

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

4

5 Nov 74
47^e année

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



**Pourquoi,
dès l'école maternelle,
accueillir les enfants
dans les meilleures
conditions ?**

L'ARCHITECTE ÉDUQUE AUSSI



**D'après
C. Freinet**

Changer la vie

Pourquoi faire ? disions-nous...

Il y a une réponse parmi tant d'autres ! Une réponse qui n'est pas forcément une formule générale ni un slogan seulement généreux : CHANGER LA VIE !

Lors de la récente campagne présidentielle qui a bien failli... aboutir, la question fut abordée dans bien des colloques : faut-il placer la Révolution avant l'Ecole ou bien l'Ecole avant la Révolution ?

Il en est sorti beaucoup de confusion et force commissions ont été créées afin d'aborder le problème. C'est donc une affaire à suivre...

Hier pourtant l'ex-dictateur Caetano, forçant les analyses de son échec, affirme que c'est dans les lycées et dans les facultés que la Révolution a pris corps et qu'il n'a pas su « réduire suffisamment » les influences qui y sont nées. (De l'Ecole il n'en parle pas puisqu'elle n'existait presque pas...) Le plus tard possible valait le mieux, pour les enfants portugais voués à l'esclavage fasciste !

Notre réponse, à nous, à la question posée plus haut, pourrait faire l'objet de livres entiers... Mais nous ne visons pas à publier des livres ! Notre réponse se doit d'être immédiate et nourrie de quotidien et de présence.

Les enfants qui sont avec nous dans la classe ne peuvent pas attendre.

Il nous faut dès maintenant poser notre pierre ! Qu'importe les théoriciens qui ont bâti, en volutes de fumée, des systèmes que le vent balaie comme il désagrège les nuages chimériques. Pendant trop longtemps, ils risquent de parler sans œuvrer alors que d'autres ont œuvré (sans avoir le droit de parler...) !

Pour CHANGER LA VIE nous commençons dès ce matin.

Pour CHANGER LA VIE il nous faut commencer par être DANS LA VIE ; par pratiquer une pédagogie qui soit au service de la vie ; une pédagogie qui aille AU-DEVANT DE LA VIE.

La mécanique traditionnelle de l'Ecole est toujours en place. Il n'y a qu'un inconvénient à cette mécanique : l'Etat, l'Inspecteur, l'Instituteur ont tout prévu, sauf que leur mécanique « structurelle » ne s'engrène pas sur la complexe mécanique humaine. La machine tourne à vide. Elle ne débouche sur rien : le vide, l'ennui, l'impuissance, une révolte sans effet, une destruction sourde et larvée.

Nous pouvons et nous devons, après la classe, assumer toutes nos charges de citoyens, de syndiqués, de parents, mais nous devons parce que notre métier est pour nous une technique de vie, réaliser une école qui soit dans la vie, choisir une pédagogie qui renverse les barrières de la scolastique : celle qui assure convenablement tout conformisme où l'on ne pratiquera que leçons et devoirs et devoirs et leçons, où l'on ne maniera ni marteaux ni éprouvettes, où l'on ne composera pas à l'imprimerie car la diffusion de la pensée n'est pas de mise entre les murs gris de la geôle scolaire... où l'esprit s'encroûte dans la vase...

Il nous faut dépasser la mécanique autoritaire et affronter la complexité de la vie.

Nous avons « travaillé en soldats » étant écoliers. Nous commanderons ensuite dans notre classe selon la technique et la discipline des soldats. Et nous nous accommodons mal de formules de vie moins autoritaires et moins mécaniques. Certes une file obéissante évoluant sans accroc, dans l'ordre et le silence cela fait plus sérieux et plus imposant : c'est plus simple aussi pour « les » conduire sous le couperet de l'examen ! Cette forme d'école correspond d'ailleurs aux normes d'une société qui a plus besoin de robots et de manœuvres que de francs-tireurs qui s'essayent à penser et à discuter.

La vie se prépare par la vie !

Il faut que la classe embraye sur la vie ! Nous ne dépasserons jamais les piétinements et les erreurs de la scolastique si nous ne parvenons pas à l'engrenage indispensable sur l'élément humain qu'on nous donne à élever — car la vie monte ! — si nous n'atteignons à une harmonie d'agencements, une technique de travail et de vie qui nous permette de « produire » non des monstres, non des muets, non des soldats, non des suiveurs, non des angoissés mais des hommes.

Avec d'autres hommes, la vie sera autre.

Ce que nous SOMMES Ce que nous VOULONS

2. Notre vraie richesse : notre travail

Nous vivons un temps où tout se complexifie : la formule peut paraître banale et a sûrement été employée en d'autres époques !

Pourtant deux constatations nous incitent à l'utiliser tout de même : nous vivons un temps où nous sommes plus nombreux que jamais et où tout ce monde reçoit une somme d'informations jamais égalée. Et beaucoup de monde rassemblé, beaucoup d'informations en désordre, cela fait encore davantage...

Alors, dans ce temps, est-il trop ambitieux de savoir un peu où nous en sommes ?

Nos richesses. Les rencontres et les stages de cet été, ceux auxquels nous avons pu participer et ceux dont nous avons donné les nombreux comptes rendus, ont une fois de plus, par leur nombre et par la diversité de leurs conceptions, montré la variété, la grande richesse de possibilités qui existe dans notre mouvement.

C'est bien là un témoignage de vie et de vitalité, l'assurance qu'un mouvement est en marche et que des forces existent pour poursuivre cette marche.

Pourtant, nous n'avons pu éviter de vivre certains moments où richesse et diversité deviennent synonymes de confusion, où le bouillonnement de la vie ne fait plus la différence entre ses réussites et ses contradictions, où, il nous a du moins semblé, un peu de recul et d'analyse deviennent indispensables pour ne plus confondre la boussole et la direction qu'elle indique.

Leur inventaire. Cette délicate tentative de clarification, cette halte pour un moment faire le point, nous l'avons plusieurs fois envisagée, voire souhaitée, mais elle était de plus en plus difficile à réaliser, tant il est devenu courant de taxer celui qui essaie de voir où il va et de prévoir son itinéraire, celui qui s'accepte et se respecte autant qu'il accepte et respecte les autres, de le taxer donc de fossile ou moins brutalement de timoré ou de rétrograde, sinon d'intellectuel ou de penseur...

Comme Robert Poitrenaud et Maurice Marteau l'ont fait au niveau de nos moyens, il apparaît important qu'au niveau de notre pédagogie, de notre comportement, se reprécisent les données, les coordonnées hors desquelles les portes s'ouvrent sur l'amalgame et la confusion, sur la démagogie ou la dilution de nos forces en un temps où nous avons besoin de tout autre chose — et ce dans la perspective déjà exprimée où C.E.L. et I.C.E.M. ne font qu'un : l'un ne pouvant exister sans l'autre.

Mais dans cette démarche de clarification, de mesure de l'adéquation entre nos forces et nos projets, la marge est étroite pour ne pas remettre un pied dans le dogmatisme, pour ne pas avancer une vérité que personne ne nous a révélée, pour rester dans la seule voie d'une recherche lucide, ni béatement optimiste, ni désespérée.

C'est pour cela d'ailleurs que nous parlons de marche et non de but, d'options et non de décisions et que notre besoin de comprendre s'exprimera souvent en forme de questions.

L'expression libre. Nous parlons d'expression libre. Nous croyons encore que c'est en partant de l'expression de l'enfant que nous partons effectivement de l'état exact où il se trouve au moment où il s'exprime et que c'est de là que s'établiront les meilleures motivations, que se dessineront les meilleures trajectoires. Et l'expérience nous montre que cette libre expression reste indispensable. Mais dans ce vocable **expression libre**, il y a : libre. Et cet adjectif à la longue histoire, exerce encore une fascination très grande qui nous empêche, nous fait oublier de le regarder à deux fois et de plus près : conditionnés que nous avons été par un certain vécu, ne nous arrive-t-il pas, par simple attitude de réaction, d'accorder des vertus excessives à ce qui n'est qu'une idée, qu'une facette — la plus séduisante certes — d'une réalité bien plus complexe ?

L'expression libre peut-elle être plus qu'un point de départ, autre chose que ce moment où, accueilli et sécurisé, un individu peut laisser apparaître en même temps ses forces et ses aliénations, sa volonté de grandir et ce qui l'en empêche, ou bien encore, comme on le dirait aujourd'hui, sa place exacte entre le désir et le pouvoir ?

Alors cette expression libre ne peut rester une seule expression : il est indispensable qu'elle permette à l'individu de s'engager dans le champ du réel, en termes d'évolution, et ce, par la démarche que nous appelons le tâtonnement expérimental avec l'inséparable part du maître.

Le tâtonnement expérimental. En effet, nous parlons aussi de tâtonnement expérimental, mais comme d'un processus par lequel un être se construit et non d'un processus qui se justifie de lui-même et s'exerce pour la seule satisfaction du tâtonnement. Freinet l'a d'ailleurs défini, inscrit dans une série de lois, tirées de l'expérience et destinées à l'enrichir où il apparaît clairement que ce tâtonnement de l'être s'établit et se rectifie par la critique permanente des faits et des personnes qui entourent tout individu, par le jeu subtil des recours-barrières, renforçant ainsi toute l'importance accordée au milieu : alors devient possible la réussite dont il souligne toute l'importance.

L'expérience et les outils. De plus, dans la pensée de Freinet, ce tâtonnement ne s'exerce jamais à vide, ou sur les mots seuls ; de là la part très grande qu'il donne à l'expérience, aux outils qui la permettent. Car c'est eux, par ces objets ayant forme, existence réelle et rôle précis à remplir, avec des exigences hors desquelles il n'y a pas de réussite possible, que les cheminements perdent leur dépendance vis-à-vis des idées, des hypothèses et même des hommes, pour gagner sur la réalité, pour progresser vraiment.

Ne sommes-nous pas souvent tentés de brûler les étapes, d'éviter ou d'écourter cette confrontation avec le matériel, avec la réalité, hâtivement séduits par le pouvoir des mots, surtout des plus neufs ?

Peut-on alors couvrir du terme de tâtonnement expérimental toute attitude de recherche plus ou moins désordonnée, qui refuse ou évite la critique des faits et des personnes, qui n'envisage pas la part indispensable de réussite et qui maintient alors l'individu dans le cercle fermé de ses limites sans lien aucun avec son milieu ?

La part du maître. Il nous faut enfin revenir sur notre part du maître. De l'enfant d'abord qui était le souci du mouvement depuis ses origines, il semble que s'est opéré un glissement qui bientôt se traduirait par un nouveau slogan : le maître d'abord. De nombreuses discussions montrent que le déplacement est en cours, il est important de comprendre ce qu'il recouvre.

Ou bien nous nous situons par rapport à l'intérêt de l'enfant qui est devant nous et notre travail tend à faire que cet enfant arrive à davantage de santé, de jugement, de savoir et de bonheur. Dans cette perspective, notre fonction n'est pas d'être le modèle, l'exemple, l'incarnation de ce qui est seul possible, mais bien celle d'un médiateur, de celui qui, ayant fait et continuant de faire avec d'autres une analyse de la réalité, peut permettre à l'enfant de se situer à son tour dans une démarche de progrès (et de progrès sur nous, par rapport à nous), dans laquelle il sera moins vulnérable. N'est-il pas absurde de refuser ou de nier un pouvoir que l'adulte a effectivement, si ce pouvoir permet d'armer l'enfant à son tour du pouvoir qui vient du savoir lire, de savoir raisonner, de savoir parler, de savoir vivre avec les autres ? La plus grande exigence que nous devons seulement maintenir n'est-elle pas d'accepter lucidement ce pouvoir, d'en cerner les limites et de ne pas en abuser ? Et cela peut-on le faire seul, sans qu'à notre tour une vie de groupe nous l'apprenne ?

Notre pratique pédagogique est notre force. Ou bien alors, nous nous situons par rapport à quelque visée d'ordre idéologique ou politique et notre travail est déterminé par des choix hypothétiques sur lesquels l'enfant qui est là, n'a pas été consulté. Que par ses options et la pratique d'une pédagogie libératrice, l'I.C.E.M. représente une force politique et que cette force puisse s'associer à d'autres dans le combat politique qui concerne tous les citoyens, c'est certain. Mais que l'I.C.E.M. puisse avoir un jour les méthodes et les buts d'un groupement politique est fondamentalement contradictoire avec sa volonté de permettre à l'enfant et à l'adolescent de se construire l'autonomie suffisante pour s'engager eux-mêmes dans la lutte pour la société qui garantira au mieux leur épanouissement, au moment qui sera le leur.

Nous rencontrons enfin des camarades, des maîtres, qui, pour avoir soudain pris conscience d'aliénations trop longtemps supportées, se placent en situation de réaction violente et radicale contre les sources de ces aliénations. Partant, ils estiment insupportable pour leurs élèves ce qui l'est devenu pour eux, et c'est alors que l'expression libre et le tâtonnement expérimental, comme la part du maître, deviennent des notions sans nuances, étirées dangereusement par le mouvement extrême d'une grande révolte ou d'une difficulté personnelle.

Parce qu'on nous a appris les mathématiques, la physique ou la poésie par des procédés aberrants, faut-il tirer un trait sur vingt siècles d'histoire de la pensée humaine ? Parce que nous avons souffert des manifestations d'une autorité excessive, allons-nous lui préférer l'abandon pur et simple ? Parce que nous découvrons que nos familles n'avaient rien d'idéal en regard des analyses aujourd'hui possibles, faut-il nier pour autant le besoin de sécurité qui marque chaque individu ? Parce que le travail a pris, à peu près partout, l'allure d'une corvée au service d'une société de profit, faut-il s'extraire de cette société ou bien la transformer ? Parce qu'une bureaucratie sans imagination et une censure idiote montrent toujours leurs figures, faut-il pour autant nier la nécessité des niveaux d'organisation (dont la vie donne elle-même le plus bel exemple) et le besoin de cohérence ?

L'éducation du travail. L'I.C.E.M. a été jusqu'à ce jour un mouvement, un chantier de réalisations pédagogiques, un regroupement de travailleurs qui, ici et maintenant, pied à pied, chaque jour, cherchaient à faire que l'école serve toutes les potentialités des enfants, par la voie d'outils et de techniques de travail élaborées en commun dans les pistes ouvertes par Freinet. Il a été un mouvement de travailleurs où les différences étaient acceptées, où la hiérarchie — les niveaux d'organisation — naissaient du seul travail et de ses exigences, où les témoignages d'expériences étaient l'aliment des réflexions et des recherches avant les traités théoriques.

Doit-il le rester ?



L'ARCHITECTE EDUQUE AUSSI

A l'école
de Magny Cours
Nièvre

rencontre de
Jean Claude DUBOIS
de l'atelier VOLUME
Paris

Un reportage de Roger UEBERSCHLAG

Une architecture au service des enfants et non du prestige municipal. Une architecture qui prouve que si l'école est chère aux enfants, elle est moins coûteuse pour la commune qu'un bâtiment classique. Une architecture dans laquelle la pédagogie Freinet cesse d'être la quadrature du cercle. Elle existe maintenant. C'est à Magny-Cours qu'on la trouve. Elle marque l'avènement des architectes-éducateurs.

Jacqueline et Raymond Massicot et leurs collègues et encore moins les enfants ne connaissent Monsieur l'Architecte. Celui qui depuis trois ans leur rend visite, ils l'appellent Jean-Claude. Des dizaines de conversations ont eu lieu entre

lui et les élèves, sans aucune publicité. Pas de « tables rondes télévisées » comme on en voit ailleurs quand exceptionnellement et artificiellement on improvise une confrontation entre créateurs et usagers. Ici le dialogue est devenu une affaire de routine. Jean-Claude passe et n'étonne pas plus que le facteur. Mais il sait écouter les enfants et aucune question ne lui paraît futile ou impertinente.

Aujourd'hui, ce sont Thierry, Stéphane, Nadine et Monique, élèves des cours moyens, qui veulent en savoir plus sur la décoration de la palissade...

Une vigilance précoce

Stéphane. — Je voudrais savoir quand est-ce que vous allez ramener la peinture pour continuer les personnages. Parce que j'ai vu qu'à l'inauguration, ça plaisait.

Jean-Claude. — Il y a encore de la peinture. Il faut la finir puis il faut demander à la mairie un petit budget pour continuer.

Stéphane. — Est-ce que ça sera toujours les mêmes couleurs ?

Jean-Claude. — Non ! il faut changer bien sûr. Il faut laisser la plus grande liberté possible.

Stéphane. — Vous avez choisi, mais vous allez en choisir d'autres quand elles seront finies les peintures, il y en a d'autres qui ont fait des maquettes, vous allez encore en choisir ?

Jean-Claude. — D'autres couleurs ou d'autres dessins ?

Stéphane. — Non ! d'autres dessins ?

Jean-Claude. — Non, j'ai choisi pour l'inauguration, mais maintenant c'est à vous de choisir, de trouver.

Nadine. — Ce que je ne trouve pas joli, c'est les trucs blancs, surtout maintenant c'est sali, noirci, il faudrait les peindre.

Jean-Claude. — Oui, il est prévu d'en peindre un certain nombre tout simplement pour indiquer les classes, certains

passages et faire une sorte de polychromie extérieure ; mais ce sera fait pour la rentrée prochaine. Avant de le faire on a pensé qu'il valait mieux que le gazon pousse un peu, que les abords soient un peu mieux préparés pour ne pas risquer de salir les panneaux.

Nadine. — Est-ce que ce seront des dessins d'enfants comme des bonhommes ou alors unis ?

Jean-Claude. — Ça dépend des panneaux.

Nadine. — Les tunnels, par exemple, s'ils sont unis, est-ce que ce sera la couleur des classes ?

Jean-Claude. — Non, ça peut être autre chose. Il faut trouver des couleurs qui s'adaptent bien extérieurement et qui ne choquent pas trop par rapport aux couleurs intérieures.

Monique. — Maintenant, j'en suis loin, mais mettons, par exemple, que dans six ans, le groupe commence à s'abîmer, vous le ferez réparer ?

Jean-Claude. — Oui, mais il n'y a pas de raison, ça a été construit d'une manière très solide et très lourde pour qu'il n'y ait pas de problèmes de vieillissement, c'est exprès. Mais si par hasard, ça arrive, la réparation se fera immédiatement.

Monique. — Au fait, là, ça pleuvait, mais ils vont le réparer ?

Jean-Claude. — Oui, bien sûr, ils sont en train de réparer toutes les fuites.



Thierry. — Question foot-ball, dans un sens c'est bien d'avoir une cour comme ça parce que c'est goudronné, tandis que là-bas il y avait de la poussière. Dans un autre sens c'est pas trop bien parce que on ne peut pas jouer au foot-ball, mais quand le gazon sera poussé est-ce qu'on pourra y jouer ?

Jean-Claude. — Oui, oui ! il n'est pas question de ne pas aller sur le gazon.

Stéphane. — Moi, j'aime mieux cette école, cette cour parce que là-bas on pouvait se faire mal mais faudrait pas jouer au foot-ball, on peut se faire mal et surtout les ballons peuvent casser les vitres...

Thierry. — Moi j'aimais bien la cour de l'ancienne école. Ce qu'il y a ici, c'est du goudron et les pantalons sont souvent déchirés, et à l'ancienne école on se les déchirait moins.

Jean-Claude. — Oui, mais quand tu pourras aller sur les parties gazonnées, tu iras où tu risques de ne pas déchirer tes pantalons. Tu auras le choix. Dans l'ancienne école tu avais une cour en terre et quand il pleuvait, tu avais de la boue. Tu risquais de tomber aussi.

Monique. — Dans les activités de l'école, ce que j'aime bien, c'est qu'on peut faire des réunions. Là-bas on ne pouvait pas. On faisait moins d'activités artistiques, etc., et il y avait pas la place. Et puis ce que j'aime bien aussi, c'est que ça fait drôlement clair dans les classes, les grandes baies, tandis que là-bas c'était sombre. Et puis ce que j'aime bien aussi, c'est la salle d'atelier car avant les ateliers étaient dans un coin de la classe et puis j'aimais pas. Tandis que là, c'est bien !

Nadine. — Moi aussi, là-bas, on était bien, mais c'était pas pareil. J'aime mieux cette école-là.

Le mobilier aussi, j'aime mieux car avant les tables étaient accrochées aux chaises, et ici on peut déplacer les chaises.

Monique. — Et puis moi ce que j'aime bien ici c'est les W.-C. parce que avant quand on voulait y aller on ne pouvait pas, il fallait attendre. Maintenant on y va comme on veut.



Roger. — Et l'installation des W.-C. c'est mieux, c'est plus propre ?

Monique. — Oui ! C'est bien mieux.

Nadine. — Oui ! C'est bien plus propre.

Roger. — On vous traite en adulte pas comme un enfant.

Monique. — Les autres W.-C. quand il pleuvait, il y avait de la boue et quand il faisait soleil, ça puait.

Nadine. — Et à force ça sentait mauvais.

Monique. — Et puis les W.-C. des gars et celui des filles sont séparés, c'est mieux.

Stéphane. — L'an prochain le gazon aura poussé, on marchera tout le temps, mais à force ça va l'abîmer ?

Jean-Claude. — Non, puisque sur le terrain de foot-ball, on marche avec une intensité beaucoup plus forte ; et là où vous allez marcher, comme il y a une très grande surface, c'est pas forcément au même endroit.

Stéphane. — Mais on va pouvoir y marcher tout le temps ?

Thierry. — Moi ce que je n'aime pas, ce sont les tours en ciment des parterres dans la cour.

Monique. — Oui et moi j'aime les ateliers, parce que là-bas il n'y en avait pas, on était toujours enfermé dans notre classe. On ne pouvait pas aller voir les copains et les copines, tandis que là, on peut.

Stéphane. — Les ateliers étaient dans les classes et quand il y en avait qui faisaient du plan, ça leur cassait les oreilles et ils ne pouvaient pas travailler, tandis que maintenant on peut, on a des salles exprès.

Roger. — Qu'est-ce que tu appelles les plans ?

Stéphane. — Faire des plans de travail, faire des fiches. Mais je pense que vous êtes au courant. C'est un plan de travail qu'on remplit tous les quinze jours avec des fiches.

Roger. — Au point de vue camaraderie, est-ce que cette école permet d'avoir plus de camarades ou moins ? Pourquoi ?

Stéphane. — Dans l'atelier, on peut être deux classes, alors on peut se voir et puis dans l'autre école ce n'était pas pareil car on était dans une classe. Alors moi, j'aime mieux cette école-là au point de vue camaraderie, car on se voit plus souvent.

L'architecte scolaire... un architecte comme les autres ?

Roger. — Quand on construit une maison, on a en face de soi, un client avec ses besoins définis, avec des désirs précis ; mais dans le cas d'une école, les clients les connaissez-vous ? les enfants et les maîtres seront recrutés quand la caserne sera construite !

Jean-Claude. — Le client n'a pas les moyens de définir exactement son besoin. Il donne les grandes lignes, mais c'est à l'architecte de faire comprendre ou de faire saisir à son client les avantages de certaines solutions ou de lui faire ouvrir les yeux. Il y a aussi une certaine pédagogie qui intervient, le rôle de l'architecte, au départ, est d'apprendre à son client les moyens existants afin que le client s'ouvre de nouvelles voies, de nouveaux horizons. Mais le client, comment peut-il apprendre ou saisir le problème de l'architecture ? En regardant les revues, mais il voit des images finies, sans savoir ce qui s'est passé avant, comment on est arrivé à ce résultat et, on ne peut pas partir d'un résultat pour refaire de nouvelles constructions, on peut s'en servir comme expérience mais à la limite il faudrait connaître toutes les démarches qui ont fait que ce résultat existe, autrement je ne vois pas.

Roger. — Pour cette école, comment s'est faite cette démarche ?

Jean-Claude. — Elle s'est faite très simplement, très directement. Pratiquement, au premier jour où les réunions ont eu lieu chez le maire BERNIGAUD avec l'inspecteur CHASSERY, les directeurs d'école Raymond et Jacqueline MASSICOT et nous. On a commencé à faire les premières propositions qui étaient tout simplement des graphismes. Au départ on a essayé de savoir ce qu'on pourrait faire, on s'est renseigné, on a fait comme tout le monde, on a lu des bouquins, on a regardé ce

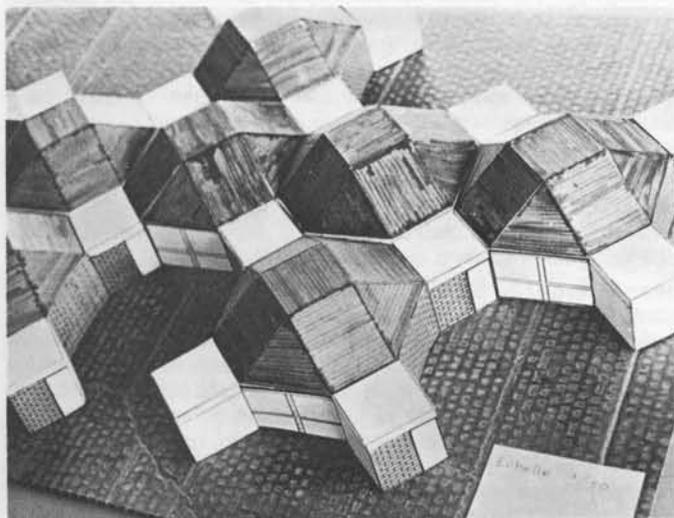
qui a été fait en Finlande, en Suède, en Angleterre, aux Etats-Unis et puis on s'est fait un petit topo général du tout très rapide et à partir de ça on a fait vaguement un avant-projet, tout au moins un dessin graphique tout au plus un organigramme qui leur a été soumis et sur lequel on a commencé à discuter. Ça a été une base.

Roger. — *Vous l'avez fait dans quel esprit ? Est-ce que vous imaginiez déjà l'activité scolaire qui s'y déroulerait ?*

Jean-Claude. — Non, rien du tout, on y connaissait rien du tout, on était complètement nuls et incapables. On fait comme tout architecte auquel on fait appel pour construire un groupe scolaire, qui n'en a pas fait avant, c'était notre cas. A partir de ça, cet organigramme a servi de base de départ et puis on a commencé à travailler. On a commencé malgré tout à aller dans l'ancienne école, voir ce qui s'y passait, on a discuté avec les enseignants, les enfants, on a posé des questions.

Roger. — *De quel ordre, par exemple ?*

Jean-Claude. — Comment ils vivaient à l'intérieur ? La pédagogie Freinet, qu'est-ce que c'était ? Car pour nous, pédagogie Freinet, un grand trou. On a été à quelques congrès pour voir ce qui s'y passait, essayer de comprendre, se mettre dans le climat et à partir de ça on a essayé de sortir un projet adapté réellement à leurs besoins, qui pouvait répondre à ce qu'on pensait tout au moins avec la meilleure solution architecturale. On a offert en même temps aux enseignants des possibilités techniques permettant d'essayer d'adapter leurs idées sur quelque chose de concret, de solide et on est arrivé au système de construction actuel. Système de construction qui est défini très rapidement où les systèmes porteurs de base sont des tunnels. Lorsqu'il y a quatre tunnels on vient mettre une coque ou on ne la met pas. Donc on est parti de volumes primaires de très faibles dimensions et porteurs dans lequel on pouvait mettre soit des sanitaires, des passages, des rangements, des coins-classe, etc., différents types d'activités qui nous ont été définis par des enseignants comme correspondant à des choses très précises. Le deuxième volume qui est un volume beaucoup plus haut sous plafond et qui correspond à des activités de classes, d'ateliers et de salles polyvalentes ; c'est la combinaison du tout suivant certains principes qui fait qu'on obtient l'école.



Roger. — *Est-ce que ça vous a apporté quelque chose, de construire une école plutôt que de faire une maison d'habitation ?*

Jean-Claude. — C'est cent mille fois plus intéressant.

Roger. — *Pourquoi ?*

Jean-Claude. — Au point de vue contact avec les gens, avec les enfants, avec une foule de personnes concernées par ce problème. Dans le cas d'une maison individuelle, on a affaire à un client, un bonhomme et une bonne femme et puis c'est tout et on a tous les emmerdemements possibles avec les gens en question ; tandis que dans une école on le fait d'abord pour une communauté relativement importante où il peut tout se passer et, suivant les propositions que l'on fait, eh bien ça peut être loupé ou pas. Je veux dire par là que ça a une influence en même temps sur l'enseignement (pas l'enseignement directement, mais sur les facilités à faire cet enseignement). Donc c'est relativement grave si on n'est pas conscient de ce type de problème, autant faire n'importe quoi — je veux dire autant

mettre des baraques préfabriquées comme classe —, ça n'apportera rien de plus ; par rapport à une école traditionnelle, une baraque préfabriquée a autant d'intérêt dans un terrain d'espace vert. Ce n'est pas un outil pédagogique défini. Dans notre cas, on a considéré l'école comme un outil pédagogique, comme un espace de rangement, comme une chaise, une table, un tableau, c'est un outil pédagogique comme un autre, il est simplement à une échelle un peu plus grande.

L'apport des enfants

Roger. — *Cet outil pédagogique, vous l'avez défini par un certain nombre de fonctions, par un certain nombre d'attitudes, de possibilités de travail chez les enfants...*

Jean-Claude. — ... Qui nous ont été définis par les enfants et les enseignants tout de suite ; c'est comme ça qu'on est arrivé à ce système de construction.

Roger. — *Est-ce que ça vous a fait découvrir un autre type d'enseignement, c'est-à-dire une autre forme de relation avec les enfants, une autre forme d'apprentissage ?*

Jean-Claude. — Bien sûr, ça fait découvrir ce qu'on ne connaissait pas ; et qu'on ne connaissait pas car nous étions dans des classes qui ne ressemblaient pas du tout à ça et qui étaient des classes traditionnelles qu'on peut voir dans n'importe quel lycée de province, on n'imaginait pas que ça puisse exister. Sauf quand on a commencé à faire nos études d'architecte et bien on a commencé à voir qu'il pouvait exister autre chose.

Roger. — *Ce sont vos voyages à l'étranger qui vous ont permis de voir un peu une autre façon d'être, de vivre ensemble pour des enfants et des adultes ?*

Jean-Claude. — Oui, mais pas essentiellement, vous avez de bonnes expériences en France, par exemple dans la région parisienne ou à Grenoble. Vous en avez un peu partout, tout simplement elles ne sont pas connues, elles ne sont pas publiées et là je fais une critique pour les pédagogues tout au moins Freinet, c'est qu'il y a un manque d'information absolument affreux. Depuis qu'on commence à s'occuper de ce problème d'architecture scolaire, tous les ans on répète la même chose : il n'y a pas d'information, avant de vouloir faire des solutions nouvelles et des groupes modèles, etc., il faut d'abord savoir ce qui s'est fait à l'étranger et en France plus particulièrement, où il en existe des dizaines et des dizaines que personne ne connaît. Or sous prétexte de se gargariser de solutions modernes, on est satisfait quand quelqu'un a trouvé une petite solution qui a avancé par rapport à l'école traditionnelle ; en fait dans certains cas elle est dix ans en retard par rapport à d'autres expériences ; donc avant d'en arriver à ce stade de discussion il faut d'abord s'informer et je regrette énormément que les groupes Freinet ne s'informent pas. A l'étranger, il y a évidemment pas mal d'expériences ; pour ma part je ne suis pas allé en Finlande et en Suède mais un autre architecte de l'atelier Volume a été en Hollande où il y a des expériences intéressantes de ce type, il est allé aussi en Suède donc il a pu voir ce qui s'y passait ; moi je suis allé en Suisse et aux Etats-Unis. Aux U.S.A., depuis vingt ans on commence à s'occuper de cette histoire de groupe scolaire.

Volumes ou usages ?

Roger. — *Dans le groupe que vous avez construit, l'utilisation des tunnels répondait à des travaux diversifiés pour les enfants par petits groupes, mais est-ce que vous avez saisi aussi que cela permettait sur le plan affectif à des enfants de retrouver un volume proche du volume de vie familiale ?*

Jean-Claude. — Oui, mais la réponse à la question est exactement l'inverse de ce que vous avez formulé. On a d'abord pensé à des volumes petits, intimes, bas sous plafond, à l'échelle des enfants, dans lesquels les enfants pouvaient se retrouver. On n'a pas du tout pensé à ce qui pouvait s'y faire parce que à la limite on s'en fout et on se fout royalement de définir un volume-classe, atelier, ou salle polyvalente ou petit espace pour dire : c'est là qu'on va mettre l'imprimerie. Ce n'était pas du tout notre but. Notre but c'est d'offrir des volumes suffisamment diversifiés les uns des autres, situés en des positions bien privilégiées dans lesquels les enfants pouvaient faire ce qu'ils voulaient en accord avec les enseignants, c'était ça notre but, mais on n'a surtout pas cherché à imposer une organisation intérieure, d'abord ça ne fait



pas partie de notre job et ce n'est pas à nous d'imposer une organisation intérieure et à la limite ce n'est à personne d'organiser intérieurement le fonctionnement.

Roger. — *Mais est-ce qu'il ne faut pas prévoir des lieux tout comme dans un appartement on localise une cuisine, un sanitaire, une chambre à coucher, un living ?*

Jean-Claude. — Si, mais ce n'est pas la même chose, parce que là vous définissez des besoins très précis, tandis que vous pouvez très difficilement définir les besoins des enfants, des enfants de cette année.

Roger. — *Si, il peut y avoir un labo photo, un labo sonore...*

Jean-Claude. — Oui, mais ça ce sont de toutes petites choses qui peuvent être définies d'une manière ponctuelle dans des endroits bien précis et une fois que c'est fait, c'est fait, mais il reste tellement d'autres coins, d'autres volumes et d'autres salles pour lesquels on ne peut pas définir ce qui se passera dedans. Ce qu'on peut voir maintenant comme fonctionnement ne sera pas du tout le même dans un an ou dans deux ans. Si vous voulez, comme emplacement très fixe, il y a les sanitaires, les entrées et les passages, c'est tout, le reste n'est pas fixe. On définit maintenant les volumes à l'intérieur parce que la disposition des meubles est réalisée de manière à ce qu'il s'y passe des activités différentes mais rien d'autre ne les différencie.

Roger. — *Est-ce que dans le travail que vous avez eu à faire il n'a pas été nécessaire de faire une éducation d'un certain nombre d'adultes. On a parlé tout à l'heure des maîtres, vous avez certainement dû apporter des éléments d'information et de persuasion également du côté des entrepreneurs ou d'autres collègues architectes, on est toujours un peu parti de la tribu.*

Jean-Claude. — Oui, vis-à-vis des autres architectes ça n'a pas posé de véritable problème parce que à la limite c'est le but de tout le monde de vouloir promouvoir une certaine architecture un peu différente, aussi à partir du moment où ça existe ça ne pose pas de problème. De la part de l'administration, à partir du moment où les éléments de base minimum sont réalisés, l'administration ne peut pas mettre un veto formel sur une forme ou sur une autre. A partir du moment où il y a tant de sanitaires suivant les règles, etc., dans notre cas on était très favorisé parce qu'on offrait deux fois plus de surfaces que les normes minimales de l'Education Nationale. On ne pouvait pas nous gêner du côté des sanitaires, on en a un nombre assez grand, le reste... on nous a imposé un type de toiture ou de couleur de toiture à cause du problème de site mais c'est tout. Si, une chose qu'on regrette et qu'on nous a empêché de faire, c'est un amphithéâtre à l'intérieur. On nous en a empêché sous des prétextes de sécurité car les enfants pouvaient tomber ; quand on connaît l'agilité des enfants ils risquent moins de tomber que les personnes dites grandes ; ça c'est un regret, dans les volumes du milieu on avait prévu dans les plans de permis de construire un amphithéâtre complet pour les jeux d'enfants et des petites représentations et ça nous a été refusé ; moi je regrette fortement. Les utilisateurs nous ont fait confiance depuis le départ, tout de suite. On n'a jamais discuté réellement pour savoir si c'était bon ou pas bon, etc.

Roger. — *Quelle est l'information que vous leur apportiez et qui leur a paru importante à eux et quelles sont les données qu'ils vous ont apportées à vous ?*

Jean-Claude. — A eux je ne sais pas, il faut leur poser la question. A nous, ils ont tout apporté ; ils ont apporté tout ce qu'on ne connaissait pas, il nous ont apporté d'autres moyens de voir qu'on n'avait jamais abordés, une manière d'appréhender les problèmes, une manière de voir les enfants, car on n'était

plus habitué à côtoyer les enfants d'une manière aussi proche, aussi familière. Ça nous a intégré un peu plus à tout ce milieu des enfants de classes, d'enseignants, de maîtres... qu'on avait quelque peu oubliés depuis pas mal de temps.



Faut-il viser le bonheur des enfants ?

Roger. — *Vous avez sans doute senti que les enfants pouvaient être plus authentiques dans le milieu que vous avez créé. Vous avez créé un cadre de vie pour eux, mais est-ce qu'un certain reproche ne va pas vous être adressé à savoir que vous avez cherché à rendre des enfants heureux, épanouis. Or par votre architecture vous les avez très mal préparés à la torture des C.E.S. préfabriqués ou des lycées-cités-scolaires.*

Jean-Claude. — Oui, mais si on ne commence pas très tôt, quand peut-on commencer, et si d'une certaine manière ça peut amener les enfants, qui seront plus tard adultes à concevoir d'autres types d'habitat et à vouloir exiger d'autres cadres de vie, types d'équipement, de bureau, etc., eh bien c'est un réel progrès. Il faut penser à ce qui se passe après, et il faut leur montrer qu'il peut exister autre chose, que c'est à eux de le demander, de le réclamer. Je crois par là que c'est très positif. C'est vrai, certains parents d'élèves ont prétendu que les enfants ne pouvaient pas travailler dans un cadre aussi clair, aussi coloré et aussi agréable. C'est pourtant le minimum vital, on peut faire beaucoup mieux mais pour la forme, pas pour le fond ; le fond c'est ça qui compte et les parents en question n'ont pas saisi qu'avec ce type d'outil pédagogique, ça pouvait faire avancer leurs enfants beaucoup plus rapidement et les libérer beaucoup plus vite, que les contacts avec leurs camarades se fassent d'une manière moins formelle. Je pense que ça peut faire évoluer les enfants.

Roger. — *Est-ce que vous ne pensez pas que c'est finalement l'espace que vous leur avez accordé qui est un des éléments primordiaux de leur épanouissement. Si vous étiez en situation urbaine, limité à des espaces mesurés, disputés, chicanés, est-ce que vous pourriez faire quelque chose ?*

Jean-Claude. — Bien sûr, là le terrain est très grand et on est parti sur une base horizontale à un seul niveau mais des solutions à un double niveau peuvent très bien se faire, avec des demi-niveaux, des sortes de duplex pour enfants, etc. C'est un autre principe mais pour le même but, c'est un problème d'architecture, ça ne pose pas de grosses difficultés et c'est ce qu'il faudrait faire dans un milieu urbain. Ici on a répondu à un problème précis, on nous a donné un grand champ, de l'espace vert, des possibilités et de la place, il est évident que dans un milieu urbain il faudrait penser à autre chose.

Roger. — *Est-ce que ce n'est pas une hérésie de vouloir absolument construire une habitation scolaire sans espace vert autour, sans possibilité de profiter de la nature, parce que finalement ce que les enfants réclament surtout, c'est l'espace et pas tellement le confort des locaux ?*

Jean-Claude. — Espace intérieur ou espace extérieur ?

Roger. — Espace extérieur.

Jean-Claude. — Mais il y a l'espace intérieur qui a autant d'importance que l'espace extérieur ; de toute façon en milieu urbain, c'est une hérésie de construire des groupes scolaires indépendant des habitations, il est bien plus intéressant d'intégrer ce type d'équipement à l'habitation, je veux dire dans de grands ensembles d'immeubles, etc. Il serait bien plus intéressant à l'intérieur d'un immeuble ou sur la terrasse, ça a été fait par Le Corbusier à Marseille depuis longtemps, d'intégrer véritablement ce type d'équipement plutôt que de le dissocier de l'habitat, ce qui est alors offert c'est une association directe avec le cadre familial peut-être à une échelle plus petite.

Dans le cas présent c'est différent car il n'y a pas de milieu urbain bien précis, ce sont des maisons individuelles bien indépendantes, à part un bâtiment d'H.L.M. Il fallait donc répondre par un outil ponctuel. Dans le cadre d'un milieu urbain, il ne faut surtout pas répondre par un objet ponctuel. De plus, interviennent des problèmes administratifs car on peut avoir affaire à deux ministères totalement différents : le Ministère de l'Éducation Nationale et les gens qui se préoccupent d'habitat. Ils ne sont pas les mêmes et voient d'un très mauvais œil l'intégration d'équipement — que ce soit dans le domaine des P.M.I. (protection maternelle infantile) ou autre chose — dans leur secteur bien à eux. De plus il y a des problèmes de financement qui ne sont pas les mêmes. On essaye de dissocier deux constructions alors qu'en fait on devrait construire un tout et, les problèmes administratifs ou de financements ne devraient pas arrêter une certaine évolution. Je trouve ridicule que sous prétexte d'avoir l'indépendance de deux ministères on n'arrive pas à regrouper le tout parce que les financements sont différents.

Roger. — *Et si vous aviez à construire une autre école maintenant, quel type d'école vous intéresserait ?*

Jean-Claude. — J'aimerais bien reconstruire la même école, mais pour pouvoir me servir de ce qu'il y a de positif et oublier ce qu'il y a de négatif, pour évoluer. Car à partir de cette base, il est évident que je vois ça maintenant d'un autre œil et qu'une seconde proposition ressemblerait vaguement à la première avec les aspects négatifs en moins.

Roger. — *Qu'est-ce que vous appelez les aspects négatifs ?*

Jean-Claude. — Problèmes tout simplement d'organisation intérieure. Je ne parle pas des petits problèmes architecturaux ou techniques, ceux-ci ne sont pas trop graves. Problèmes d'organisation intérieure, d'après moi l'organigramme de départ a été faussé par le fait qu'on a divisé le groupe scolaire en deux fois quatre classes pour les primaires et une fois deux classes pour la maternelle, en fait on aurait dû regrouper les huit classes primaires ensemble, les tourner autour des ateliers et autour d'une même et énorme salle polyvalente au lieu de deux salles polyvalentes divisées en deux, deux fois ; et ça c'est une solution bien préférable ; c'est un problème de choix au départ qu'on a prévu au cours de discussion, sur le papier et on se rend compte à l'utilisation qu'il y a un petit problème de ce côté-là et qu'il faudrait regrouper beaucoup plus au niveau des salles polyvalentes. A voir ce qui s'y passe, c'est un très gros défaut. Pour le reste, on a trouvé entre temps de nouvelles solutions techniques pour construire les « éléments coques », pour construire des quadruples coques pouvant couvrir des surfaces de l'ordre de 250 m² sans point d'appui, ce qui peut nous permettre maintenant de construire des espaces beaucoup plus grands, beaucoup plus hauts sous plafond, pour faire par exemple un grand hall de sport, etc.

Roger. — *Et pour l'habitat ? Car vous avez en même temps utilisé ce module pour le logement de service.*

Jean-Claude. — C'est le hasard, on a essayé de savoir si notre outil architectural pouvait servir pour faire de l'habitat et puis il s'est avéré à l'utilisation que ça convenait parfaitement.

Une autre formation pour les architectes scolaires

Roger. — *Est-ce que vous ne pensez pas que la formation des architectes scolaires n'est pas suffisante et qu'on pourrait concevoir une sorte de formation où ils seraient en situation pendant un certain temps avant de faire le travail proposé ?*

Jean-Claude. — Il n'y a pas trente-six solutions pour faire des choses comme ça. Dans le cas de groupe scolaire comme celui d'autres équipements, à la limite il faudrait être enseignant deux à trois ans de suite pour bien comprendre à la fois architecte et utilisateur-enseignant.

Roger. — *Est-ce que la formation ne pourrait pas l'envisager ?*

Jean-Claude. — Non, car à ce moment-là vous devez être architecte avec tous les problèmes techniques de la construction et puis enseignant...

Roger. — *Etre stagiaire...*

Jean-Claude. — Pour une P.M.I., il faudrait être assistante sociale, une crèche, directeur de crèche, un hôpital, toubib ou gestionnaire...

Roger. — *Mais vous voulez tout fabriquer, est-ce qu'on ne peut pas se spécialiser.*

Jean-Claude. — Non, surtout pas, un architecte doit être un homme complet qui doit pouvoir répondre à toutes les solutions...

Roger. — *Mal.*

Jean-Claude. — Peut-être mal, mais essayer d'y répondre et le problème c'est d'essayer d'avoir une ouverture d'esprit suffisamment vaste pour tenter de répondre à toutes les questions. Il est évident que lorsqu'on répond pour un groupe scolaire, au bout de deux ans quand on a construit ce groupe scolaire on commence à s'y connaître un peu en pédagogie, dans les problèmes d'enseignement. Même résultat, lorsqu'on fait une clinique. C'est bien pour ça que les architectes commencent à être valables à partir de 50 ans. A partir du moment où ils sortent de l'école, il leur faut 20 à 25 ans d'apprentissage sur le tas. Dans le cas d'un groupe scolaire on doit faire confiance aux utilisateurs, essayer de répondre à ce qu'ils demandent. Du reste, il aurait fallu que deux ans avant je demande un poste d'enseignant ici, je ne sais pas si je l'aurais obtenu, n'ayant pas les capacités suffisantes.

Roger. — *Sans aller aussi loin, est-ce que vous ne pouviez pas aller un mois dans une école ?*

Jean-Claude. — Ça ne suffit pas un mois, on surnage, on patauge.

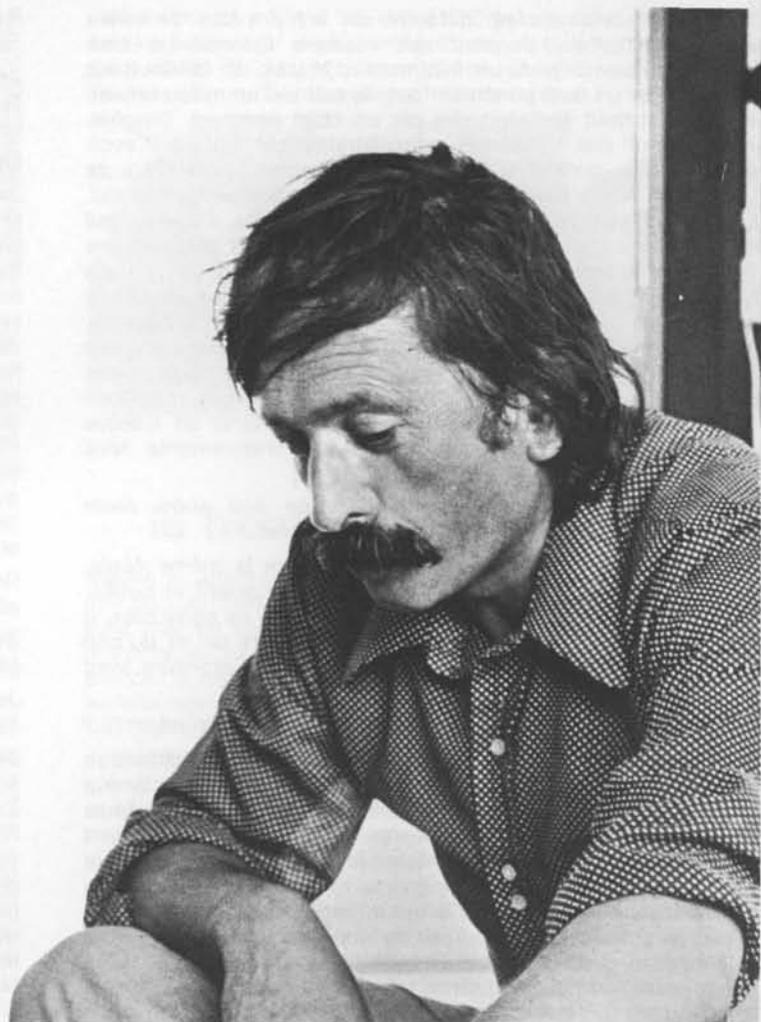
José. — *Quelles sont les motivations profondes qui font qu'à 18 ans on a envie d'être architecte ?*

Jean-Claude. — Aucune. J'en sais rien, il y a peut-être des gens passionnés dès le départ. Pour moi, j'ai la chance d'être né dans une famille où il n'y a pas trop de problèmes financiers. Après mon bac, j'ai essayé de savoir ce que je pourrais faire et surtout, de savoir qu'est-ce qui pourrait m'offrir le plus de temps pour aller aux sports d'hiver, car j'adorais le ski et je voulais y passer un maximum de temps, donc ça voulait dire trois à quatre mois par an ; les seules études qui le permettaient étaient les études d'architecture. Alors j'ai commencé puisque c'était là où j'étais vachement libre. En fait la première année, je me suis emmerdé aussi j'allais beaucoup en vacances, j'ai bien vécu. Et puis la deuxième année ça commençait à m'intéresser un peu plus. Enfin la troisième année, j'ai rencontré, au cours d'un dîner, un gars qui était conseiller général et qui voulait construire une maison de jeunes avec ses terrains et puis moi je n'étais pas d'accord, j'étais contestataire a priori. Alors le gars en question m'a dit : « Eh bien, c'est très simple puisque tu as l'air malin, ma maison de jeunes t'as qu'à la faire. » J'étais un peu coincé, j'y connaissais évidemment rien du tout mais le lendemain matin j'ai acheté une planche à dessin, un T, une équerre, etc., et j'ai commencé à travailler pendant un an sur cette maison de jeunes ; et puis le fait d'être sorti des Beaux-Arts, du moins d'être sorti de cet enseignement rétréci et d'être dans la vie professionnelle a fait que ça a commencé à m'intéresser véritablement et au bout d'un an ça me passionnait complètement. Comme démarche c'est un peu con : un peu par bluff ou je ne sais quoi, j'ai pu saisir au bond la chance qui m'était donnée pendant ce dîner. Mais c'était pas pour des problèmes d'architecture, mais tout simplement pour des problèmes de relations humaines. J'étais au boulot, parce qu'il m'avait dit : « puisque tu es si malin, essaye donc de le faire », et tout est parti de ça. En fait, dans la vie ça part souvent sur des choses qu'il ne faut pas louper.

Enseignants et architectes

Roger. — *Comment s'est effectuée entre vous et les architectes une collaboration ? Comment avez-vous pris contact avec eux ?*

Jacqueline. — Ça remonte en février 68 et nous devions avoir un groupe scolaire neuf puisque l'ancien était vraiment insuffisant et bien entendu les enseignants n'étaient pas au courant du projet. Alors un jour on s'est armé de toupet et on est allé à la mairie et on a pris connaissance du projet qui était un projet classique à étage, la cage à lapin, l'H.L.M. pédagogique. On s'est dit, c'est quand même pas possible. Ça correspondait avec le congrès de Grenoble. On n'y était pas cette année-là, mais Faulon en est revenu en nous parlant des expériences de Boris et disant, vous savez sur le plan I.C.E.M. il y a quand même une commission d'architecte qui travaille, il faut à tout prix essayer de faire quelque chose. On a téléphoné un matin à l'architecte qui nous a dit : Après tout c'est possible



on peut essayer de faire quelque chose. On se rencontre. Alors aussitôt, on a demandé au maire Bernigaud s'il était d'accord : bien sûr, ça l'intéressait aussi, à l'Inspecteur Chassery et à Faulon qui est responsable départemental du mouvement Freinet dans la Nièvre. Alors la machine s'est mise en marche mais on n'arrivait absolument pas à faire varier le projet car ça augmentait terriblement le prix de revient. L'architecte du moment s'était limité au projet Freinet, c'est-à-dire qu'on avait les classes-ateliers et c'était parallélépipédique. Ça ne changeait pas tellement grand chose et ça augmentait vraiment le prix de revient. Malheureusement, il meurt en octobre. Tout était absolument à refaire et à ce moment-là notre maire a contacté une équipe de jeunes architectes de l'atelier Volume de Paris et on s'est mis en relation avec eux vers les années 70-71. A ce moment-là, ils nous ont demandé nos besoins pédagogiques et nous ont proposé ce qu'ils pouvaient faire eux en architecture. Là on s'est rendu compte qu'on vivait chacun dans notre petit monde à nous et finalement on s'est mis d'accord sur l'architecture qui aura été déterminante pour notre groupe. C'est-à-dire qu'on est parti de quelques chose de très très souple, de la petite case qu'ils appellent tunnel jusqu'à la salle polyvalente. Les enfants peuvent s'isoler par un, deux, trois dans le petit tunnel ou alors collaborer avec d'autres classes au niveau des salles polyvalentes. Donc ils nous ont donné les volumes et nous on a choisi finalement parmi tout ces volumes ceux qui répondaient le mieux au principe de la pédagogie Freinet. Tout en voulant ménager nos collègues car ce n'était pas un groupe pilote, pas un groupe expérimental contrairement à ce qui se fait maintenant, ce n'était pas une équipe pédagogique qu'on avait constitué, il fallait donc aussi une architecture qui puisse satisfaire les collègues ne pratiquant pas la pédagogie Freinet.

Roger. — *Vous êtes-vous réunis à plusieurs reprises ou n'avez-vous eu qu'une seule rencontre avec les architectes ?*

Raymond. — Dans un premier temps, c'est Jacqueline qui a rencontré les architectes de l'atelier Volume, il y avait Jean-Claude Dubois, il devait y avoir Lemeur, ils devaient être deux ou trois. Ensuite on a donné nos idées, nos besoins en pédagogie. Jean-Claude Dubois et Christian Bungener sont venus au congrès de Nice et très souvent à Magny-Cours. Ils

ont discuté avec les gosses, avec nous, ils ont passé des heures dans la classe. C'est à ce moment-là qu'ils nous ont proposé plusieurs projets, plusieurs maquettes, plusieurs plans et puis en fonction des subventions, du prix de revient et en fonction de la pédagogie on a choisi à peu près ça qui n'a pratiquement pas été modifié.

Comment associer les enfants à une recherche en architecture

Roger. — *Tu dis qu'ils ont discuté avec les gosses, mais est-ce que les enfants pouvaient avoir des idées techniques sur l'architecture à ce moment-là.*

Raymond. — Les gosses, on les a fait chercher, on a pensé à Boris, à ses expériences. Moi personnellement, je ne crois pas tellement à la recherche dans ce sens. Les enfants te proposent un plan d'école et puis le lendemain ils te proposeront autre chose.

Roger. — *Est-ce que vous n'avez jamais posé la question aux élèves : qu'est-ce que vous avez envie de faire et pour faire cela de quelle place ou de quel volume avez-vous besoin ?*

Jacqueline. — On les a fait beaucoup rêver, on a dit aux gosses (on pensait à ce qu'ils nous avaient dit à l'I.C.E.M. et à Nice quand on leur avait montré les maquettes : il nous avait été reproché d'avoir fait un truc sans les enfants), on a donc dit aux gosses : on va avoir un groupe scolaire tout neuf, essayez de le dessiner comme vous le voulez. Ils ont fait des choses très traditionnelles ; comment voulais-tu que ces enfants qui vivent dans un habitat traditionnel puissent rêver autrement ? Alors, après on leur a dit ; essayez de rêver carrément. Au fond on aurait peut-être eu besoin de l'aide d'un psychologue pour nous aider à interpréter les dessins, mais on a senti qu'ils avaient besoin tantôt d'un petit recoin, tantôt ça allait du salon de lecture à la salle de bal en passant par les salles de cinéma, de télé, de l'ordinateur qui pourrait distribuer les fiches en passant

par les canapés pour pouvoir boire tout en faisant la lecture... des rêves impossibles. On a réussi à déterminer avec les architectes, malgré tout, ce que voulaient les enfants ; les architectes discutaient très souvent avec eux. Ceux-ci n'avaient aucune idée de la pédagogie et ils ont été vraiment très étonnés et très alléchés par les gamins. C'était absolument sensationnel, une découverte de part et d'autre et alors les gosses se sont mis à rêver, à poser toutes sortes de questions.

Raymond. — A travers les recherches très anarchiques des gosses, on arrive quand même à dégager des grandes idées et je crois que J.-C. Dubois a réussi à les réaliser à Magny-Cours. Le petit coin, la salle plus grande et la salle encore plus grande. Il en a parlé et je crois qu'il a raison, il manque une très grande salle. Car une salle polyvalente risque de ne pas être suffisante d'autant que les élèves des collègues ne pratiquant pas la pédagogie Freinet aimeraient bien participer à nos réunions communes. Ça pose un problème mais je crois quand même qu'à travers toutes les recherches des gosses on arrive à dégager les idées suivantes : le petit coin, le groupe classe sécurisant et puis l'éclatement ensuite. Mais ce qu'il ne faut surtout pas faire c'est de prendre au pied de la lettre ce que dit le gosse. Le « haricot » de Boris, je n'y crois pas. Les petits recoins fermés, il faut que ça existe mais il n'y a pas que ça.

Jacqueline. — Pour ne pas faire d'erreur, on n'a pas trop voulu structurer l'architecture, on nous a donné des volumes, à nous de les utiliser. Cette année on les a utilisés d'une façon, l'an prochain on peut les utiliser autrement. C'est très riche en possibilités. On a voulu une architecture qui puisse nous donner toutes ces possibilités.

Roger. — *Entre les architectes et vous, ces réunions se déroulent de quelle façon ? Vous apportaient-ils des plans, vous projetaient-ils des diapositives ?*

Raymond. — Jean-Claude nous a projeté des diapos, il est très attaché à certaines architectures de Grenoble. Il nous a projeté des diapos au congrès de Nevers et puis, il apportait des idées, c'était des discussions à bâtons rompus. Les conclusions se sont tirées à la longue.

Roger. — *Ils ont beaucoup participé aussi à la vie de vos classes, ils ont été dans vos classes ?*

Raymond. — Oui, les gosses les connaissent bien, ce sont des copains.

Jacqueline. — Mais ça ne se faisait pas de façon organisée, c'était très anarchique comme rencontre.

Roger. — *Ils ont fait à peu près combien de rencontres, de voyages ici ?*

Raymond. — Pendant trois ans, Jean-Claude est descendu une fois par semaine.

Quand les lieux modifient les attitudes

Roger. — *Comment les enfants ont-ils réagi les premiers jours de leur entrée à l'école, dans cette nouvelle structure ?*

Jacqueline. — On est d'abord rentré à quatre classes, au mois de septembre. On a voulu relever tous les défis car c'était vraiment le chantier. On avait des préfabriqués qui étaient partis et il fallait bien le faire. Alors, moi de toutes façons, mes gamins (j'ai un C.M.2) étaient très motivés parce qu'ils avaient choisi leur mobilier. Jean-Claude Dubois avait expérimenté l'année précédente, ça n'a pas marché, c'était trop rigide. Quand ils sont rentrés, moi j'ai pris la température tous les mois. Mais tout en étant motivés, ce qui nous affolait, c'est qu'ils restaient dans leur groupe, ils se côtoyaient, ils vivaient comme dans leur ancienne école. Quand le mobilier scolaire est arrivé, ils s'arrachaient les tables des camions, ils montaient leur table. Alors là ils se sont livrés à toute sorte de tâtonnements : mettant les tables d'abord en rang d'oignons, puis par petits groupes, puis en frise un peu grecque. Au niveau des ateliers, ils se côtoyaient, ils se disputaient, se gênant un peu d'une classe à l'autre. Il a bien fallu attendre décembre pour qu'ils prennent bien connaissance de leur classe et de leur tunnel, qu'ils se sentent bien dans leur atelier puis au niveau de la salle polyvalente. Puis un fait déterminant fut celui où les petits étaient en train de faire une maison en carton, et les miens des montages électriques. Alors ils se sont regardés, observés, ils ont dit : mais après tout on pourrait mettre la lumière dans votre

maison. Et je me souviens de la réunion de coopérative dans la classe où Olivier dit : « C'est quand même extraordinaire, on vit à quatre classes là-dedans, on a des correspondants, il se fait des tas de choses et on n'est pas au courant. » Quarit aux règles de vie dans l'établissement : on voulait qu'il soit propre, que les W.-C. soient bien entretenus, qu'il n'y ait pas de papiers. On s'est dit : il nous faut des réunions coopé avec les quatre classes. Ça été proposé et accepté avec beaucoup de joie. C'est comme ça que tous les vendredis soir pendant une demi-heure on montre les choses, on lave notre petit linge sale en famille, on prend aussi des initiatives en commun chaque fois qu'il y a quelque chose à faire. Par exemple, l'architecte nous a proposé de décorer la palissade, on l'a fait en commun. On vit vraiment bien ensemble.

Raymond. — Ma première réaction : au bout de quatre ou cinq jours de classe, j'ai dit : « Mon vieux, tu es en train de te casser la figure parce que tu as une architecture formidable et tu ne t'en sers pas. » Alors j'en ai parlé à Michèle, Jacqueline, Odile aussi. Puis on a essayé de voir ce qu'on pouvait faire. Devait-on dire aux gosses : « attention, vous avez une architecture particulière, il faut en profiter, utilisez les locaux au maximum » ; moi j'étais prêt à le faire, finalement elles m'ont dit non, qu'il fallait mieux attendre. Ça s'est avéré exact. Quand on organise rôtir semaine, pour toutes les activités d'éveil on essaye maintenant que les gosses établissent un tableau à double entrée dans la salle polyvalente. On sait ainsi que le lundi à quatorze heures chez Jacqueline, il y a un exposé, etc., et tous ceux qui sont intéressés peuvent venir.

Roger. — *Ça ne casse pas l'horaire des autres classes ?*

Raymond. — Ça pose des problèmes, quand il y a un exposé chez Jacqueline et que les miens ont entrepris quelque chose. Mais malgré tout ils le savent d'avance ; enfin j'espère qu'on y arrivera en maths et en français.

Jacqueline. — Sur le plan de la créativité, c'est très intéressant. Les petits ont beaucoup apporté aux grands et vice versa. C'est une chose qu'on ne connaissait pas, seule une autre architecture pouvait nous l'apporter.



Education physique

se désporter

Paul LE BOHEC
35112 Parthenay-de-Bretagne
et
Christian MARTIN
C.E.S. Feuchères, 30000 Nîmes

J'ai lu en quelque endroit que le mot sport venait de l'ancien français *se desporter* qui signifiait : se divertir, s'amuser.

J'y ajoute un accent aigu pour qu'il corresponde mieux à ce que je veux dire : se désporter.

En effet, les structures actuelles du sport sont devenues tellement contraignantes que l'activité créatrice naturelle des hommes ne peut plus s'y faire sa place. Alors, nous pensons que nous, les freinétistes, nous avons une action à mener pour que cette place soit restituée.

S'agit-il d'être contre le sport ? Même pas. Mais plutôt contre le détournement opéré par le capitalisme. Le dirigeant d'un grand club professionnel de football ne disait-il pas récemment :

« Les joueurs ne pensent plus qu'à l'argent : ils se sont transformés en comptables. »

Beaucoup de camarades sont contre la compétition. Cependant Freinet disait : *« Il faut que tout homme ait, à un moment donné, l'occasion de prendre la tête du peloton. »*

Le problème ne serait-il pas, justement, de multiplier les pelotons, sans chercher à en supprimer ? Mais il est évident que ce problème de la compétition ne peut se trouver liquidé par un oui ou par un non. Les choses ne sont pas si simples. Par exemple, je connais des gens qui font des complexes d'infériorité terribles. De bonne foi, ils croient ce qu'on leur a dit : à savoir qu'ils étaient des minables généralisés. Et pourtant, ils avaient des qualités naturelles de vitesse, de détente, d'adresse, de force, de résistance supérieures à la moyenne. Si les circonstances leur avaient permis de découvrir que dans le domaine corporel, au moins, ils valaient quelque chose, ils auraient été rassurés sur eux-mêmes. Et cela leur aurait permis de découvrir leurs autres capacités.

Mais il faudra y revenir à ce problème de la compétition. Le sujet que nous voudrions aborder maintenant, c'est celui de la multiplication des pelotons.

Et, à ce sujet, quand Christian Martin me parle de ce que ses élèves font, cela me ravit. Car j'y vois la réalisation de mes très anciennes idées de création généralisée. C'était déjà bien quand je les rêvais ! Mais quand elles se réalisent, c'est évidemment mille fois mieux ! Aussi, donnons-lui immédiatement la parole :

« Après le volley-peinture et le volley-poésie, c'est le foot-rugby qui nous a passionnés pendant tout le troisième trimestre. »

Il faut situer le cadre de l'action. Imaginez une cour ouverte d'un seul côté vers une autre cour délimitée par des platanes. On va donc jouer au foot, dans la cour emmurée sur trois côtés. Et si le ballon passe dans l'autre cour, on jouera alors au rugby. Pour marquer un but, il s'agit de frapper une des deux gouttières, c'est-à-dire la gouttière des autres.

Lorsqu'on présente un match de foot traditionnel, c'est le grand calme, l'angoisse pour certains d'être une nouvelle fois infériorisés ; l'occasion pour d'autres de se régaler, de dominer à coup sûr. C'est injuste, c'est le moins qu'on puisse dire.

Mais s'il est question de foot-rugby, les deux mots ajoutés, c'est déjà du délire. Tout le monde piaffe, on a envie de voir : il n'est plus question de fort ou de pas fort. Tout le monde hume l'occasion de s'affirmer quelque part ou à quelque moment.

On sent un mouvement formidable avant même de commencer car chacun se pressent capable. Chacun imaginera bien quelque chose. Moi, je devine un peu ce qui se passe dans les têtes :

« Les footballeurs n'iront pas au rugby. Donc moi qui ne suis pas bon au foot, je vais me marrer dans l'autre cour. Et si les footeux vont aussi là-bas, eh bien, moi, j'aurais plus de chance ici de toucher le ballon plus souvent. »

Enfin, on pourrait épiloguer longtemps sur ce qui les rend si joyeux. Car s'ils sont joyeux, enthousiastes, il doit bien y avoir des raisons.

Le match est parti, le ballon éclate en tous sens, personne n'arrive à le saisir, les murs renvoient tous azimuts. Les footballeurs sont à la même place que tous les autres. Et pourtant, ils sont là, prêts à tout eux aussi.

Exploit ! Michel qui n'a jamais su arrêter un ballon avec ses pieds vient de le coincer dans le coin de la cour et Jean-Pierre, la vedette de la classe, ne peut rien faire pour le lui prendre. Michel jubile, on sent sa fierté : il vient de s'opposer victorieusement à l'assaut de Jean-Pierre et, de plus, il est le roi du jeu, c'est lui qui est le maître du ballon.

Michel se dégage, le ballon part loin ; une tête, deux têtes, un loupé, le ballon est dans l'autre cour. Miracle ! Jean-Noël passe à la main à Antoine qui lui redonne. Roger passe à fond entre eux deux : il a manqué l'interception. Mais quel régala, il se marre comme un tordu.

Le ballon revient dans le camp du foot. Déjà, il y a des joueurs dans les deux

cours ; la symbiose est faite. Hurlement ! Antoine vient de toucher la gouttière avec le ballon, sans le faire exprès. C'est un point acquis. D'ailleurs, on n'y pense plus. Le ballon est toujours en jeu et se dispute là-bas de l'autre côté. Frédéric le pousse au pied dans l'autre cour, le ramasse à la main et voilà la plus belle mêlée du siècle. Je dis belle parce que celle-là, elle est secouée de rire : là-dedans, on se marre comme des bossus !

Le ballon échappe à Eric, Christian le pousse au pied, avance, avance, shoote. Le ballon monte, monte. Cri de joie ! il frappe la gouttière au ras des tuiles.

Palabres dans un coin :

— C'est trop haut.

— Et ta sœur ! c'est pas des buts de foot, toute la gouttière compte.

But de l'autre côté pendant qu'on discute et même double but car on a le droit d'enchaîner des buts à répétition. Et ça repart : tout le monde joue, tout le monde rigole, les règles se découvrent, presque au fur et à mesure et se détruisent rapidement. Quel délice ! Il n'y a plus de footeux ou non footeux, de forts ou de pas forts. Chacun se rappellera de ce qu'il a fait parce que tout le monde a joué. Tout le monde a marqué le jeu de son empreinte. Ce n'était vraiment pas difficile. Et Alain qui s'est assis là-bas, crevé, vidé, après un raid de quatre-vingt mètres revient tranquillement. Et Eric qui s'est arrêté de jouer pour regarder sans que personne ne lui dise rien a comme tout un chacun des tas de choses à dire sur ce moment de jeu qui a passionné tout le monde.

C'était le moment de déstructuration de la séance. Mais certainement le moment le plus structurant pour ceux qui avaient tant de difficultés à croire qu'ils n'auraient pu jouer au foot. Et encore moins au rugby.

Au départ, c'est peut-être la possibilité de fuite pour certains qui les a sécurisés. Et, dans le jeu, tout s'est bien passé pour eux. Un exemple : Antoine, qui est un footballeur, s'arrêtait devant les situations qui ne ressemblaient pas suffisamment à ses schémas habituels d'engagement. Alors Eric pouvait mieux s'exprimer à ce moment-là. Sur un terrain normal, Antoine aurait continué de le stresser, de l'étouffer. La structure même multipliait les chances d'Eric en mettant Antoine en situation de recherche et non de savoir dominant.

On a compris que le mélange de deux sports peut offrir à tout le monde le sentiment d'égalité des chances dans les possibilités d'intervention.

Un autre mélange a eu des effets formidables, surtout en ce qui concerne la déstructuration et le déconditionnement, le nivellement des possibilités, l'extension des courants de jeu, c'est le volley-basket.

Quatre, cinq, six joueurs de chaque côté d'un terrain de volley et un panier de basket au bout de chacun. Cela a entraîné des situations étonnamment riches de réactions.

Le point marqué par une équipe en volley ne suffit plus, il faut le confirmer d'un panier de basket, sinon il ne compte pas. Cela fait intervenir des situations délicates. Je revois Philippe hésitant, figé, bousculé par ses partenaires pour marquer dans le panier confirmateur. C'est le fou-rire. Il ne semble plus que ce soit le point à acquérir qui compte mais le plaisir du jeu porté à son plus haut potentiel.

Dans un autre domaine, cher à Freinet, je me suis amusé à inventer en pétanque : première maine (ou mène) on pointe, deuxième on ne fait que tirer, troisième, on joue de la main gauche, une autre fois on tire en cloche, ou à ras de terre, ou obligatoirement devant la boule...

Je poursuis ce délire : on peut jouer sur la boule la plus proche qui devient le bouchon, on dévie la boule du pied, s'il y a trois boules en ligne droite cela fait un point supplémentaire. Ou bien celui qui, à la fin de la « maine », tient le point, prend le bouchon et joue avec pour obtenir des points supplémentaires, ou bien on joue alternativement de la main gauche et de la main droite...

On pourrait, bien sûr, imaginer pire pour le plaisir. Mais de tout cela, ce qui semble important, c'est le déconditionnement que propose finalement une multiplication des tâtonnements, qui libère l'imagination, qui sécurise tout le monde en bouleversant les hiérarchies, en étendant les courants de jeu. »

Ecoute Christian, j'ai regardé la pétanque depuis notre rencontre. Au Cap d'Agde, deux adolescentes commencent une partie. L'une d'elles lance le bouchon puis aussitôt ses deux boules qui vont très loin. Elle éclate de rire. Mais l'autre fâchée s'impatiente : « Alors quoi, on joue ! ».

Je fais le pari que c'était celle-là, la plus forte et que l'autre rechignait à lui permettre de manifester une fois de plus sa supériorité.

A Albi, j'ai assisté aux parties de pétanque. Il n'était pas question que je m'y insère : la messe y était trop sérieuse ! Il fallait voir la tension des visages. Cependant, on galéjait. Mais c'était du genre : « Pas étonnant qu'il joue mal : il joue comme un Catalan ! » Bref, toujours des relations de compétition, de domination.

A Albi, André Bonnet m'a dit aussi à propos de notre désport :

« Au basket, quelquefois, un joueur prend le ballon sous son bras et court à l'autre bout du terrain pour le mettre dans le panier. C'est l'éclat de rire général. Mais le prof de gym intervient : « Il faut arrêter ça tout de suite, autrement ça dégénère. »

Parole terrible ! Qu'est-ce qui dégénère ? Et qu'est-ce que ça peut faire ? Oui, on cherche à figer, à conserver, à maintenir, à stopper alors qu'une continuité pourrait se mettre en place. Et elle ne serait pas arrêtée par les terrains limités, par un arbitre toujours idiot, par des enfants dominateurs qui seraient obligés de redevenir constamment des débutants. Ce qui les enrichirait.

Dans notre désport on est libre d'une quantité plus importante de gestes d'expression. Mais il y a une chose qui compte plus encore : la règle nouvelle minimise la finalité du jeu ; le résultat n'a presque plus d'importance, tellement le

vécu prend le pas sur la réalisation d'un objectif. Cela provoque aussi un effet de libération de l'affectivité si je peux dire, plus d'angoisse avant, ni après. N'est-ce pas énorme ?

D'ailleurs, cette déviation en dehors des règles est naturelle. Vous vous souvenez de ces soudains délires dans le jeu. Parfois quelqu'un de plus conditionné que les autres par un besoin de règle ou de reproduction disait, en essayant de maîtriser son rire :

Allez, les gars, arrêtez de faire les cons. Maintenant, on joue sérieusement. »

Et c'était évidemment une vedette dans ce jeu. Au fait, est-ce que se désporter, ça ne pourrait pas signifier se déporter, se porter en dehors des circuits habituels, donc inventer ?

Je ne sais pas si c'est vrai, mais je crois que Kovacs n'obligeait pas ses joueurs d'Ajax à être ponctuels à l'entraînement, à la minute près. Les joueurs qui arrivaient s'incorporaient au jeu en cours, en introduisant une règle nouvelle. Et la punition du dernier, c'était de créer un jeu nouveau pour le lendemain. En France, on joue au flic, on colle des amendes.

Ah ! si la France pouvait être la première à être la dernière dans tous les sports. Quelle liberté elle introduirait ! Et on verrait aussi apparaître le véritable sport pour tous, celui que refusent actuellement les Français parce qu'ils sentent le piège. Car le foot-rugby, par exemple, est-ce que ce n'est pas du sport, et du meilleur avec une participation de tous à la dépense physique, à la recherche de la coordination, de la tactique immédiate, de la spatialisation, de la décontraction, du geste juste...

Et l'on n'aurait pas ce monde entier, obsédé de compétition, traumatisé et névrosé jusqu'à l'os.

Allez, au revoir et désportez-vous bien !



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

VOUS ALLEZ RECEVOIR



LES RÉSERVES NATURELLES d'Afrique de l'Est (I)

793

1^{er} novembre 1974

Des photographes amis sont allés camper dans les principales réserves d'Afrique de l'Est. Ils ont pu voir vivre et photographier les animaux en liberté. Et comme ils sont aussi zoologistes, leurs textes étudient chaque animal avec toute la précision scientifique souhaitable.



LE BLAIREAU

104

15 novembre 1974

Bien que commun en France, le blaireau est assez rarement observé en raison de ses habitudes nocturnes. Le hasard d'un accident au cours duquel un blaireau est écrasé entraîne des enfants à observer l'animal mort et à se livrer à une enquête auprès de chasseurs, de cultivateurs pour connaître ses mœurs, ses ennemis, son utilité.



1917 : LA GUERRE MISE EN QUESTION

63

novembre 1974

Ce n'est que depuis peu que les archives militaires de 1917 sont ouvertes au public. On connaît donc maintenant le chiffre officiel des exécutions consécutives aux mutineries de 1917 auxquels s'ajoutent les victimes d'une justice plus expéditive et plus cachée.

Guy CITERNE analyse les causes qui, en France, ont conduit les combattants de la lassitude à la révolte.



EN AUVERGNE

370

1^{er} novembre 1974

Il ne s'agit ici que de l'Auvergne « physique ». Le relief, le sol, le climat, la végétation sont vus au travers de textes d'auteurs régionaux.

Une brochure qui s'ajoute aux nombreuses parutions sur l'Auvergne : B.T. Nos 488, 729 ; S.B.T. No 82, 308-309, 329-330 ; B.T.2 No 2.



VIE QUOTIDIENNE DANS UN VILLAGE DE LA SAVANE AFRICAINE

860

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



MUSIQUES DU TCHAD

14

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 POEMES EN UN AN

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

N° 2

ACTUALITES

de l'I.C.E.M.

pédagogie Freinet

N° 4

L'ÉDUCATEUR

L'éditorial de ce No 4 prolonge le débat commencé dans celui du No 3 : après l'examen des conditions de l'indépendance de notre mouvement, nous ouvrons le débat par des questions sur notre démarche et le sens qu'elle devrait garder dans son évolution (p. 1).

Comme nous l'avions annoncé, « L'architecte éduque aussi », reportage de R. UEBERSCHLAG à l'école de nos camarades R. et J. MASSICOT à Magny-Cours, retrace l'histoire de la construction d'un groupe scolaire à l'architecture nouvelle qui tient compte de l'enfant et facilite notre pédagogie (p. 3).

La rubrique de nos outils rend compte, par l'article de R. JUILLARD (p. 26) des possibilités de travail offertes par la collection Bibliothèque de Travail Junior (B.T.J.), soit dans l'utilisation, soit dans la réalisation d'une brochure. Et le groupe des camarades responsables de la mise au point des fiches du Fichier de Travail Coopératif, direction de Jean-Paul BLANC, précise l'emploi et les possibilités de ce fichier (P. 29).

Marie-Hélène MAUDRIN rappelle (p. 21) combien sont importantes les conditions de travail et d'effectifs à l'école maternelle pour que celle-ci puisse jouer véritablement son rôle et servir l'enfant.

Notre rubrique Second Degré évoque un problème délicat qui montre l'angoisse vécue par des adolescents et que l'expression libre leur permet de livrer au groupe-classe : « Le suicide » (p. 23), et la méconnaissance des possibilités exactes des enfants que l'on surestime souvent à leur arrivée en classe de 6e : « C'est la faute au primaire ! » de G. RAOUX (p. 24).

Enfin, Paul LE BOHEC et Christian MARTIN poursuivent leur recherche de décloisonnement d'une éducation physique, pour arriver à une libération qui ne soit pas seulement celle des muscles : « Le desport » (p. 10).

The editorial for this N° 4 issue continues the discussion started in the No 3 issue : after studying the conditions of the independence of our Movement, we open the debate, with questions, concerning our approach and the meaning it should keep in its evolution (p. 1).

As we announced, « The architect educates too », a report by R. UEBERSCHLAG from the school of our colleagues R. and J. MASSICOT at Magny-Cours, tells the story of the building of a school complex with a new architectural concept bearing the child in mind and facilitating our teaching methods (p. 3).

The column concerning our tools, through an article by R. JUILLARD (p. 26), reviews the possibilities offered by the series Bibliothèque de Travail Junior (B.T.J.), either in using or in putting together a booklet. The group of our colleagues responsible for putting together the index sheets of the Fichier de Travail Coopératif (Group Work File) headed by Jean-Paul BLANC gives details about the use and possibilities of this work file (p. 29).

Marie-Hélène MANDRIN reminds us (p. 21) how important are working conditions and the size of classes in Kindergarten so that it may play its true part and be of help to the child.

Our column concerning Secondary School tells about a delicate problem which shows the anguish felt by adolescents and that the form of free expression allows them to share with the class group : « Suicide » (p. 23), and the misappreciation of the true possibilities of children which are often over estimated when they enter the First Form : « Primary School is responsible for that ! » by G. RAOUX (p. 24).

Lastly, Paul LE BOHEC and Christian MARTIN continue their research to break down the barriers of Physical Education, to arrive at a liberation which might not be only that of the muscles : « Le Desport » (p. 10).

Der Leitartikel dieser Nummer 4 führt die in Nummer 3 begonnene Diskussion weiter : nach Prüfung der Bedingungen für die Unabhängigkeit unserer Bewegung eröffnen wir die Diskussion, zwecks Fragen, über unsere Methode und die Richtung die wir für ihre Entwicklung einschlagen sollen (Seite 1).

Wie wir schon mitteilten, der Bericht von R. UEBERSCHLAG in der Schule unserer Kameraden R. und J. Massicot in Magny-Cours : « Der Architekt ist auch Erzieher » schildert die Geschichte der Erbauung eines Schulhauskomplexes in der neuen Architekturform, die Rücksicht nimmt auf das Kind und unsere Pädagogik erleichtert (Seite 3).

Die Rubrik betreffend unsere Schulwerkzeuge enthält eine Beschreibung von R. JUILLARD der Arbeitsmöglichkeiten wie sie mit der Serie « Bibliothèque de Travail Junior » (b.t.j.) gegeben sind, sowohl Verwendung als Herstellung einer Broschüre (Seite 26). Und die Kameraden, die — unter der Leitung von Jean-Paul Blanc — für die Ergänzung der Kartei für Genossenschaftsarbeit (F.T.C.) verantwortlich sind, geben Anweisungen zum Gebrauch dieser Kartei und über deren Möglichkeiten (Seite 29).

Marie-Hélène MAUDRIN (Seite 21) weist erneut auf die Bedeutung der Arbeitsbedingungen und der Kameraden im Kindergarten hin, damit dieser, im Interesse des Kindes, voll und ganz seine Rolle spielen kann.

Unsere Rubrik Sekundarschule behandelt das schwierige Problem der Angst der Jugendlichen und wie sie sich davon durch freies Ausdrücken und Aussprechen in der Klassengruppe befreien können : « Der Selbstmord » (Seite 23) und das Verkennen der Möglichkeiten der Kinder, die man oft bei ihrem Eintritt in die Sekundarschule überbewertet : « Schuld daran ist die Primarschule » von G. Raoux (Seite 24).

Zum Schluss setzen Paul LE BOHEC und Christian MARTIN ihre Studien für einen Turrnterricht « ohne Schranken » fort, mit dem Ziel nicht nur die Muskeln zu befreien : « Le desport » (Seite 10).

Este Editorial No 4 prolonga la discusión empezada en el Editorial No 3 : después del examen de las condiciones de la independencia de nuestro Movimiento, nosotros abrimos la discusión, por algunas preguntas, sobre nuestra gestión y el sentido que ella deba guardar durante su evolución (p. 1).

Como nosotros lo habíamos anunciado, « El Arquitecto educa también », reportaje de R. UEBERSCHLAG a la escuela de nuestros compañeros R. y J. MASSICOT a Magny-Cours, describe la historia de la construcción de un grupo escolar con arquitectura nueva que tiene en cuenta el niño y facilita nuestra pedagogía (p. 3).

La rubrica de nuestros útiles da cuenta, por el artículo de R. JUILLARD (p. 26) de las posibilidades de trabajo ofrecidas por la colección « Bibliothèque de Travail Junior » (B.T.J.) sea en la utilización, o sea en la realización de un folleto. El grupo de compañeros encargados de la confección de las fichas del Fichero de trabajo cooperativo, dirección de J.-P. BLANC, especifica el empleo y las posibilidades de este fichero (p. 29).

Marie-Hélène MAUDRIN recuerda (p. 21) cuanto son importantes las condiciones de trabajo y los efectivos a la escuela Materna de tal manera que ella puede tener verdaderamente su función y ayudar al niño.

Nuestra rúbrica enseñanza media superior (preparatoria a bachillerato) trata de un problema delicado que demuestra la angustia vivida por los adolescentes y que al expresión libre les permite de entregar al grupo-clase : « El suicidio » (p. 23) y el desconocimiento de las posibilidades exactas de los niños que frecuentemente son sobrestimadas a su llegada en clase de 6e : « La culpa lo tiene el primario » de G. RAOUX (p. 24).

Por fin, Paul LE BOHEC y Christian MARTIN continúan su investigación con la finalidad de « desconpartimentar » una educación física para llegar a una liberación que nos sea únicamente la de los músculos : « Le desport » (p. 10).

Billet du jour :

QUELS MAITRES VEUT-ON FORMER ?

Chaque année des centaines de camarades retournent dans les écoles normales, entrent dans les divers centres de formation, soit pour se spécialiser, soit pour approfondir leur pratique pédagogique dans le cadre de la formation continuée. Et chaque année nous parvenons les mêmes échos : dans la plupart des cas les stagiaires sont considérés non pas comme des enfants car on ne devrait plus traiter les enfants ainsi, comme des êtres mineurs, tout juste capables d'appliquer avec obéissance les consignes des professeurs qui seuls savent ce qui est bon pour eux.

Certes on a parfois badigeonné le dogmatisme d'un vernis psycho-sociologique. Des camarades nous ont même parlé de séances de pseudo-dynamique de groupe où l'on attend en cercle les décharges d'agressivité et où les animateurs se défendent lorsqu'ils sont contestés en rappelant qu'ils participeront au jury de l'examen de fin de stage (voilà une nouvelle et curieuse version de la psycho-sociologie !). Certes on a fait place aux exposés, aux travaux de groupe mais, bien souvent, rien n'a fondamentalement changé du statut de l'enseigné, enfermé dans la négritude de celui qui ne sait rien et doit recevoir la bonne parole du professeur.

Même les stagiaires qui pratiquent dans leur classe une pédagogie autoritaire supportent mal de se voir traiter en gamins ; ce serait l'occasion de les faire réfléchir aux invariants de Freinet (voir à la fin de Pour l'école du peuple (1)). Néanmoins le malaise ressenti se transforme rarement en rébellion ouverte ; comme chez les élèves, il évolue plus souvent en passivité résignée, en inertie, en réactions de potaches où la contestation se décharge au niveau de la parodie ou du canular (certains verront là un bain de jouvence, d'autres une consternante régression mais de telles décharges sont inévitables dans ce système).

Ce qui nous paraît plus grave c'est le gaspillage de bonne volonté que provoque une telle relation pédagogique au sein des stages. Car la plupart des stagiaires, même traditionnalistes, arrivent avec une certaine disponibilité et un souci d'approfondissement. Bien sûr, ils trouvent parfois plus sécurisant de suivre un cours de math moderne ou de linguistique sans reconsidérer leur propre façon d'aborder la pédagogie mais le rôle des formateurs devrait être de les aider à se remettre en question sans angoisse mais sans autosatisfaction.

On dira pour les excuser que la plupart des formateurs sont eux-mêmes insécurisés face aux stagiaires parce qu'ils ont peu l'expérience d'une classe et pas du tout l'expérience des rapports non hiérarchisés avec des adultes. Il ne s'agit pas pour nous de faire leur procès mais d'envisager des solutions positives. On a souvent discuté du type de formation des instituteurs : à l'Université ou dans des centres de formation (écoles normales rénovées) ? Nous sommes nombreux à croire que ce n'est pas le problème fondamental et que la tare commune des E.N. et des C.P.R. est une conception pédagogique totalement dépassée.

Plusieurs groupes de l'I.C.E.M. ont pu animer des stages de formation continuée et cette expérience nous ouvre des perspectives très riches. Quand nous voyons le travail qui a pu être réalisé dans le cas d'une neutralité permissive de l'administration, nous mesurons ce qui serait possible si tous les professeurs et inspecteurs parvenaient à une véritable collaboration en n'étant plus ceux qui régissent mais ceux qui apportent leur contribution selon leur compétence, en essayant d'appliquer vis-à-vis des stagiaires la même attitude que nous voulons adopter vis-à-vis des enfants et des adolescents.

C'est dans ce sens que devrait s'appliquer toute volonté de renforcer la formation des enseignants. Mais acceptera-t-on que les praticiens que nous sommes aient voix au chapitre ?

M.B.

(1) Maspéro éditeur.

Le congrès de Bordeaux : congrès des groupes départementaux

Vous savez déjà que c'est à partir des apports des groupes départementaux que se déterminent le contenu et le déroulement de notre futur congrès.

Voici, à partir d'un exemple proposé par Emilienne Reuge (1), comment pourrait s'organiser la participation d'un département. Emilienne écrit :

En école de ville, on dit toujours que l'on ne peut rien faire. Et pourtant, dans notre milieu, nous passons à côté de richesses que nous n'exploitons pas.

Tous les ans, à Paris, se tiennent des expositions d'art contemporain, parmi tant d'autres manifestations ou témoignages artistiques ou culturels. Combien d'enfants, qui nous arrivent au C.M., sont conditionnés, dépourvus d'imagination créatrice, et combien parmi nous se plaignent des copies de livres ou du désintérêt de leurs élèves ?

Et, cet été aux journées de la Londe, elle nous a montré un montage réalisé avec les diapositives d'œuvres d'enfants et l'enregistrement des commentaires faits par les enfants, le tout, motivé par une visite d'exposition. Elle ajoute :

Cette « tranche de vie » de la classe relate les impressions recueillies après l'exposition Dubuffet à Paris, l'an dernier. Elle traduit la surprise et la découverte par les enfants d'une évolution de la recherche de l'artiste.

Cette visite a déclenché en eux ce même besoin de création avec des matériaux inhabituels ; ils expliquent leur prise de possession de la matière et leur tâtonnement pour perfectionner leur technique jusqu'à ce qu'ils pensent être la réussite.

Une camarade de la région, ayant visité avec ses élèves la même exposition, a abouti à un projet de B.T. Art et celui-ci nous a été communiqué.

A partir de cet exemple vécu, Emilienne pense à une possibilité de participation de son groupe au congrès. Elle propose :

Pourquoi alors ne pas nous retrouver sur le plan de la commission départementale Art Enfantine et avec les camarades de la région parisienne intéressés à d'autres visites du même genre ?

Nous nous donnons rendez-vous pour l'exposition Miro et nous souhaitons nous retrouver ensuite avec une moisson d'œuvres enfantines de niveaux et de milieux différents pour annoncer un travail départemental ou régional de commission EN VUE DU CONGRES DE BORDEAUX.

Donc, dans un premier temps, un groupe départemental envisage un travail et le réalise sous la forme qui le rend le plus apte, à son avis, à une communication au congrès (montage audio-visuel, exposition, etc.).

Ce groupe informe le responsable du congrès et celui-ci, grâce à la centralisation des informations, prévient à son tour les départements qui mènent des travaux se rapportant à un même thème.

Les départements prennent alors contact entre eux, échangent et s'entendent de façon plus complète sur leurs travaux et leurs participations. Ils déterminent ainsi les besoins matériels, d'espace, de temps, nécessaires lors du congrès et informent le responsable à Bordeaux pour qu'il en soit tenu compte dans la préparation et l'organisation des séances ou expositions et la répartition des salles de travail ou des amphithéâtres.

Le congrès arrive alors, et dès ce moment les commissions de travail de l'I.C.E.M. (dans le cas que nous avons cité la commission Art Enfantine) voient comment les apports des groupes peuvent s'intégrer dans un travail de commission, les prennent en charge pour arriver à des réalisations ou éditions et déterminent le plan de travail pour y parvenir.

Il s'agit bien sûr d'un exemple, mais le travail d'organisation qu'il illustre reste vrai pour tout autre cas.

Pour toute demande de précisions, entrer en relations avec :

Georges DELOBBE
24, rue Bahus
33400 Talence

(1) 11, rue de l'Insurrection Parisienne, 94600 Choisy-le-Roi.

La vie de la C.E.L. : Jusqu'où va notre dette ?

Il y a dix ans, quelques camarades avaient lancé au second degré un chantier bandes enseignantes de littérature devenues ensuite livrets programmés de littérature. Il fallut expérimenter dans les classes et donc polycopier bandes et livrets. Malgré de premiers résultats favorables la programmation utilisée restait trop élémentaire et le chantier fut temporairement abandonné.

Pendant environ cinq ans la C.E.L. fournit au chantier les instruments dont il avait besoin : cela représentait des kilos de papier tiré à la Gestetner. A l'effort considérable fourni par les camarades pour créer ces livrets avait répondu de la part de la C.E.L. un effort technique de valeur identique.

Freinet, qui vivait alors ses derniers mois, était au courant de ce chantier. Il en approuvait davantage l'état d'esprit que les réalisations proprement dites, encore trop marquées à son avis par l'esprit scolastique. Mais personne ne découragea les camarades qui s'y étaient attelés. On leur dit simplement : « Au secondaire les problèmes sont tellement énormes que toute brèche est la bienvenue. Continuez, on verra bien. »

Le chantier est aujourd'hui en sommeil. Il n'est pas abandonné pour autant. Lorsque les livrets seront au point, leurs utilisateurs ne sauront jamais ce qu'il en aura coûté à l'ensemble du mouvement pour sortir un instrument adapté exactement aux besoins réels des adolescents.

Cette histoire s'est répétée des dizaines de fois pour des dizaines de chantiers. Le catalogue de la C.E.L. est rempli d'outils ainsi créés. On dit qu'ils sont chers et c'est vrai, la diffusion étant à la limite de la rentabilité. Mais ce que le prix de vente n'inclut pas, c'est l'énorme investissement intellectuel et technique qui a permis à ces instruments de voir le jour.

Ce genre de dépenses est difficilement chiffrable. Et pourtant on peut l'évaluer globalement. Si la C.E.L. connaît des difficultés pour assurer le financement des activités et des productions nouvelles du mouvement Freinet, c'est parce que celui-ci n'a jamais reculé devant des recherches pédagogiques coûteuses et d'un rendement aléatoire. Et qu'il n'a pas l'intention d'y renoncer, le progrès étant à ce prix. Si 10 000 camarades souscrivaient chacun une action de 50 F et si ce versement était renouvelé chaque année, le mouvement Freinet serait libéré de ses irritants problèmes financiers et cela lui permettrait d'aller de l'avant, dans une sérénité comptable qu'il n'a jamais connue.

Dans la campagne des « 50 F pour la C.E.L. », des camarades ont mis l'accent sur la solidarité qui nous lie les uns aux autres. Tous ceux qui connaissent bien le mouvement sentent profondément cette solidarité nouée au fil des stages, des congrès, des rencontres, des lettres échangées. Elle est peut-être moins évidente pour les simples utilisateurs d'outils ou ceux qui lisent des temps en temps les revues du mouvement.

Ceux-là, qui se servent — avec raison — du travail du mouvement seront peut-être plus sensibles à cet aspect du recyclage personnel qu'il effectue grâce à un travail coopératif qui leur est un peu extérieur.

Notre recyclage repose sur l'échange constant des expériences et des outils. Et on a vu combien ces échanges et ces mises au point étaient coûteux et indispensables... La C.E.L. n'est pas une maison d'édition à proprement parler même si elle en a le statut et les obligations. C'est plutôt une entreprise pédagogique à but non lucratif. C'est le support logistique de nos recherches ; sans elles pas de Gerbes, pas de livrets mathématiques, pas de B.T.2, pas de Brèche, pas d'Art Enfantine et Créations, pas de Bibliothèque Enfantine, pas de F.T.C., pas de recyclage fondé sur le travail coopératif.

Ceux qui sont venus avant nous au mouvement Freinet ont payé le prix fort pour ce qu'on n'appellait pas encore la formation continue. L'action C.E.L. a toujours coûté 10 000 anciens francs même à une époque où un instituteur débutant touchait 8 000 F par mois. C'est parce que Freinet avait trouvé 1 500 camarades prêts à sacrifier plus d'un mois de salaire que nous pouvons aujourd'hui pratiquer l'expression libre, nous servir d'un limographe, le bricoler même, et assurer aux enfants et aux adolescents un enseignement dont nous n'avons pas trop honte intellectuellement, qui essaie d'être en accord avec nos idées, et qui nous rend heureux dans nos classes.

Faisons froidement nos calculs. Nous acceptons de payer à la M.A.A.I.F. — autre mouvement coopératif — quelque chose comme 800 ou 900 F par an pour assurer nos véhicules et nos biens dans des conditions qui font quelquefois grincer les autres compagnies.

Mais la plus grande partie de notre temps est consacrée à notre travail. C'est de la manière dont nous faisons classe que dépend une partie non négligeable de notre bonheur personnel. La C.E.L. nous y aide et pour cela nous devons accepter de la prendre en charge.

D'acuns trouveront un peu indécents ces appels aux carnets de chèques. Nous pas. Parce que nous savons à qui nous nous adressons. Nous nous adressons à tous ceux qui, venus vers nous à des degrés et à des titres divers, veulent vivre en accord avec leurs idées, ne font pas de l'argent une valeur en soi et souhaitent une transformation profonde de l'enseignement. C'est en principe le cas du lecteur de ces lignes.

R. FAVRY

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

DES NOUVELLES DU CHANTIER B.T.

Nous publions à nouveau la liste des responsables de chacun des secteurs du chantier B.T. (nous appelons chantier B.T. l'ensemble des productions des brochures B.T., B.T.J., S.B.T., B.T.2 et B.T.R.).

Vous voudrez bien noter les nouvelles adresses des camarades responsables :

B.T. MAGAZINE :

Monsieur DELETANG Henri
C.E.S., 41600 LAMOTTE BEUVRON.

GEOGRAPHIE :

Monsieur DUVAL Claude
Bonvilliers, 60120 BRETEUIL;

HISTOIRE :

Monsieur LEPVRAUD Aimé
Ecole du Bourg, 33670 CREON.

SCIENCES PHYSIQUES :

Monsieur RICHETON Charles
47, rue de Royan, 17640 VAUX-SUR-MER.

B.T. SOCIALES :

Monsieur HETIER Patrick
Ecole de garçons, 49 BOUCHEMAINE.

SCIENCES NATURELLES :

Monsieur FAVET Claude
C.E.G., 84160 CADENET.

Monsieur GROSJEAN Pierre

Ecole de Nitting, 57500 ABRESCHVILLER.

EDUCATION CIVIQUE :

Monsieur REYNAUD Jack
Villard, 87250 BESSINES-SUR-GARTEMPE.

MATHEMATIQUES :

Monsieur BLANC Jean-Paul
Lambisque, 84500 BOLLENE.

ART ET LITTÉRATURE :

Monsieur LE CHARLES Henri
33, rue d'Ascq, 95100 ARGENTEUIL.

DIVERS :

Monsieur DARMIAN Jean-Marie
Montuard, 33670 CREON.

B.T.J. MAGAZINE :

Madame LAGOFUN Paulette
40570 ONESSE.

B.T.J. :

Mademoiselle HENRY France
14, rue des Soupirs, 45500 GIEN.

B.T.2 HISTOIRE-GEOGRAPHIE :

Monsieur LEBEAU Marc
2, rue Racine, 02130 FERE-EN-TARDENOIS.

B.T.2 LETTRES :

Monsieur LAPP Claude
2 bis, avenue Thiers, 02200 SOISSONS.

SCIENCES :

Monsieur MASSON Jacques
162, route d'Uzès, 30000 NIMES.

B.T. SONORES — DOCUMENTS SONORES :

Monsieur GUERIN Pierre
B.P. 14, 10300 SAINTE-SAVINE.

B.T.2 MAGAZINE :

Madame DAVIAS Anette
Lycée de 38480 LE PONT DE BEAUVOISIN.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION :

Monsieur BEAUGRAND Maurice
Buchères, 10800 SAINT-JULIEN-LES-VILLAS.

● POUR PARTICIPER AU CHANTIER B.T.

Si vous désirez recevoir des projets B.T. à lire dans la classe AVEC LES ENFANTS et si vous choisissez une des catégories ci-dessus :

Par exemple B.T. GEOGRAPHIE Claude DUVAL
B.T.2 LETTRES Claude LAPP
B.T.J. France HENRY

vous écrivez directement aux camarades pour donner votre nom et votre adresse.

Les responsables attendent votre courrier, car chaque année, il faut compléter les listes et les revoir complètement du fait que beaucoup de camarades changent de poste et déménagent.

● POUR LES PARTIES MAGAZINES :

Si vous désirez adresser quelques pages

- de votre album scolaire,
 - un album,
 - une enquête,
 - le résultat des travaux issus de la correspondance scolaire,
- adressez-vous directement pour
- B.T.J. : à Paulette LAGOFUN,
 - B.T. : à Henri DELETANG,
 - B.T.2 : à Anette DAVIAS.

(Voir les adresses sur la liste ci-dessus.)

Etude du milieu et B.T. Magazine

L'étude du milieu qui prend place parmi les disciplines dit « d'éveil » cause parfois bien des soucis à des camarades habitués de par leur formation à des recherches livresques plus qu'à une observation concrète et directe de leur environnement.

Les « enquêtes » se limitent souvent à la compilation des B.T. ou B.T.J. Et pour les classes-enquêtes on conduit régulièrement les enfants au pied du vieux château, à l'usine où l'on ne comprend pas toujours ce qui se passe dans les gros réservoirs et les tuyaux ! ou bien encore, si la caisse de la coopérative le permet, on part en excursion, loin, bien loin, pour si peu de profit. Si cela est impossible, on déclare vite que le milieu est bien pauvre !

Les études d'animaux ou de plantes se font en général facilement si on s'arrête à leur observation extérieure. Mais dès qu'on s'intéresse à leur physiologie, à leur biologie, c'est une autre affaire. Nous aurons sans doute l'occasion d'y revenir.

En histoire, ceux qui ont abandonné les manuels ont à leur disposition deux guides simples, les B.T. 324-325 *La recherche historique* et B.T. 327 *La recherche préhistorique*. Est-ce suffisant ?

En géographie, est-il bien naturel d'étudier la situation du village ou de la ville, le relief, le climat, les cours d'eau... selon la sacro-sainte litanie des vieux manuels et des « monographies » ?

Mais le milieu, ce n'est pas uniquement ce découpage en grosses tranches des spécialités de savants, bien isolés par les cloisons des manuels, des horaires, des enseignements et des enseignants ; c'est aussi tout le reste ! C'est TOUT ce qui nous entoure, la vie dans toute sa complexité, la vie de tous les jours, la vie qu'il faut essayer de comprendre parce qu'on en est soi-même un élément. Toute éducation doit amener l'enfant et l'adolescent — et l'adulte — à prendre conscience que la vie actuelle est le résultat de l'action de l'homme d'hier et d'aujourd'hui et que chaque individu seul ou en groupe peut agir sur le milieu.

La démarche ? Nous la pensons très simple, très naturelle. Ouvrir les yeux, être curieux, regarder autour de soi, sans essayer de rattacher à tel ou tel chapitre d'un manuel.

Paul Le Bohec a donné un bon exemple de ce qu'on peut voir (*Techniques de vie* n° 117, p. 38) ; nous le reproduisons ici :

Le reste vient tout seul : analyse de la situation, formulation d'hypothèses, expérimentation, confrontation de documents... Il suffit souvent de suivre les questions et les propositions des enfants avec l'aide de l'éducateur. Attention : certaines semblent naïves ou stériles à ce dernier. Est-ce bien vrai ? On reconnaît l'inutilité d'une recherche seulement quand elle a été faite. Ou alors on savait le résultat avant de chercher ; dans ce cas il était inutile de chercher. Un philosophe disait : « Ne pas savoir, c'est déjà savoir. »

Un tel processus de travail ne nécessite pas au départ une masse de documents. Au contraire, il est formateur de chercher où il est possible de trouver les renseignements dont on a besoin.

Pour que s'épanouissent pleinement cette curiosité, l'esprit critique qui l'accompagne et l'approche incessante de la vérité qui en découle, il faut cependant que la classe vive dans un climat permissif où les enfants ont l'habitude de s'exprimer librement, de s'écouter et de travailler coopérativement.

Pour aider les camarades qui seraient tentés par une telle étude du « milieu », nous avons pensé ouvrir, dans les pages B.T. Magazine, une rubrique que nous appelons : SOYONS CURIEUX.

Nous proposons un document, un fait de la vie courante et demandons aux enfants :

- de chercher tout ce qu'ils désirent à partir de ce document,
- de noter les questions qu'ils se posent,
- d'indiquer ce qu'ils ont trouvé et ce qui est resté sans réponse,
- de nous dire aussi comment ils ont fait leurs recherches, où ils se sont adressés, où ils ont puisé leurs renseignements,

— de nous envoyer également les travaux qu'ils ont réalisés et que nous publierons en partie ou en totalité dans B.T. Magazine ou même en B.T.

Ainsi, nous atteindrons peut-être, en plus, un but que nous nous sommes fixés depuis longtemps : mettre au point des B.T. « décloisonnées », des B.T. qui permettent d'aborder des sujets pour lesquels nous avons jusqu'à maintenant manqué d'imagination, des B.T. coopératives quant à leur contenu.

Nous nous interdrons de mentionner des pistes possibles de recherches qui risqueraient d'orienter trop, de scléroser la spontanéité, alors que nous désirons faire éclater toute la richesse d'investigation, d'imagination qui trouve son origine dans un fait simple.

Un mois après la publication du document dans B.T. Magazine, nous ferons le point des travaux en cours et à ce moment-là nous pourrions ouvrir des pistes qui auraient pu être oubliées et qui relanceront la recherche.

Pour le moment, nous envisageons de présenter les faits suivants :

- une série d'étiquettes de produits alimentaires,
- les pièces de monnaies actuelles en aluminium,
- une balance dite « romaine »,
- des œufs,
- une bouteille,
- une feuille de remboursement de Sécurité Sociale,
- une affiche de vente aux enchères,
- un poste-frontière,
- un tableau des cours de la bourse,
- des fouilles archéologiques,
- un lavoir,
- un hypermarché,
- un transformateur...

Si cette rubrique vous intéresse, prendre contact avec :

Henri DELETANG

C.E.S.

41600 Lamotte-Beuvron

Rencontre de Theix (Puy-de-Dôme) du secteur second degré Assemblée générale concernant B.T.2 Projets souhaités

D'après les camarades présents à cette rencontre, les jeunes aimeraient voir traiter dans la collection B.T.2 les titres ou les thèmes suivants :

- La vie des adolescents et la vie du travail : emploi... la vie dans les entreprises.
- Avortement, contraception, sexualité, histoire de la législation la concernant.
- L'école, son évolution, l'école d'aujourd'hui, les problèmes de la transformation de l'école.
- Les communautés.
- Les relations entre les jeunes et les adultes, les conflits de génération.
- Les « problèmes » de la moto.
- La technologie, les constructions mécaniques.
- La poésie contemporaine et les jeunes poètes.
- Les problèmes se rapportant au cinéma.
- Les extra-terrestres et les O.V.N.I.
- Le spiritisme.
- L'autogestion.
- La révolution de 1789.
- Les sociétés primitives.

C'est une chose que de commander son repas sans consulter le menu, mais c'est autre chose ensuite pour les cuisines d'apporter ce que les clients réclament ! Il faut faire le point.

Parmi les sujets énoncés, un ou deux seulement ont été pris en charge par des présents :

- les sociétés primitives, par Jacques Brunet,
- les problèmes de la moto par Joël Morimon.

Nous allons proposer par diverses relations à des auteurs quelques-uns des sujets énoncés plus haut ; si, dès maintenant, vous pensez pouvoir entreprendre la réalisation d'un projet, ou plus

ITES - ACTUALITES - ACTUALITES

simplement, participer à une réalisation, écrivez sans tarder à :

B.T.2

M.E. BERTRAND, Cannes

qui adressera les fiches techniques et celles permettant l'annonce de mise en chantier.

Par ailleurs, d'autres sujets sont régulièrement réclamés mais jamais entrepris.

Par exemple, des sujets se rapportant à la vie économique : *Qu'est-ce que c'est qu'une société de consommation ?*

Malheureusement, nous sommes coupés de tout contact avec des profs d'économie. Qui pourrait intéresser des collègues à ce chapitre que réclament particulièrement les adolescents ?

Nous avons reçu de nouveaux projets jusqu'au 1er octobre 74

- *Frédéric Chopin* par Halina Seme-nowicz.
- *Les bons champignons* par Yves Lanceau.
- *Les sapeurs-pompiers* par Gérard Bertrand.
- *Rembrandt* par Henri Le Charlès.
- *L'industrie atomique face à la vie* par Grosjean, Rettig, Ziller.
- *Le kangourou* par Jacques Millot.
- *Jésus* par Marcelle Goetz.
- *L'U.R.S.S. de 1917 à 1927* par Jean-Jacques Marie.
- *La France et les Français de 1944 à 1958 : I. Repères, textes et documents.*
- *La France et les Français de 1944 à 1958 : II. Pistes de travail* par Gilles Lemercier.

Ces projets seront adressés dans les circuits de lecture au cours de ce trimestre scolaire.

Nous avons fait partir dans les circuits de lecture

depuis la rentrée 1974 les projets suivants :

- Par Claude FAVET (chantier sciences naturelles) :
 - *L'ostréiculture en Charente-Maritime.*
 - *Fruits sauvages bleus et noirs.*
- Par France HENRY :
 - *Le reboisement.*
 - *Papa est médecin.*
 - *La moto.*
 - *Le yaourt.*
- Par Marc LEBEAU (chantier histoire-géographie) :
 - *Histoire d'Israël.*
- Par Henri LE CHARLES (chantier art et littérature) :
 - *L'assommoir.*

Vous pouvez participer avec les enfants aux circuits de lecture des projets en écrivant à chacun des responsables des chantiers particuliers.

Le numéro 197 de Techniques de Vie spécial chantier B.T. contient les projets annoncés jusqu'au 30 août : demandez-le éventuellement à votre délégué départemental. Voici les nouveaux projets annoncés depuis :

Je me propose de réaliser un projet



- **TITRE :**
LA MANTE RELIGIEUSE (monographie d'enfant)
- **NOM DU RESPONSABLE :**
MOREL Jean
- **ADRESSE :**
Ecole annexe garçons, 83000 DRAGUIGNAN

● PLAN DE LA BROCHURE :

Des observations faites en classe sur une année entière par Marie-France avec quelques compléments provenant de ses camarades.

Montrer aux maîtres que, sans matériel avec seulement un peu de patience, une élève moyenne peut arriver à un ensemble d'observations dignes d'intérêt sur le plan scientifique.

● LIMITES DONNEES AU SUJET :

Pas de connaissances livresques, pas de termes savants. Relation simple dans un langage enfantin des différents moments de la vie de la mante.

La seule intervention du maître a été de lire un passage de J.H. Fabre pour provoquer la contestation...

● NIVEAU VISE :

Elèves du C.E. et du C.M.

Je me propose de réaliser un projet



● INTITULE :

L'ETAT CIVIL

● L'IDEE DE LA REALISATION VIENT DE :

NOM : JAUBERT Jean-Pierre

ADRESSE : 17, rue Louis Comte, 05000 GAP

● LE PLAN DE LA BROCHURE EST A PEU PRES CELUI-CI :

L'état civil aujourd'hui :

- son rôle, et dans les années passées,
- comment peut-on connaître qui est né sous Louis XIV, au Moyen Age, etc.

● LES PROBLEMES AUXQUELS JE ME HEURTE ET L'AIDE QUE JE SOLLICITE :

Toutes enquêtes ou documents se rapportant à ce sujet.

● NIVEAU DU PUBLIC A QUI ELLES SONT DESTINEES (niveau d'âge ou niveau scolaire) :

De 6 à 12 ans.

DATE PROBABLE DE L'ENVOI DU DOSSIER

après que le groupe départemental ait supervisé le projet et ait donné son accord : Fin année 75-76.

Je me propose de réaliser un projet



● TITRE :

BEAUX CYGNES

● NOM DU RESPONSABLE :

BERUARD Aristide - Groupe du Parmelan

● ADRESSE :

Place Henri Dunant, 74000 ANNECY

● PLAN DE LA BROCHURE :

- La beauté des cygnes.
- La vie des cygnes.
- Leur légende.

● LIMITES DONNEES AU SUJET :

La présentation du cygne et de sa vie sur le lac avec quelques aperçus sur les légendes.

● NIVEAU VISE :

Niveau habituel des B.T.J.
Etude avec présentation d'apparence moins scientifique que certaines B.T.J. sur les animaux.

Je me propose de réaliser un projet



● TITRE :

NOTRE ECOLE A L'HEURE ALLEMANDE
L'ALIMENTATION DURANT LA GUERRE 39-45

● NOM DU RESPONSABLE :

BADOT André

● ADRESSE :

25800 LE VALDAHON

● PLAN DE LA BROCHURE :

1. Pourquoi les produits manquent-ils ?
2. Le rationnement, les tickets.
3. Comment établit-on les rations ?
4. Qui distribue les tickets ?
5. Que devient le commerce ?
6. Comment se procurer de la marchandise ?
7. Comment remplacer la farine, le pain ?
8. L'ersatz.
9. L'école et les restrictions.
10. Conclusions.

● LIMITES DONNEES AU SUJET :

Au rationnement durant cette période. Les informations ont été recueillies auprès des habitants du village avec un enrichissement dû au livre *La vie des Français sous l'occupation* d'Henri Amoureux (Librairie Fayard).

● NIVEAU VISE :

C.M.2 ou second degré - 10 à 15 ans.

Je me propose de réaliser un projet



● INTITULE :

LES PLANTES ET FLEURS DU BORD DE MER

● L'IDEE DE LA REALISATION VIENT DE :

NOM : AUCANTE Raymond

ADRESSE : Les Rhuits Vouzon, 41600 LAMOTTE-BEUVRON

● LE PLAN DE LA BROCHURE EST A PEU PRES CELUI-CI :

1. Plantes des marais salants.
2. Plantes des sables.
3. Plantes des rochers.

● NOUS LIMITERONS LE SUJET A :

Côte Atlantique et Manche.

● LES PROBLEMES AUXQUELS JE ME HEURTE ET L'AIDE QUE JE SOLLICITE :

Je possède l'illustration couleur. Je pense réaliser l'illustration noir et blanc cet été.

● NIVEAU DU PUBLIC A QUI ELLES SONT DESTINEES (niveau d'âge ou niveau scolaire) :

Enseignement primaire et premier cycle.

DATE PROBABLE DE L'ENVOI DU DOSSIER

après que le groupe départemental ait supervisé le projet et ait donné son accord : Noël 1974.

Je me propose de réaliser un projet



● INTITULE :

LA ROBOTIQUE

● L'IDEE DE LA REALISATION VIENT DE :

NOM : Roger FAVRY

ADRESSE : Lycée technique 82017 MONTAUBAN

● LE PLAN DE LA BROCHURE EST A PEU PRES CELUI-CI (provisoire) :

Un vieux rêve devient réalité : du joueur d'échec de Maëlzel aux premiers colloques sur la robotique.

Quelques notions de base :

- logique des circuits,
- logique combinatoire.

Des expériences faciles : la machine à trier les syllogismes.

Perspectives philosophiques : la machine et la pensée.

Systèmes digitaux et analogiques.

Systèmes séquentiels : les machines transfert.

Deux écueils redoutables de la robotique :

- la miniaturisation,
- la fiabilité.

● LES PROBLEMES AUXQUELS JE ME HEURTE ET L'AIDE QUE JE SOLLICITE :

Aide demandée : logiciens, techniciens en informatique, philosophes branchés sur ces problèmes, matheux.

● LIMITE DES INFORMATIONS OU DES CONNAISSANCES VISEES :

— Nous sommes à la troisième génération des ordinateurs.

— La quatrième serait, d'après la science-fiction, l'étape « positionnelle » : extrapolation invraisemblable ?

— Robots androïdes ou simples ordinateurs perfectionnés ?

— La conquête du pouvoir selon Asimov, Van Vogt et quelques autres bons auteurs de science-fiction.

— Perspectives politiques et sociales : les modèles possibles de développement ?

DATE PROBABLE DE L'ENVOI DU DOSSIER

après que le groupe départemental ait supervisé le projet et ait donné son accord : Septembre 1975.

Du stage de Marans

Je suis allé suivre mon premier congrès à Marans (congrès régional). Pendant trois jours, j'ai participé à la commission maths, avec Jean-Louis Broucaret, Philippe Soulié, Robert Dupuy et d'autres.

Ils m'ont demandé, à la suite du travail de la commission, de faire un article pour *L'Éducateur*, moins sur les finalités de la mathématique que sur la pratique quotidienne.

Alors je vous livre MES IMPRESSIONS DE CONGRES.

Au congrès régional de Marans (Val-de-Loire, du 29-8 au 2-9-74), j'ai rencontré pour la première fois des copains d'autres départements que le mien. Dans la commission mathématique, nous avons beaucoup travaillé, à mon avis, et je peux dire, quelques temps après la fin de ce stage, qu'il a été très constructif pour moi.

Le bilan de trois journées de travail intensif peut se résumer ainsi :

— Un travail plus efficace se fait ainsi, car chacun est invité à prendre la parole et à exposer ses problèmes (au contraire des journées départementales, où, dans la pratique, tout le monde écoute celle ou celui qui a plus travaillé ou réfléchi

sur la mathématique que les autres).

— De ce fait, nous nous sommes aperçus que nous travaillions tous de la même manière (en gros, deux matinées de recherche libre, et le reste en recherche très guidée voire en leçons magistrales), que nous avions tous les mêmes difficultés (compétence et connaissances limitées en math, incapacité de saisir dans les recherches des enfants ce qui est exploitable et à quelles notions ça se rattache).

— En bref, tout le monde a rassuré, sécurisé tout le monde. Ce qui a pour conséquence positive un désir de changement dans la classe à la rentrée au niveau de la libre recherche (nouvelle manière d'aborder la mathématique).

— Cependant, pour se sécuriser *entièrement*, nous avons élaboré une sorte de plan d'organisation des recherches mathématiques tel que nous espérons qu'il pourra être un outil utilisable par n'importe quel collègue, quelles que soient ses limites dans les connaissances mathématiques.

— A partir de cet outil (pour les maîtres, pas pour les enfants), nous pensons faciliter le travail de chacun et surtout susciter les expériences et les recherches en maths.

— Je joins cette fiche-outil, qui met les idées en place, et qui, à la limite, peut servir de cahier journal en maths.

— Nous allons expérimenter ces fiches au niveau régional, nous les mettrons dans un classeur et nous confronterons tous nos classeurs au congrès national de Bordeaux. Peut-être arriverons-nous à

fabriquer un outil qui permettra à chacun de faire de la recherche au jour le jour.

— Avant, nous en parlerons dans les réunions départementales qui ne seront plus, ainsi, des conférences de l'un ou de quelques-uns d'entre nous. Nous espérons *accrocher* beaucoup de monde et recevoir des réponses nombreuses par ces fiches qui facilitent, nous l'espérons, le travail d'écriture et de compte-rendu de recherches.

— Bien sûr, il ne faut pas considérer cette fiche comme un outil définitif, une panacée, et peut-être est-ce gênant de la conserver sous cette forme jusqu'au congrès, mais ainsi nous éviterons les malentendus en vocabulaire, nous aurons une base de discussion commune.

— Nous n'avons pas abordé du tout la question fondamentale : *Pourquoi la mathématique ?* Nous n'avons pas le temps et nous préférons tous en rester à nos problèmes pratiques dans la classe.

— Cependant, nous avons tous le sentiment qu'il faut des gens en pointe, pour aller toujours plus avant dans ces questions de fond. Mais nous sommes aussi persuadés qu'il faut des intermédiaires avec les collègues qui ont leurs petits problèmes quotidiens en classe. Nous avons eu le sentiment d'être une équipe qui peut servir d'intermédiaire. Nous y sommes prêts. Il faut le faire. Sinon les articles de maths dans *L'Éducateur* resteront hermétiques pour la plupart d'entre nous.

Gérard LETESSIER
école publique de Dirol - 58190 Tannay

RECHERCHE MATHÉMATIQUE COMMUNE A LA CLASSE													
TETES DE CHAPITRES DU PROGRAMME	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NIVEAU	DATE	
1. POINT DE DEPART :													
	corresp.	coop.	entretien	outils	maître	enfants	éveil	ed. phys.		
spontané													
provoqué													
2. ORGANISATION :													
	Durée	Organisation dans l'espace	Outils	Part du maître						
Recherche libre	individuelle												
	groupe												
	collective												
Recherche guidée	individuelle												
	groupe												
	collective												
3. DEVELOPPEMENT :													
	recherche	←	→	communication									
		par étapes		à la classe									
					Combien de pistes, quels rapports entre la partie recherche et la partie communication, quelle est la part du maître ?								
4. ABOUTISSEMENT :													
modèle	OUI	NON	Observations										
fiches d'acquisition													
contrôle													
programme (niveau)													
nouvelles pistes													
5. REFERENCES (dans les outils C.E.L.) :													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 10px;"> <p>MODELE</p> <p>(Reprise de l'affiche exposée sur le mur en classe pour les enfants, si l'on travaille ainsi.)</p> </td> </tr> </table>													<p>MODELE</p> <p>(Reprise de l'affiche exposée sur le mur en classe pour les enfants, si l'on travaille ainsi.)</p>
<p>MODELE</p> <p>(Reprise de l'affiche exposée sur le mur en classe pour les enfants, si l'on travaille ainsi.)</p>													

De nos correspondants départementaux Groupe d'Eure-et-Loir : travail et animation

37 membres du groupe d'Eure-et-Loir se sont réunis les 11-12 septembre pour tenter de faire repartir la vie du groupe, les relations, le travail sur de nouvelles bases.

Voici l'objet de nos discussions, l'exposé de nos décisions :

1. DECISION UNANIME DE REVENIR TRAVAILLER DANS LES CLASSES : cette forme de travail est apparue immédiatement L'ELEMENT MOTEUR CLEF DU DEVELOPPEMENT DE LA VIE DU GROUPE : abandonner le verbiage pour étayer notre théorie à partir du travail effectif des classes.

Voici les conditions retenues :

Le groupe souhaite un échange de visites dans les classes en FONCTIONNEMENT, les jours de classe, par deux copains AU MAXIMUM, durant une journée au moins.

Plusieurs formules sont proposées :

- Sur une simple INITIATIVE PERSONNELLE de TOUT collègue du département.
- Visites constituant un travail en relation avec le groupe départemental (voir plus bas).
- Journées en commun avec des collègues et tout ou partie de leur classe.

Nous désirons la réciprocité de ces visites, dans des délais rapprochés, sans exclusive par rapport à l'ensemble des collègues, et sur un plan départemental.

Nous avons pris contact avec les I.D.E.N. qui ont tout exprimé un avis favorable.

Le travail dans les classes se complètera de celui que nous ferons avec les enfants le mercredi sur l'initiative des chantiers. Un calendrier trimestriel est établi.

2. Nous avons analysé globalement le VECU DU GROUPE depuis quelques années et nous en avons déduit qu'il est désormais nécessaire d'ASSUMER COLLECTIVEMENT LA RESPONSABILITE du travail et de l'animation du groupe.

3. En conséquence, nous avons cherché à exprimer nos intentions de travail qui se sont révélées fort diverses. Il nous a paru INDISPENSABLE DE LIMITER LE NOMBRE DES CHANTIERS en se regroupant autour des LIGNES DE FORCE du groupe. Les chantiers retenus sont les suivants : math, autogestion, vers la lecture, premier cycle, connaissance de l'enfant, audiovisuel.

4. Nos structures DECOULENT de ces décisions de travail :

Chaque chantier délègue un responsable au sein d'un C.A. aux côtés des autres camarades chargés de la liaison avec Cannes, la liaison avec l'E.N., le travail militant auprès des non-enseignants.

La multiplication des MEMBRES répondra à la multiplication des BESOINS RESSENTIS.

Un BULLETIN est mis en place : une équipe a pris la responsabilité de la frappe, du tirage, de la diffusion.

A titre d'exemple, nous communiquons l'organisation de deux chantiers de travail :

1. CHANTIER VERS LA LECTURE :

En faisant le tour de nos expériences, il nous est apparu que ce qui importait, était l'ensemble des activités conduisant l'enfant à aborder l'apprentissage de la lecture avec le plus de chance de réussite :

- gymnastique (organisation de l'espace, schéma corporel, etc),
- rythme-musique,
- maths,
- jeux sensoriels, etc.

Nous nous fixons donc pour le premier trimestre un certain nombre d'objectifs :

a) D'ici le 16 octobre (première réunion) : OBSERVER ET NOTER durant les activités, vécues collectivement ou individuellement, LES SITUATIONS pouvant conduire à l'élaboration d'une FICHE qui sera utilisée soit individuellement, soit, et de préférence, par petits groupes.

Cet outil-fiche, permettrait à chaque enfant soit d'appréhender, soit de fixer, des notions comme : avant, après, hier, aujourd'hui, lent, rapide, dessus, dessous, etc.

b) Le 16 octobre et après :

- confrontation de nos essais,

- échanges de fiches (telles quelles ou améliorées),
- expérimentation.

2. CHANTIER AUTOGESTION :

Modalités de travail :

Un cahier de roulement circulera qui traitera de la prise du pouvoir institutionnel (qui décide, qui organise...).

Chaque camarade commence à rédiger ses observations du groupe classe dès la rentrée.

Une rotation rapide est souhaitée : pas plus de trois jours par camarades ; au-delà, on passe le tour.

Par ailleurs, un travail dans la classe est prévu par la venue de camarades sous deux formes :

- Jacky, Pierre se sont engagés à recevoir les mercredi 16 octobre et 6 novembre les copains du chantier dans leur classe (et tout autre camarade intéressé bien sûr) pour travailler dans l'optique du cahier de roulement.

- D'autre part, des camarades iront travailler dans la classe en fonctionnement du camarade concerné par la séance du mercredi.

I.E.L.E.M.

De nouveaux correspondants

05 Aimée EYRAUD, Pisançon, 05500 SAINT-BONNET.

11 Jean-Marie MARTY, école F. Mistral, 11200 LEZIGNAN.

38 Janine DODE, 28, rue du Drac, 38 SAINT-EGREVE.

58 Gérard LETESSIER, école publique Dirol, 58190 TANNAY.

Un appel de la commission éducation spécialisée :

La commission éducation spécialisée demande à tous les camarades de l'I.C.E.M. qui sont actuellement en stage C.A.E.I. de se faire connaître le plus tôt possible à :

Bernard GOSSELIN

école maternelle Gambetta, 60110 Méru en précisant dans quel centre ils effectuent leur stage.

F.I.M.E.M.

Les hors-frontières dans nos stages d'été en France

Plusieurs de nos stages ont été suivis cet été par des camarades de divers pays.

Deux jeunes Allemands qui ont vécu celui de Vesoul nous donnent leurs impressions :

Le stage était dans l'ensemble très entraînant et nous a apporté beaucoup de neuf. Le travail dans les différents ateliers (pratiques et théoriques) nous a beaucoup plu : nous n'avons pas seulement parlé de pédagogie Freinet mais nous l'avons vécue, ce qui nous a paru spécialement important car nous étions habitués à une formation théorique unilatérale.

Les ateliers de création nous ont le plus « accrochés » car c'est là que le problème de la langue était le plus minime. Le fait de rencontrer des personnes et de mieux les connaître dans les groupes de travail nous a été très agréable.

Nos critiques :

- Les ateliers d'expression étaient trop axés sur l'esthétique et pas assez sur les activités manuelles (menuiserie par exemple).

- Le programme était trop chargé et ne laissait pas assez de temps pour les échanges et la réflexion personnelle.

En plus, le problème de la langue ne nous facilitait pas les contacts. Mais nous avons rarement eu l'occasion de rencontrer autant de personnes sympathiques à la fois et nous sommes contents d'avoir découvert le mouvement Freinet en France. Nous espérons pouvoir provoquer quelque chose de pareil en Allemagne.

Sibylle SCHAFFER et Christoph HENNIG

Nous remercions les camarades de Haute-Saône et les responsables qui nous donneront des échos de la participation des hors-frontières à leur stage.

Ecrire à : R. LINARES, F.I.M.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes.

Nota : Les premiers questionnaires sur l'accueil des camarades du Tiers-Monde nous parviennent. Il en manque encore six pour une synthèse complète.

L'école de Zouk au Liban

Devant les difficultés rencontrées dans le fonctionnement de l'école Freinet à Zouk, Lionel Gorra avait suspendu son expérience.

Décidé à redémarrer sur des bases nouvelles dans deux ou trois ans, il serait heureux d'entrer en contact avec des camarades du mouvement intéressés.

La première année débiterait par un « jardin d'enfants » avec des grands de 4, 5, 6 ans. Il faudrait des camarades libres de leurs attaches administratives. Un couple de jeunes retraités conviendrait.

Il pourrait être rétribué au cours de 1 500 livres libanaises pour les deux, soit 3 000 FF, les congés d'été de trois mois payés.

Pendant la période scolaire, le logement est assuré ainsi que la nourriture pour les cinq premiers jours de la semaine, le week-end étant relâché pour tout le personnel, cuisinier compris.

Le voyage France-Liban est payé par avion.

Au point de vue touristique, toute facilité est accordée pour connaître le Liban et les pays du Moyen-Orient.

Les camarades intéressés par ce projet sont invités à se signaler à :

René LINARES
F.I.M.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes

Avis aux camarades intéressés par la correspondance scolaire internationale

Dans ce domaine, comme dans bien d'autres, l'offre coïncide rarement avec la demande.

Ainsi au 30 septembre 74, plusieurs demandes françaises sont insatisfaites (C.M.1, C.M.2, 6e, 5e) tandis que des demandes étrangères sont également en attente. Elles sont en provenance de SUISSE (C.P., C.E.) et d'ALGERIE (2e cycle).

- Il est bon d'indiquer sur les formulaires plusieurs pays par ordre de préférence. Plus la liste est longue, plus vous avez de chances d'obtenir rapidement satisfaction.

- Indiquez si votre liste est limitative, ou si vous accepteriez au contraire un autre pays en cas d'impossibilité pour ceux que vous avez demandés.

- Si votre demande est trop spécifique, vous et vos élèves devez savoir que vous risquez d'attendre plusieurs mois, voire toute l'année, avant que nous dénichions l'oiseau rare.

- Si entre temps, vous trouvez des correspondants par un autre canal, ou si votre classe a changé d'avis, n'oubliez pas d'annuler votre candidature auprès du responsable : il serait dommage de faire perdre du temps à la classe étrangère que celui-ci vous destinait. Nous ne pouvons pas nous permettre de décourager ainsi les bonnes volontés...

R. MAROIS
Les Vernes, Coulanges
58000 Nevers

La Gerbe 1974 !

« Textes libres »

Textes libres, c'est la renaissance de la Gerbe destinée au premier degré. Une gerbe, c'est ce qu'on pourrait appeler aujourd'hui une revue de presse : parmi les journaux scolaires, un choix, une sélection sont effectués de façon à présenter dans une publication de 16 pages, format 21 x 27 à l'italienne, un aspect le plus complet possible de l'activité « littéraire » de la presse des enfants.

En effet, *Textes libres* est avant tout consacré à ce qui est écrit (ce qui est peint, dessiné, sculpté, dansé et chanté est présenté dans la revue *Art enfantin et Créations*).

Pour le moment, la revue *Textes libres* a adopté la structure suivante, les 16 pages se répartissant ainsi :

- Les sept premières pages sont consacrées à une histoire qui se suit. Il faut donc, pour cette partie-là, recueillir des albums de dimension moyenne : il se révèle que c'est un peu délicat, tous les albums que nous possédons actuellement dépassent largement cette limite.

- Viennent ensuite les deux pages du milieu, 8 et 9 qui doivent former un ensemble graphique et de mise en page cohérent.

- Les pages 10, 11, 12 et 13 sont plus particulièrement réservées à la relation d'un débat ou d'une réflexion (par exemple, dans le n° 0 « une réflexion » sur la guerre et dans le n° 1 un débat d'enfants de la Lozère sur les touristes et les « étrangers du dedans »).

- Enfin, les trois dernières pages sont plus spécialement consacrées à la poésie et à toute expression poétique.

Il faut noter que, en plus des 16 pages, nous pouvons utiliser les deux intérieurs de couverture, ce qui fait 18 pages, et que la couverture elle-même comporte une quadrichromie en 1 et en 4.

UNE PRECISION : Pour éditer *Textes libres*, nous ne procédons à aucune composition, mais nous photographions directement les pages de journaux scolaires, il importe donc que nous recevions de bons tirages.

COMMENT PARTICIPER A TEXTES LIBRES ?

Si vous pensez pouvoir proposer un album pour la première partie de *Textes libres*, ou bien soumettre votre journal, pour qu'une page, un débat ou tout autre document soit inséré dans la revue, comment procéder ?

* Bien sûr, il se peut que, directement, au moment de composer *Textes libres*, l'un de vos textes soit choisi parmi les journaux scolaires qui arrivent à Cannes.

* Mais plus généralement, et de manière quasi-systématique, il est préférable que vous adressiez à VOTRE RESPONSABLE DEPARTEMENTAL le journal ou l'album que vous proposez.

C'est dans le cadre de l'activité du groupe départemental que votre proposition sera débattue et qu'un envoi sera ensuite fait directement à la rédaction de la revue à Cannes pour une publication éventuelle.

NOUS INSISTONS : C'est d'abord au sein du groupe départemental que doit être effectué le choix et c'est de là que doit émaner la proposition de publication.

TEXTES LIBRES EST LA REVUE DES ENFANTS

Ce dont nous avons besoin pour *Textes libres*, c'est d'un contact direct avec les enfants qui sont les lecteurs et les auteurs de tout ce qui paraît dans *Textes libres*.

C'est avec eux que nous désirons avoir des contacts les plus directs possibles. On pourrait même envisager au sein du groupe départemental une commission de travail composée d'enfants et qui, régulièrement, s'intéresserait à la participation à *Textes libres* !

Pour toute correspondance ou renseignement complémentaire, écrire à :

Textes libres
M.E. BERTRAND
I.C.E.M. Cannes

Une initiative à remarquer : une librairie spécialisée pour les jeunes



A Paris, 13, rue de Sèvres (métro stations Sèvres-Babylone et Saint-Sulpice), fonctionne une librairie spécialisée pour les jeunes.

Cette librairie est dirigée par Véronique Lory qui fut naguère la responsable de la diffusion des B.T. dans un rayon du Bazar de l'Hôtel de Ville.

Les parisiens et les camarades de la région parisienne pourront trouver dans cette librairie les B.T., B.T.J., S.B.T., B.T.2, ainsi que des numéros d'*Art enfantin* et de *Textes libres*.

Les rencontres internationales de danse contemporaine

annoncent la réouverture de leur centre de formation permanente, le 2 octobre à Paris, ainsi que deux stages pour la Toussaint :

- « LA TECHNIQUE DE MARTHA GRAHAM »,
- « LE CORPS DANS L'EDUCATION ET L'EXPRESSION DE L'HOMME ».

Le premier de ces stages aura lieu à Paris, 104, Bd de Clichy, Paris XVIIIe et le second à Gouvieux au Château de Montvillargenne en collaboration avec CREAR.

Renseignements : Rencontres Internationales de Danse Contemporaine, B.P. 191, 75864 Paris Cedex 18, Tél. : 255.96.33.

Comment changer ? Xe congrès international 15, 16, 17 novembre 1974 Centre International de Paris porte Maillot Organisé par Nature et Progrès

En parallèle du congrès international Nature et Progrès :

2e JOURNEES DE LA QUALITE.
3e FESTIVAL DU LIVRE DE NATURE.
1er FESTIVAL DU FILM ECOLOGIQUE.

Nature et Progrès est une association sans but lucratif qui a pour objectifs de promouvoir l'agriculture biologique et un mode de vie plus conforme aux lois de la nature.

NATURE ET PROGRES, 3, chemin de la Bergerie, 91700 Sainte-Geneviève-des-Bois. Tél. 595.30.72 et 595.47.40.

PERMANENCE PARISIENNE : 15, rue Mesnil, Paris XVIe. Tél. 553.86.98.

Fédération interlinguiste

A l'occasion de la rencontre internationale de Norwich organisée par la British Interlingua Society, quelques camarades ont décidé de réorganiser l'association prolétarienne interlinguiste sous le nom de Fédération Anationaliste Interlinguiste. La nouvelle organisation se propose de mettre la langue auxiliaire au service des forces progressistes qui luttent dans le monde pour abattre le sanglant système capitaliste. Les camarades intéressés peuvent se mettre en contact avec R. DELBREL, 81, Foyer Alizés, rue St-Fargeau, Paris (20e).

Transmis par :
René JACOBS
73, rue D. Casanova
93320 Pavillons-sous-Bois

Sommaire de La Brèche N° 3

L'expression libre ?... Oui... par quels cheminements ?
La rencontre annuelle second degré : Theix, 1-9 sept. 74
Petit lexique de la pédagogie Freinet
Les équipes pédagogiques
En mathématiques, continuer malgré tout
En espérant que cette fois, ça ira mieux (anglais C.E.T.)
Thoughts about education
Wass heisst « Travail de groupe » in Deutsch ?
Les fiches de travail thématiques en français
Regards sur la collection « Les chemins de l'amitié »
La Gerbe-adolescents
Comment travaillons-nous le roman dans nos classes
La fiche-guide en histoire-géographie
Travail par ateliers en sciences

M. MELLAN
R. FAVRY
R. FAVRY
J. BRUNET
R. CASTETBON
C. LEMAITRE
Cahier roulement
R. FAVRY
C. CHARBONNIER
M. VIBERT
J.-P. GODFROI
H. COULON
J. MASSON

LA BRECHE :

Abonnement (10 numéros) : France 32 F - étranger 38 F. Par chèque postal à P.E.M.F., C.C.P. 1145-30 Marseille ou chèque bancaire à P.E.M.F. Cannes, adressé à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 Cannes.

Conditions de travail

Pourquoi, dès l'école maternelle, accueillir les enfants dans les meilleures conditions?



M.H. MAUDRIN
Ecole Maternelle — 60 BRESLES

PASCALINE (3 ans)

Dans la cour de l'école le jour de la première rentrée, elle voulut courir, un peu ivre de l'espace libre autour d'elle. Le premier petit caillou la fit tomber, elle plongea dans le bac à sable dont elle n'avait pas vu le rebord. Elle multiplia les chutes à chaque récréation. Il faut dire qu'elle vivait en H.L.M. et qu'elle était gardée par une grand-mère peu valide qui ne pouvait pas l'emmener jouer au square. Pascaline n'était quasiment jamais sortie de l'appartement. Pour son développement elle avait besoin de trouver à l'école maternelle ce qui lui manquait chez elle.

Elle devrait bénéficier COMME TOUS LES ENFANTS :

— d'une cour spacieuse avec une pelouse pour courir, s'ébattre et se rouler, pour cueillir des pâquerettes, des pissenlits pour les animaux de l'école, pour y ramasser des bestioles ;

— d'une cour spacieuse :

- avec des buttes où grimper,
- avec des poutres à équilibre, des troncs d'arbres...
- avec des arbres faciles à escalader...
- avec des balançoires, des portiques...
- avec un grand bac à sable,
- avec un coin jardin et de vrais outils pour jardiner,
- avec des arbres, dont des arbres fruitiers.

Elle doit retrouver le MILIEU NATUREL nécessaire à son équilibre, qui tout en permettant d'AGIR lui donne le besoin de CONNAITRE et pas un désert de goudron bordé de troènes.

L'enfant pour GRANDIR a besoin de prendre conscience de son CORPS et de ses limites, mais aussi de prendre conscience des AUTRES. Il ne peut le faire que si ceux-ci ne sont pas ressentis par lui comme DANGEREUX.

CAROLINE (3 ans 1/2)

On la disait méchante. Dès qu'un de ses camarades l'approchait, elle bondissait toutes griffes dehors. Elle cramponnait les jeux, les crayons, attaquait celui qui se trouvait trop près d'elle.

La classe de 56 m² (la surface d'un appartement F3) ne permettait pas aux 40 autres enfants de lui laisser son périmètre de sécurité. Elle ne vivait vraiment à l'école que les jours d'épidémie, quand nous étions 25.

En effet "quand nous sommes nombreux à nous rencontrer sans arrêt sans pouvoir nous éviter des troubles surviennent... cela entraîne des réactions de défense au niveau du corps et de l'esprit."

Extrait de la conférence du professeur P. Sivadon, octobre 1971).

L'école maternelle se doit d'accorder le maximum de chances à l'enfant ; comment Caroline peut-elle avoir les siennes dans ces conditions. Comme les AUTRES, elle a besoin d'être accueillie, d'être écoutée, d'être aidée. Qui se sent accueilli, écouté, aidé dans un autobus bondé ?

CAROLINE a droit comme TOUS LES ENFANTS :

- à une surface de 80 cm de rayon autour d'elle ;
- à une maîtresse prête à l'écouter, à lui parler, à s'occuper d'elle, à l'encourager... et avec 50 élèves la pauvre n'a que 7 minutes par jour à lui consacrer si elle veut n'oublier personne.

Dans une classe il ne faut raisonnablement pas plus de 25 enfants et au moins 2 m² pour chacun.

Avec 50 élèves 7 minutes par jour et par enfant !

BERNARD (3 ans)

Les parents de Bernard allaient se séparer et le pauvre ne savait plus où il en était. Il tournait entre les 4 murs de la classe, oubliant tout, renversant tout, s'attirant la mauvaise humeur de ceux qu'il dérangeait.

— Epidémie — Nous restons à 17 — Moins de monde, plus de temps à consacrer à chacun sans être dérangée...

Bernard finit un jour par s'installer tout près de ma chaise. Tout à coup il me regarde et dit :

— *Je suis gentil, hein.*

— *Bien sûr que tu es gentil.*

Silence

— *Ma maman, elle est partie.*

Silence

— *Je suis gentil, hein.*

Bien sûr, qu'il est gentil et je ne me suis pas privée de la lui dire, je l'ai aidé à entreprendre et à réussir toutes ses tentatives tant que nous avons été peu nombreux... Après, j'ai fait de mon mieux...

Pourtant, quand il a un tel chagrin, Bernard devrait avoir droit à une maîtresse prête à écouter ces choses qui tiennent à cœur et qui sont aussi importantes qu'être sûr qu'on est bien gentil et que ce n'est pas de sa faute si maman est partie.

Pour réussir à dire cela, il ne faut pas avoir à courir après une maîtresse que 40 ou 50 personnes appellent.

Il faut pouvoir s'arrêter un moment auprès d'elle.

Si 40 enfants travaillent ensemble, il y a toujours de l'eau renversée, des manches à remonter, un tablier à mettre, de la terre tombée, de la colle mal utilisée, des ciseaux qu'on ne sait pas tenir, un objet à donner, un lacet à mettre, un

rappel pour le rangement à donner, un modèle à faire, un nez à moucher, un pipi pressant, des bretelles à remettre...

Et plus le temps de voir, ni de rassurer le gros chagrin de Bernard s'il n'est pas bruyant car il ne dira rien.

JEAN-PHILIPPE (5 ans)

Jean-Philippe avait cinq ans et ne savait pas faire pipi tout seul. Il n'avait jamais quitté maman et maman avait bien eu peur de perdre Philippe étant petit, aussi avait-elle fait souvent ce qu'il aurait pu faire tout seul.

Jean-Philippe ne savait pas mettre son manteau, enfiler ses chaussures, accrocher ses vêtements à un portemanteau. Il n'osait pas toucher à l'eau, avait peur de se salir, de monter sur un banc.

Tout lui faisait peur. Une fois, deux fois, dix fois dans la matinée il répétait : "Maman, elle vient ?" "Maman, elle vient ?"

Comment pouvait-il s'intéresser à ce qui se passait autour de lui, comment pouvait-il penser qu'on puisse un jour apprendre à lire ?

Jean-Philippe a mis un an à apprendre toutes les petites choses qu'il aurait dû connaître avant.

Un an avant de parler comme un grand de vaches et de chiens au lieu de faire le bébé.

Il a dû redoubler son cours préparatoire et pourtant il était très intelligent, car après un an ayant compris qu'il pouvait être un grand garçon il a eu de bons résultats par la suite.

Jean-Philippe a le droit, lui aussi, d'être aidé même s'il faut répéter longtemps les mêmes gestes pour lui donner confiance et lui dire ce qu'il doit faire minute après minute en restant auprès de lui.

Pourvu qu'il n'y ait pas dans nos classes actuellement plusieurs Jean-Philippe ! Ils risqueraient sans doute d'être bousculés et de perdre courage, eux dont on s'occupait à tout instant et qui se sentent brutalement abandonnés.

Si la maîtresse et les parents en parlent amicalement, Jean-Philippe prendra sans doute confiance en lui et confiance en cette dame à qui parle sa maman.

ANTOINETTE (3 ans 1/2)

Ne parlait pas du tout à l'école et très peu à la maison.

C'est parce qu'elle avait les mains très occupées qu'elle me répondit la première fois sans s'en apercevoir et devint toute rouge.

C'est parce que quelqu'un faisait une chose défendue qu'elle le cria ensuite et resta bouche ouverte.

C'est parce qu'elle inventa des jeux, des danses, qu'elle réussit de belles encres, de beaux modelages, de belles peintures, qu'elle se sentit utile et de plus en plus à l'aise et qu'elle se mit à parler, d'abord à ses amies puis à la maîtresse et enfin devant les autres enfants — pas très bien mais ça ne faisait plus rien elle parlait quand même...

Antoinette aura de la chance si elle reste à l'école au moment d'une épidémie, sinon la maîtresse ne pourra pas l'aider comme elle le voudrait.

Pas plus que pour Bernard elle ne pourra prendre le temps de lui parler en tête à tête. Elle ne sera pas toujours disponible peut-être pour l'aider à réussir au moment où elle en aurait besoin.

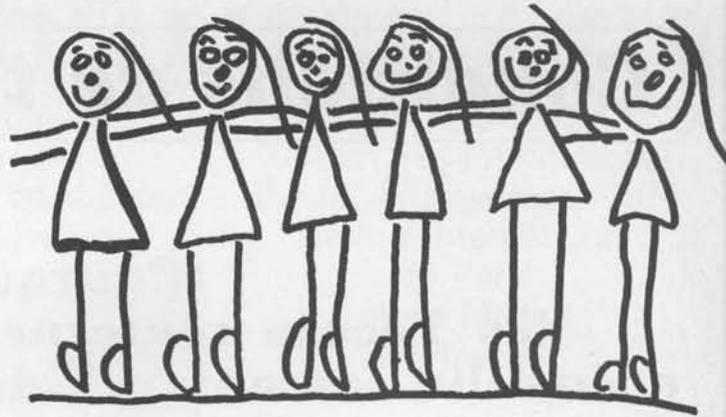
Ne pas oser parler, ou parler mal peut rendre l'entrée à l'école primaire d'Antoinette beaucoup plus difficile.

— Il faut savoir répondre, réciter, lire tout haut et devant tous.

— Il faut être compris, ne pas confondre les sons quand on lit ou qu'on écrit.

Antoinette aurait besoin que chaque fois qu'elle tente de parler on l'écoute tout de suite, que petit à petit on l'aide à se corriger.

Que chaque fois qu'elle tente quelque chose on puisse tout de suite l'encourager et l'aider à réussir.



Et si ce n'est pas tout de suite que ce soit TRES VITE.

Antoinette aurait peut-être besoin aussi des soins d'un spécialiste qui puisse l'aider à parler bien et l'encourager à être moins timide ou qui vérifie son état de santé. Après tout, peut-être n'entend-elle pas très bien !

Il faudrait vérifier l'état de santé des enfants à l'école maternelle.

PHILIPPE (2 ans)

Philippe, 2 ans et quelques mois, vient à l'école maternelle parce qu'on exécute chez lui des travaux dangereux. De l'avis même de sa maman, Philippe est "maladroit" il se cogne partout, bute dans tous les objets placés sur son chemin, laisse tomber l'objet qu'il croit ranger. A l'école, même constat de maladresse : la pile de cubes s'effondre à peine élevée, la conquête de l'espace s'avère bien difficile jusqu'au moment où, au bout de quelques jours, nous constatons que Philippe ne voit pas ou presque pas. Nous avertissons la famille. Aujourd'hui Philippe a dix-huit ans et vient d'obtenir le baccalauréat, mais entre temps, il a dû subir sept ou huit interventions chirurgicales pour retrouver un minimum de vision.

Philippe y voyait vraiment mal, et nous avons pu nous en rendre compte mais combien ont un petit défaut de vision qu'on ne découvre que déjà bien tard ! Un petit défaut qui rend les premières découvertes plus difficiles et moins rapides.

— Il est difficile pour celui qui n'y voit pas ou n'arrive pas à maîtriser ses gestes de se rendre compte de ce qui se trouve autour de lui ; des mots comme devant, derrière, au-dessus, au-dessous peuvent ne rien vouloir dire quand tout est noyé dans le brouillard.

— Quand la main, le corps sont maladroits, comment réussir à écrire, puis à écrire vite et bien, comme on le demandera ensuite.

— Comment se rendre compte des distances quand on se déplace difficilement ?

— Philippe a le droit et sa maîtresse a le droit de savoir s'il est en bonne santé. Elle sait ainsi ce qu'elle peut lui demander, elle est sûre de ne pas commettre d'erreurs qui peuvent en cas de troubles graves être lourdes de conséquences.

Au besoin Philippe pourra être aidé et rattraper le retard dû à son état.

— Si chacun doit avoir au départ une chance, c'est celle d'être certain de la bonne marche de son corps et celle-ci doit être vérifiée.

Ces différents exemples montrent qu'on ne peut parler d'égalité des chances de réussite des enfants dès l'école maternelle. Actuellement, elle a le mérite d'exister et d'être gratuite mais elle ne permet pas à tous les enfants de prendre un bon départ. Des crédits suffisants attribués à l'école maternelle permettraient de diminuer les effectifs, de fonctionner en offrant des locaux bien entretenus, bien conçus, du matériel suffisant. Il serait possible alors de rattraper certaines inégalités, cela éviterait bien des échecs douloureux aux enfants et aux parents et bien de l'argent dépensé à rattraper ce que l'on pourrait prévenir.

Second degré

Le suicide

Ceci est la traduction (mot à mot) d'une bande magnétique reçue pour la partie magazine de B.T.2.

Nous (« censeurs » du groupe deuxième degré Isère chargés de B.T.2 Magazine), avons pensé qu'il était délicat de la publier... pour des adolescents...

Mais nous pensons qu'il est nécessaire de le faire paraître dans *L'Éducateur* pour que certains, qui nous accusent de plaquer nos fantasmes sur les gosses, prennent conscience de certaines réalités.

Ce thème apparaît d'une façon ou d'une autre, chaque année dans toutes nos classes. Il n'est pas question pour nous de l'esquiver. Nous essayons de l'aborder franchement, en le reliant aux problèmes de la société actuelle.

En l'occurrence, précisons que ce texte n'a jamais constitué la conclusion du travail de cette classe. Il a fait partie d'un ensemble : enquête, exposé, débat et surtout échange avec les correspondants.



« Il est seul et il pense.

Soudain apparaissent à ses yeux des images troubles, puis de plus en plus nettes.

Il voit la foule, le monde entier.

Il a envie, il veut leur parler, leur dire de tout ce qu'il pense sur sa vie, sur la vie de tous les êtres :

J'en ai assez de cette vie absurde, mais dites-moi comment pouvez-vous accepter une telle vie ? faire tous les jours les mêmes gestes ? les mêmes choses ? Vivre ne se ramène pas à faire ce que l'habitude commande !

Mais vous êtes des hommes ! des êtres humains !

Vous n'êtes pas des machines ! Appelez-vous cela vivre ? se lever, travailler, manger, se coucher et cela tous les jours ? toute votre vie ?

J'ai à peine vingt ans et j'en ai déjà assez. Il faut que cela change, sinon, que deviendrai-je ? que deviendrons-nous ? Mais réveillez-vous ! réfléchissez ! pensez que la vie n'a pas de sens !

Ah, je sais, vous les croyants, vous niez. Vous savez, nous sommes tous mortels et des vies éternelles il n'y en a guère. Le paradis comme vous l'appellez, merveilleux, splendide, et je ne sais quoi, n'a été inventé que pour que vous ayez moins peur de la mort. Votre paradis ce sera le néant, le vide, vous n'existerez plus. Nous n'avons qu'une vie, alors... essayez d'en profiter ! essayez d'être heureux !

Regardez-moi cette société fondée pour la plupart sur le principe !

Mais comment pouvez-vous supporter cela !

— Surtout ne faites rien qui ne soit hors du commun ; on vous regarderait dans la rue ; on vous montrerait du doigt ;

— Surtout n'ayez pas d'enfant naturel ;

— Surtout respectez vos parents et les personnes âgées ;

— Surtout... surtout...

De tout cela moi je n'en veux plus ! Je veux faire tout ce qu'il me plaît. Je veux être libre. Et pour cela il faut que la société change ! Et cela ne se fera pas en quelques jours.

Alors que faire jusqu'à ce qu'elle change ?

Donner un sens à ma vie dans l'action politique ?

Non, je suis trop égoïste, car j'aurais lutté toute ma vie pour que la société change et je mourrais sans qu'elle ait encore changé.

Le seul moyen d'échapper à elle c'est la mort volontaire. (Et en plus de cela un moyen immoral !)

Je suis sûr que si je demandais à dix personnes : « Que pensez-vous des personnes qui se donnent la mort

volontairement ? », sur les dix, neuf me répondraient « ce sont des lâches ». Allons donc ! Réfléchissez. Vous ne pourriez même pas le faire, vous avez trop peur de la mort et de la souffrance. Je me souviens, à ce propos, que dans une de mes lectures, deux personnes prononçaient ces paroles-là :

— Est-ce que vous trouvez que c'est une lâcheté de se tuer ?

— Ceux qui appellent cela une lâcheté, sont ceux qui sont trop lâches pour le faire.

Ces deux hommes ont tout à fait raison.

Ah, j'oubliais ! Vous me disiez aussi que ceux qui se suicident sont des anormaux, des déséquilibrés. Ah non ! Au contraire, ils sont très équilibrés, rien que par le fait d'avoir reconnu le caractère dérisoire de la vie ; une telle prise de conscience est rare : ainsi les hommes atteints d'une maladie incurable, préfèrent mourir car ils ont compris que souffrir est inutile.

Mais il y a aussi un moyen qui vous permet de vous éloigner pour un moment de cette société, de cette vie : on s'évade, on rêve, mais seulement pour quelques heures.

La drogue nous rend heureux, seulement temporairement.

Cela ne me satisfait pas.

Ce que je veux, je ne veux pas le rêver, l'imaginer.

Je veux que ce soit la réalité... et ensuite je ne serai jamais libre, je serai prisonnier de la drogue.

Et moi je veux être libre.

A l'éternelle question de Camus : « La vie vaut-elle la peine d'être vécue ? », je suis libre de répondre.

Mon seul acte de liberté sera ceci :

Je suis libre de choisir entre la vie et la mort. Je choisis la mort.

Je veux m'enfuir loin, loin, très loin, je veux me libérer de cette société, de cette vie.

Des gouttes de sueur ruisselaient, il haletait, ils se précipita vers une armoire, on ne voyait rien, on entendait seulement... des pas, un grincement, quelques paroles, ses dernières paroles :

« Adieu monde insensé, adieu vie absurde,

je vous quitte pour toujours,

je vais retrouver le néant,

au moins là-bas il n'y a pas de société, on ne se pose jamais de question, on n'est jamais malheureux.

Là-bas ! la souffrance n'existe pas. »

Ensuite une balle, un gémissement, il a réussi. Il est enfin heureux. »

X
classe de 1re

«C'est la faute au primaire!»

avant tout une méconnaissance de l'enfant...

Je me fonde sur ce que je connais : j'enseigne le français dans un C.E.S.

Les reproches formulées à l'encontre du primaire portent surtout sur la grammaire et l'orthographe.

C'est révélateur d'un fait courant : l'enseignement du français donne l'impression qu'on passe son temps à faire de la grammaire et de l'orthographe (c'est en tout cas ce qui est ressenti par les enfants et par les parents, puisque je n'ai jamais vu, au cours d'une réunion, les parents faire allusion ou s'inquiéter d'autre chose...).

Chaque fois que la discussion s'est orientée sur d'autres aspects de notre relation éducative : créativité encouragée, éveil de la personnalité, activités concrètes-abstraites... c'est venu de moi, et encore, en revient-on très vite à la grammaire et à la dictée.

Donc, méconnaissance par des enseignants de C.E.S. d'un aspect important du travail qui a pu être fait avant :

- Méconnaissance par manque d'information (ce qui n'est pas une excuse).
- Méconnaissance volontaire parce que toutes les activités de création ou en « autogestion » du groupe gênaient le professeur qui ne saurait comment se tirer d'affaire devant un bouillonnement qu'il se croirait incapable de contrôler... C'est tellement plus simple de tirer toutes les ficelles !

Conséquences : des enfants bloqués et une minorité avantagée par le langage, la faculté de se plier, de penser sans agir... une minorité qui est celle qui réussissait jadis, lorsque le lycée n'accueillait qu'eux : **les bons scolaires**.

L'ennui, c'est que la masse des enfants n'est pas comme ça.

Et il y a aussi la méconnaissance de l'enfant qui pousse à lui exposer des

notions qu'il n'est pas apte, ou prêt, à comprendre.

Je pense par exemple à l'accord du participe passé avec avoir. J'ai fait l'expérience, cette année, en cinquième, de tenter d'inculquer cette règle à toute la classe en faisant des ateliers de réflexion en petits groupes, suivis d'un test. Après le quatrième atelier, et en éliminant successivement ceux qui ne commettaient plus d'erreurs, et en variant la méthode, j'ai encore trouvé des enfants qui se trompaient.

Alors, s'il ne comprend pas, c'est que les autres, au primaire, ne le lui ont pas appris, ou ont fait du mauvais boulot : il serait tellement plus facile, bien sûr, que l'enfant sache tout cela déjà, on n'aurait plus qu'à le rappeler et **faire faire des exercices**.

Là où le primaire a compris que certaines choses ne passaient pas, ou ne pouvaient être acquises **par la majorité des enfants** (par exemple : le complément d'attribution, l'apposition, les notions d'analyse dite logique (qu'y a-t-il de logique à couper : « J'attends le livre / que tu m'as promis. » plutôt que : « J'attends / le livre que tu m'as promis. » ?), le prof de 6e continue de chercher à les inculquer avec la conviction que les enfants sont de plus en plus bêtes et les instituteurs de plus en plus incapables. **Ce n'est jamais de la faute au professeur...**

Il faudrait que l'on soit plus patient au C.E.S. ; qu'on admette que chaque enfant a un rythme, que chaque enfant a un intérêt du moment capable de le fermer alors à toute acquisition.

Il faut penser individu et faire confiance qu'un jour, chacun résoudra telle difficulté, comprendra subitement ce qu'on lui rabache depuis des années. Cela peut se passer entre la **6e et la 3e**, j'en ai des preuves tous les ans !

Germain RAOUX
C.E.S. La Ferrière
44700 Orvault



Propositions pour une recherche expérimentale pédagogique

Si l'on veut bien se donner la peine de soulever l'épais tapis de textes officiels, directives, programmes et autres écrits, concernant l'éducation, en France, pour aller voir ce qui est pratiquement réalisé sur le terrain, on s'apercevra vite du vide que cache cette parole.

Autant dire que « la » science de l'éducation en est à ses premiers balbutiements, et la recherche en ce domaine, y brille par son absence d'efficacité, si ce n'est par son absence tout court. Entendons, recherche organisée, continue, et généralisée.

Militants du mouvement de l'Ecole Moderne, à la suite de Célestin Freinet, nous nous sommes toujours placés « du côté des praticiens ».

Pour beaucoup, le « praticien », c'est celui qui « pratique », entendons qui « applique » quelque chose élaboré en d'autres lieux et par d'autres gens.

Pourtant, nos cinquante ans d'expérience en ce domaine nous ont montré assez, jusqu'à aujourd'hui, qu'une telle conception était stérile.

Tout au long de notre route, et parce que nous avons pris des chemins méconnus, les praticiens que nous sommes, ont dû forger, au fur et à mesure, leur savoir, leurs hypothèses, leur théorie, par une dialectique incessante, partant de la pratique, pour y revenir et la renforcer. Ce n'est qu'à ce prix qu'est restée une pratique solide réadaptée sans cesse aux situations et qui nous sert aujourd'hui encore, à affronter efficacement les immenses difficultés qui sont le lot quotidien de tout éducateur de 1974.

Ainsi, la pédagogie Freinet, celle que nous « pratiquons », ne peut être réduite, malgré la tentation, à une « méthode de plus ». En outre, c'est parce que nous avons été ouverts, et toujours enthousiastes aux offres et aux apports extérieurs, des autres chercheurs et praticiens, qui œuvraient dans la même voie, que notre corps d'hypothèses a pu se renforcer, sans s'isoler de leurs compétences et de leurs découvertes.

Et aujourd'hui, plus que jamais, nous sommes conscients que la seule conception solide et efficace de la recherche, en « science » de l'éducation (toute entière à bâtir), est celle qui conçoit la théorie comme issue de la pratique, et retournant à la pratique.

Invités au dernier congrès de l'Association Internationale des Sciences de l'Éducation (A.I.S.E., Paris, sept. 73), nous avons été

stupéfaits de l'énorme décalage entre les préoccupations de la plupart des « spécialistes » et les véritables problèmes éducatifs (ceux qui se posent quotidiennement).

En fait, cette méconnaissance est normale puisque aucune recherche commune, entre spécialistes et praticiens, sur un terrain repérable et repéré par les uns et les autres, n'a jamais été mise en œuvre d'une façon organisée et systématique.

Si l'on conçoit « la » science de l'éducation, comme élaborée par des « bureaux d'études », hors du réel pédagogique, et appliquée par des officiants promus au grade de praticiens (même s'ils sont « formés » à cela), nous allons vers d'amères désillusions et un échec de plus en plus cuisant, en éducation (1).

Mais le mouvement de théorisation ne doit pas être l'apanage d'un seul des pôles que sont les deux protagonistes, mais bel et bien d'une dialectique entre deux personnages sachant chacun de quoi il parle.

Ce qui implique du « théoricien » qu'il se déplace (abandonner sa place de pur théoricien) et se mette en situation de dialogue : venir vivre et voir ce qui se passe dans le champ pédagogique réel de la classe.

Ce mouvement de théorisation nous est indispensable, à nous praticiens de l'Ecole Moderne, pour continuer la construction et le renforcement de la pédagogie Freinet. Nous le poursuivons depuis le début de notre aventure, et le contact avec des chercheurs qui n'ont pas hésité à « descendre » dans les classes, et s'impliquer dans ce qui s'y passait, nous prouve qu'une véritable recherche, si on le veut bien, est à portée de main.

Nous sommes décidés à collaborer, et cela, entre autres, nous amène aujourd'hui à créer et offrir une nouvelle collection : la « Bibliothèque de Travail et de Recherches - B.T.R. », où chaque numéro est un document ou un ensemble de documents, issu de la pratique de la classe, et mis au point collectivement.

Pourquoi un tel travail ?

D'abord parce que la pratique de la pédagogie Freinet nous vaut la primeur d'approcher, d'appréhender, de ressentir des phénomènes extrêmement importants

(1) Voir le dossier à éditer par la C.E.L. sur la participation de l'I.C.E.M. au congrès de l'A.I.S.E.

pour l'éducation et les apprentissages, phénomènes qui se passent dans nos classes. En pratiquant quotidiennement une pédagogie d'expression libre, de création, où les apprentissages sont basés sur l'expérience et la recherche dans un milieu vivant, auto-régulateur mais dynamisant, et en prise directe sur le monde contemporain, nous nous trouvons face à des enfants et des adolescents, et non à des élèves : nous voilà d'emblée face à une réalité susceptible de se laisser traverser par la recherche et l'expérience.

Mais cette recherche anti-dogmatique et non une manifestation plus ou moins superficielle, au service d'un gouvernement ou d'une réforme du moment. Il nous faut extraire ces phénomènes de l'ensemble, pour les rendre communicables et perceptibles par tous ceux qui s'intéressent à l'éducation.

Ensuite, et surtout, parce que ce travail d'analyse et de réflexion, nécessaires à l'élaboration de ces documents, sera pour nous un élément très important pour la construction de notre « savoir », c'est-à-dire la continuation, la remise en cause ou le renforcement de nos hypothèses théoriques.

De plus, nous aurons là un objet réel de travail, propice à une collaboration avec des chercheurs, spécialisés dans d'autres domaines que la pratique de la classe. En effet, l'existence d'un objectif commun, à savoir l'analyse de ce que révèle un document (médiateur entre un praticien et un non-praticien de la classe), sera susceptible d'assurer un véritable dialogue, par une expérience commune, d'où émergera un sens nouveau de ce vécu, capable d'engendrer des concepts communicables donc une nouvelle pratique.

Il va sans dire que nous ne serons que trop heureux de bénéficier de cette collaboration, qui renforcera et fécondera nos efforts de théorisation. Néanmoins, cette collection, dont même seuls nous assurerons la vie, issue de la pratique, est destinée à rendre plus efficiente la tâche des praticiens.

Avec les multiples éclairages que mettent à notre portée les courants de pensée contemporains, la réalisation n'en sera que plus décisive.

Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra parler de recherche pédagogique.

C'est l'efficacité de la pratique, qui sera le critère de la vérité scientifique.

B.T.R.

Outils et techniques

Producteur et consommateur de B.T.J. ou de l'utilisation de la B.T.J. au C.E.1

Roger JUILLARD
chemin de La Taillée
Terrenoire, 42100 Saint-Etienne

Le compte rendu qui suit est un extrait... *d'une partie des activités en sciences humaines et économiques réalisées à l'école des Ovides n° 1 par les maîtres engagés dans la recherche pédagogique...* avec la participation des professeurs de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Saint-Etienne (page de garde du rapport). Un peu pompeux ? Pour votre camarade, c'est le compte rendu d'un travail de trois mois vécus avec ses 31 petits du C.E.1 (année scolaire 1973-74).

Ecole d'application, nous devons expérimenter une grille (ébauche de programme), l'affiner si possible et en relater réussites et échecs pour l'I.N.R.D.P., organisme officiel qui, je pense, centralise les réactions enregistrées dans certaines classes sur des notions données et qui

participe à l'élaboration des nouveaux programmes et des nouvelles instructions (si j'ai bien compris). Nous avons donc travaillé pour la rénovation pédagogique ! Mais comme tous les camarades contaminés par l'esprit de Célestin Freinet, je n'affectionne pas particulièrement *les grilles...* Vous le savez : des réactions de notre classe **naissent nos activités** : nous vivons, c'est simple, naturel. Et puis, les travailleurs de l'I.C.E.M. ont peut-être aussi leur mot à dire, même dans un rapport pour la rénovation pédagogique ! Et aussi, mais... devrais-je l'avouer ? Je ne sais pas travailler autrement que je l'ai fait. Trêve de bavardages, voici notre compte rendu officiel, qui je pense, fut expédié à Paris, avec les autres rapports des camarades de l'école.

RAPPORT

I. — PRELIMINAIRES

Nous avons travaillé, cette année, en **activités d'éveil**, en nous intégrant dans le chantier B.T.J. pédagogie Freinet.

De par l'aspect expérimental de ce travail, il semble nécessaire pour la bonne compréhension de notre rapport de ne pas seulement nous limiter à une étude critique, mais d'y adjoindre les titres de directions que nous avons prises.

Note 1 :

En effet, le canevas du travail entrepris n'est pas tressé ; il se tresse au fur et à mesure et aurait pu être très différent avec d'autres enfants, en un autre milieu, un autre jour, un autre moment de la journée... Un détail anodin pouvant ouvrir de larges perspectives, visant des horizons que personne n'aurait pensés. Dans votre classe, vous vous seriez orientés différemment, vous auriez débouché sur d'autres concepts de connaissance... C'est notre richesse, certes et nous la vivons sans bien toujours nous rendre compte du fossé qui nous sépare d'un enseignant traditionnel fondé sur l'a priori, sous la férule du maître. C'est un pas vers **l'autogestion dans le respect de l'être, vers la liberté.**

A partir de peu, et **tout naturellement** nous avons tiré une exploitation des plus riches et ce n'est sûrement pas limitatif.

Dans le courant du deuxième trimestre, nous avons participé :

- au comité de lecture B.T.J. **testant** dans notre classe le projet *Le feu* présenté par une camarade de Gémenos ;
- à la **rédaction** d'un projet B.T.J. (accepté par

Cannes) *Le yaourt* à la suite de la visite d'une usine du quartier.

Note 2 :

En réalité, c'est à la **correspondance** que nous devons ce projet B.T.J. : un jour, Isabelle a raconté à sa petite amie de Bagnols, une mésaventure qui lui était arrivée dans l'usine de fabrication de yaourt de son papa. Des précisions lui furent réclamées et de cet échange naquit le projet.

Ces deux travaux furent intégrés **simultanément dans la vie de notre classe** et ce n'est que pour une rédaction claire du rapport que j'ai dû sérier nos réalisations et les classer dans des rubriques aux noms évocateur pour tous.

Mise en garde très importante : certaines notions, certaines ouvertures **n'ont pas été abordées avec mon C.E.1**, mais il m'a semblé utile de les signaler (pour les maîtres de grandes classes).

Note 3 :

Notions non abordées en classe... Alors pourquoi sont-elles signalées ? N'est-ce pas en **contradiction avec la note 1** ? Je me suis permis de signaler des orientations qu'on aurait pu suivre parce qu'elles me sont venues à l'esprit. Vous en auriez découvert d'autres. Derrière cette démarche, se dessine un des aspects les plus rétrogrades d'une pédagogie que nous combattons : les grandes orientations guidées par le seul maître. Mais n'oublions pas que nous avons un rapport officiel qui se devait d'être à caractère général, devait dépasser le cadre de la classe et ne s'adressait pas à des lecteurs de *L'Éducateur*. Nos convictions **communes**, à **chacun** de nous, avec nos **propres** moyens, essayons de les intégrer dans le système ; mais il faut qu'elles s'intègrent naturellement pour qu'elles s'amalgament en leur conservant toutefois originalité et dynamique. Les imposer à coups de poing conduirait à l'échec : c'est dans cet esprit que le compte rendu fut rédigé.



II. — EXPLOITATION DU PROJET B.T.J. « LE FEU »

1. Histoire :

- Rôle du feu dans notre civilisation.
 - Le feu destructeur : de forêts, de villes (Rome, Londres, 1966...).
 - Le feu défenseur : contre les animaux, les rigueurs climatiques...
 - Le feu transformateur : durcissement du bois (armes), conservation du bois (piquets de huttes) et aussi extraction du métal à partir du minéral et transformation de ce métal : facteur primordial de notre civilisation.

Autres aspect non négligeable : l'homme crudiste et frugivore va cuire ses aliments (les ramollir), va devenir vrai mangeur de viande, omnivore, avec ce que cela comporte dans l'évolution de son psychisme : non respect de l'être (Pythagore), agressivité (les peuplades végéta-riennes sont pacifistes) et dans sa physiologie qui devra s'adapter tant bien que mal à ce régime.

- Rôle psychologique : au C.E.1 le symbolisme s'exprime peu, il est quand même senti : feu = soleil (Frédéric) ; feu = chaleur, lumière, amour (« Je fais câlin au chaud », Pascale).

Avec de grands élèves, il aurait été intéressant de voir jusqu'où pouvait s'exprimer ce symbolisme inhérent à tout humain, ce véritable culte du feu.

Utilisation d'autres B.T. : *Histoire du chauffage - Histoire de l'éclairage - Histoire de la locomotion - Histoire de l'urbanisme - Histoire de l'habitation - Histoire de la métallurgie - Collecteurs et chasseurs de la Préhistoire - Les chasses préhistoriques...* non limitatif.

- 2. **Géographie** : Le feu a détruit la forêt à Gémenos or la forêt protège le sol de l'érosion et crée l'humus, donc la vie. C'est le feu et c'est l'homme qui font les déserts (civilisation disparues, mais aussi Sahel d'aujourd'hui). *Le sol fait le climat* et non l'inverse. Rôle de la forêt qui respire et assainit. Utilisation mais mutilation de la forêt. Où se trouve Gémenos ?...

Utilisation d'autres B.T. : *La scierie - Industrie papetière - Histoire du papier - La forêt tropicale...*

- 3. **Sciences** : Tâtonnement expérimental autour du feu (avec le maître). Conclusion : il faut quelque chose qui brûle (combustible), quelque chose qui enflamme (source de chaleur), de l'air (oxygène). Le charbon de bois (barbecue). Les autres combustibles. Les trois états de la matière.

- 4. **Divers** : Renseignements sur le Catalina et le Canadair. Les pompiers. Réactions, consignes en cas d'incendie. Comment éviter les risques d'un incendie (mégots, jeux avec les allumettes...).

- 5. **Recherches, maquettes, documents** : Lampes à huile, lampes à pétrole, lampes à acétylène, lampes Pigeon, Crésieu du mineur et lampes de sûreté du mineur (nous sommes en pays minier) ont été apportées.

Note 4 :

Par le biais du document, on peut aborder la notion de **génération**. C'est un volet de la « grille officille » qui sera peut-être bien retenu dans les options conseillées en étude du milieu. Cette notion de génération paraît très intéressante à faire acquérir et elle nous montre bien alors la sotte vanité des études historiques livrées à l'école élémentaire. Elle fut abordée cette année avec ces documents sur l'éclairage et de ce fait intégrée dans le contexte général de notre vie de classe.

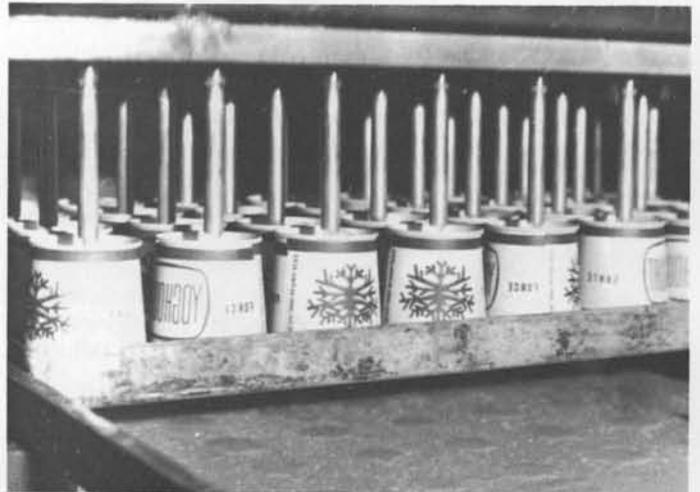
Fabrication d'une machine à vapeur (S.B.T.). Comment faire du feu (silex, loupe...). Recherche sur les bruitages.

Note 5 :

Idee très intéressante d'un autre camarades du comité de lecture. Dans une classe, ces recherches sur les bruitages ont débouché sur une forme d'expression où se sont mêlés mime, danse, sons gutturaux mais aussi intonations harmonieuses : dessin, peinture : un essai de **liberté totale dans l'expression**.

Le reboisement, la forêt et l'équilibre physique et psychologique de l'homme.

III. — EXPLOITATION DU PROJET B.T.J. « LE YAOURT »



- 1. **Histoire** : A l'origine yaourt = aliment et non dessert. Histoire de l'alimentation (liée avec B.T.J. *Le feu*). *Pasteur et son époque. Histoire de la médecine et des médecins.*

- 2. **Géographie** : Tournée du ramasseur de lait, géographie locale, départementale mais aussi lecture de carte Michelin, lecture du plan de Saint-Etienne et notion d'échelle.

Notions qui entrent dans le cadre de *la grille officielle*.

Production laitière et dérivés. Utilisations d'autres B.T. : *Le fromage de Roquefort, Le gruyère, Le cammenbert...*

- 3. **Sciences** : Fermentation du lait, pasteurisation. Démystification du méchant microbe. Pourquoi « méchant » ? (C'est lui qui permet la dégradation de la nature.) L'appareil digestif et la digestion. Béchamp et Tissot ont établi des théories opposées à la théorie pasteurienne.

- 4. **Divers** : B.T. Magazine 69 : une manière de considérer les microbes. Formation du consommateur : date de fraîcheur du yaourt ; apprendre à lire les dates limites d'utilisation des conserves et recherche des indications obligatoires : contenance, composition avec colorants, anti-oxydants...

Note 6 :

Il faut avoir une bonne vue ! Connaître l'anglais ou l'allemand parfois... on trouve même des omissions ou traductions erronées.

Dénoncer certaines pratiques du système de distribution (yaourts groupés par 4...). Formation de l'homme de demain : conditions de travail des ouvriers (humidité). Travail des femmes (la maman de Fabienne à l'emballage). La journée continue (en pratique à l'usine). Le travail du dimanche (pour les ferments). Démystification du système capitaliste de distribution : prix du litre de lait à la ferme. Combien de yaourts avec un litre ? Prix du pot de yaourt ? L'offre et la demande : yaourt nature : son prix ? yaourt parfumé : son prix ? or différence minime à

la fabrication. Un aspect paternaliste du capitalisme : l'ouvrier change de poste de travail au cours de la journée. Moins de lassitude mais aussi rendement amélioré. Initiations à la diététique : contre-indication : yaourt + farineux ; combinaisons nocives d'autres aliments.

5. Recherches : Fabrication du yaourt et du fromage blanc en classe. Pasteurisation du lait. Autres aliments pasteurisés (bière...).

CRITIQUE DE NOTRE TRAVAIL

1. INCONVENIENTS

● Difficultés pour *suivre un programme* lorsqu'il y aura « programme » ; mais ce ne devrait pas être insurmontable.

Note 7 :

Il semble qu'il n'y aura pas de *programme* ou *étude du milieu* mais des orientations et des instructions laissant une assez grande liberté à l'enseignant. Ne nous faisons pas trop d'illusion : les éditeurs et leurs clients se chargeront bien de rétablir la situation primitive. Pour les premiers, on ne peut leur en vouloir, c'est leur raison d'être ; pour les clients, cela me chagrinerait, nous nous côtoyons à long terme d'année et finalement ce sont eux qui font tout le mal.

● **Risque du touche-à-tout** sans approfondissement réel, mais rôle du maître qui devra sélectionner en fonction de sa classe (motivation et niveau de l'étude à entreprendre).

● Difficulté d'adaptation à la **démarche** et à l'**esprit** pour un maître nouveau dans cette orientation *moderne* de la pédagogie (et pourtant Freinet avait tracé le sillon, il y a plus de quarante ans).

2. AVANTAGES

● **Etudes évolutives des notions à acquérir** ou vues d'ensemble des phénomènes avec un sens dans l'évolution : les B.T. *Histoire de...* Le progrès est ainsi appréhendé et non ressenti comme une juxtaposition de phénomènes percellaires et figés, sans liaison donc sans

intérêt pour la formation du petit d'homme (contes et légendes constituant la trame des programmes d'histoire).

● **Motivation réelle par l'interdisciplinarité vitale :** toutes ces études entrent dans le cadre naturel de la vie de la classe sans priorité ni ordre : **Français :** élocution, élaboration de textes, lectures et recherches de documents à exposer, manuscrit B.T. à partir d'un enregistrement magnétique, choix de l'essentiel en tout, choix des illustrations et photographies adéquates, correspondances avec d'autres écoles pour renseignements divers...

Mathématiques : de nombreuses situations vécues furent schématisées dans des codes proposés par les uns et par les autres (vraie approche mathématique), d'autres dans un code plus orthodoxe. Nous avons fait aussi pas mal de calcul numérique et du calcul vivant.

Note 8 :

Je me refuse de négliger le calcul numérique et le calcul vivant, tous les deux sont trop utiles au citoyen et trop liés à la vie. Et puis prenons garde à cette **nouvelle philosophie des études mathématiques** ; va-t-elle bien dans le sens d'un souci de libération malgré les bonnes intentions de ceux qui la prônent ? Déjà on entend dire qu'au niveau des études secondaires la mathématique sélectionne au même titre que le latin, *des anciens programmes*. Il faut du recul pour juger.

Activités d'éveil : c'est l'exposé ci-dessus avec aussi **expression artistique** (dessin, peinture, photo, terre...) même débouchant sur expression corporelle, **recherches** en tous domaines (notre cher tâtonnement expérimental). Le tout s'imbriquant naturellement car lié aux impulsions vitales, tel un vaste puzzle sous le contrôle permanent de la classe, le maître étant une unité qui doit tout de même contrôler et faire progresser la connaissance.

CONCLUSION

Dans notre C.E.1, beaucoup de ces notions ne furent qu'effleurées, je le répète (et vous l'avez compris), d'autres furent abordées avec notre vocabulaire (qui n'est pas celui d'un rapport officiel), nos schémas (pas toujours compréhensibles pour l'étranger), mais toutes ces notions intégrées à la vie de la classe dans le vaste cadre de la **pédagogie Freinet**. L'expérience fut très riche pour le maître, encourageante aussi, aux vues des réactions des enfants. Et puis nous avons aussi posé notre pierre sur le

chantier B.T.J. - pédagogie Freinet et nous avons été 31 + 1 à en avoir conscience.

Ce compte rendu sera peut-être classé « hors-sujet » donc sans intérêt pour les instances officielles : tant pis. Mes 31 petits ont *bien travaillé*, tous, et ils étaient heureux de travailler, et moi aussi. Alors... Alors nous recommencerons l'an prochain sur d'autres bases et nous serons **producteurs et consommateurs de B.T.J...** modestes mais présents.

LE FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF (F.T.C.)

Le F.T.C. (Fichier de Travail Coopératif) est un des derniers nés de nos outils et bien qu'âgé de deux ans seulement il semble avoir déjà une honnête réputation si l'on en croit l'augmentation des abonnements du S.B.T. Pour ceux qui l'ignorent il s'agit d'un ensemble de fiches cartonnées proposant chacune un travail à l'enfant qui l'a choisie. A priori tous les domaines peuvent être abordés dans le F.T.C. et l'index des 400 premières fiches est assez éloquent : maths, physique, musique, travail manuel, français, jeux, étude du milieu...

Ces fiches paraissent par séries de 20 dans l'abonnement S.B.T. à raison de 100 par an. Elles peuvent ensuite être achetées par paquet de 100 à la C.E.L. (28 F).

4 séries actuellement sont en vente. Les abonnés à S.B.T. en 74-75 recevront cette année les fiches 401 à 500.

Comme pour tout nouvel outil il est important que de nombreux utilisateurs donnent leur opinion

- sur la façon dont ils utilisent le fichier,
- sur les fiches les plus et les moins utiles, les erreurs à éviter,
- sur l'orientation à donner au fichier, ses prolongements.

Il est aussi important que de plus en plus des groupes de travail mettent en commun leurs travaux et réalisent à leur tour les prochaines fiches comme l'ont déjà fait les équipes des Deux-Sèvres, de Charente, de l'Yonne...

COMMENT J'UTILISE LE F.T.C.

Remarques faites par une camarade :

Les enfants choisissent les fiches qu'ils veulent, bien souvent des fiches d'expérimentation. Celles de mathématiques ou de français sont laissées de côté car elles doivent être jugées « trop scolaires ».

Lorsqu'un enfant a choisi une fiche, je lui propose, d'après l'index, de la compléter par d'autres sur le même thème. Il est libre de refuser (1).

Cette année les fiches qui ont paru les plus intéressantes sont celles qui ont eu des prolongements après la fabrication d'instruments, par exemple : Construis des instruments de musique.

Après les exposés plusieurs enfants ont cherché à créer de la musique et ont imaginé d'autres instruments.

Je crois et je souhaite que cette recherche se continue au fil des jours.

Si certains enfants se débrouillent bien avec la fiche, il faut en aider pas mal qui n'arrivent pas encore à observer les croquis et qui demandent sans cesse : « Qu'est-ce qu'il faut faire ? » (2)

Je regrette aussi que ces expérimentations n'aillent pas plus loin que la fiche. Dans l'ensemble les enfants se limitent à ce que demande la fiche et n'ont pas envie d'aller plus loin.

Pour mes élèves, la fiche n'est pas le départ de plusieurs pistes mais un travail complet en elle-même et je regrette de ne pas pouvoir les entraîner plus loin (3).

Les réponses collectives de la commission F.T.C. :

- 1 Ce travail complémentaire peut être réalisé par d'autres enfants qui exposeront ensemble leurs résultats et confronteront alors leurs découvertes.



- 2 L'emploi de livrets ou de fiches écrits par d'autres est un excellent entraînement à comprendre une consigne écrite, un croquis donné par un autre que le maître habituel dont on connaît, souvent et de lui exclusivement, le vocabulaire, les habitudes, les exigences.

Il faut donc aider et encourager l'enfant à se passer du maître. La fiche ainsi pourra rendre l'enfant plus autonome et l'enseignant plus libre.

Cela bien sûr, à la condition que les fiches ne soient pas trop difficiles. Une barre de couleur peut indiquer le degré de difficulté dans les classes à plusieurs cours (C.E.-C.M.).

- 3 Le groupe peut avoir un rôle très important et inciter à poursuivre la recherche. Pour cela il est essentiel que chaque travail réalisé à partir d'une fiche donne lieu à un exposé.

A ce moment là les questions, les critiques, les conseils du groupe font jaillir d'autres hypothèses, relancent le travail.

Pour lancer une recherche dans un domaine qui est encore peu familier aux enfants il est souvent profitable de travailler en groupe à partir d'une fiche, l'enseignant pouvant être l'animateur du groupe. Ce travail à plusieurs éclatera vite et fera bien sentir à chacun qu'il ne doit pas rester prisonnier des consignes de la fiche.

Certaines fiches ont si peu de matière que les enfants ont l'impression de n'avoir rien fait (4).

Aimée VIALIS

4 La question reste posée : la fiche doit-elle être une simple incitation à l'expérimentation, à l'observation, ou doit-elle être un guide plus précis, plus complet, plus programmé ? Il n'y a sans doute pas de réponse universelle tant sont différentes nos conditions de travail. Une meilleure utilisation du recto et du verso pourrait dans certains cas satisfaire ces deux exigences ?

COMMENT JE CLASSE LES FICHES DU F.T.C.

Le système le plus répandu actuellement est le rangement dans un fichier à un ou plusieurs compartiments, de 24 cm de large et 12 cm de haut environ, dans lesquels les fiches sont rangées horizontalement dans l'ordre numérique. On peut alors facilement, en feuilletant le fichier lire le numéro de parution et les mots matières. Une raie noire oblique sur la tranche du fichier permet de repérer la fiche mal placée.

Un index à jour est nécessaire alors pour trouver facilement la ou les fiches désirées.

Ce fichier est réalisable en bois ou en carton fort, avec couvercle, dans le genre des fichiers de problèmes

Les fiches peuvent être rangées, toujours par ordre numérique dans des classeurs à perforations. On peut placer 50 fiches dans un classeur écolier ordinaire.

Avantage : Il est plus facile de consulter les fiches qui apparaissent en entier à celui qui feuillette le classeur, or la présentation, les croquis, les photos, ont une grande importance dans le choix de l'enfant.

Inconvénient : Difficulté d'obtenir une perforation très précise. Encombrement légèrement plus important.

A l'école Freinet les fiches sont agrafées à une bande de carton rigide qui permet de classer les fiches numériquement dans un planning à fentes, à la manière des plannings métalliques.

Avantage : Le titre et le numéro de toutes les fiches sont visibles, chaque fiche est ainsi rapidement repérée et consultée.

Inconvénient : Encombrement important dès que le nombre de fiches dépasse 200.

RICHETON. — J'ai utilisé une caisse de 17 cm de haut que j'ai divisée en 10 compartiments de 18,5 × 8 cm par des plaquettes de contreplaqué à glissière. Sur du carton fort, 2 cm plus haut que les fiches, j'ai inscrit les titres indiquant les diverses rubriques entre lesquelles j'ai réparti le fichier :

calcul vivant	maths modernes	français	jeux de mots
expériences	nature	musique	travail manuel
cuisine	divers		

Je vais sans doute rassembler, surtout en expérience et en maths les séries de fiches qui peuvent former un ensemble cohérent, une suite logique.

Un camarade au congrès nous a dit qu'il avait repris notre idée de départ : les cartes perforées. 10 perforations sur un côté correspondent en gros aux 10 catégories de Richeton, dans l'autre sens 10 autres perforations affinent le classement.

Nous avons abandonné ce projet au départ car nous avons craint :

- que les perforations se déchirent à l'usage,
- qu'aucun classement ne puisse satisfaire tout le monde.

Mais que ceux qui ont résolu ces problèmes, même partiellement nous le fassent savoir.

Beaucoup d'entre nous utilisent des pochettes en plastique transparent pour les fiches qui sont en service. Cela protège bien sûr et diminue les chances de perte.

Pour toute participation au chantier F.T.C., utilisation, rangement, amélioration, production... s'adresser à votre responsable local ou à : Jean-Paul BLANC, Lambisque, 84 Bollène.

LE F.T.C. ET LA PROGRAMMATION

Un des points qui me semble primordial dans la pédagogie Freinet concerne le respect du tâtonnement expérimental dans les démarches d'apprentissage.

Or la programmation telle que nous en avons fait une première expérience ne semblait pas toujours répondre à cette condition. Cette petite boîte enseignante, aux résultats si positifs lorsqu'on était dans la période de création et de lancement, au moment où maîtres et élèves s'efforçaient dans une tâche commune de créer les programmes, apparaissait souvent par la suite comme l'occasion d'un blocage et d'une nouvelle scolaristique.

Pourtant, nous sommes un certain nombre à regretter l'enlisement de la notion de programmation dans ces « difficultés de jeunesse ». Des essais de « bandes-pièces », de bandes à programmation non linéaire, de carnets programmés ont été réalisés. Souvent satisfaisants, leur généralisation ne peut se faire.

Parce qu'il est composé de multiples séquences mini-programmées (chaque fiche), parce qu'il propose essentiellement des travaux à réaliser, des expériences à faire, parce qu'il laisse à chaque maître, mieux à chaque enfant la possibilité « d'assembler » plusieurs fiches suivant l'ordre le mieux adapté à ses besoins, le F.T.C. semble bien pouvoir être l'élément essentiel d'une nouvelle recherche sur la programmation dans le mouvement.

Peu à peu l'augmentation des fiches — ce qui posera les problèmes de leur présentation dans la classe — permettra de multiplier les « chemins possibles » au travers du fichier.

La collecte des expériences d'utilisation du fichier devrait être un de nos objectifs. Elle devrait permettre l'amélioration des fiches, le recensement des « chemins privilégiés » et la définition d'objectifs plus précis. A nos plumes donc pour écrire « Comment j'utilise le « fichier de travail » dans ma classe »...

Claude DUVAL



Six ans, soixante fascicules

LITTÉRATURE

Depuis sa création, la B.T.2 a consacré quinze numéros, un sur quatre, à la littérature. Quatre auteurs ont été au moins partiellement abordés : **Stendhal** (n° 7 et 15), **Brecht** (n° 32), **Eluard** (n° 58) et **Camus** (n° 4), de nouveaux genres littéraires présentés : **La littérature engagée** (n° 24), **l'humour noir** (n° 52), **La science-fiction** (n° 49), l'anthologie thématique, très à la mode, a eu sa place avec **Le mythe de l'automobile** (n° 10 et 13) et **L'arbre** (n° 40 et 42), ainsi que les recueils de **poésie contemporaine** (n° 29, 36 et 44). Tout ce qui est antérieur à l'explosion romantique n'apparaît qu'épisodiquement ; sensibilité et émotion, inquiétude et révolte sont les thèmes dominants sinon exclusifs. Ce n'est ni un choix, ni une politique : c'est le torrent qui emporte tout l'enseignement français. C'est rendre une place à l'héritage classique avec ce qu'il comporte de volonté d'équilibre qui serait aujourd'hui révolutionnaire.

HISTOIRE

L'histoire a été encore mieux servie, avec dix-neuf numéros, près du tiers : **l'histoire du Far-West** (n° 1 et 3), **Ecoliers d'autrefois** (n° 46 et 47), **La conquête des droits syndicaux** (n° 8), **Utopistes et précurseurs du communisme** (n° 54), **La Commune de Paris** (n° 27, 28 et 30), **L'affaire Dreyfus** (n° 11 et 12), **L'anarchisme** (n° 18), **Pourquoi la guerre de 14 ?** (n° 22), **La révolution d'octobre 1917** (n° 5), **Bilan de la grande guerre** (n° 53), **Lénine** (n° 34), **La guerre d'Espagne** (n° 41). Le mouvement ouvrier et le socialisme sont la préoccupation dominante. On ne remonte guère au-delà du XIXe siècle, sauf de façon exceptionnelle (n° 25, **L'Amérique pré-colombienne**). Comme en littérature le XVIIe et le XVIIIe siècle sont systématiquement ignorés, ce qui est significatif. L'histoire économique est totalement absente (l'histoire de l'alimentation, en liaison avec la biologie, serait pourtant intéressante). Avec un seul fascicule, sur **Géométrie et architecture romane** (n° 59), l'histoire de l'art n'est guère mieux partagée. Certes la peinture est exclue (pour avoir des reproductions en couleurs, il faudrait deux fois plus d'abonnés) mais il y aurait tant à faire pour l'initiation à l'architecture et à la sculpture de la Renaissance à nos jours !...

GÉOGRAPHIE

La géographie physique n'a eu qu'une place modeste mais avec des numéros de qualité : **Les volcans** (n° 2), **La dérive des continents** (n° 51). La géographie humaine et les civilisations étrangères ont inspiré un peu plus d'auteurs : **Géographie de ma commune** (n° 37), **Une ferme en Champagne** (n° 43), **Les Tsiganes** (n° 60), **Une école**

anglaise (n° 26), **Visages du Maghreb** (n° 33), **Le bouddhisme** (n° 31). La géographie des villes (comment étudier mon quartier ?) est absente.

SCIENCES

La biologie comprend des introductions très générales, assez traditionnelles, comme **la botanique** (n° 23) et **la sauvegarde de la nature** (n° 35), mais aussi des fascicules plus difficiles et beaucoup plus neufs : **la vie chez les plantes** (n° 17), **les animaux** (n° 21) et **l'homme** (n° 39), **L'homme au travail** (n° 45). A ces ouvrages parfois audacieux s'oppose la tendance violemment anti-scientiste d'**Agrochimie et agrobiologie** (n° 48). De la recherche scientifique aux mythes naturalistes l'éventail est très ouvert, plus qu'en littérature. Il faut ajouter, aux frontières des sciences physiques et de l'actualité, trois fascicules : **Pièges à soleil** (n° 14), **Combien d'Hiroshimas** (n° 16) et **Les centrales nucléaires** (n° 55).

VIE SOCIALE

Les problèmes sociaux et la formation civique ont été l'objet de bonnes B.T.2 : **La publicité** (n° 9), **La peine de mort** (n° 19), **Le travail féminin** (n° 38), **les travailleurs étrangers** (n° 56), **Viellir** (n° 50). Mais l'initiation économique fait défaut. Ceux qui ignorent tout des mécanismes économiques les plus élémentaires n'ont aucun secours à attendre de la B.T.2, jusqu'à présent.

Depuis six ans la revue s'est heurtée à beaucoup de difficultés. Le nombre de pages est insuffisant, mais le nombre d'abonnés, bien qu'en augmentation constante, est encore loin d'être suffisant pour y remédier. Il est difficile de s'adresser à la fois aux élèves des classes pratiques et des C.E.T. et aux candidats au baccalauréat. Enfin varier les méthodes est moins aisé qu'on ne l'imagine. Il faut cependant réduire la place des recueils de morceaux choisis, et à côté des fascicules d'information scientifique, fournir davantage de guides de travail pour les élèves.

L'ŒUVRE ACCOMPLIE EST APPRECIABLE

Malgré certaines lacunes et certains excès, l'ensemble est vivant et solide. Mais c'est le travail d'une toute petite équipe. Le nom qui revient le plus souvent est celui de G. Citerne, auteur de douze B.T.2, une sur cinq (n° 11, 12, 14, 29, 32, 36, 41, 44, 52, 53, 54 et 57). Ceux de Madame G. Legrand pour les C.R.A.P. et M.E. Bertrand pour l'I.C.E.M. apparaissent moins, mais on pourrait les ajouter partout, car ils sont les créateurs de la revue. Qui viendra — d'urgence — renforcer et renouveler cette équipe ?

J.-C. BOURCART

Livres et revues

Elise FREINET L'ÉCOLE FREINET RESERVE D'ENFANTS

Maspéro, Cahiers livres 272-273, 308 p.

On peut se livrer de plusieurs manières à des « expériences » pédagogiques : l'on peut, par exemple, se construire ce que l'on a coutume d'appeler une école « libre », qui peut être exemplaire dans la disposition architecturale, dans son matériel, dans son recrutement. Comme Decroly, comme Steiner, comme Neill. On peut aussi bénéficier de ces crédits rares alloués à la « recherche pédagogique », et participer à la mise en place d'écoles, lycées, classes ou C.E.S. expérimentaux, qui sont en quelque sorte la bonne conscience d'une institution scolaire qui, dans son ensemble, oppose au changement la pesanteur de son inertie.

Avec l'école Freinet, de Vence, dont Elise Freinet nous présente l'histoire, nous sommes en marge de ces catégories. Plus proche de Makarenko, de Vera Schmitt ou des pédagogues de Hambourg que des Steiner, Decroly, Neill, ou des expérimentalistes, Freinet, instituteur rural, refuse l'action exemplaire pour s'attaquer audacieusement à l'école réelle, l'école publique à laquelle il appartient et que ne quitteront jamais ses compagnons, faisant le pari que cette école des pauvres, celle du peuple, renferme une vitalité, une créativité, une inventivité capables d'engendrer l'homme nouveau, et de préparer la société de demain.

La construction de l'école de Vence, qui s'ouvre en 1935 comme école privée, n'est pas inspirée du mépris de l'école publique : victime d'injustes cabales menées par les tenants droitières de l'école confessionnelle, considéré comme indésirable par l'administration scolaire, Freinet subit une persécution qui le contraint, pour survivre, et pour faire survivre une œuvre entreprise dans l'enthousiasme dans ses postes ruraux de Bar-sur-Loup et de Saint-Paul, à se mettre à l'écart sans pour autant se résigner à la défaite. L'école de Vence, c'est à la fois un refuge et une revanche, en même temps qu'elle est le centre où les instituteurs publics qui sont les compagnons de Freinet viennent trouver le réconfort et la joie du travail coopératif.

Si elle voulait détruire Freinet, l'administration scolaire a subi un des ses échecs les plus durs. Elle lui a fourni en fait l'occasion de se radicaliser et d'approfondir une action pédagogique qui ne s'est jamais dissociée de l'action militante.

L'ÉCOLE DU TRAVAIL

Pour les audacieux, il n'y a pas d'incompatibilité entre la beauté et la pauvreté. Réduit après sa démission forcée de l'enseignement public, à la dignité d'un dénuement auquel la famille et les amis permettaient seuls de ne point se convertir en faillite, et refusant, par amour du peuple, la

facilité des circuits commerciaux, Freinet s'installe dans la brousse : un coin de garrigue deshérité, plus pauvre encore que l'école de Saint-Paul que l'on pourrait sans exagération qualifier de « taudis ». Des pionniers. Des « sauvages ». Ce qui réalise l'école de Vence, c'est alors l'amour de la nature, l'amour de l'enfance, et l'amour du travail.

Freinet n'a rien de « l'intellectuel aux champs ». C'est un bâtisseur, et un défricheur, dans tous les domaines. Il gâche le mortier, il trace des plans, il construit des machines. Il travaille toute la journée pour l'installation de sa famille qui démarre avec cinq « enfants », puis quinze, dans un petit bâtiment dépourvu d'électricité, mais où la propreté, l'organisation et les bouquets de fleurs qui ornent les tables, ainsi que le bourdonnement des ateliers et l'activité d'imprimerie, la chaleur qui préside à la préparation des repas collectifs calculés avec soin et l'affection de chacun créent et consolident la communauté.

Cette rigueur dans le travail, cette exigence constante de présence et d'activité dominant la pédagogie et la vie de Freinet, qui laisse le jeu aux oisifs et aux riches, parce que le jeu est déréalisant, et désocialisant. L'enfant, à Vence, ne joue pas ; il n'a pas cette forme d'existence irresponsable et dépendante qui le rend marginal à la communauté familiale ou à la communauté scolaire. L'enfant, comme l'adulte, travaille et participe à l'organisation de cette micro-société. La vie coopérative qui s'installe dans l'école est une répartition volontaire et consciente des responsabilités dont la condition essentielle est la prise au sérieux de tous par chacun et de chacun par tous.

Véra Schmitt, dans ses réflexions sur son expérience d'éducation maternelle dans le home d'enfants de Moscou, entre 1919 et 1924, parle d'une « pulsion au travail », qu'elle situe sur le même plan que l'instinct de vie. Freinet, lui aussi, considère le goût du travail comme un mouvement naturel, que l'oppression sociale et l'oppression scolaire ont malheureusement tendance à pervertir, à détourner de son but. L'enfant n'est rebelle au travail que si des éléments extérieurs et destructeurs de sa personnalité l'ont en quelque sorte dénaturé. Il n'est même pas rebelle au travail scolaire, pourvu que celui-ci ne lui soit pas imposé comme une malédiction, comme une menace perpétuelle de punition et d'échecs. À l'opposé de l'actuelle mode non-directive, qui veut détruire l'école et le savoir en général, Freinet croit en la vertu éducative des apprentissages. Il travaille lui-même, avec ses enfants, à dédramatiser l'apprentissage, ce à quoi l'imprimerie, la technique du texte libre ont fortement contribué, afin de le mieux conformer à la pulsion naturelle. Et, si les hasards de la vie de l'enfant ont rendu celui-ci rebelle au travail scolaire, comme c'est le cas de Jacquot, dont Elise Freinet nous raconte l'histoire, il est amené à pousser cette intention de dédramatiser l'école pour la rendre véritablement éducative, jusqu'à démontrer que la « culture », si elle veut être éducative, peut tout aussi bien se rencontrer en dehors des cadres académiques, dans des activités humbles mais fort enrichissantes, comme le jardinage, ou le bricolage, auxquels certains « irréductibles scolaires » sont plus motivés qu'à la vieille grammaire.

Dans cet univers de travailleurs, où chacun trouve sa place, il n'existe plus de distinction hiérarchique entre les tâches : la littérature, mais aussi le sarclage ou la maçonnerie, peuvent être une manière efficace de se construire soi-même, dans les échanges communautaires.

« UNE RESERVE »

Il va de soi, cependant, que cette mise des enfants au travail ne peut se faire sans précautions. Les admirables portraits d'enfants que nous présente le

livre d'Elise Freinet nous montrent les méfaits dont peuvent accabler la personnalité enfantine les mauvais traitements de l'histoire : l'arrivée à l'école d'une dizaine de « cas sociaux » de la municipalité de Gennevilliers, en 1936, fait ressortir la misère psychologique de la pauvreté urbaine ; l'arrivée des jeunes réfugiés espagnols qui souffraient de la guerre et de la faim, introduit l'image de la peur, et de la violence, que les enfants eux-mêmes font revivre douloureusement dans d'étonnantes soirées théâtrales.

De telles difficultés, que Freinet n'avait pas rencontrées avec ses pionniers dont l'adaptation à la vie communautaire n'avait guère posé de problèmes, ne le décourageant pas pour autant : « Il faut avoir le courage de revenir au beau désordre de la vie. Elle explose avec une telle fantaisie, une telle exubérance, qu'il nous faut admettre qu'il pourrait en être de même chez nos enfants réfractaires à la vie communautaire. La vie n'a demandé l'autorisation à aucune logique artificielle pour organiser ses circuits. Je crois que nous avons voulu organiser trop tôt la vie de nos garçons. Il faut repartir plus loin avec eux (...), retrouver les tendances instinctives sur lesquelles nous pourrions nous appuyer. »

Une pédagogie du travail se révèle ainsi le contraire d'une pédagogie répressive : Freinet — qui ne gronde ni ne punit — se met à l'écoute de l'enfant, dont il respecte tout, y compris son désordre. Mais cette écoute, loin d'être passive, est vigilante de tous les instants. L'entreprise d'éducation consiste à laisser l'enfant se développer en favorisant la constitution du maximum de recours (un milieu aidant en quelque sorte), et en minimisant le nombre des barrières qui découragent des personnalités encore fragiles.

C'est pourquoi l'éducation comprend aussi le soin d'aménager au mieux le milieu dans lequel vit l'enfant, afin qu'il lui offre les conditions optimales d'épanouissement, hors desquelles les refus risquent de dégénérer en échec.

C'est pourquoi l'essentiel de la pédagogie Freinet est constitué de ce qu'il appelle des « techniques de vie ». L'enfant ne peut devenir lui-même que s'il se constitue des règles de vie en rapport avec ses pulsions naturelles et contribuant à son progrès propre. Toute la psychologie de Freinet s'organise autour de l'organisation de la vie dans ses aspects les plus matériels, afin de fournir à l'enfant les conditions d'existence les plus naturelles possibles.

L'éducation commence par l'hygiène, la préparation des repas — qui sont non seulement un acte biologique de nourriture, mais aussi un moment important de la vie communautaire — l'attitude à l'égard de la nourriture, la propreté corporelle, l'hygiène alimentaire. L'école Freinet n'est pas seulement un coin de brousse sauvage ; elle donne aux enfants le goût de la nature, dans leur vie concrète. Les fruits, qui sont la base de l'alimentation, sont cueillis et cultivés dans le jardin ; l'eau froide du bassin y prend, avec le « choc froid », des vertus thérapeutiques. L'argile s'y convertit en poteries, après avoir été préparée et affinée. La nature s'y intègre à la vie, qu'elle a pour fonction de valoriser, et de favoriser.

Il ne s'agit pas d'un milieu protégé : il s'agit là, selon la belle expression de Freinet, d'une « réserve », c'est-à-dire d'un coin volontairement pris en charge, volontairement préservé de la destruction, du vandalisme, et de la violence dont les enfants sont les premières victimes. De l'écologie, au bon sens du terme, et bien avant la lettre.

UNE PÉDAGOGIE SOCIALISTE

Le problème est clairement posé. Et le but de l'école clairement défini. Freinet, militant durant toute sa vie, et

militant de base, Freinet, l'instituteur révolutionnaire perpétuellement en relation avec les syndicats paysans et ouvriers, et les partis révolutionnaires, fait le pari de préparer la société socialiste : il se propose de construire à l'intérieur de l'école elle-même, une pédagogie de transition. Protéger les enfants n'est pas leur construire un patronage, ou une utopie coupée du monde. Les enfants dont il s'occupe, il les arme pour affronter les dures réalités du monde social et politique.

Aujourd'hui, où se repose le problème des rapports de la pédagogie et de la politique, l'expérience de Freinet nous apporte à la fois du réconfort et des enseignements. Politiser la pédagogie n'est pas nécessairement « remplacer une phraséologie par une autre », et substituer au dogmatisme traditionnel le dogmatisme révolutionnaire. Le matérialisme scolaire de Freinet nous apprend à donner un sens politique à l'action la plus humble, la plus désincarnée, simplement dans la mesure où elle prend une dimension communautaire.

La question n'est donc pas de savoir tellement si l'école Freinet est — ou non — une utopie ; ni si elle risque de dégénérer ou d'être récupérée. Il s'agit surtout de savoir comment l'on peut tenir le pari, dans une société qui prépare l'enfant à un univers de consommation, de concurrence et de profit, si l'école n'a pas, malgré tout, un rôle important à jouer pour jeter la panique dans ce cérémonial.

Marie-Claire LÉPAPE

BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ A. BINET ET T. SIMON N° 539, avril 1974

Ce bulletin comporte souvent des articles intéressants et, bien qu'il n'ait pas toujours été très tendre pour notre pédagogie, nous pouvons souvent tirer profit de sa lecture.

ARTICLE DE B. DUBORGE

Imagination et représentation graphique du ciel chez l'enfant.

Bien des psychologues, bien des pédagogues étudient le dessin de l'enfant pour tenter de comprendre le développement de l'enfant. Tous insistent sur la nécessité des genèses de tous ordres.

Cet article rend compte d'une enquête type, c'est-à-dire faite avec les garanties scientifiques d'usage. C'est l'*examen de la genèse et de la structure d'un stéréotype* en l'occurrence, le ciel.

L'auteur a recueilli 1 200 dessins auprès d'enfants de 4 à 11 ans.

Il s'agit de dessins réalisés à partir d'un même stimulus appliqué dans les mêmes conditions.

On peut, bien entendu, critiquer la situation-test en tant qu'elle introduit dès l'abord une distorsion du processus expressif pur par l'intrusion d'une demande émanant d'un autre. Il n'empêche qu'on ne peut nier la valeur statistique d'un tel nombre de dessins.

Ce travail nous montre aussi une voie d'étude possible pour nous. Qu'attendons-nous pour rassembler 1 200 *dessins libres* et pour en opérer scientifiquement le dépouillement ?

Étudions, pour l'instant, les apports de l'étude de B. Duborge.

GENÈSE ET STRUCTURE

Par les enfants les plus petits (4-5 ans) le ciel est d'abord perçu comme figurant la verticalité, l'en-haut. Le petit enfant choisit cette seule caractéristique du ciel et en fait son essence même. C'est donc l'*imagination sym-*

bolique qui a prélevé instinctivement dans la pensée réaliste et objective une dimension opérant d'emblée la métamorphose du réel en symbole.

Car le ciel n'est pas que verticalité. Il est aussi la largeur, l'immensité, la profondeur infinie.

Mais l'imagination de l'enfant de 5 ans traduit le réel selon ses vœux.

Mais, plus l'enfant grandit, plus son dessin change. Et, ce qu'il gagne en cohérence géométrique, il le perd en spontanéité de signification symbolique. L'enfant multiplie les dimensions et surtout les met en équivalence. Il y a tendance à l'unification.

Le long du temps des écoliers se profile une représentation graphique du ciel toujours moins gouvernée par un schéma ascensionnel, toujours moins rigidement symbolique, c'est-à-dire aussi toujours plus euclidienne et rationalisée, assagie et manipulable. D'infini vertical le ciel tend à devenir un infini d'espace. Il renvoie finalement à la définition d'un ciel banalisé.

Le graphisme ne manifeste plus un code symbolique où le signifiant ELEVE ou SUPERPOSE disait un signifié CIEL en équation avec la verticalité. Or, telle équation pouvait, reprise dans une évolution de l'imagination symbolique, devenir la matrice de la représentation d'un ciel toujours plus fantastique, merveilleux, paradisiaque, voire effrayant, trop lourd de toutes les nostalgies exigeantes qui se condensent en lui. Mais, loin d'être

dépassées, amplifiées, renouvelées à l'intérieur d'un parcours de scolarité qui ferait aussi sa place au visionnaire, les formes symboliques du ciel sont épongées, remplacées par une forme relativement vide et glacée comme l'infini mathématique. Considérée ainsi l'évolution de la représentation du ciel telle qu'elle se dégage de notre enquête, est symptomatique du prométhéisme logicisant, conformiste et réaliste qui STYLISE souvent jusqu'à notre enseignement artistique.

Le fameux REALISME VISUEL que Luquet désignait comme l'apogée de l'évolution du dessin chez l'enfant est peut-être le fruit d'un impact sociologique, parental et scolaire, avant d'être le produit d'une loi psychologique nécessaire. L'artiste est peut-être cet enfant qui, loin de la refouler, cultive l'aptitude à ressentir et recevoir le réel d'après des schèmes se déployant en symboles, d'après les jeux de miroirs initiaux de cosmos et de l'homme.

On voit ici, d'après ces citations, combien une étude comparative des dessins de ces enfants avec ceux d'enfants issus de nos écoles pourrait être enrichissante.

COULEURS - CIEL BLEU

Là encore on assiste à la conquête d'un ciel toujours plus conforme à l'idée d'espace euclidien. Le ciel est d'abord arc-en-ciel. Mais déjà à partir du C.E.1, le ciel-couleur bleue devient un automatisme-réponse quasi général.

Et si l'agit bien d'un automatisme sociologique car l'expérience perceptive du ciel blanchâtre, rougeoyant, gris, nocturne, etc., existe aussi.

CONCLUSION

Optimisme et conformisme se dégagent simultanément de ce traitement du ciel.

Le ciel est diurne, le soleil, lumineux, protecteur, etc.

Le ciel de l'enfant évolue dans le sens d'une image-type... plutôt optimiste et qui correspond à la banalisation habituelle du réel par l'adulte.

L'enfant reproduit la consommation simple d'un ciel simplement atmosphérique et vacancier, sans âge, sans aventures, sans mystère et sans religion, il s'aménage un univers inverse de la quiétude animée de symboles telle que Bachelard l'aimait.

J. CAUX

LE COURRIER DE L'U.N.E.S.C.O.

Numéro d'octobre 1974 (2,40 F).

Je pense qu'il est inutile de présenter cette revue qui pour un abonnement

modique (24 F par an) fournit une documentation très variée et très intéressante. Mais le numéro d'octobre présente un tel intérêt qu'il faut le signaler à tous : il concerne les manuscrits de Léonard de Vinci. Bien sûr nous avons tous vu les croquis de Léonard sur les machines volantes mais deux épais carnets (Codex Madrid) ont été retrouvés en 1965 et sont en cours d'édition. Malheureusement leur prix (2 500 F nouveaux) ne nous permettra pas de les avoir dans leur intégralité, pas plus que l'édition du Codex Atlanticus (43 500 F, nouveaux bien sûr). Aussi nous consolons-nous avec le remarquable numéro du Courrier qui, en plus d'une cinquantaine de croquis inédits, commente les recherches de Léonard. Le cahier central est intitulé « Léonard de Vinci raconté aux enfants ». L'auteur commet l'erreur courante de croire que se mettre à la portée des enfants, c'est se situer au niveau de l'anecdote alors que ce qui les déroute ce sont les références implicites à ce qu'ils ne connaissent pas. Il sera d'ailleurs intéressant de noter les réactions des enfants aux différentes parties de la revue. Personnellement je ne suis pas certain qu'ils préfèrent celle qui leur était en principe destinée.

De toutes façons, un numéro que toute classe doit posséder (s'adresser à la Librairie de l'U.N.E.S.C.O., place de Fontenay, 75700 Paris. C.C.P. Paris 12598-48).

Courrier des lecteurs

A propos du reportage auprès de Jacques et Jacqueline Caux « Faut-il se méfier des psychologues ? » (*Educateur* n° 3 du 20-10-74) :

A. - FOUTUS POUR LE MOUVEMENT :

La motivation pour ma part, quand je me suis engagée dans le stage de formation de psychologue scolaire en 68-69 était une curiosité intellectuelle et un besoin de voir se confirmer ou se démolir mes intuitions et observations concernant la psychologie de l'enfant. Pas du tout la sensation d'absence de renouvellement dont parle J. et J. Caux.

B. - UN STAGE : POUR PRENDRE DU RECUL :

● Un régal sur le plan du contact avec les étudiants (c'était Paris après mai 68 !) et les profs. Très enrichissant surtout que les enseignants étaient Zazzo, Gréco, Gratiot-Alphandri, Widlocher, Pissaro, Klotz, etc. pour l'institut de psychologie et que les cours à la Fac pour le DUEL nous faisaient rencontrer des psychiatres et psychanalystes ou des sociologues qui acceptaient de discuter avec nous. (Je me souviens qu'en 69 ou 70 j'avais pu faire un exposé sur la pédagogie Freinet et que L. Reuge était venu lui aussi à la Fac pour en parler.)

● Même impression par contre que Jacques et Jacqueline pour ce qui est de mon attente en matière de connaissance de l'enfant : je n'ai rien appris qui enrichisse ma relation avec l'enfant-élève, avec le groupe classe. Du moins rien de nouveau. Sauf dans mes lectures de M. Mannoni ou M. Klein ou B. Castet ou F. Dolto.

● J'ai mis longtemps (un à deux ans) à accepter d'être « coupée » de la pédagogie vécue et à me sentir impliquée dans une autre voie. Il est vrai que durant le stage on

parle de choses que l'on n'a pas encore vécues. Cela m'a fait mieux comprendre par exemple certaines réactions de normaliens qui nous hérissaient durant des congrès ou des stages. Tout a été différent du jour où j'ai pris mes fonctions.

C. - DU SOUCI D'ENSEIGNER AU DESIR D'AIDER :

C'est la quatrième année que j'exerce : j'arrive tout juste à ne plus sentir en moi de colère mêlée à beaucoup de pessimisme. La première année cela a été très insécurisant pour moi : pas de local, pas de matériel, peu de pratique et cette façon d'être ressentie par les autres soit comme Madame Soleil soit comme une intruse ! Il n'y avait encore pas eu de psychologue scolaire dans la circonscription. J'avais un secteur de plus de 4 000 enfants. Tout ce qui peut se trouver comme gros cas (épileptiques, cardiaques, myopathes, etc.) a largement occupé mes heures de travail et même mes pensées bien tard dans la nuit. Et toujours cette colère qui arrivait devant l'absence de structures pour accueillir les enfants handicapés devant les ghettos des classes de perfectionnement niveaux A, B, C, etc.

Pas de G.A.P.P. ni de C.M.P.P. Alors, comment ne pas être en colère et comment ne pas être défaitiste quand on ne fait qu'à longueur d'année que des constats d'échecs ou de semi-échecs ?

Malgré tout, un contact assez réconfortant avec les instituteurs et avec les parents. La première année, 30 % des familles convoquées sont venues, la deuxième année, cela a été à 60 % et la troisième année, 75 %. Cette année-ci, très peu de parents ont répondu négativement à mon appel et même des familles sont venues d'elles-mêmes et nous nous sommes revus plusieurs fois dans l'année.

Je commence à réaliser (car dans mon enthousiasme et mon ardeur au début, j'étais persuadée que j'allais changer quelque chose au niveau de l'école !) que mon intervention est trop « événementielle » pour changer brusquement quelque chose.

D. - AIDER LE MAITRE OU L'EN - FANT :

Tout à fait d'accord avec Jacqueline.

E. - CHANGER L'INSPECTION :

C'est au niveau de la meilleure connaissance de chacun de nous et de son engagement dans sa profession (sa motivation, ses buts, etc.) que l'on peut faire un travail en profondeur. Mais il faut être très modeste et se limiter à un secteur précis : par exemple depuis que chaque année je vois tous les C.P. de la ville, trois fois par an (tests collectifs et selon les besoins, tests individuels pour certains enfants) nous avons pu faire ensemble, I.D.E.N., conseiller pédagogique (mais ici c'est Jacques, mon mari, qui l'est : alors... on se voit souvent et on discute de tout, à toutes occasions) des remarques intéressantes sur les causes de redoublement au C.P. Nous les transmettons oralement aux enseignants. Il se passe au Blanc que en 70-71 il y avait 33 % d'enfants qui redoublaient le C.P., en 71-72 il n'y en avait eu que 22 %, en 72-73, 17 % et cette année 5 %. Il est vrai que je travaille aussi avec les grandes sections de l'école maternelle et que certaines familles ont compris par exemple que leur enfant aurait plus de chance de réussir le C.P. avec une rééducation en orthophonie (le C.M.P.P. est à Châteauroux — 60 km aller —, mais depuis deux ans l'orthophoniste vient deux jours par semaine au Blanc).

B. JUGIE
psychologue scolaire
groupe J. Ferry, 36 Le Blanc

Sommaire

D'après C. Freinet :
Changer la vie. *Meb*

Editorial :
Ce que nous sommes, ce
que nous voulons. *L'Éducateur* **1**

Reportage :
L'architecte éduque aussi.
R. Ueberschlag **3**

Education physique :
Se desporter.
P. Le Bohec et Ch. Martin **10**

Conditions de travail :
Pourquoi dès l'école mater-
nelle accueillir les enfants
dans les meilleures condi-
tions ? *M. H. Maudrin* **21**

Second degré :
Le suicide. **23**
C'est la faute au primaire ! **24**
G. Raoux

B.T.R. :
Propositions pour une re-
cherche pédagogique expé-
rimentale. **25**

Outils et techniques :
Producteur et consommateur
de B.T.J. *R. Juillard* **26**

Le Fichier de Travail Coopé-
ratif. **29**

**Livres
et revues** **32**

Courrier des lecteurs

**Actualités de l'I.C.E.M.
Pédagogie Freinet** **13-20**

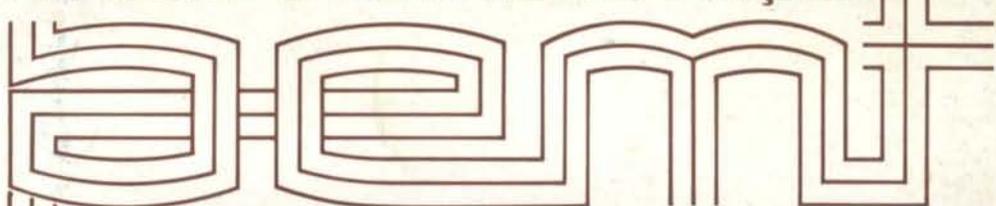
Photos :

Josette Ueberschlag 3 à 8, 23
R. Lonchamp 11
R. Juillard 27
M. Pellissier 29

En couverture :

Photos Ueberschlag et X. Nicquevert.

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE



Pédagogie Freinet

RÉDACTION ET ABONNEMENTS

BP 282 - 06403-CANNES

Tél. (93) 39.47.66

CCP : P.E.M.F. - Marseille 1145.30

Tous les abonnements partent du 15 Septembre. Les personnes qui s'abonnent en cours d'année reçoivent tous les numéros parus depuis la rentrée scolaire.



BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL : brochures magazines illustrées pour le travail libre des enfants (10 à 16 ans). 20 N^{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 : 11-1974 - Dépôt légal : 4^e trimestre 1974 -
N^o d'édition : 628 - N^o d'impression : 2 769.