

# L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

2

5 Oct 74  
47<sup>e</sup> année

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



**Au Portugal  
au plus fort  
de l'espoir**

Vos élèves ont-ils  
**PEUR** de vous ?



**D'après  
C. Freinet**

# **Pourquoi ? Pourquoi faire ?**

**Notre  
tâche  
d'  
Educateurs**

*Pourquoi faire la pédagogie Freinet ?*

*Pour quoi faire l'École Moderne ? A quoi bon ?*

*Qu'est-ce qui serait bon ?*

*Comment définir — exactement, scientifiquement ! puisque l'éducation veut dorénavant prétendre devenir une science —, les courbes et les trajectoires des enfants de 1974 qui seront les adultes de l'an 2000 ! Oh certes, nous savons viser exactement telle mer étroite sur notre Lune et passer juste à la distance qu'il faut : à quelques centaines de kilomètres de Mercure et de Vénus, mais la trajectoire d'un homme ! c'est autre chose pour un éducateur !*

*Certes, encore, si nous voulions et nous devons faire des enfants qui nous sont confiés des prêtres, des serviteurs d'une foi ou d'un dogme dûment établi, nous pourrions les dresser à penser et à vivre selon des règles qui sont fixées une fois pour toutes et qui sont valables pour les communautés où cette foi, où cette règle règne, et elle seule.*

*Si nous avons pour fonction de préparer, pour une race élue, pour une caste privilégiée, des serviteurs dociles, des esclaves des machines et des cadrans électroniques, des contrôleurs de robots ou des robots humains eux-mêmes, il nous faudrait contraindre, plier, éteindre cette flamme qui s'obstine à survivre dans les yeux de nos enfants et de nos adolescents comme dans ceux des chercheurs et des poètes.*

*Si nous recevions l'ordre de former des soldats ou des bureaucrates, nous appliquerions de bonne heure les règles du bourrage de crâne au moyen de « connaissances » fixées d'emblée grâce aux techniques les plus modernes et qui conduisent au travail mécanique et insensibilisé permettant l'alignement et l'uniformité.*

*Autrement dit, nous serions nous-mêmes ces fidèles d'une foi écrite d'éternité, ces esclaves soumis à des seigneurs ou à des castes, des bureaucrates alignés et dociles : nous serions aussi des êtres hypnotisés ou endoctrinés par un système de conditionnement éducatif composé d'étapes ou de paliers — depuis le  $b + a = ba$  jusqu'aux codes des connaissances les plus « évolués », qui sont censés mener quelque part, à quelque succès ultime !*

*Et la maternelle prépare à l'école élémentaire, et l'école élémentaire prépare à l'école secondaire, et l'école secondaire prépare à l'Université, et l'Université prépare...*

*Mais comment, dites-moi, comment tenter de réaliser au mieux un individu conçu comme autre chose qu'une personne isolée ou qu'une machine humanoïde sans valeur propre ? un individu à fonction unique dans une société dont il sent par tous ses pores, par toutes ses respirations la collaboration, la « coopération » pleine et entière dans un monde harmonieux de conflits limités, dont il se sent à la fois une partie et le tout ?*

*Nous entendons tenter de faire que sortent de nos classes des travailleurs actifs aux initiatives généreuses, des citoyens jaloux de leurs libertés et résolus à gérer leurs justes causes, d'hommes capables de déranger les serviteurs aveugles, les exploiters et les robots, les soldats et les bureaucrates.*

*Quelle que pourrait être la crainte de voir des destins hostiles plier les jeunes tiges que nous voyons et aidons à s'animer, c'est toujours avec la même ferveur de partage et de compagnonnage dans la vie qui nous anime tous, que nous menons avec sagesse notre tâche d'éducateurs.*

## Après les journées d'été

Assemblée générale de l'I.C.E.M.  
Pédagogie Freinet  
Journées de La Londe 1974

L'originalité de la pédagogie Freinet, c'est que refusant d'être une pédagogie du verbe, du par cœur, elle s'est voulue une éducation du travail.

L'originalité de l'I.C.E.M., c'est qu'avant d'être un mouvement où l'on discute d'éducation, il s'est voulu le rassemblement d'éducateurs qui travaillent ensemble, qui découvrent ensemble l'apprentissage de certaines techniques, qui réalisent ensemble les outils qui les aideront à transformer la classe, qui approfondissent ensemble les problèmes quotidiens de l'éducation. Chaque fois que nous avons oublié cette option fondamentale, nous avons pu être un moment enflammés par des discussions passionnantes, mais nous nous sommes très vite retrouvés désarmés et déçus devant les réalités que le simple brassage d'idées ne nous avait pas aidés à affronter avec plus d'efficacité.

C'est ce qui explique l'énergie têtue que mettent certains d'entre nous à prolonger dans des faits, parfois spectaculaires mais plus souvent terre à terre, le bouillonnement des idées et des mots.

Dans nos récentes journées d'été qui préparent la prochaine année de travail nous avons consacré l'inévitable part de l'administration et de la gestion du mouvement, à des problèmes qui paraissent parfois éloignés de la pédagogie mais qui, s'ils ne trouvent une solution cohérente, ne permettraient pas le maintien de notre indépendance. Vous avez lu l'appel des responsables de la C.E.L. et nous serons souvent obligés de rappeler la nécessité d'une prise en charge financière de toute action entreprise car les circonstances de l'heure exigent de nous une vigilance de tous les instants.

D'autre part nous devons nous attacher à mettre en prise sur l'ensemble du mouvement le foisonnement qui se dégage des multiples rencontres d'été (imprimerie, éducation spécialisée, autogestion, techniques audiovisuelles, fichier de travail, sciences, mathématiques, art enfantin, B.T.R., second degré) afin que les initiatives ne restent pas isolées mais se trouvent confrontées avec l'ensemble du mouvement et trouvent ainsi plus de retentissement. C'est seulement dans un groupe restreint que peuvent se réaliser des travaux tangibles, mais l'une des tâches primordiales du mouvement est de permettre à ces travaux de ne pas rester enfermés dans le ghetto d'une commission ou d'un groupe départemental et de venir ensemençer l'ensemble du mouvement. Dans de telles confrontations, tout n'est certes pas accepté tel quel par tout le monde mais chacun sort enrichi, approfondi d'une discussion qui ne se situe pas seulement au niveau des idées.

C'est pourquoi il était normal que notre souci de ne rien laisser perdre des incalculables initiatives à la base, débouche sur la forme de notre congrès de Bordeaux qui se mettra à l'écoute de toutes ces richesses. Beaucoup de camarades sont d'accord sur le principe mais cela ne signifierait rien si nous n'étions pas capables de le réaliser dans les faits.

Les responsables présents aux journées d'été ont pris en charge les propositions du C.A. allant dans ce sens. Il appartient maintenant à tous les militants d'élargir cette prise en charge et de réaliser cet élargissement de la confrontation dont la prochaine étape sera le congrès.

Au nombre de groupes qui ajouteront maintenant leurs propositions de travail, nous mesurerons la portée des journées d'été 74.

*Le comité directeur de l'I.C.E.M.*

### PLAN DE TRAVAIL 1974-1975

*Aux Journées de Vence 1973 nous avons réalisé un plan de travail qui s'est avéré un outil de travail efficace puisqu'il a permis de ne laisser aucune décision sans prolongement. Certes, tous les problèmes importants ne peuvent tenir dans un tel plan de travail et nous devons rester attentifs aux problèmes à approfondir, même s'ils ne peuvent se réduire dans une grille de plan de travail mais tel qu'il est, cet outil nous a paru utile pour résumer les décisions et préparer leur application.*

DECISIONS	RESPONSABLES MOYENS
COMITE D'ANIMATION I.C.E.M.-C.E.L. Recherche d'une plus grande efficacité du travail du C.A. en réduisant les frais de fonctionnement au strict nécessaire.	Tous les membres du C.A. 26-27 oct. 74 à Choisy. 1-2 fév. 75 à Choisy. 24-25 mars : pré-congrès. 26-29 mars : congrès à Bordeaux. 24-25 mai à Choisy. Août 75 : journées d'été.
COMITE DIRECTEUR Coordination et animation.	Membres du C.D. Réunions prévues en plus des C.A. - vacances de Noël - début juillet.
CONGRES DE BORDEAUX Poursuite de l'action entreprise pour une participation active de tous les groupes et de tous les chantiers de travail.	G. Delobbe et l'équipe girondine. Articles dans L'Educateur, T. de V., bulletins, etc.
STAGES - Prolonger la discussion des Journées sur notre conception, notre pédagogie des stages. - Rendre la préparation plus efficace.	M. Barré, L. Marion + secrétaire des réunions de groupes à Ginouviers. Articles dans T. de V. Refonte du dossier « stages ».
FORMATION CONTINUEE Analyse des expériences vécues : - stages uniquement I.C.E.M. - participation stage ordinaire.	A. Clément (Oise), groupe Haut-Rhin + M. Marteau Synthèse des C.R. de stages Oise et Haut-Rhin. Articles dans T. de Vie.
FORMATION INITIALE, LIAISON AVEC LES E.N. Définition d'une stratégie pour renforcer notre action auprès des normaliens. Analyse des situations locales en essayant de dégager des règles générales.	Dejaune (Oise) C. Poslaniec. Commission de travail. Articles dans T. de Vie.
RELATIONS AVEC MOUVEMENTS ET SYNDICATS Meilleure information des militants pour les aider dans leurs relations locales.	M. Barré. Refonte du memento.
REPRESSION - Rappel du fonctionnement du bureau de défense des libertés. - Mise à jour des dossiers D.D.	R. Ueberschlag. Memento.
Etude d'un comité de soutien financier.	J. Chassagne.
CONTACTS AVEC L'UNIVERSITE Confrontation de ce qui a déjà été fait.	M.O. Poirrier. Commission de travail.
PEDAGOGIE FREINET - PEDAGOGIE POPULAIRE Confrontation sur la conception populaire de l'éducation et sur le problème des écoles parallèles.	Anne Joseph, C. Poslaniec Articles dans T. de Vie.
OUTILS Définition du cheminement d'un travail conception, mise au banc d'essai, prise en compte par la C.E.L., édition, travail de suite sur l'utilisation).	F. Ernult et la commission outils du C.A. Information des groupes et des chantiers. Articles dans L'Educateur.
GESTION Etude du financement des commissions et chantiers (évaluation des besoins, recherche des moyens).	M. Berteloot et la commission gestion du C.A. Liaison avec les responsables de commissions et chantiers.
DOSSIER « RETARDS SCOLAIRES » (J. Le Gal). Trop copieux pour être publié en dossier de L'Educateur.	J. Baud, J. Brunet. Recherche d'un moyen d'édition à la C.E.L. ou à l'extérieur.

DECISIONS	RESPONSABLES MOYENS
DOSSIER « ARCHITECTURE » Une équipe fait la synthèse des documents rassemblés.	Raoux, J. Massicot. Edition Dossier Pédagogique.
MATHEMATIQUES Nouvelle série livrets structurés. 2 séries livrets programmés niveau A (C.P.-C.E.). 1 série livrets programmés niveau B (C.E.2 : la numération). Refonde en livrets de l'atelier de calcul. Cahier de mécanismes opératoires, B.E.M. sur les maths.	J.-C. Pomès. J. Varenne. J. Varenne. H. Janniére. B. Montheubert.
AUDIOVISUEL - Multiplication des auditoriums avec documents sur cassettes.  - Mise au point B.T. Son. et D.S.B.T. sur : * Entretien avec Laborit. * Vie sur un chalutier. * Vie au Moyen Age (B.T.). * Evolution de la vie en Savoie. - Créativité audiovisuelle (enfants, adolescents, adultes). - Recherche sur cinéma d'animation.	Guérin - Paris. Recherche d'un moyen de duplication rapide.  Guérin - Dupuy. Chaillou - Fraboulet. Nicquevert. Massicot.
EDUCATION SPECIALISEE - Dossiers de la commission.  - Remise en cause de la notion de débilite. - Participation au F.T.C.	Divers. Bulletin de la commission. J. Le Gal. Ch. Leroy.
FICHIERS DE TRAVAIL 100 fiches « expériences fondamentales ».  100 fiches dans S.B.T. Réflexions sur la conception et l'utilisation.	Terminé. Parution rapide (74). J.-P. Blanc. Articles Educateur. Congrès - rencontre de travail.
IMPRIMERIE 2e congrès des imprimeurs.  Stage pour les maîtres.  Exposition au congrès de Bordeaux. Relance Gerbes départementales.	Massicot. 31 oct.-2 nov. (Nièvre). Date à définir (région parisienne).  Barcik. (Voir informations détaillées dans L'Educateur 1).
Dépouillement des journaux. Dossier pédagogique.	
LIVRETS DE LECTURE 4e série prête.  5e série en projet. 1er Orthodico « J'écris tout seul » pour petits.	C. Delvallée. Edition prochaine. P. Rimbault et G.D. 44. M. Salaün et G.D. 44.
SECOND DEGRE Super bulletin « La brèche » Livrets Maths (4e série de 10).	D. Morgen. Commission math 2e degré. Informations plus détaillées après la rencontre de Theix.
ENSEIGNEMENT TECHNIQUE Création d'une commission des C.E.T.	C. Lemaître. Articles Bulletin et Educateur.
B.T.R. 5 numéros prêts à l'édition.	R. Laffitte. Edition B.T.R., articles Educateur et T. de Vie.
AUTOGESTION Participation à B.T.R. « Le pouvoir dans la classe ».	Martel.

# In visite au Portugal au plus fort de l'espoir



## Un reportage de Roger UEBERSCHLAG

Une visite à l'Externate da Torre (Lisbonne) où Anne-Marie et Ligia pratiquent les techniques Freinet.

Mai 1974. Deux semaines après le coup d'état libérateur et la dissolution de la P.I.D.E., la police politique, Lisbonne connaît toujours une atmosphère de fièvre. Dans la rue on s'arrache les journaux et en particulier le premier numéro de l'*Avante*, organe du P.C. Défilés, rassemblements, floraison de tracts et d'affiches témoignent d'une liberté retrouvée. Des inscriptions à la bombe appellent tous à célébrer le premier mai rouge ou à faire la chasse aux agents de la P.I.D.E. embusqués. Il y a dans l'air une ivresse de vacances. Dans l'air et dans les écoles, car aucun établissement n'est resté à l'écart du grand chambardement et les élèves, plus vite que les adultes, ont des idées précises des

changements à promouvoir : supprimer le carcan d'examens nombreux, tâtilons, encyclopédiques (des révisions portant sur plusieurs années), créer des conseils d'élèves dans les établissements, limiter la sélection, adopter la semaine de cinq jours...

Dans la banlieue de Lisbonne, je rends visite à Anne-Marie et à Ligia qui ont fait fonctionner pendant quatre ans dans une semi-clandestinité une école Freinet. Semi-clandestinité, car au moment des inspections il fallait cacher les journaux scolaires et fermer à clef la pièce qui abrite des imprimeries scolaires.

C'est une école privée. Dans le public, les maîtres sont fichés. Anne-Marie est bien payée pour le savoir : il lui a suffi d'assister à un festival de la jeunesse à l'étranger pour être expulsée de



Les élèves ont des idées précises des changements à promouvoir.



Quand l'inspecteur passait on fermait l'imprimerie.

l'enseignement officiel. D'ailleurs la rigidité des traditions scolaires dans les écoles urbaines y interdit toute innovation : course contre la montre pour avaler le programme et présenter des élèves à une entrée dans le secondaire qui se fait par un examen très sélectif, proche du concours.

C'est une école privée pour enfants de riches. Elèves aussi infortunés que fortunés puisque, chez eux, les jouets et les gadgets sont distribués en surabondance et masquent des carences affectives ou des névroses possessives. Les parents ? Pas indifférents, au contraire. Aidants, sensibles mais profondément désespérés, angoissés dans une société de façade. Clientèle privilégiée ? Ah non ! proteste Anne-Marie. La pédagogie Freinet avec des enfants de classe populaire, neufs, avides, un rêve ! Ici, ce qu'on offre ne déclenche plus de motivation chez une enfance blasée. Nostalgie de l'île déserte qui permettrait à tous de reconstruire à partir des vrais besoins...

**ANNE-MARIE.** — Depuis plusieurs années, Ligia et moi parlions de faire quelque chose ensemble et on s'est mis d'accord pour faire une petite école. C'était, il y a cinq ans, en 1969. On a commencé par un petit groupe de trente élèves, à la maternelle. On a convenu d'agrandir l'école chaque année, d'une classe par an. On s'est installé dans la maison que mon père m'avait laissée. Comme tu vois, c'était une grande maison à trois étages, la plupart de mes frères étaient partis à la guerre, la maison était donc libre. L'école s'est agrandie d'une classe par an, en même temps, nous faisons les travaux d'aménagement pour ces classes. L'école a grandi avec les enfants. Maintenant, nous avons une centaine d'enfants pour trois années maternelles et trois années primaires. L'année prochaine, nous ouvrons la quatrième année, et nous couvrons ainsi tout le cycle élémentaire.

**ROGER.** — *Cela te fait donc, environ, une moyenne de quinze par classes. Tu as commencé avec des amis ; comment as-tu recruté tes adjointes ?*

**ANNE-MARIE.** — C'était des amis qui ont rassemblé l'argent. Nous étions cinq pour ouvrir cette école.

**ROGER.** — *Mais auparavant avais-tu fait classe ailleurs ?*

**ANNE-MARIE.** — Oui, j'avais déjà fait classe, mais pendant dix ans j'ai été interdite d'enseignement pour des raisons politiques. Avant cela, j'enseignais au lycée, mais ce n'était pas vraiment ce que je souhaitais faire, je préférais m'occuper des petits enfants.

**ROGER.** — *Et les dix années pendant lesquelles tu n'as pas pu enseigner, c'était de 1960 à 1970 ?*

**ANNE-MARIE.** — Oui, tout de suite après mes études universitaires, j'ai fait classe pendant deux ans, mais j'ai été chassée de l'enseignement parce que j'avais participé au festival mondial de la jeunesse en Union Soviétique. On a commencé l'école avec trente élèves et deux éducatrices. C'était très bien cette année-là d'avoir tant d'enfants dans cette maison.

## Un psychiatre dans l'école

**ROGER.** — *Et ton amie psychiatre intervenait comment ?*

**LIGIA.** — J'organisais des réunions de maîtres et j'intervenais aussi auprès de chaque élève en difficulté ; j'avais une clientèle adulte et je me suis rendu compte que de plus en plus il était nécessaire d'intervenir au niveau des écoles et mon action, en dehors de cette école touche même d'autres écoles.

**ROGER.** — *Il y a eu tout à l'heure, une réunion de maîtres à laquelle tu as assisté. Je n'ai pas pu la suivre entièrement puisqu'elle se tenait en portugais. Peux-tu me dire dans quel cas particulier tu es intervenue ?*

**LIGIA.** — Aujourd'hui, nous avons examiné quatre cas. Nous avons deux cas très difficiles. Un garçon de onze ans très intelligent qui a déjà subi beaucoup de tests avec un Q.I. très élevé ; nous travaillons avec lui depuis deux ans car il a une grave difficulté pour écrire. Il parle très bien, il lit couramment, mais il n'écrit rien, il a déjà fait une rééducation avec un rééducateur, il a vu des psychologues et maintenant nous ne savons pas comment le sortir de sa difficulté. Il voudrait écrire, mais il est bloqué. Il sait copier, mais il est bloqué dès qu'il veut écrire personnellement. Il dit par exemple : « Je veux faire un texte », il écrit mais après personne ne peut le lire, lui-même ne peut pas se relire ; c'est un problème de symbolisation

qui nous apparaît très difficile. Nous n'avons rien au Portugal qui puisse nous apporter des conseils sur ce plan.

**ROGER.** — *A quel moment s'est fait le blocage ?*

**LIGIA.** — Il a commencé par être alphabétisé au Canada, et il a beaucoup de difficulté avec sa mère. Sa mère pense qu'il est débile et il joue alors son rôle de débile pour satisfaire sa mère. Le problème principal c'est cela, la fixation à sa mère.

**ROGER.** — *Est-ce que vous pouvez avoir une action thérapeutique sur la mère ?*

**LIGIA.** — Elle a déjà parlé à un psychanalyste.

**ANNE-MARIE.** — Mais elle n'était pas contente car elle ne voulait parler que de son enfant et elle ne voulait pas que le psychanalyste s'occupe d'elle. C'est le cadet de la famille, les autres sont tout à fait normaux, mais à l'égard de ce cadet, elle est très agressive et l'enfant est devenu très dépendant d'elle. Quand il est venu chez nous, il ne savait même pas lire. Maintenant il lit mais pour écrire, nous n'avons pas pu avancer, alors nous nous sommes adressées à une camarade du groupe, Rosalina, qui fait de la rééducation de l'écriture.

**LIGIA.** — Puis nous avons un autre cas. C'est le cas de Denis. C'est un enfant dont le père s'est tué quand il était très petit, sa mère est aussi très perturbée. L'enfant a onze ans, il est très retardé et maintenant il parle continuellement de la mort en classe et il fait des crises d'hystérie.

**ANNE-MARIE.** — Sa mère dévalorise son travail surtout dans l'ancienne école où il était auparavant et où elle ne cessait de dire : « Tes institutrices sont toutes les mêmes, elles ne font rien pour toi. » Quand elle a su qu'il y avait une école un peu plus libre ici, elle l'a mis de force dans notre école alors qu'il ne tenait pas tellement à changer d'école. Lorsqu'elle l'a amené à l'école, Ligia n'était pas là à ce moment et moi je ne me suis pas aperçue du problème. J'avais cru pouvoir aider cet enfant et je constate maintenant que j'ai fait une erreur. L'enfant ne voulait pas venir ici et il aurait fallu persuader la mère de le maintenir à l'ancienne école. Il a onze ans, il est dans un groupe d'enfants de huit ans et cela crée beaucoup de difficultés à sa maîtresse.



Sa mère dévalorise son travail.

**ROGER.** — *Et pourquoi ne l'as-tu pas mis dans le groupe des enfants de dix-onze ans ?*

**ANNE-MARIE.** — Mais je n'en ai pas encore, tu sais nous n'en sommes qu'à la troisième année scolaire.

**LIGIA.** — Je pense que ce type d'enfant a besoin d'être dans un milieu d'enfants plus âgés et non d'enfants plus jeunes. Nous avons aussi un autre cas, un enfant de quatre ans qui ne parle pas. Il parle seulement avec les gestes mais il commence à parler.

**ANNE-MARIE.** — Oui, nous commençons à le faire parler et nous parlons avec lui de sa maison, de sa famille.

**ROGER.** — *Dans ton école, en fin de compte, il y a autant de thérapie que de pédagogie à faire ? Combien de cas, sur la centaine d'enfants, avez-vous qui relèvent d'un traitement ?*

**LIGIA.** — Nous considérons qu'il y a à peu près 40 % d'enfants qui relèvent d'un traitement.

**ANNE-MARIE.** — C'est parce que nous avons beaucoup d'enfants de familles brisées, de divorcés, de gens d'une société comme la nôtre qui est très fermée mais en même temps très libre. Il y a beaucoup de mères qui travaillent et qui ne peuvent pas tellement s'occuper de leurs enfants.

## Présenter les techniques Freinet aux parents

**ROGER.** — *Tu as essayé d'introduire des méthodes nouvelles et tu es arrivée aux méthodes Freinet. Comment cela s'est-il fait ? Comment avez-vous fait accepter ces méthodes aux parents et aux maîtres ?*

**ANNE-MARIE.** — Pour les parents, nous avons fait beaucoup de réunions au début de l'année. Les premiers enfants qui sont venus ici étaient des enfants de parents qui nous connaissaient déjà. Ils ont entendu parler de notre projet de faire une école d'un autre genre. C'était presque des amis. Ils nous disaient : « Ah ! avec vous ils seront bien. » On a fait, presque pendant deux mois, des réunions très fréquentes avec les parents. Nous leur expliquions ce que nous allions faire et ce que nous pensions de l'école en général. Ensuite pendant trois années on a discuté avec les parents de façon assez régulière des problèmes de pédagogie, de psychologie et d'apprentissage en même temps que des attitudes à prendre à l'égard des enfants. C'était surtout Ligia qui parlait parce qu'elle connaît très bien tous ces problèmes. Cette année, il n'y avait presque pas d'élèves nouveaux ; et nous avons changé un peu notre méthode de faire. Nous avons juste recruté des enfants de trois ans et dont les parents disent qu'ils connaissent un peu l'esprit de notre école. Au lieu de faire des réunions plénières, nous les invitons à tour de rôle s'ils le désirent à venir assister à nos conseils de maîtres comme tu l'as vu tout à l'heure (trois parents sont venus). Jeudi, Ligia recevra les mêmes parents en tant que psychanalyste. Généralement, c'est soit les parents qui demandent à prendre contact avec nous soit nous-mêmes qui souhaitons voir les parents parce qu'une situation s'est créée avec leurs enfants. Nous avons arrêté les réunions systématiques et nous avons dit aux parents : maintenant vous savez déjà beaucoup de choses, vous pouvez lire aussi, voici des ouvrages et si, individuellement, vous avez encore des problèmes venez nous voir individuellement. A la place des réunions d'information, nous avons invité les parents à assister au travail de leurs enfants en classe.

**ROGER.** — *Vous avez fixé un jour de la semaine pour cela ?*

**ANNE-MARIE.** — Non, ils prennent simplement rendez-vous. Certains jours, ils viennent assez nombreux. Ils se répartissent dans les classes avec la maîtresse et puis nous les réunissons ensuite dans une grande salle et nous discutons avec la totalité des parents.

**ROGER.** — *Est-ce que vous avez retiré des avantages de ces réunions ?*

**ANNE-MARIE.** — Oui, ça a permis à tous ceux qui travaillent ici de parler et pas seulement à Ligia et à moi. Les maîtresses ont acquis plus d'assurance et ces réunions constituent maintenant une sorte de motivation de leur travail. Actuellement on est en train de préparer une réunion au cours de laquelle on va projeter un montage qui permettra de mieux comprendre le travail des enfants. Et ce montage ils le font tout seuls.

**ROGER.** — *Du côté personnel, vous n'avez donc plus de difficultés actuellement ?*

**LIGIA.** — Si, nous avons beaucoup de difficultés pour recruter des maîtres, lorsqu'il se présente des volontaires nous donnons la priorité à ceux qui manifestent d'abord une bonne relation avec les enfants.

**ANNE-MARIE.** — Généralement Ligia et moi nous parlons avec la personne qui se présente. Puis la formation se fait ici sur place, nous travaillons ensemble dans des classes. Car Ligia aussi bien que moi nous prenons très facilement en main une classe et nous travaillons avec les enfants ce qui sécurise beaucoup les personnes qui arrivent.

**ROGER.** — *Les maîtres restent généralement combien d'années dans cette école ?*

**ANNE-MARIE.** — Tous les maîtres qui sont ici, sont là depuis

l'ouverture de l'école. Il n'y a qu'une maîtresse qui va partir l'année prochaine parce qu'elle attend un autre enfant.

## Freinet au Portugal

**ROGER.** — *Comment as-tu fait connaissance de la pédagogie Freinet ?*

**ANNE-MARIE.** — Je suis accoutumée depuis une quinzaine d'années aux idées de Freinet, parce que j'ai connu l'introductrice de Freinet au Portugal qui était Madame BORGES. J'ai connu Maria BORGES l'année où j'ai été obligée de quitter l'enseignement. J'ai suivi un des cours qu'elle avait organisés. Pendant que j'étais éloignée de l'enseignement je me suis alors occupée de mes propres enfants et j'ai lu tous les écrits de Maria BORGES, tous les livres qu'elle recommandait.

**ROGER.** — *Tu as donc commencé la pédagogie Freinet avec tes propres enfants ?*

**ANNE-MARIE.** — Non, parce qu'il est très difficile d'éduquer ses propres enfants dans la pédagogie Freinet.

**LIGIA.** — Oui, c'est très difficile de faire l'enseignement à ses propres enfants.

**ANNE-MARIE.** — J'ai continué donc de lire et je me disais toujours que si j'allais reprendre la classe, si on me permettait à nouveau d'enseigner, j'essaierais ces méthodes-là.

**ROGER.** — *Tu as aussi fréquenté un certain nombre de stages et de congrès Freinet ?*

**ANNE-MARIE.** — Oui, je suis allée à un stage dans les Pyrénées en 1970.

**ROGER.** — *Avais-tu vu fonctionner des classes en France ?*

**ANNE-MARIE.** — Non, parce que ces stages se tenaient généralement pendant les vacances. Ce stage avait lieu à Aragnouet. Il était très réussi et quand nous sommes revenus chez nous nous avons envie alors de faire beaucoup de choses avec le petit groupe qui s'était constitué autour de moi. L'année d'après on a invité les quelques amis de France qui étaient au stage d'Aragnouet à venir chez nous, ici au Portugal et on a fait ici un petit stage.

**ROGER.** — *Tout cela vous deviez le faire, alors, de façon clandestine ?*

**ANNE-MARIE.** — Non, nous avons évité de faire de la publicité dans les journaux mais des réunions pédagogiques nous avions quand même la possibilité de les faire. Ça c'est passé dans une maison particulière de sorte qu'il n'y avait aucune manifestation extérieure qui aurait pu attirer l'attention sur les participants.

## Liberté ou laisser-faire ?

**ROGER.** — *Quand on vit dans votre école on a tout à fait l'impression d'être dans une école Freinet car les relations sont sensibles, affectueuses, les enfants sont libérés. Pourtant, généralement le reproche que l'on fait à notre pédagogie c'est de ne pas être assez exigeante, assez efficace, est-ce que vous rencontrez le même type de reproche des parents ?*

**ANNE-MARIE.** — C'est cette question que nous sommes précisément en train d'étudier car maintenant la relation est très bonne entre les maîtres et les enfants mais nous avons quelques difficultés à obtenir que sur certains points les maîtresses présentent une certaine exigence car c'est un peu dans le tempérament portugais de laisser-aller, de tolérer trop de choses. Elles ont laissé le traditionnel et elles ont l'impression maintenant que lorsqu'elles systématisent un peu les connaissances, elles retournent au traditionnel.

**LIGIA.** — Pour ma part, je crois que cela vient essentiellement de ce qu'elles sont trop jeunes, si tu leur parles de liberté elles ne comprennent pas que ce n'est pas simplement une tolérance mais aussi une exigence à l'égard de soi-même. Pour elle la liberté c'est un peu l'anarchie. Cette notion de liberté est même difficile pour moi et je comprends très bien qu'elles soient tentées par l'anarchie.

**ROGER.** — *Est-ce que vous avez parlé de ce problème avec les maîtres ?*

**ANNE-MARIE.** — Oui, c'est aussi un peu de ma faute, parce que moi, je ne sais pas m'imposer, parce que je crois aussi que je dois me comporter à leur égard comme je souhaite qu'elles se comportent avec les enfants et j'évite donc trop de raideur. En ayant à leur égard cette attitude d'acceptation je ne donne pas l'impression d'avoir un projet et donc je n'ai pas une réponse de leur part à ce projet.

**LIGIA.** — La seule solution me semble être de laisser une grande liberté aux enfants et aux maîtres dans leurs projets mais après d'être exigeant pour la réalisation, la présentation de ce projet. De sorte que c'est à travers la forme que nous allons peut-être faire sentir aux enfants les besoins de l'effort, du dépassement de soi. C'est ici la plus grande difficulté que nous ayons ; les enfants, un peu comme les adultes, ne comprennent pas la nécessité de s'attacher à un projet, de le terminer, ils vont d'un projet à l'autre et ils ne sont pas convaincus de la nécessité de certaines systématisations. Oui, au début de l'année, tout démarre très bien, on fait des plans de travail et on remplit les plans de travail et au bout de deux ou trois mois, ça tombe.

**ROGER.** — *Est-ce qu'on ne pourrait pas avec les parents, se mettre d'accord sur un certain nombre d'exigences qui trouveraient aussi des correspondances dans la vie familiale ?*

**LIGIA.** — Ici, c'est très difficile parce que les parents donnent tout aux enfants ; ce sont des enfants très protégés.



Ils sont surprotégés.

## Quand la richesse stérilise

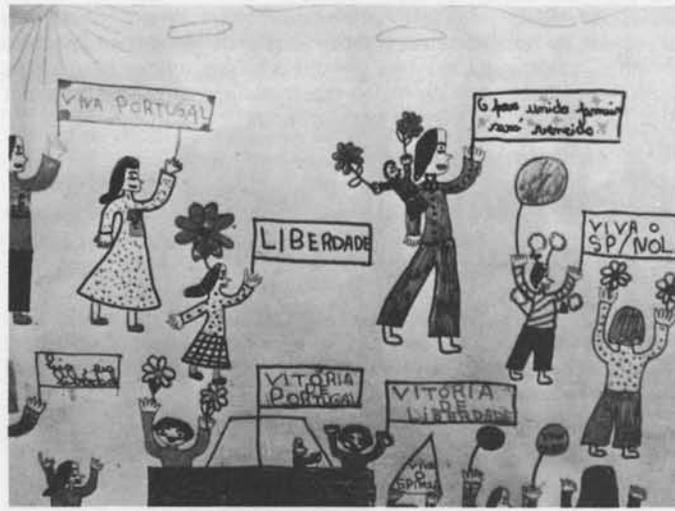
**ANNE-MARIE.** — A force d'être gâtés, les enfants et les parents ne tiennent pas compte des efforts de la vie scolaire, par exemple un journal scolaire, pour eux ne signifie pas grand chose. Ils ont des revues, des magazines, des albums. Je suis sûre qu'avec des enfants de milieu populaires on obtiendrait de bien meilleurs résultats sur ce plan.

**ROGER.** — *Alors la coopérative scolaire n'a pas beaucoup de sens dans ton école ?*

**ANNE-MARIE.** — Pour avoir de l'argent, nous pouvons en avoir très facilement, les enfants ont de l'argent tant qu'ils veulent, mais ils ne voient pas l'utilité de consacrer cet argent à une activité scolaire. Par exemple : cette année, nous avons dit aux enfants vous n'apportez rien de chez vous, nous allons installer une espèce de coopérative à l'école pour acquérir les objets dont nous avons besoin. Ça a marché pendant un certain temps mais du fait que les ressources d'argent venaient de la famille et non pas de leurs propres activités, la motivation n'était pas celle qu'on aurait connue dans un milieu populaire.

**ROGER.** — *Est-ce que vous n'avez jamais essayé de trouver des motivations dans la correspondance scolaire ?*

**ANNE-MARIE.** — Nous avons essayé d'introduire la correspondance scolaire dans notre école, mais c'est assez difficile. Nous avons deux classes qui font de la correspondance mais alors qu'en France le courrier est très rapide, ici il est beaucoup plus lent et les habitudes familiales sont presque celles du téléphone beaucoup plus que celles de la correspondance. C'est pourquoi en classe la motivation pour la correspondance est très réduite.



Tous les enfants étaient survoltés...

**ROGER.** — *Est-ce que vous ne pensez pas qu'une correspondance plus lointaine que celle que vous pratiquez actuellement par exemple : des échanges de lettres avec des jeunes portugais qui sont en France pourraient donner plus de motivations à votre correspondance ?*

**ANNE-MARIE.** — Oh ! oui, nous souhaiterions vivement entrer en relation avec des écoles qui permettraient ou faciliteraient de semblables échanges.

**ROGER.** — *Quelles ont été les répercussions dans votre école des événements du 25 avril ?*

**ANNE-MARIE.** — Tous les enfants étaient survoltés et maintenant nous avons encore beaucoup de peine à obtenir une concentration d'esprit normale. Les enfants sont fortement affectés par ce qui se passe dans la rue, par les discussions familiales, par les journaux et nous avons très rapidement eu des poèmes des enfants.

**ROGER.** — *Est-ce que tu pourrais nous traduire quelques-uns des poèmes ?*

**ANNE-MARIE.** —  
**LA GUERRE**

*Il y a eu une guerre.*

*Mais une bonne guerre, les soldats avaient des fusils pleins de fleurs.*



C'était une bonne guerre.

**JOIE ET TRISTESSE**

*Je suis contente de tout ce qui est arrivé mais pas d'une chose,  
mon oncle était à la guerre et il est mort.  
Les prisonniers peuvent sortir de la prison  
mais ceux qui sont morts ne peuvent pas sortir de la mort.  
La guerre est finie  
je suis contente, mais le plus beau  
serait que mon oncle soit encore vivant.*

Catarina, 6 ans



*Mon oncle était à la guerre et il est mort.*

#### **LE MAUVAIS REVE**

*J'ai eu un mauvais rêve  
les gens devaient partir pour la guerre pour sept ans  
on m'a donné  
un uniforme,  
un fusil,  
et des bottes qui faisaient mal aux pieds.  
Un garçon de dix ans  
était le commandant*

*et m'a obligé de faire des courses  
dans les champs,  
je suis parti pour la guerre  
On m'a mis dans un train  
et on m'a dit :  
Monsieur Pedro  
le fusil sert pour défendre et pour attaquer,  
j'ai eu peur  
et je me suis réveillé.*

Pedro, 7 ans

Je retrouve Anne-Marie et Ligia, quelques heures plus tard, pour la réunion du groupe portugais d'école moderne qui se tiendra dans son école à 22 heures et se prolongera tard dans la nuit. En attendant, José m'emmène prendre le frais à Cascais. La route passe à proximité de la prison sinistre de la P.I.D.E. où la gestapo portugaise internait ses suspects. José et sa femme l'ont connue à tour de rôle. Pour des motifs futiles comme la création d'une coopérative culturelle légale éditant des œuvres littéraires de jeunes auteurs. Le plus dur ? Préparer leur fils de huit ans à l'idée d'être brusquement privé de ses parents et de vivre avec cette hantise. Mais entre suspectés, internés et ex-internés, jouent l'entraide, l'astuce et la fraternité, même aux limites de la provocation : un pique-nique géant organisé dans le bois qui entoure la prison, un défilé de voitures klaxonnantes.

Ces choses sont dites simplement, sans vanité, sans vantardise. Anne-Marie conclut : « Vois-tu, on aimerait autant ne pas être cités dans un journal ou une revue. Tant d'autres ont fait plus que nous au prix de leur vie. Nous ne sommes pas des martyrs. Simplement des sursitaires de l'espoir. »



*Pas des martyrs... Des sursitaires de l'espoir.*

## NOS OUTILS

Fernand ERNULT

**Ce premier mardi de juillet nous nous retrouvions à Saint-Martin-du-Tilleul (Eure) entre camarades du groupe. La journée consacrée à la mise au point de nos travaux futurs s'achevait.**

**J'ai pu retenir autour du magnétophone quelques camarades : Hilda Guilhuy qui nous accueillait dans son école à classe unique, Annie Lécureur et Michel Deschamps qui travaillaient dans la même école à deux classes et Michèle et Patrick Queval tous deux remplaçants. Ils nous livrent leurs témoignages, leurs réflexions, leurs impressions à propos de l'utilisation de quelques outils :**

Je vous propose une conversation à bâtons rompus sur les outils : ceux qu'on utilise, qu'ils soient de la C.E.L. ou d'ailleurs, ceux qu'on souhaiterait avoir, ceux qu'on souhaiterait voir remplacés, etc., aussi bien les outils dits d'apprentissage que ceux destinés à l'expérimentation.

— Ça dépend surtout du nombre de gosses que l'on a dans sa classe. Du temps où je n'en avais pas beaucoup, les outils de création on les utilisait beaucoup... les outils d'expérimentation... tout ça. Mais finalement on a beaucoup besoin du maître tout de même, ce qui fait que maintenant les trucs d'électricité, les trucs de création on les utilise beaucoup moins parce qu'ils sont vite à court... ils ne savent plus... et puis ils ne savent pas s'en servir quoi. Finalement moi je n'ai pas le temps d'aller vers eux. Alors quand ils ont découvert quelque chose, eh bien, il faudrait qu'on soit en mesure de leur dire c'est bien, montre-le aux autres. Comme tu n'es pas là au moment où ils le font, ils le démolissent avant que tu aies eu le temps de voir ce qu'ils ont fait. Au bout d'un certain temps ils se démoralisent... ils abandonnent. Je pense en particulier à la boîte électricité que nous avons eue à Evreux au stage de 73... Il faudrait tâtonner avec eux, moi je n'ai plus le temps de tâtonner.

— Moi j'ai constaté, avec des petits de 6, 7, 8 ans qu'avec des montages électriques il était possible de leur demander de dessiner ce qu'ils avaient fabriqué, leur montage... leur circuit. Ils avaient ainsi produit un travail acharné, le premier laissait son dessin à un second qui à son tour tentait de construire la proposition. Ça n'allait pas... ils faisaient partir de la pile deux fils mais du même pôle... des tas d'avatars comme ça... il fallait recommencer le dessin...

— Oui mais tu avais une part du maître importante tout de même. Tu devais être là pour dire : bon, eh bien tu passes ça à ton copain, il essaie de le lire... etc. C'est-à-dire que tu es présent et tu dois être présent... même avec ces outils... et finalement tout ce qui est atelier de création ou de recherche demande un maître très disponible... il faudrait qu'on ne soit plus qu'un maître pour dix... alors... ce dont moi j'ai le plus besoin maintenant : d'outils, je dirais... presque... autocorrectifs, des outils où le maître peut être absent de façon à ce qu'il puisse être avec ceux qui utilisent des outils de création. En musique par exemple... tu as vu j'ai fait plein d'outils de musique. Mais à quoi veux-tu que ça serve : il y vont, ils tapent dessus, au bout de dix minutes ils reviennent, je n'ai même pas le temps d'écouter ce qu'ils ont fait. Bon, eh bien ça ne mène pas loin... On utilise

davantage le magnétophone avec eux... mais ce qui arrive c'est que le montage on le fait le soir à quatre heures et demie... ce sont eux qui ont fait le montage mais ils avaient besoin de moi. Même si on achète un magnétophone qui soit costaud, facile à utiliser par les gosses, on a besoin du maître. Je trouve que ce dont on a le plus besoin maintenant c'est d'outils pour libérer le maître, moi... j'ai besoin de ça.

— Moi, il fut un moment où j'étais malheureux de ne pas avoir d'outils dans ma classe. Après j'en ai eu quelques-uns, je me demande si finalement j'ai avancé parce que j'avais ces outils.

— En tous les cas moi j'ai une masse d'outils que je n'utilise jamais.

— Maintenant parler de tous les outils de la C.E.L... je ne les ai pas tous expérimentés... Et puis peut-on faire de la pédagogie Freinet sans outils. Peut-on pratiquer le texte libre et se passer de l'imprimerie, du magnétophone... A propos, j'ai lu dans un article récent de *L'Éducateur* qu'il n'y avait plus que les nouveaux outils qui se vendaient, les fichiers par exemple y étaient contestés... le fichier d'orthographe surtout.

— Moi, les fichiers je les utilise beaucoup. Finalement je les utilise parce que j'ai la paix avec les gosses pendant qu'ils font ça, pas forcément parce que je crois à leur valeur. On a besoin d'avoir du temps. Pendant ce temps les enfants font quelque chose qui n'est pas... nuisible. On n'est pas très sûr que ce soit très bon mais finalement ce que je pense c'est que le meilleur moment de travail pour les enfants, c'est quand on est avec eux. Alors si on pouvait vraiment être avec eux, les outils on pourrait s'en passer.

— Même quand tu utilises ces outils, il faut être très disponible. Quand les enfants utilisent les bandes enseignantes, il faut vraiment être là parce que... ils ont besoin de renseignements, ou ils sont en panne et il faut relancer et là l'outil ne remplace pas du tout le maître.

— Non... pourtant moi j'ai besoin d'outils qui remplacent le maître... Dans l'ensemble on a des classes chargées, donc dans l'ensemble on a besoin d'outils qui remplacent le maître pour qu'on puisse être plus présent à une équipe. Je pense aux cahiers de calcul, aux cahiers d'apprentissage des opérations, pour ça ils ne sont pas mal. Ils sont tellement progressifs qu'on n'a besoin du maître qu'une fois de temps en temps. Au C.P. ou au C.E. ils ont besoin et ils aiment qu'on regarde leur cahier, même s'ils pouvaient se contenter de la fiche correction, mais un grand peut le faire seul et ça nous fait gagner du temps. Tu vois c'est un cahier qui m'est très utile. Pour des apprentissages où il n'y a pas tellement à réfléchir, comme les opérations, c'est bien. On utilise les livrets de calcul, mais c'est pareil ils ont beaucoup besoin de nous. Il y a la correction derrière, mais ils ne se fient pas à la correction au C.E. S'ils n'ont pas su le faire ce n'est pas la correction qui leur suffit. Enfin, au départ, il y a une recherche qu'ils peuvent faire tout seuls.

— Je reviens au cahier, cahier d'opérations. C'est un cahier que les enfants emmènent chez eux, c'est un cahier toujours propre donc ça fait sérieux auprès de la famille. C'est un gros avantage ou tout du moins un

avantage à ne pas négliger. Il faut dire que lorsque l'enfant sait compter ses opérations les parents sont drôlement sécurisés. La critique primordiale que l'on fait aux mathématiques modernes c'est que les enfants ne savent plus compter. Si au moins dans nos classes on apprend à compter et que les parents aient la preuve que l'enfant a fait des opérations non pas en copiant l'opération mais en comptant... Il en a donc fait énormément, plus que dans une classe traditionnelle, sans que ça l'ennuie, alors je ne vois pas pourquoi on abandonnerait cet outil.

— Moi aussi je trouve que c'est bien parce que pour les parents, les enfants ne perdent pas leur temps, évoluent un peu, parce que quand on a fini le premier cahier, on franchit une étape, on « monte de grade ». L'avantage sur les bandes c'est qu'il n'y a pas l'encombrement de la boîte, le risque de casse, c'est plus facile à emmener.

— Il faut dire aussi que dans nos classes Freinet on est trop... Finalement c'est la coopération, mais tout est à tout le monde et il faut arriver à repersonnaliser pas mal de choses, alors le cahier de calcul c'est le cahier de celui-là. Tu vois ? Et puis qu'est-ce que tu veux la bande... il y en a deux ou trois qui ont besoin de la même bande au même moment. Et puis en plus la bande... elle se déchire, moi je perds beaucoup de temps avec les bandes, faut constamment les réparer, j'ai autre chose à faire.

— Michèle, quand elle m'a remplacé l'an dernier, a fait des livrets avec les bandes.

— C'est du travail ! autant le faire faire par la C.E.L.

— J'aime beaucoup ce qui est sous forme de livrets, beaucoup plus que ce qui est sous forme de bande. Le seul avantage de la bande c'est qu'elle est utilisable dehors quand il pleut ou à l'atelier d'eau par exemple...

— Il n'est pas facile de voir ce que le gosse a fait sur toute sa bande. J'imagine, parce que je n'en utilise pas, que sur un cahier c'est plus facile de regarder à la fin de la journée...

— Je suis bien de ton avis : avec un livret, tu regardes sur le cahier et tu dis ça, tu es passé dessus... tandis que si tu dois dérouler la bande, c'est long. L'important c'est de gagner beaucoup de temps matériel. Effectivement quand tu veux vérifier si un gosse a bien fait sa bande il faut la dérouler et c'est long de dérouler une bande pour dire tu vois tu as dû voir ça ici... puis il faut réenrouler. Avec le livret on feuillette et... voilà... là, tu vois ? Refait ça et tu verras... Avec la bande c'est plus compliqué.

— Du point de vue coût, le livret semble plus économique. Il n'est pas nécessaire d'avoir une boîte.

— Ce qui me gêne le plus c'est le point de vue pratique. La bande, c'est bien pour l'atelier d'eau, l'atelier cuisine... tu vois ? On ne peut pas dire, il ne faut pas dire : on n'a pas besoin de bande, elle est utilisable pour certaines choses.

— Le problème c'est peut-être que, parfois on propose aux enseignants un outil pour lequel ils ne sont pas encore prêts. Je me demande si, certaines critiques faites aux outils de la C.E.L. ne viennent pas de ce décalage : des outils d'avant-garde dans une classe où on n'est pas encore prêt à les utiliser. Par ailleurs, il faut aussi poser ce problème qui est celui des effectifs : il faut penser que les outils seront utilisés dans des classes où il y aura au moins vingt-cinq enfants. Ensuite concernant l'expérimentation le banc d'essai des outils, par exemple un fichier : on ne peut se contenter d'une expérimentation de quelques semaines pour voir ce que les enfants font — car alors on ne peut avoir une idée nette du résultat à plus longue échéance. Egalement, l'intérêt que l'on porte momentanément à cet outil efface un peu le reste et fait que l'on est plus attentif à cette nouvelle situation et que l'on se consacre plus longuement à chaque enfant qu'on ne le ferait habituellement.

— Donc ça réussit mieux.

— Ça réussit peut-être mieux et ce qu'il faudrait faire c'est une expérimentation vraie, disons plus longue, d'une année avec un tel outil, une expérimentation plus « fondue » dans le reste des activités de la classe. Peut-être ne faut-il pas se précipiter pour l'édition de nouveaux outils.

**Nous avons bien conscience que le débat peut se prolonger et s'approfondir. Ce sont ces objectifs que nous voudrions poursuivre ; reprendre cette initiative parmi les camarades du mouvement, aborder ainsi les multiples aspects de l'utilisation quotidienne qui est fait de nos outils et au-delà, confronter ces avis, espérant ainsi cerner au mieux le rôle de l'outil dans nos classes.**

**Il nous faudra sans doute envisager la coordination et le prolongement de ces travaux. Des chantiers, qui existent déjà ou qui s'ouvriront si nécessaire, pourront alors prendre le relais associant les camarades que nous voudrions retrouver nombreux dans ce forum.**

*Transcrit par Fernand ERNULT  
Ecole de St-Ouen-des-Champs  
Ste-Opportune-la-Mare  
27680 Quillebœuf-sur-Seine*

## DES OUTILS pour les MATHEMATIQUES D'AUJOURD'HUI

### FICHIERS DE PROBLEMES

*Répondant aux besoins créés par les nouveaux programmes et à l'évolution de la pédagogie des mathématiques.*

Série B pour CE1 fort, CE2 et CM faible ;  
Série C pour CE2 fort, CM1, CM2 et 6<sup>e</sup> faible ;  
Série D pour CM1 fort, CM2 et 6<sup>e</sup>.

(Un fichier pour 10 élèves est la solution la plus pratique)

Chaque fichier : 47,00 F

### LIVRETS PROGRAMMES

*Complétant le calcul vivant et permettant à l'enfant d'aborder sans difficulté les situations mathématiques courantes. En séries de 10 livrets sur un même concept mathématique.*

Série B 1 — Ensembles et relations  
Série B 2 — Addition, soustraction  
Série C 3 — Quantités... temps... prix  
Série C 4 — Approche de la division

(Les lettres des séries ont la même signification que celles des fichiers ci-contre)

Chaque série : 15,00 F

# Une utilisation possible de la B.T.J. et ses prolongements

Jean-Claude DUTILH  
G.A.P.P. La Rochelle

Dans la salle où j'accueille les enfants en rééducation se trouvent les B.T.J. dans le coin lecture.

Laurent découvre lors d'une séance la B.T.J. *Papa est bûcheron.*

Laurent est un enfant présentant un retard scolaire de deux ans, et échouant globalement. Enfant cependant intelligent, mais lire et écrire lui sont tellement pénibles qu'il fuit ces activités lorsqu'il n'y est pas contraint. Enfant très peu expansif, surprotégé par sa mère jusqu'à l'année dernière. Très immature sur le plan affectif.

Au bout d'un an et demi, période pendant laquelle nous l'avons suivi en équipe, Laurent accepte de lire en co-lecture, mais se refuse toujours à écrire.

Laurent choisissant cette B.T.J., j'étais donc déjà satisfait puisque pour lui c'était vaincre une grande difficulté.

Lecture de la B.T.J. en co-lecture. Cette B.T. ayant particulièrement intéressé Laurent, il me demande si, lui réalisant une brochure semblable, elle pourrait être imprimée. Il a en effet quelque chose à raconter : son père est ostréiculteur.

J'aide Laurent à réaliser le plan de son travail et nous nous mettons à la tâche ; à raison de deux séances par semaine, huit séances de travail sur le même thème, c'est un exploit pour cet enfant qui se lasse de tout ce qu'il entreprend.

En cours de rédaction, Laurent se débrouille seul : il connaît le métier, il va travailler avec son père dans les parcs. Lorsque des précisions manquent, Laurent prépare sur une feuille les questions qu'il posera à son père.

Le père de Laurent répond volontiers, c'est la première fois qu'il s'intéresse d'ailleurs à une « tâche scolaire » de son fils. Les brouillons rédigés, nous renvoyons le tout au père qui corrige les inexactitudes techniques.

Ne pouvant prendre la rédaction des stencils sur le temps de rééducation, c'est moi qui les réalise. Le tirage et l'agrafage sont faits par Laurent, qui diffuse les brochures dans sa classe — une par élèves —, et l'institutrice accepte que Laurent présente son travail à la classe.

Laurent s'est affirmé dans la classe, ses camarades ont vu que malgré ses difficultés il était capable de réaliser un travail qui les a intéressés.

Les prolongements et les conséquences de ce travail seront certainement très importants, tant pour l'enfant lui-même que pour le milieu scolaire et familial.

Pour ma part enfin, je sais que Laurent peut s'exprimer par écrit, et ce travail nous servira de référence pour des travaux futurs.

Enfin, Laurent a fait école, un des camarades de sa classe que j'ai aussi en rééducation a entrepris un travail semblable sur le thème : « Je fais du camping ».

P.S. : Nous sommes loin d'avoir obtenu une brochure aussi élaborée qu'une B.T.J., mais là n'était pas l'important.

# Mon père est ostréiculteur

Extrait du travail  
de Laurent

## Le matériel de l'ostréiculteur

### LES VETEMENTS :

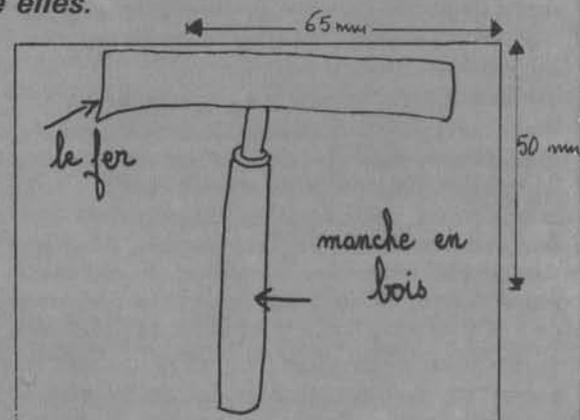
- une paire de cuissardes,
- une paire de gants pour ne pas se couper,
- un suroit.

### LE MATERIEL DE TRANSPORT :

- le camion,
- les mannes,
- une brouette.

### LES OUTILS :

- la pompe pour laver les huîtres sur place l'eau de mer,
- une barre de fer pour détacher les huîtres des tables,
- les poches en matière plastique,
- le détroqueur pour décoller les huîtres entre elles.



La cabane

Quand mon père arrive de la marée (des parcs), les huîtres ont déjà été lavées, dans les mannes à l'eau de mer. Elles sont en tas et collées les unes aux autres.

Mon père les détroque et il les trie par numéro.

N° 7 : petite huître.

N° 0 : grosse huître.

Plus le numéro est grand, plus l'huître est petite.

Il existe plusieurs sortes de 0 : double 0, triple 0, x 0.

Il les place ensuite, par numéro, dans des poches en matière plastique, pour les emmener au marais.

# A propos de la Bibliothèque de Travail n° 790 :

## A la découverte de l'inertie

Comme ont pu le constater les abonnés, cette B.T. est un peu différente des autres : elle est à la fois brochure de travail qui peut être autocorrectif si on le désire, et elle est source d'informations. Comment l'essai de ce type d'outil est-il né ?

De plusieurs besoins, de l'analyse de plusieurs constatations :

### 1. Difficultés de réalisation de certaines B.T.

Nous sommes constamment sollicités par les enfants qui veulent s'informer sur les objets qui les entourent ou les techniques utilisées autour d'eux : radio, télévision, cinéma, téléphone, etc. Autour d'eux ils entendent parler de l'espace, de l'univers, du système solaire, des origines de la Terre, de la vie, etc. Des projets de B.T. sur ces sujets ont été lancés et presque tous sont morts en cours de route, certains depuis cinq ou dix ans.

Pourquoi ?

Les camarades qui ont entrepris avec leur classe la mise en forme des recherches et questions se sont rendus compte que dans les pages d'une B.T. ils ne pouvaient aborder les principes scientifiques qui étaient mis en œuvre pour la réalisation de ces techniques ou l'explication de ces phénomènes (ex. : la propagation des ondes, la structure de la matière, la gravitation, l'inertie, la vie de la cellule...) et que la brochure risquait de se réduire à l'adaptation d'un contenu encyclopédique purement descriptif n'ayant que peu d'intérêt pour la formation de l'enfant.

D'autre part, s'ils tentaient d'aborder les principes scientifiques et de faire expérimenter, ils aboutissaient à un projet trop difficile et trop copieux.

Et les projets mouraient...

### 2. La situation faite actuellement aux sciences à l'école élémentaire

a) La dilution des sciences dans le magma des « disciplines d'éveil » et la disparition de la moindre référence à un plan de travail général en ce domaine font que les sciences sont de plus en plus délaissées. (Certains amis I.D.E.N. vont jusqu'à affirmer qu'actuellement c'est à peine dans 10 % des classes élémentaires de France que les disciplines d'éveil sont prises en considération et que dans quelques unités seulement sont abordés des sujets à caractère scientifique.)

Par contre, la société actuelle de plus en plus technique, condamne l'enfant à un rôle de consommateur inconscient et le submerge d'informations complexes qu'il ne peut contrôler. L'environnement d'aujourd'hui laisse de moins en moins d'occasions de manipuler, faire des expériences, avoir des contacts avec des matériaux divers, offre de moins en moins de possibilités d'intervention, de transformation du milieu physique. Il paraît donc urgent de réintroduire à l'école élémentaire une démarche qui comble cette carence, qui conduise à une véritable formation scientifique.

b) Par suite d'un souci d'interdisciplinarité mal comprise, on a souvent oublié que les sciences devaient garder leurs finalités et leurs méthodes propres (ex. : le thème de l'eau peut conduire à la pollution, aux explosions atomiques sous-marines, à la distribution de l'eau, à la mer, etc., sans qu'à aucun moment il ne soit formulé des hypothèses et envisagé les expériences permettant de les vérifier).

c) Les enfants sont amenés à faire cependant des expériences mais elles restent souvent isolées, non suivies de comparaisons, de réflexions (ex. : le « liquide » qui est dans le thermomètre « monte » quand il fait chaud, l'œuf cuit dur, épluché, descend dans le flacon où l'on a fait brûler un peu d'alcool, parce que « c'est comme ça », « c'est étudié pour ». La description objective reste souvent considérée comme une fin en soi sans qu'elle débouche au moins sur une comparaison.

d) Un souci de faire contribuer les activités scientifiques à la formation générale nous anime, mais il reste souvent au rang des généralités, des intentions, faute de posséder les moyens de pourvoir l'enfant de méthodes de travail adaptées à son niveau. Pris entre, d'une part, le désir de développer les qualités de l'enfant, de lui faire acquérir les méthodes de travail, et, d'autre part, celui de le voir posséder des connaissances de base qu'il sent indispensables, l'instituteur sent que ces nécessités, dans les limites d'un horaire étroit, relèvent d'une contradiction douloureuse.

### 3. Contribution de notre mouvement à une amélioration de l'enseignement des sciences

a) Un souci de remplacer le discours du maître par l'expérimentation de l'enfant lui-même.

b) Le respect du tâtonnement de l'enfant et l'acceptation de ses idées (hypothèses) et de leur formulation sur les phénomènes dont il est témoin.

c) Un souci de partir de l'expression libre, seul moyen de réaliser une motivation puissante.

Au service de ces idées ont été réalisées les boîtes de travail (« sauvages » ou structurées) des B.T., S.B.T. et ce nouveau F.T.C. précieux, qui contribuent à une évolution incontestable.

d) Il nous semble cependant qu'il manque encore un outil important qui serait un ensemble de brochures B.T. sur les sciences fondamentales pour que l'enfant puisse aller au-delà d'une recherche libre, limitée par un manque d'outil ou par la difficulté que nous avons personnellement dans le domaine des sciences. Bon nombre de camarades qui, au cours de leurs études dans le second degré ont peu étudié de sciences, se jugent incapables d'efficacité devant leurs élèves qui expérimentent.

## PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Après un travail en commun de près de deux semaines, cet été, nous pensons pouvoir proposer une première ébauche de plan de production de **B.T. Sciences fondamentales**. Il nous semble qu'elles devraient posséder les caractères suivants :

1) Être intégrées dans un plan d'ensemble cohérent qui faciliterait l'établissement de mises en relations, entre diverses expérimentations de la brochure ou des fiches du F.T.C., indispensables à la formation de l'esprit scientifique.

2) Apporter des « notions outils » permettant la compréhension des phénomènes et l'organisation des connaissances (théorie de la matière : molécules, atomes, par exemple) utiles à nous-mêmes comme aux enfants qui en entendent parler par ailleurs.

3) Par leur conception même, pratiquer et faire prendre conscience d'une méthode expérimentale : analyses, hypothèses, vérification, conduite raisonnée d'une expérience.

4) Essayer de ne pas procéder par juxtaposition d'informations mais tenter d'amener l'enfant à la construction progressive de concepts. (Ex. : à travers les B.T. sur l'eau, l'air, se dégageront les concepts de liquide, de gaz, de transformation et conservation de la matière.)

## POURQUOI D'ABORD

### « A LA DECOUVERTE DE L'INERTIE »

C'est en travaillant cette B.T. que petit à petit se sont dégagées nos interrogations et nos essais de solution :

— D'une part, à l'origine un projet sur le système solaire et la vie dans l'univers, sujets auxquels les enfants reviennent souvent et, comme nous le disions, notre refus de distribuer, sauf nécessité bien pensée, une compilation encyclopédique. Pour aborder dans de bonnes conditions le mouvement des astres, la vie dans les autres planètes, il devenait indispensable de posséder des notions élémentaires sur l'inertie et la gravitation et, par conséquent, il fallait faire éclater le projet initial en au moins trois B.T.

— D'autre part, nous nous sommes rendu compte que l'inertie qui joue un rôle important dans notre vie moderne (transports notamment) était déjà familière aux enfants dans ses manifestations, qu'ils avaient des expériences à raconter, à faire que le sujet était bien à leur portée et pouvait constituer un essai de l'outil dont nous sentions la nécessité.

## PLAN DE TRAVAIL

Après l'inertie, la gravitation et le système solaire (projet orienté vers les conditions possibles d'une vie) qui forment un tout et sont pratiquement prêts à la correction, nous pensons à l'eau (l'évaporation, la dissolution, phénomènes de la vie courante et mal connus), ce qui nous entraînera vers les molécules et ensuite une plongée vers l'infiniment petit illustrée grâce à la collaboration de scientifiques confirmés. Viendront ensuite les échanges de chaleur, l'univers, le son et les vibrations, l'électricité, la lumière, le magnétisme, etc.

Les conditions d'avancement qui permettraient d'arriver à un ensemble, pourtant bien nécessaire, avant l'arrivée d'une nouvelle génération d'instituteurs, nous semblent pouvoir se définir ainsi :

a) Votre opinion et celle des enfants sur cet essai : « A la découverte de l'inertie ».

b) Recrutement de travailleurs pour les corrections bien sûr, mais d'abord pour la mise en forme des premières rédactions.

c) Besoin de rencontres : discussion et travail en commun des artisans, nécessité confirmée par notre travail de cet été.

d) Apport d'expériences issues d'autres classes que les nôtres, sur tous les sujets, connaissance précise des questions et réponses que se font les enfants devant tel phénomène (avec exactement leurs mots).

e) Collaboration avec des scientifiques animés des mêmes soucis que nous.

Joignez-vous donc à nous !

Richeton (17), André (16), Chaillou (28), Guérin, Magin, Paulin (10), Pellissier (I.C.E.M.) (qui assurera le rôle de boîte aux lettres pour recevoir et répercuter tout courrier à ce sujet).



# Donner l'imprimerie aux enfants

Jean-Pierre LIGNON

## I. — L'ABANDON

Dans la classe de Pierre, on a composé un texte libre. C'est le moment où une équipe va le tirer :

- Un enfant « roule », c'est-à-dire étale l'encre sur la forme.
- Un autre place les feuilles et presse.
- Un troisième les range dans le séchoir.

### Les enfants en marche vers l'autonomie ?

Pierre, qui a su organiser sa classe, a mis en place, dans le même temps, d'autres ateliers répondant aux désirs des enfants, aux besoins du groupe. Tous travaillent en harmonie. Mais le maître est bien

trop affairé avec un groupe d'enfants confectionnant un album pour s'occuper des petits imprimeurs qui « se débrouillent tout seuls ».

D'ailleurs Pierre a bonne conscience.

Ne faut-il pas que les enfants deviennent indépendants ? Ne sont-ils pas en marche vers l'autonomie ?

### Ce qui est important c'est la démarche ?

Les résultats à l'imprimerie ne sont pas fameux.

Le texte est illisible ou presque.

Mais qu'importe se dit

Pierre, ce n'est pas le résultat qui compte, c'est la démarche.

Voilà la belle excuse !

Pierre s'est-il demandé ce que préféreraient les enfants ? Ils s'en moquent bien, eux, de la démarche !

Que vont-ils penser de leur travail ?

Ne feront-ils pas la comparaison avec les textes imprimés dans les livres ?

Quelle créance auront-ils ensuite en l'outil ?

Quelle confiance auront-ils en eux-mêmes ?

en leurs possibilités ?

en leur travail ?

### La réussite perdue dans les échecs

Obtiennent-ils une réussite quelconque ?

Elle se trouve noyée dans la masse de la production car personne ne se trouve là au bon moment pour la valoriser.

La « belle » feuille est ni plus ni moins considérée que chaque feuille tirée. Qui pourrait dire où elle sèche parmi ses consœurs techniquement ratées ?

### L'enfant est-il une machine programmée ?

Pierre a abandonné ses petits imprimeurs.

Pierre a abandonné l'imprimerie.

Bien sûr, il a présidé aux premiers tirages.

Il a initié les enfants comme il a été initié lui-même. Mais nous sommes au siècle de l'automatisme. On peut penser que la « machine », une fois en route, doit répéter le geste enregistré, sans jamais rien changer. Elle est

programmée. Quel enfant se contente de ce rôle machinal et l'accepte ?

### L'enfant a droit à l'expérience

Il est bien dans sa nature de changer le programme, d'expérimenter. Mais quels sont les critères de réussite ? Pierre a bien enseigné le mode d'emploi mais il s'en est

tenu là et justement au moment où les réussites émergent, il est absent.

De toute façon, un puissant sentiment de sécurité vient renforcer son tranquille abandon : il a entendu parler d'un Journal Scolaire qui devait être « rendu aux enfants ». Pour sa part, il ne le leur a jamais pris, mais le leur a-t-il déjà donné ?

### Etre présent quand les réussites arrivent

Pourtant, ce comportement anti-éducatif, Pierre le refuse ailleurs. Il n'est pas question qu'il laisse l'enfant démêler seul les écheveaux de la langue écrite !

Il est présent, engageant, valorisant à chaque trouvaille des enfants et son attitude favorise la recherche et l'approfondissement.

Pourquoi en serait-il autrement avec l'imprimerie ?

### L'imprimerie est un moyen d'expression

Simplement parce que Pierre n'a pas pensé que cet outil pourrait être un moyen d'expression ; il le considère a priori comme un moyen de reproduction. L'expli-

cation de l'abandon se trouve là.

### L'enfant est moteur

L'erreur de Pierre reste de croire en la position statique du comportement enfantin face à un quelconque objet. Cette erreur rejoint celle de Jacques (voir plus

loin) et donne prise à de nouvelles victoires de la scolastique contre le bon sens.

## II. — L'ACCAPAREMENT

Dans la classe de Jacques, on en est au même moment. Les enfants tirent « leur » texte avec soin et application ; chaque feuille est rangée avec précaution dans le séchoir.

### La « meilleure méthode » choisie par le maître

Jacques n'a pas abandonné l'imprimerie, lui ! Il surveille d'un œil de maître les gestes maladroits des membres de l'équipe composée de la même manière que celle de Pierre. Il est prêt à intervenir si

quelque chose ne va pas.

Jacques a choisi la « meilleure méthode » : celle dans laquelle le travail sera le plus facile, le plus rapide et donnera les meilleurs résultats techniques.

Pour Jacques « ON IMPRIME AINSI » et n'importe quelle autre façon est jugée hérétique et ne doit donner

que des résultats qu'il apprécierait à leur juste valeur : médiocres, illisibles donc inutiles.

**L'enfant mécanisé** Or, si Pierre attachait tant d'importance à la démarche, Jacques, lui, ne distingue que le résultat. Les enfants à qui il a enseigné la « Bonne Méthode » se comportent en robots mécanisés sous l'exigence de leur Maître.

**Les consignes strictes** Ils ne se hasarderont pas à chercher une autre « Méthode ».  
Il ne faut pas une feuille de travers  
pas une feuille tachée...

Les consignes sont strictes, aussi on ne trouve  
ni recherche,  
ni pensée, ni réflexion au niveau du geste.

**Le travail inintelligent** Ce travail préfabriqué préprogrammé ne demande aux enfants qu'un automatisme inintelligent, aucune participation personnelle. Ils ne sont que les marionnettes de leur instituteur.

**Le travail à la chaîne** Leur éducateur se borne à les adapter à un travail en miettes,  
un travail à la chaîne vite fastidieux à l'horizon bouché inintéressant donc fatigant.

Il suffit d'ailleurs d'observer les yeux de ces enfants pleins de lassitude et on imagine aisément qu'ils se débarrassent au plus vite d'une corvée.

**L'imprimerie appartient-elle au maître ?** Ne serait-ce la volonté de l'adulte, bien trop présent, ils abandonneraient un outil qui leur échappe faute d'avoir sur lui le pouvoir qui leur revient.

L'imprimerie dans ce cas, est bien la chose du Maître. Par ses réflexes d'exigence concernant la qualité, celui-ci s'en est emparé et les enfants ne sont plus que des machines.

**Former le goût ?** Jacques a la bonne conscience du « bon Maître » qui obtient des « résultats ». Il est fier de son journal et pense que c'est par la qualité qu'il formera le goût de ses élèves.

Oublie-t-il que le goût ne se « forme » pas par la copie stricte d'un modèle ?

**Qui veut le journal ?** « De toute façon, se dit-il, il faudra bien qu'ils s'habituent aux tâches fastidieuses et sans intérêt immédiat. S'ils veulent un journal, il faut qu'ils le tirent. C'est un moment « embêtant » mais il faut y passer et ne pas céder à la médiocrité. »

D'où tient-il que c'est par l'ennui qu'on acquiert le courage ? Sont-ce les enfants qui veulent le journal ou le



maître ? Pourquoi les trouvailles des enfants seraient médiocres ?

**Une machine automatique serait mieux** Un jour Jacques rencontrera un camarade qui lui montrera la rapidité de telle machine automatique qui donne de bons résultats et Jacques rêvera de cette machine. Mais en attendant, il ne l'a pas et il faut se contraindre à la répétition inintéressante mais « efficace ».

**La meilleure méthode ?** Et pourtant est-ce sûr que cette manière de tirer soit la plus efficace, la plus simple, la plus rapide, la plus économique ?

**La méthode des enfants** Si les enfants avaient le droit de chercher, d'expérimenter, ne trouveraient-ils pas autre chose ? De toute façon, une méthode qui serait la leur, découverte petit à petit, conquise en quelque sorte aurait une autre valeur à leurs yeux et supprimerait l'ennui d'une reproduction toute mécanique. Les imperfections restantes seraient autant de stimulants engageant leurs recherches, tenant éveillé leur esprit toujours à l'affût d'une trouvaille.



**Un travail de soldat** Jacques ne peut pas franchir ce pas parce qu'il considère, comme Pierre, que l'Imprimerie reste un moyen de reproduction.

Pierre l'a abandonné, Jacques s'en est emparé. Les résultats pratiques sont différents, on pourrait même dire à l'opposé, mais en définitive l'erreur est la même car la scolastique reprend le dessus et le tirage devient dans un cas comme dans l'autre un travail de soldat.

Dans le premier cas l'adjudant est libéral : le travail se fait mal, dans l'autre cas il est autoritaire et le travail se fait mieux mais que d'énergie il doit dépenser à surveiller ces « chenapans-qui-n'ont-goût-à-rien » pour obtenir des résultats acceptables.

### III. — COMMENT FAIRE ?

- \* *Ni abandon,*
- \* *ni exclusivité du maître,*
- \* *ni même le juste milieu qui serait un peu de désintéret mêlé à un peu de main-mise,*
- \* *la troisième voie reste à définir.*

#### La voie des enfants

Cette voie sera la **voie des enfants**. Leur journal sera à **leur image**. Leur imprimerie sera manipulée selon **leur méthode**.

#### Reconnaître les réussites, les valoriser

L'Éducateur saura, de quelque manière que ce soit, **reconnaître** et mettre en valeur les réussites qui ne tarderont pas à apparaître.

#### Solution ni facile ni sécurisante

Cette voie ne sera pas la solution de facilité. Pierre devra devenir vigilant et aidant.

Les résultats ne seront pas ceux escomptés (au début surtout) par Jacques, le perfectionniste ; bien des essais seront exclus et n'auront pas l'honneur de paraître dans le journal ; cela réduira la production et contribuera à abaisser le sentiment de sécurité du « maître ».



#### L'imprimerie possédée par les enfants

Les enfants **posséderont** vraiment un outil sur lequel ils détiendront un **véritable pouvoir** et qui sera de ce fait générateur de bienfaits.

C'est en ce sens que l'imprimerie deviendra le coadjuteur vivant de l'Éducateur. *Son aide multipliera son action, la prolongera, la rendra plus efficace.*

**L'imprimerie restera l'outil de l'Éducateur tant qu'elle demeurera l'outil de l'enfant.**

Jean-Pierre LIGNON

# L'IMPRIMERIE A L'ÉCOLE

Pour les caractères et tout le matériel : voir catalogue C.E.L.

#### Le journal scolaire de C. Freinet

126 pages 12 x 18 — Editions de l'École Moderne Française

Ce qu'est le journal scolaire, quels en sont les principes de base, quels services peut-il rendre, quelles voies pédagogiques permet-il d'entrevoir et d'espérer ? Ce livre vous le dira.

Un guide pratique donc mais aussi toute une pédagogie, ouverte sur le monde et sur la vie.



Dossier pédagogique N° 8 — *L'Imprimerie et le journal scolaire* : 2,50 F

BEM : Bibliothèque de l'École Moderne :

N° 7 — *La lecture par l'Imprimerie à l'école* par L. Balesse et C. Freinet : 5 F

N° 8-9 — *Méthode naturelle de lecture* par C. Freinet : 8,50 F

BTR N° 1 — *Vers une méthode naturelle d'imprimerie* par J.P. Lignon

## Dialogue authentique :

# L'inspecteur et l'enfant

*Voici un échange né spontanément entre Olivier (8 ans, 11 mois) élève d'une classe Freinet, et l'un des nombreux visiteurs qui passent. Mais celui-là était inspecteur. Olivier ne le savait pas. Ce qui a sûrement permis plus d'authenticité. Entretien recueilli par Guy Bihel.*

**Renée, l'institutrice.** — Olivier !... Explique-nous ta peinture sur laquelle tu travailles aujourd'hui !

**Olivier.** — *C'est bien difficile de vous expliquer... mais je vais expliquer quand même... comme je peux.*

**L'Inspecteur.** — Alors, explique-moi un peu !...

**Olivier.** — *Vous voyez, cette fleur, je lui ai fait la corolle en forme d'usine, voilà !...*

**L'Inspecteur.** — Voilà !... Et puis ?...

**Olivier.** — *C'est pour montrer que la pollution de l'usine tuera les vraies fleurs... Moi, ça, je sais pas bien l'expliquer... mais j'en suis sûr moi... je le sens... c'est mal expliqué, mais vous, vous devez comprendre ce qu'elle veut dire, ma peinture, vous devez savoir l'expliquer, mais moi j'y arrive pas.*

**L'Inspecteur.** — Pourquoi crois-tu qu'il faut la comprendre ta peinture ?... Tu sais, il ne faut pas trop vouloir comprendre les peintures... En général, plus il y a à comprendre, moins la peinture est réussie.

**Olivier.** — *Il faut bien en comprendre un petit peu quand même !...*

**L'Inspecteur.** — Ah oui, mais vois-tu... moi, ta peinture, elle me fait ouvrir les yeux bien grands. J'essaie seulement de bien la regarder... de tout voir... de ne rien manquer...

**Olivier.** — *Oui mais, là, ma peinture, vous comprenez, elle est politique.*

**L'Inspecteur.** — Ah ?!!...

**Olivier.** — *Ben oui ! L'usine qui pollue la nature, c'est politique.*

**L'Inspecteur.** — Ah ! oui. D'un certain côté, l'usine c'est politique... Mais il n'y a pas que cela... Et puis il s'agit d'une certaine politique.

**Olivier.** — *Ouais, bien sûr, c'est pas de la politique de la droite ou de la gauche...*

**L'Inspecteur.** — Ah voilà... tu as raison... il ne s'agit pas de cette politique-là, celle d'un parti ou d'un journal.

**Olivier.** — *Non !*

**L'Inspecteur.** — Et dis-moi, qu'est-ce pour toi la politique ?

**Olivier.** — *C'est se défendre... C'est défendre mon avis. Mon avis c'est que la nature, on la tue.*

**L'Inspecteur.** — C'est bien cela. C'est défendre son avis. Mais encore, quand fait-on aussi de la politique ?

**Olivier.** — *Partir presque tous les soirs aux réunions... ou bien aller voter... mais c'est pas la même.*

**L'Inspecteur.** — Non, ce n'est pas la même politique, mais c'est aussi de la politique. Et en classe, fais-tu de la politique ?

**Olivier** (qui ne peut avoir saisi la portée de la question). — *Oh ! Vous savez ! Ici, à part avec Jean-Paul... y'a pas moyen de discuter !...*

**L'Inspecteur.** — Quand, en classe, vous décidez d'une activité, que vous en discutez, vous vous préparez, dans une certaine mesure à la politique... Tu as fait beaucoup d'autres grandes peintures ?

**Olivier.** — *Il y en a une pile en haut, dans l'appartement de Renée !*

**L'Inspecteur.** — C'est bien. Continue !...

**Olivier.** — *Il y a autre chose de politique dans ma peinture !*

**L'Inspecteur.** — Quoi donc ?

**Olivier.** — *Les étoiles !*

**L'Inspecteur** (après un nouveau regard). — Parce que ce sont des « étoiles de David » ? Et explique-moi pourquoi est-ce politique de peindre des étoiles de David ?

**Olivier.** — *L'an dernier pour Noël 72, j'avais décoré ma lettre à mon correspondant du Liban avec des sapins et des étoiles comme ça, c'est plus facile à dessiner. Son maître a répondu qu'il ne fallait pas envoyer d'insigne politique... Nous, ici, on savait pas...*

**L'Inspecteur.** — Voilà... Je comprends !... Eh bien ! Mademoiselle je vais vous laisser...

**Olivier.** — *Au fait, vous fumez ? Non ?*

**L'Inspecteur.** — Oui, je fume, beaucoup trop ! Mais pourquoi me poses-tu cette question ?

**Olivier.** — *Dès que vous êtes entré, j'ai senti l'odeur du tabac... Et puis c'est politique ça aussi !*

**L'Inspecteur.** — Tu en es sûr ?

**Olivier.** — *Oui, chaque cigarette raccourcit votre vie d'un quart d'heure !*

**L'Inspecteur.** — Eh bien je ne vivrai pas vieux ! Pourrais-tu me dire pourquoi je fume encore en sachant cela ?

**Olivier.** — *Vous fumez tellement que vous ne pouvez plus vous arrêter !...*

**L'Inspecteur** (pensif). — Tu as certainement raison !

**Olivier** (brusquement, vers son père). — *Eh ! On y va ? J'ai solfège moi !*

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

# VOUS ALLEZ RECEVOIR



## LES FRUITS SAUVAGES ROUGES II

791

1<sup>er</sup> octobre 1974

Complétant un reportage précédemment paru (B.T. 750), la description d'une vingtaine de fruits sauvages rouges que l'on trouve en France. Des vignettes en couleurs facilitent l'identification.



## LES TOURTERELLES

102

5 octobre 1974

Les élèves de l'école de Sainte-Pience ont élevé des tourterelles à collier : oiseau familier de la classe mais aussi de l'enfance.

Voici leurs observations.



## SEMMELWEIS La découverte de l'asepsie

62

Octobre 1974

Avant Pasteur, ce médecin hongrois (1818-1865) reconnut le rôle des microbes dans les maladies infectieuses.

Le récit d'une vie de lutte contre une cabale de fats gonflés de préjugés, mais aussi l'exemple d'une démarche scientifique rigoureuse.



## FICHIER DE TRAVAIL COOPÉRATIF

368-369

1<sup>er</sup> oct. / 15 oct. 74

Le Fichier de Travail Coopératif comptera 500 fiches à la fin de l'année scolaire. Nous en sommes un peu fiers...

Dans ce numéro, des fiches sur le soleil (ombre, miroir, four solaire), sur la façon de réaliser des moulages, des papiers découpés, sur le sens des phrases, etc.

Les séries déjà publiées sont en vente à la C.E.L.



860

## VIE QUOTIDIENNE DANS UN VILLAGE DE LA SAVANE AFRICAINE

Le village de Massai et Mardi : au puits - on pile le mil - on prépare la boule de mil - à la chasse - au marché - sur le chemin de l'école - la culture du coton - le marché au coton - les danses.



14

## MUSIQUES DU TCHAD

Balafon, xylophones, sifflets, guitares, chants de travail des fillettes, des femmes, polyphonies, etc. Toute une gamme d'échos sonores comme seuls, ceux qui ont vécu quotidiennement avec la population ont pu les recueillir.



## 15<sup>me</sup> ANNIVERSAIRE DE LA NAISSANCE DE LA REVUE

73

Septembre-Octobre

EN SUPPLEMENT :  
Textes libres N° 1  
Gerbe Adolescent



N° 2

## 1000 POÈMES EN UN AN

présentés par Paul Le Bohec  
I. POESIE PART  
du 16 septembre  
au 19 décembre

# ACTUALITES

de l'I.C.E.M.

pédagogie Freinet

N° 2

L'ÉDUCATEUR

Ce deuxième numéro de *L'Éducateur* fait une large place à la présentation et à la signification de nos outils et techniques de travail :

— Fernand Ernult nous rapporte une discussion entre cinq de nos camarades qui montre bien comment l'importance des outils pédagogiques en classe est liée pour nous aux besoins qui naissent de situations précises et qui varient (page 8).

— Trois articles à propos de notre collection Bibliothèque de Travail (B.T.) permettent d'en préciser toute l'importance :

● Un récit de J.-C. Dutilh raconte comment une brochure de la Bibliothèque de Travail Junior (B.T.J.), est à l'origine de l'étonnante évolution d'un enfant en rééducation psychopédagogique (page 10).

● La parution du n° 790 de la Bibliothèque de Travail (B.T.) consacrée à l'inertie, est l'occasion d'une réflexion sur l'enseignement des sciences et la nécessité d'aborder les sciences fondamentales pour comprendre en profondeur les phénomènes physiques (page 11).

● Enfin, la nouvelle série de la collection : Bibliothèque de Travail Recherche (B.T.R.), offre un chantier ouvert à tous les camarades soucieux de l'approfondissement de notre pédagogie dans une recherche expérimentale (page 36).

— J.-P. Lignon continue sa réflexion sur l'importance de l'imprimerie (page 12).

Mais nos outils et techniques doivent trouver leur place dans une organisation du travail et une réflexion indispensable sur notre comportement pédagogique. D'où l'intérêt de la synthèse que fait Jacques Brunet (page 25) sur l'organisation du travail en ateliers au second degré et de la longue analyse de la relation maître-élèves que J. Chassanne fait sur sa propre expérience : « Vos élèves ont-ils peur de vous ? » (page 32).

Le reportage de Roger Ueberschlag : « Au Portugal au plus fort de l'espoir » présente le travail, les difficultés et les espérances de nos camarades de Lisbonne (page 3).

Les pages Actualités de notre revue font le point sur les rencontres et stages de l'été, sur la préparation du congrès de Bordeaux, sur les projets de certaines de nos commissions de travail (notamment en vue d'arriver à la création de brochures pour l'initiation aux problèmes économiques) ou de groupes départementaux.

This second issue of *L'Éducateur* gives a large space to the presentation and the meaning of our tools and working techniques :

— Fernand Ernult tells about a discussion between five of our colleagues showing how the importance of educational tools in the classroom is tied to our needs born out of distinct situations and which vary (p. 8).

— Three articles concerning our series Bibliothèque de Travail (B.T.) defining all its importance :

● A story by J.-C. Dutilh telling how a Bibliothèque de Travail Junior (B.T.J.) booklet started the astonishing evolution of a child during psychopedagogical therapy (p. 10).

● The n° 790 issue of Bibliothèque de Travail (B.T.) concerning inertia, gives the opportunity to think about the teaching of Science and the necessity to approach Fundamental Science to fully understand physical phenomena (p. 11).

● Lastly, the new series : Bibliothèque de Travail Recherche (B.T.R.), offers a workshop open to all the colleagues concerned about experimental research in our teaching method (p. 36).

— J.-P. Lignon continues his thought about the importance of the printing press (p. 12).

Our tools and techniques must, however, find their place in a work pattern and a necessary thought concerning our teaching behaviour. There lies the interest of the synthesis done by Jacques Brunet (p. 25) about setting up workshops in the secondary school and the long analysis about the teacher-pupils relation done by J. Chassanne out of his own experience : « Are your pupils scared of you ? » (p. 32).

The report by Roger Ueberschlag : « In Portugal at the peak of hope » shows the work, the difficulties and the hopes of our colleagues in Lisbon (p. 3).

The current events pages of our periodical take stock of the summer training courses and meetings, and of the preparation for the congress in Bordeaux, of the projects for some of our work commissions (having in mind the creation of booklets concerning initiation into economical problems) or departmental groups.

In dieser zweiten Nummer des *Educateur* ist eingehend die Rede von der Aufmachung und der Bedeutung unserer Arbeitsgeräte und unserer Arbeitstechnik :

— Fernand Ernult unterrichtet uns von einer Diskussion zwischen 5 unserer Kameraden, aus der klar hervorgeht in welchem Masse die Bedeutsamkeit der pädagogischen Arbeitsgeräte in der Klasse für uns mit den Bedürfnissen, wie sie aus gewissen Situationen verschiedener Natur entstehen, verbunden ist (Seite 8).

— Drei Artikel aus unserer Kollektion « Bibliothèque de Travail » (B.T.) erläutern diese grosse Wichtigkeit :

● Eine Geschichte von J.-C. Dutilh erzählt von der erstaunlichen Entwicklung — dank einer Broschüre aus der Serie « Bibliothèque de Travail Junior » (B.T.J.) — eines psychopädagogisch behandelten Kindes (Seite 10).

● Das Erscheinen der Nummer 790 der « Bibliothèque de Travail » (B.T.), die dem Beharrungsvermögen gewidmet ist, veranlasst zum Nachdenken über den Wissenschaftsunterricht und über die Notwendigkeit die Grundwissenschaften kurz zu behandeln, damit die physikalischen Phänomene voll und ganz verstanden werden können (Seite 11).

● Schliesslich, die neue Serie der Kollektion : « Bibliothèque de Travail Recherche » (B.T.R.) ist eine allen Kameraden zugängliche Arbeitsgruppe, die sich darum bemüht unsere Pädagogik auf dem Gebiet der Erfahrungsforschung zu vertiefen (Seite 36).

— J.-P. Lignon setzt seine Betrachtungen hinsichtlich der Bedeutung der Druckerei fort (Seite 12).

Unsere Werkzeuge und Techniken müssen jedoch ihren Platz in einer Arbeitsorganisation und einer unentbehrlichen Ueberlegung über unser pädagogisches Verhalten finden. Aus diesem Grunde ist die von Jacques Brunet vorgebrachte Synthese interessant (Seite 25) ; sie betrifft die Organisation der Arbeitsgruppen in den höheren Klassen und die lange Analyse der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler die J. Chassanne über seine eigenen Erfahrungen macht : « Vos élèves ont-ils peur de vous ? » (Seite 32).

Der Bericht von Roger Ueberschlag : « Au Portugal au plus fort de l'espoir » erläutert die Arbeit, die Schwierigkeiten und die Hoffnungen unserer Kameraden in Lissabon (Seite 3).

Die aktuellen Seiten unserer Zeitschrift stellen die im Sommer stattgefundenen Treffen und Lehrgänge klar, sowie die Vorbereitungen für den Kongress in Bordeaux und die Projekte einiger unserer Arbeitskommissionen oder Departementsgruppen (insbesondere was die Gründung von Broschüren über die Einführung in Wirtschaftsprobleme betrifft).

Este segundo número del *Educateur* deja largo lugar a la presentación y a la significación de nuestros útiles y técnicas de trabajo :

— Fernand Ernult nos reseña una discusión entre 5 de nuestros compañeros lo que muestra lo importantes que son los útiles pedagógicos y cuan vinculados están a las necesidades que nacen de situaciones precisas y que pueden variar (página 8).

— Tres artículos a propósito de nuestra colección « Bibliothèque de Travail » (B.T.) permiten precisar toda la importancia de ésta :

● Un relato de J.-C. Dutilh cuenta de qué modo un folleto de la « Bibliothèque de Travail Junior » (B.T.J.) está al principio de la asombrosa evolución de un muchacho en reeducación psicopedagógica (página 10).

● La salida del n° 790 de la « Bibliothèque de Travail » (B.T.) consagrada a la inercia es pretexto para una reflexión acerca de la enseñanza de las ciencias y la necesidad de abordar las ciencias fundamentales para entender a fondo los fenómenos físicos (página 11).

● Por fin, la nueva serie de la colección « Bibliothèque de Travail Recherche » (B.T.R.) presenta una obra abierta a todos los compañeros atentos a un examen profundo de nuestra pedagogía dentro de una investigación experimental (página 36).

— J.-P. Lignon continua su reflexión sobre la importancia de la imprenta (página 12).

Pero nuestros útiles y técnicas deben encontrar su lugar dentro de una organización del trabajo y una reflexión indispensable sobre nuestro comportamiento pedagógico. De allí el interés de la síntesis de Jacques Brunet (página 25) sobre la organización del trabajo en talleres en la enseñanza media superior (preparatoria a bachillerato) y del análisis largo de la relación docente-discípulo que J. Chassanne hace de su misma experiencia : « ¿ Tienen miedo a vosotros vuestros alumnos ? » (página 32).

El reportaje de R. Ueberschlag « En Portugal al colmo de la esperanza » presenta el trabajo, las dificultades y las esperanzas de nuestros compañeros de Lisboa (página 3).

Las páginas « Actualidades » de nuestra revista hacen el balance de los encuentros y cursillos del verano, de la preparación del congreso de Bordeaux, de los proyectos de algunas de nuestras comisiones de trabajo, especialmente con el fin de lograr la creación de revistas para iniciación a los problemas económicos, o de grupos departamentales.

*Billet du jour :*

## LE FIL D'ARIANE D'UNE REFORME

*La réforme Fontanet prévoyait la suppression des filières au premier cycle. Malgré la méfiance légitime sur les solutions proposées, cette intention fut la moins contestée parmi celles du projet, car la logique du système avait empêché les classes de transition de jouer leur rôle véritable de réadaptation et les multiples formules imaginées pour les prolonger de 14 à 16 ans (classes pratiques, S.E.P., C.P.P.N., C.P.A., loi Royer) montrent suffisamment l'impasse à laquelle menait la filière III. Le projet Fontanet n'apportait aucune solution mais formulait au moins un constat à ce sujet, aussi attendait-on avec curiosité comment son successeur aborderait le problème.*

*La circulaire ministérielle concernant l'organisation et la répartition des élèves en sixième à la rentrée 74 méritait donc qu'on s'y arrête.*

*Le Ministre annonce d'entrée :*

« ...Il m'apparaît tout d'abord nécessaire d'abandonner dès à présent la **terminologie** (1) relative aux « filières. »

*On ne parlera donc plus de filières mais qu'est-ce à dire au juste ?*

« Au surplus j'accepterais que avant la mise en place de l'organisation qui sera définie par la réforme, des initiatives soient prises pour l'année 74-75 dans les établissements **qui le souhaitent** (1) afin d'assouplir les modalités de la répartition des élèves entre les différentes divisions de sixième et **éventuellement** (1) de la ventilation du service des enseignants entre ces divisions.

Les programmes, les horaires, les effectifs resteront ceux des classes actuelles de type I/II, toutefois pour la répartition des élèves en divisions dédoublables ou non dédoublables, prévues par la note DESCO 9 n° 3990 du 15-7-71, il ne sera plus fait la distinction entre les élèves orientés en type I ou en type II. »

*Si nous comprenons bien, il sera possible d'établir une certaine osmose entre les types I et II, mais alors, la déségration promise ?*

« Il est **souhaitable** (1) enfin que les élèves de sixième puissent être répartis dans des groupes de 24 élèves indépendants de la composition des divisions pour l'enseignement des disciplines artistiques (dessin, musique), des travaux manuels éducatifs et de l'éducation physique. »

*Qui pourrait encore parler de ségrégation quand les élèves chantent et font la gymnastique ensemble dans les C.E.S. ? Mais le Ministre continue :*

« Par ailleurs, les chefs d'établissements conservent la possibilité de regrouper les élèves qui ne pourraient suivre avec profit les programmes susvisés en divisions d'effectifs limités (24 de moyenne) auxquels sera proposé un programme allégé. »

*Des chefs d'établissements se sont aussitôt inquiétés de savoir qui enseignerait dans les classes en question et si les demandes qu'ils avaient faites en personnel de type III étaient encore valables. Leur rectorat leur a répondu que rien n'était changé, sauf bien sûr « la terminologie ». Les classes de transition sont mortes, vivent les classes à programme allégé. Qui ne verra là un exemple de la continuité dans le changement (de vocabulaire) ; la ségrégation demeure, seule la liberté pédagogique risque de s'amenuiser.*

*Mais M. Haby a tenu à montrer que quelque chose changeait dans les attributions du conseil d'administration :*

« Il conviendra que les chefs d'établissements **informent** (1) en temps utile les conseils d'administration des initiatives qu'ils prendront dans le cadre de cette circulaire. »

*Il fut un temps où l'on laissa croire aux conseils d'administration qu'ils auraient la responsabilité de l'établissement, puis on les consulta, désormais on les informera « en temps utile ». Qui disait donc que rien ne changeait depuis le nouveau septennat ?*

M.B.

(1) Souligné par moi

Une préoccupation prioritaire pour chaque groupe départemental :

## Le congrès de Bordeaux 1975

### Congrès des groupes départementaux

Quelques propos recueillis par :  
**Aimée Eyraud, Lucienne Marion, André Bouvier.**

— ... C'est donc les groupes départementaux de l'I.C.E.M. qui prennent en charge le contenu du congrès. Cette entreprise doit révéler leurs richesses... Richesses qui pour des raisons que l'on pourrait étudier au congrès demeurent le plus souvent ignorées, inutilisées par le mouvement dans son ensemble.

— Il n'est sans doute pas trop tôt pour essayer d'étudier ensemble les orientations possibles que peuvent prendre de tels travaux... orientations qui rendront plus riche les perspectives du congrès et plus efficaces ses résultats.

— Ces travaux doivent-ils être achevés ou en cours d'exécution ?  
— Là n'est pas la question, l'essentiel est de se mettre en marche... Une piste bien amorcée intéresse souvent plus qu'un aboutissement.

— ... Mais pour devenir efficace dans un congrès ce n'est pas le degré d'achèvement qui compte, c'est le pouvoir de communication... Pour le rassemblement de tous ceux qui passionnent la pédagogie Freinet, rendre communicable une recherche est aussi important que la recherche elle-même... C'est le véritable apprentissage des techniques audio-visuelles et leur raison d'être dans notre mouvement.

— Unification ou diversité ? Démonstration d'une vérité ou permissivité ? Des choix ?

— ... La mise en communication des départements sur un même sujet par l'intermédiaire de nos bulletins et de nos revues évite le risque de s'enfermer sur soi-même, de travailler en vase clos...

— A plusieurs on va plus loin... Les meilleurs entraînent les autres...

— Mais cette unification dans les travaux, cette convergence fait apparaître des risques beaucoup plus grands.

— ... Risque de voir se constituer des commissions parallèles à celles existantes, ou de se fondre en elles... alors parlons du congrès des commissions et non de celui des groupes départementaux.

— ... Risque d'uniformiser... de ne pouvoir préserver l'originalité de chaque groupe... C'est dans la diversité que se trouve la vraie richesse.

— ... Risque d'amener au congrès la démonstration d'une vérité, la réponse unique, une synthèse qui parle au nom de tous, mais où personne ne se reconnaît.

... Risque de ne pas permettre un choix aux participants du congrès. La participation est d'autant plus active qu'il y a possibilité de choix... Rien n'est plus enthousiasmant que de construire ensemble une réponse. Cet enthousiasme doit être réservé au congrès.

— Le nombre des travaux, leur diversité, ne va-t-elle pas amener une complexité inextricable ? ... Il ne s'agit évidemment pas de les exposer par simple juxtaposition...

... Ils peuvent être exposés par grands thèmes... les réponses aux questionnaires déjà envoyés et le recensement fait au cours de ces journées d'été le prouvent.

L'organisation peut se faire dans une ultime étape proche du congrès et au pré-congrès.

— ... Le congrès doit être l'occasion de connaître beaucoup mieux les problèmes d'animation des groupes départementaux, leurs liaisons entre eux et avec l'ensemble du mouvement qui est plus que leur somme.

... D'étudier leur action vers l'extérieur, parents, syndicats, partis politiques...

... D'exploiter la richesse des bulletins départementaux.

... Mais que deviendront nos travaux ? Suivis attentivement, sinon jalousement par leurs auteurs ils seront repris par les commissions renouvelées par cette sève abondante... L'année suivante ils prendront place pour de vastes synthèses qui susciteront d'autres travaux où l'accessoire sera éliminé au profit de l'essentiel.

Car notre but n'est point de mettre en vedette tel individu ou tels groupements, mais de contribuer à la régénération de notre école populaire et à la diffusion d'idées fortes qui ne sauraient être des forces que si elles sont dépouillées de toute individualité, pour aspirer à cette généralité, à cette humilité, à cette simplicité qui les font aptes alors à remuer le monde (1).

Rapporteur :  
Maurice BERTELOOT

(1) C. Freinet, après l'affaire de Saint-Paul.

## Préparation des expositions du congrès de Bordeaux (24-30 mars 1975)

Le congrès mettant l'accent sur le travail des départements et des régions, nous pensons que les expositions doivent aller dans le même sens.

A Bordeaux, il y aura deux expositions :

- La première, en ville, prise en charge par les départements du Sud-Ouest.
- La seconde, à la faculté sur les lieux mêmes du congrès. Cette exposition sera composée d'un ensemble d'expositions réalisées à partir des envois des départements ou des régions.

Il faudrait que dès les rencontres ou stages de septembre, où dès la première réunion du groupe départemental, il soit décidé de cette nouvelle formule de participation.

Il faudrait que ce soit un travail collectif pensé et mis au point ensemble. Chaque département ou région est libre du choix de son exposition : ce peut être soit une exposition générale d'ART ENFANTIN, soit une exposition particulière sur une seule technique (céramique, sculpture par exemple) soit tout autre chose à inventer.

Chaque département ou région sera autonome, c'est-à-dire fera le choix des œuvres, effectuera le montage de l'exposition, se chargera du transport et de l'installation à Bordeaux et du rangement au retour.

Bernadette Main, lycée technique à 38 Le Pont-de-Beauvoisin, se charge de voir comment le second degré pourra s'intégrer à cette formule d'exposition.

Cette formule n'exclut pas les envois individuels qui pourront être exposés.

Deux ou trois régions déjà ont annoncé leur participation. Nous vous demandons de nous faire connaître vos projets le plus tôt possible.

Des informations seront données plus tard sur les locaux dès les premières visites effectuées sur les lieux vers le 25 septembre.

D'autre part, si certains départements veulent présenter des montages sonores et visuels (par exemple sur la danse) plusieurs robots seront à leur disposition. Il faut s'inscrire.

Parallèlement à tout ceci, nous essaierons de cerner le tâtonnement expérimental en ART ENFANTIN : travail d'une classe (C.P. - C.E.) sur deux ans montrant l'évolution d'un groupe à travers les graphismes et les couleurs, projets, brouillons et réalisations, travaux personnels et travaux d'équipe.

Le second degré essaiera aussi de montrer des évolutions de cas individuels sur un an (classes de 4e et de 3e).

Envoyez dès que possible, afin de réaliser si nécessaire une harmonisation, tous vos projets, vos suggestions, vos remarques à :  
Simone PELLISSIER  
chemin des Ecoles, quartier Dandon  
06550 La Roquette-sur-Siagne.

### Les derniers

## DOSSIERS PEDAGOGIQUES

parus :

Le numéro simple .....	2,50
Le numéro double .....	3,80
Le numéro triple .....	5,00

En italique, ceux pour le 2e degré.

- 46-47-48 Une expérience de math. libre dans un CE1
- 49. Discussion sur la formation scientifique
- 50. *Un essai de correspondance scientifique au 1<sup>er</sup> cycle*
- 51. Comment démarrer en Pédagogie Freinet
- 52. Etude du milieu et programmation
- 53. *Transformation et matrices (math. 2<sup>e</sup> degré)*
- 54. L'observation libre au C.E.
- 55. *Les prolongements du texte libre*
- 56-57-58 Un trimestre de mathématique libre au C.E.2 (I)
- 59. *Une adolescente naît à la poésie*
- 60-61. Un trimestre de mathématique libre au C.E.2 (II)
- 62-63. Mathématique naturelle au C.P.
- 64-65. L'éducation corporelle
- 66-67. *Premiers bilans au second degré*
- 69-70. L'organisation de la classe maternelle
- 71-72. L'expression du mouvement en dessin
- 73. Expérimentation en sciences à partir des questions d'enfants
- 74. *Fichier thématique (2<sup>e</sup> degré) : le troisième âge et ses problèmes*
- 75. L'observation psychologique des enfants
- 76. *Incitation à l'expression au second degré*
- 77. *Fichier "Sciences du discours" (2<sup>e</sup> degré)*
- 78. *Histoire et géographie au second degré*
- 79. *Recherches sur l'expression orale*
- 80. *Comment démarrer au second degré*
- 81. *Incitation à la lecture au second degré*
- 82. *Exposés et débats au second degré*
- 83-84. L'écologie et l'enfant
- 85-86. L'enseignement du français à l'école élémentaire
- 87. *Fiches de lecture au second degré*
- 88. *Arts plastiques et graphiques au second degré*
- 89-90. La poésie
- 91-92-93. Musique libre

## Rencontres nationales et internationales

## ÉTÉ 74

### Rencontres de travail techniques audiovisuelles 6-19 août, Faverges (Haute-Savoie)

La rencontre de cet été a réuni un groupe de 80 travailleurs auquel s'était joint un atelier d'une vingtaine d'enfants et les membres des familles (environ 35) qui sans être producteurs actifs ont participé aux discussions pédagogiques et aux soirées.

Ils étaient venus de près de 40 départements et d'Algérie, de tous âges et œuvrant de la maternelle à la faculté, riches d'expériences très diverses.

Nous remercions vivement le groupe de Haute-Savoie qui, autour de Nicole et Georges Madelaine a dû assumer des tâches parfois peu faciles et assurer les conditions nécessaires à la tenue de notre rencontre (plus de 40 salles de travail, hébergement, etc.).

Pour atteindre une efficacité certaine, éviter toute perte de temps, de matériel, d'argent, l'illusion de connaître en touchant à tout, plusieurs ateliers spécialisés étaient ouverts. Un réel approfondissement de la pratique et de la pédagogie de chaque technique était alors possible.

I. — SEPT ATELIERS SON ET IMAGE avec comme but une meilleure maîtrise de l'enregistrement magnétique et le développement des diapositives noir et blanc, mais aussi couleur. Près de 1 000 diapositives couleur ont été développées dans des conditions satisfaisantes (meilleures que dans certains laboratoires) sous la direction de Gilbert Tapie qui a donné une impulsion décisive à cette possibilité offerte aux classes.

II. — DEUX ATELIERS PHOTO avec développement dia couleur et tirage - papier et agrandissement.

III. — ATELIERS CREATIONS IMAGE ET SON (Nicquevert) où des camarades ayant une maîtrise des différentes techniques les ont utilisées conjointement ouvrant des voies nouvelles.

IV. — ATELIER CINEMA SUPER 8 : Film d'animation et de reportage de vie.

V. — ATELIER MAGNETOSCOPE.

VI. — ATELIER DES ENFANTS qui ont utilisé toutes les techniques : enregistrement magnétique, diapositives dessinées, photos noir et blanc, et couleur, agrandissements photos, papier magnétoscope, cinéma.

### RESUMONS RAPIDEMENT LES BUTS DE LA RENCONTRE

a) Un souci de décentralisation de nos travaux. Dans chaque région, voire département, augmenter le nombre de camarades mieux avertis des différentes techniques audiovisuelles pour pouvoir répondre aux interrogations des nouveaux camarades. Certains, en effet, se sont souvent lassés devant les difficultés et n'ont pu obtenir des informations sérieuses pour permettre une réelle prise en charge des techniques audiovisuelles par leurs élèves.

En effet, les meilleures intentions, idées, créations peuvent être trahies parce que le ou les auteurs ne maîtrisent pas la technique et le matériel utilisés. (Ex. : des chocs sur un micro placé trop loin, des bruits parasites dans un enregistrement effectué par un appareil un peu juste en possibilités et voilà des bénéfices éducatifs, de l'argent, du temps perdus si l'échec reste constant.)

b) A notre rencontre, la technique n'est là que parce qu'elle est impérative et détermine en bonne part l'impact du message, l'efficacité du contenu. De nombreuses heures ont été consacrées à l'écoute et à la discussion autour de réalisations venues des classes. Nous pouvons affirmer qu'un réel approfondissement bénéfique à

tous a été atteint sur bon nombre de techniques Freinet, tant l'audiovisuel apporte des documents divers et permet des échanges aussi peu colorés que possible par les intervenants, la relation authentique étant enregistrée et rappelant constamment à l'ordre :

— Entretiens et débats dans la classe ont retenu longtemps notre attention et particulièrement les sujets sur lesquels notre expérience est plus réduite : éducation sexuelle, implication sociales et politiques de points abordés par les enfants, etc.

— Chants et musiques libres, importance de la parole, part du maître.

— Problèmes posés par les documents audiovisuels construits et utilisés pour l'information hors du mouvement (montages de Vendée, film de M. Tabet, etc.).

Comme nous nous plaisions à l'affirmer depuis de nombreuses années, nous avons vu un groupe d'enfants s'approprier toutes les techniques avec une rapidité et une maîtrise égale si ce n'est supérieure à celle atteinte par les adultes et la réussite de cet atelier a été totale, tant par les résultats que par l'atmosphère du travail qui a régné.

Des reportages dans le milieu savoyard étaient proposés afin que chacun ait la possibilité d'utiliser son matériel avec un recours immédiat à un camarade plus averti si nécessaire travaillant ainsi la matière sonore et les images.

S'ils étaient des prétextes pour que chacun touche du doigt les difficultés et démystifie les techniques, ils ont permis aussi de nous sortir de nos préoccupations par trop étroitement enseignantes et de prendre contact avec des pêcheurs du Léman, des émigrés de Faverges ou d'Annecy, des bergers, et fermiers des alpages, etc.

Parallèlement aux ateliers où travaillaient des camarades venus pour la première fois à la rencontre, d'autres artisans œuvraient à la mise au point de documents qu'ils avaient recueillis en vue de nos éditions. De plus en plus de nombreuses classes effectuent des réalisations audiovisuelles dans leur milieu, nos éditions B.T. Son et Documents sonores de la B.T. (D.S.B.T.) autre facette de l'audiovisuel, doivent donc apporter ce que vous ne pouvez obtenir seuls ; tout ce qui permet une meilleure perception de tel milieu et aussi des synthèses de documents possibles grâce au travail coopératif et à la centralisation des réalisations.

C'est ainsi qu'un travail important a été effectué sur les documents :

— Les documents de Marie-France et Michel Tabet sur la vie dans un village de la savane africaine.

— Ceux recueillis par J. Fraboulet et Pierre Chaillou lors d'une vie commune en juillet avec les marins d'un chalutier en pêche entre l'Irlande et le Groënland.

— Ceux ramenés par les camarades des Hautes-Alpes et des Causses, du Vaucluse et de l'Hérault qui ont vécu avec les bergers et qui sont encore partis de Faverges pendant deux jours avec des enfants à la recherche de transhumants.

— Ceux venant du nouveau marais poitevin.

— Les témoignages du contact entre des enfants et le professeur Laborit sur le fonctionnement de notre système nerveux et les commandes biologiques de notre comportement.

Notre rencontre nous a permis aussi de meilleures prises de conscience en divers domaines :

1) Défiance de toute « pensée binaire », du tout ou rien, du tout est blanc ou beau ou bon, tout est noir, mauvais.

2) Difficulté d'organisation dans tout groupe dont les membres ont des intérêts divergents et parfois contradictoires, défiance de toute systématisation.

3) Difficultés de communication, même entre nous à travers les expressions du langage Ecole Moderne se rapprochant du discours classique et que nous véhiculons volontiers sans peut-être

avoir conscience de la manière dont chacun les colore. Problèmes que cela pose dans nos relations hors du mouvement.

4) Difficultés à rendre effectif l'article de notre Charte. « Nous sommes contre tout endoctrinement. »

Difficultés de conduire nos actions et simplement nos paroles, d'une part en fonction de nos buts et, d'autre part en tenant compte de la manière avec laquelle les autres les recevront si nous prétendons obtenir leur adhésion, l'importance du langage, de la structure, de la phrase même.

En quelque sorte c'est pour nous la prise de conscience de la nécessité d'une aptitude à changer de référentiel, à relativiser nos affirmations dans lesquelles nous nous impliquons pour acquérir un recul qui doit être suffisant et permettre de mieux dégager nos vues prospectives.

Certains se sont plu à affirmer que la pratique des techniques audiovisuelles et particulièrement le magnétophone dans lequel le langage joue un rôle primordial, aidait considérablement leur évolution.

Je crois que c'est vrai. Il nous aurait resté à approfondir encore plus sur pièces, sur les réalisations effectuées, la quantité et le manque de temps dans la précipitation des dernières heures, a été un obstacle. Il faudrait refaire une rencontre qui débiterait au point où nous avons laissé celle de Faverges.

C'est certainement à envisager l'an prochain, mais, ayant déjà atteint les points limites de participants de locaux et de matériel pour prétendre à une efficacité certaine il faut peut-être imaginer de nouvelles solutions.

En attendant, si vous avez besoin, voici des renseignements sur l'organisation de notre commission ce qui peut vous permettre de songer à alimenter en documents audiovisuels, le congrès 1975 à Bordeaux et de faire en sorte que le « un pour tous » de la coopération soit une réalité.

1) CENTRES DE COPIE des réalisations dans de bonnes conditions (pour qu'on vous les rende rapidement).

— Georges Madelaine, 7, rue de l'Aurore, 74000 Annecy-le-Vieux.

— Xavier Nicquevert, école du Bourg, 21160 Marsannay-la-Côte.

— André Gelineau, école de Caudreceau, 28 Nogent-le-Rothrou.

2) CINEMA SUPER 8 MM : Massicot, 58470 Magny-Cours.

Cinémathèque à votre disposition : Marc Guetaut, Chinon.

16 MM : Hymon, lycée d'Objat, 19130.

3) Sonothèque coopérative à votre disposition : René Papot, Chavagné, 79 La Crèche.

4) Camarades correspondants pour cette année :

Ardenes : Royaux - Oise : Dufour, Maudrin, Petit

Paris Nord : Bon, Rouyre, Fraboulet - Paris Sud : Reuge, Brun - Normandie : Ernult (27),

Barrier, Bouvier (14), Cahu (50), Legot (61),

Blosseville (76) - Beauce : Chaillou (28), Gelineau (28) - Poitou : Papot, Favriou (19) - Vendée :

Baud (85) - Loire Atlantique : Raoux (44) - Bretagne : Gloaguen (29 S), Lemerrier, Thomas

(29 N) - Charente-Maritime : Dupouy - Charente :

Rousseau, Redheuil - Corrèze : Chalard, Aurand -

Indre et Loire : Poisson, Guetaut - Nivernais :

Massicot - Bourgogne : Nicquevert - Haute-

Saône : Lamboley - Jura : Léger - Alpes du

Nord : Madelaine - Isère : Buisson - Lyonnais :

Briel, Maîtrejean, Viallet - Alpes du Sud : Jaubert -

Vaucluse : Bellot - Languedoc : Donadille, Blancas, Majurel - Tarn : Paulhiès - Aveyron :

Leclerc, Tapie - Montauban : Strullu - Aix - Corré, Colson - Gironde : Brunet - Cher : Frasnier -

Yonne : Goureau, Carré - Allier : Limoges. D'autres camarades ayant assisté au moins à une de nos rencontres dans le passé sont aussi à même de vous renseigner.

Service audiovisuel C.E.L.-I.C.E.M. : P. GUERIN et G. PARIS, B.P. 14, 10300 Sainte-Savine.

# 2<sup>ème</sup> CONGRÈS NATIONAL DES IMPRIMEURS DE JOURNAUX SCOLAIRES

INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE - PÉDAGOGIE FREINET

31 oct. - 1<sup>er</sup> - 2 nov. 1974

Centre de vacances ADPEP  
"Les Genêts d'Or"

**MONTIGNY - EN - MORVAN**  
**58128 CHATEAU - CHINON**

tél. 3 à Montigny

Secrétariat Général :

R. MASSICOT  
Groupe scolaire J. Bernigaud  
8470 MAGNY-COURS

Nous avons tenté de « rendre le journal scolaire aux enfants » car la scolastique risquait de leur arracher.

Aussi, le premier Congrès des Imprimeurs de Journaux Scolaires tenu à Soissons, les 1er, 2 et 3 novembre 1973 a-t-il rassemblé les enfants, les adolescents et leurs éducateurs qui, dans le cadre de la pédagogie Freinet, impriment et publient un journal scolaire.

Tous réunis pour confronter, échanger, coopérer afin de promouvoir et sans cesse améliorer à la fois leurs expressions et leurs techniques, ils ont approfondi le rôle essentiel que joue le journal scolaire, non seulement dans le cadre de la pédagogie Freinet de l'expression libre mais encore dans celui qui concerne toutes ses relations avec le monde professionnel, culturel et humain en 1973.

Fort de la réussite du premier congrès (voir compte rendu dans *L'Éducateur* n° 5 de novembre 73 et n° 8-9 de janvier 74) le deuxième Congrès National des Imprimeurs se prépare.

Chaque classe éditrice d'un journal scolaire pourra envoyer une délégation qui exposera ses meilleures productions, fera la démonstration de ses découvertes, confrontera et soumettra au congrès ses problèmes, ses difficultés, ses solutions, sans jamais séparer l'expression et la technique, ce qui touche au fond et à la forme.

Dans les ateliers-expositions des travaux se dérouleront ; des débats se tiendront à tous les niveaux d'intérêt ; des rencontres auront lieu avec des professionnels.

Comme dans leurs classes et dans leur groupe de travail, les éducateurs poursuivront leur compagnonnage avec les enfants et les adolescents, échangeront leurs problèmes et leurs solutions (déontologie du journal scolaire), prendront en charge les conséquences et les répercussions de cette première rencontre nationale.

A la fois soumis et protégés par les mêmes lois sur la presse qui régissent toutes les publications paraissant dans ce pays, les journaux scolaires sont un outil vivant, vrai et fondamental.

En le concevant à la fois comme un élément essentiel de la pédagogie Freinet et comme le support vivant d'une expression profonde du monde de l'enfant et de l'adolescent, le deuxième Congrès des Imprimeurs de Journaux Scolaires reste une importante manifestation du Front de l'Enfance et de l'Adolescence que le mouvement de l'École Moderne Française veut réaliser.



Le centre de vacances  
A.D.P.E.P.  
« Les Genêts d'Or »  
à Montigny-en-Morvan.  
Photo Claude CHEVRET

31 OCTOBRE

9 h

Accueil et Inauguration  
Installation des ateliers-exposition  
Programmation des travaux

14 h

Travaux autour des ateliers  
Démonstrations et échanges

16 h

Goûter

17 h

Débats autour des œuvres exposées

19 h 30

Repas

21 h pour les adultes : La part du maître

1er NOVEMBRE

9 h

Les problèmes techniques du journal scolaire -  
les papiers - techniques d'illustration - les encres -  
techniques typographiques

14 h

Présentation des travaux des groupes de la matinée

16 h 30

Visites et enquêtes diverses par groupes

19 h 30

Repas

21 h

Veillée selon les intérêts définis par les congressistes

2 NOVEMBRE

10 h

et/ou

— Rencontre avec journalistes, typographes, enseignants et coopérateurs ;  
— Débat avec les adolescents.

14 h

Assemblage du journal du Congrès

16 h 30

CLOTURE DU CONGRES

**Secrétariat :**

R. MASSICOT  
Groupe scolaire J. Bernigaud  
58470 MAGNY-COURS

**Trésorerie :**

Institut Nivernais de l'Ecole Moderne  
Bernard GABELUS - 1, rue Gaspard Chaumette  
58000 NEVERS - CCP 2587.05 P DIJON

2ème CONGRES NATIONAL DES IMPRIMEURS  
 PEDAGOGIE FREINET  
 LES GENETS D'OR - MONTIGNY-en-MORVAN - 58120 CHATEAU-CHINON

## Fiche d'inscription

Département : ..... Ecole : ..... Classe : .....

NOM, prénoms et ADRESSE		Sexe	Age	A	B	C
				20 F	65 F	20 F
ADULTES						
ENFANTS				18 F	45 F	18 F
Droit d'inscription par délégation (dans la mesure du possible, limiter à 3 le nombre d'enfants par délégation)						30 F
TOTAL						

Versement joint à l'inscription à :

Bernard GABELUS - CCP 2 587 05 P DIJON - ou chèque  
 bancaire

A - B - C - voir explications au dos.

## Fiche de travail

Département : ..... Ecole de : .....

Classe : .....

Nombre d'enfants : ..... Nombre d'adultes : .....

NOTRE DELEGATION APORTE :

Afin de participer à l'Exposition du Congrès

I SES REALISATIONS ORIGINALES :

- Journaux
- Quelques mises en pages
- Illustrations diverses
- Enquêtes
- Débats

CLICHES (linos, pochoirs, texticroches... déjà réalisés afin de pouvoir, sur place, effectuer des bonnes épreuves pour le journal du Congrès)

- 
- 

RESULTATS de nos recherches originales (techniques nouvelles, nouveaux matériaux, et toutes autres propositions) :

- 
- 
-

## Notre délégation désire :

## Fiche d'accueil

2 Faire part de ses projets (conception du journal, rubriques, correspondance, etc.)

- 
- 
- 

3 Poser des questions :

- 
- 
- 

4 Communiquer les avis et témoignages de

- nos parents
- nos camarades
- des enseignants du groupe départemental
- des professionnels

*Questions diverses :*

— Délégation département : .....

Ecole : .....

Classe : .....

— Date d'arrivée : .....

Heure d'arrivée : .....

Train (gare de NEVERS)

— Voiture : .....

(Montigny étant situé à 80 km de Nevers, il serait souhaitable que tous les collègues qui le pourront viennent en voiture. Sinon, prévenir pour être attendu à la gare.)

---

### NOTES

---

A — Arrivée le mercredi 30 octobre après-midi  
(repas du soir + petit déjeuner)

B — Séjour normal du jeudi 31 octobre matin au samedi 2 novembre  
(avant le repas du soir)

C — Départ le dimanche matin (repas du 2 au soir + petit déjeuner du 3)

Les repas seront pris en réfectoire (petit déjeuner, déjeuner, goûter, dîner)

Hébergement en dortoirs

**Joignez à votre fiche votre chèque de paiement et 2 enveloppes timbrées à votre adresse.**

## Bibliothèque de Travail Sonore

(1 disque - 12 diapositives - 1 livret)

Numéros parus en 1973-74 :

### 856. ENFANTS DES NEIGES Mutation d'une vallée alpestre : Orcières-Merlette.

Face 1 : Vie quotidienne des enfants - Sur les pistes - Ski alpin - Ski de fond.

Face 2 : Mutation de la Haute Vallée du Drac - En télécabine - De nouveaux métiers : conducteurs d'engins, pisteurs, secouristes - Difficultés de l'agriculture de montagne - L'avenir.

### 857. IL Y A 500 ANS : LA VIE QUOTIDIENNE A TROYES

Avec Françoise Bibolet, archiviste-paléographe.

Face 1 : La société urbaine aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles - Les bourgeois - Les artisans - Les maisons.

Face 2 : Comment on se chauffait, on s'éclairait, on s'habillait - La nourriture - L'hygiène - Une communauté bien organisée.

### 858. EN ANGLETERRE

(Au sud de Londres)

Face 1 : Les liaisons avec le continent - L'habitat - La circulation à gauche - La journée de l'écolier anglais.

Face 2 : Les repas - Une ferme - Londres.

Nota : Cette B.T. Sonore peut être livrée avec le disque en version ANGLAISE en option, sur demande.

### 859. AU TEMPS DE LA MARINE A VOILE

Face 1 : Les Cap Horniers - Les transports maritimes en 1900-1930 - La navigation à voile - La route du Cap Horn et ses dangers.

Face 2 : Les Terre Neuvas - La vie à bord d'un voilier de pêche - La pêche à la morue - Les doris - Préparation et salage de la morue.

Vente au numéro : l'album, 36,00 F.  
Abonnement : les 4 numéros de l'année : 86,00 F.

### Programme d'édition des B.T. Sonores pour l'année à venir (1974-75) :

Il est difficile de fixer avec précision les B.T. Sonores à paraître au cours d'une année scolaire. Tout au plus peut-on donner des titres possibles, l'achèvement définitif d'un numéro dépendant :

- de l'évolution imprévisible de certaines recherches ;
- de la présence ou non, à telle époque, de la personnalité à interviewer ;
- des difficultés à rassembler la documentation photographique.

En général, nous nous efforçons de donner, chaque année, un numéro dans chacun des thèmes suivants :

- Vies d'enfants.
- Telle personnalité et les enfants.
- Le passé.
- Reportages d'actualités.

## A l'école Freinet de Vence cet été :

### Rencontre Maths 1er degré

Pour la huitième année consécutive, notre groupe de travail s'est réuni autour des chantiers en cours.

Notre activité, cette année, s'est plus particulièrement concentrée sur l'élaboration des livrets programmés de la série A.O. et l'étude préparatoire des séries concernant la numération.

Rappelons à cette occasion l'éventail actuel des productions de notre commission que vous trouverez au catalogue de la C.E.L. :

a) Pour l'information des maîtres, des livrets « Structures de vie, Structures mathématiques ». Trois séries de cinq livrets, relatant des recherches vécues dans des classes et offrant à travers le cheminement des enfants des exemples de notre attitude pédagogique et une information théorique concrète. En quelque sorte, des documents proches de la B.T.R.

b) Pour les élèves, des outils conçus selon trois optiques qui se complètent :

- Les livrets programmés (voir séries parues sur catalogue C.E.L.). Travail autocorrectif partant de travaux menés dans des classes et permettant aux enfants de s'habituer à organiser leur raisonnement selon une démarche mathématique.  
- Les fichiers autocorrectifs de problèmes (les séries B, C, D parues couvrent entièrement les besoins des enfants de l'école élémentaire ; voir *Educateur* n° 6-7 du 1er/15 décembre 1972, p. 13). A travers les situations proposées, l'enfant s'affronte à des difficultés couramment vécues dans son environnement et par les réponses proposées (souvent multiples) prend conscience de l'égalité valeur et la diversité des résolutions possibles.

- Le Fichier de Travail Coopératif (une série spéciale Mathématique, numérotée de 101 à 200, à laquelle s'ajoutent d'autres fiches réparties dans l'ensemble du F.T.C. ; voir *Educateur* n° 14 du 1er avril 1973, p. 13).

Ces fiches d'incitation à la recherche présentent le plus souvent des situations qui permettent d'abord le déblocage d'un enfant ou d'une classe marqués par un enseignement scolaire, ensuite l'enrichissement du champ des recherches, le soutien passager d'un élève ressentant un besoin de « repos », enfin la sécurisation et la valorisation du maître et des élèves qui y rencontrent des pistes de même type que leurs propres recherches.

Notons que dans la série 301 à 400 « 100 fiches d'expériences fondamentales » l'angle « approche des concepts mathématiques » est souvent abordé (voir l'article de M. Varenne dans *L'Educateur* n° 3 du 20 octobre 1974).

- Les boîtes Mathématiques n° 0 (matériel polyvalent).

- L'atelier de calcul (bandes programmées permettant une approche sensible et concrète des mesures).

Ces outils offrent la possibilité à tout maître qui le désire d'engager sa classe sur la voie d'une éducation mathématique réelle et en accord avec la pédagogie Freinet. Cependant quelques productions nous paraissent plus que souhaitables à réaliser assez rapidement :

- Livrets programmés sur la numération aux niveaux B et C.
- Réajustement de forme (et parfois de fond) de l'atelier de calcul.
- Préparation de cahiers favorisant l'élaboration de schèmes personnels au niveau du calcul opératoire, pour remplacer les actuels cahiers d'opérations.
- Suite des livrets « Structures de vie, Structures mathématiques » (voir *Educateur* n° 1 du 15 septembre 1973, p. 23).

Les camarades de la commission, réunis cette année à Vence, ont la volonté profonde de mener à terme tous ces chantiers, cependant il faut bien avouer une certaine lassitude et le regret de ne pas voir s'associer plus activement de nouveaux camarades qui pourraient assurer la relève.

Bernard MONTHUBERT  
60, résidence Jules Verne  
86100 Châtelleraut

#### RAPPEL :

Responsable de la commission mathématique premier degré : Jean-Claude POMES, 48, rue de Langelle, 65 Lourdes.

### Rencontre F.T.C.

Nous nous sommes retrouvés cet été à l'école Freinet à Vence pour une rencontre de travail sur le Fichier de Travail Coopératif. Nous avons travaillé plus particulièrement à partir de deux idées principales :

- utiliser les apports et les envois des camarades ;
- essayer de compléter quelques lacunes afin que le F.T.C. soit toujours mieux adapté aux besoins de nos enfants.

Nous avons réalisé une série de fiches sur l'étude du milieu afin d'aider les enfants à prendre conscience de leur environnement et des transformations profondes qu'ils sont en train de vivre. Nous avons bien l'intention de continuer à explorer cette piste, comme toutes celles déjà ouvertes dans le F.T.C.

L'index qui porte maintenant sur 400 fiches demande une mise à jour perpétuelle et une rigueur de plus en plus grande à mesure que le nombre de fiches devient plus important.

Nous avons aussi essayé de proposer quelques options pour le travail de l'année à venir. Il serait nécessaire qu'une partie du travail « sauvage » : fiches faites en classe, chantiers départementaux, travailleurs isolés... soit utilisé plus efficacement par la commission nationale qui a bien besoin de travailleurs. Pensons donc à créer des circuits qui nous permettront de rassembler, de communiquer et d'enrichir nos productions isolées.

Le congrès de Bordeaux sera une étape importante dans notre travail s'il nous permet d'élargir cet échange et de rassembler des travaux issus d'un grand nombre de groupes de travail. Il le sera d'autant plus que ces groupes auront eu la possibilité de confronter leurs réalisations soit directement, soit par la commission nationale.

Alain RATEAU  
24, cité Patton  
33190 Blaye

## Rencontre du chantier « Autogestion St-Christophe et Le Laris (26) du 16 au 23 juillet

Rencontre faite d'amitié, de bonne humeur, chez J.-L. et M.-M. Maudrin, dans la Drôme.

Rencontre de copains, de détente et de travail, à l'issue de laquelle on se connaît mieux, on se comprend mieux, ce qui est fondamental lorsqu'on prétend évoquer les aspects parfois difficilement communicables d'une classe autogérée.

Tout compte fait, le temps a manqué pour réaliser le plan de travail prévu. En marge des agréables moments de détente, des tâches matérielles, ont été menées de longues discussions sur l'exercice du pouvoir en classe Freinet, la part du savoir autogéré dans la construction de la personnalité, le caractère instituant des outils, la nature de la relation adulte-enfant avec ses aspects différenciés suivant les enfants, le rôle structurant de la règle élaborée collectivement, etc.

Une première écoute de documents sonores issus de la classe de P. Martel (les enfants et le maître essaient de cerner le difficile problème de la détention du pouvoir dans le groupe classe) a été effectuée (possible utilisation de ce type de document dans B.T.R.). Les outils de travail pour l'année qui commence seront le bulletin « Structures de relation » et plusieurs cahiers de roulement centrés sur des thèmes précis qui permettront de préparer les travaux du prochain congrès. Pour participer aux travaux du chantier « Autogestion », prendre contact avec :

J. CHASSANNE  
Miermaigne  
28420 Beaumont-les-Autels

## Cauduro

### propriété coopérative de camarades de l'I.C.E.M. pédagogie Freinet.

Pour la première fois depuis sa création (1969) — l'évolution pourrait paraître lente ! — Cauduro est devenu opérationnel.

Durant cet été, dans des conditions encore difficiles — seul le camping est possible — se sont tenues deux rencontres : celle du chantier Art Enfantin et celle du chantier B.T.R. Vous en lirez par ailleurs le compte rendu.

Bientôt la maison de Cauduro offrira toutes ses possibilités et tous ses espaces : l'électricité, les sanitaires et bientôt l'eau courante en feront un lieu accueillant de travail et de rencontres.

Il suffit encore d'un dernier effort pour d'une part éponger les dettes restantes et d'autre part accomplir les travaux d'aménagements : dallages, mise en place de parquets ; ensuite il ne s'agira plus que d'embellissements, l'essentiel étant accompli.

Pour participer à la S.C.I. (société coopérative immobilière) de la renaissance de Cauduro vous pouvez écrire à BERTRAND à Cannes ou à ROCHARD à Thézau-les-Béziers, 34 Murviel-les-Béziers.

## Compte rendu de la rencontre B.T.R. de Cauduro (17-22 août 1974)

### 1. Dossiers

#### 1.0. Planning pour 74/75

- Un an de poésie au C.M.2 (1er trimestre) par M. Le Guillou et P. Le Bohec.
- Le texte libre banal (cas Patrice) par R. Laffitte.
- Un an de poésie au C.M.2 (2e trimestre) par M. Le Guillou et P. Le Bohec.
- Analyse de la part du maître par J. Caux.
- Un an de poésie au C.M.2 (3e trimestre) par M. Le Guillou et P. Le Bohec.

#### 1.1. Synthèse des critiques de deux projets

- Les chants libres de Sylvie par Y. Henriot.
- Essai de mesure de la créativité par J. et J. Caux.

#### 1.2. Présentation de projet

- Des moments privilégiés en maternelle par M.H. Maudrin.

### 2. Rayonnement de B.T.R.

#### 2.0. Insertion de B.T.R. dans le mouvement

- Numéro spécial recherches du bulletin B.T.R. ou Techniques de Vie (memento des travaux actuels et de leurs auteurs). Parution fin premier trimestre.
- Articles dans l'Educateur :
  - « Pour participer à B.T.R. ».
  - Présentation de « Un an de poésie au C.M.2 ».
  - « Notre conception de la recherche expérimentale ».
  - Plus tard : extraits du bulletin B.T.R.

#### 2.1. Rayonnement hors du mouvement

- Texte sur notre conception de la recherche diffusé à la grande presse à la parution de la première B.T.R.
- Diffusion auprès des facs, universités, E.N., etc.

### 3. Discussions - débats

#### 3.0. Fondements de B.T.R.

- Débat « Pourquoi B.T.R. ». Synthèse à paraître dans Techniques de Vie.
- Mise au point collective du texte sur notre conception de la recherche et le rôle qu'y joue B.T.R. Présenté à La Londe. Parution dans L'Educateur.

### 3.1. Nos outils, nos supports pour échanges, réflexions, approfondissements

- Bulletin B.T.R.
  - Analyse de livres, de courants de pensées, et de leur éclairage de la P.F.
  - Articles sur nos « théories » (tâtonnement expérimental, méthode naturelle, coopérative).
  - Pages spéciales pour extraits de projets, ou « pierres d'angles » de dossiers.
- Nos futures rencontres :
  - Réflexion constante sur notre rôle et les orientations du chantier.
  - Davantage axées sur le travail autour de dossiers (présentation, retouches, mises au point).
  - Donneront la parole aux travailleurs du mouvement qui ont particulièrement creusé une question, pour intégrer ces apports dans notre « chaîne collective ».
  - Possibilité d'accueil de travailleurs, de chercheurs, extérieurs à notre mouvement.

### 4. Autres projets à discuter

#### 4.0. B.T.R. audiovisuelles

#### 4.1. B.T.R. sur une B.T.

- A partir d'un cas précis (ex. : B.T. sur le blues, B.T. culturelle).
- Rôle culturel de la B.T.
  - création,
  - contenu,
  - retombées auprès des enfants.
- Analyse politique (par rapport au savoir et aux inégalités socio-culturelles) et pédagogique (rôle dans nos conceptions de l'apprentissage).

Chantier B.T.R.  
René LAFFITTE  
Aux flancs du coteau  
Maroussan  
34370 Cazouls-les-Béziers

## Notre participation au CONGRES INTERNATIONAL de l'Institut National des Sciences de l'Education Artistique (I.N.S.E.A.) à NOVI SAD (Yougoslavie) du 19 au 24 août 1974

Nicole et Camille Delvallée et Henriette Chagnon y ont participé.

Nos camarades écrivent :

*Nous avons découvert au congrès de l'I.N.S.E.A. que l'Ecole Moderne était toujours en pointe par la force de l'expression libre qui est à peine connue et pratiquée à l'étranger.*

Nous recevons cette carte. C'est la reproduction d'un dessin de Stéphanie, 5 ans, de la classe d'Henriette ; une des six cartes éditées pour ce congrès, choisie parmi les 4 000 dessins de l'exposition mondiale, eux-mêmes sélectionnés parmi les 75 000 envoyés.



## Vie des commissions et des chantiers de l'I.C.E.M. pédagogie Freinet

### Pour un nouveau chantier

#### L'économie dès l'enfance!

Les enfants et les adolescents vivent dans le même contexte économique que nous, adultes. Et ils ne manquent pas de réagir très tôt à ce qu'ils voient autour d'eux et qui façonnent leurs mentalités (l'argent, les salaires, le travail, les immigrés, la sécurité sociale, les super-marchés).

Bernard (5e III) raconte : *Lorsque j'ai payé une bouteille de gaz, le marchand m'a fait cadeau de cinquante centimes.*

Frédéric (5e III) dit aussi : *J'ai été chercher du fuel. Sur le compteur, il était marqué 3,65 F, et le pompiste m'a demandé 4 F.*

D'autres enfants demandent : *Qu'est-ce que le communisme ? le socialisme ? Qu'est-ce que la bourse ? Pourquoi ne fait-on pas plus d'argent ? Il y aurait moins de pauvres !*

Dans un « cours préparatoire », quelques enfants se disent : *Plus on travaille, plus on a d'argent. C'est la vie. Plus on est riche, plus on vit...*

Christophe (2 ans 1/2) arrive vers sa mère et lui dit : *Maman, il n'y a plus de sous là (dans le porte-monnaie) ; on va aller en acheter ?*

Et nous adultes et instituteurs, comment réagissons-nous face à ces remarques et à ces questions ? Sommes-nous toujours en situation d'aide ou d'éducateur dans ces moments-là ?

Il est souvent dommage de « laisser filer » de telles remarques alors qu'elles sont dues à un système économique qui asservit quantité de travailleurs d'usines et de la terre.

Nous voulons que les enfants voient, tâtonnent et s'expriment librement. Nous voulons que chacun d'eux s'affirme au mieux dans un souci communautaire, qu'ils apprennent à s'organiser eux-mêmes et à mener jusqu'au bout leurs activités, leurs expériences. Nous voulons contribuer au développement de leur esprit critique afin qu'ils soient plus aptes à influencer sur leur réalité sociale, de la plus limitée à la plus large. Mais que faisons-nous pour que les réactions des enfants deviennent l'objet d'un travail individuel ou collectif ?

Bien sûr, « nous adultes, sommes peu informés sur les questions économiques » ; et on a du mal à favoriser telle ou telle recherche dans la classe, car on ne voit pas bien la portée ou l'intérêt des choses. Mais il ne faut pas s'attarder sur le fait que « ça nous dépasse ». Le problème est que les enfants s'interrogent et nous devons chercher les conditions ou les outils qui peuvent les aider à dépouiller la réalité économique.

POUR LES ENFANTS des fiches « simples » sont à faire sur la banque, l'action, la bourse, l'expropriation, le trust, les concentrations, l'inflation, la dévaluation, les impôts, les supermarchés, etc.

POUR LES COPAINS INSTITUTEURS, des brochures plus développées sont à constituer sur des sujets identiques ou plus essentiels comme la production, l'échange ; l'argent, l'épargne, le progrès, etc.

ET SURTOUT, il faut recueillir puis publier des réactions d'enfants et d'adolescents...

— pour nous convaincre qu'il s'agit d'une réalité qui existe à coup sûr chez les enfants, même si on n'est pas habitué à s'y arrêter parce qu'elle ne paraît pas simple (la dévaluation) ou parce qu'elle est tabou (le vol) ;

— pour classer ces réactions et mettre au point des outils qui tiennent compte autant que possible des réactions des enfants et des adolescents.

A ce sujet, il ne faut pas hésiter à NOTER simplement les réactions et remarques des enfants et à les COMMUNIQUER autour de vous, dans les réunions départementales du groupe, à l'adresse ci-dessous, etc.

Les activités de la classe (réalisation et distribution d'un journal, production et vente de crêpes, préparation d'un voyage ou d'une sortie-enquête) peuvent être l'occasion de multiples observations.

Par exemple : comment est décidé le prix d'un journal ? Ou bien la production des crêpes est-elle décidée pour répondre à un besoin réel ou artificiel, exprimé ou non ?

Les pistes de travail sont nombreuses, et ce n'est qu'en regroupant nos informations, nos documents et en confrontant nos tentatives que nous pourrions avancer dans ce domaine.

Il est d'autant plus important de mettre en route ce chantier que déjà sont parues des bribes d'instructions officielles en matière d'environnement et d'économie à l'école, et il ne semble pas que le développement de l'esprit critique et la « maîtrise » du milieu fassent partie des préoccupations officielles. Ceux qui sont intéressés par ces textes peuvent les retrouver dans les B.O. n° 14 de 1971, n° 18 et 21 de 1972 (circulaire n° 71-118 du 1er avril 1971, circulaires n° 72-178 du 24 avril 1972 et n° 72-204 du 16 mai 1972).

Pour la communication des réactions d'enfants et pour toute autre proposition de travail, écrire à :

Daniel LE BLAY  
Bois Saint-Louis, bât. 5A  
44700 Orvault

### Commission français

Quelques départements n'ont pas fait connaître les camarades qui travaillent (ou désirent travailler) dans notre sens.

SI VOUS DESIREZ ETRE INFORMES du travail de la commission et y collaborer, faites-le savoir à Francis Oliver.

TRANSMETTEZ à la même adresse tout ce qui se fait autour de vous et peut intéresser la commission : — publications départementales, — double de cahiers de roulements ou de correspondances de petits groupes...

Que le travail de chacun serve à tous et nous permette d'avancer.

Francis OLIVER  
14, rue du Moulin à Vent  
Boigny-sur-Bionne  
45800 Saint-Jean-de-Braye



### Informations diverses

#### Affaire de l'Eperon (La Réunion)

Dans L'Éducateur 16-17 de mai 74, nous vous avons informé de l'incendie criminel contre l'école de l'Eperon, des sanctions exercées contre trois enseignants (G. Phaire, J. et C. Saint-Marc) qui s'étaient solidarisés avec les actions de protestations des parents devant la mauvaise volonté de l'administration à redonner aux enfants et aux maîtres des conditions de travail décentes.

Les trois enseignants qui avaient été suspendus sans traitement ont fait appel de la décision. Ils devraient en principe être couverts par la loi d'amnistie mais ce n'est pas la première fois que des distances sont prises par l'administration des D.O.M. vis à vis des lois métropolitaines.

Pour parer à toute nécessité de relancer l'action de défense et, de toutes façons, pour couvrir la destruction du matériel détruit, appartenant personnellement à ces camarades et dont ils ne pourront dans les meilleurs cas obtenir le remboursement, nous lançons avec l'accord de l'Institut Réunionnais de l'École Moderne, une *souscription de soutien* pour l'école de l'Eperon. Les fonds sont à verser au C.C.P. : I.C.E.M.-Pédagogie, 49-85-97 Marseille en précisant sur le talon correspondance « soutien Eperon ».

### Le n° 73 de Art Enfantin et Créations marque et souligne les quinze années d'existence de la revue.

Autour d'un montage de quinze pages retraçant depuis l'origine le rôle, l'existence et l'évolution de la revue, les camarades responsables du comité de la publication ont débattu. Cela est retracé succinctement dans la revue ; mais aussi cela doit s'amplifier et déboucher sur un échange plus étendu dans le cadre du bulletin de la commission de travail.

Nous avons été tentés de reproduire ici dans L'Éducateur, les contributions à ce débat de Paulette Quarante et de René Laffitte. Mais si cela aurait permis de « parler enfin d'art enfantin dans L'Éducateur », cela n'est pas raisonnable en ces temps de pénurie de papier et d'économies !

Si les deux revues « Art Enfantin et Créations » et « L'Éducateur » ont le même nombre d'abonnés, la clientèle est pourtant différente ! Aussi nous insistons auprès des lecteurs de cette revue pour qu'ils lisent (ou s'abonnent) *Art Enfantin et Créations* et qu'ils participent à la réflexion et aux échanges autour des œuvres dites d'art des enfants et des adolescents mais qui ne sont pour nous, comme le dit René Laffitte que « copeaux » que « témoignages de rencontres, de naissances, de renaissances ».

MEB

### QUI PEUT REPOUDRE ?

C. MARION, enseignant en milieu esquimaux dans le Grand Nord canadien (*Atanssikut, Povungnituk, Nouveau Québec, Canada JOM - 1 PO*) voudrait se procurer un matériel d'imprimerie d'occasion. Lui faire directement toute proposition.

## La vie de L'EDUCATEUR

### LISTE DES CORRESPONDANTS DEPARTEMENTAUX

- 01 Ain : André DESCOTTES, école de Sermoyer, 01190 PONT-DE-VAUX.
- 02 Aisne : J.-P. LIGNON, 7, rue Gambetta, 02130 FERRE-EN-TARDENOIS.
- 04 Alpes de Haute-Provence : Ch. MARUSIC, montée des Genêts, 04100 MANOSQUE.
- 16 Charente : Mme Monique CHARBONNEAU, GOURVILLE, 16170 ROUILLAC.
- 18 Cher : Gérard BELICARD, école de Plou, 18290 CHAROST.
- 21 Côte-d'Or : J.-P. KRUG, 2, impasse Tisserand, 21160 MARSANNAY-LA-COTE.
- 26 Drôme : J.-P. FAYOL, LA BAUME D'HOS-TUN, 26300 BOURG-DE-PEAGE.
- 28 Eure-et-Loire : J. CHASSANNE, Miermaigne, 28420 BEAUMONT-LES-AUTELS.
- 31 Haute-Garonne : Mme Jacqui MOUBINOUS, 9, rue de la Grisolle, 31650 SAINT-ORENS.
- 32 Gers : P. DUPOUY, 20, avenue des Pyrénées, 32190 VIC-FESENSAC.
- 33 Gironde : Alain EYQUEM, école publique, LE PUY, 33850 MONSEGUER.
- 36 Indre : Jean-Claude BERRAND, place Pillain, 36150 VATAN.
- 37 Indre-et-Loire : Jacques GABIN, 130, rue de la Fuye, 37000 TOURS.
- 39 Jura : Robert MARTELET, école de Villards-d'Héria, 39260 MOIRAND.
- 44 Loire-Atlantique : J. LE GAL, 15, rue Fabre d'Eglantine, 44 NANTES.
- 46 Lot : Raymond LASSERRE, instituteur, Mont-Saint-Jean, 46300 GOURDON.
- 57 Moselle : Mme Cécile MALORIOL, 13, rue du Printemps, MARANGE-SILVANGE, 57301 HAGONDANGE.
- 76 Seine-Maritime : J.-Claude DANLOS, école de Flamets-Frétils, 76270 NEUFCHATEL-EN-BRAY.
- 86 Vienne : B. MONTHUBERT, 60, résidence Jules Verne, 86100 CHATELLERAULT.
- 87 Haute-Vienne : B. LEVI, 15, rue J.-J. Rousseau, 87 LIMOGES.
- 93 Seine-St-Denis : Annie PERRET, chez Arlette LHERM, 15, avenue Veuve Lindet Girard, 93390 CLICHY-SOUS-BOIS.
- 94 Val-de-Marne : Mlle DIDRY et Mme REUGE, école M. Cachin B, 35, rue du Dr Roux, 94600 CHOISY-LE-ROI.

La liste s'allonge régulièrement. Dès votre prochaine réunion du groupe départemental, ne manquez pas de désigner votre correspondant. Adressez-en le nom et l'adresse à :

L'EDUCATEUR  
B.P. 251, 06406 Cannes



**L'ENFANT  
ARTISTE**  
par Elise Freinet  
190 pages 22 x 29  
135 reproductions  
20 hors-textes  
couleurs

En vente à la C.E.L.

## AVIS AUX LECTEURS

N'hésitez pas à écrire pour L'Educateur, à faire part de vos réactions : adressez vos envois à votre correspondant départemental (liste ci-contre), ou à votre délégué départemental, ou directement à L'Educateur, B.P. 251, 06403 Cannes.

## La reconduction des abonnements aux revues de l'I.C.E.M.

Nous avons déjà précisé (Educateur n° 1) que nous ne pouvions pratiquer cette année la reconduction automatique des abonnements : faites-en part aux camarades qui s'étonneront de ne pas recevoir la revue s'ils n'ont pas renouvelé leur abonnement.

## Services gratuits

Nous avons également réduit très sérieusement le nombre des services gratuits effectués l'an dernier. Mais nous pourrions, à votre demande, vous adresser quelques numéros de L'Educateur (de 73-74 et de cette année peu à peu) dans la mesure où vous pouvez les communiquer personnellement à des gens intéressés par notre travail.

## Courrier des lecteurs

Participez ou encouragez à écrire pour le courrier des lecteurs. Adressez vos envois à : Paul LE BOHEC, 35112 Parthenay-de-Bretagne.

## La brèche

Pensez à rappeler aux collègues du second degré l'existence de la nouvelle revue : « La Brèche au second degré » présentée dans L'Educateur n° 1.



# 37

Indre-et-Loire

Des nouvelles de l'Indre-et-Loire, envoyées par Jacques Gabin :

Projets de travail :

- Un nouveau circuit de poésie, contes et journaux scolaires (responsable Nicole Elert).
- Deux nouveaux chantiers : expression corporelle (Monique Cornan) et poésie (Nicole Elert).
- Des rapports envisagés avec l'E.N. d'institutrices, à la suite des demandes formulées par les normaliennes.

Jacques Gabin ajoute à sa lettre : « Nous sommes à trois à nous intéresser plus particulièrement à L'Educateur. Je pense répartir les tâches en m'inspirant du plan de travail et de relance de la revue.

## De nos correspondants départementaux :

# 16

## La vie du groupe Charentais

Notre groupe sort d'une crise de croissance assez sérieuse qui a débuté en 68-69.

De 35 militants en 66, le groupe est passé en trois ans à 146. Les « anciens » ont dû s'atteler à deux tâches importantes :

- aider et informer les nouveaux venus,
- poursuivre leur travail de recherche et de réflexion sur les fondements de leur pédagogie.

Etant donné le nombre de nouveaux inscrits, la première tâche leur a pris la plus grande partie de leur force et de leur énergie.

1973-74 a encore été essentiellement une année d'information. Le groupe a organisé un stage d'initiation à la pédagogie Freinet ouvert aux normaliens, remplaçants et titulaires, étendu sur huit mercredis de novembre à mars, comprenant :

- 5 matinées avec moment de classe suivi de discussion,
- 3 après-midi consacrés à l'esprit de la pédagogie Freinet ou bien à des travaux d'ateliers.

Ce stage a mobilisé cette année encore une grande partie de nos forces. Pourtant ce travail d'information est nécessaire et même indispensable surtout depuis qu'une partie de nos techniques ont été « officialisées ».

En 72, le groupe s'était proposé de réfléchir et de travailler sur le sujet : « les ateliers fondamentaux ». Ce travail n'a pu aller très loin. Il aurait fallu le faire précéder d'une étude des besoins fondamentaux des enfants et de leurs activités fondamentales. Le groupe n'était pas prêt pour cette étude, il était encore, dans sa majorité, trop préoccupé par le besoin d'acquiescer et de perfectionner des techniques insuffisamment maîtrisées.

Après cette période de croissance, il semble que nous nous dirigeons vers une période de maturation et en 74-75 les chantiers vont essayer de cerner quelques-uns des besoins de l'enfant.

- Le chantier RYTHME s'est déjà réuni l'année dernière, il va poursuivre son travail.

- Un autre groupe se penchera sur les jeux spontanés de l'enfant.

- Ces recherches nous ont fait sentir la nécessité de lire, d'étudier, de réfléchir, de critiquer des ouvrages traitant ces sujets.

Ces travaux nous fourniront peut-être l'occasion d'apporter notre pierre à B.T.R.

D'autres camarades s'intéresseront

- à l'utilisation et à la critique des livrets de français ;

- à la création d'outils de lecture pour le C.P. : fiches et livrets ;

- à la correspondance naturelle.

En somme, je pense que notre groupe est bien vivant et que notre mare s'éclaircit. Après une série d'ondes provoquées par la chute d'un pavé (l'arrivée massive de nouveaux venus) nous allons pouvoir reprendre la pêche en eau profonde, pêche d'autant plus fructueuse que la chute du pavé a dû dégager de nouveaux fonds.

Et le rôle du correspondant départemental de L'Educateur dans tout cela ?

Il sera ce que nous en ferons. Je crois que son travail peut être intéressant et profitable pour le groupe comme pour le mouvement. Beaucoup d'articles de L'Educateur étaient lus avec intérêt par chacun, on en parlait quelquefois avec un camarade mais on écrivait rarement le bilan de ses réflexions. Si dans chaque département une petite équipe se charge de discuter, d'approfondir, de critiquer quelques articles et d'en envoyer un résumé le mouvement tout entier y gagnera en vie et en force.

Monique CHARBONNEAU  
Gourville  
16170 Rouillac

## Le travail en ateliers

Jacques BRUNET

Au moment où l'Education Nationale affecte de découvrir le « travail indépendant », où un certain nombre de collègues croient trouver leur salut dans le « travail de groupe », où plusieurs publications paraissent sur le sujet, il nous a paru bon de faire le point sur le **travail en ateliers**, pratique qui se confond avec les origines de la pédagogie Freinet... et les origines de l'enseignement.

Quintilien, au premier siècle de notre ère, parle de travail de groupe dans l'Institution Oratoire. De tout temps les étudiants ont travaillé en équipe (ou en brigade ! comme Ronsard et Du Bellay). Citons encore « *l'enseignement mutuel* » prôné par Hippolyte Carnot en 1825, et par Proudhon, à la suite d'expériences anglaises. Freinet, en introduisant très rapidement les ateliers, déclare s'inspirer du plan Dalton.

Cet essai de mise au point s'impose pour d'autres raisons : l'imprécision de notre vocabulaire qui fait parfois écran tandis que la pratique évolue et se diversifie sans qu'on s'en rende toujours compte, et enfin l'importance de cette technique au second degré.

### Situation des ateliers dans la pédagogie Freinet

Précisons toutefois que le travail d'atelier, tant au premier qu'au second degré — et contrairement au « travail indépendant » qui sera peut-être officiellement généralisé dans les mois à venir —, n'est qu'une technique parmi d'autres, au sein de la pédagogie Freinet. Il ne prend de sens que s'il est étayé par :

- une large ouverture sur le milieu,
- de nombreuses techniques d'expression et de communication,
- et enfin une prise en charge poussée de l'organisation par le groupe-classe.

Tous ces aspects se complètent et se renforcent : l'enquête, le texte libre n'ont de sens que prolongés par une élaboration, qui se fait en atelier, puis une diffusion, etc. Aucune technique n'est prédominante et n'a une fin en soi. Certaines peuvent momentanément disparaître : une « classe Freinet » peut vivre sans journal, ou sans correspondance ! On pourrait concevoir, bien que difficilement, une classe Freinet sans ateliers, mais une classe qui ne pratiquerait que les ateliers, pour eux-mêmes, court le risque de tourner en rond. L'ensemble des techniques constitue donc un réseau cohérent, ce qui ne veut pas dire sans problèmes.

### Définition

Nous proposerons, au moins à titre provisoire, la définition suivante de l'**atelier** : travail de groupe, librement choisi par les élèves, qui aboutit autant que possible à une production concrète, communiquée sous une forme définie par ce même groupe, et qui prend appui sur un certain nombre d'outils et de techniques.

C'est donc beaucoup plus large que le « coin » bien aménagé où peut travailler un petit groupe. Cela ne se confond pas non plus avec une activité pratique, concrète, manuelle, par opposition à des travaux plus « intellectuels » ou plus « scolaires », ce serait bien plutôt l'association des deux.

### Pourquoi des ateliers ?

Faut-il justifier les ateliers ? La question peut paraître saugrenue tellement cette forme de travail s'impose à nos classes ; la diversité et la profusion des travaux sont telles qu'on ne voit pas comment on pourrait s'en tirer autrement que par une répartition des tâches. Qui veut répondre aux correspondants ? Qui veut écouter cette bande, mettre au point ce texte, l'illustrer ?...

C'est d'ailleurs ainsi que s'ébauche peu à peu la gestion coopérative de la classe.

Il n'y a donc pas à « introduire » les ateliers, ni à prendre de précautions particulières à ce sujet : la classe y est inévitablement conduite.

Mais nous pouvons essayer de justifier les ateliers a posteriori, justifications qui sont fort bien perçues dans les bilans et sondages réalisés dans les classes :

— **Valeur de socialisation** : c'est ce que retiennent les adolescents en premier. On sort de l'isolement, « *on ose s'associer à quelqu'un, lui faire confiance* » (1re) ; « *ça nous apprend à être en groupe, à réagir dans une société de groupe, ça permet de prendre conscience de la place que tu occupes dans une communauté, et c'est un très bon apprentissage* » (Jean-Michel, 3e).

— Cette primauté de la relation entraîne une « **meilleure communication** entre les élèves et avec les professeurs, une **meilleure connaissance de soi et des autres** » (1re).

— D'où un **mûrissement de l'expression** : « *la classe se libère beaucoup plus, s'exprime, et chaque élève ne reste plus cloîtré dans son petit monde personnel* » (Martine, 1re), et un **épanouissement individuel** beaucoup plus facile que dans le groupe classe : « *les ateliers développent les qualités de chacun* » (1re).

— Le **savoir** devient une **acquisition autonome** : « *ça m'a apporté beaucoup plus que le travail traditionnel, vu que c'est un travail que tu as choisi, c'est une recherche que tu fais de toi-même, sans être forcé par derrière par le prof et à ce moment-là, tu t'intéresses de plus près au problème, tu recherches davantage, tu essaies d'en savoir toujours un peu plus* » (Patrick, 3e).

— Et cette acquisition se fait mieux grâce aux **échanges multipliés** : « *chacun met en commun ce qu'il sait... Ça permet de s'affranchir du travail individuel qui est bête parce que dans le fond, on n'apprend pas plus que ce qu'on savait déjà, et on l'oublie très vite. Alors que là, par des discussions, par les exposés, c'est beaucoup mieux, ça te fait des*

connaissances beaucoup plus profondes » (Jean-Michel, 3e).

— Elle se fait mieux aussi parce que « *chacun travaille à son rythme personnel* » (1re) et que « *le maître peut mieux aider ceux qui rencontrent des difficultés* » (3e). C'est donc une forme précieuse de l'**enseignement de soutien**, qui peut contribuer à compenser — mais ne nous faisons pas d'illusions excessives — les handicaps socio-culturels.

— De ce fait le travail devient une activité créatrice, source de plaisir : « *le travail devient beaucoup plus attrayant car il nous permet de découvrir les choses par nous-mêmes* » (1re).

— On acquiert des connaissances mais aussi une **méthode plus solide** : « *cela permet d'acquérir une certaine maîtrise du travail, grâce au dossier qu'il faut mener à bien.* » (1re).

— Ce qui entraîne la **réflexion et l'esprit critique** : « *cela nous permet de réfléchir mieux, car l'origine de la réflexion vient de nous-mêmes* » (3e).

— Tout cela développe l'**initiative**, les **responsabilités** :

« *Plus de travail tout mâché* » (1re).

« *Je crois avoir acquis l'esprit de décision* » (1re).

« *On travaille activement au lieu de subir* » (1re).

Ce qui remet évidemment en cause l'autorité magistrale... et l'autorité tout court :

« *Ça nous apprend à vivre autrement que dans une société hiérarchisée, cela nous déconditionne de tout ce qu'on nous a imposé jusqu'à présent* » (3e).

## Place des ateliers au second degré

Au second degré les ateliers ont une place à la fois dérisoire et essentielle.

— Une place dérisoire, par rapport au premier degré, tant que nous travaillerons par spécialités isolées, avec un emploi du temps éclaté, des classes de 35 élèves, dans des locaux inadaptés et dans un contexte répressif. La pratique des ateliers va exactement à l'encontre de toutes nos conditions de travail, et nous force à les remettre en question, même si nous ne le désirions pas.

— Une place essentielle, car ces conditions de travail, aussi aberrantes soient-elles, ne doivent pas constituer un alibi pour l'inaction. Il se trouve que les ateliers sont particulièrement bien adaptés aux adolescents auxquels nous nous adressons. Les blocages psychologiques sont souvent considérables : ils tiennent à l'évolution spécifique des adolescents, aux différences de maturité, aux problèmes de la mixité, à la diversité d'origine sociale et géographique. Une classe de seconde est constituée d'élèves venant de 6 à 7 établissements différents. Dans ces conditions le travail en atelier est particulièrement bien ressenti tant au 1er qu'au 2e cycle, il est sécurisant en début d'année : la communication s'y établit facilement.

## Conditions matérielles

Il faut malgré tout un minimum de conditions matérielles. Notre exigence minimum serait de pouvoir retrouver une même classe **dans une même salle**, ce qui est parfaitement réalisable, quelles que soient les difficultés d'un emploi du temps, surtout si l'on développe les **équipes éducatives**. Les emplois du temps sont trop souvent établis au mépris des nécessités pédagogiques les plus élémentaires, au

mépris de la santé de l'enfant, bref, en dépit du bon sens. Il nous faudra bien prouver qu'il existe des **techniques simples d'aménagement du temps et de l'espace**, à la portée de tous.

Ensuite : une armoire, voire quelques étagères, des panneaux d'affichage... C'est moins cher que les équipements audio-visuels de quelques établissements « expérimentaux ».

Mais on peut aussi se « débrouiller » : déménager des armoires vides, installer des caisses, récupérer des panneaux, occuper des salles vides — avec l'accord officiel ou tacite de l'administration —, s'installer dans un couloir, dans un réduit, un coin de la cour (un atelier de musique libre fut installé au fond de la cour, derrière les W.C...), se mettre d'accord avec des collègues pour des échanges de salles. Une classe une fois lancée dans le travail d'atelier est toujours fertile en solutions de rechange, déménagements et aménagements variés de l'espace. Elle sait au besoin les imposer. On peut rêver de panneaux mobiles, d'architecture fonctionnelle, d'école « à aire ouverte », d'ateliers aux dimensions d'un énorme hangar d'usine (ce qui simplifierait bien des problèmes, le bruit par exemple). Ces solutions, pourtant simples, peu onéreuses, ne semblent pas pour demain. On peut s'en passer. Nous souhaiterions seulement que le « système D » ne devienne pas l'unique règle.

Il est donc souhaitable d'avoir, chaque fois qu'on le peut, des « coins » spécialisés, faciles à ranger (journal, photo, enregistrement, caisses à documentation, fichiers divers, etc.), faciles aussi à déménager suivant les besoins des groupes qui assez vite prennent possession de l'espace.

## Outils et documentation

Quant aux outils (polycopiage, illustration du journal, audio-visuel sous toutes ses formes, etc.), ils devraient être tous immédiatement disponibles. Sans cette facilité de moyens, la prise en charge ne peut se faire réellement. Le limographe dans la classe, qu'un groupe peut utiliser à tout moment, a une portée bien plus considérable que la Gestetner électrique qu'il faut utiliser dans un local spécial et avec l'autorisation de l'administration. Si donc il est impensable de pratiquer les ateliers sans outils, et sans outils nombreux de façon à créer des incitations par un milieu sinon riche, du moins suffisamment varié, ces outils peuvent être simples et peu coûteux.

Pour les mêmes raisons que les outils, il nous paraît nécessaire que la **documentation** de première urgence soit dans la classe (fichiers de références, dossiers, bandes magnétiques, B.T., B.T.2, collections de vulgarisation...). Et puis si le service de documentation de l'établissement devenait le seul recours, il serait bien vite débordé, ce qui commence à se produire avec le développement du « travail indépendant ». Il faut donc envisager une articulation et divers relais :

— Documentation interdisciplinaire sur une classe, sur un groupe de classe (bien que ce soit contestable : les « cabinets d'histoire » et de lettres quand ils existent, pourraient facilement être communs).

— Centre de documentation de l'établissement, avec des moyens démultipliés (locaux et personnel), comme cela est d'ailleurs depuis longtemps préconisé — mais préconisé seulement — par l'inspection générale de la documentation ; voir une bonne mise au point de Françoise Lagarde : « *Les S.D.I. face au travail indépendant* » (*Les amis de Sèvres*, n° 3, 1973).

— Bibliothèques de la ville, archives municipales, etc. Il serait toutefois dommage de n'envisager que le document écrit et déjà élaboré, aux dépens des **sources vivantes** (enquêtes, sondages dans la rue, témoignages de visiteurs, de parents, ou de grands-parents plus disponibles...) qui semblent un peu oubliées dans le « travail indépendant ». Dommage aussi que nous soyons submergés par les documents aux dépens de la **création** ! Il serait bon de mettre périodiquement le feu à tout ce qui nous encombre. C'est un plaisir rare qu'il faut avoir savouré ; de préférence avec les élèves.

## Constitution des groupes

Les groupes se forment-ils plutôt par affinités ou plutôt suivant le sujet ? Pierre (3e) déclare : « *Cette année a été plus profitable parce qu'on s'est mis par groupes voulant traiter la même question, alors que l'année dernière on se mettait par copains.* » Ils déclarent aussi en majorité qu'il est mauvais de se retrouver tout le temps dans le même groupe. En fait les sondages montrent une prédominance assez nette en 3e, et encore plus nette en 1re, du regroupement par affinités : « *les sentiments importent beaucoup* » (1re), « *c'est nécessaire pour un travail sérieux* » (1re), que « *cela voile un champ sexuel très actif mais peu dit* » (J. Vidal, *Cahiers pédagogiques* n° 103, p. 24), et contribue ainsi au succès du travail en ateliers, c'est l'évidence.

Un roulement leur paraît souhaitable pour « *s'habituer à comprendre les autres, ne pas vivre en vase clos, avec des camarades qui ont les mêmes opinions que vous* » (3e) ; quelques-uns ont fait cet effort, mais la majorité des groupes est restée très stable : « *nous étions satisfaits de notre entente mutuelle* ».

Sur le point de savoir si la classe peut se mêler de faire varier les groupes, les avis sont très également

partagés en 3e. En tout cas le prof n'a rien à y voir. « *Ce qui est bien mon avis, même si au début j'ai eu des velléités d'intervention, parce que je pensais que cette stabilité pouvait être dommageable* » (J. Brunet). Le brassage s'opère tout de même par les débats, par certains ateliers plus ouverts que d'autres (le journal en particulier). « *Le sociogramme peut être utilisé, à condition qu'il soit accepté et dépouillé par la classe entière — ce qui est possible à partir d'un certain stade de libération — mais il s'est avéré assez inutile dans le cas de cette 1re. Il n'a révélé que ce qu'on savait déjà et n'a entraîné aucune répercussion sensible* » (J. Brunet).

Les groupes vont de deux à une dizaine (pour le journal), avec une prédominance pour 3 et 4. Mais il est tout à fait admis par la classe que l'on puisse travailler **seul** en atelier. Si toutefois la classe perçoit que cela vient de difficultés d'ordre affectif ou intellectuel, il est arrivé que des groupes tendent la perche aux isolés.

## Motivations des activités

Le choix des ateliers répond à des motivations très variées et contradictoires. C'est ainsi qu'en 3e on trouve, par ordre de fréquence, des choix en relation avec :

- débats, textes libres, correspondance : 20 fois,
- le propre choix du groupe : 17,
- un travail « utile » : 13,
- le B.E.P.C., le programme : 8,
- les suggestions du professeur : 7,
- le hasard : 6,
- une activité pas trop pénible : 6.

C'est en ce domaine que nous nous trouvons confrontés avec les contradictions les plus vives. Si nous voulons aller jusqu'au bout, et beaucoup d'entre



nous le font, il nous faut accepter toutes les propositions, mêmes les plus surprenantes, ce sont parfois les plus fécondes et en tout cas les plus propices aux **relations interdisciplinaires** authentiques : elles viennent d'une recherche spontanée et non d'une coordination décidée par une équipe d'adultes. Belle occasion pour amorcer une collaboration avec le collègue d'une autre discipline. Les sujets interdits émergent dès les premières semaines : c'est une façon non déguisée de nous mettre à l'épreuve. Mais tout cela est vite englobé et emporté dans un foisonnement de projets et de recherches qui partent dans toutes les directions : c'est un des moments les plus exaltants et les plus épuisants pour l'animateur adulte, qui suit, comme il peut. C'est à partir de là qu'on peut concevoir ce que serait une véritable culture populaire, libérée des conditionnements passés et présents.

Mais dans les classes d'examen, le souci du programme et de la « rentabilité » disparaît difficilement, même si le maître s'évertue à montrer que la synthèse d'un débat pour le journal est une préparation directe à la contraction de texte du bac, etc. D'où une floraison de dossiers sur les auteurs et les mouvements littéraires... Ces compilations, parfois fort bien faites, peuvent à la rigueur développer des qualités intellectuelles. Il n'est pas facile de persuader des élèves anxieux qu'elles sont parfaitement inutiles. On ne peut guère éviter le compromis. L'important, c'est que la classe prenne conscience de ce compromis imposé par « l'utilisation externe », en discute en toute occasion, et prenne ses responsabilités.

« *Il nous faut concilier l'examen et nos préférences* » (Annie, 1re), mais cette conciliation est parfois ressentie de façon très pénible.

On constate ici encore l'importance de l'affectivité : le choix est souvent celui du groupe de copains, parce qu'on tient à rester ensemble.

Le choix n'est jamais facile, surtout en début d'année, avec des élèves qui ont du mal à se mettre à l'expression libre, qui avouent peu de centres d'intérêt. Notre rôle est alors de discuter longuement avec eux pour déceler ces intérêts, si nous pouvons. Parfois la consultation des documents et des dossiers peut constituer l'incitation la plus efficace, même si au départ elle apparaît superficielle.

## Préparation de la séance

Dans certaines classes, surtout au second cycle, les élèves constatent assez vite que, pour bien fonctionner, vu le peu de temps et de moyens dont nous disposons, la séance d'ateliers doit être préparée la veille ou l'avant-veille : il faut prévoir le matériel, certains documents, etc.

Cette phase de préparation devient même un moment important dans l'acquisition progressive de l'autonomie : c'est parfois le pivot des séances périodiques de bilan. L'équipe responsable, qui peut changer chaque semaine, passe en revue les divers travaux en cours, demande s'il y a des problèmes particuliers, s'il y a de nouveaux projets. C'est un moment de mise en commun : tel atelier peut lancer un appel à documentation à toute la classe, chacun peut faire part aux autres de ses préoccupations, les groupes peuvent se modifier selon l'offre et la demande. On expérimente diverses formes d'organisations : plannings, tableaux, fiches, que l'on abandonne si ça ne marche pas. « *L'amélioration de Daniel — un magnifique planning qui prévoyait pour chaque atelier les salles et les*

*besoins en matériel — n'a servi qu'une fois et ensuite on ne s'en est plus occupé* » (Patrick, 3e).

L'idéal serait en effet que les ateliers tournent sans cette organisation ; on y arrive parfois. En fait les divers sondages montrent que cette phase du travail est sentie comme nécessaire (nécessaire : 20, inutile : 2, en 3e) : « *le planning permet de savoir ce que font les autres... il faut que la classe soit au courant des activités de chacun* » (3e)... « *indispensable pour ne pas perdre de temps* » (1re). Mais quelques-uns pensent qu'« *il aurait suffi que chacun prenne ses responsabilités* » (3e et 1re). Les critiques portent plutôt sur la longueur, la lourdeur d'une telle préparation : chaque groupe a tendance à rester enfermé dans ses préoccupations. Mais comment s'étonner de la difficulté de la socialisation, quel que soit le « niveau » ? C'est là que tous les projets communs sont précieux par leur valeur fédérative : le journal de classe (en particulier lorsqu'on a à le défendre contre des attaques !), la préparation du voyage-échange avec les correspondants, etc.

Il faut aussi prendre conscience de quelques dangers : — sclérose de l'institution, qu'il peut être parfois de notre devoir de bousculer un peu lorsqu'elle se met à ronronner ;

— Projection de notre inquiétude devant des groupes instables, mal motivés ; il serait grave que cette préparation soit alors une façon déguisée de retrouver un pouvoir et un contrôle de type autoritaire.

## Déroulement de la séance

Heureusement, la séance proprement dite se déroule parfois tout autrement que prévu !

— La technique a des défaillances : les plombs sautent...

— Un événement bouleverse tout : un paquet de correspondants qu'il faut ouvrir sur le champ, des visiteurs qu'on interroge, etc.

— L'intérêt de certains groupes a changé.

— La fatigue intervient aussi.

Ces perturbations, qui peuvent inquiéter au début, doivent être accueillies avec la plus grande égalité d'âme ! Cette sérénité est d'ailleurs indispensable : c'est peut-être notre inquiétude qui apporte le plus de trouble.

On improvise alors des solutions de rechange, avec la plus grande souplesse possible : d'autres groupes se forment, d'autres intérêts naissent... Mais cela ne peut fonctionner qu'avec un minimum de moyens en matériel.

Il arrive aussi qu'une séance d'atelier donne lieu à un regroupement collectif : autour de la correspondance, autour d'un débat qui fait boule de neige, à propos d'un problème grave, d'une tension qu'il faut discuter « à chaud ».

Quant au travail proprement dit, sa répartition au sein de l'atelier, nos observations restent fragmentaires : « *chacun prend ce qui l'intéresse... on ne décide rien : chacun fait ce qu'il veut* » ou bien « *un propose et les autres approuvent ou non* » (3e). Une étude précise reste à faire : il nous est difficile de la mener seuls.

## Le contrôle

Il se fait à différents niveaux :

— **Par le bilan individuel** (mais nous avons en général négligé jusqu'ici l'auto-évaluation au sein de l'atelier : elle nous paraît sujette à caution et inutile) ;

— **Par le bilan collectif** : on y remet en question le déroulement global de la séance, sa préparation, le décalage éventuel entre les deux, la classe — et non plus le maître — peut rappeler ironiquement à l'ordre tel atelier dont on aimerait bien voir un jour la production... « *Si certains ateliers ont des difficultés, on peut leur venir en aide... Le bilan nous permet de situer les groupes et leur travail* » (1re).

— **Par la production elle-même**. C'est un des postulats du travail d'atelier : tout travail d'atelier doit aboutir à une production communicable. Ce postulat pourrait être remis en cause, il ne l'est guère dans les sondages :

Il est nécessaire de mener à terme le travail commencé : 15 ; important : 4 ; inutile : 4. « *Quand on commence, c'est pour aller jusqu'au bout* » (3e).

## La communication

Ce travail doit être communiqué :

- à toute la classe : 23 (dont 13 en n° 1),
- à une partie de la classe : 11,
- sous forme d'exposition : 15,
- aux correspondants : 16,
- par le journal : 18,
- pas du tout (il peut rester dans le groupe) : 4 (dont 3 comme dernière possibilité) et une précision : « *des fois, c'est impossible parce que l'emploi du temps est trop chargé* ».

Bien entendu un sondage reflète en partie les options fondamentales de l'animateur adulte. Mais ce souci de communication se retrouve partout, par exemple dans les discussions sur le journal. De même en 1re, la communication est jugée indispensable ou souhaitable par les trois-quarts de la classe : « *dans les cours « normaux » les élèves ne communiquent jamais... « de ces échanges résulte une satisfaction mutuelle », même si des conflits apparaissent : « il est certain que ce système met à découvert tous les petits conflits d'une classe et permet d'en prendre conscience ; ce qui pourrait justement nous aider à les résoudre »* (Annie, 1re).

Quelques nuances : « *la communication doit se faire seulement à ceux qui sont intéressés, sinon il n'y a plus de liberté de choix* » (condamnation très générale des exposés à toute la classe !).

Notons aussi que la communication peut se faire par simple « compagnonnage » entre des ateliers qui travaillent côte à côte : « *en travaillant près d'un autre groupe, nous avons échangé fréquemment des idées sur nos travaux. Une petite discussion de dix minutes peut apporter beaucoup sans déranger le travail* » (Catherine, 1re). Cette remarque, confirmée par toutes nos observations, nous paraît précieuse. Elle prouve que la communication se fait toujours, même de façon inattendue, **sous des formes que nous ignorons bien souvent**, et que nous avons sûrement tort de vouloir parfois l'organiser nous-mêmes, de façon trop systématique. C'est aussi une des raisons pour lesquelles l'expression « travail indépendant » nous paraît particulièrement inadéquate.

## La production

Si nous préférons le terme de **production** à celui de **communication** c'est pour insister sur le résultat, sur l'achèvement du travail, ainsi que sur l'**engagement** qu'il implique, supérieur à une simple communication. « *L'élève qui a réagi à telle ou telle provocation, et qui a réagi spontanément, communique sa réaction ; mais*

*si cette réaction aboutit à un résultat concret, un document, un enregistrement, un montage audio-visuel qui peut être communiqué ailleurs, il a réalisé une production qui peut être le germe d'une nouvelle provocation, d'une nouvelle production, le germe de réactions venues de l'extérieur, etc.* » (J. Poitevin).

Autre nuance : une communication peut souffrir une forme imparfaite, pas une production qui sera jugée à l'extérieur. Si l'exigence d'une mise au point n'existe pas toujours spontanément, les premières réactions des correspondants ou des lecteurs adultes ont vite fait de la susciter. Nous le constatons en particulier pour le journal et pour tous les échanges.

## Le travail

En tout cas le travail est ressenti de façon diverse suivant le déconditionnement des élèves, et leurs motivations.

Ceux qui ont un lourd passé « traditionnel » restent inquiets : « *parfois ils prenaient les travaux d'ateliers comme un jeu et non comme un travail sérieux* » (Danièle, 3e, qui croit que le travail doit être imposé et ennuyeux).

Sylvie au contraire constate que « *même le plus feignant en fait toujours plus qu'il n'en ferait si c'était un sujet qu'il n'avait pas choisi* » ; pour Régine (1re), c'est le seul inconvénient des ateliers : « *travail monstre* » !

Voici l'essai de définition de Jean-Michel : « *Ce n'est ni un jeu, ni un travail, parce qu'un jeu ça risque d'être ennuyeux. Moi je pense que les ateliers ça doit être justement entre les deux, le complément des deux.* » (3e). Voilà qui n'est pas tellement loin de l'**éducation du travail...**

## Le bruit

Ce travail fait du bruit ! Et le jugement des collègues ou de l'administration ne nous est pas toujours indifférent, du moins au début... Mais voyez l'atelier d'un carrossier : quand on travaille, on fait du bruit. On peut aussi constater facilement que, dès que nous nous intégrons réellement à l'activité d'un atelier, nous ne percevons plus le bruit. Cela ne doit pas nous empêcher de réclamer des locaux mieux adaptés... ou de nous installer dans les locaux disponibles.

Notre angoisse vient aussi parfois de l'instabilité de quelques groupes ou de quelques individus. Les deux-tiers de la classe de troisième affirment leur droit au changement. Bien sûr « *si on change toutes les cinq minutes, on ne peut pas approfondir* » et « *il faut un juste milieu entre la liberté et l'organisation* », mais « *on peut aussi changer d'avis* », « *il vaut mieux changer plutôt que s'emmerder* », « *on aime bien se rendre compte de ce que font les autres, s'ils travaillent plus vite* », « *on travaille mieux en changeant* », et surtout « *le travail d'atelier doit être librement consenti, sinon il ne signifie rien* ».

## La part du maître

Le maître intervient à tous les stades de la réalisation.

### 1. Dans la préparation :

- Recherche de documents, d'articles, de livres et revues.
- Enregistrement d'émissions.
- Contacts en vue d'enquêtes.
- Rédaction de fiches guides, enrichissement des divers fichiers et index, etc.



Ce travail peut se faire sous la pression des besoins immédiats, mais aussi à longue échéance, en collaboration avec la classe (il y a souvent un atelier « documentation » en début d'année), avec l'équipe éducative, avec le groupe départemental, la commission nationale.

## 2. Pendant les ateliers :

On passe de groupe en groupe, plus longtemps avec ceux qui ont des difficultés. La discussion porte sur la méthode beaucoup plus que sur le contenu (à peine abordé dans la plupart des cas) :

- le plan, les pistes qui apparaissent,
- les enquêtes possibles,
- la façon de faire un sondage, une interview, un questionnaire (des fiches photocopées de méthode peuvent alors libérer un peu le maître),
- comment trier la documentation disponible,
- les moyens de communication les plus adéquats (notre rôle est de multiplier les suggestions en ce domaine : affiches, panneaux, dossier, montages audiovisuels, etc.).

Il serait vain de vouloir tout contrôler. On fait progressivement confiance au plus grand nombre d'ateliers, a fortiori aux ateliers « volants », en enquête à l'extérieur (1).

« Pour suivre les divers ateliers, j'ai un classeur avec une feuille pour chacun : nom des équipiers, sujet, documents consultés, enquêtes prévues, plan proposé, moyens de communication envisagés... » (J. Brunet).

C'est passionnant et épuisant : il faut se réadapter presque instantanément à la personnalité de chaque

(1) La circulaire du 31-12-1968 sur les groupes en enquête à l'extérieur, sans surveillance d'adultes, est toujours en vigueur. Mais n'est-ce pas imprudent de claironner qu'elle existe ?

groupe, se remettre à l'écoute, être en bonne santé et de bonne humeur... « Pour travailler ainsi il faut se sentir à l'aise dans ce qu'on entreprend, coopératif avec les éléments de la classe, le prof étant un de ces éléments. Lui-même est plus proche de l'élève car ce n'est plus lui qui détient la parole et le savoir une heure durant — c'est même le contraire — mais lui avec chacun de ses élèves ; l'élève a besoin du professeur et le professeur ne peut rien sans l'élève » (Annie, 1re)... « Les relations prof-élève sont tout à fait changées. Le prof nous guide et nous permet de découvrir les idées par nous-mêmes. Ce n'est plus une personne qui se détache, elle reste intégrée dans le groupe. J'ai eu l'impression d'être avec un copain avec qui je travaillais » (Martine, 1re ; mais ce terme ne serait sans doute pas accepté par tous).

Il sert de guide, de conseiller. A la limite, on devrait pouvoir s'en passer : « Je pense que le fait de sentir sa présence suffit, il doit être prêt à donner des renseignements, aider ceux qui sont en difficulté, c'est tout » (Régine, 1re).

Mais ce portrait idéal doit être, hélas, nuancé : « on ne peut oublier que le prof est le plus fort, et qu'il y a un conseil de classe » (1re)... L'institution externe reste terriblement présente.

## 3. Au stade de la production :

Le maître peut aider à la mise au point définitive... s'il est disponible.

## Ateliers et classe

Nous pratiquons en général l'alternance entre :

— **Séances collectives** (bilans, lectures de textes, communication des travaux d'ateliers à toute la classe ou à une partie de la classe).

— **Séances d'ateliers**. La proportion est très variable suivant les classes et les niveaux, suivant le moment

de l'année : « en début d'année nous travaillons uniquement en ateliers » (J. Poitevin).

Dans certains cas très défavorables (par exemple deux heures de cours par semaine !...) la séance d'ateliers peut se réduire à la répartition du travail qui sera continué chez soi ou en étude, et à la mise au point collective.

Inversement, dans certaines classes où la communication pose des problèmes quasi insurmontables (par exemple en terminales), les ateliers peuvent devenir permanents, à l'imitation des classes maternelles et de certaines classes du premier degré. On pourrait nous objecter que nous fuyons alors le problème de la communication : nous avons vu qu'elle se fait de toute façon, par le travail côte à côte, dans les couloirs, dans la cour. Pourquoi vouloir la provoquer de façon systématique et artificielle ? L'exposé n'est souvent qu'une caricature du cours magistral. Et la production peut prendre bien d'autres formes.

La répartition entre grand groupe et petits groupes peut enfin devenir très souple, et ce d'autant plus que le cadre horaire ne convient pas du tout : certains travaux demandent une heure d'affilée, d'autres deux heures, d'autres une demi-journée (montages, enquêtes). Les préférences vont à une heure et demie d'affilée, après quoi « on décroche un peu... » « mais les temps morts, c'est normal » (1re).

C'est ainsi qu'un exposé et débat qui n'intéresse qu'une fraction de la classe se fera dans un coin, tandis que le reste continue en ateliers. L'exposé-débat à une dizaine est en général très apprécié. Inversement un ou deux ateliers peuvent se détacher d'une séance collective pour un travail urgent. C'est là que l'on sent la nécessité d'un assouplissement de l'emploi du temps, et d'équipes qui procéderaient aux aménagements indispensables.

## Ateliers et établissement

Sans doute faudrait-il même aller plus loin, et remettre en question le cadre de la classe, comme le font nombre d'entre nous. Nous avons en général commencé par favoriser le groupe classe, où la création et la communication peuvent se développer et s'affiner, grâce à la multiplication des points de vue, à la richesse des débats, où le grand groupe sert de recours sur le plan affectif, où la socialisation a les meilleures chances de se réaliser.

Et puis nous butons sur des difficultés croissantes, qui tiennent aux effectifs surchargés, aux tensions et conflits de plus en plus nombreux qui rendent difficile la communication collective, à une instabilité qui augmente d'année en année. Et nous avons le sentiment d'étouffer dans le cadre artificiel de la classe, issue des hasards de l'orientation et des décisions de fin d'année. Nous sommes enfin plus sensibles à l'aspect parfois répressif et brimant du grand groupe.

D'où le succès des ateliers permanents, des tentatives d'éclatement de la classe ayant pris des formes très diverses.

— **Jumelage de deux classes**, avec ateliers communs, et travail d'équipe de deux ou plusieurs maîtres. Sans même aborder l'interdisciplinarité — qui en est toujours à ses balbutiements — on a souvent constaté l'énorme changement dans la relation maître-élève consécutif à la présence active de plusieurs adultes dans la classe (voir l'article de Germain Raoux, *Educateur* n° 6 (1973), p. 5). Il convient alors de demander des emplois du temps parallèles et des salles voisines. Le brassage permet en outre de meilleurs regroupements par affinités, facilite le choix entre des activités plus riches et plus nombreuses, accroît par conséquent les chances d'épanouissement individuel et de socialisation.

— **Echanges de productions entre plusieurs classes** d'un même établissement : un atelier fait la tournée, avec un montage, ou bien promène une exposition. La tournée peut d'ailleurs toucher des établissements voisins.

— **Eclatement complet** d'un certain nombre de classes, voire de l'établissement entier qui travaillent alors en **ateliers ouverts**. La cellule de base n'est plus la classe mais l'atelier,

— soit de façon structurée, certains après-midi seulement, tandis que l'on retrouve le cadre de la classe le matin (voir entre autres, l'article de Maurice Aguilon. « Vers une révolution des structures au second degré, *Educateur* n° 17-18 (1971), p. 13).

— soit de façon « sauvage », en libre circulation (voir « Une expérience d'ateliers ouverts » par Yves Mény, *Educateur* n° 17-18 (1971), p. 7).

On retrouve, à travers ces deux directions, le conflit permanent entre organisation et liberté. A notre avis, une « conciliation » n'est possible que si les adolescents prennent graduellement en charge la gestion de leur travail. A condition aussi que le groupe ne dépasse pas 200 à 300 (mais on pourrait scinder un établissement en plusieurs unités ou départements relativement autonomes).

Ce mouvement vers la déstructuration de la classe est-il une fuite devant les difficultés actuelles, ou bien manifeste-t-il une attention plus grande aux problèmes réels du groupe ? En tout cas il n'entrave nullement la socialisation. Peut-être même faut-il commencer par la construction de l'individu au sein du petit groupe, avant d'affronter le grand groupe.

Mais... est-il nécessaire de trancher entre les deux ? Le débat reste ouvert.

*Synthèse rédigée par Jacques BRUNET à partir d'une discussion du groupe second degré de Gironde, et de plusieurs sondages dans des classes de 1re et de 3e.*

Parmi les publications récentes, citons :

— Barrington Kaye et Irving Rogers : *Pédagogie de groupe* (Dunod, 1971).

— *Le travail par groupes autonomes* (Cahiers pédagogiques n° 103, février 1972).

— Alan Gartner, Mary Conway Kohler, Franck Riessman : *Des enfants enseignent aux enfants* (E.P.I., 1973, préface de Louis Legrand).

— *Le travail indépendant* (Amis de Sèvres n° 3, 1973).

Lisez

la brèche

une édition pour  
le second degré !

# Vie des commissions et des chantiers de l'I.C.E.M.

CHANTIER AUTOGESTION

Jacky CHASSANNE

## Vos élèves ont-ils peur de vous ?

Cette question, je suis très tenté de la reformuler en hypothèse, prenant à témoin mon expérience et cette aventure : « On a peur de vous. »

C'était dit à demi-mot, mais c'était dit quand même.

S'il y a une confiance à laquelle je ne m'attendais pas, c'est bien celle-là ! Et quel choc cela a provoqué en moi !...

Je ne sais plus très bien comment cela a commencé. En fait il y a déjà bien longtemps, puisque certains de mes gamins ont passé quatre ans avec moi. Quatre ans vécus ensemble, ça sous-entend de nombreux échanges d'ordre affectif surtout. Alors après quatre années s'entendre dire...

On croit d'abord à une plaisanterie, surtout quand l'humour est de règle dans la classe, au moins chez quelques-uns. Mais l'expression de certains visages ne trompe pas : il y a quelque chose de vrai là-dessous. C'était lors d'un Conseil de Coopérative, et j'avais été mis sur la sellette, pour je ne sais quelle raison : toujours est-il qu'on m'avait fait sentir que j'étais un personnage réfrigérant : « On a peur de vous. » De là à penser que j'étais de trop dans le groupe... Ce conseil se déroulait un samedi matin.

Le midi, après le départ des gosses, je découvrais sur ma table, sous enveloppe, le mot suivant :

M. Chassanne,  
quand nous sommes devient-vous  
nous sommes intimidé (Huguette  
et Maxime)  
quand vous passé devient nous on a  
peur de vous (Patrice et Maryse)  
Nous avons moins peur de Madame  
Chassanne car elle est plus douce.  
Il y a quelque chose d'autre mais on  
ne sait pas comment vous l'expli-  
qué.  
(Patrice Maxime Huguette Maryse.)

Huguette : Une grande fille tout à fait fausse débile, sensible, particulièrement ca-bocharde. En général, cela fait mieux de dire caractérielle. L'a-t-elle été ? Je ne sais plus. Ça a d'emblée « collé » entre nous, et ça ressemblait à une estime réciproque. On était de connivence. J'avais senti qu'il fallait la considérer comme une grande fille et éviter tout heurt, lui laisser prendre les plus grandes responsabilités, lui offrir le libre choix total de ses activités. Conséquence : adaptée au milieu classe qu'est le nôtre, dysorthographe en régression constante, sans aucun apprentissage systématique en orthographe. Quand à l'estime... voyez plus loin !

Enfin, voilà, en exemple parmi toute une production, ce que cette « inadaptée » est capable de nous lire, un matin, en premier jet :

MADAME LA FEEE  
Oh ! madame la FEE  
Vous êtes si BELLE, BELLE !  
Oh ! madame la FEE  
Vous êtes si GENTILLE, GENTILLE !  
Oh ! madame la FEE  
DES GENS  
disent que vous n'existez pas,  
MAIS ALORS  
qui ai-je vu cette nuit  
en rêve  
Je vous ai vu qui marchiez  
dans le ciel étoilé ;  
Vous pouvez le demander à  
la lune  
elle était TEMOIN.

C'est frais, épanoui ; ce texte peut paraître conventionnel, encore éloigné d'une expression authentique où n'affleurent pas de clichés. Peut-être. Mais il dénote un équilibre, une certaine joie de vivre.

Maxime : Chétif, mais solide, actif, ouvert, adroit, coopératif, ingénieux. Bourré de qualités, en somme. Après quatre années, je le sens encore dépendant de l'adulte : ce besoin d'approbation est sans doute entretenu par l'atmosphère familiale où Maxime ne reçoit pas sa part d'affection. Il est vrai que depuis quelques mois, il fait la forte tête avec ses parents — du moins ceux-ci le disent — et je ne suis pas sans remarquer un phénomène similaire à l'école. Un affranchissement de plus en plus évident qui me fait me poser une question : le petit garçon Maxime devient grand après quatre années passées avec nous. Il est pourtant très autonome, dispose de nombreuses aptitudes, est un leader de la classe (il ne monopolise pas la parole, il en dispose largement, mais il ne se contente pas de parler : il travaille à de nombreux ateliers, maîtrise de nombreuses techniques et contribue efficacement à la réussite des autres par les conseils judicieux et efficaces). Lui, si à l'aise en paroles et en actes, n'affiche pas une réelle autonomie. Mais alors, que faut-il espérer des autres ?

Maryse : C'est sa deuxième année avec nous. Intense recherche de l'approbation au début, attitude très obséquieuse, difficile à accepter, et qu'il fallait accepter. Quelques mois ont suffi à faire de Maryse une petite fille ouverte, volontaire, apparemment détachée de l'adulte. Je me rappelle avoir eu à cette époque un témoignage des parents qui m'avait fait hausser les épaules :  
— C'est qu'elle vous craint !  
— Comment ? Vous voulez rire !  
— Oh ! si, elle vous craint !

A méditer, sans doute... L'ai-je médité

suffisamment alors ? Non, très probablement, en pensant que la vérité était autre... Car enfin, Maryse tout entière se transformait : elle plaisantait, s'affirmait dans le choix de ses activités et ne réagissait pas toujours favorablement à mes rares propositions de travail. Les parents me rapportaient sans doute l'état d'esprit apparent de leur fille, mais celui-ci était peut-être teinté de la perception traditionnelle du maître d'école en milieu rural, telle que l'impose les parents : « Ah ! tu vas voir ton maître, il va te dresser ! » Etait-ce Maryse ou les parents qui craignaient le maître d'école ?

Patrice : Pour lui, je serai plus bref. Je ne l'ai en classe que depuis trois mois. Il est encore bien marqué de son passage dans d'autres classes : fuyant, sans initiative, sans imagination. Il faudra bien que l'hypocrisie passe, comme pour les autres, mais elle ne passera que si je suis perçu autrement que comme le détenteur de l'autorité. Aux yeux des enfants, nous recevons délégation de l'autorité parentale et nous sommes plus encore, comme l'analyse R. Cousinet : « Non seulement le maître considère comme méprisable les occupations ordinaires des élèves, non seulement sa pensée demeure inintelligible aux élèves, mais encore, il s'oppose à la satisfaction des désirs enfantins, il détruit comme un château de cartes ce monde romanesque où se complaît l'enfant, il s'efforce de lui imposer des motifs d'intérêt qu'il juge supérieurs. Il est donc sans cesse et nécessairement occupé à contrecarrer les désirs et les plaisirs de ses élèves, bien plus encore que les parents dans l'éducation familiale, puisqu'il demande aux enfants, outre les vertus domestiques, des vertus scolaires (sagesse, travail) toutes nouvelles pour eux. A la contrainte de l'éducation s'ajoute celle de la discipline... Le maître commande pour le plaisir de commander, il est le maître, c'est-à-dire l'ennemi... Dans l'esprit des élèves, l'école est un ensemble de conventions par lesquelles ils doivent passer avec une attitude également conventionnelle, arrangée, hypocrite, pour en sortir au plus vite ; ensuite que le maître est celui qui commande, qu'ils sont ceux qui obéissent et qu'il n'y a point entre eux de commune mesure et de rapprochement possible. »

Voilà une analyse qui met bien en évidence le fossé qu'a créé l'école entre l'adulte enseignant et l'enfant. C'est la détention de cette autorité et non seulement d'un soi-disant « savoir » qui éloigne l'un de l'autre. Et voilà de quoi souffre mon Patrice. C'est à moi d'aller vers lui,

de bousculer par ma façon d'être ces conventions scolaires qui le conduisent à ce comportement. Est-ce tout à fait possible ? Je vais arrêter là cette description sommaire de chaque enfant. La classe, ce n'est pourtant pas seulement ces quatre individualités, mais aussi Bernard l'ex-forte-tête, Daniel-le-brave-garçon, Alain l'ex-emmuré, etc. Mais ce sont ces quatre là qui échangèrent avec moi, de leur plein gré, leurs impressions sur leur « maître d'école ».

## LE DEBAT

Le lundi, sur ma proposition, le groupe des quatre tente d'y voir plus clair (en s'isolant à la cantine) et ne réussit pas à démêler le nœud du problème. Au bout d'une heure, il fait appel à moi : il faut que je sois du débat. Je sens, à partir de ce moment, que je dois aider les enfants à s'exprimer ; ils doivent percevoir confusément que nous arrivons à un moment très important de notre vie communautaire. Un échange profond va suivre, dans lequel je vais prendre une large part, parce que je suis très largement impliqué et que les enfants attendent de moi que je les sollicite, que je les aide à « accoucher » leurs pensées.

**Huguette.** — A l'école à ..., j'avais une maîtresse, elle était méchante et puis j'ai toujours eu peur des autres maîtresses d'école, parce que je me rappelais, parce que l'autre elle était tellement méchante.

**Moi.** — Tu as l'impression que pour moi c'est pareil.

**Huguette.** — Non, c'est pas pareil, mais je me rappelle, quoi. Ça me fait peur. Vous, c'est moins, mais je ne peux pas m'enlever cette idée de la tête.

**Moi.** — En face de moi, donc, vous êtes mal à l'aise. Avez-vous la même impression avec moi qu'avec vos parents ?

**Huguette.** — Mes parents, c'est pas pareil, je ne les crains pas, ils sont pas méchants. Je dis pas que vous êtes méchant, mais enfin, c'est pas pareil ! je sais pas comment m'expliquer.

**Maxime.** — Voilà le problème ! On sait pas comment s'expliquer.

Huguette parle pendant un court instant d'un oncle qu'elle n'aime pas tellement. Elle compare sa réaction face à son oncle et face à moi : ça n'est pas très flatteur ! Puis les enfants expliquent que ma voix est « dure ». De mon physique, c'est ce qu'ils semblent retenir comme le plus rébarbatif.

**Patrice.** — Par exemple, lorsqu'on est ici, dans l'atelier, et que vous venez nous voir, on a toujours peur de se faire rouspéter, en vous voyant arriver.

**Moi.** — Pourquoi ?

**Patrice.** — J'ai peur que ce soit mal fait, ou quelque chose comme ça.

**Moi.** — Tu penses que c'est parce que je suis comme je suis que tu réagis comme ça ?

**Patrice.** — Monsieur X, c'était pareil. En calcul, par exemple, quand il venait nous voir, j'avais peur qu'il me rouspète.

**Moi.** — Tu as peur que moi aussi je te rouspète ?

**Patrice.** — Ben... hé, oui !

**Maryse.** — Déjà, avec M. Y, quand on faisait quelque chose de pas bien il nous rouspétait assez fort, il nous expliquait pas, et quand on est avec un autre, on a encore plus peur.

J'explique à Maryse qu'en un an et demi, je ne me rappelais pas l'avoir brusquée, ou m'être mis en colère à son sujet, ou avoir commis une injustice particulière.

**Huguette.** — Patrice dit qu'il a peur de vous parce qu'il écrit mal, et puis tout ça. Moi c'est pas pareil, je ressens pas ça, mais j'ai quand même un peu peur de vous.

**Maryse.** — Par exemple, on commence à l'école avec quelqu'un de gentil et après on grandit et on va avec un autre maître ou une autre maîtresse, il est plus sévère, et après avec un autre plus gentil.

**Huguette.** — Oui, on ne sait plus comment faire. On passe de quelqu'un de gentil à quelqu'un de méchant.

**Maxime.** — On a eu peur, on aura peur, on restera à avoir peur.

**Maryse.** — Quand on a commencé, ils étaient gentils au début et après quand on faisait des erreurs, ils commençaient à nous rouspéter, et on commençait à avoir peur et plus ils nous rouspétaient, plus on avait peur.

**Moi.** — Quand tu venais à l'école, c'était pénible.

**Maryse.** — Oui. On nous rouspétait. Le soir, si on n'avait pas le temps de faire quelque chose, on avait cette idée-là dans la nuit et le lendemain on avait peur de se faire rouspéter.

**Huguette.** — C'est pareil, la maîtresse que j'avais avant à ..., elle nous disait que c'était pas ça, elle criait après nous mais elle ne nous disait pas pourquoi c'était pas ça. On était trois copains, on se quittait jamais. Des fois, on se causait pendant la classe ; alors le soir il fallait qu'on parte les uns après les autres, il fallait pas qu'on se voie, il fallait pas qu'on se cause. (En parlant, à ce moment, Huguette pleure.)

**Moi.** — Vous avez l'impression que tout cela vous marque. Vous avez l'impression que votre réaction tient à ce que je suis.

**Huguette.** — Un peu moins.

**Maryse.** — Ça change un peu. Quand on était avec M.... il était sévère, méchant ; vous êtes moins sévère.

**Maxime.** — Pas sévère !

**Moi (à Maryse).** — Pour toi, je suis sévère.

**Maryse.** — Non, vous ne l'êtes pas ; on dirait.

**Patrice.** — On dirait que vous êtes sévère, vous parlez assez fort. Des fois on croit que vous nous rouspétez.

**Huguette.** — Surtout quand vous nous regardez, on se demande pourquoi.

**Maryse.** — On croit qu'on a fait quelque chose de mal.

**Moi.** — Vous trouvez dans mon regard comme un jugement. Avez-vous un exemple ?

Les enfants citent alors un événement n'ayant apparemment rien à voir avec ce qu'ils viennent de décrire : ils font allusion à des tables de multiplication que, d'un commun accord, nous avions convenu qu'ils apprendraient après avoir constaté un manque. Ils disent leur « peur » à cette occasion, personne ne se sentant bien fort sur le sujet le lendemain.

Je me montre très étonné, convaincu de ne rien imposer de façon unilatérale, ce qui est sans doute une erreur. Une suggestion, un regard, une remarque prennent souvent un caractère obligatoire pour l'enfant conditionné à l'autorité de l'adulte. Je précise au passage que ce type de « leçon » à apprendre est exceptionnel. De plus, c'était une décision du groupe.



Est évoquée aussi la sacro-sainte dictée de l'école primaire. Nous faisons, nous aussi, parfois, un petit exercice orthographique à allure de dictée, par groupe de niveau. Sur ce sujet, les enfants racontent les sévices passés : recopie de la dictée (« SIX FOIS ! » dit l'un). Je m'étonne encore : nos petites « dictées » se déroulent autrement ! Et chez nous, la punition n'existe pas... Et quand je dis : « Pour vous l'école, c'est la punition. » Patrice surenchérit : « Oui, oui, moi c'est ça. »

**Huguette.** — Moi, moins qu'avant. Avant je ne voulais pas aller à l'école, maintenant ça me plaît mieux.

**Moi.** — Et si tu avais le choix : venir à l'école ou rester chez toi ?

**Maxime.** — Ça dépend. Ça dépend de ce qu'on a à faire chez nous.

**Huguette.** — Y a des fois, je suis contente de venir à l'école...

**Maxime.** — Moi aussi ; ça dépend.

**Maryse.** — Comme cette nuit, il y a une vache qui a vélé alors, je voulais rester à la maison pour faire boire les petits.

**Huguette.** — Moi, j'ai rien à faire chez moi, c'est pas tellement amusant.

**Maryse.** — Quand on a quelqu'un, ou si il y a quelque chose de pas normal à la maison, on voudrait bien rester ; mais justement il y a l'école... On aime bien aller à l'école, mais quand on monte dans le car, les gens disent « tiens, voilà les bourris », tout ça ; alors ça... on n'a pas envie d'aller travailler parce qu'on nous dit ça. On voudrait bien travailler, mais on a peur de se faire gronder. (Il s'agit de moi !)

**Moi.** — Est-ce que j'ai des attitudes qui vous déplaisent, vous gênent dans le travail ?

**Huguette.** — Quand on est en train de faire quelque chose et que vous venez... On est en train de travailler et on s'arrête...

**Moi.** — Un exemple.

**Huguette.** — Quand Maryse et moi on est en train de faire notre texte... C'était mon texte à moi, Maryse le corrigé avec moi, et puis vous êtes venu, vous m'avez fait corriger mon texte. Maryse aurait bien voulu participer à la disposition du texte, elle ne pouvait pas.

**Moi.** — Je vous ai donc interrompu dans la recherche de présentation du texte.

**Huguette.** — Oui.

**Moi.** — Il fallait me le dire !

**Huguette.** — On n'ose pas !

Je me justifie alors.

**Huguette.** — Quand vous avez pris cette initiative, on a pas pu refuser !

Je m'insurge, évidemment. Mon ton fait dire à Maxime, à la suite d'un aparté : « Là, Maryse, elle me dit qu'elle a l'impression que ça vous fait fâcher... parce que vous haussez la voix ! »

Eclat de rire.

**Moi.** — Mais je ne me fâche pas ! Ça m'embête que vous soyez encore aussi bêtes que ça pour ne pas me dire que... je vous embête ! C'est pour cela que je le crie presque plus que je le dis. C'est pas de la colère, c'est de l'étonnement.

Eclat de rire.

J'ai dû tronquer quelques interventions dont les miennes. N'apparaissent pas non plus les nombreux silences et les redites. L'essentiel est là.

A l'issue de cet entretien, les enfants m'ont demandé de leur parler d'eux,

puisqu'ils m'avaient tant parlé de moi... Ce que j'ai fait. Huguette ponctua la discussion en disant, très émue : « Ça fait du bien de se parler comme ça, ça fait du bien... »

Je pense que le contenu de ce débat est suffisamment éloquent pour que je n'aie pas besoin de le commenter longuement. A travers lui, apparaît le caractère répressif de l'appareil scolaire qui trouve son origine dans :

- le rôle idéologique que la société assigne à son école : « on a eu peur, on aura peur, on restera à avoir peur » ;

- le pouvoir de contrainte dont use le corps enseignant dans sa grande majorité ;

- la preuve vivante, sensible de la ségrégation scolaire, que renforce la population (on est les « bourris ») ;

- la soumission des parents — et donc des enfants — à la relation hiérarchisée, au savoir imposé, schémas constamment perpétués ;

- la pratique de l'apprentissage et du contrôle systématiques et collectifs, des groupes de niveaux ;

- l'obligation scolaire, qui, telle qu'elle est conçue, coupe l'école de la vie, indépendamment de la pédagogie pratiquée. Il est possible que l'expression des enfants, « avoir peur », reflète un vocabulaire restreint. Leur sentiment devrait peut-être se nuancer suivant les situations. Mais ce n'est pas évident.

#### COMMENT, POURQUOI CROIRE EN L'AUTOGESTION ?

Les conditions de vie de notre groupe classe découlent bien évidemment de mes options personnelles. Elles dépendent ensuite de la démarche collective, dans laquelle j'ai ma part relativement à mes choix pédagogiques et à ma personnalité.

Voilà près de quatre années que je m'oriente progressivement vers une attitude non-directive. J'ai déjà eu l'occasion de tenter une définition de cette recherche pédagogique (*Educateur* 11 en 72/73). Aujourd'hui, je n'ai aucune raison de revenir sur le fond de ce problème. Ce texte très théorique — trop théorique certes —, correspond toujours à mon orientation. Je précise cependant une nouvelle fois combien, à mon sens, sont importantes les attitudes qui reflètent un parti-pris d'authenticité, d'empathie, de considération positive ; combien sont essentielles et la participation de l'adulte dans la totalité de son être et le respect de la démarche de chaque enfant, de la **démarche du groupe** : ces données peuvent paraître bien contradictoires.

Comment être un personnage sûr de soi et de ce qu'il est, sans se montrer omnipotent au point de freiner la dynamique du groupe d'enfants ? C'est une contradiction à laquelle nous nous heurtons tous, moi le premier.

Bien des camarades disent ne pas croire à la non-directivité. La formule est trop galvaudée pour que je pense que chacun parle de la même chose. J'affirme qu'il est totalement inconséquent d'imaginer l'auto-organisation des groupes — et en particulier des groupes d'enfants — sans se référer au concept de non-directivité.

En effet, on ne peut envisager de marche vers l'autogestion sans l'établissement

d'une **relation non-directive**. Il y a toujours des individus qui disposent du pouvoir, au-delà même de la position sociale qu'ils occupent, du seul fait de leur personnalité, à commencer par ceux qui savent user — et abuser — de la parole. Les groupes ne peuvent s'autogérer sans la remise en question de ce « rapport de force ». C'est cette situation que nous vivons, nous, maîtres d'école, dans nos classes, **quelle que soit notre pédagogie**.

Qu'on me comprenne bien : lorsque je me réfère au concept de non-directivité, ce n'est pas en insinuant qu'il faille transposer à la classe, groupe d'échange et de travail pour une longue période, la relation du thérapeute et de son client telle qu'elle apparaît dans l'entretien rogérien. Cette relation spécifique est liée à une situation donnée : le dialogue en temps limité. De ce fait elle ne peut s'appliquer complètement à la vie d'un groupe institutionnel. On peut néanmoins retenir certains de ses aspects, en les nuanciant.

L'écoute empathique conduit à la compréhension de l'autre à partir de son système de référence, ce qui introduit une acceptation inconditionnelle. Ce qui est possible dans le cadre d'un entretien devient inapplicable, si ce n'est absurde, dans la démarche tâtonnante d'un groupe-classe. Ecoute empathique, considération positive certes, mais pas au sens absolu : aux yeux des enfants, l'adulte serait assimilé à un pantin. J'ai aussi des options, des désirs, des limites, et je tiens à les exprimer, avec persuasion. Si je sais écouter, accepter, j'introduis une dynamique qui conduit chacun des membres du groupe à se rapprocher de cette attitude mais seulement si je me montre congruent, c'est-à-dire si mes actes, mes paroles, mes pensées, mon comportement inconscient manifestent une unité.

En ce sens, non-directivité n'est pas synonyme de laisser-faire, attitude qui trouve son origine dans le refus d'influencer les choix du groupe, de s'y opposer, pour éviter tout retrait d'amour (en fait, cette peur de l'agressivité provoque chez l'adulte ses propres accès d'agressivité : on ne peut sans limites supporter des actions, des attitudes qui créent un déséquilibre, un sentiment d'insécurité, de négation de soi. La réaction n'en est que plus violente, ce qui confirme que l'adulte n'a rejeté son pouvoir qu'au bénéfice d'une compensation affective.)

Non, il n'est pas question pour moi d'être à l'entière disposition des enfants, de tout accepter d'eux, d'attendre leurs choix, leurs décisions en toutes circonstances, et d'être un simple instrument pour faciliter, pour aider. J'ai mes choix, et si je laisse les enfants d'abord exprimer les leurs, je sais aussi peser sur certaines décisions et eux apprennent à critiquer mes propositions, à les rejeter si besoin est. Par contre, il me faut éviter de conserver une position privilégiée dans les discussions, les actions dans lesquelles s'engage le groupe. Ne pas imposer de façon unilatérale. Toute décision concernant le groupe, si minime soit-elle, doit être discutée par lui. Ainsi m'apparaît ma plus grande exigence actuelle : m'astreindre à me soumettre à ce pouvoir conflictuel, en taisant mon savoir adulte, sans juxtaposer avec ambiguïté deux pouvoirs, celui des

enfants et le mien, ce qui conduirait à déléguer au groupe le pouvoir de décision et d'action qui m'agréait suivant les circonstances, à transgresser les décisions du groupe, à les anticiper. Il n'y a existence d'un pouvoir collectif — que je définis comme devant se construire par la dynamique des conflits et se traduire dans une répartition raisonnée des responsabilités individuelles — tant que l'adulte se substitue au groupe et à l'enfant à l'une quelconque des différentes étapes telles que les a définies J. Le Gal : proposer, discuter, décider, agir.

La vie de groupe, l'ai-je donc toujours vécue ainsi ? Certes non... Avoir conscience du rôle répressif que joue l'adulte responsable d'un groupe d'enfants ne suffit pas. Et il m'est bien difficile de sentir quelle dialectique pourrait juguler puis détruire ce rapport de force.

Alors, modestement, j'ai tenté de remettre en cause cette situation de fait. J'ai voulu ne plus être perçu comme celui qui imposait, qui décidait, autrement dit qui disposait du pouvoir tout entier. Et j'ai vécu dans l'illusion de ce pouvoir abandonné. En fait, il s'agissait plutôt d'un pouvoir aliéné.

J'ai conscience d'avoir mis en place un moule pédagogique (mes techniques, mon organisation du travail, etc.) et d'avoir voulu, ensuite, pendant plusieurs années, avec les mêmes enfants, déléguer mon pouvoir de décision au groupe, pensant ainsi détruire la relation d'autorité qui préexistait à notre vie commune. Je sais maintenant que je ne suis pas allé assez loin dans cette voie : je suis toujours perçu comme le représentant du monde des adultes, c'est-à-dire d'un univers de contraintes, de tabous, de répression des désirs.

Pourquoi ?

Je me sens bien peu armé pour mener seul cette analyse, et j'attends tous les éclairages que d'autres camarades, aux prises avec les mêmes expériences, voudront bien formuler.

Pour ma part, je m'arrêterai aujourd'hui sur une attitude qui nous est commune à tous et dont j'ai conscience qu'elle est une des explications de la situation que je viens de décrire. Je veux parler de mon implication excessive dans le processus d'éducation, dans la vie de ma classe.

Que je le veuille ou non, ma classe est ma chose à moi, et l'attachement que je porte à la pédagogie que je pratique en est une première preuve. Et puisque ma classe, la pédagogie, c'est une partie de ma vie, un des aspects de mon engagement politique, je m'implique énormément dans mes actes d'éducateur. Je sens bien que là est la difficulté de l'attitude non-directive et par voie de conséquence, de l'autogestion à l'école.

Comment se manifeste cette implication, cette surcharge affective ? Réalisant un retour sur mon passé, je vous propose une énumération de faits, plus ou moins précis, plus ou moins chronologiques :

● Je me souviens des premiers textes libres nés dans ma classe. L'un d'eux en particulier, de style narratif. C'était très correctement écrit. Cependant, très imprégné des préjugés scolastiques, j'avais suffisamment influencé et l'auteur et la classe pour que le texte soit agré-

ment d'une conclusion qui sentait plus l'adulte que l'enfant...

● J'avais admiré de belles peintures dans les classes de mes nouveaux camarades de l'Ecole Moderne : mes gosses ne pouvaient-ils pas en faire autant ? Trop pressé, avide de belles œuvres sans doute, j'avais fourni des modèles (adultes s'il vous plaît, et parfois enfantins) à mes enfants. Et je peux l'affirmer, pas pour suggérer une technique, mais pour proposer un contenu, un thème, qui fait joli !

● Ah ! les premières conférences. Comme j'étais tendu et peu tolérant ! Comme j'aurais voulu que ça « marche » tout de suite ; que ça ait de la gueule, quoi ! Mais c'était bien sûr hésitant, timide, et mal documenté : à la mesure des possibilités et du peu d'habitude des enfants. Mais je le supportais mal !

● Même attitude avec nos premiers « présidents de jour ». J'avais apporté la structure, et j'étais peut-être imprégné d'un terrible préjugé : un responsable de jour, n'était-ce pas alors le maître par procuration ?

● Bien des fois sans doute ai-je manipulé le groupe, à la fois dans le choix des formes de travail, des sujets, des supports, parce que moi, l'adulte, j'avais un but à atteindre, une classe à faire « bien tourner », et peut-être, parfois, une réussite à montrer.

Notre part du maître, n'a-t-elle pas souvent cette dimension-là ? Au-delà des techniques et de l'expression qu'elles permettent, j'ai conscience de la même implication dans la démarche institutionnelle de la classe. Comme je veux limiter mon témoignage, je m'arrêterai à deux remarques :

● Je trouve tout à fait légitime de se mettre en colère. Ça m'est arrivé, cela m'arrivera encore. C'est tout simplement un phénomène d'authenticité. Mais il y a colère et colère. Il y a celle qui exprime une volonté de puissance et dont la fin est de faire plier la volonté d'un individu ou d'un groupe.

Il y a celle qui est l'expression de soi, tout autant que l'autre, mais dont l'intérêt s'arrête là : je me mets en colère, j'exprime une impatience, une option personnelle ; mais, sa manifestation passée, je n'en fais pas un diktat. Je me calme et en aucun cas je n'accepte qu'une décision ou une réaction intervienne à partir de cette manifestation passionnelle. A l'individu ou au groupe de réfléchir, de discuter, de s'opposer, d'appliquer.

● Conséquence de mon évolution, de cette prise de conscience, je « souris » de certaines de mes attitudes, qui m'ont amené à contrarier l'évolution du groupe et de certains enfants, parce que je n'ai pas pu m'empêcher de faire prévaloir ma vision du déroulement de telle ou telle activité qui me paraissait mal organisée, peu structurée, trop lente ou trop maladroite. La classe, est-ce nous qui la menons, ou les enfants ? Aussi, lorsque j'entends un camarade se plaindre du fonctionnement d'une activité dans sa classe (comme l'entretien par exemple), je bondis intérieurement : car enfin, est-ce l'adulte ou le groupe qui doit décider de ce qui est bon ou mauvais ? Est-ce que ce n'est pas une implication excessive qui nous fait émettre un jugement de valeur sur la nature et la portée des activités de nos gosses ? Est-ce que nous sommes des éducateurs conscients ou des manipulateurs ?

Voilà où je situe les racines de nos abus de pouvoir, si j'en crois mon expérience.

La confiance que nous plaçons dans l'évolution positive de l'enfant, sur la base de son tâtonnement, de son expression libre doit déboucher sur la prise en charge totale de la vie de la classe par le groupe. Sinon, nous ne remettons pas fondamentalement en cause l'école de la société capitaliste. Car enfin que visons-nous ?

Jacky CHASSANNE  
Miermaigne  
28420 Beaumont-les-Autels

Elise FREINET

L'ÉCOLE FREINET  
réserve d'enfants

Maspéro éditeur

Les débuts de l'Ecole Freinet de Vence  
depuis son ouverture jusqu'à la guerre (1940)

En vente à la C.E.L. : 35 F franco  
Actionnaires C.E.L. : 28 F »

# Comment peut-on travailler au chantier



Disons toute de suite qu'il suffit d'être à l'Ecole Moderne ou de s'y intéresser pour que l'on se sente concerné par ce chantier.

En effet, sous des dehors modestes, les animateurs de ce nouveau chantier ont de terribles ambitions. Disons plutôt qu'ils voient se dégager des perspectives immenses. Il n'est jamais interdit de rêver.

Un des rêves, ce serait que B.T.R. ne soit pas un chantier comme les autres, à côté des autres, mais, pour ainsi dire l'affaire du mouvement tout entier. En effet, il devrait nous aider à mieux définir nos conceptions pédagogiques. Et même, pour certains, nos conceptions scientifiques de la pédagogie.

Cela se fera à partir de documents authentiques, bien circonstanciés et bien contrôlés qui connaîtront une première édition. Les réactions à cette première revue et corrigée à laquelle pourrait s'ajouter, par exemple, les points de vue des chercheurs qui auraient trouvé de l'intérêt à nos travaux et se seraient saisis de cette occasion de collaboration.

Donc, on voit tout de suite où peuvent se placer les travailleurs : au niveau du dépistage, de la rédaction des documents, de leur contrôle, de leur publication, de leur lecture, des réactions à cette lecture et de la seconde édition.

Enfin, nos constatations, nos découvertes, nos prises de conscience nous engageront certainement dans la réalisation de nouveaux outils. Et là, il y aura aussi du pain sur la planche pour tout le monde.

— Oui mais quel genre de document faut-il produire ?

Dans notre conception actuelle, il n'y a pas de secteurs délimités, de chasses gardées, de domaines réservés.

En fait, tous les chantiers actuels devraient, à notre sens, se B.T.Riser. Une simple antenne ne saurait suffire. Il faut que partout on puisse se poser des questions sur le bien fondé de nos pratiques, de nos attitudes pédagogiques, sur les événements qui surviennent dans nos classes et nous interroger, que ce soit en maths, en gym, en théâtre, en musique,

etc. Il faut que nous les lisions au travers de la grille du tâtonnement expérimental et des théories de Freinet en essayant de les préciser pour mieux les assimiler et en faire un outil efficace.

Mais l'événement n'est pas obligatoirement lié au sensationnel. Il suffit parfois que l'on regarde une succession de documents quotidiens pour que des interrogations naissent. Et c'est l'addition de documents banaux qui peut faire événement. Car chacun est l'occasion de vérifier, de confirmer, de redresser, d'affirmer ou de renforcer toutes les hypothèses de travail de Freinet.

— Oui mais ce que moi je considère comme événement important ne sera peut-être pas perçu ainsi par les responsables. Et je risque de travailler pour rien.

Préoccupation légitime. Mais rassurez-vous : on ne travaille jamais pour rien. Nous savons personnellement combien le seul fait de la rédaction peut enrichir. Car on croit voir les choses et les comprendre. Mais, en fait, la plupart du temps, on se les imagine. Quand on regarde les documents, les uns après les autres, avec les yeux froids de la distanciation, c'est comme si tout un monde nouveau s'ouvrait. Et c'est surtout un monde d'interrogations. Et c'est très formateur. Car ce simple travail ouvre à toutes les questions et les réponses se trouvent assimilées sans qu'il y ait un seul effort à fournir. N'est-ce pas pratique, commode, intéressant ? Et pour cette raison, il vaudrait mieux que 500 camarades rédigent un petit document plutôt que 50 camarades réalisent un gros volume.

— Mais on n'a pas toujours un gros document : ce n'est quelquefois qu'une bricole.

Justement, ce qui fait l'intérêt de B.T.R., c'est la souplesse des cadres de la publication.

On publie par groupes de 30 ou 40 pages, ce qui fait une valeur. On peut grouper deux ou trois valeurs ensemble en se préoccupant de livrer 10 valeurs dans l'année. On peut par exemple regrouper plusieurs noyaux légers et voisins dans une même brochure. C'est ainsi que nous

avons en attente trois petits dossiers groupés autour du thème de l'enfant abandonné. Si un travail plus important est tenté par un camarade, ils pourront lui servir de matière première ou de complément. Toute idée de recherche est intéressante, ne serait-ce que dans l'effort de communication que l'on en fait. La taille importe peu : ce peut être une première pierre, une pierre d'attente, une pierre parmi tant d'autres ou un gros bloc qui se suffit à lui-même.

— Oui, mais si on n'a rien à rédiger ?

A ce moment, vous avez la possibilité d'être témoin. Nous avons parlé plus haut de distanciation. C'est vrai que lorsqu'on est à l'intérieur du coup, on n'est pas à l'extérieur. Et on peut difficilement voir et savoir ce qu'il faut dire pour être compris.

On peut parer à cet inconvénient en distanciant. Par exemple en jouant sur le temps. On recueille les documents et on ne les regarde qu'au bout de trois mois ou au bout de l'année. A ce moment, ils apparaissent plus neuf à des yeux plus froids. Mais ça ne suffit pas toujours. Alors, on peut rédiger avec l'aide d'un témoin qui peut vous prendre le stylo des mains. Un témoin vous oblige à préciser votre texte. Il vous interroge. Il nous aide à accoucher de la totalité de votre communication en vous demandant de préciser, de situer, de circonstancier l'événement communiqué. Il campe sur la position d'un récepteur et peut influencer sur l'émission pour qu'elle soit mieux reçue.

— Et si on n'a rien à dire, ni personne à aider ?

Eh bien, vous pouvez être « lecteur », au sens de lecteur dans une maison d'édition. Car, il est évident qu'avec un témoin, on a des chances de laisser moins d'éléments dans l'ombre. Mais, peu à peu, le témoin rentre lui-même dans le jeu : il comprend si bien les choses qu'il ne peut plus savoir comment on peut les percevoir de l'extérieur. C'est pour cela qu'avant toute édition, chaque production doit passer dans un circuit de lecture. Chacun peut donc s'inscrire dans le circuit de lecture qui lui convient en consultant la liste des projets arrivés à maturité. Liste qui sera publiée dans le Bulletin ou *L'Éducateur*.

— C'est tout ? Il n'y a pas d'autres possibilités ?

Mais si. Bon, il y a une première édition. Et on peut réagir à cette première édition. Pratiquement d'abord, si on est praticien. On s'interrogera sur ce qui existe dans sa propre classe... ou sur ce qui n'existe pas. Mais des gens plus spécialisés pourront appliquer leurs grilles de lecture habituelles sur l'ouvrage et communiquer leurs observations. Si bien que l'édition quasi définitive serait constituée de la première édition revue et corrigée et des commentaires des camarades et des chercheurs.

Il y a, malheureusement, dans cette présentation alléchante, un point noir. La collection aura des limites, au moins au début. On n'est pas sûr de pouvoir tout publier. Mais le désintéressement, la volonté de changer l'éducation et l'esprit coopératif nous permettront certainement

de publier des documents de poids qui seront comme des pavés dans des mares.

Il suffit peut-être de savoir s'organiser. Il nous faudra donc des organisateurs. Mais aussi, pour le véritable aboutissement freinétiste de nos recherches, des réalisateurs d'outils nouveaux. Car, vous l'avez déjà compris, il ne s'agit nullement pour nous de théoriser pour théoriser. Mais pour ajouter beaucoup plus d'efficacité à notre pratique.

Voilà, n'est-il pas, des perspectives enthousiasmantes.

Ajoutons qu'il nous apparaît fondamental, pour ne pas dire révolutionnaire que des praticiens prennent en main la constitution et l'élaboration de leurs propres savoirs.

A vous tous, tous courages.

B.T.R.

BIBLIOTHEQUE  
DE TRAVAIL  
ET DE RECHERCHES



N° 1 du 15 janvier 1974



**Vers  
une méthode  
naturelle  
d'imprimerie** par Jean-Pierre LIGNON

Supplément à l'Éducateur 9/8  
du 15 janvier 1974

# PRIS SUR LE VIF : propos de rentrée 1974 ou 1874 ?

En ce jour de rentrée 74, nous avons pu voir un reportage à la télévision.

## **NOUS AVONS VU :**

des enfants apeurés, anxieux, ou faisant le dur...  
des parents inquiets sur le trottoir...  
des enfants en rangs, silencieux, sac au dos, une main sur l'épaule du voisin de devant pour maintenir la distance...  
des enfants silencieux, entrant dans une classe, à la queue leu leu...  
des classes vides, tristes, seulement occupées de bancs biplaces désespérément alignés... ah ! j'oubliais, l'estrade et le bureau...  
un maître trouvant ces enfants remuants, vraiment très remuants...  
des enfants annonant — déjà — sur un livre de lecture nationalement connu...

Nous avons entendu une speakerine annoncer :  
« Il va falloir maintenant apprendre à ne plus bouger, à se taire, à travailler. »

**NOUS N'AVONS PAS VU** — est-ce un oubli, est-ce volontaire ? mais l'absence d'une chose est tout aussi significative que sa présence —

## **NOUS N'AVONS PAS VU :**

la joie de vivre...  
d'enfants souriant à leur maître...  
d'enfants entrant dans des classes organisées pour eux, avec un matériel riche et varié, avec une disposition favorisant le travail en groupes, avec des ateliers, avec...  
d'enfants se sentant chez eux...  
d'enfants avec les mains, les poches, le sac pleins de toutes leurs trouvailles et richesses...

**NON, NOUS N'AVONS REVU** que l'éternelle classe auditorium-scriptorium, aux murs uniformément nus, seulement parfois troués du grand hexagone écorné, les bancs vissés au sol tous tournés vers l'océan noir ou vert du tableau et sur lesquels s'alignaient des paires et des paires de bras croisés.

Où étions-nous ? Quand étions-nous ? En 1974, ou parmi l'une de ces antiques images d'autrefois reproduites dans d'anciens livres d'histoire ?

Ne perdons point courage pourtant, la douzième Réforme est presque prête.

Jacques CAUX

# Livres et revues

Questions à, et réflexions  
sur Georges PIATON :

LA PENSÉE  
PEDAGOGIQUE  
DE  
CELESTIN FREINET

GEORGES PIATON

## la pensée pédagogique de Célestin Freinet

"Nouvelle Recherche" / PRIVAT

Collection « Nouvelle Recherche »,  
Privat édit.

Nous ne tomberons pas dans les préjugés anti... thèse, et nous ne soupçonnerons pas Piaton, parce qu'il est un universitaire, de ne rien comprendre à rien. Nous allons simplement poser des questions sans la moindre complaisance, mais sans la moindre mauvaise humeur.

La thèse de Piaton est un gros travail de documentation, puisqu'elle s'est constituée autour d'une bibliographie presque exhaustive des œuvres de Freinet, de celles d'Elise et « d'auteurs qui traitent de la pédagogie Freinet ». La seule lecture de cette bibliographie, située à la fin du bouquin, suffirait peut-être à raconter, en filigrane, l'histoire du mouvement, les préoccupations de Freinet, ses inventions, ses difficultés, ses enthousiasmes. De plus, l'index thématique qui suit la bibliographie, bien qu'il soit un peu bref, peut au moins avoir l'avantage de nous permettre de nous repérer dans les œuvres de Freinet.

— Oui. Quoi que nous ayons à dire, comme l'atteste la suite de ce dialogue, marquons l'apport essentiel de cette édition : celui d'une bibliographie importante qui seule justifie l'acquisition du livre... Tous pressés autant que nous sommes, jamais aucun de

nous n'aurait pu se pencher sur un tel travail !

Pourtant remarquons un manque, et un manque important : il n'a pas été fait mention des comptes rendus de lecture écrits par C. Freinet. Or, c'est à travers ces comptes rendus que s'expriment des prises de position importantes permettant de mieux définir une « pensée ». (Par exemple, pour ce qui concerne Rogers cité p. 115, les séries de comptes rendus de lectures parus sont une référence importante qui reste dans l'ombre.)

— Mais réjouissons-nous : Freinet n'est pas mort. La preuve, c'est que beaucoup le lisent, dans et hors du mouvement.

— Beaucoup le lisent : mais lisent quoi ? D'une part tous ses livres sont en vente à la C.E.L. Mais « écrire à Cannes » n'est-il pas déjà un geste de pré-engagement ?

D'autre part, des éditeurs interviennent : Delachaux et Niestlé, éditeurs de C. Freinet, diffusent dans les milieux « sérieux » auxquels il s'adresse tout ce que Freinet destinait « au grand public ».

Et Maspéro en prenant une certaine relève vise une nouvelle « clientèle » qui paraît s'intéresser au moins autant aux aspects « théoriques », c'est-à-dire aux options politiques, sociologiques, philosophiques, etc., qui sous-tendent une action qu'aux données mêmes de cette action et à ses « modes d'emploi ».

Or dans cette décennie qui suit la mort de C. Freinet, il me semble important de suivre comment à travers les options des éditeurs, c'est-à-dire à travers les filtres et les grilles, à travers les prises de positions et les « politiques » définies dans les comités de lecture va être proposée au public — quel qu'il soit — une pensée de C. Freinet qui n'est en définitive pas la sienne ! Il faut suivre cette action et au besoin, il me semble que c'est là le rôle exemplaire de notre mouvement, en restant attentif, redresser et infléchir les directions adoptées.

— Evidemment, tout cela peut sentir la « récupération ». En faisant de Freinet un des « penseurs » des temps modernes, on risque de le noyer dans la liste des « penseurs » qui égarent les manuels d'histoire de la pédagogie ! Sombre oraison funèbre... Mais on risque surtout, en analysant sa pensée selon les schémas intellectuels qu'il refusait avec une belle violence, de perdre le sel du bonhomme, et son inventivité. On sait trop ce que sont devenus Rabelais, et Rimbaud, et Freud, lorsqu'ils ont été mis en pièces par les Lagarde et Michard et autres dames patronnesses de nos bons établissements éducatifs. On ne saurait trop se méfier...

Piaton fait son boulot avec honnêteté, mais parfois avec incompréhension, peut-être (sûrement même) parce qu'il n'est parti que des textes. Il n'en est pas responsable, dans la mesure où il n'a jamais expérimenté le travail concret dans une classe. Il ne se situe pas dans le mouvement, mais en lecteur de Freinet. Et il en a parfaitement le droit. Ce qu'on pourrait lui reprocher, c'est de ne pas mieux analyser les difficultés qu'il éprouve à cette lecture, et leur cause. Or, c'est là que des praticiens peuvent l'aider.

— Cette suite à donner que j'évoquais plus haut, c'est cette aide dont tu parles. Une pensée n'a de « valeur » que dans la mesure où elle vit ! Qui peut — et doit — mieux que ceux qui pratiquent et « manient » une pensée dans ses données quotidiennes, aider à cerner une expression qui se doit de rester actuelle pour demeurer efficiente ?

Cette rencontre entre les universitaires, les commentateurs, les auteurs de thèses, les chercheurs en laboratoires et sur la table-scriptorium d'une

part et les praticiens, les éducateurs, les disciples qui veulent continuer une action tant sur le plan de l'expérience, du savoir-faire que du savoir-tout-court, cette rencontre nous la définirons bientôt dans le cadre de l'organisation de notre chantier B.T.R. (Bibliothèque de Travail et de Recherches) et dans une proposition de création d'une Université de Travail... Affaire à suivre.

## Théorie et pratique

Première difficulté. On la voit rien qu'à lire le découpage de la deuxième et surtout de la troisième partie du bouquin. Comme si la pensée de Freinet émanait de trois substrats : pédagogique (l'amour du travail), psychologique (le tâtonnement expérimental), philosophique (le dynamisme naturel). Notons au passage que séparer ce que l'on veut bien appeler « la théorie de la vie » du tâtonnement expérimental est déjà contestable. Mais ce qui est plus contestable encore, c'est de découper Freinet selon des catégories finalement plus universitaires que pratiques, alors que son discours, et son style même impliquent une rupture avec ces catégories.

— Cette thèse témoigne, c'est certain, d'un bon sentiment (et nombreux sont nos camarades qui sont « flattés » d'une telle intention !), mais en définitive cet ouvrage ce n'est qu'un retour de flamme dangereux de la scolastique ! Il s'empare d'une pensée qui ne fut qu'action, qui n'est toujours qu'action, et elle la transforme en thèse ! Avec elle, nous franchirons les murs d'une Sorbonne. Et pas de la meilleure ! Il suffit d'évoquer le style même de l'auteur : ouvrons l'ouvrage (à peu près n'importe où)...

Page 59 : « Pour protéiformes qu'elles paraissent, ces activités sont fondamentalement synergiques. »

Page 228 : « Pourtant, malgré leur pertinence apparente, ces bribes d'éclaircissement ne sont point globalement opérationnelles. Elles incitent à un psychologisme simplifiant, événementiel, mais n'expliquent pas, par exemple, les « échecs » qui, au fil des ans, menacèrent Freinet et son mouvement, l'obligèrent plusieurs fois, puisque surmontés, à « repartir à zéro ». Certes, il est loisible de ne voir dans la répétition de tels drames que l'effet de concours particuliers de circonstances, qu'une série de coïncidences aux étiologies aléatoires et, refusant toute autre hypothèse, de dénier à l'investigation clinique toute vertu. Une telle attitude, pour sécurisante qu'elle paraisse puisqu'elle renvoie à un fatum anonyme qui aliène mais nous échappe n'est qu'illusoire. Aussi, pour expliquer tant l'aura charismatique qui nimbe Freinet que l'irréductibilité de son œuvre qui relève tout à la fois du syncrétisme et du messianisme, pour mieux comprendre le caractère parfois irritant de son discours, convient-il de rechercher les structures psychiques qui les fondent, les spécifient. »

Que sont devenus les « principes », les « lois » que s'imposaient C. Freinet lui-même dans la recherche de la simplicité et la pratique du bon sens ?

Ce que Piaton semble déplorer comme l'« éclectisme » de Freinet, c'est en fait le refus délibéré de celui-ci de jouer le jeu du citationnisme universitaire et de l'objectivité de salon pour mettre la culture — de quelque spécialité qu'elle soit — à l'épreuve de la pratique, et d'en tirer juste ce qui est utile, même s'il faut pour cela donner un coup de pouce aux théories. Et après ? Il a le droit, non ? de préférer le matérialisme scolaire aux traités de pédagogie ô combien générale.

Chez Freinet, qui aurait pu, lui aussi, faire plusieurs thèses, mais qui a préféré rester à l'école, ce qui compte, c'est l'enfant, et surtout l'enfant du peuple. Disons qu'il aimait les enfants plus que les livres, parce que c'était avant tout un homme de métier. Ses « œuvres » pleines d'expériences plus que de théories, ne sont pas comparables à celles de ceux qui n'ont que des théories et pas d'expérience. Seulement la pratique peut parfois jeter la panique dans le cérémonial des théories, et démontrer par exemple que beaucoup d'écrits ne sont que beaucoup de vent, ou démontrer aussi, par le style et par les références constantes aux petites histoires de l'école ou au comportement des bourricots que la science devrait plus souvent quitter son grand S pour descendre dans la rue, au risque d'y perdre sa composition. Or, si Freinet se déclare avec tant d'obstination praticien, et non théoricien, homme de métier et non homme de savoir, ce n'est pas qu'il se veut ignorant ou inculte : il rappelle, en bon marxiste qu'il est, qu'il faut laisser aux idéalistes de tous poils une théorie coupée de la pratique, que la théorie ne peut naître que de la pratique, mais aussi qu'il n'est pas inutile de théoriser cette pratique, au risque d'égratigner la bienséance universitaire.

— Eh ! tu dis « en bon marxiste qu'il est »... Mais je ne trouve nulle part ce mot dans la thèse de Piaton, nulle part dans l'index thématique en particulier...

Disons donc à Piaton que la difficulté qu'il a éprouvée à faire de l'œuvre de Freinet une étude systématique prouve seulement qu'il n'a pas tenu compte de ce qu'il dit au début de son livre, à savoir que : « L'œuvre et la vie du fondateur de l'Ecole Moderne sont indissociables, leur interprétation, leur intrication, interdisent toute scission abusive qui distordrait la compréhension par l'une et l'autre de l'une et l'autre. » Pourquoi alors parler de la pensée sans parler des outils ? Pourquoi alors l'index comporte-t-il tant de noms abstraits et de noms propres, au lieu de désigner des choses ?

— Laisse-moi exprimer ce qui m'a le plus écorché dans l'étude de cette thèse : c'est l'absence de toute référence intelligente à l'imprimerie à l'école. Certes le mot est à l'index thématique. Une fois, car on y raconte la naissance de l'outil (p. 32, 33 et 34) et une autre fois le mot n'est plus qu'un mot et qu'un sigle (p. 149 et 150) ! Peut-être cela est-il reporté ailleurs ? A « outils » par exemple ? Non il n'y a pas le mot « outil » dans l'index thématique ! Nous passons de « non-directivité » à « pacifisme »... C'est une véritable trahison de l'analyse...

— Piaton en est conscient, p. 147, sans pour autant surmonter la difficulté :

« Certes, Freinet ne se considère pas comme un théoricien de l'éducation puisque, à diverses reprises, il affirme avoir dégagé de la pratique, perçue comme signifiante, les signifiés qu'il érige a posteriori au rang de principes ordinaires et explicatifs ; il progresse ainsi non de la théorie à la pratique mais de la pratique à la théorie ; cependant, maints présupposés fondent sa pensée pédagogique et en garantissent la cohérence interne. »

De la croyance en une pulsion au travail à la reconnaissance d'un élan vital qui habite tout homme et l'âme, les hypothèses qu'il formule se renforcent réciproquement et s'inscrivent dans un ensemble congruent. Mais ces notations sont souvent diffuses, dispersées au fil du discours, ébauchées plus que formalisées. Aussi, bien que l'existence d'un fond théorique soit indéniable, son élucidation exige-t-elle un effort particulier de structuration, afin que soient énoncés et analysés les thèmes majeurs.

fin de clarifier notre recherche et en accroître l'efficacité, nous l'articulerons selon une dynamique tripartite qui...

Q.F.D. Le substrat, c'est parfois utile pour déglacer les sauces. Mais il faut faire gaffe aux risques de la méthode analytique.

## L'homme et l'œuvre

deuxième difficulté. Celle de la conclusion, où Piaton essaie de porter son jugement sur l'œuvre qui est si difficile à lire systématiquement, et sur l'homme qui, après tout, reste assez érotant. Or, la tendance à définir Freinet par son œuvre théorique sans préférer constamment — et dialectiquement — cette surproduction d'écritures aux choses, au travail, et surtout l'existence coopérative du groupe qui entraîne l'analyste dans les dangereux détours des astuces d'une certaine nouvelle critique (un peu éillotte par ailleurs) qui consistent à réduire l'œuvre à l'homme ou — qui est mieux ? — l'œuvre à la névrose de l'homme. Tentative intéressante, qui prouve que la thèse ne veut pas se limiter à une paraphrase, mais vise à expliciter l'importance du bonhomme.

Mais imaginez un peu le rire de Freinet attendant ceci (p. 228-229) : « Que l'existence d'un cycle mégalomane ait suggéré ou que soit retenue l'hypothèse d'une formation réactionnelle paranoïaque qui vise à mettre en échec des vécus d'emprise en les annulant, en les distanciant, l'omnipotence et l'omnipotence de Freinet ne s'imposent. Ce franc-tireur de la pédagogie semble fondamentalement l'homme seul, l'action en coopération qu'il prône et volontairement analyse pouvant, par exemple, apparaître comme une modalité compensatoire ambivalente tout à la fois recherchée violemment et honnie dès lors que, prenant une ampleur souveraine, elle porte atteinte à l'intégrité de son pouvoir, aboutit à la contestation exogène de l'autorité. Pourtant, nombre de paradoxes semblent explicables par cette dynamique ambiguë de même que le sectarisme et la violence qui sont simultanément reprochés à Freinet sont indissociables, la spécificité de son projet d'École Moderne Populaire est inséparable de son caractère composite, de l'amalgame pédagogique-social qui la sous-tend, comme la politisation inhérente à son œuvre essentiellement apolitique. Il est à l'aise que dans les situations confortables, l'École Moderne étant sienne que si, sans cesse, elle s'empare de l'emprise de ceux, personnels, partis ou syndicaux, qui visent à la contrôler ou à l'absorber. »

... et le monde sait que Freinet était un de ces « leaders » exceptionnels, qui forçait parfois les décisions et se traitait à des audaces capables de faire trembler de terreur les amateurs de confort petit-bourgeois. Mais pourquoi tout ce psychanalyste intempestif ? On pourrait-on pas dire tout simplement qu'entre Freinet et son œuvre, il y a l'école qui laisse le choix entre la signature et la révolte, la solitude ou l'organisation, l'élitisme ou le travail pour le peuple ? Que les échecs d'une volte sont moins peut-être le fait des fantasmes de la paranoïa de Freinet que ceux de la paranoïa de monsieur l'inspecteur, de quelques inspecteurs prioritaires, ou de bureaucrates de talent...

## Les outils

Cette interprétation proposée par Piaton se double d'une autre, selon laquelle on pourrait s'interroger sur la « modernité » des outils de l'école moderne, dépassés, peut-être, par le

« progrès technologique ». Encore ici, on aimerait lire une analyse plus dialectique que les a priori livresques de l'auteur lui ont masquée.

Si l'on se place dans l'abstrait technologique...

— Tu as de ces formules ! Piaton déteint sur toi...

— ... Il va de soi que les petites imprimeries C.E.L. sont largement « dépassées » par les machines auto-justifiantes et les machines électroniques qui servent à la composition des journaux du capital. Il est certain aussi que la programmation I.B.M. n'a rien à voir avec l'artisanat des fichiers programmés, ni avec les bandes enseignantes.

Encore une fois, la comparaison risque de se couper du réel, et même de déformer les intentions de l'École Moderne. Il ne faut tout de même pas oublier que les fins éducatives que visent les maîtres de l'École Moderne ne sont pas particulièrement ni le rendement technique, ni le gavage à outrance. Après tout, musarder au filcoupeur sur du contreplaqué de trois millimètres vaut peut-être mieux que consommer le pré-découpé de chez Nathan (en suivant le pointillé). Et puis, qui, dans son école, fait de l'enseignement programmé I.B.M. ? Inutile de lancer là-dessus un questionnaire ! Et qui possède chez lui, pour ses propres bricolages, une super-usine à planter-les-pointes-tête-homme ?

— Je veux revenir sur ce qui m'apparaît être le plus scandaleux de cette édition. C'est essentiellement par le manque d'une pratique des outils de l'École Moderne (imprimerie, journal scolaire, correspondance, travail individualisé, organisation coopérative ou autogestionnaire de la vie de la classe, etc.) que Piaton commet l'erreur de réduire tout cela à une « admirable pagaille » ou à des gadgets sans conséquence !

Mais alors me dirais-tu, la pédagogie de C. Freinet ne sera donc jamais que le rassembleur d'une cohorte, pire qu'une chapelle de praticiens armés du rouleau imprimeur et brandissant le dernier numéro de leur journal scolaire ?

Le débat est d'ampleur et nous aurons encore maintes occasions de l'aborder !

Disons que le contact avec la genèse, l'explosion, la révolution que sont l'apparition d'œuvres d'enfants et d'adolescents dans une classe est un fait essentiel qu'il faut avoir vécu d'une façon ou d'une autre pour bien « comprendre » Freinet. Hors de là, tout n'est que scolastique.

Elise Freinet a beau dire que l'auteur « suit l'itinéraire du bâtisseur ». Pourtant les marches principales de cette voie sont-elles celles des parutions de livres nouveaux, de brochures ou d'articles (elles en font partie !) ou plutôt celles de nos départs vers les congrès du mouvement avec un outil nouveau : depuis Dijon avec les fichiers auto-correctifs, en passant par Nancy avec un modeste métier à tisser ! jusqu'à Niort avec le prototype en contreplaqué de la boîte enseignante ?...

Ces outils sont le médiateur essentiel, l'introduction d'une démarche fondamentale impliquant la mise en marche — bon gré, mal gré — d'un processus de tâtonnement expérimental. Je dis bon gré mal gré en pensant aux adultes, aux enseignants, car du côté des enfants et des adolescents, il suffit de leur faire confiance, de ne pas les troubler leurs expériences, de ne pas les empêcher d'agir et de progresser ! C'est ce qui crée les difficultés présentes : l'enseignant prenant le pas sur l'enseignant (le décalage s'accroissant du fait que les conséquences de l'éducation scolastique que nous

avons subie sont de plus en plus manifestes et insoutenables) ce recours aux outils destinés à l'enfant et à l'adolescent auquel nous voulons donner toute l'importance d'un impératif est à la fois plus difficile et plus pressant et nécessaire que jamais !

— Il faudrait peut-être remettre en lumière l'importance de la technique pédagogique à l'école, parce qu'elle est moins un gadget qu'une « technique de vie ». Et ce beau terme ne désigne pas seulement un vague processus psychologique, mais une relation concrète de l'enfant avec les choses, et les autres.

De plus, il ne faut pas oublier que les techniques Freinet font partie intégrante de la révolte contre une institution scolaire sélective, sclérosante et vieillie. La vraie question est peut-être de savoir comment elles peuvent nourrir cette révolte : celle de leur portée politique.

Toutes ces remarques n'ont qu'un but : engager la discussion avec ceux qui n'ont connu Freinet que par les livres et qui deviennent chaque jour plus nombreux, qu'ils soient à l'intérieur ou à l'extérieur du mouvement. Je vous propose les questions suivantes, qui me sont venues à la lecture de Piaton :

1. Comment « citer » Freinet ? En effet, en composant son livre sur la base de courtes citations de Freinet, Georges Piaton, tout en manifestant la précision de ses lectures, semble parfois nous laisser. On ne retrouve plus dans ces phrases éparses l'humour, ou l'envolée poétique de ces textes qui ne peuvent être l'objet d'une lecture intellectualiste.

2. Comment lire les interprétations que Freinet donne de certains auteurs comme Decroly, Rogers, Alain, dont il dit parfois le plus grand bien, parfois le pire, et toujours avec cette même verve enthousiasme.

3. Comment aborder la lecture de Freinet ? Une lecture universitaire qui aboutit à une thèse, est une lecture exhaustive (ou presque) ; c'est celle de Piaton. Mais, lorsqu'on voit par exemple les réponses aux questions que Michel Barré avait posées sur ce sujet dans un numéro de « L'Éducateur » de 1972, on s'aperçoit que Freinet a été abordé par les biais les plus divers qui sont parfois les plus humbles (les B.E.M. par exemple), et non tellement par le biais théorique.

4. Peut-on lire Freinet comme on lirait Montaigne, ou Decroly, ou Rousseau, ou Illich ?

5. Quel but peut-on assigner à une « lecture » de Freinet ?

6. Peut-on considérer Freinet comme un « auteur » au sens habituel du mot alors que sa pensée est à l'origine d'un mouvement pédagogique plus vivace que jamais ?

Etc., Etc. A chacun de compléter la liste et à tous d'y répondre !

Marie-Claire LEPAPE  
et MEB

J. CAUX

## VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ

Alain BEAUDOT

Editions E.S.F. Collection Sciences de l'Éducation.

C'est le troisième livre de Beaudot consacré à la créativité. Il est court, clair et concis. Il est composé de trois parties.

— Dans la première, il retranscrit les interviews de deux artistes contemporains : Soulages et Xénakis.

— Dans la seconde, il essaie de cerner la notion de créativité.

— Dans la troisième, il aborde une étude expérimentale.

— Les interviews sont extrêmement intéressantes. Les deux artistes, de caractère très différent, réfléchissent sur leur métier, leur travail, leur art. Ce qui est remarquable, c'est la presque identité des réponses alors qu'ils ont été interrogés séparément. Cette partie vaut, à elle seule, l'achat du livre. On peut citer :

— Xénakis : Le travail, c'est la chose qui fait plaisir à faire.

— Soulages : C'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche.

— Xénakis : Créer, c'est se transformer.

— Xénakis : La difficulté, c'est de se laisser ouvert pour que, comme d'une casserole ouverte, tous les effluves puissent sortir et être présents.

— Soulages : Je contrôle et je laisse aller, je choisis et je suis choisi.

— La partie réflexive essaie d'analyser différents concepts : création, imitation, invention, expressions, créativité. Le style est clair, mais on n'y trouve rien de nouveau. Mais le chapitre a le mérite de la clarté. Il est aussi émaillé de citations de penseurs qui donnent à réfléchir pour peu que l'on s'arrête quelques instants sur elles.

On peut retenir : L'homme de sciences communique par des moyens communs un contenu nouveau ; l'artiste exprime par des moyens nouveaux un contenu commun.

— Dans le troisième chapitre, Beaudot met en place les habituels critères permettant de mesurer la créativité : la fluidité, la flexibilité, l'originalité.

Il essaie ensuite de cerner de plus près le concept d'originalité qui offre, bien entendu, beaucoup de difficulté. Il définit ainsi, en s'aidant de la théorie de l'information, une originalité relative dépendante des caractéristiques de la population étudiée.

Malheureusement, son travail expérimental est de trop faible envergure pour pouvoir apporter des éclairages nouveaux.

Beaudot termine son livre sur ce qu'il veut être une prospective d'une pédagogie de la créativité. Mais il manque visiblement ici de pratique pédagogique. C'est gênant, car son livre perd beaucoup et il aurait été beaucoup plus convaincant s'il connaissait notre pédagogie et tout ce qu'elle permet sur le plan de la créativité, justement.

Pour terminer, voici une citation que l'on peut rapprocher de la célèbre parole de Freinet : Être créatif, c'est être perméable à l'inaccoutumé.

## TEXTES LIBRES N° 1

La Gerbe des enfants (1er degré) renaît !  
Elle fut la première revue de la pédagogie  
Freinet créée en 1924 !  
Elle paraît en supplément à Art Enfantin  
et Créations.  
ABONNEZ-VOUS !

## LE PARADIGME PERDU : LA NATURE HUMAINE

d'Edgar MORIN. Editions Seuil, 27 F.  
Un livre important, sans conteste ;  
complexe et riche comme la vie  
elle-même.

Un livre qui s'interroge et apporte des  
solutions ou de larges ouvertures sur  
les rapports entre homme et animal,  
entre inné et acquis, entre culture et  
nature, entre biologie et anthropologie.

Un livre qui fait appel aux récentes  
découvertes en biologie, mais aussi en  
préhistoire ou en éthologie (science du  
comportement) qui est donc un livre  
de synthèse, « un exercice « transdisci-  
plinaire » de réorganisation du savoir »  
comme l'écrit l'auteur.

Dans une première partie, l'auteur  
nous informe des découvertes récentes  
qui permettent de combler les  
fossés existants entre physique-chimie,  
biologie, anthropologie. L'étude du  
comportement dans le monde animal,  
plus particulièrement celui des grands  
singes, révèle que très probablement  
« l'outillage, la chasse, le langage, la  
culture sont apparus en cours d'homini-  
sation, avant que naisse l'espèce  
proprement humaine de sapiens ». Il  
cite Moscovici : *Nous étions accoutu-  
més à l'idée que notre physiologie,  
notre anatomie « descendent » de  
celles des primates, nous devons nous  
faire à l'idée qu'il en est de même de  
notre corps social... La nature de la  
« nature humaine » est dès lors bien  
esquissée.*

L'auteur, dans une seconde partie, va  
s'efforcer d'apporter les précisions  
nécessaires en exposant sa conception  
de l'hominiisation qui va lui permettre  
d'affirmer l'effondrement de « l'ancien  
paradigme qui opposait nature et  
culture ».

Dans la troisième partie, l'auteur  
insiste sur le fait « que la nouveauté  
qu'apporte (homo) « sapiens » au  
monde n'est donc pas comme on  
l'avait cru dans la société, la techni-  
que, la logique, la culture ». Elle est  
dans la démesure, l'irruption du dés-  
ordre dans la nature. L'homme n'est  
pas seulement « sapiens » (sage), mais  
aussi « demens » (fou). La complexité  
extrême du cerveau humain est à la  
fois la source de « la créativité, de  
l'originalité, de l'éminence d'homo  
sapiens » et celle de « dérèglement,  
de l'errance et du désordre d'homo  
demens ».

La quatrième partie conduit à une  
définition de la culture :

« En fait le système culturel ne  
supplante pas le système génétique,  
c'est l'héritage culturel, qui, en assu-  
rant l'intégration de l'individu dans  
une société particulière, complète  
l'hérédité, et assure la perpétuation de  
la société. »

Les deux dernières parties abordent  
les problèmes de l'histoire récente,  
actuelle et future de l'homme. L'au-  
teur défend une « théorie ouverte,  
multidimensionnelle et complexe... » et  
il se pose le problème philosophique  
fondamental de l'erreur et de la vérité.

L'ouvrage se termine sur une biblio-  
graphie du plus grand intérêt.

En conclusion, un livre quelquefois  
difficile, mais excitant.

A lire.

Claude DUVAL

Pour ma part, j'ai été extrêmement  
intéressé par « LE PARADIGME PER-  
DU : LA NATURE HUMAINE »  
parce que j'ai cru y trouver une  
caution, une justification à notre  
pédagogie.

J'extrait de la conclusion « l'homme  
péninsulaire » trois citations où  
m'expliquer :

« ... Nous avons pu constituer le  
champ proprement anthropologique  
dans les interactions, les interférences  
et l'activité phénoménale (praxis) entre  
quatre pôles systémiques complémen-  
taires, concurrents, antagonistes, le  
système génétique, le cerveau, le  
système socio-culturel, l'éco-  
système » (page 214).

« Jusqu'à récemment, l'anthropologie  
excluait de son champ non seulement  
le système génétique et l'éco-système,  
mais aussi le cerveau. Or, chacun de  
ces systèmes est co-organisateur, co-  
auteur, co-contrôleur de l'ensemble »  
(page 215).

« Ainsi le schéma multipolarisé que  
nous avons dessiné vaut pour com-  
prendre, non seulement l'hominiisation  
mais tout ce qui est humain. Cette  
proposition générale signifie entre  
autre que toute unité de compor-  
tement humain (praxique) est à la fois  
génétique, cérébrale, sociale, cultu-  
relle, écosystémique... » (page 216).

Alors quelle meilleure chance donner à  
l'école et à l'enfant que ce champ  
complexe d'activités dans lequel s'ins-  
crit la pédagogie Freinet : expression  
libre et création (s'appuyant sur les  
apports génétiques et socio-culturels),  
tâtonnement expérimental et commu-  
nication (faisant part au cerveau et  
aux apports de la culture et à la  
socialisation), prise de conscience du  
milieu (importance de l'écosystème) et  
organisation coopérative du travail  
socialisant ? Concrétisée par l'expres-  
sion orale, le texte libre, l'expression  
graphique, musicale ou gestuelle, le  
journal et la correspondance, la libre  
recherche et les enquêtes et confé-  
rences, les réunions de coopérative,  
elle réalise en permanence l'asso-  
ciation des apports génétiques, du  
cerveau, de la socio-culture et de  
l'écosystème, dans un processus global  
essentiellement vivant.

Il est évident que des moments  
particuliers de la vie peuvent nécessi-  
ter des éclairages plus orientés, que ce  
soit celui de la psychanalyse, de  
l'analyse institutionnelle ou des phé-  
nomènes de groupes ou de la politi-  
que, et E. Morin le dit aussi. On ne  
peut ni ne doit les refuser. Mais il y  
aurait erreur et danger à en utiliser  
un seul en le privilégiant longtemps :  
ce serait oublier que ce qu'on appelle  
une attitude scientifique ne peut l'être  
que sur un point très précis, sur un objet  
d'étude que l'on a délibérément  
coupé, isolé pour son étude, de son  
insertion normale dans d'autres cir-  
cuits vivants où il se ramifie, se  
complexifie.

Qui saura jamais dire qu'un enfant  
qui se met à lire ou à comprendre le  
doit à une seule activité ou attitude ?  
Qui pourra alors faire la part exacte  
dans cette réussite de ce qu'il a pu  
lire ou de ce qu'on lui a dit, la part de  
ses dessins ou constructions, de ses  
gestes, la part de ses camarades et de  
sa famille et la part des techniques  
pédagogiques utilisées ?

C'est sans doute là une réflexion  
hâtive, mais c'est à l'approfondir que  
m'a amené la lecture de ce livre et il  
m'y aide.

Michel PELLISSIER

## L'ENSEIGNEMENT PROGRAMME A L'ECOLE

Jean GUGLIELMI  
P.U.F. (collection SUP) 1970,  
148 pages.

Cet ouvrage de Jean Guglielmi, pro-  
fesseur de sciences de l'éducation à  
l'Université de Caen, destiné à « tous  
ceux qui font œuvre d'enseignement,  
d'éducation, qui ont la responsabilité  
de classes, de groupes d'enfants, de  
groupes d'adolescents ou de groupes  
d'adultes » m'a particulièrement inté-  
ressé, car j'y ai trouvé, dans les  
comptes rendus d'expériences menées,  
des modèles de résolution de  
difficultés que je rencontre dans ma  
pratique quotidienne.

Jean Guglielmi s'est voulu *essentielle-  
ment pratique* afin de permettre aux  
différentes personnes intéressées de  
réaliser une investigation plus *objective  
et plus complète* de ces nouveaux  
procédés en montrant leurs avantages,  
leurs inconvénients, la place réelle  
qu'ils doivent occuper au sein d'un  
enseignement et d'une éducation qui  
ne doivent pas refuser les apports du  
progrès technique. Le mouvement  
Freinet a, depuis ses origines, lutté  
contre la pédagogie traditionnelle fon-  
dée sur le discours d'un maître  
omnipotent, en mettant à la disposition  
des enfants des outils qui les  
libèrent de la tutelle permanente de  
l'adulte : cahiers autocorrectifs, fi-  
chiers autocorrectifs, bandes pro-  
grammées, etc.

L'orientation actuelle vers des *ateliers  
permanents* auxquels chaque enfant  
peut accéder librement, suppose qu'il  
y trouve les moyens d'une activité  
autonome, du moins sur le plan de  
l'acquisition des connaissances car  
l'acte qui consiste à s'approprier la  
connaissance est un acte individuel.

Notre recherche permanente de ces  
nouveaux outils serait certainement  
plus efficiente, si nous pouvions  
bénéficier de l'aide des chercheurs des  
sciences de l'éducation. Jean Guglielmi  
souhaite que cette coopération  
indispensable se mette en place, nous  
la souhaitons aussi. Alors quand  
commentons-nous ? Nos classes sont  
ouvertes.

L'ouvrage se divise en six chapitres :  
Chapitre premier : Remarques prélimi-  
naires sur l'enseignement programmé  
et les machines à enseigner.  
Chapitre II : Qu'est-ce que l'enseigne-  
ment programmé ?  
Chapitre III : Psychopédagogie et en-  
seignement programmé.  
Chapitre IV : Les techniques de la  
programmation.  
Chapitre V : L'enseignement assisté  
par ordinateur.  
Chapitre VI : L'enseignement pro-  
grammé au service de l'école.

Dans le chapitre III, l'auteur s'est  
centré sur un problème que nous  
connaissions bien, l'apprentissage des  
tables de multiplication, pour nous  
présenter la démarche qui est celle de  
l'enseignement programmé. L'analyse  
des différentes étapes de la  
construction d'un programme m'a  
permis de prendre conscience que  
j'avais beaucoup à apprendre dans ce  
domaine, c'est pourquoi j'ai abordé la  
quatrième partie avec une motivation  
accrue. Jean Guglielmi y évoque le  
problème de la fixation des objectifs  
qui est la base essentielle d'un  
programme mais aussi les prémisses

de toute action à l'école. C'est à partir  
de là que nous définirons les compor-  
tements attendus et qu'il faudra alors  
régler les idées clés ou règles dans la  
perspective de Davies et les ordonner.  
C'est une fois ces travaux réalisés que  
l'on élaborera le contenu des séquen-  
ces et qu'on choisira un mode de  
présentation linéaire ou ramifié. Ce  
choix étant opéré, on rédigera les item  
et le programme sera prêt à subir une  
première expérimentation ; quand  
cette expérimentation sera faite le  
programme pourra être administré à  
une population connue et sera validé.  
La validation est impérative car elle  
nous permettra de dire si le pro-  
gramme est adéquat en fonction des  
objectifs poursuivis. Chacune des neuf  
parties de ce chapitre nous explique  
clairement le processus suivi et les  
praticiens que nous sommes, peuvent  
y glaner de nombreuses idées pour  
l'amélioration de leur pratique... en  
attendant l'enseignement programmé.

Nous avons le sentiment que ces  
techniques et méthodes sont difficiles  
à manier, que la programmation est un  
travail long, fastidieux, démoralisant  
même, si on enregistre des échecs.  
Mais il ne faut pas concevoir cette  
nouvelle technique pédagogique comme  
un travail individuel, elle requiert  
un authentique travail d'équipe où  
chacun a sa spécialité propre. Le  
maître a un rôle fondamental à y jouer  
à côté du programmeur, du spécialiste  
des moyens audiovisuels, etc. Cepen-  
dant le travail reste considérable, c'est  
pourquoi l'idée de faire appel aux  
calculatrices s'est présentée tout natu-  
rellement...

Le chapitre V est consacré à *L'en-  
seignement assisté par ordinateur*.  
L'ordinateur est déjà largement utilisé  
aux Etats-Unis et en U.R.S.S.

Pour Jean Guglielmi, la machine ne  
remplacera pas le maître mais elle  
rendra le maître plus disponible... il  
doit rester dans sa classe et remplir sa  
tâche d'éducateur. La machine peut  
par contre être plus efficace que lui  
pour l'apprentissage de connaissances  
car elle s'adaptera au niveau de  
chacun et permettra une visualisation  
des progrès. Son introduction à l'école  
amène un certain nombre de ques-  
tions sur lesquelles il est nécessaire de  
prendre parti, c'est ce que fait l'auteur  
en prenant position pour une éduca-  
tion qui permette à l'individu un  
développement total de sa person-  
nalité.

Il y a des problèmes que seule la  
relation maître-élève ou les relations  
au sein d'un groupe résoudront, il est  
des problèmes que seul le pouvoir de  
procédés tels que l'enseignement  
assisté par ordinateur permettra de  
poser et de résoudre. C'est donc sa  
place qu'il nous faut définir au sein de  
l'école et c'est là l'objet du dernier  
chapitre. J'adhère aux idées exprimées  
et en particulier à une véritable  
attitude expérimentale du maître, un  
trait d'union plus efficace entre le  
chercheur spécialiste et le praticien...  
La compréhension entre ceux qui sont  
dans la pratique quotidienne et les  
chercheurs en sciences de l'éducation  
et la propre gestion par la classe de  
ses appareils et de ses programmes.

L'enseignement programmé à l'école,  
un livre à lire, en attendant que  
s'institue la coopération entre les  
praticiens de l'école et les chercheurs  
des universités.

Jean LE GAL

## NOUS AVONS REÇU :

- L'Enseignement impossible, par Jacques J. Natanson.
- L'intelligence et ses formes, par Michel Lobrot.

- Les petits problèmes de nos enfants, par Trapman, Liebetran, Rothmans.
- L'Ecole mal aimée, par Emile Chanel.

# Courrier des lecteurs

## DERIVE A PARTIR DE POSLANIEC

(Cf. « Contribution au débat sur la spontanéité », *L'Éducateur* n° 18 du 1-6-74.)

Evoquant la spontanéité, Meb nous avertit « qu'un problème de vocabulaire et de sémantique (...) doit être réglé ». Je pense que le temps est venu d'approfondir la notion de spontanéité, car c'est dans ce sens que l'on renforcera l'originalité de la « pédagogie » Freinet, que l'on coupera court à la pression récupératrice.

La lettre de Poslaniec me gêne. Je devore ses diverses interventions, ses avancées théoriques, que je trouve remarquables. Et puis je suis souvent en accord avec ses positions pratiques. Pourtant Poslaniec me gêne, je le trouve « mécaniste », « sensualiste » vieillot, il lui manque ce grain de folie délirante que l'on serait en droit d'attendre chez un chercheur non-conformiste. Cultivons nos fantasmies, la spontanéité nous y autorise !

Pourquoi traiter différemment « potentialités d'expressions spontanées » et « ensemble verbal et non verbal d'expression spontanée » ? La matière sur laquelle nous œuvrons quotidiennement est concrète et non potentielle. Le problème est de solliciter l'expression de la spontanéité et non de sonder (de contrôler ?) les réflexes intellectuels des enfants. Sur les pas de Freinet, nous sommes « médiateur » entre désir et réalisation du désir. Nous ne « débouquons » pas des cerveaux, nous brisons la gangue qui emprisonne le désir. Il s'agit moins d'agir sur l'enfant, que sur le tissu social et culturel qui l'étouffe.

En ce sens il faudrait parler de la nécessité de créer un véritable rapport de forces entre notre rôle (exprimer la spontanéité en vue de la réalisation du désir) et la pression répressive diversifiée qui tend à contrecarrer notre objectif. Toute recherche théorique sur la spontanéité doit définir, en même temps, la matière et les moyens de l'exercice de la spontanéité. En ce domaine brûlant, la théorie et la pratique sont indissociables.

Poslaniec nous dit à juste titre que « les potentialités relèvent de l'hypothèse ». A partir de là, sa démarche me choque : revêtu de son scaphandre universitaire, il pénètre les profondeurs du cerveau de l'enfant. Non, notre seule démarche est pratique, il s'agit de travailler au niveau de ce qui est, de ce qui existe réellement : c'est-à-dire la matière brute de l'expression spontanée. Sinon nous aboutissons à un discours sur la spontanéité, c'est-à-dire au-dessus de l'enfant, le dominant.

(Bien sûr il y a chez moi une certaine malhonnêteté que dévoile mon agressivité : il est bien entendu que Poslaniec détient un savoir sur la physiologie et la psychanalyse, savoir qui me rabaisse du fait de mon ignorance de ces sciences. Poslaniec n'est pas coupable (sic) de cela. Il n'est pas responsable du décalage de nos connaissances, et à ce titre n'a pas à faire les frais de mes humeurs « anti-intellectuelles »... Cette parenthèse est sérieuse : elle voudrait démontrer un certain type (agressif) de critique procédant d'une insupportable faiblesse culturelle, mise à nu par « celui-qui-sait », sans que ce dernier l'ait voulu).

Trois citations pour élever le débat :

« La spontanéité, si elle est tant difficile à définir, c'est sans doute, à mon avis, parce

qu'elle est la caractéristique même de la vie » (Meb).

« C'est dans cette permanente insatisfaction devant l'infini des tâtonnements qui s'offrent à nous dans la recherche de notre équilibre vital que nous verrons la particulière mesure de l'homme » (Freinet).

« La spontanéité, c'est la possibilité de se construire une vision personnelle, c'est-à-dire non stéréotypée, du monde environnant, ce qui correspond physiologiquement, à une structure dense des liaisons nerveuses inter-neuroniques » (Poslaniec).

A partir de ces trois « définitions », nous commençons à entrevoir l'enjeu du débat sur la spontanéité. Cet enjeu est énorme dans l'école capitaliste. La spontanéité, toute enveloppée d'ambiguïté et de zones d'ombre, se constitue en tant qu'arme contre la mise en condition et le bourrage de crâne, objectifs idéologiques que chacun peut observer dans leur développement concret, aujourd'hui, dans l'école française.

Meb me semble aller au plus juste, et c'est justement parce qu'il n'a pas craint de généraliser à l'extrême. La « spontanéité » pour lui est mouvement perpétuel, la dynamique de la vie. Cela me convient : pour moi, la spontanéité se rattache au désir, à son expression et à sa tentative de réalisation. Il y a opposition dialectique entre le désir et ce qui tend à le réprimer, l'une des résultantes de ce conflit est précisément la spontanéité.

Freinet introduit d'ailleurs l'idée du conflit (« cette permanente insatisfaction »). Peut-être l'enjeu n'est-il pas aussi clair : faut-il s'en tenir à l'individu (l'enfant) ? Ou bien prendre en compte les relations dialectiques entre l'individu et la société ? (On pourrait être tenté de renverser la formulation de Freinet : c'est la société qui détient la clé de « l'insatisfaction » (qui la secrète, la provoque), l'individu étant celui qui la dit, qui la révèle.)

Poslaniec développe une analyse que je qualifie de « mécaniste », de « sensualiste » (les sens, récepteurs des stimuli). Mais je sais qu'il explore un domaine qui m'échappe, et ma critique se défait au moment même qu'elle tente de se constituer... Quand Poslaniec décrète qu'il « est important de remarquer que c'est la quantité de stimuli de toutes natures qui compte et non la qualité », on n'a pas à s'étonner de cet étrange amalgame entre « le gosse de bourgeois cultivés » et « l'enfant d'immigrés transbahuté très jeune à travers plusieurs pays ». L'un et l'autre se rangeant dans la même « catégorie » (« l'élite » intellectuelle, si j'ai bien compris), écrasant le malheureux « enfant confiné dans une nursery aussi neutre que possible ». Je reste sidéré devant ce tableau socio-culturel défiant toutes les réalités...

En fait, à force de vouloir « clarifier » les « potentialités spontanées » Poslaniec est conduit à figer son analyse, à l'encercler autour d'un « noyau rationnel » constitué en véritable catégorie philosophique : toute son hypothèse repose sur « les connexions nerveuses, les synapses ». Cette catégorie entretient des relations cerveau/milieu extérieur, grâce aux stimuli. Les stimuli n'ont de raison d'être que par les sens. La seule relation fonctionnelle, donc fondamentale, selon Poslaniec, est donc du type « stimuli/réponse », à sens unique, milieu extérieur

vers l'enfant, et point de réciprocité !... Conception étrangement mécaniste et vieillotte qui nous ramène à la philosophie du XVIII<sup>e</sup> siècle, à moins qu'elle ne préfigure un univers robotisé.

Je cite : « C'est l'éducation qui est différencielle (...) L'éducation occulte un certain nombre de voies d'expression au nom de la morale, du devoir, etc. » Comment ne serions-nous pas d'accord avec Poslaniec sur ce point fondamental ? Mais alors, le problème est d'ordre culturel avant tout, et plus précisément idéologique, et non pas uniquement physiologique ou psychanalytique. Poslaniec déplace la problématique de la spontanéité ; pire, son hypothèse nie toute possibilité de spontanéité chez une masse considérable — l'énorme majorité — des enfants. Voyez vous-même : « En l'absence de stimuli venus de l'environnement physique, les connexions nerveuses dégénèrent, et cette dégénérescence est irréversible (...) Dans ce cas inutile de prôner la spontanéité : physiologiquement, elle n'est plus possible. » Que l'on comprenne bien l'importance de cette formulation : Poslaniec — s'appuyant sur les recherches de J.-P. Changeux — ne parle pas des « enfants ratés », des « débiles profonds », il parle de la masse des enfants conditionnés par la structure mentale répressive de la famille « traditionnelle ».

L'hypothèse de Poslaniec aboutirait, au niveau d'une pratique pédagogique, à mettre la charrue avant les bœufs : ne sauraient être « libérés » que les enfants déjà « libérés »... Le vertige me prend : sur le plan politique on en viendrait, pourquoi pas, à ne plus considérer les classes sociales d'après leur place dans le procès productif, de mettre à nu leurs antagonismes, pour n'envisager que le « profil psychologique » des individus ! (Je sais, mon extrapolation est une véritable escroquerie intellectuelle, Poslaniec est en droit de le hurler...) Le plus étonnant, pour moi, c'est que cette hypothèse apparait sous la plume de Poslaniec : je viens de lire un texte splendide reproduit dans plusieurs journaux. Ce texte est signé « Poslaniec ». S'agit-il du même ?

La spontanéité nous coûtera cher : d'abord le risque que nous nous divisions sur l'interprétation du terme est réel. De plus, la spontanéité ne pouvant apparaître qu'en conflit radical avec le système idéologique dominant, d'évidence la répression va aller bon train (remarquons déjà que dans les dernières I.O. la spontanéité est rejetée avec violence, alors que nos « stimuli » — nos outils — sont encensés). Il s'agit donc de développer à la fois la recherche théorique et la pratique quotidienne, en ayant comme objectif la constitution d'un rapport de forces en faveur de la spontanéité, et non pas l'expression spontanée « pour elle-même ». En effet, tout discours sur la spontanéité qui n'envisagerait pas les conséquences de son développement pratique, se condamnerait à ajouter à la confusion en ce domaine.

La spontanéité offre, de mon point de vue, une possibilité de contre-offensive face à l'entreprise de récupération de la « pédagogie » Freinet qui bat son plein.

22 juin 1974

Gilbert ESTEVE  
Saint-Privat-du-Fau  
48140 Le Malzieu-Ville

# Sommaire

D'après C. Freinet :  
Notre tâche d'éducateurs.  
Meb

**Editorial :**  
Après les journées d'été.  
Comité directeur de l'I.C.E.M. **1**

**Reportage :**  
Au Portugal, au plus fort de  
l'espoir. Roger Ueberschlag **3**

**Outils et techniques :**  
Nos outils. F. Ernult **8**

Une utilisation possible de la  
B.T.J. et ses prolongements. **10**  
J.-C. Dutilh

A propos de la B.T. 790. **11**  
P. Guérin

Donner l'imprimerie aux  
enfants. J.-P. Lignon **12**

**Dialogue :**  
L'inspecteur et l'enfant. **15**

**Second degré :**  
Le travail en ateliers. **25**  
J. Brunet

**Vie des commissions et  
des chantiers de l'I.C.E.M. :**  
Vos élèves ont-ils peur de  
vous ? J. Chassanne **32**

Comment peut-on travailler  
au chantier B.T.R. ? **36**

**Livres  
et revues** **38**

**Courrier des lecteurs**

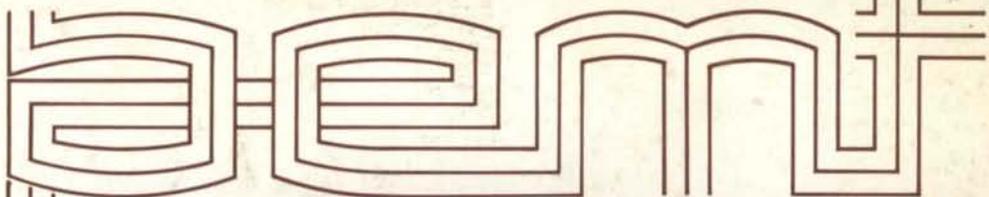
**Actualités de l'I.C.E.M.  
Pédagogie Freinet** **17-24**

**Photos et illustrations :**

Roger UEBERSCHLAG 3, 4, 6, 7  
J.-P. LIGNON 12, 13  
Josette UEBERSCHLAG 14  
J. BRUNET 27, 30  
Maurice PAULHIES 33  
Carte I.N.S.E.A. 22

**En couverture :**  
Photo UEBERSCHLAG.

## PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE



*Pédagogie Freinet*

RÉDACTION ET ABONNEMENTS

BP 282 - 06403-CANNES

Tél. (93) 39.47.66

CCP : P.E.M.F. - Marseille 1145.30

Tous les abonnements partent du 15 Septembre. Les personnes qui s'abonnent en cours d'année reçoivent tous les numéros parus depuis la rentrée scolaire.



**BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL :** brochures magazines illustrées pour le travail libre des enfants (10 à 16 ans). 20 N<sup>os</sup> par an



Supplément pratique (textes ; documents ; fiches-guides de travail et d'observation...), tous niveaux. 20 N<sup>os</sup> par an



**BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL JUNIOR** pour les enfants de 7 à 10 ans. 15 N<sup>os</sup> par an



**BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL** pour le 2<sup>d</sup> degré destinées aux adolescents de 14 à 18 ans. 10 N<sup>os</sup> par an



**DOCUMENTS SONORES DE LA BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL.** Quatre disques 17 cm-33 tours - Tous niveaux



**BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL SONORE :** l'audiovisuel selon la pédagogie Freinet ; 1 disque 17 cm-45 t ; 12 diapos ; 1 livret. 4 N<sup>os</sup> par an. Tous niveaux



**L'EDUCATEUR :** la revue pédagogique de l'ICEM fondée par C. Freinet. 20 N<sup>os</sup> par an. Tous niveaux et toutes spécialités



**BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES :** les documents de l'ICEM publiés en supplément à l'Educateur. 10 n<sup>os</sup> par an



**ART ENFANTIN & CREATIONS :** l'expression des enfants et des adolescents. 5 N<sup>os</sup> par an et ses suppléments (Gerbe 1<sup>er</sup> et 2<sup>d</sup> degrés et 2 disques 17 cm-33 tours)

En cas de hausses sur les prix du papier et de l'impression en cours d'année, il ne sera expédié que le nombre de numéros correspondant réellement au montant de l'abonnement.

**Vente des numéros encore disponibles : CEL - BP 282 - 06403 Cannes - Tél. (93) 39.47.66**

Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.  
Directeur de la publication : Maurice Beaugrand.  
Responsables de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.  
Date d'édition : 10-1974 - Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 1974 - N<sup>o</sup> d'édition : 621 - N<sup>o</sup> d'impression : 2 733.