

# L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

3

20 Octobre 75  
48<sup>e</sup> année

15 NOS par an : 56 F  
avec BTR en supplément : 108 F



UN NOUVEL OUTIL POUR  
LES MATHS AU C.E.

•

VERS L'AUTOGESTION :  
L'ATTITUDE DU MAITRE

•

IMPRIMER UN JOURNAL  
au second degré en 5e

•

LES VOISINS D'ILLICH



# SOMMAIRE

## 3

L'EDUCATEUR

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

© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1975

### Editorial

UNE PEDAGOGIE DE LA REALITE *L'EDUCATEUR*  
*Entre les années vingt et trente, Célestin Freinet met au point une pédagogie différente : au-delà de la forme qu'elle prend dans un contexte défini, il faut bien savoir ce qui la sous-tend pour comprendre son évolution et lui trouver sa meilleure expression dans les conditions d'aujourd'hui.*

1-2

### Reportage

LES VOISINS D'ILLICH *R. UEBERSCHLAG*  
*Au Mexique, à l'école d'Amira et Ramon COSTA-JOU. Dans un pays où des camarades ont longtemps pratiqué la pédagogie Freinet, où Ivan ILLICH a fondé le centre de Cuernavaca, où en est l'enseignement ?*

3-7

### Outils et techniques

POUR LES MATHÉMATIQUES AU C.E., UN NOUVEL OUTIL :  
LES LIVRETS PROGRAMMES A.O. *J. VARENNE*  
*La présentation de cette nouvelle série de livrets.*

8-10

A PROPOS DES B.T. *S. CHARBONNIER*  
*Les enfants peuvent-ils toujours utiliser seuls les B.T. ? Une fiche de travail peut souvent les aider.*

11

### Education spécialisée

COMMENT UN BEAU MATIN,  
PEUT-ON SE REVEILLER DEBILE ? *G. CHAUVEAU*  
*Dans la suite des textes publiés l'an dernier, un texte qui dénonce une ségrégation scolaire hative et injuste.*

12

### Actualités de l'I.C.E.M.

13-20

### Second degré

IMPRIMER UN JOURNAL EN CINQUIÈME *R. BARCIK*  
*Comment s'organiser, matériellement et dans le temps (restreint !) pour imprimer ce journal ?*

21-24

LA CLOCHE ET LE MARTEAU  
*Un adolescent parle de la pédagogie Freinet*

25

### Réflexions et approfondissements

VERS L'AUTOGESTION : *J. LE GAL, J. CHASSANNE*  
L'ATTITUDE DU MAÎTRE *et J.-P. BOYER*  
*Directivité ? Non-directivité ? Part du maître ? Part du groupe ? La synthèse d'une discussion sur ces sujets entre ces trois camarades.*

26-28

NE PAS OUBLIER LA SÉCURITÉ *R. BARRE*  
*Permettre et faciliter les expériences dont ont besoin les enfants ne doit pas faire perdre de vue l'existence de produits dangereux.*

29-30

RELATIONS  
AU SEIN DU GROUPE DÉPARTEMENTAL *C. MOTTIER*  
*Une réflexion sur l'évolution, le renouvellement et l'activité des groupes départementaux.*

30-32

### Photos et illustrations :

J. Varenne 9  
R. Ueberschlag 3, 4, 5, 6, 7  
Crouzet 27  
Blancas 28  
G. Paris 23

### En couverture :

R. Ueberschlag  
J. Varenne

### Livres et revues - Courrier des lecteurs

## UNE PEDAGOGIE DE LA REALITE

**A** entendre certains camarades parler avec tant de mauvaise conscience de leurs compromis quotidiens — notamment avec le système scolaire, les programmes, les examens — on pourrait penser que de tels compromis sont une trahison de la doctrine pure et dure de la pédagogie Freinet. Croit-on que Freinet et ses compagnons des années 25-30 ne se souciaient nullement des programmes (alors plus rigides qu'aujourd'hui) ni des examens qui étaient plus nombreux et encore plus sélectifs ?

La façon dont on aborde souvent les problèmes de la pédagogie Freinet en classe de ville ou au second degré, semble se référer à un modèle idéal de la classe Freinet qui serait rustique, voire bucolique.

Une lecture en diagonale de l'œuvre de Freinet pourrait encourager une telle interprétation mais en y regardant de plus près, on s'aperçoit que ce n'est pas un modèle de classe qui est proposé mais une démarche, la volonté de commencer, sans attendre, les premières transformations (le maître au milieu des élèves et non sur l'estrade, le droit à l'expression, la coopérative, etc.) sur lesquelles viendront s'ancrer les transformations plus radicales. Cette démarche est illustrée par une application vécue. Fils de paysans, instituteur de village comme la majorité des ses collègues de l'époque, Freinet décrit le champ d'application de ses options révolutionnaires : celui de l'école rurale d'entre les deux guerres.

Ne croit-on pas que, fils des faubourgs d'une grande ville, il aurait mené le même combat, ce qui aurait probablement tracé une image de l'école moderne différente sous beaucoup d'aspects mais profondément identique dans ses principes ? La volonté de rompre l'isolement ne se serait peut-être pas centrée d'abord sur la recherche d'un correspondant (1), mais peut-être sur la formation d'un embryon d'équipe pédagogique, problème qui a fait son apparition beaucoup plus tardivement. La rayonnement de l'école par le journal scolaire, l'action non scolaire dans le milieu (n'oublions pas le militantisme de Freinet pour aider les paysans à se grouper en coopératives) auraient pris en milieu urbain un autre caractère et d'autres dimensions.

**A** lors, dira-t-on, pourquoi ne perçoit-on pas plus nettement le dynamisme de la pédagogie Freinet en milieu urbain ? Sans doute parce que la plupart du temps elle a été posée en termes d'acclimatation à un autre milieu par des instituteurs ruraux, par des professeurs de petits C.E.G. qui arrivaient en ville avec une expérience déjà longue dans leur village.

Même lorsqu'ils s'étaient réjouis d'avance de venir en ville, ils ne tardaient pas à ressentir avec amertume ce qu'ils avaient perdu. Certes, à la mesure de ce qu'ils avaient réalisé année après année dans leur village, elles semblaient bien maigres les conquêtes sans cesse remises en cause qui devenaient leur lot. Et ceux qui avaient toujours travaillé en ville les entendaient avec inquiétude dire qu'on ne pouvait rien faire de bon dans de telles conditions.

Mais à considérer les transformations en profondeur, on peut se demander si la véritable différence de réussite n'était pas dans le confort moral de l'éducateur qui avait réussi à créer un milieu éducatif où cela tournait rond au sein d'un monde en voie de dépérissement.

Il est certes plus valorisant de sentir un village marqué du sceau d'une nouvelle relation pédagogique que de ressentir son impuissance à transformer seul le milieu urbain mais cela tient-il à une différence d'efficacité ou de prise de conscience ? Est-il blasphématoire de demander quel est l'écart le plus important : entre une classe Freinet et une classe traditionnelle dans un village ou entre ces deux types de classe en milieu urbain ? Et si nous sommes tentés de répondre sans analyse, demandons-nous sur quels critères nous nous appuyons. Les éducateurs de ville, surtout s'ils ont connu le milieu rural, se sentent moins gratifiés de réussites apparentes mais il reste à démontrer que leur action, si elle reste aussi courageuse, est moins efficace et en tout cas moins indispensable.

(1) Voir l'émouvant « Nous ne sommes plus seuls » dans *Naissance d'une pédagogie populaire* (p. 44).

Ce qui différencie Freinet de nombreux penseurs pédagogiques, c'est qu'il n'a pas fondé une pédagogie d'utopie, fût-elle d'un sympathique phalanstère, mais une pédagogie de la réalité qui cherche à résoudre les problèmes un à un, avec certes un axe directeur mais pas un modèle vers lequel tendre.

Nous pouvons nous demander si notre malaise ne vient pas souvent de ce que nous sommes amenés à ne pas être fidèles à l'image que nous voudrions avoir du maître qui ne fait pas mettre en rang, qui ne note pas, qui ne donne pas d'exercices mécaniques. Alors qu'en fait notre problème d'adulte n'est pas le plus important.

L'attitude de la pédagogie Freinet face à certaines contraintes qu'elle aimerait lever mais qu'imposent soit la concentration des élèves, soit l'administration, soit les nécessités d'un programme, c'est de ne pas en faire une affaire entre l'éducateur et le système mais entre la communauté des enfants et le système, ce qui change fondamentalement les choses. S'il le faut on donnera l'impression d'être en rang mais ni le maître, ni un substitut élève ne punira ; s'il faut des notes, on les discutera ensemble ; s'il faut savoir telle ou telle notion, on prendra en charge l'apprentissage en équipes ou avec des fichiers autocorrectifs. Ainsi les impératifs extérieurs ne seront pas triés par l'adulte qui jugera seul de ceux qui seront intériorisés comme valeurs, ils seront tous évalués par l'ensemble de la classe, relativisés et traités objectivement. C'est le seul moyen de former des êtres autonomes, sinon libres du moins capables de conquérir leur liberté.

Quelqu'un nous reprochait un jour : « *Votre pédagogie de bricolage, de rafistolage est une pédagogie de miséreux que vous devriez avoir honte d'accepter pour les enfants, ils ont droit à autre chose que tous vos trucs de récupération.* » Tout d'abord n'exagérons pas, il y a aussi dans nos classes des matériaux nobles, des outils de haute qualité (nous pouvons sans honte montrer nos expositions, faire entendre nos enregistrements) mais il est vrai que nous n'hésitons pas à récupérer, même dans les poubelles du gaspillage capitaliste. Pour nous, le critère premier n'est pas : « est-ce que ça coûte cher ? est-ce que c'est de première main ? » mais « est-ce que les enfants en seront vraiment les maîtres ? ». Aussi nous choisissons : entre le quart de Canson qu'on n'a pas le droit de rater sans se faire insulter et les tombées de rotative qui permettront des dizaines d'essais ; entre le magnifique duplicateur enfermé dans le bureau directorial et le limographe bricolé ; entre le matériel scientifique sophistiqué, indémontable et les montages faits à la main qui démystifient le solénoïde comme vulgaire rouleau de fil ; entre la classe impeccable qui semble n'avoir jamais accueilli d'enfants et la classe-atelier, un peu bazar comme tous les ateliers, mais bazar ordonné où l'on sent encore après la sortie la présence de ceux qui y ont travaillé ; nous avons choisi.

Tout comme nous avons choisi entre l'image que nous aimerions donner de l'éducateur et l'image consciente que les enfants doivent acquérir d'eux-mêmes, entre une pédagogie de l'absolu et une pédagogie de la réalité.

Ce choix lui-même n'est pas un dogme. Peut-être ne partagez-vous pas toutes les idées exprimées ici : c'est l'occasion d'engager une discussion.

L'EDUCATEUR

## Lisez LE LIEN

Organe de la Fédération Internationale de l'Ecole Moderne (F.I.M.E.M.).

\*

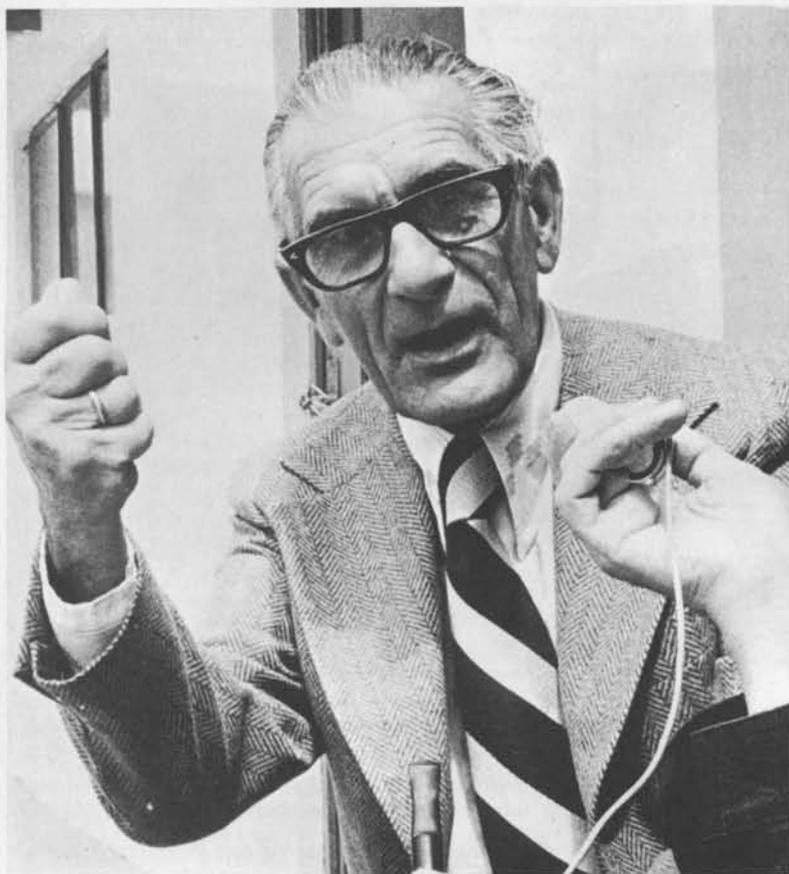
Abonnements : 4 numéros par an 20 F. Par chèque postal : F.I.M.E.M., Marseille 6000-81. B.P. 251, 06406 Cannes.

\*

Les numéros suivants disponibles peuvent être commandés (5 F le numéro) à F.I.M.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes. (Règlement par virement joint au C.C.P. : F.I.M.E.M. 6000-81 Marseille.)

30	Annuaire F.I.M.E.M.	39	Freinet en Angleterre
33	Spécial Danemark	42	A partir de zéro
36	Spécial formation des maîtres	44	Vence et Sumerhill
37	Mémento F.I.M.E.M.	46	Spécial Portugal
38	Spécial Chine	48	La correspondance internationale

## En visite chez



Amira  
et Ramon COSTA-JOU

à l'Escola Activa  
«Ermilo Abreu Gomez»  
à Mexico

## LES VOISINS D'ILLICH

Un reportage  
de Roger UEBERSCHLAG

Dans la banlieue sud de Mexico (onze millions d'habitants), deux écoles actives sont dirigées par les fondateurs du mouvement Freinet de l'Espagne républicaine : José Tapia (79 ans, l'âge qu'aurait Freinet actuellement) et Ramon Costa-Jou, son cadet, qui, comme lui, connut Freinet en 1934 à Montpellier et Barcelone. Elise évoque cette époque dans son dernier ouvrage (*L'École Freinet, réserve d'enfants*). Ces deux écoles font partie d'un «C.L.E.N.» (Comité de liaison des écoles nouvelles) mexicain qui groupe une dizaine d'écoles privées, l'enseignement public actuel interdisant pratiquement toute expérience pédagogique faute d'équipements et en raison d'effectifs pléthoriques. Après la guerre d'Espagne, le maquis en France, l'exil au Mexique et pour Ramon, l'activité pédagogique révolutionnaire à Cuba, ces deux camarades méritaient une retraite durement conquis. Ils ont choisi de lutter jusqu'au bout, dans leur école et dans les mouvements pédagogiques. Car à l'école, ils y croient et Illich, leur voisin (Cuernavaca est à 70 km) ne les en fera pas démordre.

**RAMON.** — Notre situation ici est très particulière. Le «mouvement des écoles actives» ne compte qu'une dizaine d'écoles privées mais a rassemblé à son dernier congrès, en 1974, plus de mille enseignants. C'est dire que pour l'enseignement public et pour les autorités, notre revue qui tire à deux mille exemplaires et notre mouvement, servent de référence à tous les essais de modernisation de l'enseignement. A ce congrès, il n'y a pas eu que des enseignants de Mexico mais de tous les états de la république (le Mexique est une fédération).

**ROGER.** — *N'est-il pas illusoire d'espérer que l'enseignement public mexicain avec ses effectifs pléthoriques, ses programmes encyclopédiques et ses examens traditionnels, puisse appliquer des méthodes actives ?*

**RAMON.** — Dans l'enseignement public, c'est vrai, il y a des classes de 50, 60, 70 élèves. Cette situation est acceptée avec résignation et notre première initiative a été — comme pour Freinet — de demander une baisse des effectifs : 30 élèves par classe. Cela ne se fera pas du jour au lendemain mais dans nos écoles actives nous apportons la preuve que cette baisse des effectifs a une répercussion énorme sur le rendement scolaire. D'autre part, ce que nous appelons ici la «réforme scolaire» s'inspire dans tous ses textes de ce que nous faisons dans nos écoles et, à nos yeux, ce n'est pas un mince succès que d'être

parvenus ainsi, par notre mouvement, à modifier les principes sur lesquels doit reposer l'éducation. Une fois ces principes admis, il est plus aisé de demander les conditions pour en assurer l'application.

**ROGER.** — *Sans doute, il est important de faire reconnaître des principes. Mais ne sommes-nous pas un peu dupés par cette facilité des officiels à se rallier à des principes généreux ? Car dans beaucoup de pays, y compris la France, on assiste à une débauche de littérature pédagogique lénifiante, proposant des objectifs louables sans aucun espoir de les atteindre car les conditions matérielles, budgétaires ne les accompagnent pas. Ne court-on pas le risque, au Mexique, de décourager rapidement les enseignants par des exhortations à moderniser l'enseignement qui ne sont accompagnées d'aucune assistance pratique ?*

**RAMON.** — La baisse des effectifs, c'est naturellement un des objectifs des syndicats d'enseignants du Mexique. Mais ce n'est pas encore l'objectif prioritaire. Ce que nous devons assurer d'abord, c'est la scolarisation de tous les enfants, l'accueil de tous. C'est un problème social lié à la transformation radicale de la structure économique du pays (suppression du travail des enfants). Le budget de l'éducation est le tiers du budget de la



La petite école de Ramon.

nation. Il est encore insuffisant. Il y a pénurie de professeurs, mais aussi manque de qualification. L'enseignement n'attire guère. Nous sommes dans un pays capitaliste et la motivation profonde, dans toutes les couches sociales, est «ramasser de l'argent». Beaucoup de jeunes font des études pour être instituteur ou professeur. Dès qu'ils ont leur diplôme, ils constatent qu'ils seront mieux payés dans d'autres secteurs économiques et ils abandonnent l'enseignement. En fin de compte, l'enseignement élémentaire recrute des «seconds salaires», c'est-à-dire un personnel féminin à 80 %. Dans ma propre école, j'ai essayé de respecter le principe de la mixité du personnel et nous avons commencé avec 50 % d'instituteurs et 50 % d'institutrices mais, lors du départ des premières, nous n'avons jamais réussi à les remplacer par du personnel masculin.

## L'éducation nouvelle au Mexique

**ROGER.** — *On peut constater, dans les librairies de Mexico, que la plupart des pédagogues européens ont été traduits en Espagnol, au Mexique. Mais il y a sans doute aussi des Mexicains qui sont à l'origine d'innovations et de recherches ?*

**RAMON.** — C'est exact. L'influence européenne s'est manifestée dans les projets mexicains d'éducation : au départ Auguste Comte a inspiré la loi de l'instruction publique de 1867 par l'intermédiaire de son disciple mexicain Gabino Barreda (1820-1881). Dans l'Etat de Veracruz, un Suisse, Enrique Rebsamen (1857-1904) a propagé l'idée que l'enfant devait être l'artisan de son éducation. Enfin les idées de Froebel et de Pestalozzi ont été introduites par Enrique Laubscher (1837-1900) et ont donné naissance aux «Jardines de la Infancia» au Mexique.

La révolution mexicaine a produit ses propres pédagogues : ainsi Rafael-Ramirez Castenada (1885-1959) qui a donné corps à un enseignement rural s'inspirant de méthodes actives, le docteur Salazar Viniegra (1899-1957) disciple de Rousseau et de Tago, fondateur de nos centres psychopédagogiques d'orientation, et enfin Patricio Redondo, créateur de l'école expérimentale Freinet de San Andrés Tuxtla dans l'Etat de Veracruz.

**ROGER.** — *Ces camarades mexicains ont-ils réussi à définir ce que pourrait être une éducation socialiste ?*

**RAMON.** — Je me méfie des étiquettes. Il n'est pas indispensable de parler «d'éducation socialiste». Je pense qu'il faut faire admettre que l'éducation c'est le développement de l'être humain. Si nous travaillons à une éducation scientifique, objective, rationnelle, cela inclut une formation scientifique, objective, rationnelle, cela inclut une formation socialiste. Parler d'éducation socialiste n'est pas plus pertinent que de parler d'éducation sexuelle. Il ne faut pas «donner» une éducation socialiste ou sexuelle mais apporter les informations scientifiques nécessaires à l'une comme à l'autre. Pendant la révolution mexicaine, on a parlé d'éducation socialiste, abondamment, à l'époque de Cardenas, pendant les années de 1925 à 1936. Mais c'était un mot, une flambée de fièvre, comme chez vous en 1968, suivie d'une réaction née de la frayeur. Pourquoi provoquer la répression ? Nous ne parlons plus d'éducation socialiste mais rien ne nous interdit de discuter de l'éducation en Union Soviétique, à Cuba, d'apporter des informations précises et non des slogans. Beaucoup d'instituteurs ont été victimes de leurs prises de position utopiques et romantiques.

Il y a deux ans, M. Mialaret a donné des conférences pendant cinq jours à plus de deux mille instituteurs pour expliquer que la pédagogie de notre temps devait être rationnelle, scientifique. Le Mexique est donc largement ouvert aux courants progressistes mais nous évitons le lyrisme. L'éducation n'est pas socialiste ou capitaliste, elle est éducation, tout simplement.

**ROGER.** — *Pourtant le milieu, socialiste ou capitaliste, produit un certain type d'éducation, que nous en soyons conscients ou non. Ainsi, une société qui favorise l'organisation coopérative de la production ne sera-t-elle pas amené à privilégier une conception coopérative du fonctionnement des écoles ?*

**RAMON.** — Nous avons essayé de fonder des coopératives mais le système capitaliste les a étouffées. Les groupes de production qui portent ce nom sont, soit sans signification économiques, sans vie démocratique réelle, soit des sociétés de type capitaliste habituel. Une coopérative de l'enseignement comme la C.E.L. n'a pas de raison d'être car il est facile ici de faire imprimer et éditer ce qu'on veut : il y a ainsi sur le marché de la littérature soviétique, anarchiste etc.

**ROGER.** — *Et le mouvement syndical ?*

**RAMON.** — Il y a un important syndicat des instituteurs, mais il est dominé par la bureaucratie syndicale proche du gouvernement tout en comprenant une fraction non négligeable d'enseignants progressistes. Tout ceci n'empêche pas que dans l'ensemble, nous vivions une situation assez normale : on peut parler, discuter, exprimer son point de vue publiquement, sans crainte de représailles. Ainsi, bien que mes idées soient connues de tous, j'ai été admis comme membre d'un conseil national scientifique pour les problèmes de l'enseignement et j'y exprime très librement mes critiques et mes opinions.

**ROGER.** — *Est-ce que le mouvement des écoles actives a quelques objectifs prioritaires qu'il essaye de faire admettre et réaliser ?*

**RAMON.** — Oui, aujourd'hui c'est la formation des maîtres. C'est notre problème fondamental. Notre mouvement des écoles actives donne des séries de conférences, organise un congrès annuel. Parfois, le samedi, je rends visite aux écoles normales pour discuter avec les professeurs et les étudiants. Grand succès, applaudissements, désirs d'identification... Et après ? Que se passe-t-il dans la pratique ? Souvent peu de choses car l'éducation active demande un investissement important que beaucoup ne peuvent ou ne veulent accorder, quel que soit leur enthousiasme ou leur admiration. Nous nous heurtons à ce mur. Comment essayons-nous de nous en tirer ?

Nous parlons de moins en moins d'école nouvelle, de méthodes actives. Cette littérature commence à se défraîchir. Nous voulons que l'école véhicule la vie, qu'elle soit une organisation du travail. L'école doit être chaque jour de moins en moins une école. **Elle doit être l'endroit où l'enfant vit quelques heures de sa journée avec une situation émotionnelle particulière :** sécurité, confiance, développement. Il doit y trouver des éléments qui vont lui permettre de «réaliser une vie».

Que faisons-nous par exemple dans cette école ? Trois ou quatre fois par mois, nous explorons les environs pour permettre aux enfants une «lecture» de la réalité qui les entoure : nous avons visité des usines de textile, de jouets, d'aviation.

**ROGER.** — *Et les usines vous accueillent facilement ?*

**RAMON.** — Les parents nous aident beaucoup à faire connaître aux enfants leurs lieux de travail. Il y a une collaboration étroite avec les familles. Notre école est autant une école des parents qu'une école des enfants. Nous en faisons d'ailleurs la condition d'admission des enfants car nous partons du principe que les premiers éducateurs sont toujours les parents. Si l'école ne les attire pas, comment pouvons-nous espérer réussir pleinement avec les enfants ? Pour nous, l'éducation des enfants dépend en premier lieu de la famille, en deuxième lieu de l'école et en troisième de la société. Nous pouvons, à défaut de réformer la société, agir sur les parents. La société, c'est autre chose. Ainsi, un producteur de télévision m'a demandé dernièrement de lui proposer un cycle d'émissions sur une éducation progressiste. Je lui ai demandé que quel budget il disposait. Il m'a répondu qu'il n'y avait aucune limite sur ce plan car de nombreuses maisons commerciales étaient disposées à le financer publicitairement.

## Le pouvoir est au bout de l'antenne

J'avais mon idée là-dessus car j'estime que la télévision est un moyen d'information et de formation extraordinaire. Ou plus exactement ce pourrait être un moyen car, actuellement, elle part du principe que l'auditeur ne saurait avoir qu'un rôle passif.

J'ai donc construit un programme d'émissions avec des discussions dans les quartiers, dans les écoles, avec une dynamique de la communication qui ne faisait plus des émissions, des «produits» mais des provocations. Bref, le sacrilège. Inutile de te dire que le producteur a été pris de panique. Il me trouvait diabolique, apprenti-sorcier, inconscient des forces que je risquais de libérer... Nous ne sommes pas encore mûrs pour une télévision active.

### ILS ONT ASSASSINÉ ALLENDE

*Moi j'ai senti tout de suite que c'était très injuste d'avoir tué ainsi Allende, sans jugement. N'avait-il pas essayé de trouver pour le Chili une voie meilleure ? N'avait-il pas consacré toutes ses peines pour donner vie à un gouvernement socialiste ? Et le voici, assassiné lâchement et moi, avec ma grande peine.*

Marta Beatriz Zertruche  
10 ans

### ON A MITRAILLÉ LE TLATTELOLCA

*La justice est-ce cela ? Des étudiants se sont réunis dans un meeting pacifique pour exprimer le désir de liberté qui est en chaque homme. Tout à coup deux fusées vertes sont parties d'un hélicoptère survolant la place. Dans quel but ? Ce fut la surprise et l'indignation générale.*

*Alors des robots et des poupées mécaniques surgirent de toutes parts. Pour châtier quel crime ? Est-ce un crime que de demander la libération de prisonniers ? Le gouvernement croit-il vraiment que ces jeunes gens méritent la fusillade ? Bon laissons cela, sinon pam pam pam...*

*Les soldats ressemblaient aux figurines de plomb de mon frère. Quand ils ont commencé à tirer, on croyait qu'il tiraient à blanc. Quand la foule a compris que c'était pour de vrai et que la cible c'était eux, des garçons, des filles, des ménagères, des vieillards et même des chiens coururent se réfugier mais ils n'y réussirent pas tous. Ce fut un spectacle sanglant que je n'oublierai pas de ma vie. Les soldats disparurent sans remords. Mais moi je demande : où est la justice ?*

Gabriella Vasquez  
10 ans



«Mais moi, je me demande où est la justice» (Gabrielle, 10 ans).



Depuis des millénaires...



... L'éducation est une création quotidienne en liaison avec le milieu.

Qu'est-ce qui faisait peur dans mon projet ? Tout simplement l'idée naïve de faire participer les téléspectateurs à la préparation de l'émission en nous envoyant les critiques, les commentaires, les «textes libres» que leur inspiraient ou que leur suggéraient les émissions précédentes. Nous allions les enregistrer, au besoin, dans leurs écoles, dans leur quartier et mobiliser ainsi tout un pays sur des problèmes éducatifs. Le remue-ménage gigantesque, ce pouvoir d'informer cédé à un peuple, c'était une forme de démocratie directe explosive.

Comme par enchantement, les annonceurs publicitaires se récusait... et faute d'argent pas de télévision éducative populaire !

Pourtant ce n'étaient pas les concours qui nous manquaient : sociologues, psychologues, simples instituteurs avaient accepté avec enthousiasme. La Nationale Financière, les banques de commerce, quand elles ont appris que le peuple aurait droit à la parole et même les enfants du peuple, ont retiré leurs billes. Cela me rappelait les débuts de la révolution cubaine. A cette époque les milieux financiers soutenaient les idées des révolutionnaires contre Battista ; mais quand ils ont vu le triomphe de la révolution, ils ont pris peur et ont retiré leur appui car ils se sont rendu compte que la société allait changer réellement. En pédagogie, la situation est la même. Ceux qui sont généreux en paroles et en encouragements à l'égard des idées nouvelles, font marche arrière quand ils constatent que ces idées triomphent et menacent leurs privilèges. Je crois qu'ici au Mexique il se passe quelque chose : il y a une majorité qui souhaite une révolution... mais jusqu'à une certaine limite. Nous l'expérimentons d'ailleurs dans cette école : tous les parents sont désireux de voir leurs enfants se développer dans un climat de liberté mais, chez eux, à la maison ils sont facilement autoritaires et très directifs. Dans la vie politique, tous les discours officiels mettent en avant l'idéal révolutionnaire du pays, son aspect libéral, son désir de progrès, d'entente internationale (visite à de nombreux chefs de gouvernement). Mais il y a une distance entre la théorie et la pratique et dans la pratique il faut considérer les possibilités.

## L'échec de Freinet à Cuba

**Roger.** — Tu fais allusion à Cuba où tu t'es occupé pendant sept ans de former des maîtres. Or il semble que ce pays qui avait accueilli avec chaleur les idées de Freinet, exposées et illustrées par Almendros, soit devenu réticent ensuite à cette pédagogie...

**RAMON.** — L'explication de cet abandon est assez facile. La pédagogie Freinet exige des artisans, sinon des artistes. Des artisans, cela veut dire des camarades ne mesurant ni leur temps, ni leur peine, comme tous les créateurs, profondément attachés à un travail d'élaboration. L'imprimerie à l'école prend beaucoup de temps, il faut attendre assez longtemps pour en avoir les résultats. Nous avons ici, au Mexique, l'exemple de Patricio Redondo qui a porté à sa perfection l'impression et la diffusion du journal scolaire imprimé. Mais Patricio Redondo était un véritable apôtre. Il a dédié à son travail toute sa vie, à raison de près de vingt heures par jour. Naturellement il obtenait de magnifiques journaux et albums en couleurs. Ce n'est pas généralisable.

A Cuba, on s'est trouvé devant une tâche énorme : transformer massivement et rapidement la mentalité des éducateurs et des enfants. La formation de ces maîtres se faisait par des séances intenses de discussion. Il fallait aborder les grands problèmes de l'éducation, utiliser au mieux une documentation nouvelle rédigée dans la fièvre. La pédagogie Freinet semblait un peu en marge, exigeant trop de qualités et de dévouement d'un personnel à peine formé. Ce n'est pas parce qu'une idée pédagogique rencontre un certain succès parmi une élite d'enseignants qu'elle est propre à inspirer «une pédagogie de masse». La pédagogie Freinet malgré sa simplicité, son bon sens n'est pas une pédagogie de masse car en fin de compte la simplicité, le bon sens n'attirent pas les pédagogues ordinaires et l'aptitude à simplifier est rare. Par ailleurs, il y a en pédagogie des modes. Il y a quelques mois encore je ne pouvais pas organiser de débat pédagogique sans qu'on me brandisse sous le nez les «libres enfants de Summerhill» de Neill. Or qui peut espérer généraliser l'expérience de Neill ? Personne. Pourtant, il y a chez Neill des idées originales et des élans sincères.

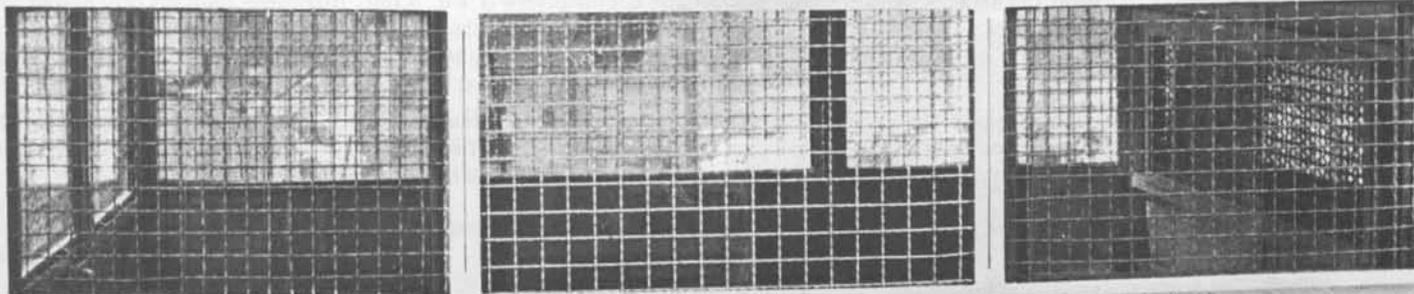
Je pense que l'instituteur doit connaître toutes les orientations de la pédagogie mais que **l'éducation est une création quotidienne en liaison avec le milieu.**

C'est vrai, nous pouvons faire encore aujourd'hui une école montessorienne et même si nous le faisons de façon dogmatique, sous prétexte de fidélité, nous réaliserons une tâche positive. Mais les stimulations de l'enfant de 1975 ne sont-elles pas différentes de celles de 1910 et en appliquant à la lettre les règles montessoriennes ne négligeons-nous pas des stimulations bien plus importantes que celles découvertes par la doctoresse Montessori au début de ce siècle ?

On voudrait aujourd'hui que l'école transforme la société. C'est une erreur et une illusion. Une erreur car c'est détourner l'institution scolaire de sa destination véritable et possible : **l'école appartient à l'enfant pendant une époque de sa vie. C'est pour lui un milieu dans lequel il peut se développer.** L'école est indispensable. La supprimer, comme le souhaite Illich, c'est menacer l'enfance.

Le problème de la transformation de la société, laissons-le aux hommes ayant une conscience politique formée. L'école doit rester un lieu où les enfants ont la possibilité de vivre leur vie d'enfant. Pas dans le passé, ni dans le futur : dans le présent.

# LA PRENSA



*Quand la presse se tait...*

*... Les murs prennent la parole.*



## UN NOUVEL OUTIL POUR LES MATHS AU C.E.

Deux séries de livrets programmés (A.O. 1 à 10 et 11 à 20)

Depuis plusieurs années, on nous faisait souvent remarquer que la batterie d'outils proposée par la C.E.L. en maths était surtout destinée aux C.M. Rien pour ceux qui finissent seulement d'apprendre à lire, à part quelques bandes de l'atelier de calcul, souvent trop longues, et quelques fiches du F.T.C. maths, perdues dans la masse. Bien sûr on était tous d'accord pour reconnaître la nécessité d'une série de livrets pour les petits, mais rien ne sortait, il y avait toujours un travail plus urgent.

Mais une année, plusieurs des copains de la commission maths ont eu des élèves de C.E. Là, miracle, cette série est devenue immédiatement urgente, indispensable, prioritaire... c'était parti. (Comme quoi on a tendance à ne faire un outil que si on en ressent vraiment le besoin, que si on y croit, et c'est sans doute très bien ainsi.)



### DES LIVRETS

Bien sûr l'activité la plus importante en maths, au C.E. comme dans les autres classes, est constituée par la recherche libre, le calcul vivant, pratiqués soit individuellement ou à quelques-uns, soit en grand groupe, avec intervention du maître, mise au point collective, communication éventuelle aux correspondants, etc. Mais on sent bien aussi qu'il est nécessaire que nos élèves travaillent à certains moments non plus en recherche libre, mais en étant capables de résoudre des difficultés précises, de «trouver des solutions», et qu'ils le fassent seuls, sans l'aide du maître ou du groupe-classe.

Beaucoup de camarades proposent assez régulièrement à leurs élèves des fiches qu'ils établissent, par exemple à titre de contrôle après une série de recherches, mais ou bien ils prévoient des exercices identiques pour chacun, avec l'impossibilité de faire travailler chaque élève à son niveau, à son rythme, ou bien ils passent un temps énorme à vouloir préparer un travail adapté aux besoins de chacun. Comme de plus il n'est pas mauvais qu'un enfant soit capable de travailler à l'aide d'un matériel préparé par quelqu'un d'autre que son instituteur, on pense qu'un outil programmé «tout-prêt» peut nous rendre service, surtout s'il est autocorrectif pour une grande partie.

La forme choisie a été le livret. Pourtant, à la différence des séries B et C, il n'y a pas de possibilité à ce niveau de programmer une situation complexe sur 36 pages, et d'amener l'enfant à résoudre une série de difficultés en organisant son raisonnement. (Ceux qui faisaient faire les livrets B aux élèves de C.E.1 nous disaient très souvent : «Trop long, l'enfant a oublié le début de l'histoire quand il arrive à la page 12 !»)

Le travail proposé étant donc composé de séquences courtes, indépendantes, le support fiche semblait bien convenir, mais n'a pas été retenu pour des raisons pratiques : le temps passé par un élève de 7 ou 8 ans pour choisir une fiche, la noter sur un planning, aller chercher la fiche réponse, ranger, est disproportionné par rapport au temps passé à résoudre la difficulté proposée sur la fiche. (Il n'y aura donc pas de fichier problèmes série A.)

## LE CONTENU

Chaque livret est centré sur un thème, de façon à constituer une «histoire», mais n'a pas pour but d'étudier en détail telle ou telle difficulté mathématique précise. Au contraire, les notions abordées dans un livret sont les plus diverses possibles.

Les 18 pages comportent 6 ou 7 questions ou propositions de travail, avec réponses au verso. Par exemple :

- Demander de répondre à une **question de logique** (sens d'un texte, compréhension, possible/impossible...);
- Proposer une **activité pratique** (mesure, comparaison, estimation...);
- Proposer un **dessin à faire** ou à compléter;
- Inviter à **observer** et **critiquer** une représentation, un schéma;
- Proposer des constructions, des **manipulations**, des découpages...
- Poser une question de **calcul** ou de maths (calculs numériques, relations...);
- Inviter à **représenter**, à **symboliser** une situation maths;
- Faire **consulter des documents** (tarifs, catalogues...);
- Etc.



Le travail sur de tels livrets permet à l'enfant de revoir, souvent sous un autre angle, ou formulées d'une autre façon, les recherches auxquelles il a travaillé avec le groupe classe. Mais cela répond aussi à plusieurs autres objectifs :

9

Carole dit :

«J'ai vu Didier qui marchait dans une flaqué d'eau.»

Et elle dessine ceci :

Elle a fait une erreur. Laquelle ?

5

4

Découpe ta feuille de carton en suivant les lignes ----- comme sur la page 4.

Change de place les têtes, ou les corps, ou les jambes, pour fabriquer d'autres personnages.

- Permettre à l'enfant d'être autonome vis-à-vis du maître ou des autres élèves, de se mesurer à des difficultés en travaillant seul, et de juger ses résultats au fur et à mesure.

- L'entraîner à réagir à des consignes écrites, et à répondre avec précision à ce qui lui est demandé. (Il fallait d'ailleurs essayer, en réalisant ces livrets, de ne pas donner à l'enfant l'habitude d'obéir à des ordres écrits sans les discuter et sans trop réfléchir, mais au contraire lui permettre d'analyser au fur et à mesure ce qu'il fait.)

- Introduire de nouvelles pistes de travail, des façons de représenter différentes de ce qui est pratiqué couramment dans la classe. Et il est de fait que les camarades ayant expérimenté cet outil nous disent que souvent un enfant trouve dans un livret une idée originale, la reprend et la propose au groupe, ce qui élargit le champ de ses recherches.

- Et aussi (très important) habituer l'enfant à la compréhension **précise** d'un texte écrit, par une lecture «fine», qui demande une attention plus soutenue que la lecture habituelle.

Finalement, les buts de cette série de livrets ne sont pas seulement mathématiques !

## LE NIVEAU

Ces livrets s'adressent essentiellement aux élèves de C.E.1-C.E.2, mais peuvent être utilisés par des élèves qui dominent suffisamment la lecture en fin de C.P.

Personnellement, je les ai proposés à une élève de C.M.1 qui, venant d'une autre école, n'avait aucune habitude du travail programmé. Elle les a faits — très rapidement bien sûr — avec beaucoup de plaisir : pour la première fois elle travaillait à son rythme, autonome vis-à-vis du maître et,

alors qu'elle était faible en maths, en contrôlant au fur et à mesure sa réussite à chaque question. C'est par ce type de travail qu'elle a «accroché» dans la classe, avant même de s'intéresser à l'expression libre ou à la recherche.

Il est en effet très important que ces livrets soient faits facilement, sans peiner (vingt minutes à une heure de travail au maximum), en particulier pour éviter les recours trop fréquents au maître. Leur contenu est donc bien plus simple que les recherches habituelles des élèves de C.E. C'est qu'il faut bien se rendre compte que l'enfant qui va se familiariser avec ce type de travail va se trouver en face de trois difficultés :

- Texte écrit, énoncé à déchiffrer ;
- Notion mathématique à comprendre ;
- Réponse à formuler et à rédiger.

Aussi, nous avons essayé de ne mettre qu'une difficulté par page. Par exemple, dans le cas où l'énoncé d'une question est assez long, difficile à comprendre, la notion mathématique qu'elle renferme est simple, et la réponse facile à formuler.

Un dernier point, non négligeable : il semble que nos élèves (si on prend garde de ne pas leur proposer de livrets trop difficiles pour leur niveau) les utilisent avec beaucoup de plaisir. Intérêt de travailler seuls ? Attrait de la présentation ? Nouveauté de certaines idées ?

Peut-être parce qu'ainsi ils testent leurs connaissances (c'est agréable de voir tout ce qu'on est capable de faire !). Ou bien parce que, si la recherche libre donne parfois une impression d'inachevé, de dispersion, le travail sur livrets laisse une trace écrite et rassure (on peut même le montrer aux parents !).

Et puis peut-être simplement parce que dans nos classes l'enfant est plus souvent «acteur» que «consommateur» et qu'il trouve agréable un travail relativement reposant, à la réussite assurée, même s'il est un peu «sur des rails». On ne peut pas être créatif toute la journée !

5

Arrivé au bord de l'eau,  
Alain monte sa canne à pêche.

Elle est faite de trois morceaux  
qui mesurent un mètre chacun,  
et que l'on met l'un au bout de l'autre.

Elle est longue cette canne à pêche !

Avec une craie, dessine par terre un trait  
aussi long que la canne à pêche d'Alain.

11

Suis avec ton doigt le chemin de la voiture  
qui rentre au garage.

Ecris, dans l'ordre,  
le nom des rues où passe papa  
pour rentrer à son garage.

1re : rue blanche  
2ème : .....  
3 .....  
.....

# A PROPOS DES BT

Suzon CHARBONNIER  
école Saint-Georges  
Bresson  
38320 Eybens

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt le dossier pédagogique *Comment nous utilisons la B.T.*

J'avais cette année pour la première fois des élèves de C.E.2 (après les avoir eus en C.P., C.E.1) et le problème s'est posé pour moi de l'utilisation des B.T.J. (et B.T.) par les enfants. Jusque là en effet ils ne les «exploitaient» pas vraiment : les B.T.J. étaient parfois lues en commun lorsqu'auparavant le sujet était apparu dans la classe, prises à la bibliothèque pour être lues individuellement en classe ou à la maison, etc.

Mais les enfants de C.E.2 qui ont maintenant acquis la lecture aisée et qui posent une foule de questions précises auxquelles ils veulent absolument une réponse, qui ne sont pas rebutés (à quelques exceptions près) par l'effort de la recherche de documents ont besoin d'une aide dans ce travail.

Voilà comment nous avons travaillé cette année avec les C.E.2 (et parfois C.E.1) :

Nous avons une «boîte à questions» qui n'a bien sûr rien d'original et dont je sais qu'elle est abandonnée dans certaines classes. Pour moi elle est d'une très grande importance. N'étant pas toujours disponible pour saisir les questions qui se posent dans la classe, j'ai suggéré aux enfants l'habitude d'écrire leurs questions. Le samedi, en réunion de coopérative, elles sont toutes lues et à ce moment-là se répartit le travail pour y répondre.

1. Les questions dont la réponse est très brève (c'est rare, mais certaines questions trop difficiles pour leur âge sont réglées ainsi, avec celles qui au contraire sont très simples) sont expliquées immédiatement, soit par un enfant qui connaît la réponse, soit par une courte discussion collective, soit par moi.

2. Parmi les autres questions, celles pour lesquelles je possède une documentation à la portée des élèves sont données aux volontaires qui se proposent pour faire un exposé.

3. Enfin, pour certaines questions, quand je ne vois pas comment un enfant de 8/9 ans pourrait s'en sortir, c'est moi qui me charge de «l'exposé» à faire dans la semaine qui suit ou bien encore on envoie la question à une classe du secondaire qui a bien voulu entreprendre avec nous cette correspondance, dans laquelle des élèves de 6e et 5e font des recherches pour répondre aux questions posées par des petits.

Le problème pour moi se pose donc au niveau des questions auxquelles un élève ou deux pourront répondre en se documentant.

Voici des exemples de ces questions et la façon dont nous avons procédé pour tenter d'y répondre :

## — A quoi servaient les menhirs ?

L'élève chargée du travail, très mûre, était capable de lire la B.T. *Dolmens et menhirs*, que je lui ai prêtée. Sans fiche-guide. Court exposé avec des photos (j'ai apporté des diapos).

## — Comment est le cœur du bébé dans le ventre de sa maman ?

Cette question en a bien sûr déclenché d'autres : comment il respire ? Comment il mange ?

Deux enfants ont lu en entier la B.T.J. *Maman attend un bébé* et ont ensuite expliqué aux autres comment le bébé peut vivre dans l'utérus.

## — Comment le lait des vaches, qui sort liquide des mamelles, peut devenir du lait en poudre ?

Deux enfants (7 ans et 8 ans 1/2) ont travaillé avec la B.T. sur la fabrication du lait en poudre. Mais comme une B.T. est difficile à exploiter à cet âge, j'ai préparé une fiche-guide très «directive» et j'ai beaucoup aidé à la préparation de l'exposé.

## — Pourquoi y a-t-il des trous dans le gruyère ?

On a voulu savoir comment le gruyère se faisait et là aussi j'ai préparé une fiche pour faire exploiter le plus simplement possible la B.T. *Le gruyère*.

## — Comment fait-on le verre ?

Fiche pour l'exploitation de la B.T.

## — Combien y a-t-il de continents et quel est le plus grand ?

Là c'est pour *Tout l'Univers* que j'ai préparé une fiche-guide (du style exercice à trous) pour faire compléter par des noms, des chiffres...

## — Je sais que Christophe Colomb a découvert l'Amérique. Mais je voudrais savoir comment, et connaître sa vie.

Un énorme travail a été fait par deux enfants en utilisant la B.T. + le S.B.T. (*journal de bord*). Et l'exposé a donné naissance à une discussion intéressante sur le colonialisme. (J'ouvre une parenthèse pour dire la valeur de cette B.T. et du S.B.T. J'ai eu la réflexion de Myriam, 9 ans : «J'ai le disque qui raconte l'aventure de Christophe Colomb. C'est intéressant mais le plus intéressant encore, c'est ce qui n'est pas dans le disque et qui s'est passé après parce que le disque s'arrête à «Terre ! Terre !» Et ça c'est la B.T. qui nous l'a appris et non le livre d'histoire.)

J'abrège. Les autres exposés préparés à l'aide de B.T. ont été : *La renaissance* (B.T.), *Le voyage de Marco Polo* (B.T.), *La fabrication du chocolat* (B.T.J.), *Le hanneton* (B.T.), *Les serpents* (B.T.). Je crois que c'est tout.

Je ne parle pas ici des observations collectives (ou par un groupe) faites directement sur un animal et qui s'appuient sur une B.T. ou B.T.J. (par exemple : la taupe qu'on avait assommée dans le jardin, la chauve-souris apportée vivante par Yves, le cobaye que nous élevions, ainsi que le hamster, le lézard, les vers à soie, le grillon, etc).

Je veux parler uniquement des recherches que les enfants ont besoin de faire sur documents. Et c'est un énorme travail pour moi. Certains exposés ont en partie échoué car ils étaient mal organisés donc mal compris par l'auditoire, tout simplement parce que je n'avais pas eu le temps de préparer une fiche de travail pour la recherche.

Alors ceci voudrait être un appel : ne pourrait-on organiser un chantier de volontaires dans lequel chacun s'engagerait à communiquer les fiches-guide, pour l'exploitation des B.T., qu'il ferait pour ses élèves chaque fois qu'il en aurait besoin ?

Je verrais ces fiches peut-être sous la forme de celles du F.T.C. et dans le cadre du F.T.C. On pourrait envisager deux niveaux pour la même fiche (avec caractères différents) pour C.E., et pour C.M. avec recherches plus complètes. Bien sûr le premier jet d'une fiche est très imparfait et chacun fait des erreurs. Aussi pourrait-il y avoir un système de correction par expérimentation dans les classes des volontaires (comme pour les B.T. ou les livrets mathématiques par exemple).

Mon idée vous paraît-elle valable ?

## UN BEAU MATIN, COMMENT PEUT-ON SE REVEILLER «DEBILE» ?

Montreuil, juin 75 :

Denis ne réussit pas son entrée à l'école primaire ; il redouble son cours préparatoire à cause de difficultés dans la maîtrise de la langue «écrite» ; il change d'école, puis il part en Normandie, revient à Montreuil. Finalement, à douze ans et demi (il est né le 25 décembre 1962) il vient de finir son C.M.1.

Compte tenu de son âge, la maîtresse propose l'entrée directe en 6e III («6e à programme allégé»). Sur le dossier d'entrée en 6e et sur les diverses feuilles de renseignements, elle note : «*Enfant très gentil en classe, souriant, poli, sympathique, attachant, qui voudrait y arriver. Travail très soigné.*» Sur le plan scolaire, elle remarque un «*décalage très important entre capacités en mathématiques (A pour les mécanismes opératoires, B pour l'environnement) et faiblesse en orthographe. Enfant loin d'être sot. Pose souvent des questions pertinentes.*» Denis est noté A pour les disciplines d'éveil, pour l'habileté manuelle et pour l'éducation physique.

La directrice ajoute que Denis «*devrait être très épaulé dans une 6e III. Puis peut-être 5e II.*»

Pourtant, à la commission d'entrée en 6e, «certains» le jugent inapte à suivre un programme de 6e (même «allégé») et demandent l'orientation vers une S.E.S. (section d'éducation spécialisée pour «*déficients intellectuels légers*»).

Je suis donc amené à «*examiner*» Denis.

● Sur le plan intellectuel, Denis obtient un score global supérieur à la moyenne des enfants de son âge à une épreuve qui permet de comparer la facilité à employer des mots et des symboles avec son aptitude à se servir d'objets et à percevoir des schèmes visuels. W.I.S.C. : verbal (7, 14, 11, 11, 9) ; performance (12, 12, 10, 10, 14). Q.I. verbal : 103. Q.I. performance : 113. Q.I. total : 109.

Ce résultat satisfaisant est confirmé par une réussite supérieure au niveau douze ans/douze ans et demi à une épreuve visant à évaluer l'intelligence générale, où il s'agit essentiellement de trouver des lois de séries.

Ainsi ces résultats révèlent des possibilités de raisonnement logique et un niveau intellectuel global satisfaisants pour son âge (et donc supérieurs à la moyenne des enfants issus de C.M.2).

● Sur le plan scolaire, on constate à différents tests d'acquisitions scolaire un niveau satisfaisant pour une fin C.M.1 (lecture, calcul, vocabulaire) sauf pour l'orthographe.

Après un entretien avec les parents (opposés à l'entrée en S.E.S.), je propose donc à la commission médico-pédagogique de laisser à Denis la chance de rejoindre le cycle normal ou un C.E.T. Or, «certains» s'y sont opposés («*élève trop âgé, faible, classes de 6e allégée complètes...*»).

Voilà comment Denis, brusquement, un matin de juin 1975, s'est retrouvé rangé parmi les «*débiles légers*» en dépit de l'avis des enseignants de l'école, de ses parents et du psychologue scolaire. Voilà comment il a été «*orienté*» vers une section sans aucune possibilité de recyclage ou de débouchés.

Et Denis n'est pas seul dans ce cas. Des dizaines d'enfants d'intelligence normale sont ainsi placés à Montreuil (et ailleurs ?) dans les classes spéciales pour «*déficients intellectuels*» (classes de perfectionnement et S.E.S.). Et ceux qui comme Jean-Jacques atteignent un niveau C.M.1-C.M.2 à douze ou treize ans, en perfectionnement 2, sont aussi «*interdits de séjour*» en 6e, y compris les 6e allégées. Sans doute parce que la logique de «*certains*» veut qu'un élève ayant transité dans «*l'enfance inadaptée*» du cycle élémentaire ne peut qu'y retourner dans le premier cycle.

Logique qui conduit à mettre dans les classes pour déficients intellectuels ceux qui ont deux ans de retard sur le cursus «normal».

Il y a dix ou douze ans encore, des enfants de classes de fin d'études pouvaient entrer en 6e ou en 5e à treize ou quatorze ans. Le «projet de modernisation du système éducatif» de M. Haby prévoit aussi cette possibilité. Or, actuellement, on refuse cette solution aux élèves âgés.

Certains ne finissent même pas le cycle élémentaire.

Pour quelques-uns, on leur enlève même le droit d'aller dans le cycle de transition (ou classes «à programme allégé») qui est pourtant loin d'être une voie royale. Il est en effet officiellement réservé à des élèves «*dont certaines aptitudes sont parfois de niveau médiocre*» (instructions du 15-7-63), «*plus doués pour les activités concrètes que pour les programmes de l'enseignement classique ou moderne*» (circulaire du 17-10-63), «*peu enclins à un enseignement conceptuel*» (instructions du 10-10-63).

La logique sélectionniste va jusqu'à installer un nouveau barrage à l'entrée de cette filière pour «*exclus ou réprouvés*». Il y a bien là sur-sélection, renforcement de la ségrégation par rapport aux textes officiels.

Plus grave peut-être, on dirige de façon arbitraire vers un «*enseignement spécialisé pour enfant inadaptés*». Pourtant la législation est claire sur les conditions d'admission :

1. «*Les élèves admis dans les S.E.S. sont des déficients intellectuels légers (Q.I. compris en principe entre 65 et 80) ne présentant pas de handicaps associés importants. Il convient de souligner que les indications de quotient ne sont pas déterminantes à elles seules mais doivent être conjuguées avec tous les autres renseignements fournis par l'examen de l'enfant.*» (Circulaire n° IV-67-530 du 27-12-1967, chapitre VI.)

2. «*Un représentant de la famille sera toujours invité à assister à l'examen de l'enfant.*» (Loi du 15-4-1909 sur les écoles et classes de perfectionnement, article 12.)

3. «*Les conseils utiles sont exposés aux familles... et, une fois leur accord obtenu, la nouvelle affectation de l'enfant est prononcée...*» (Circulaire n° IV-70-83 du 9-2-1970, chapitre III-B.)

Est-ce trop demander à «certains» que de respecter ces précautions, de rendre justice à tous les Denis et à leurs familles (1) ?

(1) Comment accepter que les discours sur «*l'égalisation des chances*», sur la «*pédagogie de soutien*», «*le rattrapage*» se traduisent en fait dans certains cas par l'enfermement arbitraire, par le dévoiement des classes spéciales... et du rôle du psychologue scolaire ?

# ACTUALITES

N° 3  
L'ÉDUCATEUR

de l'I.C.E.M.  
pédagogie Freinet

*Billet du jour :*

## UNE TRAJECTOIRE

*Celle que nous avons reconstruite ici mène un garçon de la classe de 6e à un apprentissage chez un artisan après deux mois de classe terminale.*

*Heureuse issue ! Mais curieuse issue... Voyons un peu.*

*La 6e (classique) s'est bien passée : les trois bulletins trimestriels portent en conclusion . «Très bons débuts. Excellent élève. Excellent !»*

*La 5e (classique) confirme : les mêmes bulletins concluent : «Très bon élève. Très bons résultats. Bon élève.» Et à la fin de cette année le professeur principal s'adresse à la famille de notre élève en ces termes : «Pour votre fils le conseil d'orientation à l'unanimité s'est prononcé pour une orientation en 4e A (latin-grec)... Nous orientons vers la section A nos meilleurs élèves. Il faut que l'élève présente de solides connaissances dans toutes les disciplines et aussi de solides dons littéraires... Votre fils répond à ces critères...» Mais la famille de ce garçon ayant jugé qu'en 1969 la technologie offrait autant de richesses que l'étude du grec ancien, avec l'accord de l'intéressé, refusera le brillant avenir promis par la section A.*

*Nous n'avons pas retrouvé les bulletins de la 4e, seulement cette note du professeur principal en fin d'année : «N'a pas réalisé cette année les espoirs que ses professeurs mettaient en lui (1) : il a été décevant. En fait son ardeur au travail n'a pas été grande. Il était à l'affût de la moindre distraction et sans qu'il fit du mauvais esprit, il n'a pas toujours été un élève facile. Il est intelligent, son esprit est vif et il peut mieux faire.»*

*Voilà quelques lignes qui en disent long, mais bien plus long sur les professeurs que sur l'élève ! Voilà où cela mène de placer des espoirs dans les élèves, comme s'ils n'avaient pas les leurs propres ! Pourtant, la psychologie de l'adolescent, ça existait en 1970 ?*

*Mais enfin, puisqu'il est encore intelligent, avec un esprit vif, rien n'est perdu ! D'autant plus que le bilan des aptitudes établi parce que ce garçon va changer d'établissement est extrêmement positif : une longue série de «très bien, bien» se termine sur : «Aptitudes intellectuelles : compréhension : vive ; observation, mémoire, imagination : très bien ; esprit d'initiative, méthode de travail : bien», immédiatement suivi de : «Attitude dans le travail : les professeurs ont déploré un manque certain d'application.» Ah ? les professeurs ont déploré : qu'ils en soient remerciés. Mais on ne saura jamais comment ils ont compris qu'un garçon pourvu d'autant de qualités ne s'appliquât point. Il est vrai que les relations n'ont encore dans l'enseignement qu'un sens mathématique. Et moderne de surcroît !*

*Il apparaît enfin que notre bonhomme aurait «tendance à rechercher la distraction». Serait-ce grave de ne pas aimer l'ennui ? Etre masochiste à quatorze ans le serait bien plus ! Non ?*

*Fort peu de commentaires retrouvés pour la 3e : une allusion au manque de travail, et un B.E.P.C. passé sans plus d'histoires que d'enthousiasme... Une orientation en seconde C : on avait vu pire !*

*L'année de seconde C permet de trouver dans les deux bulletins semestriels cinq fois que ce garçon aurait pu mieux faire (mais toujours pas d'hypothèse pour expliquer pourquoi il ne fait pas mieux !). Cela se nuance dans un «N'a pas utilisé ses dons.» C'est donc qu'il en avait ! Et le voilà admis en 1re D, avec comme conseil de «redoubler d'efforts en italien».*

(1) Souligné par nous.

Y aurait-il ici une relation à établir avec l'avertissement («sanction grave») reçu en cours d'année du professeur d'italien pour le motif suivant : «Fait passer à ses camarades, pendant le cours, des tracts du Secours Rouge. Se montre décidé à recommencer après les observations de son professeur qui ont pour effet de le faire rire.» Or l'élève n'appartient pas à l'organisation citée ; mais en 1971 l'actualité est dans les rues, à Milan comme ailleurs, et les tracts de toutes couleurs jonchent l'entrée du lycée. Dans le manuel d'italien il n'y a que des récits morts. Classiques mais morts... Et pour ce qui est de «l'insolence» des adolescents, Guy Avanzini en parle remarquablement aux pages 153, 154 et 155 de son livre *Le temps de l'adolescence*, publié en 1965 dans la collection «Pour mieux vivre» des Editions Universitaires. Mais qu'est-ce que ça veut dire : «Pour mieux vivre» dans un lycée de 3 000 élèves ?

*Abrégeons : ce qui est en route continuera : c'est la révolte contre l'ennui et la nécessité d'apprendre aujourd'hui un hébreu censé servir plus tard — mais quand ? —. Une première à redoubler — l'année des premières grèves lycéennes, longues, avec les premiers contre-cours —, une autre première, ponctuées de sempiternels «pourrait mieux faire», «intelligent mais pas assez travailleur»...*

*Une très brève terminale de deux mois et l'apprentissage, enfin ! Attendu, souhaité, trouvé : l'apprentissage d'un métier qu'il aime, et l'apprentissage des responsabilités et des exigences des outils et des matériaux. Avec un homme qui connaît très bien son métier.*

*Rien de grave, en somme ? Pour notre ami, non. Mais la gravité du gâchis de toutes les qualités énumérées par ceux-mêmes qui n'ont pas su les utiliser, celle-là, oui, existe.*

*Parce que ça continue... Et combien entreront en apprentissage avec autant de satisfaction ? Combien le pourront ?*

*Au fait, un détail oublié : les effectifs des classes successives (ceux du moins qui figurent sur les relevés de notes retrouvés) : 34, 30, 36, 38, 31, 38. Faites la moyenne pour avoir les effectifs probables des deux classes qui manquent...*

*Mais qui, en cette rentrée 1975 encore, a jugé indispensable de s'insurger véritablement contre ce lent massacre, de mettre un terme une bonne fois pour toutes à cet entassement qui ne laisse guère plus d'espoir aux professeurs qu'aux élèves ?*

*Pour mieux vivre son enfance et son adolescence faut-il vraiment que l'école meure d'abord ? Ou que ceux qui la font et veulent la faire se battent pour sauver leur dignité et celle de leurs élèves ?*

M. P.

## INFORMATIONS DIVERSES

### Commission lecture Bibliothèque enfantine

Nous avons constaté l'intérêt porté par de nombreux camarades aux trois premières séries de livrets de la bibliothèque enfantine.

La quatrième série, publiée à Pâques, est composée de 10 livrets choisis parmi les 21 de l'ancienne série *Méthode naturelle de lecture* qui n'était plus rééditée. Nous aimerions préparer les séries suivantes composées, elles, d'œuvres totalement nouvelles.

La série n° 5 pourrait comprendre :

- Des histoires courtes ;
- Des images-choc ;
- Des dessins commentés avec ou sans bulles ;
- Des histoires humoristiques ;
- Des bandes dessinées ;
- Etc.

Parallèlement à cette série, il nous faut penser aux suivantes :

- Histoires nouvelles ;
- Vie parisienne ;
- Vie quotidienne ;
- Reportage ;
- Etc.

Pouvant être utilisées par les cours élémentaires. Mais l'élaboration de ces nouveaux livrets n'est possible qu'avec l'aide de tous les camarades du mouvement.

**Un premier tri d'albums serait nécessaire au niveau du département et de la région, tri éliminant les sujets déjà traités dans les séries précédentes.**

**Autre point important :** L'édition nous impose un certain nombre de contraintes aussi voici les conditions matérielles de

réalisation des livrets :

- 16 pages ;
- Format 13,5 × 21 (4 feuilles 21 × 27 pliées en deux, plus la couverture) ;
- Ecrire en noir (feutre indélébile ou encre de Chine) ;
- Dessiner avec deux couleurs (noir plus une autre teinte) ;
- Penser à laisser une marge suffisante pour l'agrafage.

Adresser vos albums à :  
**Monique SALAÜN**  
20, allée Paul Eluard  
44400 Rezé

### Bulletin B.T.R.

Le Bulletin (bulletin de travail du chantier B.T.R.) n° 7 a paru. C'est l'outil indispensable, le lieu d'échange et d'approfondissement de tous ceux qui s'intéressent à B.T.R. (et pas seulement à l'édition). L'abonnement est de 12 F par an.

Les délégués départementaux disposent de formules d'abonnement aux bulletins, sinon les réclamer à Cannes.

### Le magnétoscope à l'école

Depuis trois ans notre S.E.S. utilise la vidéo. La commission I.C.E.M. «éducation spécialisée» consacre le numéro 33-34 de son bulletin

de liaison *Chantiers* (1) à la relation de cette expérience.

Au delà de ce témoignage, nous souhaitons ouvrir une réflexion pédagogique sur l'utilisation de la vidéo dans le cadre scolaire. Les camarades qui ont déjà utilisé ce matériel, ceux qui s'y intéressent, voudront bien faire parvenir rapidement leurs demandes, leurs propositions de travail, leurs suggestions, leurs réflexions à :

Alain CAPOROSI  
S.E.S. du C.E.S. Diderot  
avenue Ile-de-France  
25000 Besançon

qui organisera l'échange.

(1) Pour recevoir ce bulletin sur *Les utilisations pédagogiques du magnétoscope dans une S.E.S.*, s'adresser à Mme VERNET P., 22, rue Miramont, 12300 Decazeville. C.C.P. : 147-93 W Toulouse. Envoi contre un chèque de 9 F.

### Rectificatif

C'est par erreur que le nouvel ortho-dico *J'écris tout seul* (voir *Educateur* n° 1, p. 7, 8 et 9) a été annoncé livrable à la rentrée 76 : il s'agit bien de la rentrée 75 et vous pouvez le commander à la C.E.L.

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### CHANTIER B.T.

Nous publions les fiches qui suivent afin que s'établissent entre l'auteur qui annonce son projet et les lecteurs de *L'Éducateur*, une collaboration et aide directes.

Ecrivez à l'auteur, si vous avez la possibilité de travailler avec lui.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : PECHEUR DE LOIRE.

● **Nom du responsable** :

Bernard MERIAU, rue de la République, Saint-Viatre, 41210 Neung-sur-Beuvron. Henri DELETANG, groupe scolaire, 41600 Lamotte-Beuvron.

● **Plan de la brochure** : Les pêcheurs professionnels de saumons en Loire.

C'est un très vieux métier. Très nombreux au début du siècle, ils ne sont plus que quelques-uns aujourd'hui à vivre petitement de ce métier.

Dès la remontée des saumons, ils déploient un attirail impressionnant composé d'un filet-barrage et d'un bateau-cabane installé au milieu de la rivière et sur lequel ils vivent pendant les cinq mois que dure la pêche.

● **Limites données au sujet** : La technique du métier ; la vie des pêcheurs sur le bateau ; les problèmes croissants qui se posent pour leur survie ; la pollution et la raréfaction des saumons ; les charges ; leur acharnement à poursuivre ce métier ancestral.

● **Niveau visé** : C.M., transition.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : LE ROULIER.

● **Nom des responsables** :

Bernard MERIAU, rue de la République, Saint-Viatre, 41210 Neung-sur-Beuvron. Henri DELETANG, groupe scolaire, 41600 Lamotte-Beuvron.

● **Plan de la brochure** : Le roulier, convoyeur de grumes, dans les forêts de Sologne depuis 1920.

Le travail de chargement se fait sans aucune aide motorisée au moyen d'un fardier antique et de deux chevaux.

C'est sans doute un des derniers représentants de ce rude métier remplacé depuis longtemps par des camions modernes.

Etude de la technique, de la vie des rouliers autrefois, de son évolution dans une société de plus en plus mécanisée.

● **Limites données au sujet** : Outre la technique très particulière, la situation anachronique du roulier est symbolique de l'effritement de toute une société rurale d'artisans ou de métiers para-agricoles qui vivaient en parfaite cohésion et au sein de laquelle l'abandon progressif de certains de ses membres devait rejaillir immédiatement sur les autres. La fin du tonnelier, du maréchal-ferrant a condamné le roulier et vice-versa.

● **Niveau visé** : C.E., C.M., transition.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : MOISSONS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI.

● **Nom des responsables** :

Bernard HERIAU, rue de la République, Saint-Viatre, 41210 Neung-sur-Beuvron. Henri DELETANG, groupe scolaire, 41600 Lamotte-Beuvron.

● **Plan de la brochure** : La moisson et les battages. Hier et aujourd'hui.

Le travail d'équipe autrefois, son évolution par souci d'un rendement qui doit être sans cesse accru.

Le travail devenu impersonnel ; là où il y avait autrefois une série de machines commandées par une équipe d'hommes qui se retrouvaient dans une atmosphère de fête, une machine moderne, la moissonneuse-batteuse, commandée par un seul homme suffit aujourd'hui.

● **Limites données au sujet** : Intérêt technique, intérêt humain. L'évolution de la technique s'accompagne de conditions de travail radicalement différentes pour les hommes. Qu'en pensent les moissonneurs ?

● **Niveau visé** : C.M., transition.

### Rectificatif : Responsables du chantier B.T.

Monsieur LECLERC Aimé, instituteur, 12350 Lanuejols : *histoire*, en remplacement de M. Aimé LEPVRAUD.

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

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

Je soussigné .....

demeurant .....

.....

déclare adhérer à la Coopérative de l'Enseignement Laïc.

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

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

Date et signature :

à retourner à CEL BP 282 - 06403 CANNES

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : NOTRE NOUVEAU GROUPE SCOLAIRE.

● **Nom du responsable** : Groupe du 58, Jacqueline MASSICOT, 58470 Magny-Cours.

● **Plan de la brochure** :

- Participation des enfants au projet.
- Choix du mobilier.
- Aménagement de l'espace.
- Evolution.
- Ce que ça nous apporte.
- Ce qui nous manque.

● **Limites données au sujet** : L'architecture de Magny-Cours et ce qu'elle apporte aux enfants.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : DANIEL EST VEGETALIEN.

● **Nom du responsable** : Jacqueline MASSICOT, 58470 Magny-Cours.

● **Plan de la brochure** (d'après un enregistrement) :

- Différence entre végétarisme et végétalisme.
- Les aliments (ce que mange Daniel).
- Comment les parents de Daniel ont été amenés au végétalisme.
- La santé (médecine, vaccination, vie saine).

Pour rendre la brochure plus vivante on reprendrait le dialogue de l'enregistrement.

● **Limites données au sujet** : Les parents de Daniel tiennent un magasin «La vie claire». Il faudrait peut-être d'autres points de vue.

● **Niveau visé** : cours moyen et premier cycle.

## DE NOS CORRESPONDANTS DEPARTEMENTAUX

# 93

Une séance de travail a réuni des camarades du groupe 93, un soir dans la classe d'une camarade.

Chacun avait apporté : journaux, albums et poèmes afin de rechercher des articles pour B.T. et B.T.J. magazines ou projets de B.T. et B.T.J.

Un travail fructueux a permis de faire un choix. Les travaux retenus ont été transmis aux responsables.

Après une brève pause-sandwich, nous avons assisté à une projection de *L'Ecole buissonnière* programmée par le ciné-club de «La maison pour tous» de Bagnolet, ce qui nous a permis de discuter avec les autres spectateurs non-enseignants.

M.-R. MICHAUX

# 84

## Pour sauver l'école d'un village

Pour éviter la fermeture progressive de l'école, les trois enseignants et des parents de Rasteau (Vaucluse) ont constitué une association, loi de 1901 : «L'Ecole au grand air», organisant l'hébergement chez des particuliers et l'accueil à l'école dans de bonnes conditions pédagogiques des enfants de 3 à 11 ans qui auraient besoin d'un séjour d'un an à la campagne.

Cette initiative qui peut répondre aux souhaits de certains parents des grandes villes voisines, mérite qu'on s'y intéresse.

Pour tous renseignements, écrire à «Ecole au grand air», Rasteau, 84110 Vaison-la-Romaine ou téléphoner à M. LIEUTAUD (tél. 56) ou Mme LEYRAUD (tél. 49).

# 37

## Sondage auprès des utilisateurs B.T.

Les C.E. utilisent B.T.J. et parfois des B.T. surtout parmi les anciennes et les B.T. «art».

### LES PLUS APPRECIÉES DES ENFANTS :

Que ce soient B.T. ou B.T.J., C.M. ou C.E., voici dans l'ordre :

- Animaux.
- Vies d'enfants étrangers.
- «Histoire de...» et «Vie...» (au Moyen Age), bien que très anciennes.
- «Ainsi naît la vie», «Maman attend un bébé».

- Phénomènes géographiques (marées, volcans, etc.).

- Phénomènes physiques (naturels ou utilisés).

- L'utilisation des B.T. «histoire» guidée par les bandes enseignantes a été très appréciée de quelques C.M.

- Tout ce qui peut permettre la COMPARAISON entre la VIE quotidienne de l'enfant et la VIE ailleurs, autrefois, chez les animaux, etc.

### LES MOINS APPRECIÉES DES ENFANTS :

- Monuments historiques et sujets historiques en général qui ne font pas assez revivre le passé.

- Sujets strictement géographiques desquels également la VIE est absente.

Une camarade de transition fait cependant remarquer que des B.T. telles que «Les volcans» ou «Le Nil» sont exactement ce qui convient à ses élèves : un texte simple et court qui correspond exactement aux photos.

### CRITIQUES :

B.T. en général trop difficiles pour les C.M. Beaucoup d'enfants préfèrent B.T.J. parce que «ça parle d'animaux», «ça raconte une histoire».

Quelques enfants cependant trouvent les B.T. plus variées.

B.T.J. sont trop difficiles, textes trop longs, même pour les C.E.2.

Le maître doit chercher des techniques d'utilisation (ex. : marquer des pages intéressantes).

D'autres estiment que chaque enfant y trouve quelque chose qui l'intéresse.

«On les aime. On les emporte à la maison et même les parents en lisent.»

### SUJETS SOUHAITÉS :

#### B.T.J. :

- Géographie : Vies d'enfants de pays étrangers, surtout de pays «non mécanisés», genre «Ogni le petit Esquimau» ou «Taro, enfant japonais», mais niveau C.E. où textes et photos fassent réellement VIVRE L'ENFANT dans son MILIEU.

- Histoire : Permettant de s'imaginer la VIE à une époque donnée. Ne serait-il pas possible de faire VIVRE un enfant, un ou des personnages dans leur environnement historique ? Les camarades pensent à «Grégoire» (Album du Père Castor), mais beaucoup trop difficile. Cependant personne ne se sent capable d'entreprendre un tel projet.

- Observation : développement d'une fleur, d'un arbre ; les éléments : eau, air, vent, roches. Mais toujours sous une forme vivante incitant le lecteur à l'expérimentation ou la recherche.

- Des poésies d'adultes et d'enfants sélectionnées par des enfants de 7 à 10 ans rendraient service à beaucoup de camarades.

#### B.T. :

- Des B.T. dans l'esprit des B.T.J. «Papa est...», des premières B.T. «Histoire de...», sur les objets et techniques de la VIE quotidienne actuelle.

- Maths : des expériences simples complémentaires des programmes.

#### UTILISATION :

Rien de systématique. Tout n'est pas exploité.

Au C.M. : On les utilise surtout en tant que

documentation.

- Mais c'est très variable. Cela dépend :

- \* Du sujet ;
- \* Du désir de l'enfant ;
- \* De l'intérêt de la classe pour le sujet ;
- \* Des autres travaux en cours.

- Un sujet étant abordé en classe, on sort les B.T. s'y rapportant. Les volontaires s'en servent pour un travail personnel (ou à deux) écrit, exposé ou non.

- Je constitue des dossiers (B.T., B.T.Sonores, gravures, textes, etc.) que les enfants utilisent pour des exposés. Mais je préfère les exposés sur des questions choisies par les enfants avec leur propre documentation complétée par des B.T. qui leur apportent des explications simples bien à leur niveau. Utilisation aussi en complément des B.T.Sonores, d'une émission T.V. ou autre événement.

- La collection est à la disposition des enfants qui peuvent les choisir et les lire librement sans obligation d'exposé. Des passages jugés intéressants par l'enfant peuvent être présentés à la classe.

Au C.E. : L'utilisation est d'abord et surtout individuelle.

- L'enfant choisit librement sa B.T.J. pendant ses moments de lecture libre. Au C.E.1, une B.T.J. est rarement lue en entier. Elle est prise et reprise par le même enfant de multiples fois au cours de l'année. Parfois elle est seulement feuilletée.

- Certains y recherchent les jeux, les poésies, les histoires. Ce sont souvent les pages magazine qui déterminent le choix de l'enfant.

- On rit ensemble des histoires, on admire les poésies, on a envie d'en faire aussi.

- Parfois quand quelques pages ont intéressé l'enfant, il les présente à la classe (compte rendu oral ou lecture selon le sujet).

- Au cours des lectures libres, l'enfant y trouve des renseignements. Quand le sujet est évoqué en classe, il y pense et on retourne alors collectivement à la B.T.J. pour y rechercher des renseignements précis.

- L'enfant s'habitue progressivement à découvrir seul ce qui l'intéresse et à le communiquer (point de départ d'enquêtes collectives au C.E.2).

S.B.T. : Peu de camarades semblent utiliser les S.B.T.

- Pourtant quelques C.M. et transition trouvent dans les maquettes, costumes dioramas, pour les enfants bloqués, des points de départ à la création. Les enfants utilisent d'autres matériaux (tissus, etc.), ajoutent des détails, etc.

- Sont également utilisés de certains et appréciés des S.B.T. tels que : détermination des minéraux ; des carrés, des nombres, des couleurs ; René-Guy Cadou.

- Les S.B.T. textes d'auteurs sont parfois utilisés au coin lecture.

Paul POISSON

# 05

## «L'Éducateur»

J'ai utilisé ce questionnaire pour essayer de rassembler des avis sur l'évolution de la revue :

1. En lisant les numéros de *L'Éducateur* cette année, as-tu eu une impression de changement profond :
  - Au niveau de la présentation : oui - non.
  - Au niveau du contenu : oui - non.
2. Si tu n'as pas trouvé de changement dans la revue, peux-tu essayer de dire de quoi cela provient ?
  - Contenu toujours le même : oui - non.
  - Peu de stimulation à la lecture : oui - non.
  - Dans ce manque de stimulation, la présentation jouerait-elle encore un rôle important : oui - non.
  - Et le contenu : oui - non.
  - Vois-tu d'autres causes à ce manque d'intérêt pour *L'Éducateur* :
    - \* Manque de temps : oui - non.
    - \* Nouveau dans le mouvement : oui - non.
3. Par quel genre d'articles ou d'informations es-tu accroché lorsque tu ouvres *L'Éducateur* ? En suivant l'ordre

- des rubriques :
- Editoriaux.
  - Interview - enquêtes.
  - Rubrique «outils».
  - Rubrique «second degré».
  - Rubrique «vie des commissions et des chantiers de l'I.C.E.M.».
  - Rubrique «livres et revues», «courrier des lecteurs».
4. Au centre de la revue les pages roses de «l'actualité» :
    - T'ont-elles accroché : oui - non.
    - Présentation claire, percutante : oui - non.
    - Présentation confuse, un peu trop abondante : oui - non.
- Dans ces pages roses, les groupes départementaux s'expriment aussi souvent et aussi longtemps qu'ils le veulent.
- A ton avis, est-ce en voie de se réaliser : oui - non.

- Est-ce vivement souhaitable : oui - non.
5. La revue te paraît-elle suffisamment ouverte sur l'extérieur ?
    - Enseignants débutants en pédagogie Freinet : oui - non.
    - Non-enseignants abordant le mouvement : oui - non.
- Quelle image de la pédagogie Freinet et du mouvement apporte-t-elle ?
- Mouvement replié sur lui-même : oui - non.
  - Revue ouverte sur d'autres recherches en éducation que la pédagogie Freinet : oui - non.

D'autres groupes auraient-ils utilisé un questionnaire dans le même but ? Comment faites-vous dans votre groupe pour savoir comment *L'Éducateur* est accueilli et apprécié ?

Aimée EYRAUD  
Pisançon, 05500 Saint-Bonnet

## Au sommaire de LA BRECHE au second degré n° 12

Revue réalisée par des enseignants pratiquant la pédagogie Freinet et travaillant dans la commission second degré de l'I.C.E.M.

**Abonnement** (10 numéros) : France 37 F, étranger 52 F. Par chèque postal à P.E.M.F., C.C.P. 1145-30 Marseille ou chèque bancaire à P.E.M.F. Cannes, adressé à : P.E.M.F., B.P. 282, 06403 Cannes.

### Dernière heure

Le mercredi 29 octobre à 10 h 45, *France culture* diffusera une émission consacrée au livre *Poèmes d'adolescents* à laquelle ont participé des adolescents, Michel Vibert et Michel Barré (émission de R. Boqué et M. Bermon : «Le livre : ouverture sur la vie»).

- **COMMENT EST NEE LA «GERBE ADOLESCENTS»** : «Ça n'arrive qu'aux autres». D'un travail sur le jeu dramatique à la genèse d'une «Gerbe», en C.E.T. (Michel Mellan).
- **EXPRESSION LIBRE ; SEXUALITE, THERAPIE ?** Discussion sur la sexualité en 6e, à partir d'un texte libre (Marie-France Hervé).
- **LE VOYAGE-ECHANGE DANS UN C.E.S. A EFFECTIF SEMI-RURAL** : Comment se sont organisés des voyages-échanges entre des 6e de la Sarthe et l'Angleterre (Michèle Poslaniec).
- **LA CORRESPONDANCE NATURELLE** : Compte rendu de deux ans d'expérience en correspondance naturelle ; fiches d'inscription au chantier «correspondance naturelle» (Huguette GALTIER).
- **RETORICA** (2e livraison) : Suite au fichier de travail pour l'enseignement du français au second degré.
- **INFORMATIQUE ET PEDAGOGIE** : Comment la calculatrice, au service d'un travail personnalisé et auto-correctif, influence fortement la vie de la classe (Pierre Ramblière).
- **LE DISCOURS ET LE CONCEPT EN MATHÉMATIQUES** : Il ne faut pas se faire d'illusions sur la gratuité des maths, qui testent l'adaptation sociale des individus... Maths et discours répressif (Bernard Staffaroni).
- **LES ENFANTS, L'AUDIO-VISUEL ET MOI** : La découverte du magnétophone, moyen de contact privilégié avec le monde, qui sort la classe de son ghetto (Georges Bellot).
- **BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES** : Un appel de Janou Lèmery en faveur de cet outil de travail et de réflexion.
- **CHANTIER «CINEMA DE L'ECOLE»** : Des pistes de travail, des renseignements pour tous ceux qui s'intéressent à cette forme d'expression qui s'inscrit en plein dans la pédagogie Freinet (Jean Dubroca, Marc Guétault, Guy Vallespir).
- **L'UTILISATION D'UN FILM DE GEOGRAPHIE : «LE CRI» DANS LE SECOND CYCLE** : Des fiches de travail pour favoriser la libre recherche et le travail individualisé à partir de la vision collective d'un film (Jean-Claude EFFROY).
- **MAIS QUE PEUT-ON BIEN FAIRE DANS UNE 2D2** : Un tour d'horizon sur les activités des délégations départementales second degré, des suggestions, des pistes multiples (Jacques Brunet).
- **DES PISTES DE TRAVAIL POUR LA LECTURE** : La lecture : un outil de déblocage pour de nouvelles structures de communication ? Des fiches sur «La maison des fugitifs» (H. Colman) et des idées d'utilisation. D'autres fiches («La terre des autres») suivront dans le n° 15 (Janou Lèmery).
- **MODULE DE RECHERCHE : POESIE** : Textes à l'essai dans chaque numéro de «La brèche». Ce mois-ci : «Ci-gît André Laude» d'A. Laude.
- **LUTTE CONTRE LA REPRESSION** (juin 75) : Un débat ouvert sur l'auto-censure et le poids de la censure dans le milieu enseignant et dans l'enseignement (Colette Roy).
- **MODE D'EMPLOI POUR TROIS OUTILS** : Des outils pour favoriser la recherche et l'expression libres : B.T.2, Livrets de libres recherches et créations mathématiques (Commission «second degré»).
- **ET VOUS, COMMENT UTILISEZ-VOUS LA B.T.2 ?** Des questions qui attendent vos réponses (Chantier B.T.2, Claude Lapp).

## F.I.M.E.M.

### L'évolution du rôle des maîtres dans un monde en évolution :

THEME DE LA CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'EDUCATION DU 27 AOÛT AU 4 SEPTEMBRE A GENEVE

Les représentants d'une cinquantaine de pays, dont plus d'une douzaine de ministres ou de vice-ministres, devaient participer du 27 août au 4 septembre à Genève à la XXXVe conférence internationale de l'éducation qu'organise, comme tous les deux ans, le Bureau International de l'Education, partie intégrante du secrétariat de l'U.N.E.S.C.O.

A l'ordre du jour de la conférence : l'évolution du rôle des maîtres et de ses incidences sur la formation professionnelle préalable et en cours d'emploi. L'importance que tous les responsables de l'éducation accordent à ce problème était illustrée par un impressionnant document de travail dans lequel sont analysées les réponses faites à un questionnaire de l'U.N.E.S.C.O. par la plupart de ses états membres.

Les modifications de la situation économique et sociale ont eu, durant ces dernières décennies, de profondes répercussions sur la fonction enseignante. Parmi les facteurs mis en relief dans le document préparé par l'U.N.E.S.C.O. figurent notamment :

- L'industrialisation et le besoin de développer l'enseignement scientifique et technique ;
- L'exode des populations rurales vers les villes avec, pour conséquences, l'accroissement des effectifs scolaires et un plus grand brassage social des élèves ;
- Un transfert de responsabilités des parents aux maîtres, notamment pour les familles où le père et la mère travaillent à l'extérieur ;
- Une nouvelle génération d'élèves mieux informés et d'esprit plus critique — parce que plus touchés par les moyens d'information — ce qui entraîne pour les maîtres la perte du monopole du savoir.

A ces changements on peut en ajouter d'autres, consécutifs aux réformes en cours dans de nombreux pays, par exemple la fusion de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire en un cycle unique qui constitue la base de toute la structure éducative dans plusieurs états socialistes ainsi qu'en Finlande, en Norvège et en Suède. Une autre réforme qui modifie profondément le rôle du maître est l'institution d'écoles de type polyvalent : si elle est caractéristique du processus d'éducation dans de nombreux pays industrialisés, elle tend aussi à se développer en Egypte, au Ghana, en Irak, en Malaisie, en Sierra Leone et à Sri Lanka.

Le principe de l'éducation permanente de plus en plus admis, met l'accent sur la façon d'apprendre plus que sur la nature et le contenu de l'enseignement. D'où une responsabilité accrue pour le maître qui devient en quelque sorte directeur d'études et que l'essor de la technologie éducative (radio, télévision, ordinateur, etc.) oblige à acquérir de nouvelles aptitudes.

D'après les statistiques de l'U.N.E.S.C.O. établies à l'intention de la conférence,

certains pays développés ne sont pas loin du moment où ils auront suffisamment de maîtres, sinon trop. En revanche, les nations en voie de développement doivent faire face aux problèmes que pose l'insuffisance des effectifs : même si l'on conserve les structures actuelles de l'éducation (et si l'on laisse de côté pour un temps l'objectif d'un enseignement primaire généralisé), les régions les moins développées auront malgré tout besoin d'accroître d'ici à 1985 le nombre des maîtres du premier degré dans des proportions considérables : 51 % en Afrique, 55 % en Asie, 49 % en Amérique Latine.

Tous ces changements et d'autres encore que passent en revue les documents de la conférence obligent à repenser les systèmes de formation des maîtres.

Quelques pays déjà s'efforcent de relever le défi en s'écartant des modèles habituels de la formation professionnelle préalable et en instituant la formation en cours d'emploi. Mais ils se heurtent à bien des difficultés que la Conférence de Genève devait étudier en profondeur.

Information Presse U.N.E.S.C.O.

### Gerbe internationale

Le problème de la *Gerbe internationale* était à l'ordre du jour lors de l'assemblée générale de la F.I.M.E.M. à Tlemcen. Différentes critiques ont été formulées. Certains camarades du mouvement ignoraient l'existence de la *Gerbe*. La discussion a débouché enfin sur les résolutions suivantes :

— La *Gerbe* doit être réellement internationale. Elle ne saura l'être que si tous les pays membres y apportent une importante contribution tant sur le plan du contenu que sur le plan matériel.

— Les mouvements nationaux, selon leurs possibilités financières la prendront en charge à tour de rôle, pendant une année. La Tunisie s'est déclarée volontaire et s'est engagée pour l'année 75-76.

— Les pays membres de la F.I.M.E.M. et les correspondants la recevront régulièrement.

— Les camarades qui enverront les travaux de leurs élèves pour la *Gerbe*, l'auront gratuitement.

Pour atteindre ces objectifs, il s'avère nécessaire de faire montre d'esprit coopératif et d'attitude aidante. Nous souhaitons donc une meilleure représentativité, sollicitons la collaboration de tous les camarades et comptons beaucoup sur leur précieux concours afin de nous permettre d'imprimer la *Gerbe* et la diffuser dans les délais arrêtés par l'assemblée générale.

A cet effet, nous aimerions recevoir des travaux d'enfants, originaux, lisiblement écrits ou clairement dessinés sur des feuilles 21 x 27. Adressez-les au siège de l'Association Tunisienne de l'Ecole Moderne, 18, rue Mohamed Ali, 2e étage, Tunis, Tunisie, en respectant le calendrier suivant :

- *Gerbe* n° 1 : envoi des travaux avant le 20-10-1975 ;
- N° 2 : avant le 20-1-1975 ;
- N° 3 : avant le 20-3-1975.

Les textes anglais, espagnols, arabes, italiens ou autres seront accompagnés d'un petit résumé en français et ce pour faire de la *Gerbe* un véritable moyen de communication internationale.

Dans l'espoir de réussir ce projet, nous vous adressons, à tous, nos amitiés.

Le comité  
Association Tunisienne  
de l'Ecole Moderne  
18, rue Mohamed Ali, Tunis

### L'espéranto, moyen de diffusion de la pédagogie Freinet

Conférence de la Ligue Internationale des Educateurs Espérantistes à Humlebeack (nord du Danemark). Notre camarade Turin a présenté le mouvement Freinet et annoncé la prochaine R.I.D.E.F. en Pologne devant 40 enseignants de diverses nations.

LXe congrès international d'espéranto à Copenhague. Intervention analogue devant 90 enseignants de toutes nationalités.

La Ligue Internationale des Educateurs Espérantistes, très intéressée par la R.I.D.E.F., désire utiliser le matériel relatif à l'usage de l'espéranto dans les classes Freinet en vue d'une exposition à Paris après la R.I.D.E.F. 76.

Prendre contact avec Gaston Turin, 43, rue Emile Magnin, 25300 Pontarlier pour lui envoyer tous documents relatifs à ce thème (en particulier correspondance scolaire internationale).

Transmis par L. MARIN

### Portugal Ce que nous devons à Freinet

J'ai eu la chance de pouvoir faire à l'école Freinet à Vence un stage de trois mois au cours de l'automne de 1962. Ce que j'avais senti confusément, en fait de rénovation pédagogique, mais qui ne pouvait être ni explicité ni appliqué sous le régime de Salazar, au Portugal, je l'ai vu réalisé durant un stage :

#### 1. L'unité de l'école et de la vie :

Tout le travail nécessaire à la marche de l'école était assuré, sans distinction de rôles, par papa et maman Freinet, les maîtres, les stagiaires et les enfants : la cuisine, la vaisselle, le ménage. La classe était une activité comme les autres, intégrée dans la journée. Il n'y avait aucune coupure, aucun rituel pour indiquer que l'on passait des unes à l'autre, de six heures du matin — moment du choc froid — au coucher, après la télé. Au Portugal, même dans les écoles

nouvelles, on sentait qu'il y avait des travaux réservés aux professeurs, d'autres aux femmes de service, d'autres aux enfants, comme il est normal dans un esprit de bourgeoisie. Je me sentais mal à l'aise dans cette distinction des tâches car souvent j'aurais aimé me rendre utile à la cuisine et pour les rangements, comme chez moi, dans ma maison natale. Je scandalisais mes collègues de Lisbonne en portant des paquets de correspondance scolaire dans d'autres classes, en portant des valises de matériel scolaire dans ma classe. Porter, c'était une affaire de domestique, pas une activité de professeur ! Des collègues me disaient : il est seize heures, il faut quitter l'école, notre vie continue ailleurs. Pas pour moi qui refusais la coupure entre la classe et le reste de la journée. A l'école Freinet, je pouvais être réellement moi-même, dans l'unicité de ma vie. De même, mes élèves vivaient une existence sans heurt, sans coupure. Je pouvais être moi-même, mes élèves aussi, et cela m'a donné une tranquillité de vie exceptionnelle.

## 2. Freinet, formateur :

Lorsque je suis arrivée à Vence, je me suis dit : j'ai tout à apprendre ici, il faut que Freinet me donne des leçons de pédagogie pour que je puisse être utile dans les classes. Mais les jours passaient sans qu'il m'appelle pour se rendre compte de mes connaissances et me donner des conseils. Un jour, je perdis patience et me rendis à son bureau : «*Mais vous ne me dites pas ce que je dois faire, comment travailler avec les enfants.*» Il me répondit : «*Mais tu as déjà travaillé beaucoup, continue !*» J'avais appris comment imprimer, mais avec un enfant. En fait, les conversations pédagogiques que j'ai eues avec Freinet se tenaient dans sa voiture, quand nous allions à Cannes, au marché ou à la C.E.L.

Le dimanche nous nous réunissions avec Freinet pour planifier le travail de la semaine. Je n'osais pas encore travailler seule avec les élèves car l'improvisation me faisait peur. Ce furent les enfants qui me tirèrent de cette hésitation en me proposant de préparer avec eux une fête portugaise avec des chants que je leur apprendrais, des costumes que je fabriquais avec eux. J'ai fait ainsi l'expérience d'une pédagogie aisée à acquérir parce qu'elle consistait d'abord à vivre avec les enfants.

## 3. Des enfants attachés à leur école :

Mon expérience, jusqu'alors, m'avait prouvé que les enfants étaient heureux de fuir l'école après la classe. Une fois, lors d'une exploitation de texte, un maître de l'école Freinet, suggéra à un élève d'aller cueillir une des plantes dont il était question dans le texte. Je me dis : «*Il faudra attendre un certain temps son retour, car il est trop tentant de s'attarder dans la nature qui entoure l'école.*» A ma grande surprise, il revint presque sur le champ, la plante à la main. Or c'était un enfant difficile qui ne paraissait pas s'intéresser beaucoup à la classe. Ceci m'a étonné et m'a prouvé qu'il était facile de donner la liberté aux enfants une fois qu'ils étaient intéressés à leur travail. L'après-midi des enfants travaillaient en atelier, seuls, pendant que les maîtres allaient de l'un à l'autre. Les enfants étaient à l'aise et s'épanouissaient. Leur pouvoir d'organisation m'a évidemment impressionné. Le samedi, c'était le jour de l'exposition des travaux et de la lecture du journal. Rassembler les tables, arranger les panneaux, les enfants faisaient seuls tout cela. C'était une exposition scolaire mais pas organisée par les maîtres. Ceux-ci ne se croisaient pas les bras, bien sûr, mais aidaient les initiatives des enfants. Tout le monde était gai alors que tous travaillaient.

Dans mon pays l'habitude était de penser qu'il fallait être au repos pour pouvoir être gai.

Moi j'aime travailler et je suis de nature gaie mais je pensais que c'était une attitude personnelle, non valable pour d'autres. Je découvrais ici que le travail pouvait rendre heureux tout un groupe. Mais pas n'importe quelle besogne. Il faut sentir que le travail vous permet de vous réaliser.

## 4. Une existence décloisonnée :

Je suis arrivé à l'école de Vence en septembre 1962. On était en train d'y faire le grand nettoyage précédant la rentrée des classes. Les professeurs venus pour le stage et quelques élèves, déjà arrivés, s'en chargeaient. Je me suis mis tout de suite dans le groupe. Quelques jours plus tard est arrivé papa Freinet qui venait de la montagne en auto avec une cargaison de volailles pour le poulailler de l'école. J'ai aidé à faire le transbordement et Freinet m'a dit, en plaisantant : «*Voilà la Portugaise qui va dire à ses camarades portugais qu'elle a commencé un stage à l'école Freinet en aménageant un poulailler!*» «*Oui, ai-je répondu, mais auparavant j'ai déjà fait une semaine de nettoyage.*» Je suis restée à l'école jusqu'au début de décembre, à vivre une vraie vie de famille, de tous les instants, sans distinction de rôles. Pour moi ça a été la révélation de l'unité entre l'école et la vie.

Maria Isabel PEREIRA  
Lisbonne  
Propos recueillis par  
R. UEBERSCHLAG

## Mexique Freinet à Cuernavaca

Quand on entre au C.I.D.O.C. de Cuernavaca, berceau de la pensée et de l'activité d'Illich, ce qu'on vous propose immédiatement ce n'est ni le portrait ni les œuvres du maître contestataire mais un avertissement : «*Esperanza Godot*» s'intitule l'anti-chambre qui sert de bureau de renseignements. Vous allez attendre Godot, cet employeur hypothétique que guettaient les chômeurs dans la pièce de Samuel Beckett. Vous entrez avec l'espoir, vous risquez de partir avec le doute. Illich le sait, je dirais même qu'il le souhaite.

Illich ? On s'irrite au C.I.D.O.C. de constater que vous faites de ce «*Centre Interculturel de Documentation*» la chose d'Illich. En réalité s'il doit sa création à ce grand remueur d'idées, il fonctionne actuellement, sans lui, puisque ses cours ne marquent son passage qu'en janvier, chaque année. Ainsi cette année, «*l'étude des limites du système post-industriel*» a duré du 7 janvier au 18 février. Son dernier ouvrage *La Némésis médicale. L'expropriation de la santé* y a été disséqué. Le reste de l'année, Illich fait son tour du monde.

L'histoire de ce C.I.D.O.C. ne manque pas de piquant. Au départ, Illich en fait un centre d'études des missionnaires et prêtres qui se destinent à évangéliser le Tiers-Monde. A la fin du cycle d'études, la majorité des stagiaires ont compris que leur tâche était vaine ou néfaste et renoncèrent à leur projet. D'où fureur des autorités religieuses mais aussi intérêt pour cet organisme de connaître à fond les mécanismes de la décolonisation.

Après la démobilisation des missionnaires, il reste d'autres tâches aussi urgentes : créer

un lieu où ceux qui se destinent à œuvrer utilement dans le Tiers-Monde et en particulier en Amérique Latine trouvent une documentation à jour et des interlocuteurs de qualité... et d'orientation identique. De ce fait le C.I.D.O.C. fonctionne comme une université populaire : les professeurs ont la liberté de leur enseignement, de leurs méthodes mais ne sont pas payés par le C.I.D.O.C. Les étudiants ou participants payent une somme modeste (en moyenne 8 8 F d'inscription par cours). Les frais généraux d'organisation (locaux, chauffage, secrétariat) sont couverts par les cours de langue payants qui ont fait la réputation du C.I.D.O.C. (cinq élèves par professeur). Enfin détail d'importance : le C.I.D.O.C. refuse toute subvention, toute donation. Ainsi est exclue la possibilité pour la C.I.A. et ses ramifications camouflées en organismes de bienfaisance de s'infiltrer dans son fonctionnement.

Freinet n'est pas un inconnu pour les habitués du C.I.D.O.C. Quelques-uns de ses ouvrages figurent en bonne place à la bibliothèque. Sa pédagogie est développée dans certains cours comme celui de Miguel Marti sur «*pédagogie de la révolution*» :

«*Dans ce cours, on essayera de formuler les lignes générales du processus éducatif par lequel l'enfant et l'homme latino-américains prendront conscience de leur situation d'opprimé et acquerront les instruments nécessaires pour s'inscrire dans le processus révolutionnaire qui transforme cette situation et engendre une société d'hommes libres. On y étudiera les possibilités révolutionnaires de la déscolarisation, des centres sociaux, des églises, des coopératives de travailleurs, des syndicats, des partis politiques. On y analysera les études de Paulo Freire sur la pédagogie des opprimés, d'Ivan Illich sur la déscolarisation, de Lorenzo Milani, sur l'éducation des pauvres, de Makarenko sur l'homme socialiste, de Freinet sur l'éducation du travail. On y examinera les programmes d'éducation de la République de Cuba, etc.*»

Naturellement, la pédagogie n'est pas le seul champ exploré au C.I.D.O.C. Les problèmes politiques, sociologiques, économiques et de civilisation y ont une place prépondérante comme l'indiquent ces titres choisis parmi les 71 cours organisés pendant l'année universitaire 1974-75 :

- La vie de la femme à Mexico.
- Lénine et la mutation révolutionnaire.
- Cuba aujourd'hui.
- La géopolitique du Brésil et ses antagonismes.
- Conscience sociale et idéologie du paysan.
- L'agriculture pour la subsistance et la survie.
- L'espace rural et ses implications anthropologiques.
- La femme dans l'agriculture.
- Le concept de développement.
- Philosophie de la santé naturelle.
- Développement et indépendance en Amérique Latine.
- Les pouvoirs de la magie et des rites...

Cuernavaca est une ville de près de 50 000 habitants, à 1 500 mètres d'altitude, à 75 km de Mexico. Le C.I.D.O.C. est logé dans une propriété que rien ne distingue particulièrement des autres résidences d'été. Tout y est à l'échelle humaine : bibliothèque, petites salles de cours, bar-caféteria en plein air. Madame Valentina Borremans en est la présidente ; elle reçoit le visiteur avec la simplicité d'une hôtesse d'accueil, dans un langage direct, aussi réaliste qu'optimiste. Aucune agitation, aucune fièvre. Pour réfléchir, discuter, rédiger, le lieu idéal.

R. UEBERSCHLAG

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

**VOUS ALLEZ RECEVOIR**



**LES MARINIERS  
DE LA LOIRE**

S'il n'y a plus maintenant de navigation sur la Loire, pendant des siècles les villes et les villages des bords du fleuve ont vu passer des bateaux à voile d'abord, à vapeur ensuite. Le reportage fait revivre la «marine de Loire» des XVIIIe et XIXe siècles.

**812**  
15 octobre 75

**LE CHIMPANZÉ**

Un reportage qui plaira sûrement aux enfants ! Il relate les travaux de Jane Goodall qui a vécu des années au milieu des chimpanzés et a pu observer leur vie et leur talent de «fiseurs d'outils».

**118**  
25 octobre 75



**LES GALLES  
DES VÉGÉTAUX**

Les galles décrites sont très communes : galles du chêne, du hêtre, «bédigar» du rosier... mais le reportage aura pour beaucoup le mérite de faire observer ce que l'on voit sans y prêter attention. Et l'intérêt n'est pas que scientifique : les photos couleurs révèlent le beauté de ces parasites...

**813**  
1<sup>er</sup> novembre 75

**FICHER DE TRAVAIL  
COOPÉRATIF**

Dix fiches sont consacrées à l'expression corporelle, avec ou sans matériel ; sept à l'étude des sons et des bruits, trois aux phénomènes de capillarité.

Dans cette livraison est inclus l'index alphabétique des fiches précédemment parues (000 à 500). Elles sont en vente à la C.E.L.

(fiches de 501 à 520)



**MOUTONS et BERGERS  
des ALPES et des CAUSSES**

Dans les Hautes-Alpes : naissance des agneaux ; les moutons en hiver et en été ; les chèvres ; un bon berger.

La transhumance moderne en Savoie. La brebis laitière des Causse ; le fromage de Roquefort.

**864**

**HISTOIRE DES BERGERS**

L'équipement, la journée du berger ; les vipères ; moments difficiles ; la transhumance du passé ; la civilisation des bergers.

**18**



Ce numéro est consacré à «la question du beau» :

- Le beau vu par les enfants (enquête menée par Paul Le Bohec auprès de 300 enfants).
- Le parti-pris des maîtres.

Dans les pages techniques : «la sérigraphie (des photos dans le journal scolaire)».

En supplément, une *Gerbe adolescents* : «Ça n'arrive qu'aux autres !», pièce en un acte du C.E.T. Jean-Bart à Grenoble.

**78**  
septembre-octobre 75

**UN MAITRE,  
DES ENFANTS...  
PLUS TARD**

**N° 11**



# Second degré

## IMPRIMER UN JOURNAL

R. BARCIK

Au second degré, dans une 5e, avec 5 heures de cours par semaine

### 5 heures !

Heureusement sur les cinq, deux sont groupées !  
Cinq heures pour trouver dans la masse de matériel ce qui peut répondre à chaque question !  
Cinq heures pour réfléchir ensemble !  
Cinq heures pour travailler dans toutes les directions :  
— Il faut parler d'orthographe !  
— De textes d'auteurs !  
— Il faut contrôler les acquisitions !  
— Il faut permettre aux débats de déboucher sur des conclusions... provisoires !

### ET EN PLUS DE CELA, IL FAUT IMPRIMER ! GAGEURE !

D'autant plus que nous sommes dans une salle comme il en existe peu : haute de 3,5 m sans aucune possibilité de rangement en dehors d'une armoire multi-usages. Une salle où le frottement d'une patte de mouche sur la vitre devient le grincement d'une chaussure sur le parquet !

Une salle où aucune table n'est de la hauteur de sa voisine ! Une salle avec vieilles tables aux sièges solidaires ! Inamovibles !

### ET POURTANT :

Nous nous retrouvons à vingt-cinq, cinq heures par semaine dans ce cube de béton. Vingt-quatre filles et garçons, les 5e, ils ont de treize à quinze ans. Oh ! C'est pas des lumières ! Ils ont tous redoublé au moins une classe et tous pour insuffisance en français. En orthographe notamment !



Il faut ajouter que j'ai apporté :

- 4 polices ;
- 2 presses ;
- 2 limographe ;

Et tout le matériel annexe !

### Comment je me suis procuré ce matériel ?

*J'ai commencé l'imprimerie en 68. Avec une presse et une police rachetée d'occasion à une commune dont l'école était fermée.*

*Puis 69 : Achat de 3 polices à une imprimerie. Sur les 3, il y en a 2 détériorées aujourd'hui.*

*1973 : Le C.E.S. avec ses crédits m'achète, pour mes deux classes (5e et 3e) 3 polices (12, 18, 24). Je complète sur mes deniers avec l'achat de 2 demi-polices (18, 24).*

*1974 : Rencontre imprimerie à Charleville : j'achète à tarif préférentiel une 48 et une 18 fantaisie.*

*Stage Bourgogne : j'achète une 14 et une 28, toujours sur mes deniers, mais ce sont des polices d'occasion venues d'un imprimeur.*

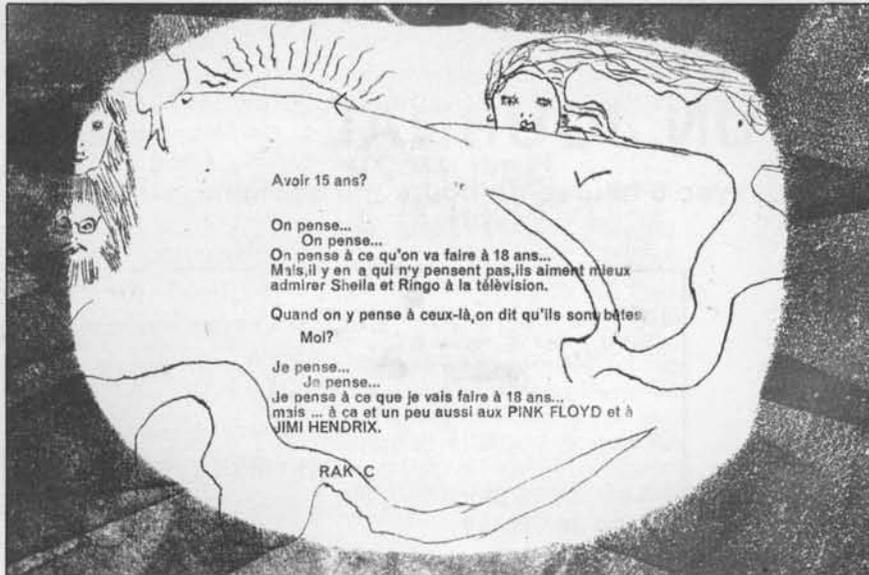
*Aujourd'hui avec deux classes, je suis en possession des polices suivantes : 12 (2), 14, 18 (4), 24, 28, 48. Ma femme*

*en primaire, a une 12 et une 28. Nous avons mis quatre ou cinq ans pour acquérir ce matériel que nous avons glané ici et là au fil des occasions. Aujourd'hui j'apprends qu'un imprimeur liquide son matériel, j'y vais et j'achète.*

*Demain j'irai voir un autre imprimeur pour avoir des fonds de pots d'encre, des interlignes, des filets, des chutes de papier.*

*Je n'ai jamais payé un gramme de papier cette année, et j'ai utilisé 10 ou 12 sortes de papier. Les imprimeurs, mais il faut les intéresser à notre pédagogie, sont un secours extraordinaire. Prêts à nous aider matériellement, toujours.*

*Il ne faut pas craindre d'aller les voir. Maintenant il y a d'autres solutions, il existe à Paris des magasins spécialisés dans la vente du matériel d'imprimerie d'occasion. Il faut y aller aussi, on fait des affaires extraordinaires. Mais le plus sûr moyen c'est en conseil d'enseignement, au moment de la préparation du budget d'un établissement. Chaque discipline a une somme à dépenser. Il faut se battre pour avoir le matériel convenable. Et l'acheter à la C.E.L.*



**PETITE FEUILLE D'AUTOMNE**

Moi, petite feuille  
je suis heureuse car c'est l'automne.  
Le vent me montre Marseille, Paris,  
et d'autres villes.  
Je suis piétinée  
par les gens, les écoliers et les chiens,  
et le jour où l'hiver arrive,  
je meurs de souffrance  
et de froid...  
On me balaye, pour déblayer  
la rue,  
on me jette aux ordures et  
on me brûle.

**SOPHIE**

**ALORS, COMMENT ?**

Grâce surtout à un long tâtonnement mutuel au niveau des relations et de l'organisation.

**Au niveau des relations**

Ces élèves, je les ai depuis la 6e, c'est la deuxième année que nous vivons ensemble.

J'ai toujours mis au premier plan de nos activités, l'établissement de relations solides. J'ai tout mis en œuvre pour que chaque membre de la classe soit totalement accepté par les autres : dans sa personne et dans ses productions. Je me suis acharné à faire admettre toutes les productions de tous les élèves. Celles qui me semblaient bonnes comme celles qui me semblaient mauvaises. Et toutes les fois, chaque production a été l'objet :

- D'une discussion coopérative ;
- De renvois à des documents ou à des textes d'auteurs ;
- D'une valorisation par la prise en charge de toute la classe.

Tous les conflits ont été approfondis en coopérative jusqu'à ce que chaque élément de la classe ne soit plus une gêne pour son voisin.

**LES ROSES**

Leur parfum est doux comme sur le chemin du vieux Pérou. Elles ont des pétales de soie que nous acclamons à grande voix! Vive la rose qui a conquis le monde! Vive la rose, celle qui a culbuté l'homme assis sur son trône! On dit qu'elles fâneront un jour et qu'on les enterrera sous des abat-jour, mais, elles ne mourront pas dans nos cœurs.

**DESCANNEVELLE C**



**MON COPAIN !**

**2 ANS DE CLASSE ENSEMBLE  
2 ANS DE BATAILLES.**

**LES SINGIERIES NOUS LES  
CONNAISSONS.  
DEVANT LE PROFESSEUR  
SINGIERIES MOI ? CONNAIS PAS.**

J'ai toujours agi en sorte que chaque membre de la classe soit respecté par tous.

A partir de ce moment-là, les élèves se sont sentis plus à l'aise pour écrire, pour proposer leurs recherches aux autres, parce qu'ils se savaient admis par les autres et à l'abri de critiques négatives.

## Au niveau de l'organisation

C'est là sans doute le point le plus important.

— Les textes : Chaque élève a au départ du journal une feuille de ce journal à remplir. Il est libre de mettre ce qu'il veut sur cette feuille. C'est à lui à choisir dans toute sa production.

Tous les jours, au début de chaque heure, même si le planning prévoit quelque chose de précis, nous faisons la glane, chacun peut présenter à la classe ce qu'il veut insérer dans le journal. La classe se transforme en comité de lecture. Parfois il s'agit de simples communications sans lien avec le journal.

Les textes sont présentés sur de grandes affiches que chacun peut voir de loin. Ils sont, dans le cas du journal, présentés avec leur mise en page :

- Choix de caractères ;
- Disposition dans la feuille ;
- Illustrations ;
- Couleurs.



Les textes ne sont jamais corrigés collectivement. Ils sont présentés, critiqués, après que l'amélioration syntaxique ait été faite par l'auteur que j'aide éventuellement. La classe ne voit que des productions dans leur forme correcte définitive. Cela n'empêche nullement que la classe-comité de lecture peut refuser le texte pour manque de clarté dans le développement des idées, ou pour toute autre raison.

Chacun peut proposer ce qu'il veut :

- Recherches de français ;
- Comptes rendus de débats ou d'enquêtes ;
- Sketches ;
- Textes libres ;
- Jeux ;
- Etc.

Chacun est responsable du journal à partir du moment où il propose quelque chose pour ce journal.

**LA CLASSE DEVIENT RESPONSABLE COLLECTIVEMENT DE SON JOURNAL PARCE QU'ELLE ACCEPTE LA PROPOSITION DE L'UN DE SES MEMBRES.**

## LES RÉDACTIONS

**Ha qu'elles sont grandes, larges et tuantes ces fautes de rédaction! dit le maître; mais elles sont jolies ces phrases, voilà ce qui compte**

**—Eh que vient faire ce vilain petit mot ridicule et plaisantin dans cette rédaction?**

**—Il vient compléter ma phrase dit l'élève apeuré par les gestes du maître grand et méchant**

**-C'était ta rédaction, dit le maître en la déchirant en mille morceaux par cruauté**

**Et par méchanceté. Il punit l'élève.**

**DESCANNEVELLE C**



**Du texte écrit à la main, à la feuille imprimée :**

— La décision d'insérer ou de refuser tel texte plutôt que tel autre se fait de plusieurs façons :

\* Vote collectif après débat ;

\* L'auteur passe de groupe en groupe pour proposer à chacun sa feuille.

— Ainsi certains jours, aucune proposition n'est faite pour le journal, alors qu'une autre fois, nous aurons cinq textes acceptés.

Mais nous n'avons pas assez de matériel pour mettre en œuvre cinq ou six textes en même temps. Il a donc fallu procéder par planification. En organisant des ateliers. Ils sont demandés après le plan de travail collectif en fonction du travail à mettre en chantier par chacun. D'une façon générale nous avons en permanence certains ateliers :

- Imprimer ;
- Textes d'auteurs ;
- Préparation de débats.

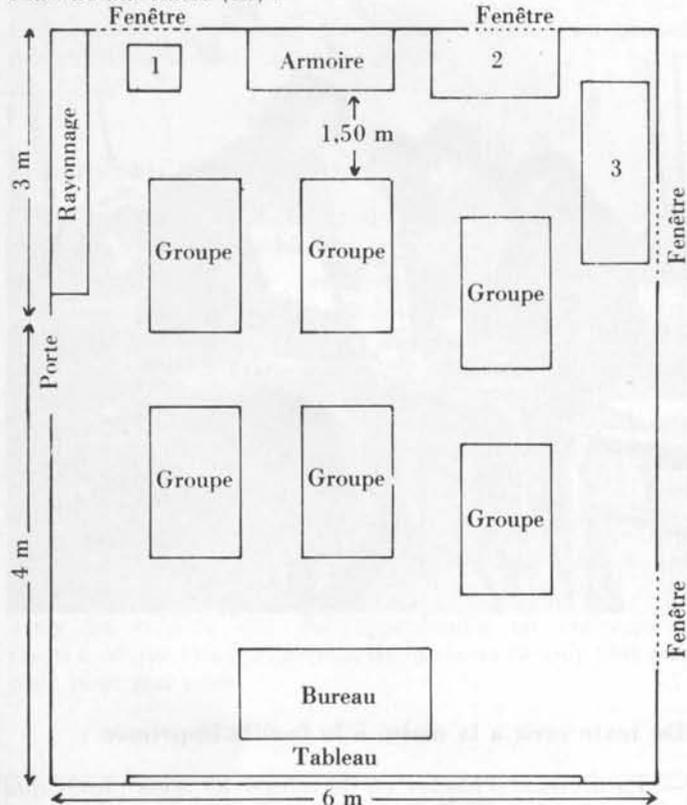
A ces ateliers permanents viennent s'ajouter :

- Sketches ;
- Ortho ;
- Préparation d'enquêtes ;
- Dessins.

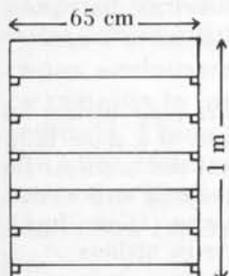
D'une heure à l'autre, sauf en ce qui concerne l'imprimerie, la rotation se fait. Pas systématiquement, chacun a la possibilité de mener son travail à terme.

Date	Sujets	Responsable	Contrôle
Lundi 2/6 Mardi 3	Y et ill. La vieille et les 2 ser- vantes.	Coutier Descan- nerelle	Devoir écrit
Jeudi 5 Vendredi 6	Ou et où. Ces étranges orphelins.	Brosse Coutier	
Lundi 9 Mardi 10 Jeudi 12	V. active, v. passive. La vie en prison. Sketche : un cours d'an- glais. Enquête : les colorants nourriture.	Foulquier Mennessier Cobetto	
Vend. 13 Lundi 16 Mardi 17	V. active, v. passive.	Lambert	Contrôle grammaire

Plan de ma classe (5e) :

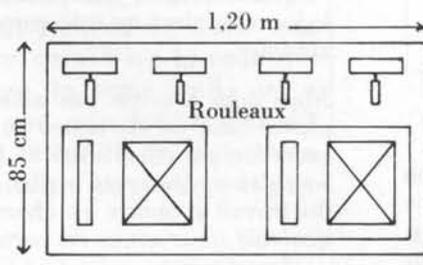


1. Meuble à polices que j'ai fabriqué :



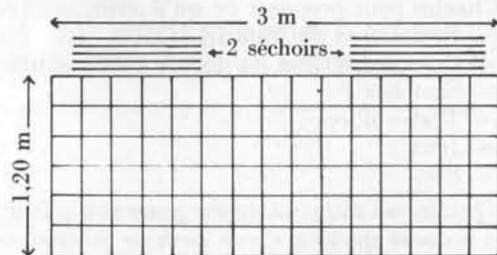
Je range 6 polices en casses parisiennes

2. Table de travail. Elle a les pieds « en godille » :



2 presses

3. Petite table pour limographe :



Case de 20 x 20 x 20 à peu près

J'y range : papiers et encres ; il sert au séchage. En tout je peux faire sécher 200 feuilles en même temps.

PLANNING DES ATELIERS : Correspond au plan de travail personnel.

(Les noms des élèves s'inscrivent à la place des travaux choisis.)

Dates	Imprimerie	T. auteurs	Orth. gramm.	Débats divers
Mardi 3	Comp. : Ill. : Tirage :			
Jeudi 5	Comp. : Ill. : Tirage :			
Mardi 10	Comp. : Ill. : Tirage :			
Jeudi 12	Agrafage du journal			

Il faut ajouter que chacun suit une démarche très précise pour assurer à sa page imprimée :

— Présentation du texte libre et de sa mise en page à la classe :

- \* Débat ;
- \* Modification s'il y a lieu ;
- Réalisation de l'illustration ;
- Composition ;
- Tirage.

Nous avons en classe au moins deux textes composés en attente. Les presses (équipées de margeurs) fonctionnent sans arrêt.

J'ai apporté une certaine quantité de matériel qui leur facilite quelque peu la tâche :

- 4 polices diverses. Le choix des caractères permet la recherche typographique ;
- Composteur en bois avec interlignes ;
- 3 séchoirs (150 feuilles).

Mais malgré cela les élèves ont vite compris que s'ils arrivaient à concentrer leurs créations en quelques lignes, leur travail à l'imprimerie n'en serait que plus alléchant.

Nous réservons le limographe en général aux comptes rendus.

# LA CLOCHE ET LE MARTEAU

Conversation entre Jean-Pierre, ancien élève d'une classe Freinet — actuellement en première — et un adulte, avec des interventions de ses anciens camarades et de son ancien professeur.

**Jean-Pierre.** — *J'ai peut-être une drôle de conception de la méthode Freinet mais je la considère plutôt comme un marteau, un marteau pour casser l'espèce de cloche en verre qui nous enferme et qui fait que nous restons enfermés sur nous-mêmes au lieu d'éclater vers l'extérieur.*

**Adulte.** — Comment vois-tu ce marteau, alors ?

**Jean-Pierre.** — *Il ne s'agit pas de forcer quelqu'un à s'extérioriser. Ça, on ne peut pas le faire. C'est une sorte de prise de conscience du problème : on se trouve face à quelqu'un qui vit replié sur lui-même. Il y a deux positions possibles : soit on s'en fout, soit on essaie de faire quelque chose. La première solution est évidemment la plus simple ; c'est celle qui est adoptée dans la majorité des cas et c'est ça qui fait problème. Moi, je ne sais pas comment je serais à l'heure actuelle si je n'avais pas vécu un an de pédagogie Freinet. Il faut faire le maximum pour s'extérioriser et faire s'extérioriser les autres. C'est justement parce qu'il n'y a pas eu quelqu'un pour les aider à s'extérioriser que la majorité des élèves sont «amorphes», ne s'intéressent à rien, se moquent de tout.*

**Adulte.** — Est-ce que ton histoire de marteau, ça ne serait pas plutôt l'inverse ? C'est-à-dire que les gens ont peur des autres. Du coup, ils se protègent, ils se défendent. C'est dans la mesure où, pendant cette année de pédagogie Freinet, vous avez eu la possibilité de ne pas être trop vulnérables tout en allant vers les autres que vous êtes allés vers eux.

**Jean-Pierre.** — *Non ! Absolument pas ; je ne vois pas du tout ça ainsi. La cloche, pour moi, c'est tous les tabous, toutes les retenues, c'est le savoir-vivre, c'est le «ça s'fait pas» quoi ! C'est pas trouver quelqu'un pour lui faire lire ce qu'on a écrit : pourquoi ? parce que ça ne s'est jamais fait... ça s'est jamais vu... la cloche c'est ça !*

**Adulte.** — Il y a une pression sociale, des habitudes sociales...

**Jean-Pierre.** — *Oui, il y a la famille aussi. Beaucoup de facteurs entrent en jeu. Je vois la cloche comme une retenue, comme un mur.*

**Adulte.** — Tu dis que la pédagogie Freinet t'a permis de mieux t'extérioriser. Mais est-ce que ça t'a permis d'avoir accès à ton intériorité, à ta personnalité profonde ?

**Jean-Pierre.** — *Disons que le coup de marteau a deux rôles : d'une part, il brise la cloche, d'autre part, il nous enfonce quelque chose.*

**Adulte.** — De quelle façon ça se passe ?

**Jean-Pierre.** — *De quelle façon ? Par les textes libres, par exemple. J'en ai peu fait, mais ceux que j'ai écrits, je les ai écrits parce que j'en avais vraiment envie, pas parce que le prof était derrière avec «un texte libre tous les quinze jours». Là, je marche pas.*

**Adulte.** — Tout à l'heure quelqu'un a défini votre prof comme un soutien, ce qui est une image assez différente. Vous avez dit «quand on avait des difficultés, on pouvait s'adresser à lui». C'est quelque chose de très différent comme impression : il y a une idée de sécurisation alors que l'image du marteau fait appel à l'audace... Je pense que ça n'est pas contradictoire, d'ailleurs.

**Jean-Pierre.** — *C'est surtout pas contradictoire. C'est vu sous un autre angle. Je pense que le soutien est là, qu'il existe. Si on fait s'extérioriser quelqu'un c'est pour lui, pas pour nous en fin de compte.*

**Le professeur.** — Je suis d'accord sur ce point. Si je joue, comme le dit Jean-Pierre, ce rôle de marteau, il faut, parallèlement, que j'assume un rôle de soutien, sinon, c'est assez irresponsable.

**Adulte.** — En associant et en creusant les deux images, je crois qu'on arrive beaucoup mieux à définir le rôle du prof. C'est deux façons de ressentir la même attitude, la même situation.

**Le professeur.** — Mais le marteau, ça fait mal aussi.

**Jean-Pierre.** — *Ça fait pas mal, non !*

**Le professeur.** — Au début...

**Jean-Pierre.** — *Ça fait absolument pas mal.*

**Adulte.** — C'est la cloche qui reçoit le coup, pas l'individu qui est dessous.

**Le professeur.** — Oui mais quand la cloche est cassée.

**Jean-Pierre.** — *Ça fait absolument pas mal.*

**Une camarade.** — Pour ta cloche peut-être... mais (rires)...

**Jean-Pierre.** — On s'arrête un peu trop sur le thème humoristique. Mais on devrait creuser l'idée ; c'est important.

**Adulte.** — Y en a-t-il qui ont senti leur cloche se reconstituer depuis qu'ils ont quitté cette classe ?

**Une camarade.** — Oui ! moi... Quand je suis en classe, je sens qu'elle se referme, qu'elle va bientôt être fermée. Mais quand je suis en colo, avec des gosses, j'ai l'impression de revivre. Mais dans la classe c'est fini... Avec les gosses, en colonie, je peux prendre des initiatives ; il n'y a personne pour m'impressionner, m'influencer. Et alors, là, je peux arriver à faire des choses...

**Adulte.** — Ce qui fait que les gens se réfugient derrière leur cloche, c'est la peur d'être constamment «mouché», humilié... Le rôle du prof ce serait de ne pas dévaloriser l'élève, peut-être plus que de l'aider.

**Une autre camarade :** Peut-être... Ce qui me choque chez les profs, c'est leur indifférence vis-à-vis des élèves et parfois leur méchanceté.

**Jean-Pierre.** — *La cloche a deux rôles, elle empêche de s'ouvrir vers l'extérieur. D'autre part, elle protège la personne contre des choses dont elle a peur : par exemple, devant un problème, on peut refuser le problème ; le refus du problème, c'est la cloche... Sortir de sa cloche c'est prendre des risques, c'est accepter de prendre des risques.*

**Adulte.** — Pour prendre des risques, il faut s'être trouvé dans une situation où on s'est rendu compte que le risque était payant... c'est-à-dire avoir été dans une situation de réussite, de valorisation au lieu d'être dans des situations d'échec...

**Jean-Pierre.** — *Oui...*

# VERS L'AUTOGESTION : l'attitude du maître

Synthèse d'un échange qui a eu lieu entre Jacky CHASSANNE, Jean-Paul BOYER et Jean LE GAL, à partir d'articles de *L'Éducateur*.

Le «*directivisme*» est au commencement, c'est le péché originel de toute expérience démocratique, de toute expérience non-directive ! A moins d'attendre que l'histoire nous fasse parvenir dans un lointain poétique, au stade de la spontanéité des masses (1)...

Pour Jacky Chassanne, «*il est totalement inconséquent d'imaginer l'auto-organisation des groupes — et en particulier des groupes d'enfants — sans se référer au concept de non-directivité*» (2).

Nous avons tous confiance dans les possibilités de l'enfant à prendre en charge sa vie avec les autres au sein d'un groupe coopératif. C'est aussi là, un **objectif** que nous nous donnons, car ce ne sont pas les enfants qui se le donnent, certains préféreraient demeurer des assistés, préféreraient que le maître serve les désirs qu'ils expriment, nettoie les déchets qu'ils laissent.

Jean Le Gal se veut membre du groupe, mais dit-il : «*Je fais pression sur le groupe et donc je me situe par cette pression, en dehors de lui : il faut que vous arriviez à vous passer au maximum de moi*».

Je me situe aussi en dehors de lui, ou en membre à statut particulier, quand j'accepte, à la demande du conseil, de m'occuper de trois garçons placés hors du groupe, parce qu'ils refusent toute loi qui ne les sert pas, qui ne leur permet pas de dominer les autres, alors qu'ils sont les plus forts. Seule ma force physique, ici et maintenant, peut faire barrage à leur force physique, et permettre, à l'abri de ce barrage, que vivent en paix les autres, en attendant que le groupe soit devenu suffisamment puissant pour imposer sa loi de respect de chacun, ou que tous aient intégré, assimilé cette loi.

Chaque jour donc, des événements remettent en cause une attitude que nous avons pu définir au préalable, comme refusant d'utiliser l'autorité.

Or, **il faut tendre vers la disparition de notre autorité**, mais, cette route n'est pas linéaire, il y a des moments où l'on refait preuve d'autorité (agression physique, agression verbale traumatisante, utilisation qui risque de détériorer définitivement un outil collectif) dans le cas d'un non-respect continu d'une règle adoptée par tous, quand le groupe est impuissant, malgré sa volonté, à faire stopper le perturbateur.

Et, tout acte d'autorité fait régresser le groupe ; le groupe avance vers son autonomie, suivant un schéma en «*dents de scie*», avec des progrès et des régressions.

A partir de ses observations sur ce qui se passe dans la réalité d'une classe, Jean pose le problème de l'attitude du maître, en terme de pouvoir :

- N'est-ce pas le maître qui décide de donner le pouvoir de décision aux élèves, du moins, à l'école élémentaire ?
- N'est-ce pas le maître qui décide, au départ, des moyens pour qu'ils puissent effectivement assumer ce pouvoir ?
- N'est-ce pas le maître qui règle souvent les problèmes urgents non réglés... pressé par le **temps institutionnel** ?

Exemple : Au conseil de coopérative, quand il l'anime, Jean se veut non-directif au niveau du contenu, mais directif au niveau de la procédure.

(1) Lourau : «*Analyse institutionnelle et pédagogie*», Edit. de L'Epi, 1971.

(2) Voir article : «*Vos élèves ont-ils peur de vous ?*» dans «*L'Éducateur*» n° 2 du 5-10-1974.

## Différence entre attitude «non directive» et «non-directivisme» :

**Directivisme** désigne un **système** basé sur les directives, les indications, les ordres d'une **autorité**.

Que ce directivisme soit partie intégrante des institutions externes et internes, c'est évident. Qu'il conditionne notre intervention éducative est donc inévitable puisque, à notre corps défendant, nous répercutons une partie de l'idéologie dominante, ne serait-ce que parce que nous sommes soumis aux structures existantes (mode de production — système scolaire ségrégatif et élitisme — aliénation fondamentale).

Pouvons-nous cependant en déduire que ce directivisme constitue la trame de toute expérience éducative, même non-directive ? L'affirmer, c'est faire fi de notre conscience de classe (au sens de classe institutionnelle) qui nous conduit, maîtres de l'école moderne, à nous trouver résolument aux côtés des enfants et des adolescents, contre la répression adulte, et parce que nous traduisons dans les faits nos intentions de mise en place d'une nouvelle idéologie, d'une nouvelle culture.

Nous sommes ainsi conduits à privilégier l'instituant contre l'institué aliénant.

## L'institué :

C'est ce qui correspond à l'ensemble des normes, des valeurs qui constituent l'idéologie dominante (réussite individuelle, dons, obéissance...) et au sein desquelles se trouvent plus particulièrement la notion de légitimité du processus d'acculturation : l'école — organe d'éducation — est une institution bonne et légitime, et de ce fait, obligatoire.

L'assimilation de cette norme par tous, entraîne et justifie :

- Le type d'intervention de l'enseignant (en tant qu'individu **adulte** qui **sait** et qui est **responsable**, et donc impose son pouvoir).
- Les contenus et les formes de transmission du savoir (que pour notre part nous contestons en tentant d'imposer une autre pratique).

## L'instituant :

Désigne l'ensemble des déterminations matérielles et sociales qui créent dans les classes les conditions objectives de transmission du savoir.

Freinet et le mouvement Ecole Moderne ont introduit et nous ont légué un ensemble d'outils et de techniques qui ont révolutionné la notion d'acquisition du savoir instrumental.

Ils ont mis à jour une autre conception des relations adultes-enfants. On pourrait dire qu'ils ont provoqué de nouveaux «*rapports sociaux*» au sein de cette micro-société qu'est le groupe-classe.

C'est ainsi que Freinet a pu dégager sa théorie de l'apprentissage qu'il nous appartient de préciser, de compléter. Il a donc introduit les germes d'un **nouvel instituant en rupture avec l'idéologie capitaliste et autoritaire**.

Un outil instituant par excellence : le plan de travail (collectif et individuel) surtout s'il est mis en place par le groupe lui-même, plutôt qu'introduit par l'adulte.

Même l'imprimerie, parce qu'elle arrache l'enfant à l'immobilité, et qu'elle crée un réseau de relations (de la conception du texte écrit, à sa diffusion) peut être considéré comme un outil instituant. Et le magnéto pour la libre parole ? Et la B.T. pour la documentation ? Et les outils programmés et auto-correctifs ? Il suffit de comparer avec le manuel et l'ardoise du procédé Lamartinière.

Sur le plan relationnel, des conditions nouvelles existent. Les relations ne sont plus bilatérales, et elles s'établissent entre tous les membres du groupe-classe ; adultes et enfants tendent à entretenir des rapports de personnes ; l'adulte fait plus ou moins le choix d'une attitude non-directive, repoussant dans la même mesure les limites imposées par l'institution : acceptation de l'expression personnelle, du choix des activités, de leur durée, de la déviance, etc. Il fait en sorte de permettre le déplacement de la responsabilité centrée sur sa personne, vers le groupe : c'est l'introduction du concept de conseil, qui, de situation vécue (l'adulte se tait, attend en somme, refuse de provoquer le dialogue ; X propose, l'adulte refuse de décider ; le groupe discute, décide, etc.) devient institution après un processus de prise de conscience individuelle et collective.

Pour en revenir à la notion de directivisme, on peut dire que, s'il y a directivisme, ce n'est pas seulement de notre fait, mais surtout parce que nous subissons inévitablement les contraintes sociales et économiques.

Autant le **directivisme** semble correspondre à la systématisation de la décision autoritaire, autant sa négation, le **non-directivisme**, semble synonyme d'irresponsabilité, de laisser-faire. C'est l'absence d'autorité, de quelque nature que ce soit.

Pour Jacky, l'expression non-directivité recouvre tout autre chose qu'un système, c'est plus une **démarche relationnelle évolutive**.

Çeci suppose la reconnaissance des statuts respectifs des «*acteurs*» en présence. Or, indéniablement, dans le contexte scolaire actuel, l'enseignant a un statut d'autorité. Lequel statut d'autorité est déterminé par une attitude du maître dans la classe qui se pose essentiellement en terme de pouvoir :

- Pouvoir d'adulte ;
- Pouvoir de maître (au niveau institutionnel).

De plus, comment pourrait-il en être autrement, alors que l'enseignant lui-même ne recherche pas à remettre en cause la chaîne hiérarchisée dans laquelle il est imbriqué, cette chaîne qui est si pesante sur la vie de l'enseignant, de l'élève. Celui-ci n'a pas de statut ou du moins considérons-le comme implicite, il termine la chaîne : il est celui qui ne peut rien et contre lequel on peut tout.

Symboliquement, l'enseignant a droit de mort sur l'élève.

La relation maître-élève ainsi conçue, est en fait une relation de dépendance instituée, basée sur le pouvoir de l'adulte, ou pouvoir de la force (pouvoir avec lequel chacun d'entre nous essaie de rompre, c'est le sens fondamental de l'attitude non-directive), mais surtout sur le pouvoir du maître, par le **pouvoir institutionnel** qui lui est confié et qui détermine sa tâche. Il est le représentant de l'idéologie autoritaire, il est perçu comme détenteur et dispensateur du savoir.

Ce schéma, c'est le statut de l'enseignant, imposé par l'idéologie dominante, et favorisé par les structures de la scolarité et le fonctionnement des établissements :

- Présence obligatoire ;
- Programme obligatoire ;
- Rythme d'acquisition obligatoire (année scolaire = unité d'enseignement) ;
- Ordre obligatoire ;
- Langage «*correct*» obligatoire ;
- Le maître est obligatoire, il est et demeure le seul éducateur autorisé (spécialisation oblige...) dans l'enceinte de l'école.

Ce schéma, c'est aussi, qu'on le veuille ou non, celui de la classe Freinet, qui apparaît sous un jour différent, en vertu d'outils, de techniques, de relations différentes de la classe traditionnelle, mais non d'une composition sociologique qui reste identique et traversée de ce fait initialement, par le même flux idéologique.

Disant cela, il ne faut pas nier la spécificité de la classe Freinet dans cette école capitaliste, mais il est indispensable d'en reconnaître les limites si nous voulons prétendre sérieusement à la mise en place d'une éducation populaire pour demain.

Les structures de travail adoptées dans nos classes, sont presque toujours le résultat d'un compromis que nous faisons nous-mêmes, c'est-à-dire que nous imposons implicitement aux enfants. Les causes en sont multiples : règlements de l'école, effectifs, programmes...

Ainsi, nous introduisons dans la classe, les ferments révolutionnaires que sont nos techniques de travail et nous les remettons en cause par le processus d'institutionnalisation qui vise à instaurer un compromis entre la liberté d'expression, les directives de l'institution et l'idéologie dominante.

Ces deux dernières en sortent **réhabilitées**. Et, seul adulte parmi le groupe d'enfants, on est tenté par besoin de sécurité, par peur du débordement, par souci de fournir l'image d'un individu responsable, de favoriser l'organisation du travail dans le sens qui nous agrée.

Au cours d'une réunion, un copain a eu la lucidité et le courage d'admettre qu'il utilisait la position de leader de ses élèves, pour faire passer son propre désir répressif, le tout inconsciemment bien sûr : la réflexion déclenchée par la présence des camarades du groupe, dans sa classe en fonctionnement, lui avait permis d'en prendre conscience.

#### NOUS SOMMES TOUS CONCERNÉS PAR CELA :

Qu'ont à voir avec l'**idéal** poursuivi par le mouvement :

- La division du temps de travail suivant les directives du tiers-temps ;
- Le découpage qui, dans certaines classes, conduit à laisser au travail manuel la portion congrue ;
- La correction systématiquement collective du texte libre ;
- L'exploitation grammaticale du texte libre ;
- L'entretien obligatoire ;
- La correspondance obligatoire ?
- Etc.

Pourquoi parlons-nous si peu du conflit, de la déviance, pourtant latents dans toutes les classes ?

#### ... PARCE QUE NOUS LES REPRIMONS

Parce que, seuls responsables de nos classes, nous ne pouvons avoir que trop tendance à les réprimer, et les enfants moins la force de nous le reprocher !

Qu'on y réfléchisse bien cependant : tout groupe social ne progresse, n'évolue, ne se transforme et ne peut prétendre s'organiser par une gestion collective que si elle prend en compte conflits et déviances.

On n'accorde jamais assez d'importance aux troubles introduits par ceux qui refusent la loi du groupe.

Si, réellement, c'est le groupe — et non l'adulte — qui est l'interlocuteur du déviant, il sait prendre en compte l'opposition et il en bénéficie en retour.

Par exemple, un refus obstiné de participer à une activité obligatoire ne correspond pas à une attitude purement négative :

L'électricité d'abord, que nous utilisons beaucoup. Méfions-nous des prises trop multiples, des raccords plus ou moins bien isolés, des bricolages vraiment hasardeux. Si nous utilisons de vieux moteurs, de vieux transfos, veillons à les rendre inoffensifs quand nous les avons sortis de leur cadre d'origine et lorsque nous hésitons, demandons conseil à un spécialiste. Quand les enfants bricolent avec le courant électrique, il est nécessaire de leur donner le souci de la sécurité, cela fait partie de l'éducation : maintenant pour qu'il n'y ait pas d'accident, plus tard pour qu'ils ne jouent pas avec inconscience avec le danger.

On peut en dire autant de tout ce qui brûle et qui peut exploser mais je voudrais faire un sort particulier aux produits plus ou moins toxiques pour lesquels on recommande aux professionnels des précautions draconiennes et qu'on voit parfois entrer en classe avec l'indifférence du maître. A commencer par l'essence et le white-spirit pour le nettoyage des caractères d'imprimerie ou des plaques de monotypes. Il n'y a pas trop de

Trois réactions sont possibles :

- L'adulte réprime ;
- L'adulte laisse faire ;
- Le groupe prend position. Et si le groupe réprime à son tour, le déviant reviendra à la charge, et les institutions en bénéficieront.

Dans nos classes, malgré nos bonnes intentions, malgré notre conscience des implications et des conséquences idéologiques de notre attitude pédagogique, nous sommes souvent démunis, maladroits ou impuissants.

Donc, dans le contexte institutionnel et politique qui est le nôtre, une pédagogie à inspiration non directive, n'est qu'un pis-aller, elle n'est qu'une réponse partielle à l'autoritarisme institué, un moyen de se créer l'illusion que le pouvoir est partagé. C'est vrai.

En dernier ressort, l'interlocuteur des parents et de l'administration, ce n'est pas le groupe, c'est l'enseignant, c'est vrai aussi.

Mais cela changera-t-il, cela pourra-t-il changer (y compris dans une société socialiste) tant que chacun restera enfermé dans sa classe, avec ses élèves, pour les mater indéfiniment ?

Il nous faut travailler davantage en unités pédagogiques, il faut décloisonner les classes, il faut instituer des rapports politiques dans l'école.

Il n'y aura pas de pouvoir collectif et donc, de vrai pouvoir des enfants à l'intérieur des seuls murs de la classe. Mais, ne nous faisons pas d'illusions, rien de profond ne se fera dans cette société, et l'introduction dans le système scolaire actuel d'îlots pédagogiques révolutionnaires ne suffira pas à faire la révolution.

Mais, elle peut contribuer à justifier et renforcer l'action militante, en offrant aux enseignants et aux enseignés un vécu qui est prospective, **en agissant davantage au sein de l'institution, comme analyseur des contradictions du système et de l'idéologie dominante.**

C'est au mouvement de faire clairement ce choix stratégique et à chaque camarade de faire l'effort d'y participer.

## Evolution du statut du maître. Niveau d'intervention :

Jacky pense qu'il faut essayer de faire évoluer son statut, sur la base d'une relation qui tend à dépasser la relation d'autorité entre individus en fonction, pour la transformer en une relation entre des personnes responsables. Ceci dans le cadre de la classe, bien entendu, puisque c'est le seul niveau institutionnel au sein duquel il soit possible d'agir relativement librement, en introduisant des conditions matérielles et des rapports sociaux

renouvelés, une dynamique organisationnelle, le tout conduisant à une nouvelle idéologie. Mais, la classe n'est pas un milieu clos. Il y a l'institution interne (la classe) et l'institution externe (établissements, parents, système scolaire, église et surtout la vie active qui attend les enfants) qui exigent sans cesse un compromis.

## Niveau d'intervention du maître :

En dépassant cette relation d'autorité, le maître tend alors vers une transformation de la relation maître-élève, en une relation non-directive, laquelle relation est indispensable dans une classe en marche vers l'autogestion. Mais il est évident que relation non-directive ne signifie pas absence d'intervention du maître. Au contraire, celui-ci est bien présent, il participe pleinement à la vie du groupe, il n'a pas une attitude neutre, il est engagé pleinement dans l'action du groupe et dans la vie de l'enfant ; le maître est acteur, il lui est impossible d'être autre chose (uniquement observateur par exemple) de par son statut d'adulte, et de par sa situation institutionnelle. Ainsi, notre pratique quotidienne est faite d'écoute et d'aides sollicitées, elle est aussi ponctuée d'interventions plus ou moins sereines, marquées d'un reliquat d'autoritarisme.

Le maître intervient par son attitude, ses propos, ses actes, ses intentions, son angoisse, par sa seule présence, à supposer qu'elle soit muette et inerte. Aussi, le maître est d'abord un intervenant.

Jean-Paul Boyer pense qu'il n'y a pas de relation non-directive pure, puisque le maître intervient de toute façon ; il ne peut que tendre vers une attitude **d'intervenant non-directif.**

## Le maître intervient à des niveaux différents :

- **Au niveau de la formulation** : il aide à expliciter les désirs, les intentions qui émanent d'un groupe ou d'un individu, il reformule quelquefois.

- **Comme analyste du groupe** : il peut rappeler des décisions prises, sans toutefois devenir la mémoire du groupe ; il renvoie au groupe sa propre image par une analyse succincte d'une situation vécue par le groupe ; il joue le rôle de miroir.

- **A un niveau institutionnel** : groupe-classe, école, etc., il règle quelquefois les problèmes urgents à régler, par souci d'efficacité.

- **Comme analyste du groupe** : il peut rappeler des décisions prises, sans toutefois devenir la mémoire du groupe ; il renvoie au groupe sa propre image par une analyse succincte d'une situation vécue par le groupe ; il joue le rôle de miroir.

- **Au niveau des propositions et des critiques** : il intervient au même titre que les enfants, en tant que membre du groupe, son intervention ne consiste pas à imposer ses désirs comme des réalités.

- **Au niveau de la prise de conscience** : il aide à révéler des prises de conscience individuelles ou collectives, face à une situation donnée.

Enfin le maître a un rôle très important par son intervention, pour découvrir et révéler au groupe le rôle des **analyseurs naturels** (déviants, contestataires, etc.) dans la vie collective.

L'intervention du maître n'est donc pas neutre, elle est essentiellement liée à des **causes institutionnelles** (statut idéologique du maître) et à des **raisons d'efficacité**, à cause du temps institutionnel très court.

C'est ce qui fait dire à Lourau lorsqu'il raconte son expérience à Aire-sur-l'Adour en 1964 dans *Analyse institutionnelle et pédagogie* (1) : «... Je n'ignore pas que j'interviens dans la spontanéité du groupe. Je voudrais qu'ils (ses élèves) analysent leurs impressions, afin d'avancer. Le temps institutionnel nous presse : horaires, programmes, examens... »

Pour la suite de ce débat nécessaire, envoyez vos réflexions étayées, si possible, d'exemples concrets à : Jean-Paul BOYER, école publique, rue de la Chaussée, 44650 Legé.

# Ne pas oublier la sécurité

M. BARRE

## PLASTIFICATION

La fiche qui suit avait été envoyée pour le F.T.C. Compte tenu du danger que présente le trichloréthylène, nous n'avons pas voulu l'inclure dans une série de fiches destinée aux enfants mais des camarades ont insisté pour que le procédé soit communiqué aux maîtres qui en feront l'usage qui convient.

### Si tu veux plastifier une fiche, un pochoir :

(Une fiche ainsi traitée peut être trempée dans l'eau, un pochoir peut servir plus de 500 fois.)

Il te faut :

- Un récipient en verre ;
- Une cuillère (pas en plastique) ;
- Une paire de ciseaux ;
- Des pots de yaourt (vides) en plastique ;
- Du trichloréthylène (attention ! produit dangereux dont les vapeurs sont nocives et inflammables, travailler à l'air libre).

1. Prends deux pots de yaourt. Enlève les bords et le fond qui sont trop épais.

2. Découpe le reste en lambeaux.

3. Verse un doigt de trichlo dans le récipient de verre et jette dedans les lambeaux de plastique.

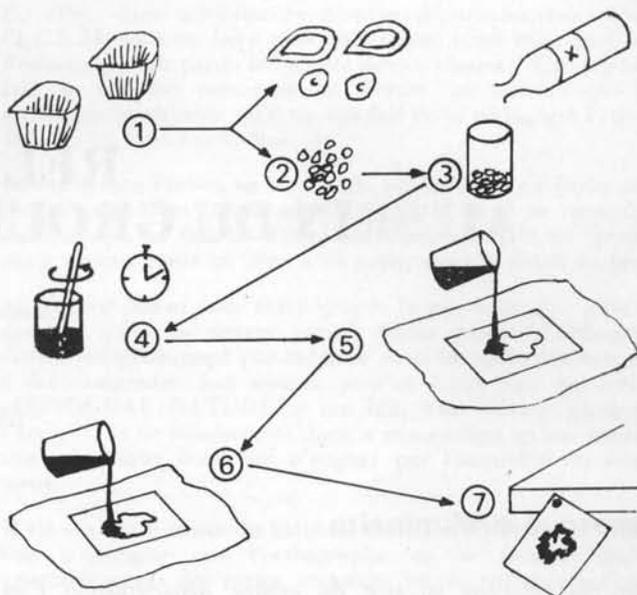
4. Mélange avec la cuiller pendant 10 mn. Les lambeaux ont disparu. On obtient une pâte liquide qui est du plastique liquide.

5. Sur une table protégée par du papier (pas par du plastique) dispose la fiche, le pochoir à plastifier. On peut verser le plastique liquide ou l'étaler au pinceau.

6. Fais de même sur l'autre face.

7. Il n'y a plus qu'à laisser sécher une heure en suspendant la fiche ou le pochoir par un coin.

On peut faire le même travail avec du polystyrène expansé dissous dans la benzine.



La fiche qui précède nous amène à poser le problème de la sécurité. Bien sûr pas de la façon où on le pose trop souvent : « la responsabilité de l'école (et plus spécialement du maître) est-elle engagée ? », mais en examinant avant tout l'intérêt réel des enfants.

Interdire de courir dans la cour, parce que cela pourrait provoquer des accidents, va à l'encontre des besoins des enfants et la véritable sécurité est de leur apprendre à courir sans se bousculer. La pédagogie Freinet ne consiste pas à surprotéger l'enfant mais l'aider à surmonter les dangers possibles.

Néanmoins on peut se demander si nous évaluons toujours avec lucidité les risques pris quotidiennement et si nous sommes toujours en conformité avec notre respect de l'écologie, notre refus des pollutions, lorsque nous bricolons des installations, lorsque nous utilisons des « trucs » impliquant la manipulation de produits toxiques et dangereux. Ce n'est évidemment pas le bricolage qui est répréhensible en soi car il peut être beaucoup plus formateur à la notion de sécurité que l'utilisation routinière d'appareils ou de manipulations courantes. Encore faut-il avoir en permanence ce souci de la sécurité des enfants et l'on frémit parfois de voir manier inconsidérément des forces redoutables.

L'électricité d'abord, que nous utilisons beaucoup. Méfions-nous des prises trop multiples, des raccords plus ou moins bien isolés, des bricolages vraiment hasardeux. Si nous utilisons de vieux moteurs, de vieux transfos, veillons à les rendre inoffensifs quand nous les avons sortis de leur cadre d'origine et lorsque nous hésitons, demandons conseil à un spécialiste. Quand les enfants bricolent avec le courant électrique, il est nécessaire de leur donner le souci de la sécurité, cela fait partie de l'éducation : maintenant pour qu'il n'y ait pas d'accident, plus tard pour qu'ils ne jouent pas avec inconscience avec le danger.

On peut en dire autant de tout ce qui brûle et qui peut exploser mais je voudrais faire un sort particulier aux produits plus ou moins toxiques pour lesquels on recommande aux professionnels des précautions draconiennes et qu'on voit parfois entrer en classe avec l'indifférence du maître. À commencer par l'essence et le white-spirit pour le nettoyage des caractères d'imprimerie ou des plaques de monotypes. Il n'y a pas trop de

problème si on se contente d'un usage modéré sans avoir peur d'aérer mais il arrive que des enfants répandent le liquide assez abondamment pour être étourdis par les vapeurs dégagées. J'en ai même vu, qui, s'étant sali les mains et les bras, se faisaient la toilette à l'essence. Bien entendu la peau absorbe les solvants (on a vu des bébés présentant des symptômes d'éthylisme après une friction alcoolisée trop généreuse) et ceux-ci, en décapant au passage les enduits cutanés naturels, pénètrent avec l'encre qu'ils devaient enlever, provoquant l'absorption d'une quantité de produits toxiques, notamment plomb, mercure, etc.

Quand on connaît les exigences (légitimes) de la médecine du travail face à la manipulation de certaines matières nocives, on ne peut qu'être surpris de voir la légèreté avec laquelle on laisse parfois manipuler de tels produits par les enfants. Il faut se rappeler que l'alcool (même celui du duplicateur) enivre, que l'acétone et surtout le trichloréthylène dégagent des vapeurs toxiques, que le polysty-

rène se décompose au delà d'une certaine température, d'où la nécessité de le découper avec un faible courant. Il faut penser aussi aux bombes de vernis, de fixateur ou de peinture en aérosol qui ont pour propriété de vernir également les bronches de tous ceux qui respirent leur brouillard.

Mon but n'était pas de dresser un catalogue de tout ce qui peut être dangereux, autant à l'école que dans les autres milieux, encore moins de pousser à l'inertie par crainte des dangers : l'école traditionnelle avec ses interdits ne prépare pas à la sécurité véritable, elle se protège elle-même, c'est tout. Je voulais simplement raviver votre vigilance et inciter à associer les enfants à cette vigilance.

Si vous avez des remarques à faire sur une conception active de la sécurité, refusant de jeter un voile d'ignorance sur tout ce qui est dangereux mais aidant les enfants à ne prendre que des risques lucidement calculés, écrivez-nous.

## RELATIONS AU SEIN DU GROUPE DEPARTEMENTAL

Claude MOTTIER

### Remarque préliminaire

Parler des relations au sein du groupe départemental c'est évoquer aussi toute relation au sein de l'I.C.E.M.

Les relations entre les personnes venant au groupe départemental sont marquées au coin d'une ambiguïté jamais bien clairement avouée et qui pèse sur elles.

Au groupe Freinet vient qui veut, on ne refuse personne ; au groupe Freinet vient celui qui pratique la pédagogie Freinet.

Il y a une contradiction toujours possible car peut-on dire qu'on accepte quiconque veut bien venir et déclarer en même temps que les gens du groupe sont les représentants de la pédagogie Freinet serait-ce dans sa diversité et son actualité ?

De cette ambiguïté, tout membre du groupe en a plus ou moins conscience mais comme en raison du principe de liberté qu'il prône, le groupe est bien obligé de s'en accommoder, on respecte le statu-quo. Tout ce qui vient mettre les points sur les i fait émerger l'ambiguïté en question et les sentiments de porte-à-faux, d'insuffisance, de culpabilité même qui en forment la traîne.

Seule, l'amitié entre les camarades peut faire contre-poids à ces sentiments d'insuffisance vécus en classe et au sein du groupe.

Mais cette amitié ne nous libère pas de l'ambiguïté car si elle fait contre-poids aux sentiments négatifs en tant que telle, elle engage.

Elle engage aussi sur le plan du travail, de l'action, du militantisme qui, seuls au sein du groupe représentatif peuvent cautionner l'amitié en question. Cet appel au militantisme que l'amitié favorise fait aussi émerger l'ambiguïté dont je parle plus haut.

Supposons que l'on veuille faire en sorte que cette ambiguïté disparaisse en supprimant un des deux principes contradictoires.

### I. — On n'accueillera seulement ceux qui représentent la pédagogie Freinet dans leur classe, serait-ce dans sa diversité.

La question se pose toujours : «*Puis-je faire dans mes conditions de travail ce que je crois être la pédagogie Freinet ?*»

Autre remarque : «*Ce que je crois être la pédagogie Freinet, est-ce la pédagogie Freinet ?*»

Corollaire : si chacun parle ainsi, qui dans le groupe a raison freinétiquement parlant ?

Applications pratiques.

#### I. Il y a une autorité reconnue.

Les anciens ou les plus prestigieux représentent dans le groupe dans ce cas, l'autorité de Freinet. Une autorité de référence.

Et le groupe gravite autour de cette autorité, rejetant inconsciemment plus ou moins ceux qui semblent s'en écarter.

Alors si cette autorité est inconsciemment (bien plus que consciemment d'ailleurs) reconnue, le groupe ne peut s'enrichir de personnalités nouvelles, originales et influentes, le groupe ne peut que phagocyter de nouveaux membres qui ne font leur intégration qu'au prix de leur vassalité.

Quand une telle autorité sous-jacente s'installe ainsi, le ou les porteurs de l'autorité deviennent «indispensables» et surtout pensent qu'ils le sont.

Le groupe est bloqué. Il peut être assez nombreux dans la mesure où un nombre assez grand de camarades trouvent leur équilibre à y demeurer dans l'obéissance. Mais il ne se renouvelle pas donc il s'appauvrira et s'anémiera à terme.

## 2. Il n'y a pas d'autorité reconnue.

Pas d'anciens reconnus qui font autorité ; tous au même niveau d'influence, chacun ayant personnellement également raison.

Alors le manque d'autorité unique centralisatrice va se faire sentir. Et coûte que coûte le groupe s'efforcera d'établir des règles et des idées communes qui feront à leur tour autorité, s'il ne veut pas éclater. Cela aboutit à la direction collégiale qui est peut-être sentie plus imposante ou contraignante ou rejetante encore par les membres ne faisant pas partie du comité directeur.

Le manque d'idées reçues par la transmission des anciens fait que l'on se crispe davantage sur des notions faites sur le tas certes, mais assez pauvres, sans humus ni chaleur, dans le but obsédant d'unité du groupe.

Il n'est pas sûr cependant que cette dynamique de «*crispation collégiale*» soit suffisante à terme à maintenir l'unité du groupe.

Je pense que cette crispation d'un noyau du groupe se caractérise en fait par, d'une part, son manque d'autorité réelle : elle n'influence guère et d'autre part, par son agressivité de ton et d'allure, agressivité où se lit l'impuissance et la froideur de la relation.

La phase collégiale prépare alors la phase d'éclatement ou d'atomisation qui consommera la fin du groupe en tant que telle.

## II. — On accueillera quiconque au groupe en reconnaissant à chaque membre le droit de pratiquer ou non la pédagogie Freinet ; les membres ne seront plus représentatifs de cette pédagogie.

Nous avons alors un groupe informel où toutefois il est implicitement reconnu comme règle que le simple fait de se rencontrer est toujours une bonne chose.

On peut encore se rencontrer pour discuter métier puisque nous sommes enseignants mais, n'ayant aucun schéma directeur, aucun projet mobilisateur, le groupe ne peut que sombrer dans le verbalisme.

Il est bon de se rencontrer la première fois : «*Tiens, ça fait du bien de se rencontrer.*»

Mais la seconde fois sera un peu moins bonne.

Et à la nième fois ne succédera pas une nième plus une fois.

Quant à croire qu'il est bon seulement de se rencontrer de personne à personne... C'est bien avant la nième fois que le groupe serait dissous, car le métier nous était commun. Alors que si l'on fait fi du métier, que reste-t-il ? Et si malgré tout la rencontre libre est la meilleure des choses, alors pourquoi s'obliger de rencontrer à heure et lieu fixés et seulement entre enseignants alors que la libre rencontre (la meilleure) peut se faire n'importe où, n'importe quand avec n'importe qui... au hasard ; selon notre bonne fortune.

Mais à la réflexion une objection me vient à l'esprit. Car si quelques fidèles prennent sur eux de continuer d'organiser de telles rencontres (je pense aux réunions de secteur), il y aura toujours de la clientèle... de passage.

En effet le hasard ne fait pas si bien que cela les choses dans notre monde et beaucoup de gens crèvent de solitude. Et dans le secteur elles trouvent un peu de tièdeur qu'elles viendront rechercher jusqu'au jour où lasses d'attendre quelque chose d'autre en plus qui ne vient pas, elles iront voir ailleurs. Surtout si, entre temps leurs affaires tant personnelles que professionnelles se sont un peu améliorées (on n'a plus besoin du groupe), ou nettement détériorées (on n'ose plus y aller, on n'en a plus le courage, risquant alors de sombrer à nouveau).

Toujours est-il qu'une fois de plus on retrouve transposé le schéma du chapitre précédent quand des anciens font autorité. Il y a ceux qui prennent sur eux d'organiser les rencontres, une minorité, et une majorité qui joue le rôle de clientèle et qui par sa désinvolture n'est partie prenante de rien.

Il est vrai que si, responsable, on prend sur soi de perpétuer ainsi des réunions, on se demande de quoi le nouveau venu pourrait-il être partie prenante s'il n'y a aucun principe directeur ni projet commun.

Des deux chapitres qui se répondent, je tire comme premier enseignement en forme de question :

Peut-on faire vivre un groupe qui maintiendra sa cohésion d'une part et de l'autre dans lequel personne ne jouera le rôle de vassal ni d'assisté ?

Avec l'obtention de ce double résultat, nous aurions l'image qu'un groupe I.C.E.M. peut valablement vouloir se donner de lui-même. Mais je crains fort que ce soit infiniment plus facile à dire qu'à réaliser.

## L'ambiguïté demeure et est alimentée au sein du groupe.

En effet, dans combien de groupes départementaux et/ou à l'I.C.E.M. ose-t-on faire plus qu'évoquer toute cette part «*non Freinet*» qui fait partie intégrante de nos classes ? Car y a-t-il en fait un ou une camarade en France ou ailleurs qui peut sérieusement affirmer qu'il ou elle fait de la pédagogie Freinet à 100 %. (A Vence peut-être...)

Des n % non-Freinet on n'en parle pas ou si on en parle, on en parle comme d'un compromis alors que, là aussi, en responsable de sa classe, on fait sa classe, son métier et qu'il ne devrait y avoir aucune honte ou gêne à en parler dans le détail au besoin.

«*Comment fais-tu pour l'orthographe ?*» par exemple ; c'est une question qu'on ne devrait jamais éluder puisque l'orthographe libre n'est absolument pas instituée dans les mœurs et que s'il y a des camarades, fort sérieux, je n'en doute pas, qui écrivent «*ORTOGRAF NATUREL*» (au fait, c'est comme ça que ça s'écrit ?), ils ne représentent dans le mouvement qu'une tendance très minoritaire donc qui n'engage pas l'ensemble du mouvement.

Il est vrai qu'il existe du matériel C.E.L. d'orthographe. Mais si l'on n'enseigne pas l'orthographe en la faisant découler «*naturellement*» des textes, enquêtes, toutes techniques Freinet, ni en complétant cet enseignement avec le seul matériel C.E.L., autant dire qu'on n'enseigne pas l'orthographe selon la pédagogie Freinet et qu'il vaut mieux n'en point parler.

Rien ni personne ne nous dicte impérativement de passer sous silence notre part «*non-Freinet*» mais il y a comme une coquetterie ou comme une honte (fausse ou non) on a une gêne à la développer même si on la reconnaît. La règle implicite serait qu'on n'est pas aux réunions pour cela mais pour parler comment l'on fait les techniques Freinet. Ajoutons que lorsque l'on parle de sa pédagogie Freinet, on expose plus complaisamment ses réussites que ses échecs bien que l'on parle de ceux-ci plus d'une fois mais sur le plan de la délectation morose comme pour vider son sac... dans le groupe.

Ainsi très schématiquement bien des camarades parlent de leur classe ainsi :

Ses «*réussites*» Freinet mises en exergue sur le ton de l'enthousiasme. AFFECTIF.

Ses «*échecs*» Freinet sur le ton de la plainte. AFFECTIF.

La part «*non-Freinet*» étant pudiquement tue ou suggéré comme à regret, comme un aveu vite fait. AFFECTIF.

En somme, on ne présente de sa classe qu'une face, celle qui est sensée intéresser le groupe, car seule «*moderne*». Mais l'inauthenticité par défaut d'un tel témoignage entretient une illusion dans l'esprit de l'auditoire et des nouveaux inexpérimentés en particulier et contribue à l'auréole qui dans l'esprit des autres entoure l'image que l'on se fait de celui qui s'exprime.

Jusqu'à temps que l'on s'aperçoive que la première image était un peu trop idéale pour correspondre tout à fait à la réalité. Mais comme l'ombre (la partie non-Freinet) n'est jamais plus qu'évoquée, l'ambiguïté demeure.

Si j'observe mon groupe de Seine-Maritime, il me semble toutefois que l'on va vers plus d'authenticité, moins de fausse honte, moins de cachotteries, et c'est comme si les classes ainsi racontées étaient moins Freinet dans l'image qu'on en donne. Ce serait un certain retour à sa vérité par l'aveu de sa propre contradiction vécue.

Mais ne nous leurrions pas, la volonté de donner de sa classe la vraie image pleine et contradictoire si elle a l'avantage insigne de permettre aux autres de s'y reconnaître, mêmes problèmes, même difficultés, fait par ailleurs qu'elle atténue la part de fiction, d'utopie tentante que l'image concentrée que la réussite éveille. Ou bien elle fait tellement apparaître ce qu'il en coûte de mener à la réussite une expérience qu'elle rabote ainsi chez les autres les ailes de l'enthousiasme et l'énergie présentement disponible pour tenter quelque chose de nouveau dans sa classe. On retourne chez soi un peu rassuré ce qui est positivement considérable mais sans grand élan non plus et sans cette vision en bleu qui a tant contribué à donner le cachet poétique aux classes Freinet.

S'il fallait ainsi continuer dans le sens de plus d'authenticité, nous serions dans notre phase de «cinéma vérité» qui ne peut déboucher que sur plus d'authenticité encore et de lucidité et mieux faire découvrir les failles des institutions et en particulier celle de l'ECOLE que nous contribuons tant à maintenir à l'I.C.E.M. Non sans raisons.

**La plus grande lucidité conteste l'institution-école. Le groupe a besoin de reconnaître l'institution-école pour maintenir sa présence.**

A peine transposé c'est évoquer un débat proche de celui qui à l'I.C.E.M. constamment oppose ceux qui veulent faire la révolution dans la société pour pouvoir ultérieurement définir dans une société nouvelle une école nouvelle et ceux qui pensent que c'est à même nos classes entre autres lieux d'intervention que l'on prépare une société nouvelle donc qu'il importe d'entreprendre dès maintenant, où nous sommes, dans nos conditions très compromettantes et limitatives, la révolution pédagogique.

De ce duel stratégique les tenants de la «révolution pédagogique» à l'I.C.E.M. sortent toujours vainqueurs car c'est l'axiome du groupe Freinet. Il ne pourrait abandonner ce point de vue qu'en se sabordant.

D'où en résumé :

1. Travail dans l'école ou pas d'école (voir Illitch).
2. Travail dans l'école capitaliste ou impossibilité de travailler dans l'école capitaliste d'où nécessité d'une révolution sociale préliminaire pour définir une nouvelle école.

Je ne m'étendrai pas davantage à ce sujet car c'est hors de notre propos mais il fallait évoquer ce débat car il est en partie responsable que bien des militants préfèrent par exemple s'engager sur le terrain politique que sur le terrain pédagogique ce qui explique (en partie, en partie seulement, nous le verrons plus loin), le problème du recrutement à l'I.C.E.M. en général et dans les groupes en particulier.

### Le militantisme dans le groupe.

Le groupe Freinet, la pédagogie Freinet se définissent sans ambiguïté par une forme de lutte dans notre société. Le groupe qui se dit Freinet doit se justifier en donnant et en se donnant l'image qu'il lutte réellement pour changer quelque chose ici dans le domaine de l'école.

Mais l'ambiguïté dont j'ai parlé plus haut et sa prise de conscience progressive contribuent à faire douter de plus en plus de la portée du militantisme Freinet. Ce qui explique peut-être que, plus que naguère, on se rencontre dans les groupes plus pour se rencontrer que dans la volonté de réaliser une œuvre commune. Le militantisme se vide de son contenu et de son pourquoi. Ou alors dénonçant ici les conditions de travail, là autre chose, le tout négativement, on accuse en quelque sorte la société capitaliste de ne plus laisser prise à une pédagogie Freinet

ou d'avant-garde alors que le positif dans l'ancien militantisme était de prouver que dans l'école capitaliste quelle qu'elle soit on pouvait toujours faire quelque chose.

Le militantisme d'antan, du «on peut toujours» était à la fois exigeant, projectif dans le futur, optimiste et peu lucide mais positif et tonique.

Le militantisme de dénonciation des impossibilités de créer dans le système est plus lucide puisque dénonçant la réalité mais il n'attend plus guère de l'action de chacun de créer positivement à partir de ses propres conditions de travail, il est négatif — laissant apparaître quelque chose comme de l'impuissance.

### Mai 68.

Depuis mai 68 et le rush vers le mouvement Freinet en particulier, certaines choses ont changé qu'on le veuille ou non, même si elles se concrétisent peu dans le tangible. Au flux 68 vers le groupe de gens tout à coup impatients, l'inévitable reflux emportant la plupart des impatients a fait découvrir à la fois la petitesse du mouvement et son refus de toute impatience car toute œuvre Freinet est œuvre de grande patience, il en coûte en énergie et en temps d'œuvrer dans notre sens.

L'après 68 est toujours marqué par le goût des actes d'impatience avec tous ses gauchismes et assimilés. Ce qui désoriente les permanents ou fidèles du mouvement devant ce va et vient continu de gens qui envahissent les classes pour mieux disparaître et de tous ceux qui viennent voir au groupe du bout des pieds. (Tous ces curieux ne sont pas des «gauchistes», d'ailleurs on en reparlera.)

En fait cette «gonflette» de 68 nous a plutôt désorientés qu'entre chose et il semble bien qu'en 74 nous ne sommes pas plus forts qu'avant 68, au contraire. Dans les groupes, lors des réunions, on réapprend à se compter. Comptons-nous.

### L'après 68 et l'administration.

J'ai été convoqué après 68 à un mini-stage départemental de l'Éducation Nationale avec en majorité des inspecteurs. L'adjoint à l'inspecteur d'académie vantait 68 et le nouvel esprit. Était-il à gauche ? Peu importe ici. L'administration a tenté et tente encore de récupérer l'après 68 par les nouvelles instructions en particulier, et elle a fait sans scrupule appel à ceux qu'elle méprisait tout particulièrement, les instituteurs Freinet. Ceci explique mieux encore le flux de personnes inconnues dans les classes tant soit peu d'avant-garde.

### Les possibilités d'accueil d'un groupe.

De tout ce que j'ai dit il semble clair que ce fut un leurre cette ouverture tous azimuts du groupe. Nous avons cru en ce temps et tout à coup aux vertus du prosélytisme alors que la formation Freinet ne peut-être que l'effet d'un long compagnonnage.

Des gens hors groupe objectent souvent que bien des personnes seraient intéressées à venir au groupe mais ou bien elles ne savent même pas qu'il existe ou bien elles ne savent à qui s'adresser.

C'est peut-être dommage en effet mais ayons le sens de la dynamique de notre groupe. Notre groupe maintenant restreint ne peut intégrer par compagnonnage que peu d'individualités à la fois qui pouvant s'informer, écouter, travailler, parler, s'exprimer, y rire, y vivre, découvrent chemin faisant que le groupe Freinet c'est plus que la pédagogie Freinet, c'est une manière de vivre.

Il découle de ceci que, puisqu'on ne peut jamais d'ailleurs préjuger qui va rester au groupe et s'y intégrer ou non, il faut laisser les portes constamment ouvertes, mais aussi que seule une majorité soudée pouvant intégrer des éléments minoritaires, il ne faut pas souhaiter un afflux soudain d'éléments nouveaux. Le groupe n'a pas les possibilités de les intégrer tous et les non-intégrés passant à côté du compagnonnage passent par le fait à côté du caractère positif essentiel d'un groupe Freinet.

# Livres et revues

## Geneviève BOULANGER L'ÉTUDE LONGITUDINALE DE L'ENFANT

Privat éditeur.

Voici un petit livre dont la lecture peut rendre service aux camarades de l'I.C.E.M. qui cherchent comment étudier l'enfant. S'engager dans cette démarche interdit de partir à l'aveuglette en notant tout ce qui se présente à l'esprit dans n'importe quel ordre. Au départ il faut une intention, une hypothèse de travail et le sens de la signification des faits. En lisant ces pages vous aurez des lumières à la fois sur la méthode et sur le fond.

Mme G. Boulanger n'est pas une inconnue pour nous, elle a contrôlé le dossier de psychologie n° 75 et nous a aidé beaucoup à conduire le stage de Tours en 1971. Elle n'a pas été formée par la filière philosophique mais par une longue série de recherches et de travaux sur le comportement des enfants. Elle a déjà publié trois ouvrages dont *Les cris de l'enfant* chez Vrin en 1968, qui a aidé D. Poisson à étoffer son dossier expliquant le sens des cris de son petit garçon à partir d'une bande sonore. Enfin elle retient de la pédagogie Freinet sa valeur formatrice et sa valeur thérapeutique. Elle le dit et elle l'écrit.

A la vérité, le titre *L'Étude longitudinale de l'enfant* nous prépare à suivre une ou plusieurs études d'enfants de la naissance à quinze ans, comme Gesell par exemple. Or, la manière de l'auteur est différente. Elle procède par étapes d'âges, en expliquant d'abord en quoi a consisté son travail et celui de ses collaborateurs, quels résultats elle a obtenus et la position des chercheurs actuels sur le problème posé sans oublier une large bibliographie faisant référence aux travaux cités.

Son livre est donc jalonné par une suite d'études. Relevons dans l'ordre : les réactions émotives de la première enfance perçues à travers l'évolution des cris ; la conscience de soi qui se fait jour dès les premières réactions devant le miroir ; l'adaptation de l'enfant en dehors de la famille avec les problèmes de nourrice, de crèche et de situation économique.

Le chapitre relatif au développement intellectuel est remarquable par les conclusions qu'il suggère. Le fameux Q.I., tant décrié parce que mal utilisé, n'est pas fixé une fois pour toutes. Pour un enfant observé entre trois et dix ans on a constaté des écarts de 25 points simplement à cause du temps d'intérêt consacré par le père ou l'attitude compréhensive de l'instituteur. Il ne faut donc pas être fataliste car les parents, l'environnement social et l'école sont autant de facteurs importants. Nous en étions déjà persuadés mais la justification scientifique nous donne une assurance objective.

L'auteur arrive même à apprécier des éléments difficilement mesurables tels que la réussite, le style cognitif, l'acquisition des connaissances avec les facteurs qui interviennent.

L'auteur arrive même à apprécier des éléments difficilement mesurables tels que la réussite, le style cognitif, l'acquisition des connaissances avec les facteurs qui interviennent.

Enfin elle termine par trois études longitudinales de cas d'enfants qui avaient attiré l'attention sur eux dès leur plus jeune âge : une débile, une anorexique, et un aîné de famille nombreuse pauvre intellectuellement parce que frustré de sa part d'affection.

Sans psychanalyse, sans jamais mêler sa personne à son travail, en gardant toujours un vocabulaire simple, l'auteur apporte à notre réflexion d'abord, à notre désir d'étude ensuite, une matière riche qui nous aidera à percevoir et à classer.

H. VRILLON

## CHEMINS DANS LE LABYRINTHE ÉDUCATIF

Louis PORCHER

Editions E.S.F., collect. «Sciences de l'éducation».

Je n'arrive pas à voir exactement ce que peut apporter un tel livre. Je m'en excuse auprès de Louis Porcher.

Tout n'est pas à rejeter. Certains passages sont intéressants par l'analyse qu'ils font de certaines attitudes, de certaines situations, de certains préjugés (*Le pédagogue et les sciences de l'éducation*) : «A force de dispenser la vérité, l'enseignant s'est identifié à elle : il s'est mis à croire qu'il y avait une vérité définitive.»

Mais la longue, trop longue (par rapport au reste) partie historique (que ce soit *La naissance et l'évolution de l'instituteur* ou *La notion d'enfance à travers la littérature*), n'intéresse pas forcément l'éducateur ou le chercheur aux prises avec l'école (sans E) et les enfants (au pluriel) de 1975. Vous direz qu'il faut se distancier, comme le recommande Piaget, et analyser objectivement l'évolution des choses pour mieux comprendre l'actuel.

Fort bien !

Mais l'actuel, justement, je ne le retrouve pas trop dans cet ouvrage. L'école-caserne, la multitude de gamins hurlant à la récréation, remuants en classe, et souvent refusant d'apprendre, quitte à être dyslexiques. Ces

réalités non prises en compte, non analysées, non assumées, je ne crois pas au reste, à l'Homme que nous voulons former, au rôle attribué à telle ou telle chose.

Pourquoi agiter ces particularités non spécifiques, non statistiques, ces détails, que sont les moyens, les conditions données aux enseignants pour travailler ? On a trop l'impression que l'auteur ne «se mouille pas», et comme pour nous, c'est souvent le critère !...

Deux passages dominent, cependant : ● «Promouvoir l'éducation comparée» (notamment «Choses vues de l'éducation cubaine»).

● Et surtout «Faut-il avoir un corps» (fonctions pédagogiques du sport à l'école élémentaire).

En résumé, je regrette que des gens comme Louis Porcher, n'utilisent pas plus leur temps et leurs compétences, pour amorcer un véritable travail de collaboration et de recherches sur le terrain même de l'éducation. Je suis sûr qu'il en sortirait des ouvrages peut-être moins sages et réservés, mais oh combien utiles à l'éducation et aux éducateurs.

L'Université ouverte aux enseignants, aux travailleurs, aux jeunes...

Si c'est pour mettre sur pied, coopérativement un programme de formation continue, d'accord ! Quand ?

D'ailleurs, ce n'est pas impossible. Ignoré (pas encore entravé) par le ministère, ça se fait dans deux ou trois coins de France.

R. LAFFITTE

## LA HULOTTE N° double spécial 28-29 sur Les abeilles

Revue toujours aussi gaie et aussi richement documentée, au style bien simple, s'appuyant sur le vaste mouvement de protection de la nature des Ardennes. *La Hulotte* a des abonnés partout, en France et à l'étranger. A la base : des clubs de protection de la nature (C.P.N.), disposant d'un organe qui leur est réservé. A l'organisation, quelques animateurs dont l'infatigable Pierre Déom. Quelques camarades Ecole Moderne apportent leur soutien. Dans la nature, un foyer est en voie d'aménagement. Bref, *La Hulotte* est bien vivante, malgré les difficultés dont souffrent tous les périodiques. Mais le nombre de numéros encore disponibles diminue constamment. Un seul moyen : faites comme moi, soyez abonné à *La Hulotte*, 6, rue Saint-Bernard, 08200 Sedan. Vous y trouverez autant de bon temps que les enfants.

Roger LALLEMAND

# Courrier des lecteurs

Suite au débat sur la spontanéité :

Références : *L'Educateur* du 15-2-74 rapporte un article de M. Beaumont, I.D.E.N., suivi de réflexions du groupe de l'Yonne. Tout cela porte l'empreinte de la prudence et du bon sens.

Suit la contribution de C. Poslaniec (*Educateur* du 1-6-74) qui complète l'explication philosophique de la spontanéité par une hypothèse appuyée sur des arguments scientifiques et nous affirme que l'éducation peut provoquer un blocage irréversible.

Enfin dans *L'Educateur* du 5-10-74, G. Estève choqué par cette prise de position conteste en mêlant des arguments philosophiques à sa réaction profonde.

Le problème n'est pas nouveau, j'ai eu l'occasion voilà dix ans de répondre à une

interview tendancieuse d'A. Léontiev parue dans un journal français sur la spontanéité utilisée par la pédagogie Freinet. J'y reviens donc pour montrer le côté farfelu et bavard de la chose où l'on enfourche le même cheval qu'en parlant de liberté en politique.

Tout d'abord qu'est-ce que la spontanéité ?

On a dit : c'est faire ce que l'on veut, ce que l'on décide, sans suggestion, sans menace, sans crainte extérieure ou intérieure et l'on arrive ainsi sur un terrain voisin de l'authenticité de la personne. Celle qui parvient à mettre sur la même ligne ses pensées, ses paroles, ses actes, maîtrisant totalement ses difficultés profondes pour être au dehors et en dedans identique à elle-même. Et puisqu'on parle de paroles on aboutit à l'expression libre qui apporte aux autres les reflets des deux premières qualités.

A vrai dire, ces trois choses dont on parle beaucoup en pédagogie Freinet n'existent pratiquement pas à l'état pur dans la réalité. On les côtoie, on les approche. Elles vous attirent, vous conditionnent dans votre travail, vos réflexions, vos polémiques même sans qu'on puisse les prendre dans leur absolu. Ceux qui s'en croient les plus nantis, les plus imprégnés sont ceux-là mêmes qui lancent ces mots avec passion pour masquer leurs problèmes.

Nous sommes de simples humains qui avons oublié depuis longtemps le premier cri (spontané celui-là !) de la naissance pour nous construire progressivement avec tout le social que nous rencontrons. On a vanté le milieu riche. Voilà encore un terme bien difficile à définir. Les enfants d'aujourd'hui sont sollicités par des informations massives ; sont-ils mieux formés pour cela ? Que non ! Nous avons des bavards, des instables, des touche-à-tout qui ne réalisent rien ; c'est seulement l'action sur le milieu qui enrichit et non le contact passif.

A force égale ceux qui ont des occasions nombreuses de s'exercer en réfléchissant élaborent une méthode, acquièrent une maîtrise plus grande que ceux que l'on conditionne aux mécanismes. Toutefois, gardons-nous de mettre l'étiquette pédagogie Freinet sur les uns et pédagogie traditionnelle sur les autres, l'enfant n'est

pas un produit que l'on peut garantir avec un label et l'expérimentation n'est pas le propre d'une catégorie d'enfants.

Nuançons donc notre jugement et disons que face aux concepts cités plus haut comme absolus, la plupart des enfants occupent dans une zone médiane des niveaux plus ou moins élevés et les phœnix sont aussi rares que les idiots.

Reste la réflexion de C. Poslaniec sur le barrage physiologique qui passé un certain âge bloquerait tout progrès. Pour ma part je n'y crois pas. La science clinique est loin d'avoir atteint ce degré de précision sur la production de la pensée qui rendrait la psychologie inutile, il faut rester réaliste. La comparaison avec l'enfant-loup est fautive. L'enfant est un être qui crée son adaptation et il se trouve devant un autre être : le loup dont l'adaptation est innée, leur développement n'a pas de commune mesure et il s'ensuit donc un traumatisme grave et irréversible celui-là.

Face à ces rocs d'une vérité abrupte et hypothétique, que nous n'atteindrons jamais, contentons-nous de flotter en maîtrisant notre bateau dans le courant de vie qui nous convient le mieux.

Henri VRILLON

#### «Les dossiers ouverts» de *L'Éducateur*.

Réunis en atelier de travail autour de *L'Éducateur*, le tableau récapitulatif du n° 20 de juin 75 nous a paru être un outil très intéressant sans lequel l'atelier n'aurait pu se mettre en route.

Dans un premier temps nous avons discuté de quelques articles ou rubriques et plus spécialement de deux interviews :

— L'interview : «*Un samedi matin dans un cours préparatoire*» paru dans le n° 9, nous a semblé imprécis : utiliser de nombreuses techniques qui ne sont pas suffisamment explicitées. Par exemple, les mots «brevet», «dictionnaire» sont employés. Quelle technique sous-tendent-ils ? Qu'est-ce que le dictionnaire au C.P. ?

Des situations sont évoquées sans qu'on puisse bien les saisir. Par exemple, le dessin d'Yvan (que représentait-il ? il a pourtant suscité une longue discussion). Le texte : «Le cheval va manger des fleurs» a été amené comment ?

Par contre on sent très bien vivre les enfants à travers cette interview.

— L'interview *Une certaine joie de vivre* chez Mado Merle et Roger Montpied, paru dans le n° 20. Il est plus précis ; on y voit bien l'organisation des deux classes (même si cette organisation suppose des conditions particulières). Le document détaillé de maths, joint à l'interview, est apprécié.

Ensuite, à trois, et assez rapidement grâce au tableau récapitulatif, on a classé les articles et constitué une série de dossiers suspendus (ceci à l'aide également de deux collections complètes de *L'Éducateur* 75). Ils sont à compléter avec les anciens numéros de *L'Éducateur*.

#### Utilisation de ces dossiers :

— Week-end, stages... pour l'information démultipliée des nouveaux (un même *Éducateur* peut ainsi être lu par plusieurs personnes à la fois).

— Dépôt de ces dossiers chez un camarade qui prend la responsabilité de les tenir à jour.

— Utilisation d'un dossier dans une réunion de travail où il peut être un élément de la réflexion. Etc.

Manipuler ainsi les *Éducateurs* peut paraître anodin, en réalité il n'en est rien : on s'aperçoit très vite par la minceur très palpable de certains dossiers ou l'inexistence de certains que des vides sont à combler : niveau C.P., mathématiques, théâtre... Par contre le dossier «éducation spécialisée» est copieux.

Ne serait-ce pas aux groupes départementaux de combler ces vides ? Ne pourrait-on pas après une réunion de travail coucher sur le papier une confrontation d'expériences bien concrètes ? Il nous semble que si.

Michèle MARCHE,  
Nanou GRANGER,  
Aimée EYRAUD,  
au stage d'Annecy

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Bibliothèque de Travail

SBT

B2

BTJ

DOCUMENTS SÉRIÉS

BT SON

BT

Directeur de la publication : Maurice Berteloot.  
Responsables de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.  
Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.  
Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES  
CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30  
Date d'édition : 10-1975 - Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 1975 -  
N° d'édition : 733 - N° d'impression : 3 116.