quelques-uns de nos outils

- le limographe : appareil économique de reproduction
- fichiers et cahiers autocorrectifs
- fiches technologiques et fiches guides
- brochures de libre recherche mathématique
- gerbes adolescents (témoignages d'expression libre, nés dans les classes du second degré)
- Bibliothèque de Travail second degré (BT2)
- BT Sonores et aussi BT.

#### Quelques-unes de nos techniques

- gestion coopérative de la classe
- expression libre et libre recherche
- conférences d'élèves et enquêtes
- leçons a posteriori
- correspondance et journal
- montages audiovisuels
- plannings et plans de travail
- travail en atelier

#### Domaines d'investigation au second degré (tous niveaux)

- français, histoire-géographie, langues, mathématiques, sciences naturelles et physique, EPS, dessin, économie, documentation... Certains domaines

# Pour Avec **LES ENFANTS**

Tilou LIGNON  
7, rue Gambetta  
02130 Fère-en-Tardenois

En bien des lieux, les réunions des groupes départementaux et les stages eux-mêmes sont contestés : ils n'apportent pas assez ce que chacun souhaite. Les «nouveaux» se plaignent de ne pas être bien initiés à la pédagogie Freinet, les «anciens» déplorent un manque d'approfondissement et les «travailleurs» souhaitent une aide plus efficace et une confrontation plus grande.

Le problème n'est pas nouveau mais, à la lueur du congrès de Bordeaux basé sur l'apport des groupes départementaux et régionaux, il apparaît avec une acuité accrue.

Que chacun désire progresser quoi de plus naturel et comment le favoriser ?

Je vous livre ces réflexions qui me sont venues après la lecture de *L'Éducateur* «spécial imprimerie».

Nous pouvons partir du travail des enfants ; bien sûr du travail qui se fait dans chaque cellule-classe mais aussi dans celui qui naît d'une rencontre comme celle du Congrès des Imprimeurs.

J'ai été très agréablement surprise de l'influence de ce congrès sur Claude et Christine que j'ai pu emmener à Montigny-en-Morvan. En parlant de ces trois jours (et trois jours c'est si peu !) Claude disait, à son retour : «C'était intéressant parce que nous avons vu que les autres ne faisaient pas les mêmes choses que nous... Leurs textes ne sont pas comme nos textes...»

Au Congrès des Imprimeurs, Claude et Christine ont écrit des textes dans le style qui leur était habituel, qui était apprécié et reconnu dans leur classe :

## LES CHAMPIGNONS ET LE LAPIN

Un jour, un lapin dit aux champignons  
qui poussaient à côté de lui :

« Vous voulez me donner des perles ?  
parce qu'il faut que je fasse un collier  
à ma fille. On lui a cassé son collier.

— Non, non, non, non !

— Alors, je vais chez le bijoutier. »

Christine Léofold

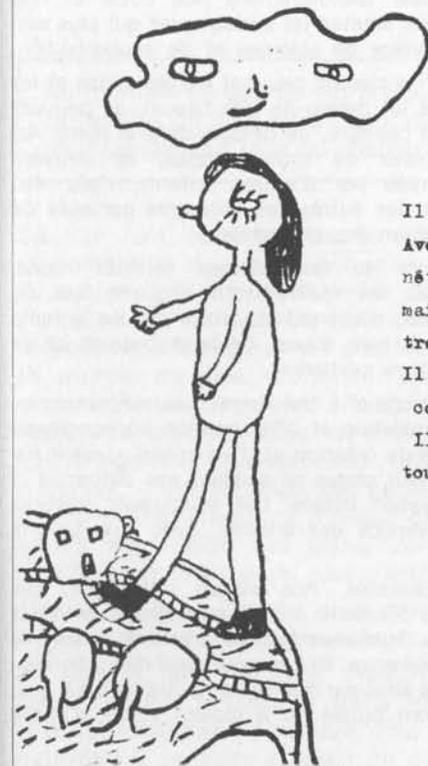
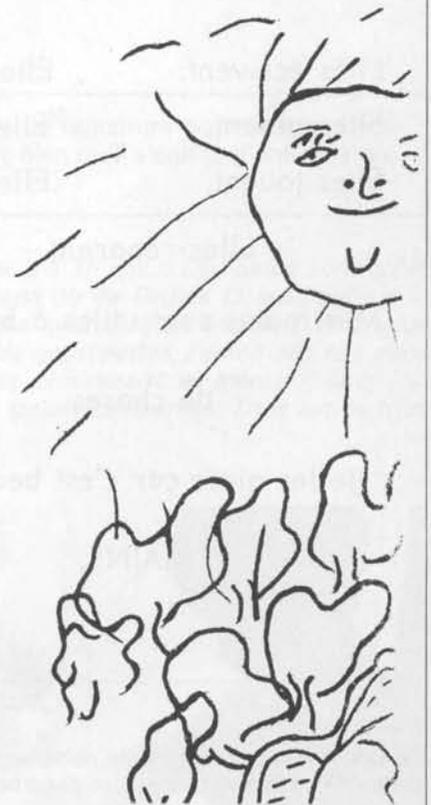
C'était un petit nain qui était gros  
comme une fourmi.

Le nain

Il s'est fait une maison dans un champignon.  
Avec des planches, il s'est construit des fen-  
êtres, des portes, et il a entouré sa petite  
maison. Un beau jour, il est parti dans un au-  
tre pays parce qu'un ogre a écorché tout.  
Il s'est installé dans un autre coin, il s'est  
construit une petite maison en bois.  
Il s'est fait des amis et ils se sont amusés  
tous.

Il est mort avec de la joie. Il s'appelait  
TARZAN des nains,  
parce qu'on l'avait choisi pour être  
le chef des nains.

Claude



Ces textes ont été adoptés au congrès puisqu'ils ont été retenus par le comité de lecture pour figurer dans le journal. Ils représentaient l'apport des deux enfants. En échange, dans le même journal d'autres textes étaient également reconnus, d'autres pistes étaient ouvertes. Ces pistes, ils les avaient

peu-être entrevues dans leur classe en lisant les journaux d'autres écoles mais il manquait un «réel», une main d'enfant au bout du crayon. A Montigny de vrais enfants comme eux écrivaient et imprimaient. De nouvelles valeurs, de nouvelles dimensions étaient nées.

# Petit

PETIT CHANTE ! CHANTE !

Petit fais de la musique

Petit, petit garçon, fais des  
cabrioles!

Petit amuse-toi toute la nuit!

Petit fais le carnaval toute  
la NUIT !



## MES MAINS

Mes mains font de belles choses :

Elles écrivent,	Elles dessinent,
Elles aident,	Elles portent,
Elles jouent,	Elles construisent,
Elles réparent.	

Mes mains sont utiles à beaucoup  
de choses.

Je les aime car c'est beau des

MAINS.

CHRISTINE

Ce que je n'avais pas su faire naître au sein des relations d'une classe s'était réalisé grâce à un congrès d'enfants.

Il ne s'agissait pas pour moi d'établir une hiérarchie quelconque entre différentes expressions écrites suivant qu'elles adoptaient telle ou telle forme. Je ne plaçais pas l'histoire inventée au dessous, sachant très bien quelle était sa valeur en tant que symbole, mais je souhaitais que les simples émotions des enfants puissent également avoir leur honneur, par l'imprimerie et la diffusion dans le journal.

Sous l'impulsion de Christine, notre journal est passé du petit au grand format à cause de la mise en page qu'elle avait choisie. Au Congrès de Montigny chaque groupe avait réuni les textes imprimés (choisis ou non par le comité de lecture) et chaque enfant avait construit un mini-journal suivant sa propre maquette. De même, dans notre classe, avons-nous, suivant la proposition de Claude, agrafé autant de journaux différents que d'enfants. Chacun, au moment de la chaîne avait placé les feuilles dans l'ordre qui lui plaisait, ajoutant d'autres textes, des monotypes, se faisant parfois même sa couverture un peu à l'image de ce qui s'était passé au congrès.

Par ces témoignages vivants, axés sur des réalisations pratiques, tous les enfants de la classe ont senti combien certains moments du Congrès des Imprimeurs avaient été intenses et leurs retombées bénéfiques.

Habitant un petit village rural, les enfants de ma classe n'ont pas beaucoup l'occasion de vivre en dehors de chez eux, de manger, de dormir avec d'autres enfants que leurs frères et sœurs. Il faut certes compter avec ce plaisir d'une vie extra-familiale. Mais il y avait beaucoup plus. Le congrès a apporté bien plus qu'une colonie de vacances, bien plus qu'une correspondance scolaire même avec voyage-échange. Il représentait trois jours de travail et d'intérêts partagés avec d'autres enfants.

Il s'agissait d'une rencontre d'enfants **pour** et **par** le travail.

Pourquoi alors n'y aurait-il pas d'autres rencontres ?

Que l'imprimerie, outil privilégié de la pédagogie Freinet nous ait montré le chemin, c'est bien normal.

Pourquoi maintenant ne pas organiser et multiplier des rencontres d'enfants ? Une fois ce serait des enfants qui dessinent, un autre fois des enfants qui lisent... qui peignent... qui sculptent... qui dansent... qui font des expériences scientifiques ou des maths... qui chantent... qui cuisinent... qui font de la musique...

Nous ne sommes pas limités sur les sujets, il n'y a qu'à suivre les intérêts des enfants et nous savons qu'ils sont nombreux.

Nous pourrions alors partir du travail réalisé dans ces rencontres pour améliorer nos outils, nos techniques, nos relations avec les enfants (*« Ici toutes les grandes personnes sont gentilles »*, Pascal) et même nos relations entre adultes. Nos classes en profiteraient par contrecoup.

En évitant de faire passer exclusivement nos outils et nos techniques par des circuits adultes (et pédagogues qui plus est) nous éviterions cette menace de sclérose et de scolarisation.

Bien sûr, les enfants de nos classes peuvent lire les textes et les journaux d'autres classes (et même de très beaux), ils peuvent voir des reproductions de peinture, de dessins dans la revue *Art enfantin*, de photographies de toutes sortes, ils peuvent entendre la musique créée par d'autres enfants, mais rien n'égalera le contact avec les autres, les moments partagés de création, la mise en commun des recherches.

Les travaux des enfants de nos classes seraient repris, confrontés, non pas par les maîtres qui risquent fort de dessécher, de systématiser, d'interpréter... mais par les enfants eux-mêmes puisqu'il s'agit bien d'eux, de leurs besoins et de leurs droits, de leur **« propre culture »**.

Contrairement à nos réunions et à nos stages, ces rencontres ne seraient pas des lieux d'initiation et d'information pédagogiques pour adultes. Les circuits de création et d'échanges passant par les enfants représentant leur classe ne seraient pas déformés ni détournés de leur motivation initiale. Les éducateurs présents seraient à l'écoute, au service des enfants, avec eux dans la recherche.

Nos week-ends, nos réunions, nos stages ont tenté, ces dernières années de faire découvrir à leurs participants la valeur inestimable des relations humaines qui se créent à travers le travail et la création en commun. Ils ont pour ainsi dire trop bien réussi : les adultes placés ainsi sur des voies nouvelles pour eux, et combien exaltantes, ont oublié qu'ils étaient venus d'abord pour les enfants.

Si le stage par exemple a sensibilisé les gens à l'expression libre et profonde, leur a fait découvrir des relations plus vraies, plus intimes, il a créé entre eux des liens que le groupe ne peut plus assumer par la suite et je ne crois pas que ce soit son rôle.

Il est tellement passionnant et tentant de s'essayer à peindre, à créer de la musique. Mais quelle peinture ? Quelle musique ? Rien de commun avec les créations d'enfants.

L'éducation castratrice que nous avons subie nous ferait-elle oublier, pour combler nos propres manques, que c'est l'expression enfantine que nous devons favoriser et non la nôtre ?

Nos stages ne devraient-ils pas nous apprendre à écouter plutôt qu'à faire du bruit ?

Certains disent qu'on ne peut comprendre la création des autres que si l'on a soi-même créé. Peut-être ont-ils raison et nous attendons les résultats de leurs recherches.

Pour ma part, j'attends, après ces quelques réflexions, des réactions et des propositions concrètes de travail.

*Etant bien placé cette fois pour prendre la plume le premier, je ne laisse pas passer l'occasion d'entamer un débat en répondant dès à présent à Tilou. Je souhaite ne pas être le seul et qu'une large discussion puisse avoir lieu dans L'Éducateur si le besoin s'en fait sentir.*

*Je ne serais pas aussi fermement opposé à ce que les adultes puissent créer et par là-même entrevoir les bienfaits de ce que nous offrons journallement aux enfants. D'un autre côté je partage les arguments de Tilou en ce qui concerne les rencontres d'enfants et j'aurais même quelques propositions à formuler.*

*Pour moi, ces idées s'inscrivent tout naturellement dans le Front de l'Enfance et de l'Adolescence dont le Congrès des Imprimeurs n'était qu'une manifestation devant annoncer d'autres.*

*Mes propositions s'adressent aux groupes départementaux à qui je demande de discuter et d'envisager le problème pratiquement. Quatre ou cinq classes se mettent d'accord pour réunir leurs délégations (trois enfants de chaque classe avec leur instituteur/trice) sur la base d'un travail précis, par exemple la peinture.*

*La classe recevant ces amis un mercredi prépare ce dont auront besoin les camarades : pinceaux, peinture, papiers... Les visiteurs amènent leur quote-part : ce qu'ils croient leur être particulier, telle technique, tel truc et quelques réalisations peu nombreuses. Dans ce climat d'apport mutuel, d'échanges, les créations peuvent naître au mieux. Un pique-nique rassemble les délégations à midi en leur fournissant d'autres occasions de contact. Le soir, on fait une présentation des œuvres réalisées et chacun repart heureux, son dessin sous le bras, non sans avoir promis un nouvel échange par courrier... et peut-être pris un autre rendez-vous.*

*De retour dans sa classe, la délégation aura à cœur de rendre compte de la rencontre à ses camarades. Je demeure persuadé qu'elle permettra une évolution.*

*Il va de soi que les délégations seront constituées d'enfants largement motivés par le thème de la rencontre. Les «champions» de peinture iront à la rencontre peinture, les «champions» de maths iront à la rencontre maths...*

*Un planning départemental aiderait les enfants à choisir leurs délégations. On pourrait même les convier à participer à son élaboration sur la base d'un exemple comme celui de la peinture qui me semble assez facile à réaliser rapidement.*

*Je serais heureux si les colonnes de L'Éducateur pouvaient rendre compte d'expériences de ce type que les camarades voudront bien narrer pour accélérer notre tâtonnement en ce domaine.*

*Les pages de la revue Art enfantin pourraient également, s'il s'agit de créations, porter témoignage des œuvres produites durant ces rencontres.*

*Comme Tilou, j'attends avec impatience vos réactions et vos expériences.*

Jean-Pierre LIGNON

Au moment de donner cet article à la composition, nous recevons ce compte rendu de rencontre organisée par nos camarades du Jura qui s'inscrit dans les démarches évoquées ci-dessus et qui montre bien qu'il s'agit là d'une idée qui peut rapidement faire du chemin :

*Dans le Jura, et dans d'autres départements semble-t-il, les camarades du groupe ont souhaité, cette année, partir du travail de l'enfant, à toutes les réunions. Le besoin s'en était fait de plus en plus sentir au cours des mois précédents. Il fallait essayer d'échapper à cette impression de tourner en rond. Comment progresser ? Il faut bien alors retourner à la source : l'enfant ! Dans la classe, c'est nécessaire, mais le milieu est sclérosant, nous souhaitons ouvrir l'enfant, ouvrons son milieu. Il y a déjà les enquêtes, la correspondance. La vie au-delà de la classe, pouvons-nous élargir ce milieu ? créer des courants plus vastes, faire naître des idées, des sensations, peut-être plus fugaces, mais aussi plus multiples...*

*19 avril : à Saint-Claude, nous organisons une après-midi création-peinture pour les enfants d'un quartier H.L.M...*

*En entrant dans la salle, chacun prend sa feuille, sa place... où il la trouve. De 100 à 150 enfants, installés par terre, commencent à peindre. Peu d'hésitants, tous sont motivés : la peinture réalisée ira décorer le balcon ou la fenêtre, on aura une cité tout en couleurs. Des parents, une cinquantaine, regardent.*

*La tension créative domine la salle, les ailes vous poussent et on n'entend rien ou peu, chacun est à son bonheur calme, pourtant il y a là des enfants de 15 ou 20 classes différentes dont 4 pratiquent la pédagogie*

*Freinet, des enfants de 2 à 15 ans... Des petits sont aidés par les parents : du papa ou de Patrick (3 ans) qui est le plus heureux ? Béatrice profite d'un incident technique pour semer sa feuille de gouttelettes, l'aurait-elle osé dans sa classe ? Trois filles choisissent le même thème (un papillon), les couleurs seront comparées. Trois autres filles*



discutent avec Madeleine : «C'est bien, tu nous aides, toi !...» Pourquoi leur surprise est-elle aussi déception quand elles apprennent que Madeleine est institutrice ? Nohra s'adresse à son maître : «Dis M'sieu ! on s'ennuie pas ici... c'est pas comme à l'école !» Le maître rit.

«On pourra venir encore samedi ?» On entend peu de réflexions car il faut s'activer aux tâches matérielles. Chaque œuvre finie ira sécher sur la place, alléchant les indécis. Des gens aux fenêtres s'intéressent...

Des enfants font une deuxième peinture, certains plus encore ! Didier n'a certainement pas peint depuis la maternelle, il ne se lasse pas. Plus de 400 feuilles seront distribuées et il en manquera. Après avoir récupéré les abandonnées, les ratées, il faudra bien s'arrêter. Des visiteurs entrent encore : dans la salle était installée une exposition de peintures de nos classes, peintures qui ont peut-être contribué à créer l'ambiance.

La cité est en fête... Les œuvres fleurissent aux balcons, aux fenêtres. Petite déception : malgré leurs dimensions relativement grandes (0,70 m x 1 m), les peintures paraissent trop petites... les gens sourient, les enfants sont heureux.

Ce n'est, bien sûr, qu'un moment, mais un moment de joie, de vie intense. Il en faudrait d'autres. Déjà, cette rencontre a peut-être éveillé quelque chose chez certains. Les discussions, les échanges divers entre enfants, maîtres, parents ont apporté, peut-être, des idées nouvelles. L'instituteur se révèle différent de ce qu'on pensait. Les adultes voient bien que les enfants peuvent créer des œuvres originales, d'une réussite étonnante parfois.

Yolande HENRIOT  
école de Mouton  
39200 Saint-Claude

## Appel pour une «chronique de la ségrégation et de l'échec à l'école»

Jean LE GAL  
15, avenue Fabre d'Eglantine  
44300 Nantes

Cette chronique, il vous sera facile de l'alimenter, hélas !!!

Mais lorsqu'elle sera devenue significative, nous en ferons un dossier, qui diffusé largement, fera peut-être réfléchir suffisamment pour que la chronique puisse cesser d'exister.

Comment procéder pratiquement ?

- Vous notez rapidement le fait, immédiatement ;
- Vous y ajoutez ensuite les circonstances ;
- Et vous envoyez à Jean Le Gal.

Toutes les publications seront anonymes afin de ne porter préjudice à personne.

Voici quelques faits à titre d'exemple :

### Histoire de Q.I.

P... est testé par un psychologue scolaire : Q.I. : 60. Il est refusé en S.E.S. «On ne veut pas de débiles moyens, nous ! Le texte officiel dit entre «65 et 80». Alors !!!» Il est orienté vers un I.M.Pro (institut médico-professionnel) réservé aux débiles moyens.

Il est retesté : Q.I. : 69. «On ne veut pas de débiles légers, nous !»

Moralité : P... a 12 ans, mais puisqu'il est trop débile pour la S.E.S. et pas assez débile pour l'I.M.Pro il restera dans sa classe de perfectionnement élémentaire.

### Histoire de Q.I.

Ils ont moins de 80, alors ils sont entrés en classe de perfectionnement.

Ils posent des problèmes à leur institutrice et ils sont algériens.

Leur maman attend en juillet en huitième enfant, elle est débordée, submergée.

L'assistante sociale demande leur admission au centre aéré. L'instituteur aussi.

Non, c'est impossible. Ils sont trop durs. «Il faudrait un moniteur pour eux seuls ! D'ailleurs ils sont en classe de perfectionnement ! » Et ce n'est pas pour rien.

Verdict : Pas bons pour le centre aéré, bons pour la rue !

### Rivalité fraternelle

M. refuse de participer aux activités, agresse ses camarades de la classe de perfectionnement, crie : «Je ne voudrais plus aller dans cette école d'illettrés, comme ça je verrais plus ces filles et ces gars !»

Explication au conseil : «C'est mon frère qui dit qu'on est une école d'illettrés !»

### Etude du milieu

Nous cherchons une ferme pour une visite. «Il faut ouvrir l'école» a dit le ministre. «Il faut lier l'école à la vie» a dit l'inspecteur.

Un fermier a répondu : «Moi, je veux bien vous recevoir, s'il n'y a pas de gitans, dans votre groupe !»

### Le labyrinthe au C.P.

La petite fille est bonne en lecture. La maîtresse dit à la mère : «Votre fille ne sera pas bonne en mathématique car elle ne sait pas sortir d'un labyrinthe !»

La mère raconte ça au père devant la petite fille, qui réagit : «Je n'aime pas le dessin, et le labyrinthe c'est du dessin !»

### Ségrégation

La maîtresse est en recyclage. Elle est remplacée par une normalienne, qui organise des groupes de niveaux.

P. rentrant le soir à la maison, dit à ses parents : «Ça y est, me voilà dans le groupe des cons !»

# LES MOTIVATIONS DE NOTRE ENGAGEMENT

«Pourquoi, comment suis-je devenu enseignant ?

Qu'est-ce qui explique mes **choix pédagogiques**, mes **attitudes** ?

Comment ai-je évolué ? Puis-je analyser avec acuité mon expérience d'aujourd'hui pour définir mon orientation et les moyens à mettre en œuvre demain ?»

Les réponses varient suivant le vécu et la personnalité des camarades, le lieu d'exercice, les pressions institutionnelles ou extérieures, etc.

A sa manière, Michel Bazan aborde ici cette question fondamentale :

«Qu'est-ce qui explique le sens de mon engagement pédagogique ?»

Michel BAZAN  
Balcon-de-Cerdagne  
66120 Font-Romeu

Je crois qu'il serait intéressant de réfléchir — pour mieux cerner le problème — aux faits et aux motivations qui nous ont fait quitter la pédagogie « en cours » et entrer à la suite d'un certain C. Freinet. Peut-être faudrait-il remonter le courant... et nous poser la question : « Comment en sommes-nous venus à être instituteurs ?... »

Il y a même de sérieuses chances enfin pour qu'il soit **indispensable** de revenir sur notre jeune enfance pour éclairer tel ou tel de nos comportements. Si nous ne faisons pas ce retour aux sources, il me semble qu'il y aurait un manque dans notre analyse, un verre dépoli masquant la vérité.

Ainsi, non pas à côté — ce n'est pas du tout mon objet — mais à l'intérieur même de ce débat, **je vous propose** non pas comme une rubrique mais plutôt à tout propos ce retour aux sources, cette introspection qui, à mon humble avis facilitera notre mutuelle compréhension. A vous de juger.

Il me semble que, dès le début de ma vie d'enseignant, mon attitude vis-à-vis des enfants fut dictée par mon histoire : fils unique mais vivant une vie pour ainsi dire communautaire avec cinq ou six enfants, dans un établissement situé en pleine forêt — milieu naturel très ouvert — mes premiers souvenirs sociaux sont ambivalents : dans nos jeux, nos activités, ou bien il y avait **ENTENTE** entre nous et alors c'était formidable, ou bien la mésentente régnait, formation des sous-groupes, naissance de jalousies qui entraînaient automatiquement des luttes, destruction des « œuvres » et de longues périodes de brouilles, malheureusement — soulignerai-je — entretenues par certains parents... Durant cette période, j'ai le sentiment d'avoir été le leader de cette bande, mais je vous assure que cette fonction a été dure à assumer !

A l'école — second pas — j'ai un grand trou : toute l'école primaire se résumant en angoisses et en vitres derrière lesquelles étaient mes aspirations...

Au collège, à part deux ou trois camarades, mes expériences de groupe se sont limitées en une guerre élèves-profs, et là, je tiens à préciser un fait : les camarades qui étaient les meneurs les plus véhéments sont tous à l'heure actuelle : **INSTITUTEURS ! SEVERES !! TRADITIONNELS !!!**

Figurez-vous que j'ai encore maintenant des remords à propos de ma lâcheté à l'époque à défendre certains profs qui, débutant dans un métier, subissaient « moults » outrages de la part de ces dits camarades. Par contre avec « la » Barrère, ils étaient doux comme des moutons car elle avait une sorte d'autorité-née !

A l'époque, déjà, je trouvais ces attitudes dégradantes.

Passons sous silence les problèmes qui se posent à un fils d'ouvrier — fût-il CHEF-cuisinier — pour l'obtention des BACS. Un de mes oncles (instituteur) et l'envie de me marier m'ont alors dirigé... et me voilà remplaçant. Dans un C.E.S. où je suis resté quatre ans, j'ai tout de suite été choqué par deux attitudes qui ne me satisfaisaient ni l'une ni l'autre :

● Le prof très réservé avec les élèves ; distant et punissant sec, à cheval sur les principes de discipline **et les gosses marchaient droit !**

● Ou bien le prof laissant un peu faire, faible (ou bon) **et c'était la pagaïe.**

Refusant — par nature — la première attitude mais craignant la seconde, je me suis mis à faire des cours, mais pas du haut de l'estrade et **en essayant toujours de ne pas perdre le contact** avec les enfants.

Quand j'ai été nommé dans la maison à caractère sanitaire (où je réside d'ailleurs toujours) pour y assumer une sorte de classe de perfectionnement, sans local scolaire : une galerie de cure le matin et dortoir l'après-midi où l'on coinçait des lits à roues... peu à peu j'ai pris conscience de deux choses :

1. Les matières que j'enseignais : lecture, orthographe, calcul, etc. aliénaient les enfants plus ou moins débiles que j'avais devant moi.

2. J'aimais les enfants et ma pratique pédagogique allait, au fil des années en faire des adversaires ! Pourquoi ? Eh bien tout simplement à cause de ces « matières » qu'il m'incombait de faire passer à l'intérieur de têtes (lesquelles étaient justement rebutées à cela), de mon sentiment de responsabilité, etc.

Bref, il y avait désormais désaccord entre mon comportement et mes aspirations profondes...

Par hasard, comme si le hasard existait, c'est là — et j'en rends hommage à l'inspecteur ! — que se situe une année de stage C.A.E.I. à la fin duquel j'ai pris contact avec la pédagogie Freinet : stage d'Andorre, congrès de Tours... Les deux Paul : Delbasty et Le Bohec ont catalysé, synthétisé toutes mes aspirations d'alors... eux m'apportant les preuves théoriques et tout le travail coopératif, les vieux travailleurs, les preuves concrètes.

Delbasty implorait presque : «... Laissez vos enfants s'exprimer librement une heure, que dis je, une minute par jour... »

Je ne peux pas encore vous dire si j'ai eu tort ou non, mais moi qui basais tout sur mon savoir, sur mon apport, me voilà en train de tout flanquer en l'air : livres, leçons, programmes.

Je ne crois pas à l'heure actuelle en la **NON-DIRECTIVITE**, pourtant c'est vers cette voie que je me suis d'emblée jeté un peu à corps perdu. Bien sûr je me suis cassé la figure : mes garçons manquaient de structures pour les rassurer, mes techniques n'étaient pas au point... mais au moins ils avaient quelqu'un avec eux, qui les aimait, qui les aidait, qui les défendait contre les autres adultes. (Au stage de Gourdon un adolescent définissait l'adulte : « La personne qui ne comprend plus les enfants ! ».)

J'ai peur d'en avoir trop dit — excusez-moi ces épanchements —, mais mon chemin passait par là et il fallait que ça sorte.

Tout foutre en l'air, au moins une fois dans sa vie, cela a au moins l'avantage de permettre de compter ses amis et aussi les autres : que l'on dérange, choque, dépasse dans une certaine mesure **et donc** qui accusent de désordre, de n'importequisme et nous jalouent.

Toutefois aujourd'hui, au bout de dix ans, je vois trois points sur lesquels je vous propose de réfléchir.

1. Faut-il **s'isoler** complètement des collègues ? Moi, je pense que non.

2. Faut-il **oublier** que tous en général et ceux des internats à caractère sanitaire en particulier, nous n'avons les enfants que

pendant des durées relativement limitées. Et là, me voilà à nouveau redevable de Le Bohec et de ses «raccourcis».

3. Faut-il oublier l'administration ou s'installer dans le «compromis» ?

Faire des compromis oui, mais savoir où ils s'arrêtent aussi est indispensable.

**Aujourd'hui, j'en suis là :**

- Tout d'abord avec les enfants **être par mes actes** : aidant, compréhensif, lucide, disponible à tous moments.
- Ensuite apporter un **milieu riche**, c'est-à-dire une structure d'école dans laquelle chacun trouve une activité et réalise.
- Permettre, voire favoriser les échanges ouvre les enfants.

Au bout d'un certain laps de temps mes enfants se sentent partie prenante du groupe et après avoir agi sur la matière, ils s'attaquent aux institutions et d'abord aux meubles et voilà la classe qui déménage, puis les lois nouvelles arrivent. Le drame pour moi, c'est le nouveau du second trimestre. Suivant ce qu'il est, tout est remis en question, mais, heureusement, le plus souvent le groupe s'occupe d'asseoir le nouvel arrivant.

Cependant, là encore, mon observation est faussée car, comme je suis au même endroit depuis longtemps, les choses se transmettent d'année en année, les anciens m'aident beaucoup.

Pourtant, il faut tout recommencer chaque fois sauf ses erreurs quand on le peut. Et l'on vieillit et les enfants qui m'appelaient Michel il y a deux ans m'appellent monsieur aujourd'hui : tant pis.

## ELEVES MARIÉS ET JEUNES MERES CELIBATAIRES

Nous avons eu connaissance par hasard d'une circulaire dont le texte est reproduit ci-dessous. Nous avons cru bon de le rappeler car il s'agit d'un texte qui peut rendre service à des camarades du second degré amenés à aider des élèves en difficultés.

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE**  
Le directeur délégué aux enseignements élémentaire  
et secondaire

**CIRCULAIRE N° 73-1017 DU 16-2-73**  
Le Ministre de l'Education Nationale  
à messieurs les recteurs

**OBJET :** Situation scolaire des élèves mariés  
et des jeunes mères célibataires.

Les problèmes posés par la présence, dans les établissements du second degré, d'élèves mariés, ou de jeunes femmes, mariées ou non, enceintes, ou mères, sont résolus d'ici et là de façon divergente. Il conviendrait, dans l'avenir, d'harmoniser l'attitude des administrations collégiales.

S'il est peu courant et si l'on peut estimer peu souhaitable, pour le bon accomplissement des études, que des élèves se marient au cours de leur scolarité, le mariage ne peut motiver ni une exclusion, ni un refus d'inscription. De même, les élèves célibataires qui seraient enceintes ou mères ne perdent pas, pour autant, leurs droits à une formation générale et professionnelle. Vous voudrez bien inviter les chefs d'établissement à considérer avec une attention bienveillante le cas de ces élèves. Chaque fois que l'intéressée est capable de poursuivre les études dans lesquelles elle est engagée, on s'efforcera de la maintenir dans la même voie et dans le même établissement. Si elle désire une réorientation, par exemple, vers des études professionnelles, afin d'accéder plus rapidement à son autonomie financière, le chef d'établissement s'emploiera avec le conseiller d'orientation et

d'information, à faciliter le changement souhaité, mais il se gardera de faire pression sur l'élève pour la diriger systématiquement vers des études courtes.

Le maintien d'une élève célibataire enceinte au sein de la communauté scolaire implique que cette communauté ait une attitude d'accueil. Il est souhaitable de faire en sorte que la jeune femme continue à se sentir intégrée à la collectivité à laquelle elle appartient, sans statut exceptionnel, et y trouve le soutien grâce auquel elle parviendra à concilier ses tâches de mère et d'élève, et mènera à bonne fin ses études. La durée d'interruption de la fréquentation scolaire nécessaire à l'accouchement sera fixée en accord avec l'élève et sa famille sur avis médical.

Si le maintien dans l'établissement n'est pas souhaité par l'élève ou par sa famille, il importera dans toute la mesure du possible, de proposer un établissement d'accueil.

*Pour le Ministre et par délégation :*  
Le Directeur du cabinet,  
Bernard COUZIER

# A PROPOS DU Q.I.

René RICHARD  
psychologue scolaire  
groupe scolaire Descartes II  
72200 La Flèche

En prolongement de la prise de position de Jean Le Gal, dans *L'Éducateur* n° 3, je voudrais cerner ici quelques « aspects négatifs du Q.I. » et jeter en vrac quelques réflexions à ce sujet.

## 1. LE Q.I. CATALOGUE :

Le gosse a du mal à s'en défaire, il lui colle à la peau. C'est un matricule qui compte plus que le gosse lui-même. D'autant que les psychologues eux-mêmes entrent dans le jeu, en mettant en avant la fameuse invariance génétique du Q.I. Zazzo a lui-même contribué à lancer cette idée. C'est grave !

## 2. LE Q.I. SECURISE :

« Ah ! il a 110... je ne l'aurais pas cru », et voilà l'instituteur insécurisé !

« Ah ! il a 75... ça ne m'étonne pas », et voilà l'instituteur sécurisé ! et le gosse enfoncé !

Les instituteurs ont besoin de ne pas avoir de cas.

Or le cas, c'est le gosse qui marche bien en examen... et mal en classe.

La médiocrité dans les deux situations amène les gens à ne pas se poser de questions. C'est tellement plus agréable !

**ALORS QUE TOUT CAS D'ENFANT EN DIFFICULTE DEVRAIT AMENER AU CONTRAIRE UNE SUITE D'INTERROGATIONS.**

Un mauvais Q.I. s'explique...

Le constater c'est faire œuvre de bureaucrate et non de psychologue.

65-75 — débiles légers : ça ne veut rien dire.

Pourquoi est-il dans cette classe de résultats ?

75 — débile léger et ça ne changera pas !

Voilà à quoi aboutit l'invariance du Q.I. : raisonnement idiot qui simplifie le travail idiot des administrateurs : ils ont besoin de normes, mais raisonnement non valable pour un psychologue ou pour un instituteur qui doit lui aussi être un psychologue.

Ceci entraîne que le Q.I., style B.S. (Binet-Simon) ou Nemi (qui n'est qu'un plagiat mal habillé) étant un rapport d'âge (âge mental/âge réel), plus l'A.R. croît, plus pour conserver l'invariance du Q.I., la différence A.R./A.M. s'accroît : artifice mathématique.

Ne nous dit-on pas : « *Oui, le Q.I. invariable, c'est sans doute faux, mais c'est un instrument pratique* » ? **ET TANT PIS POUR LES GOSSES CONDAMNÉS GRACE A CET ARTIFICE !**

## 3. Le Q.I., mais quel Q.I. ?

C'est la bouteille à l'encre.

Zazzo essaie de jeter un peu de clarté dans un univers qu'il a contribué, hélas, à édifier (même si, maintenant, il fait marche arrière).

Pour lui, le Q.I. ne devrait être employé que dans le cas de tests globaux d'intelligence (style B.-S. ou Brunet Lézine).

Pour les tests plus spécifiques, on parlera de Q.D. (quotient de développement style Kohs-Porteüs, etc.). Or, que faire dans le cas des échelles composites d'intelligence, comme le W.I.S.C. ou la W.P.P.S.I. ?

Alors là on n'a aucun quotient. Le « Q.I. » est obtenu non en fonction d'un rapport d'âges, mais directement grâce à une note. Artifice statistique qui aboutit à un quotient sans rapport... On l'appelle abusivement « Q.I. », poussant le paradoxe jusqu'à trouver un Q.I. global en mélangeant mathématiquement deux notes aussi dissemblables que le score verbal et le score de performance.

Et tous ces Q.I. ou soi-disant Q.I. différents sont confondus et utilisés allègrement pour l'entrée en classe de perfectionnement, comme le montre l'enquête de Jean Le Gal.

**OR CE QUI EST IMPORTANT CE N'EST PAS LA NOTE MAIS LE COMPORTEMENT DU GOSSE DANS L'ÉPREUVE**, ses réactions à l'échec, ses sourires aux réussites, ses baclages, sa lenteur, ses regards vers toi, ses appels à l'aide, ce qu'il dit, etc.

Le Q.I. découle d'une utilisation simpliste et abusivement quantitative du test. C'est celle d'une certaine psychologie différentielle qui cherche à classer et non à comprendre comme le recherche une psychologie clinique et moins déshumanisée.

## 4. Le Q.I. classe :

Le recrutement des classes de perfectionnement (je reste sur ce sujet car c'est là-dessus que Jean Le Gal se bat) se fait encore beaucoup grâce à des tests uniques et globaux style B.S. ou Nemi. Or, ce sont des tests à dominance verbale, donc très discriminatifs sur le plan culturel. Ils enfoncent régulièrement les enfants des classes socio-culturelles défavorisées, ce qui explique (entre autres raisons) que les classes de perfectionnement n'ont pratiquement que des enfants de familles sous-développées culturellement.

Or, à mon sens (et sans discuter ici le problème du dépistage, ce qui nous mènerait trop loin), un examen psychologique de dépistage ne devrait pas être plus bâclé qu'un autre, ce qui est hélas souvent le cas dans les opérations « safari-débiles » du troisième trimestre. On doit y apporter beaucoup de soins. Notre rôle n'est pas de mesurer, de classer et de constater de façon simpliste mais de tenter d'analyser et de comprendre pourquoi l'enfant en est arrivé à son échec et comment on peut l'aider à s'en tirer au mieux. Plutôt que de lui offrir une épreuve unique, rapide et « pratique », offrons-lui une série de « situations » psychométriques, en particulier des épreuves aussi peu dépendantes du facteur culturel que possible (style Kohs) où l'enfant a ses chances et où on ne cherchera pas uniquement à mesurer son intelligence (qu'est-ce que l'intelligence ?) ou ses aptitudes (qu'est-ce qu'une aptitude ?) mais aussi et surtout à effectuer une analyse approfondie de toutes ses conduites verbales ou motrices et de tout ce qui est susceptible de biaiser les résultats (perturbations émotionnelles en particulier). L'examen ne doit pas se résumer à un constat : il doit y avoir appréhension totale du problème de l'enfant et l'examen en lui-même ne doit pas se réduire à la passation d'épreuves et à l'entretien avec l'enfant mais doit aussi comporter un (ou plusieurs) entretiens avec l'instituteur, les parents, tout en visant à rechercher tout ce qui est susceptible « d'éclairer notre lanterne ». Tout ceci débouche sur un compte rendu synthétisant les constatations, les explications et les propositions de solutions. C'est autres chose qu'un simple constat chiffré, le Q.I.

C'est pourtant ce dont se contentent souvent les commissions médico-pédagogiques. Elles veulent des résultats chiffrés : la réalité psychologique de l'enfant les intéresse peu.

Or, une commission médico-pédagogique devrait au moins consacrer une demi-heure à chaque enfant, entendre tous les avis, analyser à fond chaque cas et non bâcler, faute de temps (cela

vaut aussi pour les commissions de sixième). Elle devrait être le recours pour éviter si possible l'entrée en classe de perfectionnement et non une simple commission d'admission destinée à remplir cette classe (emplir la classe à tout prix plutôt que de fermer un poste !).

## 5. FAUT-IL SUPPRIMER LES TESTS ?

On pourrait évidemment demander la suppression de l'emploi des tests (ce serait la panique car ça rapporte, les test : 16 petits cubes de Kohs en plastique valent... 160 F !). Cependant cela présente à mon sens un danger : l'empirisme lié à la subjectivité qui, à ce niveau, sans correctif, peut être insuffisant voire néfaste s'il est le seul support de l'analyse.

Ainsi certains instituteurs n'hésitent pas à présenter un gosse qui n'accroche pas sous un jour assez noir et définitif : « *C'est un crétin !* » ; « *Quand c'est creux, c'est creux !* » ; « *Un timide anxieux ça ? Vous m'en direz tant ! Un fainéant, inintelligent, oui !* » Et tout est dit.

Or, si j'ai quelques bons résultats d'examen, je peux faire naître le doute (car les tests ont un certain « crédit »).

Je ne suis pas non plus tout à fait d'accord avec Michel Tort pour la suppression des tests.

En effet, condamner le Q.I. ne doit pas conduire obligatoirement à condamner les tests.

En effet, un test ne vaut que ce qu'on en fait. Les épreuves psychométriques ou tests ont été souvent utilisées de façon aveugle. Ils donnent des notes qui peuvent permettre de classer l'enfant dans la population des enfants de son âge. Il se retrouve mis dans une « classe » soit directement, lorsqu'il y a un étalonnage préalable, soit plus empiriquement, lorsqu'il n'y a pas de limite de classe (ainsi pour le B.S. ou la Nemi). Toutes ces « classes », obtenues statistiquement ou empiriquement, se sont transformées tout à fait « normalement » en catégories qualitatives :

Exemple : Q.I. de 50 à 65 B.S. — débilés moyens ; classe 1 de tel test — groupe « faible » ; classe 7 du même test — groupe « fort », dans un étalonnage à 7 classes.

Avec ces seuls résultats, tout, encore une fois est dit. Le gosse va traîner avec lui son Q.I. ou son profil psychologique. Rien n'est explicite. On peut orienter ! Nos collègues conseillers d'orientation et certains psychologues scolaires agissent souvent ainsi : quelques chiffres, une ou deux lignes de conclusion et voilà le résultat d'un examen psychologique... Navrant !

Je comprends dans ces conditions Michel Tort et je suis d'accord alors avec lui :

Mais si les tests sont utilisés de façon clinique, comme des situations où on peut observer l'enfant, appréhender des comportements, fouiller vers les attitudes, essayer de dégager les grands traits de sa personnalité pour expliquer, comprendre et essayer d'aider à résoudre le problème, alors le test est très utile.

C'est pourquoi je pense que condamner le Q.I. instrument sans signification réelle, qui permet de classer et d'orienter sans se poser de questions, ne doit pas conduire automatiquement à condamner les tests. Tout réside dans ce qu'on en fait. Mais, et

j'insiste bien là-dessus, un examen psychologique ne peut être bâclé. On doit prendre son temps et pouvoir tout utiliser : c'est la stratégie de l'examen qu'on adapte selon les cas. Un examen d'enfant retardé scolaire ne peut être pris à la légère. Son cas doit pouvoir s'expliquer comme tous les autres cas, en apparence moins graves. Le respect qu'on doit avoir pour tout enfant examiné amène deux remarques : l'examen individuel devrait être la règle et notre « population scolaire d'exercice » ne devrait pas excéder 1 000 élèves (ce qui est mon cas).

*« On ne doit pas gérer la pénurie. »*

## 6. QUELQUES ANECDOTES POUR TERMINER :

1. Un gosse est en classe-atelier. Pourquoi ?

Il a eu 57 au Binet-Simon et est entré en classe de perfectionnement à l'école élémentaire, puis en classe-atelier.

A mon arrivée, je le prends en examen au Kohs : il crève le plafond : très bon esprit logique, excellente stratégie dans la recherche.

S'il avait été testé au Wisc, il ne serait probablement jamais entré en classe de perfectionnement (à cause des correctifs introduits par les épreuves de performance). Repris en main, normalement, il a passé le C.E.P. et s'en est fort bien tiré ! Mais que de temps perdu pour un chiffre !

2. J'ai vu récemment un gosse recyclé de classe de perfectionnement en C.M.1. Ça n'accrochait pas ! Testé par le secrétaire du C.M.P.C., il était entré en classe de perfectionnement avec 62 au B.S. Je lui offre un Wisc :

— 75 au verbal,  
— 99 au performance,  
— 85 au global.

Avec un Wisc, il ne serait pas allé en perfectionnement où il s'est découragé dans une ambiance débilante.

3. A la dernière C.M.P.C., je suis venu avec une batterie de quatre tests pour chaque dossier. Chaque cas a été examiné. 4 gosses sur 11 ne sont pas allés en perfectionnement. Ce n'étaient pas les meilleurs Q.I. !... Mais comment le savoir puisque je n'ai pas donné de Q.I. Et que personne n'a protesté.

**IL EST DONC POSSIBLE D'ORIENTER DES ENFANTS EN DIFFICULTE SCOLAIRE SANS SE FONDER SUR UN Q.I.** mais en analysant toutes les données de son problème.

P.S. : 1. Que certains points de mon laïus ne fassent pas croire aux collègues que je me donne un « satisfecit » : malgré des conditions idéales de travail (un I.D.E.N. qui me laisse entière liberté en particulier), je suis aussi parfois un « testeur » plus qu'un clinicien. Comme dans une classe il n'est pas toujours facile de faire cadrer la réalité avec son idéal. C'est pourquoi l'exposé des échecs est souvent plus enrichissant que celui des réussites !

2. Lorsque je privilégie le W.I.S.C. par rapport au B.S. ou à la Nemi, je n'en fais pas une panacée. Il est seulement plus complet, plus riche, et... moins mauvais.

**AVEZ-VOUS REMPLI ET RETOURNE  
VOTRE BULLETIN DE REABONNEMENT  
AUX REVUES DE L'I.C.E.M. POUR 1975-76 ?**

●  
**C'EST LE PLUS SUR MOYEN D'AVOIR SANS RETARD  
LES NUMEROS DE LA RENTREE !**

# L'aventure perpétuelle des BT

L'expression et l'information sont les deux mamelles de la pédagogie Freinet... Ce n'est certes pas une bien belle formule, pas non plus très originale, mais c'est vrai ! L'une ne va pas sans l'autre : la culture c'est l'une et l'autre, c'est cette dynamique qui fait que ce qu'on veut dire doit être alimenté et que ce qu'on digère permet de se dépenser. C'est la vie !

Dans chaque classe en voie de modernisation, il y a donc des outils permettant que **SORTE** un journal et que **S'ENRICHISSE** une bibliothèque, mais **de travail**.

C'est un processus qui fonctionne depuis 1932, date de la naissance des B.T. Aussi notre **bibliothèque, mais de travail**, peut contenir aujourd'hui non pas les 800 B.T. parues, car il en reste 600 encore disponibles, mais aussi plus de 100 B.T.J., plus de 300 S.B.T. et 70 B.T.2 (pour le maître et les plus grands) = 1 070 brochures !!!

Et tout cela paraît régulièrement, périodiquement.

En posant aussi, régulièrement et périodiquement quelques problèmes au mouvement de l'Ecole Moderne.

## Un problème de qualité

En priorité, oui, un problème de qualité.

Ce n'est pas le lieu ici d'entrer dans les détails, de tout dire mais seulement d'évoquer et d'appâter. Non seulement cette édition qui s'augmente chaque année scolaire de 55 brochures nouvelles doit se faire mais elle doit **bien se faire** : offrir pour le niveau auquel chaque collection s'adresse, l'outil pédagogique vivant et bien adapté à nos projets pédagogiques.

Ceci est l'objet de l'activité de tout un chantier.

Il a été dit au dernier comité d'animation que le mot **CHANTIER** était **peut-être** usurpé, car cela désignait un lieu de travail «intensif» et sans doute ce n'était pas le cas...

C'est un manque flagrant d'information !

Que ceux qui peuvent **nominalement** citer autant de collaborateurs au sein de leur chantier nous jettent des pierres et nous fassent taire... Citons des chiffres.

En premier lieu, négligeons tous les projets «annoncés». Il y a toujours parmi ceux-ci une part de rêve et de velléité et c'est bien comme ça ! Mais ne comptabilisons pas le rêve...

Commençons par ce qui est en train de se réaliser : des camarades sont en cours de recherche et de rédaction, et cela pour 47 B.T., 27 B.T.J., 4 S.B.T. et 18 B.T.2. On nous annonce l'arrivée avant les vacances de 13 B.T., 15 B.T.J., 6 S.B.T. et 2 B.T.2.

Mais il y a tout le secteur du «contrôle» (les responsables des divers secteurs ont adressé les projets suivants à des circuits de lecture : 27 B.T. (4 classes-contrôleurs par projet), 13 B.T.J. (5 classes par projet), 21 B.T.2 (4 classes par projet moitié I.C.E.M., moitié C.R.A.P.), 7 S.B.T. (4 classes par projet). Cela veut dire que 285 camarades et leurs enfants et adolescents s'activent à préparer les éditions futures.

Puis il y a l'échelon d'après : la mise au point définitive chez l'auteur (avant que les responsables des secteurs accordent le **bon à éditer** instauré récemment à Bordeaux). Là il y a 12 B.T., 11 B.T.J., 3 B.T.2 et 2 S.B.T. Enfin nous avons, prêtes à être éditées : 7 B.T., 1 B.T.J., 3 B.T.2 et 1 S.B.T.

En tout cela fait près de 325 camarades effectivement au travail, mobilisés et menant coûte que coûte leur tâche à bout. Ce n'est pas une petite équipe !

## L'important c'est de continuer !

Inutile d'en conclure que nous n'avons pas besoin de vous ! C'est faux ! Il faut renouveler sans cesse les équipes. C'est un chantier qui respire et qui consomme... Inutile de penser qu'on n'a pas besoin de votre nouveau projet ! C'est faux ! C'est justement le vôtre que nous attendons !

Il y a chaque année un fort numéro de près de 100 pages de la revue *Techniques de vie* qui publie TOUTES les informations concernant le chantier B.T. : il faut s'y reporter.

# Les B.T. il faut les faire, s'en servir, les classer !

Nous allons lire bientôt un premier *Dossier pédagogique* réalisé par un groupe départemental consacré à l'utilisation des brochures de la B.T. Enfin un coin du voile qui cache un mystère va se lever ! C'est un événement ! Mais il y a avant l'usage, le problème **du classement**. Un grand travail avait été démarré sans aboutir à un projet éditable, Michel Barré l'a repris avec l'intention de réaliser enfin un outil simple, souple et complet, un outil dont déjà Freinet rêvait de la réalisation et qu'il a été très pénible de mettre en chantier.

Aujourd'hui on va arriver au contrôle et à l'expérimentation du projet. Vous pourrez y participer en écrivant à Michel Barré à Cannes, B.P. 251.

## Les B.T. nous les faisons, nous les éditons, mais il faut les vendre !

Le second problème permanent que la B.T. pose au mouvement c'est celui de sa commercialisation. Selon notre immuable règle coopérative, nous n'avons jamais cru devoir nous dessaisir de nos biens : ce que nous faisons, concevons dans ce domaine, nous le réalisons et nous en supportons tout le poids de la commercialisation. Pourquoi donc ? Parce que nous poursuivons depuis des décades un rêve qui nous échappe : si un jour, la B.T. rapportait (un peu) !!!

Aujourd'hui, nombreuses sont les copies des maisons d'éditions diverses qui s'approchent des qualités de la B.T. Mais après quelques dizaines de numéros, la collection disparaît...

C'est que la formule nécessite un stockage important avant la disparition définitive des numéros. Ce stock immobilise un nombre impressionnant de millions (légers ou lourds, comme vous voulez : légers ce n'est que plus impressionnant !).

Si donc vous êtes venus jusqu'ici dans la lecture de cet article et si jusqu'à maintenant vous ne vous êtes pas senti concerné, inmanquablement, à ce niveau, ce qui va suivre vous intéresse !

**C'est en effet l'œuvre de tous** que de mieux faire connaître la B.T. ! Nous n'avons (presque) pas de budget de publicité. Seuls les lecteurs font notre meilleure propagande ! Seuls vous qui l'utilisez pouvez convaincre d'autres lecteurs éventuels qu'il n'est pas d'information véritable sans la B.T. permettant enfin véritablement aux enfants et aux adolescents un travail libre de documentation et de recherche en dehors des contraintes des manuels, de la parole du maître et de son autorité !

L'argent nécessaire à la publication d'une telle entreprise n'existe que dans la poche des camarades et des collègues qui s'abonnent et qui achètent des collections sous diverses formes (voir le catalogue de la C.E.L.).

L'entreprise B.T. est dangereuse en ce sens qu'elle peut comme un énorme dinosaure périr sous son propre poids, s'asphyxier elle-même en se pompant l'air et les moyens d'existence ! Plus nous avançons, plus nous devons distribuer tout ce qui s'engrange et s'accumule grâce à notre activité ! Chacun doit donc avoir conscience de cette nécessité où nous sommes d'exploiter à fond cette mine qu'est la B.T. !!! Le moindre effort est payant parce qu'il est coopératif : il s'ajoute à celui de votre voisin, de votre collègue et de votre camarade !

MEB

P.S. : Les bulletins d'abonnement pour 75-76 sont distribués. Ils sont à votre disposition ! Pour les B.T., avez-vous remarqué que l'augmentation des tarifs n'est que de 1 F ! Qui dit mieux en fait d'augmentation ? La B.T. est l'outil nécessaire et essentiel d'une école populaire : que son prix soit modique fait partie de sa définition, modique puisqu'à la limite (dangereuse) du possible !



### Immobilisme ou courant de vie ?

Lorsque je pénétrais pour la première fois à l'école maternelle de Fère, je fus frappée par son air triste, sa cour étroite et sombre entourée de murs, les classes peintes d'un horrible vert vous donnaient froid dans le dos, les tables étaient dans un alignement parfait, les chaises de même, quelques gravures pour «égayer» cet ensemble peu attrayant pour des tout-petits.

En ouvrant les armoires et les petits placards alors existant je ne trouvais que des piles de cahiers (à rayures), des crayons de mine et des crayons de couleurs, de l'encre et des porte-plume, quelques feuilles de papier de petit format et d'une qualité assez médiocre, des cubes, un peu de pâte à modeler, des tampons pour le coloriage et quelques menus objets dont je vous fais grâce de l'inventaire mais qui ne pouvaient satisfaire les besoins des enfants.

Y avait-il de la peinture ? Eh bien oui... mais des petites pastilles et quelques rares pinceaux !

Les coins de jeux ? Inconnus. Pas de poupée, pas de dînette, pas de salle de repos.

Comment travailler et développer l'expression enfantine avec si peu et avec de si nombreux enfants ? J'en vis arriver plus de quarante pour la section des grands, ma collègue en avait cinquante pour le moins et qui pleuraient !

L'effectif baissait durant les épidémies... Sinon où aurions-nous trouvé le matériel nécessaire pour tous ? Le travail et l'expression individuelle n'étaient pas encore à la mode. Selon ce qui nous avait été dispensé à l'Ecole Normale et les classes d'application chez des institutrices dévouées, nous essayions tant bien que mal d'enrichir un milieu extrêmement pauvre, travaillant sur ce qu'on appelait alors les «thèmes de vie». Les méthodes pédagogiques moins figées en maternelle qu'à l'école primaire nous permirent d'évoluer plus rapidement et de découvrir en même temps tout ce qu'il manquait à cette école pour en faire **une véritable maison des petits.**

Le moyen d'expression favori des enfants étant la peinture et le dessin, nous fîmes porter tout naturellement notre premier effort en ce sens. Demander de la peinture en poudre et des papiers de grand format, fut, à la limite, un objet de scandale. *«Comment demander des fournitures aussi onéreuses alors que depuis des générations on s'en passait fort bien et qu'on allait à l'école tout de même ?!»*

La suite de nos demandes, en apparence légitimes furent toujours accueillies ou presque de la même façon.

Quelques exemples ?

● Les anciens «W.C.» de l'école étaient dans un état de délabrement tel qu'une construction plus moderne s'imposait... Mais que de réticences pour ce projet ! Les grands-parents — quand ils avaient cinq ans — s'en étaient bien contentés !



● Un four à céramique ?... Un rêve irréalisable et toujours irréalisé figurez-vous ! Il était presque achevé mais une collègue un peu trop artiste avait mis dans ce projet une précipitation de mauvais aloi.

● Une salle de jeux, c'est indispensable n'est-ce pas dans une maternelle ? Et bien nous n'en avons toujours pas ! C'est l'entrée, cette petite pièce de vingt-huit mètres carrés qui doit servir de vestiaire, de salle de propreté, de salle d'accueil en cas de mauvais temps, de salle de projection. On devrait peut-être aussi y faire de l'éducation corporelle ?! Et pour soixante-dix enfants !

La vie nous pousse rudement, à chaque nouvelle découverte, à chaque amélioration possible, nous avons tenté d'apporter des solutions plus proches du système D que des moyens rationnels. Mais enfin nous acceptons de fournir le plus grand effort possible pour le bien-être des enfants, pour leur permettre un plus grand épanouissement physique et mental.

Nous savons que tout ne peut se faire comme par enchantement... que la commune a entretenu les locaux existants et qu'elle nous a permis d'avoir les fournitures strictement nécessaires... mais il en est resté beaucoup à notre charge, à celle des parents de bonne volonté qui par des dons divers nous aident à améliorer la « qualité de la vie » à la maternelle, à faire que même ces vieux locaux soient devenus plus gais, plus accueillants... mais pas plus grands, hélas, et c'est d'espace que nous manquons le plus maintenant !

Il a fallu écarter de la classe ce qui n'y était plus nécessaire : la bibliothèque, le bureau encombrant que l'on a déplacé au moins dix fois avant de le rejeter définitivement.

On me dit, on me répète encore : « *Mais comment faisiez-vous avant ?* » Je réponds que nous ne faisons pas les mêmes chose AVANT, que nous avons évolué avec les courants de vie, avec les courants de la pédagogie moderne. Et le « changement », alors ?

Il y a quatre ans, il n'y avait pas d'imprimerie à l'école.

En octobre 1971, les deux premières casses étaient installées, ainsi que la presse.

Maintenant c'est presque un véritable atelier qui se met en place.

Bientôt une seconde presse sera nécessaire... Où la mettrons-nous ? Rien n'est jamais acquis définitivement dans la vie, c'est un flot qui court sans cesse, qui se renouvelle sans cesse... Et l'on voudrait peut-être que l'on reste immobiles, fixés entre les quatre murs édifiés depuis un siècle ? Une pédagogie figée sans doute, elle aussi ?

On m'a raconté il y a quelques années que vers le début de ce siècle, les enfants étaient assis bien serrés sur de longs bancs fixés à de longues tables. La maîtresse, une baguette à la main, rythmait la cadence et les enfants récitaient tous ensemble : B, A : BA ; B, I : BI. C'était déjà l'apprentissage de la lecture ! Cela voulait être sérieux. L'était-ce vraiment ? On croyait que les enfants n'avaient besoin ni de place, ni de matériel et l'institutrice se fatiguait beaucoup moins que nous.

Mais que sont devenus ces bienheureux enfants d'alors ? Quelles « belles études » ont-ils donc réussies ?

Une monographie sur le secteur de Fère-en-Tardenois rédigée par René Dosiere, de l'aménagement rural, éclaire d'un jour curieux mon indiscrete question sur le potentiel intellectuel de la région.

En 1962, six habitants sur dix (âgés de plus de quinze ans) ne possédaient aucun diplôme, la proportion étant semblable chez les hommes et les femmes.

Les chiffres sont les suivants : C.E.P. 31,4 % ; B.E.P.C. 2,2 % ; baccalauréat 1,6 % ; diplômes supérieurs au baccalauréat 0,3 % ; sans diplôme 64,4 % !

On me dira que « *c'est la faute des instituteurs, qu'ils n'ont pas assez réclamé pour obtenir de meilleures conditions de travail et que leur syndicat ne les a pas assez soutenus...* » (sic). Cependant il existait des instructions du 15 janvier 1927 (cela fait bientôt cinquante ans !) où l'on prévoyait dans les écoles maternelles :

- Un bureau de directrice (n'existe pas dans mon école) ;
- Une salle de jeux (n'existe pas dans mon école) ;
- Une salle de repos (n'existait pas encore en 1956) ;
- Un réfectoire et une cuisine (n'existent pas) ;
- Une cour avec bac à sable (le bac a été fait sur ma demande vers 1962).

D'autres part, certains cahiers existant à l'école primaire font foi de demandes plusieurs fois exprimées pour un simple entretien des bâtiments et qui ont été maintes fois refusées.

Alors que doit-on faire ? Faut-il attendre cinquante ans avant d'avoir ce qui est nécessaire aux enfants d'aujourd'hui ? N'est-il pas grand temps de tous, parents et enseignants, de concert avec les autorités communales, nous fassions un grand effort en faveur de tous les enfants, des plus petits aux plus grands afin qu'on ne puisse déplorer dans quelques années et au delà des carences encore plus graves que celles que nous avons connues jusque-là ?

A.-M GEORGES  
janvier 1975

Voici donc un témoignage.

Mais il n'est pas qu'un témoignage : c'est une voix de plus qui sonne dans le concert.

Voici en particulier l'enquête dans *Le Monde* des 11, 12 et 13 février : *Les maternelles victimes de leur succès* par Catherine Arditti. Cette enquête, très documentée, recueillie, naturellement, beaucoup « d'exemples » parisiens, mais ici la voix de la province renforce encore le contenu de cette publication du *Monde* qui est très intéressante.

# Livres et revues

Laurence LENTIN

## APPRENDRE A PARLER A L'ENFANT DE MOINS DE 6 ANS

Editions E.F.S.

Après avoir fait prendre conscience au lecteur des divers aspects du langage parlé (registres divers, intonations, qualités...), l'auteur étudie :

### 1. Les premiers contacts de l'enfant avec le langage.

— Perception de la voix maternelle par le fœtus.

— Premières manifestations sonores et verbales (importance de l'accueil fait aux exercices de répétition et aux tentatives de communication du bébé ; mise en garde contre l'interprétation erronée des premiers «pa-pa... ma-ma...»).

— Rôle capital de l'intonation.

Actuellement, on ne possède encore que peu de connaissances sur cette genèse de l'acquisition du langage. Les recherches en cours sont délicates, touchant à la médecine, la linguistique, la sociologie et toutes les branches de la psychologie.

«L'évolution langagière de l'enfant est tributaire de la quantité et de la qualité du langage mis à sa disposition (erreurs d'un langage simplifié, dépourvu de déterminants et d'articulations syntaxiques).

Période décisive du «bain de langage» qui doit assurer une imprégnation permanente, allant du connu du petit vers des énoncés qui lui sont au moins partiellement compréhensibles.»

### 2. La période transitoire entre langage enfantin et langage adulte.

A l'aide d'une prononciation déficiente, d'un vocabulaire rudimentaire, de formes grammaticales peu différenciées, l'enfant se fait comprendre de son entourage. Gestes, mimiques, intonations, silences et coopération bienveillante et efficace des adultes, lui tiennent lieu de syntaxe.

A partir du moment où il éprouve le besoin de communiquer, il lui faut maîtriser le fonctionnement du langage au niveau du récit oral.

L'auteur donne des exemples précis d'évolutions observées chez divers enfants pendant plusieurs mois, un an, deux ans, montrant que l'enfant arrivé à son heure, a une production correcte. «Vouloir l'obtenir plus tôt, est se heurter à une impossibilité.»

### 3. L'apprentissage du langage à l'école maternelle.

Difficulté pour l'adulte de s'apercevoir que tel enfant «ne le comprend pas».

— Moi, moi papa a une I.D. blanche.  
● Les ambiguïtés avec les mots : son elle, ils, nous...

Facteurs importants du langage adulte :

- Qualité de la voix.
- Vitesse du discours.
- Netteté de la prononciation.

Constatation de grandes différences de niveau de langage chez des enfants du même âge, certains étant encore au langage implicite, d'autres sachant utiliser dans leur discours explicite certains subordonnants (nombreux exemples avec analyses de ces différents niveaux de langage).

Des linguistes de nombreux pays ont établi que «le fonctionnement des articulations syntaxiques du discours s'installe avant la grande explosion d'acquisition du vocabulaire, avant la prononciation dans sa forme achevée, avant la correction grammaticale.»

Inquiétant : Il semble que si le fonctionnement de ces articulations syntaxiques ne s'installe pas au moment voulu (c'est-à-dire au cours du stade succédant à celui des premiers énoncés complets) le langage reste «pauvre», son fonctionnement est bloqué, il tourne sur un petit circuit avec des phrases juxtaposées et très peu de subordination. Les progrès se poursuivent en vocabulaire, prononciation, correction grammaticale, mais la structure langagière ne se complique pas, les énoncés ne se ramifient pas, la combinatoire ne s'enrichit pas. D'où handicap pour aborder la langue écrite.

### «TOUT PARAIT BIEN SE JOUER AVANT QUATRE ANS» :

● Importance du développement psychologique.  
— Installation des bases et rouages de la fonction langagière.

### 4. Pédagogie du langage au cours de l'apprentissage.

Vingt pour cent seulement de la population scolaire reconnaît chez la maîtresse le langage des siens et peut profiter de l'imprégnation par le discours.

Chez les quatre-vingt pour cent de «défavorisés» pour qui la langue est rarement véhiculée de «plaisir», les paroles de la maîtresse sont une langue étrangère. L'enfant a trop peu de repères phonologiques, sémantiques, syntaxiques. Non seulement il perd le fil, mais souvent il ne peut même pas le saisir. Le langage de la maîtresse glisse sans pénétrer.

Les tâtonnements pour apprendre à parler, comme pour tout autre apprentissage, ne peuvent se réaliser que dans l'action. Il faut donc que l'enfant parle.

Mais, ne pas confondre mémorisation et imitation avec possibilité de création

Ne pas s'illusionner sur l'entraînement à l'expression verbale autonome des comptines.

«On est frappé par le flou, l'imprécision, la confusion qui entourent le langage de l'enfant qui n'a pas la chance de pouvoir apprendre à parler dans son foyer. Cette sorte de brouillard emrobe et ce qu'il perçoit et ce qu'il produit. Cela ne lui est ni conscient, ni désagréable.»

Le «moment de langage collectif» est un moment de contact qui a une grande valeur affective, mais la capacité d'attention est très courte, et il y a encore le problème des «bons parleurs» et des «bloqués».

L'expression libre suppose :

● Que l'enfant possède un système langagier lui permettant de transmettre

ce qu'il a l'intention de transmettre ;  
● Qu'il soit compris ;  
● Qu'il réalise un échange.

L'école maternelle a pour objectif d'amener l'enfant à savoir parler à l'étape du langage explicite, niveau du

récit oral syntaxiquement articulé. Pour cela il n'est pas suffisant :

- Qu'on lui parle ;
- Qu'on le laisse parler.
- Il est également indispensable :
- Qu'on le fasse parler.

Cinq minutes d'exercice individuel par enfant et par jour égalent trois heures par jour pour 36 enfants.

C'est bien peu en comparaison des nombreuses heures quotidiennes d'échanges verbaux féconds d'un enfant vivant dans un milieu socio-culturel favorisé.

Demander à une seule personne d'aider plus de 15 petits à la fois

à développer toutes leurs facultés par des moyens appropriés est une entreprise utopique.

Pourtant, pouvoir apporter à chacun le maximum dont il a besoin, ce serait «rentable» :

- Moins d'échecs et de retards ;
- Moins de classes spéciales.

Comment aider l'enfant à apprendre à parler :

Etablir une communication affective, individuelle avec chaque enfant.

Amener l'enfant à structurer de mieux en mieux son discours en progressant vers l'intuition de la langue.

L'enfant doit découvrir seul.

Lui donner des conditions offrant ces possibilités de découvertes.

— **Vocabulaire.** Basé sur l'expérience de chaque enfant.

Peu de mots au départ, mais des mots «qui vivent» revenant très souvent, manipulés en mille occasions (comme dans une famille favorisée).

«On retient les mots appris «en situation.»

Il faut que la proportion de l'inconnu par rapport au connu permette à l'enfant de progresser.

— **Syntaxe.** Utiliser situations et jeux qui rendent indispensable à l'enfant l'emploi de son registre maximal.

Les fautes ne sont que les étapes d'un tâtonnement.

Pour construire un langage élaboré, explicite, syntaxiquement structuré, l'enfant doit faire un certain nombre de choix, d'éliminations.

Pour décoder l'énoncé d'un partenaire il doit également opérer des choix.

Cela nécessite attention, mémoire, capacité d'analyse.

Il choisit par :

- oppositions,
- analogie,
- différences,
- généralisations.

Il décèle ainsi plus ou moins consciemment les irrégularités les plus fréquentes et les manipule avec aisance.

L'éducateur l'amènera à sentir les erreurs en redisant lui-même correctement, mais sans l'obliger à répéter. Par l'accumulation des expériences, l'enfant, arrivera à choisir intuitivement.

Viennent ensuite : un inventaire des fautes de langage les plus courantes, le constat des conditions de l'enfant et son milieu, quelques conseils aux éducateurs à propos de certains troubles du langage.

Enfin se pose la question : «Doit-on commencer à apprendre à lire à l'école maternelle ?»

L'enfant devrait aborder la langue écrite, à son heure, au moment optimal où il en éprouverait besoin et désir, après préparation par le développement de toutes les aptitudes

nécessairement préalables à cet apprentissage. Donc, c'est un enfant :  
— sachant parler ;  
— bien préparé ;  
— n'ayant plus de difficultés d'organisation spatiale, etc.

«Il semble illusoire de supposer qu'un enfant qui «ne sait pas parler» va développer sa fonction langage en apprenant (péniblement) le mécanisme de la lecture (s'il l'apprend), la graphie de la langue.»

L'auteur estime «qu'il faut à tout prix, dès maintenant, tenter d'atténuer chez les enfants très petits les différences dans l'acquisition du langage qui ont pour origine non pas leurs aptitudes individuelles, leurs «dons», mais une malnutrition intellectuelle (pour ne mentionner que celle-là)».

Sinon, c'est la ségrégation au départ.

La liberté d'expression et peut-être la liberté tout court passe par l'acquisition de la fonction langage.»

Denise POISSON

## L'ENFANT A L'ECOLE MATERNELLE numéro spécial de la Revue de médecine

40, rue Paul-Valéry, 75116 Paris.  
75 pages, 15 F.

La Revue de médecine a fait paraître le 8 juillet 1974 un numéro spécial «L'enfant à l'école maternelle». Il rassemble neuf études consacrées à l'école maternelle parues dans la revue de pédiatrie entre décembre 1972 et octobre 1973.

Il apparaît que les difficultés scolaires sont aujourd'hui si nombreuses qu'elles représentent une part importante des motifs de consultation chez le médecin, spécialement le pédiatre et qu'elles constituent un véritable problème de santé publique. Ce n'est sans doute pas nouveau. Freinet en avait déjà longuement parlé lorsqu'il dénonçait les méfaits de la scolarité.

Mais pourquoi étudier spécialement l'école maternelle qui, jusqu'alors, était en dehors de toutes les réformes nouvelles proposées successivement par les différents ministres de l'Éducation Nationale ?

En étudiant une véritable réforme de fond qui ne reste pas seulement déclaration d'intention ou projet irréalisable, il a fallu mettre en évidence que l'on peut donner à l'enseignement trois orientations :

— Un enseignement élitiste, se préoccupant de sélectionner les futurs cadres de la nation et ne se préoccupant guère du sort des autres.

— Un enseignement utilitaire, se réduisant à une formation professionnelle.

— Un enseignement au service de la personne, cherchant à développer en chaque enfant, par les voies qui lui sont propres, ses potentialités et son originalité.

Ce choix n'est généralement envisagé qu'à un stade avancé de la scolarité mais il est apparu que l'école maternelle est en fait le premier maillon du système élitiste et que les conditions qui lui sont faites ne permettent pas aux enfants de développer toutes leurs facultés. Elle ne peut plus faire face à l'immense responsabilité qui pèse sur elle et dont chacun, médecin, parent, enseignant devrait être conscient.

Dans leur introduction, Jacques Levine (1), René Diatkine (2) et Guy Vermeil (3) rappellent brièvement ce que devraient être les buts de l'en-

seignement préscolaire ainsi que les difficultés actuelles auxquelles l'école maternelle doit faire face.

Leur conclusion : «Un renouvellement nécessaire, des réformes qui paraissent énormes à certains»

non utopiques si on se place dans l'optique « d'une politique réaliste de santé mentale et de développement optimal de chacun ».

Y. Jenger (I.D.E.M.) décrit la situation actuelle de l'école maternelle sous tous ses aspects (article écrit en 1972).

Les effectifs : « Il faut préciser que le ministère admet actuellement le chiffre de 45 élèves par classe comme un maximum tolérable ; et c'est un progrès puisque ce chiffre était de 50 élèves jusqu'en 1971... »

Mais ce qu'il faut dire encore, c'est que la politique actuellement suivie est de chercher à remplir les classes au maximum ; une diminution des effectifs entraîne automatiquement la suppression du nombre de classes nécessaires pour que ce « remplissage » soit obtenu. Si bien qu'on est pris dans un cercle vicieux et qu'il est impossible de descendre au-dessous de ce chiffre scandaleux de 40 élèves par classe.

Comparons enfin les effectifs officiels des classes de l'enseignement pré-élémentaire avec ceux des autres secteurs de l'enseignement ; 16,9 élèves par classe dans le secondaire ; 23,1 dans l'enseignement élémentaire. Il n'y a aucun doute que cette variation des effectifs devrait se faire dans le sens inverse et que c'est pour les enfants les plus jeunes que le nombre d'élèves par classe devrait être le plus faible ; nous aurons l'occasion de dire et de répéter, au cours des articles ultérieurs, que le chiffre optimum pour l'école maternelle est de 15 élèves par institutrice. »

Les classes enfantines en milieu rural : « Les inspecteurs primaires qui en ont la responsabilité et qui étudient les besoins avec les municipalités, sont obligés de donner la priorité à l'accueil des enfants soumis à l'obligation scolaire de 6 à 16 ans. Si bien que les sections enfantines sont toujours les parents pauvres. »

Leur valeur pédagogique se ressent de cette situation administrative et matérielle.

Les installations sont en général sommaires, peu adéquates à la pédagogie de l'éveil et de l'expression.

Le ministère semble prendre conscience de ces difficultés et vient seulement de charger une commission, constituée de parlementaires, d'élus locaux et de pédagogues, pour examiner ce problème et faire des propositions concrètes avant la fin de la présente année scolaire. (Ceci fut écrit en 1972. En janvier 1974, rien n'est encore paru des travaux de cette commission.)

Dans les zones à habitat dispersé, il faut prévoir un ramassage scolaire et le déjeuner sur place, ce qui n'est pas souhaitable pour des enfants aussi jeunes. »

A Fère, 16 petits de 3 à 6 ans au milieu de 400 élèves du primaire et du C.E.G. à la cantine... Plus de dix heures d'absence de leur domicile pour quatre d'entre eux.

Les constructions : « Il n'est pas inutile de rappeler que ce sont les communes qui ont la charge de construire et d'entretenir les bâtiments destinés à l'enseignement élémentaire et à l'enseignement pré-élémentaire. Les subventions de l'Etat ne représentent que 22 % du coût total de la construction et les prix sont lourds. »

Une école maternelle de 4 classes en préfabriqué coûte environ 500 000 F. En matériaux plus luxueux, le prix atteint 650 000 F.

Dès qu'on envisage un type original de construction avec améliorations fonctionnelles et esthétiques, on atteint aisément 1 400 000 F. »

Les relations avec les parents : « Ce que nous avons dit au paragraphe précédent implique que les institutrices de maternelle ont une action éducative à mener auprès des parents. Cette relation est difficile ; c'est un problème

majeur dont la solution résoudrait bien des difficultés. La recherche d'une véritable complémentarité est gênée par le fait que les institutrices sont, aujourd'hui, amenées à ne pas faire ce que les parents demandent (apprentissage de la lecture) et à faire souvent ce qu'ils ne désirent ou ne comprennent pas. »

Les liaisons école maternelle-école élémentaire : « Disons-le franchement : elles sont difficiles pour ne pas dire mauvaises. D'un côté un enseignement cherchant le développement de l'initiative et de la personnalité, de l'autre un système qui cherche à socialiser, à faire accepter des contraintes permettant de vivre dans un ordre qui est extérieur. Le passage de la maternelle au cours préparatoire est pour beaucoup d'enfants une épreuve durement ressentie. »

On peut, à cet égard, distinguer schématiquement deux sortes d'enfants :

— Ceux qui sont bien adaptés à l'école maternelle et pour lesquels le passage d'un enseignement à l'autre est semblable au passage d'un bain chaud à un bain froid.

— Ceux qui, compte tenu du milieu linguistique et culturel, n'ont pas été pris en charge sur ce point par la maternelle et vont déboucher sur un enseignement qui leur paraîtra totalement étranger. La transition se fait beaucoup mieux lorsque les enseignantes du cours préparatoire et celles de la grande section de maternelle parviennent à se rencontrer et à coordonner leurs efforts. Mais ces confrontations se heurtent à d'énormes résistances et ne sont que très rarement réalisées. »

Philippe Mazet (professeur agrégé, clinique de psychiatrie de l'enfant de la Salpêtrière) et Y. Jenger nous rappellent fort opportunément que « l'enfant a d'abord un corps » et que nous l'élevons généralement comme s'il était manchot. Voici leur conclusion :

« L'école maternelle a précisément une fonction d'éducation psychomotrice tout à fait privilégiée. »

Lorsque les institutrices et celles qui les guident en sont conscientes, on obtient des résultats très intéressants et souvent remarquables ; on voit disparaître la pédagogie de la performance à tout prix et du modèle ; le travail est effectué au travers de la connaissance vécue du corps et conduit à ces acquisitions spatio-temporelles dont nous avons dit et redit l'importance. Et, dans ces maternelles où l'apprentissage de la lecture n'est plus le sujet de préoccupation dominante, on constate que les enfants en sortent mieux préparés aux apprentissages scolaires et les maîtres du cycle élémentaire en voient leurs tâches facilitées.

Ces conditions sont malheureusement loin d'être réalisées partout. Il y a, certes, les conditions matérielles dont nous avons parlé dans l'article précédent ; mais il y a surtout le manque d'information et de formation des enseignantes ; il y a les réticences et parfois l'hostilité des parents qui pensent qu'on fait perdre le temps de leurs enfants.

Il reste un énorme travail d'information à faire auprès de tous les adultes qui ont à s'occuper d'enfants : enseignants, médecins, administrateurs et parents, pour que ces notions sur l'importance du corps leur deviennent familières. »

J. Lévine (1) avec le concours de R. Landier (5) et B. Montaclair (6) plaident en faveur d'une pédagogie individualisée à la maternelle : « Les enquêtes que chacun connaît concernant le taux de redoublement au cours préparatoire, ou la qualité de la lecture en fin de cours préparatoire (7) conduisent, si nous résumons à l'extrême, à deux conclusions :

La première, évidente, est que les structures actuelles du primaire restent toujours inadaptées. Le primaire fait rentrer tout le monde à six ans, de façon trop rigide. Il confronte à la langue écrite, sans ménagements suffisants et sans tenir compte des profondes inégalités entre les enfants de ce point de vue ; il ne prolonge pas les activités concrètes de la maternelle, ce qui fait perdre à chacun une occasion de se développer dans toutes ses dimensions, etc.). »

La deuxième concerne la maternelle et peut se subdiviser en quelques remarques :

● Il est absolument nécessaire de faire un travail ultra-précoce de « compensation », c'est-à-dire de tentative d'atténuation des inégalités, lorsque les conditions linguistiques, socio-culturelles, affectives, relationnelles où se sont déroulées les premières années de la vie, ont été défavorables pour le développement du langage et la construction de la personnalité. Les chances — qui ne peuvent être que relatives — d'atténuation des différences de départ dépendent de la précocité, de la compétence et de l'habileté de l'intervention.

● Il existe plus d'enfants qu'on ne pense ordinairement chez qui, pour des raisons complexes, s'élaborent mal les structures internes qui permettent le passage aisé d'une relation duelle avec la mère à une relation plus socialisée et contraignante. »

Une pédagogie à orientation maternelle et paternelle, une pédagogie de la vie affective inconsciente incluse, une pédagogie qui permette de faire la synthèse du collectif et de l'individuel, où le rôle de l'institutrice n'est pas axé sur une programmation d'apprentissages gradués ou une permissivité peut être séduisante mais finalement insuffisamment structurante, laissant l'enfant désarmé mais qui serait dans le cadre d'activités diverses offertes aux enfants dans les « coins », les « ateliers » un rôle structurant et évolutif, un rôle d'encouragement, « ce qui donne à l'enfant l'envie de grandir et d'apporter quelque chose aux autres et à soi-même. »

Encore une fois c'est reconnaître ce que Freinet avait écrit dans son essai de psychologie sensible, sous une forme plus « clinique ».

— L'importance de la relation enfant-adulte, du comportement de l'enseignant vis-à-vis des enfants.

— L'importance au départ du langage oral qui pour l'enfant doit avoir la même valeur de communication que le langage écrit.

— L'importance des bonnes relations entre l'école et la famille.

Laurence Lentin, interviewée par Philippe Mazet (9) nous fait prendre conscience de l'importance de la fonction langage, moyen de communication privilégié où les tâtonnements de l'enfant et ses progrès dépendent de l'accueil fait à chacune de ses tentatives... d'où l'influence déterminante du milieu socio-culturel et la responsabilité de l'école maternelle :

« Nous en venons en effet au cœur du sujet. Pour schématiser, on peut opposer deux types d'enfants :

● Une minorité d'enfants privilégiés (environ 20 %), trouvant dans leur famille des apports affectifs et verbaux riches en qualité et en quantité, éprouvant de ce fait rapidement l'envie de parler, ayant du plaisir à le faire et parvenant à l'âge scolaire avec un langage explicite suffisamment structuré, pour faire face à toutes les exigences. »

● Une forte majorité d'enfants pour lesquels parler et entendre parler n'est pas vraiment agréable en raison de la nature du bain de langage familial (pour des raisons multiples : culturelles, affectives, socio-économiques, etc.). On ne leur lit ou on ne leur raconte jamais d'histoires et le langage n'est utilisé que rarement, dans un

contexte correspondant à celui auquel est confronté l'enfant à l'école.

Ainsi c'est sur l'école maternelle que pèse toute la responsabilité du développement du langage pour 80 % des enfants de 3 à 6 ans, et par voie de conséquence, sur leur réussite scolaire ultérieure.

C'est bien là le problème et il n'est pas simple. Car il ne s'agit pas, comme on l'entend dire trop souvent, de compenser une inégalité sociale concernant quelques enfants, mais bien de la fonction essentielle de l'enseignement pré-scolaire pour la majorité des enfants qu'il accueille.

Cet objectif apparaît alors extrêmement ambitieux : il faut amener l'enfant à savoir parler, en étant assez efficace pour l'amener jusqu'au niveau du langage explicite, du récit oral syntaxiquement organisé. Pour cela il n'est pas suffisant qu'on lui parle ou qu'on le laisse parler ; il est indispensable qu'on le fasse parler seul, individuellement, en tête-à-tête (même si le dialogue se déroule dans la classe. »

Laurence Lentin insiste aussi tout spécialement sur l'effectif des classes et la formation des institutrices :

« Les revendications sont nombreuses. Deux me paraissent particulièrement importantes et concernent l'effectif des classes et la formation des institutrices. »

Une institutrice d'école maternelle, si douée soit-elle, ne peut pas accomplir correctement sa tâche si elle a plus de 15 enfants dans sa classe. Il n'y a pas de demi-mesure possible sur ce point ; or, comme cela a été rappelé dans un des précédents articles de cette rubrique, l'effectif considéré actuellement comme acceptable par le Ministère de l'Education Nationale est de 45 élèves par classe.

La formation des institutrices doit être adaptée aux tâches que l'on exige d'elles ; ce qu'on leur demande aujourd'hui implique des connaissances et des qualités assez exceptionnelles. »

Une classe de 36 enfants ? Non, 36 enfants dans une classe (R. Landier, Y. Jenger).

C'est très évocateur sans doute mais peu évident pour beaucoup ! En parlant de classe, de programme, d'activités en fonction de l'âge on s'appuie sur le postulat d'un groupe homogène aussi bien en maternelle qu'en primaire. Et cependant chaque élève ayant une personnalité différente, on ne peut pas ne pas en tenir compte :

« Le respect de l'individu n'est pas une notion pédagogique nouvelle. On ne se prive pas de célébrer abondamment Rousseau et de faire lire « L'Emile » à des potaches que cela annue profondément, mais les adultes qui devraient s'en inspirer ne l'ont certainement pas relu. Freinet, précurseur lui aussi en ce domaine, a été rejeté par l'enseignement public ; s'il est aujourd'hui l'objet d'hommages posthumes, ses idées n'ont pas acquis officiellement droit de cité. »

Certes, ce n'est pas une mince affaire de reconnaître que la pédagogie doit prendre l'enfant en charge dans son individualité propre. L'institutrice qui veut connaître sa classe enfant par enfant, découvre bientôt que, s'il existe bien quelques enfants qui ne lui posent guère de problèmes et qui se rangent assez facilement dans les « tiroirs » des instructions officielles, ils ne sont qu'une petite minorité.

L'étude de certains cas (sept enfants adaptables sans difficultés, vingt-quatre enfants qui posent des problèmes) démontre clairement combien il est difficile de ne pas s'occuper des sept premiers qui apportent le plus de satisfaction et qui en retour bénéficient le plus de la classe.

Quelle injustice pour les vingt-quatre autres d'être plus ou moins involontairement abandonnés.

Si les effectifs étaient plus raisonnables...

« Il y a là une énorme injustice, qui n'est pas commise volontairement, mais qui est un piège dans lequel il est difficile de ne pas tomber. »

Et peut-on l'éviter lorsqu'on trouve normal de mettre quarante-cinq enfants sous la conduite d'une seule institutrice ? Sans parvenir à échapper complètement aux inconvénients de cette situation, nous pensons qu'on peut les pallier, au moins en partie.

Ce qu'il faut constater d'abord, c'est qu'à partir du moment où on prend conscience, il devient possible de réfléchir et l'attitude devient différente ; on commence alors à concevoir ce que serait une classe d'effectif raisonnable conduite dans cet état d'esprit.

La démarche essentielle suivante est de s'astreindre à observer le comportement de chaque enfant et, tout particulièrement, ses jeux spontanés avec le matériel de la classe. Ce premier temps d'observations est indispensable ; il n'y a rien de possible en pédagogie tant que l'enfant ne se sent pas reconnu dans les modes de plaisir qui lui sont propres. »

L'un des problèmes les plus graves et que l'on imagine mal est au niveau de la grande section, celui des activités d'initiation à la lecture et à l'écriture. Si elles sont contraignantes pour l'enfant et l'institutrice, elles sont en revanche très bien accueillies par les parents qui déplorent les « jeux » et le « temps perdu ».

Colette Chiland (médecin psychiatre au centre Alfred-Binet, professeur à l'Université) nous en parle très longuement dans son article : « Apprentissage de la lecture à l'école maternelle » :

« L'apprentissage de la lecture : 7 ans plutôt que 6 ans. On fait moins de publicité aux recherches faites en Suède où l'on a fixé à 7 ans l'âge de début d'apprentissage de la lecture, ce qui, joint à un ensemble de mesures pédagogiques, a considérablement réduit le nombre des difficultés et des échecs d'apprentissage. »

Les enquêtes faites dans nos écoles au cours préparatoire, sur des enfants qui y sont entrés à l'âge de 6 ans révolus au 31 décembre comme il est prévu par les textes, montrent le pourcentage très élevé des échecs. On peut considérer que :

- 40 % des enfants ont un bon niveau de lecture à la fin du cours préparatoire ;
- 20 % ont un niveau qui, sans être tout à fait bon, peut leur permettre de monter au cours élémentaire première année, à condition que leurs acquisitions y soient méthodiquement consolidées, ce qui n'est pas toujours le cas ;
- 40 % ont un niveau nul ou très insuffisant pour monter au cours élémentaire première année ; pourtant, la moitié y monteront et s'installeront dans un échec scolaire définitif.

Ces taux d'échecs commencent à être connus du grand public, donc des parents. Et leur inquiétude les pousse pour prévenir l'échec de leur enfant, à réclamer qu'on commence encore plus tôt l'apprentissage. Ce qui confrontera l'enfant avec un échec plus précoce, et une expérience plus longue et plus nocive de l'échec.

Notre tâche est donc d'informer et de rassurer parents et maîtres, mais en même temps de lutter pour que moins de frontières d'âge soient fixées pour l'entrée dans les écoles professionnelles ; s'il ne s'agissait que de Polytechnique... Les écoles les plus modestes ont des classes d'âge ; malheur à celui qui, pour des causes diverses, a pris du retard. »

Personnellement j'ai pu remarquer que les familles les plus défavorisées n'en sont pas moins exigeantes et la pression des parents fait que l'on

aurait tendance à commencer de plus en plus tôt l'apprentissage de la lecture... Pour que l'enfant puisse apprendre à lire, il faut qu'il ait envie de lire... On connaît la célèbre histoire du « cheval qui n'a pas soif » (C. Freinet, *Les dits de Mathieu*). En lui parlant, en lui racontant des histoires, en lui en lisant, on donne à l'enfant ce goût de l'expression orale puis écrite ainsi que le besoin de le communiquer à d'autres. C'est pour répondre à ce besoin fondamental que nous faisons de la correspondance et de l'imprimerie dès l'école maternelle.

L'enfant communique par les dessins, les graphismes, les « lettres ». Il veut écrire des histoires et peut les imprimer quand il le désire. Ainsi il peut lire et relire « son » histoire, l'imprimerie outil socialisant, moyen d'expression de l'enfant l'aide aussi d'une façon naturelle à aborder sans risque d'échec l'apprentissage de la lecture (sans risque d'échec si l'on suit graduellement les étapes du développement de chaque enfant au rythme qui lui est propre).

Tous les articles de cette revue sont très intéressants et forment un exposé relativement complet de tous les problèmes qui se posent à l'école maternelle.

La conclusion de ce groupe de recherche est : « Pour une éducation centrée sur la personne : un enseignant pour quinze élèves. » Ce qui va bien au-delà même de ce que les enseignants ont pu demander jusqu'alors. Si je souscris entièrement à cette conclusion, je n'en suis pas moins inquiète pour l'avenir car l'urgence du problème et son importance font qu'il faudrait réaliser cette grande réforme dès maintenant. L'information a-t-elle pu pénétrer toutes les couches sociales de la nation ? Est-on vraiment prêt à défendre l'école maternelle ?

Et au-delà de l'école maternelle, l'effort éducatif sera-t-il poursuivi ?

« C'est donc à un très haut niveau de technicité, de formation et de valeur humaine que nous situons l'enseignement de demain, celui qu'il faut préparer dès aujourd'hui. Et nous ne voyons pas qu'on puisse lui attribuer, dans ces conditions, un statut social et professionnel inférieur aux meilleurs, à celui des médecins par exemple. »

Notre position n'est pas aussi utopique qu'il y paraît ; les bases d'une telle pédagogie existent déjà. Les exemples de classes admirables, à ateliers diversifiés, où la vie fantasmagique peut s'exprimer, où on ne se laisse pas enfermer dans l'artificialisme, où on se préoccupe du cas de chacun, sont peu nombreux, certes, mais réels. Il existe un noyau d'institutrices dont la valeur créatrice et humaine, actuellement sous-utilisée, représenterait une force motrice de qualité exceptionnelle dans une entreprise de rénovation. On connaît des expériences qui ont fait leurs preuves

- (1) Jacques Levine, docteur en psychologie clinique de génétique médicale, hôpital des Enfants-Malades.
- (2) R. Diatkine, directeur adjoint du centre d'hygiène mentale du XIII<sup>e</sup> arrondissement.
- (3) Guy Vermeil, pédiatre de l'hôpital d'Orsay.
- (4) Docteur en psychologie, clinique de génétique médicale (Professeur P. Royer), hôpital des Enfants-Malades, 75015 Paris.
- (5) Institutrice d'école maternelle.
- (6) Directeur de l'école d'éducateurs spécialisés de Caen.
- (7) C. Chiland (*L'Enfant de six ans et son avenir*, P.U.F.) trouve un taux d'échecs de 41 % à l'apprentissage de la lecture chez les enfants du cours préparatoire.
- (8) Laurence Lentin, chargée de recherche au C.R.E.S.A.S.
- (9) Philippe Mazet, professeur agrégé, clinique de psychiatrie de l'enfant.

comme celles de Freinet et des maîtres de l'école moderne qui s'inspirent de lui, de la pédagogie institutionnelle et de bien d'autres, à condition de ne pas confondre leurs orientations réelles avec certaines caricatures qui en ont été faites.

Saurons-nous nous servir de telles bases ? Et, si nous y parvenons pour la maternelle, le mouvement pourra-t-il se propager au-delà ? Car, faire déboucher une maternelle renouée sur un enseignement élémentaire qui ne le serait pas, reviendrait à annihiler tout l'effort accompli. »

A Fère-en-Tardenois,  
le 22 janvier 1975  
Anne-Marie GEORGES

d'autres intentions : ces commentaires permettent une réflexion supplémentaire sur les erreurs possibles des enfants et leur signification. Il appartiendra donc aux maîtres d'en faire un usage conforme à ces intentions et non de les utiliser pour un contrôle superficiel et sécurisant d'abord pour le maître.

M. P.

## Jean MAUMENE Gérard PINEAU CONSTRUIRE DES INSTRUMENTS, EN JOUER, EN INVENTER D'AUTRES

C.E.M.E.A. - Editions du Scarabée.

Nous aurions tort de croire que nous sommes les seuls à nous intéresser à la musique libre et aux instruments réalisés par les enfants eux-mêmes. Nos camarades des C.E.M.E.A. se sont toujours intéressés aux pipeaux de bambou et ont accompli un travail d'une exemplaire qualité mais il ne faut pas en déduire qu'ils se désintéressent des autres instruments simples. Ce petit livre est là pour nous le montrer.

J. Maumené et G. Pineau se sont intéressés aux instruments proposés par notre B.T. n° 383 mais ils ont poursuivi leur recherche pendant des années. Ils ont étudié les instruments primitifs qu'utilisent encore des millions d'hommes, ont expérimenté des fabrications faciles avec les matériaux courants chez nous.

On trouve dans leur livre près de 150 propositions d'instruments et de variantes. Certains d'entre eux sont déjà bien connus de nous (métallophones, cithares, tambours) mais beaucoup d'autres seront pour nous des nouveautés, même s'ils sont utilisés depuis des siècles en Afrique ou en Océanie (arc-en-terre, sanza à lamelles vibrantes, rhombe, flûte à piston). Quelques pages concernent même l'amplification électronique. Donc un éventail très riche.

Ce qu'on n'y trouvera pas, et nous serions mal venus de le reprocher, c'est la réponse à la question : « Comment construire une culture musicale sur la musique libre comme nous pouvons construire une culture littéraire sur le texte libre. »

Mais en permettant à des milliers d'enfants... et d'adultes de multiplier les créations musicales, J. Maumené et G. Pineau permettront une meilleure approche de ce problème. En cela leur travail mérite d'être largement connu.

M. BARRE

Chaque point d'étude est abordé en trois temps :

- Indications pédagogiques générales : qui rappelle les objectifs visés, les notions à mettre en place, le matériel à utiliser et une organisation possible du travail ;
- Des « exercices » : Ce mot me paraît mal choisi car nous trouvons là quantité d'expériences et d'observations à faire et qui peuvent se mener avec un esprit bien plus large que celui qui se trouve induit par la notion d'exercice. Sans utiliser les plans proposés à la lettre, nous y trouverions de nombreuses pistes susceptibles d'offrir des prolongements très valables aux découvertes et recherches libres de nos élèves ;
- Enfin, pour chaque point d'étude sont rappelées les « informations scientifiques pour le maître » : voilà de quoi rassurer en partie les maîtres — et les maîtresses — qui doutent de leurs souvenirs en sciences.

En somme, un ouvrage qui apporte des idées, des conseils et des informations aux maîtres et qui peut aider à mettre de l'ordre dans nos travaux de recherches avec les enfants, qui peut nous servir même dans une conception plus « libre » de la recherche en sciences.

Des fiches individuelles dont le but est de « contrôler pour chaque enfant le développement des aptitudes, l'acquisition de notions accessibles à ce niveau et la mise en place des concepts fondamentaux » complètent cet ouvrage pour le maître. Elles remplaceront certes avantageusement la récitation d'une leçon ou d'un résumé mais j'ai craint que leur présentation et leur contenu volontairement simple n'induisent à un travail de contrôle qui risquerait d'être assez mécaniste. La lecture attentive des commentaires pour l'utilisation de ces fiches (avec indications pédagogiques et exercices complémentaires possibles) montre que les auteurs ont

## VERS L'EDUCATION NOUVELLE

Revue des C.E.M.E.A., 55, rue Saint-Placide, Paris.

Si la revue des C.E.M.E.A. s'adresse principalement aux animateurs de centres de vacances et de loisirs, elle mérite d'intéresser tous ceux que concernent les problèmes d'éducation comme le montre le sommaire des trois derniers numéros. D'ailleurs un article sur « Ecole et vacances en Angleterre » (n° 291) nous apprend que les écoliers britanniques qui n'ont que 5 semaines de vacances d'été, bénéficient toute l'année des activités éducatives intégrant l'un à l'autre le scolaire et l'extra-scolaire.

Bien sûr on trouve des articles sur les colonies de vacances, notamment une série intitulée « Défense et promotion des centres de vacances », l'alimentation des enfants (n° 289, 291), le cyclotourisme (n° 291), le bivouac (n° 291). Souvent les considérations techniques laissent le pas à une analyse en profondeur : « A propos de la notion d'activité » de Francine Best, « L'affectivité, l'expérimentation personnelle et la représentation mentale, clés de l'apprentissage en canoë-kayak » (n° 290).

Certains articles concernent autant les activités scolaires que les loisirs : « Comment monter une histoire avec des diapositives » (n° 289) ; « Avec du papier photographique périmé » (n° 290), cabanes en carton (n° 291), une table à tréteaux à construire (n° 289), une banquette-lit à construire (n° 290). A cela s'ajoutent des informations sur la vie des C.E.M.E.A., des comptes rendus de livres et de films. Au total un panorama varié sur les problèmes d'éducation.

M. B.

## GUIDE DE LA COOPERATION SCOLAIRE

Nouvelle édition 1975 (18 F). O.C.C.E., 101 bis, rue du Ranelagh, 75016 Paris.

L'O.C.C.E. vient d'éditer un nouveau guide de la coopération scolaire qui devrait répondre à de nombreuses questions sur le sujet.

Les deux premières parties traitent de l'historique et de la doctrine éducative de la coopération à l'école.

Les trois suivantes sont consacrées aux différents aspects de la vie coopérative au premier degré, au second degré (plus de quarante pages lui sont réservées) et aussi en maternelle et dans les internats.

Dans une partie plus spécifiquement pédagogique, nous retrouvons entre autres des activités connues : les enquêtes, la correspondance et le journal scolaire.

Enfin les deux dernières parties traitent des structures et de l'action de l'O.C.C.E.

En résumé, sous un volume restreint (248 pages) un tour d'horizon complet sur la coopération à l'école.

M. B.

## HISTOIRE DE LA BRETAGNE ET DES PAYS CELTIQUES

Editions « Skol Vreiz », Run-Avel, Le Piliou 29245 Plourin-Morlaix.

La revue *Skol Vreiz* (L'Ecole Bretonne) a entrepris la publication d'une histoire de la Bretagne et des pays celtiques qui est beaucoup plus qu'un ouvrage

d'histoire régionale et à ce titre n'intéressera pas seulement les Bretons. En effet dans la plupart des livres, l'histoire est racontée en fonction des frontières nationales actuelles et les Celtes de Bretagne sont généralement séparés de ceux de Cornouaille, de Galles, d'Irlande et d'Ecosse.

Ici l'unité historique est retrouvée, ce qui est indispensable pour comprendre ce qui se passe avant 1532, date à laquelle le Duché de Bretagne cesse d'être indépendant.

L'ouvrage se divise en deux brochures de 134 pages chacune. La première partie va de la préhistoire aux alentours de la guerre de cent ans. La deuxième s'échelonne de 1341 à 1532.

On peut regretter que par sa forme, ce travail n'ait pas été conçu pour l'utilisation directe par les enfants mais tel qu'il est, il pourra, par les références et les documents qu'il contient, rendre service à bien des classes.

M. B.

# Courrier des lecteurs

Sur le regroupement des jeunes enfants en milieu rural (en réponse à M. Barré, *Educateur* 9, p. 17) :

Ta condamnation des regroupements pédagogiques sur plusieurs communes me semble un peu sommaire car elle est souvent une bonne solution pour les enfants depuis que les parents cherchent à les envoyer le plus tôt possible à l'école...

En effet, les collègues de classe unique ne pouvaient prendre les enfants avant cinq ans. Or, dès trois ans, les parents s'étaient mis à les envoyer à la maternelle du chef-lieu de canton et ceci par le car du C.E.G. qui passe à 8 h et revient à 18 h ! De plus, ils continuaient très souvent à fréquenter l'école primaire du canton et les effectifs de l'école du village fondaient à vue d'œil...

Le regroupement des enfants par niveau sur trois communes nous a permis de créer une maternelle pour laquelle fonctionne un ramassage spécial (rentrée à 9 h 15 et sortie à 16 h 15) avec une surveillante dans le car pour faire la liaison entre les mamans et l'école. L'effectif y est bien moins élevé qu'à celle du canton et elle joue un rôle très positif pour les enfants de milieux défavo-

risés (en trois ans cela nous apparaît nettement). Maintenant les enfants ne partent plus vers le chef-lieu de canton et la vie scolaire se maintient dans nos villages.

Paulette NAULET-BREIL  
49490 Noyant

Il n'est pas question de condamner systématiquement tous les regroupements. D'ailleurs celui que tu cites est un moindre mal par rapport à un regroupement encore plus nocif sur le chef-lieu de canton.

Ce que j'ai voulu surtout souligner, c'est que le regroupement est très loin d'être la solution panacée que l'on veut laisser entrevoir.

D'abord parce que les conditions de ramassage, de transport et de regroupement sont souvent inacceptables (heures trop matinales lorsqu'on veut éviter un ramassage spécial trop onéreux, sécurité : on est très strict sur la place du jeune enfant dans une voiture particulière, beaucoup plus coulant sur l'installation de tout-petits sur les banquettes

de cars parfois bons pour la ferraille, attentes interminables aux intempéries, cantines innombrables pour des plus grands (mais que dire pour des petits ?).

Ce qu'il faut dire assez clairement pour être entendus, c'est que le mythe de la classe homogène qui a donné à la fois les filières ségréguées et les établissements casernes, doit être remis en question, que les classes uniques à effectifs peu chargés n'ont jamais été antipédagogiques mais seulement peu rentables financièrement.

Il y aura des cas où le regroupement sera la seule formule valable mais ce doit être un dernier recours, pas un principe de base.

Nous avons connu une époque où les syndicalistes proclamaient : « Une école qu'on ferme, c'est un foyer culturel laïc qui disparaît » ; « les enfants ne sont pas une marchandise qu'on ramasse au petit matin avec les bidons de lait ». Le fait que le recrutement des enseignants ne soit plus en majorité rural ne change rien à la valeur de ces mots d'ordre si l'on s'en tient au point de vue de l'école et des enfants.

M. BARRE

PUBLICATIONS de l'ECOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie - France

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 : 5-1975 - Dépôt légal : 2<sup>e</sup> trimestre 1975 - N° d'édition : 695 - N° d'impression : 2 984.