

PÉDAGOGIE FREINET

# L'EDUCATEUR

5

30 Novembre 75  
48<sup>e</sup> année

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



EN VISITE A L'ECOLE  
CELESTIN FREINET  
DE SOYAUX



A PROPOS DES BT

TEXTES  
D'ADOLESCENTS

EDUCATEUR  
ET/OU  
THERAPEUTE ?



## Editorial

QU'Y A-T-IL DE CHANGE ?

L'EDUCATEUR

*L'école change... On le dit, des manuels et des revues périodiques l'affirment : mais leur lecture nous réserve de curieuses surprises...*

## Reportage

A L'ECOLE CELESTIN FREINET DE SOYAUX (CHARENTE)

*Un reportage de Philippe DAVID qui montre comment en milieu urbain il est plus aisé de pratiquer la pédagogie Freinet dans une équipe pédagogique des maîtres et des parents d'élèves.*

## Outils et techniques

UNE RECHERCHE MATHÉMATIQUE : LES YAOURTS

B. CHARON

*A partir d'un événement banal à la cantine, la libre recherche et l'échange avec les correspondants déclenchent une passionnante recherche...*

A PROPOS DES B.T. : TENTATIVE DE DÉFINITION  
MÉTHODOLOGIQUE DE PRODUCTION

P. GUERIN

*Deux B.T. : A la découverte de l'inertie et Pourquoi ça tombe ? permettent d'envisager un processus coopératif d'élaboration des projets.*

## Actualités de l'I.C.E.M.

### Second degré

TEXTES D'ADOLESCENTS

*Deux textes écrits par des élèves de première sont à l'origine d'une discussion. Que faire en face des révoltes de l'adolescence face à une société qui ne les entend pas ?*

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

L'ÉDUCATION DANS L'ESPAGNE D'AUJOURD'HUI

*Un groupe d'enseignants espagnols parle des conditions d'une évolution possible dans une autre Espagne.*

## Réflexions et approfondissements

EDUCATEUR ET/OU THÉRAPEUTE ?

J. LE GAL, M. PIGEON

*Une pédagogie libératrice ? Oui sans aucun doute. Mais dans quelles limites ? Par quels comportements pour un éducateur ?*

VALORISATION, COMMUNICATION, SOCIALISATION

*L'enfant a terminé une réalisation, qu'en faire ? Quatre camarades du Haut-Rhin parlent de la mise en valeur, de la mise en commun à travers les témoignages de leurs expériences.*

### Photos et illustrations :

M. Nicolas p. 3, 4, 5, 6 et 7  
B.T. n° 790 et 814 10 et 11  
Photo Alençon 28

### Couverture :

Photos M. Nicolas  
Photo Alençon

## Livres et revues - Courrier des lecteurs

## QU'Y A-T-IL DE CHANGE ?

**DANS** les bulletins départementaux de juin 1975 : *La Gerbe du Sud-Ouest* et *L'Educadoc*, nos camarades avaient publié chacun de leur côté deux exemples de problèmes valant leur poids de scolastique ! Ce dont ils ne se doutaient pas, c'était du significatif rapprochement de ces deux textes. Jugez plutôt :

« Un écolier devait réciter deux cent cinquante lignes. Comme il n'en sait que cent vingt-cinq, on lui donne à écrire deux lignes par ligne qu'il ne sait pas. Combien doit-il écrire de pages à raison de vingt-cinq lignes par page ? » (Extrait d'un livre de calcul publié en 1863.)

Chacun de nous s'apprête à protester de tout sa bonne foi : nous n'en sommes plus là ! Bien sûr, on y a mis les formes, modernes... Et en 4e (le fameux programme !), en 1975, dans un manuel bien connu, cela donne :

« Dans une classe où le régime disciplinaire est particulièrement rigide, les élèves ont des notes de conduite de 0 à 5 ; chaque fois que la classe s'agite, les élèves qui ont déjà 0 conservent leur 0 et les autres ont leur note de conduite diminuée d'une unité. A quelle application  $f$  de l'ensemble  $\{0 ; 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5\}$  vers lui-même correspond cette punition ? Quelles sont les applications  $f_2, f_3, f_4, f_5, \dots, f_n$  ( $n \in \mathbb{N}, n > 5$ ) ? »

Et si ce type de problème ne constitue pas en lui-même une sorte de punition supplémentaire, qu'on nous le démontre !

**MAIS** la mathématique serait-elle seule à porter encore les stigmates d'une école que l'on dit à peu près partout révolue ? Le français, langue parlée et souvent apprise hors de l'école, aurait-il mieux échappé à l'emprise moyenâgeuse de la scolastique ? Nous avons voulu en avoir le cœur net. D'un ouvrage : *Lecture et langue française au cours supérieur première année* que nous avons utilisé, élèves, il y a une quarantaine d'années (l'ouvrage de porte pas de date exacte) et d'une revue fort connue d'octobre 1975, nous avons extrait les exemples suivants :

« **Grammaire** : première leçon.

... Des 26 lettres de l'alphabet, les unes sont des voyelles : a, e, i, o, u, y.

Les autres sont des consonnes.

Il y a aussi des voyelles qui s'écrivent avec plusieurs lettres : an, in, on, etc. Ce sont des voyelles composées.

Les consonnes ch, gu, ill, ph, etc., qui s'écrivent avec plusieurs lettres sont des consonnes composées. » (1935 à 1940 environ.)

et :

« **Etude raisonnée de l'orthographe** : leçon I. Résumé :

1. L'alphabet français comprend 26 lettres, 6 lettres voyelles et 20 lettres consonnes.

2. Ces lettres ne suffisent pas à noter tous les sons de la langue parlée. C'est pourquoi on utilise des groupes de lettres ou graphèmes composés. » (1975.)

Bon : mettons cela sur le compte du formalisme difficilement évitable de la grammaire... Mais les deux auteurs fournissent aussi des textes : textes d'étude, lecture, dictée... Textes qui devraient éveiller la sensibilité des enfants, ouvrir un esprit à la culture et au monde des idées... Là-dessus tout le monde est d'accord. Alors reprenons deux extraits :

« **Texte d'étude** : Assis sur un banc du jardin, André repasse sa leçon. Le vent soulève les pages de son livre. Le jour commence à brunir. L'enfant a faim. Il a un peu peur aussi. Il emporte son livre sous la lampe et tout à coup il trébuche et tombe.

Pauvre petit André ! dit tante Jeanne ! »

« **Dictée** : Quand la nuit tombe, il est agréable de retrouver la famille assemblée sous la lampe. Chacun se repose et s'occupe en attendant l'heure du dîner : l'un lit le journal, l'autre dessine ou apprend ses leçons... L'odeur du potage réjouit les enfants. » (1975.)

Et :

«*Lecture et récitation : Soirée en famille.*

*Lorsque l'on est encore petit et que vient l'heure  
Où le jour n'est plus là sans qu'il fasse encore nuit,  
Quelle joie ! Au dehors c'est l'hiver, le vent pleure ;*

.....  
*Mais la soupe est fumante ; allons, quoi qu'il en coûte,  
L'histoire s'entendra demain plus à loisir.*

*La lampe est arrivée en même temps. Tout brille.  
Qu'il fait bon vivre autour de ces plats réchauffants,  
Dans l'ordre et dans la paix de l'honnête famille,  
..... » (1935 ou 40.)*

Franchement : où est la différence ?

**B** IEN sûr, on pourra nous reprocher de ne prendre que des extraits de travaux et, partant, de déformer la réalité. Il faut bien reconnaître que les formes, oui, ont changé : on use beaucoup de la couleur, et de définitions nouvelles... On trouve dans les recueils de textes des poèmes de Jacques Prévert, si bien que nous connaissons un collégien qui hérita comme punition de copier dix fois *Page d'écriture*, voilà tout juste cinq ans...

Le changement profond n'est encore que balbutiant et nous devons reconnaître qu'à la définition du Littré au mot scolastique : «*la scolastique, la philosophie qu'on enseignait dans les écoles du Moyen Age et qui s'est prolongée dans certains établissements jusqu'à la révolution de 1789*» nous pouvons ajouter : et même jusqu'en 1975 !

Car c'est bien cet héritage scolastique qui reste notre irréductible ennemi, celui que Freinet n'a pas cessé de débusquer et qu'il nous faut encore traquer. Et il ne suffit pas de le dénoncer seulement, il faut aussi dire et montrer que l'on peut travailler sans lui, non seulement travailler mais rendre au travail toute sa valeur.

Alors, oui quelque chose change au fond des hommes quand cette petite de cinq ans entre en classe et crie, émue : «*Madame, l'herbe, ça pousse !*» et que la maîtresse l'écoute et que ses camarades disent oui et qu'ils ont vu eux aussi... Parce que ce n'était pas évident encore pour cette fillette, et parce qu'entre cette soudaine évidence qu'il se passe quelque chose dans les près et son émotion, un courant se met à circuler qui emprunte les circuits intimes aussi vieux que l'espèce humaine : la vie !

Quelque chose change encore quand Valérie pourra raconter comment elle joue sous le préau à marcher une fois sur les lignes et une fois dans les carreaux, qu'elle dessinera au tableau son chemin et qu'une de ses camarades lui dira... Parce qu'alors, elle se retrouvera au cœur de cette démarche qui fit que les hommes inventèrent la mathématique pour dominer le hasard.

Quelque chose changera encore chaque fois qu'un enfant pourra écrire, parce qu'en lui quelque chose le presse d'écrire : «*L'arc-en-ciel c'est le pont aux oiseaux. Un pont de couleurs à travers le ciel...*» Ou : «*Il était une fois, un petit garçon, un docteur et sa maman. Le docteur et la dame s'entendaient bien. Le docteur dit à la dame : «Tue ton petit garçon et mets-le à l'eau. Si tu ne veux pas le faire, c'est moi qui le ferai.» La dame répond : «Tu me le paieras, je te tuerai à coups de couteau si tu jettes le petit garçon à l'eau.» Alors le docteur dit : «On va le garder.» Ils sont tous les trois d'accord. La dame et le monsieur se marient.*» Parce que l'enfance n'obéit à aucune image tracée d'avance et que l'exploration du rêve ou de l'angoisse y occupent la même place, dans une démarche vivante qui peut construire et aboutir seulement hors des jugements qui la mutilent.

Alors les manuels qui proposeraient au lieu de ces moments-là «*d'énumérer dans l'ordre les dix voyelles orales de la première phrase...*» pourront rester dans les placards, à tout jamais.

**N** OUS serions contre la connaissance ? Oh non, surtout pas ! C'est précisément parce que nous avons assez de respect pour la fantastique histoire de la pensée que représente l'avènement de la mathématique moderne ou de la linguistique que nous ne voulons pas les scléroser et les voir mettre à la mode qui ne tardera pas à les rendre insupportables aux deux tiers des lycéens. En respectant la vie et la curiosité, en suivant leurs démarches nous comptons bien arriver au moment où l'on se rend compte que nous ne sommes pas seuls, que nous ne l'avons jamais été et que d'autres — poètes ou mathématiciens — ont existé avant nous. Nous les rencontrerons au moment voulu au lieu qu'ils nous arrivent par le cahier de textes un beau matin, devenus des imposteurs par le pouvoir de quelques instructions officielles.

Et si le texte libre ne rend pas un père sobre à celui dont le père boit, ou s'il ne donne pas du travail au grand frère, au moins, d'avoir été écrit, il évitera à son auteur de porter ces faits en lui comme une tare... Il nous appartient, en plus, à nous citoyens adultes de mener hors de l'école le combat nécessaire pour une évolution sociale. Mais celle-ci ne doit rien craindre d'une école redevenue vivante.

Car enfin, c'est peut-être bien le pire méfait d'une pensée desséchée que d'avoir fait des hommes qui peuvent sans trembler de colère apprendre qu'un vieillard lui-même usurpateur du pouvoir fait fusiller des gens de vingt ans ou qu'un adolescent de dix-sept ans est condamné à la guillotine...

L'EDUCATEUR



## A L'ECOLE CELESTIN FREINET DE SOYAUX (CHARENTE)

Reportage réalisé par P. DAVID,  
membre de l'Institut Charentais  
Ecole Moderne, avec l'aide de  
toute l'équipe de Soyaux et la  
coopération des parents  
d'élèves.

Il m'a fallu insister pour convaincre les camarades du groupe de Soyaux que leur expérience pouvait offrir de l'intérêt pour les lecteurs de *L'Educateur*. Ceci acquis, nous avons réalisé ce reportage en deux temps : une première partie qui a surtout amené les camarades du groupe à s'interroger sur eux-mêmes, sur leur pratique pédagogique, à faire le point au sujet de leurs relations, leurs difficultés ; une seconde partie, réalisée au cours d'une réunion avec des parents engagés dans l'expérience, où nous avons plus particulièrement abordé le problème de l'équipe éducative, associant enseignants et parents dans le cadre des activités scolaires.

### L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

**Question :** *Il y a, je crois, trois aspects de votre expérience qui peuvent intéresser les lecteurs de L'Educateur :*

- *Le fait d'avoir tenté de pratiquer la pédagogie Freinet dans un quartier de H.L.M. ;*
- *Votre travail en équipe pédagogique, l'évolution de cette équipe, ses problèmes, ses limites, etc. ;*
- *Enfin, votre expérience de prise en main par les parents d'activités se déroulant à l'école, pendant le temps scolaire.*

### Un groupe scolaire d'aujourd'hui...

**Avant d'aborder ces divers aspects de la question, peut-être ne serait-il pas inutile que vous nous présentiez rapidement l'environnement de votre groupe, votre «contexte» quotidien ?**

**Réponse :** Soyaux, banlieue immédiate d'Angoulême, est une commune d'ortoir de 13 000 habitants qui a poussé très vite. Le quartier H.L.M., très récent, regroupe 8 000 habitants. La commune dispose de peu de ressources : deux «grandes surfaces», une petite usine, des artisans, des commerçants. Tout cela nous donne un milieu social de condition modeste (ouvriers, employés en majorité).

Il y a dans la commune 9 écoles primaires, 5 maternelles, 2 C.E.S. ; dans le quartier H.L.M. où nous sommes implantés, on trouve, sur un demi-kilomètre carré :

- 6 écoles primaires (45 classes, 1 100 élèves) ;
- 4 écoles maternelles (18 classes, 630 élèves) ;
- 1 C.E.S. (800 élèves).

Notre groupe scolaire fait partie d'un ensemble de trois écoles accolées l'une à l'autre et communiquant (2 primaires et 1 maternelle). L'école est dominée par 2 tours de 18 étages et entourée d'H.L.M. ; elle comprend 6 classes au premier étage, le rez-de-chaussée étant occupé par un préau fermé, le réfectoire, les sanitaires, deux bureaux transformés en bibliothèque et deux recoins, l'un utilisé pour ranger le matériel, l'autre comme mini-salle de projection.

Nos classes sont très sonores, trop claires, une seule a un évier.

**Q. :** *Et vos effectifs ?*

**R. :** Ils sont les mêmes que dans les autres groupes scolaires du quartier puisque nous nous répartissons chaque année tous les élèves d'un même niveau. Cette année, nous avons 16 élèves en perfectionnement, (Claude Jean), 21 au C.P. (Monette Mansion), 27 au C.E.1 (Pierrette Trouillard), 28 au C.E.2 (Roland Trouillard), 25 au C.M.1 (Pierre Mansion) et 27 au C.M.2 (Michel Nicolas). Inutile de te dire que nous trouvons que cela fait beaucoup et nous pose des problèmes.

**Q. :** *En dehors de ce problème d'effectifs, on entend souvent des camarades dire que la pédagogie Freinet n'est pas (ou très difficilement) praticable dans un milieu hyper-urbain comme le vôtre. Qu'en pensez-vous ?*

**R. :** La pédagogie Freinet, c'est la pédagogie du travail, une pédagogie coopérative, faite d'expression libre, d'individualisation du travail, d'ouverture sur la vie, quelle que soit celle-ci, quel que soit le milieu. Il existe, bien sûr, des conditions meilleures que d'autres. Les difficultés que nous rencontrons à Soyaux sont plus importantes qu'à la campagne, par exemple, du fait que l'ouverture sur le milieu se fait mal. Il est difficile de bien le cerner, socialement, économiquement, psychologiquement, la plupart des familles, transplantées, restant très isolées... bien que juxtaposées et entassées.

D'autre part, l'architecture scolaire (parallélépipèdes juxtaposés et superposés, manque d'espace pour les jeux, cour bitumée, manque de coins-travail, de coins-ateliers, etc.) limite l'activité de l'enfant.

Un autre problème important, tenant à la répartition locale des écoles (6 sur 0,5 km<sup>2</sup>), limite quelque peu notre action, en ce sens qu'on a tendance à comparer, au C.E.S. notamment, le niveau des élèves de ces diverses écoles, en se basant, bien sûr, sur ce qui peut être quantifié, c'est-à-dire les acquisitions purement scolaires. Désireux que nos élèves sachent «lire, écrire et compter» aussi bien que les autres, mais également soucieux de l'épanouissement de leur personnalité (ce qui est plus difficilement contrôlable et mesurable...), nous sommes amenés à faire tout... et le reste. De plus, les enfants ayant des conditions de vie en totale opposition avec leurs besoins sont difficiles, instables, ce qui ne facilite pas notre tâche.

Pour conclure sur ce point important, il est certain que les conditions objectives de vie en milieu urbain font qu'il existe de plus grandes difficultés pour la pratique de la pédagogie Freinet, mais le fait de travailler en équipe (de maîtres d'abord, avec les parents ensuite) donne une autre dimension à la vie de l'école, chacun apportant sa part de richesse.

## Naissance et vie de l'équipe

**Q. :** *Et si nous faisons l'historique de votre expérience ? Comment cela a-t-il commencé ?*

**R. :** En 1969, à l'occasion de la construction d'une école neuve, la possibilité est donnée par l'administration à 5 maîtres de postuler en groupe ; l'animateur qui aura la charge de la direction sera choisi par l'équipe, qui devra fournir un programme de «rénovation pédagogique».

Nous avons pensé que l'occasion nous était donnée de tenter quelque chose de nouveau en Charente. Seule notre équipe, issue de l'I.C.E.M., a rempli les conditions et postulé.

**Q. :** *Cela n'a-t-il pas posé des problèmes, administrativement et syndicalement ?*

**R. :** En C.T.P., lorsque cela a été proposé, les délégués du personnel se sont abstenus. Il est certain que, tout au moins en Charente, le S.N.I. n'était pas très chaud pour ces nominations de groupes, mais il a évolué favorablement. Nous pensons que, pour éviter les équipes bidon, il est justifié de prendre des précautions : constitution des équipes préalablement au mouvement ; engagement par écrit des membres sur un programme pédagogique ; possibilité offerte à plusieurs équipes de postuler. Dans notre cas, c'est ce qui a été fait, et nous n'avons qu'à nous en féliciter. Les mêmes précautions sont d'ailleurs à prendre chaque fois que, dans un groupe déjà constitué, il faudra remplacer un élément qui part : le nouvel arrivant doit s'engager à s'intégrer au groupe et signer le programme pédagogique.

**Q. :** *Depuis 1969, y a-t-il eu des changements dans votre équipe ?*

**R. :** Dès l'année suivante, une sixième collègue nous a rejoints, une classe de perfectionnement ayant été ouverte. Une camarade nous a quittés en 1972 pour des raisons de santé ; une autre en 1973 pour des problèmes de relations à l'intérieur de l'équipe. Il est certain qu'avec le temps, la multiplicité des tâches, la personnalité de chacun, les problèmes relationnels sont inévitables.

**Q. :** *Ne croyez-vous pas que ce renouvellement soit souhaitable pour tout un tas de raisons ?*

**Réponse :** Il est nécessaire que l'équipe soit en continue évolution pour éviter la routine, la sclérose, ce qui suppose d'abord un renouvellement continu des idées au sein de l'équipe, mais peut aussi intervenir au moment du remplacement d'un camarade par un autre. Cette nécessaire évolution doit se faire, à notre avis, par l'évolution de chacun dans un grand souci de liberté. Certains peuvent éprouver le désir de partir pour s'oxygéner, faire le point, quitter à revenir plus tard. Nous ne pensons pas qu'il faille instituer un renouvellement systématique. Le renouvellement ne se justifie vraiment que si des problèmes importants, à l'état latent, existent réellement et ne peuvent être résolus. De toute façon, il nous paraît souhaitable qu'un renouvellement laisse toujours en place un «noyau», pas forcément toujours composé des mêmes, d'ailleurs, qui puisse assurer la continuité, ne serait-ce qu'avec les familles, le quartier, les collègues.



**Q. :** *Est-ce que je peux demander aux «nouveaux venus» (C. Jean, P. et R. Trouillard) ce qui les a incités à venir s'intégrer au groupe ?*

**R. :** Les réunions dans le cadre du groupe I.C.E.M. et du sous-groupe avaient permis aux camarades de s'apprécier mutuellement, leur avaient donné envie de travailler ensemble lorsque l'occasion s'en présenterait. Quand des postes ont été vacants à l'école Freinet de Soyaux, ce qui nous a incités à venir, c'est la possibilité que nous avons entrevue d'aller plus loin dans notre désir de pratiquer une pédagogie au service des enfants. C'était aussi l'occasion de s'affirmer personnellement, de recevoir et de donner davantage, de se sentir co-responsables d'une véritable éducation.

**Q. :** *Avez-vous rencontré des difficultés à vous intégrer à l'équipe ?*

**R. :** On éprouve toujours des difficultés à s'intégrer à un groupe déjà constitué qui a des habitudes, sa dynamique propre. Il n'y a pas eu vraiment, en ce qui nous concerne, de problème important.

Par contre, ce qui est important, c'est le problème de la disponibilité de chacun d'entre nous ; c'est cela qui limite la vie du groupe.

Quand on est déjà engagé par ailleurs comme nous le sommes presque tous (syndicalement, politiquement, mouvements périscolaires, etc.), il faut trop souvent jongler avec le calendrier ou la pendule.

**Q. :** *Certains d'entre vous envisagent-ils de quitter l'équipe, et pourquoi ?*

**Réponses :**

— J'éprouve un vague désir déjà ancien de «ne pas faire trente-sept ans la même chose». Je quitterai sans doute l'équipe un jour, peut-être d'ailleurs pour y revenir. Ce qui est certain, c'est que, pour moi, je n'envisage pas de faire la classe ailleurs. S'il y a un départ, ce sera pour quitter la classe.

— Départ ? Oui, si j'ai conscience de ne plus rien apporter à l'équipe, à son évolution, mais heureuse d'avoir vécu cette expérience et consciente d'en être sortie enrichie.

— Pour le moment, je ne l'envisage pas, mais je partirais s'il y avait des problèmes dans mes relations avec les autres, ou si l'occasion d'un travail plus intéressant m'était offerte.

— Départ ? Certainement, le jour où j'aurai le sentiment de piétiner, de tomber dans le formalisme ou si je ne trouvais plus chez les autres une volonté commune de respecter et de mettre en valeur la personnalité de chacun.

— Actuellement, je ne l'envisage pas, mais si je devais encore rogner de plus en plus le temps qui me reste pour me consacrer notamment à ma famille, alors, je partirais.



**Q. : Quelle définition donneriez-vous de l'«équipe pédagogique» ? Appartenir au mouvement Freinet vous paraît-il être un dénominateur commun suffisant ?**

**Réponse :** L'image qui illustre le mieux notre conception de l'équipe pédagogique pourrait être celle des «cinq doigts de la main». Cela suppose, dès le départ, la définition claire et précise des objectifs à atteindre et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir, élaborée en commun par des gens qui se connaissent. Il est souhaitable que ce soit une sorte de charte définissant les droits et les devoirs de chacun. Travailler en équipe, cela se traduit, lors de l'application du programme par les moyens qui sont été définis par :

- Plan de travail ;
- Co-responsabilité ;
- Participation active et créatrice ;
- Prise en compte d'un ensemble et non d'un seul aspect de cet ensemble ;
- Aide mutuelle, etc.

**Q. : Et quelles limites voyez-vous à ce travail en équipe ?**

**R. :** Celle de chaque individu pour écouter les autres, les prendre en compte ; la capacité de chacun de tout faire pour avancer continuellement dans l'analyse des situations nouvelles et la résolution des problèmes, voire des conflits. Le gros problème, c'est que les activités collectives sont de grosses dévoreuses de temps et qu'il n'est pas possible de limiter ces (apparentes) pertes de temps.

Pour répondre à ta question de tout à l'heure, il ne nous paraît pas indispensable que l'équipe pédagogique ne soit composée que de membres du mouvement, mais cela fait sans doute gagner du temps et, de toute façon, membres du groupe ou pas, ceux qui s'engagent avec nous, nécessairement d'accord avec nos objectifs et les moyens que nous mettons en œuvre pour les atteindre, ne peuvent se désintéresser de la vie du mouvement. L'appartenance préalable commune à celui-ci est pour le moins une garantie de convergence.

**Q. : Vous livrez-vous systématiquement à une analyse de la vie de l'équipe et cela vous paraît-il nécessaire ?**

**R. :** Nous avons adopté d'un commun accord le principe de nous communiquer mutuellement les problèmes en toute franchise et en toute amitié. Nous allons régulièrement dans les classes les uns des autres. Lorsque nous sommes tous passés dans une classe, nous discutons tous ensemble de ce que nous y avons trouvé ou cru trouver. Ce n'est pas toujours «confortable», mais cette pratique nous paraît indispensable.

Chaque année, nous faisons le point et rédigeons une sorte de constat qui débouche sur des perspectives ou des prolongements. L'important est de ne pas masquer les problèmes. Nous

rédigeons également, à l'intention des collègues, de notre I.D.E.N., des camarades du groupe 16, des comptes rendus de notre expérience afin d'inciter des camarades à explorer avec nous dans le domaine éducatif. Nous ne cessons de répéter qu'il ne s'agit pas d'exposer un modèle mais d'apporter un témoignage.

Peut-être est-ce cette faculté de s'auto-analyser qui permet réellement de parler d'équipe pédagogique. Le jour où l'un de nous n'oserait plus dire qu'il n'est pas d'accord, il n'y aura plus de véritable équipe. Cette volonté de tout se dire et de tout accepter n'est pas facile à mettre en pratique, mais nous y parvenons pour l'essentiel.

## L'EQUIPE EDUCATIVE

### Avec les parents

**Q. : Venons-en maintenant à l'un des aspects les plus intéressants de votre expérience, c'est-à-dire à la participation effective des parents aux activités scolaires. Pourquoi cette idée vous paraît-elle importante ?**

**R. :** Il nous paraît indispensable qu'il y ait complémentarité entre le milieu scolaire et le milieu familial afin de rendre moins perturbant le passage incessant des enfants de l'un à l'autre. Nous avons voulu essayer de combler le fossé entre les deux milieux. L'éducation est la résultante des relations qui s'exercent entre trois groupes : les enfants, les parents et les enseignants (auxquels il faudrait, bien sûr, ajouter l'environnement, la télé, etc.). Il faut faire disparaître les antagonismes, instituer la coopération entre les trois groupes : c'est cela l'équipe éducative. Nous avons voulu ouvrir les portes de l'école non à des parents-spectateurs, mais à des parents-acteurs, à tous ceux ayant un savoir-faire transmissible aux enfants.

D'autre part, nous voulions multiplier les possibilités d'activités offertes aux enfants et, en accroissant le volume de l'encadrement, pouvoir effectivement faire du «soutien», par petits groupes, avec les enfants en difficulté dans les matières principales.

**Q. : Quels problèmes cette participation des parents a-t-elle soulevés ?**

**R. :** Comme partout, les premiers contacts ont été difficiles. Nous sommes tous plus ou moins prisonniers de vieux sectarismes et notre monde n'est guère favorable à la communication, à la concertation.

D'autre part, les parents ne gardaient pas toujours de bons souvenirs de leur passage à l'école et n'avaient guère envie d'y revenir. Beaucoup, nous considérant comme des spécialistes, souffrent d'un complexe d'infériorité à notre égard. Pour le dissiper, il a fallu mettre sur pied des activités où les parents étaient partie prenante : animation d'ateliers, d'expositions, de fêtes, encadrement de sorties, etc. Nous nous sommes d'ailleurs aperçus que certaines parents savaient établir avec certains enfants des relations beaucoup plus riches que celles auxquelles nous, spécialistes, étions parvenus.

**Q. : Quels sont les parents qui participent ? Dans quelle proportion ?**

**R. :** Bien sûr, se pose le problème de la disponibilité des parents et il est vrai que ce sont des parents privilégiés par leurs loisirs qui peuvent venir à l'école pendant les heures de classe. Mais les autres peuvent venir animer des activités le soir ou pendant le week-end.

Nous avons une A.P.E. très active, regroupant la majorité des parents, qui bénéficient tous d'une large information.

Actuellement, 14 parents travaillent avec nous pendant les heures de classe, mais les autres sont intéressés et viennent nous voir de plus en plus nombreux pour se rendre compte, s'informer, offrir leurs services. Nous voyons au moins 80 % des parents au moins une fois dans l'année.

Les parents-animateurs nous sont d'ailleurs précieux pour amener les autres familles à s'intéresser à la vie de l'école. On les contacte plus volontiers que les maîtres.

Pour associer le maximum de parents, nous organisons régulièrement des réunions de parents par classe : ils viennent nombreux et ces réunions sont intéressantes et fructueuses.

**Q. : Et les enfants, qu'en pensent-ils ?**

**R.** (un parent) : Au début, il y a eu une période d'observation mutuelle, mais des rapports naturels se sont rapidement établis une fois l'adaptation faite.

**Q. : Mais les enfants dont les parents ne viennent pas ne se sentent-ils pas lésés ?**

**R.** : C'est vrai que certains enfants aimeraient bien que leur père ou leur mère puisse venir. Nous essayons de les déculpabiliser au maximum et leur disons que nous savons bien que si leur papa ou leur maman ne vient pas à l'école, c'est que leur travail les en empêche. Ce n'est pas vraiment un gros problème, dans la mesure où tous profitent de la présence des 14 parents, où ils comprennent que sans eux, beaucoup de choses qu'ils font et aiment faire ne seraient pas possibles. Cet inconvénient, qui est réel, ne nous paraît pas suffisant pour remettre en cause l'expérience.

**Q. : Alors, pratiquement, comment vous organisez-vous ?**

**R.** : Eh bien, aux 162 heures de service assurées chaque semaine par les six maîtres de l'école, nous avons ajouté 28 séances hebdomadaires de 45 minutes assurées par les parents, dont 19 heures pendant le temps scolaire. Nous avons établi une liste d'activités que les parents acceptaient d'animer : bibliothèque, tapisserie, céramique, danse, etc.

Par exemple, un maître fait du soutien en langage avec un groupe de 9 élèves de son C.M.I. en difficulté dans ce domaine, à raison d'une heure par semaine. Pendant ce temps, les autres élèves de sa classe sont répartis sur deux ateliers qu'ils ont choisis. (A noter que, selon le choix qu'ils auront fait, les enfants pourront aussi bien être pris en charge par un maître que par un parent : il n'y a pas les choses «sérieuses» réservées aux maîtres, et les activités «secondaires» aux parents. Cependant, les heures de soutien sont toujours assurées par les instituteurs.)

**Q. : Et au plan des résultats ?**

**R.** : Pour nous, ils sont très positifs, ne serait-ce que parce que les enfants que nous prenons en soutien par petits groupes reprennent intérêt à la «chose scolaire». De plus, nous trouvons intéressant le fait que chaque enfant va se confronter à plusieurs adultes et, avec ce système décloisonné, à d'autres enfants que ceux de sa classe.





## Le point de vue des parents

**Un parent :** Pour moi, ça a été très intéressant de voir mon enfant à l'école. Les relations parents-enfants dans le cadre de l'école sont très enrichissantes pour la connaissance de ses propres enfants.

**Q. :** *Mais les enfants des groupes de soutien ne font-ils jamais de peinture, de danse ou de céramique ?*

**R. :** Bien sûr que si, mais à d'autres moments. Ils n'ont qu'une heure de soutien par semaine, ce qui, naturellement, est insuffisant pour rattraper des handicaps sérieux ; d'ailleurs, l'an prochain, nous allons essayer d'augmenter ce temps.

**Q. :** *En dehors des parents de vos élèves, d'autres adultes interviennent-ils à l'école ?*

**R. :** En fonction de nos objectifs (équipe éducative), nous donnons la priorité aux parents des élèves que nous avons en classe, mais nous acceptons toutes les bonnes volontés.

**Une maman :** Cette année, je n'ai plus d'enfants à l'école Freinet, mais je fais partie des quatorze.

**Un maître :** Ce qu'il faut dire, c'est que parents et enseignants apprennent à se connaître au cours d'activités communes beaucoup plus qu'au cours de journées « portes ouvertes », par exemple, où ils ne seraient là qu'en tant que spectateurs, ou au cours de réunions de l'A.P.E. ; et la connaissance mutuelle permet de franchir une étape, et notamment d'aider les enfants en difficulté.

**Q. :** *La participation des parents aux activités scolaires ne pose-t-elle pas des problèmes de responsabilité ? Que se passerait-il en cas d'accident survenant dans un atelier animé par un père ou une mère d'élève ?*

**R. :** Une circulaire ministérielle de 1968 nous donne toutes les garanties souhaitables à ce sujet. Elle prévoit que toute personne étrangère à l'école invitée par le conseil des maîtres à accomplir une tâche d'éducation est assimilée, au point de vue responsabilité, à un maître en fonction.

**Q. :** *Vous êtes donc satisfaits de l'expérience ?*

**R. :** Absolument : elle nous permet de multiplier les possibilités d'activités offertes aux enfants, de faire du soutien avec une certaine efficacité, donne une vie réelle à l'école et favorise une permanente concertation entre les parents et les maîtres.

Nous avons constaté une amélioration des résultats scolaires, des déblocages affectifs chez certains enfants que nous ne savions trop comment prendre. Chez d'autres, nous avons noté

un regain d'intérêt pour l'école et surtout pour la lecture puisque notre effort porte en particulier sur l'activité « bibliothèque ».

**Q. :** *Ne peut-on vous reprocher, avec ce système, de pallier une fois de plus les carences de l'Etat par l'exploitation du bénévolat de parents favorisés ?*

**R. :** Nous nous sommes, bien sûr, posé la question. Parallèlement à cette expérience, nous-mêmes et l'A.P.E. ne cessons de réclamer le maître supplémentaire (7 pour 6 classes) qui nous permettrait d'organiser le soutien sans avoir recours aux parents. Mais, même si nous l'obtenions (et on vient, officiellement, de nous le refuser à nouveau) nous persisterions à souhaiter la présence des parents dans l'école, du plus possible de parents. On pourrait, d'ailleurs, imaginer une forme d'indemnisation des parents, mais c'est vrai qu'il faut être prudents en ce domaine et ne jamais cesser de revendiquer davantage de moyens. Mais il n'est pas possible d'attendre d'avoir réuni les conditions idéales pour entreprendre quelque chose. Il n'est pas question de faire faire aux parents ce pour quoi nous sommes payés, mais leur coopération nous permet d'être plus disponibles, plus efficaces, au service de ceux qui en ont le plus besoin.

**Q. :** *Je voudrais demander aux parents quelle a été leur réaction lorsqu'on leur a demandé s'ils voulaient participer à la classe.*

**Un parent :** Pour la plupart d'entre nous, nous participions déjà aux activités de l'A.P.E. après la classe ; le plus difficile a été de trouver dans notre emploi du temps le moment où nous pourrions venir chaque semaine. Ensuite, après une courte période d'adaptation, le contact s'est établi rapidement avec les enfants. Le problème est celui de la concertation avec les maîtres ; nous ne pouvons pas nous rencontrer autant que cela serait souhaitable.

**Q. :** *Vous, les parents, êtes-vous satisfaits de l'expérience ?*

**Un parent :** Bien sûr. Les enfants sont heureux qu'on s'occupe d'eux vraiment ; ils nous parlent beaucoup, nous racontent plein de choses.

**Q. :** *Et les parents qui ne viennent pas ? Les autres adultes ?*

**Un parent :** Certains sont pour, d'autre contre ; ce sont les enfants les meilleurs propagandistes de l'expérience. Les parents qui ne participent pas sont au courant par le bulletin, par les enfants ; certains ont attendu et viendront l'année prochaine.

**Un maître :** Un aspect non négligeable de l'expérience est que, pour certains enfants, leurs parents acquièrent de cette façon une dimension sociale qu'ils n'avaient pas jusqu'alors à leurs yeux.

**Q. :** *En guise de conclusion, quelles perspectives voyez-vous pour prolonger cette expérience (à moins que vous ne la cessiez) ?*

**R. :** Après dépôt d'un dossier, nous attendons la réponse de l'administration à notre demande d'un septième maître. Cette réponse étant négative, il appartiendra à l'A.P.E. de décider si l'expérience doit ou non néanmoins être poursuivie. Nous espérons qu'elle le sera et nous espérons y intéresser de nouveaux parents. Nous pensons qu'il faut aller vers un accroissement du temps consacré au soutien. Nous souhaiterions également associer davantage de parents à l'expérience et offrir aux enfants des ateliers plus riches. L'A.P.E. nous aide déjà beaucoup ; par exemple, ce sont des parents qui sont venus installer le four à céramique payé par l'A.P.E. Nous cherchons également à nous rencontrer pour des moments de détente, ou tout simplement, de vie en commun. Dernièrement, nous avons fait une sortie à bicyclette tous ensemble. En somme, notre objectif est de faire de l'école prioritairement « une école ouverte » où tous les besoins essentiels de l'enfant seraient pris en charge par une équipe éducative et parallèlement un mini-centre culturel de quartier, qui ne soit plus réservé à la seule fonction instructive, mais dont les activités éducatives seraient prises en charge par tous. Nous avons fait sauter la barrière qui existait entre les familles et l'école et sommes en train d'instituer l'équipe éducative dont les enfants ont besoin. C'était une première étape nécessaire, et nous espérons pouvoir avancer encore dans cette voie. Nous avons maintenant une équipe solide de gens convaincus, bénéficiant d'une certaine expérience : il n'y a pas de raisons pour que nous ne progressions pas.

# Outils et techniques

## Une recherche mathématique : LES YAOURTS

Bernard CHARON  
 école mixte Ancretiéville-Saint-Victor  
 76760 Yerville

Un repas de cantine comme les autres... pas tout à fait : les yaourts NOVA ont été vite avalés et les pots vides empilés. Il avait fallu une erreur dans la livraison et nous avions en mains une cinquantaine de pots qui, empilés par trois, représentaient un personnage historique. Qu'allions-nous faire ? «Des maths... m'sieu.»

En classe, Chantal a fait des «personnages drôles» : tête de Louis XV, tronc de Marie de Médicis, et pattes de Joséphine, etc. «On peut en faire combien ?»

Nous avons eu, l'an passé, le même «problème», sans suite... Cette fois, l'enthousiasme y était.

Nous avons noté toutes nos découvertes pour nous et pour nos correspondants... et quelques jours plus tard, nos correspondants des Ardennes recevaient des pots... vides et des panneaux. Vous trouverez le texte des panneaux aux pages suivantes.

Bien vite ma collègue me répondait : «Ça a été formidable comme accueil : surprise, questions, beaucoup de plaisir à se faire un personnage, et au C.M., recherche de toutes les possibilités (nous avons stoppé la lecture des feuilles à l'idée de Didier d'utiliser l'arbre, sans donc fournir la réponse). Emilia et Véronique ont voulu absolument écrire toutes les possibilités : Emilia s'est arrêtée à 28 je crois, seule Véronique a réussi à tout trouver (avec un petit coup de pouce du beau-frère qui lui a montré qu'il fallait procéder par ordre...). Nous vous avons refait l'arbre, codé autrement, et planté dans l'autre sens (ils ont voulu retrouver debout les personnages, la tête en haut et les pieds en bas). Les puissances ont été du tout neuf pour eux — je ne les avais jamais utilisées —. En bases, ils ont bien travaillé aussi. Mais ce qui a retardé la mise au net, ce sont nos recherches, sur le «sexe» des personnages constitués. C'est la piste qui s'est dégagée tout de suite, et ils ont voulu trouver sur les 64, combien d'hommes 3/3, de femmes 3/3, de personnages 2/3 et 1/3, et 1/3 et 2/3...»

Et la réponse des élèves était dépouillée par les Ancretiévillais. L'enthousiasme était toujours aussi grand (à noter que les C.E. ont bien vite décroché. Ils ont regardé l'arbre des correspondants).

Cette réponse des Hannognais est tirée en annexe, ainsi que le deuxième envoi des miens... car il y a eu second envoi... Nous avons noté diverses remarques, un peu en vrac. Mais au point où nous en étions, «on se comprenait»...

Il est vraisemblable que nos correspondants auront une seconde réaction. Leur réponse est attendue...

**Une précision** : la part du maître ! J'ai guidé leurs recherches surtout au niveau des «puissances». Et ma part n'a pas été négligeable pour la relance des recherches sur les fractions (1/3 H, 2/3 F par exemple).

### L'ENVOI AUX CORRESPONDANTS

A la cantine, nous avons mangé des yaourts Nova. Trois pots de yaourt empilés représentent un personnage historique. Il faut reconstituer le corps de ceux-ci. Chaque pot représente le tiers d'un personnage : la tête, le tronc ou les jambes.

Lundi 14 janvier, après le repas de cantine, nous avons formé quatre personnages : Louis XV, Marie-Thérèse d'Autriche, Joséphine de Beauharnais, Marie de Médicis.

Hervé a eu l'idée d'échanger les têtes, les troncs et les jambes. Cela a donné l'idée de créer de nouveaux personnages, et Chantal Petit a fait trois ensembles de quatre pots (les quatre têtes, les quatre troncs, les quatre paires de jambes).

Cécile a voulu savoir toutes les possibilités de créer des personnages.

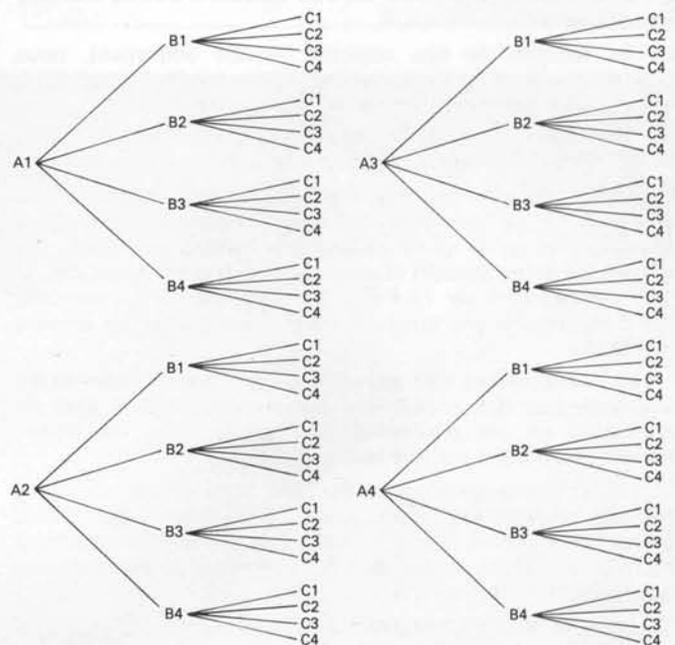
Emmanuelle a proposé de «coder» les personnages réels, ainsi que les têtes, les troncs et les jambes. Odile a proposé le code suivant :

Louis XV	1
Marie-Thérèse	2
Joséphine de Beauharnais	3
Marie de Médicis	4
Tête	A
Tronc	B
Jambes	C

(Exemple : A4 = tête de Marie de Médicis.)

Hervé demande que l'on fasse une multiplication pour trouver le nombre de possibilités :  $3 \times 4 = 12$ . Mais il nous dit aussitôt que c'est faux.

Didier a l'idée de faire un arbre. Nous l'avons fait.



Emmanuelle a aussitôt trouvé la solution :

$$4 \times 4 \times 4 = 64 \text{ (64 possibilités)}$$

Le maître dit : «Et s'il y avait 5 personnages réels au lieu de 4 ?»  
 Quelques élèves ont trouvé la réponse :

$$5 \times 5 \times 5 = 125 \text{ (125 possibilités)}$$

Avec 7 personnages réels :  $7 \times 7 \times 7 = 343$  (343 possibilités).

Avec 2 personnages réels :  $2 \times 2 \times 2 = 8$  (8 possibilités).

Nous remarquons :

$$3 \times 2 \neq 2 \times 2 \times 2 \text{ car } 3 \times 2 = 6 \text{ et } 2 \times 2 \times 2 = 8$$

Emmanuelle a eu l'idée de se servir des puissances :

$$2 \times 2 \times 2 = 2^3 \quad 4 \times 4 \times 4 = 4^3 \quad 6 \times 6 \times 6 = 6^3$$

Nous avons remarqué que nous avons travaillé en base quatre avec notre arbre. Partant des 64 unités, nous avons formé des groupements par 4. Le résultat final, en base quatre, est : 1 000.

Nous vous envoyons les pots de yaourt. Cherchez comme nous. Vous pouvez chercher d'autres idées de mathématiques.

Toute la classe  
école d'Ancretierville-Saint-Victor (76)

Cette lettre « compte rendu » a été envoyée à nos correspondants d'Hannogne-Saint-Martin (Ardennes).

Les feuilles 1, 2 et 3 ont été insérées dans le journal scolaire, par décision coopérative. Depuis nous avons reçu la réponse des correspondants, la voici :

### LES CORRESPONDANTS REPONDENT

Hannogne-Saint-Martin, le 4 février. Chers correspondants,

Votre gros paquet avec les yaourts nous a bien intrigués. En l'ouvrant, nous avons été surpris et nous avons bien ri, mais après on a eu beaucoup de travail de maths.

Nous avons trouvé comme vous 64 possibilités, mais nous avons choisi comme code :

Louis XV	_____	L	Tête	_____	1
Marie-Thérèse	_____	MT	Corps	_____	2
Joséphine	_____	J	Jambes	_____	3
Marie de Médicis	_____	MM			

Pour que cela ressemble à de vrais personnages, on a eu l'idée de les mettre debout pour l'arbre. Nous vous l'envoyons.

On a trouvé qu'il était moins bien que le vôtre pour le code parce que nous avons deux lettres pour MT et MM. Mais on voulait que ça nous fasse penser aux vrais noms.

Mais Véronique nous a bien fait rire, parce qu'on trouvait des personnages homme (M) et femme (F) à la fois. Les petits en ont choisi chacun un.

MT1	J1	MM1	MM1	L1	MT1
L2	MT2	L2	J2	MM2	MT2
J3	MM3	L3	L3	MT3	J3

Sylvie L. Thierry J.-Pierre Valérie Marc D. Christophe

Chaque pot représente le tiers d'un personnage.

Il y en a de quatre sortes :

(1) tout homme 3/3M.

(2) tout femme 3/3F comme Thierry et Christophe.

Mélangés (3) 1/3M et 2/3F comme Sylvie, Marc et Valérie.

(4) 2/3M et 1/3F comme J.-Pierre.

Quelques-uns ont cherché combien de chaque sorte :

(1) il y en a un seul (Louis XV entier).

(2) il y en a 27, parce que  $3 \times 3 \times 3 = 27$  (les possibilités avec les 9 pots des 3 femmes).

Il reste :  $64 - (27 + 1) = 36$  mélangés.

Avec l'arbre on a compté :

(3) 27

(4) 9 La maîtresse a dit : 1 pour 3, mais on s'est arrêté là.

Nous pensons que s'il y avait eu 2 hommes et 2 femmes, ç'aurait été à égalité, mais on n'a pas vérifié.

Nous sommes d'accord avec :

1 000 (base quatre) pour les 64 possibilités.

Nous avons vu que le 125 (5 personnages)  $\rightarrow$  1 000 (base cinq) et toujours pareil :

27 (3 personnages) : 1 000 (base trois)

8 (2 personnages) : 1 000 (base deux).

### LA REPRISE DES RECHERCHES

Mes élèves ont pas mal pataugé pour retrouver les quatre sortes (surtout les « mélangés »). Voici quelles ont été leurs nouvelles remarques, pendant la lecture de la réponse des correspondants (certaines remarques recourent les trouvailles de leurs correspondants) :

Nous avons étudié votre réponse au sujet des pots de yaourt. Votre arbre est soigné.

(1) Si on remplace 4 yaourts nature par 1 yaourt sucré,  
4 yaourts sucrés par 1 yaourt « fruits »,  
4 yaourts « fruits » par 1 yaourt « chocolat »,  
les 64 yaourts nature sont remplacés par 1 yaourt chocolat.

(2) Nous pouvons faire : 1 homme complet  
27 femmes complètes ( $3^3$ ).

(3) Sylvie L. :  $2/3F + 1/3H = 1P$   
Thierry :  $3/3F = 3/3P = 1P$   
J.-Pierre :  $1/3F = 2/3H = 3/3P = 1P$   
Valérie :  $2/3F + 1/3H = 3/3P = 1P$   
Marc D. :  $1/3H + 2/3F = 3/3P = 1P$   
Christophe :  $3/3F = 3/3P = 1P$   
 $5/3H + 13/3F = 18/3P = 6P$ .

(4) Remarques à propos des personnages entiers et mélangés :

$$64 - (27 + 1) = 36$$
$$4^3 - (3^3 + 3^0) = 6^2$$

$(2 \times 2) \times (3 \times 3)$   
 $2^2 \times 3^2 = 6^2$

(5) 36 personnages mélangés :

$$27 \text{ avec } 1/3H + 2/3F$$
$$9 \text{ avec } 1/3F + 2/3H$$

(6) Les bases : en base dix : 1 000 possibilités (?).

Nos remarques se sont arrêtées là.

Et si un collègue « posait le problème » à ses élèves ? Si d'autres classes trouvaient encore des « tas d'idées », proposaient des pistes inconnues, oubliées... cherchaient des situations parallèles... et nous envoyaient leurs réflexions ?...

N'y aurait-il pas là une forme de « correspondance naturelle » ?

Quelques jours plus tard, j'ai signalé à mes élèves qu'il existait d'autres arbres (Emanuelle, qui fait une deuxième année de C.M.2, s'est souvenue de travaux de l'an passé).

L'occasion s'est présentée : mes élèves Huglevillais ont décidé de faire une enquête sur leurs châteaux (quatre s'il vous plaît)...

Et nous avons travaillé en maths. Nous avons trouvé :

- L'arbre des classements/puissances (comme celui des pots), (ordre des visites) ;
- L'arbre «oui-non» (je le visite ou non ?) ;
- L'arbre des choix (quatre volontaires pour visiter le château P., et il faut être deux).

Ces arbres, avec commentaires, partiront jeudi pour Hannogne-Saint-Martin. Et l'enthousiasme de mes C.M. n'a pas diminué... Ils veulent remettre ça.

Je serais heureux de recevoir les «critiques mathématiques» des spécialistes...

## A PROPOS DES B.T.

### TENTATIVE DE DEFINITION METHODOLOGIQUE DE PRODUCTION

#### Nos B.T. : quelques réflexions

Nos B.T. sont des œuvres coopératives (le sigle B.T. couvre toutes les collections de brochures : B.T., B.T.J., B.T.2, S.B.T., B.T.R., et B.T.Son, D.S.B.T.).

Le travail des classes ou des camarades qui se proposent de réaliser une B.T. est soumis à **des circuits de contrôle** qui permettent toujours une amélioration du projet primitif. Il passe obligatoirement entre les mains des responsables géographie, histoire, sciences, B.T.J., etc. et dans des classes diverses, de milieu rural et urbain, de régions et niveaux différents.

Dans ces bancs d'essai se vérifient si les intentions des auteurs sont atteintes :

1. Fournir au lecteur des informations qu'il ne peut découvrir seul, et qui répondent à ses interrogations du moment.

2. Ouvrir également des pistes de réflexions et de recherches nouvelles.

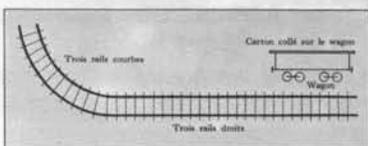
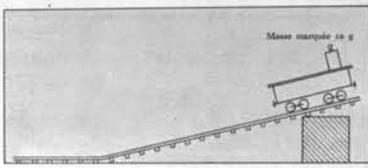
Il faut donc que chaque détail de la brochure, sa structure, le texte, les photos concourent au but poursuivi. La synthèse des corrections ainsi apportées donne parfois un visage nouveau à la brochure.

3-EN VIRAGE

Josephine raconte :

*— L'autre jour, j'étais assise avec ma cousine à l'arrière de l'auto de mon oncle. Il nous avait dit : « Je fermerai la portière », mais il avait oublié, et nous aussi. Au premier virage à droite, je me suis sentie projetée contre la portière de gauche, qui s'est grande ouverte. Heureusement que ma cousine a attrapé ma queue de cheval, sinon j'étais éjectée.*

Didier et Philippe ont monté une expérience pour essayer de comprendre ce qui s'était passé.

NOS RECHERCHES...

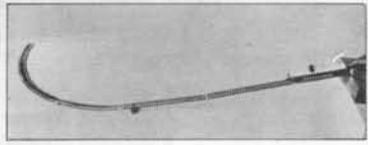
Place la masse de 10 g sur le carton qui recouvre le wagon ; lâche le wagon du sommet du plan incliné que tu auras fabriqué.

Que se passe-t-il lorsque le wagon prend son virage ?

Recommence plusieurs fois (tu peux faire varier la pente). Essaie de faire un dessin montrant le trajet du wagon et celui de la masse de 10 g.

Peux-tu exprimer de deux manières le résultat de tes observations ?

- a) En imaginant que tu es dans le wagon, comme Josephine dans la voiture de son oncle.
- b) Tel que tu l'observes étant hors du wagon.

NOTRE COLLECTION ET LE PROCESSUS DE REALISATION DES B.T. APPELLENT CEPENDANT QUELQUES REFLEXIONS :

1. Dans une **pédagogie de libre recherche et de libre expression, l'information offerte à l'enfant** — tant par le maître et le milieu, que par la documentation écrite et audio-visuelle — **occupe une place.**

A-t-on bien défini cette place ? Ne doit-on pas, en 1976, remettre la **question au centre de nos préoccupations** ?

2. Cette documentation est-elle **L'OUTIL CAPABLE DE REMPLIR LE ROLE QUE NOUS LUI ASSIGNONS** ?

Elle apporte des informations, mais contribue-t-elle également à la formation de l'enfant, permet-elle **D'ATTEINDRE DES OBJECTIFS D'EDUCATION GENERALE DEFINIS DANS NOTRE CHARTE** ?

3. Cette documentation EST-ELLE SUFFISANTE ? Quelles sont les B.T. qui nous manquent ? Pourquoi manquent-elles ? Celles sur l'économie, l'infiniment petit, l'histoire de la Terre, l'origine de la vie, l'évolution, la biologie, le fonctionnement de notre corps, notre comportement, les sciences fondamentales, par exemple, sont rares — voire inexistantes — alors que les questions d'enfants sur ces interrogations majeures reviennent chaque année nombreuses. Répond-on à ces questions dans nos classe pédagogie Freinet ?

4. NOS B.T. DOIVENT-ELLES ETRE DES ENCYCLOPEDIES enfantines dans lesquelles on trouverait le même contenu que dans les encyclopédies de nombreux autres éditeurs, mais seulement mieux présenté et mieux adapté à l'enfant ? N'est-ce QUE cela la B.T. ?

5. A la lecture de chaque B.T., les OBJECTIFS DES AUTEURS APPARAISSENT-ILS CLAIREMENT ? Au-delà du reportage, des anecdotes et informations ponctuelles qu'elle contient, quels concepts importants sont évoqués ?

6. EST-CE UNE DOCUMENTATION «OUVERTE» ? Se prête-t-elle à une activité expérimentale et de recherche ?

A-t-on bien réfléchi et cherché à répondre à toutes ces questions avec une certaine précision ?

Voilà quelques réflexions qui, depuis plusieurs années, nous préoccupent et qui font l'objet d'échanges dans des réunions et des rencontres du mouvement.

## Naissance d'un chantier

A nos sessions audio-visuelles d'été, les écoutes de bandes magnétiques et de montages apportés par les camarades, où l'on voit et entend des enfants qui discutent et expérimentent librement, déclenchent inmanquablement des débats sur tous les secteurs de notre pédagogie.

Immanquablement, nous constatons notre DIFFICULTE A «LIRE» LES LIBRES EXPERIENCES DES ENFANTS AVEC LE RECUL NECESSAIRE, compte tenu de nos insuffisances. Comment mieux nourrir leurs tâtonnements ? Quand et comment intervenir ? Poser des questions ? Apporter un outil, un matériel ? Rapprocher des expériences ponctuelles apparemment sans relations ?

Si nous ne sommes pas capables d'apporter la part du maître souhaitable, au moment où elle s'impose, nous ralentissons notablement les progrès possibles de l'enfant (et n'avons-nous pas tendance, parfois, à camoufler notre carence derrière un «non-interventionnisme systématique» de principe ?).

NOTRE BOUEE DE SECOURS, CE SONT NOS OUTILS, ET PARTICULIEREMENT NOTRE DOCUMENTATION : Cherche s'il y a quelque chose dans les B.T. ? Que disent les B.T. ?

Le hasard a voulu qu'un groupe réuni à une de ces rencontres essaie de prendre plus complètement en charge ces réflexions, et particulièrement celles concernant nos difficultés à déchiffrer les expériences à caractère scientifique.

Constatant les lacunes de notre documentation en ce domaine (les B.T. qui décrivent des objets techniques ou des fabrications couvrent d'autres besoins), ce groupe a décidé d'ouvrir un chantier pour essayer d'y remédier, et immédiatement sont apparues quelques exigences minimum d'orientation et d'organisation du travail.

La première : DEPASSER LE SEUL CONTROLE COOPERATIF, ET METTRE SUR PIED DES L'ORIGINE DE LA B.T., DES COLLECTIFS DE REDACTION DE FAÇON QUE LE PROJET LUI-MEME SOIT ŒUVRE COOPERATIVE.

Les faits lui ont permis de découvrir d'autres facteurs nécessaires. Suivons, au fil des mois, la chronologie de réalisation de quelques B.T. Nous essaierons ensuite de définir une méthodologie, sans pour cela prétendre que ce soit la seule efficace, ni qu'elle puisse s'adapter à d'autres types de B.T.

### GENESE DE B.T. SCIENCES FONDAMENTALES

a) 1972 : Lors de notre rencontre audio-visuelle d'été 1972, nous écoutons, entre autres enregistrements, des enfants expérimentant librement avec des wagons-jouets. Ils abordent de cette manière des notions fondamentales : l'inertie, les frottements, la relativité, la chute des corps.

D'autre part, l'écoute de l'interview de M. Charles Fehrenbach, directeur de l'Observatoire de Haute-Provence, réalisé par des enfants, sur le Soleil, le système solaire, montre l'intérêt des enfants pour ce sujet, et particulièrement sur la question de l'existence de la vie sur d'autres planètes. Cet interview pouvait être la matière d'une ou plusieurs B.T. contenant des informations fournies par un des hommes connaissant le mieux cette question.

Après discussion sur la rédaction d'un rapide projet, NOUS REJETONS UNE B.T. DE TYPE ENCYCLOPEDIQUE QUI NE SERAIT QUE LA RELATION D'AFFIRMATIONS, et nous décidons un planning plus cohérent de réalisations. Nous avons constaté combien les enfants — dans la bande magnétique sur leurs recherches avec les wagons-jouets — étaient proches d'une connaissance suffisante de l'inertie et de la gravitation universelle qui leur permettrait de comprendre en bonne partie pourquoi la vie est possible ou impossible sur telle ou telle planète.

Il est donc convenu de publier dans l'ordre :



A LA DECOUVERTE DE LA GRAVITATION (pourquoi les objets tombent?)

A LA DECOUVERTE DE L'INERTIE, meilleure connaissance de tous les phénomènes relatifs à nos déplacements, à la circulation, etc.



— Et ensuite seulement LE SYSTEME SOLAIRE ET LA VIE.

En abordant en premier ces sujets où les activités expérimentales et de recherches sont limitées, nous nous heurtons à de bien plus grandes difficultés que si nous avions d'abord mis au point des ensembles sur des phénomènes comme la chaleur, ou l'air, ou l'eau. Mais nous découvrirons par la suite combien «inertie» et «chute des corps» se prêtaient aussi à des expériences simples et étaient mêlés étroitement à notre vie quotidienne, les enfants faisant part de multiples observations. Par ailleurs, d'autres relations d'expérimentation en classe montrent L'IMPORTANCE CAPITALE DE LA CONNAISSANCE DE LA STRUCTURE DE LA MATIERE (modèle moléculaire) facilement abordée par les enfants, même au C.E., et qui devient un CONCEPT OPERATOIRE lorsqu'ils échafaudent leurs hypothèses d'explication de phénomènes courants : dissolution, évaporation, dilatation, pression, etc. Cette constatation nous incite à mettre en chantier toute une série de travaux et de projets :

- Approche de la structure de la matière, par le biais de la dissolution et de l'évaporation ;
- Plongée vers l'infiniment petit, et les frontières du vivant et du non-vivant.

b) 1972-1973 : Dans les classes des camarades du groupe de réflexion : observations précises des expériences et interprétations faites par les enfants à propos de l'inertie et de la chute des corps, en plus des autres travaux envisagés.

Été 1973 : A la rencontre audio-visuelle de Beaune, constitution d'un groupe de travail «sciences», bien structuré, avec Richeton et Paulin, professeur de physique-chimie.

A la lumière des travaux de l'année, la B.T. A LA DECOUVERTE DE L'INERTIE est totalement modifiée. Les photos délicates de la brochure sont réalisées par Pierre Petit, de la section photo. La présence des auteurs «scientifiques» de la B.T. et des photographes sur le même chantier, au moment de la prise de vue nous semble extrêmement bénéfique pour obtenir de

suite une photo aussi riche que possible (publication en septembre 1974).

Une définition meilleure de l'outil B.T. sciences fondamentales se dessine avec plus de sûreté et **une première rédaction de POURQUOI ÇA TOMBE** est réalisée à partir d'un travail de classe.

c) **Eté 1974** : A la rencontre d'été de Faverges, confrontation des recherches sur la chute des corps, ET REDACTION D'UN PROJET N° 2 : une modification complète du plan de la B.T. s'avère nécessaire. Nous devons tenir compte en particulier :

1. **Du cheminement identique des livres recherches dans les classes**, les enfants attribuant un rôle à l'air, assimilant la Terre à un aimant, confondant poids et masse d'un corps, apesanteur et absence d'attraction. La B.T. doit répondre à des interrogations communes à tous les enfants.

2. D'autre part, pour être rentable, **une B.T. doit rester dans l'actualité des préoccupations pendant au moins dix ans**. Or, actuellement, **l'absence totale des sciences physiques au cours de la totalité de la scolarité obligatoire des enfants** (elles débutent en seconde !) est tellement effarante **QU'ELLE NE DURERA PAS**. Bientôt, des instructions officielles les introduiront au premier cycle du second degré, mais aussi montreront la nécessité **d'expérimentations libres et de réflexions au cycle élémentaire** (pas de programme de connaissances, mais programme de concepts s'étalant du C.P. au C.M., et objectifs méthodologiques, formation de l'esprit scientifique).

d) **1974-1975** : Le projet passe dans les classes des camarades du collectif de rédaction, mais aussi dans le circuit de contrôle de Richeton, responsable du secteur «sciences physiques» de la B.T., et à Pâques, au congrès de Bordeaux, la **SYNTHESE DES CORRECTIONS** est faite : c'est la troisième version.

e) **Avril-juin 1975** : Retour dans les classes de cette version n° 3.

— Réalisation des photos, avec la qualité nécessaire à l'édition.

— **AJUSTEMENT DU VOCABULAIRE** de la B.T. en tenant compte des expérimentations dans les classes, mais aussi des exigences des physiciens, en veillant donc à utiliser le **VOCABULAIRE C.M. — 6e — 5e SANS QU'IL INDUISE DES ERREURS FONDAMENTALES PREJUDICABLES A UN AFFINEMENT ULTERIEUR DES CONCEPTS ABORDES**.

Six demi-journées de travail sont nécessaires pour que trois membres du collectif de rédaction qui peuvent facilement se rencontrer puissent mener à bien le projet et tenir compte des échos des derniers bancs d'essai dans les classes. Modifications encore nécessaire... quatrième et cinquième rédactions.

f) **Août 1975** : A Cannes, réunion d'un représentant du collectif de rédaction avec un **maquettiste et un membre de la rédaction B.T.** Près d'une journée est nécessaire pour que chacun connaisse les exigences des autres, et pour que la pagination prévue et la mise en page donnent une relative satisfaction à chaque partie, ce qui entraîne encore quelques modifications.

Et vous trouverez certainement vous-même encore à améliorer lorsque vous recevrez la B.T. Ce qu'on peut affirmer quand même, c'est que la B.T. ne ressemble plus guère au projet initial, et que tout ce cheminement a contribué à une amélioration qui n'aurait pas pu voir le jour autrement.

## Les enseignements de cette expérience

### Un certain type de B.T.

Au cours de notre cheminement, nous avons abordé des problèmes pédagogiques fondamentaux. Chaque page de la B.T. est en effet le reflet de nos orientations.

Au fur et à mesure de notre approche, passant par des travaux de classes, des discussions entre nous des rédactions de textes, des bancs d'essai, de nouvelles discussions, de nouvelles rédactions, de nouveaux bancs d'essai, **S'EST DESSINE PEU A PEU UN CERTAIN TYPE D'OUTIL B.T. SCIENCES FONDAMENTALES**.

1. La brochure devrait n'être utilisée qu'en autocorrection de la libre recherche : **FAVORISER LES MISES EN RELATION DES EXPERIENCES PONCTUELLES DISPERSÉES DANS LE TEMPS ET SANS RELATION APPARENTE ENTRE ELLES**.

En somme : **aider à une organisation des connaissances** permettant à l'enfant de réinvestir celles-ci avec profit dans des expériences et recherches ultérieures.

2. La brochure ne doit pas **stériliser la libre recherche** des enfants, mais permettre son cheminement maximum.

3. La B.T. devrait **apporter des informations complémentaires** sous forme de textes, de photos, **que l'enfant ou le maître ne peuvent se procurer seuls**. (Exemple : pour L'INERTIE, photos montrant des trajectoires d'objets en déplacement.)

4. La **forme semi-programmée** de la brochure offre les possibilités d'y entrer à n'importe quelle page (importance de la pagination et de la mise en page, à définir avec les maquettistes de Cannes).

5. La B.T. est pour l'enfant, mais il apparaît nécessaire d'ajouter une ou deux **pages plus particulièrement destinées aux maîtres** souvent bien démunis.

## Ce type d'outil B.T., a-t-il des limites ?

Une pareille définition de l'outil B.T. est un point de doctrine qu'il faut peut-être éclaircir et discuter.

Nous affirmons : **LA B.T. DOIT COUVRIR A LA FOIS LE C.M. ET LE PREMIER CYCLE DU SECOND DEGRE, CHACUN ALLANT JUSQU'OU IL LE DESIRE, SANS OBLIGATION, ET AVEC LA SOUPLESSE SOUHAITABLE**. C'est UNE utilisation de la B.T., et l'an passé, un bon dossier de *L'Éducateur* a proposé des pistes (n° 19-20, juin 75).

Cependant, comment les B.T. sont-elles réellement utilisées dans la pratique quotidienne, au milieu des difficultés ?

Michel E. Bertrand nous apporte quelques informations sur cette réalité :

*«... Ce que dit Guérin définit une conception de L'ORGANISATION DE LA CLASSE SELON LA PEDAGOGIE FREINET, une organisation déjà modernisée et bien avancée.*

*Or, sur les 25 000 abonnés à la B.T., combien réalisent cette modernisation ? D'où la montée — très majoritaire — des remarques et contestations : «B.T. ! C'est trop difficile !... B.T. ne nous convient pas !», étant entendu que chez 20 000 abonnés (au bas mot sur 26 000) LA B.T. EST LUE, SIMPLEMENT LUE — parfois en vue d'en faire un compte rendu de lecture — durant les fameuses «activités d'éveil».*

*Or il est certain que cette définition (souhaitable et juste) de la B.T. selon l'optique de notre pédagogie risque d'aller à l'encontre du désir des 3/5 ou 4/5 de nos abonnés qui ne sont que sur la voie de cette pédagogie.*

### COMMENT RESOUDRE CETTE CONTRADICTION ?

— B.T. est un outil de pédagogie populaire.

— B.T. doit être un outil-image de marque de notre pédagogie.

Or B.T. ne peut pas assumer SEULE ce rôle de diffusion, de propagande ; il faut AUSSI faire connaître les autres étapes de la modernisation ; B.T. ne peut pas aller seule au combat... c'est comme une flotte : un navire seul est tout de suite coulé...

Or les maîtres(ses) qui **achètent** les outils pédagogiques exigent que celui-ci convienne exactement à leur classe, là où elle est, au niveau exact qu'elle a, pour les enfants qui sont les siens... Les manuels scolaires dûment qualifiés et prétendument adaptés les ont habitués à cela ! OR B.T. EST UN OUTIL LIBRE POUR UNE ACTIVITE LIBRE : une liberté que n'ont pas conquise les 4/5 de nos lecteurs.

**«Pour défendre la B.T. et la maintenir, et la divulguer davantage, IL FAUT MOBILISER LE MOUVEMENT afin de faire avancer sur notre front le gros de la troupe déjà mobilisée grâce à l'achat de la B.T...»**

(Suite p. 21)

# ACTUALITES

de l'I.C.E.M.  
pédagogie Freinet

N° 5

L'ÉDUCATEUR

*Billet du jour :*

## **JUSTICE, OU TE CACHES-TU ?**

*La répression moyenâgeuse exercée par le franquisme a provoqué dans le monde une énorme vague d'indignation. Si le gouvernement français a atténué cette réaction en vaguelettes, cela tient peut-être au fait qu'il ne sent pas, comme les Hollandais, un abîme entre sa propre justice et celle de Franco.*

*Une cour d'assises condamne à mort un adolescent mineur et on insiste sur le fait que c'est un jury « populaire » qui a tranché ainsi (populaire ? qu'on regarde les professions, les âges, le sexe des membres du jury et qu'on dise si la France est représentée par eux).*

*Mais le problème de fond n'est pas là. La justice doit-elle tenir aux réactions passionnelles d'une partie de la population ou aux humeurs des magistrats ou aux pressions exercées sur eux par un sinistre ministre (de la justice ou de la police) ?*

*On ne reconnaît aucun droit à l'adolescent mineur dans toutes les actions de sa vie courante, seuls ses parents ont pouvoir de décision. C'est uniquement en cas de délit qu'on le reconnaît comme un être responsable ; la délinquance est une véritable naissance civique.*

*Ceux qui se sont penchés sur Bruno, le condamné de l'Oise, ont retrouvé le schéma habituel de l'enfant abandonné à la naissance, ballotté entre plusieurs nourrices, puis repris par la mère et rejeté par le beau-père (comme ce mot est odieux pour qualifier une telle réalité !). Les voisins, les amis de Bruno sont persuadés que dans un autre environnement il aurait pu « bien tourner ». Mais on ne traîne pas un environnement en cour d'assises. D'ailleurs à quoi bon quand il est trop tard et qu'on n'a pas su éviter l'irréparable ?*

*Il est plus facile en effet de manier la répression que de promouvoir une prophylaxie. Je n'ose plus parler de prévention depuis que j'ai entendu un commissaire la définir ainsi à la télévision : « Ce qui est plus important que la répression, c'est la prévention, c'est de pouvoir arrêter les gangsters avant qu'ils n'aient commis leurs actions et pour cela il faut pouvoir s'appuyer sur un réseau d'indicateurs. » Interprétant à sa façon l'adage « mieux vaut prévenir que guérir », le commissaire préfère les délinquants prévenus (au sens du code pénal) que guéris. Quelle sinistre dérision !*

*Alors on attendra qu'un autre jeune déséquilibré assassine sa vieille voisine pour 11 F (si au moins c'était 11 millions, cela semblerait plus justifiable dans la civilisation du fric !), on attendra qu'un Antillais, désespéré de ne pouvoir trouver de travail, laisse (ou fasse) mourir deux de ses enfants. Mais justice sera faite, on les emprisonnera, on les châtiara tous, tous sauf les P.D.G. qui font peu de cas de la vie et de la validité de leurs travailleurs, ceux-là au moins ne tuent pas pour 11 F.*

*Oui j'ai manifesté mon indignation contre les tribunaux d'exception devant le consulat d'Espagne, quand pourrai-je clamer avec une foule aussi nombreuse mon horreur devant la justice quotidienne du pays où je vis ?*

M. BARRE

## DE NOS CORRESPONDANTS DEPARTEMENTAUX

# 29

### Journée du 8-10-75

Bonne reprise avec cette A.G. du groupe I.C.E.M. 29 à Quimerc'h, réunissant une cinquantaine de camarades (dont dix nouveaux).

Une nouvelle équipe composée de Michèle Le Guillou, Mimi Cudennec et Denise Cevaer, prenant, pour deux ans, le relai en ce qui concerne l'animation du groupe départemental.

Un désir d'être, cette année, plus « concret », plus « pratique », chez la plupart des camarades présents.

L'ORGANISATION DU TRAVAIL, tel est le grand thème retenu pour l'année scolaire 75-76. Moins de « discours », mais davantage de réunions dans des classes, axées sur ce thème de travail.

Quelques camarades (de maternelle, du C.P. au C.M.2 et aussi de C.E.S.) acceptent de recevoir, dans leur classe, le groupe ou plutôt un secteur du département dans un premier temps : sans les enfants (en insistant d'abord sur l'organisation matérielle de la classe, puis, bien sûr, sur les outils, l'organisation du travail...); dans un deuxième temps : avec les enfants au travail, présentant un tranche de vie... Evidemment, liberté de choix sera accordée à ceux qui reçoivent en ce qui concerne l'ouverture (réunions ouvertes ou non à des parents, à des enseignants n'appartenant pas au groupe I.C.E.M.).

Le calendrier de travail du premier trimestre est ainsi assez vite établi, ce qui est encourageant.

Il est recommandé à chacun du groupe désireux de participer à telle réunion, de réfléchir à ces problèmes d'organisation (élaboration des règles de vie, les interdits établis, les remises en cause...) avant d'y aller, pour que la discussion aille plus loin.

A l'issue de chaque réunion dans les classes, un compte rendu immédiat et très précis devra être fait (penser donc à un ou deux secrétaires de séance) pouvant servir pour le bulletin départemental *Skol al Iouarn* et pour la réunion de synthèse (A.G. de fin de trimestre).

A cette A.G. seront également apportés les documents personnels des camarades (les bilans de journée, de conseils de classe, les remises en cause, etc.) illustrant la progression, mais parfois aussi une régression momentanée dans l'organisation coopérative du travail dans la classe.

Il est demandé au plus grand nombre possible d'essayer d'entreprendre un tel travail en analysant de très près l'évolution de sa classe dans ce domaine.

Deux témoignages très intéressants apportés : l'un (écrit) de maternelle, l'autre (oral) dans une troisième de C.E.S. illustrent fort bien l'esprit dans lequel le travail devrait être orienté durant l'année scolaire 75-76.

Evidemment, au cours de cette première journée de travail, nous avons abordé la vie du mouvement (C.E.L. et I.C.E.M.), en insistant sur quelques points particuliers :

— La synthèse des journées de La Londe-Maures (17-20 août) et de Draguignan

(20-24 août) avec les diverses décisions prises : voir *Techniques de vie* n° 207 ;

— Le projet d'éducation populaire : repris sur une nouvelle base : « le développement de l'être », le fil conducteur étant : « L'ETRE NAIT, SE DEVELOPPE, GRANDIT, SURVIT, VIT, MEURT. » Bien entendu, les travaux en cours, dans les divers chantiers lancés à l'issue du dernier congrès de Bordeaux, restent valables et doivent être poursuivis pour le congrès de Clermont-Ferrand.

— **Les revues et les outils** : Un appel est lancé pour sensibiliser davantage tout le groupe aux revues (leur contenu), aux outils (leur utilisation, leur exploitation pédagogique...).

\* Un atelier a abordé la B.T.R. (mais pas profondément) ;

\* Un autre s'est penché sur *L'Educateur* : le mot d'ordre : « 15 000 abonnés à *L'Educateur* pour 1975-76 » est repris et chacun du groupe s'y abonnera d'abord et essaiera de « faire un abonnement ».

— Les problèmes matériels internes au groupe (sans oublier l'accueil des nouveaux).

De cet atelier, plusieurs idées intéressantes se dégageront permettant déjà un riche échange d'idées :

a) Comment utiliser le matériel, les fichiers... quand on a la chance d'en disposer (utilisation matérielle mais aussi pédagogique).

b) L'organisation matérielle de la classe.

c) Notre attitude face à l'inspecteur (ou l'inspectrice).

d) Les problèmes du second degré : comment « relancer » cette commission dans le département ?

e) Le fonctionnement du groupe départemental I.C.E.M. ?

f) L'historique du mouvement Freinet.

g) Sur le plan « théorie » : situer le mouvement ? (Livres de Freinet et d'Elise, à conseiller...)

Dès que possible, il faudra répondre d'une façon plus approfondie à toutes ces motivations (parrainages, réunions prévues dans les classes, débats plus théoriques...).

Malgré un ordre de jour chargé (et diverses questions d'ordre matériel et administratif, parfois assez ennuyeuses pour certains camarades), j'ai le sentiment qu'une orientation de travail importante s'est dégagée autour de ce thème « ORGANISATION DU TRAVAIL », lequel cadre parfaitement avec la perspective du « projet d'éducation populaire », l'un des grands axes de travail du mouvement I.C.E.M. pour l'année 75-76.

Emile THOMAS

# 59-62-80

## Hainaut Les dossiers de *L'Educateur*

Ces dossiers sont constitués d'articles de *L'Educateur* regroupés par thèmes selon le classement établi par M. Pellissier.

Ce sont des dossiers ouverts, chacun peut y apporter quelque chose : un nouvel article de *L'Educateur*, une découpe de presse, une référence bibliographique...

Ils sont disponibles chez Joël Duriez, école de Sains-les-Pernes, 62 Pernes-en-Artois, qui les prête à tous les membres du groupe (outre ces dossiers il possède aussi des livres).

Qui peut s'en servir ? Tout le monde :

— Les nouveaux qui veulent prendre contact ;

— Les moins nouveaux qui veulent approfondir un point précis ;

— Ceux qui se penchent sur un problème pour écrire un article pour *L'Educateur* ; cela évite les redites, permet de combler les vides.

Comment s'en servir ? Pour écrire mon article sur le sport, j'ai d'abord consulté le dossier qui y est consacré. Après avoir constaté sa maigreur, j'ai attentivement lu ces articles qui en partie recouvraient ce que j'allais dire. J'ai donc coupé ces redites en renvoyant simplement le lecteur aux articles concernés (il les trouvera dans les dossiers ouverts de son département, s'ils existent, sinon il en fera). J'ai d'autre part constaté un certain manque dans ces articles ; j'ai donc comblé ces « trous » à ma manière. J'espère qu'un autre, un jour, trouvera mon article dans un dossier et pourra y apporter la contradiction.

Comment se les procurer ? S'ils n'existent pas encore dans le département, demander au D.D. de contacter M. Pellissier qui lui enverra deux collections complètes de *L'Educateur* de l'an dernier. Il suffit ensuite de se munir d'une paire de ciseaux et de grandes enveloppes, ensuite on fait savoir la chose dans le groupe. Ce n'est pas plus compliqué et c'est une manière intéressante et utile de se servir de notre revue.

H. HEINTZ

# 37

### 1. Compte rendu de la réunion du 24 septembre :

a) Après une brève présentation de chacun, les problèmes concernant la C.E.L. et *L'Educateur* sont abordés. Pour ce qui concerne *L'Educateur*, que chaque responsable de chantier, chaque responsable de circuit (après chaque tour, par exemple) envoie à Daniel Landrin, correspondant départemental de *L'Educateur*, un bref compte rendu. Qu'il y ait également un rapporteur pour chaque réunion et envoyer au même, un bref compte rendu ; il en fera la synthèse et se mettra en relation avec Cannes.

b) Au congrès de Chartres, des chantiers régionaux se sont mis en place :

— **Poésie** (responsable pour le 37 : Nicole Elert) : élaboration d'un dossier pour *L'Educateur*.

— **Maths** (responsable pour le 37 : Michel Schotte) : utilisation des outils existants (fichiers, cahiers, livrets) et recherches.

— **Expériences fondamentales** pour le développement de l'enfant (responsable pour le 37 : Bernadette Hadorn). C'est l'ex-chantier lecture naturelle. Ce chantier, regroupant des camarades de tous les niveaux, se penchera sur le calendrier des réussites successives de l'enfant, à partir du fichier F.T.C. entre autres.

Des cahiers de roulement pour chacun de ces chantiers circuleront au niveau de notre

région «Val de Loire nord», Académie d'Orléans, Nièvre. Un week-end régional, prévu les **29 et 30 novembre à Château-roux** permettra de faire le point de chacun de ces chantiers.

En outre, des discussions sur un **projet d'éducation populaire** devraient mettre au point les conceptions et les propositions concrètes, concernant notre façon d'enseigner. Déjà, un dépliant édité par l'I.C.E.M., intitulé *Les exigences d'une vraie réforme*, pose quelques jalons essentiels. On peut se le procurer auprès de Monique Godfroi, en vue d'une distribution aux parents de ses élèves. Il coûte 10 centimes.

c) Le F.T.C. : un chantier national auquel tous peuvent participer, en envoyant des expériences à Jean-Paul Blanc (voir *Educateur* n° 1).

## 2. Le congrès régional de Tours :

Il sera organisé par notre groupe départemental et se tiendra à l'école normale d'instituteurs (Fondettes) du 5 au 9 septembre 1976. Chaque camarade du groupe doit se sentir concerné par sa préparation. Un stage d'initiation second degré sera jumelé à ce congrès.

Une première réunion s'est tenue le **jeudi 2 octobre à 18 heures**, dans la classe de René Cocuau à Saint-Avertin (Léon Brulon).

## 3. Renseignement divers : Abonnements à *Techniques de vie* et aux bulletins de commissions :

- Création-expression ;
- Echanges et communication ;
- Chantier B.T.R. ;
- Apprentissage ;
- Techniques sonores ;
- *La brèche* - second degré ;
- Education spécialisée.

Pour tous ces abonnements, s'adresser à Rose-Marie Mounier qui vous enverra les imprimés nécessaires.

Daniel LANDRIN  
Veigne, 37250 Montbazou

# 94

Nous nous orientons cette année vers des réunions sur les outils. Réunions élargies où nous cherchons à rencontrer des nouveaux, dans les mouvements amis, la circonscription, etc.

Voici la première circulaire que nous avons envoyée :

«Au collègues des écoles maternelles, élémentaires, C.E.S. et S.E.S. du Val de Marne.

Le texte libre, la correspondance et le journal scolaire sont trois techniques de la pédagogie Freinet que vous pouvez introduire facilement dans vos classes.

Le texte libre ne nécessite pas de matériel particulier et n'entraîne aucun frais.

- La correspondance est plus coûteuse, mais elle se pratique facilement.

- L'édition d'un journal scolaire entraîne des frais de fonctionnement plus importants. L'obstacle majeur est le prix du matériel de reproduction (duplicateur à alcool, limographe, imprimerie, etc.).

Cet obstacle n'est pas insurmontable si vous construisez vous-même votre limographe.

Un appareil rudimentaire de ce type peut vous permettre d'entreprendre l'édition d'un journal scolaire, en attendant d'être mieux équipé.

Les adhérents de l'I.C.E.M. 94 (pédagogie Freinet) vous aideront à construire ce limographe simplifié et à acquérir de nombreuses techniques d'illustration. Ils vous conseilleront sur les formalités à remplir, sur le contenu d'un journal, sa forme, sa présentation et les possibilités d'échange, et sur toutes questions, au cours de la rencontre de travail que nous tiendrons le **mercredi 15 octobre**.

Chaque participant emportera, en fin de journée, le matériel qu'il aura construit, ainsi qu'un journal réalisé par l'ensemble des stagiaires.

## COMMENT DEMARRER UN JOURNAL SCOLAIRE avec un matériel peu coûteux que vous construisez vous-même ?

Vous le saurez en participant le **mercredi 15 octobre** à la rencontre de travail organisée par le groupe départemental I.C.E.M. du Val-de-Marne (pédagogie Freinet).

Lieu de rencontre : **école Marcel Cachin, 41, rue de Sébastopol, 94600 Choisy-le-Roi**, de 9h à 11h 30 et de 13h 30 à 16h.

## IL N'EST PAS INDISPENSABLE D'ETRE BRICOLEUR !

Apporter seulement :

- 1 cutter ou un canif aiguisé ;
- 1 règle ;
- 1 double décimètre ;
- 1 crayon noir ;
- 1 stylo à bille usagé ;
- Du papier uni ;
- 2 vieux journaux.

Participation aux frais pour l'achat des matières premières : 10 F, à verser en espèces au cours de la séance.»

Emilienne REUGE

# 02

## • Travail des commissions :

Pour faire partie d'une commission, se mettre en rapport avec son responsable :

1. **Imprimerie** : Armelle DEMOOR, 10 bis, rue Charles-André, 02300 Chauny.
2. **2e degré et B.T.2** : Jean-Claude EFFROY, 10, rue Saint-Quentin, 02200 Soissons et Marc LEBEAU, 1, rue Racine, 02130 Fère-en-Tardenois.
3. **Critiques de *L'Éducateur*** : Jean-Pierre LIGNON, école de Pinon, 02320 Anizy-le-Château.
4. **Art enfantin** : Jean-Pierre LIGNON et Denis MUNOZ, école de garçons, 02130 Fère-en-Tardenois.
5. **Rencontres d'enfants** : Denis MUNOZ.
6. **Outils et boîtes de travail** : Gérard BACLET, 8, rue Gambetta, 02130 Fère-en-Tardenois.
7. **Audio-visuel** : Jean-Pierre LIGNON et des volontaires...

• Si un journal est publié dans ta classe, quel que soit le mode de tirage, envoie-le, à chaque parution au responsable des journaux scolaires.

Ton journal est un **outil de travail** : il peut servir à alimenter :

- Les parties magazines de B.T., B.T.2, B.T.J. ;
- La revue *Art enfantin* ;
- La gerbe 02.

Il me faut donc un journal **particulièrement bien soigné**.

D'autre part, tirer en plus séparément le texte et l'illustration non agrafé et garder un

exemplaire, afin de faciliter le travail de l'équipe de Cannes ou le travail de toute autre production si un texte est choisi.

• **La gerbe départementale 02** : Il serait intéressant de poursuivre la parution d'une gerbe départementale 02 de la maternelle à la terminale.

Nous voudrions que la gerbe soit le reflet de :

- L'aspect créateur de l'enfant dans divers domaines (mathématiques, enquêtes, poésie, graphisme...);
- La recherche et la valeur de **L'expression profonde** de l'enfant ;
- Des textes, des illustrations... basées sur le **vivant**, sur le **vécu** de l'enfant.

**Comment participer** : envoyer un (ou plusieurs) texte, illustrations, format (21 x 29,7) à l'italienne que tes enfants voudront voir dans la gerbe.

En fonction des réponses, nous déterminerons la périodicité et chaque participant recevra un exemplaire de la gerbe.

Armelle DEMOOR

Transmis par J.-P. LIGNON

# 73

Voilà un groupe calme, qui ne fait guère parler de lui, ou qui ne pense pas assez souvent à faire le point auprès de l'I.C.E.M...

Voici donc quelques nouvelles de nous :

- Participation au stage régional aux Puitsots en Haute-Savoie (en septembre).
- Trois camarades (second degré) étaient à la R.I.D.E.F. en Algérie.

- Actuellement (du 15 au 25 octobre), le sous-groupe chambérien participe à une exposition sur l'école à la Maison de la Culture, et nous prendrons part au débat sur la «mort de l'école», le 25 octobre.

- Nous avons organisé le travail de l'année. Réunions générales (chaque mois). Seul le groupe chambérien organisera des réunions de secteur. Piste de travail pour la prochaine réunion : «Comment nous avons démarré cette année».

- Pour gagner du temps, nous nous proposons d'afficher au début de la réunion toute information départementale, régionale, ou nationale, de façon succincte et claire. On trouve fastidieux à la fois d'exposer et d'écouter... les informations !

- Nous continuons la *Gerbe savoyarde*, gerbe de textes ou dessins de nos classes, agrafée en réunion trimestrielle (décembre, mars, juin) - 50 exemplaires répartis dans le groupe.

Ginette HILLAIRET  
école maternelle  
73430 Séez

## Rappel bulletins de commissions

Si vous voulez recevoir l'un des trois bulletins édités à Cannes : créations - expression, échanges et communications, chantier B.T.R. (bulletin), n'oubliez pas de demander l'imprimé au groupe départemental et de lui verser 12 F par abonnement.

**Attention**, les abonnés de l'an dernier qui n'ont pas renouvelé leur abonnement, ne recevront plus les prochains bulletins.

## 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 :** POINTS DE VUE DOCTRINAUX SUR LA REFORME DE L'ENTREPRISE.

● **Nom du responsable :** M. PREVOST, C.E.S. rue Blanchard, 74 Annecy.

● **Plan de la brochure :** Les perspectives libérales ; la gestion collectiviste ; la gestion.

● **Niveau visé :** Terminale, B.T.S.

● **L'aide que je sollicite :** Les camarades qui désirent en savoir davantage... écrivent à l'auteur !

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre :** ARTISTES GAULOIS.

● **Nom du responsable :** Guy CITERNE, 43, avenue du Languedoc, 66 Cabestany.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

1. **Intentions :** L'art gaulois, méprisé pendant des siècles comme maladroit et débile est beaucoup plus proche de l'art contemporain que les art «classiques» qui l'ont éclipsé. D'où de nombreux problèmes quant à l'évolution de l'art notamment.

2. **Réalisation d'ensemble :** Illustrations prioritaires (ce sont les documents de base). Le texte limité à des explications quand elles s'avèrent nécessaires. A des questions souvent.

3. **Plan :**

— Racines de l'art gaulois.

— Statuaires.

— Monnaies : de la pièce grecque d'origine aux interprétations gauloises (ce sera la partie clef car l'évolution des pièces dans le temps et dans l'espace est très caractéristique).

— Métal et céramique.

— Héritage gaulois.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et l'aide que je sollicite :**

— Je pense avoir suffisamment d'illustrations mais j'en accueillerais de nouvelles bien volontiers.

— Je recherche un texte caractéristique de l'incompréhension méprisante de l'art gaulois.

● **Le projet sera réalisé par :** En principe :

1. Je réalise un premier projet.

2. Expérimentation avec mes élèves.

3. Mise au point.

● **Limites des informations ou des connaissances visées :**

— Un petit «musée» en images.

— Pérennité de l'art gaulois.

— Problèmes de la création artistique :

\* Artistes, artisans ;

\* Quelques fonction de l'art.

● **Niveau du public à qui elles sont destinées :** L'ensemble ne devrait poser aucun problème d'adaptation :

— Les images sont «lisibles» par tous ;

— Les textes seront simples.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre :** MAX JACOB.

● **Responsable :** Hélène HENRY, 50, boul. de Strasbourg, Paris Xe.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

1. **Un homme dans son temps :**

a) L'enfance, rêve et réalité bretonne.

b) Le cubisme : le trio Apollinaire - Picasso - Jacob.

c) L'ingratitude surréaliste. Application historique de la retraite à Saint-Benoît.

d) Les dernières années et la mort.

2. **L'œuvre :**

Je pense l'étudier thématiquement.

● **Nous limiterons le sujet à :** une étude historique et littéraire. Je n'ai une formation ni linguistique ni psychanalyste réelle...

● **Les problèmes auxquels je me heurte et l'aide que je sollicite :** Je n'en sollicite pas momentanément, j'ai toute l'œuvre de Max Jacob et l'appui de la société de ses amis. Je me heurte à des problèmes limités à mon lycée : les collègues ont horreur qu'on sollicite leurs élèves et pour les élèves, Max Jacob est un poète mineur et hermétique.

● **Le projet sera réalisé par :** un groupe d'élèves du lycée Racine, niveau premières et terminales. J'ai intéressé ces élèves à Max Jacob par un montage poétique et dramaturgique (les textes de... et du cabinet passent merveilleusement la rampe).

● **Limites des informations ou des connaissances visées :** On sera également très réservé sans tartufferie sur l'homosexualité de Max Jacob.

Je n'insisterai pas sur l'aspect «mystique» qui est équivoque et très compliqué. Je voudrais surtout démystifier le poète, montrer son aspect «La Bruyère» dans sa prose et en quoi dans sa poésie il est bien le contemporain d'Apollinaire, Reverdy, Picasso et le précurseur des surréalistes.

● **Niveau du public à qui elles sont destinées :**

Fin de second cycle plutôt qu'études supérieures dans la mesure où Max Jacob a besoin d'être connu dans les lycées.

● **Autres remarques :** Ce projet a été annoncé à la date de juin 72 dans vos «divers», p. 91 du gros fascicule *Techniques de vie*. Mai j'ai eu des ennuis de santé. De toute manière, c'est une offre pour 74-75. Le centenaire de Max Jacob sera célébré en 1976.

#### Je me propose de réaliser un projet

● **Titre :** MON PERE AUX KERGUENEN.

● **Nom du responsable :** RULL, école de garçons, 66190 Collioure.

● **Plan de la brochure :** Le voyage (durée, divers moyens) ; L'arrivée ; Pourquoi ce voyage ? Histoire des îles Kerguelen ; la faune et la flore dans l'île ; le retour ; sentiments éprouvés par l'enfant durant l'absence de son père.

● **Niveau visé :** Classe de 4e et de 3e à mon avis mais certains paragraphes seront à la portée des C.M.

● **L'aide que je sollicite :** Je voudrais soumettre ce projet à une commission du groupe départemental des Pyrénées-Orientales, car les documents amassés sont nombreux et il faudra élaguer.

Je dispose d'un film super 8 sur les îles et de nombreuses photos.

Je peux enregistrer sur magnétophone les commentaires du père de l'enfant qui a eu l'idée de cet album.

### B.T.2

C'est le moment de lire et d'étudier la B.T.2 sur **La peine de mort** (n° 19).

C'est le moment de lire aussi la B.T.2. **La seconde guerre mondiale commence en Espagne** (n° 41).

C'est le moment de s'apercevoir que la B.T.2 est une collection d'actualité !

Et la B.T.2 sur **Les prisons** (n° 71), la connaissez-vous ?

«B.T.2 n° 71, septembre 1975 : **Regards sur les prisons**, par Jean-Pierre Jaubert. (Abonnement aux numéros 71 à 80 : 36 F à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 Cannes).

La B.T.2 avait, il y a quelques années, consacré un fascicule à la peine de mort (n° 19). Elle aborde maintenant le problème de la prison. Resteront à étudier le problème de la justice, celui de la délinquance et de ses causes, et bien d'autres encore. Mais à la fois revue et collection, la B.T.2 s'enrichit progressivement.

C'est un recueil de témoignages extrêmement variés comprenant des extraits de documents officiels tels que le rapport Schmelck, des témoignages de juges, d'avocats, de médecins, d'aumôniers, de syndicalistes, de visiteurs de prisons, et surtout de détenus ou anciens détenus, les uns célèbres, les autres anonymes.

Le tout classé de façon très méthodique par grands problèmes : l'histoire des prisons, les types de prisons, les statistiques pénitentiaires, la vie en prison, le personnel, le besoin de dignité, évasions et suicides, la sortie. Il semble que rien ou presque rien ne soit oublié. Peu de chose peut-être sur la détention préventive.

Si aucun problème n'est esquivé, ils sont tous abordés avec un souci de mesure et d'équilibre qui peut servir de modèle. Mais se gardant de toute exagération, ce dossier n'en est que plus accablant.»

J.-C. BOURCART

## CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Titre :** DE L'IMPERIALISME A LA DECOLONISATION - LE CAS TUNISIEN (2 tomes).

● **Nom du responsable :** Gilles LEMERCIER, Le Murel, 30200 Bagnols-sur-Cèze.

● **Plan des deux brochures :**  
1. Pourquoi l'impérialisme ? L'établissement de la domination. Sociétés et impérialisme. Formes de l'exploitation (1930).  
2. Pourquoi le nationalisme ? Formes et courants de la révolte. Transformations socio-économiques de 1930 à 1950. L'indépendance, qu'est-ce que c'est ? (1930-1956).

● **Limites données au sujet :** Si Guy Citerne traite la «décolonisation», je m'arrête à 1930 (une seule brochure). Sinon, 1860 (environ)-1956.

● **Niveau visé :** Second cycle.

● **Date de l'envoi du dossier :** Début du printemps 76 au plus tard.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Titre :** CHEZ LES POMPIERS.

● **Nom du responsable :** Bernard GOSSELIN, école maternelle Gambetta, 10, rue de Dr Graillon, 60110 Méru.

● **Plan de la brochure :** Visite de la caserne des pompiers de Méru :  
- Le matériel utilisé.  
- Pourquoi on l'utilise.  
- Comment on l'utilise.

● **Niveau visé :** S.E., C.P., C.E.

● **L'aide que je sollicite :**

- Dessins, photos.  
- Complément d'information sur ce qui se fait ailleurs.

On pourrait trouver des trucs chouettes dans un album de chez Paulette Barnaud, de Dyo (71) que Meb m'a envoyés. Dessins, commentaires de gamins.

## Appel à collaboration

La B.T. n° 332 arrive au terme de l'épuisement.

Nous avons reçu plusieurs remarques faisant état de la nécessité de revoir le texte de cette brochure et de le moderniser.

L'UNION GENERALE DE LA BRASSERIE FRANÇAISE se met à notre disposition pour nous aider dans ce travail.

Qui serait intéressé par la réalisation d'une B.T. sur la bière ?

## VIENNENT DE PARAITRE :

### poèmes d'enfants École Freinet

La porte de la clé perdue

Casterman



Poèmes d'enfants de l'École Freinet de Vence

27 F

### la pédagogie freinet

par ceux qui la pratiquent

malgré tout

françois maspero

Ensemble de reportages et témoignages parus dans L'Éducateur

38 F

En vente à la C.E.L.

F.I.M.E.M.

## Pérou : Un précurseur de l'éducation populaire : J.-C. Mariategui tiré de 50 ans d'oubli

Trois raisons de s'intéresser au pédagogue péruvien J.-C. Mariategui : c'est un contemporain de Freinet, de Barbusse, de ce mouvement des « Compagnons de l'Université Nouvelle » qui, après la première guerre mondiale, essaya de démocratiser en France le recrutement et les méthodes de l'enseignement secondaire et supérieur. Ensuite, c'est lui qui a le mieux compris, en Amérique du Sud, la signification et l'avenir d'une école populaire fondée sur une philosophie du travail. C'est lui, enfin, qui a dénoncé le plus lucidement l'enseignement de classe qui se cachait en fait derrière les façades illusoires des principes d'école laïque, de liberté de l'enseignant, de révolution par l'école.

Pour notre malheur et celui de ses camarades (qu'il aida à fonder le parti communiste péruvien mais sans en voir la naissance), il est mort à trente-cinq ans après avoir dirigé la revue *Amauta* (synonyme de « savant » chez les Incas) pendant quatre ans (1926-1930). Il essaya d'y définir quel était le savoir et quels étaient les enseignants dont le peuple péruvien avait grand besoin. Par ailleurs il publia des ouvrages ayant pour titre : *Interprétation de la réalité péruvienne*, *Le Pérou aux Péruviens*, *Défense du marxisme*, *Essais sur l'éducation...*

Il connut Freinet. C'était le Freinet écrivant dans *Clarté*, le journal de Barbusse, pas encore l'infatigable avocat de l'imprimerie à l'école. Nul doute que sous ce dernier aspect ils auraient très vite sympathisé. La presse et son importance, Mariategui les connaissaient de l'intérieur : à douze ans, faute de ressources, il entre au journal *La Prensa* et y gravit tous les échelons, du livreur au directeur. Obligé comme typographe de continuer, en autodidacte, sa formation, il participe à un groupe d'avant-garde « Les Colonisés » qui lutte contre le conservatisme de l'université, ghetto de la bourgeoisie.

Le Pérou est alors en pleine transformation. La défaite que lui a fait subir le Chili pendant la guerre du Pacifique (1879-1884) lui a donné un coup de fouet. Mais c'est la bourgeoisie qui en profite pour y implanter une économie de type capitaliste et réorganiser l'enseignement sur le mode élitiste français.

La France et les Etats-Unis ont été les « corrupteurs » de la vocation péruvienne. L'idéologie française, en dépréciant le travail des mains et en exaltant les vertus des professions intellectuelles, la technologie américaine, en ridiculisant l'effort humain par la surpuissance des machines, ont frustré les Péruviens de leur fierté d'ouvrier, de producteur : « *La vocation de l'homme, c'est de créer. Le travail est à la base de cette création qui est en même temps libération. Ainsi l'homme se réalise dans son travail. Or le machinisme et avant tout le taylorisme ont déprécié odieusement le*

*travail. Ils l'ont dégradé en lui ôtant ses vertus de création. Ils l'ont déformé dans son essence et dans ses objectifs.* » L'emploi brutal et massif de la machine avait déjà été dénoncé par John Ruskin aussi bien que par Rabindranath Tagore et en France par Pierre Hamp dans *La peine des hommes*. Dans la société inca l'oisiveté était un crime et le travail accompli avec amour, la plus haute vertu. Le système d'enseignement au Pérou, est le résultat de trois influences successives, aussi néfastes les unes que les autres. L'Espagne en asservissant les Indiens a développé une organisation féodale dans laquelle l'éducation était réservée aux colonisateurs. L'influence française s'est manifestée lorsque le Pérou est devenu indépendant (1821) mais l'enseignement calqué sur le modèle français de la fin du XIXe siècle, s'attacha à copier les lycées napoléoniens et les méthodes des jésuites. Pour finir, le développement de l'économie capitaliste s'accompagna d'une pénétration de l'influence américaine : l'éducation primaire était promise à tous mais les lycées et les universités ne s'ouvraient qu'aux privilégiés.

Pour Mariategui, la proclamation d'une éducation laïque, gratuite et obligatoire correspond à un « *drapeau d'avant-garde masquant les dures lois du libéralisme capitaliste* ».

En France, comme aux Etats-Unis, la révolution industrielle lancée par les protestants libéraux s'opposait au conservatisme, au ruralisme catholique. Sans doute ce fut une victoire sur le féodalisme clérical mais nullement la vie d'une société où les producteurs allaient pouvoir instaurer un système éducatif qui valoriserait une classe de travailleurs.

Mariategui propose que le principe de laïcité soit réexaminé à la lumière de l'histoire. L'éducation laïque n'est-elle pas née de l'impossibilité des révolutionnaires français puis d'Amérique du Sud, de faire prévaloir dans la masse leurs propres mythes d'indépendance ? D'où la nécessité de composer avec les forces religieuses du pays en « laïcisant » des principes catholiques. Il conclut : « *L'école laïque, école bourgeoise, n'est pas l'idéal d'une jeunesse en quête d'innovation. En Russie, au Mexique (nous sommes en 1926) chez les peuples qui se transformèrent matériellement et spirituellement, la puissance créatrice et renovatrice de l'école n'a pas résidé dans son caractère laïque mais dans son esprit révolutionnaire. C'est la révolution qui a donné ses mythes, ses émotions et sa mystique à l'école.* »

Mariategui note que dans le concert des espoirs laïques de l'époque, la voix de Freinet est la plus réaliste. C'est l'époque où les compagnons de l'Université nouvelle assistent à la désignation d'un des leurs à un poste de direction et nourrissent l'espoir de voir l'école française changer de cap : Edouard Henriot est chargé du gouvernement. Cet espoir sera déçu et Freinet en tire la leçon dans *Clarté* : « *Les compagnons de l'Université Nouvelle ne sont pas une force et ne sont pas capables de faire triompher leur point de vue. Et ceci vient de ce qu'ils n'ont pas été capables d'organiser les enseignants en un corps unitaire. Ils ont établi dans tous ses détails le plan de la future cathédrale. Mais il leur manquait les « compagnons » pour l'ériger pierre par pierre. Ce n'est pas en se réclamant de principes moribonds qu'ils allaient les recruter.* »

Mais suffira-t-il d'enseignants unis et déçus pour la société. Mariategui en doute : « *La liberté, l'initiative des enseignants est, ne peut être qu'une fiction. C'est une utopie que l'histoire dénoncera. Un état, quel qu'il soit, ne peut renoncer à la direction et au contrôle de l'éducation publique. Pourquoi ? Pour la simple raison que l'état est l'organe de la classe dominante. Et qu'en définitive, sa fonction est de modeler l'enseignement sur les intérêts de cette classe sociale... Les hommes d'avant-garde de l'Amérique Latine ne doivent pas céder aux mirages. Un de ceux-ci est de s'efforcer de donner naissance à une école apolitique, neutre. L'école de l'ordre bourgeois est issue du triomphe de la bourgeoisie. Une autre école ne saurait naître que d'une autre société et la crise de l'enseignement que nous vivons actuellement coïncide, universellement, avec une crise politique.* »

Cinquante années plus tard, ces lignes n'ont, hélas, rien perdu de leur actualité. Les enseignants devront-ils se contenter de patience et de résignation ? Ce n'est pas plus l'opinion de Mariategui que de Freinet. Dans le *Mundial* paraissant à Lima, il écrit le 22 mai 1925 un article : « *Les instituteurs et les nouveaux courants de pensée* ». Il y explique que les professeurs de lycée et d'Université, en Amérique Latine, sont généralement, en même temps, des hommes de lettres, des politiciens : « *Le professeur tant par ses fonctions que par sa structure, tend à créer une bureaucratie conservatrice. L'instituteur, lui, ne peut espérer un bien-être économique. Sa vie, sa pauvreté, son travail le rattachent à la masse prolétarienne. C'est autour des instituteurs, sensibles à l'esprit révolutionnaire et perméables aux idées renovatrices, que devront se grouper étudiants et intellectuels d'avant-garde. C'est parmi eux que se recruteront les meilleurs éléments de la révolution et non parmi les professeurs pédants et les littérateurs égocentriques, représentants officiels de l'intelligence et de la culture.* »

Comment s'organiseront ces instituteurs ? Mariategui rappelle que les Compagnons de l'Université Nouvelle avaient proposé que, techniquement, les enseignants groupés en un syndicat unique — à l'époque les amicales d'enseignants étaient suspectes et les syndicats d'enseignants illégaux — s'attaquent à la réorganisation de l'enseignement.

L'idée n'était pas erronée, estime le pédagogue péruvien, mais elle nourrissait l'illusion que le syndicat d'enseignants devait définir seul une nouvelle structure scolaire. « *Le programme d'une réforme universitaire intégrale sera incomplet sans la prise en compte des revendications de la classe ouvrière, dans ce domaine. En particulier l'accès des normaliens à l'Université doit être garanti. Ainsi il n'y a pas de problèmes de l'Université, indépendants de ceux de l'école primaire et secondaire. La dignité de l'école ce n'est pas seulement celle des élèves mais aussi celle des enseignants et le plus modeste précepteur, le plus obscur instituteur de campagne doit pouvoir se sentir responsable de la création d'un ordre nouveau.* »

R. U.

Sources : *Cuadernos de Educacion*, juin 1975, Caracas, Vénézuéla.

## INFORMATIONS DIVERSES

### La commission éducation spécialisée de l'I.C.E.M. en 1975-76

Elle a pour but de **regrouper** tous les camarades de l'I.C.E.M. travaillant dans le secteur de l'éducation spécialisée (classes de perfectionnement, adaptation, R.P.P., psychologues, éducateurs spécialisés, directeurs d'établissements spécialisés, centres de formation...). Nous pensons en effet que si la **stratégie** de tout militant de l'I.C.E.M. est de faire en sorte que toute ségrégation entre les enfants n'existe plus, nous devons **tactiquement** faire face à l'existence officielle de ce secteur de l'éducation. C'est pourquoi nous travaillons :

1. A affiner nos techniques de travail en échangeant, publiant tout ce qui peut **coopérativement** nous aider dans notre travail quotidien (outils de calcul, lecture, imprimerie...).

2. A approfondir notre réflexion sur notre propre existence en tant que maîtres d'un secteur dit spécialisé dont nous ressentons tous le malaise et souvent la contradiction. C'est pourquoi notre commission souhaite :  
— Apporter ses réflexions à tout projet I.C.E.M. d'éducation ;

- **Rester en contact avec la masse des camarades des autres classes par des liens plus étroits avec les autres commissions I.C.E.M. ;**

- Regrouper tous ceux qui travaillent à la remise en cause de tous les facteurs de ségrégation (Q.I., pédagogie...).

C'est dans cette optique que la commission E.S. travaillera cette année. Elle publie régulièrement *Chantiers*, bulletin d'animation où peuvent s'exprimer tous les travailleurs.

Nous souhaitons rentrer dès maintenant en contact avec toutes les commissions ou groupes départementaux qui voudraient échanger avec nous.

Pour recevoir *Chantier E.S.* : Pierre VERNET, 22, rue Miramont, 12300 Decazeville. Abonnement 10 numéros : 600 pages, 35 F. C.C.P. 147-93 W Toulouse.

Pour tout lien avec groupes départementaux et autres commissions : Christian LERAY, 16, allée du Danemark, 35100 Rennes.

### R.I.D.E.F. 1976

A Varsovie, enfants et adolescents seront présents grâce à vous, **vous tous** qui êtes conscients de l'extraordinaire témoignage

que constitue une **exposition** de créations libres, **vous tous** qui commencerez dès aujourd'hui à amasser vos glanes, à l'école maternelle, à l'école élémentaire, au collège... pour qu'au **congrès de Clermont**, on n'ait plus qu'à recueillir et à réexpédier : **tableaux, dessins, poèmes, tentures, photos, céramiques...**

Nos camarades polonaises, sûres de l'impact que peut avoir une **exposition** riche et variée souhaitent que **toutes** les techniques d'expression soient représentées à la R.I.D.E.F.

Cela demandera bien du travail aux camarades français qui accepteront d'emballer, de ficeler, de faire toutes les démarches pour expédier le «butin».

Donc, un peu d'organisation : prévoyez des choses soignées, signées, étiquetées (nom, âge, école) et faites les figurer au **congrès**. Sinon, il vous faudrait les expédier à **Varsovie**, par vos propres moyens avant le 1er juin.

**Appel adressé à tous : France et hors frontière.**

Merci.

P. QUARANTE  
8 octobre 1975

### Demande de correspondance

Isabelle, 7 ans, Corinne, 7 ans, Sandrine, 5 ans, Lionel, 5 ans et demi, Christelle, 5 ans et demi, Fanny, 4 ans et demi et aussi Sylvain, 4 ans vivent dans une communauté de vingt adultes à : Les Faux, 84640 Saint-Martin-de-Castillon.

Il désiraient avoir des correspondants. Qui veut leur écrire ?

### Et les vacances ?

Beaucoup d'articles, de revues, de congrès, de réunions sur la vie à l'école, ses problèmes, leurs solutions. Mais rien (ou presque) sur les vacances et les loisirs. On laisse ce temps aux marchands de neige ou de soleil, aux gentils organisateurs du Club Méditerranée.

Ne pas couper radicalement la vie à l'école (ou au travail) de la vie en vacances serait l'idéal. Tout en étant conscient que c'est le travail et l'école qu'il faut changer, une approche de cette démarche est réalisée en maison familiale de vacances.

Faire en sorte :

— Qu'en vacances les enfants aient des activités éducatives : ateliers, théâtre, découverte du milieu, vie en communauté ;

— Que les parents voient leurs enfants vivre en dehors des quatre murs de l'H.L.M. ou du terrain vague, qu'ils les voient vivre tout simplement ;

— Que les enfants voient vivre leurs parents avec d'autres, plus détendus, sans les contraintes journalières.

— Que s'instaure un dialogue entre enfants, entre parents, entre enfants et parents, ceci à l'occasion d'activités communes : ateliers, balades en montagne, organisation de la vie collective...

— Que parents et enfants découvrent les joies et les contraintes de cette vie collective ;

— Que les temps de loisirs ne soient pas uniquement une recherche de farniente, mais aussi l'occasion de découvertes de soi, d'autrui, du milieu environnant ;

— Que parents et enfants soient responsables de leur temps de loisirs et non plus consommateurs passifs ;

Un tiers de siècle s'est écoulé depuis la renaissance de la semaine de quarante heures, du droit aux congés payés et pourtant actuellement la quasi totalité des salariés travaillent plus de quarante heures et 50 % des familles ne partent pas encore en vacances.

Or l'homme ne pourra se retrouver que par un combat par un un plus-être, par l'accroissement des connaissances, mais surtout par des situations vécues seules modifiatrices d'attitudes et de structures mentales.

La culture doit tendre à sortir l'homme du conditionnement dans lequel il est enfermé pour l'aider à prendre sa propre dimension. Elle doit permettre à l'homme de redécouvrir son propre pouvoir et de l'exercer quotidiennement. L'organisation des loisirs et des vacances n'est pas une affaire de spécialistes et de techniques, mais doit favoriser la participation et une prise de conscience individuelle et collective.

En M.F.V. nous essayons d'accroître les possibilités offertes aux travailleurs et à leur famille de prendre en charge ce secteur important de leur vie. En Ariège, à 1 000 m d'altitude, est née en 1958 par la volonté de familles ouvrières une expérience de vacances communautaires : la M.F.V. de Marc qui offre des séjours en période de vacances scolaires pour les familles, en dehors de ces périodes pour retraités, groupes, stages, classes vertes et de plein air : **Maison familiale de Marc, Auzat, 09220 Videssos, tél. (16-61) 64.88.54.**

Faire en sorte que le temps de loisirs soit aussi un temps de réflexion, de découvertes, d'apprentissages voilà aussi un des buts de la pédagogie Freinet. Non ?

Jacques ROCHARD

## CONTRE LA REPRESSION

Alexandre BIYIDI AWALA, professeur agrégé de lettres au lycée Corneille de Rouen, est aussi écrivain sous le nom de Mongo-Beti. Il a publié divers romans dont *Main basse sur le Cameroun*, qui explique les ravages du néo-colonialisme en Afrique.

Né au Cameroun, il a toujours été considéré comme Français par les autorités et pour cause. Il s'est établi en France métropolitaine en 1951, a obtenu un passeport français en 1954, a été recruté au C.A.P.E.S. de 1959, comme fonctionnaire titulaire : «Nul ne peut être nommé à un emploi public s'il ne possède la nationalité française.» En 1966, il passe l'agrégation. Or, en 1975, à l'occasion d'un renouvellement de passeport, l'administration dit que son état de Français «n'a pas de base légale». Le but principal de cette mesure administrative se discerne assez clairement : il s'agit de faire taire, en lui enlevant ses moyens de subsistance, sa liberté d'expression et de circulation, un écrivain que l'interdiction de son livre en 1972 n'a pas réussi à museler.

Un recours contre cette mesure a été présenté devant le tribunal de Rouen. Et le procès aura lieu fin novembre.

Manifestez votre soutien en attirant l'attention de Monsieur le Garde des Sceaux sur la situation dramatique dans laquelle risque de se trouver notre collègue Alexandre BIYIDI AWALA, si la nationalité française, reconnue jusqu'à présent, lui est déniée.

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

**VOUS ALLEZ RECEVOIR**



**LA PECHE EN GIRONDE**

Notre reportage : Dans l'estuaire, la pêche aux huîtres, aux esturgeons, aux lamproies, aux aloses, aux «pibales» (alevins d'anguilles) et aux anémones de mer...

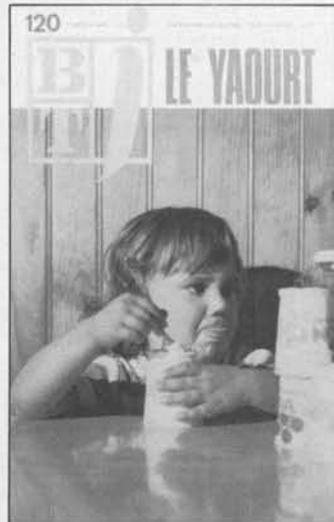
Dans la partie «magazine», comment réaliser une sculpture en se fabriquant quelques outils.

**815**  
1<sup>er</sup> décembre 1975

**LE YAOURT**

En visitant une usine fabriquant des yaourts, des enfants du cours élémentaire comprennent pourquoi on pasteurise le lait, pourquoi on l'ensemence avec des ferments, pourquoi le goût des yaourts change avec les marques. De retour en classe, ils fabriquent à leur tour des yaourts.

**120**  
5 décembre 1975



**LES TROUBADOURS  
ET LEURS CHANSONS**

Si les manuels et les anthologies n'ignorent généralement pas le nom des troubadours, ils ne leur accordent cependant qu'une méprisable place.

Cette B.T.2 comble cette lacune et propose des œuvres d'une vingtaine de troubadours.

Dans la partie «magazine», des extraits du journal scolaire de la seconde C1 du lycée de Thann : «Tels quels».

**74**  
décembre 1975

**Emila Zola : La vie  
quotidienne à Paris dans  
l'Assommoir**

Ce reportage reprend — et complète — les textes de Zola dits dans la B.T.Son. n° 11, parue dans la série «littérature» : «Une œuvre et son paysage».

**388**  
15 décembre 1975



**TOUR DU MONDE  
DE FIN D'ANNÉE**

Echos sonores recueillis grâce à la correspondance interscolaire : à Danville (U.S.A.), à Curaçao, à La Réunion, à Porto Novo (Dahomey), à Bora-Bora (Polynésie), à Kyoto (Japon).

Un tour du monde d'informations et de musiques pittoresques inédites.

**19**

**EN ALLEMAGNE,  
entre Rhin et Weser**

La vie quotidienne de Gerda et de sa famille ; l'école, le travail, les repas. Dans la campagne de Westphalie et du Sauerland, au cœur de la Rhur, Soest, ville hanséatique.

Pour le cycle élémentaire et aussi pour les programmes du premier cycle du second degré et les germanistes.

**865**



**AU SOMMAIRE :**

- Une exposition «Art enfantin» à Bordeaux 75 (02-08-52).
- La poésie, moyen d'expression privilégiée ; deux ans de textes libres.
- «Majesté ! voulez-vous danser ?» Pour les sections enfantines...
- Graver sur de la paraffine...
- La musique, on en a besoin tout le temps !
- Un disque de chants d'adolescents : «L'enfant de la liberté» est servi à tous les abonnés.

**EN SUPPLEMENT :**

Textes libres : un conte : «On a kidnappé le Père Noël».

**79**  
novembre-décembre-janvier



## Tentative de définition

des conditions d'une organisation de production de documentation qui pourrait faire franchir une étape nouvelle à nos collections.

Pour certains secteurs, il est nécessaire d'établir un plan cohérent de production. Après 800 numéros, notre collection ne peut plus s'accommoder uniquement de publications au hasard ; quel que soit l'intérêt des préoccupations des auteurs, il faut prendre en charge rapidement les carences et lacunes de la collection (ça demandera quatre ou cinq ans !). Il faudra revenir sur ce point fondamental.

IL EST NECESSAIRE QUE DES COLLECTIFS DE REDACTION SE METTENT EN PLACE.

Ils peuvent naître autour d'un individu promoteur, bien sûr, mais il nous semble absolument indispensable qu'une équipe se constitue.

LES GROUPES DEPARTEMENTAUX peuvent être ces promoteurs. Certains n'ont pas joué jusqu'à ce jour le rôle qu'on pouvait attendre d'eux : être des groupes de travail engagés dans la production d'outils. Mais le peuvent-ils ?

Certains pensent qu'effectivement un travail sur des outils permet de faire passer dans la pratique les orientations définies verbalement, et de dépasser les tensions internes qui parfois paralysent un groupe où la parole domine.

D'autres pensent qu'il est parfois difficile de mettre en pratique une collaboration suivie, de rassembler toute une équipe centrée sur un sujet avec la compétence nécessaire, et qu'il est plus favorable de travailler avec des camarades rencontrés en stage ou au congrès, et qui évoluent dans un milieu différent.

Il nous semble que si effectivement les groupes départementaux doivent être parties prenantes, IL NE DOIT PAS Y AVOIR DE SYSTEMATIQUE, TOUTES LES VOIES SONT POSSIBLES POUR CONSTITUER UN COLLECTIF DE REDACTION.

Constituer un collectif de rédaction est à la fois facile et difficile : — Facile tant qu'on lance des travaux dans l'enthousiasme ; — Plus difficile, si on veut mener la tâche à son terme.

CE QUI NOUS PARAIT ESSENTIEL à l'usage, pour éviter des déboires ultérieurs, découragements et rupture de ce collectif, c'est :

— Qu'une bonne partie des membres du groupe se connaissent un peu, aient un vécu commun, ce qui leur permet de résister aux confrontations impitoyables qui naissent inévitablement au cours du travail.

— Qu'une information sérieuse et actualisée soit possédée par au moins un camarade — en général le promoteur — qui peut s'adjoindre des spécialistes.

— Des temps de travail ASSEZ LONGS, DE PLUSIEURS JOURS CONSECUTIFS — au moins au départ — avec pour unique préoccupation la rédaction, et hors de l'absorbante période scolaire.

Quel été verra la naissance de une ou deux douzaines de chantiers réunis au camping de X ou dans l'école de Y ? Nous avons pu constater la lassante inefficacité de quelques heures grapillonées par ci, par là !

Le promoteur doit aussi jouer le rôle d'animateur responsable et dynamique, CAR CE QUI TRAINE S'ENLISE... Le travail de ces rencontres doit reposer sur des TRAVAUX ET DES MOMENTS DE CLASSE observés avec précision. (Peut-être qu'une certaine méthode d'analyse plus rigoureuse des moments de classe devrait se mettre en place pour que nous soyons plus efficaces. C'est là le rôle particulier de B.T.R.) La majeure partie de nos fichiers C.E.L. : maths - F.T.C., etc., doivent leurs qualités à de semblables chantiers, rencontres.

LA REUNION DES AUTEURS ET CORRECTEURS EST SOUHAITABLE POUR L'EFFICACITE DE LA REDACTION DE LA SYNTHESE DES CORRECTIONS. Elle ne peut se tenir qu'à l'occasion des congrès, des journées d'été, voire des C.A.

Peut-être aussi qu'une grille des orientations des contrôles à effectuer serait utile aux classes qui deviennent des bancs d'essais ?

Nous avons apprécié la REUNION SUR LE CHANTIER DES PHOTOGRAPHES ET DES AUTEURS. Dans quelle mesure peut-on généraliser ces réunions ? Il existe peut-être à proximité de chez vous un camarade expert en photographie, qu'il soit ou non de notre commission audio-visuelle, et vous ne le connaissez pas ? Nous devons étudier ces possibilités de mobilisation de nos compétences.

UN TRAVAIL EN COOPERATION AVEC DES SPECIALISTES NOUS SEMBLE NECESSAIRE. Des spécialistes : c'est-à-dire dans votre secteur, des professeurs de spécialité des C.E.S., lycées et E.N., ensuite des parents d'élèves (exemple : la B.T. «VERS L'INFINIMENT PETIT» sera faite en collaboration avec M. Sussillon, parent d'élève, de la Faculté de Médecine de Grenoble).

Parmi les collègues de l'enseignement du second degré, il existe des compétences qu'il nous faut utiliser, et qui souvent ne demandent qu'à s'exercer. De bonnes occasions de mettre en pratique notre sens de l'ouverture vers les autres, même s'ils n'ont pas suivi le même cheminement que nous.

CETTE COLLABORATION NOUS SEMBLE NECESSAIRE POUR NE PAS COMMETTRE D'ERREURS GROSSIERES SOUS PRETEXTE DE SIMPLIFICATION ET D'ADAPTATION AU CYCLE ELEMENTAIRE.

La recherche d'un accord bilatéral sur la structure et le vocabulaire permet une meilleure efficacité et une meilleure perception des problèmes et des exigences des deux parties, puisqu'il ne s'agit en aucun cas que l'une se subordonne à l'autre. Voilà, à propos de la réalisation d'outils, une véritable et efficace liaison entre les degrés.

La collaboration avec des spécialistes de plus haut niveau est souvent fort utile.

DES RENCONTRES AVEC D'AUTRES CHERCHEURS.

Sans pour cela aliéner notre liberté et notre originalité, il nous semblerait utile que des relations plus suivies s'établissent avec des services comme le C.N.R.S. et la recherche de l'I.N.R.D.P., par exemple. Des collègues y œuvrent avec leurs moyens — parfois meilleurs, parfois moins bons que les nôtres — mais avec les mêmes déterminations et orientations que nous. Méfions-nous des jugements hâtifs et étroits que nous aurions tendance à formuler à leur égard. Des informations sur leurs méthodes de travail, leurs recherches et leurs résultats nous sont utiles. Et la liberté totale dont nous disposons dans le domaine de la recherche et de l'édition nous ouvre des possibilités d'infléchir leur cheminement par des travaux sérieux. Du vivant de Freinet, des relations semblables ont toujours existé à une époque où nous avions un quasi monopole de la réflexion pédagogique sur la pratique quotidienne. Maintenant, il est sérieusement entamé, et nous risquons de perdre la place qui nous reste si nous prétendons travailler en isolés. C'est une nécessité de 1976 que de vivre et d'œuvrer avec des parents d'élèves, des enseignants de tous niveaux, des chercheurs.

## Conclusion

Nous diront que tous ces travaux en commun qui ont duré des jours et des jours ont été pour tous les artisans des moments bien agréables.

Et en plus du plaisir, nous avons le sentiment d'être, les uns et les autres, plus riches sur tous les plans. N'est-ce pas aussi un résultat positif ? Nous espérons cependant que le plus important sera l'aide que ces B.T. apporteront et le désir que vous aurez de constituer des multi-chantiers pour réaliser ce qui nous manque dans tous les secteurs, et reconsidérer certains titres qui ne peuvent être réédités tels qu'ils sont.

Synthèse faite par Pierre GUERIN,  
pour le groupe de travail et de réflexion :  
Robert ANDRE, Charles RICHETON, Marcel PAULIN,  
Pierre MAGIN, Pierre CHAILLOU, Jacques CAUX,  
M.E. BERTRAND, Michel PELLISSIER

# Second degré

# TEXTES D'ADOLESCENTS

Les deux textes reproduits ci-dessous ont été remis à l'une de nos camarades travaillant dans des classes du second cycle.

Appels ? Révolte (d'autant plus brutale que c'est peut-être la première fois que ces élèves ont la possibilité d'exprimer leurs problèmes) ? Révolte définitive ? Expression momentanée d'un désarroi souvent très grand à cet âge ? Encouragée par le manque de perspectives offert par une société mercantile ?...

C'est pour essayer de répondre à ces questions et savoir quelle réponse peut-être donnée à de tels textes que nous les avons soumis à d'autres camarades travaillant avec des adolescents et qu'une discussion s'est organisée autour de ces textes aux journées second degré de Theix. Nous donnons ces éléments de réponse à la suite des textes.

*Vivre sa vie c'est pouvoir se réveiller le matin sans penser à demain, voir les arbres se transformer, voir les couleurs de ses feuilles et réaliser combien c'est beau l'automne. Comme il est difficile de vivre sans pleurer, de mourir sans sourire, de pleurer sans rire, de vivre sans mourir, de mourir sans mentir, de peindre sans idées, d'écrire sans penser, de choisir un métier, d'être aimée telle que l'on est, de conquérir des terres lointaines, de passer son bac à la fin de l'année, d'aimer sans amour, d'aimer sans toujours, de créer sans pitié, de manger sans dormir, de courir sans tomber, d'être seule dans la nuit, de voir ceux qui s'aiment et qui sont unis, de regarder sans rancune l'ami qui vous a giflé, de souffler sans écrire, de parler sans souffrir.*

*C'est con la vie, pourtant je ne veux pas mourir et pourtant je voudrais ne plus vivre.*

*Depuis six mois, je vis en enfer, je n'ai jamais les pieds sur terre, j'ai des problèmes avec mon..., avec celui qui m'aime et que je hais, avec moi-même et mon salaud de caractère, j'ai envie d'aller pêcher des brochets et puis de mordre la vie à pleines dents comme on plante ses dents dans une pomme. Je voudrais être plus grande que le monde pour oublier que je suis moi car jamais on ne m'a laissé le choix de faire mon bonheur.*

*Les autres, ah ! les autres quel malheur ! Je hais les fins de semaine où je rentre chez moi parce que je quite tous ceux que j'aime et je plonge dans la solitude que je m'efforce de combler pendant une semaine. Je cherche chaque instant à combler le vide de mon cœur.*

*J'aimerais être un chameau pour vivre comme un oiseau, nager sans avoir d'eau, boire sans le vouloir.*

*J'ai besoin de savoir qu'un fruit est une chose unique, résultat de la sublime nature qui s'infiltre en moi. Quelqu'un peut-être me donnera un jour les clés de ce royaume ou enfin je pourrai dire : je vis et non plus j'en ai marre, marre, MARRE.*

*Parfois je le dis machinalement, sans raison, mais j'en ai toujours marre de découvrir chaque matin l'image de demain.*

*Les jours pour moi sont pareils ; jamais personne ne parle à mon oreille est-ce par pudeur ou par respect de moi, je ne sais pas. J'aimerais pouvoir dire merde quand j'ai envie de ne plus être dictée à chaque pas. Je ne suis plus une enfant et je veux devenir femme à mes dépens. Le bonheur quand je pourrai enfin dire que pendant cinq minutes j'ai vécu ma vie et j'ai été heureuse. J'ai besoin de pain mais ce pain-là jamais je ne le partagerai. Je suis incapable de définir de quoi il est fait et pourquoi il s'appelle comme ça.*

*J'aime rendre les gens heureux. J'ai beaucoup changé ces derniers temps : l'idée de la mort est de plus en plus fixée dans mon esprit.*

*Une seule fois j'ai ressenti la merveilleuse impression qui anime parfois les enfants et qui m'a fait découvrir que j'ai été libre. J'ai pu définir ce qu'est la liberté : quand un copain sur sa moto m'a emmenée, ça n'a duré que très peu de temps car il pleuvait et je sais pourquoi il pleuvait : parce que l'être d'en haut que beaucoup appellent Dieu et qui n'existe pas m'a faite pour être malheureuse. La pluie était la cassure de ma vie, j'ai alors compris que jamais je ne serais heureuse, que jamais je n'aurai ma part de bonheur.*

*Il y a tant d'amour dans mon cœur, j'aime la vie plus que la mort mais je voudrais mourir sur une moto ou seule dans une chambre, je ne veux plus souffrir, je ne peux plus souffrir, je suis ivre de malheur, des pieds jusqu'au plus profond de mes entrailles ça me fait très mal. Si quelqu'un me disait : « que veux-tu ? », je dirai : « vivre ». Je suis sûre de ma réponse. Je n'ai que quinze ans et je veux déjà mourir. Ce n'est pas possible à quinze ans s'imaginer ce que c'est que rater sa vie.*

*Je crois que beaucoup de gens sont heureux mais d'autres le sont plus que moi. J'ai besoin de vivre libre, libérée enfin de toutes atteintes extérieures. Je ne veux plus de malheurs.*

*Pourquoi ai-je un esprit si compliqué ? Je suis comme un stylo que l'on range dans une trousse après s'en être servi. C'est idiot, la vie je la hais. Demain je renaîtrai. Je veux connaître enfin l'aube, voir le*

*soleil se lever, caresser peu à peu de sa douce chaleur la terre qu'il fait vivre. Cette pauvre terre toute moche grouillant de gens idiots et cons. J'ai envie d'autre chose, de connaître d'autres gens, de vivre pour d'autres raisons, des raisons je n'en ai pas. Je veux vivre avec ma mère loin de la ville puante, je veux qu'elle m'apprenne la vie parce que je suis peut-être amoureuse mais qu'est-ce que l'amour ? C'est pouvoir donner tout son être parce que l'on sait qu'il sera accepté tel qu'il est.*

*Ce doit être beau de dire je t'aime à son enfant. J'aimerais avoir un enfant maintenant, mais là aussi il y a les autres qui conditionnent ma vie et mes actes à chaque instant.*

*Pourquoi existent-ils les autres ? J'aimerais que quelqu'un m'aide, homme ou femme, frère ou sœur que je n'ai jamais eu, bête ou chose. Oui, j'ai besoin d'aide avant de m'enfermer dans cet abîme étroit qui habite mon âme depuis des années, qui chaque jour me dit : tu es foutue, tu es ratée, tu en as marre.*

*Oui, j'en ai marre, j'aimerais qu'un matin tout en moi soit pur, que je n'aie plus de fumée dans les poumons qui se consomment et s'amenuisent peu à peu au fil des jours, des heures, des secondes.*

*Je n'aime pas fumer mais je fume parfois au-delà de mes forces pour sentir en moi l'invasion de la fumée pour sentir ce délice qui anéantit mes idées.*

*J'ai besoin de cesser de fumer, je me mens à moi-même en prétendant aimer fumer. En réalité je déteste ça, cela me dépurifie et mon esprit ne réagit plus.*

(Classe de première)

\*

En première.

*J'en ai marre de ces sujets cons et abrutissants.*

*De cet examen qu'on va nous faire passer. On va vous coller une étiquette « reçu », bon pour continuer cette vie d'idiot et d'idioties.*

*On nous prépare encore et toujours à devenir une machine à travailler toute notre vie.*

*Tout s'en mêle : la religion, les parents, la société.*

*« Travaille et tu auras une bonne situation. »*

*« Le travail, l'idéal humain... élevé au même niveau que l'amour, la beauté, le bonheur !!!*

*Une institution le travail — avec un ministère —. Toute sa vie « boulot, métrô, dodo ». Y en a marre ! Moi je veux autre chose, même si je me fais traiter de « jeune qui ne veut rien foutre ».*

*Je ne veux pas être attrapé par ce cycle infernal, par votre société. Votre but, dans la vie c'est de travailler, mais travailler pour quoi ? « Pour vivre, nourrir une famille, gagner de l'argent. »*

*De l'argent. Vous excitez cet appât du gain qui dort sous chaque être humain. Il ne vous suffit plus de gagner de l'argent, il faut gagner plus de fric que le voisin, pour l'épater, avoir une plus belle bagnole, des frusques plus chères.*

*L'O.S. rêve d'un complet veston, d'une chemise blanche et d'une cravate comme uniforme. Le cadre rêve d'un bureau de P.D.G., d'un chauffeur pour sa voiture, sa femme de belles toilettes et de bijoux.*

*Le P.D.G. rêve de ruiner son concurrent. Notre soif d'argent est insatiable, elle fait appel aux plus bas instincts.*

*Mais travailler est un devoir envers la société. « On ne t'a pas élevé pour rien faire » dirait mon père. En effet, il n'oublie pas que l'on juge les gens sur leurs capacités à travailler.*

*« Un élève travailleur passe en classe supérieure. » On est considéré quand on a une bonne place.*

Tout est mis en moyen pour vous intégrer coûte que coûte. La société a aidé ma mère à accoucher d'un enfant, on l'a mis sous couveuse pour le garder à la vie... On lui a mis des habits bien propres, un petit chapeau et on lui a dit : « Souris à la madame »... On lui a appris à souhaiter « bonjour »... à être poli, à faire ses prières... On l'a mis dans une école pour qu'il apprenne ! On lui inculque, dès l'enfance par cet endoctrinement qu'on nomme les études — et alors étudiez le plus possible, endoctrinez-vous encore — l'absolu besoin de devenir un salarié.

Mais un jour « il » a dit « non ». Le petit homme qu'il était n'a plus voulu manger sa soupe, n'a plus voulu aller à la messe, n'a plus voulu travailler.

Il vit maintenant en marge de la société — non pas comme un ouvrier étranger dans un pays industriel : ils travaillent à la prospérité eux ! — mais comme un humain égaré sur une autre planète avec des valeurs différentes.

Il n'est plus protégé par la religion, par ses parents ou par sa profession.

La société ne joue plus vingt-quatre heures sur vingt-quatre le rôle de mère pour les hommes.

En effet : elle les fait vivre — travailler — et mourir.

- Elle les contrôle : ils pointent quand ils vont travailler ;
- Les surveille : les flics maintiennent l'ordre ;
- Les amuse : le samedi soir au bal ;
- Les corrige : les lois jugent ;
- Les soigne : dans un hôpital silencieux ;
- Les remercie : la retraite à soixante ans ;
- Les enterre : pour moins de 1 000 F ;
- Et puis les oublie pour l'éternité.

La cause est entendue, nous sommes condamnés à perpétuité sans espoir de relaxation. Notre peine ne sera pas commuée. Nous la vivons. Vous, profs, vous enseignez et vous enseignerez tout au long de votre vie.

J'apprends et j'apprendrai tout au long de ma vie. Nous servons et nous servirons toute notre vie. La société travail en tout genre, celle-là même qui vous fait froncer les sourcils en me lisant et fait demander pourquoi je déconne encore plus que d'habitude.

Société T qui vous enserre dans un tissu d'égoïsme envers les autres — le tout pour moi —, d'insensibilité — envers le « Tiers-Monde par exemple —, de méfiance — les étrangers —. La société T nous insuffle une morale toute foisonnante d'« anti-humanisme ».

Notre esprit est torturé par une bonne foi tronquée. Nous ne sommes plus que des machines qui produisent, qui un livre, qui un chômeur « en puissance », qui des pièces détachées.

... Mais (lui), vous savez notre petit homme, il n'écoute plus vingt-quatre heures sur vingt-quatre son bon sens, ses opinions, sa conscience, ses intuitions. Il sait qu'ils sont tous conditionnés.

Alors il est quelqu'un, un fou diront-ils, il se prendra peut-être pour Cambronne pour pouvoir dire « merde » aux flics quand ils viendront le chercher ou le redire encore au médecin qui le soignera.

Il sera sorti de l'anonymat, pour les autres son nom sera à la rubrique « danger » sur les journaux.

Mais pour lui il sera lui-même : je ce sera lui, pour quelques instants seulement.

Avant que la folie — la vraie — ne l'entraîne dans le suicide, après lui avoir montré toute l'absurdité de ce monde.

Pour lui son « heure » ne sera pas la dernière, ce sera l'heure actuelle, celle de la vérité totale. Mais bien peu trouveront la porte de secours. Katmandou, c'est si loin.

Il est tard et je ne sais plus quoi dire aux gens qui disent amen.

Si vous me demandez mes solutions : je récusé la folie, la mort.

Je pense qu'il faut croire en quelque chose pour s'en sortir ; en la révolution... peut-être ; en l'homme et en son pouvoir de régénération morale, peut-être en Dieu ?

## Que répondre à ces textes ?

### LA DEPRIME

Nous avons très souvent des textes de ce genre dans nos classes et nous ne savons pas que répondre à leurs auteurs. Pourtant je crois que la réponse est inscrite dans la dynamique même de nos méthodes.

1. Lire le texte en classe, sans nommer l'auteur si on le veut, mais sous un angle inhabituel. « Que répondriez-vous pour le remonter à un camarade qui écrirait le texte suivant ? » Je crois qu'il est bon que ce soit le professeur qui lise le texte lui-même et non l'auteur ou un de ses camarades. Il s'agit en effet de prendre une certaine distance. La question a le même but.

En effet j'ai remarqué que faute de cette préparation la classe diffusait la déprime avec une rapidité foudroyante : « Il a bien raison... Regarde un tel ou une telle, il n'a rien trouvé à faire avec son bac... » Cela peut durer une heure et il est impossible d'en sortir. Au contraire avec cette préparation psychologique on a une chance d'aborder le problème avec suffisamment de recul. Le débat alors met en valeur les points suivants :

— La nécessité de garder tout son sang-froid pour sauvegarder les quelques chances qu'on a de trouver une place ;

— L'analyse du marché local : ils connaissent tout de même des camarades qui ont trouvé une place. Coup de chance ? Quelles qualités personnelles ont-ils dû montrer pour l'obtenir ? Le diplôme leur a-t-il servi ? Comment rédiger un curriculum vitae qui montre que même une expérience réduite du travail (colonies de vacances faites comme moniteur, autres travaux) permet déjà de montrer qu'on n'est pas tout à fait un débutant, etc.

Ceci pour le problème personnel. C'est du réformisme le plus pur mais il s'agit d'abord de calmer des angoisses pour permettre à l'intelligence de s'exercer sur une situation.

— Approfondissement de l'analyse : pourquoi ne trouve-t-on plus d'emploi notamment pour les jeunes ? La loi de l'offre et de la demande, comment elle est constamment truquée par le patronat qui a besoin d'un volant de chômage important pour faire baisser les salaires, « la grande armée de réserve du capital » de Marx.

— Quel emploi trouve-t-on ? La production industrielle tend à séparer nettement les tâches de responsabilités et les tâches d'exécution. L'employé qui se félicite du bas prix (relatif) de ses chaussures et qui se sent exploité sait-il que la satisfaction (relative) de ses besoins repose sur l'exploitation d'un ouvrier italien qu'il ne connaîtra jamais et qui est encore plus pauvre que lui ? La nécessité de créer des emplois qui unissent responsabilité et exécution.

— Comment obtenir ces emplois ? A quoi doit servir l'entreprise ? A qui doit-elle profiter ? Les forces politiques et sociales en France ? Les jeunes sont-ils une force et à quelles conditions ?

A mon avis il faut même prévoir une fiche-guide sur le sujet car ce n'est pas un débat sauvage qui permet d'avancer. Et il faut la faire d'une manière interdisciplinaire avec des économistes progressistes.

2. La correspondance naturelle doit fournir une solution plus dynamique. Polycopier le texte au limographe, le faire résumer au besoin (ce qui permet déjà de mieux dominer le problème), le diffuser sur une équipe de correspondants en posant la même question : « qui peut aider le camarade ? » et refaire ou faire le même type de débat dans d'autres classes avec réponse.

Roger FAVRY

## Notes de discussion de Theix :

- C'est un peu lénifiant ce discours.
- Celui qui a écrit cela est-il sensible à ce genre de discours ?
- Est-ce au niveau du discours, du débat en classe qu'on peut apporter une solution ?
- Moi je dirai qu'y a rien à faire.
- Favry a voulu dédramatiser la situation.
- Il ne prend qu'un des aspects du problème : le travail. Ce sont les raisons de vivre qui sont en cause.
- Ce texte d'adolescent fait une analyse assez saine des problèmes actuels.
- C'est une réaction normale quand on est au lycée : on fait des études mais on ne sait pas à quoi ça sert. C'est une étape dont on ne peut pas faire l'économie.
- Mais qu'est-ce que tu fais ?
- Je l'accepte, c'est tout. Ce qu'ils recherchent c'est parler, parler, parler...
- Mais ils attendent quelque chose de nous... Qu'on en parle ensemble, leur permettre de se libérer par la parole même si on ne lui apporte pas de solution.

— Dans un premier temps, je crois qu'on peut répondre sur un ton compréhensif, affectif et pas au niveau de l'intelligence. Dire par exemple qu'on est plusieurs à penser la même chose.

— C'est peut-être un appel : et vous, est-ce que vous croyez à quelque chose ? Il recherche une communication privilégiée à trois ou quatre dont l'adulte... Je ne crois pas à la classe, aux correspondants. C'est tout de suite qu'il faut lui tendre la main et pas au niveau de l'intelligence.

— Faut discuter sur ce qu'il propose de positif : «Dieu, l'homme, etc.».

— L'ennuyeux c'est qu'on ne connaît pas l'état d'esprit de cet adolescent au moment où il écrit son texte.

*Ce que je peux dire, c'est que la valeur travail est en train de se casser la gueule et c'est tant mieux ! Précisons : la valeur travail est le pilier fondamental de l'idéologie capitaliste puisque lié directement au maintien du salariat qui est le fondement économique de cette société. Marx luttait déjà contre ça, en fait et ce qu'il cherchait à faire (la révolution), c'était abolir le salariat. Voir à ce sujet le bouquin de Claude Berger chez Payot : Marx, l'anti-Lénine, l'association. Bien sûr, les marxistes idéalistes successifs ont déformé tout à fait l'analyse de Marx et fait de l'économisme à outrance (cf. Lénine et l'U.R.S.S.).*

*Or, depuis 68 surtout, les valeurs idéologiques se cassent la gueule. Ça a commencé par la sexualité, ça a suivi par la culture, et on en arrive petit à petit au travail. Bien entendu il s'agit de la conception du travail obligatoire — nécessaire — pénible, etc., que depuis le «tu gagneras ton pain à la sueur de ton front» on retrouve à tous les détours de la morale du vivre en société.*

*Notre problème de freinetiste c'est «le travail est naturel à l'enfant» d'une part, et d'autre part, notre conception de l'effort : un travail motivé, librement choisi par l'enfant, entraîne une prise en charge de l'effort très réel et parfois pénible (au sens physique : fatigue) mais non pénible au sens coercition. Combien de fois n'ai-je pas eu à redéfinir le travail selon Freinet auprès de gens qui prenaient la formule à la lettre idéologique et faisaient facilement de Freinet un suppôt de la société capitaliste... d'où l'accusation de pédagogisme : faire mieux la même chose... dorer la pilule, etc. Peut-être faudrait-il insister sur ces notions, les cerner de nouveau, trouver d'autres mots peut-être, s'appuyer sur des exemples, je ne sais pas...*

*En tout cas, j'ai assisté récemment à Paris, à un groupe de travail qui tente de mettre sur pied un mouvement anti-salariat. J'ai été étonné de voir à quel point cette idée commence à s'implanter un peu partout, aussi bien en milieu ouvrier qu'en milieu étudiant. Et, chez les jeunes, ça prend une ampleur terrible (je le vois bien chez les normaliennes !). De plus en plus de jeunes travaillent en plus, en intérieur, ou en se faisant renvoyer du boulot rapidement, puis se démerdent pour vivre et survivre quelques temps... avant de retravailler un peu.*

*Vont dans ce sens : le mouvement communautaire, les routards, les contre-cours, entre autres, et aussi dans les grands mouvements lycéens anti-Haby, il y a une forte dose d'anti-travail (voir à ce sujet les luttes des C.E.T., les premières en France depuis des dizaines d'années). Le problème du chômage tend à masquer ces problèmes mais ils sont là, sous-jacents. En ce moment par exemple, au Mans, les murs se couvrent d'inscriptions rouges : «Contre le chômage, la semaine de trente-cinq heures, sans diminution de salaire.» Ça va loin.*

*L'erreur à ne pas commettre, c'est d'assimiler cette révolte à l'adolescence, alors que je crois, c'est d'ores et déjà un mouvement social.*

*Mais il n'y a pas de solution partielle !*

C. POSLANIEC

— Ouais, mais là où l'élève lance un appel à la communication on parle de salariat... On tape à côté !

— Si on trouve le texte angoissant, c'est qu'on n'ose pas toujours se poser les problèmes qu'il pose... Moi, c'est aussi mes problèmes.

— L'idée de trouver du plaisir dans le travail ne les effleure pas.

A mon avis, marginalité est différente d'angoisse et révolte. Ce gars n'est pas marginal, il pourrait le devenir. Y a-t-on intérêt ? S'il devient marginal c'est qu'il n'a pas trouvé de communication, ni de modèle... Le travail est dévalorisé, l'amour aussi... Les choses les plus naturelles sont dégradées. L'homme lui-même est un con... métré, boulot, dodo. Comment voulez-vous qu'il se rattache à quelque chose ? L'adulte pour lui a raté sa vie. Celui-là ne deviendra marginal que s'il ne trouve ni modèle, ni quelque chose de fort.

— Pourquoi des modèles ? Tu regrettes la marginalité ? L'important c'est qu'il se construise en se frottant à la réalité.

— Mais si elle est négative, il ne se construit plus !

— Il y a des modèles d'anti-salariat. Par dessus il y des mythes... Révolte est différent de famille et école.

— Oui, mais ce que vous dites ne concerne pas un grand nombre de jeunes : les jeunes ouvriers tirent leurs huit heures et puis ils font ce qui les intéresse.

— Une attitude consiste à analyser ce qui se passe.

— On fabrique les marginaux. Au L.T.E. on a deux solutions : le chômage ou la marginalisation. Ils refusent tout mais on le leur offre rien : ni au point de vue travail, ni au point de vue idéologique !

— Cette prise de conscience des problèmes a tendance à descendre en âge : ma fille en quatrième pose les problèmes de la même façon. C'est une interrogation fréquente chez elle. Pour avoir l'attitude pédagogique que préconise Claude, on est sous-informé. C'est une tendance que de ne parler que dans un sens négatif.

— Les textes dont il est question reflètent la conscience métaphysique de l'existence : interrogation, angoisse...

— Ma réponse aux jeunes : «J'ai les mêmes problèmes. Je m'en sors parce que je ne suis pas seule, parce que je suis dans un groupe.»

— Le système engendre la marginalisation : il en a besoin et il peut très bien vivre avec elle (exemple américain).

## DES FORETS MAGNIQUES NOUS ATTENDENT...

*J'ai lu avec attention les deux textes que Michel Pellissier m'a fait parvenir. C'est difficile de répondre d'une manière exhaustive aux problèmes soulevés. Il faudrait connaître mieux les deux personnes qui les ont écrits, savoir à quel moment de leur itinéraire elles en sont, éclairer ce qui est dit par ce qui n'est pas dit et qui joue un rôle déterminant.*

*Ce que je vais essayer de faire, c'est de dire ce que, moi, je comprends. Avec les risques de me tromper que cela comporte étant donné le peu d'éléments dont je dispose.*

### 1. Le texte de la fille :

*Ce qui me paraît au centre, c'est l'acte d'amour :*

— Elle aime un garçon : «oui, je suis amoureuse» ;

— Il y a un problème grave : «je vis en enfer...» ;

— J'ai des problèmes avec mon... celui qui m'aime et je le hais...

— «J'ai envie d'aller pêcher des brochets» ;

— Mordre la vie à pleines dents, comme on plante ses dents dans une pomme ;

— La liberté : un copain m'a emmenée sur sa moto.

*La question posée — à mon avis — est : avons-nous le droit de faire l'amour ? Ce qui met en cause toutes les autorités et soulève toutes les inquiétudes engendrées par l'ignorance.*

*Les autorités, c'est d'abord la famille qui est l'instance sociale la plus immédiate : les parents sont des juges et pour aller au terme normal de leur pulsion, les adolescents doivent franchir l'interdiction donnée par l'éducation reçue.*

*A partir de là, ils seront coupables. Donc ils seront châtiés. Le mécanisme est implacable. Châtiés parce qu'il leur arrivera*

toutes sortes de malheurs (grossesse ? maladies ? etc.), châtiés parce qu'ils seront déçus et chassés (par leurs parents, cf. la scène du paradis terrestre : Adam et Eve ayant connu le plaisir défendu, penser au rôle de la pomme et du serpent, ont été chassés).

Il me paraît important aussi de remarquer à quel point tout cela est vécu comme une saleté : «je voudrais que tout en moi soit pur».

La condamnation et le refoulement qui pèsent sur la sexualité et l'amour sont intériorisés et le conflit devient véritablement «l'enfer». Elle ne peut que se mépriser, se haïr pour souffrir tant et la haïr lui qui est la source (tangibile) de cette souffrance. Lui qui doit certainement la presser dans la mesure où il risque moins étant l'homme (ceci mériterait bien sûr d'être vérifié). La seule issue c'est la mort, qui est en même temps solution et punition.

C'est ainsi que l'adolescente se condamne elle-même, et essaie de se détruire méthodiquement, en fumant. Cette pulsion d'auto-destruction, nous la retrouvons d'ailleurs dans le second texte.

## 2. Le texte du garçon :

Il est centré sur un refus : le refus que l'homme soit une «machine». Le refus de l'aliénation, de la mort à soi.

- On nous prépare à devenir une machine ;
- Pour gagner de l'argent... le fric ;
- Avoir une plus belle bagnole, des frusques...
- Soif d'argent insatiable ;
- Nous intégrer coûte que coûte ;
- Il a dit non le petit homme.

L'homme est effectivement conçu dans une société de consommation et de production comme une machine : à consommer et à produire.

Ce qui revient à dire qu'il ne peut vivre sa globalité : globalité qui est recherche d'un sens, recherche, quête, lutte, au cours de laquelle l'homme se dépasse et s'accomplit. L'amour et la plénitude au sens le plus lourd qu'il est possible de donner à ces mots sont au centre de cette vie-là.

L'amour, c'est-à-dire : aimer l'autre, se dépasser en l'aimant, et en étant aimé de lui, être transformé par son regard et aller de l'avant dans une métamorphose qui est incessante, qui est dialectique.

L'homme, «machine désirante» dont parlent Gattari et Deleuze me paraît être l'extension au domaine de l'affectivité et de l'amour du mécanisme généralisé qui règne autour de nous (et que l'adolescent entérine — comment ferait-il autrement ?).

L'homme est alors machine qui produit comme dit le texte, et machine qui désire comme dit Gattari-Deleuze. Machine toujours.

Et l'expression «l'homme = pièces détachées» vient aussitôt dans le texte (ce qui traduit au passage la peur d'être détruit, de perdre l'unité).

L'homme devient ainsi un objet. Il a perdu son pouvoir d'initiative, son pouvoir d'invention, son pouvoir d'intervenir. Son pouvoir de sujet. Pouvoir qui est au centre de la conception marxiste de l'homme : l'homme est produit de l'histoire et il fait l'histoire, au centre de la conception chrétienne : à la fois la grâce de Dieu et la liberté de l'homme.

Le résultat de cette mécanique généralisée, c'est donc la destruction de l'homme. Sa seule défense, c'est donc le refus. Refus qui sera d'autant plus terroriste que la machine est terrorisante (réaction mécanique là encore qu'il appartient à l'éducateur de faire dépasser). Et c'est le défi au pouvoir institutionnel.

- Merde au flic. } Deux images de l'ordre.
- Merde au médecin. }

Pendant une fraction de seconde : l'existence enfin conquise. L'adolescent le dit lui-même : «il sera sorti de l'anonymat». Il aura un nom. Il sera identifié. Il se sera identifié. Du même coup, il sera perçu comme un danger : nous pouvons traduire cela par déviant, agitateur, militant, révolutionnaire, etc. Ce qui est intéressant c'est que lui le traduit par le mot «fou», «la vraie folie». C'est-à-dire que là encore, il entérine le regard de la société sur lui (et c'est normal). Il se voit avec les yeux des autres, les yeux de l'institution sociale (au passage, il décrit d'ailleurs très bien ce qu'est la «folie», et l'usage que fait la société du traitement chimiothérapeutique).

Et il se condamne : étant hors les normes, il est «fou». Il veut détruire les autres (la société) : donc il doit être détruit. Et il accomplit le verdict. Il se suicide (nous retrouvons le premier texte et l'auto-destruction).

Remarquons au passage, c'est une parenthèse, ce que recouvre la tentation de la drogue : son sens est donné par le texte entier : la fuite, l'oubli. La chimère d'un paradis. L'appel de la mort. Du néant. De l'indifférencié.

Je voudrais ajouter une autre dimension à cette analyse très rapide du texte, c'est celle qui est donnée par deux fois.

— La société = la mère.

— «Il a dit non. Le petit homme qu'il était n'a plus voulu manger sa soupe, etc.»

Chaque fois qu'il y a révolte contre l'ordre institutionnel, il y a fantasmatiquement révolte contre la mère. Ici une mauvaise mère puisqu'elle veut détruire son enfant.

Ce texte tout entier construit sur le refus de l'aliénation envisagée vers la fin une alternative constructive, vitale : la possibilité d'une «foi» («croire en quelque chose pour s'en sortir») d'un sens, d'une éthique.

Notre société va mourir. Elle ne croit plus à aucune des valeurs qui lui ont permis de se construire. Ses rapports économiques et humains sont la négation de ces valeurs. Son agonie sera d'autant plus longue qu'elle réussira à persuader ceux qui sont l'avenir, ceux qui peuvent inventer un autre type de relations humaines et sociales, qu'il n'y a pas d'autres valeurs possibles, qu'il n'y a rien après elle, rien hors d'elle.

Regardons ce qui se passe en Espagne, comment un vieillard de quatre vingt deux ans, symbole d'un régime en pleine décomposition, détruit les forces vives de son pays, forces dont la turbulence et la jeunesse sont le signe de sa mort et de son échec, et le signe que la vie sera la plus forte.

C'est aux dimensions d'une société un phénomène semblable à celui d'un moment de la vie individuelle : un vieux père, une vieille mère qui veulent empêcher leurs fils et leurs filles d'accéder à la maturité. Et qui les broient, qui les tuent.

Il y a un mouvement social, collectif, de remise en cause d'un rapport de pouvoir entre des classes qui sont en lutte. Et les valeurs idéologiques sont au centre de cette lutte. Une certaine conception, une certaine pratique de la sexualité, de l'amour, du travail... sont remises en cause.

Cette remise en cause, chacun des jeunes que nous rencontrons la vit à travers sa vie personnelle, à travers des conditions particulières. Il faut l'aider à comprendre et les conditions particulières qui sont les siennes et le mouvement général dans lequel il se trouve pris. Ceci pour qu'il devienne et demeure acteur de sa propre vie.

Dans le premier cas, celui de la fille, il y a à dédramatiser une situation en y voyant clair, apprécier les risques qui peuvent être pris, etc., dans le second cas il y a à expliquer, à faire découvrir, à rétablir le sens des mots, l'axe de la vie.

Cette tâche implique évidemment que nous ayons fait des choix, que nous ne soyons pas nous-mêmes en pleine dérive.

Et c'est là que ça devient difficile. Car chaque enseignant est alors placé non pas devant un discours théorique mais devant la nécessité d'une invention pratique réclamée par la réalité humaine de l'autre. Et la réponse qu'il apporte est déterminante. Dans la mesure où implicitement elle véhicule avec elle un système de valeurs et toute une conception de l'existence.

La pédagogie Freinet — me paraît — être essentiellement construite sur le courant de vie, le jaillissement et l'épanouissement (l'image de l'arbre).

C'est un point de repère. Il y a ces dits de Mathieu qui sont admirables de simplicité et de vérité.

Comment aider les membres du mouvement à faire face, à ne pas perdre les points de repère ?

Il semble qu'il faut parler ensemble, mettre en commun, découvrir les uns par les autres.

C'est le sens de cet échange.

Il faut inventer ensemble.

Utilisons le vieux monde comme terreau. Des forêts magnifiques nous attendent.

Fernan GARNIER

En dépit de la situation officielle routinière de l'enseignement, le monde de l'éducation vit, depuis ces dernières années, une série de changements assez représentatifs.

Actuellement, si on ne peut parler de grandes innovations et d'expériences pédagogiques à propos de la pratique scolaire, on observe cependant d'amples mouvements destinés à la formation des enseignants. Le mouvement d'idées autour de ce que sera l'éducation «dans l'Espagne démocratique» de demain part de groupes d'enseignants sensibilisés au problème : collège de licenciés, associations d'enseignants, groupes pédagogiques et d'autres larges secteurs comme la «escuela d'Estiù» de Barcelone, etc. Tout cela sensibilise l'opinion en faveur d'un enseignement plus rationnel et populaire. En 1970 une nouvelle loi d'éducation vise à orienter vers la formation professionnelle et à renforcer le dynamisme de l'économie. Les exigences économiques seront donc à la base de la nouvelle organisation scolaire dont la mission sera de former une main-d'œuvre dont la qualification sera déterminée par le degré de l'évolution technique du travail. Les contradictions des principes réformistes de cette loi, réalisée sans la participation active des personnes impliquées dans l'éducation, ont un caractère plus grave et immédiat : d'un côté on tente de développer les capacités techniques des individus pour répondre aux besoins des entreprises, et de l'autre on empêche leur développement social et politique. Dans l'immobilisme actuel de l'Espagne une réforme globale de l'enseignement est-elle possible ?

Dans la plupart des pays capitalistes de l'Europe les réformes éducatives ont eu l'appui d'une idéologie démocratique. En Espagne on tente d'unifier l'enseignement, on vise à l'égalité des chances par un médiocre système de bourses, d'aide aux plus «méritants», pour dissimuler la sélection sociale.

Quant à la scolarisation totale des élèves, le manque de places se fait toujours sentir, surtout à l'école maternelle et primaire. L'ensemble des maîtres se plaint des discriminations salariales et revendique fortement des augmentations substantielles. Le mécontentement est vif et devient de plus en plus virulent.

La découverte progressive des inconvénients de la sélection a provoqué une prise de conscience dans de larges secteurs. La dialectique protestation-répression concerne de plus en plus d'élèves et d'éducateurs.

### Quelques principes

Face à cette situation, des groupes d'enseignants proposent une série de solutions pédagogiques qui s'insèrent dans une solution globale et démocratique des peuples de l'Espagne. Sous forme schématique, on peut en exposer les lignes générales :

- Nous concevons l'enseignement comme un service fondamental ;
- Cet enseignement doit être gratuit à tous les niveaux ;
- La période de scolarité obligatoire doit aller immédiatement jusqu'à seize ans et le plus tôt possible jusqu'à dix-huit ans ;
- Cette période de scolarité obligatoire sera développée dans un tronc commun ;
- On prêtera une grande attention à l'enseignement préscolaire ;
- Le droit à la formation professionnelle est un aspect fondamental du droit à l'éducation.

Ce système éducatif devra prendre en compte une série de conditions :

1. Reconnaissance dans la perspective d'une planification démocratique de la réalité multinationale de l'état espagnol, ce qui implique le développement total, à l'intérieur de l'enseignement, des langues et des cultures de chaque pays.
2. Gestion par les maîtres, les parents et les élèves de la planification et de la programmation des centres d'enseignement avec représentation élue de chaque catégorie dans un enseignement nationalisé.
3. Constitution d'un corps unique d'enseignants correspondant à une formation universitaire complète, avec une spécialisation scientifique et pédagogique selon les niveaux.
4. La réalisation de ces objectifs implique que la société espagnole jouisse du minimum de libertés indispensables de la personne humaine : «réunion, expression, association».

### Une nouvelle pédagogie

Toutes ces revendications des enseignants portent en elles un besoin croissant et une diffusion de thèses pédagogiques qui sont en contradiction constante avec la «pédagogie traditionnelle officielle». Les caractéristiques les plus importantes de ces orientations pédagogiques des groupes d'enseignants offrent les lignes de force suivantes :

- Il faut que la formation des enseignants soit permanente, assurée à l'intérieur de leurs propres organisations dirigées et contrôlées par eux-mêmes.
- Il faut former un front commun de tous les intéressés contre l'échec scolaire auquel il faut trouver une solution démocratique et par conséquent refuser toutes les formes classiques de sélection.
- On utilisera les apports des «écoles actives» afin que l'école devienne un milieu riche, stimulant, actif.
- L'école et ses programmes doivent répondre à la réalité du milieu, l'étudier et collaborer au développement communautaire.
- Il y aura participation active des élèves à la gestion de la classe à travers leurs propres organisations leur permettant l'apprentissage de la vie sociale.
- On intégrera le travail manuel et le travail intellectuel aux travaux de la classe sans privilégier l'un par rapport à l'autre.

Les groupes d'éducateurs, les publications, les congrès qui prolifèrent dans le pays depuis quelques années, sont la preuve de l'existence d'une critique radicale de la politique d'éducation de l'administration (fermeture d'universités, de lycées, d'écoles de formation des maîtres et de groupes scolaires) et d'un approfondissement par les enseignants de leur activité éducative. L'analyse des conditions objectives de notre société, la pression que les enseignants exercent au moyen de leur action collective... sont les points essentiels de l'éducation actuelle en Espagne. Cependant, tant que l'on n'aura pas obtenu que les objectifs de l'éducation soient déterminés démocratiquement par le peuple, il ne peut pas exister d'authentique rénovation pédagogique. Cela ne sera possible que lorsqu'il existera un cadre institutionnel adéquat.

*Un groupe d'enseignants espagnols,  
mars 1975*

Educateur et thérapeute ?

Educateur ou thérapeute ?

C'est un problème que nous avons posé depuis longtemps, sans jamais trouver une réponse satisfaisante.

C'est pourquoi j'ai voulu avoir un entretien avec Maurice PIGEON dont l'expérience peut nous éclairer, cet entretien qui ouvrira un débat auquel nous invitons tous ceux qui se posent le problème.

# EDUCATEUR ET/OU THERAPEUTE

Jean LE GAL

J.L.G. : Jean LE GAL      M.P. : Maurice PIGEON

**J.L.G.** — *On parle beaucoup de thérapie à l'Ecole Moderne, que ce soit à propos de l'attitude du maître, ou à propos de nos techniques. J'ai toujours été très intéressé par cet aspect thérapeutique de la relation à l'enfant, peut-être parce que c'est un domaine habituellement peu exploré par l'éducateur, ou peut-être parce qu'être le psychothérapeute de l'autre, c'est un moyen de dominer notre propre vécu.*

*Mais je préfère les termes libération et épanouissement à thérapie qui implique la maladie... L'enfant serait malade et nous, nous serions ceux qui soigneraient ce malade.*

**M.P.** — On pense aux malades et on pense surtout à cet aspect un peu médical de la question. On est amené à se gargariser de ce terme.

Il est sûr qu'il y a des effets thérapeutiques, mais pour les déterminer, il faudrait les vérifier à partir d'expériences ou d'observations fines.

Lorsque l'on parle de thérapie, d'un point de vue pédagogique, on veut dire surtout que l'école est libératrice, ce qui n'est déjà pas mal.

Je sais bien que le Dr. de Mondragon disait un jour qu'on était plus ou moins le thérapeute de celui dont l'éducation nous est confiée. D'ailleurs la brochure qui a été réalisée après le congrès de Tours a été intitulée : *Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet*. Mais je pense qu'il ne faut pas trop insister là-dessus.

Il est possible que ce soit Freinet lui-même, qui aux environs de 56-57, ait insisté sur le terme, et il était suivi en cela par Mauco, André Berge, Jean Oury... Cet aspect thérapeutique, il existe, tu le sais, mais non délibéré.

## L'ATTITUDE DU MAITRE

**J.L.G.** — *A partir du moment où l'on permet à l'enfant de s'exprimer librement, il amène au jour un certain nombre de problèmes.*

*Devant ces problèmes, on se demande : dois-je jouer un rôle thérapeutique ou dois-je jouer un rôle éducatif ?*

*Par exemple : un enfant arrive le matin. Il est perturbé par un certain nombre de choses qui se passent à la maison, qui le rendent anxieux et agressif. Son attitude empêche les activités décidées par le groupe de fonctionner. Moi, j'interviens pour empêcher qu'il perturbe le groupe, et je pense jouer mon rôle d'éducateur, alors qu'un psychothérapeute lui permettrait de se libérer de ses problèmes, d'agir d'une façon tout à fait libre.*

**M.P.** — C'est tout à fait ça !

L'allure thérapeutique que l'on veut donner à notre pédagogie est en fait pour chacun des pédagogues, une attitude thérapeutique, mais il y a des limites, et ces limites sont dans le fait même que nous sommes des éducateurs.

Si nous étions simplement des psychologues, chargés de psychothérapie, nous n'aurions pas à nous préoccuper d'un certain nombre de normes, or l'éducation comporte aussi cette dimension sociale, et le fait de ne pas empoisonner le reste du groupe, c'est important. C'est donc une des limites, et peut-être même la principale, qui fait que nous ne pouvons pas être des thérapeutes au sens psycho-médical du terme.

**J.L.G.** — *Tu a été éducateur dans une classe et thérapeute dans un centre médico-psycho-pédagogique. Quelles différences as-tu été amené à constater ?*

**M.P.** — C'était tout à fait différent.

Dans la classe, c'est l'attitude du maître et l'attitude des camarades qui interviennent dans le sens d'une dynamique de groupe, dans le tête à tête, c'est tout à fait différent. On peut voir de véritables explosions de l'enfant ou du jeune adolescent. Quand il s'agit de thérapie, il ne s'agit pas d'arrêter l'explosion, comme on est amené à le faire dans une classe, parce que les autres peuvent être perturbés à leur tour. La situation est totalement différente. Etre un vrai thérapeute, c'est être un contact, sans esprit normatif, en permettant la libération et jusqu'à un point assez élevé. Toute l'anti-psychiatrie est marquée par cet aspect-là, mais nous ne pouvons pas l'être en tant qu'instituteurs. Je ne pense pas qu'à aucun moment, ni Freinet, ni Elise, ni tous les camarades qui ont pensé le problème, aient cru qu'ils pourraient être des thérapeutes au sens médical du terme.

**J.L.G.** — *Pourtant il est question parfois de faire prendre conscience à l'enfant des problèmes que son expression libre a mis à jour : «Tiens, tu vois, là, c'est un problème que tu as avec ta petite sœur.»*

**M.P.** — Alors, là, je ne suis pas du tout d'accord. Il faut une formation extrêmement complète pour être à même d'interpréter, aux yeux de l'enfant, les phénomènes qui se passent en lui.

Lorsqu'il s'agit de le faire pour nous, sans en faire part à l'enfant, c'est une toute autre attitude, c'est une attitude hypothétique, conjecturale, et on vérifie si l'hypothèse que l'on a formulée s'avérera juste au cours de heures ou des jours qui vont suivre.

Mais quant à dire à l'enfant : «Tu vois, c'est ta petite sœur, ou ta mère...», alors là je pense qu'il faut être infiniment plus prudent, ou alors on s'engage dans une voie où notre responsabilité est très importante. On risque non d'être le thérapeute, mais le perturbateur, et quand on a soulevé des instincts, des sentiments, et qu'on a joué à l'apprenti-sorcier, je ne sais où pourrait être le bien.

## LES TRANSFERTS

**J.L.G.** — *Les transferts qui se font sur le thérapeute en thérapie individuelle, sont-ils comparables aux transferts qui se font sur le maître ?*

**M.P.** — C'est un peu différent ; ce que l'on peut appeler transfert par rapport à l'image du pédagogue, c'est davantage de l'ordre de l'identification que de l'ordre d'un véritable transfert. J'ai eu l'occasion de voir, en particulier, une adolescente de seize ans, qui avait des problèmes énormes dans sa famille. Au moment où il y a eu vraiment transfert de la vision qu'elle avait de son père sur moi, elle a eu un mot qui marquait bien l'agressivité qu'elle portait à son père ; elle m'a dit : «J'aurais aimé vous étrangler monsieur !» Je lui ai dit : «Tu as parfaitement raison de le dire.»

Elle faisait un petit sentiment de culpabilité en me disant cela ; je l'ai rassurée tout de suite, et je lui ai dit : «C'est tout à fait normal !»

Peu de temps après ; il y avait une amélioration ; elle avait fait sur moi un transfert de l'agressivité qu'elle déployait, inconsciemment, contre son père. Ça s'est très bien liquidé. En trois mois, à raison de une heure, une heure et demie par semaine, l'amélioration a été considérable. Il aurait fallu rester plus longtemps en contact avec elle, mais il y avait des histoires d'ordre administratif et la S.S. a estimé que c'était suffisant.

Tu vois donc ici transfert au sens général du terme. Il ne s'agissait pas de psychanalyse ; je ne suis pas psychanalyste ; il s'agissait tout simplement de thérapeutique d'entretien, de soutien.

Il est difficile que l'attitude de l'éducateur, du maître puisse aller jusqu'à accepter cette agression majeure, même si elle est sous forme imagée.

## LES LIMITES DE L'EXPRESSION LIBRE

**J.L.G.** — *Penses-tu que l'attitude, les réactions, l'expression d'un enfant puissent perturber le reste du groupe ? Quelles sont les limites de l'expression libre dans ce domaine ?*

**M.P.** — Je ne sais si l'on peut déterminer a priori les limites. Il faut bien connaître le milieu dans lequel on vit, cela permet de savoir là où on peut aller et où il faut s'arrêter, non pas de vive force, mais d'un mot ou avec d'autres techniques. Tu peux parfaitement passer d'un registre à l'autre. Je pense qu'il ne faut pas jouer à l'apprenti-sorcier. Notre attitude, même si nous avons quelques connaissances en matière de psychologie les uns et les autres, exige un certain respect de soi-même et des autres, dans une optique éducative.

## LA RELATION EDUCATIVE DOIT-ELLE ETRE UNE RELATION INTIME ?

**J.L.G.** — *J'ai lu qu'il n'était pas bon que l'éducateur soit très proche de l'enfant, soit son confident, soit celui à qui il peut tout dire. Or à l'Ecole Moderne, il est courant d'entendre : «il faut être disponible à l'enfant, il faut l'écouter»... Il faut en fait être son confident — et je pense que certains recherchent ces confidences, les suscitent même —. Personnellement, tout en acceptant d'écouter un enfant qui veut me parler de sa vie, quand je sens qu'il a un problème grave, je m'oriente plus — ce qui est peut-être une erreur — vers le groupe, vers renvoyer l'enfant sur le groupe de ses égaux pour que ce soit à eux qu'il se confie.*

**M.P.** — Je pense que tu as parfaitement raison, parce que les collègues qui sollicitent les confidences du gosse, je ne suis pas absolument sûr que ce soit parfaitement net, je ne suis pas absolument sûr que cette curiosité ne soit pas un peu malsaine, je ne suis pas absolument sûr qu'ils dominent leurs propres réactions, et si ce n'est pas ou par sadisme, ou par une certaine forme de masochisme, une curiosité inconvenante qui les pousse à faire cela. Et ce n'est peut-être pas tellement le souhait de venir en aide aux autres, que de se satisfaire d'éléments pas très clairs, pas très nets. Ça ne va pas dans l'esprit de l'éducateur, que nous devons quand même rester.

Le groupe c'est autre chose. Nous savons beaucoup mieux agir sur le groupe, mais toutefois en demeurant dans une certaine expectative, dans une certaine attente, dans une certaine inspiration, qui n'est pas d'un ordre un peu désobligeant pour le gosse.

Je le répète, je crains que ce ne soit pas pour satisfaire un esprit d'aide, mais plutôt un esprit de voyeur quoi !

**J.L.G.** — *Je vois un autre aspect. Un thérapeute, c'est quelqu'un que l'on paie, qui est extérieur à soi, à sa vie de tous les jours. On va lui faire des confidences, mais finalement c'est un inconnu, un être inexistant dans notre vie quotidienne.*

**M.P.** — C'est l'écran neutre !

**J.L.G.** — *C'est l'écran neutre. Tandis que l'éducateur à qui on aura fait des confidences, à qui on aura tout dit de sa vie, de ses problèmes, c'est quelqu'un avec qui l'on vit tous les jours, quelqu'un que peut-être on ne pourra plus ensuite quitter, qu'on aura besoin de venir voir, de la tutelle de qui on n'arrivera plus à se dégager.*

*Ce sera un adulte aidant, un adulte pas comme les autres parce qu'on peut tout lui dire, mais un adulte à qui l'enfant sera aliéné.*



**M.P.** — Ce ne sera plus un adulte aidant alors, car il prend une dimension par rapport à celui que l'on appellera le client, l'enfant ici. Les phénomènes d'identification, de transfert, de contre-transfert, vont jouer.

Le type qui va se faire soigner chez le psychanalyste ou le thérapeute, une fois qu'il l'a quitté, il n'est plus avec lui, c'est fini, et il ne vivra pas avec lui. Même la déontologie interdit au psychothérapeute, par exemple, d'épouser une femme qu'il aura eue comme cliente. Il n'est pas question de prendre vraiment possession de quelqu'un même si on lui a rendu quelques services.

Le maître-camarade du type de l'école de Hambourg, moi, ça ne me satisfait pas. Ceux qui vont jusqu'à cette espèce de camaraderie jouent davantage leur personnage, jouent un rôle, plus qu'ils ne jouent avec leur personnalité propre.

## MAIS ALORS QU'EST-CE QU'ETRE UN EDUCATEUR ?

**J.L.G.** — *Comment vois-tu l'éducateur alors ?*

**M.P.** — Le terme qui me paraît le plus favorable c'est l'authenticité, être soi-même tout simplement, et peut-être demeurer un peu en retrait, pas obligatoirement mêlé intimement à la vie des autres. Je parle pour moi, je préfère rester moi-même.

**J.L.G.** — *Cet été, j'ai lu un dossier sur l'expérience de Deligny avec des enfants psychotiques. L'éducatrice qui arrive dans le réseau va vivre avec un enfant sans rien connaître sur lui, sans savoir quel a été son passé. Elle devra vivre avec lui, tel qu'il sera à ce moment. Deligny dit que les adultes ne sont pas là pour vivre pour l'enfant, mais pour vivre tout simplement comme on est dans un groupe où il y a des adultes et des enfants. On vit AVEC les enfants mais on ne vit pas POUR eux.*

*Or à l'Ecole Moderne, on a tendance à vivre POUR, TOUT EST FAIT POUR l'enfant ; on est à son service en classe, on est là pour lui, on doit être à son écoute, on doit être disponible à lui.*

*Personnellement je suis plus proche de vivre AVEC l'enfant.*

**M.P.** — J'entre tout à fait dans ta perspective. VIVRE POUR, c'est comme SE PENCHER SUR CES PAUVRES ENFANTS QUI...

C'est une attitude qui marque, qu'on le veuille ou non, qu'on s'estime supérieur à... On veut se pencher sur... Afin de...

Quand on parle de créer un milieu aidant dans la classe, il y a les techniques, il y a la façon d'organiser la classe, et il y a soi-même. Mes étudiants me disaient l'autre jour : «Mais, monsieur, il faut tout de même bien, par exemple en dessin, apprendre la ligne d'horizon, au-dessus et au-dessous de la ligne d'horizon !»

J'ai répondu : « Absolument pas ! L'instituteur qui est un éducateur se place au milieu de ses élèves, il est avec eux. Ils ont tout ce qu'il leur faut pour dessiner, pour peindre, lui il peint, il dessine tout simplement avec eux. On pourrait avoir là des références à des auteurs comme Piaget. C'est la façon dont l'éducateur se comporte qui interviendra de façon très inconsciente pour les enfants et il sera normatif mais sans l'avoir voulu expressément. Son attitude simple, naturelle, font qu'il sera bien plus écouté que s'il se manifestait d'une façon ostentatoire. »

J.L.G. — *Ce que tu dis rejoint une de mes idées et de mes préoccupations : « la participation du maître à l'expression dans la classe » où je me fondais sur l'hypothèse que le maître n'avait pas à être le serviteur de l'expression de l'enfant. Quand il avait mis en place le moyen de cette expression, il avait lui aussi le droit de se servir de ces moyens pour s'exprimer, pour créer, par l'écrit (écrire un texte, l'imprimer), l'oral, la musique, le chant, la danse, le dessin.*

*Cette hypothèse a rencontré pas mal d'opposants pour diverses raisons. Il a été assez mal considéré que le maître lui aussi puisse avoir le droit à l'expression dans la classe. Je maintiens cette hypothèse. A l'époque j'avais écrit : « Plus qu'un éducateur, je suis un homme qui vit avec les enfants. »*

M.P. — C'est tout à fait ma formule !

L'éducateur est avec le groupe, dans le groupe, vivant dans le groupe, à la disposition de l'ensemble et à la disposition de chacun, en étant vraiment lui-même. Être un thérapeute c'est être soi-même, être congruent comme le dit Rogers. Être soi-même, c'est aussi venir à l'aide de l'autre mais pas d'une façon ostentatoire : « Je suis éducateur, donc je vais vers toi parce que tu as besoin de moi. »

Être naturel ça s'apprend, ça se vit, en prenant conscience de qui on est... Tout à l'heure tu parlais de rapporter au groupe, il n'y a que le groupe qui peut te permettre de bien te connaître.

J.L.G. — *Donc nous devrions chercher plus du côté des techniques de groupe que des techniques de psychothérapie.*

M.P. — Mais elles le sont aussi, le training groupe de Béthel, le psychodrame de Moreno !

J.L.G. — *Par techniques de psychothérapie, j'entendais psychothérapie individuelle, car j'utilise déjà le psychodrame depuis de nombreuses années.*

## PSYCHOTHERAPIE INSTITUTIONNELLE ET PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

M.P. — On insiste maintenant sur les psychothérapies institutionnelles. Jean Oury a travaillé dans cet esprit-là et à Nantes, Marc Leclerc et Claude David qui s'intitule lui-même psychanalyste institutionnel. Il y a beaucoup à faire dans cette direction car on en est aux balbutiements. Même au point de vue pédagogique on en est toujours aux balbutiements, on n'a pas encore érigé une véritable science de l'éducation.

J.L.G. — *Comment ça se passe dans un groupe de psychothérapie institutionnelle ?*

M.P. — Je n'ai jamais participé, je ne peux donc pas en parler. Tu pourrais entrer en contact avec Marc Leclerc.

J.L.G. — *Je lui ai déjà parlé à la fac de la manière dont les enfants essayaient de se prendre en main, de nos techniques d'autogestion. Il y a tout l'aspect relations à l'intérieur du groupe que je n'ai pas encore approfondi : comment la personnalité de chaque membre du groupe intervient dans la prise de décision, dans la structuration de l'institution.*

M.P. — Je n'ai jamais pratiqué de psychothérapie institutionnelle, mais ce qu'il faut se dire, c'est que la personnalité d'un adulte, même si elle est fluctuante, est en général moins fluctuante que celle des enfants. Dans un groupe de moyenne dimension, comme une classe de perfectionnement avec quinze enfants, l'importance des leaders, l'importance de l'agression des leaders contre le groupe, des leaders entre eux, du groupe contre les leaders, je ne vois pas très bien ce que ça peut donner.

J.L.G. — *Je pense qu'il n'y aura d'autogestion qu'avec des individus autonomes et libérés et en tant qu'animateur de groupe, je me demande si je peux aider les individus à se libérer et comment je peux le faire.*

*Je pense en particulier à la parole : comment faire pour que chacun ait une parole libérée, pour que la parole circule au sein du groupe, qu'elle exprime les désirs, les besoins profonds de l'individu, qu'elle soit outil de confrontation avec les autres, qu'elle soit instrument de gestion ?*

*J'ai une enfant bloquée à ce niveau. Elle n'est jamais partie prenante dans les entretiens, les débats et les conseils. Avec elle je me pose un problème de thérapie : comment guérir cette enfant ?*

M.P. — Je me demande s'il s'agit d'un problème thérapeutique ou simplement d'un problème de langage déficient. Est-ce que le langage n'a pas été défavorisé par le milieu socio-culturel ?

J.L.G. — *J'ai des cas de langage déficient mais ces enfants s'expriment cependant avec leurs moyens. Je travaille avec eux pour élargir ces moyens, mais pour l'enfant précédente il s'agit d'un blocage. Cette enfant m'a été amenée quasi-autistique, ne parlant pas, ne riant pas, ne jouant pas, un être figé et très stéréotypé dans ses actes. J'ai cherché à connaître son milieu environnant par des entretiens avec les parents, j'ai analysé ses textes, j'ai pris contact avec la psychothérapeute qui l'avait vue, la psychologue, ses maîtresses antérieures, mais impossible d'avoir un entretien en tête à tête avec elle afin de mieux saisir son vécu. J'ai accumulé des renseignements et je me demande toujours : que puis-je faire de particulier pour elle ? Je dis bien de particulier car je pense que les autres n'ont pas besoin de thérapie, la vie du groupe, l'expression libre sous toutes ses formes, seront des moyens efficaces pour les mener vers leur autonomie. Pour cette petite fille bloquée, je me demande s'il n'existe pas de techniques de thérapie que je pourrais utiliser.*

M.P. — Il faut d'abord découvrir la source du blocage et il faut une psychothérapie en profondeur avec quelqu'un qui est très maître des techniques dans un rapport duel. Est-ce qu'elle s'exprime par le texte, le dessin ?

J.L.G. — *Oui, maintenant elle s'exprime beaucoup par le texte et le dessin, elle rit et s'amuse avec les autres. Le groupe a donc joué un rôle thérapeutique par sa permissivité, son aide, ses sollicitations ; on pourrait parler de psychothérapie par le groupe des égaux. Il n'en demeure pas moins qu'elle a des difficultés dues à une mauvaise vue, à une audition diminuée que j'ai découverte et aux chocs de sa petite enfance.*

*Face à tout cela, que puis-je faire moi, éducateur ?*

*Que puis-je faire quand un enfant est troublé par des rivalités fraternelles ?*

*Que puis-je faire quand un enfant est perturbé par des problèmes relationnels avec une mère surprotectrice ?*

*Que puis-je faire que je ne fais déjà, c'est-à-dire l'expression libre, la prise de responsabilité, la relation amicale au sein du groupe ?*

M.P. — Pour l'enfant dont tu parles, il faut chercher aussi autour de cette perte auditive : de combien est-elle ? De quand date-t-elle ? Quelle est son origine ? La mère a-t-elle fait une rubéole ? Est-ce congénital ? Il faudrait un audiogramme sérieux et interprété par un vrai spécialiste. Quel est son niveau de langage ?

J.L.G. — *Son niveau de langage est faible bien qu'elle vive dans un milieu où d'autres enfants sont enfants d'étudiants, de professeurs.*

M.P. — A priori, on peut dire, en toute hypothèse bien entendu, et jusqu'à vérification, que cette surdité, légère peut-être, est survenue pendant la période d'apprentissage du langage. Il peut y avoir des franges importantes du langage qu'elle n'a jamais perçues, donc qu'elle n'a jamais pu apprendre ; comment veux-tu qu'elle puisse alors s'exprimer oralement. Son langage a pu quand même se développer puisqu'elle s'exprime maintenant par le texte. Une fille comme celle-là devrait être vue au C.H.U., qui a des moyens importants d'investigation.

J.L.G. — *Oui c'est une direction d'investigations que je vais demander aux parents d'approfondir, car je les y avais déjà engagés. Ils collaborent volontiers avec moi. La mère est venue d'ailleurs spontanément me dire sa joie et son étonnement de voir sa fille retrouver vie, sortir de son état abandonnique, après deux mois seulement de vie dans notre groupe. Mais il reste des problèmes à résoudre. Notre pédagogie institutionnelle devrait pouvoir être renforcée par une psychothérapie institutionnelle ; je vais donc chercher maintenant dans cette direction.*

(Pour prolonger ce débat, adressez vos réactions, expériences, questions à L'Éducateur.)

## L'enfant a terminé une création, qu'en faire ?

L'enfant vient de donner le dernier coup de pinceau à sa peinture, le dernier coup de ciseau à sa sculpture, la dernière couche de vernis à sa maquette, la dernière mise au point à son montage... Enfin, il déclare son œuvre terminée.

Comment cette œuvre, son œuvre, va-t-elle être accueillie par ses pairs ? Par l'adulte ou par les adultes ? Va-t-elle susciter l'intérêt du groupe, des critiques, moqueries ou railleries, joie et enthousiasme, ou peut-être froide indifférence ?

L'importance, pour l'enfant, de ce moment reste souvent méconnue des éducateurs, aussi bien enseignants que parents. Et cette méconnaissance contribue probablement à la stagnation de la création et de la qualité des créations dans de nombreuses classes. Il conviendrait de reprendre à fond l'étude de ses implications psychologiques et sociologiques mais aussi les diverses pratiques pédagogiques souhaitables et effectivement possibles. Nous proposons que ces implications, que ces pratiques soient exposées aussi dans le cadre de cette revue.

Mais il faudrait aussi inventorier, vulgariser les moyens matériels de présentation et de mise en valeur des créations des enfants ou adolescents, voire des adultes, dans le cadre de la classe ou de l'établissement.

A défaut d'un savoir-faire suffisant, à défaut d'une imagination créatrice réelle capable de faire face aux besoins, ne pouvons-nous trouver dans la pratique de l'étalagiste, ou du décorateur, ou dans celle du maquettiste, ou encore du scénariste, des éléments utiles pour mettre matériellement en valeur les réalisations de nos élèves ?

La pratique de ces métiers ne vise-t-elle pas, en effet, à donner à voir, à favoriser la découverte, et enfin, à faire apprécier ?

Nos objectifs ne sont-ils pas de même nature par rapport aux créations de nos élèves ?

Nous aurons ainsi, grâce à ce que nous aurons puisé ici et là, la possibilité de donner plus efficacement la part du maître pour la socialisation des créations.

Lucien BUESSLER

Monique BOLMONT

## La mise en commun

### Dans un cours préparatoire

C'est forcer le regard du groupe, c'est le canaliser, en vue de l'épanouissement des individus de ce groupe.

#### 1. Technique :

- J'exige d'abord le regard silencieux.
- Puis, et c'est plus dur, j'essaie que les enfants ne parlent pas tous en même temps mais attendent pour s'exprimer que le groupe soit silencieux, d'où :
  - Un recul de la réflexion spontanée au profit de la réflexion «réfléchie» (mais chez les petits s'est sans doute la même donc ce n'est peut-être pas trop grave) ;
  - Un contrôle de soi dans le respect des autres (ça c'est peut-être utopique, les petits respectent plutôt la consigne, avec d'ailleurs beaucoup de mal).
- Je refuse net les jugements de valeur (qui sont les premiers à être émis), les enfants parlent alors de ce qu'ils ressentent en face de l'œuvre exposée.
- On ne regarde qu'une œuvre à la fois ; je cache même les autres.
- Le temps imparti à chaque œuvre est relativement court, de une à trois minutes, pour renouveler l'attention mais ça serait à discuter (le reste d'ailleurs aussi).
- On discute beaucoup plus des sensations que des techniques employées ; c'est sans doute dommage.

#### 2. Que met-on en commun ?

Les œuvres individuelles, de quelque domaine que ce soit : «œuvres d'art» comme les peintures, les sculptures, les collages, les poèmes... «œuvres dites scolaires» tels les textes, les travaux mathématiques...

#### 3. Valeur de la mise en commun :

- Plaisir de l'auteur à se voir exposer (sans aucune exception chez les petits) ; le regard du groupe va le stimuler, le valoriser, lui donner raison d'être.
- Communication/imprégnation : Plus ou moins inconsciemment chacun profite de l'expérience exposée et l'assimile à sa mesure pour son propre cheminement. De même les réflexions aideront l'auteur dans sa démarche.
- Contrôle de soi (ou essai de...) ; pas de jugement de valeur, respect du temps de parole des autres...
- Effort de dialogue «abstrait» : ce qui est très difficile chez les petits qui répondent peu aux réflexions des autres mais juxtaposent plutôt les idées.

#### 4. Difficultés :

Hélas la mise en commun se fait toujours en fin d'après-midi, au moment de l'arrêt des ateliers, et l'enfant est fatigué ; mais je ne peux la faire plus tôt quand tout n'est pas silencieux. On a l'horaire qui talonne... Je sacrifie souvent la mise en commun à la finition ou à la réalisation d'une œuvre.

Marie-Jeanne BOTHNER  
Ingersheim, 68000 Colmar

## Dans une classe de 5e III

C'est le moment où une création d'élève est livrée à un public : les camarades de la classe et le maître.

### 1. Ce que nous mettons en commun :

- Les productions artistiques : dessins, tapisseries, sculptures, poèmes, linos, diapos, etc.
- Les projets : couverture du journal, panneaux, couvertures d'albums, etc.
- Les expériences scientifiques : montages réalisés d'après le F.T.C., etc.

### 2. Le moment de la mise en commun :

En général, il a toujours lieu le matin après l'entretien, à un moment où les élèves sont le plus disponibles pour fournir un effort d'attention et de réflexion.

### 3. La disposition matérielle :

- Les dessins, tapisseries, panneaux... sont affichés au tableau ; les élèves et moi-même sommes assis en demi-cercle devant le tableau. Nous regardons une seule production à la fois.

— Pour regarder une sculpture, écouter un poème, nous nous asseyons en cercle autour des tables. Je vérifie toujours que chaque élève voit l'objet qui lui est présenté.

### 4. La distribution de la parole :

L'auteur de la production se met debout à côté de son œuvre :

a) Pour une raison de stratégie : souvent, dans son intervention, un élève désigne un endroit de la feuille : « en bas... à gauche... la tache noire... » ; l'auteur situe alors l'endroit sur la feuille pour que tous voient ce dont il parle.

b) C'est lui qui donne la parole aux camarades qui lèvent le doigt ; il peut ainsi répondre aux questions ou aux critiques qui lui sont adressées.

En général, les élèves manifestent une certaine satisfaction à faire corps avec leur création.

### 5. La mise en commun :

a) Aspect pratique :

- Je demande aux élèves, installés devant le tableau, quelques instants de regard silencieux : ils prennent contact avec la création.

- Les élèves qui ne s'expriment pas facilement ont le temps de découvrir quelque chose et de le communiquer ; ceci évite (pas toujours) que ce soient les plus bavards qui se manifestent le plus souvent.

- Les élèves lèvent le doigt et c'est l'auteur qui leur donne la parole.

Difficultés : éviter que tous parlent en même temps ; avec de grands élèves on arrive à une certaine discipline de parole mais il faut du temps !

b) *Le contenu* :

- Les élèves cherchent d'abord à découvrir ce que leur camarade a voulu représenter ou dire ; ils essaient d'analyser les sentiments exprimés par un visage, une attitude, une couleur, une image.

— Ils analysent aussi l'aspect technique : les couleurs, la mise en page, la traduction du mouvement, le soin.

— Ils proposent des améliorations : ils projettent leur vision personnelle de l'œuvre. Au cours de ce moment, la sensibilité de chacun, ses goûts s'expriment et souvent les élèves découvrent des aspects auxquels l'auteur n'avait pas songé.

Difficultés : Les élèves ne sont pas toujours en possession d'un langage suffisamment élaboré pour exprimer ce

qu'ils ressentent avec précision. Parfois une production n'inspire guère et il ne se passe rien entre l'auteur et les autres.

### 6. Le rôle du maître :

a) *Au départ de la mise en commun* :

Lorsque une production est mise en commun pour la première fois, la réaction des élèves risque d'être négative. Je pense qu'il est assez facile d'éviter cet inconvénient :

- J'accroche le dessin moi-même au tableau ; ce geste leur montre que je porte de l'intérêt à la création.

- J'essaie de faire comprendre à mes élèves qu'une critique comprend :

- Une partie positive : ce que nous aimons ;
- Une partie suggestion : ce qui pourrait être amélioré. Dès la première lecture, je leur fais adopter ce plan.

b) *Au cours de la mise en commun* :

J'interviens pour aider un enfant à préciser sa pensée ou à approfondir son analyse. Exemple :

- Un élève : ton personnage a du mouvement.

J'interviens pour aider un enfant à préciser sa pensée ou à approfondir son analyse. Exemple :

Un élève. — *Ton personnage a du mouvement.*

Le maître. — *Qu'est-ce qui lui donne ce mouvement ?*

Un élève. — *Ton dessin est triste.*

Le maître. — *Pourquoi ?*

J'interviens quand je sens que dans un dessin ou une poésie, un aspect a été passé sous silence, expression d'un sentiment ou d'une atmosphère par exemple ; j'essaie alors de le faire découvrir. Ai-je raison ? J'interviens avec mon vécu d'adulte, je me projette moi aussi dans l'œuvre. Mon intervention est-elle profitable ? C'est un aspect que j'aimerais pouvoir approfondir.

### 7. Valeur de la mise en commun :

a) *Valoriser la création de nos élèves* :

Un enfant est très heureux de montrer ce qu'il a réalisé à ses copains, d'en parler avec eux et il est indispensable que nous lui donnions la possibilité de le faire, surtout au niveau de nos classes de 5e III où certains élèves « ne réussissent » qu'en expression artistique.

b) *Stimuler les autres* :

Après une mise en commun particulièrement riche, souvent un déclic se produit dans la classe et les productions sont plus nombreuses.

c) *Améliorer la qualité des productions* :

Les critiques au niveau des techniques employées permettent au bout d'un certain temps une amélioration du choix des couleurs, de la répartition des personnages sur la feuille, d'une meilleure approche du volume, etc.

d) *Affiner le jugement, la sensibilité des enfants* :

Peu à peu, devant une production, un élève arrive à définir ce qu'il ressent, à approfondir son jugement. Je suis persuadée que si cette pratique était prolongée dans la scolarité future de ces pré-adolescents, on en ferait des êtres capables de réagir devant la médiocrité qu'on leur offre.

e) *Amélioration des relations, de la communication à l'intérieur de la classe* :

Je constate qu'il y a beaucoup moins d'agressivité entre mes élèves cette année. Peut-être que la pratique continue de la mise en commun des productions de tous les élèves contribue à instaurer de meilleures relations entre eux, relations fondées sur la découverte, l'écoute, l'appréciation des autres.

Monique BOLMONT  
3, rue de la Forêt-Noire  
68490 Ottmarsheim

## Dans un groupe d'adultes et en classe

La mise en commun telle que je l'ai vécue dans mon groupe de travail c'est, pour le groupe :

- Le moment de la synthèse ;
- L'aboutissement d'une journée de travail créatif ;
- La concrétisation de l'effort de chacun ;
- La détente après la recherche, la réalisation ;
- Le plaisir de voir s'offrir à ses yeux la diversité des œuvres de tout un chacun après s'être côtoyé pendant quelques heures dans l'ardeur de la création ou au contraire s'être plaint du tarissement de la «veine créative» !

### Pourquoi une mise en commun ?

- Pour permettre de contempler (j'estime que le terme n'est pas trop fort) l'œuvre de chacun non pas dans le but d'émettre un jugement de valeur mais au contraire pour percevoir (réservé aux «initiés») le message volontaire ou involontaire, transmis par l'auteur dans son œuvre.
- Pour permettre une critique constructive (formes, couleurs, évolution de la ligne, mise en page, conseils techniques...).
- Pour stimuler, encourager, valoriser.

### Pratique de la mise en commun :

- Pour que la mise en commun atteigne pleinement les buts préconisés, il est nécessaire qu'elle se fasse dans un climat, une ambiance de détente, voire de confort (oh ! la bourgeoise !), de silence, de dialogues alternatifs. Le facteur temps ne doit pas jouer.

### Cette technique de groupe, peut-elle être transposée dans le domaine d'une classe ?

- Bien sûr, étant donné qu'une classe est un groupe de travail d'une infinie variété.
- Pourquoi les réalisations dans les différents domaines ne seraient-elles destinées à être «montrées» qu'à une seule personne, le grand chef ?
- Pourquoi cette personne, seule, aurait-elle droit de jugement (le plus souvent de valeur) ?

- Pourquoi cette personne détiendrait-elle, seule, le droit aux conseils, à l'émulation voire au blâme ?

- Le maître n'étant qu'un élément du «groupe-classe», la mise en commun a sa place à l'école.

- Les buts à atteindre restent les mêmes que pour le groupe d'adultes. Ils contribueront pour l'enfant à la formation de son jugement, de son goût ; ils l'aideront à progresser, à s'affirmer.

- En apprenant à éliminer les jugements de valeur, il apprendra à respecter son camarade.

- En se pliant à la discipline du silence, en attendant son tour de parole, il acquerra un certain contrôle de soi-même (difficile à atteindre avec des tout jeunes).

### Quand faire cette mise en commun dans nos classe ?

- Comme l'a laissé entendre Marie-Jeanne Bothner, placer cette mise en commun en fin d'après-midi, c'est souvent mal choisir le moment.

#### Pourquoi ?

- Enervement général dû au rangement ;
- Fatigue de l'enfant en fin de journée (sur-saturation) ;
- Le son de cloche limitant le temps, etc.

- Alors quel moment choisir ?

- Personnellement, je fais les mises en commun (travaux artistiques) le lendemain matin. Quand on arrive en classe le matin, on se rassemble d'emblée autour des travaux exposés. A ce moment, l'enfant est frais et dispos ; il est capable de se taire et de regarder. Il voit tout d'un œil reposé, il n'est pas agressif. Je suis persuadée que le matin est l'heure idéale pour la mise en commun avec des enfants. Elle atteint pleinement ses buts et démarre automatiquement l'entretien, dirigé peut-être, mais motivé sûrement.

Essayez. Vous jugerez par vous-même.

Marthe GUTHMANN  
1, rue de Mulhouse  
68840 Pulversheim

(Extraits de «Chantiers pédagogiques de l'Est»)

## Un outil pratique :

### UNE LAMPE SPOT

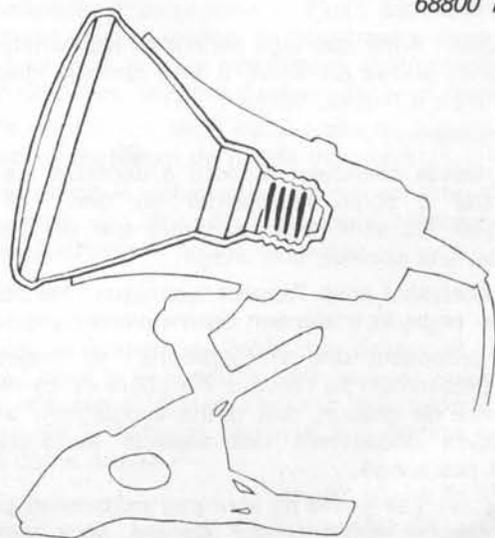
- Pour mettre en valeur une création (sculpture, modelage, maquette, tapisserie, panneau...) ;
- Pour amener un éclairage suffisant dans un coin-atelier occasionnel dans la salle de classe.
- Pour créer l'ambiance propice à la lecture-présentation d'un texte (poème, conte, saynette) ou à un jeu dramatique.
- Pour éclairer un objet à prendre en photo.
- Et pour bien d'autres usages que vous découvrirez au fur et à mesure.

Il faut :

- Un support à pince pour lampe spot type PAR (Lita, Mazda ou Philips). Le support à pince est le plus commode.
- Une ampoule spot modèle PAR, puissance 100 watts (Mazda, Philips, Osram...) couleur blanche. Ce type d'ampoule existe en jaune, vert, rouge, bleu (très utile pour ceux qui pratiquent la mise en «son et lumière» de poèmes).
- Prévoir 5 mètres de câble à deux conducteurs 10/10 et deux fiches, mâle et femelle en caoutchouc.

Ce matériel coûtera environ 60 F mais il rendra de grands services et dès que vous le pourrez vous équiperez votre classe d'un deuxième, voire d'un troisième spot...

L. BUSSLER  
C.E.S. rue Jean-Flory  
68800 Thann



Au niveau des besoins de l'enfant sur lesquels on s'appuie pour justifier les exercices, besoins que l'on a assez souvent créés de toute pièce (voir p. 59 : le conte entraîne vers le théâtre qui lui motive une série d'exercices sur la forme interrogative).

## But fixé par les auteurs à la grammaire et au travail de français :

« Finalités de l'enseignement grammatical : enseigner le français à l'école, c'est vouloir donner à l'enfant les moyens de s'exprimer d'une manière toujours plus aisée et libre de comprendre, goûter, critiquer les discours et les textes auxquels il est confronté. Un des moyens dont nous disposons pour arriver à ces fins, ce sont les activités de type grammatical. En effet, comme on se forge un outil, il faut que chacun se forge une langue, SA langue, pour pouvoir communiquer à d'autres ce qu'il sent, ce qu'il sait, ce qu'il pense. Dans ce domaine le fait même de manier l'outil l'améliore... Le rôle de l'école est donc d'abord d'aider les enfants à améliorer LEUR outil langue par la pratique même de la langue. »

En théorie, la langue que parle l'enfant n'est pas rejetée, elle doit même être objet d'étude : « Les enfants savent s'exprimer, dans un certain registre de langue. » « Il ne faut pas essayer de faire parler les enfants comme des livres. » « Il nous semble important que les enfants prennent conscience de la langue qu'ils parlent effectivement. » Mais dès le départ, on classe comme « incorrect » ce qui ne peut pas s'employer dans toutes les situations. (Il serait d'ailleurs excellent de garder cette définition de l'incorrecte que nos enfants utilisent souvent pour rejeter un certain langage adulte.)

Exemple *d'incorrection* : « QUAND c'est que tes amis viennent ? »

Faut-il vraiment rejeter ce type de phrase ? L'enfant en difficulté dont il est question quand on pense à un travail systématisé, n'a-t-il pas autre chose à faire, de bien plus urgent, pour forger sa langue qui doit l'ouvrir à la communication ?

On lit encore que le but de nombreux exercices sera de permettre « le passage du langage enfantin à un registre de langue correcte ».

Le langage de l'enfant est donc bien, par hypothèse, classé incorrect. Il me semble qu'il y a donc glissement rapide de la prise en considération, théorique, de la langue que parle l'enfant, langue correcte dans son registre et objet d'étude (travail qui reste à faire, même chez nous) à l'utilisation pratique des critères de la langue dominante dès que l'on commence à travailler : l'enfant parle une langue incorrecte qu'il faut démonter et corriger, remplacer par une autre (d'où culpabilisation, hiérarchie, etc.).

Que nous propose-t-on pour améliorer l'outil que l'enfant possède, pour l'aider à forger sa langue ?

Peu de chose, et si on prend cette langue, SA langue, en considération, c'est uniquement pour passer au stade suivant :

Comment lui faire acquérir un autre registre de langue :

1. « Le maître écoute d'abord ses élèves parler. »

— Le magnéto lui sera bien utile ;  
— Excellent, on ne le fait jamais assez.

2. « Et il relèvera les erreurs qu'ils font en parlant. »

— On écouterait d'abord les erreurs... pas la langue de l'enfant.

3. « Il s'agit simplement de leur faire prendre conscience de ce qu'ils disent (afin de pouvoir leur apporter d'autres structures). Car lorsqu'on leur présente les structures en question, on ne peut pas faire comme s'il ne s'agissait pas de leur langue maternelle. »

Tout le problème est là : veut-on leur apporter d'abord les structures de leur

langue maternelle qui leur font défaut ? Essaie-t-on, d'abord, de les rendre plus aptes à manier cette langue, donc à s'assurer d'un outil indispensable pour équilibrer leur vie sociale ? Ou essaie-t-on d'abord de détruire leur langue pour la remplacer peu à peu par une autre, ce qui détruit en même temps toute une culture, toute une assise, que l'enfant avait prise dans sa petite enfance ?

L'enfant écrit : « Catherine demande à Laurent qu'est-ce qu'il a eu pour Noël. Des exercices structuraux ont été faits pour démonter cette structure incorrecte, très fréquente chez les enfants. »

Pourquoi incorrecte ? Par rapport à la langue dominante ? L'enfant n'a-t-il pas plus urgent à faire d'abord ? Et même si on en est à « acquérir un autre registre de langue », il ne faut surtout pas démonter ! L'enfant possède une langue, la sienne, tout à fait correcte. Il peut être nécessaire de passer à un autre registre mais ce passage ne doit pas s'appuyer sur la destruction, le rejet méprisant de la langue de base, vitale pour l'enfant, celle qui a assuré tous ses premiers tâtonnements, celle qui est intimement liée à son milieu familial.

Au stade **apport de structures de la langue dominante et réflexion sur cette langue** de nombreux moyens basés sur le fonctionnement, l'utilisation de cette langue nous sont proposés. La difficulté à laquelle on se heurtera constamment, vient de ce que le tâtonnement, les essais proposés, supposent que l'enfant manipule sa langue, qu'il s'appuie constamment sur un acquis personnel pour décider de la recevabilité de telle ou telle structure. Or, cette langue lui est le plus souvent étrangère, et il ne saura pas trancher et tournera à vide dans ce monde de mots.

« Notre objectif va être de faire prendre conscience aux enfants :

— Des groupes de mots qui constituent la phrase et de la relation qui existe entre eux, autrement dit, de les sensibiliser à la structure de la phrase ;  
— Puis leur faire prendre conscience du schéma fondamental de la phrase française et aussi des possibilités de variation de type et de forme que cette phrase peut connaître. »

GN sujet et GV prédicat (comprenant les groupes adjoints au groupe du verbe). Intéressant résumé de la composition possible du GV prédicat, p. 116 ; d'un classement possible des verbes en fonction des éléments qui leur sont liés, p. 22, etc.

Commencer à les sensibiliser aux différentes catégories de mots qui constituent un groupe et au rapport qui existe entre eux... puis explorer les constituants de la phrase.

Substitution, classements, groupe du verbe, groupe du nom et son équivalent le pronom, les crochets (prép., conj., sub., pr. relat.), les charnières (conj., coord.), etc.

La grammaire proposée semble plus simple que d'habitude, les classements sont clairs (pour nous !), les idées d'exercices, intéressantes. Si l'on doit faire acquérir certaines notions pour la suite scolaire ou si l'on croit à la nécessité d'exercices systématiques pour permettre une possession plus rapide de l'outil-langue, autant utiliser des moyens de ce type. Mais au moins tenons compte des mises en garde des auteurs.

« Ce sont les enseignants et non les enfants qui doivent faire de la linguistique... »

Pour que les maîtres ne soient pas tentés d'appliquer des recettes, de remplacer une terminologie par une autre et pour qu'ils puissent réellement explorer avec les enfants les différents éléments à découvrir, inventer, discuter... il faut qu'eux-mêmes sachent précisément quelles méthodes ils peuvent adopter, au nom de quels critères et quel est l'objectif qu'ils poursuivent.

Les classements se font par tâtonnement, en suivant les propositions des enfants. Les discussions auxquelles ils donnent lieu ont l'avantage de montrer aux enfants que la langue est vivante ; qu'elle ne se laisse pas couler dans des moules rigides. »

Ce qui devrait permettre aux adultes de ne pas l'oublier non plus.

Comment les auteurs conçoivent-ils ce travail ?

Le travail qui est proposé prend appui sur des phrases produites, ou que l'on fait produire : « Travailler sur des phrases ainsi produites, conduit à des classements, à des réflexions sur ce classement et à des productions ultérieures. »

Ce qui pourrait correspondre à notre projet de classeur de français. **Le point de départ** « de tout travail à l'école élémentaire est que les enfants de cinq à six ans aient l'habitude de parler et du plaisir à parler. Ces enfants ont beaucoup de choses à dire, et souvent n'osent pas les dire, d'autant moins que le langage dans lequel ils pourraient les exprimer n'est pas très reçu à l'école. »

« Nous recommandons de partir de phrases d'enfants, si possible tirées de leur langage oral, ou du moins de leurs textes spontanés ; ainsi comprennent-ils bien qu'il s'agit de leur langue. »

« Il est bon de partir des erreurs de langage des enfants ou de leurs ignorances. »

« On peut commencer à installer une culture... dans la mesure où les enfants commencent à l'employer. »

**Travail sur les phrases.** « Pour améliorer notre outil-langue, il faut l'utiliser, il faut le faire fonctionner. Le laisser fonctionner spontanément mais aussi le faire fonctionner d'une manière systématique, afin de mettre en place les tournures difficiles. »

« Outre toutes les formes d'expression libre (nous ne disons pas anarchique), y a-t-il des exercices systématiques susceptibles d'aider les enfants dans l'acquisition de leur langage oral et écrit ? Nous pensons que oui. »

## Quels exercices réaliser ?

— « Les exercices de sons : il nous semble essentiel de donner à nos élèves, dès le départ, la notion fondamentale qu'une langue est faite de sons que l'on entend, avant d'écrire leur réalisation graphique. »

— « Les exercices structuraux : ce sont des exercices destinés à faire intégrer par les enfants une structure syntaxique... L'exercice structural consiste à partir d'une structure de base et à la manipuler en changeant certains mots sans changer la structure... Ce n'est jamais un exercice de réflexion. Son but est de créer une habitude linguistique. Il doit être toujours oral, bref, et pratiqué à une fréquence régulière. »

— « Les exercices sur la phrase : il s'agit de sentir comment fonctionne la langue en la faisant fonctionner. Lorsque les enfants s'interrogent sur le fonctionnement de la langue, on a besoin d'une grammaire permettant des exercices de réflexion en même temps que d'invention, qui se situe entre expression et acquisitions systématiques. »

(Ce qui devrait permettre aux adultes de ne pas l'oublier non plus quand ils sont lancés dans ce type de travail.)

« Pour que la saisie d'un schéma de phrase ait un effet sur la langue des enfants, il faut qu'ils l'intègrent. Pour cela il faut qu'ils manipulent et qu'ils découvrent par eux-mêmes. »

Tâchons aussi de savoir clairement ce que nous faisons :

Si nous voulons aider l'enfant à parvenir à une expression claire, facile, qui lui permette de dire tout ce qu'il a à dire, ne commençons pas par

Simone DELESALLE

et

Jannie AESCHIMANN

## LA GRAMMAIRE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Collection Enseignement et Pédagogie,  
Paris, 130 p.

Ce bref ouvrage ne représente qu'un témoignage sur une expérience de renouvellement de l'enseignement grammatical... Le point de départ de l'élaboration de ce livre a été la réalisation dans des classes de C.M.1, de cinq films (1) consacrés à des façons de grammaire renouvelées du français. Ce n'est à aucun point de vue un texte clos ni un texte uni. »

Il nous y trouvons une mine d'idées pour aborder la grammaire « obligatoire » sous des angles beaucoup plus simples que ceux que l'on nous propose habituellement et la conception de la grammaire qui y est développée est assez proche d'expériences actuellement en cours dans certains de nos groupes de travail.

Les divergences, importantes, qui nous séparent des options exprimées se situent au niveau de la langue sur laquelle on travaille (« sa langue », la langue de l'enfant, dit-on dans le texte, mais les exemples nous prouvent qu'il s'agit d'un certain enfant, pas de celui qui parle dans nos classes ; la langue de ce dernier étant lassée dans les incorrections donnant lieu à « des exercices structuraux pour démonter ces structures incorrectes »). Cette langue que l'enfant est supposé posséder, sert de référence constante ; l'enfant que nous connaissons, lui, sera les manipulations tourner à vide, et nous sens : une fois lancé on peut dire n'importe quoi, on ne sait plus où on est et cette grammaire si attrayante pour notre esprit, risque de se transformer en jeu gratuit pour l'enfant.

Divergences aussi au niveau de la nécessité absolue d'exercices systématiques et de la grammaire... Mais sur ce sujet de nombreux camarades du mouvement se posent des questions : dans les conditions de travail où sont les leurs, ils veulent essayer des systèmes d'imprégnation moins contraignants mais systématiques, par des ou bandes enregistrées.

1) Les camarades qui ont vu les films en question les ont trouvés « désolants » ; l'atmosphère, la vie de la classe, les réactions des enfants sont véritablement « scolaires ».

détruire, culpabiliser, son propre langage.

Si nous voulons lui faire acquérir un maniement aisé de sa langue dominante, ne nous appuyons pas sur ses «erreurs» (c'est-à-dire sur le rejet de sa propre langue), essayons de

laisser vivre et s'épanouir son propre langage à côté de celui qu'on exigera de lui pour réussir socialement.

En résumé, comme vous le voyez, un petit livre qui ne se veut pas ambitieux, mais qui peut nous aider à avancer dans notre réflexion et choisir

nous aussi nos objectifs sur des critères clairement exprimés. J'espère de nombreux échos.

Inutile de vous dire que j'ai perçu ce livre à travers mes propres préoccupations et que ces notes de lecture n'ont pas du tout l'intention d'être un

compte rendu objectif de ce que l'on peut y trouver. À vous de «voir», si vous en avez envie.

Francis OLIVER  
14, rue du Moulin-à-Vent  
Boigny-sur-Bionne  
45800 Saint-Jean-de-Braye

## Courrier des lecteurs

**Educateur n° 2, article «Communiquer ?» :**

Communiquer ça veut dire quoi ?

C'est le genre de pelote que l'on peut tirer par tous les bouts. Y a-t-il une communication propre à l'I.C.E.M. ? On le croirait un peu à entendre Bernard, Roger et Michel.

S'agit-il de ce va et vient volatile d'une personne à l'autre, d'une personne au groupe, du groupe à la personne, du groupe au groupe ?

Mouvement porteur de gestes, de travaux communs, mais surtout de discours. Comporterait-elle, cette mer de la communication des zones d'ancrages qu'il serait possible de délimiter et sur lesquelles agir ? Autrement dit, peut-on prospecter, chercher avec la part d'échec inévitable, isoler, ensuite améliorer les éléments (où entrent pour une part très inconnue encore les influx électriques, magnétiques et l'action volontaire que nous pourrions exercer sur eux) d'une communication réussie, lucide et sereine ?

Ce n'est pas pour demain...

Il est sûr cependant que nous pouvons agir : diminuer les tensions, éclairer l'affectivité, relativiser, réguler, repérer les étages où chacun situe la communication.

Mon étage à moi passe par Rhabia, trois ans. Lorsqu'elle fait de l'équilibre sur une barre et qu'elle lâche volontairement une de mes mains, qu'elle croise et décroise les yeux sur la barre (sans sourire ni parler) ses yeux à la même hauteur que les miens nous communiquons. Elle me dit avec son corps, son regard, à peu près ceci : «Tu vois ce que je sais faire, mais reste là avec moi...» J'approuve la performance et je reste un petit temps, tout petit, parce qu'il y a tous les autres. Alors Rhabia se raidit, se vexe, parfois pour la matinée. Ainsi déjà dans cette communication se trouvent attente, grande attente et déception.

«On est déçu qu'en fonction d'une attente, si l'on veut comprendre la déception, il faut aussi savoir qu'elle était l'attente.» Cette phrase de Michel me paraît éclairer fortement les motivations de notre communication.

L'exemple du congrès de Montpellier, cité par B. Collot et que je pourrais reprendre à

mon propre compte, de même que la réaction de R. Favry devant l'utilisation ressentie comme anonyme de son travail, de sa trouvaille, de sa création, me paraissent significatifs à cet égard.

Un congrès en 1975 favorise-t-il, bloque-t-il la communication, lui demande-t-on autre chose ? Peut-on en attendre, et planifier une communication «abstraite» ? Peut-on imaginer que l'homme de la base et le dirigeant, celui qui participe à l'organisation du congrès, qui connaît les lieux, se situe par rapport où il dort et les salles où il intervient, ait la même attente que celui qui est «paumé» et finalement investit presque la totalité de son énergie à se retrouver dans les divers espaces, à synthétiser et «voir» le programme afin de faire un choix quand il en fait... pour se retrouver dans un lit de dortoir situé en des endroits impossibles... A ça il y a des réponses. «Tu n'avais qu'à... si tu... qui t'empêchait de...» Oui, oui... communiquer, communiquer de long en large mais surtout de haut en bas...

Ecran donc à la communication, l'organisation des choses dans leur taille (1) mais aussi l'inertie. Rigidité du pouvoir de communication, de fonction, de connaissance, des responsabilités.

Le travail lui-même quand il devient fuite ou culpabilité peut être mur aveugle et non «support».

Il y aurait encore tant de choses à dire mais j'ai bon espoir qu'elles pourront se dire car il me semble qu'on est en train d'ouvrir des fenêtres à l'I.C.E.M.

Bernadette DE FELINE  
école des Buttes  
Villeneuve, Grenoble

(1) Il y a une taille à partir de laquelle la vie perd sa qualité que ce soit pour l'habitat, le nombre d'enfants, les congrès, etc.

Paris, le 15 octobre 1975. A Michel Barré.

Mon étonnement à la lecture de ton billet du jour dans le n° 2 de L'Educateur ne devrait pas t'étonner.

L'action pour les effectifs — action signifiant plus que motion, pétition, manifestation, mais bien application sur le terrain par les intéressés aux-mêmes — l'action donc n'a pas été lancée par le S.N.I. seul : depuis l'année scolaire 74-75, c'est le S.G.E.N.-C.F.D.T. qui a pris l'initiative de limiter les effectifs à 25 élèves par classe et à 35 inscrits en maternelle, pour permettre à la fois une action éducative valable et le maintien ou la création de postes.

Le S.G.E.N.-C.F.D.T. ne s'est pas contenté de réclamer 25 ou 35 élèves par classe, il a appliqué effectivement cette norme. Et il a obtenu, là où l'action a été menée, un succès non négligeable.

Sur le plan des maternelles, ses adhérentes ont continué l'action malgré l'accord démobilitateur que le S.N.I. a signé : démobilitateur, car cet accord est assorti de tant de réserves (existence des locaux, accord des municipalités, etc.) qu'il est vain dans la plupart des cas. Signer des accords, c'est possible syndicalement si et seulement si l'accord est satisfaisant dans la pratique ; dans le cas contraire, c'est une opération de propagande et/ou l'intégration au système.

Et je suis sûr que la plupart des camarades de l'I.C.E.M., quelle que soit leur appartenance syndicale, seront d'accord avec cela — car ils peuvent juger sur place et sur pièces le résultat de cet accord : faible en ville, nul en campagne, et permettant au gouvernement (et au S.N.I. !) de plastronner.

L'action syndicale — et pour une perspective qui nous est commune avec l'I.C.E.M. — c'est, aux yeux du S.G.E.N.-C.F.D.T., plus sérieux. Et tu le dis fort bien dans ton billet.

C'est pourquoi je te prie de bien vouloir publier cette lettre dans le prochain numéro de L'Educateur, et de manifester ainsi que l'I.C.E.M. n'est inféodée à aucune organisation syndicale, mais qu'elle juge chaque organisation sur ses positions et sur son action.

Avec mes meilleurs sentiments syndicalistes pour l'I.C.E.M.

Bien amicalement à toi.

Jacques GEORGE  
secrétaire général adjoint  
du S.G.E.N.-C.F.D.T.

PUBLICATIONS de l'ECOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

DOCUMENTS SOUSCRIPTIFS

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 CEDEX  
CCP : P.E.M.F. Marseille 4145 30  
Date d'édition : 11-1975 - Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 1975 -  
N° d'édit. : 738 - N° d'imp. : 3 140 - N° CPPAP : 22 871