

L' **PÉDAGOGIE FREINET**
EDUCATEUR



**Doit-on se méfier
des psychologues ?**

*Ce que nous
SOMMES
Ce que nous
VOULONS*

3

20 Oct 74
47^e année

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

**D'après
C. Freinet**

La nécessité de l'outil pédagogique

*Comment procéder dans la classe, à l'école, au collège, au lycée, à l'Université, afin de parvenir aux changements nécessaires, ceux de la technique pédagogique, ceux de la connaissance des enfants et des adolescents, ceux des adultes eux-mêmes qui enseignent et animent les processus d'apprentissage à tous les niveaux ? Et comment parvenir en définitive, dans la globalité et l'unité de tous ces divers changements à **changer la vie** ?*

L'école, elle, de tous temps a répondu :

« Il est bien exact, sans doute, qu'en forgeant on devient forgeron. Mais le chemin en est long, et lent, et empirique. C'est une voie incertaine et ceux qui s'y aventurent ne sont que des pragmatiques, en quelque sorte les rebouteux de l'enseignement, les marginaux entêtés qui refusent toujours le secours des sciences de l'éducation ! Prenez des livres et expliquez ! Démontrez avec logique ! Parlez et convainquez ! Rien ne peut remplacer la parole des maîtres, les leçons et les cours, sinon les divers enregistrements et montages que les moyens modernes de l'audiovisuel mettent à votre disposition ! Vous ferez ainsi l'économie de l'expérience et vous irez plus vite et plus loin dans la pratique sûre de la préparation « à la vie active ! »

*Ainsi loin de la vie, l'école peut-elle prétendre **changer la vie** ? Ainsi s'affirme encore quotidiennement l'intention plus ou moins avouée d'adapter l'enfant et l'adolescent à l'école et non l'inverse. Ainsi s'affirme la philosophie du « bon élève » qui ne doit rien à la recherche pédagogique mais dépend presque uniquement des normes qui régissent la société adulte. Le « bon élève » reçoit un savoir abstrait dont on lui dit qu'il en tirera plus tard un bénéfice certain, mais jamais il ne l'expérimente lui-même immédiatement.*

*Jamais, sauf dans le cas où l'école est bâtie de telle sorte que l'enfant et l'adolescent puissent y accomplir un vrai travail, y exercer en toute souveraineté leur **droit à l'expérience** ; sauf dans le cas où la salive a été remplacée par l'usage de techniques pédagogiques à base d'outils qui promeuvent, qui incitent, qui entretiennent une pratique socialisante, efficiente et profonde. Des outils liés à la vie affective et sensible de ceux qui les utilisent, à tout leur comportement non seulement économique et social mais psychique aussi et même biologique.*

Nous cherchons et réalisons ces outils qui déclenchent et nourrissent les processus du tâtonnement expérimental.

Si nous organisons la classe selon les normes coopératives de la gestion du travail, si nous utilisons l'imprimerie et l'échange par la correspondance de tout ce qui naît des diverses expressions de l'enfant et de l'adolescent, si nous profitons des avantages du travail autocorrectif et individualisé, si nous rassemblons une véritable bibliothèque de travail dans la classe ou dans l'établissement, si nous exigeons toutes les conditions qui permettent l'installation des divers ateliers de travaux pratiques d'observation, d'expérimentation, de réalisation et de participation, alors et seulement dans ces conditions lorsque l'école sera devenue chantier, l'enfant et l'adolescent font s'écrouler le mur de l'ennui et de la passivité qui fait d'eux des citoyens irresponsables. Alors, et seulement dans ces conditions l'enfant et l'adolescent ne se lassent jamais de chercher, de réaliser, d'expérimenter, de connaître et d'entretenir leurs élans, de monter, concentrés, sérieux, réfléchis, humains !

Et c'est l'éducateur alors qui se fera à leur image...

Ce que nous SOMMES Ce que nous VOULONS

1. Nous tenons compte des réalités

Nous vivons dans une société dominée par l'argent, structurée par le profit, et *L'Éducateur prolétarien*, premier titre de cette revue, marquait bien notre volonté de la condamner.

Dans cette société et en fonction de notre contestation, toute activité qui aboutit à la mise sur le marché d'un produit quelconque suscite chez beaucoup de nos camarades une certaine méfiance. Méfiance d'autant plus justifiée que les mœurs de notre temps nous ont montré trop souvent les misères et les catastrophes exploitées, les actions généreuses, déclenchées pour lutter contre certains fléaux actuels, livrées aux manœuvres des grands organismes publicitaires ou des professionnels de la charité, leur payant un tribut garant d'efficacité...

La Coopérative de l'Enseignement Laïc qui, pour de nombreux enseignants ne représente qu'un catalogue, n'échappe pas à cette méfiance qui va parfois jusqu'à l'hostilité.

Or, la C.E.L., créée par Freinet, est avant tout un vaste chantier coopératif qui doit assurer à l'action pédagogique qu'il a lancée l'efficacité et l'indépendance. Il n'était pas question à l'époque, vers 1930, que les maisons d'édition s'intéressent à ce petit instituteur tenant des propos inquiétants et prétendant régénérer l'école et les éducateurs. Les brochures et les outils mis au point par Freinet et ses camarades ne répondaient pas, et pour cause, aux critères habituels de la rentabilité.

La C.E.L., d'abord mouvement pédagogique au service des enfants, ne pouvait donc compter que sur elle-même pour assumer, jusqu'au bout le processus de création et de diffusion des outils qui devaient permettre l'instauration d'une pédagogie populaire et libératrice.

La C.E.L. a pour raison d'être de fabriquer et d'éditer du matériel qui est profitable à notre choix pédagogique, alors que les entreprises commerciales capitalistes n'éditent que ce qui leur est profitable (voir dans L'Éducateur n° 1 du 20 septembre 1974 les pages 14 et 15).

Aujourd'hui il est parfois difficile de faire comprendre qu'un mouvement pédagogique qui refuse de se placer dans la dépendance du Ministère doit se donner les moyens d'assurer son efficacité et son indépendance. Car nous n'avons pas le droit de nous contenter d'un verbalisme stérile. Ce que nous visons c'est un bouleversement profond de l'école au bénéfice de tous les enfants et de tous les adolescents. Et la C.E.L. se doit d'être une arme maîtresse du mouvement Freinet pour réaliser cet objectif.

Mais qu'on ne se leurre pas. Nous vivons dans le système capitaliste, dans une société de consommation. Nous ne pouvons l'ignorer et refuser le contexte économique avec les obligations et les contraintes que cela présente. Sans vouloir prétendre combattre cette société avec ses propres armes, nous ne pouvons, à l'opposé, les refuser toutes. Comme dans notre vie de chaque jour, il nous faut accepter des compromis. Ceux qui nous permettent d'exister et surtout d'agir, car le refus des compromis, dans la société actuelle, conduit à l'immobilisme et à l'irresponsabilité.

Combien de camarades enseignants qui veulent ignorer la C.E.L. au nom d'une certaine pureté coopérative, se refusent à admettre les contradictions entre les idées qu'ils exposent et leur action de tous les jours ?

Notre premier compromis — et ce n'est pas le moindre — est d'être fonctionnaire d'un Etat dont nous contestons les structures et les méthodes. Mais — du moins dans l'immédiat — c'est le seul moyen que nous ayons pour aider le plus grand nombre possible d'enfants et d'adolescents, ceux des classes populaires en particulier :

— à prendre conscience des tares de la société actuelle ;

— à développer leurs facultés créatrices et leur imagination afin d'être capables d'échafauder, de construire et de faire vivre la société qui leur conviendra le mieux ;

— à se libérer des tabous imposés par les tenants de la société actuelle — et inconsciemment parfois par les familles — et des blocages ou traumatismes que cette société ou ces familles leur ont causé dès le plus jeune âge.

On ne construit pas une société avec des idées et des structures, mais avec des hommes.

C'est pourquoi nous pensons que nos objectifs justifient notre action ; que cette action passe obligatoirement par des compromis ; et que ces compromis nous devons les accepter sans honte et sans remords.

Quels moyens la C.E.L. maintient à la disposition de l'I.C.E.M. pour fabriquer et éditer selon ses besoins ? Un ensemble complet d'ateliers et laboratoires permettant la composition, l'édition, le brochage et l'expédition de plus de deux millions d'exemplaires de brochures pour les enfants et les adolescents en une année scolaire, des fichiers autocorrectifs (qu'aucune maison capitaliste ne peut produire), des livres et des documents publiés parfois à un nombre très restreint (ce qu'aucune maison d'édition ordinaire ne consent à faire : pas rentable !). Et qui, pensez-vous, accepterait d'éditer le F.T.C. tel que nous l'exigeons dans nos classes ?

Ces compromis qui chatouillent désagréablement notre conscience, quels sont-ils ?

Tout d'abord tous ceux auxquels sont astreints une entreprise ayant une activité commerciale. On pourrait bien sûr imaginer une coopérative où les coopérateurs se suffiraient à eux-mêmes, où tous les outils utilisés en classe seraient fabriqués par eux, coopérativement. Mais, outre que cela conduirait à se limiter dangereusement, nous n'échapperions pas pour cela au système de production capitaliste.

Quand des enseignants construisent dans un stage leur propre limographe, ils ne font qu'assembler des matériaux produits par des entreprises capitalistes.

De même que les tracts et les journaux révolutionnaires sont imprimés sur du papier dont la production constitue une part importante de l'activité des grands trusts internationaux.

La C.E.L. a donc besoin, comme toute entreprise, d'avoir un capital et d'augmenter ce capital au fur et à mesure que son activité — reflet de l'audience de la pédagogie Freinet — s'accroît. Elle a besoin de vendre pour assurer la rentabilité de ses productions et — c'est là son originalité — pour continuer à produire des brochures et des outils dont la rentabilité n'est pas assurée mais qui s'avèrent indispensables à la pratique pédagogique que nous avons choisie.

Quels moyens la C.E.L. maintient à la disposition de l'I.C.E.M. pour fabriquer et éditer selon ses besoins ? Un ensemble d'ateliers de fabrication et de montages de plus d'un millier de matériels d'imprimerie complets répondant aux normes particulières de notre pédagogie selon les âges des enfants et les niveaux divers des classes, des outils originaux et des boîtes de travail souvent réalisées selon des normes artisanales certes mais qu'aucune autre maison de commerce ne consentirait à produire : « pas rentable ! »

Elle a besoin d'emprunter pour investir afin d'être à la hauteur de la demande, cette demande qui doit augmenter régulièrement si les objectifs du mouvement Freinet sont en voie de réalisation. Et pour cela, faire appel aux banques et organismes de crédit — dans la mesure du possible coopératifs.

Et surtout, elle a besoin d'assurer son équilibre économique, afin de survivre dans une période difficile, dans un contexte où il n'y a pas de place pour le rêve et la générosité en matière d'économie, et dans lequel seules les entreprises dites « saines » sont appelées à survivre.

Il ne s'agit pas bien sûr d'une santé morale, mais d'une santé financière dont les symptômes sont rentabilité, profit, moyens de financement.

Ce contexte économique, de plus en plus difficile, risque de nous enfoncer chaque année plus profondément dans les compromis, comme par exemple celui, souvent mal ressenti par nos camarades, qui consiste à mettre à notre catalogue des productions qui n'émanent pas de notre mouvement.

Mais que ces camarades, qui pour ces raisons se refusent à prendre en charge la C.E.L., comprennent bien les conséquences de ce refus : *en n'apportant pas à la C.E.L. l'appui moral et financier dont elle a expressément besoin, ils la mettent dans l'obligation soit de s'enfoncer plus profondément encore dans le compromis soit de disparaître.*

Avec de tels moyens (souvent péniblement) rassemblés, il devient ainsi possible d'étudier et de réaliser toutes idées ou projets originaux et de les diffuser par essais ou mises en application dans les meilleures conditions de liberté et d'indépendance.

Quand on constate que, sous une forme ou sous une autre : revues, brochures, outils, stages, près de 50 000 enseignants profitent chaque année de l'activité de l'I.C.E.M. et de la C.E.L. il semble impensable que seulement 5 000 d'entre eux soient sociétaires de la C.E.L. et que, beaucoup moins encore, aient compris la nécessité d'apporter chaque année un soutien complémentaire en souscrivant une nouvelle action coopérative de 50 F.

Si ces 50 000 enseignants qui « utilisent » la C.E.L. prenaient conscience de ce devoir moral, notre coopérative pourrait alors assumer son rôle en toute indépendance et réduire au strict minimum les compromis, reconstruisant ainsi l'image d'une entreprise plus purement coopérative, à même de regagner l'adhésion des jeunes camarades qui cherchent en vain, dans une société de loups, dans quel mouvement investir leur volonté de lutte en restant solidaires de ceux qui ont fait le maximum pour que l'école n'oublie pas l'enfant et veulente que cette volonté et cet effort soient efficaces.

Dans notre prochain numéro, la suite de « Ce que nous sommes, ce que nous voulons : l'I.C.E.M. ». Dans les numéros qui suivront nous publierons des éditoriaux regroupant et traduisant les réactions de tous les lecteurs qui voudront bien nous les communiquer. Ecrire à L'Éducateur, B.P. 251, 06404 Cannes.

L'ÉDUCATEUR

NAISSANCE D'UNE PÉDAGOGIE POPULAIRE

Le livre d'Elise Freinet qui retrace l'historique de l'École Moderne œuvrant pour la rénovation de l'école du peuple.

Plus de quarante ans de militantisme pédagogique.

Éditions Maspéro. En vente à la C.E.L., 24 F.

En visite chez

**Jacques et
Jacqueline CAUX,
psychologues scolaires**

Doit-on se méfier des psychologues ??



**Un reportage
de Roger UEBERSCHLAG**

Ils sont plusieurs milliers, en France, à sortir d'une petite valise leurs batteries de tests, leurs questionnaires, leur chronomètre, face à des enfants apeurés, des ouvriers perplexes et des cadres en chômage anxieux. Aimables mais énigmatiques...

Inutile de dire que Jacques et Jacqueline CAUX, dans leur Morvan aux gens rudes et réalistes, ne se retrouvent pas dans ce portrait robot...

« Foutus pour le mouvement »

ROGER. — *Quand un camarade choisit de ne plus être instituteur, de devenir psychologue ou conseiller pédagogique ou inspecteur, ou de rejoindre le second degré, il est toujours perçu comme s'il quittait le mouvement et reniait ses frères instituteurs. Ainsi vous deux, vous avez eu des classes Freinet et vous avez été en quelque sorte les déserteurs des classes élémentaires. Comment ressentez-vous ce reproche ?*

JACQUELINE. — Ceci me rappelle une phrase d'Hourtic (1) qui nous a présentés à ses maîtres de l'école annexe en disant : *Voilà deux bons éducateurs en pédagogie Freinet, deux bons pédagogues, quelque chose de solide, et qui sont foutus ; ils prennent le tournant, c'est terminé.*

JACQUES. — Ils sont foutus pour le mouvement. Ce qui fi it que, dès le départ, on a été confronté avec ce problème-là. Oui, ça nous avait fait quelque chose. On se disait : on pourra reprendre une classe, on pourra refaire, mais finalement, on savait bien que c'était irréversible : on ne reprendrait plus de classe. Alors qu'est-ce qu'on allait faire de tout ce passé, à la fois de pédagogie Freinet dans notre classe, et de pédagogie

Freinet dans le mouvement ? Il y avait ces deux plans, et je pense que les deux plans sont toujours à distinguer, parce qu'on peut faire une bonne classe Freinet et ne pas agir tellement dans le mouvement et vice versa. Finalement, il nous a fallu les deux ans de stage pour clarifier la question.

ROGER. — *Vous aviez choisi cette voie, non par facilité, mais parce que vous vouliez aller au-delà de ce que vous aviez fait jusqu'à présent. Est-ce qu'il n'y a pas un âge où l'on se dit : tout va très bien dans ma classe, mais je veux aller plus loin parce que je suis arrivé à un point de saturation ?*

JACQUELINE. — Oui, pour moi, c'est tout à fait ça. J'avais donc trente ans, ma classe tournait très bien pour moi, je pensais ne plus faire de progrès et je le vérifiais en correspondance scolaire, dans l'expression des enfants ; j'accumulais les dossiers, les recherches amorcées et à chaque fois, j'étais devant de nouvelles impasses. J'appelais des camarades pour m'aider : Beaugrand, je l'embêtais avec les maths, toi, Jacques, je t'embêtais aussi, et je ne débouchais sur rien. Alors s'est offerte pour nous la possibilité de faire ce stage de psychologue scolaire, pour justement aller plus loin. C'est exactement cela.

JACQUES. — Tout choix signifie. Moi aussi, j'ai senti ma classe patiner, j'arrivais « AU BOUT », mais cette possibilité de renouvellement, on aurait pu la trouver dans la classe.

ROGER. — *Vraiment, tu crois ? Comment l'aurais-tu vu ?*

JACQUES. — J'y crois maintenant, à cette époque-là : non. Je crois que si le mouvement avait pu m'offrir quelque chose de plus sur le plan théorique, j'aurais pu avancer.

Je pense que j'appliquais une pédagogie (l'expression libre, le tâtonnement expérimental, les méthodes naturelles en toute sorte de disciplines) mais je n'en dominais pas la théorie, et si j'avais pu trouver dans le mouvement ou en moi-même ces possibilités de théorisation, j'aurais fait un saut, même à l'intérieur de ma classe.

(1) Directeur d'école annexe à Mérignac.

Un stage : pour prendre du recul

ROGER. — *Il y a pourtant des camarades qui lisent, qui consultent des ouvrages, qui font pratiquement des recherches d'autodidactes. Qu'est-ce que le stage vous a apporté de plus que cette lecture, que cette mise au courant ?*

JACQUELINE. — Je te disais : le temps s'est arrêté pour nous. Ces deux ans ont été pour nous un temps de réflexion sur la pédagogie qu'on avait fait jusque-là, une réflexion sur notre personnage d'éducateur et puis sur nous en tant que femme, en tant qu'homme, en tant que couple. C'était quelque chose de complet.

JACQUES. — C'est ce que tu disais un jour à Marteau (2), tu te rappelles, sans rire et lui a ri parce que c'est un genre d'expérience qui n'est pas dicible. Jacqueline disait : *On a appris beaucoup de CHOSES.*

JACQUELINE. — Et je répétais : *Oui, on a appris beaucoup de CHOSES.* Il disait : *Quoi, quoi ?*

JACQUES. — Incapable de définir. Ça nous a apporté un autre vécu, oui, du vécu, mais du vécu aussi bien dans le domaine du corps que dans le domaine du savoir. Pas tellement dans le domaine d'un nouveau vocabulaire scientifique.

JACQUELINE. — Mais ça a été douloureux. Moi, je me rappelle, on se cherchait pendant ces deux ans et il y avait des gens avec nous, des psychologues qui disaient : *Ah, oui, moi je comprends.* Ils pouvaient mesurer assez vite les étapes qu'ils franchissaient. Par exemple ils disaient : *Oui, je ne verrai plus l'enfant pareil.* Et, nous on se disait : *Non, ça ne nous apporte rien pour voir autrement l'enfant.* La pédagogie Freinet nous avait déjà appris à voir dans l'enfant un enfant particulier et non un concept. Eux disaient : *J'avais un groupe-classe, et je devais l'amener, du 15 septembre au 30 juin, à un certain niveau, je devais faire ça, maintenant je ne vois plus l'enfant pareil, je vois chaque enfant individuellement.* Et nous, on disait : nous, on n'a pas appris ça, donc, on se disait : on n'a rien appris, on piétinait, on patageait, on cherchait, et on a frappé à beaucoup de portes. Ce stage fut un moment où on a connu beaucoup de gens, où on a été en relation avec des gens auxquels on n'aurait jamais osé parler auparavant.

JACQUES. — On est resté dans le même axe au niveau de la connaissance de l'enfant parce qu'il y a quand même une chose importante dans le mouvement : c'est cette connaissance de l'enfant. C'est cette école que nous voulons centrer sur l'enfant et qui l'est parce que l'instituteur Freinet connaît en quelque sorte personnellement chaque enfant, il peut en parler, il en parle et il en parle comme on dit en psycho SINGULIÈREMENT. Il sait parler de chaque enfant dans sa singularité. Parce qu'il vit avec les enfants. Finalement qu'est-ce d'autre que la psychologie, sinon une connaissance de l'enfant ? Alors, c'est pour ça qu'on n'a pas eu à faire un virage sur le plan de cette centration sur l'enfant. On était centré.

ROGER. — *Ce qui vous a marqués n'est-ce pas le fait aussi que vous ayez été libérés de l'obligation de faire la classe, que vous ayez été en contact avec d'autres personnes ?*

JACQUELINE. — Pour faire comprendre que j'ai changé de peau, j'essaie d'expliquer la différence entre un pédagogue et un psychologue. Ainsi aux conférences pédagogiques avec l'inspecteur, on a un moment pour présenter la psychologie scolaire. Alors je dis aux instituteurs : une des différences essentielles qu'il y a entre nous et vous, c'est que vous, vous avez un projet pédagogique, moi je n'ai pas de projet. Moi, face à un enfant, ce qui m'intéresse, c'est de SAVOIR QUI PARLE LA, QUI EST LA, et CE QUI EST IMPORTANT POUR CELUI QUI EST LA : mais je n'ai pas de projet, je n'ai pas envie qu'il soit bon en maths ou qu'il fasse zéro faute en dictée, ça ne m'intéresse pas du tout. Je ne suis pas à sa place, je suis dans un autre lieu, je vois l'enfant sous un autre jour, et j'ai l'impression d'aller beaucoup plus profondément que du temps où j'étais institutrice.

ROGER. — *Il s'agit d'une capacité à être différent, de ne pas être engagé dans l'action proprement didactique ?*

JACQUELINE. — Une capacité de recul vis-à-vis des autres et de l'enfant en particulier puisque c'est l'enfant que je rencontre.

Enfin, vis-à-vis des parents, des instituteurs, UNE CAPACITÉ D'ÉCOUTE.

JACQUES. — Bien sûr ; mais je pense qu'il y a eu autre chose pour moi : pendant ces deux ans, j'ai appris sur l'individu que j'étais, quand j'enseignais. Il y a eu ce double recul. Ce recul par rapport à l'enfant, cette absence de projet et aussi ce recul par rapport à notre personne. Véritablement, nous ne sommes plus des éducateurs, mais nous sommes des gens encore en contact avec l'enfant et par cette double distanciation, nous nous désimpliquons, nous sommes disponibles.

ROGER. — *Je reviens au stage. Je voudrais que vous analysiez davantage la situation de disponibilité dans laquelle vous vous trouviez pendant ces deux ans, à savoir : dans un autre cadre social, vous étiez devenus étudiants avec d'autres personnes, dans une autre activité, avec d'autres réflexions. Je n'ai pas encore eu de remarques de vous sur ceux qui vous ont enseignés. Est-ce que le fait d'avoir des professeurs vous a procuré des médiums entre vous et les connaissances ?*

JACQUELINE. — On s'est cherché d'abord, il y a eu des cours où on s'est barbé, c'est sûr ! Jacques répétait : moi, j'ai quarante ans ! Et on a quitté ces cours. On a frappé à d'autres portes, parce que la faculté, c'est quand même un milieu très riche, très divers, où on peut apprendre à tous les âges et on a frappé aux portes des sciences de l'éducation ; on y a trouvé des gens qui nous ont fait réfléchir, sur nous-même et sur notre façon d'être instituteurs. Par exemple, ils nous demandaient de faire, ou de présenter à un groupe des travaux où on avait été impliqués, et le groupe et le professeur discutaient de ce qu'on disait. Pendant ces deux ans, on a repris des dossiers, des dessins d'enfants, des textes d'enfants, on allait dans les classes de la Gironde, on travaillait avec Mény (3) sur des enfants qu'on suivait toute l'année, on faisait dans sa classe des socio-graphes, on venait ponctuellement toutes les semaines, on suivait des enfants sans arrêt ; tout le monde ne le faisait pas... Par exemple, à propos d'un dossier, d'une enfant que j'avais eue pendant trois ans dans ma classe, j'ai réfléchi, je l'ai présentée au professeur qui me disait : *Cherche encore, tu dois aboutir à quelque chose d'autre*, mais avec presque rien, seulement le désir d'approfondir, l'envie d'aller plus loin et finalement je me suis aperçue, avec cette gosse, que c'est mon désir à moi qui était passé. Cette fillette, je voulais en faire un petit peu ce que j'aurais voulu être moi, et c'est pour ça d'ailleurs que ça n'avait pas abouti.

JACQUES. — C'est ça qui est important, c'est qu'on a pu réfléchir sur notre action d'éducateur et on ne peut pas le faire tant qu'on est éducateur, parce qu'on est impliqué, on a le travail de classe, on a les enfants, on a ce sacré projet toujours ; là, on ne l'avait plus, on avait le document, on avait les productions, on avait notre passé ; nous n'avions plus qu'à analyser et il est certain qu'on l'a fait tous les deux, pas seuls, mais on l'a fait, dans des travaux différents et c'était des travaux présentés à un groupe, avec discussion et il est bien certain que l'on a appris à se voir, mais pour se voir il fallait le recul, on ne peut pas se voir quand on fait, on ne peut se voir que quand on ne fait plus. C'est pour ça aussi que je pense véritablement, qu'il faudrait que dans le métier d'éducateur on puisse avoir ces moments de réflexion, qu'on ait tous les cinq, six ans la possibilité de prendre un an de réflexion.

ROGER. — *Cela signifierait que ce soit d'abord une année entière et qu'ensuite elle soit nettement différente de la vie professionnelle elle-même. Est-ce que ce n'est pas condamner la forme actuelle du recyclage des maîtres ?*

JACQUES. — C'est certain, la forme actuelle du recyclage des maîtres, ce n'est pas du recyclage, ce n'est rien : d'ailleurs on n'a pas encore rencontré d'instituteur transformé par un stage de recyclage de trois mois.

Du souci d'enseigner au désir d'aider

ROGER. — *Comment vous sentez-vous maintenant dans vos nouvelles fonctions ? Puisque vous êtes un peu frustrés par rapport à une action éducative, est-ce que vous avez dans votre nouveau secteur professionnel des satisfactions au moins équivalentes à celles que vous aviez quand vous étiez instituteurs ?*

(2) Président de la C.E.L.

(3) Instituteur en cinquième de transition.



JACQUES. — Quand j'étais éducateur (je le pense maintenant, je ne le pensais pas avant) ça partait d'un désir très profond ; disons, en gros, que c'était le désir d'aider et de soigner. Actuellement encore, en tant que psychologue et si j'ai choisi cette voie après celle d'éducateur, c'est encore parce que mon désir auprès de l'enfant est un désir d'aide et aussi de soin. Maintenant, dire que je suis satisfait de la profession telle que je l'exerce en ce moment ou des possibilités qui me sont offertes, c'est autre chose.

JACQUELINE. — Moi, je ne me sens pas du tout frustrée de ne pas faire la classe. Quand je vois un enfant, c'est tellement important, c'est tellement complet ! Les moments que je passe avec lui remplissent tout ce que je peux demander. Non, ça ne me manque pas du tout de ne pas faire la classe.

ROGER. — *Vous avez actuellement un mode de fonctionnement et puis un autre, dans l'idéal. Pourrait-on parler d'abord de votre mode de travail actuel avec ses avantages et ses inconvénients et ensuite imaginer quel pourrait être un rôle de psychologue dans d'autres conditions ?*

JACQUELINE. — En ce moment on apprend. On apprend à se connaître et à ne pas trop demander, à ne pas aller trop en avant. On commence, on fait ce que fait chaque psychologue, c'est-à-dire, on chasse les « débilés ». C'est vrai. Je suis dans un secteur rural où il n'y a que des villages, très dispersés avec des enfants qui arrivent au C.M., qu'il faut absolument orienter quelque part, mais pour lesquels les jeux sont faits. Je ne peux faire qu'un constat, mais comme je veux aller assez loin, je fais un constat aussi sérieux que possible, c'est-à-dire, non seulement au niveau de l'intelligence mais aussi au niveau de la personnalité. Je cherche aussi s'il y a quelque chose qui peut être raccroché ; des fois c'est possible, quand les parents coopèrent, mais je ne me fais quand même pas d'illusions. Aussi l'enfant dans les meilleures conditions possibles, redoublera le C.M.2. On lui donne encore une chance. Je vois l'instituteur, je lui dis : voilà où il en est. Par exemple, il est très intelligent mais il ne réussit pas parce qu'il y a ça et ça qui ne va pas ; si on pouvait encore l'aider pendant un an là, vous et moi ; car j'essaie de suivre les enfants. Au bout d'un mois, j'envoie à l'instituteur une feuille de liaison ; on fait le point et puis deux mois après, on fait encore le point ou je repasse. Je peux difficilement repasser. Il faut que je fasse des circuits invraisemblables pour voir deux gosses, un gosse.

ROGER. — *Quels conseils peux-tu donner dans ces cas-là ?*

JACQUELINE. — Souvent le maître est pris pour quelqu'un qu'il ne croit pas être. Par exemple, il est obligé par l'enfant à reproduire un statut de père ; comme le père est, à la maison, très punitif, très autoritaire, l'instituteur ne se rend pas compte de cela et reproduit la même attitude. Ce qui fait que ça ne s'arrange pas puisque, à la maison comme à l'école le gosse retrouve la même situation. Donc je vais faire voir ça à l'instituteur. Et puis je donne beaucoup d'espoir au niveau de la pédagogie, même si je n'y crois pas trop parfois ; je dis toujours : *S'il y a un lieu où l'enfant peut avoir encore une chance quelque part, c'est à l'école.* Alors on en profite, on essaie par exemple, je dis aussi : *On essaie pendant trois mois de faire quelque chose. Au niveau de l'orthographe, par exemple, ne lui en parlez plus, mais voyez un peu plus au niveau de l'affectivité, il y a une grosse demande vis-à-vis de vous ou d'un camarade.* Tu vois je démêle un peu les choses comme ça. C'est du travail ponctuel, qui ne paie pas, que je fais quand même, mais ce n'est pas ça que je voudrais faire.

JACQUES. — Moi, je suis en ville, je me suis choisi mon secteur. J'ai pris dix groupes scolaires. Petit à petit, au bout de six mois, je suis connu dans les écoles. Il a quand même fallu que je construise cette perception. Et, il est bien certain que mes conditions sont meilleures parce que je suis sur place. Ça me permet d'avoir une action peut-être plus en profondeur que Jacqueline. Par exemple, en début d'année une maîtresse me signale un enfant ; elle me dit que cet enfant est BÉTE, qu'il n'apprend rien, que d'abord il vient d'une autre école, qu'il vient de Paris, qu'il a déjà été vu par des psychologues. Enfin, il était vraiment appréhendé comme le métèque de la classe et de l'école. Alors vraiment ça n'allait pas. Je vois l'enfant : je m'aperçois que cet enfant est normal sur le plan de l'intelligence, qu'il a quand même un retard scolaire important, mais qu'il a surtout un problème affectif considérable que je peux situer assez nettement. C'est un enfant qui a triplé le C.P., qui n'a eu que des maîtresses, qui a une mère que l'on peut qualifier d'abusive et dont le père est absent. Cet enfant-là, manifestement ne peut plus supporter l'autorité sous une forme féminine et de plus il n'appréhende l'autorité que sous cette forme féminine et le voilà qui arrive dans une nouvelle école avec l'inévitable maîtresse. Cette maîtresse qui s'oppose à lui, vraiment ça ne va pas. J'essaie d'expliquer à celle-ci, que si l'enfant ne réussit pas c'est parce qu'il a une femme en face de lui. Il est difficile de dire cela à l'institutrice ; surtout qu'elle l'accepte, parce qu'elle peut prendre cette remarque comme une attaque personnelle. Je ne sais pas ce que ça peut remuer en elle, je ne connais pas sa construction affective, mais il faut que

je le lui dise. J'ai essayé de lui expliquer que l'enfant s'opposait à elle en tant que femme et pas en tant qu'elle-même. Sur le coup, je n'ai pas eu l'impression qu'elle ait compris. J'y suis retourné. Cette fois, je ne parlais plus, j'attendais qu'elle me parle et elle me dit une fois : *Vraiment, il n'est pas si bête que ça, ce petit*. Une autre fois, j'y retourne et elle me dit : *Il commence à me parler, il n'ose pas, en entretien, il n'ose pas parler quand il y a les autres, mais il reste à la récréation, je l'accepte comme vous m'aviez dit et il commence à me parler. Je crois vraiment qu'il va commencer à faire des progrès*. Je retourne la voir de temps en temps comme ça, simplement par le fait de mon passage à l'école et je la revois, je vois d'autres enfants, etc. Je vois aussi les parents de cet enfant ; j'ai vu la mère, il a fallu que je lui dise beaucoup de choses et que je mette sur pied un programme de changement tant sur le plan relationnel que sur le plan matériel. L'enfant couchait avec sa sœur. Il a fallu changer. La mère a été secouée, elle a changé des choses et elle est venue voir la maîtresse. Elles se sont parlé ; il y a ainsi tout un ensemble de relations qui s'instituent. Finalement, de par ma présence, parce que si je n'avais pas été là, les choses seraient restées dans le même état, l'enfant serait resté le métèque, il aurait été refusé ; de par ma présence, il y a quand même un certain nombre de changements qui se produisent. Maintenant je vais dire à la maîtresse : *Je sais que cet enfant a un retard scolaire, néanmoins, il faut qu'il passe dans la classe supérieure*.

Aider le maître ou l'enfant ?

ROGER. — *Votre travail ne se situe-t-il pas plus au niveau des maîtres qu'au niveau des enfants ?*

JACQUELINE. — Tu sais comme on a beaucoup d'envie, beaucoup de dynamisme, ce métier nous apporte beaucoup. On touche à pas mal de domaines et même avec certains enfants on va loin quand même. Dernièrement, une maîtresse m'appelait pour un certain Albert (4 ans), en maternelle, qui vraiment terrorisait la classe, cassait tout. Elle ne pouvait plus le supporter, il fallait le lui enlever tout de suite. J'arrive dans la classe, elle me dit : *Tenez, regardez-le, il est en train de tout casser*. Elle va le chercher. Aussitôt le gosse s'agrippe après elle ; je reste un moment, j'observe, il la prend par le cou, par le ventre, elle en fait autant. Je m'aperçois vite qu'il y a une symbiose très étroite entre cette institutrice qui a quarante ans, qui n'est pas mariée, qui a une grosse demande vis-à-vis de ce gosse qui est d'un milieu défavorisé, qui n'a pas de mère et qui a une grosse demande vis-à-vis de l'institutrice, et je me rends bien compte (tu vois, c'était très ambivalent parce qu'elle était prête à l'envoyer à l'I.M.P. du coin), QU'ELLE EN A BESOIN

parce qu'elle le baignait, elle le lavait le soir. J'arrive là-dedans, j'emmène le gosse un peu à l'écart. Il me suit, pas très content, parce qu'il quittait la maîtresse avec qui il joue à TU ME DEVORES, JE TE DEVORE, et je reviens. Elle me dit : *Alors, il n'est pas bête, hein, quand même ?* Je dis : *Non, mais je comprends qu'IL A BESOIN DE BEAUCOUP DE CALME, à la maison, il a déjà cinq frères dans deux pièces, ça ne va pas très bien, et à l'école, il me semble qu'il y a aussi beaucoup de bruit, la classe est petite, est-ce que vous sortez de temps en temps ?* Bon, on parle un moment et je m'en vais. Je reviens à l'école d'à côté trois ou quatre jours après, et l'institutrice me dit : *Ah, vous avez vu mademoiselle X ?* Elle nous a dit : *J'ai vu la psychologue qui m'a dit qu'il fallait que JE ME CALME* (ce qui était vrai mais non dit). J'attends un peu, puis j'y vais. J'y vais comme il m'arrive d'aller dans des classes ou des groupes scolaires, comme catalyseur. Ce sont des moments où il se passe quelque chose, je sais que quelque chose est en train de se fomentier, j'y vais pour, moi, recevoir, catalyser vraiment ; recevoir ou de l'agressivité que je suis capable de supporter ce jour-là ou... mais quelque chose qui en tout cas va dénouer. Elle me reçoit un peu froidement et je lui dis : *Vous savez, j'ai parlé de votre classe à l'inspecteur. Comme il vous connaît bien, il m'a dit qu'il était prêt à vous proposer un stage dans une classe maternelle tout près d'Auxerre qui marche très bien* (parce que c'était la première année qu'elle faisait cette classe-là). *Si vous étiez d'accord, il mettrait une remplaçante dans votre classe*. Alors elle, se sentant flattée, contente, parce qu'elle cherchait mais n'y arrivait pas, a accepté et elle est allée passer huit jours dans une classe où vraiment elle a appris. L'institutrice chez qui elle était, est venue après dans sa classe, pour voir comment ça se passait et pour l'aider et il y a eu une coopération là, à notre insu, mais quand même grâce à nous. C'est là, je pense, une action importante auprès de l'institutrice.

JACQUES. — Mais je pense aussi que dans le même ordre d'action, on a aussi une importance pédagogique. Tu vois, par exemple, je vais dans une classe dite de réadaptation où il y a une remplaçante qui fait ce qu'elle peut. Il y a un tas de choses qu'elle ne voit pas au niveau des enfants. Je sais qu'elle ne peut pas le voir, c'est flagrant. Alors comme je sais que je ne peux pas agir sur sa relation à l'enfant, j'essaie d'agir sur le plan d'autres médiateurs et alors ces médiateurs pour moi ce sont les outils pédagogiques. Je lui dis : *Vous pourriez faire du théâtre libre, ces enfants-là en ont besoin ; regardez celui-là il a besoin de s'exprimer. S'il bouge, c'est pour ceci, s'il parle c'est pour ceci, introduisez une technique qui justement va institutionnaliser la parole de l'enfant*. Et j'essaie d'en montrer tout le côté constructif. Immanquablement les techniques que je demande à l'instituteur d'introduire dans sa classe sont des techniques de l'école moderne.



Changer l'inspection

ROGER. — *Est-ce qu'il n'y a pas une sorte de rivalité qui se crée entre vous et l'inspecteur ou le conseiller pédagogique ?*

JACQUES. — S'il y a un problème au niveau de l'inspecteur c'est au niveau de notre statut, car il faut que nous fassions très attention aux différentes formes de perception que les gens ont du psychologue. Ça peut aller depuis le docteur, ou celui qui s'occupe des fous, ou celui qui voit clair dans la tête des autres... jusqu'au suppôt de l'inspecteur, bien sûr. Alors il faut qu'on y fasse très attention tant au niveau de l'enfant qu'au niveau de l'instituteur. Il y a des enfants qui, manifestement, nous prennent pour des docteurs ; on arrive avec notre petite valise ; il y a des enfants qui disent : *Moi, je ne veux pas y aller, il va faire la piqûre.* C'est le plus difficile pour nous, car il faut que dans le temps le plus court possible nous sachions comment les gens nous voient. Cela va déterminer notre relation avec les autres.

JACQUELINE. — J'ai des gosses qui me disent, alors qu'ils sont en rang pour rentrer en classe : *Pas moi, m'dame, je ne suis pas fou.*

JACQUES. — Je pense à un enfant dont je m'occupe en ce moment. Je l'ai vu une fois, c'est un enfant bien, intelligent, éveillé, mais difficile et agressif. Pas de problème : on savait qu'il allait passer en sixième, il le savait aussi. Je le vois, puis le lendemain, la mère arrive en pleurant à l'école en disant à l'instituteur : *Vous avez montré mon fils au psychologue. Il n'est pas fou, il n'est pas anormal.* Je revois l'enfant trois jours après, quand j'aborde avec lui les problèmes de son futur : *Qu'est-ce que tu vas faire l'année prochaine ?* — *Moi, je ne sais pas.* — *Tu sais bien ce que tu vas faire, tu es en C.M.2.* — *Oui, je vais aller en sixième.* — *Mais dans quelle sixième tu vas aller ?* — *Moi, je voudrais aller en sixième normale.*

Qu'est-ce que ça signifie pour l'enfant ? La mère lui a dit qu'il avait été vu et que par conséquent il était anormal et qu'il fallait qu'il fasse attention, parce que s'il continuait comme ça, il irait en sixième pour anormaux. On fait ainsi très attention aux moindres mots, aux moindres choses dites.

JACQUELINE. — L'I.D.E.N., tu vois, m'aide. Comme je ne connais ni le secteur ni les instituteurs, il me dit : *Faites attention à ce maître-là ; en ce moment il ne faut pas trop le malmener, il a des problèmes ; celui-là où en est-il, d'après vous ?* On a un rapport d'aide réciproque vis-à-vis des instituteurs et puis toujours, le souci de l'enfant. On s'entend très bien et c'est toujours pour que le gosse ait la meilleure chance.

JACQUES. — Oui, c'est vraiment un rapport d'aide réciproque au niveau de l'enfant. L'inspecteur, peut, par exemple, me dire : *Allez voir dans cette classe, ça ne va pas, allez voir tel enfant, je n'y vais pas moi, parce que je suis inspecteur, et ce n'est plus possible.* Alors j'y vais, je vois ce qui se passe au niveau de l'enfant, mais aussi au niveau relationnel, j'examine ce qui se passe au niveau de la maîtresse ou du maître. J'en parle à l'inspecteur et après, il peut y retourner, parce que d'autres choses ont été dites et dénouées.

JACQUELINE. — J'entre forcément dans la pédagogie, je donne forcément des conseils pédagogiques et il est tout à fait d'accord.

ROGER. — *Est-ce que dans ces cas, les instituteurs ne se rendent pas compte progressivement que vous pouvez être une aide pour eux, et, à la limite, n'y en a-t-il pas qui sollicitent votre aide ?*

JACQUES. — Oui, mais il y a aussi le fait que je ne voudrais pas me contenter de chasser le débile. Je voudrais aussi faire une action d'ordre psychopédagogique. Dans les groupes scolaires où je suis allé, j'ai testé tous les C.M.2 pour une orientation plus sérieuse (que ce ne soit pas fait comme ça superficiellement, mais qu'on puisse apporter des éléments variés, valables et chiffrés au niveau de l'orientation en sixième). Je leur ai fait passer une batterie de tests assez complète au premier trimestre, ce qui fait qu'aux environs de Noël, j'ai pu dire à chaque maître du C.M.2 comment je voyais sa classe et aussi comment je voyais chaque enfant. Il me disait alors tout le côté scolaire et même le côté relationnel, c'est-à-dire qu'il me disait comment cet enfant réagissait. De plus, je lui disais quelles étaient les possibilités de cet enfant, ce qui fait qu'il y avait là un travail d'approfondissement au niveau de l'enfant. J'avais construit ma batterie de façon qu'on voie les possibilités



qui étaient nettement le produit du milieu et les possibilités qui étaient à la fois le produit du milieu et de l'influence scolaire. Alors comme en général, ce sont les directeurs qui ont le C.M.2, je pouvais aborder le problème pédagogique de toute l'école. Ça m'a coûté du travail, mais ça m'a permis, aussi, d'être perçu autrement au niveau des maîtres, comme quelqu'un qui pouvait les aider. Et maintenant, ils m'appellent.

Un autre regard sur la pédagogie Freinet

ROGER. — *On pourrait passer à un autre volet de notre conversation. Est-ce que votre expérience de psychologue vous permet d'avoir un autre regard sur la pédagogie Freinet ?*

JACQUES. — Il faut distinguer plusieurs plans. D'abord, la pédagogie Freinet est quand même en passe d'être récupérée. Ce qui fait qu'on entre dans des classes traditionnelles, où l'instituteur nous dit : *Moi, je fais de l'entretien, moi, je fais du texte libre...* Quand on lui dit : *pourquoi en faites-vous ?* il répond : *on est bien forcé, c'est les instructions.* Déjà on aborde tout de suite la perception d'une nouvelle discipline scolaire et justement c'est par ce biais-là que la pédagogie Freinet risque d'être récupérée et déformée bien sûr. Ceci montre bien que la pédagogie Freinet n'est pas d'abord un problème de techniques, mais un problème relationnel au niveau de l'enfant.

JACQUELINE. — C'est d'ailleurs pourquoi, dans les réunions du mouvement, tu ne fais que bondir contre toutes les boîtes à outils, contre toutes les fiches d'orthographe qui se font à jet continu. Les gars du mouvement ne se rendent pas compte de la situation de l'enseignement en général, ne voient que leur propre problème.

JACQUES. — Mais je pense aussi que les pédagogues Freinet aujourd'hui, ne se rendent pas compte que, lorsqu'ils disent : *primauté à l'outil*, ils oublient qu'en dessous, il y a le problème de la relation à l'enfant. Elle est, pour eux, implicite, car l'outil n'est nécessaire que comme troisième pôle de la relation triangulaire. D'ailleurs, on ne donne pas un outil ou une technique à un enfant, on le lui laisse prendre.

ROGER. — *N'aimeriez-vous pas aider également des maîtres de classes Freinet ?*

JACQUES. — Oui, nous voudrions aller dans des classes Freinet, bien sûr. Avec l'accord des maîtres qui nous

demanderaient peut-être notre aide au niveau d'un enfant, pas forcément pour nous dire : *Viens voir comment ça marche dans la classe*. C'est mon désir : rester intégré dans le mouvement, pas en tant qu'éducateur, mais véritablement en tant que psychosociologue ou psychopédagogue.

ROGER. — *Vous auriez envie d'y aller mais, eux, ne vous demandent pas ?*

JACQUELINE. — Toi, Jacques, tu es intéressé par la psychosociologie ou par la psychopédagogie ; moi, si j'allais dans une classe Freinet, je ne pense pas que mon aide serait au niveau des gosses parce que là je pense vraiment que l'instituteur de pédagogie Freinet avec ses outils, avec ce qu'il sait, n'a pas besoin de moi ; je crois que je pourrais l'aider au niveau de lui-même, en tant qu'éducateur dans cette classe-là. Il y a une chose que je supporte mal maintenant, c'est que l'enseignant ne sache pas où il en est dans sa relation avec l'enfant. On retrouve cette situation aussi dans nos réunions et pour moi, le manque de dialogue, il est là. Il y a de beaux textes libres, de beaux dessins, de belles choses, tout se passe bien, mais il y a le DIT et il y a le NON-DIT.

JACQUES. — On peut prendre un exemple : quand nous étions allés dans la classe de transition de Mény, pour observer des enfants, il y avait une fille de douze ou treize ans. Mény nous a montré tous les textes libres d'un an de cette fillette : textes libres qui, pratiquement tous, avaient la même facture, racontaient le même type de situation ; en particulier, c'étaient des textes pas trop mal faits où elle racontait ce qu'elle faisait le dimanche avec ses voisins ; ma foi, une famille heureuse, des occupations intéressantes, des textes libres pas mal, et ce qu'on peut appeler vraiment des textes libres, c'est-à-dire, écrits quand l'enfant en avait envie, lus à la classe quand l'enfant voulait. Je teste cette enfant et il sort immédiatement autre chose, car la relation qu'établit un psychologue avec un enfant est autre. J'ai pu tout de suite percevoir qu'il y avait un problème familial, que l'enfant avait trahi soit directement en entretien, soit par le truchement de l'imaginaire, par un test projectif mais que l'instituteur ne pouvait pas déceler. C'est là, qu'avec les maîtres ECOLE MODERNE, peut s'établir un autre type de relation, de collaboration ; on a souvent tendance à l'école moderne de projeter nos idées théoriques ou pédagogiques ou nos techniques en avant comme des panacées. L'expression libre, oui, mais qu'est-ce que l'expression libre ? Est-ce que vraiment par l'expression libre l'enfant dit tout ? Est-ce que au contraire l'enfant ne dit pas tout ? Simplement parce qu'il est en groupe, parce qu'il a des parents derrière, parce qu'il y a tout un réseau relationnel que l'enfant appréhende intuitivement, alors qu'avec le psychologue ces barrières tombent. Il n'est plus dans le réseau social. Je pense qu'il y aurait là un éclairage complémentaire ; celui du pédagogue par celui du psychologue, et ensuite il pourrait y avoir aussi une correction des idées pédagogiques.

ROGER. *Est-ce qu'il est nécessaire qu'un enfant dise tout, en situation pédagogique ?*

JACQUES. — Il n'est ni nécessaire ni possible qu'il dise tout, mais si on veut connaître cet enfant-là, il faut bien qu'on sache autre chose que ce qu'il dit en situation pédagogique. Au niveau du mouvement, dans la mesure où le psychologue prend une certaine distance par rapport à la pratique quotidienne, il pourrait, toujours en collaboration avec les maîtres, approfondir les idées. L'expression libre n'est pas une panacée, qu'est-elle donc exactement ? Quel est son périmètre ? Quelles sont ses limites ? Et à partir de là essayer de voir si on ne pourrait pas promouvoir une autre forme d'expression libre, cela à partir d'une même classe, en faisant le bilan ET de l'action pédagogique ET de l'action psychologique.

ROGER. — *L'expression libre totale n'est-elle pas un explosif, en classe, sur le plan social ? La plupart des incidents qu'on a connus proviennent d'une expression qu'on a libérée. Est-ce qu'il n'y a pas un statut social qui fait que le maître ne peut pas se permettre d'avoir un rôle thérapeutique ?*

JACQUES. — C'est le problème de la régression. Car qu'est-ce qu'une expression libérée ? C'est justement une expression qui plonge au plus profond de l'individu. Or, on ne connaît pas le point de régression que peut atteindre chaque individu pour, ensuite, redémarrer. Or, il y a des individus pour qui le point de régression est si loin qu'ils peuvent, par cette expression libre, être un danger dans la classe. Tous ces paramètres-là il faut que l'instituteur les connaisse, ou tout au moins qu'il sache les

prévoir et surtout, prévoir des structures, des médiateurs qui la neutraliseront pour le groupe.

ROGER. — *Ce que tu viens de dire ne signifie-t-il pas que lorsqu'un instituteur Freinet et un psychologue collaborent, l'instituteur est protégé contre l'aspect traumatisant de l'expression libérée, du fait que c'est le psychologue qui la prend en charge au niveau de son contact individuel avec l'enfant ? L'intention de certains instituteurs de libérer l'expression, socialement, dans la classe n'est-elle pas une maladresse avec des conséquences explosives, peut-être même dangereuse pour l'intéressé qui s'est libéré ?*

JACQUELINE. — Sans voir les choses d'une manière aussi catastrophique, le danger peut être simplement, pour l'enfant, de dire qu'avec sa mère ça ne va pas. Tu vois ça peut être ça l'explosif. Un aveu semblable pourra être fait au psychologue, mais ne peut pas être confié à toute la classe parfois.

Place du psychologue dans le mouvement

ROGER. — *Dans l'évolution actuelle des sciences sociales et psychologiques le mouvement doit pouvoir intégrer ce que les sciences humaines apportent de plus original, de plus intéressant, en faisant appel aux psychologues issus du mouvement.*

JACQUES. — L'école moderne de par son histoire, de par sa structure, reste opposée à la psychologie en général. Je pense vraiment que le mouvement Freinet en est resté à un stade antérieur.

ROGER. — *Alors, pour sa propre conservation, doit-il rester à ce stade ou peut-il faire une marche en avant en se mettant à jour et comment se ferait cette mise à jour ?*

JACQUES. — S'il veut continuer et pas seulement survivre, le mouvement doit se tourner, non seulement vers la psychologie, mais aussi vers la biologie. Ce n'est pas nous qui pouvons le dire, IL FAUT D'ABORD QU'IL Y AIT UNE DEMANDE AU NIVEAU DU MOUVEMENT. S'il n'y a pas demande nous ne pouvons rien dire ni rien faire.

ROGER. — *Oui, mais est-ce que la demande ne vient pas du fait qu'on ne voit pas comment elle peut être satisfaite ?*

JACQUELINE. — Il y a peut-être une demande confuse et non explicitée, qui ne se présente pas parce qu'on ne voit pas comment un instituteur dans sa classe peut aller plus loin.

JACQUES. — Mais je pense encore là que ça vient de l'image du psychologue qui est véhiculée par les instituteurs de l'E.M. qui n'est guère différente de l'image qui est véhiculée par n'importe quel instituteur. Nous sommes perçus comme des docteurs ou des gens qui regardent dans la tête des autres ; on est perçu sur le plan fantasmique, on n'est pas perçu sur le plan du réel. Lorsque nous serons saisis sur le plan du réel, je pense qu'alors la demande sera formulée.

JACQUELINE. — Tu vois, je ne combattrai pas des années pour trouver ma place dans le mouvement, Jacques c'est différent. Moi, je ferai autre chose. Je ne veux pas à tout prix garder ma place dans le mouvement, si vraiment je ne sais pas à qui m'adresser pour écouter.

ROGER. — *Ça dépend du degré de responsabilité que tu as ressenti dans le mouvement auparavant. Comme Jacques était perçu comme ayant un certain nombre de responsabilités dans l'évolution du mouvement, il doit essayer de faire face à cette demande qu'on lui présente.*

JACQUES. — Oui, mais il y a aussi cela : on ne me perçoit plus pareil, on ne me demande plus la même chose, quand je vais au groupe départemental. On m'a dit tout de suite, tu es psychologue, tu vas nous aider. D'accord, qu'est-ce que vous voulez ? On a des problèmes de liaison entre les maîtres du C.M.2 et les professeurs de sixième. Vraiment on ne peut pas dialoguer, et il faudrait qu'on puisse. Tu vas nous aider, tu vas nous dire qu'est-ce que c'est, un enfant de C.M.2, qu'est-ce que c'est un enfant de sixième. Or, je suis un peu tombé dans le panneau. J'étais prêt à leur répondre, à leur dire : *Oui, il suffit de potasser des bouquins ; j'ai potassé Piaget, je peux vous donner l'image, avec des schémas généraux de ce que c'est*

qu'un enfant de 10 ans. Mais en quoi ça peut vous servir ? Ils demandaient un savoir, alors qu'ils désiraient une relation.

ROGER. — *Alors d'après toi, qu'y avait-il derrière cette demande ?*

JACQUES. — Ils me demandaient d'établir le contact avec d'autres, parce qu'ils ne pouvaient pas l'établir en tant que maîtres Freinet.

ROGER. — *Est-ce que le fait d'être psychologue, c'est-à-dire surtout disponible à l'écoute des autres, ne nous conduira pas nécessairement à ne plus avoir une attitude militante et active dans le mouvement, à prendre des responsabilités ? Est-ce qu'un psychologue est finalement un gars qui peut accepter des responsabilités ?*

JACQUES. — C'est un problème que je me pose, bien sûr. C'est certain, mais il y a déjà des camarades en particulier du Comité d'Animation (C.A.) qui m'ont dit : *Après les C.A. que nous avons vécus, finalement, on aurait besoin de gens comme vous ; capables de voir ce qui se passe et de le dire... Et de prendre tous les coups à la place. Moi, je dis : Non, c'est une dérobade.* Car dans le mouvement, actuellement, on a besoin d'animateurs, c'est-à-dire de gars, et ça peut ne pas être des psychologues, simplement des gens capables d'observer un groupe au travail, ensuite de dire : *voilà ce qui s'est passé, au niveau d'une synthèse (pas du tout de juger les gens). Voilà quelle a été votre responsabilité ; à tel moment untel a dit ça et parce qu'un autre avait dit ça et parce qu'il s'est passé quelque chose au niveau relationnel.* D'essayer d'analyser une situation pour que justement nous ne tournions pas en rond et qu'à chaque fois nos réunions ne soient pas des bouillons de culture au niveau affectif.

ROGER. — *Est-ce qu'un psychologue pourrait être utile à des réunions de groupe départemental, par exemple dans le mouvement Freinet, ou à l'occasion de stages, et quel serait son rôle dans ces deux situations ?*

JACQUELINE. — On recherchait un peu cela : quelle était notre place ? A la réunion où on était allé, un copain avait dit : *La prochaine fois j'apporterai les textes libres (puisqu'il y a un psychologue) d'une enfant qui me pose des problèmes.* Il arrive avec une quantité de textes libres et puis on n'a rien dit. On a réfléchi et on s'est dit : *Non, on ne va pas jouer à faire Madame Soleil, non, ça ne va pas du tout. On ne veut pas répondre en décodant des textes libres et en y voyant le vécu de l'enfant, une connaissance de l'enfant, parce que ça n'est pas comme ça qu'on se situe.*

JACQUES. — Moi, je pense qu'il n'est pas facile de définir notre attitude ou notre participation au mouvement. Pourtant je la vois tout simplement dans une présence où psychologue dans la classe à un certain moment, pour ensuite en discuter avec le maître sur un plan de totale égalité. Je peux donc apporter un autre éclairage, mais toujours en liaison avec ce vécu commun dans la classe. Je pense alors qu'il est possible d'aider à voir autre chose, dans les productions de l'enfant, que ce qui est vécu sur le plan pédagogique parce qu'il est bien certain que l'enfant projette sur l'instituteur un certain nombre d'images. Et ces jeux de projections qui sont inconscients — y compris pour l'instituteur — font qu'il y a dans le décodage de l'instituteur, des lacunes. Le psychologue peut montrer autre chose parce qu'il n'est pas impliqué.

JACQUELINE. — Justement au niveau de la pédagogie je verrais bien tenter, des expériences dans les classes, à différents niveaux de type longitudinal, par exemple du C.P. au C.M...

JACQUES. — Là, il s'agit véritablement d'une recherche.

JACQUELINE. — Oui, je pense que la pédagogie Freinet doit organiser sa propre recherche de façon méthodique.

ROGER. — *Et au niveau d'un groupe d'éducateurs qui se réunissent pour discuter techniques ou simplement de l'organisation, de la marche d'un groupe départemental, est-ce que le psychologue pourrait jouer un rôle ?*

JACQUES. — Oui, mais j'ai l'impression maintenant que les groupes départementaux sont quand même des groupes assez structurés, c'est-à-dire où le rapport d'autorité est important. Il y en a un qui a l'autorité, ce n'est pas forcément le délégué départemental, mais il y a quelqu'un qui détient l'autorité. Il y a une espèce de hiérarchie qui s'est faite peut-être au niveau du travail, et que ressentent d'ailleurs les nouveaux qui y entrent. D'autre part, il y a cette appréhension du psychologue, cette perception du psychologue, parce qu'on était des copains du mouvement, maintenant on est au mieux des copains

psychologues, et c'est différent. J'ai essayé d'aller dans les réunions... mais c'était normal que je me mette au plus bas niveau, c'est-à-dire le gars qui revient dans un groupe départemental, puis j'ai attendu. Il y a eu la réaction de nous donner un morceau de gâteau : *bon, vous vous occuperez de la connaissance de l'enfant, mais sans qu'il y ait de demande véritable, présentée par un groupe de travail.*

JACQUELINE. — Au niveau de l'animation, je crois qu'il y a là aussi un problème. On a et on nous donne une position de voyeur ce qui entraîne forcément des relations très différentes avec les membres du groupe et on n'est plus dedans de la même façon. Je me refuse à jouer ce rôle de voyeur, même si je perçois des choses. Je sais que si je me mets dans cette position-là, je ne serai plus dans le groupe.

ROGER. — *Il y a actuellement dans chaque groupe départemental, un certain nombre de responsables qui ne sont pas forcément des animateurs, qui peuvent être simplement des organisateurs. Comment passer du rôle d'organisateur à celui d'animateur ? Quelle serait l'intervention d'un psychologue pour assurer cette formation ?*

JACQUES. — Je pense que ce serait très difficile à réaliser avec un psychologue, membre du groupe. Ce genre de formation, finalement devrait se faire à l'extérieur. Ce que je voudrais vraiment, c'est être à nouveau dans le groupe avec les camarades, à égalité, avec le même statut. Je sais que ce n'est pas possible par le fait que je suis psychologue et par le fait que les camarades me perçoivent comme psychologue. Il faudrait arriver à trouver une nouvelle forme de relation ; je pense que l'élaboration de cette nouvelle relation ne peut pas se faire au sein des réunions départementales parce que ce serait factice. Ce n'est qu'au sein de la classe de tel ou tel camarade, pour telle ou telle technique, ou de travail, d'un problème spécifique à la classe ou à l'enfant, qu'un travail commun entre psychologue et éducateur peut s'instaurer. Là nous aurons alors des relations de travail de deux personnes qui coopèrent à égalité sur le même problème.

JACQUELINE. — Oui, j'ai travaillé avec Jacotte (4) sur ses entretiens, depuis le début de l'année. J'en lisais le contenu, j'essayais d'analyser la forme et en lui demandant toujours des éclaircissements. De mon côté, j'essayais de débrouiller les choses et de reconnaître une ligne de conduite, une ligne d'intérêt, de comportement que Jacotte ne soupçonnait pas. On peut présenter, en plus, ce travail-là au groupe. Alors ce sera quelque chose de commun à partager.

JACQUES. — C'est par la multiplicité de ces contacts directs à travers la classe que l'on pourra forger une nouvelle relation, que nous pourrions alors être intégrés au groupe. Finalement, l'intégration d'un psychologue dans un groupe départemental ne devrait pas être différente de celle tentée par d'autres intervenants comme des architectes, des médecins, des directeurs de musée... et ne devrait offrir ni plus de difficultés ni plus de réticences. Tu vois, c'est tout aussi simple et tout aussi compliqué que toute relation humaine. C'est aussi une dynamique et nous avons l'impression d'être au début d'une nouvelle forme de communication qu'il nous reste à construire ensemble.

(4) J. Goureau, institutrice.

DANS LES DOCUMENTS DE L'I.C.E.M.

●
N° 8 : La communication dans l'expression libre (par J. Lèmery), 10 F.

N° 9 : Essai de mesure de quelques aspects de la pensée divergente (étude de la créativité en pédagogie Freinet, par J. et J. Caux), 13,50 F.

●
En vente à la C.E.L.

Education spécialisée

non à toute orientation basée sur le Q.I.

- *L'intelligence est héréditaire.*
- *L'intelligence n'est pas héréditaire.*
- *Les tests de niveau mental mesurent l'intelligence pure.*
- *Les tests de niveau mental ne peuvent mesurer l'intelligence pure, ils ne peuvent que constater et refléter tout ou partie de l'acquis et du vécu de l'enfant.*
- *Le Q.I. est la seule mesure valable de l'intelligence générale de l'enfant.*
- *Le Q.I. est fonction de l'origine de classe et il n'est pas constant.*

Le ton monte entre les spécialistes, les certitudes s'écroulent...

ET POURTANT

L'idéologie des dons continue à être véhiculée par les tenants du pouvoir, afin de masquer les facteurs sociaux et culturels, sur lesquels ils fondent en réalité, la sélection à l'école, idéologie, hélas, souvent admise par ceux qui en sont les victimes comme en témoigne leur discours :

Tout le monde ne peut pas être doué pour les études. Il n'y a aucune honte à être travailleur manuel ! Il n'y a pas de sots métiers !

Remarquons que les favorisés de l'école, ajoutent, discrètement :

*Il faut bien des balayeurs !
Il faut bien des O.S. et des manœuvres, des travailleurs sans qualification pour les travaux nécessaires au bas fonctionnement de la machine capitaliste, et qu'on peut payer le moins possible.*

Le VI^e plan estime à 20 % des travailleurs, le nombre de **non qualifiés** nécessaire, l'école sera chargée d'y pourvoir et elle est fort bien organisée pour cela, avec ses filières impasses et ses examens.

Il est vrai qu'il n'y a aucune honte à être un travailleur manuel et une société socialiste devra, dans un premier temps, donner une égale dignité à tous les travailleurs, en attendant de pouvoir supprimer les distinctions entre **manuel** et **intellectuel**. Mais dans notre société capitaliste ce sont toujours les enfants issus des classes sociales populaires qui sont les « manuels », la mobilité sociale étant seulement le fait de quelques rares individus. De ceux-là on dit qu'ils sont doués, alors, les autres, sont-ils donc nés moins intelligents ?

Moins intelligents ! C'est bien là qu'en général on situe la cause des retards et échecs scolaires, et cela arrange fort bien la classe bourgeoise :

Votre enfant n'est pas intelligent, vous n'y pouvez rien, c'est comme ça !

Mais nos dirigeants sont épris de justice et d'égalité, alors ils ont prévu des circuits scolaires particuliers pour « aider » les plus démunis : classes de perfectionnement, classes de transition. Quels bons principes nous avons !

Des enfants n'arrivent pas à suivre les normes de l'école laïque, obligatoire et gratuite, destinée à donner à tous, le même savoir et la même culture, c'est donc qu'ils sont anormaux... Et Binet invente son échelle métrique de l'intelligence... et bientôt apparaît le quotient intellectuel...

L'étiquetage commence et *les victimes principales en sont les enfants des classes populaires : c'est parmi eux que les tests étiquettent le plus grand nombre de débiles, de crétins, d'arriérés et d'idiots* (1).

Le Q.I. est roi.

Le Q.I. est un verdict sans appel.

Le Q.I., s'il est bas, suivra l'enfant « comme un casier judiciaire, tout au long de sa scolarité ».

Chacun, s'il a reçu un brin de formation psychologique a le **droit de participer à la chasse aux débiles**, l'administration lui en fait d'ailleurs souvent un devoir — chaque années des maîtres spécialisés sont obligés de participer au dépistage, en lieu et place des psychologues scolaires, dont le nombre est insuffisant —. Or René Zazzon dans un entretien accordé au *Nouvel observateur* (n° 56 du 29 avril 1974) affirmait que le Q.I. *ne peut être interprété que par un spécialiste hautement qualifié.*

Il a raison, comme il a raison de *répéter inlassablement* à ses étudiants, *qu'ils ne doivent jamais donner un chiffre de Q.I. aux parents et aux maîtres.*

On sait depuis les travaux de Rosenthal et Jacobson (*Pygmalion à l'école*) (2) que les préjugés d'une personne sur le comportement d'une autre peuvent devenir des prophéties à réalisation automatique. Le Q.I., constat des capacités d'un enfant, à un certain moment, dans certaines circonstances, face à certains problèmes, risque de devenir pronostic de succès ou d'échec dans l'esprit des éducateurs et de ce fait, succès ou échec réel par l'effet d'un certain nombre de facteurs désormais regroupés sous l'expression d'« effet Pygmalion ».

On ne sait pas encore comment les maîtres provoquent une compétence intellectuelle simplement en l'espérant, mais on sait que cela existe. Donc, tout enfant étiqueté d'une manière ou d'une autre, **non doué, inapte, débile, déficient**, sera stimulé à rebours. Or, lorsqu'un enfant est en échec scolaire et qu'il obtient moins de 80 de Q.I. à un test quelconque, il est susceptible d'être placé dans une classe de perfectionnement et de devenir de ce fait, un débile authentifié, fiché, reconnu par tous comme tel, et cela pour toute sa scolarité.

René Zazzo peut toujours dire à ses étudiants qu'ils ne doivent jamais donner un chiffre de Q.I. aux parents et aux maîtres, cela n'empêche pas des milliers d'enfants,

(1) Tort Michel, *Le quotient intellectuel*, Cahiers libres, Maspéro.

(2) Rosenthal et Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Castermann.

du fait même de l'existence d'une structure scolaire ségrégative, de porter l'étiquette **débile mental** aux yeux de tous. Ils la portent et ils la supportent, car ils sont souvent encore l'objet du mépris de leurs pairs, et de certains enseignants et parents. Je dis bien mépris, car appeler un enfant : **fou, idiot, cancre, imbécile, taré**, comme je l'ai entendu, c'est faire preuve de mépris.

Et tout cela pourquoi ? Parce que l'enfant n'a pas réussi à s'adapter aux normes de notre école prétendument égalitaire, la même pour tous, parce qu'il a un jour, obtenu moins de 80 à un test quelconque de niveau mental, et je maintiens ce mot **quelconque**.

Une enquête que j'ai menée sur 41 classes de perfectionnement de Loire-Atlantique, en 72-73, montre que :

- 37 % des enfants ont été testés avec un Wisc,
- 40 %, avec un Nemi,
- 9 % avec un Terman,
- 9 % avec un Binet-Simon,
- 5 % avec divers autres tests.

Les examinateurs étaient-ils des **spécialistes hautement qualifiés** ?

42 % des enfants ont été examinés par des psychologues scolaires,

26 % par des secrétaires de C.M.P.C. (commission médico-pédagogique) qui sont des instituteurs spécialisés détachés,

32 % par des instituteurs spécialisés ou des rééducateurs.

Donc pas même la moitié des enfants n'ont eu un examen psychologique véritable.

Toute passation de test suppose des conditions de passation semblables à celles qui ont été utilisées pour sa mise au point, or comment cela se passe-t-il dans les écoles où il n'y a pas un psychologue scolaire permanent, donc disposant d'une salle ?

L'examineur doit trouver tant bien que mal un coin :

- * bureau du directeur quand il y en a un,
- * couloir,
- * cantine (l'odeur de la cuisine est stimulante pour les fonctions intellectuelles !),
- * etc., tous les lieux où ne règne pas le calme nécessaire à la concentration, à la disponibilité totale.

Ajoutons que souvent les enfants testés sont uniquement ceux qui sont suspectés d'être débiles, car le temps manque aux examinateurs et il faut pourvoir en priorité au remplissage à 15, de chaque classe de perfectionnement ; sinon le ministère maniant sa règle à calculer pourra prononcer des fermetures éventuelles.

Le chien de Pavlov était placé dans des conditions rigoureusement contrôlées pour éviter l'intervention de facteurs parasites, ceci pour une simple expérience, l'enfant lui, est placé dans n'importe quelles conditions pour un examen susceptible de décider de son avenir scolaire et au delà de son avenir social.

De toute façon il en sortira un Q.I. qui fait qu'il sera ou non, en « droit » d'entrer dans le cursus scolaire de perfectionnement.

L'arrêté du 12 août 1964, sous le titre : *Classes de perfectionnement pour débilés mentaux*, écrit : *Les classes de perfectionnement sont destinées à recevoir des enfants accusant un déficit intellectuel... On convient que les enfants débiles relevant des classes de perfectionnement, doivent avoir un quotient intellectuel situé entre 50 et 75 aux tests verbaux de type Binet-Simon.*

Ces classes créées en 1909, ont, je le reconnais, permis d'aider des enfants rejetés par un système scolaire normatif, travaillant dans des conditions déplorables

qui ne permettaient qu'un enseignement magistral collectif. Ils ont pu retrouver confiance en eux-mêmes très souvent, grâce à des activités autres qu'intellectuelles : travail manuel, activités esthétiques, gestuelles, artistiques, musicales, théâtrales, etc. grâce à un apprentissage personnalisé, grâce à une éducation fondée sur la coopération, la liberté d'expression, grâce au fait de n'être que 15 avec un éducateur.

Dans un système scolaire qui continuerait à être soumis à des normes de rentabilité, de compétition, de hiérarchie, peut-être faudrait-il conserver des classes pour accueillir les marginaux de l'école, ceux qui refusent consciemment ou inconsciemment les normes, et ceux qui ne sont pas en mesure de s'y adapter, mais pour ma part je condamne une telle école qui écrase les faibles. Les conditions favorables que l'enfant peut trouver en classes de perfectionnement (il y en a aussi beaucoup de défavorables : ségrégation, groupe non stimulant, problèmes divers parfois exacerbés, etc.), le mouvement coopératif de l'École Moderne les réclame pour TOUS les enfants. C'est pourquoi, aujourd'hui nous luttons aussi pour la remise en cause des classes de perfectionnement, pour la création de classes hétérogènes qui accueillent tous les enfants : à l'école de s'adapter aux enfants et non aux enfants de se conformer aux normes de l'école !

Des solutions sont essayées un peu partout :

- décloisonnement de l'école,
- pédagogie de soutien,
- aide individuelle,
- classe organisée en ateliers permanents,
- classes de perfectionnement — S.E.S., E.N.P — évoluant vers l'AUTOGESTION,
- classes de perfectionnement transformées en classes de soutien.

Aussi aujourd'hui on peut déjà dire fermement : **non à tout étiquetage d'un enfant**, et affirmer sur le plan des droits de l'enfant : **tout enfant a le droit de vivre et d'être éduqué avec les autres enfants**.

Nous devons refuser les projets de structure scolaire fondés sur le rejet de ceux qui sont les grains de sable qui empêchent la machine de tourner dans l'huile pédagogique — c'est vrai pour l'école, comme pour les travailleurs immigrés, comme pour les hôpitaux psychiatriques —, chercher, partout où cela nous est possible, des solutions non ségrégatives au grave problème des échecs scolaires, qui frappe essentiellement les enfants des classes sociales populaires (3), et exiger les moyens nécessaires pour cette action.

Jean LE GAL
école de Ragon
44400 Rezé

(3) L'I.C.E.M. publiera une série de dossiers sur ce problème et la commission de l'éducation spéciale prépare un document : *Plus de classes de perfectionnement ? Alors quoi ?*

DANS LES DOCUMENTS DE L'I.C.E.M.

●
N° 5 : Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet, 6 F.

N° 7 : Vers l'autogestion, 20 F.

●
En vente à la C.E.L.

Une pédagogie à ras de terre

René LAFFITTE

Milou, c'est le petit gitan de l'an dernier. Inivable, il était. Et il n'était pas le seul, mais personne n'était pour rien dans cette affaire.

Oui invivable, à tel point, qu'on se demandait ce qu'on allait pouvoir faire. Et ni lui ni nous, ne semblait décidé à renoncer à ses repères.

Repères, tiens, ce mot est venu tout seul, et pourtant ce n'est pas tout à fait celui-là, qu'il fallait là. Le fait est qu'on n'avait rien trouvé de plus original que de lui laisser faire un tour « dehors », c'est-à-dire hors des huit murs des deux salles qui nous servaient de *repaire*.

Repaire, car il faut bien le dire, c'est beaucoup en clandestinité que nous avons vécu l'an dernier, à l'intérieur de ce gros balourd de C.E.S. qui n'arrête pas d'avaloir du monde et essentiellement des enfants. Il faut dire qu'il ne peut pas digérer tout ce qu'il avale. La preuve, c'est qu'on est là, sur un cil vibratile de ce cytoplasme de béton, prêts à basculer hors des structures, s'il n'y avait la rembarde de l'interdiction et de l'obligation scolaire. Mais chacun se taille la marge qu'il peut, son petit repaire où il pourra survivre.

Et Milou, il lui est arrivé souvent de se ballader dans ces murs, quand pour lui aussi, les deux salles lui devenaient invivables. Chose absolument interdite au C.E.S., à cause des dangers que ça représente. Pour qui ?

Repère, ce mot nous a poussé aux lèvres, quand Milou, à force d'essayer, et nous, à force de n'y pouvoir rien, a construit sa magnifique maquette de villa, où rien ne manquait, pas même la porte basculante du garage, les cailloux des allées et le bleu-vert du bassin. Au bout de ces trois mois où il n'a pas cessé de terminer sa maquette — tiens, ma quête - mot qu'il répétait chaque matin lors du choix des ateliers ; ces trois mois au bout desquels, lors d'une promenade, nous avons appris que Milou, petit, vivait encore avec ses parents, dans une villa et non en H.L.M., avec son frère et sa belle-sœur.

Cela n'a rien d'extraordinaire, et il nous a fallu lutter pour ne pas réorganiser la classe de façon à favoriser la construction de maquettes. Car on se doutait bien, que c'était dans ces cailloux, au ras du sol, que Milou était allé chercher l'idée de s'occuper de son comportement d'abord, de la classe ensuite.

Des cailloux et du bois, qui aurait pu imaginer cela, alors que Milou ne savait faire que des constructions informes, et qu'utiliser des fiches guide était impossible ?

« Si vous voulez utiliser les placards, demandez la clef au responsable Milou. Si je ne suis pas là, prenez les clefs dans la petite poche de mon cartable. » C'est Milou qui vient d'écrire pour la première fois cette année, et ce papier quadrillé scotché sur le premier placard, il n'y est venu qu'en mars. D'ici là, il avait fallu attendre que Milou prospecte, l'objet de sa quête, étant toujours autre chose que ce que nous aurions pu lui donner.

Mais nous étions bien contents d'avoir là, prêts, une petite machine à imprimer, des pots de peintures barbouillés, de belles peintures au mur, des outils à l'état douteux, un tas de planches, dont il fallait bien s'occuper, en attendant...

Si bien que chacun pouvait, tout en s'occupant de ça, prendre ses distances, à vue de nez, estimer ce qui le séparait ou le reliait à l'autre, là, pas loin de lui.

Si bien que, à force de chercher des solutions pour multiplier les bonheurs du premier beau journal, de la première fresque, chacun a laissé accrochés, aux parois rugueuses de ce chemin difficile, des lambeaux de plus en plus nombreux de sa pelisse que les uns et les autres avaient contribué à lui coller sur le dos, ce cadeau empoisonné de la société, la famille, l'école, cette pelisse sournoise qui recouvre tout ce qui se nomme « maître d'école », et tout ce qui se trouve dans cette dite école, dont on aimerait qu'elle devienne plus vivable.

Repère. C'est quand l'imprimerie a pu le devenir pour quelques-uns d'entre nous qui étions là que les choses sont apparues plus simples, c'est quand des mots comme « responsable », « règles de vie », « atelier », « texte libre », « ça ne peut plus durer », ont aussi fini de muer et se sont débarassés de leur pelisse, que certains en ont goûté.

Que les outils, les êtres, et ce qui se passe prennent un sens, voilà qui peut en demander, du temps, des illusions, des espoirs !... Et pourtant, ce n'est pas en calculant son coup qu'on peut y arriver.

C'est au ras du sol, qu'il faut rester, simple, face aux choses. Je saisis bien : « Donner la parole à l'enfant ». A l'enfant qui ne l'a pas, alors ?

Mais, la lui « donner », ou la lui laisser prendre ? La deuxième solution implique qu'on prenne un risque. Celui d'être obligé de s'apercevoir — gênés qu'on est alors, pour continuer à raisonner — qu'est nécessaire une « certaine marge ». Je suis prudent.

Risque aussi, d'attendre longtemps, ou de ne pas la reconnaître, cette parole, quand l'enfant l'ayant prise vous l'envoie sans avertir.

Pourquoi tout ça, si ce n'est que dans un C.E.S. ça n'est pas si simple que ça en a l'air ?

Recréer ensemble un milieu de vie où chaque être peut enfin commencer à se repérer, à prendre ses distances, à entrevoir les autres tels qu'ils sont réellement, est-ce possible ?

Enfin, sentir les passages désenglués par où chacun pourra parler, se laisser reconnaître, et où ce que « ailleurs » on appelle travail, devient ici l'occasion de se re-saisir, et de saisir les autres.

Voir l'être qui se remet en route, comme celui-là qui n'en finit plus de ranger son atelier qui fait parler de lui sans référence au passé... Est-ce possible encore ?

En tout cas, il faudra bien que la grande majorité éducatrice surtout ceux qui « savent », finissent par accepter que c'est du fortuit qui fait les pourcentages des rencontres dynamiques car, si je ne crois au hasard, je sais que ce n'est que lorsqu'on est tranquille face aux choses, que les choses se passent, de façon inattendue, d'autant plus inattendue et rapide que le milieu est riche et permissif... là au ras du sol.

R. LAFFITTE

ACTUALITES

de l'I.C.E.M.

pédagogie Freinet

N° 3

L'ÉDUCATEUR

Notre éditorial, qui revient sur le rôle et la situation de notre Coopérative, rappelle que la conjoncture nous oblige à la plus grande vigilance si nous voulons garder les moyens d'une recherche pédagogique indépendante (p. 1).

Nous ouvrons, dans ce numéro, la rubrique « éducation spécialisée ».

Quatre articles :

- « Faut-il se méfier des psychologues ? », interview de R. UEBERSCHLAG auprès de Jacques et Jacqueline CAUX (p. 3) ;
- « Non à toute orientation fondée sur le quotient intellectuel » de Jean LE GAL (p. 10) ;
- « Une pédagogie à ras de terre » de René LAFFITTE (p. 12) ;
- « Une classe de soutien dans une équipe pédagogique », synthèse d'un dossier de Paulette QUARANTE (p. 21), réalisent une importante contribution au problème de l'inadaptation scolaire et font apparaître les solutions qui permettront de l'appréhender d'une façon plus humaine, plus complète.

Une autre partie importante de la revue est consacrée aux questions que pose l'éducation sexuelle ; soit au niveau des entretiens qui ont pris place dans l'enseignement secondaire : « Jugements portés par les adolescents sur les entretiens d'éducation sexuelle » de Jean MARIN, soit au niveau des problèmes qu'une relation de confiance pose au maître dans : « Quand on parle de sexualité à des adolescents » (p. 25).

Les conseils pratiques de A. LEPVRAUD : « A propos des plans de travail » (p. 29) et de A. LEFEUVRE : « Meublons-nous » (p. 30) aideront bien des camarades dans l'organisation de leur classe.

Enfin, nous pouvons dire que notre numéro 4 apportera un article sur l'architecture scolaire et reprendra nos rubriques sur les outils (F.T.C., B.T.J.), sur l'école maternelle et l'éducation physique.

Our editorial, which deals again with the situation and the part played by our Co-operative reminds us that the conjuncture demands from us the greatest vigilance if we want to keep the means for an independent pedagogical research (p. 1).

We are starting in this n° 3 issue the Special Education column.

Four articles :

- « Must we beware of psychologists ? », an interview of Jacques and Jacqueline CAUX by R. UEBERSCHLAG (p. 3) ;
 - « No to any orientation based on the I.Q. » by Jean LE GAL (p. 10) ;
 - « A down to earth pedagogy » by René LAFFITTE (p. 12) ;
 - « A remedial class in a pedagogical team », a synthesis of research done by Paulette QUARANTE (p. 21) ;
- bring an important contribution to the problem of school maladjustment and bring out the solutions allowing for a more humane and more complete approach to the problem.

Another important section of the periodical deals with the questions concerning Sex Education : either on the level of discussions that have been held in the Secondary School system : « The opinions of adolescents concerning discussions about Sex Education » by Jean MARIN, or on the level of the problems to the teachers caused by a relationship of confidence in : « When talking about sexuality to adolescents » (p. 25).

Practical advice by A. LEPVRAUD : « With regard to the work plans » (p. 29) and by A. LEFEUVRE : « Let's furnish the classroom » (p. 30), will help many colleagues in organizing their classroom.

Lastly, we can already say that our n° 4 issue will include an article concerning school architecture and articles about the tools (F.T.C., B.T.J.), about kindergarten and Physical Education.

Unser Leitartikel, der auf die Rolle und die Situation unserer Gehossenschaft zurückkommt, erinnert daran, dass die Konjunktur uns zu grosser Wachsamkeit veranlasst, wenn wir die Möglichkeit einer unabhängigen pädagogischen Forschung behalten wollen (Seite 1).

Wir beginnen in dieser Nummer die Rubrik : spezialisierte Erziehung.

Vier Artikel :

- « Muss man den Psychologen misstrauen ? » Interview von R. UEBERSCHLAG bei Jacqueline und Jacques CAUX (Seite 3).
- « Wir verneinen alle Orientierung die auf dem intellektuellen Quotient beruht » von Jean LE GAL (Seite 10) ;
- « Eine Erziehung auf ursprünglicher, elementarer Basis » von René LAFFITTE (Seite 12) ;
- « Eine Hilfsklasse in einem pädagogischen Team », Synthese einer Akte von Paulette QUARANTE (Seite 21) ; sind ein wichtiger Beitrag zum Problem der Schuluntüchtigkeit und zeigen, wie man versuchen kann dieses Problem humanistischer und vollständiger zu lösen.

Ein anderer wichtiger Teil der Zeitschrift ist den Fragen, die mit der Sexualerziehung zusammenhängen, gewidmet ; sei es auf dem Niveau der Aussprachen, wie sie nun in den höheren Klassen abgehalten werden : « Wie die Jugendlichen die Aussprachen über Sexualerziehung beurteilen » von Jean MARIN, sei es auf dem Niveau der Probleme, denen der Lehrer bei einer auf das Vertrauen basierten Beziehung begegnen kann : « Wenn man mit den Jugendlichen über sexuelle Probleme spricht » (Seite 25).

Die praktischen Ratschläge von A. LEPVRAUD : « Was die Arbeitspläne betrifft » (Seite 29) und von A. LEFEUVRE « Wir möblieren » (Seite 30) werden vielen Kameraden beim organisieren ihrer Klassen helfen.

Schliesslich können wir sagen, dass unsere Nummer 4 einen Artikel über Schularchitektur enthält und dass die Rubriken betreffend die Arbeitsgeräte (F.T.C., B.T.J.), den Kindergarten und das Turnen weitergeführt werden.

Nuestros Editoriales que vuelven al papel y a la situación de nuestra cooperativa recuerdan que la coyuntura nos obliga a la mayor vigilancia si queremos proseguir una investigación pedagógica independiente (p. 1).

Cabe en este número 3 la nueva sección : Educación especializada. Cuatro artículos :

- « ¿ Es de desconfiar de los psicólogos ? », entrevista con Jacques et Jacqueline CAUX por R. UEBERSCHLAG (p. 3) ;
 - « ¡ No ! a cualquier orientación basada en el cociente intelectual », J. LEGAL (p. 10) ;
 - « Una pedagogía al ras de la tierra » de R. LAFFITTE (p. 12) ;
 - « Una clase de sostén entre un equipo pedagógico » síntesis de un legajo de P. QUARANTE (p. 21) ;
- traen una importante contribución al problema de la inadaptación escolar, poniendo de realce las soluciones que facilitarán su adaptación de modo más humano y más completo.

De otra parte, otros artículos de la revista se dedican a los problemas que plantea la Education sexual ; sea al nivel de las charlas que se verifican en la Enseñanza general básica : « Opiniones de los adolescentes acerca de las charlas de Educación sexual » de J. MARIN sea al nivel de los problemas que una relación de confianza plantea al docente en : « Cuando se habla de sexualidad a los adolescentes » (p. 25).

Los consejos prácticos de A. LEPVRAUD : « Acerca de los planes de trabajo » (p. 29) y de A. LEFEUVRE : « Amueblémonos » ayurdarán a muchos compañeros en la organización de su clase.

Acabaremos diciendo que nuestro próximo, el número 4 llevará un artículo sobre la arquitectura escolar y volverá a nuestras secciones sobre los útiles (F.T.C., B.T.J.) sobre la escuela de párvulos y las clases de Gimnasia.

Billet du jour :

LES VOIES D'ACCES A LA MAJORITE

Une angoissante question : les lycéens de dix-huit ans signeront-ils eux-mêmes leur relevés de notes ? C'est du moins ainsi qu'est posé le problème de la majorité à dix-huit ans par ceux qui ne savent regarder les réalités que par le petit bout de la lorgnette.

Ceux qui examinent le problème sous un angle moins dérisoire, peuvent être soumis à deux tentations :

- celle de déclarer négligeable, voire nuisible, ou sombrement machiavélique, une mesure que le bon sens exigeait depuis longtemps ;*
- celle d'applaudir avec l'admiration béate d'un J.-M. Domenach, ce « président de droite qui prend la gauche à contre-pied », ouais !*

La récente loi sur la majorité à dix-huit ans était nécessaire ; si elle suffisait à résoudre les problèmes de la condition des jeunes dans notre société, il faudrait admettre que depuis trente ans il n'existe pratiquement plus de problème de la condition féminine.

Je cherche à deviner ce que pourra penser de l'abaissement à dix-huit ans, cet homme entrevu dans un bistrot parisien. De bon matin en prenant son (ou sans doute un de ses) « petit blanc », il avait glissé une pièce dans le distributeur à musique. Ce fut Philippe Clay chantant « la quarantaine » (vous savez : cette chanson où il énumère ce que les personnages célèbres n'auraient pu faire si on les avait écartés à l'âge de quarante ans). Et le bonhomme se penchait pour mieux savourer les paroles, et moi-même, intrigué, je les écoutais plus attentivement. Puis vers la fin, avec un sourire de satisfaction, il se tourna vers le garçon : « C'est pour nous qu'il chante ça. »

J'essayais d'imaginer quel affrontement familial ou quelle rivalité, de travail ou autre, il essayait de laver avec cette chanson démagogue qui l'incitait à se tromper d'adversaire et faisait de lui sans qu'il en ait conscience un raciste anti-jeune.

Ce genre de réaction, généralement plus insidieuse, ne s'efface pas si facilement. « Ah ! vous avez voulu être indépendants, vous serez sans protection familiale devant les rigueurs de tel ou tel règlement ! » Et l'on appellera cela : accession à la responsabilité.

Pour nous le problème fondamental n'est pas l'âge à partir duquel on sera citoyen amputé mais que, dès le plus jeune âge, l'enfant commence son apprentissage de l'autonomie, de la responsabilité, de la coopération. Le combat politique de notre temps consiste essentiellement à cerner puis à combler le hiatus existant entre les droits théoriques et la possibilité réelle de les exercer.

Notre tâche d'éducateurs est d'apporter à ce combat global les réponses éducatives qui, si elles ne sont pas suffisantes, restent néanmoins indispensables :

- l'apprentissage dès le plus jeune âge de la liberté d'expression,*
- la démystification de tous les moyens de conditionnement afin de préserver au maximum l'autonomie de pensée,*
- une approche directe et une analyse critique des réalités sociales, économiques, professionnelles, culturelles, politiques,*
- une préparation à l'autogestion par la vie coopérative en groupe,*
- le renforcement de l'équilibre affectif, la réponse aux questions de tous ordres, sans isoler le plan sexuel.*

Voilà les conditions d'une accession de l'être à une véritable majorité. Le droit de voter, d'ouvrir un compte en banque ou de prendre la pilule n'est sans doute pas négligeable, il ne saurait être que subsidiaire.

M.B.

Congrès de Bordeaux Congrès des groupes départementaux

Travaux proposés par
les départements
au 27 août 1974

•••

1. TECHNIQUES DE LA CLASSE

Apprentissages : 13, 86.
Maternelles : 13, 44, 60, 85.
Jeu dramatique - expression corporelle : 13, 78, 85, 44.
Lecture (apprentissage) : 44, 60, 29, 68, 91.
Art enfantin : 22, 29, 35, 85, 94, 33.
Programme naturel de maths : 35.
Musique : 44, 60, 63, 67.
Correspondance - échanges : 67.
Imprimerie : 60, 78.
Sciences physiques : 78, 85.
Etude du milieu : 94, 32.
Psychomotricité : 35.
Approche de l'actualité pour le maître, pour l'élève, enquêtes : 44, 29.
Graphismes : 29.
L'Veuil : 29.
Prise en charge de l'enfant par lui-même : 29.
Langage oral : 49.
Utilisation de la B.T. : 17.
Tâtonnement expérimental en sciences : 26.
Espéranto : 32.
L'économie à l'école : 68.
La part du maître : 74.
Correspondance naturelle : 76, 87.
Français : 87.
Français (classeur) : 79.

•••

2. ORGANISATION DE LA CLASSE

Organisation matérielle : 27.
Le mobilier scolaire : 25, 57, 58.
Organisation coopérative : 27, 60.

•••

3. OUTILS

F.T.C. : 14, 25, 57, 35, 79.
Techniques d'illustration journal : 14.
Fichiers - livrets de lecture : 16, 33, 44, 32, 60, 29, 63, 66, 78, 93, 94, 95.
Fichiers - livrets de grammaire : 21, 57, 44.
Films - dessins animés : 21, 60, 67.
Fichier deuxième degré : 94.
Editions pour étude milieu local : 19, 33.
Livrets maths : 63.
Conquête de la troisième dimension chez l'enfant (Fichier) : 68.

•••

4. STRUCTURES - RELATIONS

Relations : 14, 60, 76, 35, 86.
Structure de l'école - décloisonnement : 13, 29.
Intégration des parents : 13, 60.
Les gardes-fous : 60.
Les plannings - les contrôles : 44, 60, 79.
Structures de rencontre avec parents : 13, 60, 85.
Equipes - écoles « Freinet » : 13, 21, 57, 63, 76, 29, 35.
Conditions de travail : 66, 76, 49.
Les inadaptés : 60.
Liaison maternelle-C.P. : 13, 44, 60.

•••

5. PROBLEMES DE FOND

La méthode naturelle : 55, 60, 86, région parisienne.
Pédagogie Freinet et société : 30, 63.
Limites de l'expression libre : 13, 14.
Art enfantin : 22, 29, 35, 85, 94, 33, 86.
L'enfant devant l'outil : 27.
Place du second degré : 29.
Vers l'autogestion : 29.
Les interdits du groupe : 49.
Défense de l'enfant dans/hors l'école : 26.
Expression - créativité adultes : 35, 68.

6. POLITIQUE DU MOUVEMENT

Formation continuée : 35.
Organisation du groupe départemental : 89.

•••

7. STRUCTURE, VIE DU MOUVEMENT

Relations au sein du groupe départemental : 63.
Structures du mouvement : 59.

•

Souhaits exprimés par : ... la Corrèze

que le congrès soit l'occasion de rechercher les productions originales des départements non diffusées sur le plan national.

... le congrès de Marans

* *Commissions et départements : qui devra prendre en charge les travaux ?* Danger de déception s'ils ne sont pas pris en charge.
Trouver d'autres formes de réalisations que la production d'outils.
Réunir les gens pour que ce qui se dit ait une conséquence.
Multiplier le nombre de salles.
Que le journal du congrès soit pleinement l'expression de ce qui se dit.
Veiller à l'animation des séances. Le responsable de l'animation doit être extérieur au sujet, il doit faire venir les questions ennuyeuses, mettre les gens en correspondance.

* *Les départements, le mouvement, le congrès.* Actuellement, dans les départements, un clivage existe entre :
— ceux qui travaillent dans les commissions ;
— les autres qui ne se croient pas « à la hauteur ».
Beaucoup de gens aident, plutôt qu'ils ne participent (la pédagogie n'est pas, pour eux, une priorité).
Il est difficile de les intégrer à la vie nationale, de les intéresser au congrès.
Ils font cependant du travail dans leurs classes : faire sortir les productions de ces classes Freinet « ordinaires ». Accepter davantage les témoignages concrets : « comment j'utilise les B.T. » ; « comment je fabrique une B.T. ». Bref, un travail coopératif à ras du sol. Savoir passer, par le congrès, des problèmes terre à terre aux problèmes fondamentaux.

* *Coordination, communication.* Nécessité d'effectuer des regroupements ; éviter les redites.
Demander à un des départements d'être le coordinateur des travaux entre plusieurs départements sur le même sujet.
Ne pas attendre le pré-congrès ; tout doit être prêt avant. Au pré-congrès, terminer la mise au point, procéder à une simple vérification. Les interventions doivent être précisées dès la mi-février.
Rôle de la commission audiovisuelle.

* *Problème du nombre de participants.* Engager un plus grand nombre de congressistes ?

... la Lozère

a) Information sur les recherches actuelles dans l'enseignement du français.
b) Films montrant bien la vie d'une classe ordinaire (l'emploi du magnétoscope pour leur réalisation serait peut-être préférable à celui de la caméra).
c) Réserver une part du congrès à l'initiation de base (salle d'information et de travail tenue par des gens compétents). Cela éviterait peut-être que le travail plus élaboré en commissions soit ralenti, voire supprimé par les questions des non initiés.
d) En raison des difficultés de dialogue dans les amphithéâtres, bien définir les types de rencontres :
— communication, conférences, exposés...
— échanges, dialogues...
e) Que les travaux des commissions aboutissent à des conclusions aussi nettes que possible.

Pour tout envoi de renseignements ou demande de précisions, s'adresser à :

Georges DELOBBE
24, rue Bahus
33400 Talence

Secteur second degré

Organigramme général (décision de la rencontre de Theix)

Coordination : R. Favry, 2, rue H. Poincaré, 82000 Montauban.

Répression : Colette Roy, 3 bis, rue de la République, 77120 Avon.

PUBLICATIONS

La Brèche : D. Morgen, école maternelle du Nord, 67160 Wissembourg.
Dossiers pédagogiques : J. Lorber, 32, rue de Guebwiller, 68200 Mulhouse.
Gerbes : M. Vibert, 34, rue du Milieu, 14000 Caen (et « Art et création des Enfants et Adolescents »).
L'Educateur : G. Guichon, 22, rue du Tomachon, 39200 Saint-Claude.
B.T.2 lettres : C. Lapp, avenue Thiers, 02200 Soissons.
B.T.2 hist.-géo. : M. Lebeau, 1, rue Racine, 02130 Fère-en-Tardenois.
B.T.2 langues : J. Poitevin, 13, allée de Guyenne, 33170 Gradignan.
B.T.2 maths : Monique Maury, St-Antoine Chedde, 74190 Le Fayet.
B.T.2 sciences : Jacques Masson, 162, route d'Uzès, 30000 Nîmes.
B.T.2 Magazine : Annette Davias (avec groupe 38) lycée, 38480 Pont-de-Beauvoisin.
Fichier de Travail Coopératif : P. Lespine, 11, rue Paul Bert, 75011 Paris.

SPECIALITES

Documentalistes : Thérèse Lapp, avenue Thiers, 02200 Soissons.
Economie : C. Grenié, 134, avenue Guitton, 17000 La Rochelle.
Français : Geneviève Le Besnerais, 3, rue des Loges, 95160 Montmorency.
Dessin : Janine Poillot, C.E.S. Le Chapitre, 21300 Chenove et Bernadette Main, La Romelière Velanne, 38 St-Geoire-en-Valdaine.
Histoire-géographie : J.-C. Effroy, 10, rue St-Quentin, 02200 Soissons.
E.P.S. : Chr. Martin, C.E.S. Fèchères, 30039 Nîmes.
Langues : J. Poitevin, 13, allée de Guyenne, 33170 Gradignan.
Mathématiques : C. Robiollé, 3, rue Joseph Lhotte, 50200 Coutances.
Sciences : Jeannine Guyon, 30, rue de la Sous-Préfecture, 02100 St-Quentin.
Sciences physiques : Germaine Champain, lycée Beauregard, 42600 Montbrison.
Technologie : J. Masson, 162, route d'Uzès, 30000 Nîmes.

ELARGISSEMENT

Equipes pédagogiques et animation des établissements : Jacques Brunet, 30, rue Th. Ducos, 33000 Bordeaux.
Enseignements techniques et agricoles : Claudine Lemaitre, école du Rouz, 29220 Concarneau et J. Karvaix, route de Châtelguyon, 63200 St-Bonnet près Riom.
Correspondance écrite : A. Poirot, annexe C.E.G., 88260 Darney.
Cor. magnétique : Yvette Housset, 56, Résid. St-Eloi Monchy St-Eloi, 60670 Laigneville.
Cor. naturelle : Huguette Galtier, 42, avenue de Grammont, 76100 Rouen.
Cor. mathématique : Claudine d'Huit, 1, rue du Follery, 72000 Le Mans.
Cor. internationale : R. Marois, Les Vernes Coulanges, 58000 Nevers.
Journal scolaire : J. Brunet (avec 33), 30, rue Th. Ducos, 33000 Bordeaux.
Formation des adultes : J. Masson (voir Technologie).
Formation en E.N. : Chr. Poslaniec, 76, rue de la Mariette, 72000 Le Mans.
Relations extérieures :
— presse : J. Dubroca, C.E.G. 33380 Biganos,
— avec groupes marginaux : Chr. Poslaniec (voir Formation en E.N.),
— Université : M.O. Poirier « Ashaïda » Le Tôl, 76690 Clères.
Creativité-B.T.R. : Janou Lèmery, rés. Aquila, 64, boul. Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand.

A propos de la publication
dans le F.T.C.
des fiches

100 EXPERIENCES FONDAMENTALES

(série 301 à 400 du F.T.C.)

...

Réalisées par une commission de l'Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie Freinet : Christiane Dupont, Gisèle Emptaz, Monique Garcia, Angèle Guidon, Christian et Nicole Laverdant, Maryse Varenne.

...

Cette série du F.T.C. ne paraît pas dans S.B.T. Il faut la commander à la C.E.L. : 28 F.

...

Imaginez ce qu'il adviendrait d'un enfant qui dès son plus jeune âge aurait vécu les pieds et les mains liés, les yeux bandés, le nez et les oreilles bouchés, jusqu'à ce qu'il soit jugé apte de par son âge à accéder intellectuellement à la connaissance. Survivrait-il seulement, cet être infirme, gravement multilé ?

De même, interdire à l'enfant de patauger dans les flaques d'eau, de grimper au premier échelon, puis au deuxième, puis jusqu'en haut de l'échelle, de chanter à tue-tête en frappant de toutes ses forces sur un « tambour »... cela revient en quelque sorte à lui lier les pieds et les mains, c'est le mutiler. De cela, nous sommes persuadés, et pourtant, en voyant un enfant jouer avec le reflet du soleil dans une glace, se boucher les oreilles en chantant, faire rouler son pot de colle, n'avons-nous pas tendance à penser : « Il perd son temps, il a tant à apprendre, il lui serait plus profitable de « travailler ».

Mais si l'enfant fait ces expériences, c'est parce qu'il y est poussé par un besoin vital d'explorer son milieu, de se l'approprier, de s'affronter aux éléments qui le brident ou même contrarient son élan dynamique, de prendre conscience de ses limites puis de toujours se dépasser. Aucune activité chez l'enfant n'est gratuite et toutes ces expériences dans lesquelles il s'implique laissent des traces qui accroissent ses possibilités.

L'EXPERIENCE D'ERIC

Prenons un exemple : Eric, 6 ans, passe des jours et des jours devant la balance à « peser » des noix, des cailloux, du sable. Il en retire, en ajoute, bouge l'aiguille... sans forcément communiquer ses remarques à ses camarades ou à la maîtresse. Parfois, de la part de celle-ci, une aide, un conseil, une suggestion, mais sans chercher à diriger l'enfant vers des connaissances jugées particulièrement importantes. Il n'y a aucune découverte annoncée triomphalement, aucune explication clairement exprimée, seulement le sentiment que quelque chose se prépare à éclore. Où est le résultat tangible de toute cette activité ?

Et puis un jour, bien plus tard, au hasard d'une séance collective autour de la balance, Eric parle et on peut se rendre compte qu'il a découvert la notion de tare. Il a parfaitement intégré les lois de l'équilibre et l'équivalence. Non, il n'a pas perdu son temps : petit à petit des connexions se sont établies.

L'enfant n'intégrera profondément un jour les notions de symétrie, de réflexion, de pesanteur, de densité, que dans la mesure où il en aura eu une approche tâtonnée et sensible, où il pourra s'appuyer sur son vécu.

Nous avons eu l'idée de recenser un grand nombre des expériences que font les enfants quand on leur en laisse la possibilité et qu'en plus on leur procure le milieu riche que la famille ne peut pas toujours leur offrir. C'est le rôle de l'école de favoriser ces expériences et de mettre à la portée des enfants le matériel qui leur est nécessaire, car hélas trop souvent ils se heurtent à des interdits de toutes sortes, auxquels s'ajoute la pauvreté matérielle de leur champ expérimental.

Ce fichier n'a pas été établi de façon intellectuelle, en essayant de déterminer les notions que de jeunes enfants peuvent aborder, et en cherchant ensuite quelles expériences leur proposer dans ce but. Au contraire, nous avons observé les activités auxquelles se livrent les enfants lorsqu'ils ne sont pas bridés par des interdits, et nous sommes aperçus que leurs tâtonnements, en apparence gratuits, leur faisaient aborder, approfondir, intégrer des notions appartenant aux domaines les plus variés de la connaissance.

MODE D'EMPLOI

AU RECTO DE CHAQUE FICHE, UNE PHOTO représentant un enfant en train de faire une expérience. Sur le côté, les *mots-clés* qui, répertoriés dans l'index joint, permettent au maître de se repérer facilement dans le fichier. Dans ces mots-clés, nous rappelons le ou les matériaux et le domaine de recherche le plus évident.

Mots-clés qui sont répertoriés dans l'index.

FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET

Romain fait rouler un pot de colle sur une pente

© ICEM 1974

Classement personnel



PHOTO: HERVÉ

PLAN INCLINE - MOBILES

376

376
nr de partition

Références personnelles :

Autres fiches traitant de sujets approchés :

FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET

Catherine est à l'atelier terre



TERRE GLAISE - MODELAGE - MOULAGES

391

Références personnelles :
Autres fiches traitant de sujets approchés:

Ça salit...

LE VERSO de la fiche comporte trois parties :
- D'abord une liste des expériences que certains enfants ont faites en utilisant ce matériel, liste bien sûr non limitative. Elle peut permettre au maître de relancer une activité afin de donner à l'enfant l'envie d'aller plus loin. Elle ne saurait en aucun cas être la liste des expériences que l'enfant DOIT faire avec ce matériel.

FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET

Christine se bouche les oreilles



OREILLES BOUCHEES - ACOUSTIQUE

369

Références personnelles :
Autres fiches traitant de sujets approchés :

Ça gêne...

Le texte est imprimé en caractères suffisamment gros, et le vocabulaire en est simple, pour pouvoir être lu par des jeunes enfants et utilisé comme une autre fiche du F.T.C.

Le texte en italique permet de voir qu'en utilisant le même matériau les recherches de l'enfant peuvent s'orienter très différemment.

FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET

Stéphane utilise un moule à tartes comme tambourin



TOLE A TARTE - MOULE A TARTE - TAMBOURIN - ACOUSTIQUE

392

Références personnelles :
Autres fiches traitant de sujets approchés :

ça fait du bruit, mais...

— La partie encadrée contient des conseils pratiques destinés aux maîtres, les précautions à prendre pour que les expériences soient facilitées, et parfois une liste des matériaux de remplacement utilisables.

FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET

Colette laisse tomber un caillou dans l'eau



EAU - ONDES

336

Références personnelles :
Autres fiches traitant de sujets approchés :

... c'est FONDAMENTAL !

— La troisième partie est *entièrement réservée au maître*. Elle lui permet de prendre conscience des domaines dans lesquels tâtonne l'enfant et surtout des notions dont l'acquisition est préparée par ces tâtonnements, ce qui d'une part le rassure, et d'autre part lui permet de justifier son action pédagogique.

Suggestions :

- changer l'inclinaison du plan
- utiliser différents objets (cylindriques, sphériques, cubiques...)
- donner une impulsion à l'objet, au départ
- faire remonter la pente à un objet, en le poussant ou en le lançant du bas
- poser un objet debout sur la pente
- préparer une boîte lestée (boîte cylindrique avec un objet dedans, fixé ou non)

On peut utiliser comme piste une grande plaque de carton que l'on pourra incurver à volonté.

Il est préférable de disposer d'un grand espace au bas du plan incliné. Pour amortir le bruit, mettre un feutre ou un carton sur la planche.

mobiles
trajectoires
équilibres

dynamique
forces
poids
centre de gravité
polygone de sustentation

Expériences que l'enfant peut être amené à faire.

Pistes nettement différentes.

Conseils pratiques, remarques, précautions, matériaux de remplacement.

Domaines dans lesquels tâtonne l'enfant.

Notions sous-jacentes.



COMMENT UTILISER LES FICHIERS

Toutes les expériences recensées nous paraissant fondamentales, ce fichier peut être utilisé pour de tout jeunes enfants, jusqu'au C.M. Pour l'enfant de maternelle, on peut perforer et relier les fiches dans un classeur qu'il feuillettera comme un livre, les photos jouant un rôle incitateur. Pour les autres, les fiches seront installées dans la classe, à leur portée, et on aura intérêt à glisser celles qu'ils choisiront dans une pochette en plastique, pour les protéger.

Enfin, il nous paraît important d'insister sur le fait que ce fichier ne constitue en aucun cas un « programme ». Ces expériences n'ont pas à être imposées à un enfant, et encore moins à l'ensemble de la classe.

En résumé, ces fiches s'adressent en priorité aux enseignants eux-mêmes :

- pour les rassurer face à des activités apparemment inutiles ;
- pour les inciter à élargir le champ d'expériences de leurs élèves ;
- pour qu'ils acceptent mieux que l'enfant travaille indépendamment des activités officielles de l'école.

Maryse VARENNE



Chantier B.T. Magazine

Pour répondre aux exigences fiscales et légales qui font que pour avoir le titre de « périodique », 30 % de chaque B.T. (pour B.T.J. et B.T.2 également) doivent être des pages « magazines », est né, voilà deux ans, le chantier B.T. Magazine.

•••

Ce nouveau chantier a vite connu le succès puisque de nombreux camarades ont répondu à nos appels et que dans des départements se sont créés des groupes de travail. A ce jour, nous avons des correspondants pour ce chantier dans les départements suivants : 02 - 03 - 09 - 11 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 22 - 28 - 29 - 31 - 32 - 33 - 34 - 36 - 37 - 39 - 40 - 49 - 57 - 58 - 60 - 61 - 62 - 66 - 69 - 70 - 71 - 74 - 79 - 83 - 87 - 88 - 89 - 93 - 95 - 974.

Dès maintenant, il faudrait :

- indiquer s'il y a un changement de correspondant pour les départements ci-dessus nommés,
- rechercher si on peut au niveau départemental améliorer la participation au chantier,
- voir si les départements qui ne sont pas mentionnés ne pourraient pas, même dans une faible mesure, proposer leur coopération à notre chantier qui est sans conteste pédagogiquement et financièrement vital pour le mouvement.

•••

Le premier souci a été d'alimenter la rédaction au fur et à mesure des besoins en recueillant le maximum de documents faciles à utiliser. Ont été pris en priorité ceux qui demandaient le moins de travail de préparation, qui étaient accompagnés de photos ou pour lesquels on pouvait facilement s'en procurer. Il ne faut surtout pas chercher dans le choix des documents parus une discrimination autre que celle-là. Les documents de ce genre n'ont pas été, jusqu'à maintenant très nombreux et notre réserve s'épuise vite. Certains camarades vont penser que ceux qu'ils ont envoyés n'ont pas été publiés, et qu'en conséquence il est inutile de submerger des services de Cannes. En effet, nous avons des documents actuellement inutilisables pour différentes raisons :

- Des dossiers souvent intéressants mais pour lesquels nous n'arrivons pas à trouver d'illustration parce que le sujet est très local ou qu'il est impossible de contacter les auteurs des photos

publiées dans une revue, comme ce fut le cas pour « Les bûcherons de l'Estrel ».

- Des comptes rendus de visites, d'usines souvent, dont le contenu est très technique et parfois trop sommaire.

- De très nombreux textes de journaux scolaires de valeur très inégale quant au but fixé pour avoir l'appellation de « magazine ». Pour des raisons d'utilisation et de classement ultérieurs, nous avons de plus, à la demande des lecteurs, préféré des articles plus substantiels à une multitude de petites notes courtes et dispersées comme cela se fit pendant plusieurs années sous le titre de B.T. Actualités. Que faire de tous ces textes ?

- Des documents reprennent des B.T. ou B.T.J. déjà parus. Certains comptes rendus d'« enquêtes » sont la compilation de B.T. ou de B.T.J. : il est impossible de les faire paraître.
- Des albums (par exemple : « Lampes d'autrefois ») sont adressés à des camarades qui préparent une brochure sur le sujet.

Tous ces envois n'ont pas été égarés : j'ai adressé un accusé de réception à chaque fois. Des dossiers sont constitués en attente d'être revus, complétés. Qui a donc des idées pour résoudre ce problème ?

LA COLLECTE DES DOCUMENTS

Il y a obligatoirement un choix à faire. Je ne peux pas seul l'assurer et j'ai demandé qu'ils soit réalisés au niveau des départements. Il est plus facile à UNE EQUIPE DE 3 OU 4 CAMARADES qui se connaissent, qui savent l'origine du document, de dire s'ils le jugent valable pour une parution dans les B.T. Magazines.

Il serait difficile et très onéreux d'organiser sur le plan national un système de contrôle et d'expérimentation des articles de B.T. Magazine semblables à celui des reportages principaux des brochures. On peut le remplacer avec confiance par un travail coopératif au niveau départemental.

Chaque réunion, chaque visite, chaque rencontre peut être l'occasion de détecter des documents dans les classes, d'inciter les collègues à envoyer les travaux de leurs élèves. La sélection et la préparation des documents se faisant au départ, il y en aurait sans doute moins « en attente ».

LA PREPARATION TECHNIQUE DES ARTICLES

Maintenant que nous avons tenu le coup face aux besoins quantitatifs, nous allons nous attacher à la préparation qualitative des articles, ce qui ne peut se réaliser qu'à la source, chez les auteurs ou dans l'équipe départementale (ou régionale, pourquoi pas ?) parce que les maquetistes de la rédaction ne se sentent pas pédagogiquement compétents (et ce n'est pas leur travail) et que le responsable du chantier n'a pas le temps de tout mettre au point. Il faut donc envoyer des articles prêts à l'édition, ce qui oblige à se soumettre à quelques impératifs techniques simples :

- Texte très lisible, recto seulement, tapé à la machine si possible.
- Dessins nets avec des légendes précises (s'ils sont maladroits, un dessinateur peut les refaire).
- Accompagner de photos si possible (ou leurs références exactes : auteur, revue, titre, numéro, date) en noir et blanc brillant, bien contrastées, format 13 x 18 ou 18 x 24. Vous pouvez envoyer les négatifs seulement. Dans chaque département, il y a bien un camarade qui fait de bonnes photos !
- Mettre en page, c'est-à-dire placer les différentes parties dans l'ordre où elles doivent paraître.
- Ne pas coller les photos, ni les attacher avec des trombones ; bien indiquer leur place sur la maquette — et les protéger pour l'envoi.
- Prendre contact avec la rédaction avant tout achat de photos.
- Indiquer l'auteur, la classe, le nom de l'instituteur ou de l'institutrice, l'adresse précise (au cas où des lecteurs voudraient engager une correspondance).

Bien d'autres questions ne sont pas réglées dans ce chantier. Donnez vos avis. Proposez vos solutions. Dites-nous ce que vous faites, comment vous vous organisez.

Dès maintenant, envoyez vos documents. Bien coopérativement.

Henri DELETANG

C.E.S.

41600 Lamotte-Beuvron

F.I.M.E.M.

Stage en Calabre juillet 74

A la suite de contacts entre l'O.C.D.E. et la F.I.M.E.M., une délégation italienne a visité des classes de l'Oise. Elle a demandé un stage d'initiation à la pédagogie Freinet en Calabre.

PREPARATION - NEGOCIATIONS

Une équipe s'est formée dans l'Oise, elle a négocié le stage avec l'O.C.D.E. et a obtenu :

- un animateur pour cinq stagiaires ;
- pas plus de quarante stagiaires, tous instituteurs ;
- 4 000 F d'achat de matériel à la C.E.L. ;
- 10 jours en été 74 : stage d'initiation, 10 jours au premier trimestre 1974, dans les classes, avec les mêmes stagiaires et les mêmes animateurs ;
- au moins un traducteur pour les assemblées générales ;
- des contacts avec les stagiaires italiens avant le stage (non réalisés) ;
- la liberté totale de contenu et d'organisation pédagogique du stage.

La préparation du stage en France a été élaborée COOPERATIVEMENT par le groupe d'animation pour la recherche de son contenu, pour la préparation de l'exposition et la répartition des travaux à faire (lettres, visites, commandes de matériel, récupération d'outils et de documents dans les classes).

En Italie, la journée précédant le début du stage a été consacrée à l'installation de l'exposition et des documents à consulter, à l'installation des différents ateliers, aux dernières mises au point concernant l'emploi du temps.

LE CONTENU

Nous avons cherché dans la pédagogie Freinet ce qui nous paraissait être le plus important à transmettre pour une initiation. Nous avons dégagé les points suivants :

PEDAGOGIE DU TRAVAIL ET NON DE LA PAROLE

(Importance de l'outil et du tâtonnement individuel.)

Nous avons donc proposé le travail en petits groupes (un animateur pour cinq stagiaires). Chaque groupe prenait en charge :

- son sujet d'enquête,
 - l'organisation de son temps et son initiation aux techniques,
 - la communication au grand groupe de ses réalisations et de ses expériences.
- Nous avons insisté pour que chacun travaille EFFECTIVEMENT, fasse ses PROPRES expériences.

Il ne suffit pas de dire : *J'ai vu, j'ai compris la technique, j'ai essayé*, mais il faut mener à bien un travail réel et découvrir par soi-même les petits trucs, les tours de mains de l'artisan. Cela permettra d'éviter, dans les classes, les échecs déprimants.

Chacun a travaillé :

- en imprimerie,
- au limographe,
- en illustration,
- en art (diapo, alu, peinture),
- en menuiserie.

VIE COOPERATIVE ET ORGANISATION COLLECTIVE DU TRAVAIL

Chaque jour, nous avons fait une réunion de coopérative, comme dans nos classes avec les rubriques : journal mural, idées nouvelles, comptes rendus de la vie des petits groupes, organisation du travail...

TYPES DE TRAVAUX NECESSAIRES A UN DEMARRAGE

- Textes libres et lecture naturelle.
 - Organisation du temps et de l'espace.
 - Différentes formes de correspondances.
 - Plan de travail et travail programmé.
 - Journal scolaire.
 - Etude du milieu et recherches (maths, physique...).
- Chacun de ces thèmes était présenté dans l'exposition par des documents venant de nos classes qui motivaient les questions des stagiaires dans les causeries-débats.

ORGANISATION D'UNE JOURNEE

- 2 + 2 h d'ateliers en petits groupes.
- 1 h de réunion de coopérative.
- 2 h de causeries-débats en deux demi-groupes.
- 1 h d'échanges à la suite de la présentation d'un document audio-visuel en deux demi-groupes.
- 2 h de mise au point des comptes rendus des séances entre secrétaires italiens et français.
- 1 h + 1 h + 3 h de travail de préparation et de synthèse pour le groupe d'animation.

BILAN

- Chaque groupe a fait l'expérience du travail en commun, de la mise sur pied d'une enquête, de la planification dans le temps, pour pouvoir participer à tous les ateliers, de l'organisation coopérative du travail de chaque jour, de la communication aux autres groupes, de la critique coopérative du travail (positive ou négative).
- De nombreux comptes rendus d'enquête ont été réalisés sous différentes formes : diapositives dessinées, photos, bandes ou cassettes, albums.
- Un journal de stage imprimé et utilisant de nombreuses techniques d'illustration a été réalisé, ainsi qu'un magazine quotidien, tiré à la gestetner, où paraissaient les comptes rendus des réunions de coopératives, les décisions prises et les résumés des débats.
- Chacun a pu emporter (traduits en italien) les fiches relatives aux techniques d'illustration apprises au cours du stage.
- A l'atelier de menuiserie, chacun a construit son propre limographe.
- Des réseaux d'échanges entre les classes françaises et italiennes ont été mises en place (envois de lettres, d'albums, de journaux...).
- Chacun a participé avec enthousiasme au travail qu'il avait lui-même choisi. Réflexion d'un stagiaire : *Un jour, je me suis trouvé à travailler après minuit. Je ne m'étais pas aperçu du temps passé. Je n'aurai jamais cru que cela soit possible !*
- Les stagiaires ont décidé de créer une coopérative calabraise pour mettre en place une vie de groupe, rassembler du matériel, échanger des expériences, faire face... A la première réunion de cette coopérative, il a été demandé que la deuxième phase du stage ait lieu en octobre, après démarrage, dans les classes des stagiaires, en présence des enfants.
- Ce stage a été un stage de travail.

SON ANIMATION A ETE UNE ANIMATION COOPERATIVE

Les neuf animateurs se sont réparti les responsabilités et tous ont participé à la préparation et à l'organisation. Il n'y avait pas de leader permanent, mais des prises de décision en commun au cours des synthèses de chaque journée. Chacun a dirigé à son tour et a présidé une réunion de coopérative et des causeries-débats. Chacun a communiqué sa propre expérience pédagogique. Les difficultés dues à la langue ne nous ont pas trop handicapé, chacun ayant le besoin de communiquer au maximum.

Les animateurs

Le groupe 91 a organisé du 2 au 7 septembre 1974 un stage d'initiation à la pédagogie Freinet

Nous ne l'avons pas déclaré « officiellement » à Cannes, car nous voulions le limiter à 40 participants de l'Essonne, n'ayant aucun moyen d'hébergement pour accueillir les « gens de l'extérieur ».

Le stage s'est déroulé à l'école d'éducateurs de Savigny-sur-Orge avec l'autorisation du Ministère de la Justice.

Nous nous sommes retrouvés, chaque jour de la semaine de 9 à 12 H et de 13 h 30 à 17 h ; la dernière heure de l'après-midi étant réservée à la synthèse. Il y avait 8 animateurs pour 40 stagiaires : des jeunes instituteurs en majorité, des remplaçants, un maître assistant (Paris VIII), deux étudiants psycho, un représentant Conseil Parents d'Elèves.

Au cours de la première journée, après une présentation de Freinet et des principes dominants de la pédagogie Freinet, les stagiaires ont établi (difficilement !) le planning de la semaine.

Nous avons prévu, sous forme d'enquêtes, et tout principalement pour sortir les enseignants des problèmes du « ghetto enseignant », deux visites d'usines.

Une journée (visites, comptes rendus et discussions) a été consacrée à ces activités.

Un groupe a visité les usines Renault de Boulogne-Billancourt :

- chaîne de montage d'un moteur,
- chaîne de montage carrosserie,
- chaîne de montage équipement R6.

Le deuxième groupe a visité la S.N.E.C.M.A. (pièces détachées, moteurs d'avions, armement).

Lors d'une soirée des instituteurs de C.M.P.P. nous ont présenté un film qu'ils avaient réalisé eux-mêmes avec leurs gosses mongoliens, psychotiques... Ce film, « Les Indiens » a été suivi d'un débat auquel participaient les stagiaires, leurs amis, des parents...

Durant ce stage nous avons présenté les techniques Freinet, mais nous avons surtout insisté sur l'esprit dans lequel nous essayions de travailler en dénonçant la récupération faite par la rénovation pédagogique officielle qui dénature la pédagogie Freinet dont elle ne peut accepter les finalités.

Nous avons également insisté sur l'ouverture de l'école, l'information des parents, des travailleurs dans les associations de parents, les syndicats et les partis politiques.

Le stage s'est terminé par une grosse fondue bourguignonne préparée par les stagiaires, pendant que les animateurs rangeaient leur matériel.

Un grand nombre de stagiaires aurait aimé un stage plus long (encore deux jours !).

Groupe d'animation 91

De nos correspondants départementaux :

91

Bilan du groupe 91 Une année de travail 1973-1974

C'est la première année depuis que le groupe existe que nous n'avons pas organisé de stage d'initiation à la pédagogie Freinet.

Nous avons débuté l'année par un week-end organisé dans une auberge de la jeunesse, dans un petit coin de verdure de l'Essonne.

Le thème de notre rencontre était : la RELATION maître-élève et adulte-enfant.

Nous voulions ainsi permettre à 40 camarades de discuter et d'établir des contacts entre eux.

Au cours de ce week-end nous avons préparé le travail de l'année scolaire et durant les mois qui se sont écoulés nous avons suivi le plan que nous nous étions fixés.

1. TROIS COMMISSIONS ONT FONCTIONNE DE MANIERE AUTONOME :

a) MATHÉMATIQUE : Une fois par mois des camarades ont travaillé sur des pistes apportées par les enfants dans les classes et ont étudié tout particulièrement :

- les différentes manières par lesquelles les enfants abordaient une situation et évoluaient,
- quelle était la part du maître,
- et comment une recherche individuelle, une recherche de groupe pouvaient enrichir tous les éléments de la classe.

b) METHODE NATURELLE DE LECTURE : Chaque deuxième mercredi du mois, des camarades se sont réunis pour :

- discuter de la méthode naturelle de lecture,
- travailler au dictionnaire présenté par le 93.

c) CONNAISSANCE DE L'ENFANT : Durant plusieurs mois des camarades ont observé dans leur classe le comportement d'un ou de plusieurs enfants. Leurs observations présentées sous forme de tableaux, de sociogrammes permettaient de voir les difficultés que nous avons pour cerner, pour connaître un enfant, pris et dispersés que nous sommes par le nombre et toutes les activités de la classe.

2. DES RENCONTRES ONT EU LIEU UNE FOIS PAR MOIS dans les classes des camarades volontaires, avec ou sans enfants. Principaux thèmes abordés :

- organisation de la classe C.E.,
- Conseil de coopérative (Perf.),
- méthode naturelle de lecture (C.P.),
- 15 jours de recherche libre en maths (C.E.),
- des enfants travaillent librement en math (C.E.),
- méthode naturelle de lecture,
- correspondance naturelle,
- qu'est-ce qui est naturel ?

3. DES PARRAINAGES se sont établis entre « anciens et nouveaux » et des discussions ont eu lieu, le soir après la sortie des enfants, dans les classes des camarades.

4. Tout au long de l'année, des camarades du groupe d'animation ont aidé des camarades « débutants » à organiser DES REUNIONS DE PARENTS D'ELEVES dans leurs classes, des réunions d'information sur la pédagogie Freinet dans les écoles.

5. Mais la vie du groupe cependant a été moins soudée et moins active que les années précédentes.

Nous pensons à la nécessité d'un stage pour permettre aux camarades de mieux se connaître et de poursuivre plus sérieusement des activités coopératives durant l'année scolaire.

Pour toutes ces raisons nous avons donc organisé un stage d'initiation à la pédagogie Freinet du 2 au 7 septembre 1974 à l'école d'éducateurs de Savigny.

Groupe d'animation 91

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

BULLETIN D'ADHESION A LA COOPERATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC

Je soussigné.....

demeurant.....

déclare adhérer à la Coopérative de l'Enseignement Laïc.

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

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

Date et signature :

à retourner à CEL BP 282 - 06403 CANNES

De nos correspondants
départementaux :

21

Bilan de l'I.D.E.M. Côte-d'Or 73-74

L'Éducateur, pour ouvrir sa rubrique *Actualités du mouvement* me demande personnellement de lui adresser un compte rendu des activités du groupe départemental 21. Je vais donc essayer seul, avec tous les inconvénients que cela comporte, étant bien entendu que par la suite, je ferai de mon mieux pour faire apparaître les appréciations de chacun des membres de l'I.D.E.M. 21.

En ce qui concerne le travail réalisé par le groupe, mon impression personnelle, si on le compare au travail du peintre, est plutôt l'œuvre d'un pointilliste : je ne peux pas dire qu'il y ait eu une grande ligne de travail qui a abouti. Nous avons touché à beaucoup de choses, mais sans avoir eu le temps de les approfondir. C'est un défaut je pense relatif à la structure de notre groupe :

STRUCTURE DU GROUPE ET ORGANISATION :
Les assemblées générales :

- environ une fois par trimestre,
- servent à prendre des décisions relatives à la vie du groupe, des relations avec l'extérieur (syndicats, administration...),
- faire la synthèse des GROUPES DE TRAVAIL.

Défauts :

- peu de monde,
- peu de contacts avec le second degré.

Aussi pour compléter ces assemblées générales qui réunissent peu de monde et trop peu souvent, DES REUNIONS DE C.A. ont lieu tous les mois, ouvertes à tous, et qui ont pouvoir de prendre des décisions : trésorerie, achats, actions C.E.L., relations extérieures : syndicats, administration, expos, réponses aux enquêtes « Educateur », affaires courantes, etc...

En dehors de cette organisation générale, il existe des groupes géographiques qui malheureusement travaillent trop souvent « dans leur coin » : le Châtillonnais, la région dijonnaise, la région de Beaune. En fait, il y a très peu de contacts entre nous (à part les contacts individuels).

Il existe aussi des groupes de travail. Chacun d'eux est autonome, mais présente un compte rendu lors d'une assemblée générale. Les thèmes sont les suivants :

- lecture au C.P.,
- lecture (problème général),
- grammaire,
- expression corporelle et musique en maternelle.

Et je dois en oublier un !

Voilà l'essentiel pour l'organisation de notre groupe. Le problème, et je pense que nous ne sommes pas les seuls à le connaître est la disproportion entre le nombre de camarades qui cotisent et celui des camarades qui participent effectivement à la vie du groupe.

On invoque toujours l'éloignement géographique. Néanmoins, les assemblées générales ont lieu une fois par trimestre seulement. Que faire ?

Or, bien que cette organisation apparaisse bien complète, il lui manque un maillon. Cela est apparu un jour où nous avions une réunion dans la classe d'un copain. D'abord nous n'étions pas nombreux. Au lieu de parler de ce qui était au programme, ce camarade nous a longuement expliqué ce qu'il faisait dans sa classe, comment elle était organisée, ses problèmes, etc.

Ce fut la seule fois dans l'année où nous avons senti le besoin de communiquer véritablement au lieu de ce que nous faisons habituellement : **DISCUTER;**

Voici la rentrée.

Je vais essayer de faire de mon mieux pour faire parvenir à L'Éducateur le reflet de notre vie de groupe ainsi que les avis des camarades.

Jean-Pierre KRUG

Une nouvelle commission de travail

Jean-Claude REGNIER
33, boul. de l'Université
bâtiment D1, appartement 19
21000 Dijon

désire rassembler des camarades autour des PROBLEMES DE LA SANTE (naturisme - alimentation rationnelle), santé de l'adulte et aussi santé de l'enfant et de l'adolescent.

Il désire également entretenir dans la B.T. Magazine une rubrique concernant la consommation et les problèmes de distribution de l'alimentation.

Ecrivez-lui directement.

Le délégué départemental reçoit :

LE BULLETIN DU C.A. afin que le groupe soit mieux informé des travaux du C.A. et puisse intervenir auprès des délégués régionaux.

LES IMPRIMES pour : demande de correspondant, échange de journaux scolaires, inscriptions du journal pour la circulation en périodique, abonnement aux bulletins de travail, Techniques de Vie.

ET A PROPOS DU CONGRES :

Une liste plus complète et plus précise, reprenant l'ensemble des propositions de travail, classées par départements, a été adressée aux délégués départementaux et sera publiée dans Techniques de Vie.

Les éditions des commissions de travail

Les bulletins de l'I.C.E.M. en 1974-75

Cette année, trois bulletins sont diffusés par l'I.C.E.M. S'abonner auprès des délégués départementaux UNIQUEMENT :

CREATIONS - EXPRESSION regroupe art enfantin, musique, expression corporelle et tout ce qui concerne la créativité.

ECHANGES ET COMMUNICATION regroupe journal scolaire, imprimerie, correspondance, échanges internationaux et esperanto.

CHANTIER B.T.R. prépare et discute les projets de B.T.R. Attention, pour recevoir les B.T.R., il faut souscrire sur la fiche d'abonnement aux revues (52 F).

Chaque abonnement (12 F) doit être payé au groupe départemental et transmis par lui à l'I.C.E.M.

•••

Il est possible de s'abonner à d'autres bulletins diffusés directement par les commissions :

TECHNIQUES SONORES (20 F) : S'adresser à M. Lagarde (C.I.S.C.S.), Le Paradis, 33870 Vayres, C.C.P. Bordeaux 2390-50.

AMIS DE FREINET (10 F) : S'adresser à M.-L. Crochet, 9, rue de Grandvilliers, 60000 Beauvais, C.C.P. Amis de Freinet, Nantes 2873-13.

EDUCATION SPECIALISEE - chantiers (32 F) : S'adresser à Mme Vernet, 22, rue Miramont, 12300 Decazeville, C.C.P. Toulouse 147-93.

LA BRECHE SECOND DEGRE (32 F) : S'adresser à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 Cannes, C.C.P. P.E.M.F. Marseille 1145-30.

APPRENTISSAGES (10 F) : S'adresser à J.-C. Colson, 163, Le Village du Soleil, 13540 Aix-en-Provence, C.C.P. I.D.E.M. Congrès, Marseille 2373-32.

STRUCTURES DE RELATION (20 f minimum + soutien) : S'adresser à J.-F. Gaudoneix, 33710 Gauriac. Compte bancaire n° 116526 N Crédit Lyonnais (Cours de l'Intendance, 33000 Bordeaux). (Ce bulletin est un bulletin de travail de la commission : son abonnement correspond à un engagement de travail.)

LIEN F.I.M.E.M. (30 F) : S'adresser à F.I.M.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes.

•

Prenez note :

Nouveaux correspondants de L'Éducateur :

50 Manche : Amroise FEUILLET, rue des Ecoles, 50130 Les Pieux.

91 Essonne : Odette BARBOUX, 8, rue Molière, 91600 Savigny-sur-Orge.

Et chez vous ?

Sommaire de « La Brèche au second degré » N° 2, octobre 1974

- Si ça vous arrive, comment vous faites ?
- Aux sources de la documentation.
- Les relations avec les parents.
- Une expérience en C.E.T.
- Recherches sur la langue,
- Stéréotypes scolaires.
- La recherche en mathématiques.
- Les 10 %.
- L'anglais dans le second cycle.
- Correspondance scolaire internationale.
- Bilan de la commission sciences.
- organigrammes des commission.

Nous rappelons que « La Brèche » rassemble les articles dont le contenu intéresse spécifiquement le second degré, mais que L'Éducateur doit toujours se faire l'écho du travail au second degré.

Nous attendons notamment des articles ou travaux sur la liaison C.M.2-6e, et toutes réflexions nées au second degré mais qui intéressent tous nos collègues à tous les niveaux.

Les adresser à :

Georges GUICHON
22, rue du Tomachon
39200 Saint-Claude

qui assurera la liaison second degré-Educateur.

•••

Sommaire du Bulletin n° 4 (Bulletin B.T.R.)

1. PRESENTATION (R. Laffitte).
2. ECHOS DE LA RENCONTRE B.T.R.
 - Compte rendu de la rencontre.
 - Orientation. Essence de B.T.R. (Synthèse de débat).
3. ECHOS DU N° 3
 - A propos de l'article sur Lacan (A. Avesque).
 - Réactions de... (H. Vrillon).
4. INTERVENTIONS
 - Lacan et la classe Freinet (R. Laffitte).
 - La neurophysiologie du coup de foudre : une Université de travail pédagogique Freinet (Meb).
5. A PROPOS DE THEORICIENS ET PRATICIENS
 - Entrer dans la classe (d'après A. Vasquez).
 - Pédagogie institutionnelle (une lettre de F. Oury).
 - Enseignants et hommes de sciences (communiqué par Lallemand).
 - La recherche (communiqué par Le Gal).
 - « Praticien-théoricien » (communiqué par Halina).
6. OUVRAGES - INFORMATIONS (communiqués par Le Gal)
 - L'intégration sociale peut-elle être pathogène ?
 - Q.I. et tests de pensée divergente.
7. EXTRAITS DE PROJETS
 - 5 ans de textes libres (G. Bihel, R. Coquard).
 - Accès au langage (Martin, Hétiér, Habert).

Une classe de soutien dans une unité pédagogique

Trois ans après la création de l'unité pédagogique des Fabrettes (quartier nord de Marseille) plusieurs problèmes n'avaient pu trouver de solution convenable :

- la prise en charge des inadaptés scolaires venus du quartier mais aussi ceux que toute classe Freinet tend à drainer parce qu'elle est considérée comme le dernier recours pour les enfants en difficulté scolaire ;
- la nécessité de permettre à la directrice d'assumer valablement la coordination de l'équipe et d'ouvrir l'école aux parents et aux visiteurs, stagiaires, et pour cela, de se décharger par moments de la responsabilité d'une classe.

Il est apparu que la meilleure réponse serait la création d'une classe de soutien qui recevrait à temps partiel les enfants ayant besoin d'aide sans les retirer totalement de leur classe d'origine.

La classe de soutien fut créée en septembre 1971 et il est déjà possible d'entrevoir l'intérêt d'une telle formule, originale à plus d'un titre puisqu'elle évite la ségrégation inévitable d'une classe de perfectionnement (qui ne correspondait d'ailleurs pas exactement aux besoins) puisqu'elle n'enferme pas le soutien psychopédagogique dans une optique de rééducation spécialisée mais essaie de répondre aux besoins des enfants, y compris ceux qui ne sont pas en difficulté scolaire mais recherchent un approfondissement dans tel ou tel domaine. Formule souple qui s'intègre à une recherche de décroisement et d'ouverture de l'école sur l'extérieur.

Le besoin de recours

Il n'y a pas d'une part l'enfant normal *qui suit* et l'enfant en difficulté, mais des enfants qui ont besoin en permanence de recours parfois infimes, mais pourtant irremplaçables, recours qu'ils ne peuvent généralement trouver dans une seule et même classe, fût-elle de pédagogie Freinet.

Trois ans de fonctionnement en équipe aux Fabrettes nous avaient fait mieux sentir ces besoins ressentis par l'enfant pour *être bien dans sa peau* :

- besoin de pouvoir être proche d'un adulte disponible, qu'on partage avec très peu d'enfants et avec qui on ait le temps de communiquer ;
- besoin de trouver le calme, un peu à l'écart ;
- besoin de *secouer* les cadres habituels : la famille mais aussi le groupe de camarades, afin de mieux se situer personnellement.
- besoin de se mouvoir dans un espace moins limité, moins encombré, et même besoin de s'étaler à même le sol ;
- besoin de créer, de parler, de s'affirmer, parfois de s'opposer, besoin d'apprendre mais pas toujours dans des voies orthodoxes, admises par les autres ;
- besoin de se renforcer, de s'approfondir, sans se couper du groupe, mais sans subir obligatoirement la loi du groupe, le

Olivier, 6 ans.

Il se décourage vite en lecture, il arrive en février dans la classe de soutien.

Premier contact :

● **Moi je veux rien faire, je veux pas lire, j'aime pas lire, et toi, je vais te démolir, tu vas voir.**

Suit une bordée de ce qu'il veut être des gros mots.

● **Bon, maintenant tu as parlé, qu'est-ce que tu fais ?**

● **Je vais regarder un bouquin.**

Quelque temps plus tard :

● **Alors tu écris.**

● **Non ! Je dessine.**

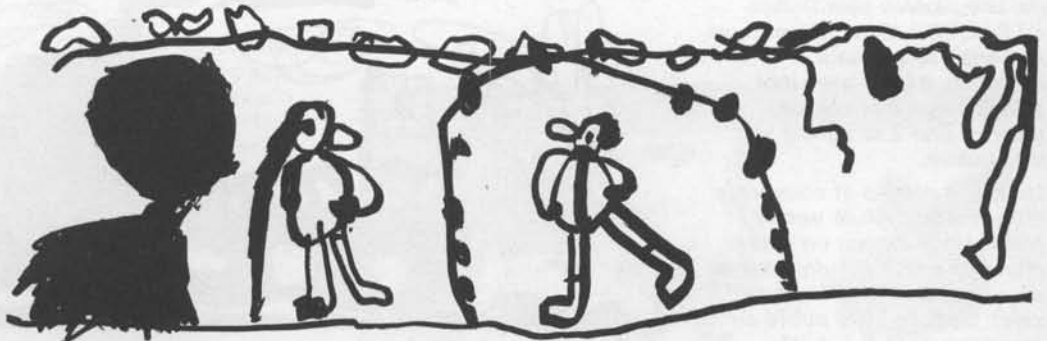
Il dessine et commente. Et la maîtresse écrit ; c'est l'album « Patatouf ».

C'est un gros patatouf qui passe sous la porte d'Aix.

il y a une fille qui le regarde.

il y a un rocher.

**le patatouf va pour casser le rocher qui bloque les voitures :
comme ça, on pourra passer !**



alors la fille prend la voiture et s'en va.

la voiture de la fille passe sur le pont de mer.

**patatouf la suit à pied... et il doit s'arrêter devant un feu rouge !
qui va le plus vite ?**

la voiture de la fille, pardi !



diviser

rythme du groupe, et cette considération ne vaut pas seulement pour les plus lents.

Les caractéristiques de la classe

Elles découlent des besoins définis :

- groupe très réduit ;
- classe sans étiquette, ne réunissant pas toujours les mêmes enfants ;
- salle peu encombrée, comportant quelques tables et une estrade garnie de lino et de coussins où l'on peut aussi s'allonger ;
- refus de s'enfermer dans le *rattrapage* scolaire et volonté de ne pas couper l'action de soutien des ateliers de création et de communication.

Nous avons voulu une classe où se passent des moments de soutien, où les enfants doivent venir librement même si l'on souhaite une fréquentation temporairement régulière, d'où ils puissent partir sans problème s'ils ont une autre activité à faire avec leurs camarades de la classe d'origine.

Ces moments de soutien peuvent également s'exercer à même une classe de l'école, lorsque la maîtresse a souhaité ce recours dans certaines circonstances. De toute façon, un tel fonctionnement implique un réel travail d'équipe de la part des maîtres.

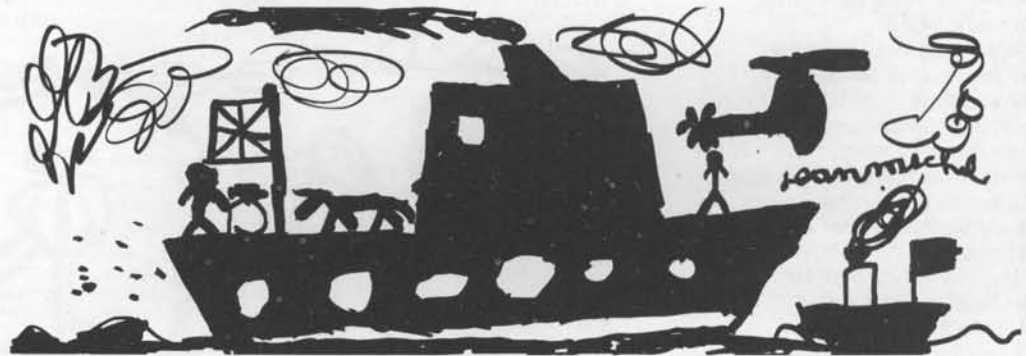
Qui fréquente la classe de soutien ?

1. Des enfants immatures du C.P. ayant des difficultés d'adaptation.
2. Des enfants ayant des troubles réclamant une rééducation ou une interruption pour maladie nécessitant une réadaptation, ces enfants sont aidés jusqu'à ce qu'ils aient repris leur scolarité normale.
3. Des enfants qui, à l'issue du C.P. n'ont pas terminé l'apprentissage de la lecture mais dont le niveau de

Jean-Michel, 7 ans.

Il a une passion pour le livre « LE JUGE ». Dès qu'il retrouve une bribe de phrase à répétition, il la dit avec moi, s'en souvient à la séance d'après. Bref il se figole son vocabulaire.

Un jour il dessine et commente d'un seul jet : **Ah la vache !** (cette rencontre sur un bateau d'un inspecteur des douanes et d'une vache échappée de sa cale). L'album a été publié en magazine de la B.T.J. 97.



raisonnement logique doit faire éviter le redoublement ; il en est de même dans tous les cas où les difficultés de suivre une classe supérieure se limitent à une seule discipline.

4. Des enfants ayant une mauvaise latéralisation et/ou des troubles dyslexiques.
5. Des enfants dont le Q.I. justifierait l'admission en classe de perfectionnement mais qui peuvent tirer profit de la vie en classe normale si on les aide à dominer leurs principales difficultés.
6. Des enfants perturbés (généralement par des problèmes familiaux) et qui ne peuvent momentanément s'intégrer au groupe-classe.
7. Tous les enfants qui ont besoin d'approfondir un travail personnel, à leur rythme avec l'aide particulière d'un éducateur,

soit parce qu'ils sont plus lents ou plus faibles que les autres, soit qu'ils choisissent des voies originales auxquelles leurs camarades ne s'intéressent pas, à tous ces enfants la classe de soutien peut apporter un tremplin.

Tantôt oasis de calme permettant de se retrouver, tantôt carrefour des confrontations, la classe essaie d'être le recours complémentaire d'une pédagogie fondée sur les besoins des enfants.

La participation des parents

Pour être pleinement efficace une telle classe de soutien doit s'appuyer au maximum sur l'équipe pédagogique de l'école et elle permet d'intégrer plus facilement les interventions extérieures, en premier lieu les parents soit qu'ils assistent par moments à la classe afin d'approfondir la connaissance psychologique de leur enfant (notamment, s'il est en cours de rééducation), soit qu'ils animent un atelier restreint correspondant à leur compétence, soit qu'ils fassent profiter un groupe d'enfants de leur expérience, professionnelle ou autre. C'est ainsi que des navigateurs, des pilotes de Boeing, un camionneur, un médecin sont venus en classe parler de leur travail.

Le carrefour bibliothèque-école

L'importance de la lecture, dans les difficultés scolaires de certains enfants comme dans les moyens d'approfondissement personnel, nous a incités à renforcer la conception *bibliothèque* de notre classe de soutien. Ce problème de l'insertion de la bibliothèque dans l'école est un vaste champ à explorer et nous avons besoin de collaborer avec nos camarades bibliothécaires qui recherchent cette insertion (je pense par exemple à l'expérience du Muy dans le Var où Claude Gilbert anime une bibliothèque au sein même de l'école). Notre bibliothèque contient bien sûr de la documentation (B.T.J., B.T.), des revues comme le *Courrier de l'U.N.E.S.C.O.*, des albums et livres divers (1) allant de la bande dessinée au roman d'aventures sans

oublier les *Enfantines*, collections de textes d'enfants créée par Freinet et qui garde son succès malgré les années (ne pourrait-on pas réimprimer certains textes toujours demandés par les enfants malgré l'austérité du noir et blanc (2) ?). A cela nous voulons ajouter des reproductions d'art, des poèmes. Les livres sont partout, sur des étagères accessibles aux enfants mais nous rêvons d'y ajouter des présentoirs, de créer des coins tranquilles (avec des coussins, un matelas mousse, des points d'éclairage) où chacun puisse s'isoler et d'aménager un coin disques et magnétophone.

(1) Il faut signaler ici l'intérêt du Bulletin d'analyse de livres pour enfants édité par l'association de bibliothécaires La joie par les livres, 4, rue de Louvois, 75002 Paris (abonnement 30 F). Nous en reparlerons.

(2) N.D.L.R. : Il serait effectivement possible de reproduire à l'offset qui tire les bulletins, une sélection d'anciens numéros d'Enfantines. Quels titres proposez-vous ?

Ce qu'en pensent les parents

Voici quelques remarques qu'ils ont faites :

● *Serge (7 ans) qui est d'un tempérament agressif, coléreux et pas très discipliné a vraiment amélioré son caractère en travaillant dans cette classe dont l'effectif est réduit et, bien sûr, ses progrès en lecture ont été très satisfaisants.*

● *Thierry était atteint de dyslexie ce qui le bloquait au niveau de ses études et en particulier de la lecture. Après quelques passages en classe de soutien, il a non seulement appris à lire couramment mais a acquis un niveau égal et même supérieur à sa classe.*

● *A l'âge de neuf ans, mon fils Marc ne savait pas lire ou presque pas. Grâce à cette classe de soutien il a commencé à démarrer. Mon fils ayant subi un choc affectif (la perte tragique de ma fille décédée accidentellement à treize ans), il ne savait même plus sourire. Dans cette école des Fabrettes il a non seulement réappris à rire, à s'amuser mais aussi à apprendre à lire et à écrire grâce à cette magnifique équipe.*

● *Un des rôles de la classe de soutien, dont nous avons pu juger l'efficacité sur nos enfants, a été de résoudre chez eux les problèmes d'adaptation scolaire dès qu'ils se sont présentés et avant même qu'ils n'aient eu le temps de prendre trop d'extension.*

● *Ma petite fille Valérie avait des difficultés pour apprendre à lire. Madame Quarante s'est occupée d'elle dans sa classe de soutien et elle s'est aperçue que la petite était sourde d'une oreille.*

● *Laurence, a la rentrée au C.P. était une enfant de faible maturité ; son intégration au groupe classe était difficile et compromettait l'apprentissage scolaire. La possibilité de travailler en petit groupe sans toutefois être coupée de son groupe classe lui a permis de se retrouver au cours élémentaire sans retard, sans blocage et, de plus, avec un sentiment de réussite, une assurance plus grande et le désir d'apprendre.*

● *En juin 73, à la sortie du C.P. notre fille commence à savoir lire mais avec lenteur et difficulté. A la rentrée nous sommes inquiets, Cathy va obligatoirement être handicapée par sa lecture. Il y a bien la classe de soutien mais combien d'heures, de temps, Cathy devra-t-elle y passer aux dépens du programme du C.E.1 ?*

Fin novembre, Cathy quitte définitivement la classe de soutien avec une lecture parfaite. Juin 74, je crois pouvoir dire que non seulement ma fille n'a aucun retard vis à vis de ses camarades mais qu'elle est beaucoup mieux préparée à affronter le C.E.2 qu'elle ne l'était l'an dernier à affronter le C.E.1. Sans la classe de soutien en serait-il ainsi ?

Synthèse d'un dossier de
Paulette QUARANTE
Ecoles des Fabrettes

Les ateliers

Mais ce secteur bibliothèque est indissociable du secteur expression avec dessin, peinture, craie d'art, céramique, encres de Chine.

Ainsi l'enfant peut s'exprimer et communiquer, lire et comprendre l'expression des autres à travers l'album ou le livre, écouter un conte, commenter avec des camarades, questionner, mimer et jouer une histoire, découvrir et apprendre « des choses », admirer ou détester et pouvoir le dire dans un petit groupe ou en tête à tête avec la maîtresse.

En un mot j'essaie d'être la maîtresse qui accueille chacun tel qu'il est mais le laisse partir dès qu'il n'a plus besoin d'aide particulière, exige de certains une continuité dans la fréquentation de la classe de soutien mais accepte que l'enfant préfère le travail *avec sa maîtresse* ou vienne avec plusieurs camarades, collabore au mieux être et au mieux savoir de l'enfant sans pour autant *planter le drapeau de la victoire* pour les déblocages réussis. Il s'agit en fait d'un modus vivendi d'équipe, dans un souci de décloisonnement, d'un esprit de responsabilité collective sans propriété personnelle de la réussite.

Bilan de trois années

Une cinquantaine d'enfants ont bénéficié de moments de soutien pendant une période plus ou moins longue. L'origine des difficultés scolaires tenait tantôt à des troubles fonctionnels (audition, prononciation, vue, latéralisation), tantôt à des problèmes psychologiques ou sociaux, parfois à tout cela réuni. Il faut préciser que bon nombre de ces enfants n'avaient pas commencé leur scolarité aux Fabrettes et que dans certains cas, nous devions d'abord effacer le sentiment d'échec devant les difficultés scolaires.

Bien d'autres enfants ont emprunté à la bibliothèque B.T., revues et livres divers. Des groupes de cours moyen sont venus travailler sur les thèmes suivants : les comètes, le racisme, les métiers que nous voudrions faire ou ne pas faire.



Si vous êtes abonnés aux Publications de l'Ecole Moderne

VOUS ALLEZ RECEVOIR



Histoire d'une forêt : LA FORÊT DE CHAUX dans le JURA

792
15 octobre 1974

De nombreuses brochures ont déjà été publiées sur des forêts particulières ou le rôle écologique de la forêt. Cette brochure traite plus précisément des rapports entre les hommes et la forêt au cours des siècles. Elle est complétée par le S.B.T. déjà paru : « Les forêts » (n° 367).



LA LAITERIE

103
20 octobre 1974

Deux écoles des Landes ont visité des laiteries. Elles se posent des questions sur le ramassage du lait, la fabrication du beurre.

Des expériences matérialisent les notions acquises au cours de la visite.



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^{er} 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 Massaï 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^{me} ANNIVERSAIRE DE LA NAISSANCE DE LA REVUE

73
Septembre-Octobre

EN SUPPLEMENT :
Textes libres N° 1
Gerbe Adolescent



1000 POÈMES EN UN AN

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

Second degré

Quand on parle de sexualité à des adolescents ...

Nous publions ici l'article d'une collègue qui témoigne d'un engagement courageux et lucide, qui raconte une expérience réussie dans un domaine où les difficultés sont grandes et nombreuses.

Mais combien de situations analogues peuvent évoluer vers des conflits bien plus dramatiques ?

Notre situation d'éducateurs à l'écoute des adolescents nous expose à ce risque. Chacun de nous choisira la solution à la mesure de ses forces, en évitant l'engagement aveugle ou les remords excessifs. Car il ne faut pas oublier que le problème posé a des composants qui se situent hors de la pédagogie, et que ce n'est que par une lutte sérieuse à un niveau social et politique que le problème pourra être résolu dans toute sa complexité, et l'auteur le rappelle dans son post-scriptum.

Jamais autant qu'aujourd'hui je n'ai senti l'urgence de reprendre la plume. Une mise à jour s'impose. Je viens de relire dans le bulletin de liaison de la commission éducation spécialisée n° 45-46 ma prose : « Information ou éducation sexuelle en 4e pratique ». Seulement voilà elle a quatre ans, et en quatre ans les situations évoluent... A l'époque je me demandais : *Faut-il parler des méthodes contraceptives ?* Ça paraît tellement évident maintenant ! Mais si j'ai buté sur cette question, c'est sans doute qu'inconsciemment encore je pressentais qu'accéder à cette requête pouvait m'emmener très loin. Etais-je prête à aller si loin ? Sans

JUGEMENTS PORTES PAR LES ELEVES SUR LES ENTRETIENS D'EDUCATION SEXUELLE

1. Le but de cette enquête étant d'essayer d'apprécier la portée et les résultats des entretiens d'éducation sexuelle, comment ils avaient pu être reçus par les élèves, et surtout quelles pouvaient en être les faiblesses et les insuffisances, j'ai tenu à ce que les élèves puissent s'y exprimer dans la liberté et la franchise la plus totale, sans être plus ou moins téléguidés par des questions précises.

2. C'est pourquoi la seule indication qui leur a été donnée a été : « Que pensez-vous des entretiens d'éducation sexuelle que nous avons eus ensemble, au cours des semaines ou des mois écoulés. »

Etant précisé que ce qu'ils écriraient resterait strictement entre eux et moi, et que je souhaitais particulièrement leurs critiques, afin de m'aider à parfaire ces entretiens les années suivantes.

3. Je savais pouvoir compter sur eux pour une critique très franche de ces entretiens, car le climat entre eux et moi est tel qu'ils savent pouvoir le faire très librement et que cela sera toujours bien reçu.

Et je sais par expérience qu'ils ne se privent pas de le faire et de façon aussi pertinente, lucide et motivée qu'abrupte et dépourvue de toute concession lorsque je leur pose la même question sur le déroulement des cours de biologie que nous avons ensemble.

4. Je précise ces points, car la lecture des pages qui suivent pourrait fort légitimement amener à penser :

a) Que les élèves ont été soumis à un questionnaire détaillé, comportant un certain nombre de thèmes précis, alors que je n'ai fait que regrouper par centres d'intérêts les remarques spontanées disséminées dans leurs textes.

b) Qu'il s'agit là d'un choix délibéré de ma part, écartant toute remarque critique, alors qu'au contraire j'en ai regretté la rareté :

● d'abord parce que leur présence m'aurait permis de prendre conscience d'erreurs ou de maladroites de ma part et d'y porter remède,

● ensuite parce qu'elles auraient évité que naisse, dans l'esprit du lecteur non prévenu, cette idée d'un choix délibéré de réponses laudatives, écartant toutes réponses critiques... alors que je fus au contraire contraint de ne négliger aucune des rares critiques qui furent exprimées, afin d'éviter une unité de ton engendrant la monotonie.

5. Ce dépouillement ne peut prétendre donner une information statistique et mathématique sur les réactions des élèves aux entretiens auxquels ils ont pris part.

Mais il peut — par contre — donner une image beaucoup plus sensible du vécu de ces entretiens.

6. Il faut enfin préciser que cette synthèse reflète une pratique de plusieurs années d'éducation sexuelle avec près de 1 000 élèves, ce qui représente plus de 250 heures d'entretiens et permet de dépasser quelque peu le cadre de l'anecdotique et du subjectif.

doute que non. L'essentiel je crois c'est que tout (tout quoi ? vous allez le voir) soit venu si naturellement.

Un jour au cours d'un entretien sur la fécondation avec mes élèves j'ai eu l'impression très nette d'une subite prise de conscience. Ça se voit, l'attitude se modifie, le regard se tend, etc. De fait, à 13 h 30, Sylvie me remettait furtivement un petit papier plié en dix :

— *Il faut que je me confie à toi car je n'oserai jamais le dire à ma mère et de le garder pour moi ça me rend folle. Oui je sais je n'aurais jamais dû le faire, mais quand j'ai dit oui je n'étais pas assez au courant des choses. Maintenant tu as compris que j'ai*

couché avec un garçon. Ça fait un an que je sors avec lui, on s'est connu au mois d'octobre l'année dernière et au mois de juin j'ai dit oui. Maintenant dis-moi ce qu'il faut faire car j'ai très peur. Je ne sais ce que tu vas penser de moi mais tant pis il fallait que je te le dise. J'ai honte.

Sylvie

Je n'ai pas gardé le texte écrit de ma réponse. Je sais qu'elle visait d'abord à déculpabiliser et ensuite à faire faire une prise de conscience pour éviter la grossesse surprise.

Tout de suite j'eus cette réponse :

— *Merci de m'avoir répondu, je croyais que tu n'allais pas me répondre. Pour l'instant je n'ai encore rien fait et je ne sais pas que faire. Je sais que je ne pourrais pas le laisser car je l'aime beaucoup et lui aussi. Ça m'a fait du bien de me confier à toi car ça me tourmente beaucoup. Je t'embrasse bien fort.*

Sylvie

Puis le dialogue s'amorce de vive voix cette fois. Sylvie me dira qu'en fait de précautions « il se retire »... Chacun peut penser ce qu'il veut du coïtus interruptus en matière de méthode contraceptive. Chacun peut l'utiliser mais pas avant d'en connaître les inconvénients. Il faut pour le pratiquer efficacement une grande

maîtrise de soi. Un garçon de dix-sept ans l'a-t-il ? (Et même une parfaite maîtrise ne met pas à l'abri des accidents pour de multiples raisons physiologiques.) Et surtout la femme peut-elle arriver à l'orgasme avec cette méthode ? Très souvent non. On sait toutes les difficultés conjugales pour ne pas dire les névroses issues de rapports sexuels ratés.

Sylvie ne savait pas qu'elle pouvait avoir la pilule sans l'accord de ses parents (elle a quinze ans). Informé du problème de Sylvie, un gynécologue la lui donna sans poser inutilement trop de questions culpabilisantes. Il la suit régulièrement.

Tout se passe bien. Sylvie s'épanouit et fait en classe des progrès spectaculaires.

Un jour sa mère tombe sur la boîte de pilules.

C'est le drame.

La fille est harcelée de questions.

— *Où as-tu pris cela ?*

— *Qui te les a données ? Ils n'ont pas le droit à ton âge. Je vais porter plainte.*

Sylvie et moi tenons conseil. J'essaie de lui faire admettre les réactions de sa maman.

— *Elle est déçue, meurtrie. Elle se croyait très proche de toi, vous vous entendiez bien, vous étiez comme deux complices, deux copines, et voilà qu'elle s'aperçoit que toute une partie de toi lui*

Ce qu'ils en pensaient avant :

Avant, je trouvais ces choses idiotes, j'avais honte d'en parler. Maintenant, c'est différent... (Maribel U., 3e.)

Avant, je m'imaginai ces entretiens comme quelque chose de ridicule. Je pensais que nous étions trop jeunes pour comprendre... (Dominique Q., 6e.)

Je pense que cette leçon est bien. Avant, quand on me disait cela, j'avais honte. (Nathalie C., 3e.)

Je pensais avant, que cet entretien se passerait dans une atmosphère plus tendue que celle dans laquelle il s'est passé. (Françoise T., 4e.)

Je croyais que tout le monde allait rire, et que les garçons ne nous auraient pas donné un avis intéressant, et, au contraire, c'est tout l'inverse qui s'est passé. (Valérie K., 5e.)

Avant je pensais que ces entretiens seraient plus, disons « techniques » et que je serais gêné. Maintenant je trouve que tous ces entretiens sont faciles. (Philippe D., 4e.)

Ce qu'ils en pensent :

Ce qui m'a plu, c'est que nous avons des croquis, car je suis une fille et j'ignorais que j'étais aussi merveilleusement organisée. (Claudine, 11 ans, 6e.)

Tout cela m'a beaucoup plu. Surtout le naturel des explications. Ce que je trouve le plus difficile c'est pour le professeur qui nous enseigne l'éducation sexuelle. Ce qui m'a plu, c'est le naturel du professeur. (Catherine H., 4e.)

Pour poser des questions, nous ne sommes pas gênées. (Véronique M., 4e.)

Cela crée un lien entre le professeur et les enfants. (Thierry N., 4e.)

L'éducation sexuelle doit-elle être faite par les parents et/ou les professeurs ?

Je crois qu'il est moins difficile pour un enfant de poser ces questions à un professeur car on sait qu'il essaiera d'y répondre. Tandis que pour les parents on n'est pas sûr de leurs réactions et on ne sait pas s'ils vont y répondre. (Véronique G., 4e.)

Oui ces entretiens sont utiles pour tous : surtout pour les enfants et les parents. Les parents, souvent, n'osent pas discuter de ces problèmes avec leurs enfants. (Catherine H., 4e.)

Je souhaiterais que plusieurs personnalités nous expliquent diverses choses. Pour qu'il y ait plusieurs réponses venant de plusieurs personnes. Pour comparer. (Philippe D., 4e.)

L'éducation sexuelle peut aider au dialogue parents-enfants :

Je crois que ces entretiens peuvent faciliter aux parents la tâche d'informer leurs enfants sur ce sujet. (Brigitte C., 5e.)

Ces entretiens sont très utiles, pour parents et enfants car ils peuvent avoir une plus grande liberté pour parler entre eux. (Hervé X., 5e.)

échappait. Elle se sent trahie, seule.
— Mais je n'ai jamais pu lui dire. A chaque fois que je commençais à parler de ça elle répondait : « Je te fais confiance hein, je te laisse sortir avec Jacques, mais soyez sérieux !... »

Combien de parents agissent ainsi ! Et ces sorties elles dureraient depuis près de deux ans ! Le garçon était reçu à la maison. Tout était permis : bals, rentrées tardives, tout mais pas ÇA...

Tu es trop jeune encore, disait la maman. Pour ÇA Sylvie était trop jeune mais par contre sa mère la considérait comme son égale, une confidente, sa seule amie lorsqu'elle avait des difficultés conjugales.

Après les menaces, la tempête, la maman s'enferme dans un mutisme encore plus intolérable pour sa fille. J'essaie encore le rapprochement en agissant sur Sylvie :

— Ta maman souffre autant que toi, va vers elle.

— Elle m'envoie promener.

— Veux-tu que je lui parle.

— Oh non, si elle savait que je t'ai dit tout cela !...

— Oui elle serait encore plus triste.

Que moi, une étrangère, j'aie eu la confiance de sa fille et pas elle !... c'est normal. Mais je peux lui demander de venir sous un autre prétexte. J'aurais remarqué que tu es moins attentionnée en classe, que ton travail n'est

pas le même (ce qui était exact d'ailleurs).

Accord conclu. La maman vient me voir en classe, pincée, sur la défensive mais s'écroule au bout de quelques secondes. Il n'y a plus maintenant, face à face, que deux femmes d'âge sensiblement égal, en butte AUX MEMES problèmes d'éducation, vis à vis des MEMES adolescents de 73 (j'ai un fils de l'âge de sa fille). Elle n'est PLUS SEULE.

Cette maman n'en pouvait plus de porter tout, de tout garder pour elle. Pas une amie en dehors de sa fille et sa fille l'a trahie !... Pas une fois elle ne pose la question à laquelle je m'attendais :

— Qui lui a donné la pilule ?

Mais toujours en leit-motiv : Elle est si jeune, une enfant ! Et je relève en écho à chaque fois : Votre fille une enfant ? Est-ce à une enfant que vous faisiez vos confidences ? Est-ce à une enfant que vous parliez de tous vos problèmes ? Est-ce à une enfant que vous permettiez de sortir et de rentrer à n'importe quelle heure ?

— Non, bien sûr mais...

Dans ce MAIS, il y a toute l'interrogation, toute l'insécurité d'une femme qui voit pour la première fois une autre femme (l'acte d'amour l'a consacrée) et cette autre femme c'est SA fille. Elle doit se demander : « Suis-

Savoir... pour préparer l'avenir :

Ces entretiens sont utiles pour maintenant et pour l'avenir, car c'est maintenant qu'il faut préparer notre avenir. (Laurence B., 5e.)

Ces cours sont très bien, car nos parents n'en ont pas eu autant. (Patricia N., 4e.)

Cela nous apprend des choses que beaucoup de gens ne savent pas, et je crois que l'école a eu raison de nous proposer cela. (Dorian W., 4e.)

Ces cours sont surtout utiles pour nous, les filles et les garçons, pas pour les parents en tout cas, ni pour les professeurs. Car les parents, ça ne peut plus les intéresser, car pour eux c'est fini mais nous, ce sera bon pour l'avenir. (X..., 5e.)

Je crois que ces entretiens sont utiles, car, quand nous serons grands, nous pourrons en parler à nos enfants. (Claude H., 6e T.)

Grâce à ces entretiens les garçons ne se moquent pas (ou moins) des filles, et les filles des garçons. (Sophie H., 4e.)

Je trouve que savoir un peu d'éducation sexuelle donne confiance en soi-même. (Catherine H., 4e.)

Et puis, lorsque nous sortirons avec un garçon, beaucoup plus tard, les choses se feront beaucoup plus simplement, nous aurons déjà parlé de la contraception, et d'un tas de choses que beaucoup de personnes et surtout de jeunes ne savent pas ou très peu. (Anne-Laure N., 4e.)

Je trouve qu'il est important de faire l'éducation sexuelle à l'école, car il y a beaucoup trop de jeunes qui ne savent rien à ce sujet et il y a beaucoup trop de filles-mères. (X..., 4e.)

J'ai appris une foule de détails qui m'ont démontré que ce que je pensais de l'amour était faux, et j'ai découvert les maladies vénériennes que je ne connaissais pas. (Patrick D., 4e.)

C'est utile pour qu'on ne s'imagine pas n'importe quoi. (Martine D., 6e T.)

Je trouve que vous avez raison de nous expliquer les choses que l'on ne savait pas très bien. Maintenant, dans notre esprit cela s'éclaire un peu. D'habitude les gens ont peur de parler de cela à leurs enfants. Mais moi je me demande pourquoi ils ont peur. C'est la vie naturelle et je ne vois pas de mal à ça. Comment ont-ils fait, alors, si ça les dégoûte pour avoir des enfants. (Joëlle W., 6e.)

Je trouve que, dans notre monde actuel les relations entre hommes et femmes doivent être connues et expliquées sans aucune honte. (X..., 6e.)

Oui, cela m'a plu et je trouve qu'il est très intéressant de parler de ces problèmes peu abordés, car ce sont des choses qui nous concernent particulièrement et qui concernent tout le monde sans exception. Bien sûr qu'ils sont utiles ! Pourquoi alors, les organiserait-on avec tant de mal ??? Ah la la !!! (Laurence B., 5e.)

je maintenant réléguée dans la classe des vieilles femmes ? »

Dans ce MAIS, il y a la peur de la pilule avec toutes ces histoires de monstres qui défrayent la chronique et ce n'est pas pour rien sans doute...

Il y a la peur du qu'en dira-t-on. Bref, l'insécurité face à un certain équilibre rompu. Nous parlons longtemps et nous quittons amies.

En classe, quelque chose a transpiré. Il y a deux clans : celui des « femmes » et les autres, plus jeunes psychologiquement et physiquement. Il y a surtout une grande maturité de la part de Sylvie, l'opposante numéro un, la forte tête... qui se construit maintenant vite, très vite.

Pour moi la question : faut-il parler des moyens contraceptifs ? est largement dépassée. Mais je pense qu'il ne faut en parler que si on se sent capable d'assumer

Ce que les enfants pensent des groupes mixtes :

Je pense que c'est très bien d'avoir des groupes mixtes car, ainsi, les questions sont plus intéressantes. (Laurent N., 5e.)

Je trouve que, dans notre classe, la compagnie des filles ne nous gêne pas, et qu'il n'y a pas de meilleur moyen pour vaincre la timidité. (René N., 4e.)

Ce qui m'a étonné, c'est que les filles soient autant et plus intéressées dans cet entretien que les garçons. (René O., 4e.)

Je pense que les garçons et les filles de ce groupe ont parlé avec beaucoup de franchise. (Serge, 5e.)

Mes conclusions sont très favorables pour ces entretiens mixtes, car il faut que nous sachions ce qu'en pensent les filles. (Patrice, 5e.)

Ce que les élèves pensent de la méthode :

Cela m'a plu et intéressé, car les réponses que nous fournissons sont plus précises au fur et à mesure que chacun dit ce qu'il sait. (Chantal W., 4e.)

J'ai aimé les schémas qui nous montrent très bien et sont très compréhensibles. Et en plus, il me semble que le professeur n'a pas eu trop de gêne à nous expliquer. Avant je pensais que ces entretiens seraient comme les autres cours, c'est-à-dire que le professeur aurait choisi ce qu'on va faire et aurait suivi un programme. (Véronique A., 4e.)

Ces premiers entretiens ont été très bien, le professeur n'a pas brusqué les choses. En plus ce cours n'est pas comme les autres cours : d'habitude le professeur dit : « Aujourd'hui nous allons parler de cela. » Ici, ce n'est pas le cas : ce sont les élèves qui forment le cours. Je trouve que c'est mieux et que les élèves écouteront mieux, puisqu'il s'agit de leurs questions. Et je trouve ainsi que ce cours est un cours libre, sans obligations. (X..., 4e.)

Ce que les élèves souhaitent :

Que ces entretiens continuent. (Thierry G., 5e.)

Que ce soit un peu plus difficile. (Françoise T., 4e.)

Que nous ayions plus de documentation, de schémas, de photographies. Je souhaiterais des films. (X...)

Noter quelques renseignements sur un cahier. (Rose T., 4e.)

Plus approfondir sur des questions plus osées. (André L., 4e.)

Que nous puissions encore développer les questions qui nous préoccupent. (Chantal W., 4e.)

Je souhaite que l'on pose les questions oralement. (René N., 4e.)

Que les entretiens soient plus longs. (Yves T., 4e.)

Je souhaite qu'avant de répondre à nos questions qui sont parfois un peu spéciales, vous nous appreniez certaines choses essentielles. (Sophie H., 4e.)

Je ne souhaite rien du tout car ces entretiens sont très bien comme ils sont. (Hervé X., 5e.)

Que la vie sexuelle des enfants de mon âge pourra être améliorée dans l'avenir grâce à ces cours (Gisèle B., 5e.)

QUE CELA ME SERVE A ETRE HEUREUSE. (Elisabeth, 5e.)

Jean MARIN

la suite et je suis prête, là aussi, à essayer d'assumer toutes mes responsabilités. Ce n'est pas toujours facile, c'est vrai. Mais Saint-Exupéry n'écrivait-il pas dans le Petit Prince : *Tu deviens responsable de ce que tu as apprivoisé.*

Mes élèves seraient-elles moins pour moi, et pourrais-je moins pour elles (1) que l'enfant pour son renard apprivoisé ? Pourrais-je accepter un jour de voir leur bonheur et peut-être leur vie même anéantie parce que je n'aurais pas eu le courage de faire ce qui est difficile ?

(1) C'est pourquoi je suis en train de regrouper toutes les bonnes volontés issues de toutes les tendances (Planning, Choisir...) pour créer un lieu d'accueil, de conseil et d'aide pour toutes celles qui sont en difficulté quelles qu'elles soient et quels que soient leurs problèmes.

H.L.



MAMAN ATTEND UN BEBE

B.T.J. n° 73

3,50 F

POUR L'EDUCATION SEXUELLE

S.B.T. n° 311-312

4 F

et 10 autres éditions pour l'éducation sexuelle (voir catalogue).

Organisation de la classe

A propos des plans de travail

Comme beaucoup de camarades du mouvement, j'ai utilisé pendant des années les plans individuels de travail. Et ça « marchait »...

C'était l'époque où nos classes rurales accueillait encore ces grands garçons et ces grandes filles de fin d'études. Ils exerçaient une forte influence sur les « petits » de la classe. Bien sûr, ils ne débitaient pas l'accord des participes, mais ils avaient le goût du travail bien fait, ou du moins du travail mené à bien. Ils étaient écoutés et respectés et quand ils prenaient en équipe un petit C.M., il y avait dans la classe une sorte de compagnonnage bénéfique qui s'établissait. Ils en imposaient, non par leur savoir, mais par leur sérieux.

Et puis ils sont partis en 4e (quelle satisfaction pour la famille !), en 5e, en 6e (en 6e de transmission comme disaient certains parents, sans trop savoir à qui je « transmettais » leurs gosses).

Les plans de travail ont eu — dans ma classe — de moins en moins de succès. On a eu du mal à les établir et surtout à les respecter... et les réunions de coopé dégenéraient très vite en tribunal : « Tu t'es engagé à faire ceci ou cela... tu ne l'as pas fait... » Bref, le malaise.

Il fallait en sortir, trouver un système qui tienne compte de l'intérêt des gosses, intérêt très réel mais de plus en plus fugitif, et d'une nécessaire planification dans une classe sans emploi du temps structuré et sans répartition rigide. Un système qui permette de planifier le travail tout en ménageant la possibilité de changer au jour le jour.

Je le dis très nettement, je n'ai pas trouvé « le truc génial » mais un palliatif.

Voici comment nous procédons.

Un planning hebdomadaire est établi comme indiqué sur le croquis ci-dessous.

En réunion de coopé, on prévoit si possible les grandes séquences de la semaine à venir :

- émissions de télé ou radio,
- exposés,
- conférences,
- ateliers,
- séances de T.L...

Chaque matin, chacun peut compléter sa journée selon son intérêt du moment :

- lettre individuelle,
- recherche de documents,
- livret programmé...

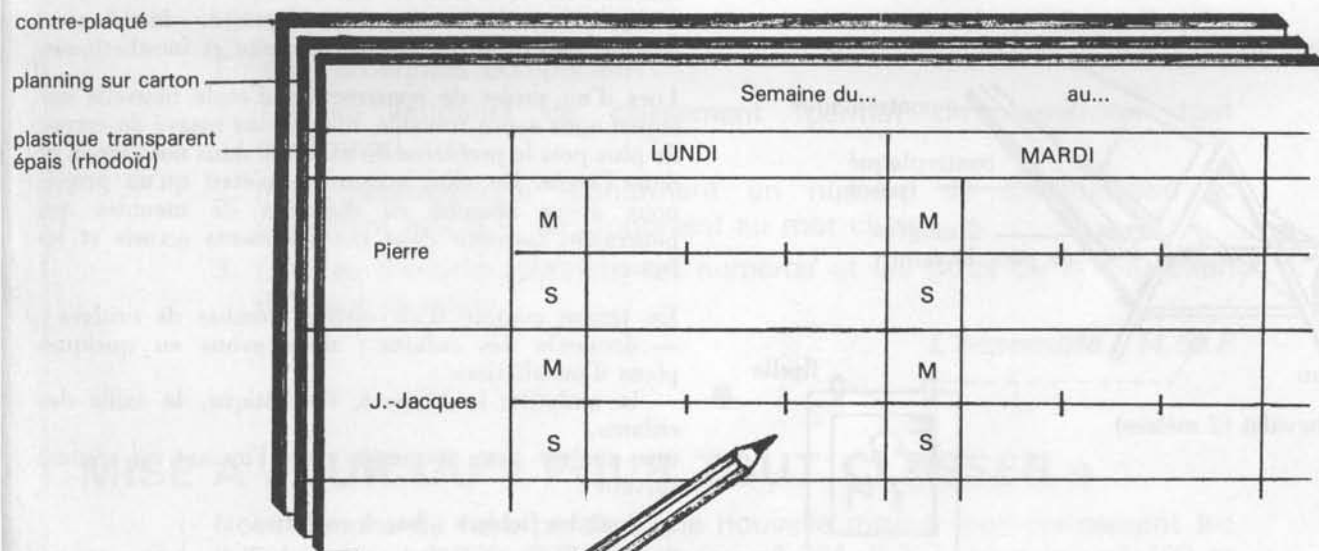
en effaçant au besoin un travail prévu. (Ceci à condition de ne pas, par son retrait, compromettre un travail prévu en équipe.)

On peut :

- d'un coup d'œil, s'assurer que le travail est prévu pour la journée,
- effectuer le soir une rapide synthèse,
- et bien sûr, faire le point en fin de semaine.

Ce planning permet donc d'avoir une idée de la « quantité » hebdomadaire de travail effectuée dans la classe. Il a le défaut de ne pas laisser la trace du cheminement suivi puisqu'un travail auquel on renonce disparaît. Je le répète, je ne le considère que comme un palliatif et le meilleur système est, j'en suis sûr, le plan de travail individuel... Mais qui en parle encore ?...

Aimé LEPVRAUD
école du Bourg
Sadirac
33670 Créon



CRAYON « laboratoire »
* écrit sur verre, métaux, plastique...
* s'efface aisément

Meublons nous !

Comme il en a été question dans plusieurs articles chaque fois que l'on aborde l'étude du mobilier scolaire il paraît important de s'attacher à la solution de deux points principaux.

1. Le plaisir pour les habitants d'une classe (d'une école) de se sentir à l'aise dans leurs meubles, collectivement, individuellement (et physiquement et moralement) : aspect **psychologique**.

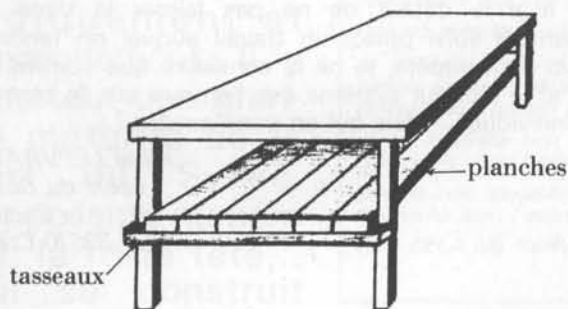
2. L'utilisation de rangements pratiques pour les enfants : aspect **fonctionnel**.

En fait je pense qu'il est certainement possible à travers le deuxième point de résoudre pas mal de difficultés du premier.

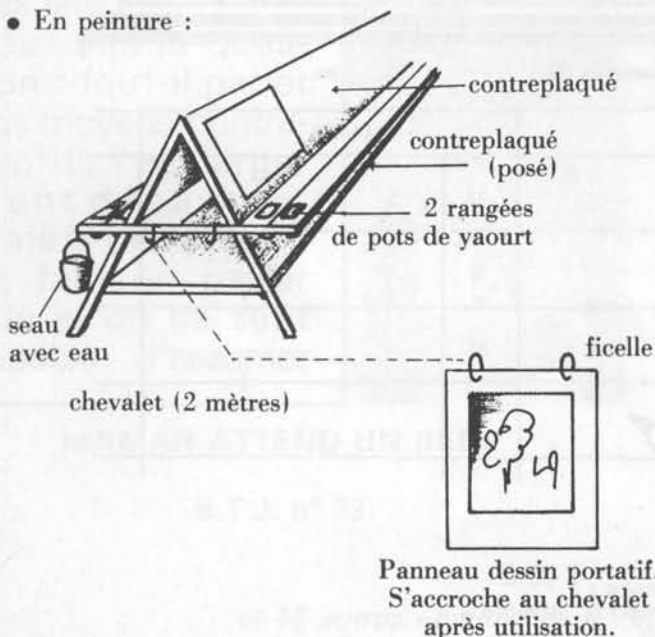
Comme la plupart des camarades, dans notre école, nous avons « bricolé » (et nous continuons). Comme beaucoup nous avons essayé de créer des coins travail, de mettre au point des rangements, de fabriquer des outils. Chaque année nous avons apporté des changements en fonction de possibilités diverses et de la conception que nous nous faisons de la vie de nos classes.

Voici quelques astuces que j'emploie mais que vous connaissez peut-être.

- Pour les ateliers : de vieilles tables de 2 m, deux tasseaux et des planches donnent une surface de rangement supplémentaire.

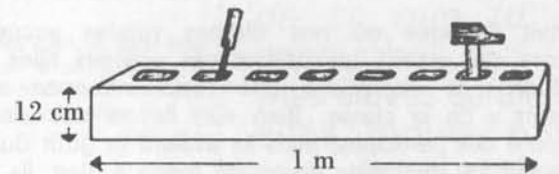


- En peinture :



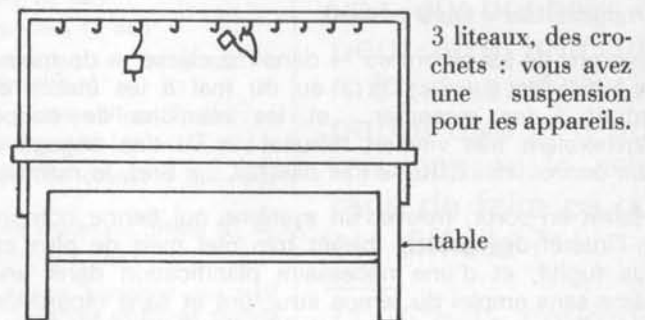
- Atelier sciences :
 - 2 armoires couchées dos à dos (sans portes).
 - 1 grand panneau de polystyrène : affichage des insectes...

- Atelier outils :



Morceau de cloison intérieure en aggloméré de bois. Les outils tiennent dans les trous. Cela peut servir pour glisser les bandes de calcul, etc.

- Atelier pyro-découpage :



Chaque année nous apportons des changements en fonction de la conception que nous nous faisons de la vie dans nos classes et de nos possibilités. Mais il faut avouer :

- que les meubles lourds paralysent les déplacements,
- que tous les camarades n'ont pas le coup de marteau sûr et le trait de scie facile,
- que les réalisations sont parfois fastidieuses, insatisfaisantes au niveau de l'emploi et inesthétiques.

Lors d'un projet de construction d'école nouvelle sur lequel nous avons travaillé, nous avons essayé de cerner de plus près le problème du mobilier dans nos classes et dans l'école. De plus, comme ce n'était qu'un projet, nous avons cherché en direction de meubles qui pourraient convenir dans nos bâtiments actuels et les futurs.

En tenant compte d'un certain nombre de critères :

- demande des enfants : nous avons eu quelques plans d'installations ;
- la mobilité, la légèreté, l'esthétique, la taille des enfants,

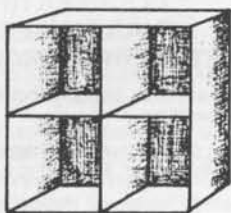
 une analyse nous a menés pour l'instant au résumé suivant :

1. Pour les fichiers : bac à roulettes.
 2. Pour le gros matériel audio : chariot à roulettes.
 3. Pour les tables : forme trapézoïdale avec chaise.
- Se trouve en matériel de bureau.

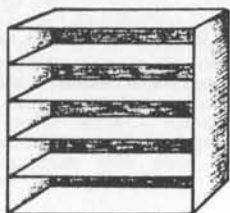
4. Pour les panneaux d'affichage : à voir en détail suivant les emplois (fixe ou mobile). Utilisation des murs : les murs recouverts de liège ; le prix ?!

5. Enfin un mobilier aux adaptations les plus diverses. C'est surtout sur ce dernier que se sont portées nos recherches. Voici où nous en sommes. Le point de départ : un parallélépipède de $60 \times 60 \times 30$ cm. Le matériau : un aggloméré plaqué de polyrey mat qui est lavable, qui peut être employé brut ou peint.

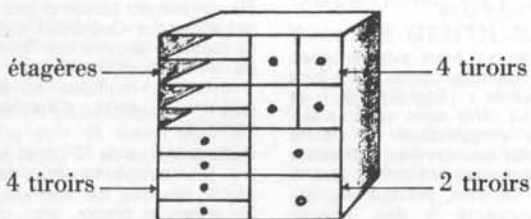
Prenons trois possibilités d'un élément employé seul (il y en a bien d'autres) :



4 cases



étagères



On peut :

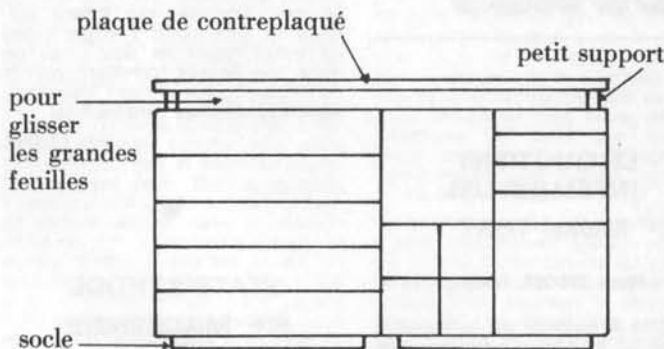
- le poser sur un socle de hauteur différente suivant l'âge des enfants,
- l'accrocher au mur,
- le poser à l'extrémité d'une table atelier.

Un système de rainures doit permettre même à des enfants d'apporter des transformations rapides. Les enfants peuvent le déplacer.

Emploi de plusieurs éléments :

Sans refaire des croquis il est possible de comprendre qu'en raison des dimensions, beaucoup de possibilités sont offertes :

- en superposition, ex. : bibliothèque ;
- en alignement, ex. : atelier papier, nous avons des casiers de rangement et une table de découpage.



Ce projet d'élément est actuellement à l'étude chez un menuisier. Quelques points techniques restent à régler. Nous avons demandé un devis par composantes : élément nu, avec 4 casiers, avec 2 tiroirs... en tenant compte des transformations possibles. On pourrait commander suivant les possibilités. Tout étant normalisé, il serait possible d'avoir des jeux de tiroirs ou d'étagères adaptables.

Bien entendu des remarques sont peut-être nécessaires. Si vous en avez à formuler, n'hésitez pas à les faire connaître.

D'autre part si nous avons abordé l'étude de l'isolement individuel en constatant que les déplacements autour d'un enfant qui travaille le gênaient davantage que le bruit nous n'avons pas entièrement résolu la question. Mais il doit être possible de trouver des solutions. Peut-être en connaissez-vous ?

André LEJEUNE
La Barre-de-Monts (85)

POUR TOUT CLASSER

Un dictionnaire permettant de classer tous documents par la classification décimale simplifiée.

En trois brochures comportant :

1. Tableau rationnel de classement (permet de numéroter tout document).
2. Index alphabétique (confirmant un numéro de classification et renvoyant aux B.T. se rapportant au mot choisi).
3. Centres d'intérêt (donnant les numéros et les titres de la collection B.T. sur ce sujet).

L'ensemble : 14,50 F

MISE A JOUR DU « POUR TOUT CLASSER »

Nous venons de faire paraître une nouvelle mise à jour concernant les B.T. jusqu'au n° 789, S.B.T. jusqu'au n° 364, B.T.J. jusqu'au n° 100 et B.T.Son. jusqu'au n° 859.

Envoi contre 3 timbres à 0,80 F - C.E.L., B.P. 282, 06403 CANNES.

Livres et revues

**LE QUOTIENT
INTELLECTUEL**
Michel TORT

Cahiers libres 266-267, Maspéro 1974.

Voilà plus de soixante ans qu'est né le fameux Q.I. et avec lui une étonnante histoire qui n'a pas fini d'alimenter les débats et les querelles. Les enseignants des classes de perfectionnement sont directement concernés, puisque leurs élèves ont été triés sur la base de ce Q.I. :

Est débile tout enfant obtenant moins de 75 à un test d'intelligence.

La démythification théorique est aujourd'hui presque acquise, mais il n'en est pas de même au niveau des pratiques quotidiennes, c'est pourquoi le groupe départemental de Loire-Atlantique a lancé voilà deux ans, une large campagne : NON A TOUTE ORIENTATION PAR LE Q.I. Dans ce combat, l'apport de l'étude menée par Michel Tort sera un élément appréciable, et nous pensons comme lui qu'au seul nom de l'honnêteté scientifique, un psychologue, soucieux d'attribuer un Q.I. à un enfant dont il sait que ce chiffre décidera, en tout ou en partie, de l'avenir ou de l'orientation de l'enfant, n'a qu'une solution : refuser d'attribuer une note. Dans le doute abstiens-toi. De nombreux psychologues scolaires participent avec de plus en plus de réticence au safari annuel qu'est la chasse aux débilés. Dès aujourd'hui les classes pour débilés mentaux, ghetto pour enfants étiquetés, pourraient disparaître, pour devenir classes d'aide et de soutien, pour tous ceux qui sont en échec scolaire, en attendant un changement profond des structures et des méthodes de l'école. Alors le psychologue pourrait aider le maître, en cherchant avec lui les causes multiples des échecs et les moyens d'y remédier en partie. Ce serait là un rôle qu'il assume déjà au niveau des G.A.P.P. (groupes d'aide psycho-pédagogique).

Dès les premières lignes de son introduction, Michel Tort précise ses options et ses intentions :

Les tests d'intelligence font aujourd'hui des ravages. Les victimes principales en sont les enfants des classes populaires : c'est parmi eux que les tests étiquettent le plus grand nombre de débilés, de crétiens, d'arriérés et d'idiots. Le test sert ainsi à renforcer et à justifier SCIENTIFIQUEMENT la division de classe que reproduit déjà l'école. Il faudra bien un jour que des psychologues, des orienteurs scolaires, des instituteurs, des parents fassent connaître au grand jour, à partir de leur expérience, la nature et l'étendue de ce carnage : ils sont mieux placés que nous pour décrire, dans leur réalité concrète, les conséquences pour l'avenir d'un gosse, d'un bas quotient intellectuel (Q.I.) au premier test. Son Q.I. le suivra, comme un casier judiciaire, tout au long de sa scolarité.

Le propos de ce livre est limité : il s'agit seulement, avec les armes qui

sont les nôtres, de contribuer à la lutte pour la suppression des tests, en procédant à la CRITIQUE DE L'INSTRUMENT.

Tout au long des six chapitres qui constituent ce livre, cette critique est menée avec rigueur et est accessible à tout éducateur soucieux de s'éclairer sur ces problèmes, problèmes qui ne peuvent laisser indifférents les militants d'un mouvement qui depuis son origine, s'est mis au service des enfants du peuple, ceux qui sont les victimes principales des échecs scolaires. *Ils sont moins intelligents que les autres* disent les tests, mais les tests, que sont-ils, comment sont-ils construits, qui servent-ils ? Vous trouverez des réponses dans ce livre.

Jean LE GAL

**STATE SCHOOL
R.F. MACKENZIE**

Penguin Education Special, 1973.

Pendant la R.I.D.E.F. d'Edimbourg, J. Roux avait lu un article intéressant dans le journal et le rédacteur de l'article avait accepté de nous rendre visite, en compagnie de R.F. Mackenzie. Ce que ce remarquable éducateur nous avait dit sur la révolution éducative, sur les élèves défavorisés (*ils sont le sel de la terre*), sur le système des examens, la carrière même de l'homme (encore récemment renvoyé de l'éducation nationale écossaise), ses relations avec les grands éducateurs de son temps et notamment avec A.S. Neil dont il était ami, nous ont rappelé la stature de Freinet.

Dans ce livre *State school* (Ecole publique) récemment réédité par la maison Penguin dans sa série Education Special (première édition 1970, 140 p.), R.F. Mackenzie raconte quelques-unes de ses réalisations et aussi quelques-uns des avatars que lui a valu son attachement à l'école publique (rappelons que le *Summerhill* de Neil est une école privée). Outre le remarquable talent du conteur analysant des cas et des tranches de vie de classes, la plupart du temps hors de l'école, on apprécie la haute idée que l'auteur se fait de son rôle et de la place de l'école : *L'école commence à montrer qu'elle peut répondre à de nouvelles nécessités et devenir le centre de la communauté, répondant aux mêmes besoins que le monastère au Moyen Age, comme ciment de la communauté. C'est cela que nous entendons par « école commune »* (traduction très libre de « comprehensive school », système qui intègre les anciens lycées, collèges d'enseignement général, écoles techniques et dont le but initial était de rendre l'enseignement plus démocratique).

Souhaitons que l'idéal et les projets de R.F. Mackenzie, maintenant en passe de fonder un mouvement pédagogique peut-être rattaché à la F.I.M.E.M., se réalisent pleinement, et notamment son projet de rencontre franco-britannique en Ecosse !

Jean POITEVIN

DROIT ET LIBERTE
N° 332 de septembre 1974

Abonnement : 30 F. 130, rue St-Denis, Paris (2e).

Le Mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et pour la Paix

(M.R.A.P.) dont cette revue est l'expression, fête son 25e anniversaire, c'est l'occasion de rappeler une de ses premières actions d'envergure pour tenter de sauver les Rosenberg. Plus que jamais le combat antiraciste reste d'actualité et on trouve au sommaire :

- le procès à Cologne de Beate Klarsfeld, l'inlassable dénicheuse de criminels de guerre impunis,
- un dossier sur la Rhodésie, dont le vrai nom était Zimbabwe,
- le scandaleux jumelage de la ville de Nice avec Le Cap,
- les faits-divers racistes et de nombreuses informations,
- des critiques intelligentes sur des films qui ne peuvent laisser les antiracistes indifférents, tels « Portier de nuit » et « Général Idi Amin Dada » et sur la pièce-oratorio « Passion noire ».

Une revue à lire, à méditer, à aider.

**IL ETAIT UNE FOIS
LA POESIE**
Georges JEAN

Editions La Farandole.

Georges Jean qui nous avait proposé récemment les trois tomes du « livre d'or des poètes » (Seghers, 18 F le volume) nous offre dans ce nouveau recueil une cinquantaine de courts poèmes, assez peu connus, propres à susciter l'enchantement ou la rêverie de chacun. Ce livre, presque exclusivement consacré à des poètes contemporains (Max Jacob, Guillevic, Apollinaire, Jean Follain, Eluard, cité sept fois, etc.) et qui se termine par un hommage émouvant à Pablo Neruda, devrait être, surtout pour les jeunes enfants si souvent abreuvés de niaiseries en ce domaine, une bonne introduction à la poésie moderne. Quant à nous, nous pourrions y trouver l'occasion de renouveler ou rafraîchir nos connaissances. Discrètement mais agréablement illustré par Sylvie Selig, c'est un livre à lire ou à se faire lire... qui devrait plaire aux petits de maternelles comme aux plus grands... Ce serait un excellent outil pour promouvoir une poésie qui ne soit pas le luxe ou l'apanage de quelques-uns mais le bien de tous si son prix (20 F) ne risquait pas d'en limiter l'accès à quelques enfants, pas trop démunis par ailleurs... car on imagine bien quels sont les parents qui, à ce prix, offriraient sans hésiter un recueil de poèmes à leurs gosses... Alors... faut-il s'interroger sur les motivations des éditeurs ?

C. CHARBONNIER

LA VERRERIE
Jean-Charles GATEAU

Collection « Les métiers d'art » (56 F), Editions Bonvent, Genève.

Dans une collection où ont déjà paru des ouvrages sur la lithographie, la tapisserie, la gravure sur bois, voici un excellent panorama en 126 pages de la verrerie artistique, de ses techniques principales et de son histoire : depuis les pâtes de verre égyptiennes jusqu'aux coulées de cristal de César en passant par les verres filigranés de Venise, les cristaux taillés de Bohême, les créations de Gallé, etc.

Ceux qui ont été subjugués par la magie du verrier lors d'une visite à Biot (voir B.T. 526) retrouveront les

mêmes artisans présentant les phases de leur travail.

En résumé un tour d'horizon captivant sur ce que l'auteur appelle le miracle de l'eau solide. Un seul regret, mais non négligeable : que le prix nous empêche de nous procurer toute la collection dont les autres titres semblent tout aussi prometteurs.

M.B.

**Nous avons lu dans le
BULLETIN DE PRESSE
DU LABORATOIRE
COOPERATIF
D'ANALYSES
ET DE RECHERCHES**

14, avenue Louis Roche, 92230 Gennevilliers.

BULLETIN D'INFORMATION :
SUPPLEMENT PEDAGOGIQUE N° 2

Retournée scolaire... Hausse des prix... Pédagogie nouvelle...

Ces préoccupations ne sont-elles pas actuellement celles de milliers de parents, d'enseignants, de jeunes et d'enfants ?

Tenant compte de ces préoccupations, le Laboratoire Coopératif leur propose ce second supplément pédagogique où les uns et les autres devraient trouver de multiples occasions de réfléchir à partir d'exemples bien concrets.

Cette brochure de 72 pages rassemble, sur un certain nombre de thèmes précis, tels que, par exemple, les prix, les repas, la presse, etc., des idées, des schémas d'exercices, de réflexion, de débats. Un sommaire détaillé et commenté y figure.

Apprendre à lire les prix

Les prix font à eux seuls l'objet d'un chapitre important de ce supplément.

Savoir lire un prix en effet, l'apprécier en fonction par exemple, d'un poids (que l'on trouve plus ou moins facilement sur un emballage), en fonction d'un salaire, d'un budget, représentent autant de problèmes vécus dans la pratique quotidienne mais pas toujours résolus de manière satisfaisante.

**j'ai acheté pour cinq
minutes de pain et une heure de viande**

Ce que je tiens de lire te paraît peut-être bizarre. D'habitude on dit : j'ai acheté pour 0,20 F de pain, ou j'ai acheté une livre de pain, ou un kilo de viande, etc. Mais pour payer ce kilo de viande, pour trouver 0,20 F ou 0,50 F, il a fallu que je travaille un certain nombre de minutes. Cela dépend de mon salaire.

Pour voir vraiment ce que coûtent les choses, on peut très bien commencer à calculer leur prix en heures ou en minutes de travail.

Amuse-toi à ce petit jeu. Chances d'abord à le résoudre.

Combien gages en une heure ?

Un manœuvre, un maçon, un ouvrier d'usine, une femme de ménage, une domestique, un chauffeur, etc.

Tu pourrais t'amuser à faire ici un petit tableau, comme tu l'as fait ici pour les prix de l'heure ou de la viande. Le salaire est bien un prix : c'est le prix de l'heure de travail. Là aussi, tu verras qu'il y a beaucoup de différences. Même pour un ouvrier qui fait le même métier et à la même qualification. Là aussi, tu pourrais te demander pourquoi les salaires sont différents.

Mais c'est plus difficile de savoir ce que gagnent les gens. Chez l'épicerie, tu vois les prix affichés sur une étiquette. Mais les gens qui tu croises dans la rue n'ont pas d'étiquette de prix accrochée à leur veste. Ils ont seulement une feuille de papier où ce sont gages, à l'heure ou au mois est marqué. Mais cette feuille de papier est cachée dans leur portefeuille et je ne sais pas si tu pourrais le montrer.

Les 13 fiches proposées par le Laboratoire Coopératif, sous le titre « Apprendre à lire les prix » devraient aider sous une forme simple et distrayante plus d'un consommateur, d'un enseignant, d'un écolier, à trouver un prix, un poids, à comparer le prix payé à ce que gagne une famille, à apprécier le prix... ou le coût des plaisirs.

Deux fiches « réponses », deux bandes dessinées sur lesquelles les éco-

iers pourront travailler complètent cet ensemble.

Journal et consommateurs...

C'est là un des autres thèmes présentés dans la brochure.

Quoi de plus quotidien qu'un journal ?
Quoi de plus quotidien que les problèmes du consommateur ?

Confronter ces deux quotidiens peut être très révélateur.

Le journal nous parle-t-il de consommation, où et comment ?

C'est une nouvelle piste pour traiter en classe, avec des élèves déjà un peu âgés, des problèmes de consommation, une nouvelle façon d'utiliser pédagogiquement le journal dans les classes qui s'en servent déjà, une nouvelle façon aussi de lire le journal pour les consommateurs que nous sommes tous, et pourquoi pas un nouveau jeu de société.

Former le consommateur : qu'est-ce que cela signifie ?

Il y a en effet dans ce supplément plus de questions que de réponses. Car pour nous, former le consommateur ce n'est pas lui donner des réponses toutes faites, à des questions qu'il ne se pose pas toujours. C'est plutôt l'aider à se poser des questions, à les formuler, à y réfléchir, à en discuter, à chercher par lui-même le moyen de trouver des réponses... et à comparer de façon critique les réponses qu'il obtiendra de différentes sources pour une même question ?

Ce supplément pédagogique n° 2 sera un véritable outil de travail pour les consommateurs et plus particulièrement encore les enseignants et les

écouliers, qu'ils soient engagés par exemple, dans le tiers-temps pédagogique, les 10 % ou tout simplement désireux d'ouvrir l'école au monde extérieur.

Envoi sur demande : 5 F de participation aux frais par exemplaire, C.C.P. Paris 16-678-09 (à nous adresser). Bien préciser sur la partie correspondance de ce chèque postal : « règlement du supplément pédagogique n° 2 ».

Réduction de 20 % pour les envois groupés (à partir de 20 exemplaires).
LABORATOIRE COOPERATIF

Une brochure qui nous paraît extrêmement intéressante : une mine d'idées, de pistes, à partir desquelles il serait possible d'établir de bonnes fiches de travail et de recherche dans le sens de la formation du consommateur. Malgré quelques conseils ou démarches qui ne correspondent pas à notre esprit de travail (« faites colorier cette page par un enfant », idées de jeux avec points de groupes à groupes...), une brochure utile pour tous les maîtres.

M.P.

LES GRANDES QUESTIONS DES JEUNES

Yves DE GENTIL-BAICHIS

Collection « Eduquer aujourd'hui ». Edit. Le Centurion.

Le monde de l'enseignement apparaît comme un univers artificiel, abstrait, clos sur lui-même, qui ne prépare pas

à la vie d'adulte parce que trop en marge du monde actif qui se construit (p. 172).

Non, ce n'est pas une citation de Freinet. L'auteur est un journaliste de **La Croix** qui, dans ce petit ouvrage (222 p., 1er trimestre 73), classe et examine dans l'ordre alphabétique, de **Amour à Yé-yé**, quelques 38 questions des jeunes.

Beaucoup de choses négatives là-dedans. Beaucoup de choses surtout concernant l'école et le système éducatif français. Beaucoup de vérités aussi qu'il est toujours bon de redire. Nous sommes d'accord : à cause du bac, toute expérience pédagogique de formation humaine quelque peu extrascolaire, apparaît comme pure perte de temps (p. 150) et pour beaucoup, l'autorité ne peut être acceptable, « vivable » que si elle naît de l'échange dans le groupe, dans la communauté (p. 20). A en croire l'auteur il semble d'ailleurs que les jeunes en aient surtout après l'école. Preuve que si on s'en désintéresse, c'est encore d'elle qu'on attend les réponses — à moins qu'il ne soit plus commode de s'adresser à elle qu'au système qui la secrète...

Mais les solutions ? Il y en a très peu bien sûr dans un livre qui énonce des problèmes. La question apparaît surtout difficile dès qu'on essaie d'envisager les remèdes (p. 149). Eh oui ! En voici un cependant qui paraît avoir les faveurs de M. de Gentil-Baichis : *Les conclusions de l'U.N.E.S.C.O. n'hésitent cependant pas à demander un éclatement des structures éducatives. La fonction éducative serait répartie entre les groupes capables de s'en charger... Les associations, syndi-*

cats, collectivités locales, entreprises prendraient des responsabilités éducatives (p. 48). Nous y voilà : vider l'école peu à peu de son contenu et confier celui-ci à divers organismes plus ou moins publics. Le processus en France est déjà bien amorcé depuis 68 (date de la commission en question, présidée par E. Faure). Les écoles privées, qui ont déjà pris le virage ne s'en sortent pas trop mal : telle de nos maisons forme les ouvriers en chausure de l'usine locale, telle autre à La Réunion forme des gens de maisons pour cadres supérieurs de la métropole. Et là où l'entreprise Untel est bien implantée, outre l'Amicale Bouillotte et le Supermarché, elle va avoir aussi son école. Cela existe déjà en Angleterre où dans une certaine région le patron paie jusqu'aux frais d'enterrement. Le marché commun nivelle à son niveau.

Qu'avions-nous à contre-proposer ? L'école rendez-vous. L'école rencontre. L'école où les parents du voyage-échange se réunissent avec leurs enfants pour organiser le séjour des corres, où l'on s'était tous retrouvés pour écouter les explications du médecin à l'occasion des séances d'éducation sexuelle, où mille personnes sont venues voir le spectacle du groupe d'expression et le chanteur occitan. Où le Conseil d'Administration se battait pour essayer de devenir un Conseil d'Administration.

Est-ce déjà du passé ? Nous sommes encore quelques-uns à croire à l'École du Peuple où les grandes questions des jeunes sont abordées en priorité. Car nous sommes des utopistes.

Jean POITEVIN
13, allée de Guyenne
33170 Gradignan

Courrier des lecteurs

A propos de l'article de J. Chassanne : Vos élèves ont-ils peur de vous ?

J'étais très découragée, dans les premières années, à force d'entendre des collègues se vanter de si bien réussir l'autogestion et l'autodiscipline, sans difficultés, en n'ayant les gosses qu'une année.

J'ai compris depuis qu'ils se surestimaient car comment serait-ce possible de rendre des dévils responsables si vite alors qu'ils ont le plus souvent si peu confiance en eux tout en affichant souvent beaucoup d'assurance. Alors je me demande encore souvent si je fais ce qu'il faut.

Après un trimestre et demi, je n'avais pas encore d'autogestion au sens de la prise en charge de la classe par les élèves. Mais au niveau individuel, je crois avoir obtenu quelque chose. Est-ce cela le début de l'autogestion ?

Chacun a des responsabilités et les fait, fait des promesses et les tient.

Le « chef de classe » est utile, à certains moments il organise.

Ce qu'il faut préparer est fait.

L'argent est gagné « à la sueur de leur front » pour aller voir les correspondants.

Cela ne va pas sans difficultés pour certains. Georges, par exemple, est tellement instable

qu'il ne peut assumer aucune responsabilité malgré mes nombreuses tentatives.

Je suis comme J. Chassanne, je souffre d'une implication excessive dans la vie de ma classe. Les élèves choisissent mais je ne sais pas attendre s'ils ne veulent rien choisir.

Je n'ai pas encore pu leur laisser prendre toutes leurs responsabilités.

Exemple : correspondance. On fait ensemble la liste de ce que nous devons envoyer mais ils oublient de préparer à temps ce qui est prévu, je le leur rappelle. Je dois encore lutter contre mon impatience de les voir réussir.

La démocratie dans la classe, est-ce le départ pour une vraie autogestion ? La présence d'anciens doit favoriser le départ rapide de l'autogestion. Mais, sans anciens, est-ce normal d'attendre si longtemps ?

Je crois en l'autogestion, c'est mon but dans ma classe mais les élèves la refusent. J'ai mis un trimestre avant d'obtenir de chacun le respect de ses promesses.

J'aurais peut-être dû être capable d'attendre, de perdre du temps pour obtenir plus de résultats.

Suis-je trop impatiente ou trop exigeante ?

Le temps, personne n'en parle jamais. Des exemples, oui, mais personne ne parle des problèmes pour y arriver.

Pendant deux trimestres j'ai eu des exposés en retard ou mal préparés, manque d'organisation pour le journal et la correspondance, j'ai dû toujours leur rappeler qu'ils ont quelque chose à vérifier, etc.

Maintenant les exposés sont meilleurs, les discussions plus intéressantes, le choix d'ateliers mieux équilibré, toujours des volontaires pour les recherches.

Mais avant ils ont appris à s'exprimer, à avoir confiance en moi et en eux, choisir, refuser, s'intéresser à tout ce qui les entoure, à être heureux en classe.

Maintenant ils sont prêts. Je n'obtiendrai, j'en suis sûre, l'autogestion qu'après cette année scolaire. Si j'ai deux années de suite les mêmes élèves, cela ira mieux.

MAIS QU'OBTIENT-ON EN UNE ANNEE ?

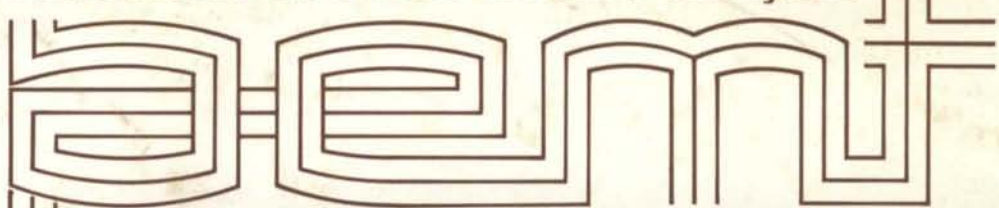
En S.E.S., on travaille en équipe. Tout le monde n'est pas persuadé qu'il est préférable de garder les élèves plusieurs années.

SI MES ELEVES CHANGENT DE METHODE ET D'ESPRIT, QUE LEUR RESTERA-T-IL APRES SEULEMENT UN AN D'EFFORTS ?

Noëlle DERLANGE
C.E.S. de Queuleu
57000 Metz

Sommaire

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE



D'après C. Freinet :
La nécessité de l'outil pédagogique. *Meb*

Editorial :

Ce que nous sommes, ce que nous voulons.

L'Éducateur

1

Reportage :

Doit-on se méfier des psychologues scolaires ?

Jacques et Jacqueline Caux

3

Education spécialisée :

Non à toute orientation basée sur le Q.I.

Jean Le Gal

10

Une pédagogie à ras de terre.

R. Laffitte

12

Une classe de soutien dans une unité pédagogique.

Synthèse d'un dossier de P. Quarante

21

Second degré :

Quand on parle de sexualité à des adolescents.

H. L.

Jugements portés par les élèves sur les entretiens d'éducation sexuelle.

J. Marin

25

Organisation de la classe :

A propos des plans de travail.

A. Lepvraud

29

Meublons-nous.

A. Lefevre

30

Livres et revues

32

Courrier des lecteurs

Actualités de l'I.C.E.M.
Pédagogie Freinet

13-20

Photos et illustrations :

Roger UEBERSCHLAG 3, 5, 6, 7

Michel DEGHELT 23

Bulletin d'Information du Laboratoire Coopératif 32

En couverture :

Photo UEBERSCHLAG

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^{os} par an



Supplément pratique (textes ; documents ; fiches-guides de travail et d'observation...), tous niveaux. 20 N^{os} par an



BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL JUNIOR pour les enfants de 7 à 10 ans. 15 N^{os} par an



BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL pour le 2^d degré destinées aux adolescents de 14 à 18 ans. 10 N^{os} 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^{os} par an. Tous niveaux



L'ÉDUCATEUR : la revue pédagogique de l'ICEM fondée par C. Freinet. 20 N^{os} par an. Tous niveaux et toutes spécialités



BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES : les documents de l'ICEM publiés en supplément à l'Éducateur. 10 n^{os} par an



ART ENFANTIN & CREATIONS : l'expression des enfants et des adolescents. 5 N^{os} par an et ses suppléments (Gerbe 1^{er} et 2^d 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^e trimestre 1974 -
N^o d'édition : 623 - N^o d'impression : 2 747.