

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

10 Mai 76

49^e année

15 NOS par an : 56 F
avec supplément de travail et
de recherches : 108 F

13



**Prof de langue
dans un C.E.S.**



**A propos, la coopérative,
qu'est-ce que c'est ?**

Formation scientifique

Au sujet de la classe unique

**Il s'agit de « consulter »
le dictionnaire**



SOMMAIRE

13

L'EDUCATEUR

Fondé par C. Freinet. Publié
sous la responsabilité de
l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet.
© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1976

Editorial

NOS ORIENTATIONS

Intervention du comité directeur de l'I.C.E.M. à l'assemblée générale du congrès de Clermont.

1

Outils et techniques

A PROPOS,
LA COOPERATIVE QU'EST-CE QUE C'EST ?
L'AUTOGESTION DANS LA CLASSE ?

J.-C. COLSON

J.-C. COLSON

GENESE DE LA COOPERATIVE

R. LAFFITTE

LE MAITRE ET LES INSTITUTIONS

ELABOREES PAR LA CLASSE

(Débat enregistré)

Un ensemble de textes et témoignages à travers lequel se posent les questions et les recherches vers l'autogestion dans nos classes.

FORMATION SCIENTIFIQUE

J.-P. BLANC

A partir des observations des enfants.

2

8

AU SUJET DE LA CLASSE UNIQUE

G. LETESSIER

Bilan d'échanges entre maîtres travaillant en classes uniques.

10

INDEX ALPHABETIQUE
DE LA COLLECTION B.T.

11

Actualités de L'Éducateur

13

DES LIVRES QUE NOS ELEVES ONT AIMES

Des titres, pour les petits et les plus grands, qui ont plu.

23

Second degré

PROFESSEUR DE LANGUES DANS UN C.E.S.

Interview de Michèle POSLANIEC par le groupe de la Sarthe.

25

Approfondissements et ouvertures

IL S'AGIT DE «CONSULTER»
LE DICTIONNAIRE !

G. GALLAY

«Consultation» pleine de découvertes et de questions...

30

EXPERIENCE DE CRECHES EN HOLLANDE

G. MEYER

Initiative originale dans un quartier neuf d'Amsterdam.

32

Photos et illustrations :

Pigeon p. 2
Blancas 2
Poslaniec 25, 26, 27, 28

En couverture :

Photos Crouzet et Poslaniec

Livres et revues - Courrier des lecteurs



Outils et techniques

DANS
Comité directeur de l'I.C.E.M. à l'assemblée générale du
ont.

techniques

QU'EST-CE QUE C'EST ?
DANS LA CLASSE ?
COOPERATIVE

J.-C. COLSON
J.-C. COLSON
P. LAFFITTE

A PROPOS, LA COOPERATIVE, QU'EST-CE QUE C'EST ?

Jean-Claude COLSON
école de la Mareschale
13 Aix-en-Provence

Au C.M.2, au début de l'année, nous avons DONNE aux enfants :

1. UN EMPLOI DU TEMPS dans lequel on distingue :

— Des temps pour une gamme définie de travaux, gamme à l'intérieur de laquelle les enfants peuvent faire un choix. La gamme : textes libres, fichiers, choix et copie d'une poésie, enquête ou recherche en cours, lecture silencieuse, tirage à l'imprimerie, au limographe, composition d'un texte, dessin, bibliothèque (romans et documentation), dictée préparée à deux...

— Des temps de travail collectif sous la direction du maître : orthographe, grammaire, conjugaison, étude d'un texte d'auteur, opérations, maths, et le soir plein air et éducation physique, chant...

— Des temps d'ateliers : albums, préparation d'une conférence, lettre aux correspondants, jeu dramatique, argile, peinture, imprimerie, limographe...

— Des temps de collectivisation, ou socialisation du travail individuel : compte rendu de lecture, exposés ou conférences, présentation des peintures, présentation du jeu dramatique, présentation des textes libres, etc.

2. UNE ORGANISATION MATERIELLE (jamais achevée) :

— Un atelier de composition (casses rangées au départ par le maître), meubles de rangement rudimentaires mais fonctionnels (papiers, rouleaux, interlignes, une place pour chaque chose...) ;

— Un atelier de peinture (il vient de démarrer seulement, les conditions matérielles minimum n'étant pas réunies jusqu'ici) ;

— Une bibliothèque avec classeur-répertoire, affichage, casiers de bois pour rangement des B.T., B.T.J., romans... Voilà ce que j'appelle le donné. La COOPERATIVE c'est, pour moi, l'utilisation de ce donné (des temps, des espaces organisés, meublés, bricolés), la transformation de ce donné avec tout ce que cela met en œuvre :

La place du maître ;
Les responsabilités ;
Les relations ;
Les antipathies ;
Les leaders ;
Les bavards ;
Les envahissants ;
Les désirs du maître ;
Les attentes ;
Les joies ;
Les régressions ;
Les moments où ça flotte ;
Les moments où ça glandouille ;
Les appels au secours ;

La place de chacun ;
Les conflits ;
Les sympathies ;
Les oppositions ;
Les laissés-pour-compte ;
Les silencieux ;
Les désirs de chacun ;
Les déconvenues ;
Les déceptions ;
Les réussites ;
Les crises d'autorité ;
Les moments où ça bosse ;
Les moments où ça mûrit ;
Les angoisses.

Pour réguler tout ça, pour essayer de l'analyser ensemble, pour dénouer certaines situations conflictuelles, pour exprimer le non-dit quotidien... il y a des temps d'arrêt nécessaires :

C'est la REUNION-COOPERATIVE.

Elle était hebdomadaire au début, elle est bi-hebdomadaire actuellement.

Elle se transforme en A.G. lorsque les deux C.M.2, pour régler des points communs (ateliers communs, bibliothèque commune, éducation physique mixte, sorties, enquêtes...) en ont besoin. Trois ou quatre A.G. se sont tenues depuis le début de l'année.

Chaque réunion ne dure pas plus d'une demie-heure.

Chaque fois un nouveau président de séance est choisi. Un secrétaire tient le cahier des comptes rendus et des décisions : à la fin d'un débat il demande parfois : « Alors... qu'est-ce que j'écris ? »

LES QUESTIONS ABORDEES depuis le début de l'année :

— L'organisation de la bibliothèque (ça revient souvent car c'est peut-être l'atelier qui se passe le plus du maître) : les heures d'ouverture, les livres mal placés, la définition

des responsabilités, les copains qui gardent trop longtemps les livres chez eux, ceux qui prennent des livres à la bibliothèque et qui les prêtent à leurs parents, frères et sœurs...

- Le bruit dans la classe ;
- Le sport (jeux organisés, jeux libres...) ;
- Le règlement intérieur de l'école (mise en cause des maîtres qui «ferment les yeux», les consignes que tout le monde respecte ou que certains ne respectent pas, pourquoi...) ;
- Le respect ou le non respect des jeunes plantations ;
- Les sorties pour enquête, ou pour le plaisir...
- Le rangement et la propreté des ateliers (peinture, imprimerie, argile) ;
- Le fonctionnement de ces ateliers (chacun son tour, ou alors... comment ?) ;
- Le journal des deux classes : qualité, choix des textes, des illustrations, pourquoi le maître n'écrit-il pas ?
- Les punitions ou les non-punitions...
- L'éducation physique et la compétition ;
- Les exposés enregistrés ou pas : lesquels ?
- La fête de Noël, de Mardi-Gras...
- L'atelier lecture : obligatoire ou pas ?
- La cantine ;
- L'heure de travail individuel... ça ne va pas. Comment l'améliorer ?
- Les journaux reçus ;
- «On devrait faire plus de calcul mental» ;
- La piscine, pourquoi n'y allons-nous pas ?
- On ne fait pas assez d'orthographe ou... on en fait trop...
- Les fiches de maths sont trop difficiles ;
- Aurons-nous un jour des livres de grammaire ?
- Les devoirs à la maison ;
- Puis récemment, pourquoi les récitation, pourquoi les maths ? etc. (Je n'ai fait que relire les deux cahiers des secrétaires des deux classes.)

Cette énumération est très sèche, très «scolaire». Ce qui l'est moins, c'est ce qu'on ne peut transmettre par écrit, à moins d'enregistrer, à savoir :

- L'écoute de l'autre (il faut, bien entendu, mettre en place des conditions physiques de bonne écoute : être bien assis, que tout le monde puisse voir tout le monde, laisser quelques gosses dessiner, ou lire, mais... et là je suis draconien... pas de parlotte à voix basse dans un coin, pas de prise de parole intempestive...) ;
 - L'argumentation pour défendre son point de vue ;
 - Les relations (sympathies, antipathies, oppositions, amour, amitiés et sexualité) qui passent à travers le plus banal des débats !
 - Les conflits (avec soi-même, ses propres contradictions, pour le maître en particulier... conflits d'un gosse avec le maître, avec le groupe, avec les leaders, conflit des leaders entre eux...).
- J'appelle leaders : les fortes personnalités ou les extravertis, ou les agressifs, ou les affectifs, ou celui-qui-parle-bien, ou celui qui est très compétent en... ou l'exhibitionniste, ou...
- La prise de conscience de la réalité dans laquelle on est plongé, l'amorce d'une analyse de l'école, et tout ça sans discours magistral, sans morale transcendante, sans dogmatisme, mais à partir du vécu quotidien, des réalités quotidiennes sur lesquelles on peut avoir prise, sur lesquelles on peut agir.
 - La découverte progressive des limites ;
 - Les siennes ;
 - L'autre ;
 - L'institution.

J'en oublie certainement... mais c'est déjà pas mal... merci !

Voilà, en bref, ce qu'est, actuellement, pour moi, la vie coopérative. Et pour vous, qu'est-ce que c'est ? Croyez-moi, je serai passionné de lire d'autres expériences !

L'AUTOGESTION DANS LA CLASSE ?

Jean-Claude COLSON
le 3-2-1976

Je lis, plume en main, dans *L'Educadoc* n° 3 de février 1976 un compte rendu de la réunion Marseille-Sud.

Note préliminaire : Ce compte rendu n'est pas signé. C'est dommage. Il n'y a pas de compte rendu objectif. Donc il faudrait personnaliser et s'y engager individuellement. Le groupe peut-il avoir UNE parole, une seule ?

I. — «*La participation à une réunion coopérative n'est pas toujours unanime.*» Qu'est-ce que vous voulez dire ?

II. — «*Discuter des problèmes au moment où ils se présentent ou bien fixer un moment dans la semaine.*»

Je pense qu'il faut obliger la parole à s'inscrire dans un TEMPS donné, déterminé et à la situer dans un LIEU.

Les gosses, dans la journée me disent :

- Jean-Claude, pourquoi on ne fait pas...
- Jean-Claude, X fait ceci ou ne fait pas cela...
- Jean-Claude, la biblio, ça ne va pas...

Je réponds sur le champ : «*Tu en parleras ce soir ou demain à la réunion coopé.*»

La spontanéité c'est pas mal mais c'est si lié aux humeurs du moment, au repas trop lourd ou à la mauvaise nuit

blanche... ou à un tel qui nous agace... La spontanéité laisse souvent passer une agressivité à fleur de peau, immaîtrisée et immaîtrisable ! On ne parvient pas à la dépasser, on ne parvient pas à en tirer profit, pour soi-même, pour le groupe. L'analyse de l'événement ne peut être faite sérieusement et on n'avance pas. Regardons les adultes : lorsqu'au sein d'un groupe, un lieu, un temps ne sont pas prévus pour «se dire les choses» pour se parler et s'écouter, c'est la faillite ; on tombe dans la conversation de couloir, dans le cancan... On ne sait plus où se prennent les décisions...

En classe donc, je crois que le groupe ne progresse en maturité, en autonomie, en responsabilité et donc en liberté que lorsque la parole est dite, selon certaines habitudes, un certain cérémonial :

- Casser la disposition habituelle de la classe ;
- Tout le monde sur le même rang ;
- Un président de séance qui a le pouvoir pour un temps donné ;
- Un secrétaire exigeant quant aux décisions ;
- Un temps limité...

III. - «*Intervenir ou ne pas intervenir dans les disputes des enfants. Demande continuelle de sanctions de la part des enfants.*»

Je me situe avec des gosses que je connais mieux : les 9-12 ans. La réunion de coopé n'est pas la place du marché... Quelqu'un a écrit : «*la liberté mais pas l'anarchie*»... D'abord à cause du nombre (20-30 enfants). Pensons à une réunion de 20-30 adultes ; si chacun n'attend pas son tour pour parler, même s'il est mis en cause et surtout s'il est mis en cause... on ne peut accepter la parole spontanée... sinon le groupe n'existe plus. En étant vigilant sur cette règle : «attendre que le président vous donne la parole» (c'est le rôle de l'adulte il me semble), et c'est aussi valable pour des C.M.2 que pour des petits du C.P., l'agressivité est moins sauvage. Il ne s'agit pas de tuer le conflit dans l'œuf ni de l'escamoter mais au contraire de l'éclairer mieux.

Si on laisse chacun réagir spontanément à la parole de l'autre... le président est vite débordé, plus personne n'y voit clair, aucune conclusion n'est tirée, on perd son temps et l'autogestion y perd sa vertu.

Oh, je sais, prendre la parole spontanément... ça arrive à tout le monde ! Il y a huit jours encore, en classe, je me suis fait ramasser par Christine qui présidait. Je n'ai pas eu le temps de finir ma phrase. Je me suis écrasé !

IV. - «*Faut-il un chef de classe ? se demandent les gosses au cours de cette réunion enregistrée. Est-ce une demande authentique de la part des enfants ? demandez-vous.*»

QU'EST-CE QU'UNE DEMANDE AUTHENTIQUE ?

Dites-moi si chaque fois que nous prenons la parole dans une réunion notre parole est authentique ?

Toute parole est signifiante !... non ? même si on n'y comprend rien. Il ne s'agit pas de se transformer en analyste évidemment mais un certain Rogers a parlé d'empathie... ça c'est dans nos cordes.

V. - «*Dans tout groupe d'enfants il y a toujours ceux qui demandent la présence et le jugement de l'adulte, ceux qui voudraient être autonomes, ceux qui prennent la parole, ceux qui ne la prennent jamais.*»

1. Oui, exactement comme chez les adultes.
2. Ceux qui ne prennent jamais la parole... Oui mais qui la prendront demain ou qui la prendront ailleurs.

On est surpris d'apprendre qu'un gosse, silencieux absolu en classe, PREND la parole, S'IMPOSE chez lui, par exemple. Je pense aussi aux «redoublants». Très souvent ils deviennent des «leaders», au bon sens du mot, des locomotives, l'année suivante avec une nouvelle vague un peu plus jeune qu'eux.

VI. - «*Peut-on tester le degré d'autonomie d'un groupe par son attitude lorsque le maître est absent quelques minutes ?*»

Ce n'est pas LE TEST, mais je pense que c'en est un. Je ne sais pas s'il s'agit de l'autonomie du groupe ou de l'autonomie de chaque élément du groupe ou... de chaque élément DANS le groupe ?

VII. — «*La réunion coopérative n'est-elle pas comme la correspondance, le journal, une technique introduite par le maître et non une demande véritable de la part des enfants ?*»

Alors là, les copains, vous poussez un peu ! Vous avez déjà vu un groupe de gosses décider subitement de se réunir en coopé, de travailler en autogestion ? C'est déjà pas très spontanée chez les adultes...

La réunion coopé, si les gosses n'en n'ont jamais entendu parler, on la propose assez vite, après la rentrée. Et puis il faut la re-proposer cinq fois, dix fois jusqu'à ce que ce soit enfin... les gosses qui la réclament. Au début aussi le maître est «président de séance», puis chaque gosse, à tour de rôle, enfin le groupe choisit son président de séance. Je n'en suis pas encore à cette dernière étape. Car, c'est une option personnelle, je tiens à cette dernière étape. Car, c'est une option personnelle, je tiens à ce que, au C.M.2, chacun ait eu l'expérience d'avoir à donner la parole, d'avoir à «mener» un groupe même si «ça foire» avec certains gosses. Alors on prend la liste alpha-bêta, bêtement... Je demande au gosse, quand même... s'il veut être président de séance. Je n'ai jamais eu de refus. Alors que, à la question : «Veux-tu peindre ? Veux-tu aller au jeu dramatique ?»... on répond parfois non.

Pourquoi tous veulent «présider» ?

On arrive au plaisir du pouvoir... que vous évoquez en fin de compte rendu...

VIII. - «*Peut-on croire honnêtement que les enfants ont quelquefois le pouvoir dans nos classes ?*»

Et je nous renvoie à nous, adultes. Avons-nous LE POUVOIR ? Non, c'est sûr, HONNETEMENT ! Nous avons les pouvoirs que nous PRENONS. D'abord. C'est une conquête perpétuelle. Nous avons surtout DES POUVOIRS... Quelques pouvoirs sur des choses d'abord, quelques pouvoirs sur sa vie, quelques pouvoirs sur des groupes que nous fréquentons et qui vous les donnent en fonction de certaines finalités, quelques pouvoirs sur les autres, sur ses propres enfants d'abord ! Qui n'a aucun pouvoir sur ses propres enfants ??? Sur les adultes aussi... mais là, c'est une autre paire de manches...

J'espère que ces quelques réflexions en inspireront d'autres... C'est ainsi qu'on avance.

GENESE DE LA COOPERATIVE

René LAFFITTE

Ce texte, extrait d'*Artisans pédagogiques* (bulletin de l'Hérault) est un projet d'organisation au niveau départemental d'une réflexion sur la coopérative. Nous le publions car il peut alimenter une recherche analogue dans d'autres groupes.

Extraits du cahier-journal, 17 novembre 1974, 6e S.E.S. :

Au plan de travail de quatorze heures, Pierre n'a rien à faire. Le maître (qui est ce jour-là président du jour), lui dit de choisir entre :

1. Trouver du travail ;
2. Rêver sans gêner ;
3. Partir en salle de permanence du C.E.S.

Pierre choisit «dessin», ce qui veut dire, pour lui, passer le temps, en faisant semblant de travailler.

Cette situation, avec un élève instable et peu travailleur, est délicate, pour la bonne marche de l'après-midi.

Parallèlement, Antoine (un «grand» et ami de Pierre en même temps) et Philippe (nouveau responsable de la boîte «électricité») font «électricité», atelier limité par le conseil à deux travailleurs, vu le matériel que nous possédons actuellement.

Dans l'après-midi, Pierre se greffe à cette équipe.

La première réaction du maître est de dire à Pierre : «*Retourne à ce que tu as prévu.*» Mais, il se retient et fait bien.

C'est Philippe, responsable de la boîte «électricité», qui intervient dans ce sens.

Antoine, responsable du travail de l'équipe «Philippe + Antoine», lui dit : «*Il vaut mieux qu'il soit avec nous et qu'il travaille, qu'à côté à rien foutre.*»

L'avis du maître-président-du-jour est sollicité, et il se fie au flair d'Antoine : l'après-midi sera calme.

L'avantage d'Antoine sur le maître, c'est qu'il a la confiance de Pierre (non intégré au groupe), et le connaît.

AUTRE SITUATION, MEME EPOQUE

Le maître n'est plus président du jour (mais le groupe étant en gestation, son avis est souvent sollicité).

Jésus + Pierre (cf. ci-dessus) + Françoise (resp. Imprimerie) travaillent à la couverture du journal. Antoine (cf. ci-dessus) travaille aussi à l'imprimerie avec Tony (responsable du travail de l'équipe). Mais Antoine a été choisi comme responsable de la salle pour le cas où le maître s'occupe d'ateliers qui se passent hors de la classe (sculpture sur plâtre, etc.).

Françoise (ex-timide), autoritaire, voix forte, risque de braquer Pierre. Evidemment, il y a dispute.

Antoine essaie d'arranger, mais n'y arrive pas.

Il va chercher le maître qui oblige Françoise à garder Pierre tout en étant plus gentille ; signifie à Pierre que Françoise est en droit de le mettre dehors s'il fait mal le boulot. Il dit à Antoine et à Françoise que le but du travail est que la couverture sorte.

Le statu quo sera maintenu entre Françoise et Pierre. La couverture sortira presque impeccable. Chacun sait pourquoi il faut qu'elle sorte (le journal doit paraître et on a besoin de sous pour les outils de l'atelier bois).

Le problème venait du fait qu'on aurait dû mettre Pierre avec un autre responsable, qui se serait mieux entendu avec lui (sociogramme). Critique pour Pierre au conseil du lendemain, par Françoise. Le maître essaiera d'expliquer le pourquoi de la situation. Et Pierre sait que pour être élu responsable imprimerie il doit faire preuve de comportement adapté.

Ces deux textes isolés ne veulent peut-être pas dire grand chose. En fait, ils se veulent les premiers d'une série consacrée à un problème fondamental :

- Comment naît une classe coopérative ;
- Comment naît un groupe vivant ;
- Comment naît «l'esprit coopératif».

S'il y avait des recettes toutes prêtes à appliquer, alors il suffirait de les répéter et de les diffuser. Il va sans dire que lorsqu'on parle de «coopérative», il ne s'agit pas de la récolte du tilleul, de la contisation mensuelle, de la confection d'animaux en plâtre pour les vendre, des séances de cinéma à un franc pour payer le voyage de fin d'année.

Les choses sont moins simples. A la question : «*comment arrive-t-on à avoir un conseil de coopérative qui régule réellement la vie du groupe ?*», on ne peut répondre par une série d'alinéas.

C'est justement parce qu'il est difficile de transmettre notre pratique en ce domaine, que certains se découragent ou doutent de la possibilité de donner la vie à un groupe.

En général, on répond maladroitement, par des considérations d'ordre général, ou bien en se perdant dans les détails qui, non replacés dans une suite, perdent toute signification.

Pour essayer d'y voir plus clair, pour mieux cerner les étapes de la construction d'un groupe, voici comment on pourrait procéder.

Il s'agit de relater et de publier la description de moments précis, brefs, ponctionnés dans la pratique quotidienne, où l'on pense, avec le plus d'honnêteté possible, qu'il s'est passé quelque chose (positif ou négatif) de significatif de la construction de la communauté coopérative de travail, ou bien quelque chose qu'on estime après coup être une erreur ou un frein à cette construction.

Ensuite, ce moment est analysé, resitué dans l'ensemble de la dynamique de la classe (critique, explication des comportements des adultes et des enfants, buts poursuivis, erreurs commises et remarquées après coup...).

Cette analyse implique une honnêteté intellectuelle et une acceptation de la critique (positive ou négative).

Cette analyse pourra se faire, lors de nos rencontres mensuelles, dans un groupe de travail appelé : «Genèse de la coopérative».

Publiées, elles aussi, ces analyses fourniraient déjà des indications intéressantes.

Enfin, un plan d'ensemble des points que nous estimons, au départ, importants pour la construction de la coopérative, permettra de classer, répertorier, archiver ces moments décrits et analysés.

Lorsqu'un point du plan contiendra de nombreux témoignages, on pourra les organiser en dossier, qui pourra d'ailleurs continuer de s'enrichir.

Ce plan doit être ouvert, c'est-à-dire pouvoir être sans cesse mis au point, sans bousculer, bouleverser pour autant, les premières moutures.

En voici un premier projet, à critiquer, à perfectionner.

La classification décimale permet une souplesse infinie quant au rajout de rubriques oubliées, ou de sous-rubriques.

Les sous-rubriques sont là pour donner une idée des détails qu'on peut prélever de la pratique quotidienne, pour donner des idées pour les descriptions de moments précis.

Le schéma de fonctionnement est le suivant :

SOUS-RUBRIQUE : DONNE DES IDEES POUR ECRIRE. DES MOMENTS DECRITS : AMENENT LA CREATION D'AUTRES RUBRIQUES OU SOUS-RUBRIQUES.

PROJET DE PLAN D'ENSEMBLE

1. La notion de «projet commun» (passer du face à face au coude à coude). Notion de «faire rentrer la vie dans la classe».

2. Comment naît le besoin et/ou la notion de «responsable», de responsabilité :

- Les ateliers : organisation, répartition du travail ;
- Réunions, discussions inévitables ;
- Propositions des enfants ;
- Propositions de l'adulte ;
- L'idée de «contrat de travail» ; comment naît-elle ? est-elle «naturelle» ?
- Idem pour l'idée de «contrôle» et «évaluation» ;
- Le président du jour : est une institution indispensable ; comment naît-elle ? Son choix.
- Le choix des responsables ;
- Les différentes responsabilités, responsabilités faciles et difficiles.

3. Les relations - le comportement :

- Les premières «exigences» du groupe quant au comportement des individus ;
- Les conflits, les crises, les «événements» ;
- Les «conseils» de classe, de la simple réunion au conseil institué (tout un plan de travail serait à faire sur ce seul point) ;
- Les attitudes et réactions des responsables :
 - * En fonction de la personnalité des individus ;
 - * Les excès d'autorité : à quoi les attribuer ;
 - * Les responsables populaires et antipathiques ;
 - * Les démissions ;
 - * Le «bon responsable» : quel est-il ?
- Les attitudes et réactions des «autres» :
 - * Celui qui «ne veut pas de responsabilité» ;
 - * Les «irréductibles», les «caractères difficiles» ;
 - * Les déviants, les marginaux ;
 - * L'enfant difficile qui devient responsable.
- Les pouvoirs des responsables ;
- Les relations : «droits»/«libertés»/comportements ;
- Les attitudes de l'adulte :
 - * Attitudes autoritaires ;
 - * Attitudes non-directives ;
 - * Relations adulte/reponsable.
- Les sanctions ;
- L'évaluation individuelle et collective dans la communauté coopérative.

4. Description et vie de la communauté coopérative quand elle existe :

- Ecllosion de la communauté : quels sont les critères ?
- Ses tâches, son fonctionnement ;
- Ses institutions, ses outils ;
- Régime des droits et des devoirs des individus ;
- La communauté et le « programme scolaire » ;
- La communauté dans l'école qui n'en est pas une.

Vous pouvez donc participer à ce travail, par écrit, si vous travaillez habituellement « ailleurs » :

- Soit en aidant à la mise au point du plan ;
- Soit en envoyant la description d'un moment de classe.

Vous pouvez aussi participer par votre présence physique aux réunions où l'on analysera et critiquera ces moments.

Chaque « auteur », c'est-à-dire chaque « donneur », pourra aussi « recevoir », car tout moment décrit publié fera l'objet, par écrit ou en réunion, d'une élucidation et d'une critique coopérative. Pour être auteur, il suffit d'avoir tenté quelque chose dans sa classe et de choisir parmi la multitude de problèmes, de conflits, de joies, de dépassements, etc.

Une technique simple et utile, c'est de relever ces moments pour son cahier-journal, et d'en envoyer un double à :

René LAFFITTE
n° 30, « Au flanc du côteau »
Maraussan, 34370 Cazouls-lès-Béziers

LE MAITRE ET LES INSTITUTIONS ELABOREES PAR LA CLASSE

Transcrit par Claude DUPUIS
Maisons, 28700 Auneau
(débat enregistré)

Jacques ARMOIRY a accueilli Bernard THIREAU et Serge JOSEPH le lundi 20 octobre accompagnés de quelques élèves. Le mercredi suivant, nous assistons à une demi-journée de classe le matin et nous discutons...

Serge JOSEPH. — Lundi, j'ai dit à Bernard que j'avais pris une bonne leçon de non-directivité dans la classe de Jacques. Il y a des moments où je ne peux pas m'empêcher d'intervenir !

Bernard THIREAU. — Mais, en fait, est-ce que tu dois t'effacer ? Est-ce que tu n'as pas tous les mêmes droits que tous les éléments qui composent le groupe ?

Claude DUPUIS. — Ça n'est pas vrai ! C'est spécieux comme argument ! Tu n'as pas les mêmes droits que les enfants !

Bernard. — Je ne sais pas, je pose la question.

Jacques ARMOIRY. — A partir du moment où tu intervies, c'est l'adulte qui parle. J'ai fait l'expérience et je me suis retenu à la table de les laisser sans intervenir, au début de l'année. Je disais à Renée : « *Mais bon sang ! Je ne pige pas ! Tu me dis que tes gosses sont « bien »... Réunion de coopé : il faudrait faire ça...* » Je ne disais rien. Tu avais un silence pesant, un malaise. Ils n'osaient pas...

Claude. — Ils croyaient que tu étais fâché !

Jacques. — Oui ! Ils croyaient que j'étais fâché ! Ou ils se demandaient ce qu'il fallait dire pour me faire plaisir. Ça a été pénible. Ça n'a duré que quelques jours. Et puis, j'ai dit : « *Ça ne peut pas continuer comme ça. Il faut trouver des solutions pour tout le monde parle.* » On a essayé de trouver des solutions : un ne parlait pas parce qu'il avait peur du maître. Nous avons établi un règlement...

Bernard. — « *Il est interdit d'avoir peur du maître !* »

Jacques. — Non ! C'était : « *Quand le maître s'énerve trop, il faut le lui dire.* » Ça ne s'est pas encore produit. Ils sont arrivés, petit à petit, à se débloquer. Mais ça a été long et difficile. Maintenant, j'interviens beaucoup plus souvent qu'en début d'année. Je ne veux pas non plus intervenir systématiquement. Lorsque le gamin a parlé du Tyrol dans son texte libre, j'aurais pu dire : « *Eh, dis donc ! C'est bien le Tyrol !* »

Pierre AMOURETTE. — Il y a deux choses là : l'intervention du maître au niveau des institutions et l'intervention au niveau de la connaissance.

Je pense que l'enfant peut intervenir contre le maître au niveau des institutions quand elles sont clairement établies et que le maître les a acceptées de même que les enfants. Il m'arrive relativement souvent d'être mis en défaut par des gosses qui me disent : « *Non ! ça, vous n'avez pas le droit de le faire !* » Par exemple, j'ai le défaut d'aller très vite et vouloir tout faire et le plus rapidement possible en négligeant certains points de détail. Les enfants s'en aperçoivent, si bien que, pendant un certain temps, ils ont calqué leur attitude sur la mienne. Ils entreprenaient beaucoup de choses, qu'ils définissaient, mais toujours en négligeant des points de détail. Jusqu'au jour où les institutions ont fait que j'ai été obligé de me ralentir. Il fallait

ranger et quand il faut ranger, on saute beaucoup moins vite d'un travail à un autre, puisqu'il faut ranger, puisqu'il faut faire un tas de trucs accessoires — qui semblaient accessoires au début — pour moi, quand je suis individu isolé, mais quand je suis dans une classe, ce n'est pas du tout accessoire, parce que ça ne permet pas la vie normale de la classe. Si je ne range pas un marteau, les enfants ne pourront pas le trouver là où je l'ai laissé tomber.

Donc, sur des problèmes d'institution, je pense que les enfants peuvent intervenir facilement. Par contre, sur des problèmes de connaissances, le maître peut intervenir clairement. Il ne faut pas réserver ses réponses car les enfants savent très bien que le maître connaît plus de choses qu'eux. Il est tout aussi clair que les enfants nous apprennent des choses. Certains enfants, dans la classe, font des choses beaucoup mieux que moi et je ne suis pas du tout culpabilisé de le reconnaître. Je ne le reconnais pas verbalement mais par mon attitude et les enfants s'en aperçoivent très bien. Par exemple, au crochet ou quelque chose comme ça, ils sont plus forts que moi.

Je ne crois pas que ce soit une bonne solution de laisser tout aller...

Nicole THENAISY. — Le maître sans intervention dans la classe...

Pierre. — A la limite, tu peux laisser s'installer un certain climat qui fait que tu pourras récupérer le mieux possible, à ton profit, la vie de la classe.

Certaines choses, dans la classe, automatiquement, vont t'agresser, au niveau des activités : « *Ah, s'ils commencent comme ça, à faire ça, que vont penser Untel, Untel, Untel... ça n'est pas possible.* »

Les enfants n'ont pas nos barrières. Par exemple, moi, je suis arrêté par l'administration.

Claude. — Nous sommes d'accord. Je ne pense pas être un observateur dans la classe. Je suis un intervenant, oh combien ! Moi aussi, je suis assez directif. Nous sommes tous plus ou moins directifs. J'ai déjà parlé de ces histoires-là aux enfants : que nous ne pouvions pas faire ce que nous voulions, que certaines connaissances devaient être acquises, etc. Ils le savent.

Pour reprendre ce que j'ai dit tout à l'heure, même si on se dit : « *je vais intervenir à l'égal d'un enfant* », il ne faut pas se leurrer, ce n'est pas vrai ! Je suis le maître ! Il faut faire bien attention à ça, si on essaie d'aller vers l'autogestion. Se dire : « *Mes interventions ne sont pas des interventions d'enfant* » et essayer de rétablir la balance. Tu vois ?

Pierre. — Ma réponse allait dans ce sens. Par exemple, je ne pense pas que je vais pouvoir dire : « *maintenant, je suis fatigué, eh bien, à trois heures, on fait gym.* » Les enfants m'arrêteront.

Claude. — Tout à fait d'accord. Il m'est arrivé l'histoire inverse, l'an dernier. Les enfants connaissaient l'horaire officiel et ils

m'ont rappelé à l'ordre plusieurs fois en me disant : « *Monsieur, c'est l'heure de la gym, on y va !* »

Pierre. — C'est le problème des institutions, des règles du groupe.

Si un jour tu vas contre l'avis de la classe en disant : « *D'accord, c'est une règle, je suis fatigué, je n'en peux plus* », eh bien, tu es pris en défaut sur tout. Là, tu vois, il n'y a pas hypocrisie. Dans la connaissance, il peut y avoir hypocrisie. Tu peux réserver ta réponse. Tu peux manipuler le gosse pour qu'il découvre peu à peu tout un tas de choses, mais au niveau des règles, ça n'est pas possible.

La règle, on la respecte ou on ne la respecte pas. Ou alors, si elle n'est plus bonne, on la change ; mais on la change au niveau du groupe.

Claude. — C'est pourquoi les règles de vie de la classe doivent être remises en question périodiquement ou s'il se pose un problème.

Jacques. — Selon les besoins du groupe.

Au début de l'année, dans ma classe, les exposés étaient présentés à la classe. Cette décision avait été prise par les enfants. Certains ont posé le problème suivant : « *Est-ce qu'on peut continuer un travail, une activité pendant l'exposé ?* »

Les autres ont répondu que c'était interdit, que chacun devait suivre l'exposé. Il a fallu que j'intervienne pour leur faire remarquer qu'une décision n'était pas prise jusqu'au mois de juin, qu'elle pouvait être remise en cause. Autrement dit, ils avaient tendance à se réprimer eux-mêmes en fonction d'une décision qui avait été prise.

Serge. — Je crois que nous avons tous des enfants plusieurs années de suite. Est-ce que vous n'avez pas constaté que les anciens avaient tendance à imposer au niveau groupe ce qui avait été décidé antérieurement ?

Bernard. — C'est pour cette raison que je disais tout à l'heure qu'il était nécessaire que cette expérience (la visite dans les classes par un maître accompagné de trois ou quatre enfants) se poursuive parce que c'est une possibilité d'information de l'enfant dans un autre milieu qui lui permet de réfléchir, revenu dans sa classe, avec ses camarades.

Pierre. — Il y a ce fait que les institutions soient reprises. Mais il y a aussi le fait que des gosses qui, au départ, n'étaient pas très structurés sur le plan social, ne sont pas structurés en un an. C'est-à-dire, qu'en une année, ils ne sont pas rééquilibrés par rapport à leur scolarité antérieure. J'ai noté que cette année, sans reprendre d'une façon systématique les institutions de l'an dernier, qui étaient moins vécues, moins ressenties comme un besoin par la classe, puisqu'elles étaient imposées par moi, ils s'en servent mais en les aménageant. Je veux dire par là qu'il ne serait pas bon non plus d'aller contre ce besoin de sécurité des enfants en début d'année. Il faut un point de départ.

Serge. — Oui, mais ces enfants qui arrivent dans la classe ont eux aussi besoin de faire leurs expériences.

Pierre. — Ils vont les faire.

Serge. — J'ai un peu peur que la présence des anciens fausse un peu leur tâtonnement.

Pierre. — Ça ne fausse pas leur tâtonnement, c'est LEUR tâtonnement. Tu n'y peux rien ! Tu as un certain nombre d'institutions dans la classe. Elles sont là ! Tu étais d'accord avec ces institutions l'an dernier et parce que c'est la rentrée, tu dis : « *Hop ! arrêtons tout. On recommence à zéro.* » Ça n'est pas possible ! C'est comme les collègues qui te disent : « *Au C.P., le gosse est neuf. On va pouvoir démarrer.* » Tu vois ? C'est faux, parce que l'enfant a un acquis et il faut partir de cet acquis. Je crois qu'il faut partir d'un point et progresser. Ne pas valoriser l'enfant plus structuré sur le plan social par rapport à un autre qui ne l'est pas, qui va intervenir n'importe quand, qui n'aura pas les mêmes règles. Il faut valoriser les deux attitudes. Il ne faut pas rejeter l'un pour l'autre. Ils ne sont pas au même stade.

Serge. — C'est difficile à réaliser, ce que tu dis là.

Pierre. — Ça se réalise dans ma classe cette année. Les enfants qui arrivent ne vont pas se sentir brimés par les institutions existantes mais ils vont réagir. Ils vont donner d'autres réponses. Ils ne vont pas calquer leur attitude sur les anciens. Ils vont poser des questions si ça ne leur convient pas.

Claude. — Je suis tout à fait d'accord avec ce que dit Pierre. Mais il y a quand même une gêne lorsqu'on a les enfants deux

ans de suite. J'ai ressenti une certaine complicité entre les anciens et le maître. Je me demande si les nouveaux ne sont pas gênés par ça. Je vois, avec les C.M.2, nous avons un vécu. On se comprend parfois à demi-mots et les petits, les C.M.1, qui arrivent, j'ai l'impression qu'ils sont un peu gênés.

Serge. — De là à la routine, il n'y a pas loin.

Claude. — C'est vrai !

Pierre. — Cette connivence va être remise en cause par un bazar organisé des gens qui arrivent : « *On ne fait pas attention à nous. On fait comme si on n'existait pas ; eh bien, on fait n'importe quoi.* »

Claude. — Tu prends un cas extrême !

Pierre. — Tu sais, ça arrive en début d'année ! On a tendance à aller vers les enfants qu'on a eus l'an dernier parce qu'on se connaît. Un enfant que tu négliges va te le faire tout de suite comprendre parce qu'il va attirer ton attention.

Serge. — Il me semble que les anciens sont arrivés à une certaine situation par un cheminement et qu'il est dommage que les nouveaux ne connaissent pas ce cheminement, qu'on les amène tout de suite à un certain stade. C'est un problème que je pose.

Pierre. — Le cheminement que nous avons suivi avec les enfants, l'an dernier, a été très dur à supporter, tout au moins pour moi, car j'avais des enfants assez perturbés. Je suis assez content — et c'est pourquoi je le défends — que certains enfants aient un acquis, au niveau de la prise de parole, par exemple, ou alors, ils ne vont pas commencer une activité et la laisser tomber pour aller à une autre, ou balancer des pots de peinture par terre, des choses dans ce genre-là à la fin de la journée, je ne pouvais plus tenir. Je ne dis pas que je vais automatiquement dévaloriser un enfant qui fait tomber des pots de peinture parce que l'an dernier, on s'organisait pour que ça ne tombe pas. Il est sûr que les autres voyant que les ateliers s'organisent d'une certaine façon auront moins d'échecs. Ce sera peut-être moins formateur dans la mesure où ils auront moins d'échecs. Par exemple, l'an dernier, les filles perdaient les aiguilles à coudre. Elles se sont organisées pour ne plus les perdre. La fille qui arrive et qui voit qu'on ne perd plus les aiguilles n'aura pas connaissance du processus qui a conduit à cette organisation, c'est sûr !

Claude. — Les autres peuvent lui expliquer. Ils ont quand même un rôle tutélaire vis-à-vis des nouveaux.

Pierre. — Bien sûr et je ne crois pas que ce soit nocif.

Jacques. — Dès la rentrée, les anciens proposaient l'emploi du temps de la journée tel qu'ils l'avaient vécu l'an dernier, ce qui manifestement ne répondait pas aux besoins du jour. Alors, je suis intervenu pour dire qu'ils bâtissaient un beau cadre, mais vide. J'ai proposé : « *On va travailler et, au fur et à mesure, on verra comment on va s'organiser.* » Certaines choses ont été reprises, d'autres ont été abandonnées mais ça a été pénible parce que j'ai dû assez longtemps lutter et intervenir en disant : « *Ce qui est proposé ne répond pas à un besoin.* »

Pierre. — Tu luttais d'une façon individuelle, en tant qu'adulte. Je ne crois pas que l'on puisse, en tant qu'individu, s'ériger contre une institution de groupe. Tu as abandonné les enfants. Tu étais bien d'accord avec les institutions de l'an dernier !

Jacques. — Qu'est-ce qui se serait passé alors ?

Pierre. — Ou bien les nouveaux auraient été assez forts pour dire : « *ça suffit !* » ou ils se seraient désintéressés. Le problème se serait posé alors de savoir pourquoi certains se seraient désintéressés de la vie du groupe. A ce moment-là, le groupe pouvait répondre, en prenant ta défense. Ton attitude me semble se rapprocher de celle d'un téléguidage d'adulte comme pour la connaissance. Les enfants ne peuvent pas aller contre ta connaissance parce que c'est un fait. Aller contre des institutions qui ont été vécues et aller contre parce que tu as changé d'année, je ne trouve pas que ce soit une intervention adéquate.

Un enfant qui t'aurait suivi sur les institutions parce qu'il serait affectivement lié à toi, eh bien, si tu abandonnes les institutions, tu l'abandonnes affectivement. Tu le désavoues, je trouve ça grave.

Jacques. — Le cas ne s'est pas produit.

Tu sais ce qui s'est passé. Les anciens reprenaient ce qui s'était fait l'an dernier, ni plus ni moins. Les nouveaux n'auraient pas compris pourquoi on fait telle et telle activité le vendredi par exemple. C'est pourquoi je suis intervenu. L'acquis ne doit pas être figé. L'emploi du temps proposé, c'était la routine.

FORMATION SCIENTIFIQUE

Jean-Paul BLANC
Lambisque
84 Bollène

Compte rendu d'une recherche :

- Hier, en regardant la télé, j'ai remarqué que les joueurs avaient deux ombres.
- Moi aussi je l'ai remarqué, et quelques fois ils en avaient trois.
- C'est peut-être parce qu'il y avait plusieurs projecteurs ?

Première hypothèse exacte, mais qui sera mal vérifiée.

On peut essayer, puisqu'il y a quatre ampoules en classe ; on va les allumer et on verra si on a deux ou trois ombres.

Nous essayons, mais il est trois heures, le soleil inonde la classe, les ombres de l'éclairage électrique n'apparaissent pas. L'hypothèse est abandonnée par la majorité du groupe.

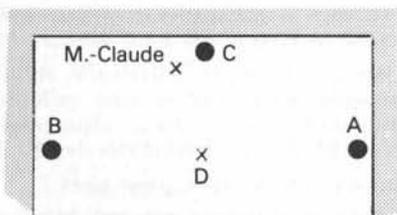
— C'est peut-être parce que les joueurs courent vite qu'on voit plusieurs ombres. Quand je bouge ma règle vite devant mes yeux, je vois plusieurs règles.

Nous allons dans la cour et les plus rapides s'efforcent de courir assez vite pour avoir plusieurs ombres : sans succès. L'hypothèse est abandonnée.

Quelques réflexions, puis nous laissons la question en suspens et passons à un autre sujet.

Le lendemain, Marie-Claude reprend la première hypothèse qu'elle a voulu vérifier chez elle.

— J'ai pensé qu'on n'avait pas vu les ombres des lampes en classe à cause du soleil, alors j'ai recommencé chez moi, de nuit. J'ai allumé la lampe du poulailler (A) : j'avais une ombre. J'ai allumé la lampe de l'étable (B) et j'ai eu une deuxième ombre. (Elle fait le croquis au tableau.) Alors je me suis dit : si j'allume une troisième lampe, j'aurais une troisième ombre et j'ai allumé la lampe du perron (C). Eh bien, je n'avais plus qu'une ombre. Les deux premières avaient disparu.



Etonnement, incrédulité, beaucoup pensent que cette piste est la bonne et cherchent ce qui cloche.

— Montre, où tu étais exactement, parce que tu étais peut-être trop près de la lampe du perron et elle t'éclairait plus que les autres, comme hier le soleil.

— Ce soir tu recommences et tu te mets ici (D).

La discussion s'arrête. La question est toujours posée. Le lendemain, Marie-Claude a repris son expérience et plus de dix l'ont reprise chez eux et ont mis les parents à contribution.

Marie-Claude. — J'ai allumé les trois lampes : à D j'avais trois ombres. Si je m'approchais de B, une ombre disparaissait, une autre devenait plus foncée. Quand j'étais tout près de B, je n'avais plus qu'une ombre. J'ai voulu l'expliquer à ma mère, mais elle m'a dit que je gaspillais l'électricité.

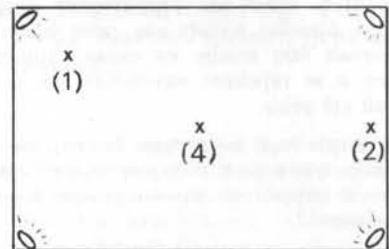
Les conclusions des autres expérimentateurs sont semblables. Plusieurs lois sont alors énoncées. D'autres pistes sont ouvertes :

- Eclairage phosphorescent et éclairage luminescent ;
- Ombres et symétrie...

Les ombres nous occuperont pendant des semaines.

Le surlendemain, Christian nous montre la maquette qu'il a commencée depuis deux jours.

— J'ai pris une planche de 60 × 40 pour le terrain de foot et quatre ampoules de 24 volts pour les projecteurs (alimentées par le transfo C.E.L.) et je place des personnages. Je peux avoir une, deux ou quatre ombres.



Nous faisons l'obscurité dans la salle et nos expériences de laboratoire confirment et affinent les conclusions auxquelles nous étions parvenus.

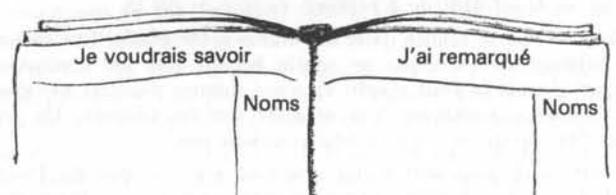
Je n'ai pas eu à intervenir au cours de cette recherche, je n'ai pas jugé utile de corriger leurs erreurs car je les savais capables d'y parvenir seuls. Cela m'a permis de constater, une fois de plus que certaines lois qui nous paraissent évidentes ne le sont pas pour les enfants et qu'ils ont besoin de ces tâtonnements, de ces expériences que nous avons tendance à court-circuiter.

Ce qui m'intéressait dans ce travail, ce n'était pas la réponse à la question initiale, c'était que les enfants formulent des hypothèses, les vérifient, critiquent leurs expérimentations, affinent leurs hypothèses, expérimentent in vivo : maison, télé... et in vitro : maquette... et confrontent leurs résultats. Cette démarche me semble plus scientifique que les « leçons de sciences » de nos manuels scolaires.

Un panneau pour les questions :

Les questions et les remarques des enfants ne trouvent pas toujours le groupe disponible pour les entendre, c'est pourquoi il est important que les enfants disposent d'un « endroit » où ils pourraient noter leurs questions et d'un « moment » où ils pourront les discuter.

Chez nous, nous avons un grand cahier continuellement affiché avec ses deux colonnes. A noter que le contenu des colonnes pourrait souvent être inversé. Exemple :



Je voudrais savoir comment les
avion peut se reconnaître la nuit. VM
je voudrais savoir pourquoi on se marie le
samedi. Farzin.

J'ai remarqué que quand une voiture passe et que
on est dans l'autre ça ne fait pas le même bruit VM
J'ai remarqué que quand je suis
énervé ma gambe tremble F.H.1/et

Certains enfants formulent plutôt des « observations », d'autres des « questions ». Pourquoi ? je ne sais pas. Les uns cherchent, les autres trouvent.

Le panneau est régulièrement alimenté si l'on consacre un moment important — une à deux heures par semaine — pour la lecture et la discussion des questions posées. Si l'on reste trois semaines sans en parler, plus rien n'est noté. Cette discussion n'est jamais obligatoire mais régulièrement douze à quinze élèves se réunissent autour du responsable de jour. Quelques-uns restent à proximité, dessinant ou lisant et intervenant si le sujet les concerne ; deux ou trois restent à leur atelier. Le responsable donne la parole, celui qui a écrit lit sa question et l'explique si nécessaire. Les questions sont si variées qu'il est impossible de décrire une démarche habituelle. Quelquefois la discussion est très courte, quelquefois personne n'a de réponse à proposer, quelquefois nous y reviendrons plusieurs semaines dessus. La question : pourquoi a-t-on déclenché trois mois de discussions, d'observations, d'expériences.

J'interviens quand je le juge utile, parfois en fin de discussion pour reformuler les différentes hypothèses, ou faire la synthèse, pour solliciter quelqu'un que je sais pouvoir aller plus loin, pour proposer des recherches qui éclaireront ou prolongeront le problème. J'ai sous la main mon cahier de notes, l'index du F.T.C. et le « Pour tout classer » (B.T. et fichier document). Une grande partie des enquêtes, expériences, recherches, inscrites sur le plan de travail sont issues de ces discussions.

Au cours du débat, certains s'éloignent pour continuer seuls sur une piste abandonnée par le groupe, d'autres s'intègrent.

Quand les questions du jour ont été traitées, nous relisons celles des semaines passées pour voir si nous avons avancé, si nous nous souvenons des réponses découvertes.

Le cahier affiché me semble plus pratique que la boîte à questions, car il permet à chacun d'avoir sous les yeux les questions récentes et anciennes et d'y revenir aussi souvent qu'il le désire.

J'ai dit que les discussions étaient très variées, une attitude se retrouve pourtant fréquemment :

- J'ai remarqué que les vieux étaient souvent petits.
- Ah oui ! ma grand-mère est pas plus grande que moi.
- Ma voisine...

Chacun éprouve le besoin de reprendre à son compte la remarque initiale, de la faire sienne, ensuite seulement il cherchera pourquoi « sa » grand-mère est petite. Il faut accepter ces répétitions mais l'adulte doit cependant aider le responsable de jour pour qu'on « reste dans le sujet » quitte à demander au déviant de noter sa remarque qui sera étudiée ensuite, sinon on tombe dans une discussion où l'on n'écoute plus les autres, où l'on parle de tout sans recherche ni construction collectives.

Les questions sont variées, parfois naïves, parfois difficiles, gênantes ou banales :

- Qu'est-ce qu'une putain ?
- Dieu existe-t-il ?

- Qu'est-ce que la lumière ?
- Pourquoi la guerre ?
- D'où vient le monde ?

Elles ont été à l'origine de nos premiers exposés d'information sexuelle il y a dix ans. Elles m'ont permis de m'apercevoir qu'après les problèmes affectifs ce sont les lois physiques qui préoccupent le plus les enfants, avant la géographie, les maths, la grammaire, l'histoire. Les programmes actuels sont très éloignés des intérêts des enfants. L'électricité, le magnétisme, la flottaison, la lumière... les passionnent bien autrement que les divisions, les attributs et les participes. Dans d'autres pays les programmes sont bien différents : une camarade, professeur de physique, qui avait un élève américain en troisième l'an passé me parlait de l'étonnement amusé de celui-ci devant l'ignorance des français de son âge en physique et technologie. Voir aussi les fiches « 100 expériences fondamentales » : F.T.C. 300 à 400 et l'importance donnée aux lois de physique.

Ce cahier affiché et la séance qui lui est consacrée sont le pendant du journal mural et de la réunion de coopérative. Le parallélisme ne s'arrête pas là. Chacune fait appel à l'esprit d'initiative, à la curiosité des enfants. Chaque réunion donne lieu à une prise de conscience, à des hypothèses, des expérimentations, des lois. Dans le conseil de coopérative c'est plus diffus, plus subjectif car les variables sont plus nombreuses et souvent non formulées parce que non conscientisées. Mais dans ce domaine aussi il existe une démarche scientifique avec des expériences, des hypothèses, des lois, tout ce tâtonnement expérimental que nous rencontrons chaque fois que nous « cherchons ». C'est un des rôles de l'enseignant d'aider à cette prise de conscience des phénomènes qui se passent dans le groupe y compris de sa propre manipulation, en sachant bien que sa prise de conscience à lui est obligatoirement partielle et faussée par le fait qu'il est à la fois participant et observateur.

L'enregistrement de quelques-unes de ces discussions peut lui permettre une auto-critique qui lui sera profitable dans la mesure où elle permettra une meilleure connaissance de soi et du groupe sans engendrer une culpabilisation inhibitrice. Encore faut-il que là comme ailleurs l'adulte ne cherche pas à imposer ses vérités mais qu'il permette la mise en place d'institutions, d'outils qui faciliteront chez les enfants les activités constructives d'où découleront leurs propres vérités.

Ces récents écrits de Piaget, rapprochant l'éducation morale et intellectuelle ont beaucoup impressionné mais Freinet les avait mis en pratique depuis bien longtemps :

« Seule l'activité réelle et spontanée de l'enfant ou de l'adolescent, orientée et stimulée par le maître, mais demeurant libre dans ses tâtonnements et ses erreurs peut conduire à l'autonomie intellectuelle. Si l'enfant, l'adolescent, l'adulte sont passifs intellectuellement, ils ne sauraient être libres moralement et réciproquement. L'éducation morale ne consiste pas à imposer devoir et obéissance, elle suppose un droit à la construction, à la participation et à l'élaboration de la discipline. » (« Où va l'éducation ? »)

AU SUJET DE LA CLASSE UNIQUE

Gérard LETESSIER, école de Dirol, 58190 Tannay

(Compte rendu des échanges entre onze collègues travaillant en école à classe unique.)

ORGANISATION TEMPORELLE :

— Activités généralement classiques le matin avec travail individualisé en français et en maths (travail sur fiche, lecture, recherche mathématique...).

— Activités en groupe (plus ou moins grand) l'après-midi, les enfants s'organisant comme ils le désirent en fonction de leurs motivations. Ateliers (nombreux et facilement transformables).

J'ai noté le peu de temps consacré aux moments collectifs (à part la réunion de coopérative, le conseil) et l'absence (du moins dans les lettres que j'ai reçues ou dans les cahiers de roulement) de bilan (collectif ou de groupe).

— N'y a-t-il pas risque quand on va de plus en plus vers le travail individualisé (que j'utilise et apprécie) en négligeant le côté «socialisation», «vie de groupe» ?

ORGANISATION SPATIALE :

— Généralement petites classes assez mal équipées parce que petite commune égale petit budget (d'autant plus que dans certaines communes, on hésite à investir, sentant la fermeture proche).

— Obligation de déménager les ateliers pour en faire d'autres (généralement deux coins permanents seulement : imprimerie et bibliothèque). Perte de temps énorme pour ranger l'atelier peinture ou terre, ou menuiserie parce qu'on a besoin de telle place ou telle table pour faire autre chose le lendemain matin.

— Par contre, facilité pour sortir des «quatre murs» et pour toute sorte de classe-enquête et de recherche. Nous sommes très avantagés de ce côté-là. Comme pour les moments où nous sortons, sans crainte de déranger le collègue de la classe voisine.

CONTACTS AVEC L'EXTERIEUR :

— Malheureusement, pour les jeunes qui arrivent après un(e) instituteur(trice) qui a fait toute sa carrière là de la manière la plus traditionnelle, conflit **au départ** avec les parents, qui jugent les «instituteurs» qui font travailler à ce que les gamins ont à faire **chez eux**.

— Nous sommes généralement trop gentils, nous les laissons trop faire et ils ne travaillent pas beaucoup.

— J'ai dit «au départ». Ensuite, la situation évolue en fonction du rôle que vous voulez bien jouer dans le village. Une des meilleures solutions, c'est encore la fête de Noël et la kermesse de fin d'année. Cela constitue des retrouvailles entre les gens du village et l'on vous en sait gré.

— Maintenant, je suis persuadé qu'il faut rester plusieurs années au même endroit pour être admis, non en tant qu'individu, mais en tant que «responsable», adulte (je parle surtout pour les jeunes) sachant ce qu'il a à faire.

— Avec le village, les parents, c'est surtout une question de temps (à leur consacrer).

— Avec l'administration, Hubert Heintz dit que la classe unique est ce qu'il y a de plus formidable (d'accord) et de plus facile (pas d'accord) si l'on ne s'occupe pas de la promotion. Je ne partage pas entièrement cet avis car, à la fin du C.M.2, on se retrouve souvent coincé avec l'entrée en sixième où l'on nous attend avec «nos méthodes» et les «connaissances» de nos gamins.

Nous nous heurtons régulièrement aux inspecteurs qui nous parlent programme, cahier-journal, emploi du temps précis, quand nous avançons : intérêt, motivation, éveil de l'enfant.

— Et puis, il y a aussi parfois les rencontres avec les collègues du secteur scolaire, qui ne sont pas toujours attirés par les méthodes modernes et qui quelquefois réagissent comme si nous étions leur mauvaise conscience...

ET APRES ?

— Eh bien, certains copains ont décroché. Ils n'ont pas tenu contre des problèmes et des conflits répétés et ils ont demandé leur changement. Pas de gaité de cœur, c'est sûr.

— D'autres, comme les Castry sont retournés, forcés, dans des écoles-casernes, et ils regrettent fort leur classe unique.

— Nous n'étions plus assez pour refaire un cahier de roulement, mais je propose que nous repartions avec de nouveaux copains.

— Quelques-uns, plus expérimentés, tels Hubert Heintz ou Renée Coquart, nous diraient quel a été leur cheminement pour arriver à faire «tourner» leur classe unique en étant admis par leur village.

— Les autres exposeraient leurs problèmes et nous essaierions l'un ou l'autre, d'apporter nos témoignages qui pourraient aider des copains en difficulté.

— Des premiers cahiers et de la correspondance que nous avons pu avoir, je pense qu'on peut tirer ce que j'appellerai des «gardes-fous pour la classe unique».

Et d'abord, je pense que la correspondance (assez variée et assez nombreuse) et le journal doivent nous aider beaucoup, montrant à qui veut bien regarder, que nous ne sommes pas tout seuls dans notre école, mais qu'il y a des tas d'autres enseignants un peu partout, qui travaillent de la même façon, et que nous ne sommes pas si «farfelus» qu'on le pense.

— Tout copain (copine) intéressé(e) par ce circuit peut m'écrire.

ACTUALITES

de L'Educateur

Billet du jour :

LE MIROIR AUX ALOUETTES

(Réflexions sur le projet HABY)

«Le projet de décret réorganisant, à partir de la rentrée scolaire 1977, la formation dans les écoles maternelles et élémentaires a pour objectifs essentiels **de compenser les handicaps** qui nuisent à l'égalité des chances et **d'apporter les éléments éducatifs de base** permettant à tous les jeunes Français de recevoir dans de bonnes conditions une formation secondaire.»

C'est par ce paragraphe que le Ministre aborde sa note de présentation qui, dans le n° 27 du COURRIER DE L'ÉDUCATION, accompagne les différents avant-projets de décrets relatifs à la réforme de l'enseignement dans les écoles, collèges et lycées.

Sans vouloir aborder tous les aspects de la réforme et en se limitant au projet relatif aux ECOLES pour ne pas trop allonger ces réflexions, on peut sans hésiter affirmer que Monsieur HABY affiche un optimisme inconsidéré. Les contradictions qu'on peut relever dans son commentaire constituent la preuve qu'il y a d'une part les intentions officielles, d'autre part l'idéologie qui donne sa vraie tonalité à ce projet.

«LA MATERNELLE, ECOLE DE L'EGALISATION DES CHANCES.»

Pour nous, militants du mouvement Freinet, il me semble qu'il s'agit plus d'offrir concrètement aux enfants de multiples champs d'expériences, occasions d'apprentissage et réseaux relationnels que de prétendre instaurer l'égalité des chances, concept ambigu parce que basé sur l'uniformisation aléatoire des données biologiques et culturelles, sans que soient remis en cause ni l'impérialisme culturel actuel ni la compétition socio-économique qui apparaissent de ce fait comme intangibles et universels.

Exiger l'égalité des chances, c'est réclamer plus de justice dans le droit de chacun à accéder, en bout de course, au domaine professionnel de son choix. C'est donc aussi le droit de chacun à accéder au poste de commandement et de rétribution de son choix (?) ou correspondant à son mérite (?), le droit d'être un petit chef à la place de l'autre.

PAS AMBIGU, ÇA ?

Et tout commence dès la maternelle, car comment veut-on qu'à 35 par classe et un adulte surmené, on puisse offrir expériences multiples et relations affectives structurantes, surtout à ceux qui en ont le plus besoin ? Comment veut-on qu'il n'y ait pas déjà les petits chefs et les autres, ceux qui se sentent à l'aise avec les modèles culturels véhiculés par l'adulte et ceux qui vivent l'école comme un appendice de leur propre vie parce que déracinés et sans repères.

Monsieur HABY n'y a pas pensé, du moins nous oblige-t-il à l'imaginer.

Pas un mot sur les conditions de travail et les effectifs : voilà sans doute des données bien trop terre à terre pour figurer dans un texte de réforme qui se doit d'être au-dessus des contingences matérielles !

En quelques lignes et quatre articles, l'école maternelle est évacuée...

Et l'on peut tranquillement avancer la solution miracle du «C.P. à deux vitesses» puisqu'on n'envisage rien avant l'âge du C.P. qui remette en cause l'installation des handicaps.

«La réforme crée un véritable cours préparatoire sur mesure, permettant de moduler la progression au rythme de l'enfant. Ce n'est plus l'enfant qui est contraint de s'adapter à l'école mais l'école qui s'adapte à l'enfant.»

MAGNIFIQUE MIROIR AUX ALOUETTES : combien de parents et d'enseignants vont-ils s'y laisser prendre ? Malheureusement beaucoup, parce qu'avant de raisonner lucidement sur la logique du système (on institutionnalise les redoublements), chacun voudrait embellir la scolarité de son PROPRE enfant. Qui n'a pas accueilli avec une réaction de fierté les premiers succès de lecteur de son ou de ses enfants ? De là à souhaiter pour le sien ce dont on ne voudrait pas pour les autres... Par ailleurs, attendons-nous à ce que le passage anticipé au C.P. devienne une règle légitime pour de nombreuses familles où les enfants ne peuvent être que «doués»... Le gouvernement a donc su habilement utiliser les conditionnements psychologiques qui vont permettre de renforcer la sélection en la camouflant derrière d'apparentes bonnes intentions.

«Ce n'est plus l'enfant qui est contraint de s'adapter à l'école mais l'école qui s'adapte à l'enfant.»

Une formule de l'éducation nouvelle, interprétée de quelle façon !

L'école qui s'adapte à l'enfant quand elle renforce encore l'impérialisme de la lecture au niveau du C.P. ! car c'est bien de lecture qu'il s'agit lorsque l'on instaure les deux vitesses et non de danse ou de dessin, que je sache...

L'école qui s'adapte à l'enfant lorsqu'il est dit, quinze lignes plus loin : «Tous ceux qui ont besoin de progresser régulièrement, mais assez lentement pour bien assimiler ce qui leur est enseigné auront désormais...» Où est dans cette définition la vraie philosophie du «sur mesure» et du rythme propre ?

L'école qui s'adapte à l'enfant, alors que les dernières lignes du paragraphe en disent plus long que tous les discours : «Le projet donne à tous les enfants, à la fin du C.P.2, la même force pour pouvoir parcourir, à la même vitesse, la suite de la scolarité primaire...»

Il n'est pas besoin d'être grand clerc pour constater que la logique du système est inchangée : l'école transformée en instrument de tri et de normalisation au mépris des richesses individuelles.

RESPECTER LES RYTHMES INDIVIDUELS, QU'EST-CE QUE CELA VEUT DIRE, EN REALITE ?

Cela veut dire qu'on prend en compte les rythmes physiologiques individuels, la diversité des processus de maturation et des intérêts, les lois du tâtonnement expérimental, l'expression libre et les réussites de chacun, les drames individuels, l'évolution souvent favorable des rythmes individuels quand les conditions en sont créées par une pédagogie de la réussite.

Cela veut dire qu'on favorise une action psycho-médicale systématique, l'installation d'un milieu riche et des activités variées, la non-hiérarchisation des disciplines, l'enseignement mutuel autour d'activités créatrices, l'étalement de l'apprentissage de la lecture sur plusieurs années, un soutien qui réponde à la demande individuelle et qui ne soit pas une forme d'intériorisation de l'échec.

Cela veut dire qu'on refuse les effectifs démentiels, la ségrégation dès 5 ans en lui opposant l'hétérogénéité des classes et des niveaux, les échéances du type «savoir lire en fin de C.P.» ou «entrer en 6e à 12 ans dernier délai», l'enseignement spécialisé qu'on prétend supprimer alors qu'on le développe (p. 8).

Cela veut dire qu'on se réfère à un type de société où la norme n'est plus la règle mais où l'on détruit les barrières (échéances, division du travail) qui accentuent et perpétuent tous les handicaps.

Evidemment, tel n'est pas le projet de Monsieur Haby et de son gouvernement, même s'ils tentent de créer l'illusion comme avec cette affirmation : «Tout au long de l'école élémentaire, la formation de l'élève ne repose pas sur l'absorption d'un «programme» mais sur la réalisation d'objectifs éducatifs précis.»

Affirmation démentie par le projet de C.P.1/C.P.2 (la lecture, n'est-ce pas tout le programme de ce C.P. à deux vitesses) et par des phrases du genre de celle-ci : «(Par le soutien pédagogique) il sera possible d'ajuster les connaissances de l'enfant dans un ou plusieurs domaines, au niveau de sa classe.»

Pourtant, reconnaissons-le, ce projet élabore une école faite pour l'enfant ; qu'on en juge : «L'enfant pour lequel un redoublement s'avérerait malgré tout nécessaire aura la possibilité de recommencer son année.» Quelle chance que de pouvoir redoubler si on le désire !

Le dernier aspect de cet avant-projet concerne la vie scolaire : est créé un conseil de l'école comprenant le conseil des maîtres, le comité de parents, le personnel médical et social.

OU SONT LES ENFANTS ?

Perpétuels assistés, ils le sont encore quand est évoquée l'équipe éducative conçue comme l'instance qui se préoccupe d'un élève, «qui examine sa situation, ou celle du groupe auquel il appartient et définit les moyens de sa progression.»

A quand les parents dans l'école, véritables co-éducateurs, c'est-à-dire travaillant dans l'école ?

A quand les enfants et les adolescents considérés non comme des assistés mais comme des personnes à qui l'on décide de confier individuellement et collectivement la juste part de la maîtrise de leur avenir ?

Devant ce semblant de réforme et ce renforcement des mesures ségrégatives, il nous faut revendiquer une école maternelle aux effectifs de 25 élèves, le droit à l'équipe pédagogique et refuser tout simplement de se prêter au sinistre jeu de loterie du C.P. à deux vitesses en revendiquant l'apprentissage de la lecture sur plusieurs années et sans redoublement.

C'est sur les parents que le Ministère s'appuiera pour imposer ses idées. Sachons les informer. Une rude bataille est à mener pour préserver l'avenir, mais sans paraître défendre l'école actuelle, génératrice d'angoisse et d'échec. Car préserver l'avenir, ce n'est pas maintenir ou cautionner ce qui existe, c'est éviter un supplément de conditionnement et de fatalisme chez les parents de la classe ouvrière ; c'est montrer qu'un bouleversement profond de l'école ne peut s'exercer sur la base de l'idéologie de l'école-moyen de promotion, idéologie qui secrète les conditions d'une pérennisation des valeurs fondamentales de cette société ; idéologie à laquelle nous cédonc cependant, dans la pratique, en acceptant tous les compromis (pédagogie de soutien à caractère compensatoire) qu'exige la sauvegarde des enfants et des adolescents exposés à la sélection, mais qui ne doit pas se substituer aux valeurs profondes, à la véritable dimension socio-politique de la pédagogie Freinet.

J. CHASSANE

INFORMATIONS DIVERSES

Occasion à saisir !

J'ai publié, il y a cinq ans, chez un éditeur-escroc (1) un conte : *Frédérique au pays du Papiratillon Rouge*. J'ai, depuis, repris les livres qui encombrant ma cave. Plutôt que de les laisser moisir, je propose de les donner aux camarades qui le désirent.

Simplement, je voudrais qu'on me règle les frais d'envoi et d'enveloppe :

- 2,50 F pour un livre ;
- 3,20 F pour 4 ;
- 5,00 F pour 8 ;
- 7,00 F pour 16.

(*) Si vous voulez en savoir davantage sur l'édition-rackett, commandez : Le rackett de

l'édition (10 F) à Marie Fongère, Editions d'Utopie, 64260 Lys. Ils publient aussi des fiches pratiques écologiques, et une chouette revue : Tripot.

Christian POSLANIEC
76, rue de la Mariette
72000 Le Mans
Tél. (43) 84.44.09

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



● **Titre :** NOTRE ECOLE A CLASSE UNIQUE.

● **Nom du responsable :** Hubert HEINTZ, Le Verval, 62240 Desvres et Joël DURIEZ, Sains-les-Pernes, 62550 Pernes.

● **Plan de la brochure :**

L'école à classe unique :

— *Milieu de vie :* l'enfant vit à son rythme ; il vit en contact avec la nature ; le milieu entre à l'école.

— *Milieu humain :* A l'image de la société (grands, petits, garçons et filles) contact avec les petits métiers, rapports sincères entre les gens, dimension humaine (tout le monde se connaît).

— *Foyer culturel :* une école au village, pour quoi faire ? Le combat des ruraux pour l'ouverture puis le maintien de leur école.

— *La vie :* Activités de la classe unique coopérative ; organisation.

● **Limites données au sujet :** Une école à l'échelle humaine. Une confrontation permanente de divers milieux sociaux d'enfants d'âges différents : tâtonnement sans heurts par émulation naturelle, par parrainage et inversement. Les grands se soucient des petits, les aident à progresser. Un seul maître, un seul climat. Rôle culturel et extra-scolaire. Son avenir ?...

● **Niveau visé :** S.E. à 5e.

● **L'aide que je sollicite :** Des questions précises d'enfants d'écoles urbaines pour bien marquer la différence. Des questions de petits ruraux pour marquer les originalités (afin que cette B.T. s'adresse à tous). Toute suggestion sera la bienvenue.

Je me propose de réaliser un projet



● **Titre :** DANS UN VILLAGE DE PROVENCE : CARMENTRAN ou FETE AU VILLAGE.

● **Nom du responsable :** Francis CASTEL, Ecole Nationale de Perfectionnement, 84270 Vedène.

● **Plan de la brochure :** Introduction - carte de la région - présentation du village.

1. *L'enquête à Vedène chez les anciens :* compte rendu des questionnaires distribués et des contacts + dessins d'enfants.

2. *La réalisation de notre carnaval en coopération avec les écoles du village - textes d'élèves - compte rendu collectif - dessins - photos.*

3. *Quelques réflexions sur la tradition régionale, la fête, danse, etc., autres villes où l'on pratique la fête populaire.*

4. *La chanson de carnaval, paroles et musique d'un chanteur occitan.*

● **Limites données au sujet :** Il s'agit de montrer comment des enfants et leur école peuvent retrouver la tradition perdue, la faire revivre, donnant une animation au village et nouant des relations.

● **Niveau visé :** C.E./C.M. et même accessible et intéressante de par le processus dynamique aux classes de 6e et 5e...

● **L'aide que je sollicite :** Tout ce qui concerne les carnivals en Provence (documents, livres, B.T...) en prêt évidement.

Je me propose de réaliser un projet



● **Titre :** UN PETIT AVION DE L'AEROC-CLUB.

● **Nom du responsable :** Fernande JOLLIET, école de Javrezac, 16200 Cognac.

● **Plan de la brochure :** Description - aux commandes - principe du vol - les préparatifs : avion et pilote - le bruit - décollage et atterrissage - textes d'enfants.

● **Limites données au sujet :** Seulement répondre aux questions des enfants : comment peut-on «voler»? Nous ne parlerons pas de l'aéromodélisme (ni des planeurs) ni du vol à voile. Si une autre école voulait traiter ces parties, nous pourrions donner comme titre «A L'AEROC-CLUB».

● **Niveau visé :** C.E. - C.M.

Quelques problèmes de B.T. Magazine

— **La route transamazonienne :** J'ai rassemblé une documentation sur ce sujet pour un article mais je n'ai pas le temps de le réaliser. Qui est intéressé ? Il faut soulever les problèmes écologiques et humains à côté des problèmes techniques. Michel Launay qui était à Sao-Paulo pourrait sans doute nous procurer des informations toutes fraîches.

— **Le Transsibérien bis :** L'agence de Presse Novosty a envoyé à Cannes textes et photos qui devaient mettre à jour la B.T. 704. Il faut revoir le texte et trier dans les photos. Qui peut s'en charger ? M'écrire.

— **Facteurs d'autrefois :** C'est un projet que j'avais de compléter la B.T.J. 90 puisque celle-ci faisait double emploi avec une B.T.J. annoncée : *Papa est facteur*. On pourrait présenter des témoignages de facteurs. Qui a des enquêtes, des enregistrements ? Je propose quelques photos qui m'ont été prêtées par la revue des postes et télécommunications. Qui est intéressé ?

Comme je l'avais proposé, la rubrique «*Soyons curieux*» de B.T. Magazine avait pour but de réaliser de nouvelles B.T. pluridisciplinaires, décloisonnées. **Là encore il fallait une animation de plusieurs équipes : elle reste à faire.** Je passe en revue quelques sujets abordés :

— **Le marteau-piqueur :** les problèmes du bruit (mesure, effets) de l'air comprimé (voir S.B.T. 307). Qui le tient ? L'oreille» Les infrasons (cinéma).

B.T.802 - L'or : La cotation et la bourse. Les mines. Les lingots, les barres, les pièces. L'or dans la mer. Les feuilles d'or (casque d'H. Tazieff). Les dents. Etc.

B.T. 800 - Le cheval et l'écureuil : la caisse d'épargne - l'épargne - le P.M.U. - le tiercé - l'argent - les jeux d'argent.

B.T. 801 - A la carrière : Les pistes proposées sont à la p. 27.

B.T. 804 - Boîte à pierre des faucheurs : Une réponse.

B.T. 807 - Nos parents jouent aussi : Je pensais que coopérativement nous aurions pu monter la grande diversité des jeux

régionaux qui se regroupent en plusieurs familles, puis l'uniformisation : pétanque, belote, tiercé (on y revient) - Histoire des jeux - Pourquoi on joue ?

B.T. 808 - Des bouteilles : C'était trop bête ?

— Les différentes sortes de bouteilles, contenance, pourquoi ? expériences.

— Histoire des récipients à vin, à eau (amphores, tonneau) du verre au plastique ; — Les anciennes mesures...

B.T. 813 - Les journaux : Il y a d'autres problèmes à soulever que ceux qui sont évoqués dans la B.T. 802. Histoire de la presse ?

B.T. 805 - Les grandes surfaces : les hypers, supers, supérette, le petit commerce, les colporteurs, problèmes économiques et humains.

B.T. 796 - Les pièces de monnaie : L'Etat Français - Etude numismatique - la fabrication - Les distributeurs automatiques - Histoire des monnaies.

P.S. : Vous saviez, citoyens, qu'on utilisait toujours des pièces signées Pétain ?

B.T. 795 et B.T. 806 : Je voulais soulever le problème des additifs. Il y avait aussi des comparaisons linguistiques possibles, l'étude de produits alimentaires, la publicité plus ou moins hypocrite, la comparaison prix-poids... Le Laboratoire Coopératif a envoyé une longue réponse qui va paraître.

B.T. 797 - Le blockhaus : Le mur de l'Atlantique, le béton armé, la plage qui est modifiée par la mer, les dangers...

B.T. 798 et 812 - Le moule à briques : qui m'a valu un abondant courrier. Je donne des pistes de recherches dans la B.T. 812, p. 32.

B.T. 799 - La Z.U.P. : Les grands ensembles, ça n'a pas l'air d'intéresser les gens de l'Ecole Moderne ! Deux lettres et envois de documents seulement ! Et pourtant !

B.T. 809 - Panneau publicitaire : Les idéogrammes, les enseignes, l'hôtellerie. On pourrait aborder les métiers de l'hôtellerie, le tourisme, les loisirs...

B.T. 810 - A la banque : C'était pour tendre une perche à ceux qui s'intéressent à l'économie, la monnaie... L'appât ne devait pas avoir bonne odeur...

B.T. 811 - Des pommes de terre : Histoire des pommes de terre. La germination : quelqu'un avait raconté comment dans la classe avait poussé une pomme de terre (dans *L'Educateur*). La féculé, la culture, la production.

Le Laboratoire Coopératif m'a envoyé tout de suite des documents. C'est le seul écho que j'ai pour le moment.

D'autres documents vont paraître :

- Le palais de justice ;
- Le lavoir ;
- La Loterie Nationale ;
- Le transformateur.

La rubrique : **métier** a été démarrée mais non poursuivie faute de documents. Pour l'instant, je devrais recevoir d'E. Marino une enquête sur : **Une maquettiste de publicité.**

C'est pourtant un grave problème que de «choisir» un métier quand on ne sait pas ce qu'on y fait. Tous les gars veulent être mécanicien auto et les filles vendeuses ou coiffeuses (du moins, chez les ex-cycle III, ex-transition et ex-pratiques !).

H. Delétang
C.E.S. 41600 La Motte-Beuvron

DE NOS CORRESPONDANTS

Secteur second degré Coordination modules audio-visuel

COMPTE-RENDU DU CONGRES DE CLERMONT-FERRAND

1. Coordination générale :

a) Comme les années passées, le **département audio-visuel** aura son stage, du 30 juillet au 12 août, dans la Manche et il faut qu'y fonctionne une «section» film. Le problème est : avec quels animateurs ?

b) Avec le **module «son»** de G. Bellot ; pour le moment, nous continuons chacun de notre côté de façon à faire avancer les choses. Mais, fatalement, il faudra que le cinéma et le magnéto se rencontrent. Pourtant pour l'instant, on en est encore au stade de la sensibilisation, surtout au second degré.

c) **Organisation** : Nous conserverons le même organigramme que l'an dernier :
— Liaisons avec le département audio-visuel et tous ses services : Marc GUE-TAULT ;
— Module magnétophone : Georges BELLOT ;
— Expression dramatique : Germain RAOUX ;
— Coordination, liaison, information : Jean DUBROCA.

Il nous faudra trouver pour l'avenir un responsable du module «cinéma» que je vais occuper provisoirement.

2. Le festival : Nous avons pu y présenter quatorze films, en deux séances de deux heures chacune et organiser une séance de discussion de trois heures environ. Tout cela marque un net progrès par rapport à l'an dernier, du moins en quantité. **Quelques problèmes se posent** :

— Les camarades considèrent un peu ces séances comme du «cinéma permanent». Il va falloir réagir. Mais comment ?
— Le temps passé à régler les problèmes matériels est trop long par rapport au temps consacré au travail. Ce qui ne met pas en cause d'ailleurs tout l'appui matériel du congrès qui a été épatant.
— La discussion consacrée au film est, de ce fait, trop sommaire.
— Le financement du festival (l'an dernier c'est le congrès qui avait payé).

Le côté positif de notre entreprise : d'abord tous ceux qui avaient promis quelque chose l'ont envoyé en temps et en heure. Il y a là un effort coopératif véritable : je vous en remercie du fond du cœur. Ensuite, la part faite par le congrès au cinéma de l'école a été fort belle. Enfin l'appui que nous avons trouvé auprès des camarades de la commission sonore nous a été précieux. Et enfin encore, nous avons pu voir des films intéressants qui nous permettent d'approfondir la réflexion. Le bilan est donc positif.

3. Les points soulevés : On ne peut faire ici qu'une liste sommaire des points abordés d'une manière plus ou moins approfondie mais qui peuvent donner lieu à de nombreux articles ou comptes rendus :
— Le cinéma et le tâtonnement expérimental ;
— Le cinéma et son insertion dans notre pratique pédagogique dont J. Majurel nous a donné un bel exemple ;
— Spontanéité et grammaire cinématographique ;

— Cinéma et magnéto ;
— Rôle, problèmes et technique du son ;
— Divers types de films animés ;
— L'esthétique du film réalisé à l'école ;
— Les constantes du film réalisé à l'école ;
— Le film de l'école et son public.

Mais là encore, d'autres points ont pu vous apparaître. Faites-les moi connaître.

4. Les résolutions pratiques : Nous abordons là un point essentiel.

1. Il nous faut une section film au stage. Notre ami LAMARRE possède les moyens de développer des films Agfa. Voilà quelque chose d'important à ne pas perdre de vue.
2. GUERIN proposera au C.A. la réalisation d'un film sur le cinéma réalisé à l'école et construit à l'aide d'extraits que nous avons présentés.

3. Michel BARRE et X. NICQUEVERT ont eu l'idée d'une rencontre régionale d'enfants basée sur le cinéma réalisé à l'école (ou bien encore sur la photo, le cinéma et le son). C'est à ne pas perdre de vue mais il faut pour cela consulter nos forces et nos fichiers.

4. J'ai ouvert un fichier où figurent films, réalisateurs, camarades intéressés et je le mettrai à jour à l'aide de fiches qui paraîtront régulièrement dans nos revues. Je pense pouvoir être en mesure de réaliser le «**fichier du cinéma à l'école**» qui serait fait de fiches paraissant périodiquement — et qui pourraient se relier — abordant tous les problèmes soulevés par notre entreprise.

Jean DUBROCA
1, allée Leconte-de-Lisle
33120 Arcachon

Commission musique

Animateur : Jean-Jacques CHARBONNIER, 6, allée Arsène-Gravier, app. 6102, 94400 Vitry.

Responsables des chantiers :

● **Aspects thérapeutiques de la musique libre** : J.-L. MAUDRIN, 10, rue R.-Dorgelès, 60510 Bresles.

● **La musique dans le projet d'école populaire** : Christian PROVOST, 12, rue J.-B. Clément, 22000 Saint-Brieuc.

● **Discographie** : Jean-Jacques CHARBONNIER.

● **Construction d'instruments (fiches)** : Maurice BEAUGRAND, route de St-Léger, 10800 Buchères Saint-Julien-les-Villas.

● **Circuits, audition des bandes magnétiques, réalisation des disques** : Jean-Louis MAUDRIN.

● **Expériences, exploration du monde sonore** : Gérard PINEAU, 10, rue de l'Hôtel-Dieu, 80100 Abbeville.

● **Les «techniques» musicales dans les œuvres libres d'enfant** : Cécile BERGER, 17 bis, rue Félicien-David, 78100 Saint-Germain-en-Laye.

● **Expression musicale adulte dans le cadre scolaire (recyclage - F.P...)** : Cécile BERGER.

● **Création individuelle - création collective** : Cécile BERGER.

D'autres chantiers sont à confirmer.

Parmi les décisions prises lors du congrès, il a été décidé de constituer une documentation pour la commission et d'organiser un stage musique au sein du stage audio-visuel d'été.

J.-J. CHARBONNIER

Module de recherche philosophie

Le responsable du module est Roger SEBERT, lycée 71300 Montceau-les-Mines.

Un dossier pédagogique provisoire : «L'enseignement de la philosophie» a été mis au point. En voici le sommaire :

Le cahier de roulement de 1974, l'expérience Chabannes 1964, position de Freinet en 1966, l'expérience Clanché de 1970, examen critique du corpus d'expériences, vers un programme d'action, annexes.

Pour recevoir ce dossier, envoyer 4 F en timbres à R. Favry, lycée technique 82017 Montauban. Joindre si possible une adresse sur auto-collant et préciser «dossier philosophie».

Module de recherche Retorica (fichier français 2e cycle)

Sont actuellement disponibles les dossiers suivants :

Dossier pédagogique provisoire Retorica : description de la méthode, l'expression libre et l'enseignement du français au second cycle, l'organisation interne du fichier, corrélats et classifications, Retorica livre de vie et manuels, l'héritage de l'ancienne rhétorique.

Retorica livraison 2 : 38 brefs dossiers : alchimie, alcoolisme, ambition, amitié, champ sémantique, amour, anarchisme, anciens, animateurs radio-TV, angoisse, annonces, Antigone, antésémitisme, Apollinaire, apprentissage, Aragon, archéologie, argent, enquêtes, argots, argumentation, armée, architecture, cinéma corrélats, étymologie, euthanasie, famille, Tartuffe, information, lecture, médecine, peine de mort, Espagne - franquisme, presse, prostitution, publicité.

Retorica livraison 3 contient le dossier pédagogique provisoire Retorica plus les dossiers : Ajar, roman picaresque, Albanie, Archimède, art, automobile, Illich, avortement, Balzac, bande dessinée, Baudelaire, Bazin, Beaumarchais, Bernanos, biographie, bonheur, P. Boule, Camus, cinéma, comparaison de textes, Dassault, dessin humoristique, Dib, diction, documentation, écolos littéraires, Etcherelli, Gag, Gatti, Gibeau, grammaire, humour, JR 01, O. Khayam, Mme de La Fayette, lyrisme, montage de lecture, ogre, opinion publique, port, prison, prostitution, robots, sorcellerie, suicide, surréalisme, syllogistique, techniques de base, théâtre, vie, versification, violence.

— Dossier Retorica : 4 F en timbres ;
— Retorica livraison 2 : 10 F en timbres ;
— Retorica livraison 3 : 10 F en timbres.

Attention ! La livraison 3 comprend automatiquement un dossier Retorica. Le dossier Retorica est indispensable pour comprendre la méthode de travail.

Les commandes sont à passer près de R. FAVRY, lycée technique, 82017 Montauban. Ces outils sont réservés aux camarades abonnés à *L'Éducateur* et actionnaires C.E.L.

DE NOS CORRESPONDANTS

Les dossiers ouverts de L'Éducateur

Je suis bien content de voir qu'il y en a qui s'intéressent au classement des articles de L'Éducateur. En effet, dans le Val de Marne, nous avons constitué une bibliothèque. Nous nous trouvons possesseurs d'une quantité d'Éducateurs et de bulletins. Je trouvais dommage d'avoir toutes ces revues et de ne pas savoir ce qu'il y avait. Les camarades n'étaient pas très emballés par le dépouillement : autre chose à faire et puis on ne savait pas trop par quel bout s'y prendre.

Avec l'article de L'Éducateur n° 7, c'est devenu plus clair et ça nous a stimulés. C'est parti. Nous avons trois observations à faire quant au système de classement :

1. Rien n'est prévu pour tout ce qui est relations extérieures. J'ai l'impression que c'est casé dans organisation. Je propose : 10 (en bleu) ouverture, ce qui pourrait donner :

- 1001 : parents d'élèves ;
- 1002 : relations avec l'administration ;
- 1003 : relations avec les syndicats ;
- 1004 : relations avec les partis politiques ;
- 1005 : relations avec les autres groupes pédagogiques ;
- 1006 : ...

2. Ces dossiers étant ouverts, ils peuvent être complétés différemment suivant les lieux :

- D'une part, certains articles peuvent se classer dans deux rubriques différentes (ex. : danse - expres. corporelle ou expres. artistique ;

- D'autre part, ces dossiers se complétant par ordre d'arrivée des articles, pour une même rubrique, les deux derniers chiffres seront différents selon le lieu de classement. A la longue les dossiers risquent d'être complètement différents. Est-ce un problème ? Faut-il normaliser ? Si oui, je propose une mise à jour régulière dans L'Éducateur. Qui tranchera ?

J.-J. CHARBONNIER
6, allée Gravier, app. 6102
94400 Vitry

Régionale d'Arradon 28-29 février 1976

1. Vie régionale :

A Arradon, peu de monde. Nous avons rediscuté de la structure régionale, pour l'instant elle ne vit pas. POURQUOI ?

Les groupes départementaux s'atomisent de plus en plus. Il est de plus en plus difficile de rassembler les copains pour les assemblées générales du groupe. POURQUOI ?

Ce C.R. commence par deux questions ; je crois que si chacun, travailleur de l'I.C.E.M. donne son avis là-dessus, on pourrait peut-être avancer.

Les participants à la régionale pensaient que les rencontres régionales étaient nécessaires afin d'approfondir les problèmes peu ou non abordés dans les groupes départementaux, afin de permettre à des groupes de travail de se rencontrer (on avance plus vite en quelques heures de discussion qu'en plusieurs échanges de lettres), afin que chacun ait l'information, afin de faire part au C.A. des avis des copains des groupes départementaux.

2. Stage de Saint-Brieuc en septembre :

Il aura lieu. Les fiches d'inscription vont arriver.

3. Groupe de travail :

a) *Inspection-répression* : Face à la répression de plus en plus fréquente, un groupe de travail régional s'est mis sur pied. Jean-Pierre Caro (22) se charge de rassembler toutes informations à ce sujet que vous lui ferez parvenir (duplicata de compte rendu d'inspection bon ou mauvais, cas de répression avec informations très précises), ceci afin de pouvoir en faire une analyse et en démonter les mécanismes. Il ne s'agit pas de dire «NON à l'inspection» sans avoir des arguments précis à avancer, idem pour les cas de répression : une réflexion sur les procédés utilisés pour réprimer est urgente. Il faut de la matière pour ces deux sujets... Un article a été envoyé aux journaux régionaux pour soutenir Papinski ainsi qu'un télégramme à Giscard.

b) *Éducation populaire* : Un groupe de travail a fonctionné sur le secteur D (équipes pédagogiques). Ils ont fait le point de leur travail et préparé le congrès.

c) *Éducation corporelle* : Nous avons discuté à partir de «fiches d'expériences corporelles». Un circuit se met en route, certaines fiches pourraient peut-être s'intégrer dans le F.T.C. enfant ou maître. A voir.

A propos de l'affaire Papinski : des éducateurs parlent de l'inspection

Les éducateurs de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, réunis en assemblée régionale à Vannes les 28 et 29 février, se déclarent résolument hostiles à l'inspection par d'autres fonctionnaires nantis d'un pouvoir sur leur travail (les consignes pédagogiques varient considérablement d'un inspecteur à l'autre) et sur leur carrière (la note de mérite détermine l'avancement et l'obtention des postes).

Car les instituteurs sont encore notés de 0 à 20 alors que cette pratique a disparu depuis plusieurs années pour les élèves. Outre son aspect anti-éducatif, la note a une influence infantilissante peu compatible avec le rôle de l'éducateur. Or c'est l'inspecteur seul qui décide la note. Il peut l'augmenter ou la diminuer sans avoir à donner d'autres justifications que son jugement nécessairement subjectif sur ce qu'il a vu dans la classe.

L'inspecteur visite chaque instituteur, au mieux tous les deux ans, parfois tous les cinq ou six ans, et pendant une heure et demie. Que peut valoir son opinion sur un aussi court temps de travail, surtout si l'on tient compte du fait que sa présence, par ce qu'elle a d'inhabituel, perturbe considérablement le fonctionnement de la classe ?

Et il ne juge que sur ce qu'il voit. Mais les instituteurs doivent résoudre quotidiennement des problèmes difficiles en plus de leur travail dans la classe (adaptation des élèves, contacts avec les parents, relations avec les Conseils Municipaux, aménagement et approvisionnement de leur école, soutien aux élèves en difficulté, information personnelle et réflexion pédagogique...). Ces problèmes font partie de leur métier, mais

l'inspecteur n'en tient jamais compte puisqu'il n'en a pas connaissance. Il ne peut donc comprendre comment ils influent sur le travail de la classe et sur la vie de l'école communale.

Les éducateurs de l'I.C.E.M. considéreront donc l'inspection comme inutile, voire néfaste, tant qu'elle entretiendra ce rapport hiérarchique.

Ils souhaitent au contraire une aide pédagogique qui ne peut être efficace que si les rencontres sont l'occasion d'un véritable échange, si elles sont suffisamment longues (une semaine ?) pour permettre une connaissance des véritables problèmes, et si elles ne comportent plus de menace de sanction (par la note ou par tout autre moyen).

Ils considèrent en outre que le cas de Papinski est l'illustration parfaite de ce que peut être l'«inspection-guillotine» : un inspecteur — d'ailleurs incompetent dans la discipline inspectée — sanctionne un enseignant, et l'administration refuse de prendre en compte la contestation d'un inférieur hiérarchique.

L'assemblée régionale des éducateurs de l'Institut Coopératif de l'École Moderne se déclare solidaire de Papinski et demande sa réintégration.

Région Ouest
M.-C. GOULIAN
école maternelle
de Fort-Bloqué
56270 Ploemeur

Le projet d'éducation populaire

Le groupe girondin a travaillé sur le projet d'éducation populaire durant le second trimestre.

Deux bulletins départementaux ont essayé d'informer les copains et de faire le point sur le vaste P.E.P.

Nous y avons publié la fiche-guide, le fil conducteur et la charte des droits et besoins de l'enfant.

Un week-end spécial P.E.P. a réuni 40 participants, et après une confrontation sur le projet, nous avons cherché à dégager des pistes de travail. Deux ont été retenues.

Un groupe s'est chargé de reprendre les 40 points de la charte de l'enfant. Admettant dans un premier temps que ce document pouvait être la base de départ, ce groupe essaie d'étudier les implications sociales, pédagogiques et politiques d'un tel document.

Le deuxième groupe cherche, en admettant la charte comme un acquis, quelles pourraient être les structures de cette éducation populaire et de la société dans laquelle elle s'inscrirait...

Ces deux groupes ne veulent surtout pas être indépendants, et des rencontres, des échanges de documents doivent assurer la liaison. Déjà le second bulletin départemental faisait le point des différents travaux.

Durant le troisième trimestre, nous allons continuer ces nouveaux «modules» et chaque rencontre I.C.E.M. sera l'occasion de synthèses.

J.-F. GAUDONEIX
33 Gauriguat

PANORAMA INTERNATIONAL

Suisse L'école en retard d'une guerre

Lorsque le stylo s'est répandu, l'école s'est cramponnée à la plume et à l'encrier. Le crayon à bille a détrôné le stylo, dans le grand public. Ce n'est qu'alors que l'école adopta ce dernier. Maintenant que le stylo-feutre a pris la succession du bic, l'école accepte l'introduction du crayon à bille. Comme on voit : toujours en retard d'une génération.

En mathématiques, la situation est tout aussi anachronique. Ce n'est qu'actuellement qu'on introduit dans les écoles suisses secondaires la règle à calcul. Pas question de faire place aux calculateurs de poche. Argument : les élèves ne sauront plus calculer. Un Suisse, E. Wolfer, essaye d'apporter la preuve qu'il n'en est rien et que le calculateur de poche permet de contrôler plus intelligemment les opérations et de vérifier rapidement des hypothèses qui demandent une série de calculs fastidieux. Pour lui, sa place est à l'enseignement élémentaire aussi importante que le boulier antique.

R.U.

Rencontre à Stockholm

Depuis la traduction en suédois du livre de Freinet *Pour l'école du peuple*, pendant l'été de 1975, son livre *L'éducation du travail* suscite un intérêt grandissant dans notre pays. L'intérêt pour la pédagogie Freinet s'est manifesté au cours d'un séminaire Freinet organisé à Stockholm en janvier 1976. Ce séminaire qui a rassemblé 80 enseignants suédois a été organisé par des

groupes d'études locaux et un groupe de coordination. Nous sommes allés rendre visite à un instituteur s'inspirant de la pédagogie Freinet, avons parlé à quelques-uns de ces élèves et avons obtenu des conseils de pratique. Quatre autres enseignants nous ont parlé de leurs efforts, leurs progrès et échecs. De petits groupes se sont ensuite formés pour discuter du besoin d'informer les parents et collègues, de former des équipes d'enseignants pour le secondaire, des salles de classe, de résoudre les problèmes d'emploi du temps, de travailler dans les syndicats d'enseignants, etc. Les discussions se sont concentrées au niveau pratique, et nous pensons que ce premier séminaire Freinet suédois est un premier pas en avant.

Un groupe Freinet a été constitué et jumelé à l'association d'enseignants «Aktiv Skola». Aktiv Skola (école active) a été créée en 1975 avec un programme pédagogique très proche de la Charte de l'École Moderne. Nous projetons d'organiser une semaine Freinet l'été prochain, et quelques-uns d'entre nous iront en France en juin. «Notre internationalisme est, pour nous, plus qu'une profession de foi : il est une nécessité de notre travail.» Si vous désirez vous mettre en rapport avec le groupe Freinet suédois nous vous invitons à écrire à : Freinetgruppen, Aktiv Skola, Tavastgatan 16, S-117 Stockholm, Suède.

Lars LINDSTROM
correspondant suédois de la F.I.M.E.M.



Correspondance scolaire internationale

Compte rendu de la réunion qui s'est tenue lors du congrès de Clermont et qui a permis l'élaboration de ce complément au rapport annuel sur le fonctionnement du service.

ASPECTS TECHNIQUES

— Comment faciliter le fonctionnement du service et l'établissement des jumelages ?

a) L'ensemble des participants reconnaît la **nécessité d'ouvrir au maximum l'éventail des possibilités** quant aux pays demandés, à l'âge des élèves, au type de classe et d'établissement souhaités. Les différences d'âge, de mentalité ou de culture peuvent être des obstacles, mais aussi des **stimulants**, à condition de ne pas avoir d'**idées préconçues** sur les correspondants et sur la nature et le volume de l'apport qu'ils seront en mesure de fournir.

b) **L'obstacle de la langue ne doit pas être exagéré** :

— Il existe des **échanges non verbaux extrêmement riches** (dessins, photos, menus objets, enregistrements musicaux, etc.) ;

— Ne pas oublier que certains pays ont avant tout une **tradition orale** ; comme le fait remarquer un intervenant suisse, «ce n'est pas la pédagogie Freinet qui est «occidentale», mais peut-être bien la correspondance, et surtout la correspondance épistolaire» ;

— N'hésitez pas à accepter des partenaires étudiant votre langue comme langue étrangère, même si vous n'étudiez pas leur langue maternelle (la France recevra vraisemblablement, dans les mois qui viennent, de **nombreuses demandes italiennes** auxquelles il serait certainement impossible de répondre avec les rares classes secondaires étudiant l'italien) ;

— Le fait de faire appel à des traducteurs extérieurs à la classe ou à l'école constitue une ouverture de celles-ci sur l'extérieur et se situent donc bien dans l'esprit de la pédagogie Freinet ;

— Penser aux possibilités qu'offre l'**espéranto**, langue facile et néanmoins très formatrice grâce à ses structures non indo-européennes, et que personne ne peut suspecter de véhiculer des arrières-pensées impérialistes.

c) **Ouvrir l'éventail quant au type de classe** : l'un des participants signale une correspondance très réussie et très enrichissante entre une classe pré-professionnelle et

une classe de type «lycée» orientée vers les études supérieures.

Quelques erreurs à éviter au démarrage :

a) Lors de la demande, **ne pas promettre à la classe des résultats rapides et assurés** ; ne pas préparer à l'avance des documents à envoyer, car en cas d'impossibilité ou de non-réponse du partenaire, la déconvenue des élèves est trop grande. Bien se dire que la réussite est inévitablement aléatoire, en raison de différences de conditions de travail et de mentalités qu'on ne peut guère soupçonner sans avoir vécu dans le pays.

b) Se limiter, au départ, à des **ambitions extrêmement modestes** : la correspondance internationale, surtout entre pays éloignés, peut rarement être comparable, quantitativement, à la correspondance entre écoles d'un même pays (affranchissements, délais de port, etc.). Cette modestie quantitative ne signifie pas que la «qualité sera médiocre» ; un camarade signale qu'un seul échange avec le Mexique a laissé à ses élèves un souvenir exceptionnel.

c) C'est **une fois les premiers contacts établis** qu'on peut envisager, avec les partenaires, de **donner plus d'ampleur aux échanges**, possibilité qui n'est jamais

ITES - ACTUALITES - ACTUALITES

garantie au départ. Il est essentiel, pour ce faire, que les maîtres responsables se concertent étroitement et régulièrement, parallèlement aux échanges qui se dérouleront entre leurs classes.

ASPECTS PEDAGOGIQUES ET EDUCATIFS

Le compte rendu préparatoire rédigé avant le congrès était assez pessimiste sur ce point : les rares bilans qui nous avaient été adressés faisaient état de réussites avec les pays voisins par la géographie ou par la culture et d'échecs dans la plupart des autres cas. Cette impression a été heureusement nuancée lors de la réunion par plusieurs témoignages réconfortants (holande-Haute Volta ; Uruguay-Ouganda ; France-Côte d'Ivoire). Dans ces cas, **les difficultés de communication elles-mêmes ont été source de réflexion et de découverte.**

Prendre conscience de la distance et de la différence, tâtonner, même en vain, pour trouver un langage commun et des préoccupations communes sont des aspects importants d'une éducation progressiste, du moins telle que nous l'entendons. C'est une façon de développer le respect de l'autre dans sa réalité ethnique et culturelle, et de lutter contre le racisme, la xénophobie et la bonne conscience.

POSSIBILITES NOUVELLES

Un circuit de **correspondance naturelle internationale** va être lancé. Tout en étant moins contraignant et moins rigide que la correspondance naturelle au sein d'un même pays, il devrait permettre l'établissement d'un utile réseau d'échanges et d'information mutuelle.

S'adresser au responsable de ce nouveau «module» : Daniel CHAUDET, école de Rotangy, 60360 Crèvecœur-Le-Grand (France).

AUTRES ADRESSES A RETENIR

Correspondance avec pays de langue espagnole. Adresser vos demandes à : Rodolphe HERNANDEZ, 10, rue des Pavillons, 37260 Monts (France).

Correspondance avec pays de langue allemande : Danièle DAGOIS, «Les Gobeinettes», 03290 Dompierre-sur-Besbre (France).

Correspondance avec tous autres pays, coordination générale : Robert MAROIS, «Les Vernes», Coulanges, 58000 Nevers (France).

La F.I.M.E.M. et les départements

Bilan de travail du module «coordination des responsables F.I.M.E.M. au sein des groupes départementaux» dont j'ai pris la responsabilité depuis août 75 à Tlemcen durant la R.I.D.E.F.

Depuis septembre et plus précisément depuis le mois de décembre, j'ai consacré à ce travail une moyenne de une à deux heures par jour. J'ai expédié plus de deux cents lettres. A quoi cela aboutit ? La F.I.M.E.M. a-t-elle pour autant progressé en France ? Quel est le rendement de ce travail ? J'ai peine à pouvoir me prononcer à cette heure.

J'ai résumé toutes les données dans le tableau ci-joint. On constate que sur les 96 départements, plus de la moitié ont donné une réponse. Mais pour une simple réponse, j'ai l'impression que cela fait peu et me donne à réfléchir sur la communication dans l'I.C.E.M.

On constate que sur les 34 départements auxquels j'ai écrit en réponse à leur proposition d'adhésion (cf. dossier, lettre d'appel d'information, etc.), 22 départements n'ont pas répondu et pour certains cela fait longtemps que je leur ai écrit. Où est la coopération (chère à nos principes) ? Où est le souci de communication (cher à nos principes) ?

J'ai demandé des étiquettes auto-collantes libellées à l'adresse du responsable départemental : seulement 13 m'ont fait parvenir celles-ci ! Je n'ai pas non plus qu'à mettre des adresses sur des enveloppes. J'aime bien faire autre chose...

A noter que le premier appel lancé par Roger Ueberschlag n'a donné que 11 réponses (soit 11,4 %) ; c'est pourquoi le 4 février 1976 j'ai décidé de relancer un appel auquel j'ai joint un questionnaire aux 85 départementaux qui n'avaient donné aucun signe de vie. Ce qui a fait obtenir une quarantaine de réponses.

Quant aux cotisations, le nombre reste bien bas : 6 + 2. Il n'y a que **6 membres adhérents** par conséquent.

Un point à noter : tout groupe départemental semble ouvrir ses stages aux camarades hors-frontières en acceptant de prendre en charge les frais de stages (hébergement, matériel).

Etant chargé de faire un dossier sur les jumelages, j'ai lancé des appels aux départements ayant eu des expériences. Je n'ai reçu aucune information valable à cette heure. Là aussi, il faudrait que les G.D. prennent conscience que leurs expériences internationales (dans 6 cas) gagneraient à être connues : c'est la loi de la coopération !

Parmi les réponses aux questionnaires que j'avais adressés, j'ai relevé un certain nombre de questions surtout : j'envisage de les regrouper et d'en faire un dossier. Ce qui constituera un certain nombre de réponses à certaines questions. D'où gain de temps.

Voilà où nous en sommes au 20 mars 1976.

J.-C. Régnier
bât. F, app. 8
Z.U.P. «Le Plessis»
71300 Montceau-les-Mines

EXPLICATIONS DU TABLEAU :

- (1) Départements ayant répondu positivement au premier appel lancé par Roger Ueberschlag au mois de novembre 75.
 - (2) Départements déclarant ne pas avoir reçu cet appel.
 - (3) Départements ayant répondu positivement au deuxième appel lancé par moi-même le 4 février 76 et admettant donc un correspondant F.I.M.E.M.
 - (4) Départements ayant répondu négativement au deuxième appel.
 - (5) Départements indévisés ou en instance d'avoir un correspondant.
 - (6) Correspondants ayant fait parvenir des étiquettes autocollantes libellées à leur adresse.
 - (7) Départements ayant versé la cotisation de 100 F d'adhésion.
 - (8) Départements en instance d'adhésion (j'attends le chèque).
 - (9) Départements correspondant.
 - (10) Départements n'ayant pas encore répondu au second appel.
 - (11) Départements ayant fourni la liste des classes pouvant accueillir des camarades hors-frontière ou des étrangers intéressés par la pédagogie Freinet.
 - (12) Départements ayant répondu au premier ou au deuxième appel mais n'ayant pas donné suite à mon courrier.
- A) Nombre.
B) Pourcentage par rapport aux 96 départements ayant répondu positivement.
C) Pourcentage par rapport aux 96 départements I.C.E.M.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
01	06	04.10	06	30	01	21	01	04.10	02.03.05 . 79	11(1)	04.10	
11	08	13.18	08	50	11	28	73	11.13	07.09.12 . 80	21(5)	18.22	
21	36	22.24	23	36	28	37		18.22	14.15.16 . 81	37(9)	24.27	
37	50	27.28	34	59	33	70		24.27	17.19.25 . 83	57(8)	32.35	
52	94	32.33	51	61	37	82		32.33	26.29.31 . 90	93(5)	47.52	
57		35.47	54	71	70	93		35.47	38.39.40 . 91	01(8)	57.59	
64		60.62	55	77	71			52.57	41.42.43 . 92	66(7)	60.61	
73		66.70	67	94	73			60.62	44.45.46 . 972	82(2)	62.64	
87		75.82	78		52			64.66	48.49.53 . 974		75.77	
93		84.85			82			75.84	56.58.63 .		85.86	
95		86.88			89			85.86	65.68.69 .		87.88	
		89			93			87.88	72.74.76 .			
					95			89.95				
A	11	5	23	9	8	13	6	2	26	46	8(45)	22
	41,4%.B.	5,2%.B	23,9%.B	9,16%.B	8,33%.B	38,2%.C	6,75%.B	2,03%.B	27,09%.B	47,9%.B	23,52%.C	64,6%.C

INFORMATIONS DIVERSES

Stage imprimerie

Choisy-le-Roi, 7, 8, 9, 10 juillet 1976 à l'Auberge de Jeunesse.

Ce stage s'adresse aux camarades désireux de s'initier aux nouvelles techniques de l'imprimerie et volontaires pour s'engager sur les pistes de travail de la commission «imprimerie», notamment le congrès des imprimeurs. Ces camarades peuvent s'inscrire dès à présent, mais dans des conditions particulières. Ainsi la commission ne recevra pas d'inscriptions individuelles mais des inscriptions mandatées par leurs groupes départementaux. Ceci afin que les camarades inscrits sachent qu'ils auront à informer les autres membres de leur G.D. des travaux de ce stage. Ils auront aussi à motiver les membres sur l'imprimerie et le journal scolaire.

Ce stage se déroulera en ateliers :

- Tirage ;
- Illustrations ;
- Sérigraphie ;
- Limographe.

Les stagiaires tourneront dans les ateliers pour obtenir une vision complète du journal scolaire. Ils auront à réfléchir sur la qualité des outils, sur la déontologie et les finalités du journal scolaire.

Les prix demandés correspondent à la qualité de l'hébergement et à celle des outils fournis à ce stage. Ils seraient souhaitable que les G.D. subventionnent les camarades délégués à ce stage. Les inscriptions sont à retourner dûment remplies à Nicole GUILLOU.

(Consultez *Echanges et communications* n° 20 pour l'organisation pédagogique de ce stage.)

« Jeu-concours de préhistoire » A la recherche des objets en os taillé

Au cours de la préhistoire, les hommes ont taillé des os pour fabriquer des outils, des armes ou des objets de parure puis ils les ont abandonnés en même temps qu'ils ont disparu.

Ces objets, on les trouve encore en grand nombre, enfouis dans le sol, aux endroits que les hommes préhistoriques ont occupé il y a très longtemps.

Le préhistorien les recueille précieusement pour les étudier, connaître leurs formes, savoir comment ils ont été fabriqués. Parfois il essaie aussi de comprendre à quoi ils servaient mais la difficulté est grande car ils nous viennent d'un temps où l'homme ne connaissait pas encore l'écriture.

Heureusement il existe encore à l'époque actuelle quelques objets modernes en os très semblables à ceux qu'utilisaient nos lointains ancêtres.

De tels objets, on peut en trouver chez certains artisans, dans la boîte à ouvrage de nos grands-mères, voire dans certains de nos musées, etc.

Recenser, étudier ces objets modernes avant qu'ils ne disparaissent complètement, peut apporter une aide précieuse au préhistorien ou à l'ethnologue en leur permettant de mieux comprendre les outils préhistoriques qu'ils ont pu découvrir au cours de leurs recherches, soit pour les reconstituer s'ils n'en possèdent que des fragments, soit même pour deviner leur utilisation probable.

C'est ainsi que les aiguilles à chas datant de plus de 20 000 ans ressemblent tout à fait à certaines aiguilles de couture utilisées encore actuellement.

A vous de découvrir autour de vous des objets en os. Si vous en trouvez :

1. Dessinez-les ou mieux photographiez-les en indiquant leurs dimensions.
2. Précisez :
 - Où vous les avez trouvés ?
 - A votre avis à quoi servent-ils ou servaient-ils ?
 - S'ils sont encore fabriqués ;
 - Au cas où quelqu'un dans votre entourage se sert d'un os, ou d'un morceau d'os, qu'en fait-il ?

Envoyez vos réponses ou mieux apportez-les entre le 12 et le 26 septembre 1976 à l'adresse suivante :

Centre National de la Recherche Scientifique. Exposition : «Le C.N.R.S. et la préhistoire sur les cinq continents : 3 millions d'années, l'aventure humaine», Palais de la Méditerranée, 15, promenade des Anglais, 06000 Nice.

Les auteurs des meilleures réponses reçues avant le 26 septembre recevront un très beau livre sur la préhistoire.

Fiche d'inscription

Nom :

Prénom :

Adresse :

Département :

Visa du groupe départemental :

HEBERGEMENT

Délégués	A	B	C	D
Adultes :				
Enfants :				
Nombre de personnes à héberger :				
Frais de stage : 100 F.				
Total				

A : Pension complète 50 F par jour et par personne.

B : 1/2 pension. Camping (1 repas + petit déjeuner) 30 F.

C : Caravane. Autonomie 20 F par caravane.

D : 1 repas (préciser lequel) 15 F.

Fiche à retourner dûment complétée avec chèque et deux enveloppes timbrées à votre adresse à : Nicole GUILLOU, 12, rue Rollin-Régnier, 94600 Choisy-le-Roi.

FICHE D'INSCRIPTION

Partie pédagogique : à retourner à Réginald BARCIK, 13, rue Jean-Jaurès, 08330 Vrigne-aux-Bois.

Nom :

Prénom :

Adresse :

Département :

J'apporte :

- Matériel (en préciser la liste) ;

- Documents (préciser) :

* Mise en page ;

* Illustration ;

* Journaux ;

* Recherches.

Je voudrais expérimenter :

Je voudrais débattre de :



DES LIVRES QUE NOS ELEVES ONT AIMES



Présentations et comptes rendus réalisés par Suzon et Claude CHARBONNIER, Marie-Aimée CUCHET et Christian POSLANIEC.

En maternelle :

Trois albums Ecole des loisirs.

REGARDE CE QUE JE SAIS FAIRE, par José ARVEGO. 19,50 F.

Histoire de deux vaches un peu folingues qui concourent d'imagination pour inventer des mouvements que l'autre ne parviendra jamais à faire. C'est rigolo.

MANUELLA, par Robert TALLON. 25 F.

Manuella c'est une petite fille qui veut devenir danseuse. Situations baroques et péripéties moins intéressantes, cependant que l'idée de départ. Les enfants, à leur tour peuvent réaliser un album à partir de personnages-mains et ça les lance à la fois sur les pistes imaginaires du jeu avec les mots, et sur les techniques de peinture de mains, de pieds, etc.

LEO, par Robert KRAUS et José et Ariane ARVEGO.

Léo c'est un petit tigre qui ne sait rien faire convenablement. Ni lire, ni écrire, ni dessiner, ni parler... Rien quoi. Alors que les autres animaux y parviennent parfaitement. Le père est inquiet et observe Léo... mais ne voit rien venir. Mais la mère s'interpose : «Patience... Ne l'observe pas tout le temps !... Laisse-le tranquille.» Le père accepte et laisse passer le temps. Léo joue... continue à jouer... «Et puis, tout d'un coup, à son heure, Léo s'épanouit comme les fleurs au soleil» et très vite il apprend tout ce qu'il ne savait pas faire et cela se termine par ce «Moi aussi je sais le faire.» Livre idéal pour que les enfants en difficulté s'identifient à Léo et ne se découragent pas. Bonne leçon pédagogique aussi !

Pour les enfants qui savent lire :

Une nouvelle collection à l'Ecole des loisirs : Renard Poche. Principal avantage : son prix très abordable (10 à 12 F). Les meilleurs titres parus :

LE ROI, LES SOURIS ET LE FROMAGE (4 à 8 ans), par Nancy et Eric GURNEY.

Fable illustrée d'un roi qui adore le fromage. Alors viennent les souris. Pour s'en débarrasser on amène des chats... Pour se débarrasser des chats, des chiens... Et ainsi de suite : des lions, des éléphants et... des souris ! Les dessins sont très drôles.

MAIS JE SUIS UN OURS (5 à 9 ans), par Frank TASHLIN.

Un ours hiberne dans sa caverne mais, pendant son sommeil, on construit une usine à cet endroit. Quand il se réveille il ne comprend pas et, avant d'avoir compris, se fait interpellé par un contremaître :

— Eh ! Vous là-bas ! Au travail !

— Mais... je suis un ours !

— N'essayez pas de vous payer ma tête, vous n'êtes pas un ours. Vous êtes un imbécile qui a besoin de se raser et qui porte un manteau de fourrure !

L'ours qui continue à se plaindre est renvoyé à tous les étages de la hiérarchie et, partout, c'est le même refrain si bien qu'il se met au travail. La conclusion est belle aussi mais ne la déflorons pas !

CRIN BLANC (4 à 12 ans), par Albert LAMORISSE.

C'est le livre bien connu réédité dans une collection abordable (notez aussi qu'il existe en «Rouge et Or souveraine», 7 F, mais sans photo).

FELIX PARFAIT (4 à 14 ans), par Bernard WABER.

Sorte de bande dessinée. Félix Parfait, c'est l'enfant idéal qui fait tout bien, qui est sage, travaille bien à l'école, ne désobéit jamais, etc. A la fin on s'aperçoit que c'est un automate.

QUE VOIS-TU ? QU'EN DIS-TU ? (4 à 6 ans), par Maria Enrica AGOSTINELLI.

Jeux avec les dessins. Un bérêt se révèle parapluie, un parapluie chauve-souris, une banane, un toucan, etc. Et pour terminer, un homme au visage affable qui cache une matraque derrière son dos, et un vagabond barbu à l'air méchant qui dissimule une fleur.

LE VOLEUR XY (7 à 12 ans), par Rüdiger STOYE.

Beaucoup de texte. L'histoire d'un garçon qui, ayant vu à la télé le portrait d'un voleur recherché, joue au détective. Tout à fait par hasard il le trouve, sans l'identifier et, les circonstances aidant, vit plusieurs jours avec lui. C'est alors seulement qu'il le reconnaît mais sa vision des choses a totalement changé !

Et d'autres titres :

SI J'ETAIS GRAND, par Eva JANIKOVSKY. Editions Flammarion, 11 F.

La vision d'un adulte par un enfant. D'abord l'adulte réel : «Tiens-toi bien... Lave-toi les mains... Range tes jouets...» Ensuite l'adulte imaginaire : «Si j'étais grand, je me promènerais toujours en chaussons ; j'aurais une girafe ; je sonnerais à toutes les portes...»

Un second album dans la même veine a été publié chez le même éditeur : REPONDS GENTIMENT MON PETIT.

ROSE BOMBONNE, par Adela TULIN et Nella BOSNIA ; Editions des Femmes.

Chez les éléphants : mâles gris et femelles roses. Et transposée, toute la différenciation sexuelle que la société reproduit dès le plus jeune âge. A la fin une fillette éléphant se révolte, sort de son enclos et, comme elle s'amuse bien, bientôt toutes la suivent. A lire pour savoir pourquoi elles deviennent grises comme les mâles !

MAX ET LES MAXIMONSTRES. Ecole des Loisirs.

Un album qui fait peur parce qu'il est plein de monstres issus de l'imagination du héros. Cela ravit les gosses et, d'ordinaire, effraie les enseignants et les parents !

TISTOU LES POUCES VERTS (Rouge et Or Souveraine). Lu par la section des C.E.2, écouté par les C.P. et S.E.

Résumé (par les enfants) :

«Tistou est un petit garçon qui habite une très belle maison. Ses parents sont très riches. Son père est directeur d'une usine de canons. Tistou ne peut pas rester à l'école car il s'y endort toujours. Alors ses parents décident de lui faire donner des leçons de jardin, d'ordre, de maladie, de misère...»

En apprenant à semer des fleurs, Tistou découvre qu'il a les «pouces verts» et qu'il peut faire pousser n'importe où toutes les plantes qu'il veut. Alors il va se servir de ses pouces verts pour rendre la vie plus heureuse. Il n'y a que le jardinier Moustache qui connaisse le secret.»

Intérêt :

Les enfants sont sans cesse dans l'attente des effets produits par les pouces verts de Tistou.

— Ils sont confrontés à de très nombreux problèmes «pas de leur âge» et qui pourtant les intéressent : la prison, la guerre, le chômage et la pauvreté, la maladie, la mort...

— Cette lecture est un véritable déblocage de l'imagination.

Prolongements :

— Débats en classe après chaque chapitre important et à la fin du livre.

— Communication aux correspondants des impressions après cette lecture, sous la forme d'un album (illustré à la craie d'art) et dont voici quelques passages :

«Dans leurs vilaines cabanes, les chômeurs deviennent de plus en plus pauvres et, à la fin, ça les rend méchants. Quelquefois il y

en a qui se battent. Et d'autres deviennent des voleurs. Croyez-vous que les gens qui sont méchants ou voleurs sont toujours des gens malheureux ou pauvres ?»

«Moi j'ai de la chance, comme Tistou. Je serais malheureux s'il fallait que je reste à l'hôpital, toujours couché, sans pouvoir bouger.»

«Je suis du même avis que Tistou : si on met les prisonniers dans des prisons tristes, ils ne deviendront pas plus gentils. Ils s'ennuient parce qu'ils n'ont rien d'intéressant à faire...»

«Ceux qui commandent la guerre, ça ne se voit pas qu'ils sont méchants. Ce n'est pas eux qui tuent puisqu'ils le font faire par d'autres mais c'est pourtant eux les responsables. Mais il font semblant de vouloir la paix.»

«Si j'avais les pouces verts, je ferais pousser des fleurs dans la ville tout le long des trottoirs.»

LES NAVETS DE MATHURIN. Texte de Simone RIGHETTI, images de Kersti BUISSON (Magnard, «Album grand carré», 10,50 F).

Les navets de Mathurin constitue une des tentatives pour sensibiliser les enfants aux problèmes de l'écologie : Mathurin, aidé par les oiseaux et par le nain jaune, cultivait de «très bons petits navets bien tendres et bien blancs» jusqu'au jour où un représentant de polomponpon lui proposa son aide pour le débarrasser des limaces vertes... Les navets grossissent, mais aux limaces vertes succèdent les limaces rouges, puis les noires... Et à chaque fois, Mathurin devait utiliser un produit plus nocif qui finit par tuer les animaux et empoisonner les gens par navets interposés... La fable est agréable à lire et a beaucoup intéressé des élèves de C.E.1. Regrettons çà et là, dans un texte aussi court, quelques fautes d'orthographe (p. 12) ou de ponctuation (p. 26 et 27). Cet album, d'un prix accessible, a constitué le point de départ d'une discussion sur les méfaits de l'emploi inconsidéré des produits chimiques en agriculture, sur la course à la production au détriment d'une certaine qualité, sur les problèmes de pollution et d'écologie. Quatre pages à la fin du livre invitent à cette réflexion, à une certaine recherche en évoquant le problème des colorants (bonbons, jambon), du sucre raffiné, du pain très blanc opposé au pain complet.

Une occasion d'ouvrir en classe la discussion sur les problèmes de notre temps...

D'autres ouvrages pour enfants évoquent ces problèmes : LA SOURIS ET LES POISONS, par exemple. Nous en parlerons dans un prochain numéro.

ALI ET SON COPAIN, Madeleine GILARD (La Farandole, collection «1 000 images», 6,50 F).

Ali et Michel sont de grands et vrais amis depuis le jour où Ali a défendu Michel contre un grand à la récréation. Michel est un jour renversé par une voiture : jambe cassée. Ali va le voir avec sa maman et celle-ci s'occupera du jeune garçon dont les parents travaillent tous deux. Le papa de Léonor viendra réparer l'armoire de Michel qui, en définitive, aura beaucoup de visites. Cet accident aura transformé la façon d'être des gens du quartier : «tout le monde se connaît, on se dit bonjour dans la rue»...point de départ d'une solidarité entre les habitants si différents... et d'une meilleure compréhension.

Au C.E.1 les enfants ont bien aimé ce livre qui peut offrir des pistes de discussion variées (racisme, vie dans les quartiers, relations entre les gens, etc.) à partir d'un récit où chaque élève des villes peut retrouver une parcelle de son vécu.

L'ADIEU AUX BETES, Jean-Yves DOMALAIN (Arthaud, 45 F).

Les enfants aiment les animaux, c'est bien connu. Ils s'intéressent à tout ce qui les touche... et certains sont même persuadés — et de nombreux adultes partagent ce point de vue — que les animaux sauvages sont très heureux d'être hébergés dans les zoos et autres safari-parcs... Si tel est le cas dans vos classes, lisez-leur des passages de l'ouvrage de J.-Y. Domalain. Ancien trafiquant d'animaux, l'auteur a commencé un beau jour à se «poser quelques questions» sur son travail et il partit en 1970 visiter ses principaux clients : zoos et cirques. «Ce voyage me montra que 80 % des animaux expédiés par mes soins étaient morts pendant le transport et les premiers mois de captivité. Je pus constater de mes propres yeux les conditions

effroyables dans lesquelles les survivants étaient détenus... nous dit-il. Cette conversion explique ce livre bourré de détails précis. Qu'on en juge :

«Le paysan capteur touche, pour un gibbon en bon état, c'est-à-dire sans blessure apparente, de 50 à 70 francs. Le collecteur le vend 150 francs à l'exportateur qui, lui, le fera passer d'un seul coup à 1 000 francs ! Quant à l'importateur européen ou américain, il fera tranquillement la culbute. Le dernier client déboursa plus de 2 000 francs pour un singe qui en valait au départ 50. Ce sont donc les importateurs et les exportateurs, c'est-à-dire les intermédiaires, qui font les plus gros bénéfices. Leurs frais, surtout ceux des seconds, sont minimes : la main-d'œuvre locale, si elle n'est pas compétente, au moins ne coûte pas cher ; la nourriture, bon marché, est toujours distribuée avec beaucoup de parcimonie. L'importateur grossiste, lui, doit quand même payer le transport par avion. De toute façon, les deux derniers maillons de la chaîne s'engraissent de la belle façon.

Les oiseaux se révèlent particulièrement intéressants. Ils sont, de plus commandés en grand nombre. Un envoi de 3 000 mainates n'est pas exceptionnel. Ce volatile, bradé de 3 à 5 francs par le paysan, le grossiste le revendra au moins 150 francs. Les individus prétendus parlants, ou même présentant des aptitudes à l'élocution (!), atteignent beaucoup plus encore. Sur le quai de la Mégisserie, à Paris, il n'est pas rare de voir des mainates de la grande variété coûter plus de 1 500 francs. Le chiffre est dur à avaler, lorsqu'on connaît le prix de départ. Certes, les pertes sont importantes, mais largement compensées par des bénéfices faramineux.

Si l'on peut, à la rigueur, faire bénéficier le piéteur, pauvre type inculte, mangeant à peine à sa faim, de circonstances atténuantes, les autres intermédiaires apparaissent comme de sordides personnages ne méritant ni pitié ni égards.»

Python attrapé au nœud coulant en fil de fer, félins ligotés avec du barbelé et mourant de gangrène, pangolins cloués par la queue au plancher de leur cage, l'auteur nous présente le visage caché de la capture des animaux, celui qu'escamotent télé, cinéma et autres reportages à l'eau de rose.

«On tue la mère pour s'emparer de son petit. Il arrive qu'il faille supprimer trois ou quatre femelles avant d'arriver à récupérer un jeune viable... Les tout nouveaux-nés ne survivent jamais ; même les plus âgés sortent rarement indemnes de l'affaire...»

On pourrait multiplier les exemples... L'ouvrage abonde en faits précis... De la vie intime d'un braconnier à la critique de certains «protecteurs de la nature», l'auteur pourfend allègrement tous ceux qui vivent sur le dos (et la vie) des animaux sauvages, «les zoos ou la tôle à perpète», «les cirques ou les travaux forcés» notamment...

Livre excessif direz-vous... d'autant plus suspect qu'il est écrit par un ancien «profiteur du système»... Et cette mode qui pousse à l'achat de python, crocodile et autres singes, qui fait pousser comme des champignons les parcs zoologiques aux quatre coins de l'hexagone, n'est-elle pas excessive ?

Quelques bandes dessinées peu connues, et c'est dommage !

VALENTIN LE VAGABOND. 5 albums parus chez Dargaud.

Valentin est un vagabond sympathique et honnête, pourchassé par des gendarmes stupides et des «honnêtes» gens qui se révèlent souvent voleurs, menteurs, etc. Il se trouve toujours mêlé à des aventures qui, pour être rocambolesques, ne se situent pas moins dans ce monde-ci. Sous des dehors rigolards, cette bande dessinée met à mal l'idéologie bien pensante. Le meilleur de la série : VALENTIN CHEZ LES HIPPIES.

OLIVIER RAMEAU, par DANY et GREG. 6 albums parus.

Description d'un monde totalement imaginaire peuplé de personnages à la Alice aux pays des merveilles. Des trouvailles continues ! D'autant plus que, souvent, des gens extérieurs s'y trouvent introduits et tentent d'y implanter leurs mœurs : travail, compétition, argent, etc. Ça fait réfléchir. Un des meilleurs : L'OISEAU DE PAR-CI, PAR-LÀ.

Second degré



PROFESSEUR DE LANGUE DANS UN C.E.S.

Une interview de Michèle POSLANIEC par l'I.D.E.M. 72

Michèle POSLANIEC enseigne l'anglais dans un C.E.S. de la périphérie du Mans, qui accueille autant d'enfants de la campagne que de la banlieue ouvrière. C'est la cinquième année qu'elle est dans le même établissement et, depuis trois ans, elle y travaille à mi-temps. Cette année, elle a une troisième avec anglais renforcé, et une cinquième de transition.

Une pédagogie de recherche

— Pourquoi fais-tu de la pédagogie Freinet ?

MICHELE. — Si je pratique cette pédagogie qu'on appelle Freinet parce qu'on n'a pas trouvé d'autre nom pour l'instant... moi j'appelle ça une pédagogie de recherche, c'est-à-dire que je suis incapable de faire quelque chose deux fois pareil, en particulier d'une année sur l'autre.

A partir du moment où j'ai commencé à enseigner cela a été ça : recherche de quelque chose d'autre, trouver des trucs qui puissent plaire aux enfants, qui puissent les faire vivre réellement, qui puissent me permettre, moi, de ne pas avoir une action d'autorité sur eux parce qu'il y a une chose dont j'ai horreur et que je ne peux pas faire, c'est de les obliger ; avoir une action telle que tout se fait par force, que tout ne passe que par l'autorité du professeur. Quand j'ai découvert ça en pratiquant le métier, au tout début, j'ai tout de suite cherché une autre façon de faire la classe. C'est-à-dire que ce qu'on m'avait appris ça ne pouvait pas du tout coller avec moi. Voilà, c'est clair !

— Sur quel plan la différence entre pédagogie traditionnelle et pédagogie Freinet, te semble-t-elle la plus apparente ?

MICHELE. — L'autorité. Le gros axe de la pédagogie traditionnelle, j'ai l'impression que c'est ça ! D'ailleurs, à ces gens-là qui ne vivent que de ça, si on leur cassait leur baraque, si on empêchait toutes les histoires de punition et tout ça, qu'est-ce qu'ils feraient ?

S'il n'y avait plus les notes, s'il n'y avait plus tout ça, je t'assure qu'il y en a qui n'auraient plus qu'à s'en aller sous terre, vraiment !

— Qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ta relation aux gosses ?

MICHELE. — L'ennui, dans ce genre de question, c'est qu'il nous vient toujours des clichés du genre : c'est pour l'épanouissement, etc. Effectivement, j'ai d'abord répondu : c'est de les voir vivre ! Cela ne veut pas dire grand chose ! C'est-à-dire que quand la relation entre eux et moi est bonne, qu'on se sent content de parler, même en anglais, de communiquer des choses, bon, c'est peut-être pas l'essentiel, mais j'ai l'impression qu'il se passe beaucoup de choses à ce niveau-là. Ensemble : de moi à eux et d'eux à moi, mais aussi entre eux. Quand je les vois se répondre sur des trucs qui commencent à être un petit peu intéressants, pour moi c'est une victoire en quelque sorte, c'est la victoire de mon boulot. Si j'arrive à leur donner envie de se parler comme ça, même en anglais, c'est déjà beaucoup. Et puis aussi, c'est chouette quand je les vois réaliser des choses, quand ils font des enquêtes et qu'ils obtiennent un résultat. Quand ils ont réussi à fabriquer quelque chose, à en faire une synthèse, c'est pas mal, ça me rend assez contente finalement.

— Dans ce que tu dis j'ai l'impression que l'anglais est un obstacle supplémentaire à franchir pour arriver à l'important.

MICHELE. — Je le vis souvent comme ça. C'est effectivement un obstacle dans mon enseignement. Oui ! ça paraît gros, mais c'est vrai ! Parce que moi je n'en fais pas un but et c'est ce que des inspecteurs me reprochent, sans s'en rendre compte.

C'est que, pour moi, la langue, ce n'est pas le but de mon éducation en classe. Je vois au-delà de ça. Alors il faut que je réussisse à n'en faire qu'un truchement, qu'un moyen, qu'un intermédiaire, mais il faut d'abord qu'ils puissent l'accaparer cet intermédiaire, qu'ils puissent se le prendre, se l'assimiler. C'est pour ça que parfois je me dis : il faudrait que je travaille avec des grands qui ont déjà assimilé la langue, que ça puisse être un outil comme un autre, pour parvenir à faire autre chose.



— *Oui mais tu as réussi à sensibiliser des classes à l'anglais justement parce que c'était autre chose qu'un apprentissage clos !*

MICHELE. — Oui !

— *Et puis il y a autre chose : tu n'as pas beaucoup parlé de l'ouverture sur l'extérieur, et en particulier sur un milieu extérieur parlant anglais.*

MICHELE. — Naturellement, l'expérience avec les correspondants c'est une profonde satisfaction quand tu vois que ça marche bien, qu'il y a des relations avec des parents anglais, que des parents français rencontrent des parents anglais, qu'il se passe autre chose que l'apprentissage d'une langue.

Et puis les enfants, quand tu les vois ensemble, quand ils se rencontrent, quand ils vivent ensemble dans la maison du correspondant, que tu les vois heureux, quand tu les vois pleurer lorsqu'ils se quittent, tout ça c'est chouette, c'est vrai ! Quand tu vois des anciens élèves qui viennent te réclamer, même une fois sortis du C.E.S., de revenir avec toi en Angleterre, ça aussi ça fait plaisir.

Enfin je ne suis pas contente de ce qui s'est passé dans la classe quand il n'y a pas eu d'échanges, quand c'est resté froid, même si c'est une classe modèle ! Quand on en reste à «une leçon bien faite»... de toutes façons je ne sais plus ce que c'est maintenant, ça ne m'arrive plus ! Même quand je me force il y a toujours des «bavures».

Quelque chose d'assez ordinaire

— *Comment tu démarres, en début d'année ?*

MICHELE. — Je ne peux pas répondre à ça. Ce n'est pas une généralité ! C'est un cas particulier à chaque rentrée. Chaque rentrée, chaque classe, c'est pas pareil.

— *Alors comment as-tu démarré, cette année, en troisième, avec une classe que tu n'avais encore jamais eue ?*

MICHELE. — Comment j'ai démarré avec eux ? Je ne m'en rappelle plus ! De toutes façons je m'étais dit avec eux que je serais la plus prudente possible. C'est-à-dire que je ne ferais pas d'extravagances pédagogiques. Bien sûr, je n'ai pas réussi à m'y tenir vraiment, enfin, j'ai essayé de me contrôler disons ! Donc au début j'ai dû faire quelque chose d'assez ordinaire. A la première séance on a dû démarrer sur les vacances, vachement traditionnel comme truc ! De façon à entendre tout le monde, à les forcer à parler un peu. Prise de contact. Après j'ai repris l'idée en leur faisant développer par groupe les exposés sur les différents thèmes de vacances qu'on pouvait regrouper.

Ce travail était parti, pour être traditionnel et évidemment ça a dévié très vite !

— *Peux-tu préciser comment ça a dévié ?*

MICHELE. — En fait, c'est au niveau des problèmes que ça a soulevé dans la classe, auprès des élèves et des parents. C'est là que je m'aperçois que ce n'est pas traditionnel. C'est-à-dire que certains élèves m'ont réclamé de «s'occuper» du livre. Effectivement, j'avais oublié que le livre, pour eux, c'était sacré ! On ne s'était pas servi du livre du tout je crois.

Donc ils n'étaient pas rassurés ! Ensuite, ils m'ont réclamé de la grammaire, bien expliquée, bien claire, etc. Les parents, en gros, c'est la même chose. Ceux qui sont venus et qui s'inquiétaient c'était pour la grammaire. Et puis, bien sûr, on a eu une discussion avec les élèves à propos de la notation, du contrôle, et tout ça. Là aussi, ce n'est pas du tout traditionnel puisque je n'ai pas mis une seule note du trimestre, que je n'ai pas fait une seule interrogation écrite, etc., etc. Les élèves d'ailleurs... il n'y en a pas un seul qui se soit bloqué à cause de cela. On en a discuté une heure... Je suis tombée quand même sur des enfants qui avaient réfléchi un petit peu au problème et qui voyaient ça d'une façon assez ouverte. Ils ne sont pas mécontents de ne pas être notés, de n'avoir pas d'interrogations écrites, ça ne leur paraît pas aberrant. Autrement, bien sûr, on a vécu tout ce premier trimestre sur des choses personnelles au départ. Après les exposés sur leurs vacances, on a eu des correspondants en Australie. Alors ça nous a fait aussi un travail plus original qu'on ne pense, avec des recherches sur l'Australie, un envoi des Australiens qui a donné du travail à certains, avec des lettres faites collectivement. Evidemment, c'était des choses qu'ils n'avaient pas faites avant. C'était nouveau pour eux. On discutait à propos des Australiens, on organisait la classe à ce niveau-là, tout en anglais bien sûr, c'était quand même assez chouette. Il y avait des relations entre nous et des contacts entre les élèves qui étaient certainement différents de ce qu'ils avaient vécu jusqu'à maintenant, surtout en anglais, je pense. En plus j'ai la chance d'avoir anglais renforcé avec un petit groupe, alors ça fait une vie à part, ce qui leur donne une autonomie encore plus grande. On a déjà fait des choses un petit peu originales. Par exemple, on a fait une enquête dans un quartier spécial à deux ou trois kilomètres du C.E.S. On a fait une enquête sur place qu'on a préparée, bien sûr, tous ensemble, en anglais. On a préparé un questionnaire en français pour poser des questions aux gens. Ensuite on est revenu avec ça et on a tout mis en anglais en discutant... Faire un compte-rendu correct et tout... Ensuite le travail d'exposition, avec plan de la cité, etc. Avec ce groupe d'anglais renforcé on a organisé notre trimestre ensemble. Cela aussi devait être nouveau pour eux. On a prévu les dates ; j'ai essayé d'être exigeante à ce niveau-là, et jusqu'à présent ça a été bien respecté. En général, les travaux présentés sont suivis d'un bon débat. Cela ne va pas toujours très loin mais au moins il y a des questions, c'est vivant.

— *Tu fais un journal ?*

MICHELE. — Non, pas cette année. D'ailleurs le journal, en anglais, ça ne m'a jamais satisfaite. Forcément, c'est ridicule : ça s'adresse à qui ? Aux parents ! Les parents ne comprennent pas l'anglais, surtout dans ce milieu-là. Ils veulent bien le regarder comme ça ! J'ai toujours été déçue par les journaux que j'ai faits. Il faudrait trouver une autre formule, soit avec un collègue de français, soit avec un collègue d'histoire. Il y aurait quelques textes d'anglais parmi ça, mais je ne peux pas me permettre de faire un journal tout en anglais.

— *Et la correspondance ? Le voyage-échange avec l'Angleterre ?*

MICHELE. — Le voyage-échange ne concerne pas les troisièmes puisque c'est sur deux ans. Ne sont concernés que ceux qui ont fait de la correspondance et ont reçu leur correspondant l'an dernier ; ils vont aller les voir cette année. Donc ne sont concernés que mes anciens élèves : ceux que j'ai en cinquième cette année, plus les anciens des années précédentes qui vont revenir avec moi en Angleterre.

— *Ça fera combien de fois que tu iras en Angleterre avec des groupes ?*

MICHELE. — Ça fera la troisième fois, et eux sont venus deux fois.

— *J'ai remarqué qu'avec ces troisièmes tu parlais parfois anglais, parfois français !*

MICHELE. — Il y a un caractère un peu plus affectueux à parler français ; ça joue aussi. Vraiment c'est une question de circonstances. Par exemple, avec la classe entière, je me fais

quand même un loi de ne parler qu'anglais, et je les force à ne me parler qu'en anglais même pour me demander quelque chose qui n'a rien à voir avec la classe. Et on y arrive, forcément, en troisième, c'est ça qui me plaît.

— *Tu ne trouves pas cela artificiel ?*

MICHELE. — Artificiel ? Oui bien sûr, mais à partir du moment où c'est un jeu... C'est vraiment un jeu, dès le début de l'année on l'a dit... ça marche quand même !

Bien sûr, s'ils n'arrivaient pas à s'exprimer du tout comme ça fait avec des plus jeunes, dans ce cas-là, moi je ne pourrais pas supporter non plus ! Parce qu'il y a des tas de trucs qu'on doit se dire, au niveau affectif... Si tu n'arrives pas à le dire, quelle vie décharnée dans une classe ! Alors je leur laisse la parole en français.

— *Mais, j'imagine qu'ils n'emploient pas toujours des tournures correctes, en anglais. Alors que fais-tu ? Tu les corriges ?*

MICHELE. — Je les corrige bien sûr... enfin, je leur laisse dire le truc et puis... ça dépend de la faute qui est faite... En principe, j'essaie de les corriger, mais si le message me paraît plus important et que la faute n'est pas très grave ça m'arrive de laisser passer quelque chose. Je n'oublie pas trop cet objectif de correction de la langue, surtout en troisième. Ils en ont besoin quand même pour leur examen. Je me force aussi, c'est vrai, à leur corriger leurs fautes. J'essaie de ne pas trop les interrompre ; c'est vachement délicat de corriger une faute en anglais quand il font une phrase ! En général je fais beaucoup de gestes, juste un petit truc comme ça suffit, surtout quand ils commencent à savoir, ils se rappellent la faute qu'ils font d'habitude, alors ça suffit !

Il y a des relations qui s'établissent

— *Tous les enfants n'acceptent pas d'avoir avec toi une relation prof-élève différente de l'habituelle.*

MICHELE. — Oui, en troisième j'ai vu des élèves se refermer parce que certains — une ou deux filles surtout —, ne comprenaient pas très bien ce que je voulais, comment je voulais travailler et parce qu'elles ne se sentaient pas non plus sécurisées, parce qu'il n'y avait pas, pour telle date, tel exercice, gna, gna, gna, gna, etc. Pour un des garçons c'est différent ; j'ai compris que c'était parce qu'il y avait les parents derrière, qui me désapprouvent depuis longtemps — j'avais eu déjà son frère —. J'ai eu une conversation avec les parents.

— *Est-ce que ça a arrangé quelque chose ?*

MICHELE. — Oui, au niveau du gars, parce qu'on a eu une explication entre nous, avec ses parents et qu'il a pris la parole, alors que c'était le gros reproche que je lui faisais en classe, de ne jamais prendre la parole. Toujours est-il qu'il a changé de place en classe, qu'il a demandé la parole. Moi-même j'ai fait un effort, ironiquement, c'est-à-dire que j'ai pris mon rôle très bien, j'ai fait une petite leçon classique, avec le livre et tout, je les ai interrogés... enfin j'ai fait marcher la boutique. Il y en a qui étaient d'ailleurs enchantés, évidemment. Je leur ai donné une page entière d'exercices à faire, etc. La fois suivante je les ai interrogés sur la leçon qu'on avait faite, oralement quand même, sans mettre de note, ça je n'y arrive pas, ça ne va pas jusque là. Pour l'instant ça va. Les filles qui étaient inquiètes parce qu'il n'y avait pas de barrières bien déterminées ont l'air un peu rassurées. Cela va peut-être nous permettre d'avoir d'autres ouvertures une fois ce cap-là passé, j'espère.

— *Comment ça se passe avec les parents, en général ?*

MICHELE. — Au cours de la réunion parents/professeurs, je les ai tous vus ou presque, les parents. C'est d'ailleurs la première fois que ça m'arrive de voir tant de parents d'une classe. Et chose nouvelle aussi, ils venaient avec leurs enfants. Tout s'est très bien passé. Certains, surtout une mère, avait l'air très anxieuse, alors je l'ai rassurée en lui expliquant que le travail qu'on faisait était du travail utile pour le B.E.P.C. et que si sa fille avait besoin de faire des exercices, qu'elle en fasse et me les donne à corriger — je l'avais dit et répété aux élèves déjà —. C'est la seule qui avait un petit peu des réticences hormis les parents dont j'ai déjà parlé.



Autrement, j'ai eu des questions sur les notes. D'ailleurs, quand ils ne me posaient pas la question c'est moi qui la faisais naître ; ça me permettait d'expliquer pourquoi je ne mettais pas de notes, ce que j'en pensais des notes, je préfère les appréciations ; et je n'ai pas eu d'objections, les gens avaient l'air d'être soit favorables soit de comprendre la situation et d'accepter très bien.

— *Est-ce que les parents avaient conscience que tu pratiquais une pédagogie différente ?*

MICHELE. — Si tu veux, ils en ont conscience à partir du moment où il y a justement ce problème des notes. Ce n'est pas comme pour les autres : il n'y a pas de notes sur le bulletin. Ils avaient tous le bulletin de l'enfant où, bien sûr, il y a des matières où il y a des alignées de notes, et puis moi, il n'y avait vraiment rien du tout. Alors je les voyais chercher dans le carnet pour commencer à parler parce que la note c'est bien : on a quelque chose sous les yeux. Et puis rien ! Quand je les voyais chercher, je riais un peu et je leur disais : «Pas la peine de chercher, vous n'en trouverez pas : il n'y en a pas !» et puis voilà, ça démarrait comme ça. Alors pour eux ce n'est quand même pas tout à fait naturel puisque les autres en mettent.

Il y en a qui ont une opinion là-dessus et qui sont contents. Il y en a qui sont étonnés et quand on leur explique ils comprennent. Et peut-être qu'il y en a qui n'acceptent pas mais qui ne le disent pas ! Autrement, pour le reste du travail, il y a le fait qu'on n'utilisait pas le livre ; ça aussi c'est quelque chose d'assez nouveau.

Ce sont plutôt les enfants qui ont des ouvertures là-dessus. Je me rappelle la réflexion d'une fille : «Ah, c'est quand même drôle parce que quand je viens avec vous, je me sens décontractée, je me sens bien.» Elle n'a pas dit «je n'ai pas peur» mais ça voulait dire ça, «alors on est presque trop bien. On ne sent pas l'obligation de faire des choses, de travailler...» Et puis elle comparait avec les années précédentes : «J'ai peur ! Pendant une heure je suis contractée. Je ne peux pas bouger, et avec vous c'est tout le contraire.» Elle disait en conclusion : «Faudrait un juste milieu !». C'est là que je vois comment ils prennent ma pédagogie. Effectivement, il y en a qui l'ont vécue comme ça, comme le laisser-aller complet par rapport à d'autres matières où ils sont bridés complètement. C'est souvent ressenti comme ça ! C'est le problème des secondaires tiens ! Le fait d'être une soupape quand on fait de la pédagogie Freinet.

— *Quels sont tes rapports avec ton chef d'établissement ?*

MICHELE. — Avec le principal, c'est bien, parce que, petit à petit il se met au courant sur ma façon de faire. Pas toujours avec plaisir parce que c'est souvent à propos de déboires vis-à-vis des parents. C'est à propos de ces choses-là qu'on a des mises au point. Il a une attitude ouverte, une attitude d'attente, parce qu'il ne sait pas, en fait... Je pense qu'il ne connaît pas beaucoup la pédagogie Freinet. Il semble ne pas avoir d'a priori, de préjugés, et c'est déjà beaucoup.

Il semble... parce qu'on peut toujours dissimuler... mais avec les relations que j'ai eues avec lui à cause des parents, j'ai

l'impression que c'est solide, sinon il aurait déjà pu me descendre, ou s'y prendre d'une façon elle que ça n'aurait rien arrangé ! Autrement dit, il m'aide quand même d'une certaine manière. Il favorise et permet certaines choses. Bien sûr, il ne faudrait pas que ça dépasse certaines bornes je crois. Je sens ces choses-là plus que je ne peux les raconter réellement...

— *A ton avis, est-ce qu'il y a des risques à pratiquer la pédagogie Freinet quand on est isolée, comme ça, dans un établissement secondaire ?*

MICHELE. — Il y a des risques oui ! Des risques avec les parents, si tu as un principal qui n'est pas du tout d'accord et qui n'attend que des trucs comme ça pour te foutre en l'air, alors là tu peux être sûr d'y passer !

— *Ça a donc beaucoup d'importance la qualité d'accueil de l'administrateur ?*

MICHELE. — Oui, je crois. Il y a aussi l'atmosphère avec les collègues.

Par exemple, l'autre fois, une collègue disait à propos du matériel d'anglais à choisir : « Faut lui demander ça à elle ; elle a l'habitude, elle connaît mieux ça que nous ! » J'ai vu qu'elle savait que je travaillais différemment, alors qu'on n'avait jamais eu de discussion là-dessus avec elle, et puis elle ne donnait pas l'impression de mépriser cette façon de travailler.

— *As-tu l'occasion de travailler avec d'autres profs de ton C.E.S. ?*

MICHELE. — Non, pas cette année, contrairement à l'année précédente où je travaillais quand même en relation avec le professeur d'histoire... En français, j'ai pensé que je pourrais arriver à faire quelque chose car je découvre cette prof qu'ils ont avec qui j'ai beaucoup de sympathie, mais c'est toujours pareil, il faudrait un an pour s'y mettre, et l'année suivante ils sont partis en général !

Mais quand on peut parler déjà ensemble de pédagogie, de certains enfants, de certaines façons de procéder dans nos classes, il y a des relations qui s'établissent, même si ce n'est pas l'équipe pédagogique, ça ne rejaillit pas forcément sur l'anglais mais ça rejaillit sur l'ambiance de la classe.

— *Et les difficultés matérielles ?*

MICHELE. — Le manque de place. L'idéal, pour moi, ce serait d'avoir ma classe que je pourrais installer comme je veux, de façon à ce que les élèves s'y trouvent bien. Or comme c'est une classe où je ne vais que de temps en temps, je ne peux pas me permettre de la disposer d'une manière qui gênerait les autres collègues, ça c'est le gros problème. Pour installer le matériel, on perd toujours un temps fou. On a vraiment l'impression quelquefois de ne passer son temps qu'à ça, et puis l'heure est passée et les enfants... quelquefois... n'ont pas le temps de finir, et quand tu les revois à l'heure d'après, le lendemain ou le surlendemain, ils n'en ont plus envie, c'est vrai, c'est un problème énorme.

Lés tables qui sont rangées en ligne, ce qui est atroce... On les dérange quand même mais c'est à chaque fois des gros problèmes, surtout quand tu vois, là c'est nouveau, la concierge qui est là à la fin de l'heure pour voir si les élèves rangent bien leur table !

— *Et le B.E.P.C. à la fin de l'année ?*

MICHELE. — Au niveau de l'anglais ce n'est pas vraiment un problème parce qu'on peut très bien le préparer tout en continuant sa pédagogie de recherche. Le seul impératif c'est qu'ils aient des textes à présenter. N'importe quel texte du moment qu'ils le connaissent, le comprennent, qu'ils peuvent répondre oralement à des questions qu'on leur pose, même cons, c'est tout ! A partir de là, du moment que tu as une activité qui les entraîne à l'oral tu peux faire des tas de choses pendant l'année. C'est ce que je leur dis d'ailleurs : « A partir du moment où vous vous exprimez, où vous arrivez à dire des trucs, que ce soit à propos de n'importe quoi, si vous êtes entraînés correctement, si vous faites l'effort de parler, vous êtes capables de parler le jour de l'examen, il n'y a pas de problème ! » C'est pour ça d'ailleurs que je suis si inquiète pour ceux qui ne veulent pas parler ! Il n'y a pas grand chose à faire dans ces cas-là.

Avec des énergumènes qui font beaucoup de bruit...

— *Dans ta classe de cinquième, tu as réalisé une expérience plutôt originale !*

MICHELE. — Avec cette cinquième de transition que j'avais eue en sixième l'an dernier, il était prévu que je les suivrais cette année en équipe avec la collègue qui devait les avoir. Et puis cette collègue n'a pas été renommée dans le même établissement.

A la rentrée je voyais cela très mal, d'autant plus que j'avais pris ces cinquièmes qui ne sont pas particulièrement intéressés par l'anglais, à cause de ce travail en équipe. Finalement, au bout de très peu de temps, j'ai compris ma douleur et j'ai compris que je ne pourrais absolument pas travailler comme ça, c'est-à-dire forcer les gamins à essayer d'être sages, pendant une heure, pour écouter ce que j'allais leur dire en anglais, qu'ils ne comprenaient pas et qu'ils ne voulaient pas écouter, en dépit du petit groupe qui voulait mais qui était constamment gêné par les autres... et puis ce sont des enfants qui ont tellement besoin d'autre chose aussi... Vraiment j'ai cru que j'allais devenir folle ! Alors j'ai repensé au projet et je me suis dit : c'est pas vrai, faut faire quelque chose ! J'avais quand même la chance d'avoir avec moi un psychologue qui travaille avec les enfants du C.E.S. quand on lui demande et qui aurait bien voulu faire l'expérience prévue.



Alors un beau jour j'ai décidé que j'allais faire une tentative de regroupement de deux de mes heures dites d'anglais pour essayer de faire des ateliers. Evidemment, je prenais ça en charge toute seule car je n'osais pas impliquer la nouvelle collègue. J'en ai parlé à ma nouvelle collègue qui n'envisageait pas de travailler avec moi alors. Quant au psychologue, il était d'accord mais il n'était pas libre le jour que j'avais choisi. J'ai donc changé de jour mais le jeudi, la collègue avait cours avec les cinquième de transition. Alors elle s'est trouvée impliquée automatiquement, pour ainsi dire. C'est alors qu'on est allé voir le principal. On a discuté avec lui, on a essayé d'expliquer ce qu'on voulait faire et il a dit «d'accord». C'est comme ça qu'on a démarré : jeudi après-midi, ateliers de deux à quatre ; trois adultes pour vingt-quatre enfants.

Le premier jeudi c'est moi qui l'ai organisé avec eux. Ils étaient très enthousiastes. Il y avait des garçons qui, depuis le début de l'année, passaient leur temps à taper sur des trucs parce qu'au fond de la classe il y avait beaucoup de bazar, un établi en particulier. Alors j'ai proposé un atelier de travail du bois. On a discuté avec les autres pour voir ce qu'ils aimeraient faire. Les filles surtout n'avaient pas d'idées très précises. Elles ont pensé à des travaux de décoration, travail manuel. Cela faisait un deuxième atelier. Et puis il y avait la possibilité d'un atelier lecture. C'est là que j'ai commencé à déménager plein de livres de chez moi. Et puis possibilité aussi d'un atelier anglais pour ceux qui voudraient mais il s'est trouvé que tout le monde étant enthousiaste à l'idée de faire autre chose, l'anglais a été tout d'abord délaissé. Enfin atelier avec Michel, le psychologue qui avait déjà travaillé avec un groupe le lundi.

Pour l'atelier bois il y a une classe réservée ordinairement aux pratiques. On avait l'autorisation d'y aller à condition que le professeur de pratique n'y soit pas ou tout au moins n'occupe pas toute la place avec ses élèves. La première séance, la salle était libre tout l'après-midi ; j'y suis donc allée avec le groupe qui voulait faire du bois ; ça a été magnifique ce premier jeudi : ils étaient heureux comme tout ! Pendant ce temps-là les filles étaient restées dans la classe avec leur institutrice à faire différentes choses en travaux manuels, plus piano qui a commencé à se greffer à ce niveau-là — parce qu'il y a un paino dans la classe — ; et puis le groupe qui était parti avec Michel.

Le jeudi d'après n'a pas été vraiment préparé : on a vécu sur ce qui avait été fait. Le troisième jeudi on a commencé à avoir des problèmes parce qu'il y en avait qui voulaient changer d'atelier. Alors on a fait une sorte de roulement qui n'était pas toujours agréable parce que ça créait des perturbations au moment du changement. On a eu d'autres problèmes parce que l'atelier bois était occupé par les pratiques, alors on a dû se rabattre sur l'établi de notre classe. Mais, bien sûr, ça fait du bruit !

En revanche, un groupe s'est vraiment fixé sur l'atelier musique, pas avec le piano mais avec un guide-chant électrique qui a un son beaucoup plus doux. Réellement, ils ont appris des choses : des notions de solfège, tout en jouant des trucs. En fait, il faut dire que les ateliers du jeudi après-midi ont vite débordé, en particulier avec moi, parce qu'ils savent qu'ils peuvent, donc mes heures d'anglais sont des heures d'atelier la plupart du temps !

Il y a un autre problème : petit à petit certains ont manqué d'activités.

Alors j'ai continué à chercher et je suis tombée sur la bibliothèque municipale où on peut emprunter des livres que j'amène en classe le jeudi. Bien sûr j'essaie de les choisir en fonction de leurs goûts : des bandes dessinées pour ceux qui ne lisent pas bien et se jettent là-dessus avec le plus grand plaisir ; des livres sur les travaux manuels. Les filles aiment ça, elles y prennent des idées et bricolent des tas de trucs chouettes.

Quant aux groupes avec Michel ils s'expriment de plus en plus librement ; ils font des tas de trucs : de la danse, du mime...

Au début c'était un groupe de parole seulement et maintenant c'est vraiment expression totale, corporelle et tout, c'est très chouette. Il y en a qui dessinent aussi.

Il y a eu aussi une tentative de bricolage de maquette — ça c'était avec l'anglais, c'était mon petit déculpabilisant au départ ! — ; on essayait de faire une ferme, en anglais... ça a marché pendant deux ou trois séances et maintenant c'est vraiment au point mort. Mais je ne désespère pas de continuer.

— *Quand je vois avec quel enthousiasme tu parles de cette expérience, je me demande si ce n'est pas un peu contrariant que tu sois prof d'anglais !*

MICHEL. — C'est vrai. Des fois je me dis que si j'étais prof de français, par exemple, j'aurais les mains plus libres ! Alors que là, souvent, je me sens gênée aux entournures, je me dis «zut ! ce n'est pas tout à fait ma fonction !». Mais ce n'est pas du point de vue institutionnel que je suis gênée ; là j'ai une autorisation, je suis couverte... et tout le monde sait bien que les transitions...

Non, c'est vis-à-vis de certains enfants ; je sens réellement qu'il y a une demande au niveau de l'anglais. Parce que je leur ai quand même donné goût à l'anglais l'an dernier, et même cette année avec le peu qu'on a fait, alors ils aimeraient bien continuer. Et puis ils savent qu'il y a les correspondants qu'ils vont réussir à voir cette année ; en juin, il y en a qui vont aller en Angleterre. Je voudrais bien répondre à cette demande et les aider à progresser. Je voudrais bien, parfois, avoir le groupe qui en a envie tout seul et pouvoir laisser tomber les autres, mais ce n'est pas souvent possible !

Par exemple une lettre, une réponse à faire. Ils me demandent... on fait de l'anglais à deux, moi et elle... Parce que c'est des filles les trois-quarts du temps — il n'y a qu'un garçon qui continue à faire de la correspondance et il ne me demande jamais rien —. Je garde donc toujours l'espoir de faire de l'anglais.

Ce matin, par exemple, il y a une fille qui m'a demandé si je n'avais pas un livre en anglais qui serait à sa portée, une fille qui avait refusé catégoriquement de se mettre dans le groupe anglais au début de l'année. J'ai eu la surprise de la voir me réclamer ça, alors je lui ai trouvé un livre — un manuel carrément —, avec beaucoup d'images et des textes très très simples.

Je l'ai laissée tâtonner toute seule. Elle a pris le livre, elle a commencé à écrire au tableau en recopiant comme ça ; je suis quand même allée la voir. J'ai dit : «Qu'est-ce que ça te donne de faire comme ça, tu comprends quelque chose ?» Alors elle me répond : «ben non ! Pas toujours ! Mais je cherche des mots.» Bon, alors on a discuté un tout petit peu et puis je lui ai apporté un cahier où ils peuvent faire des exercices tout seuls. En fait, à force de discuter, je lui ai laissé voir que ce serait possible de voir un petit dialogue avec une copine ou deux. Elle était d'accord. On est parti au fond de la classe. Il y avait donc deux filles seulement et moi et puis j'ai commencé à les aider à comprendre le dialogue avec chaque image.

Ça leur a plu, elles étaient contentes, et puis il y en a deux autres qui sont venues. Alors elles étaient quatre ; ça tombait bien, il fallait quatre personnages, donc on a joué le sketch à quatre. On n'a fait que ça jusqu'à la fin de l'heure. Elles recommençaient, elles recommençaient, elles voulaient sans cesse recommencer. Encore ! Encore ! Surtout une, celle qui est venue me demander le bouquin. Et elle entraînait ses copines parce qu'il y en avait une, en particulier, qui n'avait pas tellement de conviction. A la fin de l'heure, il y en a une autre qui m'a dit : «Madame, je voudrais bien aussi en faire la prochaine fois !» Alors voilà un nouveau noyau qui se reforme. En fait c'est le même noyau, ceux que j'ai fait travailler en anglais au début de l'année. Il y en a là dedans qui auraient bien voulu qu'on continue à faire de l'anglais d'une façon, disons presque traditionnelle : apprendre des choses...

Mais elles ont compris que c'était impossible à cause des autres, tu comprends, cinq noyés dans un groupe avec des énergumènes qui font beaucoup de bruit, ce n'est pas possible, on n'y arrive pas.

Evidemment il y a moyen de faire de l'anglais avec eux mais ils sont gênés, et moi aussi, par les autres, et comme je ne veux pas laisser tomber les autres, automatiquement je fais souvent autre chose que de l'anglais.

— *Crois-tu avoir une influence durable sur les gosses que tu n'as qu'un an ?*

MICHELE. — Une action durable, à la limite, je m'en fiche ! Je vis presque au jour le jour. D'ailleurs, au second degré on est bien obligé. Une heure réussie avec les gosses c'est toujours ça, qu'il se passe des choses entre nous, que ça marche bien ; on est content d'avoir fait des trucs bien ensemble...

S'il y a deux heures, trois heures, une semaine, un mois, deux mois, un an, alors là c'est la grande fête. Un an qui marche bien ! Et puis c'est tout ! Quand j'ai essayé de les avoir deux ans pour faire des trucs plus complets, finalement j'ai été souvent déçue. Quant à ce qu'ils deviennent... si ça leur laisse un impact... bien sûr, on l'espère toujours un petit peu, mais quoi !

IL S'AGIT DE «CONSULTER» LE DICTIONNAIRE !

Dictionnaire = autorité ?

Gilles GALLAY
Ecole Normale d'Institutrices,
Annecy, le 18 décembre 1975

(Compte rendu abrégé d'une activité souvent très houleuse, menée par un groupe de maîtres en stage à l'Ecole Normale en automne 1975.)

Nous faisons quelques remarques sur «L'encyclopédie», sur le «dictionnaire», sur les «mots d'entrée» du dictionnaire, les «définitions», les «exemples», c'est-à-dire les «phrases d'exemples» données en italique dans presque tous les dictionnaires.

On souffle un peu ; l'activité est plutôt austère.

— *J'aime beaucoup les vieux dictionnaires. On lit ça comme un livre. C'est vieillot, c'est ancien...*
— *J'en ai de très vieux. Je vous les apporterai.*

Le lendemain, des dictionnaires sont là, sur des tables. Des gros pavés bien lourds. On n'ose plus tellement les ouvrir, de crainte que l'enthousiasme, entre temps, ne soit tombé. On pioche un mot, ici et là.

— *Le Nouveau Petit Larousse Illustré (de 1948) donne, pour «gaiement» : adv. Avec gaieté : marcher gaiement à la mort.*
— *Oh ! vous voulez rire ! C'est pas possible !*

J'ai osé citer le dictionnaire avec un rien d'irrespectueux dans la voix.

— *Si, moi je l'ai lu, mais vous savez, quand je vois un exemple comme celui-là, je ne le lis pas, c'est trop énorme.*
— *Mais alors, si vous écarterez l'exemple donné par le dictionnaire, à quoi sert le dictionnaire ? à rien ! ?*
— *L'exemple montre comment le mot s'emploie correctement en français. Mais, en plus, l'auteur veut exprimer une idée et une façon très courante et très correcte de s'exprimer en français. En 1948, il avait choisi de dire, comme cela se fait dans les dictionnaires depuis les «revanchards» d'après 1870, «marcher gaiement à la mort». Un exemple, oui, il en faut un ; mais choisir un exemple comme celui-là, pour quelle raison ? Ce n'est pas un exemple innocent !*
— *C'était en 1948, au sortir de la guerre de 39-45...*
— *Il faudrait savoir si on le disait auparavant.*
— *Oui. C'est un exemple cité couramment entre 1900 et 1948.*
— *... Pour bien mettre dans le crâne des petits Français la revanche à prendre sur les...*
— *Tenez, dans celui-là, le Dictionnaire du Français Contemporain, en 1972, on donne comme exemple : «aller gaiement au travail»...*

Rires et plaisanteries. «Puisqu'il faut y aller, eh bien, allons-y gaiement !»... «Le boulot, c'est déjà pas si gai !»

— *Vous avez trouvé un exemple qui sert votre idée, c'est que vous vouliez démontrer quelque chose !*
— *Mais un dictionnaire, c'est neutre ! C'est bien plus neutre que vous ne le faites entendre !*

Je suis sous le feu de — rares — regards indignés. On me trouve partial.

— *Vous poussez un peu ! Moi je lis ce qui est écrit ! Pas plus !*
— *«Ils» auraient pu mettre autre chose. C'est pas bien difficile. Donc ils avaient une idée !*
— *Dans celui-là, l'exemple donné est : «chanter gaiement». C'est déjà mieux. Voilà un bon exemple.*

Un moment de silence, et de réflexion.

— *Il faudrait savoir ce que disent d'autres dictionnaires, à propos d'autres mots.*

Chacun a la photocopie de quatre dictionnaires différents, à la page CHA, et lit les «articles» suivants :

— *A «chaîne» on lit : «à force de bondir, le chien a fini par casser sa chaîne». C'est un bon exemple, bien clair, pas politique, non ?*
— *Et plus bas, dans le même (le D.F.C.), on lit : «Ce peuple opprimé s'était révolté, résolu à briser ses chaînes.» Les autres dictionnaires sont plus prudents...*
— *Mais c'est un exemple subversif... Est-ce qu'on lirait un exemple semblable dans d'autres pays ?*

A ce moment du débat, on se refuse, mais pas tout à fait, à «faire de la politique»...

— *L'auteur aurait pu parler... des «chaînes du mariage»...*

Protestations. Si tu parles de «chaînes» on va penser à les briser ! et sauver la famille, alors, tu y penses ? C'est encore plus subversif ! Et la société, fondée sur le mariage !

— *On dira plutôt «les liens du mariage», les «doux liens du mariage»...*

Nous voici transformés en lexicographes ; mais c'est trop difficile. On abandonne la recherche d'un exemple qui illustre l'emploi du mot chaîne dans ce sens figuré. Car tout ce qui est dit prend aussitôt un air suspect de contestation, ou de subversion, ou de louange. Nous ne maîtrisons plus «l'écho social» des exemples que nous proposons...

— *Allons voir ailleurs. Au mot «chair»...*
Le Dictionnaire de Français Contemporain donne 6 lignes pour expliquer l'expression «chair à canon», et donne l'exemple : «A quoi bon, disait-elle, élever des enfants pour en faire de la chair à canon ?»
Le pluridictionnaire donne trois lignes pour la même expression. Le Petit Robert ne la mentionne pas, mais dit : «la balle a pénétré dans les chairs»...
Le Nouveau Petit Larousse de 1948 ne la mentionne pas.
— *Pourtant la guerre n'est pas loin !*
— *Celui qui parle de la chair à canon, c'est sûrement le même qui parlait tout à l'heure de «peuple opprimé» !*

On vérifie. Oui c'est le même. Alors c'est un dictionnaire qui choisit ses exemples dans un certain langage... On se méfie un peu...

— *Oui, mais c'est le même qui parlait du travail, en disant : «aller gaiement au travail». Donc il se moque en disant cela, ou alors quoi ?*

Voilà l'idée qui peut naître, au sujet d'un travail, à partir d'un dictionnaire qui « ose » parler de « chair à canon » ou de « peuple opprimé ».

— On ne peut pas affirmer que le dictionnaire « se moque ». Les exemples qu'il donne, en tant que dictionnaire, doivent être pris au pied de la lettre...

— Oui, un dictionnaire, c'est sérieux, mais ici nous ne sommes pas sérieux, et ce que nous faisons je ne voit pas ce que ça peut...

— Alors, c'est parce que ce n'est pas drôle d'aller au travail qu'« il » recommande d'y aller gaiement ?...

Murmures. On ne va pas recommencer !...

— Revenons au sujet. On pourrait peut-être classer ces quatre dictionnaires en fonction du choix et du contenu de leurs exemples, là, sur la table, pourquoi pas de gauche à droite, ou de la gauche à la droite...

— Moi, quand j'ouvre un dictionnaire, je ne me pose pas ces questions, et je ne me les poserai pas. Je cherche la vérité, je cherche quelque chose de sûr, je cherche une réponse à la question que je me pose, c'est tout !

— C'est bien pour cela qu'il est dangereux ! Tu t'attends à trouver le vrai et il en profite pour te glisser quelque chose de plus ! et tu le lis sans broncher !

— Oui, le dictionnaire apporte une information sur la langue, il dit ce qu'est l'emploi correct d'un mot ; et en même temps il apporte un contenu culturel, choisi par l'auteur, que du même coup on accepte pour « vrai », plus ou moins consciemment, comme on acceptait pour exacte l'information sur la langue... En réalité il nous fait la morale, ou tout au moins on peut se poser la question...

— Mais non, je refuse, quand je consulte le dictionnaire je ne vais pas penser à la morale, sinon on ne s'arrêterait plus, qui faudrait-il croire ? On ne va pas voir si loin... ou alors on n'achète plus un seul dictionnaire.

— Il faudrait trouver un dictionnaire neutre...

— Mais ça n'existe pas ! Tu vois bien !

— Pour moi, je préfère le Pluridictionnaire, il parle de chair à canon, mais il n'en met pas cinq ou six lignes comme le D.F.C., c'est une expression dépassée, on ne fait plus la guerre...

Bruits et murmures. Alors que penser des dictionnaires qui n'en parlent pas ?

— Si on regarde le Nouveau Petit Larousse de 1948 au même mot on lit : « *fig... la chair est faible... mortifier la chair...* »

Tonnerre de protestations. « C'est horrible ! C'est tendancieux ! » Rires sur la force et la faiblesse. On n'a pas le droit de... Vous dépassez la...

Au fond, c'est clair, le dictionnaire est conservateur. Oui, il conserve la langue, il la fige ! Non, c'est pire, il fige une civilisation !

— Le Petit Robert donne : « *chair épanouie, plantureuse, saine* »...

— Le dictionnaire, en effet, a pour rôle de conserver la langue dans un état qui reste compréhensible pour tous le plus longtemps possible.

Mais posons la question : à qui confie-t-on l'élaboration d'un dictionnaire ? Il faut qu'un ouvrage de ce genre se vende dans tout le pays, qu'il soit accepté par une majorité... laquelle ?... Il y a quelques années, il a fallu retirer de la circulation une édition du Petit Larousse qui expliquait les mots « juif » et « racisme » dans des termes qui ont soulevé des vagues de...

— Mais pourquoi vous dites qu'il est conservateur ? Le dictionnaire est un bon outil, il est là ; un point c'est tout ; avec les enfants on ne va pas mettre tout ça en branle...

— Bien évidemment ; mais je ne m'attendais pas à tout cela quand j'ouvrais un dictionnaire ; je vais me méfier ; mais enfin est-ce qu'on peut s'en passer ?!

En guise de conclusion : peut-on « consulter » le dictionnaire ?

Quand on lit le dictionnaire, le mode de lecture pratiqué est celui de la consultation. Le lecteur s'adresse à un ouvrage qui dit ce qui est correct, juste, ce qui est conforme au « bon usage ». Le dictionnaire est une autorité qui régleme et qui enseigne. Et le type de communication qu'il fait naître est celui d'enseignant à enseigné, de savant à ignorant.

Très généralement, le lecteur perçoit bien la justesse linguistique de ce que le dictionnaire présente, mais il ne perçoit guère « ce qui a été écrit » et il « lit le vide » : il ne se souvient pas qu'il a lu une phrase dont le contenu veut dire explicitement « marcher gaiement à la mort », il n'a lu qu'une forme.

Mais il peut découvrir qu'au-delà de l'information linguistique se précise une signification culturelle où se manifeste toujours une idéologie : l'idéologie dominante (et dans ce cas le lecteur juge parfois que le dictionnaire considéré est « neutre » !) ou une « tendance » idéologique particulière (lire *Le jacassin* de Daninos, le *Dictionnaire des idées reçues* de G. Flaubert, le *Dictionnaire philosophique* de Voltaire, le *Dictionnaire rationaliste*...).

Les quatre dictionnaires critiqués par les maîtres étaient : le *Dictionnaire du français contemporain*, le *Pluridisciplinaire*, le *Petit Robert*, et le *Nouveau petit Larousse illustré* de 1948.

Classez-les selon leur idéologie, et classez d'autres dictionnaires !...

Et pour vous aidez, relisez :

1. « *Le dictionnaire est une institution sociale dont la fonction est de définir la norme linguistique... Il autorise des mots, des constructions, des sens, les intégrant à l'usage de la communauté ; il leur donne force de loi. Inversement, il condamne ou écarte, en rejetant de l'usage (« abusif », « incorrect », etc.)* »

2. « *Le choix ou la fabrication des exemples : d'une manière ou d'une autre, les exemples (les phrases d'exemples des dictionnaires) qui ont à la fois une fonction linguistique et une signification culturelle engagent l'éthique et l'esthétique des lexicographes. Ils forment un ensemble d'assertions sur le monde, qui implique une idéologie, celle d'une communauté à laquelle le lexicographe s'identifie...* »

3. « *L'énoncé lexicographique possède une ambiguïté qui lui est propre et qui est incompatible avec tout discours scientifique. Le dictionnaire est à la fois un discours sur une certaine description de la langue et un discours sur l'homme, c'est-à-dire sur un certain type de culture... Cette ambiguïté fait du dictionnaire de langue ou du dictionnaire encyclopédique un dictionnaire de civilisation...* »

Introduction à la lexicographie : le dictionnaire
J. et Cl. Dubois, Larousse 1971 (p. 51-56).

EXPERIENCE DE CRECHES DANS UN QUARTIER D'AMSTERDAM

Gaston MEYER
107, impasse Kiemen
57200 Sarreguemines

Le jeudi 23 octobre, la Fédération Cornec a organisée sa première réunion-débat de la saison 75-76 au foyer culturel de Sarreguemines. Une éducatrice néerlandaise, Mieke Donkersloot, relata son expérience de créatrice et d'animatrice de crèches dans un quartier neuf d'Amsterdam. En partant de diapos, elle montra d'abord le quartier de Nieuwendam avec ses bâtiments, ses magasins, ses artères, ses places... Puis, sur les pas de Maria, sa première enfant, elle nous laissa découvrir, avec de plus en plus de précision, les intérêts que son enfant éprouvait, en quête à travers le quartier. Enfin, les activités mêmes pendant les heures de crèche, furent montrées par un film de 16 mm, réalisé par la télévision néerlandaise elle-même.

La discussion qui se déroula tout au long de la soirée tourna essentiellement autour de deux questions : **Pourquoi ces crèches ? Comment fonctionnent-elles ?**

Pourquoi ces crèches ?

En un rapide historique, Mieke Donkersloot précisa que son quartier, qui n'a que sept ans d'âge, comptait parmi ses premiers habitants, exclusivement des jeunes ménages de milieu social équivalent : enseignants, dessinateurs, artisans... Depuis lors, la situation a évolué : les nouveaux habitants sont bien moins homogènes quant à leur origine et leurs professions. Mais, dès le départ, un besoin fondamental se fit jour : le besoin de contacts par des activités sociales. C'est ainsi qu'est née une garderie libre pour enfants de un à quatre ans. Les auteurs s'étaient inspirés des crèches anti-autoritaires d'Allemagne. A cette époque d'ailleurs, très peu de crèches existaient aux Pays-Bas, et celles qui existaient devaient soulager les mères au travail.

Peu à peu, se propagea l'idée que les enfants dès leur plus jeune âge avaient besoin de contacts avec d'autres enfants : ils acquerraient ainsi plus d'indépendance et d'autonomie, et développeraient leurs potentialités verbales et sociales.

Mais est-ce vraiment leur rendre service en les séparant si tôt de leurs mères ? Celles-ci ne profiteraient-elles pas des crèches pour se soustraire à leurs devoirs d'éducatrices ? La forme capitaliste de notre société ne les exploiterait-elle pas encore davantage en leur enlevant le souci des enfants ?

Force est de constater que la vie des jeunes femmes dans les quartiers neufs n'est pas drôle : seules toute la journée, dans un appartement isolé au milieu de grands ensembles, avec pour tout compagnons un ou deux enfants à qui il convient de donner une éducation. Mais quelle éducation en 1975 ? Celle-là même qu'on a reçue ? En imaginer une autre ? Laquelle ? Quel serait le rôle de l'époux et du père ?

Certaines communes ont donc créé et subventionné des crèches. Tenues par des maîtresses diplômées assistées d'une ou deux mamans, bénévolement et à tour de rôle, elles reçoivent vingt enfants, de deux à quatre ans, de neuf heures à midi et demi.

Trop restrictive, trop axée sur l'enfant-même, ne remettant pas en question leur propre éducation, leur propre comportement, cette formule officielle ne convenait pas aux habitants de Nieuwendam. Elle permettait aux familles de rester en dehors du coup, en quelque sorte, de se laisser intégrer et d'intégrer leurs enfants dans un système éducatif et social avec lequel ils n'étaient pas d'accord, en un mot à la mode, de consommer.

Le but poursuivi par le groupe des jeunes couples est clair : former une communauté d'adultes et d'enfants comme préparation à une société nouvelle, en permettant aux enfants, par le jeu subtil du tâtonnement expérimental, de se développer librement et de découvrir la nécessité et les règles d'une discipline sans laquelle aucune vie sociale n'est possible.

Comment fonctionnent-elles ?

Des groupes de cinq enfants sont formés à partir de cinq couples. Du lundi au vendredi, chaque groupe d'enfants est accueilli par un membre d'un couple différent : le père ou la mère en est

responsable. Comme dans le quartier il existe un certain nombre de logements qui peuvent être loués pour l'organisation d'activités, les parents ont donc loué deux salles, une grande et une plus petite, dans lesquelles ils ont aménagé des cabanes, des appareils à grimper, des tableaux muraux... Les plus âgés s'y retrouvent, alors que les tout petits, de neuf mois à deux ans, sont accueillis dans les foyers. Quelques rares jouets ont été achetés ; mais la plupart des objets est constituée par des simples pièces de bois, des cartons, des vieux vêtements et toutes sortes de matériaux courants nécessaires aux expériences des enfants.

Chaque mois a lieu une réunion de parents : relations entre adultes, entre adultes et enfants, entre les enfants eux-mêmes sont discutées, afin de conscientiser les conflits et leurs origines et les possibilités concrètes d'y remédier. Ces discussions sont souvent très profondes et touchent fondamentalement les participants.

Aujourd'hui, une organisation efficace regroupe six groupes dans lesquels les enfants sont répartis par âge. Il y a deux groupes d'enfants de un an à un an et demi ; deux groupes de deux ans à deux ans et demi et deux de deux ans et demi à trois ans et demi. Ils restent ensemble jusqu'à l'âge de quatre ans où ils peuvent entrer à l'école maternelle.

Chaque groupe décide combien de fois par semaine et combien d'heures par jour on tient la crèche. Cela dépend évidemment du travail des parents. En règle générale, ce sont les mères qui interviennent et qui assument la crèche. Mais dans certains groupes, les hommes participent aussi. Ils sont en majorité professeurs ou étudiants.

Comme l'organisation des crèches est une affaire commune et que les adultes se rencontrent souvent, très vite se dégagent des liens d'amitié et d'entraide qui s'étendent à d'autres activités. Si bien qu'aujourd'hui, bien des ménages hésitent à déménager à cause de cette atmosphère de vraie communauté qui s'est peu à peu créée. Mais certains regrets se font jour : les buts fixés au départ ne sont pas encore réalisés, des prises de position politiques n'ont pas eu lieu, ce sont encore les femmes qui tiennent les crèches le plus souvent.

Pourtant force est de constater que la formule actuelle est la plus réaliste et la plus praticable. Elle peut être généralisée à d'autres milieux et en d'autres quartiers, si les parents se sentent responsables de l'éducation de leurs enfants.

Pour les femmes, l'expérience a été la plus enrichissante. Plus émancipées qu'autrefois, moins culpabilisées aussi par cette formule de garderie qui a les avantages de la garderie officielle sans en avoir les inconvénients : effectifs trop élevés, salles super-hygiéniques, jouets traditionnels, travaux à tendance trop scolastique...

Le cadre d'évolution qu'offre la maison aux tout petits est bien plus intéressant qu'une salle de jeux fonctionnelle. Ils découvrent une géographie différente dans chaque logement : meubles, décoration, disposition des pièces, tout concourt à une prise de conscience de l'espace, le plus simplement du monde. Comme les groupes sont petits, des expériences sont possibles avec l'eau, le sable, les vrais outils (ciseaux, marteaux, couteaux, clous...). Les promenades mènent à la découverte du quartier, des personnes de tous âges, du travail des hommes...

Se contenter à cet âge de développer uniquement les possibilités verbales des enfants, sans les mettre en contact avec les réalités de la vie, est le plus grand des leurres d'une éducation qui se voudrait moderne.

Mère de deux petites filles, c'est donc deux fois par semaine que Mieke Donkersloot est chargée d'un groupe d'enfants : celui des un an à un an et demi et celui des deux ans et demi à trois ans et demi. Cette expérience est pour elle d'une très grande valeur humaine. Quels enseignements peut-on en tirer ? Est-elle possible sous d'autres cieux ? Avec des adultes moins motivés ? Bien des questions restent en suspens. Doivent-elles le rester définitivement ?

Livres et revues

Dr Alain HORVILLEUR
**VOUS NE POUVEZ PLUS
IGNORER
L'HOMÉOPATHIE**

Editions Camugli à Lyon, 6, rue de la
Charité, 39,50 F.

C'est à Lyon précisément que se trouve
l'un des hôpitaux homéopathiques les
plus connus : celui de Saint-Luc. Il y en
a un autre à Paris, l'hôpital Saint-
Jacques.

Ce petit livre est fort bien fait :

- Tout d'abord des situations quotidiennes : une insomnie avec un monceau d'idées (plus ou moins grises) qui se bousculent au portillon ; un coup de froid subit qui fait que bébé se réveille, pleure et souffre de l'oreille, un mal de reins...

- Un rappel de la loi des similitudes sur laquelle Hahnemann a basé ses recherches et ses découvertes.

- Un guide où les «cas» sont classés par ordre alphabétique et rassemblant toutes les questions qu'on peut se poser.

- Une nomenclature des «médicaments» homéopathiques.

- Une nomenclature des principaux maux que l'homéopathie peut guérir.

Certes, ce livre est une gageure ! En effet, quand on rappelle que l'homéopathie c'est :

- L'application de la loi de similitude : *«Lorsqu'on veut guérir un malade par la voie homéopathique, il faut utiliser la substance qui a développé par expérimentation chez un sujet sain, des symptômes comparables à ceux qu'il présente spontanément.»* Mais cette mise en application est délicate et seul, un docteur en médecine, spécialisé en

homéopathie (trois ans d'études supplémentaires) peut la réaliser.

- La loi de l'infinité : les médicaments sont souvent réduits à des traces. C'est que la lutte qui s'opère pour la guérison n'oppose pas le médicament aux symptômes, elle oppose directement l'organisme aux symptômes.

Même si l'état actuel de la science ne permet pas de donner une explication rationnelle de ce phénomène, ne vaut-il pas mieux guérir d'une façon «anti-scientifique» que de succomber scientifiquement ?

- Une conception particulière des maladies où intervient particulièrement la notion d'une **force vitale** puissante, capable de maintenir l'intégrité individuelle et l'harmonie de l'être. Inutile de rappeler ici la première loi du tâtonnement expérimental de C. Freinet : la vie est... cette conception de la maladie est aussi basée sur :

- L'utilisation de la force vitale de l'organisme, c'est-à-dire l'aide à la nature ;

- Le traitement de l'organisme dans sa totalité (tout comme nous recherchons une pédagogie de la globalité...);

- L'individualisation des cas («il n'y a pas de maladies, il n'y a que des malades»);

— La notion de terrain à modifier.

Ainsi on se demande comment un livre, une pensée écrite pourrait permettre une application, ou apporter une aide personnelle alors que chaque cas est différent et que chacun de nous a un «médicament de base» que seul, le médecin homéopathe au cours d'un long entretien et de divers tâtonnements, est à même de découvrir...

Pourtant, ceux qui ont pu déjà faire l'expérience d'un traitement homéopathique, quel que soit le résultat obtenu (l'homéopathie ne guérit pas les maladies lésionnelles) trouveront là matière à mieux découvrir encore tout ce qui sous-tend cette pratique maintenant reconnue. Ceux qui l'ignorent encore, comme le titre l'indique **ne pourront plus l'ignorer.**

Dans le cadre d'une recherche vers une méthode naturelle de santé, il est certain que l'homéopathie fondée sur la force vitale, fondée sur l'aide reconnue et apportée à la nature, non dangereuse (aucune intoxication possible !), personnalisée et toujours en position de recherche est une «science», en tout cas une pratique qui va directement dans le sens de tous nos intérêts d'éducateurs.

M.-E. BERTRAND

Courrier des lecteurs

À propos de l'éditorial : «Une pédagogie du travail» (*Educateur* n° 11 du 30 mars 1976) :

Au moment où les militants du mouvement s'engagent dans des échanges plus approfondis avec les organisations ouvrières et paysannes, il était nécessaire de relancer le débat sur la notion de travail. Cet éditorial arrive donc à son heure.

Je ne vais pas reprendre ce que Freinet a déjà dit avec force et clarté sur le travail fondement de l'éducation, mais je vais verser au débat quelques extraits d'un excellent ouvrage que le Dr Hans Selye adresse «à ceux qui essaient de prendre conscience d'eux-mêmes» (1). Il tente de définir une philosophie naturelle de la vie et un cadre de comportement en s'appuyant sur les lois de la nature qu'il a observées scientifiquement. Pour lui «tout code de comportement fondé sur des lois biologiques se doit de recon-

naître que le travail est une nécessité fondamentale pour l'être humain, et tout particulièrement le travail dont on peut récolter les fruits».

«La question n'est pas de savoir si nous devrions, ou non, travailler, mais bien quel est le genre de travail qui nous convient le mieux. Pour «fonctionner» normalement, l'homme a besoin de travailler, tout comme il a besoin d'air, de nourriture, de sommeil, de contacts sociaux et de sexe...

Il serait beaucoup plus approprié d'appeler notre espèce «homo faber» (l'homme qui fait) que «homo sapiens» (celui qui a la connaissance) car le trait le plus caractéristique de l'homme, ce n'est pas sa sagesse, mais son besoin constant de travailler à l'amélioration de son environnement et de lui-même.»

Mais pour qu'un travail soit source d'équilibre et de bonheur pour l'homme, il doit

apporter sentiment de satisfaction et de fierté de l'œuvre bien faite et reconnaissance par les autres, car : «l'une des plus grandes causes de détresse est le mécontentement que leur apporte leur vie, à savoir un manque de considération par leur travail.»

Travail créateur, travail utile, travail socialisé, le travail est au centre des activités de nos classes coopératives. En plus de la joie qu'il apporte aujourd'hui aux enfants, nous pouvons espérer qu'il leur donnera le désir et la volonté de lutter demain pour la société socialiste autogestionnaire qui seule peut lui redonner sa place d'activité fondamentale de l'homme.

Jean LE GAL

(1) Dr Hans Selye, *Stress sans détresse*, Les Editions de la Presse, 7, rue Saint-Jacques, Montréal, 1974.

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Bibliothèque de Travail

SB

B2

BT

art graphique

DOCUMENTS SOUVRES

BT SON

BT

Directeur de la publication : René Laffitte.
Responsables de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.

Publication éditée, imprimée et diffusée par la
COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC (C.E.L.),
Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.

Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX
C.C.P. : P.E.M.F. Marseille 114530

Date d'édition : 05-1976 - Dépôt légal : 2^e trimestre 1976
N° d'édit. : 797 - N° d'imp. : 3 345 - N° CPPAP : 53 280