

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

14

30 Mai 76
49^e année

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



CREATION COLLECTIVE EN
EXPRESSION DRAMATIQUE

LE PLAN DE TRAVAIL • LE PROBLEME ORTHOGRAPHIQUE • L'EDUCATION PHONIQUE

Dossier pédagogique : LA METHODE NATURELLE DE LECTURE



SOMMAIRE

14

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

JEU ET TRAVAIL

M. BARRE

Outils et techniques

COMMENT ORGANISONS-NOUS
NOTRE SEMAINE ?

Y. DESNOT

LE PLAN DE TRAVAIL

J. TERRAZA

*Deux exemples et deux témoignages d'utilisation du plan de travail
au C.M.*

DES LIVRES
POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS

INDEX ALPHABETIQUE
DE LA COLLECTION B.T. (suite)

Dossier pédagogique

LA METHODE NATURELLE
DE LECTURE

Actualités de L'Educateur

*Avec, notamment la liste des stages I.C.E.M. de l'été et des informations
sur le dessin au second degré*

Second degré

DE L'ATELIER D'EXPRESSION
A LA CREATION COLLECTIVE

G. RAOUX

*La genèse d'une pièce de création collective : «Hypernova» en classe
de troisième.*

PARENTS - ADOLESCENTS

A. TROTEL

*Une synthèse d'échanges menés en classes de 4e et 3e sur les relations
entre adolescents et parents.*

NOS EDITIONS
POUR LA PROCHAINE ANNEE SCOLAIRE

M.E. BERTRAND

Approfondissements et ouvertures

UNE PISTE NEGLIGEE :
L'EDUCATION PHONIQUE

J.-J. DUMORA

LE PROBLEME ORTHOGRAPHIQUE

A. BERUARD

Recherche d'une solution à la «crise de l'orthographe».

Livres et revues - Courrier des lecteurs

*En supplément à ce numéro de L'Educateur, le supplément de travail et
de recherches n° 20: **Echanges à propos des textes libres ordinaires
de Patrice.** Ce supplément n'est servi qu'aux abonnés à L'Educateur
ayant souscrit l'abonnement au supplément de travail et de recherches.*

Photos et illustrations :

M. Salaün p. 9
X. Nicquevert 26
P. Gorchon, G. Raoux 33 et 34

En couverture :

Photos P. Gorchon, G. Raoux,
M. Salaün.

JEU ET TRAVAIL

AU sein du courant d'éducation nouvelle, beaucoup de mouvements ont centré leurs recherches sur l'éducation non scolaire en souhaitant faire évoluer plus rapidement des secteurs moins sclérosés que l'enseignement : ceux des loisirs et des vacances. En général les camarades de ces mouvements partagent bon nombre de nos options fondamentales en matière d'éducation et comme, les uns et les autres, nous refusons tout cloisonnement entre éducation scolaire et non scolaire, nous avons tout intérêt à renforcer ensemble réflexion et notre action.

Bien souvent ces camarades sont déconcertés par l'affirmation de Freinet : « *Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, c'est le travail.* » Eux qui se sont fixé pour tâche principale de donner une portée éducative aux jeux des enfants, ont du mal à accepter d'emblée cette formulation. Devons-nous rester sur ces positions ou essayer de dépasser une apparente contradiction ?

Dans un livre récent : *Le jeu pour le jeu* (collection Bourrelier Education), les auteurs J. Leif et L. Brunelle n'y vont pas par quatre chemins et déclarent qu'en excluant le jeu de sa stratégie éducative, Freinet se rapproche plutôt des pédagogies traditionnelles que des autres novateurs pédagogiques. Il est révélateur qu'ils aient sous-titré le paragraphe évoquant la différence faite par Freinet entre le travail-jeu et le jeu-travail, « distinction ou argutie ? » Il paraît donc nécessaire d'y regarder de plus près.

TOUT d'abord il faut rappeler que Freinet appuie sa pédagogie sur l'observation des enfants plutôt que sur des principes rigides, ce qui le différencie a priori des pédagogues traditionnels. Or ce qu'il observe chez le jeune enfant, c'est le caractère global de son activité. Le tout-petit mêle de façon indissociable son exploration sensomotrice du monde qui l'entoure et l'imitation des êtres proches. Aucune frontière ne sépare le jeu apparemment gratuit du barbotage avec l'eau de l'imitation de la maman en train de laver. Tout au long de l'enfance, dans le milieu que Freinet connaît bien : le monde rural de la première moitié du siècle, il n'observe aucune rupture entre les activités réputées ludiques (escalades dans les arbres, construction de cabanes, fabrication d'arcs ou de flûtaux) et les premières aides aux travaux de la campagne (garde et soins des animaux, partage du casse-croûte aux travailleurs). (Pour ceux qui voudraient à toute force classer les jeux et les travaux : où placer les cueillettes sauvages, la pêche et la chasse souvent braconnières ?) Et Freinet remarque que l'enfant s'intègre ainsi très tôt au monde des adultes.

IL faut noter que cette intégration naturelle et progressive dans le travail fut la règle générale de toutes les sociétés humaines jusqu'à l'avènement du capitalisme industriel. Dès lors les bouleversements économiques empêcheront les fils de prendre le relais des parents. Ce n'est pas par mépris de la terre que de nombreux fils de paysans se prolétariseront en ville mais par nécessité vitale. De même ce n'est pas par mépris de l'échoppe ou de la boutique que de nombreux fils de petits artisans et commerçants prendront le chemin de l'usine ou du bureau.

Notre but n'est évidemment pas de verser des larmes inutiles sur ce passé, guère si lointain, car il était marqué d'un certain fixisme social, les fils prenant naturellement la suite des parents. Encore faut-il rappeler que la mobilité sociale actuelle est beaucoup moins évidente qu'on ne voudrait le faire croire : le meilleur moyen d'accéder en haut de l'échelle sociale reste, quoi qu'on en dise, d'être fils des classes dirigeantes. Face à ce phénomène, le glissement des professions, qui n'est qu'une adaptation aux besoins économiques du système, révèle une plasticité très relative du corps social, la mobilité la plus grande, géographiquement et professionnellement étant surtout caractéristique du sous-prolétariat.

Quoi qu'il en soit, l'intégration au travail ne pouvant plus se faire uniquement au sein de la cellule familiale, il était possible d'apporter différentes solutions. Le système actuel est l'une de ces réponses. Les progrès du machinisme rendaient moins rentables pour l'économie générale l'utilisation précoce de la force musculaire des enfants, on préféra les mettre en réserve et en profiter pour leur faire acquérir des rudiments scolaires susceptibles de rendre leur travail plus efficace par la suite : c'est le sens de la scolarité obligatoire. Mais cette mise à l'écart de la production implique pour les jeunes le devoir de remplacer le travail professionnel par l'étude, d'où l'alternance entre le travail scolaire, par principe, contraignant et ennuyeux, et le jeu cantonné dans des limites précises.

CE que Freinet dénonce dans la dichotomie traditionnelle jeu-travail, c'est le dressage à l'aliénation : la soumission à un travail imposé alternant avec le loisir tout aussi aliénant. Le jeu, octroyé à l'enfant, n'est qu'un moyen de le déposséder de son droit à l'autonomie. Il suffit de voir avec quelles difficultés on préserve un terrain d'aventure alors que le marché du jouet-gadget et du club de loisir s'étale dans la démesure pour comprendre à quel point la dualité jeu-travail est récupérée par le système social. Loin d'être une bouffée de liberté, le loisir et le jeu finissent par cristalliser les valeurs du système : pour le sport, la rivalité entre individus ou entre groupes chauvins et surtout la primauté de l'argent ; pour le jeu que, dans sa phase ultime, Freinet appelle le jeu-haschich, c'est le refuge dans l'irrationnel et dans le rêve (principalement rêve d'argent, bien sûr).

Il faut se rappeler que Freinet, lorsqu'il proclame sa pédagogie comme une « éducation du travail », n'interdit pas aux enfants de jouer, bien au contraire, mais il s'interdit de justifier la contrainte par l'alternance avec le jeu ou d'utiliser les fausses séductions du jeu pour dorer la pilule. Et ce faisant, il introduit dans le système plusieurs germes de scandale.

Tout d'abord le travail n'est pas inéluctablement contraignant et fastidieux. Il n'est pas surprenant que des collègues enseignants réagissent avec aigreur quand les élèves se rendent avec enthousiasme dans certaines classes, mais il ne manque pas de parents pour penser que, la vie n'étant pas une partie de plaisir, il faut dès l'enfance préparer à la contrainte et à l'ennui.

Il nous faut leur expliquer que notre principe éducatif n'est pas : «ne fais que ce qui te plaît» (fondé sur le plaisir individuel) mais «faisons ce que nous avons ensemble décidé» (fondé sur la prise en charge collective de nos plaisirs comme de nos responsabilités). Les impératifs extérieurs ne sont ni ignorés, ni escamotés, ils sont évalués et discutés. Et là se trouve le deuxième germe de scandale : un impératif devrait s'imposer comme tel ; dès lors qu'il est discuté, il perd son caractère absolu. C'est pour cette raison qu'il est scandaleux que des étudiants, des lycéens contestent et discutent de l'enseignement qu'ils reçoivent. De tout temps il y a eu des chahuts estudiantins ; loin d'inquiéter, ils rassuraient plutôt : «il faut que jeunesse se passe !», c'était la part du jeu, du défoulement après le travail. Mais que des jeunes se réunissent et se questionnent, qu'ils se saisissent du droit de grève (un droit de travailleur !), voilà qui est inquiétant pour le système. Et qui devrait au contraire rassurer les gens de bonne volonté.

CE que nous devons montrer, c'est qu'une éducation cohérente doit refuser toute séparation entre jeu et travail, qu'elle doit permettre aux enfants de prendre possession d'eux-mêmes, de leur environnement, de leur rôle social au sein du groupe. L'enfant, tout comme l'adulte, met une part de jeu dans toute activité de création et d'expérimentation et ce jeu avec l'expression, avec les objets et les phénomènes, participe de sa prise de possession des savoirs. Mais chacune de ces activités prend également un sens social et mérite le titre de travail avec tout ce que cela implique au niveau de la dignité et de la responsabilité du travailleur. C'est pourquoi nous refusons d'enfermer l'enfant dans une condition d'être mineur soumis aux seules décisions des adultes, nous revendiquons pour lui la possibilité de participer aux décisions et pour cela nous devons organiser le milieu éducatif, pour le préparer le plus tôt possible à l'autonomie.

Il arrive souvent que des jeunes qui expriment publiquement leur opposition à l'école actuelle, aux projets Haby, Soissons, Saunier, s'entendent répondre par des adultes pas obligatoirement réactionnaires : «Moi, à douze (ou quatorze) ans, je travaillais.» J'ai envie de leur demander ce qui se passerait en 1976 si on lançait sur le marché du travail tous les jeunes de plus de douze ans. Alors de quel droit arguer de cette chance qu'ils ont de ne pas être à l'usine pour leur refuser la parole ? Ce ne sont pas les jeunes qui ont choisi leur mise à l'écart du travail des adultes ; sans revendiquer pour eux d'être exploités plus tôt, il nous appartient de les associer au combat des hommes pour leur émancipation.

M. BARRE

CHRONIQUE DE LA SEGREGATION

● La ségrégation n'est pas le fait seulement des classes spéciales !

Une maîtresse de C.M. de l'école primaire de M. déclare :

«Il y en a au moins dix, chez moi, qui valent la peine qu'on finisse le programme. A cause de ces «bons» qui passeront ensuite facilement en sixième, je ne peux me permettre de perdre du temps à reprendre les vingt autres à leur point de retard !»

Et voilà la ségrégation à l'intérieur d'une même classe ! Et non des moindres car quand commence-t-elle ?... Le monde des enfants partagés en bons et en mauvais élèves ! J'ai vu, noté dans le cahier des travaux d'une enfant de trois ans et demi : *«Bonne petite élève.»*

Je demande SERIEUSEMENT, que les éducateurs qui se sentent encore responsables de la société future que représentent les enfants et qui se souviennent de leur enfance, rédigent une charte des droits de l'enfant avec pour clause numéro un :

«L'enfant, quels que soient son âge, ses origines, sa personnalité et ses difficultés, est avant tout un enfant. Il a le droit à l'amour, c'est-à-dire à la confiance, à la compréhension, au respect de son unité, de son affectivité et de ses curiosités.»

Ceci trouverait les implications éducatives qu'on devine dans les clauses qui suivraient.

● Lu sur le dossier scolaire d'une élève :

Profession du père : employé S.N.C.F.

Profession de la mère : portugaise.

Sans commentaires...

La ségrégation vit grâce à la complicité des témoins silencieux.

Exposez-la au grand jour en envoyant vos observations à «Chronique de la ségrégation à l'école», Jean LE GAL, école de Ragon, 44400 Rézé.

COMMENT ORGANISONS-NOUS NOTRE SEMAINE ?

Tous les vendredis soir, nous prévoyons le travail pour la semaine suivante ou la quinzaine (cela dépend des années). Chacun fait ses propositions. En cas de désaccord, nous votons. Notre plan de travail a quatre parties : Travail collectif, Travail par équipes, Travail individuel, divers.

Ainsi de semaine en semaine nous rectifions et améliorons notre plan toujours en nous basant sur l'observation de la semaine passée d'une part, et en innovant et imaginant une autre façon de faire d'autre part. Notre planning se situe dans une dynamique d'avancée, il n'est pas statique.

Je vérifie le plan et donne une appréciation sur la semaine écoulée. Les parents signent.

Le plan est collectif. C'est tous ensemble les uns aidant les autres que nous le réalisons.

Dans la semaine ou la quinzaine nous essayons de réaliser ce plan aussi bien que possible. Sur ce point je suis assez exigeante. J'estime qu'il faut mener à terme les décisions prises.

En fin de semaine (ou de quinzaine) nous faisons le bilan : X = travail fait ● = reste à faire.

Nous complétons en écrivant d'une autre couleur les travaux faits en plus.

Nous commentons notre plan, nous en tirons des conclusions dont nous essayons de tenir compte pour le planning suivant.

Exemple : PLANNING DU 13 AU 26 OCTOBRE

TRAVAIL COLLECTIF

Continuer notre album sur les vacances en Bretagne X
Terminer la lecture du Mousse du bateau perdu X
B.T. Son : A Concarneau X
Recherche sur la Bretagne et l'Océan Atlantique X
Mathématique : — nos tailles — les mesures X
— comment présenter un problème X
Expression : recherches en vue de la fête de Noël (*fête proposée par le conseil d'école*)

TRAVAIL PAR EQUIPE

n° 1 Danse + judo X X	n° 5 Marionnette X
n° 2 Marionnette X	n° 6 Danse ●
n° 3 Danse X	n° 7 Danse X
n° 4 Chant X	

TRAVAIL INDIVIDUEL

2 fiches d'opération X	2 fiches de grammaire X
2 problèmes X	2 fiches de découpage X
2 fiches d'orthographe X	1 dictée X
2 fiches de conjugaison X	1 autodictée X

mise en route de l'album de textes X

DIVERS

page pour la Gerbe X
peinture : nos vacances + la fête X
sport : foot — arbitre : Michel
ateliers : saut, grimper, lancer, course X
jeux : 2 jeux présentés par Rachel X
musique : orchestre, mise en musique de la poésie : la mer X
chant : dame souris X

TRAVAUX FAITS EN PLUS

— *travail manuel* : tableaux de feutrine pour décorer la cage d'escalier
— *exposition de champignons*
— 11 textes par équipe sur le Mousse du bateau perdu
— 7 textes par équipe sur la vie de la classe
— 1 lettre individuelle à nos anciens correspondants
— 1 conseil de classe
— *préparation d'un conseil d'école*
— *recherche et mise au point d'une technique de critique de texte.*

Les Parents

TRAVAIL INDIVIDUEL

Chaque équipe de 4 ou 5 élèves dispose d'un carton dans lequel ils trouvent :

- *Un fichier d'orthographe C.E.L.* (niveau C.M. et C.E. que j'ai regroupé selon un autre découpage).
- *Un fichier grammaire* que j'ai fait moi-même en m'inspirant de différents livres.
- *Un fichier problème C.E.L.* niveau B et niveau C.
- *Un fichier d'exercices structuraux* (les pronoms relatifs de la C.E.L. plus des fiches faites par moi-même).
- *Un fichier conjugaison.*

Les fichiers faits par moi-même ne sont pas auto-correctifs (trop de travail pour faire les corrections) : avant de faire la fiche, les enfants viennent me la présenter, ce qui me permet de discuter avec eux. Mes fichiers suivent une certaine progression. Parfois ils préparent une acquisition, parfois ils consolident une acquisition vue lors de la mise au point des textes libres.

Toutes les fiches d'une série n'ont pas besoin d'être faites et certains moments nous arrêtons la série et nous en faisons une mise au point collective (discussion, contrôle des acquisitions...).

J'évite que dans ce travail il y ait trop de décalage, j'évite de me laisser récupérer par les « bons élèves ».

DEROULEMENT D'UNE JOURNEE

Notre unité de travail est la semaine. Par exemple nous décidons de faire une enquête, nous groupons toutes nos heures de français et d'éveil sur deux ou trois jours et nous menons notre travail à terme. J'évite toujours de laisser traîner. Nous décidons quelque chose aussitôt nous nous donnons les moyens de la réaliser. Le garde-fou que je me donne c'est de faire dix heures de français, six heures d'éveil, six heures de sport et cinq heures de maths dans la semaine.

Ce plan semble satisfaire mes élèves et je pense que peu à peu une certaine méthode de travail s'en dégagera pour eux. Pour ma part il me convient en ce moment. Après le plan type de la C.E.L., le plan personnalisé mais imposé par moi ; celui-ci élaboré avec les enfants me donne nettement plus de satisfaction. Nous collons plus à la réalité. Et vous ? Qu'en pensez-vous ?

LE PLAN DE TRAVAIL

J. TERRAZA

Avenue de la gare - 84210 Pernes

Je ne me suis vraiment senti à l'aise en Pédagogie Freinet que lorsque l'ensemble des activités de la classe s'est inscrit à l'intérieur d'un cadre cohérent pour moi, géré grâce au plan de travail.

Mais il ne suffit pas de remettre à l'enfant son plan de travail pour que soient résolus les problèmes d'organisation et de prise en charge par l'enfant de ses activités. Le plan de travail n'est au départ qu'une mémoire.

Si un enfant possédant un haut degré d'autonomie peut, grâce à une utilisation efficace de cette mémoire déployer une activité importante, un enfant non autonome, peut être conduit vers l'autonomie en utilisant cette mémoire. Par exemple :

Lorsque la nécessité d'une tâche se fait sentir (tâche individuelle ou collective) supposons mise au point d'un texte libre, l'enfant doit la situer **dans le temps** (lundi, mardi, jeudi etc. matin, après-midi...) dans **l'espace** (c'est un travail que je peux faire au tableau, à ma place, dans un atelier spécialisé) à **l'intérieur du réseau des relations interindividuelles qui se tisse dans la classe.** (Pierre avec qui je suis en train de préparer une expérience ne voudra-t-il pas que nous travaillions ensemble à ce moment là ? Si je dois m'adonner à une activité bruyante, est-ce que le reste de la classe ne sera pas dérangé ?).

Combiner simultanément toutes ces données est presque toujours impossible à réaliser par un enfant qui arrive dans ma classe (C.M. 1-C.M. 2).

L'amener à les maîtriser et à s'organiser grâce à elles constitue un des objectifs principaux que doit atteindre l'enfant au cours de ses deux ou trois années de C.M.

Au départ, laisser l'enfant livré à lui-même dans un tel milieu c'est l'empêcher de progresser, c'est le conduire à la panique, me semble-t-il. L'expérience m'a montré que le plan de travail était un outil à manipuler avec précaution.

Jamais je n'ai été à l'aise longtemps dans un univers déstructuré (cf. l'écho auquel fait allusion M. Barré dans Techniques de Vie n° 214) où les activités et les relations interindividuelles sont le fait du hasard, et où la structuration se fait par la loi du plus fort. D'autant moins à l'aise que le nombre d'enfants est plus grand, est trop grand ! (31 pour ce qui me concerne dans 70 m² de la classe).

Dès le départ, je donne donc, maintenant, un cadre de vie collective à la classe (je devrais dire j'impose mais comme ma classe ne se renouvelle que par moitié, la moitié en place impulse le travail dès le début). Donc au départ, les nouveaux ne tâtonnent pas ou du moins tâtonnent mais dans un cadre bien déterminé, pour les raisons que je viens d'énumérer. Ce cadre, le voici :

9 h - 9 h 30

Accueil Discussion sur les apports des enfants
Organisation de la matinée
Lecture ou audition de poèmes, etc.

9 h 30 - 10 h Mathématique collectif (imposé)
Quand les enfants sont branchés ils travaillent seuls.

10 h - 10 h 30 - 11 h
(Les activités sont inscrites sur le plan de travail)

11 h 30 - 12 h Français traditionnel

14 h - 15 h Gym parce qu'après il fait trop froid

16 h 30 - 17 h On ne fait pas toujours les bilans, malheureusement.

9 h 30 10 h 11 h 30 12

ORGANISATION DU TRAVAIL	MATH Collectif	Travail individuel Ateliers silencieux. Fichiers - Texte libre Lecture - Exposés Imprimerie - Magnéto Journal - Peinture	id.	FRANCAIS collectif - GRAMMAIRE - ORTHO - Correction T.L.
-------------------------	-------------------	---	-----	---

14 15 16 17

GYM - DANSE MUSIQUE CHANT	LECTURE des T.L. ou Théâtre - Marionnettes Ateliers - Enquêtes	EXPOSES Conférences d'élèves ou du maître	BILANS QUOTIDIENS
---------------------------------	---	--	----------------------

Au début, ce cadre est rigide. Les activités individuelles sont imposées.

- Tu fais la fiche 10
- Tu ne mets pas ce texte sur le journal
- Tu mettras un pochoir sur la page.
- Maintenant, prends ton livre de lecture, page tant et lis jusqu'à page tant. Tu devras me dire ce qui est arrivé...

Pourquoi ?

Lorsque j'ai autour de moi des enfants déboussolés, je suis anxieux, agressif, moins disponible, et le climat de la classe s'en ressent.

Imposer telle ou telle activité, à tel moment, c'est **informer** l'enfant que **ça existe**

que les moyens de réaliser sont à tel endroit
que le camarade susceptible de dépanner est un tel.

Cette directivité du début est une façon d'accueillir l'enfant dans un milieu générateur de trouble, d'inquiétude parfois d'angoisse que l'on retrouve chez l'éducateur, chez les parents, chez l'enfant. C'est un écho à une demande en puissance qui n'a pas encore eu l'occasion de se formuler.

L'adaptation de l'enfant à cette structure de travail et de vie ne constitue pas une fin. Le plan de travail est un outil au service de l'enfant. Pas l'inverse.

Il faut donc, tout de suite, que l'enfant ait la possibilité de jeter un coup d'oeil sur ce qu'il a réalisé, sur ce monde dans lequel il vit (dès le premier jour) et qu'il ait le **pouvoir** de réagir. Grâce aux interactions au sein desquelles il se trouve impliqué, il prend conscience du milieu de travail et du pouvoir qu'il a d'agir sur lui.

Lorsque l'enfant est capable de sécréter sa propre activité, de remettre en cause sa structure de travail, il a franchi un degré important dans la conquête de son autonomie, il peut se passer du cadre initial qui n'est plus qu'une carcasse inutile.

Dans ma classe, actuellement (fin du premier trimestre), quatre enfants sur trente et un sont capables.

Je ne leur impose aucune tâche.

Ils fonctionnent seuls mais ne sont pas coupés du reste de la classe puisqu'ils sont des éléments moteurs de la vie de tous les jours.

Ensuite, on trouve toute la gamme des possibilités, de ceux qui sont sur le point de créer leur propre activité à ceux qui ont besoin de recevoir les consignes quotidiennes, de ceux qui participent à l'élaboration des règles de vie à ceux qui sont incapables de se soumettre à une règle quelconque. C'est vers eux évidemment que j'essaie d'orienter la majeure partie de mon énergie.

Pour ces derniers je prévois le travail individuel au jour le jour en le notant sur leur cahier.

Pour les autres, les plus nombreux j'ai ouvert un cahier sur lequel, je note au début de chaque semaine les numéros des fiches ou des livrets qu'ils doivent réaliser chaque semaine.

	Math			
	Fiches	ATC	Livrets	Opérations
Pierre	D 30	n° 16		279 n° 10
Jean	D 19			
	D 23			
	D 14			
	D 28			
Sébastien				
Gilles	4 fiches			
Jean-Claude	Choisis-toi même ton travail pour la semaine			

Même chose en français.

Le lundi matin, les enfants notent le travail à effectuer sur leur plan de travail qu'ils collent sur un cahier spécial au début duquel ils ont collé les différentes grilles des fichiers qu'ils cochent au fur et à mesure, où ils notent également les titres de leurs textes libres, les titres des exposés et des enquêtes, etc.

Pour la semaine, je prévois comme travail individuel obligatoire (contrat)

- quatre fiches de math ou un livret autocorrectif ou un ATC
- quatre fiches de français
- lecture quotidienne.

Les fiches et les exercices ne sont pas choisis au hasard. Les notions qu'elles abordent ont été vues dans la semaine.

Je ne laisse pas piocher n'importe comment dans les fichiers. Je n'empêche pas non plus celui qui en a envie de prendre les fiches dans l'ordre et de les faire du début à la fin. (ça se produit en ce moment).

La distribution du travail à chaque enfant suppose un équipement précis en outils adaptés, créés dans cette perspective. J'en ressens le besoin en français (orthographe-grammaire) en math (numération) ou lecture (fichiers de lecture silencieuse, lecture d'affiches, d'articles le ou les titres seulement, etc.).

Mais cette organisation ne servirait à rien, à mon avis, si les enfants n'avaient la possibilité de réfléchir plusieurs fois par semaine sur notre pratique, de proposer des activités nouvelles, en un mot, de gérer leur travail. La réunion de coopérative sert à cela. Elle est actuellement contestée. Nous cherchons un moyen de la rendre plus efficace. Actuellement, nous avons scindé (lundi → vie du groupe, vendredi → travaux du groupe), ce n'est pas au point. Mais je considère que cette recherche constante de la forme de cadre de vie le mieux adapté à notre travail est un des éléments formateurs de notre pédagogie. Je pense que nous ne trouverons jamais de formule idéale.

La démarche que je suis pour raconter mon expérience n'est pas celle que j'ai suivie pour la réaliser. Je me garderai bien de vous dire il faut faire ceci, il faut faire cela. Je n'ai pas du tout parlé des liens qui existent entre l'organisation matérielle de la classe et le plan de travail. Je me réserve pour une prochaine fois.

J'espère que certains passages de cet article susciteront des réactions, j'attends !

Voilà ce que nous vivons dans un groupe C.E.G. + école primaire au rez-de-chaussée dans une caserne de trois étages (plus de 400 élèves).

PLAN DE TRAVAIL Période du 10.....au 15. Janvier.

MATHÉMATIQUE		
Travail collectif	Travail individuel	
s. Les opérations (X →)	Fiches : D24 D26 D27	
A. L'histoire de grande longueur	Livrets : D28	
v. Construis des triangles	A.T.C.	
FRANÇAIS		
Travail Collectif	Orthographe	
Attribut du sujet	M1 M2 M3	
Masculin - Féminin	Grammaire M4	
Plus que Parfait	Correction du Texte Libre	
	Le vie libre, la vie	
	Présent	
J'ai écouté	J'ai construit	J'ai exposé
- Exposé sur les Volcans		
- Exposé sur la dilatacion		
- Gmoteur à réaction		

PLAN DE TRAVAIL (b) Période du 10.....au 15. Janvier.

TEXTE LIBRE: *

J'AI LU : a. Cratère. gr. feu
des poëtes.

CORRESPONDANCE:
J'ai reçu : Une lettre individuelle
J'ai envoyé : Une lettre individuelle.

ENQUETE: La lune

EXPERIENCES: Ton opinion

JOURNAL: Poëtes

IMPRIMERIE: J'aime à choisir mes fiches moi-même

LIMOGRAPHE:

DESSIN: Dessins

PEINTURE: Mélanges de peinture

MAGNETOPHONE:

THEATRE: Les 2 clochards

TRAVAIL MANUEL:

Réponse - s'accord mais au début, tu m'as me montées celles que tu as choisies.

DES LIVRES POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS

G.P. Dauphine

Agathe au Bois Dormant - Mauffret

Avec la collaboration de :

Lucien BUISSON, Daniel ROBERT, Michèle MARCHE, Michèle CATHEBRAS, Marie-Claude LORENZINO et Claude CHARBONNIER.

En avant Clémentine G.P. Dauphine

L. Aujal - Mauries

- Conte O. Vanica

Maternelles et C.P. :

Alain GREE et Louis CAMPS
FARFELUCHES

Ed. Casterman, coll. «Cadet Rama».

Il y a plusieurs livres dans la même collection : *Farfeluches à la maison*, *Farfeluches au zoo*, *Farfeluches au cirque*, etc. Ce sont des encyclopédies pour enfants.

Les dessins sont petits, stéréotypés. Les images sont confuses, fouillis. On a voulu tout mettre, d'où trop de choses sur une même page. On dirait souvent des catalogues ou des revues d'ameublement. Certains objets sont luxueux ou démodés ou inutiles. Sur les animaux par exemple, il existe des livres bien plus intéressants et plus beaux. Ce sont des livres qui bloquent l'imagination.

Huit garçons animent ces histoires, ils sont actifs, forts et seulement deux filles, l'une ménagère et l'autre sentimentale ! Sans commentaires.

Les dessins ne sont pas assez nets, les enfants confondent certaines choses (un enfant confond le tunnel et le pont par exemple). Il y a beaucoup d'objets qui ne font pas partie de la vie de tous les enfants. La maison est une maison bourgeoise avec hotte aspirante, cheminée, salle de bains ultra moderne où même le gant de crin n'est pas oublié, magnétophone, télévision, projecteur sont incorporés, etc.

Les enfants se servent d'une pièce entière de tissu pour peindre, installés sur la moquette. C'est irréaliste.

C'est le reflet de notre société de consommation. C'est un livre excitant, plein de choses, et où tout le monde s'agite.

Les pages avec des paysages sont plus intéressantes.

Peut-être que certains enfants le voient comme un coffre aux trésors, accumulation d'objets, de cadeaux dont ils rêvent. Cela peut les séduire mais cela peut aussi être dangereux.

Ces encyclopédies auraient pu être utiles (puisque à côté de chaque objet le nom est écrit) si elles avaient pu servir de dictionnaire pour les C.P. Mais pour cela il faudrait beaucoup moins de dessins et n'employer qu'un vocabulaire plus fondamental. Il aurait fallu mettre les articles aussi devant chaque mot et les écrire plus gros.

Les titres même : *Encyclopédie en 329 mots* par exemple nous paraît là pour séduire les parents. Ça fait sérieux, mais ça n'enrichit guère la personnalité.

Les 99 Dragons - B. Rose
B. Sleight

C.E.2-C.M. :

Jacqueline CERVON
BENOÎT, L'ARBRE ET LA LUNE

Collection Rouge et Or Dauphine (6 F).

Benoît est un jeune garçon de huit ans qui passe ses vacances chez son arrière-grand-père dans le Morvan. Celui-ci lui offre pour son anniversaire un album sur lequel Benoît collera les photos des membres de sa famille pour établir son arbre généalogique.

La recherche de ces photos donne à Benoît et à ses deux amis l'occasion d'explorer les alentours et le passé.

Ce livre de 190 pages (format 12 x 18) a été très accessible aux enfants de mon C.E.2. Chaque chapitre nous a donné l'occasion d'une petite recherche en histoire, ou d'un rappel de ce que nous avions recherché ensemble depuis le début de l'année.

Voici quelques exemples de ces pistes :

- L'eau du puits et l'eau sur l'évier, p. 16-17.
- Les veillées autrefois avant la télévision, p. 27.
- Le transport du bois par flottage avant les chemins de fer et les camions, p. 46.
- La vieille bicyclette (p. 59) et comment oncle Paul l'avait gagnée par son travail à onze-douze ans.
- La lessive autrefois (p. 75). Ce chapitre nous a en particulier fourni l'occasion d'écouter une bande magnétique que j'avais enregistrée auprès de ma mère et de relire la B.T.J. n° 95. Chacun a demandé chez lui depuis quand on avait une machine à laver.
- Un manège de chevaux de bois autrefois (p. 91).
- Le cerclage des roues de charrette (p. 110). L'occasion a été

bonne pour se rendre compte que les roues qui ornent maintenant des portails ont roulé, elles aussi. On a pu aussi faire le lien avec ce qu'ils ont l'habitude de voir dans les westerns avec leurs attelages de chariots.

- L'épicière ambulante (p. 125). Il avait déjà été question du colporteur (p. 33).

- Les moissons avant la lieuse et la moissonneuse-batteuse (p. 165).

Ces éléments de l'histoire récente sont reliés au futur par le fait que Benoît affirme qu'il veut être cosmonaute. C'est ce qui explique la présence de la Lune dans le titre.

Donc beaucoup de pistes intéressantes à suivre pour une petite enquête dans la famille ou pour vivifier la documentation : B.T.J. (n° 16, 68, 75, 95, 106), les bandes magnétiques ou les enquêtes faites les années précédentes, les B.T. Son n° 843 *Les chemins de fer 1900-1914*. (Rassurez-vous je n'ai pas tout utilisé).

Ce livre est très intéressant aussi pour cette approche de l'histoire qu'il permet. L'enfant se rend compte qu'il s'est passé beaucoup de choses pendant les cent dernières années, que les techniques dont il bénéficie aujourd'hui n'ont pas toujours existé et qu'elles n'ont pas existé toutes à la fois.

Autres pistes abordées dans un C.E.-C.M. :

- Arbre généalogique de chaque enfant (jusqu'aux arrière-grands-parents ou jusque aux grands-parents suivant les élèves).

- Recherche des photos et de tous les documents et renseignements possibles sur chaque génération.

- Mise en commun ; plusieurs pistes par groupes :

- * La mode vestimentaire ;
- * La maison : construction et matériaux, intérieur des pièces, mobilier, éclairage, eau, mode de chauffage ;
- * L'agriculture et l'élevage : cultures, matériel ;
- * Les moyens de transport locaux ;
- * L'école ;
- * Veillées et fêtes : distractions.

A travers chaque piste, étude des variations dans le temps pour en arriver à la situation présente.

Quatrième et au-delà :

William CAMUS
«OPERATION CLIK-CLAK»

Editions G.P., collection «Grand Angle» (14,80 F).

En 2020, les Etats-Unis ont été reconquis par les Peaux-Rouges (dont le chef, Présence-Universelle, travaille au Tepee-Blanc ; on voit déjà le ton de l'ouvrage !) qui se sont spécialisés dans l'agriculture biologique et l'élevage et sont devenus les fournisseurs attirés d'une Europe sur-industrialisée mais aussi sur-polluée : «*Nous n'avons plus un poisson dans nos rivières, nous respirons un air vicié et notre sol est si complètement brûlé par l'abus des engrais chimiques, des germicides, des insecticides, des pesticides qu'aucune plante n'y pousse plus...*» Tout semble aller pour le mieux dans le meilleur des mondes... Pourtant de nombreux indices ne cessent d'intriguer : pourquoi l'élevage des chevaux est-il intensifié à ce point ? Pourquoi tout le Tepee-Blanc est-il à l'écoute des radios arabes ? Comment interpréter cette réduction de vingt pour cent des exportations agricoles des Etats-Unis ?... Il y a un péril grave puisque les Européens confient au spécialiste français du contre-espionnage Mimile Dubois un mutilé qui «*cachait dans sa jambe artificielle tout un arsenal offensif et défensif*» (perceuse miniature, explosifs, chalumeau) le soin de tirer au clair l'affaire...

Je n'en dirais pas plus, vous laissant le soin de découvrir la clé de l'énigme...

Il faut cependant mettre l'accent sur les qualités d'humour, de satire, de sarcasme de ce livre au ton acide... Mêlant science-fiction et satire sociale, bousculant allègrement quelques-unes des idées reçues de notre monde dans un style qui rappelle parfois celui de *Charlie-hebdo* (en moins corrosif), il devrait plaire aux adolescents (à partir de la troisième peut-être à cause des nombreux «clins d'œil aux initiés»). En tout cas, il tranche dans la production habituelle des ouvrages pour les jeunes. A déconseiller surtout aux adultes «pisse-vinaigre». Quant aux autres, ils pourraient y trouver l'occasion de passer un bon moment.

720	label 608	367	lépidoptère (papillon)
221	labiée 218 - 263	361	lépisme
300	laboratoire (biologique)	312	lèpre
300	Laborit Son 862 - DS16	325	lérot J108 - B707m
514	labourage	655	lessive J95 - J21m
		312	leucémie
132	lac 555 - 567 - 585 - 609 - S240	300	leucocyte
734	lacet (route) J38	571	levain J24
G31BA	Lacq 499 - 504m	421	levier S59 - J103m
304	lactose	326	lévrier
H14	lacustre (cité) 111	571	levure J24
142	lagon	341	lézard J83
142	lagune		
932	La Fontaine S219 - Son 3		
		334	liasique
324	laie J55 - 702m	G51	Liban 685 - 595 - 638m
651	laine	362	libellule 706 - 394
530	lait 798	H84	Libération (1944) D75
571	laiterie J103 - 651 - J62 - 623m	840	libertaire D18
632	laiton	840	liberté S184
525	laitue	930	librairie 23
323	lama (animal) J19	721	libre service 216
		G61	Libye
941	lama (religion) D31	235	lichen 252
328	lamantin 286	542	liège 12
381	lamellibranche 203	221	lierre
221	lamier S87	351	lieu (poisson) 701
233	laminaire 252	411	lieue 6
632	laminoir 145	G01	lieux-dits S296
664	lampe 35 - J106 - J111m - 512	854	lieutenant
351	lamproie 505	325	lièvre J49 - J82m
		413	ligne (géométrie)
854	lance 83	550	ligne (pêche)
854	lance-flammes	854	ligne Maginot 25
G31BA	Landes 137 - 731 - J33 - Son 816	611	lignite
922	langage 686 - D57		
429	Langevin 621	221	lilas
373	langouste 202 - 338	382	limace
552	langoustier 594	351	limande 701
957	langues 437	382	limnée
G31ME	Languedoc 581 - 345 - 467m - J7 - 622	113	limon
664	lanterne J106	592	limonade
		G31MC	Limousin
657	lapidaire Son 852	651	lin
325	lapin J49	H83	Lindbergh 681 - S264
G41Su	Laponie 288 - S21	653	lingerie
		920	linguistique D57
667	laque	642	linoléum 12
534	lard J43	787	linotype 241 - 802
300	larve 706 - 394		
306	larynx		
H12	Lascaux Son 854 - Son 855	326	lion 793 - Son 818
425	laser 635	304	lipide
671	latex 689	423	liquéfaction (gaz)
923	latin	593	liqueur
G01	latitude	422	liquide S42 - S118
221	laurier	221	liseron
221	lavande 490 - J30	666	litérie
114	lave	952	lithographie 480 - 604
655	lavoir J95	411	litre
		930	littérature 646 - 554 - S200 - S213 - S219 - S237 S244 - S278 - S284 - S331 - S335 - S351 S388 - D4 - D7 - D15 - D24 - D29 - D32 D36 - D44 - D49 - D52 - D58 - D61 - D64 Son 1 à 11
930	lecture J31		
813	légende 93 - 442 - S160 - S193	142	littoral
953	Léger (Fernand) 776	940	liturgie
525	légume Son 842		
G31BP	Le Mans 182		
G31MC	Lempdes D37		
321	lémurien		
H83	Lénine D34 - D5		
G41Urs	Léningrad 617		
525	lentilles (légume)	411	livre (poids) 6 - 454 - 480 - J31 - Son 850
425	lentilles (optique) 503 - S180	930	livre 23
326	léopard 793	854	livret (militaire) 793m

H73 livret (d'ouvrier) S321 - S322

712 location (logement)
741 locomotive J37 - 47 - S211 - S249 - Son 843
113 loess
411 logarithme
712 logement 19 - 34 - 35 - 192 - J68 - J106 - J122
410 logique S272 - S273
G61Cam Logone 245
844 loi
325 loir J108
G30 Loire S326 - 641 - 416 - 686m - 238
900 loisirs 52 - 391 - 629 - 599 - 768 - 780 - 753 - 770
796 - J31 - J39
391 lombric S114
G41GB Londres 520 - S226 - Son 858
308 longévité
G01 longitude
411 longueur (mesures) 6 - J15m
331 loriot
G31NE Lorraine 473 - 804
300 Lorenz S336
413 losange
G31BA Lot 607 - 729m
969 loterie
712 lotissement
969 loto
351 lotte 701
222 lotus
H43 Louis IX 319
H44 Louis XI S46
H53 Louis XIII 804 - S120
H53 Louis XIV 234 - 187 - S129
H54 Louis XV
H55 Louis XVI 561 - S361 - S310 - S276
G71EU Louisiane D1
326 loup 720 - 442
813 loup-garou 442
425 loupe 503 - S180
326 loutre 720
326 louveterie 442

610 lubrifiant
365 lucane
365 luciole
422 ludion
965 luge J56 - J106m
425 lumière 545 - J109 - 740
425 luminescence
173 lune 667 - 311 - 715 - S172 - S292 - S288
Son 834
171 lunette astronomique 312
526 lupin
958 Lurçat 696
664 lustre
954 luth
941 luthérien 699
954 luthier
967 lutte (sport)
822 luttes sociales 680 - 665 - 695 - 683 - S340
S341 - D8 - D69 - DS7
530 luzerne

913 lycée 39 - D47
305 lymphatique (système)
241 lymphocyte
326 lynx 720
G31SR Lyonnais (région) S383
954 lyre
954 lyrique (art)

M

734 macadam 44
321 macaque
336 macareux
424 Mach (nombre de) 724
367 machaon 762
854 mâchicoulis 45
610 machine 354 - 591 - S249 - 778 - S355 - S171
S221 - J22
411 machine à calculer S189
617 machine à vapeur 591 - S249
600 machinisme
662 maçonnerie
956 macrophotographie 580

G61Mad Madagascar 348 - Son 845
393 madrépore
G41Ita mafia D67

721 magasin J35 - 215
H52 Magellan 540
G60 Maghreb D33
910 magister 39 - 58
833 magistrature
114 magma 716
431 magnésium
428 magnétisme
957 magnétophone 444
957 magnétoscope
526 magnolia

941 Mahomet S145
822 mai (1er) 665
952 Maillol 795m
822 main-d'œuvre
831 maire 471 - S379
521 maïs 112 - 769 - S116
660 maison 34 - 461 - 192 - J68 - S27
660 maisons anciennes S204 - 59 - S234
910 maître d'école 58 - 39
840 majorité (civile)
G41Esp Majorque 566
380 malacologie
312 maladie 801 - 779 - J57 - J117
518 maladie (des plantes) 287
G81 Malaisie 689
G61Mad malgache 348 - Son 845
790 malle
731 malle-poste 2 - S52
852 malnutrition
593 malt 332
812 malthusianisme
304 maltose

320 mammifère 820 - 720 - 273 - J118 - J123 - J124
J82 - J91 - J94 - J67 - J104 - 154 - 539
J15 - J17 - J19 - J23 - J27 - J29 - J36 - J20
J45 - J49 - J61 - J55 - J65 - J74 - J108
J73 - J127
H10 mammoth Son 854

G31ME manade 684 - Son 837
336 manchot (oiseau) 469 - S21 - Son 815
524 mandarine
782 mandat 248 - J90
954 mandoline
H54 Mandrin 734
631 manganèse
326 mangouste

Les Dossiers Pédagogiques de

L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

«Combien est rassurante, intelligente, humaine, l'attitude de l'enfant se refusant à lire ce qu'il ne comprend pas et voulant connaître le sens des mots nouveaux avant d'aller plus avant, s'obstinant à saisir avant tout la pensée exprimée par les mots, parce que c'est cette communication de pensée par le truchement des signes qui est la seule raison d'être de la lecture et sa seule dignité spirituelle.»

Célestin FREINET



LA METHODE NATURELLE DE LECTURE

Dossier établi par la commission nationale «lecture» de l'I.C.E.M. - pédagogie Freinet

SOMMAIRE

La méthode naturelle de lecture.....	10
Témoignages :	
• Au C.P.....	10
• A la maternelle	15
• Rôle de la maternelle	25
Organisation de la classe.....	25
Les outils	27
Les motivations - La correspondance	29
Lecture et... compromis ? sécurisation ? stimulation ?.....	30
Principes fondamentaux de notre pédagogie.....	32

PRESENTATION

Confrontés à la rénovation pédagogique et aux différents courants d'apprentissage de la lecture, nous avons éprouvé le besoin de nous arrêter un moment dans notre pratique quotidienne, afin de faire le point et de dégager les grands principes qui actuellement caractérisent notre méthode naturelle de lecture.

Ce dossier constitue une étape de notre réflexion et de notre pratique.

Nos recherches sont loin d'être terminées et nous n'affirmons rien, nous essayons de voir le plus clairement possible où nous en sommes aujourd'hui.

Il y aura donc autant de questions que de réponses dans ce dossier et nous espérons que sa lecture en fera naître de nouvelles.

LA METHODE NATURELLE DE LECTURE

La méthode naturelle de lecture par les échanges scolaires et par l'imprimerie n'est ni une méthode, ni un système. Ce n'est pas un procédé figé et fixé mais un travail qui évolue sans cesse.

C'est une perpétuelle recherche où les découvertes des uns aident les autres :

● *Au niveau de la classe :*

- Par l'écoute, l'observation, l'encouragement des enfants différents chaque année ;
- Par la personnalité du maître.

● *Au sein du groupe départemental et des commissions de travail du mouvement* où chacun peut prendre conscience :

- De la diversité des façons de travailler : points de départ oraux ou écrits ; travaux collectifs et individuels ;
- Des dimensions, des possibilités que nous offre cet apprentissage.

Emilienne REUGE

TEMOIGNAGES

Au cours préparatoire

La grande question que se posent parents et enseignants lorsque l'enfant arrive au cours préparatoire :

Saura-t-il lire à la fin de l'année ?

Dans la plupart des cours préparatoires, toute l'activité est orientée vers l'apprentissage de la lecture.

Cependant, nous nous posons la question :

Faut-il leur apprendre à lire ?

Y a-t-il apprentissage de la lecture ou approche tâtonnée d'un code, à partir de la propre expression graphique, puis écrite de l'enfant ?

Le codage lui apparaissant nécessaire pour communiquer avec un interlocuteur extérieur au milieu proche.

Et il semble que l'enfant désire :

S'exprimer par écrit avant de lire

Il suffit de relire la B.E.M. « Méthode naturelle de lecture » de Freinet pour voir comment Balouette a appris à s'exprimer par écrit avant de lire. Et dans nos classes nous faisons les mêmes constatations :

« L'enfant écrit les mots qu'il connaît, soit par copie immédiate d'un modèle, soit par construction phonétique qui ira se perfectionnant jusqu'à reproduire le plus exactement possible la figure graphique pour ainsi dire « officielle » de ces mots. »

C. FREINET

Très vite, certains enfants désirent se passer le plus possible de l'adulte. Ils parlent à leurs camarades sans intermédiaire. Ils veulent écrire à leurs correspondants, à leurs amis, sans attendre la maîtresse.

Par contre, le désir d'autonomie concernant la lecture est, dans l'ensemble, plus lent. Il se fait déchiffrer les premières lettres reçues.

Comment avons-nous essayé de favoriser cette démarche ?

● **En permettant à l'enfant de poursuivre les découvertes faites à la maternelle :**

- En évitant le plus possible la coupure entre la grande section et le cours préparatoire ;
- En ayant le plus de contacts possible avec les maternelles travaillant dans le même sens que nous.

● **En permettant à l'enfant de continuer son tâtonnement expérimental :**

Les enfants ne franchissent pas tous les mêmes stades, ni à la même vitesse.

Certains ne retrouvent un mot, au début, qu'en relisant le texte entier et en s'arrêtant lorsqu'ils prononcent le mot.

D'autres, très vite, reconnaissent globalement des mots. Pour certains, ce stade global va durer assez longtemps.

Pour d'autres, très vite, des remarques vont amorcer l'analyse et cette analyse prendra toutes les formes.

Chaque enfant démarre par le biais qui lui est propre. Pour certains, ce sera la « syllabe », pour d'autres la « lettre », pour d'autres des « phonèmes » ou des associations de toutes les sortes (omme - onne - aussi - heu - que - ou - an - etc.).

Très vite, certains feront la synthèse... des remarques orthographiques...

Il semble que tout se passe sans que l'adulte puisse diriger la forme de ces recherches.

Quel est le support de ces recherches ?

Une grande importance est donnée à l'expression écrite et principalement à l'expression écrite individuelle :

LE TEXTE LIBRE «LIBERE»

- Ecrit au moment où on en ressent le besoin ;
- Adressé à celui avec qui on a envie de communiquer (un ami, la maîtresse...);
- Et racontant tout ce qu'on désire.

Donc :

- Pas de temps imposé dans la rédaction du texte libre ;
- Pas de «sujet» ;
- Pas de «thème» ;
- Pas d'obligation d'écrire à telle date, à telle personne.

Ce qui entraîne pour nous :

- D'essayer d'instaurer un climat de compréhension, de liberté, mais aussi de respect de l'autre dans la classe ;
- La correspondance libre ;
- L'organisation de la classe en ateliers.

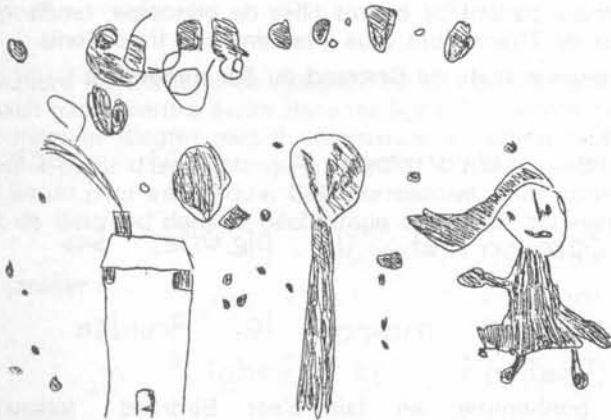
En écrivant souvent, pratiquement tous les jours, l'enfant arrive à l'analyse, puis à la synthèse, à partir de ses propres textes.

Mais ce travail n'est pour lui qu'accessoire : ce qui l'intéresse, c'est s'exprimer :

- Exprimer sa pensée, ses sentiments ;
- Raconter sa vie ;
- Parler de sa famille, de ses animaux ;
- Parler de sa vie journalière à l'école, à la maison, en vacances, etc. ;
- Ecrire ses angoisses (le texte libre, même au C.P. a parfois valeur thérapeutique) ;
- Exprimer ce qui est beau : textes poétiques, textes qui seront le point de départ de chant libre, de conte, etc.

L'enfant n'écrit pas pour apprendre à écrire et à lire mais pour se raconter... La lecture est «en plus».
Pierrette RAIMBAULT

Valérie P. (6 ans, 2 mois) :



Le 19 septembre : Valérie demande qu'on lui écrive «l'histoire de son dessin». Elle la recopie.

c'est l'hiver c'est l'hiver
les feuilles les feuilles
tombent tombent

Le 21 septembre : Texte écrit directement. Pas de dessin. Les mots connus sont soulignés. Elle a demandé les autres et les a recopiés. Elle a voulu «les deux écritures».

maman va cueillir des feuilles
dans les bois/pour mettre dans
un pot

bois
bois

Le 6 octobre : Texte écrit pour une amie. Elle trouve déjà des mots dans ses propres textes. Elle me demande pleure et quand et les recopie... mais déclare : «Tu m'écris maintenant, je suis fatiguée.» J'écris donc : je prends - mes bras.

j'ai une petite cousine
qui pleure
j'ai je la prends dans
mes bras

quand

Le 16 novembre : Valérie analyse. Elle prononce «calapé» et l'écrit ainsi. Je lui fais rectifier oralement... Elle retourne l'écrire.

hier mon cousin
a couché dans mon
et moi j'ai caché dans
le calapé caché dans
ca calapé

Le 14 janvier : Valérie décompose, analyse, fait la synthèse.

lundi 14 janv[er]
dans noter la maison on va faire
des crêpes et ma maman
va acheter de la farine
et des œufs du lait elle va renverser
la pâte dans la poêle
sauter les crêpes elle va faire sauter

Elle est en plein tâtonnement.

Elle commence à se préoccuper de l'orthographe : elle écrit ou commence à écrire le mot, doute, cherche dans le dictionnaire, vient demander de l'aide. Elle s'intéresse aux ressemblances graphiques et auditives.

Elle va aller très vite de découvertes en découvertes et, libérée par l'utilisation de plus en plus facile et rapide du dictionnaire, elle va donner au texte libre valeur de confident. Tous ses problèmes familiaux sont évoqués de façon de plus en plus précise.

Monique SALAÜN

Départ en méthode d'ÉCRITURE-LECTURE

Première journée de classe.

Lorsque les enfants sont installés dans l'une des quatorze salles de classe de notre école, je vois dans leurs regards une certaine inquiétude : on leur a tant parlé de la «grande école» et cette maîtresse que l'on ne connaît pas...

On essaie de parler, tous assis en cercle, ou de reprendre des chants qu'ils ont appris à la maternelle. Mais le contact n'est pas facile à nouer ainsi. Alors assez vite je propose aux enfants de dessiner : des «feutres» sont à leur disposition. A ce moment-là presque tous se sentent davantage en sécurité. Je passe de l'un à l'autre et nous essayons d'engager des dialogues à partir de ce que dessinent les enfants. Presque toujours des sourires naissent sur leurs visages, heureux de voir l'adulte s'intéresser à leurs dessins. Et ils racontent :

«La petite fille s'amuse avec sa poupée.»

«La voiture roule sur la route.»

Parfois ce sont de simples énumérations :

«Une maison et puis un arbre et puis le soleil.»

Je propose alors d'écrire ce qu'ils me disent. Ils semblent presque tous contents. Certains recopient au-dessous ce que je leur ai écrit. Certains aussi essaient de lire ce qui est écrit lorsqu'ils présentent leur dessin à toute la classe.

Dès le premier jour, l'imprimerie entre dans la vie de la classe. Il faut voir leur enthousiasme lorsqu'ils voient imprimées les premières «histoires». Cela tient presque de la magie. Ils sont impatients d'aller à l'imprimerie. Nous pouvons imprimer plusieurs histoires les premiers jours.

Par la suite, lorsque les enfants me disent la phrase qu'ils veulent écrire, je les invite à rechercher certains mots dans leurs textes précédents ou dans une histoire imprimée qu'ils savent lire.

Nous allons suivre l'évolution d'un enfant de la classe, Bertrand, au long de l'année du cours préparatoire.

Il n'est pas possible de présenter tous ses textes ; Bertrand écrit pratiquement tous les jours, mais quelques pages de son carnet pourront donner l'idée de son évolution.

Evolution des textes de Bertrand au C.P.

Par rapport à l'ensemble des enfants de la classe, la progression de Bertrand se situe dans une bonne moyenne. Plusieurs de ses camarades ont progressé plus rapidement que lui. Plusieurs aussi ont progressé plus lentement.

Bertrand (6 ans, 1 mois) s'était montré assez farouche les premiers jours de classe. Il était toujours prêt à fondre en larmes. Mais très vite il se passionne pour les animaux que nous soignons à l'école : lapins, poules, hamsters. Il est aussi l'un des enfants les plus enthousiastes pour travailler à l'imprimerie.

Après huit semaines de classe sa maman vient me voir : Bertrand s'est transformé ; il prend de l'assurance, s'épanouit visiblement ; la maman en est la première étonnée.

15 octobre :

le bonhomme
de s'rendre l'échelle
il est entré ~~à~~ dans
sa maison

Bertrand est assez autonome dans son travail : il recherche les mots (il a écrit lui-même tous les mots sauf «dans»).

L'écriture est encore un peu maladroite mais les mots sont lisibles et séparés.

Remarque : Dans le carnet de Bertrand les mots écrits par la maîtresse apparaissent très visiblement car écrits avec un stylo d'une couleur différente de celui de l'enfant. Avec le procédé de reproduction utilisé pour ce dossier, ces différences de teintes disparaissent. Pour signaler les mots écrits par la maîtresse nous avons choisi de les souligner.

30 octobre :

le garçon voit le hibou
et il court et il voit
le taureau

Des mots et même des parties de phrases se retrouvent dans les trois premiers textes. Le quatrième texte est difficile ce qui amène Bertrand à me demander plusieurs mots. Le cinquième texte, il peut l'écrire seul à partir des textes précédents.

L'enfant procède en s'appuyant sur des éléments qu'il connaît et les assimile ainsi. Ce qui évidemment n'est pas visible sur ses pages de carnet, c'est que certains mots sont recopiés, d'autres sont connus par cœur.

Ces textes paraissent extérieurs à l'enfant. Il n'y a pas d'expression. Pourtant les thèmes qui reviennent dans les textes sont propres à chaque enfant. Pour Bertrand, à ce moment de l'année, c'est le taureau. Les textes de Nathalie parlent de petites filles de princesse, tandis que ceux de Thierry font tous intervenir son frère Denis.

Prenons le texte de Bertrand du 1^{er} décembre :

le bonhomme a perdu son
camion et il pleure. ~~sa~~
et sa maman le grand

Le bonhomme, en fait c'est Bertrand ; lorsqu'un événement le touche il l'écrit. Oui, la veille il avait perdu son camion — il nous l'a raconté par la suite — ; c'est par pudeur qu'il a écrit le bonhomme au lieu de «je».

4 décembre :

philippe est allée dans
sa maison et il a
dormi et le saint-nicolas

et est venu dans sa
maison et philippe
s'est caché

N'est-ce pas une certaine crainte de Bertrand avant la venue du Saint-Nicolas ?

7 décembre :

Saint-nicolas a ~~vert~~ vu un
nicolas
bonhomme de neige et
le bonhomme de neige
a chanté et a marché

3 janvier :

le lapin a mangé toutes
les carottes tout de d'un
coup il a entendu le
saint-nicolas alors il s'est
caché dans sa maison

L'écriture de Bertrand se précise : lui qui écrivait grand, réussit maintenant à écrire dans les lignes ; il sépare bien les mots et d'autre part il commence à composer des mots à partir d'éléments qu'il connaît. A remarquer *man j'ai en du* pour «entendu». Cela correspond à un progrès net de Bertrand dans le déchiffrement de textes nouveaux.

12 janvier :

éric a lancé un caillou
alors marco l'a mis dans
la cheminée

Remarquons *chmi* pour «cheminée».

Du point de vue du contenu, ce texte met en scène deux enfants de la classe, Marco et Eric. Ce texte est destiné à faire rire la classe aux dépens d'Eric, un petit garçon malicieux, qui a été le premier à écrire des textes de ce genre. Bertrand écrira toute une série de textes faisant intervenir Eric.

Un autre exemple, 2 février :

un cobaye s'est noyé
alors éric le regarde
et
alors le papa de serge
l'a vu alors il et a
plongé alors éric a
reçu toute l'eau dans la figure

Ce matin-là, Bertrand accourt vers moi dès qu'il me voit et me raconte que Coco, son cobaye, est mort. Il en parle à l'ensemble de ses camarades au moment de l'entretien. Mais c'est encore insuffisant. Il écrit ce texte :

13 mars :

coco est mort il a trop
mangé est mon papa l'a
enterré il était tout mouillé
parce qu'il était couché
devant la porte et miqué-mique
a mangé son œil et il
va mourir et fifi va faire
des petits lapins

Toute l'émotion de Bertrand se cache derrière ces phrases ; il termine cependant par une note d'espoir, de vie, puisque Fifi va avoir des petits lapins.

14 mars :

mon papa a déterré
~~mon~~ le cobaye il était prêt
presque en squelette et en
été
était il ~~tant~~ l'enterra de
nouveau et il mettra des fleurs

Ce texte reste énigmatique. J'ai essayé de poser des questions à Bertrand : je n'ai pas obtenu de renseignements supplémentaires.

3 avril :

se Serge à un pied dans le plâtre
 il était à l'hôpital il a
 imprimé seulement

deux textes

Souci pour un des ses camarades qui vient de se casser une jambe et qui n'a imprimé que deux textes.

A ce stade, Bertrand déchiffre des textes ou livres de bibliothèques simples. Il comprend ce qu'il lit. Il prend plaisir à lire.

Quand il n'a pas de sujets de préoccupations personnelles, Bertrand écrit des textes qui feront rire les copains.

5 mai :

marco m'a dit on va faire
 une balle collante pour
 éric alors il va tenir la
 balle et il sera collé
 et nous on rigolera et lui

Bertrand commence à écrire en «liée». Certains de ses camarades utilisent cette écriture depuis plusieurs semaines, mais Bertrand n'a pas demandé à l'utiliser plus tôt. Comme je suivrai ces enfants au cours élémentaire première année, je n'ai pas imposé l'écriture «liée» au cours préparatoire mais lorsque les enfants le demandaient, je les aidais à passer de la «script» à la «liée». Pour cela je leur transcrivais au départ quelques lignes de leur texte qu'ils copiaient, puis par la suite, ils écrivaient eux-mêmes des mots ou parties de mots en se référant à ce qu'ils pouvaient retrouver. En général le passage de l'une à l'autre écriture s'est fait sans difficulté et assez rapidement.

9 mai :

moi et marco nous avons
 sauté dans le gâteau d'éric
 tu n'es pas fou marco alors
 j'ai sorti mon pistolet
 et j'ai tiré dans la main
 d'éric

Dans cette évolution de Bertrand au long d'une année scolaire, je distingue deux phases :

Première phase : Les textes successifs utilisent des mots ou des groupes de mots semblables. L'enfant s'appuie ainsi sur des éléments faciles à retrouver, ce qui le sécurise. Il se familiarise avec ces mots, commence à les écrire par cœur, reconnaît des syllabes, des mots qu'il utilise souvent.

Durant cette phase, Bertrand s'exprime peu.

Deuxième phase (à partir de janvier chez Bertrand) : Plus grande aisance dans l'utilisation des mots, possibilité de composer des mots nouveaux, textes plus élaborés et plus variés, possibilité d'expression.

Cette évolution est celle de Bertrand. Elle sera différente suivant les enfants, la première phase étant plus ou moins marquée et plus ou moins longue. Thierry par exemple n'est sorti de cette phase-là qu'au mois de février de la deuxième année (au C.E.1) tandis que Nathalie a passé à la deuxième phase dès le mois de novembre.

Hélène BUESSLER

Une autre approche de la lecture

Découverte d'un phonème ou de plusieurs...

Texte de correspondants reçu hier.

**On était parti
 quelque part
 On a entendu
 un grand coup
 de vent d'automne
 MARC**

Les enfants essaient de retrouver des mots. Ils trouvent : ON - ON a - UN - DE, puis ils montrent et entourent «é» dans «était». C'est le «é» de ELIE. C'est aussi le «é» de LEO (ELIE et LEO sont deux enfants de la classe).

On montre encore : «vent». Ça commence comme VALERIE. Un autre ajoute : «comme vendredi» (découverte visuelle).

Nous passons à l'auditif.

Je lis : [vâ]
[vâdredi]

on entend : [vâ] diront plusieurs enfants,

on cherche ce qui fait encore [vâ]

[v] comme Valérie.

[â] comme dans : Laurent
Laurence
en été

C'est [en] qui se lit [â].

Sylvie ajoutera : «mais dans «vent» on devrait dire [v â t]

MOI : «on n'entend pas le [t], il servira pour faire un autre mot avec «vent».

on trouve «ventilation». Je leur donne : «il vente».

A ce moment Martin remarque que dans «entendu» il voit deux fois «en». On écoute [âtâdu]. On l'entend

aussi deux fois. Il me paraît intéressant d'insister sur ce rapport visuel-auditif. Quelquefois on n'entend pas ce que l'on voit.

J'ai eu encore cette dernière remarque visuelle sur le texte :

[PARTIS]
[PART]

On écoute [parti]
[par]

Laurence lit «part» et elle dit [part]

Non, on n'entend pas le [t]

Remarque : c'est comme dans «vent» [vâ]

Anne JOSEPH

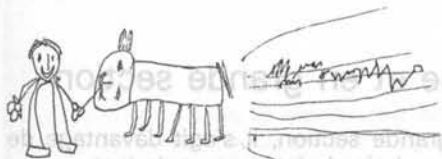
A la maternelle

Les enfants ont déjà amorcé leur tâtonnement graphique lorsqu'ils arrivent à la maternelle : sur les murs, sur le sol, les carnets ou agendas du papa, etc.

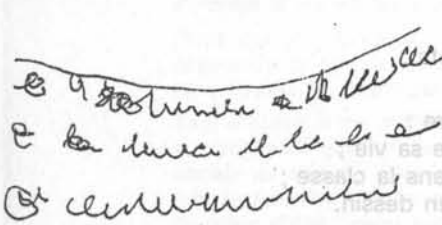
Au début, il y a un simple geste sans intention de communication.

Tout intérêt accordant une valeur à ses gribouillis conduit l'enfant sur le chemin de la découverte de l'expression écrite et son tâtonnement va se poursuivre.

Premiers essais d'écriture : commentaires écrits d'un dessin libre.



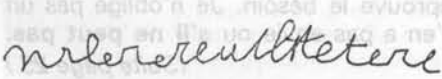
Imitation de l'écriture adulte ou peut-être déjà expression écrite libre naissante.



Expression écrite libre naissante avec intervention de l'adulte.



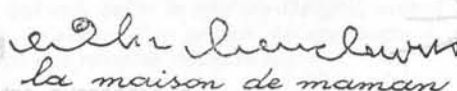
Expression écrite libre avec intervention de l'adulte.



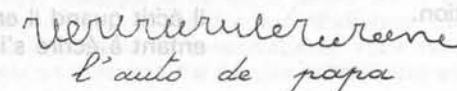
ESSAIS D'ECRITURE



Expression écrite libre avec apparition d'éléments de l'écriture adulte.



Comme le précédent, avec intervention de la maîtresse.

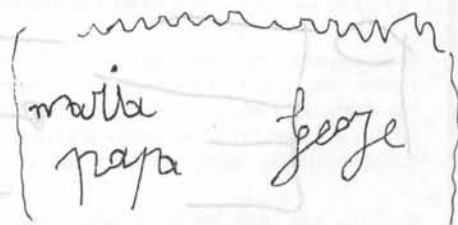


Demande de modèles et imitation.

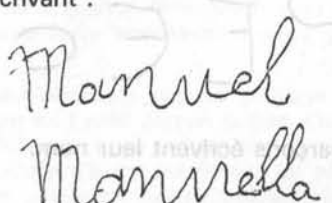


Les mots demandés sont d'abord écrits par la maîtresse et ensuite encadrés dans le mini-dictionnaire.

Mots intégrés :



En écrivant :

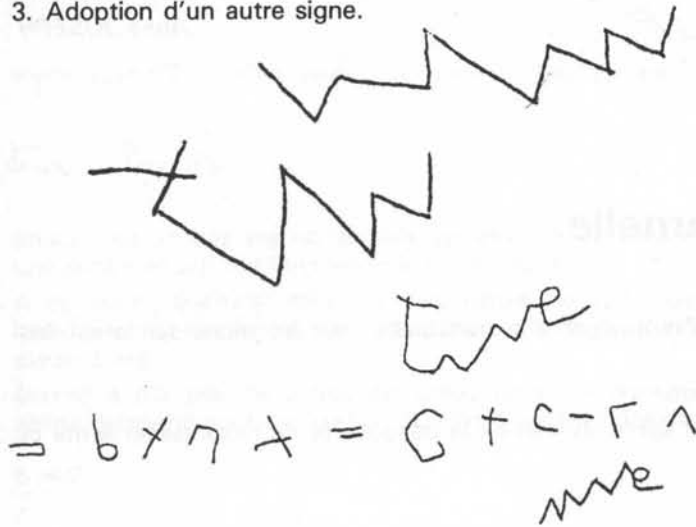


l'enfant a fait un premier rapprochement : c'est comme Manuel (reconnaissance visuelle).

En petite section

Evolution chez Thierry E. de l'écriture du prénom :

1. Ecriture personnelle ;
2. Adoption d'un signe «t», mis à sa juste place, et suivi des signes personnels ;
3. Adoption d'un autre signe.

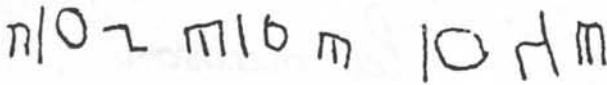


Le 30 septembre 1970, premiers essais d'écriture :

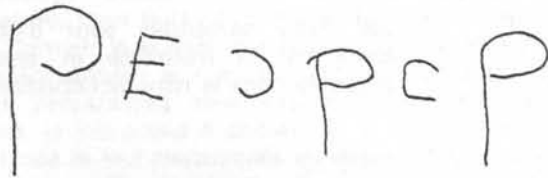
BRUNO (4 ans, 5 mois)



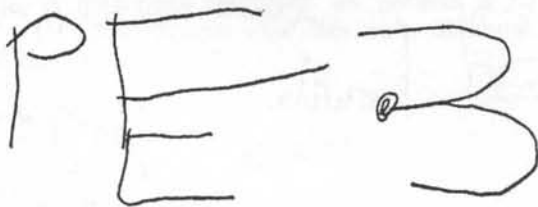
NATHALIE B. (4 ans, 7 mois)



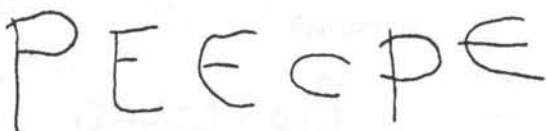
PASCAL T. (4 ans, 10 mois)



Ce qu'il traduit par : la maîtresse fait son travail.



La maîtresse fait son boulot.

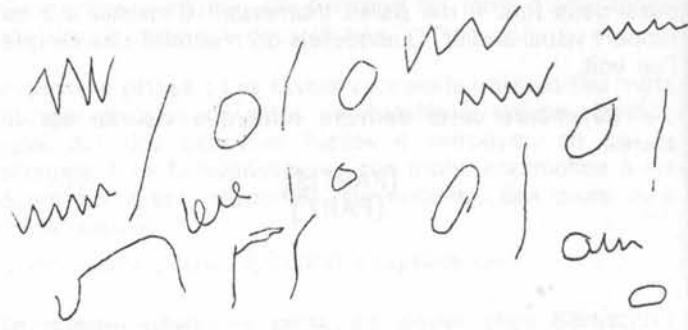


Les garçons écrivent leur nom.

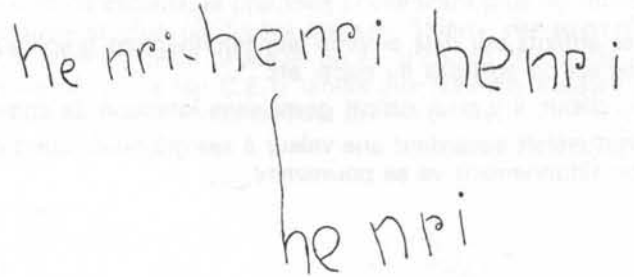
Déjà le graphisme a valeur de communication.

J'ai écrit la lettre pour Marie-Thérèse.

J'ai écrit : «Fait une bonne journée.»



Lettre de la classe correspondante : «J'ai écrit Henri pour qu'ils me connaissent.»



HENRI (grande section)

M.-T. GALAUD, S. CHAUVIN

En moyenne et en grande section

En moyenne et en grande section, il s'agit davantage de mettre l'enfant dans un bain de langage et de lecture que d'entreprendre systématiquement l'apprentissage de la lecture.

Très tôt l'enfant a un message personnel à transmettre :

- Aux autres ;
- A la classe ;
- A la maîtresse ;
- Aux correspondants ;
- Aux parents.

Ce message peut être :

- Un événement de sa vie ;
- Un événement dans la classe ;
- La traduction d'un dessin.

L'enfant éprouve le besoin de raconter verbalement et puis d'avoir une trace écrite de son message :

- Par un dessin ;
- Par l'écriture.

En moyenne section

L'enfant dessine son histoire, je la lui écris, je la lui relis, parfois nous la lisons à toute la classe. Il prend conscience de la transmission du message écrit, de son pouvoir de communication.

En grande section

Le processus est le même, mais je propose à l'enfant d'écrire :

- Un mot ;
- Une phrase ;
- La totalité de son histoire.

Il écrit quand il en éprouve le besoin. Je n'oblige pas un enfant à écrire s'il n'en a pas envie ou s'il ne peut pas.

(Suite page 25.)

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour :

ENDURCIR OU PROTEGER LES ENFANTS ? LES RENDRE AUTONOMES

REPONSE A FRANÇOIS TRUFFAUT A PROPOS DE L'ARGENT DE POCHE

J'ai vu le dernier film de François Truffaut : L'Argent de poche auquel je continue de préférer les inoubliables 400 coups, mais si je prends le stylo, ce n'est pas en critique de cinéma mais parce que je me suis senti interpellé par le discours que tient vers la fin du film l'instituteur Richet, à ce moment caractéristique où l'auteur semble arrêter le déroulement de l'action pour venir sur le bord de l'écran s'adresser à chacun de ses spectateurs. Et voici ce que disait le porte-parole de François Truffaut : «C'est parce que je garde un mauvais souvenir de ma jeunesse et que je n'aime pas la façon dont on s'occupe des enfants, que j'ai choisi, moi, de faire le métier que je fais : être instituteur. La vie n'est pas facile, elle est dure, et il est important que vous appreniez à vous endurcir pour pouvoir l'affronter. Par une sorte de balance bizarre, ceux qui ont eu une jeunesse difficile sont souvent mieux armés pour affronter la vie adulte que ceux qui ont été protégés, ou très aimés. C'est une sorte de loi de compensation...»

Parce que je n'aime pas non plus la façon dont, bien souvent, on s'occupe des enfants mais parce que je crois nécessaire de ne pas accepter à la légère de telles paroles, j'ai éprouvé le besoin de répondre à mon collègue Richet et, à travers lui, à son père François Truffaut.

Tout d'abord je me méfie beaucoup des règles générales que l'on tire de quelques exemples spectaculaires. Les fils du prolétariat qui ont accédé à un poste élevé ou à la gloire ne peuvent nier cette réalité statistique de l'inégalité sociale au sein de l'école. De la même façon, ceux qui ont pu surmonter les épreuves de leur enfance et qui manifestent une personnalité riche et affirmée, ne permettent pas de conclure que les mal-aimés sont, par une sorte de grâce d'état, mieux armés pour la vie adulte. Les malmenés de l'enfance ont statistiquement peu de chances de finir cinéastes ou même instituteurs, combien d'autres auront été à tout jamais brisés ? Sans parler de ceux qui iront peupler les asiles ou les prisons.

La minorité qui se tire d'affaire sans trop de dommages devrait moins sous-estimer, par delà un tempérament personnel particulièrement résistant, certains recours qui, sans être forcément très apparents, n'ont pas moins constitué des prises (au sens montagnard du terme) par lesquelles l'enfant ou l'adolescent a pu tenter l'escalade car aucune énergie ne vient à bout d'une paroi lisse. C'est du jour où personnellement j'ai compris qu'un recours infime pouvait être le point d'accrochage, capable de sauver d'une grande détresse, que j'ai jugé dérisoire toute comparaison de pourcentage entre nos efforts libérateurs et nos «compromis».

Ce que je crains le plus c'est que la déclaration de l'instituteur de L'Argent de poche conforte dans leur attitude tous ceux qui prétendent faire le bien des enfants en étant rigides avec eux. En fait leur but n'est pas de les endurcir mais de les conformer. Il suffit de voir leur réaction devant l'enfant rebelle. Loin de se réjouir de trouver devant eux une forte tête qui devrait mériter leur estime, ils n'ont de cesse d'avoir brisé ou éliminé celui qui leur résistait. Pourtant tous ceux qui ont, selon le mot de Deligny, cultivé la «graine de crapule», témoigneront qu'on peut, sans briser la force de caractère d'un enfant, lui apprendre à mobiliser cette force positivement dans des combats utiles plutôt que dans des révoltes désespérées.

Dans cette éducation que nous ne concevons pas comme un affrontement, nous n'éliminons pas par principe le besoin de protéger car on ne peut compter seulement sur le hasard. Dans le film, un tout petit garçon tombe d'une fenêtre de son immeuble mais sa chute est amortie par une haie et il se relève indemne. «Les enfants ont la peau dure», conclut avec admiration la femme de l'instituteur. Malgré tout nous avons choisi d'éviter les risques les plus évidents car il existe dans la vie beaucoup d'occasions de tomber dans le vide et pas beaucoup de troènes pour amortir la chute. Nous trouvons malsaine la loi de la jungle parce que la jungle sociale n'est pas en équilibre écologique et que ce sont toujours les mêmes qui se font dévorer. La sélection «naturelle» des plus forts a des relents politiques qui ont plus à voir avec le conservatisme, voire avec le fascisme, qu'avec l'évolution humaine. «Protégeons les rapaces» n'est un bon mot d'ordre que relativement aux oiseaux.

Il est vrai pourtant que la véritable éducation n'est pas faite de surprotection. Si la sélection naturelle met l'enfant à la merci des déterminismes biologiques et sociaux, la surprotection le place sous la dépendance permanente des adultes qui, seuls, décident à tout moment de ce qui est bon ou dangereux pour lui. Mettre un grillage au balcon ou une barrière au palier quand l'enfant commence à marcher, c'est seulement faire preuve d'un peu d'imagination. Lui multiplier les interdits quand il a huit ou seize ans, ce n'est pas le protéger des dangers, c'est le livrer sans défense, aussi nu qu'un bernard-l'ermite, dès qu'il sort de la coquille familiale ou scolaire ; c'est le fragiliser pour mieux le dominer.

Et l'éducation de la liberté n'est pas non plus le laxisme, cette lassitude des autoritaires qui n'ont pas la lucidité de remettre en question leurs « principes » mais qui, n'ayant plus le moyen ou le courage d'interdire, préfèrent détourner les yeux pour ne pas se sentir responsables. Qui ne voit, dans nos écoles et nos lycées et aussi dans bien des familles, à quel point le laisser-faire est l'étape décadente du dogmatisme et de la rigidité ? Est-il nécessaire de rappeler que nous ne sommes pas de ceux qui démissionnent ? Nous recherchons le dialogue mais pas pour être des béni-oui-oui puérilisants. Nous savons que les jeunes ont besoin de trouver devant eux des êtres authentiques, cohérents et constants ; certes pas des adultes qui veulent avoir raison à tout prix mais des êtres qui, tout en admettant leurs limites et leurs faiblesses, ne se dérobent pas devant la contestation. Sans nous laisser faire le faux procès du culte de la spontanéité, il n'est peut-être pas inutile de nous demander si nous offrons toujours aux enfants les moyens de se renforcer et de s'approfondir.

L'éducation qui permet le mieux ce renforcement et cet approfondissement, c'est d'abord de leur permettre le maximum d'expériences diverses et en premier lieu d'expériences sociales au sein du groupe mais il est souvent nécessaire d'organiser volontairement le milieu éducatif pour que ces expériences se fassent. On ne dira jamais trop la nécessité d'aider les enfants à appréhender leur milieu à leur niveau d'approche, de les préparer à affronter les problèmes de la vie telle qu'elle est non pas en théorie mais dans sa prégnance quotidienne, et (je vais sans doute me faire agonir par certains) de les aider à accepter certains compromis inévitables sans préserver pour autant les fausses valeurs du système. Et sur ce point, je crois qu'il faut que je m'explique concrètement.

Dans L'Argent de poche, un pauvre gosse habite dans un taudis dont on ne voit jamais les occupants jusqu'au jour où, le médecin scolaire ayant relevé des marques de sévices, la famille indigne est emmenée par les gendarmes et le gosse remis à l'assistance. L'institutrice est effondrée de n'avoir rien perçu du drame auquel elle était confrontée et de l'avoir aggravé par sa propre attitude et les punitions qu'elle distribuait. L'instituteur essaie alors de la déculpabiliser en lui expliquant que l'enfant, par souci de dignité, ne tenait pas à ce que les autres se penchent sur son sort. Il a tort d'atténuer la prise de conscience de sa collègue, enfin elle commençait à devenir moins irresponsable. Il se trouve que les enfants martyrs ne sont hélas pas exceptionnels et je peux témoigner qu'il existe d'autres façons d'agir. Oh certes pas, bien sûr, d'amener l'enfant à avouer sous interrogatoire l'infamie de sa famille, à quoi bon ajouter un viol moral à la violence quotidienne qu'il subit. Mais dans un climat d'échanges confiants, il arrive un moment où l'enfant, sans que sa dignité soit mise en cause, laisse entrevoir ses problèmes et même critique ses parents. A cette minute-là, défendre les valeurs du système, c'est lui fermer la bouche : « Un enfant ne doit pas juger ses parents ! » Mais il appartient à l'éducateur d'aider l'enfant à mieux comprendre, à mesurer le rapport de force dans lequel il se trouve. Je reconnais sans en rougir que j'ai persuadé des enfants de ne pas se sauver de chez eux, non pas pour préserver l'autorité familiale mais parce que je savais que la fugue ne ferait qu'aggraver la situation.

J'ai connu trop de familles déficientes pour être un apologiste de la famille mais je dois quand même dire que j'ai eu un coup au cœur en apprenant qu'un enfant que je connaissais s'était enfui en chemise de nuit de l'hôpital pour rejoindre son taudis et sa marâtre. C'est pourquoi, en dehors des cas extrêmes, je ne crois pas que la meilleure solution passe par les gendarmes et l'assistance publique. Trop souvent les enfants martyrs sont les victimes de la lâcheté, celle des bourreaux et celle du voisinage, le même manifestera plus de courage à injurier les coupables, menottes aux mains, qu'il n'en a eu à empêcher les mauvais traitements. Car il y a toujours quelque chose à faire quand on ne craint pas de se salir les mains et les parents dits indignes sont souvent de pauvres gens en train de naufrager qui ont besoin de rapports humains et à la limite une intimidation peut avoir une influence passagère. Mais j'entends certains dire « qu'on n'est pas des assistantes sociales », montrant que bien souvent le purisme des principes n'est qu'un paravent contre la responsabilité.

Car notre responsabilité d'éducateurs, elle est d'aider coûte que coûte l'enfant à s'en sortir, de lui donner le droit d'aimer malgré tout le parent défaillant, celui qui boit, celui qui a plaqué la femelle, celui qui est en prison ou à l'asile, de lui donner la force de tenir jusqu'à ce qu'il ait conquis son autonomie définitive.

Voilà ce que j'avais besoin de répondre au film de François Truffaut. Et vous qui l'avez vu, qu'en pensez-vous ?

M. BARRE

INFORMATIONS DIVERSES

Rencontres 1976

FEDERATION DES CERCLES DE RECHERCHE ET D'ACTION PEDAGOGIQUES CAHIERS PEDAGOGIQUES

- vers une mathématique vivante et utile :
— Epanouissement, vie quotidienne, mathématique. Prades (P.-O.), 12-20 juillet, 420 F.
- Mathématique, milieu naturel et milieu humain, Prades (P.-O.), 12-20 juillet, 420 F.
- Groupe-classe et individu, Prades (P.-O.), 12-20 juillet, 420 F.

● Comment concilier expression, communication, créativité et pré-apprentissage, apprentissage de la lecture ? Prades (P.-O.), 3-11 juillet, 420 F.

● Post-apprentissage de la lecture ; vers l'expression écrite : orthographe ; langage écrit, Prades (P.-O.), 3-11 juillet, 420 F.

● Vie de groupe, psychosociologie, Saint-Pierre-les-Nemours, 10-14 juillet, 350 F.

● Théâtre-animation, Céret (P.-O.), deuxième quinzaine de juillet.

● L'école au service de la classe ouvrière : élaboration de contenus, 1^{re} quinzaine de juillet (8 jours).

● Communication autre que le discours, Prades (P.-O.).

● Poésie, Nancy, 3-9 septembre, 350 F.

● Innovation pédagogique, Grenoble, Septembre.

● Rencontre franco-grecque : L'image de la Grèce dans la culture et l'enseignement français ; l'image de la France dans la culture et l'enseignement grecs. Tegée (Grèce), 19-30 juillet, 600 F.

Renseignements, inscriptions : Fédération des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques - Cahiers Pédagogiques, 66, chaussée d'Antin, 75009 Paris (joindre une enveloppe timbrée à votre adresse).

STAGES ET RENCONTRES

Stages I.C.E.M. d'été 1976

(I : stage d'initiation ; A : stage d'approfondissement ; Sd : stage comportant également un groupe second degré (aucun stage n'est exclusivement réservé au second degré).

Stage régional du Sud-Est (I A Sd) : «Ginouvières», LA LONDE (Var), du 6 au 10 septembre. Inscriptions : Michel RIBIS, La Cardéline, 83230 BORMES-LES-MIMOSAS.

Stage régional du SUD-OUEST (I A Sd) : MOURCENX (Landes), du 1er au 6 septembre. Inscriptions : Bernadette LAGOFUN, école Onesse et Laharie, 40570 ONESSE.

Stage régional du NORD (I A Sd) : SAINT-OMER (Pas-de-Clais), du 3 au 7 septembre. Inscriptions : Denis LAMARRE, école de Pernes, 62126 WIMILLE.

Stage régional du CENTRE (I A Sd) : Maison familiale La Barollière, SAINT-PAUL-EN-JAREZ (Loire), du 1er au 7 septembre. Inscriptions : Martine SOUVIGNET, 39, boul. Pierre-Joannon, 42400 SAINT-CHAMOND.

Stage régional de NORMANDIE (I A) : VIMOUTIERS (Orne), du 30 août au 4 septembre. Inscriptions : Jacqueline BRIONNE, école de Chaumont, 61230 GACE.

Stage régional de L'OUEST (I a) : lycée de SAINT-BRIEUC (Côtes-du-Nord), du 1er au 7 septembre. Inscriptions : M.-C. GOULIAN, école maternelle de Fort-Bloqué, 56270 PLOEMEUR.

Stage régional du VAL-DE-LOIRE NORD (A Sd) : Ecole Normale de garçons de TOURS, du 5 au 9 septembre. Inscriptions : R.M. MOUNIER, Le Tronchot, Neuville, 37110 CHATEAU-RENAULT.

Stage régional de l'EST (I Sd) : Mulhouse (Haut-Rhin), du 28 août au 2 septembre. Inscriptions : René REITTER, 30, rue J.-Verne, 68200 MULHOUSE.

Stage de l'ARDECHE et de la VALLEE DU RHONE (I Sd) : ANNONAY (Ardèche), du 7 au 10 septembre. Inscriptions : Jacques TERRAZA, avenue de la Gare, 84120 Pernes-les-Fontaines.

Stage départemental de CHARENTE (I) : C.E.T. de La Braconne, MORNAC (Charente), du 1er au 4 septembre. Inscriptions : Paul CAPOROSI, cidex 6, Mornac, 16600 RUELLE.

Stage départemental de CHARENTE-MARITIME (I) : stage sans pension ni internat. Inscriptions : Philippe SOULIE, 8, rue des Genêts, St-Xandre, 17140 LAGORD.

Stage départemental des DEUX-SEVRES (I A) : C.E.G. d'Argenton-CHATEAU (Deux-Sèvres), du 30 août au 4 septembre. Inscriptions : Philippe MARTEAU, école de Rouvre, 79220 CHAMPDENIERS.

Stage départemental de l'ISERE (I A Sd) : LE COLLET D'ALLEVARD, du 2 au 9 septembre. Inscriptions : Marcel VETTE, école 38560 JARRIE.

Stage d'initiation à l'imprimerie (I) : Auberge de Jeunesse, CHOISY-LE-ROI (Val-de-Marne), du 7 au 10 juillet. Inscriptions : Nicole GUILLON, 12, rue

Rollin-Régnier, 94600 CHOISY-LE-ROI.

Stage et rencontre : techniques audiovisuelles : BRECEY (Manche), du 31 juillet au 14 août. Inscriptions : Pierre GUERIN, B.P. 14, 10300 SAINTE-SAVINE.

Condition d'inscription : avoir déjà suivi un stage pédagogie Freinet et être membre d'un groupe I.C.E.M.

Stages de BOURGOGNE-CHAMPAGNE :
1. Au Foyer socio-éducatif de DOMOIS-LONGVIC, du 29 août au 4 septembre. Renseignements et inscriptions : Arlette FREITAG, 19, rue de l'Argilière, 21790 VARIOIS (I A Sd).

2. Un stage autogéré, ouvert (étant donné son caractère particulier) au Château de Melin, Auxey-Duresses, MEURSAULT, du 1er au 8 septembre.

Renseignements et inscriptions : Gérard BEAULIEU, 20E, rue de Bellevue, 21000 DIJON.

Organisation du congrès des imprimeurs

L'année scolaire 1976-77 verra sans doute s'organiser trois congrès des imprimeurs de journaux scolaires :

- Loiret : Olivet, Toussaint 1976 ;
- Drôme et Landes : février 1977.

La commission imprimerie a cherché à ce que ces manifestations soient de plus en plus au service de l'enfant et de l'adolescent. Dans ce but, elles ne devront se dérouler qu'avec des effectifs réduits et dans des espaces appropriés.

Conditions matérielles : 60 enfants/adolescents et 6 salles de travail plus une grande salle de réunion-exposition, au minimum.

Organisation pédagogique : Nous pensons que ces manifestations devront travailler autour de deux grands axes :

- Communications entre les enfants de tous âges, à propos du journal scolaire ;
- Expérimentations de certaines techniques par les enfants et compte rendu de ces expérimentations.

Pour cela les groupes seront organisés en fonction des motivations inscrites par les délégations au moment de l'inscription. Les enfants seront répartis sans tenir compte de l'âge, en fonction de ce qu'ils sont venus y chercher et y réaliser. Les adultes se répartiront dans les groupes d'après leur compétence.

Les temps de travail seront partagés entre les moments de communication, qui définiront les besoins de chacun et rendront compte des expériences, et les temps d'expérimentations, de réalisations pratiques.

Les adultes auront pour rôle essentiel et constant d'aider les enfants dans chaque moment de leurs recherches. Ils auront pour rôle aussi de compléter le tirage des textes quand les enfants auront fini celui du journal de leur groupe. Ils devront avoir une présence constante auprès des enfants, de tous les enfants et partout où ceux-ci auront besoin d'eux.

Ces manifestations auront la possibilité de sortir trois types de journaux :
— Journal du groupe, réalisé à partir des

travaux du groupe et qui devra refléter la vie du groupe. Tirage par les enfants.

— Journal du congrès réalisé avec les propositions envoyées par chaque groupe. L'organisation du journal du congrès devra être la tâche primordiale du comité de lecture composé d'enfants venus des groupes de travail. Tirage par adultes.

— Journal technique regroupant toutes les conclusions des recherches faites par les enfants dans tous les domaines. Tirage par une Gestetner par exemple.

La commission imprimerie estime que les cinq dominantes suivantes couvrent les principaux aspects du journal scolaire :

- Typographie ;
- Sérigraphie ;
- Limographe ;
- Illustrations diverses ;
- Clichés.

Chacune de ces dominantes fournit alors l'ossature d'un groupe de travail. Mais chaque groupe aura la possibilité matérielle de réaliser en totalité son journal en utilisant toutes les techniques d'impression et d'illustration.

La commission imprimerie s'engage à prendre en charge l'animation de ces congrès.

Comme d'habitude, un certain nombre de départements ont bien voulu subventionner ce troisième congrès des imprimeurs de journaux scolaires. Qu'ils soient ici remerciés et qu'ils sachent que le montant de ces subventions a été amplement utilisé et le sera au cours des trois prochains congrès qui se tiendront au cours de l'année 76-77.

Liste des départements : Savoie, Nièvre, Hérault, Aude, Manche, Moselle, Alpes-Maritimes, Cher, Marne. Total des subventions : 1 470 F.

R. BARCIK
13, rue J.-Jaurès
08330 Vrigne-aux-Bois

Stage imprimerie

CHOISY-LE-ROI
7, 8, 9, 10 juillet 1976

Cloture des inscriptions : 15 juin 1976.

Organisation pédagogique :

- a) Cinq ateliers et leurs animateurs :
- Typographie : J.-P. Lignon, R. Barcik ;
 - Tirage : N. Barcik, G. Baclet ;
 - Illustrations : M. Boyer, C. Touzeau ;
 - Limographe : M. Goureau, L. Fourtune ;
 - Sérigraphie : M. Fourtune, J. Goureau.
- Les groupes tourneront dans les ateliers et pourront se familiariser avec tous les aspects du journal scolaire.

b) Un journal du stage sera édité. Il recueillera toutes les conclusions des groupes de travail concernant les outils présentés, les techniques utilisées. Les groupes auront donc à se pencher plus particulièrement sur les problèmes du journal scolaire : quel outil choisir pour mieux valoriser la pensée de l'enfant ?

Le journal aura des conclusions à donner en ce qui concerne le matériel C.E.L., le sens de composition, les encres, les papiers, les outils manquants.

Pour tous renseignements complémentaires, s'adresser à R. Barcik, 13, rue J.-Jaurès, 08330 Vrigne-aux-Bois.

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



- **Intitulé :** LES REQUINS.
- **Nom et adresse :** Michel CAHU, école primaire mixte Les Cresnays, 50370 Brecey.
- **L'idée de la réalisation vient de :** Livre de Cousteau apporté en classe, album.
- **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :** portrait, mœurs, reproduction, etc.
- **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** montrer si oui ou non les requins sont la terreur des océans.
- **Niveau de la brochure :** B.T.J.
- **Age des lecteurs :** Jusqu'à 10-11 ans.

Je me propose de réaliser un projet



- **Intitulé :** LES DAUPHINS.
- **Nom et adresse :** Michel CAHU, école primaire mixte, Les Cresnays, 50370 Brecey.
- **L'idée de la réalisation vient de :** Emission télé suivie d'un album.
- **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :** portrait, nourriture, reproduction, vie en groupe, langage, jeux, rapports avec l'homme.
- **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** parler du dauphin dans son milieu naturel : la mer.
- **Niveau de la brochure :** B.T.J.
- **Age des lecteurs :** jusqu'à dix ans.

Je me propose de réaliser un projet



- **Intitulé :** JEUX DE GROUPE EN INTERIEUR.
- **Nom et adresse :** Bernard MONTHUBERT, 60, résidence Jules Verne, 86100 Châtelleraut.
- **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**
 - Des jeux.
 - Des jeux ! classés peut-être soit selon l'importance du groupe ; soit selon la dominante.
 - Des jeux qui ne soient pas idiots ! qui mettent en œuvre la réflexion, l'ingéniosité, qui entraînent l'activité de l'ensemble des enfants du groupe et pas seulement deux ou trois ; qui puissent en même temps être déblocageurs de créativité ; qui puissent se relier au français, aux maths, aux sciences, etc.
- **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** regrouper un choix de jeux que l'on peut proposer à un groupe (classe par exemple) assez important, mais pas des jeux d'encyclopédisme.
- **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Une aide très très grande. Des idées de jeux, autrement dit, des pages toutes prêtes. Si nous avons ressenti ce besoin, c'est précisément parce que nous manquons d'idées à ce sujet.

DE NOS CORRESPONDANTS

L'amitié par le livre

Cette association sans but lucratif, fondée en 1930 par des enseignants pour des enseignants, a décidé de verser à la recherche contre le cancer, dont les crédits ont été réduits par le gouvernement, les bénéfices de ces deux livres :

Vous dites grandir, de Albert THIERRY, l'écrivain pédagogue, 1 vol. 14 x 19 de 296 p., 2 couleurs : 15 F. A commander à Camille BELLARD, 50910 Blainville-sur-Mer, C.C.P. 6666 Paris.

Docteur, la vérité? de Denise ANGELARD. Prix : 14 F (ou pour exemplaire numéroté sur Gothic de Condat signé par l'auteur : 25 F).

A commander à Mlle PASCAL, directrice honoraire d'école maternelle, 25120 Les Bréseux, C.C.P. 365-80 Lyon.

Après le congrès

● Ceux qui ont participé au congrès ont fait part de leurs impressions, de leurs réactions :

— Un congrès, mieux un stage sont nécessaires à chacun pour nous empêcher de stagner ou de régresser dans notre pédagogie quotidienne.

— Un congrès c'est aussi un tremplin pour poursuivre ou entamer de nouvelles pistes de travail, à condition que l'élan pris ne soit pas qu'une flambée de quelques jours.

● Marie-Rose a reparlé de la délégation 93 qu'elle veut léguer, ce qui a été à l'origine d'une nouvelle discussion sur notre groupe, dont voici quelques « questions sans réponses » qui traduisent un malaise semblait-il commun à certains groupes :

— Nous sommes moins nombreux, toujours le même noyau, beaucoup de « nouveaux » ne sont plus attirés par notre groupe et des « anciens » ne reviennent plus... Notre groupe doit-il continuer à être ? Doit-on le déclarer ?

— Un groupe départemental est-il nécessaire ? Ne risque-t-il pas de devenir seulement administratif, la plupart des présents étant engagés dans des commissions nationales ?

— En quoi, à la limite, le « groupe national » a-t-il besoin du groupe départemental ?...

● Je terminerai en reprenant une phrase de Michel qui m'a paru être au cœur du malaise : « Sur un mur de fac, j'ai vu une grande pancarte : I.C.E.M. Tiens, qu'est-ce que ça veut dire ? Institut COOPERATIF de l'école moderne. Je crois que si, au lieu de ce sigle, on écrivait tout, le mot coopératif aurait plus de chance d'accrocher les yeux!... »

C'est vrai, n'a-t-on pas l'impression qu'on vient dans un groupe pour y prendre quelque chose et non pour y donner ?

Nadine BRUGUIER
105, rue Championnet
75018 Paris

Les disciplines artistiques menacées dans les C.E.S.

Actuellement, dans les disciplines artistiques (dessin, travail manuel, musique), les classes

de 6e et 5e sont dédoublées pour former des groupes de 15 à 17 élèves.

Pour la rentrée 1976, une circulaire recto-rale, adressée aux chefs d'établissement de l'Académie de Dijon, leur impose de nouvelles dispositions : plus de dédoubléments, mais des groupes de 24 élèves.

Comment travailler avec 24 élèves par classe ?

— Incohérence des groupes : 24 élèves venant de plusieurs classes, ne se connaissant pas, et réunis uniquement pour ces heures de cours, c'est-à-dire 1 heure par semaine. Exemple :

— 24 élèves de 6e 1 = 1 cours de 24 élèves ;

— Le reste des 6e 1 + des 6e 2 = 1 cours de 24 élèves ;

— Le reste des 6e 2 + des 6e 3 = 1 cours de 24 élèves.

Ce qui va provoquer un véritable éclatement de la classe et de l'équipe pédagogique.

— Augmentation des effectifs : par professeur : près de 600 élèves au lieu de 350 en moyenne, par semaine.

— En travail manuel éducatif : l'équipement est souvent prévu pour 17 ou 18 élèves et non pour 24 !

— Les élèves utilisent fréquemment des pointes à couper, des sécateurs, des serpettes... qui sont des instruments très tranchants mais indispensables : la sécurité ne pourra pas être assurée sérieusement avec 24 élèves et un seul prof.

— Les salles sont souvent étroites, mal insonorisées, mal équipées en lavabos, tables, salles de rangement, instruments de musique : le surnombre va multiplier ces problèmes.

● **Travail à la chaîne :**

— Comment connaître tout le monde à raison d'une heure par semaine ?

— Comment s'occuper de chacun ?

— Comment développer l'intérêt et la personnalité de tous ? Nous connaissons déjà des difficultés avec 17 élèves.

— Comment favoriser la création ?

— Comment aider, conseiller les moins habiles ?

— Comment en dessin, travaux manuels, travailler sur de grands formats ?

— Comment réaliser des travaux de groupes ?

— Comment former une équipe pédagogique ?

— Etc.

Une solution : retour au système traditionnel ?

Travail stéréotypé, discipliné, rigide, accéléré (tant pis pour les retardataires et les cas particuliers)... conservateur !

Pensez-vous que dans de telles conditions les enfants, pourront « s'épanouir » alors qu'ils seront perdus dans la masse ?

Sans parler d'autres problèmes matériels que cela va poser :

— Problèmes d'emploi du temps ;

— Pour les conseils de classe : comment s'organiser ?

— Pour les bulletins trimestriels : comment allons-nous les remplir sérieusement (il faudrait au moins vingt heures) ;

— Pour les crédits, quels seront-ils ?

Pourquoi de telles réponses ?

— Suppressions de postes : alors que le nombre est déjà insuffisant. Nous serons les premiers visés par la réforme Haby. Pourquoi ?

— Parce que nous sommes, nous, professeurs de dessin, travaux manuels et musique les «parents pauvres».

— Parce qu'on ne tient pratiquement pas compte de nos avis dans les changements de classes et les examens ;

— Parce que nous ne sommes pas rentables pour l'économie de la France. Hélas, si nous sommes les premiers atteints par cette réforme, nous ne sommes pas les seuls visés : la corde va bientôt se serrer pour les sciences naturelles, les langues, et l'éducation physique.

Les disciplines artistiques sont en voie de disparition dans les C.E.S. bien que certains textes parlent de revalorisation du travail manuel !!!

Ces réformes sont néfastes au développement et à l'éducation des enfants. Nous devons les **refuser** massivement, car nous ne pouvons accepter une telle **régression** de tout le **système éducatif français**.

Janine POILLOT
professeur de dessin en C.E.S.

Art adolescent

A Clermont il a été décidé de faire un futur art adolescent (n° 84 de *Art enfantin et Créations*).

Janine POILLOT en a pris la lourde responsabilité.

Si vous êtes intéressés, envoyez-lui vos suggestions, vos propositions, vos documents sous la forme suivante :

- Les œuvres réelles ;
- Ou des diapos 24 x 36 ou 6 x 6 Ektachrome ;
- Vos textes, clairs, lisibles, du prof et des adolescents, remplaçant les signifiants dans leur contexte.

Elle vous tiendra au courant.

Envoyez tous les documents avant fin juin.

Une rencontre sera organisée au début de juillet ou de septembre pour :

- Discuter de ces documents ;
- Etablir un planning ;
- Ebaucher une maquette.

Janine POILLOT
10, rue Curel
21300 Chenove

A propos de fiches de dessin...

Dans nos classes, il y a beaucoup d'élèves, beaucoup de travaux très divers puisque chaque élève peut faire ce qu'il a envie de faire.

Mais le grand nombre d'élèves fait que nous ne pouvons pas toujours être présents au moment voulu auprès de celui qui a besoin d'un conseil technique, par exemple, ou qui n'a pas d'idée pour commencer un dessin.

C'est pourquoi, nous avons pensé à des fiches qui permettraient aux élèves d'être dépannés à ce moment-là :

- Soit par des fiches purement techniques ;
- Soit par des fiches qui suggèrent des thèmes ou des pistes de travail, de recherches.

C'est un outil parmi tant d'autres, dans nos classes.

Qu'en pensez-vous ? Nous aimerions connaître vos réactions, vos suggestions. Pensez-vous qu'il soit utile d'en publier d'autres ?

Voici un exemplaire de cette série de vingt fiches et les titres de la série :

- Jeu de lignes droites.
- Carte à gratter.
- Bruine.
- Moule du masque à porter.
- Moulage du masque à porter.
- Masque à porter (deuxième façon).
- Masque en ficelles.
- Découpage : mon environnement.
- Taches sur papier mouillé.
- Peinture au couteau.
- Lettre fantaisie.
- Pastels (1re fiche).
- Pastels (2e fiche) graffite.
- Bracelet, pendentif gravés n° 1.
- Bracelet, pendentif gravés n° 2.
- Martelage du métal.

- Linogravure (fiche 1).
- Linogravure (fiche 2 impression).
- Linogravure (fiche 3 nettoyage).
- Linogravure (fiche 4 tirages).

Si vous êtes intéressés par cette série, passez commande auprès de Anne-Marie FRANÇOIS, 10, allée des Frères-Creux, 21240 Talant.

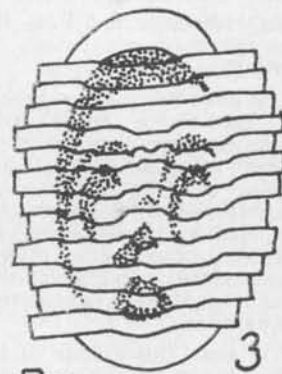
Ces fiches établies sur carte blanche sont en vente au prix de 9 F la série (port inclus).

A la commande, joignez votre chèque établi à l'ordre de M. ou Mme FRANÇOIS, C.C.P. 1 299 91 H Dijon.

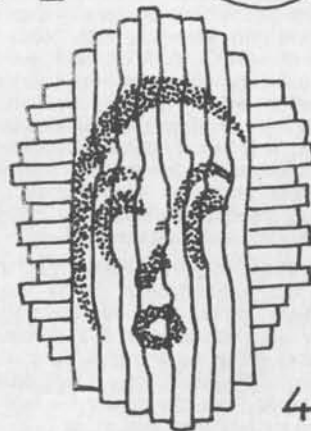
MOULAGE DU MASQUE A PORTER

MATERIEL - papier journal, cuvette, colle à papier peint, gouache.

- Le moule du masque a été préparé à l'aide de la fiche : MOULE DU MASQUE A PORTER. Maintenant commence le moulage.
- Tu découpes dans plusieurs épaisseurs de journaux, des bandes de papier de 3 cm de large environ.
- Dans une cuvette, tu prépares de la colle à papier peint.
- Tu prends une bande de papier. Tu la trempe dans la colle et tu l'appliques dans le creux du moule.



- De cette façon tu recouvres tout l'intérieur du moule (dessin n°3).
- Tu mets ensuite une autre couche dans le sens perpendiculaire (dessin n°4).
- Il faut 6 couches, 3 dans un sens, 3 dans l'autre.



- Maintenant il faut laisser sécher au moins une semaine près d'un endroit chaud.

Au verso :

- Quand le papier est sec, tu le retires du moule en le décollant doucement sur tout le pourtour.
- Maintenant le masque est sorti du moule.
- Il reste à le peindre, à percer des trous au niveau de tes yeux et de ta bouche, à mettre une attache pour le maintenir sur ton visage et à jouer avec.

- Le moule n'est pas abîmé et avec tu peux refaire plusieurs masques. Ils auront tous la même tête mais tu peux changer les couleurs. ATTENTION cependant de bien huiler le moule avant de refaire un autre masque.

PANORAMA INTERNATIONAL

Allemagne Fédérale Cent cinquante heures pour le Tiers-Monde

Invité par une petite école allemande de Forêt Noire à faire une causerie sur son expérience de la médecine en Afrique, un docteur de Zürich (Suisse) raconte comment il a vu fonctionner dans ce village pendant trois jours un séminaire «ad hoc» qui s'est renouvelé les années suivantes et a conduit à une résolution locale intéressante : dorénavant, l'étude du Tiers-Monde allait devenir un thème permanente à l'école de Birklehof, de manière à fournir à chaque enfant et adolescent une information suffisante sur les problèmes des pays en voie de développement. Durant 35 semaines de classe par an, on espère ainsi consacrer au moins 150 heures à ces problèmes, ce qui représente un contingent horaire hebdomadaire peu négligeable. Mais comment nourrir cette nouvelle discipline ?

Très intelligemment, il a été décidé de partir des questions des enfants. En voici un échantillon, classé par âge :

11-12 ans : Pourquoi les habitants des pays du Tiers-Monde ont-ils tant d'enfants ? Pourquoi ne peut-on pas créer un gouvernement mondial ? Pourquoi, en Europe, une famille de moins de quatre enfants ne paierait-elle pas des impôts à l'U.N.I.C.E.F. ? Ne pourrait-on pas envoyer des artisans d'Europe apprendre aux Africains de nouveaux métiers ? Mais il faudrait d'abord bien nourrir les Africains pour qu'ils aient la force de travailler.

12-13 ans : Quelle sorte de travail font les missionnaires dans la brousse ? Quelles langues faut-il connaître pour aider dans les pays sous-développés ? N'est-ce pas du gaspillage que de dépenser mille dollars pour sauver un enfant, pendant trois mois, dans un hôpital parce qu'il a souffert de la famine puis de le renvoyer dans la brousse où il va retrouver la même famine ? Pourquoi les Ivoiriens acceptent-ils de vendre pour quelques sous les plages d'Abidjan aux promoteurs immobiliers ?

13-14 ans : Pourquoi envoyer des machines modernes qui économisent de la main-d'œuvre alors qu'ils ont du chômage ? Pourquoi y a-t-il en Europe des médecins africains alors qu'on en manque dans leurs pays d'origine ? Pourquoi, dans l'aide apportée aux pays du Tiers-Monde y a-t-il tant de produits qui ne leur sont pas utiles ?

14-15 ans : Pourquoi y a-t-il si peu d'intérêt, autour de nous pour les pays du Tiers-Monde ? Que fait-on des intellectuels chômeurs dans les pays tels que la Tunisie où on compte trop de bacheliers ? Pourquoi ne pas préférer des centres sanitaires de brousse à un unique hôpital luxueux dans la capitale ? Pourquoi les journaux ne parlent-ils d'un pays sous-développé que lorsqu'il est en guerre ?

15-16 ans : Pourquoi faut-il éviter des contacts avec l'Afrique du Sud ? Est-il normal que les églises et l'industrie collaborent dans l'aide aux pays en voie de développement ? Un sondage a révélé que 7 % des touristes seulement s'intéressent à la vie des gens des pays qu'ils visitent :

comment faire voyager les «sous-informés» chez les «sous-développés» ?

16-20 ans : Pourquoi est-il si difficile de mettre sur pied une assistance médicale gratuite dans les pays du Tiers-Monde ? Comment surmonter l'obstacle des langues (60 idiomes en Côte d'Ivoire) ? Pourquoi abuser sur les affiches, des photos d'enfants affamés ? Ne peut-on pas solliciter le public avec d'autres arguments ? Est-il exact que 50 % des dons servent à l'administration chargée de distribuer les aides ? Si les pays du Tiers-Monde pouvaient transformer sur place les matières premières dont nous les dépouillons, ne seraient-ils pas dispensés de mendier notre aide ? Comment se fait-il qu'on ne puisse pas prévoir à temps qu'un pays va souffrir de la famine ? L'aide que nous leur fournissons ne prolonge-t-elle pas simplement leur supplice de la faim et ne vaudrait-il pas mieux les laisser mourir sans intervenir aussi hypocritement ? Pourquoi l'enseignement n'accorde-t-il aucune place à ces questions ?

Avec l'âge des élèves apparaît une protestation contre l'appel à la charité pour résoudre des problèmes qui relèvent d'une responsabilité mondiale. Selon eux, une politique ne se fait pas avec des élans de générosité mais avec une campagne de persuasion fondée sur des arguments rationnels.

R. U.

Sources : Schweizerische Lehrerzeitung.

L'architecture scolaire qui tue

Le Nader de l'architecture existe : il s'appelle Hugo Kükelhaus, il est Allemand, philosophe et architecte. Il a soixante-dix ans et il vient de prendre son bâton de pèlerin contre les écoles qui tuent. Déjà ses ouvrages, aux U.S.A. et au Japon l'on rendu célèbre. Il se défend d'innover ; il veut simplement rappeler la sagesse des Grecs et des Aztèques, bâtisseurs lucides et humanitaires.

Sa maxime : «la peau est le cerveau extérieur de l'être humain». Le sens du toucher est pour lui capital et il souhaite que les écoles multiplient les expériences tactiles : les surfaces sur lesquelles les enfants doivent pouvoir marcher pieds nus, il souhaite qu'elles soient variées allant de l'herbe au béton en passant par le sable, les cailloux, le bois, le velours. Par ailleurs, la main pendant l'enfance, dispose de trois fois plus de terminaisons nerveuses qu'à l'âge adulte ; elle doit pouvoir saisir, tordre, caresser, glisser, amortir les chutes... L'aménagement d'une école : murs, planchers, pentes, escaliers devraient tenir compte de ces impératifs sensoriels. Les enfants comme les chats aiment s'asseoir sur des marches. Les écoles devraient les multiplier dans les salles d'enseignement et ne pas forcer les enfants à se tordre de fatigue sur des bancs.

Pour Hugo Kükelhaus, l'ennemi numéro un actuel est l'éclairage artificiel permanent : l'accroissement et la diminution de l'éclairage diurne n'est pas seulement utile à la santé de l'œil mais de tout le corps (les ramifications du nerf optique sont en relation avec le paléocéphale). La lumière artificielle est arythmique et supprime les ombres. Sans ombres aucun objet ne peut

être saisi correctement ; ainsi une boule blanche éclairée de partout n'a plus l'aspect d'une boule mais d'un disque. Pour percevoir la troisième dimension, l'homme a besoin d'ombres et de lumière.

La destruction du rythme de perception de la lumière par l'installation d'un éclairage artificiel régulier et permanent a, sur les enfants, une action nocive indéniable. A Hambourg, dans une école dotée d'un nouvel éclairage aux tubes fluorescents, le comportement des enfants a changé au point de déclencher chez les parents une grève scolaire. Les parents n'étaient pas en mesure d'analyser les effets que produisait l'éclairage artificiel mais ils étaient unanimes à constater que leurs enfants avaient changé à partir du moment de son introduction. Aux Etats-Unis, la recherche sur ce point a progressé après que l'on eut recensé un million d'élèves «hyperactifs». En soignant ces enfants, les médecins ont constaté que leur nervosité augmentait dans des locaux éclairés au gaz fluorescents. Par ailleurs des expériences de laboratoire avec des animaux exposés à des sources de lumière naturelle ou artificielle ont démontré que les tubes fluorescents développaient l'agressivité et le cannibalisme.

R. U.

Sources : Schweizerische Lehrerzeitung, 13 novembre 1975.

Italie Les communistes, l'école et la pédagogie

1945-1975 : trente années d'histoire pour le Parti Communiste Italien qui dans sa revue *Riforma della scuola* (réforme de l'école) fait un bilan de l'activité des communistes, durant cette période, dans le secteur de l'enseignement. Il est question, à plusieurs endroits, des rapports du parti avec le mouvement Freinet italien, le M.C.E. (Movimento di cooperazione educativa). Citons parmi les principales études de ce numéro (8-9, 1975) :

● *Analyse marxiste et principes éducatifs.* Cet article de Mario Manacorda (auteur attachant par son souci de clarté et sa modestie) joue le rôle de préface. Il montre l'apport de Marx et de Gramsci. Ce dernier est d'ailleurs un fil conducteur dans tout le numéro qui en fait la référence privilégiée. A propos de Freinet, il souligne que les communistes qui ont, dans le parti, défendu sa pédagogie ne se sont jamais vu refuser la discussion et n'ont jamais été exclus comme ce fut le cas de leur chef de file en France. Une double recherche est explicitée : celle d'un humanisme qui ne serait plus conçu à partir du latin et du grec mais des sciences et des techniques, de leur histoire et de leur structure techniques. Celle d'une pédagogie qui lierait intimement l'étude et la production de telle façon que le travailleur manuel ne soit pas condamné à la passivité intellectuelle.

● *Trente années pour la réforme.* Giorgio Bini écrit l'histoire des interventions du Parti pour faire avancer la laïcité de l'enseignement, en liaison avec les grands objectifs politiques : la réforme agraire, la lutte contre

PANORAMA INTERNATIONAL

les monopoles, la réforme démocratique de l'Etat.

● *Dina Bertoni Jovine ou une autre façon d'écrire l'histoire de l'éducation.* C'est un article très original de Angelo Semeraro. Dina Bertoni Jovine a été la fondatrice de la revue *Riforma della scuola*. Après avoir dénoncé les histoires de l'éducation qui ne sont que des paraphrases de principes (dans Hubert : «Traité de pédagogie» paru en France, la présentation de la pédagogie italienne est une merveille d'abstraction philosophique), elle réécrit une histoire en liaison avec les luttes sociales et politiques italiennes.

● *La pédagogie défendue par notre revue* de Albert Alberti nous concerne plus particulièrement car une analyse assez subtile de l'évolution du M.C.E. y est relatée. Tout en reconnaissant que le mouvement Freinet italien avait lancé une pédagogie révolutionnaire avec le journal, les enquêtes, la correspondance, il regrette que très longtemps il soit resté jaloux de son monopole, ce que traduit de manière comique le conseil : «nous fabriquons la pilule didactique et vous autres, vous n'avez qu'à la consommer !» par lequel on pouvait traduire l'attitude des freinetistes italiens. La discussion entre les enseignants du parti et ceux du mouvement tournait autour de l'apolitisme de la pédagogie. Il faut dire que le contexte y portait car dans les lycées de l'époque, les professeurs évitaient de parler de Marx («c'est un économiste et nous étudions la philosophie») et de la révolution d'octobre («le programme d'histoire est trop vaste et il est impossible de le traiter jusqu'à 1917»). Actuellement le P.C.I. regrette que le M.C.E. ne fasse jamais allusion dans les articles de la revue, au rôle du parti, dans la transformation de la société italienne.

● *Comment nous apparaît l'école soviétique.* Le rédacteur en chef, Lucio Lombardo Radice, précise en quoi la découverte de l'école soviétique a modifié les conceptions éducatives des enseignants italiens. C'est en 1952 que sont publiés les conseils aux parents de Makarenko puis en 1955, le poème pédagogique du même auteur. Depuis, Manacorda a écrit : «le marxisme et l'éducation» mais l'ouvrage de référence reste toujours le poème pédagogique. A rapprocher de la position de Snyders qui, lui aussi, ne prête pas grande attention à la pensée pédagogique russe actuelle.

● *Sur la pédagogie non-directive.* Il s'agit d'une critique qui s'inspire essentiellement de deux ouvrages de Snyders : «Pédagogie progressiste» et «Pédagogie non-directive» traduits par les Editions Riuniti, en 1975. On y trouve une opposition intéressante entre «la communication affective de type animal qui caractérise la non-directivité» et la communication de type cybernétique qui joue sur le décalage entre l'émetteur et le récepteur, décalage qui garantit l'élévation du niveau intellectuel, conséquence des opérations de va-et-vient, de feed-back entre les interlocuteurs ou entre le lecteur et un texte.

Le numéro se termine par un panorama des réponses de professeurs non-communistes aux questions : «Peut-on parler d'une pédagogie marxiste ? A quel moment est apparu le mieux, entre 1945 et aujourd'hui, l'action des communistes dans le domaine éducatif ?»

R.U.

La F.I.M.E.M. au congrès

Le mouvement Freinet est-il un mouvement international ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour qu'il le devienne ?

Il faut être très réaliste en ce qui concerne la participation des camarades des pays hors-frontières dans un congrès de l'I.C.E.M., surtout dans le travail des commissions. Si pour ces camarades hors-frontières il est difficile de participer à une discussion où ils ont du mal, non seulement à comprendre la langue et à s'exprimer, mais aussi à saisir les sigles et la structure de l'enseignement français (qui ne correspond pas toujours à celle de leur pays) sans parler du «jargon freinetique» qui s'accroît tous les jours, du côté des camarades français, il y a aussi des difficultés.

Il y a dans les congrès I.C.E.M. une grande majorité de français, et on ne peut pas leur demander de parler toujours lentement, en cherchant à savoir s'ils ont été compris, quand ils ont plein de choses à discuter, à échanger, à mettre au point.

Mais on ne peut pas non plus ignorer la présence des étrangers qui viennent de loin avec une grande curiosité à l'égard de ce qui se fait en France, et qui ont eux aussi des choses à dire, à condition qu'on ait un peu de patience et qu'on soit à leur écoute.

Il faut donc chercher un équilibre pour que des échanges soient effectués. Ces échanges, bien que parfois difficiles sont toujours enrichissants. Ils peuvent, souvent, donner aux Français une impression de perdre du temps (il est tellement précieux de nos jours...) chaque fois qu'ils sont obligés de préciser des formules si simples, qu'elles leur semblent aller de soi. Mais est-ce que cela est toujours vrai ? Est-ce que chaque fois qu'on emploie une expression, elle est vraiment chargée de sens, est-ce qu'on dit tous la même chose sous les mêmes mots ? Est-ce que le fait d'être obligé de préciser une idée, une expression, une formule ne nous mènera pas à mieux la définir pour nous-mêmes ?

Il faut donc trouver un équilibre qui permette aux français de ne pas trop «perdre du temps» et aux étrangers de ne pas rester pendant le congrès enfermés dans une sorte de ghetto, de chose à part qui serait la F.I.M.E.M., afin qu'ils puissent rentrer chez eux en disant : «j'ai participé au congrès I.C.E.M.» (au lieu de : j'ai vu le congrès I.C.E.M.).

Au congrès de Clermont-Ferrand on a sûrement fait un pas en avant dans ce sens.

Les camarades des pays hors-frontières ont participé un peu au travail des commissions et il y a eu en outre quelques séances plus spécifiques de la F.I.M.E.M. La séance sur la correspondance internationale qui a compté des participants français nous a donné la possibilité d'échanger des réflexions très intéressantes. Le débat sur le projet d'éducation populaire dans les divers pays a donné aux uns et aux autres l'occasion de mieux se connaître et nous a permis de savoir un peu où en est la pédagogie Freinet dans ces divers pays et quels sont les problèmes que posent la mise en place d'une éducation populaire.

Les Français qui sont venus à ce débat ont pu non seulement connaître un peu la situation dans d'autres pays mais ils ont pu avoir aussi des témoignages importants sur des problèmes concernant la France, mais vus par des étrangers enseignant en France.

On souhaiterait seulement que davantage de Français participent à ce genre de débat, ce qui les aiderait à mieux définir leur projet d'éducation populaire.

Pour le prochain congrès, nous avons prévu la formule suivante : en plus du travail dans les commissions qui sera encouragé au sein de la F.I.M.E.M., il y aurait une séance générale au début du congrès où tous les pays participants se présenteraient. A l'issue de cette présentation, serait organisée une permanence en fonction des intérêts convergents avec des débats sur la situation dans les différents pays. La commission relations extérieures nous en a fourni un excellent exemple.

Au congrès de Clermont-Ferrand, on a fait un pas en avant pour que le mouvement Freinet devienne effectivement un mouvement international.

Maria Inez CABRAL

Danemark Intégrer socialement les handicapés mentaux

La plupart des pays industrialisés ont mis sur pied des ateliers protégés pour les handicapés mentaux. Mais pour les adolescents, en dehors de l'aide scolaire ou de pré-apprentissage, rien n'est prévu pour leur insertion sociale. C'est que la notion «des droits du handicapé» n'a pas encore émergé de «l'aide charitable» aux défavorisés. En cela les Danois ont des leçons à nous donner. Non seulement il est admis là-bas que les arriérés mentaux ont droit à des activités de loisirs organisés, à des vacances, à des relations sexuelles, à une vie de famille, mais on en prépare les étapes concrètement :

a) **Les clubs du soir**, administrés par une commission mixte d'éducateurs, de travailleurs sociaux et d'handicapés, sont financés par l'aide sociale et l'administration scolaire ; ils sont ouverts indistinctement aux adolescents handicapés et aux autres pour des soirées de danse, de jeux, de bricolage, de créativité, de poésie...

b) **Les appartements d'essai** : les chalets pour les séjours en classe verte qui reçoivent aussi des classes de handicapés, disposent d'un appartement-témoin (cuisine, salle d'eau, living et chambre à coucher) confié, à tour de rôle aux soins de deux ou trois adolescents qui y vivent en autonomie pour simuler la vie réelle, pendant une semaine (budget, achats, cuisine, entretien). Ils acquièrent ainsi la conviction, précieuse pour eux, qu'ils sont capables de «survivre» sans l'aide adulte.

R.U.

Si vous êtes abonnés
aux publications de l'École Moderne

VOUS ALLEZ RECEVOIR



LES FRUITS SAUVAGES BLEUS ET NOIRS

Un reportage qui permet la détermination d'une vingtaine de plantes grâce aux vignettes en couleurs. Il complète les articles précédemment parus sur les fruits sauvages rouges (B.T. 750 et 791).

Vous avez déjà reçu :

- N° 822 : *Rembrandt.*
- N° 823 : *La transhumance des moutons.*
- N° 824 : *Sourires de poètes.*
- N° 825 : *A travers les ruines de Jumièges.*

826

15 mai 1976

MARXISME ET URSS

Ce reportage s'inscrit dans un ensemble qui est loin d'être terminé : présentation de diverses expériences socialistes dans le monde. Voir les articles publiés précédemment dans les B.T. n° 5, 34, 54, 69.

Le présent reportage n'espère pas trancher la question : la solution adoptée en U.R.S.S. est-elle ou non dans la ligne marxiste ? Il n'est qu'un tremplin vers une étude plus approfondie menée par le lecteur...

Vous avez déjà reçu :

- En avril, le n° 78 : *Les poètes et la guerre d'Espagne.*

79

mai 1976



LA VIE DANS UN VILLAGE AVANT 1914

Une vieille dame évoque ses souvenirs d'enfance dans un petit village de Normandie.

Vous avez déjà reçu :

- N° 125 : *A la faïencerie (Quimper).*
- N° 126 : *Les moutons.*
- N° 127 : *La vérité sur la naissance des bébés.*

128

15 mai 1976

LA CHAMPAGNE : LE VIN

Le précédent supplément était consacré à *La vigne en champagne* (n° 390). Ce numéro est plus spécialement consacré aux soins que requiert le champagne dans les caves champenoises.

Vous n'avez pas encore reçu la livraison des fiches 560 à 580 du F.T.C. La parution en a été retardée par suite de difficultés avec les P.T.T. Vous allez recevoir cette série incessamment, augmentée d'un index alphabétique, d'un classement par matière et de divers conseils d'utilisation.

391

Supplément à la BT 826



VIVRE A NEW YORK

Avec une famille du Queens : la vie quotidienne, les repas, les loisirs. Manhattan : ses contrastes multiples, les buildings, les quartiers pauvres, l'insécurité.

867

LOGIQUE ET MERVEILLEUX CHEZ L'ENFANT

● *Les Martiens sont arrivés* (C.P. d'Eure-et-Loir).

● *Le Père Noël existe-t-il ?* (C.E.1 Saint-Ouen).

Des discussions animées qui permettront aux enseignants de faire une analyse plus fine de la pensée du jeune enfant de cycle élémentaire.

21



Ce numéro est entièrement consacré à la bande dessinée. Il publie des réalisations d'enfants d'âges très divers. Les pages « technique » permettent la réalisation de diapos dessinées.

En supplément :

- Un « texte libre » : *De Sedan à l'île de Ré en Concorde : pourquoi pas ?*
- Un disque I.C.E.M. n° 13 : premières réalisations musicales dans une classe de ville.

81

mai-juin-juillet 1976

Dans les traces du tâtonnement expérimental

Ont déjà paru :

- N° 15 : *La fonction symbolique au C.M. : les globules.*
- N° 16-17 : *Créativité et pédagogies comparées.*



TOUT EST ECRITURE ET LECTURE

On écrit le jour, le mois, on le lit.
On écrit son nom sur tous les travaux personnels.
On lit la lettre des correspondants.
On leur écrit.
— On écrit et on lit les albums.
On lit les livres de bibliothèque, les histoires du bloc et du cahier de vie.

Apparaissent alors des analogies sonores et visuelles.

FIN OCTOBRE :

On a fait de la confiture.
On a fait de la compote.

1. On a **entendu** **(con)** dans confiture
dans compote.

(Mais personne n'a rapproché du on de «on a fait»).

● On cherche d'autres mots où l'on entend **(con)**. Ils ont trouvé «content... compris...». Nous n'allons pas plus loin.

2. On a **vu** sur la lettre des amis :

chenille } c'est pareil
chez }

Qu'entendons-nous de pareil ? ch. (Je ne donne pas de code phonétique par crainte de confusion). Nous entendons **(ch)** dans Michel, Tchad, champignon, cheminée.

DEBUT NOVEMBRE :

Florence écrit «on est parti».

Je lui demande de chercher dans son cahier de vie et à partir de :

«On a fait de la compote».

«On a fait de la confiture.»

Elle a dit : c'est on

C'est **une découverte** et non **une acquisition**. Elle est seulement individuelle.

Renée BRAUD

Rôle de la maternelle

A. - L'école maternelle se doit d'avoir une attention toute particulière à toutes les techniques d'expression.

Le langage oral, le dessin, l'expression corporelle occuperont une place primordiale vu leur importance en tant que techniques préparatoires à l'expression écrite.

B. - Nous savons que l'enfant parle parce qu'on lui parle.

Ainsi, l'institutrice maternelle devrait — surtout pour les enfants du milieu défavorisé — beaucoup écrire devant les enfants.

L'enfant la verrait :

● Ecrire toutes les communications relatives à la vie scolaire et à transmettre à la famille ;

● Ecrire un «petit mot» à l'intention d'une maman ;

● Ecrire, transcrire les paroles mêmes des petits : commentaires, explications d'un dessin ou d'une peinture, textes, albums...

Cette action d'écrire ne peut être que bénéfique pour les enfants. Même s'il semble que leur attention est ailleurs, l'imitation jouera son rôle.

Dès que l'enfant tracera ses premiers essais d'écriture, donnons-lui sans souci de copie, le modèle adulte tout comme le pratique la maman pour le langage oral.

En résumé :

- Faire le nécessaire et savoir attendre ;
- Favoriser les techniques d'expression :
 - Langage oral ;
 - Dessin ;
 - Education corporelle.

Deux grands principes :

LIBERTE

CREATIVITE

ORGANISATION DE LA CLASSE

CLASSE-ATELIER ? CLASSE OU ATELIERS ? ATELIERS PERMANENTS ?

L'organisation d'un C.P. en classe-ateliers

Ateliers réellement permanents

Il semble que ces appellations prêtent à confusion surtout dans l'esprit de ceux qui ne travaillent pas avec nous et qui s'imaginent que notre enseignement est entièrement individualisé, programmé et néglige l'aspect «socialisant» que doit comporter la vie de la classe.

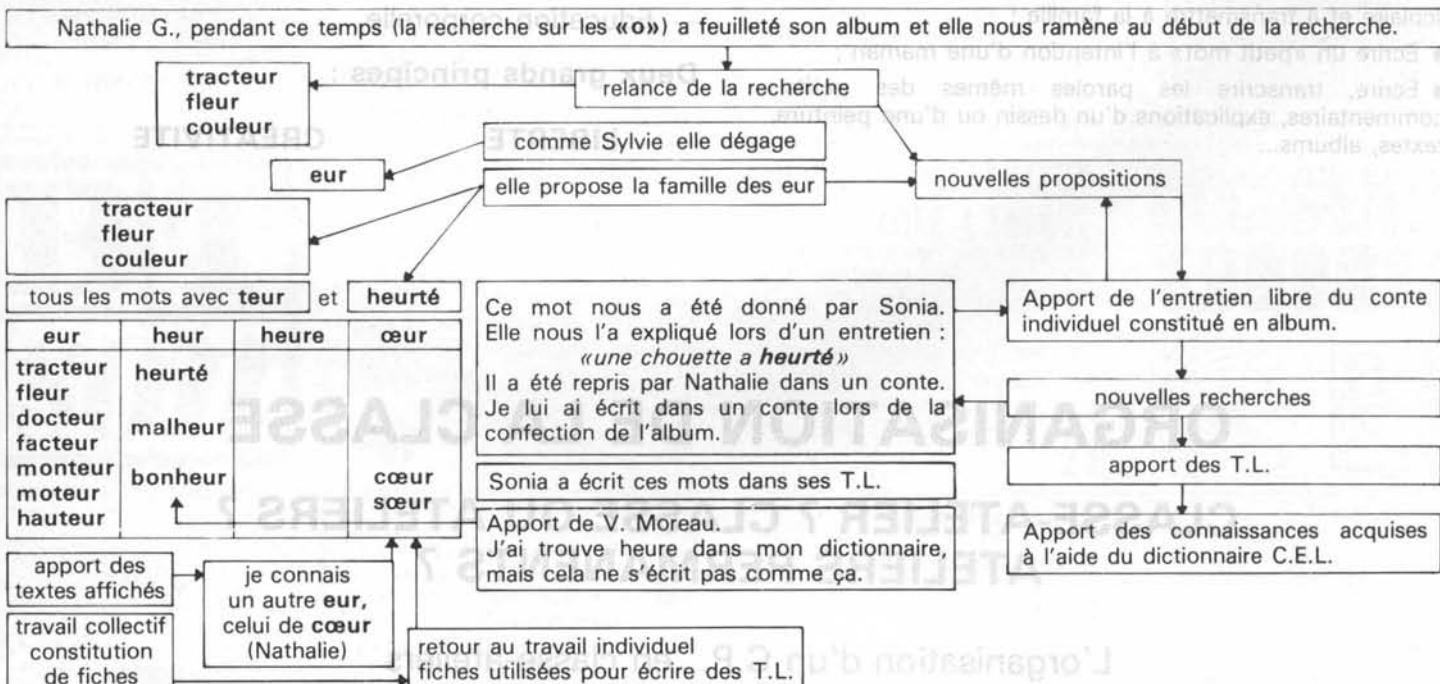
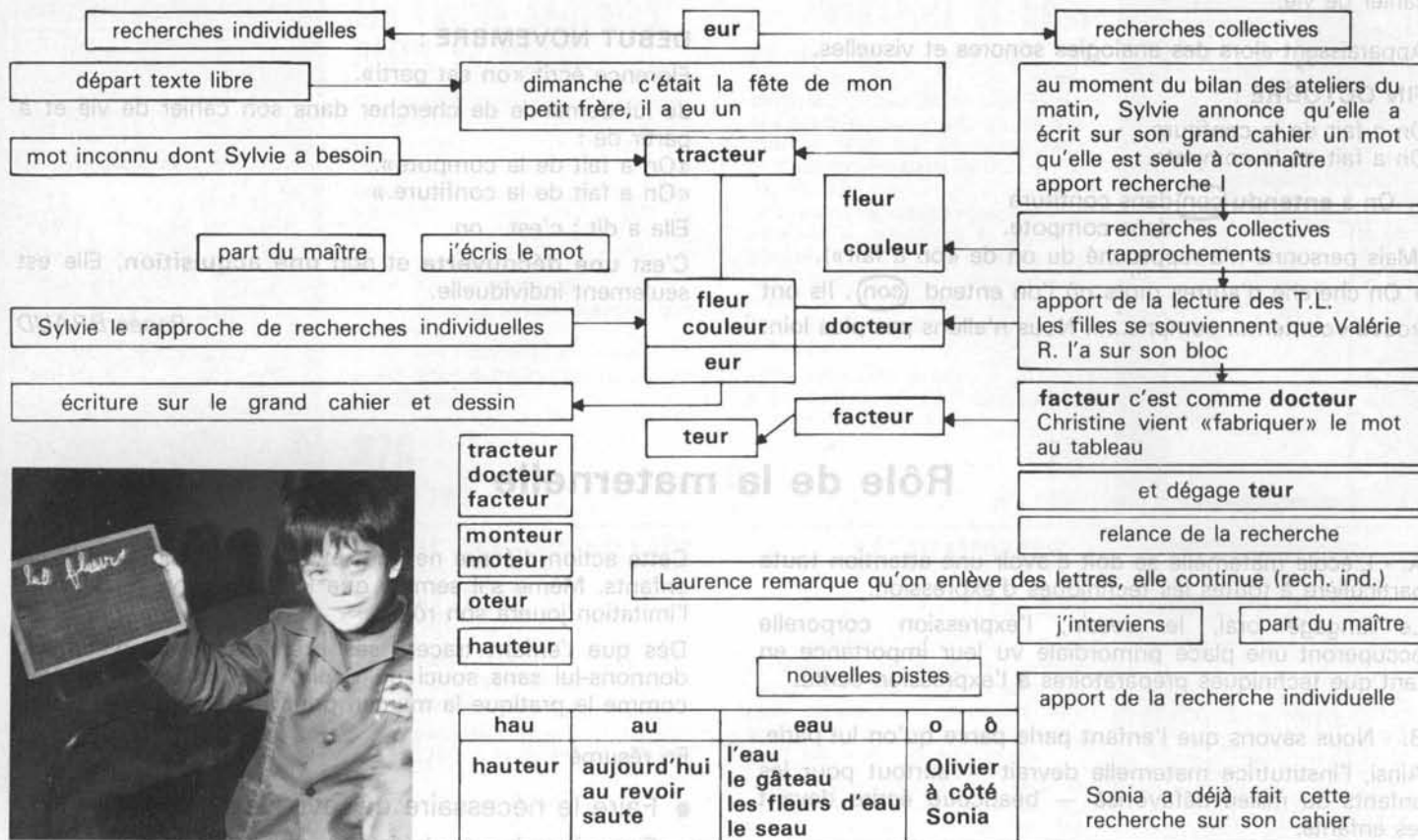
Chacune de nos classes a sa physionomie propre et ceci est loin d'être un modèle.

Quand ont lieu ces moments de vie collective

Quelquefois en entrant le matin, un entretien démarre et toute la classe y participe. Ou bien le travail s'organise autour d'un texte apporté de l'extérieur, ou encore une recherche collective s'instaure à partir d'un texte de la classe.

Lundi 30 novembre,

à partir de la découverte de Sylvie.



Puis chacun se dirige vers l'atelier de son choix. Le plus souvent en fin de matinée, les différents travaux entrepris dans les ateliers sont terminés et chacun est disponible pour écouter ce que les autres ont découvert et pour présenter son travail.

L'après-midi la recherche mathématique est souvent collective.

Le soir le bilan de la journée se fait et il reste encore du temps pour chanter, écouter un disque, un poème.

Les différents ateliers

Expression écrite

- Texte libre
- Lettre
- Conte
- Poème

Travail de recherche et d'apprentissage

- Travail sur le cahier de recherches
- Auto-dictée d'un mot, d'un texte
- Reconstitution d'un texte
- Travail à partir de fiches

Lecture

- Illustration d'un album-contes individuel ou d'une bande
- Illustration de livrets de la bibliothèque enfantine
- Lecture de textes des années précédentes
- Lecture de livres de bibliothèque

Recherches libres mathématiques

- Sans matériel structuré
- Avec matériel type Diènés
- Avec Cuisenaire
- A partir des apports des enfants
- A partir de découpages de catalogue

Manipulations

- Atelier des bouteilles
- Atelier de la balance
- Atelier des pièces

Travail sur fiches

- Du type Nicole Picard
- Où représentant une situation déjà étudiée collectivement mais sous une autre forme
- A partir d'un envoi des correspondants.

Activités d'expression artistique

- L'imprimerie
- Le limographe
- La peinture
- Le dessin
- Les monotypes et toutes les techniques d'illustration et d'expression graphique
- Les travaux manuels
- La musique

Les difficultés

Dues en grande partie au nombre important d'enfants, les difficultés sont nombreuses.

A. - **L'architecture scolaire et la vie dans les grands groupes** empêchent de pratiquer en ateliers certaines activités, en particulier l'éducation physique.

B. - **Problème de la perte de temps** : Elle est peut-être plus apparente que réelle puisque les résultats « scolaires » ne semblent pas s'en ressentir.

C. - **Problème du bruit** et du « grouillement » aussi.

D. - **Problème de l'équilibre** : Comment faire comprendre que tous les ateliers ont autant d'importance ? Comment faire pour que certaines ne choisissent pas toujours le même ?

Un planning peut servir d'aide-mémoire individuel mais aussi collectif. Le samedi, un moment peut être consacré à son observation : à constater ce qui a été fait, à découvrir les manques et ainsi aider à la programmation des activités futures.

E. - **Le gros problème : la socialisation** : Le temps consacré aux ateliers a tendance à grignoter de plus en plus le temps passé ensemble. Il faut pourtant pouvoir s'écouter et respecter l'autre.

F. - **Il y a beaucoup de problèmes encore.**

Il y a des jours privilégiés où une lecture de poème entraîne des chants libres particulièrement riches, où une discussion devient collective et où tous se sentent concernés.

Mais il y a aussi des jours où personne ne respecte personne, où le bruit croît sans que rien ne puisse l'arrêter.

Beaucoup de moments fugitifs où le groupe s'est senti vivre... mais il n'en reste pas grand chose de tangible ! Beaucoup de moments de vie... mais aucune trace type album collectif, peinture, fresque collective, tapisserie, etc.

Le positif

a) Une prise de conscience plus approfondie du groupe au moment des regroupements volontaires.

b) Une meilleure individualisation du travail où le tâtonnement de chacun est mieux respecté.

c) Une plus grande autonomie des enfants et davantage d'esprit d'initiative de leur part.

LES OUTILS

Toutes nos classes n'utilisent pas les mêmes outils.

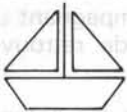
Conçus pour permettre une recherche libre et une autonomie plus grande de l'enfant, ils évoluent :

- Suivant les enfants ;
- Suivant la personnalité du maître ;
- Suivant l'organisation du travail dans la classe.

L'enfant a, de plus, une part active dans la fabrication de chacun d'entre eux.

Les cahiers-recherches

Ils permettent de voir par quels stades passe l'enfant lorsqu'il décompose : lettre, syllabe, phonème, etc.

	bateau	ba teau eau b	banane bateau ballon
---	--------	---------------------	----------------------------

Page de cahier divisée en plusieurs casiers :

- Un pour le dessin ;
- Un pour le mot que l'enfant désire écrire ;
- Un dans lequel l'enfant pourra écrire ce qu'il entend dans ce mot ;
- La dernière case pourra servir à écrire des rapprochements.

Les fiches

- Permettent de faire lire des textes en vérifiant leur compréhension ;
- D'autres à approfondir la connaissance d'un phonème et de ses différentes traductions graphiques ;
- Les fiches activités qui libèrent l'enfant de l'écriture, lui permettent de se consacrer aux manipulations, aux expériences, etc.

Les bibliothèques enfantines

4 séries de 10 livrets (numérotés de 1 à 40) de 16 groupes chacun :

«Les livrets sont dans la classe, les enfants s'en servent, «je» m'en sers...

Comment d'ailleurs ne les utiliserait-on pas puisque les enfants les aiment tellement !

Les livrets sont en permanence à la disposition des enfants dans le coin lecture.

Au début, il me semble qu'on ne fait que les feuilleter, retrouvant par-ci, par-là un mot connu, ce qui est toujours une grande joie.

Quand on commence un peu à déchiffrer, il m'arrive parfois de m'installer avec le groupe qui s'intéresse aux livrets pour aider ceux qui accrochent souvent afin qu'eux aussi aient la joie de «lire» une histoire.

En règle générale, je ne contrôle pas la lecture des livrets : on est libre de n'en lire que quelques mots, quelques lignes, quelques pages, de le lire en entier ou bien de ne regarder que les dessins (on en reste d'ailleurs rarement à cela).

Il nous arrive aussi d'avoir envie, un matin, de commencer avec les livrets ; chacun en prend un, on vient lire avec moi si on en a envie ; ou bien on vient simplement en discuter, dire ce qu'on en pense (ils arrivent tout de même à avoir une opinion) ; certains ne sont pas toujours d'accord avec certaines expressions, d'autres voudraient en rajouter, etc.

Ce qui est formidable, c'est que ces histoires sont vraiment simples, sans être mièvres, vraiment de leur monde et avec des mots à eux !»

Anne-Marie MISLIN

(Extrait de Chantiers pédagogiques de l'Est)

Les dictionnaires

Dès le premier mois au C.P., lorsque les enfants écrivent beaucoup, ils recherchent les outils qui leur permettent d'être autonomes.

Jour après jour, un dictionnaire sur fiches s'élabore, **dictionnaire illustré** (image ou dessin accompagnant un mot demandé par un enfant), qui permet de retrouver certains mots inconnus.

Rapidement, les plus mûrs l'abandonnent, et les enfants découvrent le dictionnaire qui leur fournit les mots les plus courants de leur vocabulaire :

- **Le dictionnaire des petits de la C.E.L.**
- **Le J'écris tout seul de la C.E.L.**

L'idéal serait que chacun trouve la forme de dictionnaire qui convient à sa personnalité et à son degré d'évolution, c'est pourquoi notre atelier dictionnaire s'enrichit de tous les apports des enfants, de la maîtresse, des parents.

TOUT SEUL

A quoi ça sert un répertoire orthographique au C.P. ?

CONDITIONS D'UTILISATION

● **Chaque enfant a le sien.** J'ai également le mien. C'est un outil personnel : on peut l'emporter à la maison et on sait qu'on le gardera plusieurs années.

● **Les parents se sentent concernés.** Lorsque le colis est arrivé, je les ai réunis. Nous avons regardé ensemble les «tout seul», j'ai expliqué leur utilisation puis répondu à toutes les questions.

Le climat étant créé, l'outil a fonctionné de plusieurs façons.

L'UTILISATION

«Tout seul» a été utilisé :

● **A l'école :**

— En travail d'ateliers, individuellement ou en travail de groupe ;

— Collectivement.

● **A la maison.**

A l'école individuellement au moment de l'expression écrite

● Les enfants viennent écrire en rapportant livre de vie et dictionnaire.

● **En grande section, ils ont beaucoup travaillé phonétiquement** surtout au niveau du premier phonème des mots. Très vite dans la classe, on sait que «béangère - bonbon - Bruno - bonjour - bébé», ça s'entend pareil au début et on cherchera les mots de la même famille : «belle - bateau - beaucoup...» à la page du b. Les enfants qui ont besoin d'un mot commençant par «b» ouvrent le répertoire à la page dont l'index est b. Au début, je montre le mot et l'enfant le copie sur son bloc. A cette époque de l'année (décembre) la plupart vont plus loin et cherchent l'index puis le casier. Ainsi tout le monde sait que «bonsoir» se cherche comme bonjour ou bonbon à partir du casier «bon». Le casier est alors coloré. Cette marque aidera l'enfant à retrouver plus rapidement le mot la prochaine fois qu'il en aura besoin.

● **De plus en plus, les recherches s'orientent vers la découverte du mot entier** : les enfants cherchent d'abord dans la colonne de droite, s'ils ne trouvent pas, ils viennent demander de l'aide. Les plus mûrs cherchent aussi dans la colonne de gauche... mais c'est la minorité.

Le but final est toujours : je sais écrire tout seul ma lettre, mon texte, donc j'essaie de me débrouiller tout seul avec les fiches illustrées (pratiquement abandonnées), les textes du livre de vie et surtout le répertoire.

Nathalie qui est restée en C.P. pour la deuxième année écrit son texte vite, phonétiquement. **Quand tout est fini, elle se corrige avec «Tout seul»** puis vient faire vérifier si il ne lui reste plus d'erreurs. Je lui souligne celles qu'elle n'a pas vues, elle retourne les chercher seule et les réécrit.

Collectivement au moment des lettres collectives, des textes comptes rendus

● Chacun a son «Tout seul» et on cherche ensemble comment écrire les mots en les trouvant dans le répertoire.

● Il y a concours maintenant entre équipes de la classe. Chaque équipe essaie de trouver plus vite que les autres les quatre enfants se penchant souvent sur le même «Tout seul» et aidant celui qui tient le répertoire à trouver vite, vite le mot cherché.

● Bien sûr, tout n'est pas ainsi décortiqué, recherché. Il y aurait fatigue et on oublierait le but qui est avant tout la

lettre collective, c'est-à-dire la communication d'un groupe classe à un autre groupe classe.

En travail de groupe

Un atelier «Tout seul» fonctionne. Il s'est installé peu à peu lorsque les enfants sont devenus de plus en plus à l'aise avec l'outil.

● Il s'agit d'essayer de retrouver les mots de textes, des lettres, etc. à leur place dans «Tout seul» ou même d'essayer d'en trouver de nouveaux.

● Souvent les enfants travaillent à deux ou trois et inventent des jeux, l'un posant la question, les autres cherchant et les rôles s'inversant ensuite :

— «Tortue», où c'est ?...

La découverte s'accompagne parfois d'essai de lecture :

— «Tor... chon», ça y est, il y a torchon avec tortue !

— Il y a peut-être «tor...tiller» ?

Après vérification, il n'y est pas. Alors on va demander de le rajouter.

Il y a aussi les curieux qui, lorsqu'ils ont vu que «dans» et «dent» s'entendaient «pareil» mais s'écrivaient différemment, cherchent d'autres façons d'écrire une même syllabe phonétique et découvrent «don» et «dom», «din» et «d'un»

ou «daim». Une sorte d'émulation fait que chacun cherche aussi des «trucs» que personne n'a encore trouvés.

Le soir à la maison

Certains poursuivent les recherches avec l'aide des parents, des grands frères ou sœurs, etc.

Chaque soir ou le matin au moment du bilan

Chacun donne ses trouvailles à la classe, ce qui devient pour certains sensibilisation, pour d'autres découvertes et pour d'autres enfin lancement sur de nouvelles pistes de recherche.

Il y a sûrement des quantités d'autres façons d'utiliser «Tout seul». Les enfants en découvriront certainement de nouvelles en cours d'année. Il y a vraisemblablement déjà des pistes et des trouvailles qui m'ont échappées et qui n'ont pas été exploitées.

Le but final du répertoire est de permettre à l'enfant d'être plus autonome en face de son expression écrite. Seule une expérimentation auprès de nombreux enfants permettra de vérifier si le but est atteint.

Monique SALAUN

LES MOTIVATIONS - LA CORRESPONDANCE

La correspondance

Presque chaque jour, le plus fréquemment possible, les enfants envoient et reçoivent des paquets de classes correspondantes.

Cette correspondance individuelle et collective est une des motivations les plus fortes de l'expression écrite. Nous avons remarqué que les lettres qui étaient de simples textes se personnalisait de plus en plus : apparition de «titre», de formule finale puis de questions, et devenaient véritablement échanges. Le rythme est rapide, journalier dans certaines classes.

Les enfants n'échangent pas simplement des lettres mais des textes imprimés ou limographiés.

Le choix du texte individuel a pratiquement disparu, ainsi que le vote pour un texte... Chacun à son tour, déterminé par discussion au sein du groupe, choisit un de ses textes et l'imprime pour chacun des enfants de la classe et des correspondants.

Presque chaque jour, un texte inconnu arrive dans la classe. Ce texte fait souvent l'objet d'un déchiffrement collectif et rapide (chacun recherche seul, puis le groupe entier aide). Il donne naissance à de nombreuses remarques... et nous retrouvons le processus cité par notre camarade Auverdin :

- Interrogation ;
- Hypothèse ;
- Vérification de l'hypothèse ;
- Décision.

Ces textes intéressent la majorité des enfants. Le vocabulaire est à leur portée et les émotions peuvent être partagées. Le sens du texte est toujours plus important que la découverte des ressemblances.

Le sens et la forme ne se dissocient jamais. L'enfant cherche avant tout à comprendre ce qui est écrit.

Certains petits ne participent guère à ce travail en commun mais ils collent précieusement leur texte et

plusieurs jours après ils essaient de le lire, de retrouver dans ce texte des mots dont ils ont besoin. Tous ces textes sont outils, au même titre que les textes imprimés dans la classe, ou les dictionnaires.

L'expression profonde

L'enfant n'écrit pas simplement pour son correspondant, il écrit pour des quantités de motifs et peut-être avant tout, pour satisfaire son besoin d'expression écrite.

Le texte écrit permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il n'arrive pas à toujours dire. Pour certains, le texte libre est thérapeutique, il peut y exprimer :

- Ses problèmes familiaux ;
- Ses problèmes relationnels à l'intérieur de la classe ;
- Son angoisse.

Le texte sert aussi à exprimer les joies, l'amour pour les parents.

L'expression poétique

L'enfant traduit à sa manière sa vision du monde. Se servant d'images insolites, il fait chanter les mots.

Nathalie écrit :

*Le soir allume
ses étoiles
comme des bougies
de nuit.*

Dès le C.P., le texte libre n'est pas seulement narration. Il est déjà véritablement expression profonde permettant à l'enfant :

- De communiquer avec autrui ;
- D'exprimer ses problèmes, ses joies, ses découvertes, sa poésie.

N. MATHIEU

COMPROMIS ? LECTURE ET... SECURISATION ? STIMULATION ?

Nombreux sont ceux qui, parmi nous, travaillent dans un milieu hostile à la pédagogie Freinet.

En choisissant cette pédagogie, nous n'avons évidemment pas opté pour la facilité et notre propre sécurisation.

Mais le fait de se heurter :

- à une administration réactionnaire,
 - à un milieu incompréhensif,
 - à une école et des programmes rigides,
 - à des parents insécurisés et non informés sur notre pédagogie,
- contribue sérieusement à augmenter :

- nos inquiétudes,
- nos difficultés,

et surtout nous oblige à ne pas respecter le rythme naturel d'apprentissage des enfants.

A partir de ma propre expérience, je vais essayer de cerner ces difficultés ainsi que les moyens mis en œuvre pour y pallier.

Je distinguerai les **compromis des outils stimulateurs et techniques aidantes** bien que, parfois la démarcation soit difficile à faire (certains compromis, il faut le reconnaître, ayant un effet stimulant !).

Il y a **compromis** quand il y a **rupture du chemin naturel de l'enfant**, quand le souci est la **sécurisation** de l'enseignant, des parents, des inspecteurs ou des collègues.

Les outils stimulateurs, les techniques aidantes sont plutôt là pour enrichir le milieu de la classe, inciter l'enfant à lire, par exemple, provoquant ainsi une accélération de son apprentissage en lecture.

En ce qui concerne le C.P. et le C.E., l'année où l'on apprend à lire, il est justement difficile de n'y parler que de lecture, car, pour nous, le C.P. n'est pas uniquement «l'année de la lecture».

Considéré dans sa globalité, l'enfant mène de front l'acquisition de plusieurs langages : l'expression graphique, corporelle, orale, mathématique, la lecture. Et c'est très important pour lui qu'il puisse mener ces apprentissages fondamentaux à son **rythme propre**, sous peine de voir s'installer des troubles du comportement, ou des blocages au niveau des acquisitions dites scolaires.

Il est donc fondamental de permettre à l'enfant de **prendre son temps** surtout en début du C.P. Certains enfants non motivés par la lecture ont découpé longtemps en début d'année pendant que les autres écrivaient, lisaient ; ce n'est qu'au bout de deux mois qu'ils sont venus nous rejoindre.

De même chaque jour, nous allons à la Mareschale, terrain et jardin situés à côté de l'école et où les enfants peuvent vivre les tâtonnements qui leur sont indispensables pour la construction de leur domaine spatio-temporel :

- Se rouler dans l'herbe ;
- Jouer avec le sable ;
- Faire des jeux avec leurs copains ;
- Au début, on pouvait grimper aux arbres, hélas ils sont maintenant trop abîmés !
- Ou simplement retrouver un temps plus ralenti pour discuter, être là.

J'essaie donc, dans la mesure du possible, de ne pas bousculer les enfants et les précipiter dans la lecture.

Néanmoins, dans ma classe je ne peux ou n'ose pas respecter totalement ce rythme naturel de l'enfant. Dans le contexte actuel, il faut qu'il sache lire, et pour ce, il doit venir à l'école obligatoirement à partir de six ans qu'il le veuille ou non. N'est-ce pas déjà le compromis premier ? Et j'ai instauré ce que je considère comme le plus grand des compromis, à savoir un certain rituel dans le rythme de travail :

- Le matin : on imprime, on écrit, on lit, on fait calcul et mathématique ;
- L'après-midi : étant réservé au plein air, aux ateliers.

Evidemment, la césure n'est pas catégorique, il n'y a pas d'emploi du temps rigide : on danse parfois le matin, on dessine souvent aussi, un enfant peu motivé, ou pas du tout, par la lecture, l'écriture, sait qu'il pourra aller à la composition, au tirage, à la balance, ou s'isoler tout simplement sur la banquette, bien à l'abri, mais en règle générale, les enfants sentent bien cette base de départ et se rendent bien compte que «*c'est plus sérieux le matin, on travaille*».

Et je vois bien que tous les enfants ne sont pas concernés par ce qu'ils font : certains font semblant.

De même chaque jour je leur demande d'écrire sur un de leurs cahiers pour montrer aux parents ce qu'on a fait. Je veille, en effet à bien expliquer aux enfants que si ce travail écrit n'est pas important pour eux, il n'en est pas de même pour leurs parents. C'est important que les enfants prennent conscience de ce clivage.

Mais j'accepte ces pertes de temps, de manière à ce que les dits parents nous laissent tranquilles, les enfants et moi, pour faire ce que nous, nous trouvons important.

Je n'ai pas introduit de livre **unique** de lecture dans ma classe ; ce fameux livre de lecture semble souvent utile à certains camarades, plus coincés que moi. Il paraît souvent indispensable aux parents.

Du fait que nous travaillons en équipe pédagogique, **que je garde les enfants deux ans**, cette intrusion du livre m'apparaît toute-à-fait superflue.

Je crois que ce qui est le plus important, c'est de savoir que l'on fait des compromis et pourquoi on les fait, de manière à bien pouvoir se situer, de **dédramatiser** ces compromis, pour les enfants et pour l'adulte, mais tout en ayant présent à l'esprit qu'ils ne sont qu'une étape, à

chacun d'entre nous de créer les conditions qui les atténueront. Il faut surtout avoir présent aussi à l'esprit que le compromis par lui-même n'est pas primordial si l'enfant ressent par lui-même — et aussi par les incitations que nous aurons créées — l'envie de lire.

Il n'empêche que ce besoin d'apprendre à lire tarde parfois à naître et comme chacun de nous peut-être (mais qui le dit ?), voyant que certains enfants perdaient pied, prenaient trop de retard par rapport aux «normes», j'ai introduit aussi des petits trucs qui, à l'usage, se sont montrés aidants pour quelques gosses. Et comme pour moi c'est l'essentiel — tant pis pour l'orthodoxie — je les garde toujours en réserve dans mon sac à malices, prêts à servir.

Que sont ces «trucs aidants» ?

Il y a un petit Jean-François qui n'a vraiment pas envie d'apprendre à lire, il s'en moque royalement, alors je lui ai dit un jour, pendant les ateliers : «*Tu prends ton cahier de textes, à chaque mot que tu me lis, je mets une barre sur la feuille.*»

Et ça a marché ! quel sourire il avait quand il est parti chez lui avec ses huit barres sur la feuille !

— De temps en temps, aussi, on fait ce qu'on appelle une dictée. Les textes de lecture étant affichés, on écrit les mots que je dis sans les montrer. On compte les mots justes, et c'est stimulant. Abderaman a démarré un tel jour, parce que je dictais des mots de son premier texte : «*le soleil, le copain Djamel*», qui parlait du Maroc, son pays.

— Et puis on dessine en l'air des sons que l'on vient de découvrir, on essaie de les danser, on fait des chasses aux mots — orales ou écrites — pour accélérer la mécanisation, la lecture.

— Souvent aussi, je veille à donner à deux petits copains le même livret de bibliothèque enfantine, ils se parrainent l'un l'autre.

Et puis tant et tant d'autres petits trucs très simples que chacun invente dans sa classe et qui peuvent aider un enfant à un moment ou un autre.

Pourquoi chacun n'en parlerait-il pas à son tour ?

Cela aiderait peut-être quelques camarades. Et surtout on verrait bien qu'il n'y a pas qu'une «*orthodoxie-FREINET-hors-de-laquelle-point-de-salut*».

Toujours, on parle des moments privilégiés, des réussites, rarement du train-train, du quotidien quelconque, plus ou moins taxé de honteux.

Dans ma classe il y a aussi d'autres choses qui tiennent plus de l'**outil stimulateur que du truc**.

Il y a les brevets, par exemple, que l'introduis pour magnifier les réussites d'un enfant dans un domaine quelconque :

— **Scolaire**, comme les brevets de calculateur, écriture...

— **Savoir faire** comme les brevets d'imprimerie, de limographe ;

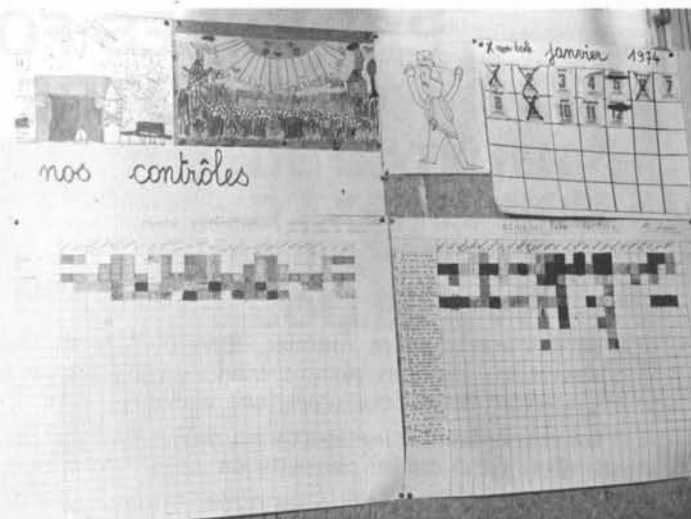
— **Savoir** comme les brevets de calendrier, du temps...

Et puis, à chacun d'en inventer d'autres, si le besoin s'en fait sentir, en veillant cependant à ne pas en faire une fin. Que ce soit toujours un outil qui puisse aider l'enfant à avancer dans le domaine des connaissances.

Il y a aussi le **cahier de bilans** qui est aussi un cahier des progrès : on y écrit régulièrement pour montrer aux parents les progrès faits en écriture (c'est un compromis ? d'accord !) mais il devient aussi **stimulateur** quand l'enfant y colle des brevets ou ses bilans de maths, calcul **réussis**.

Il y a aussi les **plannings** montrant le nombre de livrets lus seul ou avec l'aide d'un copain.

Il y a aussi les **échelles de lecture** : planning où différentes étapes ont été définies et sur lequel les enfants



vont colorier leurs cases au fur et à mesure de leurs acquisitions. A ces échelles de lecture accrochent certains enfants seulement.

Il est essentiel que rien ne soit systématisé. Oui, je voudrais insister sur le fait qu'aucun de ces outils ne revêt un caractère obligatoire. C'est en ce sens qu'ils peuvent être stimulateurs pour certains enfants et complètement ignorés pour d'autres.

Mon but, en écrivant ces lignes était justement de parler de ce dont on ne parlait jamais, l'inavouable, montrer sa place dans la classe. Il n'y a évidemment pas que ça. Ils seraient en effet bien pauvres, ces pauvres compromis, ces pauvres outils stimulateurs s'ils n'étaient que les seuls présents, s'ils n'étaient pas sous-tendus par toute une motivation qui incite l'enfant à vouloir lire, motivation créée ou dynamisée par :

— Le milieu culturel de l'enfant ;

— Le milieu de la classe, enrichi par tous les apports et échanges du groupe de vie, de l'adulte, par l'imprimerie, le journal, la correspondance, le magnétophone, la parole, la danse, l'argile, la peinture...

Enfin tous les outils ou techniques donnant l'envie de **communiquer** avec soi, puis avec les autres. Entrer en communication avec les autres, n'est-ce pas ce qui conditionne d'abord tout désir de lire ?

Mais ce désir de lire ne pourra se construire que sur des bases solides d'expérimentation et tâtonnement personnels de la part de l'enfant, ce qui demande du temps. Et c'est ce facteur temps, plus ou moins long selon les enfants, qui inquiète les parents, qui nous inquiète aussi, bien souvent (car il nous faut lutter contre nos propres barrières d'instituteurs) et qui nous pousse à ne pas respecter le rythme de l'enfant.

Mais il me semble que d'année en année, plus confiante dans les capacités des enfants, et désangoissée par le «suivi» puisque je garde les mêmes élèves deux ans et qu'ils continueront dans d'autres classes Freinet, je suis davantage capable d'accepter les lents démarrages, même les refus de s'y mettre, étant sûre que, lorsque le moment est venu, lorsque l'enfant s'est outillé grâce à toutes les expériences fondamentales que je m'efforce de lui rendre possibles, dans la mesure de nos moyens, les acquisitions seront rapides et sûres.

Alors mes outils ont davantage valeur de stimulant et je m'entends maintenant répondre aux parents inquiets : «*Ne vous inquiétez pas, pour l'instant il n'est pas encore prêt, il lira, quand il sera suffisamment mûr, mais à condition que vous lui laissiez la paix et qu'il ne vous sente pas angoissés vous-mêmes.*»

Liliane CORRE

PRINCIPES FONDAMENTAUX DE NOTRE PEDAGOGIE

Respect de l'enfant

L'enfant est toujours premier. Essayons de lui éviter dans la mesure de notre possible, toutes formes d'aliénation, tout en restant bien conscient que le chantage affectif ça existe et que certains enfants apprendront à lire pour nous faire plaisir.

Il est primordial de tout mettre en œuvre pour lui permettre d'acquérir une autonomie réelle. Donc, lui donner un milieu riche qui lui permette de trouver tout ce qui est nécessaire pour les tâtonnements.

- Mettre à sa disposition les outils propres à satisfaire son besoin de création, d'expression et de relation.
- Veiller à l'organisation matérielle de la classe : les outils doivent être accessibles et leur place bien déterminée en fonction de leur utilisation.
- Permettre à l'enfant de s'approprier la lecture, c'est lui donner un outil de communication qu'il affinera et dont il se servira ensuite toute sa vie.

Qu'est-ce que lire ?

Lire c'est communiquer. Ce n'est pas seulement une technique mais d'abord comprendre la pensée d'autrui.

Comment donner aux enfants les moyens d'apprendre à lire ?

Rénover les circuits naturels de communication lorsqu'ils n'existent plus pour l'enfant.

1. Contacts corporels : tout ce que la mère donnait normalement mais qui pour certains enfants n'ont pas existé, les caresses, le contact physique avec lui-même, les autres, l'adulte.
2. Contacts avec la matière : le sol, le bois, la terre, le sable, la peinture, la pâte à modeler, le papier, etc., tout ce qu'on peut toucher, sentir, pétrir.
3. Contacts auditifs : apprendre à entendre et écouter, travailler avec ses oreilles.

La communication avant tout

Elargir le champ de communication par toutes sortes de moyens complémentaires et non opposés.

- Les modes de communication infra-verbaux (tout ce qui est autre que langage oral) ;
- Communication corporelle ;
- Communication auditive : leur faire reprendre et valoriser leurs jeux de langage naturels que l'école souvent stérilisait.
- Communication graphique : l'expression écrite et la correspondance.

Il nous est apparu essentiel de redonner au terme correspondance son sens premier de communication.

Pour nous le premier correspondant est ou devrait être la maman à qui on montre le soir la page de la journée, à qui on raconte ce qu'on a vécu.

Communication avec les enfants et l'adulte du milieu classe. Ainsi, si la classe n'arrive pas à échanger, si les enfants ne s'écoutent pas, ne s'entendent pas, il est inutile de chercher à correspondre avec l'extérieur.

Communication avec les enfants des classes voisines du milieu proche.

La correspondance est une motivation primordiale pour le texte écrit.

Elle met l'enfant en situation de décodage.

Elle lui fait sentir la nécessité d'un code universel.

Pour nous, l'enfant s'exprime avant de lire, la correspondance n'est qu'un des aspects de l'expression écrite de l'enfant.

L'expression écrite dans nos classes n'est jamais gratuite. Pour l'enfant cette expression est aussi plaisir, plaisir pour lui-même. La correspondance lui permet de se décharger affectivement des problèmes qu'il n'arrive pas à exprimer oralement. Elle peut l'aider à se construire.

Pour nous elle permet de mieux connaître l'enfant pour l'aider à résoudre ses problèmes.

Ce que nous venons d'essayer de cerner ce sont les buts communs vers lesquels nous tendons. Le contexte social, la situation actuelle de l'école — particulièrement des groupes scolaires urbains — et nos propres limites et déficiences, nous rendent bien conscients des difficultés nombreuses que nous rencontrons.

Second degré

DE L'ATELIER D'EXPRESSION A LA CREATION COLLECTIVE

Genèse d'HYPERNOVA,
pièce de création collective.

Participants :
élèves de 4e et le professeur.

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

Les ateliers

POURQUOI ?

Parce que j'ai constaté ce que j'appelle la pauvreté des thèmes et des moyens d'expression quand j'ai laissé les élèves se débrouiller.

Pour tenter de donner des possibilités d'expression plus larges et plus sûres, avec sa voix, son corps, son regard...

Pour débloquer aussi certains qui seraient restés figés sur des exercices et des apprentissages très traditionnels.

LIMITES :

Tout de suite, ce qui expliquera le petit noyau final : pour certains, ces ateliers n'étaient pas sécurisants du tout. Ils ont eu donc le droit de QUITTER L'ATELIER (après y avoir goûté sur deux ou trois séances) dès qu'ils ont voulu. Ainsi, le groupe a petit à petit diminué. Pour certains, manque d'intérêt, c'est tout.

CONTENU :

Jeux de déblocage et de mise en confiance, au début.

Exercices plus techniques ensuite :

- Déplacements ;
- Placements et équilibre de l'espace ;
- Voix, registres, niveaux ;
- Regard.

Tout cela accompagné de mises en situations favorisant la relation aux autres, ou de petites improvisations.

Intériorisation de sentiments et exercices au masque neutre.

Dernière étape, quand tous les défoulements sont dépassés, et où la crainte de s'exprimer devant les autres est disparue.

Mais tout ça pour quoi faire ?

Pour moi, je savais bien (voir premier point). Mais, pour eux ? Ça aurait pu être pour rien, je veux dire sans prolongements directs, parce qu'il en reste toujours quelque chose sur le plan de la personnalité. Deux filles ont dit : « On va s'inscrire au conservatoire. »

C'était loin d'être mon but, en tout cas. Elle n'ont jamais donné suite. Mais on était sorti du théâtre de patro et loin du boulevard de la télé, loin des saynettes qui tournent en rond et laissent un sentiment de frustration.



Enfin, QUELQUE CHOSE S'EST PRODUIT, et UNE PROPOSITION A ETE FAITE.

LE QUELQUE CHOSE : c'est la prise de conscience par le groupe que l'expression dramatique ce n'est pas reproduire une pièce classique en disant le texte et en se battant avec la mémoire du texte. Cela s'est produit en voyant des copains tomber dans ce piège avec leur prof.

LA PROPOSITION : faire quelque chose qui soit réussi.

La genèse d'*Hypernova*

On a discuté et décidé de prendre le contre-pied de ce qu'avaient fait les autres :

- Pas de pièce d'auteur ;
- Autant que possible, on ne joue pas un rôle d'adulte ;
- Je suis adulte, je joue un rôle en rapport avec mon âge ;
- On écrit pas un texte rigide, à mémoriser ;
- On exprime, mais pas seulement avec la voix (c'est là que le travail en atelier a porté ses fruits).

D'où les principes adoptés :

- On procède par improvisations, on garde les situations qui nous satisfont ;
- Chacun se crée un personnage qu'il affine et met en relation avec les autres.

Pour être plus tranquilles et plus libres, cette création collective se fera en dehors des heures scolaires ; cependant, si quelque chose en sort, on le montrera aux autres.

En fait, dès le mois de juin, nous l'avons présentée à l'assemblée de la classe et des parents lors d'une soirée de bilan organisée au foyer des jeunes du quartier. Ça a plu, les jeunes ont eu envie de recommencer. J'en ai trouvé les moyens et l'occasion, et nous l'avons rejouée au centre social du quartier. Nous sommes demandés pour la jouer à la M.J.C. de Saint-Nazaire.



Et maintenant, ce qu'est *Hypernova*

D'après la présentation et les analyses faites dans notre journal MURMURE DU CENS.



Photos de Pascal GORCHON (élève de 3e) et Germain RAOUX

Résumé de la pièce *HYPERNOVA*

Cette pièce est faite pour vous donner conscience de ce qui risque de vous arriver bientôt.

Les scènes se passent dans une famille « future ». Il n'y a plus de nourriture naturelle, on se nourrit avec des pilules de composition chimique. Pour les jeux, les enfants doivent aller au marelodrome. Mais quand ils sont essouffés, ils doivent aller se superoxygéner. Il n'y a plus de champs, plus de paysans et les enfants ne doivent surtout pas poser de questions sur le passé. Il n'existe plus d'animaux ; on n'en trouve que dans les zoos. On ne doit surtout pas leur donner à manger. Pour se déplacer, les gens n'ont que des voitures ou des trottoirs roulants qui les emmènent n'importe où. En voiture, ils peuvent utiliser, soit le rail-route, soit la route auto-loisir. Sur le rail-route, le chauffeur n'est pas obligé de conduire ; il peut même profiter du grand écran.

Au sup-week, week-end de trois jours, ils peuvent aller à la mer. Mais ils doivent téléphoner pour louer un parking bloc.

La plage est goudronnée, et pour aller se baigner, ils prennent des aqua-sièges. Ce sont des appareils qui peuvent faire n'importe quelle nage. Quand ils ont l'honneur d'aller à la plage, ils peuvent voir des mouettes offertes par les voyages Astral.

Il est interdit de prendre de l'eau de mer, car si tout le monde en prenait, il n'y en aurait plus.

Ce n'est plus sur des lits ordinaires qu'on dort, mais sur des vibrodécontracteurs. L'homme qui les répare et un dépanno-vibrodécontracteur.

En scène finale, toute la famille va mourir à la suite d'une panne de l'oxygénateur. Après que la famille revienne peu à peu à la vie, on entend une voix qui nous montre bien la menace qui pèse sur le monde et qui vous dit de réagir, de vraiment prendre conscience de cette menace. Alors, vraiment, réagissez, n'attendez pas que le monde devienne invivable. Il est temps, il est grand temps de se rendre compte.

ERIC, YVES, PATRICK

PARENTS - ADOLESCENTS

Propos recueillis par Annie TROTEL lors de la réunion de collègues du second degré à Saint-Brieuc, le 14-1-76, avec Léa NICOLAS, Denise CORRE, Jean-Pierre SALAUN.

Dans trois classes rurales (3e et 4e), nous avons amené les élèves à réfléchir sur les relations parents et adolescents et à noter, par écrit, le résultat de cette réflexion. Cinq thèmes ont été dégagés :

- Communication - compréhension - discussion.
- Education - responsabilité.
- Relations garçons-filles.
- Argent de poche.
- Liberté, loisirs...

Communication - compréhension

Il semble y avoir un manque de compréhension au sujet du métier que les adolescents seront amenés à choisir ou à exercer ; il y a parfois même opposition des parents à leur projet soit par orgueil, soit pour des raisons pécuniaires. Ce manque de compréhension se retrouve au sujet de leurs goûts vestimentaires, du choix des camarades. Les parents jugent beaucoup les enfants sur les résultats scolaires et leur demandent de se comporter comme des adultes. Les adolescents ont apparemment des difficultés pour communiquer avec les parents et les adultes en général : ils n'osent pas s'exprimer librement, gardant, souvent par timidité, leurs soucis et leurs problèmes pour eux ; ils les confient plus facilement à des amis ou des camarades ; la mère semble avoir davantage ce rôle de confidente. Ils attendent que les parents abordent les sujets délicats concernant leur vie dans ce qu'il y a de plus intime ; si cet effort n'est pas fait, ils se sentent un peu délaissés. D'où ce besoin d'avoir un endroit pour se retrouver seuls où seront regroupés les objets, photos... auxquels ils tiennent.

Education - responsabilité

Dans l'ensemble, les adolescents semblent rejeter une éducation stricte et sévère mais une éducation plus libérale se résume pour eux à une démission presque complète des parents ou «laisser-faire». Pour la plupart, l'expérience de la responsabilité se limite aux tâches ménagères ou à des travaux ingrats et de peu d'importance : ils aimeraient que leur soient confiés des travaux dont ils seraient ENTIEREMENT RESPONSABLES, dont ils auraient L'INITIATIVE et qu'ils effectueraient sans surveillance et sans être considérés COMME DES ENFANTS.

Relations garçons-filles

Les adolescents que nous avons dans nos classes ne paraissent pas avoir eu d'expériences sexuelles ou tout au moins n'ont pas abordé ce sujet, sinon pour en donner des définitions sorties du dictionnaire. Ces relations sont des relations d'amitié ; cette AMITIE les libère et leur permet de chasser leur timidité. Un AMI est un CONFIDENT, quelqu'un qui vous donne des conseils. Un COPAIN c'est moins qu'un AMI, c'est quelqu'un avec qui on sort pour s'amuser, rire, discuter des problèmes d'adolescents ou familiaux.

Argent de poche

Est-il nécessaire d'avoir beaucoup d'argent de poche ?

L'un des risques, à leur point de vue, lorsque les adolescents ont beaucoup d'argent, est qu'ils le dépensent inutilement et prennent des habitudes de facilité. D'autre part, s'ils n'en ont pas assez, ils se referment sur eux-mêmes, n'osant pas participer à certaines sorties avec d'autres jeunes (cinéma, matches...).

Pourquoi gagner de l'argent pendant les vacances ?

Ils ont ainsi la possibilité de s'acheter certains objets qu'ils n'auraient pu se procurer ; ils acquièrent ainsi une certaine indépendance. Ils hésitent davantage à dépenser l'argent qu'ils ont gagné. A ce sujet, nous avons l'expérience de quatre adolescents partis à bicyclette camper pendant une semaine sur la côte du Trégor. Ils ont organisé leurs dépenses avec beaucoup d'attention car c'était, disent-ils «notre propre argent», argent gagné lors des vacances précédentes.

Liberté - loisirs

Première remarque : les «libertés» dépendent entièrement des parents à cause des moyens financiers et des idées des familles. Une classe de 3e semble très sensible aux différences de ces moyens financiers. Ensuite apparaissent les difficultés avec les familles quand les adolescents veulent sortir entre copains. Une autre classe de troisième dit ceci : «*Pour nous, la liberté, c'est de ne pas être toujours avec nos parents.*» L'adolescent recherche les groupes de jeunes. Dans nos campagnes ils aimeraient avoir une Maison de la Culture où ils pourraient discuter entre eux, voir des films, écouter de la musique, faire du théâtre, «*ce qui développe l'AMITIE*» font-ils remarquer. On sent nettement une recherche de communication avec d'autres adolescents. La classe de 4e s'est penchée sur des problèmes plus immédiats : les films à la télévision, les dangers des sorties...

Que CONCLURE ? Nous pensons que l'adolescent manque de recul pour pouvoir analyser les relations parents-adolescents. Il y a aussi un refus de parler, une méfiance à l'égard des autres. Ils ont pourtant des problèmes entre eux. Parfois, il se plaisent en compagnie d'un animal familier auquel ils se confient volontiers. L'adolescent a aussi le goût du secret. Nous nous sommes donc trouvés devant un manque de communication.

NOS EDITIONS POUR LA PROCHAINE ANNEE 76-77

C'est vrai qu'au moment de s'engager à signer le bulletin d'abonnement à un périodique scolaire, le souscripteur aime beaucoup savoir à quoi il s'expose et quels sont les titres des reportages et des éditions qui lui parviendront...

Quoi lire dans B.T.J. ?

La parution à 50 % de titres de reportages consacrés aux animaux est maintenant beaucoup plus réduite. Vous recevrez l'an prochain le 25 octobre, *La mante religieuse* (on en trouve encore à cette époque-là) et le 5 décembre, *Les baleines* (si vous en voyez...). Plus tard, sera présenté *Ambos, chien policier* et, en juin, *La pêche à pied*, pour commencer à aborder les animaux de mer et aussi les poissons.

La première parution est consacrée à *La moto* : des enfants tournent autour d'une Jawa toute rutilante... Au printemps, nous vous adresserons un nouveau recueil de poèmes : ce sera une *Promenade avec des poètes*...

Nous abordons dorénavant dans B.T.J. plus souvent les thèmes se rapportant au travail : à Noël, vous saurez comment *Papa est pâtissier* et auparavant, le 5 octobre, une fillette aura raconté comment on vit et *on travaille dans une petite ferme normande*. En avril sans doute, des enfants dont les parents sont propriétaires de manèges décrivent leur vie : *Papa est forain* ; enfin on découvrira aussi comment on réalise des *Maison préfabriquées*.

Géographie ? Histoire ? Ce n'est évidemment pas sous ces rubriques qu'habituellement on classe les reportages B.T.J. Pourtant c'est bien ainsi qu'on peut cataloguer *La vie dans le marais vendéen* et le témoignage *d'une femme durant la guerre 39-45* : le document quand il est pur et direct n'a, à vrai dire, pas de niveau.

Et les sciences alors ? Peut-être mais naturelles ! Trois numéros aborderont surtout les aspects de la nature, de sa défense de sa connaissance. En premier lieu, un reportage qui fait suite au numéro où l'on a décrit *La forêt brûle* : aussi maintenant c'est *Le reboisement* (paraissant le 15 novembre). Vers février paraîtra *L'arbre* et naturellement le 15 mars *Le printemps chez nous* : chez nous c'est en Normandie ! Avec ce premier travail, il sera possible en Alsace, en Savoie, sur la Côte d'Azur, dans le pays basque, en Auvergne de faire des comparaisons et de produire le même reportage.

Où B.T.J. devient à la fois plus éclectique et plus riche. Nous précisons encore davantage, dans la typographie du texte ce qui convient aux plus jeunes et aux plus âgés...

La partie magazine tentera de suivre des rubriques ou des enquêtes ou des thèmes : mais leur permanence dépendra de la participation et des réponses des lecteurs : du dialogue né entre les classes et B.T.J. !

Et quoi lire dans B.T. et S.B.T. ?

On continuera à recevoir avec B.T. toujours la même diversité, la même richesse avec en même temps la satisfaction au souci de trouver de l'utile et de «quoi travailler».

LA GEOGRAPHIE ? *Vivre en Allemagne entre Rhin et Weser, Le Pérou, Vivre au Québec, Enfants d'Andalousie*, et sans doute aussi se rattachant à cette série : *Le pont de Noirmoutiers*.

Et comme nous ne pourrions pas séparer B.T. de son supplément, notons en même temps que la parution du *Pont de Noirmoutiers* le 1er janvier, un supplément sur *Les forces et les leviers* puisque la technique particulière de construction de ce pont a posé de fameux problèmes de levage et de poussée.

L'HISTOIRE ? *L'alimentation durant la guerre 39-45* (se souvenir d'un titre B.T.J. se rapportant à la même période...), *La vie romaine d'après des mosaïques, Le Mont Cenis*, l'histoire du franchissement des Alpes.

Dans les suppléments en approche de reportages à paraître ultérieurement mais bientôt : une maquette de *Manoir du XVIe siècle*.

LES SCIENCES ? Les naturelles en premier. Finissant la série 75-76 avec les *Oiseaux du bord de mer*, nous reprenons celle de 76-77 avec *Les oiseaux de mer*, puis : *Les fougères*, avec notamment les directives pour leur reproduction et leur culture, venant à la suite de reportages déjà parus (*Serpents de France*), voici maintenant *Les serpents du monde* et aussi terminant le cycle de toutes les parutions sur les papillons : *Les chenilles*.

Puis les sciences physiques : poursuivant notre série consacrée à la matière et l'énergie paraîtra le 1er décembre une plongée vers *L'infiniment petit*. Puis le 15 avril, *Evaporation et dissolution*.

ET LA SERIE ART ? Nous continuons au même rythme : trois belles parutions, enrichies de davantage de quadrichromies : pour Noël *Flammes et lumières*, et comme la littérature est inséparable des arts plastiques ou picturaux : un supplément contenant des textes sur le même thème, *Flammes et lumières*, paraîtra conjointement. Un bel ensemble !

Vers Pâques nous offrirons soit *Dubuffet*, soit *Brueghel*. Enfin en juin : *L'Art mexicain*.

Reste la série des «divers» sujets, interdisciplinaires ou pluridisciplinaires, peu nombreux encore ? Mais, à vrai dire, l'interdisciplinarité réside davantage dans la façon de traiter le sujet que dans le titre : en février, *Les sapeurs-pompiers* (une B.T.J. suivra sur le même thème), plus tard, *L'hôpital psychiatrique*, aspect social sans doute d'un thème qui réapparaîtra dans B.T.2 (la folie, Freud, etc.), et enfin une série particulièrement importante comme il se doit pour ce qui vient à la fin : *La typographie* !

Précisons les autres titres des suppléments : *La ville, Vivre à Montmartre, Auvergne et Velay* (dans la série des dioramas) numéros s'étalant sur deux parutions et enfin, *L'anguille*.

Et B.T.2 ?

Nous avons évoqué, à l'instant, la relation entre B.T. et B.T.2. Nous pouvons la noter encore en ce qui concerne B.T.J. et B.T.2, puisque, à la même période — janvier —, avec la B.T.J. *Promenade avec les poètes*, paraîtra la B.T.2 *Invitation au voyage*, anthologie semblable à celles parues qui connaissent auprès des adolescents le plus grand des succès (numéros 29, 36, 44, 52, 64, etc.). Il y a aussi la continuité dans la collection :

— A la suite du reportage sur les centrales nucléaires (55), voici maintenant *L'énergie nucléaire face à la vie* (en novembre) ;
— A la suite du *Bouddhisme* (31), voici *Le Zen* (septembre) ;
— A la suite de *Blues et racisme* (68), voici *L'histoire du jazz* ;

— A la suite de *An english technical high school* (26), voici *An high school in California* ;

— A la suite d'un premier reportage sur *La fleur au fusil*, en voici un second qui pour le moment porte le même titre : *La fleur au fusil II* ;

— A la suite de la série *Utopistes et précurseurs du communisme* (54), *le marxisme* (69), *Le marxisme et l'U.R.S.S.* (79), voici *L'U.R.S.S. de 1917 à 1927* ;

— Et on peut dire aussi à la suite de quelques titres comme *L'anarchisme* (18) ou *Bertold Brecht* (32) ou *H.D. Thoreau* (70) et *Marcuse* (73), paraîtront *Wilhelm Reich* et en décembre... *Jésus* ;

— Enfin, le dernier titre de la série sera : *Le Japon de l'Empereur Meiji (1870) à Pearl Harbor*.

La série 76-77 de B.T.2 s'inscrit donc dans une continuité que consacrera sans doute la même permanente fidélité des lecteurs.

Nous l'avons déjà annoncé : la revue, en devenant trimestrielle, passe en même temps de 32 à 48 pages. Ce qui n'est pas un mince avantage !

De plus, au lieu de suppléments divers, disparates, qui restaient de ce fait souvent inconnus des abonnés eux-mêmes, la revue ne paraîtra qu'avec un supplément sonore et musical sous la forme de deux disques 33 tours, 17 cm servis aux abonnés ayant souscrit au supplément avec les numéros de février et de mai (n° 83 et 84). Le premier disque sera consacré à *L'humour* et le second plus spécialement aux *Rythmes*.

(Suite page 38.)

Approfondissements et ouvertures

Une piste négligée : «l'éducation phonique»

J.-J. DUMORA
44, rue H.-Dheurle, 33260 La Teste
et le module «éducation phonique» 33

Il existe chez l'enfant deux besoins naturels : l'un est de se manifester, l'autre est d'exercer sa curiosité, l'un l'amènera à s'exprimer, l'autre à rechercher et à découvrir.

L'EXPRESSION EST PREMIERE et enfin nous reconnaissons qu'elle ne peut servir de base de départ, de prétexte à des apprentissages systématiques. Elle est un but. C'est manifester au monde sa propre marque, c'est exister.

Il faut reconnaître que seul celui qui s'exprime par son propre tâtonnement pourra communiquer son expression d'une façon de plus en plus efficace.

A cela nous ne pouvons rien, sinon faire confiance à l'enfant, son élan vital fera le reste.

NOTRE ACTION, il faut la situer au niveau du besoin de curiosité de l'enfant. Il faut tout faire pour qu'il puisse réaliser ses expériences fondamentales.

Certains se demandent : comment faire naître l'esprit de recherche chez l'enfant ? Mais il me semble que c'est ce qu'il a de plus naturel en lui. Si on ne le retrouve plus dans nos classes, c'est que le joug social ou le dressage scolaire l'ont déjà annihilé et c'est à nous de faire le déblocage s'il est encore temps.

Ce qu'il faut affirmer bien haut : c'est que l'enfant peut et doit faire son propre tâtonnement expérimental, qu'il est capable de se forger des outils, soit pour une meilleure connaissance de lui-même et de ce qui l'entoure, soit pour une meilleure communication de l'expression de son être.

Nous pouvons aider l'enfant dans cette démarche, encore faut-il être prudent et ne pas forcer les apprentissages. Il faut seulement les rendre possibles en donnant à l'enfant un champ d'action le plus large, en lui faisant prendre conscience des pistes multiples qui s'offrent à son expérimentation, en lui apportant le matériel facilitant la découverte et surtout en lui donnant le temps nécessaire à son tâtonnement.

Quel champ d'action ?

1. Celui des perceptions, celui des sens. On a souvent tendance à privilégier dans notre civilisation la vue, donc tout ce qui est visuel (l'image, graphisme, écriture, livre) et l'outil de marque sera la main.

Mais les autres pistes sont souvent ignorées : le toucher, le goût, l'odorat, l'ouïe, tous les domaines essentiels et que le monde moderne néglige de plus en plus.

Etre oiseau, est-ce voler placidement dans un Concorde ? Etre poisson, est-ce faire de la brasse papillon dans l'eau javalisée d'une piscine ? L'homme, à notre siècle, est-ce cet être aseptisé, aveugle, sourd, à la fois rapace et moutonnier ?

Sous le prétexte d'aller vite, on décide que refaire les expériences fondamentales, c'est perdre son temps, qu'il est beaucoup plus rentable de donner à nos enfants le digest qui leur permettra de s'insérer sans poser de questions dans une société où ils ne seront que des pions.

Donc notre action (et c'est en même temps un choix de société et un engagement) est de veiller à ce que l'enfant ne passe pas à côté de ces richesses, de détruire les tabous du monde moderne. Là, aucune concession ne peut être faite. **Nous n'avons pas le droit** sous prétexte de meilleure adaptation, ou tout simplement de programme à respecter, **de priver les enfants des expériences fondamentales**, expériences qu'ils ne peuvent réaliser que très partiellement hors de l'école et ceci à n'importe quel âge.

2. Ouvrir le plus de portes possibles, vers des domaines de plus en plus ignorés, c'est en partie ce que nous avons voulu faire cette année en faisant de la «**phonétique**».

Ce mot provoque chez certains et souvent à juste titre des réactions de rejet. Certaines méthodes directives et oppressives en sont la cause et nous tenons à nous démarquer de ces «courants» à la mode. Le mot n'est pas juste car il est restrictif. Ce que nous voulons faire **C'EST UNE OUVERTURE VERS LE DOMAINE DES SONS, UNE «EDUCATION PHONIQUE»**.

Pourquoi vouloir donner à l'enfant une autre direction de découverte ? Nous n'avons jamais assez de temps pour faire tout ce qu'on nous demande. Même si on est d'accord sur les principes, il faut boucler le programme. Notre tâche nous paraît déjà colossale sans encore en ajouter...

A-t-on les possibilités et les loisirs de se disperser ainsi ? Je crois que notre défaut est de faire **comme on nous le demande** un travail en miettes. Il faut agir en fonction de la totalité de l'être, en profondeur, répondre à ses besoins fondamentaux et ces besoins ne sont pas la lecture, la linguistique ou la mathématique. L'enfant a besoin de bien faire fonctionner son corps, ses sens, son cerveau afin d'avoir pleine faculté de son existence, ce n'est pas seulement par la mathématique et autres outils de connaissance que nous pourrions le satisfaire.

Nous regardons trop souvent par le petit bout de la lorgnette et l'impact de notre action est infime sinon négatif. Comment voulez-vous apprendre à lire à un enfant qui «*n'entend plus*» ou qui refuse d'entendre ? N'est-il pas plus sage de commencer par lui donner les moyens d'exercer son ouïe à son profit ? La lecture par la suite (puisqu'on «doit» lui apprendre à lire) n'en sera-t-elle pas facilitée ? (C'est en tout cas ce que nous avons constaté.)

Pourquoi vouloir faire prendre conscience à l'enfant des bruits qui l'entourent, ou qu'il produit ? Non pas

seulement à des fins de lecture, mais pour qu'il découvre ce monde merveilleux, sa mathématique et qu'il s'apprenne à en jouer.

Or, dans ce domaine l'enfant, dès son berceau commence son tâtonnement dans des conditions insupportables. Alors qu'il aurait besoin de calme, de silence, pour percevoir ses propres bruits, ses premiers sons, il est agressé par un univers de bruits, une cacophonie de bruits désorganisés et mécaniques, de paroles et musiques sortant des robots du foyer (télévision et autres), un galimatias qui ne tient absolument pas compte de lui. Le langage parental adapté au contact de l'enfant, les berceuses, les mots doux, les histoires racontées au bord du sommeil, la réponse aux essais de langage de l'enfant, tous ces besoins indispensables au développement harmonieux de son être, l'enfant en est frustré au profit de bruits qui ne l'intéressent pas et qu'il essaie d'annuler par un réflexe d'oubli. Il devient indifférent aux bruits et malheureusement à tous. Il ne sélectionne pas ou mal. Il se contentera d'un climat de bruits, il y aura accoutumance allant presque jusqu'à une certaine surdité.

- L'enfant ne parle pas : il crie ;
- L'enfant supporte difficilement le silence ;
- L'enfant ne sait plus écouter ;
- L'enfant ne fait plus appel à la seule parole, il lui faut le support de l'image.

L'école supplée-t-elle à ces manques ? Non, elle les renforce par son inadaptation à l'enfant.

L'EDUCATION PHONIQUE, CE SERA LA REDECouverte PAR L'ENFANT DU DOMAINE DES SONS. Certes nous ne prétendons pas remplacer les manques de la petite enfance, mais nous devons donner à l'enfant les moyens de se forger des outils nécessaires à cette investigation et surtout lui redonner l'élan vers l'écoute.

L'ECOUTE ? C'est savoir :

- **S'entendre intérieurement** : entendre «ses pensées», réfléchir avant d'extérioriser afin d'utiliser ses appareils phonateurs d'une façon efficace, contrôler la puissance et l'action de sa parole.

- **S'entendre extérieurement** : connaître le son de sa voix, ses qualités, ses défauts pour y remédier ou en profiter.

- **Entendre ce qui nous entoure** :

- Faire la distinction entre les bruits agressifs et destructeurs et les paroles ou les musiques ;
- Sélectionner les bruits qui ont un pouvoir stimulant, positif pour la formation de l'être et non dégradant ;
- Savoir utiliser l'auditif comme un facteur de communication primordial, savoir écouter les autres et en profiter.

L'éducation phonique doit répondre à ces objectifs, à ces besoins.

CE DOIT ETRE L'OUTIL PERMETTANT LA DECOUVERTE ou redécouverte du domaine auditif, ce doit être un **outil sensibilisateur**.

ELLE DOIT S'EXERCER DANS DIFFERENTS SECTEURS :

- La sélection des bruits (bruits, musique, parole).
- Les possibilités de la voix (intensité, rythme, modulation, durée, intonation).
- Prise de conscience de la langue en dehors de sa signification (phonétique-phonologie) :
 - Les unités phonétiques ;
 - La suite des sons matériellement articulables dans notre langue, dans les autres ;
 - Invention de nouveaux sons ou langages ;
 - Les modifications d'un son suivant sa place dans la chaîne...

La prise de conscience de ces faits ne peut se faire (comme tout) que par le tâtonnement expérimental.

C'est à chaque enfant de faire le sien : encore faut-il lui donner les moyens de faire son apprentissage.

C'est là que nous devons rapidement faire jouer notre imagination, faire notre propre tâtonnement afin de créer les ateliers nécessaires à cette éducation.

Si, je l'espère, je vous ai convaincus de l'urgence de notre action dans ce domaine, je fais appel à vous, à tous les niveaux (ce n'est pas seulement l'affaire des petites classes) pour mettre sur pied **une batterie d'outils, une réorganisation du travail permettant cette ouverture.**

Un travail est en cours (dossier à paraître avant le prochain congrès), mais il serait bon que ce ne soit pas l'œuvre d'un petit groupe isolé : que chacun invente dans toutes les directions et à tous les niveaux. Nous avons besoin pour ce chantier de toutes les compétences (profs de gym, musique, physique, maîtresses d'école maternelle, section des petits, orthophonistes, etc.). Créons des outils, des ateliers où l'enfant puisse avec l'aide du tâtonnement expérimental découvrir, redécouvrir, et enfin posséder un domaine parmi tant d'autres sans lequel il ne sera jamais lui-même.

P.S. — Pour regrouper vos différentes actions, soit personnelles, soit de votre département, le module «*éducation phonique 33*» se propose d'animer le chantier jusqu'au prochain congrès et de publier (fin mai ou juin) un document de travail qui pourrait avec vos apports nombreux et divers être la base d'un dossier sur la question. Techniques de vie sera notre moyen d'information.

Adresse du module : Marie-Lise BARBE, école de Cours, 33580 Monségur.

NOS EDITIONS POUR LA PROCHAINE ANNEE 76-77 (suite de la page 36)

Art enfantin et Créations

La revue passe maintenant de 32 à 48 pages parce que 16 pages sont consacrées à la littérature des enfants (rubrique *Textes libres*) et à celle des adolescents (*La Gerbe*).

Les autres numéros présenteront avec toujours la même richesse et le même enthousiasme :

- Dans le 82 : les expositions du congrès de Clermont-Ferrand et un aspect des rencontres d'enfants ;

- Dans le 83 : un témoignage du groupe Val de Loire et pour les maternelles «faire peinture», etc.

Rappelons la rubrique *Une technique* où l'on trouvera :

- Le monotype *papier-journal* ;
- Le transfert des couleurs ;
- L'organisation de l'atelier peinture ;
- Des travaux d'adolescents pour le n° 84.

Vous avez pu lire ici et dans toutes les autres revues la marche à suivre afin de pouvoir profiter des meilleures conditions d'enregistrement de vos réabonnements et abonnements (adrez ordres et chèques avant le 15 juillet 76 !) et aussi comment profiter du CADEAU exceptionnel attribué à tous ceux qui respecteront cette limite du 15 juillet : un album spécial *Art enfantin* de 48 pages couleurs ! Ne perdez donc pas de temps !

MEB

LE PROBLEME ORTHOGRAPHIQUE

Aristide BERUARD
groupe du Parmelan
place H. Dunant
74000 Annecy
responsable du
module orthographe

Crise de l'orthographe ? Légère ou sérieuse ? Nous ne discuterons pas de cela. Par contre, nous avons en France un problème orthographique auquel se heurtent les enseignants, les élèves et leurs parents, les adultes.

Chacun reconnaît la complexité de notre système graphique, complexité qu'ont tenté de vaincre de tous temps les réformateurs et les pédagogues dans leur enseignement.

Mais le problème de l'orthographe est également un problème de culture.

Complexité de l'orthographe

Notre orthographe est complexe. Le parlé et l'écrit, la prononciation et la graphie des mots sont différents. Les mots ont deux visages, exemples :

Abbaye (abéi)	encoignure (ankognure)
femme (fame)	cueilleur (keuteur)
jungle (jongle)	rhododendron (rododindron)

L'évolution de notre orthographe montre l'insuffisance de l'alphabet latin pour transcrire notre langue. D'où la nécessité du recours à des digrammes (an, ou...), à des doublements de consonnes (messe, basse...), à des valeurs variables de consonnes (face), à l'introduction de voyelles (nageoire, guerre), à la cédille (leçon), aux accentuations... sans pourtant éviter cueillir...

A cela s'ajoutent les lettres qu'on n'entend pas — que d'aucuns qualifient d'inutiles —, comme celles venues de l'étymologie vraie (hiver, temps) ou fausse (poids, legs).

Nous pouvons écrire que les anomalies sont correctes puisque notre écriture refdue obligatoire se réfère au dictionnaire de l'Académie Française. Nous trouvons parfois le choix entre deux mots dérivés (ébranchage ou ébranchement), mais beaucoup plus rarement deux graphies pour le même mot (enclumot ou enclumeau). Des mots nouveaux entrent au dictionnaire, mais par contre l'orthographe est soustraite à l'évolution ; toute innovation orthographique étant interdite, on ne peut parler d'usage. Si un jour, on écrit chariot avec deux «r» dans le dictionnaire, ce ne sera pas une reconnaissance de l'usage de cette écriture. L'écart entre le parlé et l'écrit ne peut que se creuser.

René Thimonnier note dans son livre : *Le système graphique du français* : « Les difficultés de notre orthographe proviennent d'un désaccord à peu près constant entre la prononciation et l'écriture. »

Que les esthètes se réjouissent de la graphie ph, que Colette répète à l'envi presbytère pour apprécier ses sonorités et adore les mots à l'orthographe compliquée. Soit !

Mais tout le monde s'accorde pour affirmer la complexité de notre orthographe. Notre camarade Roger Lallemant qui a tant œuvré à l'Ecole Moderne pour l'apprentissage de la langue et la réforme de l'orthographe condamne notre écriture en la dénommant l'orthofouillis.

Au cours élémentaire, nos enfants remarquent qu'il serait plus simple d'écrire fame pour femme.

Eric, un élève du même cours, écrit : « L'oiseau se perche sur une branche flexible ». Devons-nous le louer de son vocabulaire ou lui reprocher d'écrire par référence à la prononciation ?

Un jeune Portugais, dans la même classe, présente le texte libre suivant : « Mon frère a prié une loupe et un grin de maïs. Il a mi la loupe sur le grin de maïs et il a grillé il était tout noir. »

Faut-il lui permettre de s'exprimer ou attendre qu'il ait connaissance des singularités de notre écriture ?

Face à la complexité de notre système graphique, nos enfants iraient volontiers vers une simplification. Par contre, la serveuse de pâtisserie — dont j'ignore les années de scolarité — a ajouté sur la boîte de gâteau un h et un t en écrivant mon nom. Serait-ce une conséquence de son apprentissage de l'orthographe ?

Devant les difficultés de l'enseignement de l'orthographe, qui se situe essentiellement à l'école élémentaire, les enseignants s'interrogent.

Enseignement de l'orthographe

Faut-il accorder à cet enseignement une « priorité justifiée » ?

L'apprentissage de notre langue et surtout la préparation aux examens a comporté et exige encore un entraînement intensif pour lequel l'école consacre directement ou indirectement de longues heures.

A un examen de C.E.P., seul le meilleur des quatre candidats que nous présentions échoua avec 32 points sur 25 à l'écrit avec sa note éliminatoire en dictée. Pensez, 7 fautes impardonnables : des fautes d'infinitif de cet enfant émotif ! Il ne saurait devenir préposé des P.T.T. Mais des rois et des empereurs « qui firent la France » n'auraient pas mieux réussi. Chacun peut apporter son témoignage. Nous contestons le rôle attribué à l'orthographe dans les examens. Nous doutons de la valeur de cette épreuve comme critère. Que de marchandages pour un barème très variable selon les mots, les circonstances ; on ajoute ou on retranche des fautes — des points — en dépit du bon sens le plus élémentaire.

Les enseignants sont bien à même de juger que l'apprentissage de notre écriture est pour nos élèves un obstacle difficile à franchir et pour certains un handicap insurmontable.

Les enseignants et les éditeurs se sont ingéniés à rechercher des procédés d'apprentissage de l'écriture de notre langue sans qu'il semble que l'on soit parvenu à des résultats satisfaisants. On a multiplié les éditions avec étude de règles innombrables accompagnées d'exceptions. Peut-on, d'ailleurs, appeler règles de simples constats limités à quelques mots. Voici un exemple de cette « science orthographique » :

« Quand un nom et un verbe sont homonymes, le nom s'écrit presque toujours plus simplement que le verbe. Exemple : un emploi, il emploie ; un réveil, il réveille. » L'empirisme sévit dans ces « méthodes ». Et les faiblesses de notre enseignement orthographique sont soulignées par les placards publicitaires des marchands de savoir : « Apprenez l'orthographe... Ortho X... »

Un professeur n'a-t-il pas recommandé aux candidats au B.E.P.C. de prendre garde au « eut », il pourrait bien être à l'imparfait du subjonctif. Car, souvent les difficultés, soit dans le texte de dictée, soit dans leurs questions, sont recherchées. Il

faut que les élèves qui n'ont encore que des connaissances incertaines sur les règles générales trébuchent sur des règles particulières. Quant à lui, Marcel Cohen, prévenait ses lecteurs au début de ses livres qu'il n'emploierait pas l'imparfait du subjonctif.

Pour démythifier l'orthographe, notre camarade Jean Le Gal a écrit un poème dont voici les premiers vers :

hortografic.

*çurla rhiviaire andormy
hantrê cê berge de nuhage
glyce, glyce len bâttogry
partemps pouurun trèlon voillage.*

La compréhension d'un texte n'est pas directement liée à l'orthographe. Nous sommes conditionnés par l'exigence de la correction orthographique et réagissons énergiquement à toute erreur d'écriture — nous voyons et corrigeons rouge.

Tout projet de simplification de notre écriture provoque des réactions immédiates. La première critique que l'on fait à tout essai est la multiplication des homonymes.

Sans nous en apercevoir, nous vivons cependant avec des milliers d'homonymes. Si nous prenons le mot «ferme» pour délaissier la série de sain... que l'on rassemble habituellement pour argumenter, nous avons le beurre de ferme, de pied ferme, la terre ferme, la ferme du paysan, la ferme générale, la ferme de la charpente, la ferme ! (argot). Ces homonymes n'offrent pas de difficultés car ils ne se retrouvent réunis qu'artificiellement et sans contexte. Le mot n'est vivant que par le contexte. La langue parlée sait d'ailleurs parer au danger de confusion que pourraient présenter quelques homonymes.

Si l'on tient tant à ce que la morphologie marque le sens et facilite la lecture, pourquoi n'exige-t-on pas d'étendre les signes particuliers : été (esté, estival), roi (roy, royal), carré (quarré, équarrir, quadrillé).

René Thimonnier, dans son livre *Le système graphique du français* souligne la cohérence — avec des exceptions — des séries analogiques.

Il propose donc une pédagogie rationnelle de l'orthographe accompagnée d'une correction des exceptions.

Il est possible que l'étude de notre système graphique et de son fonctionnement soit bénéfique pour l'enseignant. Mais il n'est pas sûr que la connaissance de la phonétique et de l'histoire de la langue autorise cette pédagogie dite rationnelle ou structurale.

Les règles — sans s'arrêter sur les procédés pédagogiques — ne paraissent pas d'un emploi facile à l'école élémentaire. René Thimonnier n'écrit-il pas : «*Mais il va de soi que cette nouvelle technique répond surtout aux besoins et au niveau mental des élèves du second degré.*»

Prenons une de ces principales règles, l'accentuation de «e». La lettre «e» notant les sons : «é» ou «è» de l'e ne prend un accent aigu ou grave que si elle termine une syllabe graphique. L'énoncé s'accompagne d'un nota. L'expérience prouve que cette règle peut être rapidement assimilée et correctement utilisée par les élèves au C.E. Mais les explications qui suivent montrent que la règle n'est pas si simple et qu'elle comporte des exceptions (1). Elle n'est de plus qu'un cas d'une règle plus générale d'accentuation.

Nous pensons que l'expérience tentée par la méthode structurale se révélera infructueuse. Le défi que l'on nous propose par l'adaptation de notre pédagogie ne sera pas relevé.

Le ministre fait siennes les propositions de René Thimonnier qui, pour donner cohérence au système graphique du français de séries analogiques, demande de rectifier l'orthographe de quelques centaines de mots dont la plupart ne sont pas d'utilisation courante. Nous acceptons volontiers ces rectifications. Nous applaudissons charriot avec deux «r», écriture à laquelle s'est opposée avec des arguments valables à ses yeux l'Académie Française jusqu'à nos jours. Mais si on pourra désormais justifier cette entorse aux règles que se donnent les académiciens pour la révision du dictionnaire, pourquoi ne pourrait-on pas faire de même pour un nombre important de mots ?

Nous devons enseigner l'orthographe ; c'est pourquoi nous avons créé des outils et continuons à en expérimenter tandis que parallèlement nous recherchons une méthode naturelle d'apprentissage de la langue et de son écriture. Pour nous, le problème de l'orthographe n'est pas uniquement un problème de pédagogie, il est un problème de culture.

Notre mouvement qui, au Congrès de Nancy en 1950, proposait une réforme orthographique par l'élargissement des tolérances (2) a appuyé les différentes tentatives de réforme comme celle de Beslais. Nous avons étudié un projet d'orthographe populaire (ortografe populère), car nous voulons par une réforme profonde lever le handicap orthographique aux examens, dans la vie courante pour l'ensemble des Français. Nous œuvrons non pas seulement pour ceux qui prétendent connaître l'orthographe, mais pour les gens du peuple.

Nous voulons favoriser l'expression libre dès le plus jeune âge pour que le droit de s'exprimer et de communiquer soit respecté, pour que l'enfant s'épanouisse, qu'il prenne sa place dans son milieu, qu'il ait accès à une culture vivante.

Nous ne pouvons admettre qu'on attribue à l'orthographe un rôle comme facteur d'égalisation des chances et d'homogénéisation sociale. Chacun sait que des prétendues mesures de démocratisation n'ont encore donné que de piètres résultats. La démocratisation réelle de notre enseignement par l'enseignement d'un français plus vivant dépend d'une profonde réforme.

Nous ne repoussons pas l'effort, mais le gaspillage de temps et d'énergie qu'impose la scolastique, en particulier celle de l'orthographe au détriment des autres formations : aptitudes à la communication, formation mathématique, formation scientifique...

L'adoption de notre «orthographe populaire» allégerait considérablement l'enseignement élémentaire par la réduction de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec la nouvelle correspondance des sons et de la graphie, par la suppression de tout enseignement orthographique et de toute orthographe grammaticale. André Chervel écrit : «*La grammaire traditionnelle, bien loin de servir de fondement à l'édifice orthographique n'en est que la codification a posteriori. Et l'enseignement de la grammaire ne se justifie que par la nécessité d'enseigner l'orthographe.*»

Nous attirons l'attention sur ce fait d'importance, notre réforme orthographique s'accompagnerait de la suppression des accords grammaticaux.

La pratique que nous avons de notre projet de nouveau code graphique montre que nous sommes réalistes : il offre une orthographe simple immédiatement comprise par tout le monde et d'emploi facile. Cette nouvelle écriture demeure fonctionnelle.

Il arrive que des parents par souci de promotion sociale de leurs enfants préfèrent la pédagogie qu'ils ont connue à toute innovation. Nous devons les convaincre comme nous devons justifier que toute réforme orthographique ne porte pas atteinte à la culture, qu'elle n'est pas une gêne pour la communication, mais qu'elle est à leur service.

Nous considérons comme primordial de créer un vaste mouvement d'opinion favorable à la réalisation du projet convenu. Rien ne se fera si une ample contestation ne s'exprime dans les écoles, les collèges, les lycées, les universités, les associations de parents d'élèves et hors de l'école avec les ouvriers, les commerçants, les écrivains...

Pour nous, seule une réforme profonde — notre projet d'ortho-populaire — apportera une solution sérieuse au problème orthographique et assurera l'accès des jeunes à leur propre culture. Nous pouvons admettre l'orthographe libre comme exercice de démythification de notre écriture, mais il va de soi qu'un code commun est nécessaire.

La réforme profonde de l'orthographe sera populaire ou ne sera pas. Elle s'inscrit comme un élément de notre projet de pédagogie populaire.

(1) René Thimonnier, *Code orthographique et grammatical*, Ed. Marabout, p. 53.

(2) Tolérances (arrêté du 26 février 1901). Elles ne furent guère utilisées. M. Lafitte-Houssat collabora à l'établissement du code Néos proche du nôtre. Réginald Barcik tenta de lancer un mouvement d'opinion en faveur de notre projet.

N.B. — Le projet d'orthographe populaire du Mouvement de l'École Moderne fera l'objet d'un dossier qui est en préparation.

Livres et revues

crate, Kretschmer, Pende, Sheldon, puis la caractérologie de Heymans-Le Senne et la morphopsychologie.

En bref, un livre d'intérêt puissant, un outil de qualité.

Maurice PIGEON

Yves RENAUD Thérèse GUITTON 700 METIERS SELON VOS GOUTS

« — Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ?

— Bof, je sais pas au juste... »

On connaît ce dialogue et la situation qui prend parfois en troisième tour dramatique. D'autant que l'information des uns et des autres (profs, parents, adolescents...) reste souvent fragmentaire et que les responsables de l'orientation sont souvent débordés.

Ce gros livre de plus de 600 pages peut nous aider. Les auteurs partent du principe que si les jeunes n'ont pas une idée précise du métier qu'ils souhaiteraient exercer plus tard, ils se sentent attirés par un domaine, un type d'activités : « *Je voudrais m'occuper de jeunes enfants... je voudrais un métier qui me permette d'avoir des contacts...* » Etc. Le problème est de « donner à cette motivation le nom d'une carrière, le visage d'un métier ».

C'est ce qu'on tente de faire ici dans les rubriques :

- Je voudrais m'occuper d'enfants, d'adolescents.
- Je voudrais voyager, voir du pays.
- Je voudrais être indépendant.
- Je voudrais être utile aux autres.
- Je voudrais faire de la recherche.
- Je voudrais exercer une profession artistique.
- Je voudrais avoir des contacts.
- Je voudrais pratiquer les langues étrangères.
- Je voudrais me dépenser physiquement.
- Je voudrais travailler dans un bureau.
- Deux mots sur la technique.

Chacune de ces parties est construite de la même façon :

1. Une courte introduction permet au lecteur de se situer par rapport au secteur de travail, permet de faire le point : « *S'occuper d'enfants n'est ni une sinécure, ni un jeu...* » Est-ce que je m'en rends compte ? Etre indépendant, n'est-ce pas être aussi soumis aux désirs des autres, faire plus de quarante heures par semaine ? etc. Bref il s'agit d'aider dans un premier temps le lecteur à dépasser le stade du « désir vague »... pour l'amener à plus de lucidité, à une analyse précise de ses motivations... Passer en quelque sorte du rêve aux interrogations sur la réalité.

2. Un recensement des professions possibles : définition de la profession, formation (diplômes, études, listes d'école), débouchés... Initiative remarquable : on a demandé à un représentant de chaque profession de parler de son métier... A travers l'expérience d'un individu les jeunes peuvent se faire une idée plus concrète, plus humaine, plus vraie de ce qui les attend. Les ombres et les difficultés ne sont pas estompées ou escamotées (puécultrice : « *nos conditions de travail sont difficiles* » ; couturière : « *j'ai eu beaucoup de mal à faire mon trou...* ») et c'est tant mieux.

En résumé une mine de documents précis présentés de manière claire... mieux qu'un bon livre d'informations, un outil remarquable pour aider les jeunes à se préparer à la vie qui devrait trouver sa place dans toutes les bibliothèques et tous les C.D.I., des C.E.S., des C.E.T. et des lycées.

C. CHARBONNIER

B.A. AKHURST L'EVALUATION DE L'APTITUDE INTELLECTUELLE

Delachaux et Niestlé.

Pour l'enseignant « primaire » (comme moi) ce livre présente l'intérêt de nous indiquer certaines techniques d'évaluation de l'intelligence et leurs diverses interprétations.

L'auteur ne prétend pas poser le problème des méthodes : elles existent, il nous les expose. Pourquoi des évaluations ? Parce que la sélection existe, elle doit être faite aussi bien que possible. Il nous indique quels outils existent et comment s'en servir : l'entrevue, les examens et la notation, les tests.

Il ne remet absolument pas en question le système dans lequel ils sont utilisés. Il nous donne quelques explications peu convaincantes sur l'intérêt de telles méthodes (qu'il reconnaît approximatives) et qui viennent renforcer l'impression que l'individu doit s'y plier et non l'inverse. L'auteur souhaite qu'à la lecture de son ouvrage on ait envie d'approfondir le problème : j'ai plutôt eu envie de m'assoupir !

Aline YUNG

COMMENT EN PARLER A NOS ENFANTS

Ed. du Centurion, coll. « Pomme d'Api ».

Une plaquette de 63 pages qui se veut d'apporter des éléments de réponses aux questions des parents sur la façon d'aborder, avec leurs enfants de moins de huit ans, le problème de la procréation.

Si ces révélations doivent naître d'un dialogue confiant et affectueux, le livre demeure un amalgame d'informations valables et de réactions saines d'une part et d'autre part d'affirmations discutables, avec en arrière-plan des jugements de valeur fondés sur une idéologie religieuse.

Mais le livre a le mérite toutefois de ne pas séparer information et éducation sexuelle en remplaçant l'acte sexuel dans le riche contexte de l'amour qui lie les partenaires.

Enfin il aide surtout à saisir toutes les occasions qu'offre la vie quotidienne pour répondre aux questions angossantes que les enfants se posent et la vérité qu'ils attendent de nous est à « ce point importante qu'elle conditionne son aptitude à se développer et à grandir librement ».

Gérard GRILLAT
206 bis, rue Gabriel Péri,
10100 Romilly-sur-Seine

Roger GILBERT L'ECOLE MATERNELLE RACONTEE AUX PARENTS

Le Centurion Editeur, coll. « Parents et enfants ».

Que les hautes sphères de l'inspection puissent engendrer tant de naïvetés, personne ne s'en étonnera. Voilà une hécatombe de clichés jaunés, de souvenirs d'il y a cinquante ans remis au goût du jour. La mode rétro bat son plein. Mais n'allez pas faire croire, Monsieur l'Inspecteur, que l'école maternelle est ce paradis idyllique avec petits pots, gentilles gardiennes, jeune institutrice ayant la « vocation ».

Vous bêtifiez ! C'est faire insulte aux enfants qui nous sont confiés (vous les prenez pour des idiots) et aux institutrices qui luttent depuis tant d'années pour améliorer les conditions qui permettraient d'apporter à chaque enfant les possibilités d'un complet épanouissement.

Ce livre est un mensonge permanent, ne pas se laisser piéger par les titres ronflants de l'auteur qui n'a pas dû remettre les pieds dans une école maternelle depuis l'âge de six ans et qui n'en donne qu'un aperçu théorique déformé par les thèses administratives.

Heureusement que les parents auxquels ce livre est destiné connaissent l'école maternelle mieux que ce que prétend le leur faire croire ce monsieur ! Cinq minutes d'entretien le matin ou à la sortie leur en apprendront plus sur la fatigue nerveuse de leurs enfants que tous les beaux discours !

Aline YUNG

ARIANE

(un fil conducteur dans le labyrinthe des écrits et des débats sur l'éducation)

15 F (pour les membres du C.L.E.N.). Publications du C.U.I.P., 55, rue St-Placide, 75006 Paris. C.C.P. 5974-56 Paris.

Sous ce titre, le C.L.E.N., avec l'appui du Comité Universitaire d'Information Pédagogique (C.U.I.P.) et des C.E.M.A., publie un dossier sur *La loi scolaire et l'évolution pédagogique* qui constitue effectivement un fil conducteur parmi les milliers de pages consacrées à la loi Haby, à ce qui l'a précédée et aux réactions qu'elle suscite. En 64 pages (+ 64 pages d'appendice concernant le débat au Parlement), le dossier ne veut retenir que l'essentiel. Tout d'abord un historique précisant les problèmes posés : manifeste des compagnons de l'Université Nouvelle, plan Langevin-Wallon, l'« explosion scolaire », le colloque d'Amiens de mars 68.

Les convergences sont soulignées entre les conclusions du colloque d'Arbonne (C.L.E.N. et A.E.E.R.S.), la commission Joxe et certaines affirmations exprimées au colloque Fontenet. Le hiatus avec le texte de la loi n'en est que plus apparent. Aussi l'accent est-il mis ensuite sur les objections des syndicats et des mouvements pédagogiques.

Bien sûr tout n'est pas dit sur le sujet et nous aurons à y revenir souvent (voir les interventions récentes sur l'orthographe et le C.P. à deux vitesses), mais Ariane permettra à ceux qui se perdent dans le dédale des prises de positions de retrouver les lignes essentielles. Ah ! si cela pouvait hâter la fin du Minotaure universitaire qui englutit chaque année tant de nos jeunes !

M. BARRE

Dr Louis CORMAN L'INTERPRETATION DYNAMIQUE EN PSYCHOLOGIE

Presses Universitaires de France, 1974.

Toutes les études et les recherches psychologiques du Dr Louis Corman se caractérisent par leur attachement à la dynamique vitale. Freinet pensait ainsi comme il l'a fortement montré dans son *Essai de psychologie sensible appliqué à l'éducation* (Ed. Delachaux et Niestlé, 1966).

Dr Louis CORMAN CONNAISSANCE DES ENFANTS PAR LA MORPHOPSYCHOLOGIE

Presses Universitaires de France, 1975.

L'ouvrage du Dr Louis Corman reprend un thème cher à cet auteur dont les premières publications sur la morphopsychologie datent des années trente.

Connaître un enfant c'est, dans une certaine mesure déterminer ses aptitudes intellectuelles et juger son caractère, de même que sa personnalité affective. C'est, en quelque sorte apprécier de l'extérieur en vue, le plus souvent, d'intervenir à propos de son éducation. Suivant cette première interprétation, connaître un enfant constitue le résultat d'une étude qui permet de le classer à la manière d'un objet.

Dynamiquement, il apparaît que connaître un enfant exige une toute autre démarche qui consiste, non pas à juger mais à le comprendre « à le rencontrer dans l'intimité de son être, dans sa véritable réalité, autrement dit, à le considérer non comme un objet, mais comme un sujet ».

Regarder vivre un enfant, le regarder grandir, permet de vérifier que la vie, dans sa plénitude, crée des fonctions et des formes. Louis Corman, après Claude Sigand et plus précisément que lui, a mis en lumière la corrélation constante entre la fonction et la forme. Un particulier entre les fonctions psychiques, le caractère et l'intelligence de chacun, la méthode morphopsychologique trouve ses fondements. L'instinct d'expansion et l'instinct de conservation, tous deux fondamentaux de la vie, correspondent respectivement à un effet de dilatation pour celui-là et à un effet de rétraction pour celui-ci.

Les principes de base ainsi posés, les chapitres successifs illustrés de photographies et de croquis clairs de A. Rotopazzi et de P. Dance examinent tour à tour la théorie du développement morphopsychologique de l'enfant dans le livre I, puis la pratique morphopsychologique dans le complexe interférence des aptitudes au cours du livre II.

Dans cette partie technique, un appel discret à la caractérologie de Le Senne, complété par la morphologie, les aptitudes d'activité physique, les aptitudes affectives, les aptitudes intellectuelles et les aptitudes volontaires évaient permettre à l'observateur au regard éduqué, bien formé du point de vue de la psychologie, une approche authentique de la compréhension des enfants.

Une belle étude attentive, soutenue par l'amour oblatif pour ceux-ci, guidera la démarche du morphopsychologue dont l'efficacité marquera la valeur de sa propre personnalité.

En fin d'ouvrage, un tableau illustré souhaite établir les correspondances vivantes différentes typologies : Hippo-

L'introduction de l'ouvrage, préluant aux conclusions, parle de ce psychologue dynamique qui n'a pu le devenir que parce qu'il « a établi entre lui et son entourage ce courant d'échanges vivants sans lesquels il n'est pas de communication psychologique possible ».

Dynamisme biologique, dynamisme psychologique, dynamisme dans l'intelligence, point de vue dynamique en caractérologie, dans les tests de personnalité avec rappel de quelques techniques dites projectives (dont le P.N. : « Patte noire » mis au point par l'auteur), dynamisme morphopsychologique, dynamisme en éducation, enfin l'action dynamisante des conflits, tout cet itinéraire passionnant atteste l'éminente position du psychologue dynamique comme de l'éducateur actif soucieux de l'activité authentique de ses élèves par rapport aux tenants du point de vue statique.

Le rappel (p. 95) d'un passage extrait d'un travail antérieur consacré à la *Psychologie de la rivalité fraternelle* (Ed. Dessart, 1970) montre jusqu'où

l'intelligente compréhension de l'éducation, ainsi éclairée, peut aller :

« L'enfant doit pouvoir vivre sa rivalité fraternelle sous sa forme agressive, apprendre par là à se battre, à lutter pour défendre ses prérogatives ou son bien, à dominer les obstacles qui s'opposent à sa marche en avant, à se dérober s'il n'est pas le plus fort pour adopter une conduite de détour. »

Le dernier paragraphe de ce livre, modeste dans ses dimensions mais riche d'enseignements qui suscitent la réflexion, doit être transcrit ici :

« Ainsi s'accepter pleinement, ce qui comporte l'acceptation de l'angoisse inhérente à notre condition humaine, apparaît comme le seul moyen assuré de participer de tout son être au dynamisme universel de la vie, en soi et dans les autres. C'est donc pour tous ceux qui veulent faire œuvre de psychologue la voie royale pour parvenir à la réalisation de ce but essentiel : comprendre autrui et se faire comprendre de lui. »

Maurice PIGEON

LE PEUPLE FRANÇAIS

Revue d'histoire populaire

Avec le n° 21 de janv.-mars 76, l'équipe de « jeunes enseignants » qui a créé cette revue commémore le cinquième anniversaire de leur parution... Quand on sait par expérience ce que cinq années de survie veut dire : attendre que l'argent du dernier numéro soit rentré pour payer les factures de réalisation du prochain... Et toute la copie qui est là et qu'il faut faire connaître... nous sommes heureux de saluer cet anniversaire.

Pour s'abonner : PEUPLE FRANÇAIS, B.P. 26, 92190 Meudon. 16 F pour un an, 20 F pour le soutien.????? 20 F, C.C.P. Paris 2091-25.

Il existe aussi un Dossier sur les paysans à commander pour 8 F + 2,20 F de port à Monique BAUDOIN, résidence Pleni-Sud, 15, rue d'Estiennes-d'Orves, 38130 Echiroles. Chèque à l'ordre de « Le Peuple français », C.C.P. ci-dessus.

Dans le n° 21, un article particulièrement intéressant : **Le travail des enfants au XIXe siècle**. Avec un dossier que nous détenons, de notre camarade Lallemand, il y aurait là des documents pour refondre une brochure de notre Bibliothèque de Travail (B.T. ou B.T.2). Il faudrait une et plusieurs bonnes volontés...

Un autre article aussi à remarquer : **La démythification des caractères de la justice rendue par le bon roi saint Louis... Saint Louis et l'inquisition**.

Enfin, en complément à notre récente parution en B.T.2 de la première partie d'un reportage **La fleur au fusil**, un article de la série « le peuple et l'armée » : **Guerre à la guerre : les antimilitaristes dans l'Isère à la veille de 1914**.

Quelques numéros de la revue sont encore disponibles : un index des articles parus est publié aussi dans ce numéro.

Le Peuple français : une revue à soutenir !

MEB

Courrier des lecteurs

A propos de l'article : « Une approche naturelle de la grammaire », dans *L'Éducateur* n° 10, du 10 mars, p. 8 :

1. Tout a fait d'accord avec l'ensemble de ce qu'écrivait R. Lavis, je vois bien que l'exercice qu'il propose est motivé par la grammaire structurale mais pas du tout par l'expression de l'enfant.

2. Il me semble plus urgent d'étudier le langage de l'enfant, en particulier dans les problèmes que pose son passage à la langue écrite, que « d'assimiler tous les travaux des grammairiens-linguistes » car cela est un vrai travail scientifique qui ne nous fera jamais passer pour des « rigolos ».

3. Recherches des enfants à partir de leurs textes libres. J'ai été surtout intéressé par les parties de recherche n° 3 et surtout n° 4 qui s'insèrent dans un processus naturel d'apprentissage de la langue car au départ il y a un problème de compréhension. Il aurait été intéressant, au lieu d'en rester au niveau formel du déplacement des groupes de mots de proposer aux enfants de transformer l'énoncé en deux phrases (car du point de vue linguistique, il y a deux phrases) :

— « Je me promène. (dans l'herbe). J'entends du bruit. » (dans l'herbe).

Et indiquer aussi l'intérêt de la ponctuation :

— « En me promenant, j'entends du bruit... »

— « En me promenant, dans l'herbe j'entends... »

Puis travailler à l'inverse sur la transformation de deux phrases en une seule par l'emploi du gérondif (qui a en français une grande fréquence et un intérêt considérable dans l'expression) : « Je revenais de l'épicerie. J'ai perdu cinq francs. » En...

Patrick HETIER
49000 Bouchemaine

Monsieur Laffitte-Houssat peut avoir connu Freinet et travaillé avec Lallemand ; je ne pense pas qu'il en ait tiré grand profit.

Je tiens à rappeler qu'il a été en 1971 « l'exécuteur » du C.E.G. de Douvres et que j'ai subi de sa part un « interrogatoire » dans le plus méprisant style policier.

Paix à sa mémoire ; mais pas d'oraison tout de même !

P. QUEROMAIN

J'adhère aux propos de Pierre et j'insiste pour que l'on se réfère à son article dans un bulletin de travail (« Garde à vous messieurs ! »). M. Laffitte-Houssat, quelles qu'aient pu être ses qualités est venu au C.E.G. de Douvres en « exécuter », n'a rien voulu voir du travail que nous faisons, n'a rien voulu entendre de nos explications.

Mon étonnement est grand parce que les souvenirs que j'ai de cette époque sont clairs.

M. VIBERT

A propos de l'annonce du décès de M. Laffitte-Houssat, parue dans *L'Éducateur* n° 11, p. 14 :

J'ai lu avec étonnement l'hommage rendu par l'I.C.E.M. à M. Laffitte-Houssat, inspecteur général dans le n° 11 du 30 mars 1976 de *L'Éducateur*.

Ce témoignage de nos camarades de Douvres souligne une fois de plus que le statut hiérarchique et répressif de l'inspection vient sans cesse en contradiction avec les positions personnelles, parfois progressistes, de l'inspecteur. Ceci ne peut que renforcer notre volonté de lutte contre le système actuel de l'inspection.

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Bibliothèque de travail

SB

B2

BTj

DOCUMENTS SOUVENTS

BT SON

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 LAIC (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 1145.30
Date d'édition : 05-1976 - Dépôt légal : 2^e trimestre 1976
N° d'édit. : 803 - N° d'imp. : 3 373 - N° CPPAP : 53 280