

# L'ÉDUCATEUR

## PÉDAGOGIE FREINET

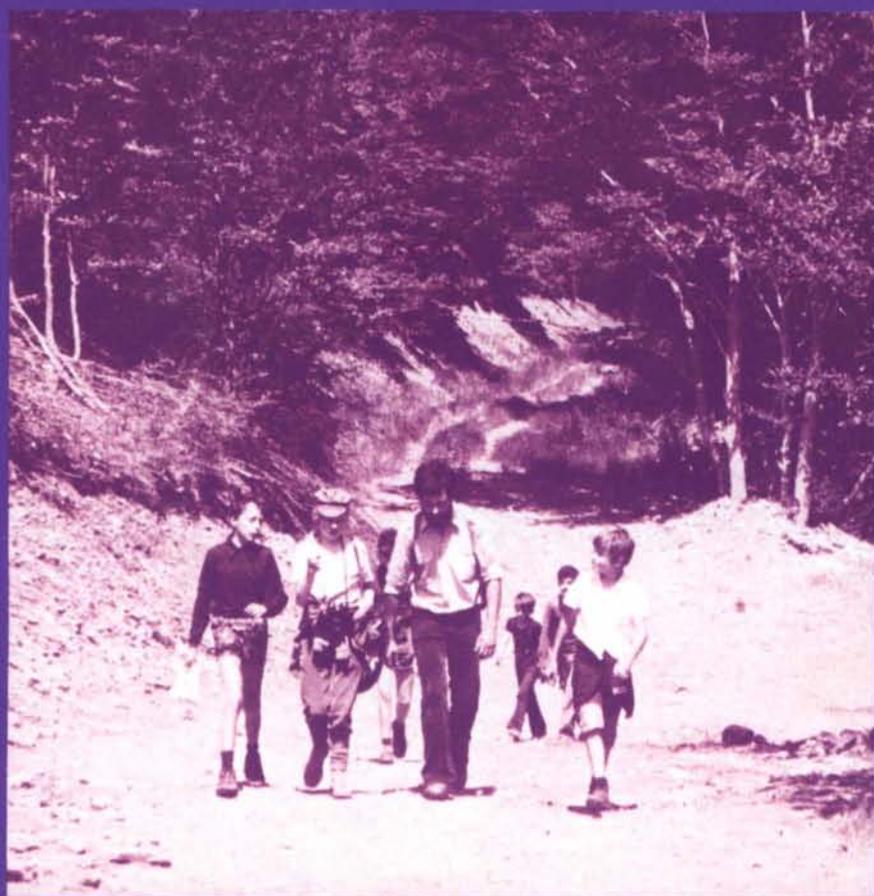
# 8

30 Janvier 76  
49<sup>e</sup> année

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



**SAVOIR LIRE ★ LES LOULOUS DE LA VILLENEUVE  
UNE CLASSE MONTAGNE EN LOZERE ★ A PROPOS DU  
F.T.C. ★ LA DYNAMISATION CULTURELLE AU PORTUGAL**



# SOMMAIRE



L'EDUCATEUR

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

© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1976

## CONGRES DE CLERMONT-FERRAND

Rectificatif

Le numéro de téléphone publié sur la fiche d'inscription pour le secrétariat (J. et E. Lèmery) est à remplacer par :  
(73) 37.07.39

### Photos et illustrations :

G. Rosières	p. 2
A. Ducos	5
C. Cormier	7
M. Prival	9
M. Mellan	10, 11, 12
J. Chassanne	21, 22, 23, 25
R. Ueberschlag	30

### En couverture :

Photos :  
J. Chassanne, M. Mellan, X...

## Editorial

UNE INTERDICTION REVELATRICE L'EDUCATEUR  
*La récente interdiction de Textes et documents pour la classe (voir Educateur n° 6, p. 2) n'est-elle qu'un banal incident ?*

## Outils et techniques

RECHERCHE COLLECTIVE EN MATHEMATIQUE  
*Un compte rendu à la suite d'une réunion du groupe ardéchois dans la classe de R. TESTON.*

UTILISATION DU F.T.C. EN MATHEMATIQUE P. CAPOROSSI  
*Un témoignage de travail et de recherche à partir des fiches maths du F.T.C.*

SAVOIR LIRE ? R. TIMON  
INTERDIRE LA LECTURE AVANT HUIT ANS P. LE BOHEC  
ROLE DE LA VISION ET DE L'OUÏE  
DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE M. GERY  
*Trois textes qui abordent l'apprentissage de la lecture sous trois angles différents.*

## Second degré

LA CARTE ENRICHIE M. PRIVAL  
*Une technique de travail pour la géographie.*

LES LOULOUS DE VILLENEUVE A. PILAUD, M. MELLAN  
*Dans un quartier neuf de Grenoble, avec des adolescents non ou mal scolarisés, comment concevoir une formation professionnelle motivée avec des processus adaptés ?*

## Actualités de l'I.C.E.M.

### Réflexions et approfondissements

UNE CLASSE MONTAGNE EN LOZERE J. CHASSANNE  
*Un changement de milieu, de rythme de vie, la découverte : comment un groupe d'enfants habitués à se prendre en charge vit cette expérience.*

A PROPOS DES CONFERENCES D'ENFANTS A. FOREST  
*Une nouvelle réponse à ce sujet.*

B.T.R. n° 13-14 : «DES MOMENTS PRIVILEGIÉS ?»  
*Présentation de cette nouvelle B.T.R. : vers une pédagogie sensible à l'école maternelle.*

LA PEDAGOGIE FREINET 24 HEURES SUR 24 C. POSLANIEC  
*La pédagogie Freinet : technique pédagogique seulement ou technique de vie ?*

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

LA DYNAMISATION CULTURELLE AU PORTUGAL  
*Interview de R. UEBERSCHLAG auprès d'un militaire du Mouvement des Forces Armées.*

## Livres et revues - Courrier des lecteurs

## UNE INTERDICTION LOURDE DE SIGNIFICATION

**N**OUS avons parlé dans le numéro six de la mise à l'index par le Ministre du dossier sur les travailleurs immigrés de la revue *Textes et documents pour la classe*. Nous revenons sur le sujet car il nous semble beaucoup plus important que l'écho qu'il a eu jusqu'à présent.

En effet la circulaire va bien au delà du désaveu par le Ministre d'une publication relevant de sa tutelle, elle décide que, du fait de ses «*informations d'origines insuffisamment diversifiées et qui ignorent, en particulier, l'action importante des pouvoirs publics, la brochure en question n'est pas utilisable pour une action éducative*» (souligné par nous). Si le Ministre se contentait de dire que la brochure devrait être complétée d'autres éléments, ce serait là une appréciation qui relève de sa responsabilité mais il nous paraît très grave qu'il déclare «*non utilisable*» un document incomplet et nous sommes surpris que ni les syndicats enseignants, ni les journalistes qui tentent de faire pénétrer la presse comme élément de l'information des jeunes n'aient donné à cette circulaire son importance exacte.

**S**i l'on se détache du cas anecdotique de *Textes et documents pour la classe*, il ressort de la circulaire ministérielle que seul est utilisable pour une action pédagogique un ensemble «complet» de documents. Ce qui conduit directement à la conception monolithique de la documentation scolaire et à la question : qui décide qu'une documentation est suffisamment complète pour être utilisée en classe ? et débouche sur une censure préalable de tout document pénétrant dans une classe.

Comme on le voit, une telle conception nous ramène assez loin en arrière, à une époque où seul le manuel scolaire pouvait entrer en classe et où chacun d'entre eux était soumis préalablement à l'imprimatur officiel.

C'est devant cette fonction du manuel, source unique d'information et vecteur du dogmatisme officiel, que Freinet et les pionniers de l'éducation nouvelle réagirent en lui substituant des sources multiples d'information et en créant en classe une bibliothèque de travail et non plus seulement de lecture-loisir ainsi qu'un fichier documentaire. Cette conception nouvelle, si elle n'a pas encore fait disparaître radicalement les manuels scolaires, s'est largement propagée. Beaucoup d'enseignants, même étrangers au courant d'éducation nouvelle, trouvent normal d'introduire dans leur classe des documents divers : ouvrages non scolaires, extraits de revues et de journaux. Des professeurs, même très traditionnels, considèrent que le documentaliste doit détenir des documents d'origines très diverses et les mettre à la disposition des élèves. Par ailleurs l'A.P.I.J. regroupe des journalistes de toutes tendances qui pensent que la presse doit pouvoir pénétrer dans le milieu scolaire comme source de documentation parmi d'autres. On peut dire sans exagération que la multiplicité de sources d'informations est de toutes les idées forces de l'éducation nouvelle, celle qui a été le plus largement admise.

**O**R c'est cette conception même que remet en cause la circulaire ministérielle et il est donc important qu'elle suscite une puissante réaction. Nous devons dire que même si le numéro de *Textes et documents pour la classe* avait (ce qui n'est pas le cas) les défauts que lui reprochent ses détracteurs, il aurait néanmoins sa place en classe comme, à la limite, le numéro de *Minute* car il n'est pas de formation de la liberté sans confrontation critique avec de multiples documents.

C'est ce problème fondamental que nous voudrions voir débattre par les mouvements pédagogiques, les syndicats et l'ensemble de la presse, même si l'actualité événementielle semble déjà lointaine.

# Outils et techniques

Compte rendu d'une réunion du groupe I.C.E.M. de l'Ardèche, dans la classe de Roland TESTON à Saint-Julien-du-Serre (07)

## LA RECHERCHE COLLECTIVE EN MATHÉMATIQUES

**NIVEAU :** Cours moyen 1 et 2, avec 11 enfants.

**POINT DE DEPART :** Tableau numérique construit sur la suite des entiers positifs par multiplication avec cette même suite :

	1	2	3	4	5	6	...
× 1	1	2	3	4	5	6	...
× 2	2	4	6	8	10	...	...
× 3	3	6	9	12	15	18	...
× 4	4	8	12	16	20	24	...
.....	...	...	...	...	...	...	...

Tableau créé par deux enfants du C.M.2, sur lequel elles ont travaillé deux séances d'une heure chacune.

**CHOIX :** Proposé par le maître.

**RAISONS :** Des travaux antérieurs sur des sujets semblables montrent le grand nombre de pistes de recherches que les enfants peuvent aborder ; cette richesse permet généralement à chacun(e) de choisir une ou des voies. Sinon, le maître peut indiquer une direction à prendre à celui ou celle qui ne trouve rien.

### TRAVAIL DES ENFANTS :

- **A la maison :** la plupart ont élaboré leur tableau jusqu'à la huitième colonne (la vingtième parfois) et jusqu'à la sixième ligne (la dixième parfois).
- **En classe :** Tour à tour on fait part des observations personnelles :
  - Exemple n° 1 : la série répétitive des unités des nombres de la quatrième ligne : 6 - 2 - 8 - 4 - 0 ; de la cinquième ligne : 4 - 8 - 2 - 6 - 0 ;
  - Exemple n° 2 : les nombres des dizaines de la cinquième ligne se répètent-ils ainsi : deux nombres pairs, deux nombres impairs, etc. ? (2 - 4 - 7 - 9 - 12 - 14), etc.
  - Exemple n° 3 : les chiffres des dizaines et des unités des sixième et septième lignes constituent-ils toujours la série 20 - 40 - 60 - 80 - 00 ?
  - Exemple n° 4 : le même chiffre (8) des unités se répète trois fois en diagonale aux troisième, quatrième et cinquième lignes ; cela se reproduit-il plus loin ?
  - Exemple n° 5 : les nombres de la première colonne se retrouvent également en diagonale, etc., etc.

On décide que chacun(e) reprendra ses remarques personnelles et les vérifiera en poursuivant donc la partie (lignes ou colonnes) du tableau dont il aura besoin.



## DISCUSSIONS - PROBLEMES EVOQUES :

— Les enfants construisent leur propre mathématique, sans schéma antérieurement appris : ils observent, émettent une hypothèse, vérifient (principe valable pour toute science).

— Chacun(e) travaille à son rythme (nous avons vu un enfant retrouver, à la septième colonne, bien après le début des remarques, la loi de construction du tableau : inattention ? Voire... S'il est capable, parfois, de partir de la remarque d'un camarade et d'aller au delà, il reprend aussi à son compte, d'autres fois, des observations semblables (les remarques des exemples n° 1 ont été faites par deux enfants. Il ne s'agit pas de facilité de la part du second, mais soit d'un désir de montrer qu'il sait trouver, soit d'un besoin de connaissance à acquérir ou à consolider.

— Une réflexion attentive sur les observations faites par un enfant a permis de constater que celles-ci ne sont pas gratuites : partant de l'étude de ses textes libres, de ses dessins, de sa place dans son milieu familial, on a éclairé de façon saisissante le pourquoi de son obstination à découvrir des répétitions de séries de chiffres au niveau des septièmes, huitièmes et neuvième lignes : il a besoin d'éléments sécurisants. Ainsi, le vécu de l'enfant conditionne d'une manière certaine sa recherche et son activité : il abordera donc des domaines de préférence à d'autres, recherchant ce qui lui manque.

— Chaque enfant se structure donc de manière différente, et bien que les observations et vérifications de chacun soient soumises à tous, les acquis ne sont pas identiques : chacun intègre ce dont a besoin sa personnalité.

— Il semble que la vérification des observations telles que les exemples n° 1 puisse se faire sans pour cela élaborer un tableau semblable, ce qui est exact. Toutefois, les enfants aiment reprendre des choses plus ou moins connues (ce qui est ici le cas) avant d'aborder des éléments plus complexes de structures mathématiques spécifiques à ce tableau : ainsi l'exemple n° 5.

— Même si les recherches restent au niveau des constatations (ce qui arrive souvent) sans possibilité d'explication du pourquoi, elles permettent aux enfants de comprendre que le monde mathématique obéit à des lois précises : il est organisé, structuré. Cette familiarisation ne peut être que bénéfique.

— Les recherches collectives portent aussi sur d'autres sujets, néanmoins, on constate un besoin évident à l'âge de l'école primaire de travailler sur les nombres et leurs relations.

— D'autres formes de travail sont pratiquées par ce cours moyen dans l'apprentissage mathématique, en particulier :

- \* La recherche individuelle libre, à point de départ personnel, dont les résultats sont présentés à la classe par son auteur ;
- \* Le travail individuel sur les livrets programmés (1) ;
- \* Le travail individuel sur les bandes de l'atelier mathématiques (1) ;
- \* Le travail individuel sur les fiches maths du fichier F.T.C. (1).

**LE MAITRE :** Son attitude est déterminante s'il est persuadé de la valeur de l'expression personnelle de l'enfant, il doit être disponible et réceptif ; tout apport même minime, doit être reçu avec sérieux et trouver un accueil favorable. Les mathématiques n'y gagneront peut-être rien, mais l'enfant sûrement si : c'est notre premier but.

(1) Matériel C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes.



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

\*

Voir présentation de ces livrets  
dans *L'Éducateur* n° 3 du 20-10-75.

\*

La série de livrets A.O. de 1 à 20 :  
**33 F.** En vente à la C.E.L.

4 séries précédemment parues :

- B1 : Ensembles et relations.
- B2 : Additions - soustractions.
- C3 : Application linéaire : quantités, temps, prix...
- C4 : Application linéaire : approche de la division.

La série de 10 livrets : **16,50 F.** En vente à la C.E.L.

# A PROPOS DU F.T.C.

## (FICHES DE RECHERCHES MATHÉMATIQUES)

Un exemple précis ou plutôt un travail précis qui n'a pas valeur d'exemple.

Classe de C.M.2, 23 élèves, troisième trimestre.

Notre organisation de la classe nous offrait à cette époque des moments de travail libre de maths. Les élèves avaient le choix entre les fichiers de problèmes, d'opérations, des recherches sur des occasions proposées en classe, les livrets et bien sûr la série de fiches maths du F.T.C. : série verte (n° 100 à 199).

Après avoir quelque peu papillonné de fiche en fiche, Diane et Christine choisissent de travailler sur la fiche n° 178. Il s'agit de tracer une «enveloppe ouverte» (carré avec ses deux diagonales, surmonté d'un «toit») sans lever le crayon et sans tracer deux fois le même trait.

En passant de groupe en groupe, je m'aperçois bien qu'au début, il s'agit pour Diane et Christine d'un jeu plutôt que d'une recherche mathématique. Le recto de la fiche ne propose d'ailleurs rien d'autre.

A la fin de la séance, quelques groupes exposent leur travail ou demandent l'avis des camarades.

Diane et Christine présentent ce qu'elles ont fait.

Pour cela, elles posent le problème et indiquent quelques-unes de leurs solutions. Il s'agit pour elles de «coller» leur camarades à l'aide d'un jeu semblable à ceux qu'on trouve sur certains illustrés.

Mais les camarades cherchent et trouvent des solutions. Une discussion s'engage. Il en ressort plusieurs points :

- Parmi toutes les solutions proposées, y en a-t-il qui sont semblables ?
- A-t-on trouvé toutes les solutions ?
- Comment trouver toutes les solutions ?

Je pense que là, nous donnons une dimension mathématique à ce travail.

Si les élèves ont l'habitude de ce genre de discussion, la part du maître sera très réduite. Je me suis borné à canaliser la discussion sans essayer de l'infléchir.

On aurait pu partir sur d'autres pistes, en observant par exemple les surfaces limitées par ces huit traits ou bien les angles ou encore les transformations qu'on pourrait faire subir à cette figure. La piste empruntée est peut-être la plus «logique» mais elle aurait pu être délaissée pour une autre recherche plus inattendue.

Ainsi donc, Diane et Christine vont orienter leur recherche dans ce sens.

Elles vont pas mal tâtonner au début avant de trouver une méthode de travail. Elles vont dans un premier temps trouver plusieurs solutions qui partent de différents sommets (qu'elles ont appelés A, B, C, D, E comme indiqué sur la figure). Tout cela est embrouillé, d'autant plus qu'elles inscrivent les solutions dans le genre : A, D, E, C, A, B, C, D, B ou : B, C, E, D, C, A, D, B, A... ce qui est peu clair !

L'étape suivante a été de décider de partir d'un sommet (A) et d'épuiser toutes les solutions possibles à partir de ce sommet.

Mais, de A, on peut aller en D, en C et en B. Là encore, on s'embrouille, mais la méthode est trouvée : de même qu'on a décidé de partir de A et d'en terminer avec A avant de chercher les solutions en partant d'un autre point, on débutera par AD avant d'étudier les chemins commençant pas AB ou AC. Et on continuera ainsi car on voit qu'arrivé en D, on a encore trois possibilités. C'est à ce moment que Diane et Christine ont compris la complexité du travail et ont senti le grand nombre de solutions. Elles ont réussi à surmonter les difficultés grâce à une méthode qu'elles ont redécouverte seules au fur et à mesure de leur travail. Trouver la réponse à la question est une chose importante, mais assurément moins importante que de redécouvrir une méthode de travail. C'est un des avantages du caractère non directif du F.T.C.

Restait la réalisation pratique. Faire les dessins ? Cela ne suffisait pas et il devenait fastidieux de reproduire tant de fois l'enveloppe en commençant par les lignes ADE... par exemple. Nos deux élèves ont alors eu l'idée de planter cinq pointes sur une plaque de contreplaqué et de tendre des élastiques entre ces pointes. Pour passer d'une figure à une autre, il n'est pas nécessaire d'ôter tous les élastiques mais seulement les derniers placés, selon l'endroit de l'arbre ou l'on se trouve.

Un arbre bien compliqué car irrégulier ! Nous aurons tantôt trois, tantôt deux ou une possibilités de direction.

Il existe 43 solutions en partant de A (sauf erreur).

Diane et Christine ont préféré présenter cet arbre aux camarades avant de terminer. Il reste en effet à chercher les solutions en partant des autres sommets.

Lors de cette présentation nous avons remarqué la symétrie de A et B et nous avons conclu qu'il y avait autant de solutions en partant de B.

Restait C, D et E.

Une autre équipe s'est chargée de faire le même travail en partant de C (et de son symétrique D) mais n'a pas pu, faute de temps, les vacances et l'entrée en sixième étant là, mener son étude à bien.

Par contre nous avons travaillé collectivement à rechercher les solutions en partant de E. La conclusion à laquelle nous sommes arrivés nous a bien surpris. Qui pourra donner une explication mathématique à cette réponse (que vous n'allez pas manquer de recherche à votre tour) ?...

Dans ce genre de travail et dans toute recherche maths, ce n'est pas le résultat seul qui compte, mais le travail : la méthode de travail, la recherche tâtonnée de cette méthode de travail.

C'est avec ce genre de travail que l'enfant acquerra l'esprit mathématique avec tout ce que cela comporte de précision et d'exactitude.

Le F.T.C. est là pour nous aider — ainsi que notre classe — dans ce domaine.

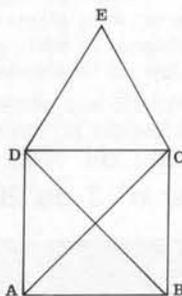
Soyez là — ainsi que votre classe — pour aider le F.T.C. !

Paul CAPOROSI  
Cedex 6, Mornac  
16600 Ruelle

FICHIER DE TRAVAIL COOPÉRATIF Pédagogie FREINET

© SCIM 1971

Document personnel



Essaie de faire ce dessin d'un seul trait sans lever le crayon et sans repasser 2 fois sur le même trait.

TOPOLOGIE - CHEMINS - ARBRES

178

178  
n° de partition

Références personnelles : .....  
Autres fiches traitant de sujets approchés : .....

# ROLES DE LA VISION ET DE L'OUÏE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Oui, il faut admettre que depuis longtemps on a accordé trop d'importance au rôle de la vue au cours de l'apprentissage de la lecture ou plutôt que l'on a mésestimé celui de l'oreille.

On s'en rend compte aujourd'hui. Malheureusement, comme de coutume, lorsque le balancier est monté trop haut d'un côté, on le renvoie, par réaction, encore plus loin de l'autre. Résultat : l'oreille entend tout, comprend tout, voit tout. Avec l'oreille, c'est gagné d'avance... les deux doigts dans les yeux...

## Ce que l'enfant voit, ce qu'il entend :

Lorsqu'il parle, écoute ou répète, l'enfant de six ans est parfaitement capable de saisir la segmentation d'une phrase en syllabes. Il a même davantage conscience de celles-ci que des mots. Pour s'en assurer, il suffit d'écouter des enfants rythmer la comptine qui désignera lequel d'entre eux «collera» à la prochaine partie de cache-cache. D'où l'importance justifiée qui a été accordée à la syllabe par les méthodes traditionnelles (synthétique et mixtes). Mais celles-ci sont hémiplegiques : il leur manque la phase globale, analytique durant laquelle l'enfant compare, différencie, se familiarise avec les graphismes et entrevoit la combinatoire.

Ce travail d'exploration s'effectue bien sûr à partir de ce qui est écrit, vu. Mais la plupart des adeptes de la méthode naturelle sont restés (par routine ?) au stade de la syllabe : ainsi, dès l'école maternelle, on conditionne les enfants à ne rapprocher que des syllabes. Erreur ! car si l'enfant sait entendre les syllabes, il est en revanche incapable de les voir.

Ce qu'il remarque, ce sont les mots et les lettres. Si vous dites «*pédagogie Freinet*» à un enfant, il ne saura pas qu'il y a deux mots mais il pourra les répéter en scandant les syllabes. Si vous les lui écrivez, il vous dira : «*il y a deux mots et des lettres*» (qu'il isolera parfois difficilement : n c'est une lettre ou deux ?) mais jamais il ne discernera les syllabes (au contraire du maître qui ne voit qu'elles !).

## L'oreille ou la vue ?

Afin d'en décider, je vais présenter les deux phases de l'apprentissage (qui se chevauchent d'ailleurs l'année durant) : l'analyse et la synthèse.

### I. - L'ANALYSE

1. A mon avis, elle est essentiellement visuelle parce que :

- La lecture n'existe évidemment que depuis l'invention des signes écrits.
- Chez les primates, la vue est le sens le plus développé.
- Il est plus aisé pour un apprenti lecteur d'effectuer des comparaisons dans l'espace (textes affichés) que dans le temps (textes écoutés).

Cela ne signifie pas que l'on doit négliger l'oreille. Toutes les analogies repérées visuellement doivent être passées au crible de l'ouïe. C'est ainsi que les enfants découvrent et leurs erreurs, et les distorsions entre le langage oral et l'écrit. Ainsi :

ballon	il se baigne	la ville	ils savent	les ailes
Monique	du pain	la fille	le vent	

En somme, l'œil propose mais l'oreille dispose.

d) L'analyse doit dégager les unités minimales : les lettres (phonèmes et graphèmes). Or, c'est par la recherche visuelle qu'on les abordera car si l'enfant saisit facilement les syllabes de manière auditive, il n'en est pas de même des phonèmes.

Demandez par exemple à un enfant ce qu'il entend de commun dans les mots «pipe» et «Michel». Il vous dira peut-être **pi** ou **mi** mais il est peu probable qu'il isole le **i** (sauf si on lui apprend l'alphabet à la maison).

2. C'est donc par la vue qu'il découvrira les unités minimales. Voici un cas précis : Supposons que des enfants aient repéré visuellement les mots suivants (à cause du **i**) : pipe, Michel, balai, Isabelle, sortir, qu'il, oiseau, titi.

● On écoute ces mots : on découvre le phonème **i** ; on rejette «*balai*» et «*oiseau*».

● On cherche dans sa tête des mots où l'on entend **i**.

● On en copie quelques-uns ; on entoure les **i**.

Le maître conservera en permanence sur un tableau quelques mots-références : on aura ainsi le **i** de Isabelle, le **y** de Myriam, le **on** de ballon, etc.

titi	Myriam	de	content
Michel	gary	Maud	son ballon
Isabelle	il y a	dans	on a mangé
		dimanche	
i	y	d	on



## II. - LA SYNTHÈSE

Dès la fin du premier trimestre, les enfants connaissent de mémoire ou par l'intermédiaire des affiches-références un bon nombre de lettres. Il est alors temps de leur apprendre à coder.

Si l'analyse était à départ visuel c'est l'inverse pour la synthèse. Voici un exemple : nous voulons écrire à nos correspondants : « *Vous faites de jolis dessins.* »

Pour chaque mot, nous allons chercher ce qu'on entend et faire des propositions.



Ce codage collectif confirme aux enfants que les syllabes phoniques se projettent graphiquement de manière fréquemment illogique et non-univoque. C'est un exercice qui les prépare à l'écriture individuelle : commentaires de dessins, lettres, textes libres, etc.

Par ce procédé, on s'aperçoit de la variété des formes d'intelligences. Ainsi pour coder le mot « *cochon* », l'enfant E1 synthétisera : c o ch on. L'enfant E2 prendra le co de Corinne et le chon de bouchon : cochon. L'enfant E3 panachera les deux formules.

Ici, je condamne toute créativité orthographique du type : pictogrammes, alphabet phonétique et autre hiéroglyphes. Nous n'avons pas à former de petits scribes. Puisqu'il ne nous est pas donné le pouvoir de simplifier la langue, évitons du moins de l'embrouiller.

En outre, lorsque les enfants écrivent individuellement, le maître doit être présent et aidant. Il faut leur donner tous les mots qu'ils sont incapables de reconstruire ou de retrouver dans leurs références (livres de vie, dictionnaire, etc.).

Si un enfant a écrit « *louazo picore* » félicitons-le d'abord puis donnons-lui aussitôt la graphie conventionnelle.

## Conclusion

En fait, mon but n'était pas de démontrer que la lecture est d'ordre audio-visuel car c'est une évidence.

J'ai seulement tenté de rendre à chaque sens ce qui lui revient en propre, à savoir :

— Pour la phase analytique, l'incapacité de l'œil à discerner les syllabes mais son pouvoir séparateur très affiné en ce qui concerne les lettres.

— Pour la phase synthétique, le rôle primordial de l'oreille lorsqu'on passe de la syllabation phonique à la graphique.

Michel GERY  
instituteur C.P.  
14, rue de Colmar  
21000 Dijon

# SAVOIR LIRE ???

## APPRENDRE A LIRE EN TROIS ANS REFLEXIONS AUTOUR DES PROBLEMES DU C.P.

Dans notre école (1) les enfants de cinq à huit ans (traditionnellement : G.S. de Maternelle, C.P., C.E.1) forment la deuxième étape, que nous appelons aussi l'étape maternelisée : c'est graduellement que le jeune enfant va acquérir son autonomie et il aura besoin plus ou moins longtemps de cette propédeutique à la vie qu'est l'enseignement de l'école maternelle.

### Notre position

La deuxième étape forme donc un ensemble homogène que l'enfant va parcourir en trois ans et au cours duquel il va « *apprendre à lire* » (et bien d'autres choses aussi :

- Apprendre à vivre en groupe ;
- Apprendre à être responsable...)

La lecture n'est pas le travail d'une année, elle est le résultat d'une somme d'apprentissages qui commencent très tôt et qui se prolongent tout au long d'une vie.

### Les jalons du «savoir lire»

Il n'y a pas un jour en deçà duquel on ne sait pas lire et au-delà duquel on sait lire, le savoir lire est indissociable du reste de la personnalité :

#### A deux ans :

Savoir lire c'est reconnaître sur les rayons du magasin l'emballage qui contient les gâteaux que l'on aime.

(1) Ecole expérimentale de la Z.A.C. d'Auxerre.

#### A 4 ans :

- C'est savoir que lorsque maman va tourner cette page communiquer entre elles en écrivant.
- C'est savoir que lorsque maman va tourner cette page du livre d'histoires elle va parler du prince.
- C'est savoir tenir un livre à l'endroit en faisant semblant de « *lire comme maman* ».

#### A 6 ans :

- C'est maintenant se rappeler des histoires que l'on a vécues ensemble avant de les écrire.
- C'est bientôt écrire ses propres histoires en utilisant les mots connus.

#### A 8 ans :

- C'est pouvoir presque sans réfléchir, comprendre des textes écrits par d'autres enfants, ou des textes au vocabulaire et à la syntaxe adaptés.

#### A 12-15 ans :

On peut comprendre les textes des adultes, ceux où la pensée d'un autre se niche au creux des mots, on peut dialoguer avec les autres par l'intermédiaire du livre, comprendre de l'intérieur.

**Ensuite** il restera à apprendre à lire les livres des spécialistes, selon le goût de chacun :

- Livres techniques ;
- Livres philosophiques ;
- Langues étrangères.

### «Ce que je connais à six ans...»

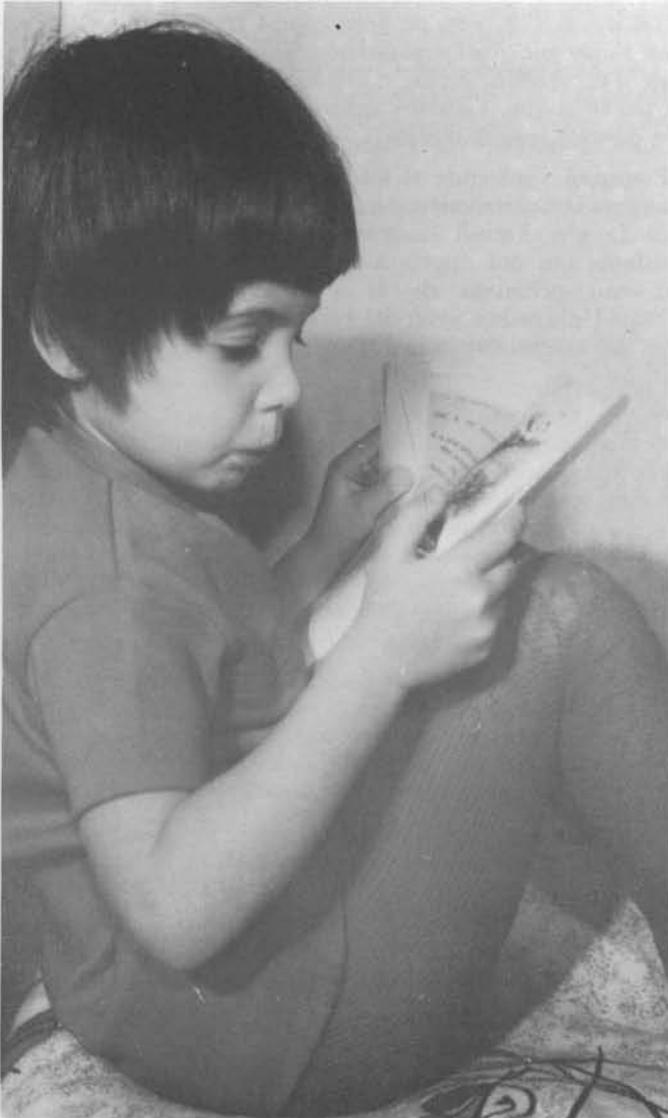
A 6 ans, le jeune enfant a déjà beaucoup de connaissances ou de savoir faire qui lui seraient nécessaires pour apprendre à lire :

#### Il sait :

- Tenir un livre à l'endroit.
- Que lorsqu'on lit ou écrit on va de gauche à droite et en descendant.
- Retrouver l'ordre de succession des événements (avant, après...) lorsque ces événements ne sont pas trop hors d'atteinte (il lui reste beaucoup à faire pour bien comprendre l'écoulement du temps :
  - *Quand j'étais petit...*
  - *Quand maman était petite...*

#### Et encore :

- Il sait **articuler** et bien **entendre** :
  - Une pompe n'est pas une bombe ;
  - Un sou n'est pas un chou.
- Il se souvient et sait reconstituer de mémoire le récit qu'il vient d'entendre.



- Il a acquis assez d'habileté pour reproduire des signes ou des dessins simples, son prénom.

**Remarque :** Bien sûr tous les enfants n'en sont pas au même niveau, certains ont des difficultés que l'école maternelle n'a pu faire disparaître, aux maîtres de continuer autant qu'il le faudra :

- \* à faire voir,
- \* à faire entendre,
- \* à faire découper,
- \* à faire rythmer,
- \* à faire sentir,

sinon, pour avoir voulu hâter la nature ils vont bâtir sur du sable et l'enfant rejettera un enseignement qui lui est étranger.

Il n'est pas d'exemple d'enfant mûr et sans blocage psychologique qui, au contact de l'univers des signes écrits comme le sont les enfants de nos classes, n'ait appris à lire.

Au fur et à mesure que ce faisceau de connaissances se consolide, on avance vers une probabilité croissante d'apprentissage.

### La méthode de travail

Même au tout début de l'apprentissage, l'enfant aborde la lecture comme il l'abordera tout au long de sa vie : le texte écrit contient un message qu'on a envie de découvrir.

Ce message doit intéresser d'abord, ensuite on recherchera comment il a été transmis : on reconnaîtra des mots que l'on a aimé ailleurs, puis au fur et à mesure des possibilités d'observation, de mémorisation, l'analyse s'affinera en syllabés et lettres.

Les exercices systématiques (lecture de tableaux, de syllabés...) n'apparaissent éventuellement que lorsque l'analyse des mots a permis de trouver un nombre suffisant d'exemples qu'il faut alors mémoriser, et que l'enfant fait des rapprochements spontanés (sa de salade, sa de samedi).

### Les différences

L'écart d'âge entre deux enfants d'une même classe peut être de douze mois, à cette différence s'ajoutent des différences de caractère, de maturité, de langage, de rythme, de vécu, qui fait qu'aucun enfant ne réagit comme un autre.

Nous ne pouvons ignorer ces différences et nous devons accepter que chaque enfant progresse en fonction de ses possibilités (ces différences n'impliquent d'ailleurs aucune hiérarchie) : plutôt que de faire redoubler au moins 23 % (1) des élèves du C.P., nous voulons leur proposer des activités adaptées à leur niveau de développement, en sachant que le travail entrepris sera prolongé au C.E.1 qui est traditionnellement une classe de consolidation.

**Remarque :** A ce stade (le C.E.1), l'enfant doit normalement être mûr pour la lecture (2) : il a eu deux ans (depuis la G.S.) pour se familiariser avec le langage écrit, il s'est fait de bons copains avec lesquels il est à l'aise pendant et hors du temps scolaire. Pour lui permettre, si besoin, de «rattraper» ses camarades la classe sera organisée de façon à le faire bénéficier plus largement de la présence d'un maître (il travaillera en lecture dans un groupe réduit et plus souvent avec un maître, que ceux qui ont déjà acquis les mécanismes).

(2) Statistiques nationales de l'année 1968-69.

(3) Dans la plupart des pays d'Europe, ce n'est d'ailleurs qu'à 7 ans que commence l'apprentissage de la lecture.

A la fin du C.E.1, tous les enfants posséderont suffisamment l'outil lecture pour aborder la troisième étape.

### Bénéfices

Accepter des différences et mêmes les faire jouer n'est pas sans nous poser des difficultés, cependant, nous pensons que les enfants doivent en tirer des avantages :

- Une démarche d'apprentissage plus naturelle, plus régulière ;
- Une connaissance plus vraie des enfants ;
- Des liens plus profonds des enfants entre eux ;
- Une classe où chacun puisse trouver sa place.

Ils éviteront ainsi de passer **des années** à corriger leur orthographe et à essayer d'assimiler des notions de grammaire car ils auront eu le temps d'appréhender la langue française dans ses différents aspects et non sous le seul angle des mécanismes de la lecture.

**On ne sait pas lire à 6 ans, 3, 6 ou 9 mois.  
On apprend à lire en 6 ans, 3, 6, 9 mois et beaucoup plus.**

Robert TIMON  
110, allée de Copenhague  
Saint-Georges-sur-Baulches  
89000 Auxerre

(Extrait de «Echanges», bulletin de l'Yonne.)

## INTERDIRE LA LECTURE AVANT HUIT ANS

Oui, vous avez bien lu, c'est bien cela que j'ai voulu dire. Et j'ajoute, interdire les opérations à l'école primaire et la grammaire.

— *Quoi, c'est pas possible, il y va fort, il est dingue, ce serait la révolution.*

Pourtant, je suis convaincu que c'est cela qu'il faudrait faire : renverser l'école et la remettre sur ses pieds. Mais je ne me fais aucune illusion : avant que les parents puissent admettre cela ; et les enseignants ; il faudra bien quinze ou vingt ans. Et manifestement, ça sera trop tard : ça aura éclaté avant. Et il y aura eu bien des victimes.

Mais que voulez-vous : c'est ainsi. N'empêche qu'il faut, dès maintenant, dire les choses quand on croit qu'elles sont vraies.

Il faut toujours dire les choses. Mais sont-elles vraies ? Est-ce vrai que la lecture, le calcul, ça servait peut-être à des trucs ? Mais principalement à occuper le terrain. Ça servait à détourner les gens du savoir véritable, d'un savoir branché sur la réalité, sur l'expérience quotidienne. Ça servait aussi à ceux dont on avait besoin qu'ils sachent lire, écrire et compter.

Mais c'est tout : 58 % des Français n'achètent aucun livre par an. C'est grave pour les libraires. Mais plus de 58 % ne lisent aucun livre par an, même s'ils disposent de bibliothèques. Quand à ceux qui écrivent, qui écrivent vraiment, par besoin conservé d'écrire, c'est quoi : 10 % peut-être. Beau résultat. Mais c'est un résultat voulu, un bon résultat. Ça a empêché beaucoup de choses. Et nous-mêmes on y a cru, on y a participé à ce ligotage.

Est-ce vrai que, sans la lecture dès les cours préparatoire, l'école ne pouvait fonctionner ? Sans elle, adieu exercices de grammaire, de vocabulaire, exercices à trous à boucher, à remplir le temps. Adieu leçons, non seulement résumés à apprendre mais leçons faites en classe, en lisant le livre. Adieu dictées, adieu questions, adieu textes de problèmes, copies de remplissages, récitation.

Il semble bien vrai aussi que sans le calcul, le second volet de l'école, les problèmes (vous vous souvenez le chant, la gym, le travail manuel : dictées, problèmes) n'étaient pas possibles, ni les opérations, ni le système métrique.

Il ne faut cependant pas exagérer : il y a eu des aspects très positifs (pour quelques-uns et encore pour ceux-là : quel ennui !). Et l'école correspondait assez bien à l'époque.

Mais maintenant elle est complètement dépassée. Et il ne suffit pas de la rapetasser avec quelques pièces de nylon pour que l'on puisse croire à sa modernisation. Mais pour quoi répéter ce que d'autres ont aussi déjà dénoncé.

Il me semble que ce qui nous rend plus flagrants encore les manques et les erreurs de l'école, c'est le travail sur les dossiers B.T.R. Plus on approfondit notre pratique et plus on s'aperçoit que l'expression graphique est indispensable. Et l'expression écrite, l'expression orale, la recherche mathématique, l'adresse manuelle, la maîtrise corporelle, le développement musical...

Pourquoi s'enfermer si tôt dans la lecture. On a bien le temps, la construction de l'être est une base si nécessaire de la vie. Faut-il encore ressortir l'anecdote des deux enfants qui ont appris à lire à trois ans ? Le premier, devenu président de la plus grande université des Etats-Unis estime avoir été volé de son enfance. Le second est devenu schizophrène.

Mais comment convaincre des parents que les enfants doivent être délivrés de leur angoisse de lecture et délivrés de l'angoisse des maîtres pour s'épanouir et réussir et contradictoirement, précisément en lecture. Comment convaincre les maîtres (à part ceux qui ont une certaine conscience politique, et encore) qu'il y a bien autre chose à faire que de remplir ainsi le temps. Il faudrait une autre formation des maîtres, des recyclages constants. Mais les formateurs sont dans l'ancien système, sur un statut de savoir parcheminé, extérieur à leur fonction.

Non, on ne peut être que pessimiste ; c'est trop tard, c'est impossible. Et pourtant quel goût, quelle passion pour la lecture on pouvait acquérir. Et quelle faim de mathématique on pouvait développer. Dans une première étape, on pourrait commencer le C.P. à sept ans.

Mais il n'est pas besoin d'espérer pour entreprendre. Continuons à dire des choses vraies. On ne sait pas ce qui peut se passer. Un jour, peut-être, il y aura des grèves de grammaire, de lecture et d'opérations. Pour obtenir les possibilités de faire le vrai travail.

Ceux qui se voilent la face se mordront les doigts.

Si la société ne veut pas se payer l'école qu'il faut, elle paiera.

Paul LE BOHEC  
35850 Parthenay-de-Bretagne

Démarrer la géographie en classe de troisième demande un peu d'imagination si on veut pratiquer autrement que d'habitude, c'est-à-dire la géographie physique suivie de la géographie humaine.

J'ai déjà dénoncé dans *L'Éducateur* cette conception dépassée, hors du réel et paresseuse. Comme si un passage n'exprimait pas à lui seul toutes les données géographiques : physiques à travers ses sols, ses cultures (adaptées au climat), son relief ; humaines à travers ses sites de villages, son compartimentage de champs, etc.

J'ai demandé à mes élèves de 3e 6 aménagée de feuilleter leur manuel et de m'établir quelques liaisons entre géographie physique et humaine. On est arrivé à l'ébauche suivante :

- Mers et côtes avec la pêche ;
- Relief avec les communications ;
- Climat avec les productions agricoles.

Nous avons donc décidé de commencer l'année en étudiant conjointement le littoral français et la pêche (1). Ceci se fera en plusieurs temps :

- Confection d'une «carte enrichie» des côtes françaises ;
- Visite d'une poissonnerie à Cournon (reconnaissance des espèces, les cours et leurs fluctuations, les dates d'arrivée, les habitudes des consommateurs en région continentale) ;
- Entretien avec l'économiste du C.E.S. sur la consommation du poisson en collectivité.

Je n'évoquerai pas ces deux dernières possibilités que je reconduis chaque année avec succès et qui n'ont pas besoin d'être expliquées car à la portée de tout le monde.

La «carte enrichie» est tout d'abord une **entreprise coopérative** : tout élève est prié de rechercher chez lui des cartes postales représentant un coin du littoral national (plage, dune, port...), des les emmener en classe pour **enrichir** la carte collective.

Ce fond de carte peut être dessiné sur papier de rotative, avec un très gros feutre, et affiché muralemment.

Il faut ensuite classer les cartes par régions côtières, et ce n'est pas une petite affaire car beaucoup de localités n'évoquent aucune situation. Parmi les 69 cartes récoltées, je me suis contenté de les ventiler en trois tas :

- De Dunkerque à Nantes, soit 14 ; ;
- De Nantes à Biarritz, soit 29.
- La Méditerranée, soit 26.

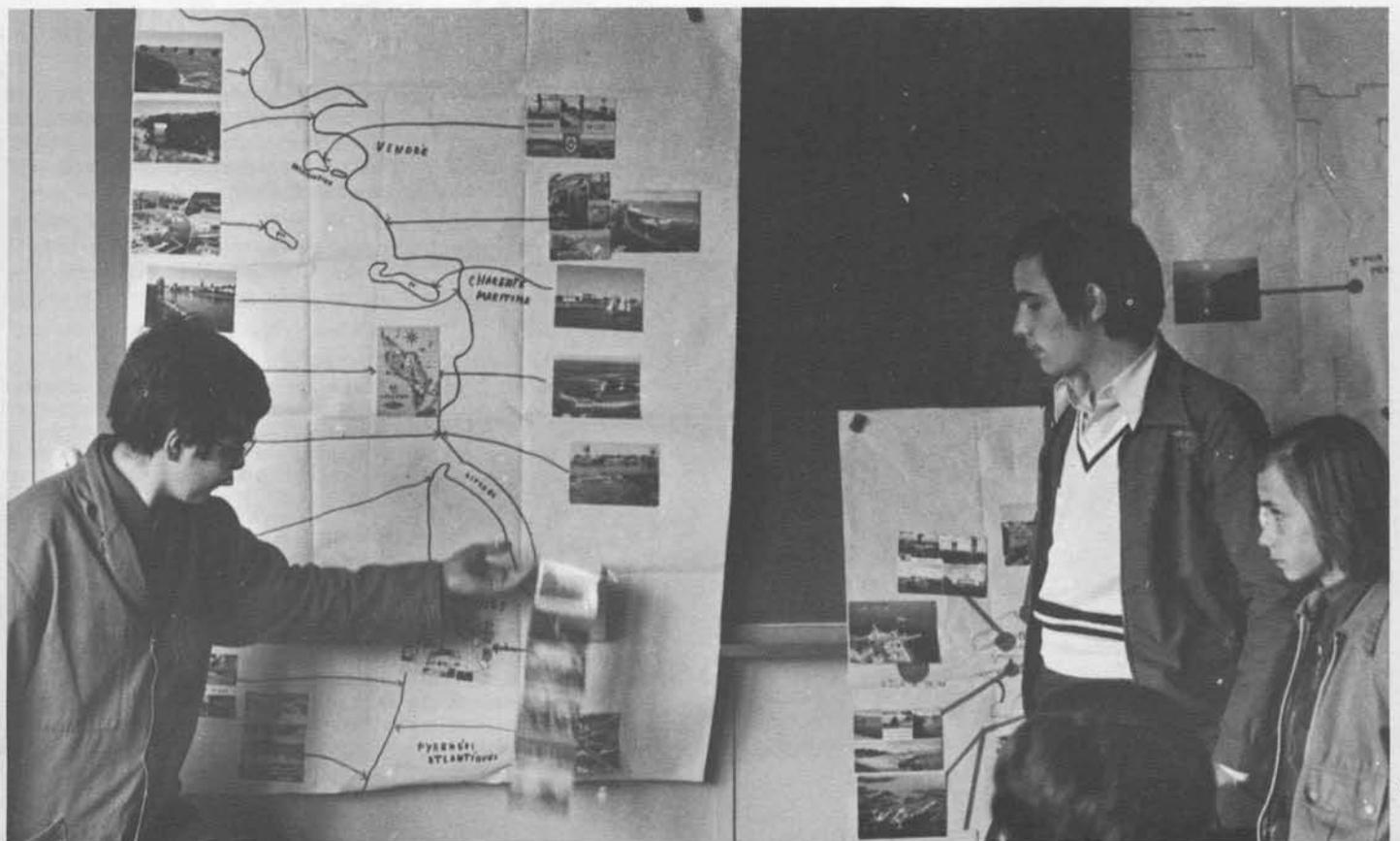
Trois groupes d'élèves ont été pressentis pour faire un classement plus fin, une localisation précise (à l'aide de cartes Michelin), et un tri (élimination des cartes ne «disant» pas grand-chose). Puis chaque groupe colle ses cartes postales sur le fond géographique mural, en inscrivant en gros le nom de la localité. La carte ainsi enrichie visualise aussitôt par la photo le type de côte dont il s'agit : rocheuse, sableuse, à falaises, à marais...

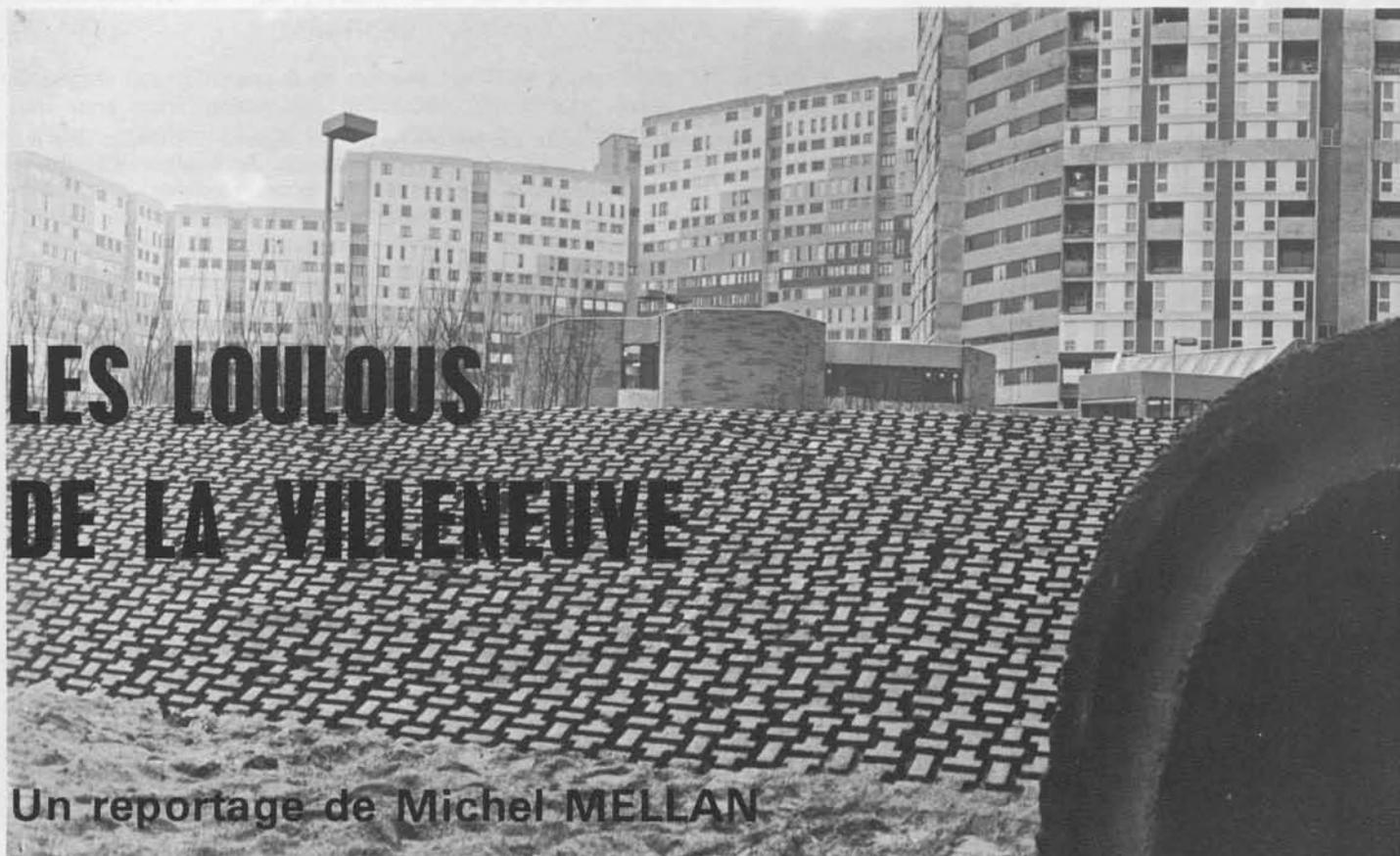
C'est seulement à ce stade qu'on peut en revenir à la connaissance individuelle, chaque élève reportant sur son cahier la carte du livre. Mais il aura entre temps vu réellement qu'au Pyla, il y a une dune de cent mètres ; à Étretat une belle falaise à arche ; à Thau un étang ; à Bonifacio un rocher escarpé. Et la collecte des cartes postales de la classe aura sacrément enrichi sa vision des côtes françaises (son livre ne lui en offrait que 4 ou 5 photos ; la classe 69 !).

Marc PRIVAL  
C.E.S. 63800 Cournon

P.S. : J'ai déjà pratiqué cette technique avec les étiquettes de bouteilles de vins et d'alcools. J'ai obtenu une carte des vignobles sensationnelle ! Mais il faut être assez futé pour susciter cette «création collective» à la rentrée de janvier, les Français, à cette période de l'année, exécutant des travaux pratiques gustatifs dont on ne les louera jamais assez. Vous pouvez également essayer : la carte des produits maraîchers (étiquettes de cagettes), etc.

(1) J'induirai peut-être une autre activité humaine : le tourisme côtier et balnéaire.





UNE EXPERIENCE DE FORMATION PRE-PROFESSIONNELLE EN DIRECTION DE JEUNES NON SCOLARISES

**MICHEL.** — *Alain, on te croyait presque médecin, on te retrouve en bleu, les mains pleines de cambouis. Tu fais un travail d'éducation, semble-t-il, proche du nôtre et tu ne parais pas comme nous soumis aux règles de l'enseignement public. Que fais-tu exactement avec les loulous de la Villeneuve et dans quel cadre ?*

**ALAIN.** — On a déjà beaucoup dit sur la Villeneuve. On en dira encore beaucoup. Un élément est manifeste, c'est le souci des promoteurs de cette Villeneuve de Grenoble de prévoir et d'intégrer un certain nombre d'équipements culturels et de loisir, ouverts à tous.

L'organisation et la coordination de cet ensemble socio-culturel est très compliquée ; je ne suis pas sûr d'avoir tout compris, mais en gros, ce qu'on peut retenir c'est qu'il existe différentes unités qui s'occupent de différents secteurs d'animation culturelle (unité sport, maison de l'enfance, vidéo, ateliers, etc.) regroupées au sein d'une grosse association chargée entre autre de coordonner ces activités avec l'Education Nationale (C.E.S., S.E.S., écoles primaires, maternelles).

Parmi ces unités, ce sont «les ateliers» et plus particulièrement l'atelier «fer» qui nous intéressent. A l'origine cet atelier avait été ouvert à la demande de quelques habitants qui voulaient réparer leurs motos. Un responsable animateur était sur place, il aidait les gamins à réparer leurs vélos, les habitants à réaliser de petits aménagements pour leur intérieur. L'existence d'un tel atelier est d'une réelle utilité économique pour les habitants du quartier.

L'autre unité, c'est «l'animation jeunes» dont la fonction est une espèce de prévention par les loisirs en direction des jeunes. Le personnel de cette unité, animateurs et éducateurs du C.O.D.A.S.E. (1) s'était rapidement senti limité par une pratique

uniquement centrée sur les loisirs et a cherché à avoir des activités plus larges. Enfin la troisième composante, c'est la formation continue. Sur la Villeneuve il y a une unité autonome de formation continue qui travaille en relation avec un G.R.E.T.A. (2).

**Michel.** — *Il faudrait que tu nous dises plus concrètement ce que tu fais ; ton travail, pour ce que j'en connais ne peut être assimilé ni à celui d'un atelier de loisirs éducatifs, ni à la formation continue telle qu'elle est organisée, disons classiquement, dans les Greta.*

**Alain.** — Bien. Notre atelier, tel qu'il fonctionne est le résultat de la rencontre des animateurs de cet atelier «fer» dont je te parlais et de ce service «animation jeunes». Pour être plus concret disons que nous avons vraiment commencé à exister avec notre premier chantier.

(1) C.O.D.A.S.E. : «Comité des œuvres dauphinoises d'action sociale et éducative». Association régie par la loi 1901 dont les fonds viennent de la D.D.A.S.S. (Direction départementale de l'action sanitaire et sociale) subventionnée par l'Etat (Ministère de la Santé) et par le Conseil Général. Cette association gère un certain nombre d'institutions (foyers, équipes de prévention de quartier) qui s'occupent de cas sociaux, d'enfants ayant des troubles du comportement et d'opérations de prévention de délinquance. Le C.O.D.A.S.E. groupe sur l'Isère 120 salariés dont 62 éducateurs spécialisés.

(2) G.R.E.T.A. : Organisme du Ministère de l'Education, regroupant un ensemble d'établissements de l'enseignement public qui mettent en commun leurs moyens pour répondre aux besoins de formation des publics salariés ou non. Ses ressources proviennent soit de contrats passés avec les entreprises pour la formation de leurs salariés, soit de l'Etat lorsqu'il s'agit d'une formation à destination de publics non salariés (femmes, immigrés, jeunes sans emploi).

**Michel.** — «*Chantier*» c'est un mot qui nous plaît à l'école moderne, qu'est-ce que tu veux dire par là ?

**ALAIN.** — C'était assez simple au départ, «l'animation jeunes» organisait un voyage en Angleterre pour une quinzaine de loulous. Il fallait aménager un J7 Peugeot. Il fallait ensuite que l'aménagement soit agréé par le Service des Mines. Il avait des normes à respecter. Si nous avions fait faire le travail par un concessionnaire Peugeot, cela aurait coûté 1,5 million d'A.F. On a préféré une autre solution qui était moins onéreuse et nous est apparue bien plus éducative : faire aménager le J7 par les gars. Il y a d'abord eu toute une phase de conception, de documentation, de recherche de financement que les gars n'ont pas pu prendre en charge. Nous l'avons fait pour eux. Nous avons alors fait une proposition claire et chiffrée aux gars. Ils l'ont acceptée. C'était notre premier chantier. Nous avions une organisation coopérative. Les tâches étaient fixées collectivement. Chacun notait ses heures et choisissait ses horaires.

**MICHEL.** — *Ce que dans nos classes on appelle un plan de travail en somme ?*

**ALAIN.** — Je crois. Nous avons grossièrement calculé que le coût des salaires pourrait être égal à celui de la matière d'œuvre. C'est ce que nous avons appliqué et les gars ont eu à peu près le S.M.I.C. C'est après cette première expérience que nous avons commencé à travailler avec la formation continue. Mais nous avons toujours gardé cette méthode de travail par chantier où les gars étaient payés sur une base égale au coût de la matière première.

**MICHEL.** — *Je pensais que ces jeunes en formation préprofessionnelle percevaient une bourse du Ministère du Travail qui leur interdisait de percevoir un salaire.*

**ALAIN.** — C'est exact, mais nous n'avons pu nous résoudre à faire faire des travaux-poubelle aussi bien pour des raisons pratiques et financières (le recours aux chantiers nous a permis de nous enrichir en matériel et en travaux réels) que pour des raisons éducatives. Comment s'intéresser à un travail qui ne serait qu'un exercice ?

Il faut dire aussi que pendant le cycle de formation continue, les chantiers sont beaucoup plus petits, que beaucoup sont des aménagements de l'atelier (fabrication d'établis, de chariots...), que d'autres chantiers permettaient de se payer des activités de loisir. Par exemple, nous sommes allés aménager une base des Glénans ; en échange nous avons fait de la voile pendant une semaine. Tout ceci fait que ce ne sont pas de grosses sommes qui sont en jeu.

**MICHEL.** — *Et ce chantier du J7, tout de même important, a pu être mené à bien ?*

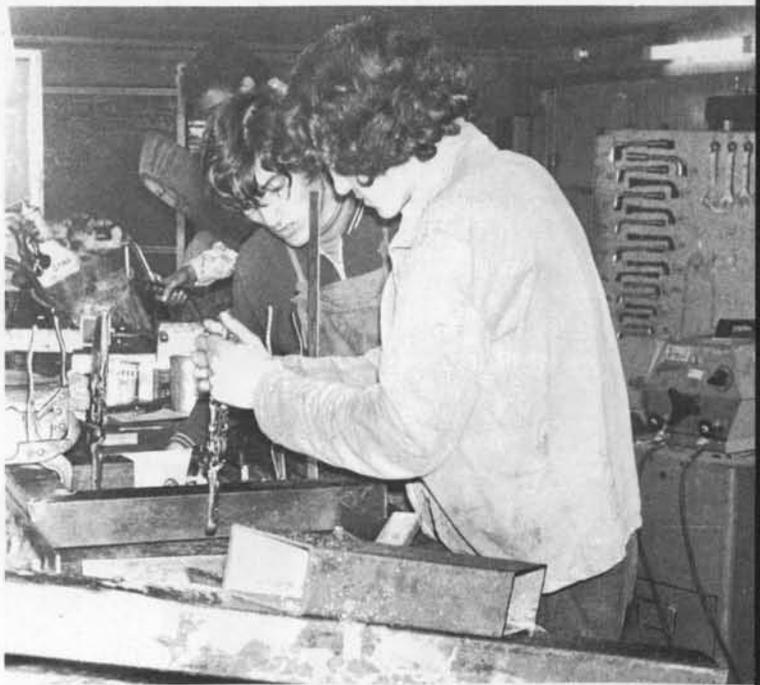
**ALAIN.** — Mieux que cela, il a pu être terminé dans les temps et ce n'est pas la moindre performance. Le J7 a satisfait à l'examen des Mines. Le voyage a eu lieu... et les sièges n'ont pas été cassés... ni même grafitiés.

**MICHEL.** — *Il y a eu d'autres gros chantiers ?*

**ALAIN.** — Oui, en particulier nous avons construit trente bancs publics à la demande d'une société d'aménagement du quartier. Cela a été très intéressant : nous étions en concurrence avec des entreprises classiques, nous avions un cahier des charges à respecter... le travail n'était pas en rapport direct avec la vie des jeunes, comme dans le cas du J7 qui, lui, était indispensable au voyage des jeunes. Par contre les gars donnaient d'eux une nouvelle image dans le quartier : on les voyait travailler.

**MICHEL.** — *C'est après le premier chantier que vous avez travaillé avec la formation continue ?*

**ALAIN.** — C'est cela. Forts de cette expérience des chantiers, nous avons rencontré l'équipe de formation continue qui avait également un projet de formation. Nous avons eu le désir d'intégrer notre pratique dans un discours formatif plus cohérent. Ainsi est né «un cycle Jeune de la formation continue — option serrurerie, ferronnerie, soudure». Nous avons été dotés d'un espèce de statut expérimental qui nous a permis de faibles effectifs. Le centre géographique de toute cette activité de formation même théorique demeure l'atelier. Il n'y a pas eu non plus de coupure entre la formation et la prévention. Il n'y a pas eu d'un côté le gentil animateur qui fait de la prévention et de l'autre l'emmerdeur qui fait de la formation. Nous avons à tout moment, la possibilité, lorsque le travail ou le climat de l'atelier devenait trop pesant d'organiser une sortie au ski, une ballade en vélo. Nous avons des problèmes de ces jeunes une vision globale, nous avons eu le souci de leur proposer une pratique unifiante.





**MICHEL.** — *Vous avez fonctionné sur cette base durant une année, quels changements de comportements avez-vous observé ?*

**ALAIN.** — En un premier temps nous avons essayé de permettre à ces jeunes de se familiariser avec l'outil, avec le matériau, de faire un certain nombre d'expériences sans doute fondamentales. C'était l'époque des tout petits chantiers, de l'aménagement de l'atelier par exemple. Et ils étaient totalement absorbés par le contact avec ce matériau nouveau pour eux. Il faut dire que le fer est un matériau exigeant ; ingrat. Ce n'est pas naturel le fer, ce n'est pas comme le bois, ça ne permet pas l'hésitation ou la correction de l'erreur. Dès le toucher c'est ingrat. Nous n'avions alors aucune prétention technique. On peut dire que cette phase très importante n'a pas été ratée. C'est déjà ça.

**MICHEL.** — *Et ensuite ?*

**ALAIN.** — Ensuite, on les a vus peu à peu émerger et faire preuve d'autonomie. Il s'est d'abord agi de tracer, de lire un plan. Et c'était difficile. Ils avaient de grosses difficultés à voir où était 1,10 m sur un double mètre et un jour, ils nous ont dit, à peu près : «*Vous êtes bien gentils, on vient à l'atelier, on apprend quelques trucs, mais ça ne nous sert toujours à rien parce qu'on ne sait toujours pas lire.*»

Parallèlement les arrêts sont devenus plus fréquents durant les périodes de travail. Et ils parlaient. D'abord de l'O.L. contre Saint-Etienne, puis des filles, puis des conneries qu'ils faisaient

car ils en faisaient encore pas mal, puis de la Palestine, des régimes politiques comparés du Maghreb... C'est alors que nous, les animateurs, si nous étions capables d'assumer une partie de la formation générale quand il s'agissait de discuter de géographie, de syndicalisme, d'hygiène ou de code de la route nous nous sommes sentis limités pour l'apprentissage de la lecture par exemple. C'est alors que nous avons fait appel à d'autres intervenants pour tel ou tel aspect spécialisé de cet enseignement général. De même nous avons fait appel à l'équipe de «**Théâtre Action**» pour développer à travers des séances de jeux dramatiques leurs possibilités d'expression. Nous avons toujours participé à ces séances de travail hors atelier mais qui restaient en prise directe sur ce qu'on vivait ensemble. Concrètement avec un petit groupe on a fait de l'alphabétisation. Aux autres il fallait apprendre à manier un peu mieux cette langue étrangère qu'est pour eux le français, soit à travers des exercices présentant un caractère directement utilitaire (le chèque, l'état civil...) soit à travers des activités mettant en jeu la création. Toujours il était fait appel à ce que nous avons fait à l'atelier, à ce que nous avons vécu ensemble. Il y a eu aussi des séances de calcul qui leur ont permis d'acquérir les mécanismes des opérations, mais aussi de résoudre les problèmes posés par leur travail (circonférence, surfaces, densités, fractions, plans, correspondance des unités de mesure, etc.).

**MICHEL.** — *Quel est le bilan, les limites de ces interventions ?*

**ALAIN.** — Le premier bilan c'est qu'ils ont acquis quelques notions fondamentales. Il y en avait parmi eux qui étaient allés à l'école en France pendant dix ans. C'était la première fois qu'ils arrivaient à ce niveau et comprenaient. Même ceux qui ne savaient pas lire savent au moins déchiffrer maintenant. Mais le fait le plus important pour moi est que cette revendication d'enseignement général, de culture en somme ait été vraiment, authentiquement leur fait. C'était un besoin. C'est de leurs difficultés réelles en traçage ou pour lire un plan qu'est venu leur désir de faire un calcul, par exemple. Ils en avaient vraiment envie car ils avaient vraiment conscience d'en avoir besoin.

Et cette activité théorique, bien que difficile, peu gratifiante, pour eux a pu conserver l'importance des premiers jours car elle n'a jamais été isolée. L'atelier demeurait le lien, le centre, le lieu privilégié de rencontre pour quelques jeunes et quelques adultes. Le prof n'était pas perçu comme la quasi totalité des profs qu'ils avaient connu durant leur lourd passé d'échec scolaire. Les limites ? Essentiellement en liaison avec le fait que nous n'avons pu que tardivement mettre en place cette formation théorique, longtemps après que le besoin ait été exprimé. Le poids de l'institution !

**MICHEL.** — *D'une manière générale, à quoi a servi votre travail ?*

**ALAIN.** — Il faut savoir dans quel état ces jeunes nous sont arrivés. Ils étaient tous maghrébins, depuis plus ou moins de temps en France. Ils habitaient le quartier où ils étaient connus comme prédélinquants ou délinquants. Ils étaient en rupture scolaire et n'avaient été à l'école l'an dernier, qu'entre deux menaces de suspension des allocations familiales. Ils étaient coupés de tout milieu éducatif et mis à part les copains de l'Animation-Jeunes ils ne voyaient que peu d'adultes.

Nous leur avons permis, pendant une année, de souffler un peu, de faire le point, de mesurer plus exactement ce qu'ils étaient véritablement, ce qu'était véritablement leur entourage, ce qu'était le rôle qui leur était imposé et qu'ils avaient accepté car ils n'avaient pas eu le temps de s'interroger pour savoir si un autre rôle était possible. Ils ont passé avec nous une année tranquille, sans trop d'ennuis avec les flics.

**MICHEL.** — *N'ont-ils pas été surprotégés, assistés ? Cela ne nuit-il pas à leur autonomie aujourd'hui ?*

**ALAIN.** — Au début, bien sûr ils ont été protégés. Ils en avaient peut-être besoin. Mais maintenant la deuxième partie de leur formation va se faire dans des entreprises. Ils admettent finalement très bien qu'il leur faut sauter le pas, qu'il faut qu'ils aillent voir ailleurs comment ça se passe. Je pense qu'ils sont un peu mieux armés pour cela. Ils continueront un certain temps à être suivis au niveau des loisirs comme à celui de l'enseignement général.

Tous les problèmes sont loins d'être résolus. Je ne sais pas si on peut aller beaucoup plus loin dans le cadre de la formation, dans le cadre de l'école en général.

# ACTUALITES

de l'I.C.E.M.  
pédagogie Freinet

N° 8

L'ÉDUCATEUR

*Billet du jour :*

## QUI ES-TU, SYLVIANE ? QUI ETES-VOUS, MADAME ?

- Madame, que pensez-vous de Sylviane ?
- Mais elle est nulle, Monsieur ; c'est pour cela que je vous l'ai signalée.
- Nulle ?
- Oui, elle ne suit absolument pas la classe.
- En tout ?
- Oui, en tout.
- C'est-à-dire ?
- Mais regardez, ses auto-dictées, elle ne les prépare jamais, c'est plein de fautes. Illisible.
- Pourtant, elle m'a dit les apprendre, les savoir le soir, et ne plus pouvoir s'en rappeler le matin.
- Vous m'en racontez de bonnes, vous. Et vous la croyez ?
- Pourquoi ne la croirai-je pas ? Je vous crois bien, vous.
- En tout cas, ça ne change rien, qu'elle les apprenne ou pas. Et en grammaire, incapable de reconnaître un G.V. d'un GN... En calcul, elle ne sait pas compter, ne comprend rien.
- ???
- Oui, elle n'a qu'une chose pour elle : sa beauté — et elle s'en sert.
- En gymnastique ?
- Ça va.
- En danse ?
- Que me demandez-vous là ? Je ne peux quand même pas faire que cela. Je ne suis pas payée pour cela.
- Pourquoi êtes-vous payée ?
- Ecoutez, j'ai un C.M.1. Je dois penser au C.M.2, à la 6e. J'ai tout juste le temps de faire le programme en français et en calcul. Que me demandez-vous de plus ?
- Oh, je ne vous demande rien du tout. Je sais simplement que Sylviane regrette de ne plus faire d'histoire et de géographie, matières qu'elle aimait.
- Quand ils seront plus forts, je ferai de l'histoire.
- Mais... je vous parle de Sylviane...
- Vous ne croyez quand même pas que je vais faire de la danse. Je voudrais bien, ah, mais que dirait l'inspecteur ?

Arrêtons là cette conversation. J'ai eu envie d'ajouter ceci :

Je ne vous comprends pas, Madame. Je vous parle de Sylviane. Quoiqu'enfant, il s'agit d'un être humain, et vous me répondez programmes et inspecteur.

Vous rendez-vous compte que ces programmes, cet inspecteur sont des machines qui vous écrasent, vous aliènent et que vous vous en servez, en retour pour écraser, aliéner Sylviane ?

Voulez-vous que j'ajoute autre chose ?

Vous m'avez appelé parce que Sylviane échoue en dictée, grammaire et calcul. Prenant ces matières pour tout autre chose qu'elles ne sont vous ne voyez plus les qualités de Sylviane, et pourtant, elle en a. Et d'autres que sa beauté que vous semblez bizarrement lui reprocher. Pourquoi donc, Madame ?

Or, vous êtes-vous demandé pourquoi elle — justement elle — que nous nous accordons à reconnaître intelligente, se refuse à vous obéir à vous, justement à vous la maîtresse, une femme, détenant l'autorité et ne reconnaissant l'enfant que dans la mesure où il vous obéit, où il vous imite, où il vous donne... où il vous donne quoi, au fait ? Pourquoi voulez-vous que cette enfant-là justifie à vos yeux l'image que vous vous faites des programmes et de l'inspecteur ? Pourquoi voulez-vous que Sylviane vous serve de monnaie d'échange auprès d'un inspecteur qui ne vient pourtant vous voir que bien rarement et qui me semble bien débonnaire ?

Savez-vous donc qui est Sylviane ?

Savez-vous que sa mère la refuse, qu'elle est l'aînée de quatre enfants dont deux morts-nés, qu'il lui est bien difficile de se situer face à cette mère qui est pour elle l'incarnation de l'autorité inflexible ? Cette mère elle-même, comme s'y retrouve-t-elle parmi ses enfants vivants et morts ? Elle peut bien donner beaucoup de cadeaux à Sylviane, la «gâter». Pourquoi veut-elle la «gâter» ? Un cadeau peut-il jamais remplacer un droit de vivre contesté ? Voilà Sylviane face à un frère vivant et à deux morts — frères aimés de la mère.

Voilà Sylviane confrontée à un père doux et aimant, entretenant ainsi une relation aussi trouble qu'étroite.

Savez-vous enfin, que le fait même pour vous de l'avoir signalée dans ces conditions, pour moi de l'avoir examinée, dans ces conditions a fait bouger un état de chose précaire — et peut-être pas dans un sens favorable ? Les parents se séparent, la mère vient de partir avec son fils vivant (et les deux morts), le père reste avec sa fille. Pensez-vous que l'important de votre vie soit d'asservir vingt-cinq enfants et vous-même avec ces machines de guerre que sont les dictées, etc. ?

Ne croyez-vous pas que l'important pour vous comme pour elle soit plutôt de parler, de communiquer ?

Ne croyez-vous pas que Sylviane ait des choses à dire — à crier — ; qu'elle a des choses à vous apprendre, que vous avez des choses à savoir, que vous n'êtes pas seule — face à Sylviane — à posséder le savoir, à détenir le privilège d'enseigner ?

Je sais que ce sera difficile. Qu'il est toujours difficile de se montrer vraie, telle qu'on est. Sylviane aussi aura des réticences. Mais avant d'apprendre, ne s'agit-il pas de connaître, de se connaître ?

Nul n'est méchant volontairement avait déjà dit Socrate. Nul ne fait la bête sans raison, oserais-je ajouter.

Jacques CAUX  
psychologue scolaire

## INFORMATIONS DIVERSES

### A propos du congrès de Clermont-Ferrand

Si tu penses venir à Clermont-Ferrand et si tu n'aimes pas te retrouver en pays totalement inconnu, tu reliras avec intérêt :

— Dans la collection B.T. :

- 136. Le fromage du Cantal.
- 153. Les volcans.
- 488. Le Massif Central.
- 716. Les volcans.
- 729. Dans un buron du Cantal.

— Dans la collection B.T.2 :

- 2. Volcanisme en Auvergne.
- 23. Introduction à la botanique.
- 37. Géographie de ma commune : Lempdes.
- 59. Géométrie et symbolisme à Notre-Dame du Port.

— Dans la collection S.B.T. :

- 82. Le Massif Central.
- 223. Une jasserie des Monts du Forez.
- 245-246. Jacquemart, beffroi de Moulins.
- 308-309. La ferme auvergnate.
- 329-330. En Haute-Auvergne.
- 370. L'Auvergne physique.
- 378. La lave de Volvic.

### Qui peut répondre ?

Il y a un certain temps déjà, votre revue *L'Éducateur* faisait paraître des adresses de coopératives scolaires se proposant de fournir aux autres coopératives, des matériels divers.

Or, il s'avère que je désirerais procurer à mon établissement des objets et armes préhistoriques.

Pourriez-vous, si vous la connaissez, me fournir l'adresse de l'école capable de me fournir ce que je cherche ?

Veillez agréer, Monsieur, mes remerciements.

Le Directeur  
de l'école de garçons Michelet  
62110 Hénin-Beaumont

Les camarades qui s'intéressent à la campagne menée par l'Association Française contre la peine de mort peuvent donner leur adhésion (20 F) et recevoir des pétitions à faire signer en s'adressant au siège de l'association : 114, rue de Vaugirard, 75006 Paris.

### Exposition «le journal scolaire au second degré»

Cette exposition, réalisée par le groupe 33 avec les contributions d'un certain nombre de départements pour le congrès de Bordeaux, comprend une centaine de panneaux qui font le tour de la question. Elle peut être complétée ou simplifiée à volonté. Elle est expédiée dans une caisse en bois suffisamment solide.

En raison des frais, le montant de la location a été fixée à 250 F à verser au compte bancaire de l'ex-congrès : «XXXIe congrès

I.C.E.M. pédagogie Freinet» (à adresser à Marcel CASSOUDEBAT, école de Cazaugiat, 33790 Pellegrieu).

Demandes à adresser à Jean DUBROCA, 1, rue Leconte de Lisle, 33120 Arcachon.

### Rectificatifs

1. La première édition de fichier *Techniques d'impression et arts graphiques* (voir *Educateur* 4, p. 15) est épuisée. Un second tirage doit être livré début janvier, mais vu l'importance de ce numéro — revu et corrigé — avec une présentation améliorée et les frais de clichage des stencils électroniques, nous avons dû prévoir une augmentation de son prix : nous pourrions donc livrer ce fichier deuxième édition au prix de 18 F.

Pierre VERNET  
22, rue Miramont  
12300 Decazeville

2. Dans le n° 6 du 20-12-1975, un oubli technique a fait que les projets de B.T. annoncés en page 9 n'avaient pas de vignettes.

— *Fabriquer un tour à bois marocain* est un projet de S.B.T.

— *Piaget et les méthodes actives* et *Vivre en 1780* sont des projets de B.T.2.

3. Dans le sommaire de ce n° 6, nous avons annoncé que la R.I.D.E.F. de Varsovie aura lieu du 2 au 16 août 1975 : il s'agit bien évidemment de 1976 !

Ah, ces fins de trimestre !

# 68

Notre premier week-end de l'année scolaire 75-76 s'est déroulé au centre permanent de classes vertes de La Roche (association des Pupilles) dans la vallée de Munster. 42 adultes, 15 enfants y ont participé ; beaucoup venaient pour la première fois.

Ce week-end avait pour but de permettre aux chantiers de travail prévus pour cette année de se retrouver pour travailler et lancer les activités de l'année.

En fait, quatre groupes de travail ont fonctionné le samedi après-midi et le dimanche matin.

### 1. Commission «méthode naturelle de lecture» :

Outre les thèmes traditionnellement abordés lorsqu'on parle de méthode naturelle d'apprentissage de la lecture (quand et comment pratiquer la décomposition ; organisation de la classe ; peut-on vraiment respecter le rythme de l'enfant ? rôle de l'expression libre et quelle place lui accorder-nous ?), nous avons parlé de l'imprimerie : outre la manipulation des lettres, le travail coopératif qu'elle nécessite, elle contribue à magnifier la pensée de l'enfant. Il doit comprendre et apprendre qu'il peut tout dire et que sa parole, son écrit, imprimés prennent la même valeur que parole ou écrit de l'adulte. Ceci n'est-ce pas un apprentissage prioritaire ?

Deux mamans présentes à la commission ont soulevé des questions telles que : comment les parents peuvent-ils aider leur enfant qui apprend à lire par la méthode naturelle ? Quelle est leur action possible (et, doivent-ils en avoir une) si leur enfant subit un enseignement répressif ?

La présence à cette commission de nombreuses camarades de maternelle nous a fait parler des expériences fondamentales et prises de conscience que l'enfant devrait nécessairement faire.

Nous nous sommes rendus compte que nous ne pouvions pas parler uniquement de lecture et que ce qui est valable pour cet apprentissage-là l'était sûrement pour les autres.

Le fait que la commission réunissait des camarades de maternelle, C.P., I.D.E.N. et professeur de psychopédagogie a sûrement contribué à enrichir les discussions.

Anne-Marie MISLIN

### 2. Le chantier économie :

Le thème a été la monnaie. Un film de l'O.F.R.A.T.E.M. : *Les vrais monnayeurs* nous a servi de base de travail.

1. L'objectif de cette rencontre était double :  
 - La formation personnelle de l'éducateur ;  
 - La préparation d'outils utilisables en classe.

2. La méthode de travail :  
 - Pendant un temps assez court, chacun a noté les questions qu'il se posait et que ses élèves se posaient concernant «la monnaie». Nous avons mis ces questions en commun et nous les avons inscrites au tableau.

- Nous avons visionné le film une première fois puis une deuxième fois en arrêtant la projection à chaque séquence abordant un

nouvel aspect concernant les différentes activités des banques et les transactions sur la monnaie. Ensemble, nous avons essayé de comprendre ce que recouvraient certaines opérations : la création de la monnaie par les banques, les transactions entre les différentes banques, etc. Nous avons constaté qu'à aucun moment ce film ne montrait comment les banques utilisaient l'argent que les clients déposaient sur leur compte.

- Nous avons repris nos questions ; nous avons vérifié si toutes avaient eu une réponse.

Au cours de ce week-end, seul le premier objectif a été atteint.

Monique BOLMONT

### 3. Commission second degré :

Ce week-end intervenait après une ou deux réunions de la commission, mais qui n'avaient regroupé jusqu'alors que quatre ou cinq participants. Or, au week-end, nous nous sommes retrouvés à quinze environ, ce qui fait au minimum dix nouveaux ! C'est un premier problème qui s'est posé.

Deuxième problème : ces quinze participants venaient de tous les niveaux, second cycle, transition, premier cycle, technique, lycée technique, école normale (prof.). La discussion a donc été difficile et a d'abord été un exposé des problèmes individuels. D'autre part, tous les participants n'étaient pas impliqués de la même façon dans la pédagogie Freinet, d'où, parfois incompréhension.

Le problème qui semblerait réunir le plus de suffrages est celui de l'organisation de la classe : cela semble préoccuper aussi bien le collègue du second cycle que celui du technique ou des classes de type allégé. Comment faire travailler les élèves ? Leur participation à la mise sur pied du programme (plan de travail). Comment favoriser la communication ? Assumer l'échec, à condition qu'il y ait tentative de production. Apprendre les méthodes de travail à une classe.

Outre un éventuel thème choisi parmi ces questions, les gens présents ont exprimé leur désir de faire du «concret» la prochaine fois : montage, enquête, expérience de créativité poétique, exemple d'organigramme, réalisation d'outil type fichier, plans de travail, etc.

René REITTER

### 4. Commission F.T.C. :

Nous nous sommes retrouvés à trois camarades autour du F.T.C. Nous avons programmé vingt fiches de jeux à paraître dans C.P.E. et dans le F.T.C. Dans un premier temps, nous enverrons :

- 10 fiches «jouer avec des lettres» ;
- 10 fiches «jouer avec des formes».

Nous avons échangé des remarques concernant l'utilisation du F.T.C. en classe. Michel Bonnetier expliquera comment il utilise le F.T.C. mathématiques.

Roland BOLMONT

### LA SOIREE DU SAMEDI

Au cours de la soirée du samedi, trois autres ateliers ont fonctionné :

1. Un atelier «sexualité adulte et pédagogie» : Lors du week-end nous avons démarré un groupe sur le thème : sexualité adulte et pédagogie, suite à certaines

commission du congrès de Bordeaux. Nous avons abordé un certain nombre de questions, par exemple : que faut-il entendre par sexualité ? L'aspect psychologique a-t-il beaucoup d'importance ? Dans quelle mesure faut-il engager notre sexualité adulte dans la pédagogie ?...

La communication comportait tout de même une difficulté : nous étions à seize participants à cette commission, dont certains inconnus les uns aux autres.

Il y a aussi eu des aspects nettement positifs, ne serait-ce que l'intérêt témoigné à cette commission, le long laps de temps consacré à cette recherche et l'évocation de certaines expériences concrètes.

Joseph LORBER

### 2. Un atelier techniques d'illustration :

Des camarades ont édité une série de livrets de lecture pour les enfants du C.P. Nous avons profité de cette soirée pour illustrer ces livrets ; des dessins d'enfants ont été reproduits au lino, au pochoir. Une bonne organisation, un nombre suffisant de camarades, le plaisir de travailler ensemble et de participer à la création d'un outil, ont permis de mener à bien cette entreprise qui au départ demandait beaucoup de temps. Une joyeuse ambiance a régné dans cet atelier.

3. Un atelier de construction avec des boîtes d'emballages en carton et de la bande plâtrée.

Cette technique a pour but de réaliser des constructions en assemblant les boîtes par collage ; elle permet des recherches intéressantes pour obtenir des formes équilibrées, originales.

Quand la construction est terminée, on la recouvre de bande plâtrée pour donner une solidité et une unité au volume réalisé.

Au dernier moment, une bande d'irréductibles a improvisé un atelier de scrabble...

Prochains week-ends : 31-1 et 1-2-76 - 29 et 30-5-76.

La correspondante 68 de L'Educateur  
 Monique BOLMONT

Le travail dans le groupe au cours de la précédente année scolaire avait été centré essentiellement sur la préparation du stage régional prévu à Vichy, la première semaine de septembre 1975. Depuis la rentrée, nos réunions départementales sont structurées sur la base de groupes de niveaux et de groupes «à thèmes».

Quelques mots d'abord sur le stage de Vichy :

- Un recrutement dans tous les départements du Centre mais avec une très forte participation Allier-Puy-de-Dôme ;
- Pourcentage important de jeunes (25 normaliens !)
- Présence de tous les niveaux mais avec une demande plus marquée en maternelle, classe unique ;
- Intérêt très net pour tous les domaines de l'expression libre, relative désaffection pour les mathématiques ;
- Grande participation aux débats tels que : ECOLOGIE, CULTURE BIOLOGIQUE, ECOLE ET SOCIETE.

## DE NOS CORRESPONDANTS DEPARTEMENTAUX

Un grand élément de surprise : le nombre record de demandes d'inscriptions. Le stage prévu pour fonctionner à 120 a dépassé largement ce nombre, et nous avons dû refuser une trentaine de personnes.

Ce nouvel intérêt pour la pédagogie Freinet reste à expliquer. Le groupe de l'Allier qui a retrouvé une activité depuis une douzaine d'années, a vu ses effectifs monter régulièrement jusqu'au moment où le recyclage officiel s'est mis en place. Nous avons connu alors une certaine stagnation et même une diminution du nombre des adhérents. Cette année, nous faisons un bond énorme et approchons la centaine.

Un nombre important de jeunes participent aux réunions ; plusieurs acceptent des responsabilités. Quelques camarades P.E. G.C. commencent à s'organiser et à travailler ensemble.

En octobre, notre premier souci a donc été de recenser les besoins. Plusieurs cahiers de roulement ont été lancés, les uns dans le but d'assurer une forme de parrainage, les autres dans une optique de recherche collective : méthode naturelle de lecture, expression corporelle, jeu dramatique, mathématiques, circuit textes libres, circuit dessins.

Dans un but de décentralisation géographique, nos deux réunions du premier trimestre ont eu lieu, l'une à Moulins, l'autre à Montluçon. En janvier, nous nous retrouverons dans la région de St-Pourcain-sur-Sioule. Ce sera une journée «travaux pratiques», centrée sur la sériographie.

Sur un plan matériel, comme les années précédentes, le groupe continue à acheter imprimeries, limographe, fichiers, B.T., pour en faire prêt soit aux jeunes qui débutent, soit aux camarades qui n'ont pas de crédits d'équipement suffisants dans les classes où ils sont nouvellement nommés. Cela nous a permis des expériences classes Freinet en milieu urbain.

François DESGRANGES

# 01

## A propos de l'autonomie

Le groupe de l'Ain nous communique ce questionnaire élaboré par le groupe de travail second degré et adressé à tous les militants du groupe départemental :

**1. Objet de ce questionnaire :** Même s'il existe bien des divergences sur la nature et les finalités d'une éducation dont il est difficile pour chacun de nous de donner une définition nette, même si les réunions de réflexion de l'an dernier nous ont montré qu'il fallait se garder de toutes conclusions hâtives, il reste que des différentes rencontres qui ont eu lieu a pu se dégager une sorte d'esprit commun à l'égard de l'enseignement et des élèves.

A l'égard de l'enseignement, dans la mesure où l'on ne vise plus avant tout l'atteinte d'un certain niveau de connaissances mais le développement de la personnalité des enfants et des jeunes dans un contexte de groupe où tout le monde (parents, enfants, école) devrait être partie prenante.

A l'égard des élèves, en ce sens que la conduite de la classe n'appartient plus à l'enseignant seul, mais à la **classe toute entière, qui cherche à s'approprier elle-même son propre savoir**, l'enseignant étant là, au service de la classe si elle le sollicite, et aussi pour animer, stimuler, faire les synthèses nécessaires, enseigner les techniques...

Ainsi cet esprit pédagogique ne privilégie-t-il aucune méthode en particulier, ainsi est-il bien difficile d'en comptabiliser les effets. De là naissent des erreurs d'appréciation (inspection...), des faux dialogues (parents d'élèves...), ou les dialogues de sourds (collègues...). Assurer qu'on est «enseignant Freinet», dire que notre but est «l'épanouissement de l'enfant», parler de nos convictions et en même temps de nos incertitudes, tout cela reste vague pour les parents comme pour l'administration. Il s'agit donc de faire un bilan, d'évaluer pour mieux être compris et partant, mieux acceptés.

Mais le problème demeure de savoir : **qu'évaluer ? Comment évaluer ?**

On a beaucoup discuté l'an dernier sur le bien-fondé d'une évaluation des aptitudes (esprit d'initiative, aptitude à la responsabilité, aptitude à vivre en groupe ou non, etc.) et sur les modalités d'une telle évaluation. A priori, cette tâche quasi mathématique de technicien, spectateur d'une classe dont il ne ferait plus partie, rebute : elle n'est pas en accord avec l'esprit de l'enseignement qu'elle devrait servir.

Pourtant, et c'est le but de ce questionnaire, il se peut bien que l'on puisse établir des observations cohérentes à propos de l'autonomie et qu'à partir de ces observations on aboutisse à une (re) définition plus claire de cette notion.

2. Le questionnaire n'est pas limitatif et il n'a pas la prétention de formuler parfaitement toutes les questions. Son allure désordonnée en témoigne. Il ne s'agit donc pas de répondre obligatoirement à toutes les questions, ni de se croire obligé de ne pas en inventer d'autres. Il s'agit plus simplement d'essayer, **en gardant l'ordre du questionnaire**, de faire part explicitement d'expériences ou de questions personnelles.

Une réunion commune est proposée pour opérer un tri et définir la **première expérience précise choisie comme objet d'évaluation**.

Les questionnaires devaient être retournés **avant le 20 novembre** à : René RICHOUX, 21, rue Aristide-Briand, 01000 Bourg-en-Bresse.

**Questionnaire : Comment évaluer l'autonomie de nos élèves ?**

Tentative de définition : **Autonomie dans la classe.**

— La place géographique occupée dans la classe, la circulation, la disposition des tables, la composition des groupes de travail...

— Autonomie par rapport au groupe-classe, par rapport au(x) leader(s), au groupe filles ou bien au groupe garçons...

Recherche ou expérience possibles :  
— Où en sommes-nous ? Quels types de travaux permettent aux élèves de prendre possession de leur espace ? Ont-ils d'ailleurs un espace à eux ? Quelles tenues, quelles postures sont admises ? Quelle est la part du conformisme d'attitude et de participation ?

Comment sont formés (ou pourquoi se défont) les groupes ? Que penser d'un refus de travailler en groupe ? Les contraintes imposées par le groupe valent-elles mieux que celles que peut imposer l'enseignant ?

— En face d'un groupe-classe mené par un ou des leaders, par quels types de travaux, par quelles méthodes assurer l'autonomie de chacun ?

— Doit-on laisser verbaliser (longuement) les conflits possibles ?

— Y a-t-il ou non régression pour les élèves dits faibles ? Comment éviter l'élitisme ?

— Groupe-classes ou groupes de niveau ?

Tentative de définition : **Autonomie dans le travail.**

— Dans le choix des travaux.

— Dans le choix des méthodes (individuel, groupe...).

— Dans le travail lui-même (le but a-t-il été assigné ou non ? Y a-t-il plusieurs projets, plusieurs résultats possibles ?).

— Dans le compte rendu du travail (toutes les formes d'expression sont-elles acceptées avec leurs risques ?).

Recherche ou expériences possibles :

— Jusqu'où peut aller le choix ? Quelle est notre propre autonomie vis-à-vis des programmes, des inspecteurs, des circulaires ?

— Comment faire connaître (au moins au début) plusieurs méthodes ?

— Le choix des contenus de l'enseignement est-il réellement un outil pour l'autonomie ? Comment peut-on aider à l'approche autonome des contenus ?

— A quel moment faire acquérir les techniques du travail de recherche ? Doit-on inventer des aides pédagogiques (fiches de travail de moins en moins directives) ? L'autonomie, est-ce l'autodidactisme ?

— Comment faire acquérir les techniques diverses du compte rendu ? La mise en commun est-elle nécessaire ? Pourquoi ?

— N'y a-t-il pas de différence d'apprentissage entre les matières (langues, maths, histoire...) qui doivent être surmontées ? Comment ?

Tentative de définition : **Autonomie dans l'évaluation du travail.**

— Les notes.

— Les bulletins.

— Le rôle des élèves dans le conseil de classe (autonomie du groupe-classe par rapport aux enseignants).

Recherche ou expériences possibles :

— Notation par la classe, le groupe de travail, l'élève ? Rôle de l'enseignant ?

— Rédaction commune des bulletins ou appréciations.

— Le groupe-classe, le groupe autonome, l'élève ont-ils droit à la critique ?

— Comment est assurée la préparation du conseil ?

— Y a-t-il élaboration (même tacite) d'une espèce de contrat de travail ?

— Comment évaluer la progression de l'esprit critique ?

Tentative de définition : **Autonomie dans les rapports enseignants-enseignés.**

— Comment les élèves s'adressent-ils à l'enseignant ?

— Y a-t-il droit à la critique délibérée des cours, des notes ?

— Autonomie ou dépendance du groupe-classe vis-à-vis de l'enseignant ?

Recherche ou expériences possibles :

— Comment recevons-nous les critiques ? Doivent-elles être systématiquement sujets de discussion ?

— Quelle place à l'enseignant ? Comment faire partie de la classe ?

## DE NOS CORRESPONDANTS DEPARTEMENTAUX

— Qu'est-ce qui, dans la conduite de la classe, dépend encore de nous ? Et pourquoi ?

Tentative de définition : **Autonomie par rapport à l'organisation de l'établissement :**

— Les élèves, en tant que groupe, ont-ils droit à la parole :

- \* au conseil de classe,
- \* au conseil d'administration,
- \* à la coopérative,
- \* au foyer,
- \* etc. ?

Recherche ou expressions possibles :

— Qu'est-ce qui, dans la participation des élèves à la vie de leur école, dépend de nous ?

— Quelle est notre propre autonomie vis-à-vis des instances diverses d'un établissement ?

— Quelle est la part de l'examen ?

— Faut-il ou non gommer l'institution ?

— Est-il nécessaire de s'affirmer « différent » et de revendiquer perpétuellement cette différence ?

— Etc.

Transmis par Michel PERROT

# 44

## Les Mange-Forêts : rompre avec tout un style

Il s'agit d'un conte en musique sur le thème de la destruction des forêts qui a été réalisé avec les élèves de C.M.2 de l'école Méan-Penhoët (instit. : Hervé NORMAND).

### Genèse :

Au départ un texte de conte avait été écrit pour un spectacle pour enfants avec une première forme d'arrangements musicaux (guitare, violon, banjo) par A.-M. Raybant, Michel Arbatz et Andy Arléo. Il y avait dans le choix du sujet, la volonté de rompre avec tout un style de conte pour enfants qui refuse, au nom de leur « fraîcheur » qu'il ne faudrait pas déflorer, de poser les problèmes de cette société, de dévoiler ses principes destructeurs.

### Les projets adultes :

Au travers de l'histoire (trois enfants partent dans la forêt pendant un an, découvrent les « mange-forêts », organisent contre eux une résistance collective de toutes les forêts du monde), on pouvait aussi poser toutes sortes de questions : l'ennui dans les H.L.M., la répression familiale, l'enfermement dans la vie des grandes villes qui ne permet d'autres rapports avec « la nature » que dans le cadre des loisirs planifiés (donc excluant toute autre forme de connaissance), la destruction des forêts, ses responsables : les potentats du fric et un mode de vie basé sur le gaspillage qui découle de l'organisation sociale.

### Autre chose naît :

Le spectacle prévu fut annulé. Ensuite est venue l'idée qu'on pouvait faire un disque.

Les disques parus en France pour les enfants sont presque tous de la même veine (à de très rares exceptions : nourrir « l'enfant-roi » de gadgets, d'images d'Épinal rassurantes jusqu'à la débilite, bref maintenir un mythe « d'enfance heureuse » complètement insensible aux contradictions de cette société. Mai 68 a apporté un peu de neuf au domaine du livre pour enfants, pratiquement rien au domaine du disque. L'existence des Editions Droug (Nantes) a permis que l'idée de ce disque ne soit pas irréalisable.

### La classe reçoit :

Dans une première prise de contact avec la classe, Anne-Marie, Michel et Andy ont joué le conte dans la première forme, en le présentant comme une trame qu'on pourrait modifier. Il y a eu de longues discussions (toute une après-midi). On a noté au tableau toutes les remarques, autant sur le fond (la famille, les voisins, est-ce qu'on peut apprendre sans l'école ? est-ce que les enfants peuvent agir sans les parents ? toutes sortes de détails sur la cohérence de l'histoire) que sur la forme (affrontement entre réalisme et imaginaire). On propose que chacun mette en forme écrite les modifications qu'il apporte, pour la fois suivante.

### La classe et les adultes agissent :

Deuxième séance quinze jours plus tard. De la masse des suggestions écrites au tableau, très peu arrivent écrites. C'est Anne-Marie et Michel qui les mettent en forme la plupart (à quelques exceptions près). Entre temps la classe a tiré à la ronéo la première mouture du texte, et des gens qui travaillent aux Editions Droug, après avoir pris connaissance du texte, proposent eux aussi des modifications. Ceci pour préciser qu'il y a autant de part des adultes que des enfants dans la modification du texte original, mais la plupart du temps, les réflexions des enfants ont été des guides et des indices. La forme déjà très élaborée du conte a fait sans doute que les propositions qui en transformaient profondément le sens et qui auraient provoqué des conflits dans la classe (sur le rôle des parents en particulier) devenaient très difficile à se concrétiser par écrit et ne sont pas réapparues à la deuxième séance. En fin de compte, ce sont donc les adultes qui ont gardé le contrôle de l'essentiel du contenu de l'histoire.

Dans cette deuxième séance, on a aussi commencé à travailler collectivement des chansons du conte et à noter de quelle manière on pouvait illustrer toutes les parties avec des instruments simples (percussions, piano à pouces, métallophones et autres : tôles, pommes de pin, herbes sur lesquelles on souffle).

### La réalisation :

Sur deux mois environ, il y a eu trois séances dans lesquelles on précisait la forme (instruments, chœurs chantés ou parlés) et on répétait (les rôles des gosses étaient joués par eux, et les adultes étaient récitant). Dans ces séances chaque gosse s'est trouvé plus ou moins vite, plus ou moins facilement, un rôle à jouer dans le déroulement de l'histoire. Cela s'est fait relativement vite ; et c'était une nécessité pour éviter la lassitude.

### L'enregistrement :

Il s'est fait dans une salle de classe, il a fallu aménager un « studio » de fortune avec des dizaines de caisses en carton, des vieilles couvertures de tapis de sol pour briser l'écho et la réverbération des murs nus. Tout le monde y a participé. Les techniciens ont installé le matériel vendredi soir, fait quelques essais, et l'enregistrement a eu lieu le samedi matin. On a fait trois prises du conte en entier, d'où on a tiré le meilleur montage. Sur le plan de la prise de son, c'est une expérience intéressante, assez originale ; puisqu'on enregistrerait avec un matériel de très bonne qualité (Nagra plus cinq micros), ce qui ne s'est jamais fait pour des « disques en vif » de ce genre.

### La pochette :

Les élèves de C.M.2 ont fait une première série de dessins, très imitatifs, dont nous étions assez déçus. Anne-Marie a alors proposé aux élèves de Michelle Huteau (maternelle) d'en faire d'autres ; après leur avoir fait écouter la bande. C'est finalement de ces dessins, après les avoir montré aux élèves de Normand, et après avoir eu leur accord, qu'on a tiré le recto et le verso de la pochette. La réalisation de la maquette a été terminée par la classe de Normand ; car ce sont eux qui ont écrit le générique.

### Lassitude... ou...

Tout le travail sur la pochette a été suivi avec beaucoup moins d'intérêt par la classe que le travail sur l'enregistrement (lassitude ou moindre intérêt pour ce mode d'expression plus fréquemment utilisé). Nous avons été étonnés (et soulagés aussi) que les enfants du C.M.2 acceptent si facilement les dessins des enfants de la maternelle, sans qu'il y ait vraiment discussion.

Il y avait là pourtant deux façons très différentes de dessiner, et alors que dans la forme écrite du conte, nous nous étions heurtés à la méfiance des élèves pour tout ce qui était imaginaire et « pas vrai », ici ils ne tentaient plus de défendre leurs dessins réalistes, faits avec un très grand souci d'exactitude (certains étaient même allés chercher dans des livres des illustrations de machines pour reproduire de « vrais » mange-forêts).

Voilà une présentation rapide du travail qui a été fait. Il aurait été intéressant, pour la compléter, qu'Hervé Normand parle des développements que cela a pu avoir dans la classe sur les préoccupations et le comportement des enfants, mais trop pris en ce moment par de nombreuses activités, il n'a pu mettre au clair ses réflexions.

### Un projet coopératif :

Nous sommes intéressés, de notre côté, par la poursuite éventuelle d'un travail de ce genre, cette année. Les instituteurs qui seraient intéressés eux aussi, peuvent nous contacter.

**Vous pouvez commander le disque *Les Mange-Forêts* aux Editions Droug, B.P. 3316, 44033 Nantes Cedex (joindre un chèque de 11,90 F par disque, plus 3,50 F de port).**

Michel ARBATZ  
Anne-Marie RAYBANT  
(extrait de « Chantiers 44 »)

## Du nouveau dans le chantier B.T.J.

Voici issu de la rencontre nationale qui s'est tenue à Toussaint près de Saint-Malo le schéma de la nouvelle organisation de travail du chantier B.T.J. Celle-ci est basée essentiellement sur l'existence d'un réseau de **correspondants départementaux**.

Le correspondant départemental est un camarade qui, au sein de son groupe départemental, représente et anime tout ce qui concerne la collection B.T.J.

Il est inscrit sur une liste de correspondants départementaux qui sera régulièrement publiée. Nous en dressons ci-joint la liste telle qu'elle se présente au 1er décembre 1975.

● Lorsqu'un comité d'animation (1) recevra le dossier d'une brochure à faire lire dans les comités de lecture, il en fera la proposition à un correspondant départemental. Lorsque celui-ci acceptera de recevoir le dossier : il lui reviendra de **répartir les cinq exemplaires de la brochure entre les camarades du groupe qui se seront fait inscrire auprès de lui.**

● L'avantage de cette organisation réside surtout dans le fait qu'il est plus simple de dresser une liste de correspondants départementaux qu'une liste de lecteurs avec lesquels nous n'avons que des rapports épisodiques et qui, surtout, ne nous tiennent pas le plus souvent au courant de leur changement d'adresse.

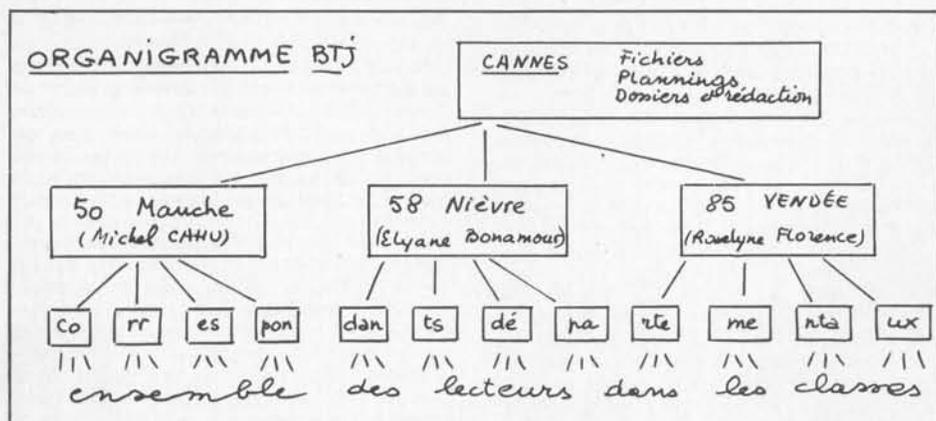
● Le contrôle des dossiers dans un département permet de solliciter un plus grand nombre de camarades. Il permet aussi de réaliser un travail coopératif en ce sens qu'avant de renvoyer les dossiers qui ont été lus, il est possible et il est souhaitable de faire une courte réunion de synthèse au cours de laquelle, autour du correspondant départemental, les camarades rédigent une opinion commune qui, évidemment, a plus de poids qu'un avis personnel hâtivement rédigé un soir parce qu'on est relancé de Cannes !

● Il est impossible que par cette méthode le groupe départemental reste indifférent aux problèmes de la collection B.T.J. et continue à rejeter dans leur ghetto ceux qui consentent à travailler à l'élaboration et à la mise au point des brochures.

● C'est au correspondant départemental qu'il revient de faire la « moisson » des propositions de réalisation de brochures. C'est à lui de se tenir au courant des échanges entre les auteurs et le comité d'animation (les auteurs peuvent se référer au correspondant départemental ou au comité d'animation).

● C'est au correspondant départemental de répercuter, lors d'une réunion du groupe les propositions concernant les projets à susciter.

Voici l'organigramme nouveau :



## Cheminement coopératif d'un projet B.T.J.

● Un camarade rédige une fiche « **Je me propose...** », il l'adresse à **Cannes**.

● Répartition dans les comités d'animation : **courrier direct** à l'auteur de ces fiches de proposition.

● Le projet et ses illustrations **parvient à Cannes**.

● Tiré à 25 exemplaires (5 fois 5), il est adressé à un **comité d'animation**.

● Le C.A. propose ses 25 dossiers à 5 **correspondants départementaux**.

● Les **correspondants départementaux** proposent chacun un exemplaire à **des lecteurs de son groupe** (on peut donc avoir maintenant 25 lecteurs à ce niveau !). Ils réalisent la **synthèse de ces lectures** et ils **l'adressent directement à Cannes**.

● Cannes adresse à l'auteur l'ensemble des

contrôles par l'intermédiaire du comité d'animation.

● L'auteur renvoie à Cannes le **projet définitif** mis au point.

● Le **comité d'animation** peut accorder alors le **bon à éditer**.

Voici la liste des correspondants départementaux :

- 03 Michel BOULICAUT, école de garçons, 5, rue des Saules, 03200 Vichy.
- 05 J.P. JAUBERT, 17, rue Louis-Comte, 05000 Gap.
- 06 Jacques JOURDANET, école de 06112 Ascros.
- 07 Robert EYMERY, Saint-Martin Nord, 07200 Aubenas.
- 08 François LORENT, 128, rue G. Delcourt, 08500 Revin.
- 10 Gisèle LEGRAND, Faux Villecerf, 10290 Marcilly-le-Hayer.
- 13 Louis OLIVE, école J.-Jaurès mixte, 13110 Port-de-Bouc.
- 16 Josette ROUSSEAU, école de La Combe-des-Dames, 16100 Chateaubernard-Cognac.

17 Renée DUPUY, école de garçons P. Loti, 17000 La Rochelle.

26 R. ROUBIN, Rochefort-en-Valdaine, 26160 La Bégude-de-Mazenc.

27 Josette COQUIN, école du Theillement, 27520 Bourg-Théroutle.

28 Paulette CHAILLOU, Pontgouin, 28190 Courville-sur-Eure.

29 Noëlle GLOAGUEN, 10, quai Est, 29110 Concarneau.

30 Lucette TALON, Montfaucon, 30150 Roquemaure.

31 Claude CURBALE, chemin des Près, 31700 Blagnac.

32 Pierre DUPOUY, 20, avenue des Pyrénées, 32190 Vic-Fezensac.

33 Jacqueline MERCIER, école de Canejan, 33170 Gradignan.

34 Guy BRISE, école J. Mermoz, rue du Moulin-de-Semalen, 34000 Montpellier.

35 Claude COUPE, école publique, 35840 Gosne.

36 Madeleine PLENOT, 36210 Chabris.

37 M. Rose MOUNIER, école de Villedomer, 37110 Château-Renault.

38 Emilie FAURE, 47, rue Léon Jouhaux, 38100 Grenoble.

39 Arlette LAMAUD, Chissey, 39340 Montbarrey.

40 Paulette LAGOFUN, 40570 Onesse Laharie.

42 Roger JUILLARD, chemin de la Taillée, Terrenoire, 42100 Saint-Etienne.

45 France HENRY, 14, rue des Soupis, 45500 Gien.

50 Michel CAHU, Les Cresnays, 50370 Brecey.

54 Annie FRANC, Vaxainville, 54120 Baccharat.

57 Pierre GROSJEAN, école de Nitting, 57560 Abreschviller.

58 Elyane BONAMOUR, école de Sauvignyles-Bois, 58160 Imphy.

59 Michel MOUVEAUX, école Denis-Cordonnier, rue D.-Cordonnier, 59390 Lys-lez-Lannoy.

60 Bernard GOSSELIN, école maternelle Gambetta, 60110 Méru.

61 Pierre LEGOT, 25, rue des Tisons, 61000 Alençon.

63 Roger MONTPIED, 16, rue Le Grand-Champ, 63110 Beaumont.

71 Paulette BARNAUD, Oyo, 71610 Saint-Julien-de-Civry.

73 Ginette HILLAIRET, école maternelle, 73430 Seez.

79 Alain ROLAND, Prissé-la-Charrière, 79360 Beauvoir-sur-Niort.

80 Claudine KERNOA, Thézy, Glimont, 80110 Moreuil.

81 Ginette FOURNES, 81660 Pont-de-l'Arn.

82 Paule STRULLU, résidence Alexandre-ler A3, rue Denfert-Rochereau, 82000 Montauban.

85 S'annonce bientôt.

83 Jean MOREL, école annexe 1, 83000 Draguignan.

87 Simone CAMPET, 87190 Magnac-Laval.

88 Josiane BEYER, Plateau-de-Dijon, 88100 Saint-Dié.

89 Jacotte GOUREAU, 89690 Cheroy.

91 Lucie HULOT, 13, boulevard de Bellevue, 91600 Savigny-sur-Orge.

93 Louise MARIN, 9, rue Adrien-Lejeune, 93170 Bagnolet.

94 Lucette POITEVIN, 4, rue de Vénus, 94700 Maisons-Alfort.

Sur le modèle de ces structures dont l'avantage n'échappe à personne, les chantiers B.T. et S.B.T. vont s'organiser. On en discute.

F.I.M.E.M.

## Nouvelle-Zélande Un pays-test pour l'égalisation des chances scolaires

Les colons anglais qui, au milieu du XIXe siècle débarquèrent en Nouvelle-Zélande étaient d'origine paysanne. Un certain Gibbon Wakefield leur avait vendu des concessions fictives pour les appâter. Les sommes recueillies lui permirent de financer les voyages. En arrivant dans l'île, les colons eurent un réflexe bien paysan : prendre de la terre. Cela se solda par vingt ans de guerre avec les Maoris qui furent réduits au quart de leur nombre d'origine.

Lorsque, un siècle plus tard, il fut question de réglementer l'éducation dans l'île, tout se passa comme si l'humiliation connue par les paysans colons, en Angleterre, remontait à la surface. Personne ne voulut de l'éducation sélective de la société britannique qui avait laissé les campagnes anglaises dans une grande misère intellectuelle. Il fut décidé que le système scolaire adopté serait celui de l'école unique. Les textes de 1939 précisèrent :

*«L'objectif du gouvernement, largement exprimé, est que toute personne, quelles que soient ses aptitudes scolaires, qu'elle soit riche ou pauvre, qu'elle vive en milieu urbain ou rural, a le droit, en tant que citoyen, à une éducation libre, adaptée à sa personne et développant au maximum ses potentialités.»*

Or cette belle formule qui vise à créer une communauté fondée sur l'égalité, contient en réalité, des objectifs inconciliables. De façon plus générale, on doit avancer que «l'égalité en éducation» est un concept terriblement ambigu parce qu'il inclut des propositions contradictoires.

### L'EGALITE EN EDUCATION ? QUELLE EGALITE ?

1. **S'il s'agit de l'égalité des traitements :** cela signifie que tous les enfants disposeront du même volume de cours, de la même qualification pour leurs maîtres, des mêmes méthodes d'enseignement. En supposant que cela soit techniquement possible, il y a au moins un paramètre qui fausse cette prétendue égalité : les enfants n'arrivent pas à l'école avec un bagage équivalent. D'abord les handicapés physiques et mentaux, ensuite les enfants victimes de carences physiques, psychologiques, sociologiques. Ne pas en tenir compte serait faire jouer à fond la loi de la sélection naturelle.

2. **S'il s'agit de l'égalité des résultats :** cela veut dire que l'on se donne un objectif moyen, un niveau moyen de connaissances et que par des procédés appropriés (pédagogie de soutien) on porte la majorité des élèves à ce niveau. Or la recherche de ce niveau moyen conduit à négliger la loi fondamentale sur l'éducation qui précise que chaque enfant a le droit de bénéficier de l'éducation qui lui est la plus appropriée et qui développe le maximum de ses dons. Dans ce cas l'égalité des traitements ne suppose pas la recherche d'un résultat final identique mais celle d'une adaptation optimale du processus d'éducation aux possibilités des élèves. L'enseignement individualisé, l'enseignement à la carte en serait une des expressions, mais non l'unique, car pour être vraiment bénéfique, l'éducation doit jouer aussi sur les avantages et les

incitations de la réflexion collective et des activités d'équipe.

Développer au maximum les dons de chacun, c'est inévitablement prendre en considération les enfants «doués» (gifted children). En Nouvelle-Zélande, on répugne à considérer ce problème pour des raisons d'ordre historique d'abord. On craint qu'à sa faveur ne renaisse l'éducation élitiste britannique alors que la politique générale du pays est anti-ségrégative. D'autre part, on se méfie des extrêmes. Un historien, K. Sinclair, note dans son *Histoire de la Nouvelle-Zélande* (1959) : «*Cu'il s'agisse du champ intellectuel ou du champ artistique, tout porte à penser que la Nouvelle-Zélande est source de garder un juste milieu et se désintéresse de l'exceptionnel.*» On se méfie de l'intellectualisme. Les autorités scolaires semblent partager l'opinion de l'inspecteur qui, dans un journal local, affirme que «*les gens hautement doués et d'une grande intelligence se signalent par leur comportement complexe, leur incapacité d'établir des relations sociales, au point d'en devenir dangereux (!)*». C'est à contre-cœur qu'en 1962, les recommandations de la Commission de l'Education ont été suivies et se sont traduites par des suppléments prévus, pendant une partie de la semaine, pour les enfants doués. Mais il s'agissait là d'activités «d'enrichissement» du programme standard et non d'accélération de l'apprentissage des mathématiques ou de la langue maternelle. Il fallut pourtant, pour ces activités d'enrichissement, sélectionner les enfants qu'on allait déclarer «doués». On le fit sur la base du quotient intellectuel, ce qui était particulièrement suspect. L'institution scolaire, quand on lui demande de choisir les meilleurs élèves, sélectionne les éléments les plus dociles, les plus conformistes. Elle déteste les originaux, les instables, les penseurs indépendants. Cette incapacité de l'école à deviner dans chaque enfant ce qu'il a d'original condamne toute tentative qui viserait à former des «groupes d'enfants doués».

### LA RECHERCHE DE L'EGALITE EN MILIEU RURAL ENTRAINE UN APPAUVRISSEMENT DE CELUI-CI

Dans aucun pays on n'a entrepris autant d'actions en faveur des jeunes ruraux. Le premier gouvernement travailliste avait promis qu'il donnerait aux enfants de la campagne les mêmes facilités qu'à ceux des villes car «*il n'était pas admissible que le critère géographique décide de leur sort.*» Non seulement, le ramassage scolaire gratuit fut organisé mais des écoles centrales furent construites pour remédier aux inconvénients des écoles à une ou deux classes. Par ailleurs, pour encourager les maîtres à choisir des écoles rurales, les promotions étaient subordonnées à un séjour à la campagne jusqu'à l'âge de trente et un ans. Pour venir en aide aux enfants isolés, des cours par correspondance furent organisés dès 1922, complétés, par la suite, par des cours par radio, les deux comprenant des rencontres régulières des élèves avec leurs professeurs qui faisaient partie de ce type d'enseignement. Enfin, à la radio, des émissions spéciales dites «d'assemblées d'élèves» mettaient en communication les isolés et leur donnaient l'impression de participer à la vie d'une classe.

On voulut aller plus loin et établir des programmes spéciaux pour les petits villageois, en liaison avec leur milieu, avec les possibilités de découverte et d'activités qui leur étaient propres. On se heurta alors à

une grande opposition née d'une méfiance. Les cultivateurs ne voulaient pas de programmes différents de ceux des villes car ils estimaient que de pareils programmes défavoriseraient inévitablement leurs enfants pour des études supérieures. Et c'est là qu'on vérifie la stupidité de la chasse à l'égalité des chances car on identifie éducation urbaine et éducation de qualité.

Sans verser dans le romantisme ou le passéisme, il faut reconnaître que le milieu rural offre à la réflexion et à l'expérimentation des thèmes aussi riches que le milieu urbain et, qui plus est, il assure à l'enfant un environnement humain plus aidant : la communauté villageoise. Or ce qu'on propose aux élèves, c'est après des heures de car et de fatigue, la fréquentation d'un «supermarché de l'instruction», dans un milieu anonyme, provisoire. En même temps, on vide le village d'une école qui pourrait être un centre culturel, par le fonctionnement d'une bibliothèque, de clubs. L'égalité des chances n'est pas toujours réalisé par l'identité des solutions.

### AU MYTHE DE L'EGALITARISME SUBSTITUER LA RECHERCHE DES DIFFERENCES ?

La soif d'égalité est légitime lorsque la différence inclut le mépris, les mauvais traitements. Or, comme il sera difficile sinon impossible de réaliser l'égalité, ne vaudrait-il pas mieux éduquer enfants et adultes à assumer leurs différences ? Dans la nature et l'humanité, les différences sont infinies, déclare un anglais (D.H. Lawrence) :

*«Supposons que vous n'avez le souci de vous comparer à personne. Supposons que lorsque vous rencontrez un homme, il vous paraît indécemment de vous comparer à lui ou de le mettre en parallèle avec une tierce personne. Cet homme ne vous sera ni supérieur, ni inférieur, ni égal. Il ne peut l'être puisque vous avez renoncé à toute comparaison. Il n'est que lui-même. Il est incomparablement lui-même, comme je suis, moi-même, incomparablement moi-même. Nous nous considérons l'un l'autre comme des êtres qui existent. Et cette façon d'accepter l'autre dans sa primitivité est sans doute la façon la plus parfaite, la plus achevée d'établir des relations humaines.»*

A partir du moment où la comparaison et le classement deviennent les moteurs de l'éducation, il devient nécessaire de se montrer «compatissant» pour ceux qui ne sont pas conformes à une norme. Mais une norme, au nom de qui et de quoi ? Sans doute, on ne saurait se passer de normes dans la vie sociale mais est-il nécessaire de les multiplier dans la vie scolaire et selon des critères qui, en fin de compte, appauvrissent la majorité des enfants ?

Source : *The new era*, novembre 1975, numéro spécial consacré à la Nouvelle-Zélande.

R. U.

## Pays-Bas Au sein des jumelages

Nous avons eu un stage avec deux camarades mosellans. Il et elle ont visité nos classes. Le week-end après, nous avons eu une réunion à l'échelle nationale. Ils nous ont communiqué leurs impressions. Nous avons débattu surtout sur la correspondance scolaire et la coopérative. C'était un échange très fructueux.

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

**VOUS ALLEZ RECEVOIR**

**BT** 817  
bibliothèque de travail

**CHEZ LE DENTISTE**

**CHEZ LE DENTISTE**

Où des enfants vont se faire soigner une carie, mettre un appareil, arracher une dent... Ils racontent ces visites qui leur faisaient si peur ! Leur expérience familiarisera les autres enfants avec les outils du dentiste et les aidera à surmonter leur angoisse... Et à protéger leurs dents.

**817**  
1<sup>er</sup> janvier 1976

**Une montagne de Savoie :  
LA SAMBUY**

La Sambuy est une montagne typique des Préalpes du Nord. Elle est vue au travers de textes d'enfants qui décrivent leurs rencontres avec les marmottes ou les chevreuils, les joies du ski, la beauté des paysages, la vie de leurs pères, ouvriers-paysans.

Un S.B.T. (le n° 389) permettant la réalisation d'une carte en relief de la région et apportant des données économiques complètera ce reportage. **818**  
15 janvier 1976

**Une montagne de Savoie :  
LA SAMBUY**

**818**  
bibliothèque de travail

**LA FRANCE ET LES FRANÇAIS (1944-1952)**

**B2**

**La France et les Français (1944-1952)**

Deux B.T.2 présenteront la France et les Français de 1944 à 1958, le deuxième volet paraissant en février. Ce premier reportage privilégie les aspects économiques et sociaux et met l'accent sur la transformation du capitalisme, les conflits d'autorité, le déchirement social, la troisième force et « Monsieur » Pinay. Des pistes de travail apportent des jalons pour étudier la vie quotidienne et culturelle des Français à cette époque.

**75**  
janvier 1976

**POUR AVOIR CHAUD AUX PIEDS**

Nos maisons sont maintenant suffisamment chauffées pour que les enfants commencent à s'étonner de tous les moyens employés pour avoir chaud aux pieds dans un lit. C'est cet amusant inventaire qu'ont effectué de jeunes élèves : bouillottes encore connues, mais aussi cailloux, moines, chaufferettes, bassinoire...

**122**  
15 janvier 1976

**AVOIR CHAUD AUX PIEDS**

**122**  
**BT**

**DOCUMENTS SONORES**

de la **BT** bibliothèque de travail

**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**

**BT SON**

**SB** supplément au n° 810 du 15 septembre 1975 de la bibliothèque de travail

**FT C** 20 FICHES attachées du n° 541 au n° 560

**FICHIER DE TRAVAIL COOPÉRATIF**

par une commission de l'ICEM Pédagogie Française animée par Jean-Paul Blanc

**F. T. C.**

Vingt nouvelles fiches consacrées :  
— Aux mélanges des couleurs : peinture, photo, imprimerie ;  
— A la composition en imprimerie : distribution, justification, types et familles de caractères, espaces, bon à tirer, nettoyage ;  
— Au langage : expression d'une émotion, langages professionnels, extension gestuelle.

**Fiches 541 à 560**

**DES MOMENTS PRIVILÉGIÉS**

**N° 13-14**

BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES **BT R**

**DES MOMENTS PRIVILÉGIÉS ?**

**VERS UNE PÉDAGOGIE SENSIBLE À L'ÉCOLE MATERNELLE**

# UNE CLASSE-MONTAGNE EN LOZERE

Jacky CHASSANNE



En 1972, nous avons effectué un séjour de classe de mer. La participation de **tous** les enfants était en elle-même une réussite. Et cette expérience, lorsqu'au début 1973, je proposai aux enfants de la renouveler, mais cette fois à la montagne, ce fut une approbation spontanée et enthousiaste. Tous les élèves de cette classe de perfectionnement rurale, sauf trois nouveaux, avaient vécu l'expérience du séjour à la mer.

On nous proposait d'utiliser le village du POUGET, autrefois abandonné mais restauré par des chantiers de jeunes. Ce village est situé près de Villefort, sur les flancs du Mont Lozère.

A partir de ce moment, le bruit courut que nous allions repartir... en vacances (comme le pensent la plupart des gens de nos villages).

## LA PREPARATION

Les congés de printemps me donnent l'occasion de visiter le lieu d'accueil. Quelle surprise, quelle appréhension, mais aussi quel enchantement, en découvrant ce rustique village accroché à la montagne et qui va être à nous pour un mois !

Au retour, au cours d'une réunion, par quelques photos et diapositives, les parents font connaissance avec la région et le village. **Tous** sont d'accord pour autoriser leur enfant à partir.

Je leur précise le montant approximatif de leur participation financière : 150 F par enfant. C'est assez peu si l'on considère la durée du séjour, la longueur du voyage (800 km). Les municipalités ne financent pas le séjour et je dois frapper à de nombreuses portes (dont les caisses d'allocations familiales, des comités d'entreprise, etc.) pour obtenir le complément nécessaire aux participations des parents et du Conseil Général (250 F). Par enfant, le séjour revient à 586 F. Enfin, il faut recruter une personne pour la préparation des repas : ce sera ma belle-mère... Une affaire de famille, en somme !

Une élève-maîtresse de FP1 — Josiane — nous accompagnera. Vient l'heure de la préparation fébrile des malles : nous emportons tout le matériel nécessaire au travail : documentation, matériel de travail manuel, labo-photo, magnétophones, matériel d'imprimerie, etc.

Après un épisode de tracasseries administratives qui — au dernier moment — risquaient de nous interdire de partir (intervention de la commission de sécurité), c'est le grand départ et pour les enfants la découverte du train, un voyage long, fatigant, mais sans incidents.

## L'ARRIVEE LES PREMIERES ACTIVITES

A l'arrivée, ce ne sera pas la prise de possession du village telle que les enfants l'avaient imaginée : les décisions de la commission de sécurité exigent que nous n'en occupions qu'une partie.

Voici ce qu'en dit le journal de bord du groupe : « *Après le petit déjeuner (nous sommes arrivés à dix heures trente), nous avons fait le tour des maisons. Le maître nous a montré les maisons en*

*ruine où il ne faut pas aller. Pour le midi, on s'est installé dans la maison de « Jules » (qui nous est interdite). On a mangé et l'après-midi, on a mis nos affaires dans les chambres et le dortoir. Tous les garçons et le maître couchent dans une ancienne bergerie, les filles et Josiane dans une chambre de la maison des « Pierres » (qui nous accueille pour les repas et les veillées). Il a plu toute la soirée de vendredi. Certains ont eu mal au ventre pour avoir bu l'eau du train.»*

Très vite, dès le premier soir, s'organisent les diverses responsabilités : services de table, de vaisselle, de balayage, etc. Les enfants ont l'habitude du travail autonome et du partage des responsabilités dans notre petite collectivité classe. La vie communautaire est vécue comme une généralisation des habitudes de vie acquises dans le cadre des heures de classe.

Reprenons le journal de bord : « **SAMEDI 2 JUIN** : Chacun s'est levé à l'heure qu'il voulait. Les derniers se sont levés à onze heures. Pour le petit déjeuner, chacun se sert : café au lait ou chocolat, pain beurre ou confiture, et fait sa vaisselle.

Chaque jour une équipe assure la vaisselle, une autre le service et le rangement. Ce sont M. et Mme S... qui nous font la cuisine.

Samedi après-midi, on a fait une promenade de deux heures dans la montagne. Bernard est tombé dans le torrent. Il est ressorti tout trempé et il a fallu qu'il se déshabille. On a bien ri !

Après six heures, certains se sont douchés. D'autres sont allés au lait à la ferme, dans la vallée.

On s'est couché vers neuf heures et quart.

**DIMANCHE 3 JUIN** : Le matin on se lève quand on veut, en silence pour ne pas réveiller les autres. Chacun va faire sa toilette puis s'habille et va déjeuner. Une équipe est allée à la ferme dans le fond de la vallée. Certains sont allés à Villefort faire des courses. On a commencé à ranger le matériel.

Menu du midi : crudités avec un demi-œuf dur, poulet rôti, pommes de terre sautées, salade, pêches au sirop. On boit de l'eau de source.

L'après-midi, après une réunion, on a tourné en rond. On n'arrivait pas à se mettre d'accord sur ce qu'on voulait faire.

Patrick s'est mis en maillot de bain et est entré dans l'eau de la « piscine » (grand réservoir des eaux de sources) et est ressorti plus vite qu'il y était entré : l'eau était fraîche.

Après le goûter, certains ont écrit, d'autres on lu ; on a joué dans la prairie et pris la douche. Après le repas, on a fait un feu de camp, mais on n'a pas beaucoup chanté. Certains ont dansé.»

«On se lève quand on veut... Mais, pour le respect du travail de la cuisine, il a bien fallu fixer une heure à ne pas dépasser pour le petit déjeuner : neuf heures. Nous arrêtons aussi les heures des repas. C'est la cloche qui nous appelle !

«On a commencé à ranger le matériel... et auparavant il a fallu choisir les locaux, pour répartir le matériel, et nous avons décidé d'occuper toutes les habitations qui ne sont pas interdites par la commission de sécurité. En haut du village, dans plusieurs locaux, sont installés : le matériel audio-visuel, l'atelier d'imprimerie, l'atelier de peinture. Sur une terrasse, nous ferons nos entretiens. Dans la maison des «Pierres» (où nous prenons les repas), s'effectueront les ateliers «d'écriture» : correspondance, observations, etc. Le labo-photo sera installé dans un réduit, près des douches.

Sur mon cahier personnel, je note : «Manque d'initiatives de la plupart. Quelques idées d'activités, sans conviction. Le rangement n'est pas le souci de la majorité. Besoins de jeux et de détente au maximum et, au milieu de l'après-midi, un début de prise de conscience : «que fait-on ?» Aucune décision n'est prise. Les jeux dans la prairie occupent tout l'après-midi.»

Le lundi (quatrième jour), une habitude née de la vie de la classe a repris ses droits : «Vers neuf heures et demie, nous nous sommes rassemblés pour décider de ce qu'on allait faire dans la journée.» Sans enthousiasme.

«L'équipe de Maxime a fait le bilan des trois premières journées pendant que l'équipe d'Huguette finissait de ranger le matériel sur les étagères (devinette : cherchez les leaders de la classe !). Maryse a rempli le planning avec les étiquettes et nous avons choisi le travail pour la journée. Francis a commencé à faire correspondance et tout le monde l'a suivi.

Juste après le déjeuner, Bernard a ramassé avec un bout de bois une vipère (une petite aspic) qu'Huguette avait trouvée sous son sac, sur la terrasse. Il l'a placée dans un bocal et nous l'avons tous observée. Certains en avaient peur.

Ensuite une équipe est descendue avec M. Chassanne pour aller voir une classe de Villefort. Ils ont parlé de leurs activités et ces enfants nous ont invités le 15 juin pour une exposition sur la montagne et le 22 juin pour une promenade sur «le chemin de muletiers».

Pendant ce temps, les autres ont travaillé en ateliers : Alain, Bernard, Huguette et Josiane ont tiré au limographe le bilan pour le journal ; Philippe, Maxime, Franck et Maryse ont peint.

Après le goûter, nous avons été en promenade et nous sommes arrivés à un torrent. Nous avons fait des photos puis nous avons continué mais nous sommes revenus sur nos pas car il n'y avait plus de chemin. Au bord du torrent, nous sommes restés une heure : M. Chassanne, Josiane, Didier, ont pris des photos : Huguette, Maryse, Daniel étaient montés sur un rocher et ne pouvaient plus redescendre. Le reste du groupe a joué dans l'eau et a construit un barrage de pierres. Quand nous sommes revenus, certains ont pris leur douche et les autres s'amusaient. Après manger, nous avons continué de jouer puis nous avons été au lit à cause de l'orage. Francis a eu peur et a été coucher avec Maxime !»

De mon côté je note pour ce lundi : «Le réveil est réellement échelonné, les derniers levés le sont vers huit heures quarante-cinq. Ce sont généralement Alain, Bernard et... moi.» A propos de la vipère de Bernard : «Aucun désir de l'étudier.» Je note encore : «Le soir, au coucher, je travaille et laisse les enfants se coucher seuls. Hier soir lundi, il y a eu du bavardage, des plaisanteries contestées. Je laisse évoluer.»

A la date de mardi 5 juin (cinquième jour), je trouve : «Temps couvert aujourd'hui, ce qui nous apporte la pluie du sud. Travail le matin. Nous ne pouvons effectuer notre sortie au Mont Molière. Après-midi perturbée. Sieste et jeux au dortoir, pour la plupart. Le soir, nous nous regroupons autour du feu. Les garçons se couchent seuls : grand calme cette fois.»

Pour le moment, l'humeur du groupe n'est pas merveilleuse. Pas d'agressivité, mais une certaine mélancolie. Le temps, bien maussade, y est pour quelque chose. Des habitudes sont déjà prises : chaque matin, nous nous rassemblons entre neuf heures et neuf heures trente : nous échangeons quelques impressions,

mettons au point les problèmes matériels. Certains lisent leurs textes libres ou montrent leurs peintures. Nous dressons ensuite le programme d'activités de la journée.

Aussitôt, une équipe rédige le bilan, c'est-à-dire le compte rendu détaillé du déroulement du jour précédent qui sera envoyé aux familles :

«MERCREDI 6 JUIN : Nous nous sommes rassemblés tard. A l'entretien, Maxime et Patrice ont lu leurs textes libres. Alain a posé une question : «Comment les montagnes sont venues ?» M. Chassanne lui a expliqué puis Maryse à son tour a demandé : «Pourquoi il y a des arbres à certains endroits et pas à d'autres ?»

Nous nous sommes mis au travail : atelier de peinture, limographe, correspondance, lecture...

Quand M. S. est revenu de la pêche, il nous a montré la vipère qu'il avait ramassée et nous l'avons mise avec la petite. (Cette dernière est l'aspic capturée quelques jours avant par Bernard).

Après déjeuner, nous avons fait la manœuvre d'incendie et on a appris à se servir de l'extincteur.

Ensuite, quelques-uns ont préparé le goûter, la pharmacie, le matériel pour une enquête à Pailhères. Nous avons enregistré un cultivateur de soixante-cinq ans ; il nous a parlé de sa vie. Puis nous avons pris le chemin du retour et nous avons goûté au bord de la route. Dès notre arrivée, Maxime, Francis et Josiane ont commencé à faire les crêpes pour le dessert. Mais les poêles attachaient et les crêpes furent toutes ratées. Cependant, au repas, tout le monde en a mangé. Le menu : potage, un œuf au plat, des petits pois aux lardons avec des carottes, du fromage, les crêpes.

Après manger, certains ont pris la douche puis on s'est rassemblé autour du feu pour chanter et danser. Nous avons aussi pris une photo pour envoyer au journal et nous avons écrit un article.»

La veillée.



Interview d'un jeune fermier.



Sur ce mercredi, il n'est pas inutile, je crois, de compléter par mes propres notes :

«Au cours de l'enquête, l'on cherche longtemps des gens du pays à interroger. Les gens donnent l'impression de se cacher. Autre étonnement pour les enfants : la «saleté» des rues couvertes d'excréments d'animaux ; certains sont choqués !... Le soir, à la veillée, ça se dégèle : certains se mettent à danser. Patrick s'est fait prier sans résultat pour imiter Louis Armstrong. On danse une Clap-Polka. Le midi, il a fallu secouer J.-M. et B. qui n'étaient pas enclins à assurer leur service et s'étaient cachés dans une maison en entrant par une fenêtre !»

Sixième jour du séjour, et premier virage dans le climat qui s'améliore, et les activités s'en ressentent. Mais comment se déroule le travail ?

Chacun a donc prévu ses activités pour la journée et, seul ou en équipe, s'y consacre. Certains sont au labo-photo, d'autres rédigent un album, une lettre, deux enfants travaillent à un montage audio-visuel, à une peinture, quelques-uns réalisent une maquette, ou vont aider le fermier à ramasser son foin, ou tentent de restaurer les fossés d'irrigation du village, tirent notre journal...

Voilà pour le travail au village. Mais nous sommes à la montagne et nous avons décidé de partir tous les deux ou trois jours pour une excursion vers les sommets.

Beaucoup de fatigue, certes, mais de grandes joies aussi. La première sortie est une terrible révélation : c'est donc cela la montagne ! En effet, à gravir les pentes, chacun découvre la dure réalité des étendues immenses, du mal de jambes, de l'essoufflement ! Autre chose que la contemplation sereine depuis le village... Ces sorties sont l'occasion de vivre ensemble l'effort, de découvrir des sites, d'expliquer des notions géographiques, de s'intéresser aux plantes, aux arbres, aux roches, aux oiseaux... de recueillir les explications du moniteur garde du Parc National des Cévennes qui nous accompagne à plusieurs reprises et auquel s'attachent les enfants.

Mais j'anticipe car nous sommes là en plein cœur du séjour, et chacun aura pu constater que les premiers jours n'étaient pas aussi imprégnés de lyrisme !

Abandonnons l'examen détaillé des premières journées, et voyons comment a évolué le séjour.

## LE DEROULEMENT DU MOIS

Les premières journées sont donc remplies de jeux : il faut prendre possession du village et se saouler de cette liberté suscitée par le cadre et le mode de vie nouveaux.

Et cet état d'esprit se prolongera pendant quelques dix jours. L'ambiance générale n'est pas à l'activité d'emblée soutenue telle que nous l'avons vécue l'an passé à la mer.

D'ailleurs, à l'examen, il apparaît que le séjour s'est déroulé en trois temps.

Nous venons d'examiner en détail la première période : 1er-6 juin. Le deuxième moment correspond à la semaine suivante. Cette période dénote un développement de l'activité, liée à l'amélioration subite du temps, à la diversification des travaux, puis à la restructuration de notre espace de travail.

L'analyse que les adultes ont à ce moment porté sur le début du séjour les a conduits à plus d'exigence, à réagir face à une certaine laxité (c'est du moins vrai en ce qui me concerne).

### Les activités

Le 7 juin, l'amélioration subite du temps nous permet — enfin — d'effectuer notre première grande sortie : celle qui doit nous conduire au Mont Molière. Que la montée sera pénible ! Surtout lorsque nous aurons perdu le sentier et devront traverser les étendues de rochers et de genêts. Beaucoup ronchonnent ! Mais pas Huguette qui, d'habitude si hostile aux activités physiques, se révèle d'excellente humeur et prête à recommencer à la première occasion.

Par contre, au cours de la montée, d'autres enfants parlaient de «ne jamais recommencer une telle sortie», de «rentrer chez nous» !



La halte (randonnée du Pic Cassini).

Mais essoufflement et fatigue seront vite oubliés. Et le spectacle, là-haut, s'étendant sur toute la région sur des dizaines de kilomètres, en valait bien la peine !

C'est aussi le 7 juin qu'une équipe décide d'étudier les vipères enfermées dans leur bocal.

C'est le 8 juin qu'un groupe enquête à la ferme pour mettre au point le projet de maquette : Maryse, Patrice et Philippe interrogent le fermier. Alain, Jean-Marie et moi prenons les mesures de la ferme pour réaliser la maquette. Au retour, Maryse dit : «C'est bien des équipes comme ça ; on écoute bien et on ne pose pas plusieurs fois la même question.» Ce même jour — et serait-ce la prise de conscience que, dans ce village, nous sommes «chez nous» ? — Patrick et Didier P. se sont lancés dans le nettoyage du village. A la faucille, ils coupent ronces et mauvaises herbes. Une bonne occasion de jouer au tracteur ! En voilà d'autres qui les rejoignent en fin de matinée.

Le 9 juin, deuxième grande sortie : le pic Cassini (1 700 m). Une très belle journée. On s'est même livré une bataille de boules de neige, en plein mois de juin !

Le 10 juin se prépare le deuxième tournant du séjour : en ce dimanche après-midi ou chacun accuse un peu de fatigue, nous décidons (après que Josiane et moi en ayons discuté) de déménager notre matériel : décidément, ça ne va pas, on se disperse trop, il faut regrouper nos outils de travail, et nous choisissons de le faire à la maison des pierres où des locaux attenants le permettent. Mais la décision a été prise un peu vite. Quelques-uns seulement s'y donnent de bon cœur.

Ce soir-là, nous passerons une veillée chaleureuse chez le fermier qui se prête de bonne grâce à l'enregistrement et à la photographie.

Le 11 témoigne du nouveau climat qui s'installe progressivement : au cours de l'entretien du matin, nous décidons de **travailler toute la journée**, personne ne voulant sortir. Mais travailler toute la journée, ça n'empêche pas de se livrer à la chasse aux lézards : une équipe en a laissé échapper un de 25 cm de long, pour en attraper un autre un peu plus tard. «Il a la tête bleue, le ventre jaune, la queue marron. Le dos est vert tacheté de jaune. On l'a placé dans un garde-manger qu'on a réparé.»

Sur ce jour, je note : «Au cours de cette journée, Patrick, Didier P. et Francis ne font rien (mais est-ce bien sûr ? le bon vieux réflexe...). Les deux premiers suivront la motofaucheuse de M.R... une bonne partie de l'après-midi.

L'équipe de la ferme avance lentement.

La vipère : en bonne voie de réalisation. Les enfants abordent la mise au net...

Repas du soir très agité. On m'a chipé mon paquet de cigarettes que Bernard m'a rapporté. Cela excite pas mal les esprits...

Le soir, avec Josiane, nous constatons que le séjour ne nous a rien apporté d'enthousiasmant, jusqu'alors. Pourquoi ?... le site ?

les locaux ? l'âge des gosses ? la dégradation d'un climat ? la lassitude du travail ?...»

Nous esquissons là une approche des relations dans le groupe, thème que l'on peut illustrer de quelques exemples de cette seconde période.

## Les relations

A la date du 12 juin, les enfants notent : «*Nous avons mis au point des petits détails...*»

Voilà les «petits détails», que j'ai relevés de mon côté : «Le matin, travail en ateliers, après l'entretien au cours duquel je fais part de nombreuses consignes à propos du travail (montage sur le fermier, développement de diapos, texte à limographier — je propose des équipes qui se constituent aussitôt —, l'aménagement des fossés de drainage, l'organisation de la sortie de l'après-midi au barrage), de la vie matérielle (linge), des attitudes (je précise que je suis fatigué des plaisanteries à mon égard, car trop systématiques, d'autant que je suis peu enclin à les supporter étant donné le climat général du travail. Je demande qu'on soit plus calme au cours des repas, celui de la veille au soir ayant été fort bruyant).

Reprise de «pouvoir», et même légère culpabilisation des enfants... mais sans intention manipulatoire. J'étais «mûr» pour faire valoir mon point de vue et mes exigences.

Il est probable que cette intervention a participé à une évolution des relations dans le groupe : j'ai cessé d'être l'objet exclusif (ou presque) des plaisanteries de certains, ce que je comprenais volontiers, tout en finissant par considérer que cela devenait pesant. Le déconditionnement certes, mais pas à tout prix ! J'imposais une résistance à des relations faussement égalitaires, et les échanges n'en devinrent que plus sains, plus authentiques. Il est vrai aussi que, dans le groupe, certains maniaient l'humour avec habileté et même une certaine délicatesse, d'autres s'en emparant par mimétisme, mais chaussés de gros sabots...

Quelques jours avant cet incident, Huguette m'avait donné quelques soucis ; là encore, si l'on consulte le bilan des enfants, il n'en est pas question.

Un petit groupe décide de partir à la ferme (préparation de la maquette). Huguette, très décontractée, lit dans un coin de la cour de la maison. Pourquoi pas... Mais Huguette lit beaucoup, ces temps-ci. Elle semble s'isoler dans ce passe-temps. A l'arrivée au Pouget, elle était déjà plongée dans un «polar» de bas étage. Je ne lui dis rien, puisqu'elle achève son livre. Au retour de l'enquête, j'apprends qu'un différent l'a opposée à Maxime : Huguette n'a pas daigné réagir lorsqu'il lui a été proposé de démarrer le montage sur le paysan de Pailhères (conformément à la décision du matin). Je sens le rouge me monter au visage, mais je me contiens... Encore une de ces manifestations du caractère d'Huguette (si attachante et efficace en d'autres instants). Et il faut éviter de réagir brutalement au risque de la voir «rentrer dans sa coquille» (elle est en classe de perfectionnement pour ces seules difficultés de caractère).

A midi, au moment de passer à table, Huguette n'est pas là. On sonne à nouveau la cloche. Pas d'Huguette.

Maxime va la chercher. Je donne la consigne de ne pas souffler mot sur cette affaire, convaincu qu'Huguette boude...

Maxime revient, la devançant, et nous apprend qu'en réalité, elle déchiffrait la bande magnétique de Pailhères, casque sur la tête !

Autre exemple : Le 13 juin, je vais faire quelques courses avant neuf heures. A mon retour, Mme S... me signale du «chahut» bruyant aux toilettes. Elle cite Huguette (l'avenir m'apprendra qu'elle n'aime pas tellement Huguette). Rien de bien grave sans doute.

A l'entretien du matin, après que Maryse ait fait remarquer qu'on laissait la lumière allumée en plusieurs endroits, je parle de cet incident, citant (très maladroitement) Huguette. Celle-ci prend aussitôt un air fort pincé. Responsable de jour, elle semble abandonner son rôle au cours de l'entretien. Je la relaie. Elle se ressaisit...

Au cours de la première partie de la matinée, Huguette me présente une lettre à corriger qu'elle a écrite à l'instant à ses parents. Elle y écrit notamment : «je m'embête»... «Je me fais engueuler»... «Quand on rigole, on se fait engueuler»... PROVOCATION ! Mais je ne dis rien en réponse et lui laisse

envoyer cette lettre qui est la conséquence directe de ma remarque de l'entretien. Je lui précise simplement que j'écris à ses parents et je rédige ma lettre aussitôt, fort dépité. En fin d'après-midi, je demande pourtant à Huguette si elle a l'intention d'envoyer le contenu intégral de sa lettre. Rougissante, elle répond que non. Je brûle ma propre lettre devant elle.

Deux exemples qui renforcent ma conviction de la nécessaire confiance, pour l'un dans l'activité libre de l'enfant et les conflits entre camarades, pour l'autre dans le bon sens et l'honnêteté d'une gosse même «caractérielle» et dans les vertus de la réaction vraie de l'adulte.

## Résumé des causes d'un démarrage lent

C'est seulement après dix jours que le séjour prend son rythme de croisière.

L'altitude (800 m) n'est pas étrangère à ce phénomène, ces enfants de la plaine doivent s'y accoutumer ; le lieu, où l'on peut s'ébattre à loisir ; l'ambiance, celle de vacances prématurément survenues ; les conditions matérielles enfin : nous travaillons dans la partie haute du village, nous logeons en bas où certaines activités doivent avoir lieu, pour des raisons de confort et de sécurité ; ainsi, nous sommes conduits à nous disperser outre mesure, et l'ardeur au travail se manifesterait après que nous ayons décidé d'abandonner le haut du village et de nous installer à la «Maison des Pierres» et dans ses dépendances.

Mais, 9-10 jours, est-ce vraiment trop pour trouver un rythme que tout concourt à ralentir ou à perturber ?

Il y a aussi ce dépaysement et ce manque de contacts humains durement ressenti par les enfants. La montagne c'est immense... et vide. Il est certain que la comparaison avec la classe de mer, pour ceux qui ont connu cette expérience, accentue cette sensation d'isolement difficile à rompre. Or, chez l'enfant, bien des apprentissages passent par l'échange, la relation avec d'autres — adultes ou enfants — et ceci explique aussi ce trouble, ce déracinement, le démarrage relativement long.

Les quinze derniers jours seront par contre fort denses, l'activité fournie et volontaire, l'ardeur multipliée, l'ambiance au beau fixe et chargée d'humour. Mais j'ai choisi d'insister avant tout sur les premières journées, car c'est à travers l'examen des moments difficiles ou conflictuels qu'on peut cerner les pourquoi et comment d'une vie communautaire réussie.

## QUELQUES GRANDS MOMENTS

### Nos repas

Le journal de bord des enfants mentionne très souvent les menus du jour. Les repas sont en effet un des moments privilégiés de nos journées, à la fois pour ce qu'on y mange et pour ce qui s'y vit. Et les enfants le ressentent profondément.

Recenser les repas parmi nos «grands moments» du séjour va donc de soi. Tous réunis autour de la longue table, dans l'immense salle de la maison «des Pierres», avec cette grande et belle cheminée qui ajoute à la chaleur et à l'intimité du lieu, l'ambiance va bon train, et les échanges sont chargés d'amitié. En témoigner dans le détail serait bien difficile. Mais j'ai le souvenir de riches moments où les contacts vrais s'établissaient à travers le simple bavardage.

Enfin, pour les enfants, bien manger est crucial. Pour chacun, les repas copieux, variés et très bien préparés ponctuent avec bonheur les heures du séjour.

Ce sera seulement au cours de la dernière semaine qu'on pourra constater une diminution relative de l'appétit.

Petit détail financier : par enfant, le coût alimentaire moyen d'une journée s'élève pour ce séjour à 7,50 F.

### Liberté pour un lézard

Nous l'avons vu, les enfants ont capturé un lézard aux couleurs magnifiques et à la morsure redoutable : un berger cévenol nous a assuré que le lézard est le plus grand ami de l'homme en ces

montagnes, parce que tueur de serpents : lorsqu'ils saisissent une vipère dans leur gueule, ces grands lézards de Lozère ne la lâchent plus, mourant parfois sur place, avec leur captive.

Nous avons donc enfermé notre lézard dans un grand garde-manger remis à neuf.

Chaque jour, les enfants tentent de lui fournir de la nourriture. Les mouches ne manquent pas dans le village et, mortes ou vivantes, elles sont apportées au lézard prisonnier.

Mais notre reptile semble faire la grève de la faim, la prison lui pèse.

Trois jours passent, pendant lesquels une équipe observe à loisir la petite bête. Puis je fais part de mon inquiétude aux enfants : va-t-on laisser le reptile mourir dans sa cage ?

Nous décidons de le lâcher.

Mais auparavant, je le photographie une fois de plus sous tous les angles. Nous lui ouvrons la porte.

A notre grande surprise, il ne profite pas de l'aubaine, semblant refuser de nous fausser compagnie.

Au bout d'une demi-heure pourtant, lentement, comme à regret, il finit par sortir du garde-manger, et se dirige par étapes, nous jetant de furtifs regards, vers le mur de rocaille.

Cette longue attente, d'abord faite d'étonnement et de curiosité, se sera chez tous teintée d'émotion, petit à petit, au rythme des hésitations de la bestiole.

## Didier, dresseur de serpents

Nos deux vipères sont dans leur bocal : une petite aspic de quinze centimètres de long, et une péliade adulte aux dimensions respectables.

Les enfants les ont longtemps regardées avec crainte. Puis trois d'entre eux ont décidé de les étudier et de réaliser un album en les observant et en consultant les documents que nous avons apportés.

Un après-midi, nous sommes quelques-uns dans la grande salle à nous livrer à des activités calmes : correspondance, montage d'une bande magnétique, observation, dont celle des vipères.

C'est Didier qui poursuit, seul pour aujourd'hui, ce travail. Je suis assis à côté de lui, penché sur un travail quelconque. Lui observe et prend des notes.

Tout à coup, levant la tête, je le regarde machinalement, et, STUPEUR ! je découvre qu'il a ouvert le bocal et que, le nez dedans, il regarde du plus près qu'il peut !

Inutile de décrire les frissons qui m'ont alors parcouru le dos, et la réaction que j'ai eue...

## Une leçon de savoir-vivre

Ce dimanche-là, nous avons prévu d'effectuer la grande sortie du sentier des Bouzèdes, une longue marche qui comprend une rude dénivellation de 900 mètres (parcourue en deux heures).

Au belvédère, la vue qui doit s'étendre jusqu'aux Alpes et la Méditerranée nous est ravie par la brume.

Nous continuons notre marche et atteignons le torrent niché dans un vallon herbeux et fleuri, près d'un hameau.

Nous restons là une grande heure, à profiter du spectacle et de l'eau.

Les enfants sautent de roches en roches, s'aspergent, s'emparent de grosses pierres pour mieux s'éclabousser.

Ils redoublent d'ardeur et semblent ne pas se lasser.

Arrive alors un brave homme, la cruche à la main, qui traverse le torrent à gué, l'air mécontent.

Je l'aperçois tout à coup qui semble sermoner les enfants. Je m'approche. Il leur reproche d'avoir détruit la « passerelle » (une simple planche posée sur les rochers) qu'il utilise habituellement, et d'avoir cassé la tuile en forme de fontaine pour guider l'eau de la source qui rejoint celle du cours d'eau.

Nous nous penchons dans l'herbe et apercevons, effectivement, la tuile ronde fraîchement brisée. Chacun se regarde, penaud ; la joie cesse brusquement, je prononce quelques mots d'excuse... L'homme parti, nous quittons le lieu redevenu calme. Chacun a compris — un peu tard — qu'ici aussi vivent des gens et qu'il convient de respecter nature et habitat, sans esprit de conquête...



Au torrent (une leçon de savoir-vivre).

## Une sévère bataille

Encore une histoire de torrent. Juste revanche de la « triste » aventure que je viens de relater.

Nous partons de bon matin pour le Roc des Echelles, en compagnie de M. Oziol, le moniteur-garde. Vers midi, après le déjeuner pique-nique, les garçons vont escalader les impressionnants chaos granitiques en forme d'immenses dolmens, au sommet.

Au cours de la descente, nous perdons deux garçons qui rejoindront seuls le village. De ce fait, ils ne profiteront pas de la bonne partie qui nous attend. Nous venons d'observer un busard à l'affût d'un mulot, lorsque nous débouchons sur une petite mare d'eau claire, alimentée par le petit torrent que nous suivons depuis un quart d'heure. On s'arrête pour boire, il fait si chaud.

Deux enfants remplissent les gourdes, par prévoyance, mais leur contenu sert aussitôt à arroser les camarades qui se désaltèrent.

En quelques instants, nous sommes tous lancés dans une furieuse bataille d'eau, dont l'enjeu est la conquête des deux gourdes, armes symboliques. Mes appréhensions du début — liées à la fraîcheur de l'eau — s'envolent quand mon tour vient d'être aspergé, et nous passons là une folle demi-heure qui restera longtemps gravée dans les mémoires !

## Flirt interdit !

Une communauté mixte d'enfants dont plusieurs ont entre treize et quinze ans, ne peut pas vivre plusieurs semaines sans que s'opèrent des tentatives de rapprochement entre garçons et filles.

A deux ou trois reprises, au cours du mois, les moments de détente au dortoir ou dans la prairie ont été l'occasion de jeux, mais aussi de flirts innocents, c'est évident.

Le 27 juin, nous « rangeons » le village : nous nettoyons les pièces que nous avons occupées, ramassons les papiers, coupons l'herbe, déménageons les lits, etc.

En cours de matinée, je me rends en ville pour régler quelques factures. A mon retour, je me trouve face à face avec Mme S... qui lève les bras au ciel, l'air affolé et m'explique horrifiée qu'elle a surpris Huguette et Patrice, au premier étage où ils nettoyaient, s'embrassant sur la bouche ! SCANDALE !

La pauvre Huguette s'est faite insulter ou presque, et je m'empresse de calmer Mme S... et d'aller à la recherche de la « coupable » (qui lave du linge) pour la rassurer et dédramatiser la situation.

Le séjour se termine, il en est grand temps pour la qualité des relations entre Mme S... et Huguette !

## LES TRAVAUX ET ACTIVITES DU SEJOUR

Le séjour ayant lieu pendant tout le mois de juin, il était indispensable de réaliser ce qui pouvait l'être **au cours** du séjour. En effet, aucune exploitation ne pourrait se faire à son issue. De toute façon, chercher à mettre « en conserve » les informations pour les utiliser après coup me paraît inefficace et irréaliste avec de jeunes enfants, a fortiori s'ils sont déficients. Nous avons donc travaillé pour ramener avec nous notre moisson de témoignages.

**Nos activités nature :** Randonnée au Mont Molière (panorama sur la région), au Pic Cassini, au barrage de Villefort, au sentier des Bouzèdes, au Roc de Chadelas, au Roc des Echelles. Nous avons visité le village moyennâgeux de la Garde-Guerin et la grotte de la Cocalière. Chaque excursion apporte une connaissance supplémentaire du milieu : les gorges, le causse, le granit et le schiste, la naissance du torrent, les rapaces, etc.

**Et leurs conséquences :** Plusieurs albums ont été réalisés : La Garde Guérin, la vipère, le lézard, la ferme de Villefort (où nous nous fournissions le lait). Une équipe a monté une magnifique maquette de la ferme, après en avoir réalisé le plan.

Quatre montages audio-visuels ont été menés à terme (représentant une heure et quart de projection) : la vie de fermier cévenol, Pailhères, le barrage de Villefort, l'histoire du Pouget.

La réalisation d'un modeste journal a surtout permis la liaison régulière avec les familles.

Pour conclure, je retiendrai trois données essentielles à la suite de cette expérience :

1. Dans le cadre d'un séjour de montagne avec de jeunes enfants, il est indispensable de tenir compte du temps d'acclimatation à l'altitude, l'isolement même relatif, aux conditions matérielles rencontrées.

On évitera ainsi le désappointement et le pessimisme momentané dont nous avons été victimes au début du séjour.

2. La santé : le séjour s'est révélé bénéfique pour tous les enfants. J'ai souvent été frappé par leurs facultés de récupération. Les miennes, moins brillantes, m'ont valu de traîner en queue de peloton lors de notre dernière randonnée !

Un enfant semble avoir plus particulièrement bénéficié de cette classe-nature : Didier, que je connais depuis six ans, était jusqu'alors un enfant très anémié, le teint pâle, apathique.

Alors qu'à chaque rentrée scolaire il présentait toujours une mine malade et une grande indolence, la rentrée 73 l'a révélé métamorphosé, les joues colorées, le regard clair et qui plus est, actif.

Toujours malade l'hiver, il ne l'a pas été cette année-là.

Deux ans après, il a subitement grandi, et je suis prêt à parier que ce séjour a quelque chose à voir avec ces changements successifs. (Chacun sait que les anémiques bénéficient généralement d'un séjour en altitude, lequel est propice au développement du nombre de globules rouges dans le sang. De retour en plaine, il arrive fréquemment que le taux d'hématies reste celui que le séjour a engendré).

3. Pour le lieu d'implantation qu'était le Pouget, village désert et assez isolé, les conditions d'acclimatation en montagne étaient plus complexes qu'en d'autres lieux.

Malgré cela, l'expérience n'en aura été que plus radicalement passionnante à travers sa nouveauté, et plus insolite.

A ma connaissance, c'est la première fois qu'un séjour d'enfants **d'école élémentaire** (âgés de 9 à 15 ans) était organisé dans ces conditions d'apparence rustiques.

Mais la réussite du séjour est suffisamment probante pour que ce type d'hébergement se multiplie, pour que s'assouplissent les contraintes qui régissent l'accueil des classes transplantées, afin qu'elles soient vécues **comme de véritables moments de vie communautaire GLOBALE.**

---

## CHRONIQUE DE LA SEGREGATION

Dans le C.E.S. de B... un élève se fait prendre à chahuter dans les rangs... Que peut-on d'ailleurs faire d'autre quand on vient de rester trois heures assis à écouter ? Il se voit appliquer, sans procès, la peine habituelle : une punition à faire signer par le directeur. Le malheureux élève de sixième (de transition) sait très bien la suite de l'histoire : quand il présente son pensum, il est vert de trouille. Le directeur, comme d'ordinaire, authentifie sa signature par une baffe à l'impétrant, qui pisse dans sa culotte.

Rapportant cette anecdote le digne fonctionnaire ajoute : *« Vous vous rendez compte ! un enfant de douze ans ! il est caractériel cet enfant-là ! Je ne vois pas ce qu'il a à faire dans mon établissement ! »*

Lu dans le dossier d'un enfant de cours préparatoire, sur la fiche de renseignements scolaires : *« Manque de compréhension à l'égard de la maîtresse. »*

Evidemment ce chérubin était en échec scolaire, et il était fortement question de le verser dans la classe de perfectionnement. Peut-être qu'alors l'enfant comprendrait mieux sa maîtresse !

Au C.E.G. de M... entièrement « construit » en bâtiments préfabriqués, les classes de transition, pratiques et « spéciales » sont séparées des autres par une route.

Deux élèves discutent dans la cour : *« Les normaux m'ont bousculé au réf ! »* A la question : *« qui sont les normaux ? »*, il est répondu : *« Ceux de l'autre côté de la route. Ils nous appellent les anormaux, alors nous on les appelle les normaux ! »*

Rassurez-vous, l'égalité des chances est sauvée, ils sont, normaux ou anormaux, aussi tassés dans les cars vétustes du ramassage dit scolaire, et ils mangent, à des services différents, dans le même réfectoire.

La ségrégation vit grâce à la complicité des témoins silencieux.

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

# A propos des conférences d'élèves

## Réponse à Michel PERROT (Educateur n° 1 du 10-9-75)

Depuis plus de deux mois maintenant, le n° 1 de *L'Educateur* du 10-9-75 est ouvert à la page 15. Tu vois pourquoi ?

D'abord parce que j'ai lu ton article avec intérêt, étant moi aussi très perplexe devant «l'éveil» comme le disent les fabricants de programmes-réformes-bouleversements-poudre aux yeux qui donnent un peu le tournis.

Tu termines en disant : «*Qui peut m'aider ?*» Pas moi, sans doute, et pourtant je t'écris, pensant que toutes remarques, réactions font rebondir un problème et avancer les choses.

Bien sûr, je ne te connais pas, et, si ma lettre te hérisse, surtout n'y vois pas la moindre intention de blesser mais simplement ma maladresse à m'exprimer ou mon sens de la pédagogie émoussé par les années. J'ai débuté en 1954.

Depuis une dizaine d'années j'ai des C.M.1-C.M.2. Te situes-tu à ce même niveau ? Tes élèves ont-ils pratiqué la technique «conférence» dans les cours précédents ?

1. J'admire déjà que les élèves qui, chez toi, choisissent un sujet, fournissent l'effort maximum...

2. **Ceux qui écoutent ?** On retrouve ici le problème de toute communication. On n'entend ou/et comprend que ce qui touche vraiment.

Certains camarades, comme moi-même, laissons parfois la possibilité à ceux qui le désirent de faire un travail personnel pendant qu'une équipe s'exprime. Chez nous quelques-uns composeront à l'imprimerie ; dessineront sur leur bloc ; prépareront ou feront une lettre... Un seul impératif : pas de bruit. Les «occupés ailleurs» ne sont d'ailleurs pas isolés, inattentifs. J'en ai entendu poser des questions ou apporter des compléments d'informations ni plus bêtes, ni meilleurs que ceux des «auditeurs purs». Bien sûr, rien de systématique. Si le sujet passionne, on lâche simplement l'ouvrage entrepris et on devient tout ouïe.

3. Tu sembles gêné parce que le français prend le pas sur l'éveil ?

Moi je ne suis sans doute pas assez scientifique pour ainsi sérier les choses.

D'accord, la conférence sur un animal, une région, un point d'histoire... nécessite l'utilisation de la langue mais aussi, et selon le sujet, du dessin, du croquis, de la mathématique...

En utilisant le français ne précise-t-on pas le thème éveil choisi ? N'a-t-on pas besoin du mot juste pour désigner, approfondir toute notion ?

Et puis pourquoi et comment vouloir mesurer le pourcentage français ? Tout n'est-il pas ou ne devrait-il pas être en tout ? (Je parle des séquences scolaires.)

4. Les questions des auditeurs : Nombreuses ? Bravo pour ta classe ! Chez moi c'est sec, sec, sec.

De peu de valeur ? Pour qui ? Le maître ? Le groupe-classe ? Le gosse qui la prononce ?

Personnellement, je crois que, peu à peu, puisqu'ils posent beaucoup de questions, ils sauront trier le bon grain de l'ivraie et s'expliquer ; peut-être cela pourrait-il donner lieu à une réunion-discussion de coopérative, ils découvriraient ensemble les questions qui s'avèrent inutiles, superflues ou essentielles à partir d'exemples de conférences précises.

Mais ces questions sont-elles posées en cours de conférence ou bien à la fin ? Chez moi, vue la non-abondance, je ne le fais pas cette année, mais j'ai utilisé dans le passé :

Aucune question pendant la conférence. A mesure chacun notait ses questions sur une feuille. A la fin, tour d'horizon. Souvent, si le sujet avait été bien débroussaillé par l'équipe présentatrice, les questions avaient eu leur réponse à mesure de la conférence et ainsi on en posait moins à la fin.

5. Les questions entraînent des discussions :

Si la réponse est facile, courte, elle est immédiate.

Si la réponse nécessite temps, recherches, réflexion... je note et demande au questionneur (lui doit être intéressé) de prendre une équipe ou de travailler seul pour pousser plus avant. A charge à moi de laisser un autre jour un temps de présentation-communication à la classe.

Voilà, en vrac, ce que j'ai pensé à la suite de ton article.

En souhaitant que beaucoup de ton groupe de l'Ain ou d'ailleurs aient pu t'apporter leur aide.

## DES MOMENTS PRIVILEGIÉS ?

### DES MOMENTS PRIVILEGIÉS ?



par  
MARIE-HELENE MAUDRIN  
avec la collaboration de  
FRANCOISE GOSSELIN  
FRANCOISE RIGAUD  
MARIE-CLAIRE PENICHOU

VERS UNE PEDAGOGIE SENSIBLE A L'ECOLE MATERNELLE

Vers une éducation sensible  
à l'école maternelle

par Marie-Hélène MAUDRIN  
et F. GOSSELIN  
M.-C. PENICHON  
F. RIGAUD

*La société est répressive.*

*L'école, dans la vie d'un individu est le premier — et le plus important — élément de cette répression.*

*Oui ?*

*Pourtant, tout au long des 64 pages de ce dossier B.T.R. établi par Marie-Hélène Maudrin et ses camarades, ce ne sont pas des esclaves, ni des prisonniers, ni des infirmes, ni des mutilés mentaux, ni des béni-oui-oui, ni des marionnettes, ni des numéros matricules anonymes, ni des «veaux» que nous voyons agir et se développer dans le cadre de «la classe Freinet» (des ateliers, la création d'objets vrais, la cuisine, la salle d'évolutions, l'imprimerie, l'expression graphique, la salle de repos, le jardin...)*

*Nous découvrons au contraire des enfants autonomes, ou le devenant, maîtres de leurs désirs, de leur agressivité, de leurs instincts, des enfants se civilisant et qui adoptent, érigent, édictent des lois... des règles de conduite, des techniques de vie !*

*Des lois ? Non pas de celles qui naissent uniquement de «comportements sans humanité ou scientifiés» ; ni de celles issues de réflexes conditionnés par une autre loi déiste ou «sociale» : ce sont des lois qui protègent les activités, les créations (vraies), le travail : des lois de travailleurs !*

*Des lois pour une société pas si mal fichue que ça, où l'homme trouve sa place ! Une société qui construit elle-même ses lois au sein de sa libre activité — même dans le cadre scolaire des règlements scolaires acceptés à la limite du possible... — et dans la perspective de protéger son efficacité et son bien-être : afin de «chercher à réaliser ses désirs» (p. 46), «pour savoir faire des concessions afin d'avoir le plaisir de vivre ensemble» (p. 60).*

*C'est là un des objets essentiels que s'assigne la pédagogie Freinet, pédagogie sensible à l'école maternelle plus encore et plus avant que partout ailleurs.*

B.T.R.

B.T.R. est un supplément à *L'Éducateur*. Il paraît 10 numéros par an de 40 pages pour 52 F aux P.E.M.F., C.C.P. Marseille 1145-30. On peut se procurer tous les numéros parus à la C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes Cedex.

# LA PEDAGOGIE FREINET VINGT-QUATRE HEURES SUR VINGT-QUATRE

Christian POSLANIEC

— *Réformiste ! Pédago...* (suffixe en isme sous-entendu).  
— *Ho ! Doucement Mōssieur le gōchiste ! A ce débat-là, on s'y laisse plus prendre. Tu parles qu'on a l'habitude, depuis le temps qu'on fait des trucs dans les classes alors que d'autres font des discours après la classe ! Alors résumons. Réformiste ? Freinet fut sans doute l'un des premiers, en France, à dénoncer l'école comme appareil d'Etat, dans les années 30 : « Nous ne devons pas sacrifier davantage à un régime d'exploitation pour lequel l'enseignement du premier degré n'est qu'un pré-apprentissage des formes modernes de travail capitaliste (...) » En outre, non seulement on n'a jamais dit ou pensé que la société serait transformée par l'école mais déjà, Freinet, en 1930 écrivait : « Tant que les causes de cette infériorité d'une classe n'auront pas disparu — et elles ne peuvent ni disparaître ni s'atténuer en régime capitaliste quelles que soient les initiatives humanitaires qui voudraient y pallier — l'école nouvelle populaire sera toujours impossible... »*

— *Pédago ! Qu'est-ce que ça veut dire ? Après l'école, on milite aussi, du moins la plupart d'entre nous.*

— *C'est quoi militer ?*

— *Ben, aller en réunion, discuter, rédiger des tracts, intervenir pour soutenir les actions ouvrières, organiser des comités de lutte, etc.*

— *C'est drôle ! Dans vos classes, vous refusez de remplacer le discours réactionnaire traditionnel par un discours révolutionnaire mais, après la classe, vous retrouvez surtout les mots... rien que les mots !*

Et c'est là que le débat commence entre nous « militants », tant bien que mal, d'une pédagogie Freinet que nous nous refusons à définir comme un dogme, d'une façon close, et dont nous disons tous, cependant, ne pratiquer qu'une infime fraction...

## LA PEDAGOGIE FREINET, EST-CE UNE TECHNIQUE OU UNE TECHNIQUE DE VIE ?

Est-ce qu'avec les adultes on a les mêmes relations de respect, d'écoute, de confiance, de compréhension qu'avec les enfants ? Cela signifierait qu'on a abandonné toute attitude hiérarchique : on ne respecte pas un uniforme, une casquette galonnée, mais un individu nu. Et là, double conséquence : d'une part, on n'utilise plus nos détroques sociales — aussi bien coupées soient-elles ! — pour faire pression sur autrui ; d'autre part, on ne respecte ni inspecteur, ni préfet — ni dieu ni maître, me souffle je ne sais qui ! —, et on se comporte avec eux comme avec n'importe qui ! Le difficile, c'est de pratiquer ça naturellement, sans ostentation !

Pareille attitude commence au seuil des cuisines. Les tâches ménagères (faire les courses, inventer les menus, faire la bouffe, le ménage, s'occuper des enfants, faire la lessive, le repassage, le ravaudage...) sont-elles réparties coopérativement ? Les enfants, s'ils y participent, le font-ils par contrainte ou parce qu'ils se sentent responsables au même titre que les adultes ? D'ailleurs, ont-ils droit à la parole autant que les élèves ? Se refuse-t-on l'abus de pouvoir ?

La famille est-elle un lieu privé s'opposant à un lieu public ?

Et comment réagit-on, sollicités par les tentations de promotion sociale ? Quand ça nous titille, où est-ce qu'on se gratte ? Au portefeuille ou à la boutonnière ? Sommes-nous capables d'abandonner toute attitude de concurrence, d'affrontement, de compétition, vis-à-vis des autres ?

J'ai besoin des autres, besoin d'avoir des relations affectives avec les autres, sinon je dépéris (cf. *La biologie de la solitude* dans *La Recherche* d'avril 75).

Je rêve d'un monde où personne ne se choquerait que je m'occupe d'un gosse, dans la rue, comme je m'occupe du « mien » ; d'une langue où, pour parler de ses proches, on pourrait éviter le possessif : MA femme, MON mari ; d'une vie sociale où se mettre à parler au voisin de train ne serait pas considéré comme une provocation, ni comme une façon de combler un temps mort ; d'un mode de relation où l'évidence de la tendresse ou du désir ne devrait pas passer par des stéréotypes, des banalités, des détours, ni par des couloirs rigides spécifiés : « comportement de l'homme », « comportement de la femme ». D'une société où chacun refuserait, tout simplement, ensemble, de mener à bien les tâches ou les réformettes imposées par la classe au pouvoir pour maintenir le système capitaliste. D'un monde où **haut** et **bas** ne serviraient qu'à désigner des accidents de terrain !

Dois-je condamner d'emblée ma propre génération en projetant l'espoir sur un peuple futur que mon grignotement éducatif aura rendu apte à ça ? Sujet académique pour concours d'entrée à l'école normale (session 1975) : « L'éducation dont on rêve est celle qu'on n'a pas eue. » Commentez et discutez.

La pédagogie Freinet vingt-quatre heures sur vingt-quatre implique aussi qu'on ne se sacrifie pas, soi, à autrui. On n'est pas simplement à l'écoute des autres, on exige, on doit exiger, que d'autres soient à l'écoute, pour soi. L'implication est réciproque... ça évite de disserter sur les dangers moraux qu'on fait courir aux autres quand les vilains démons qu'on cache sous nos fronts se livrent aux yeux d'autrui !

La pédagogie Freinet vingt-quatre heures sur vingt-quatre, c'est une attitude révolutionnaire au niveau du vécu et non plus du discours. C'est une façon d'unir, dans une pratique quotidienne matérialiste les antagonismes formels entre révolution politico-économique et révolution idéologique, une façon de court-circuiter les deux affirmations idéalistes :

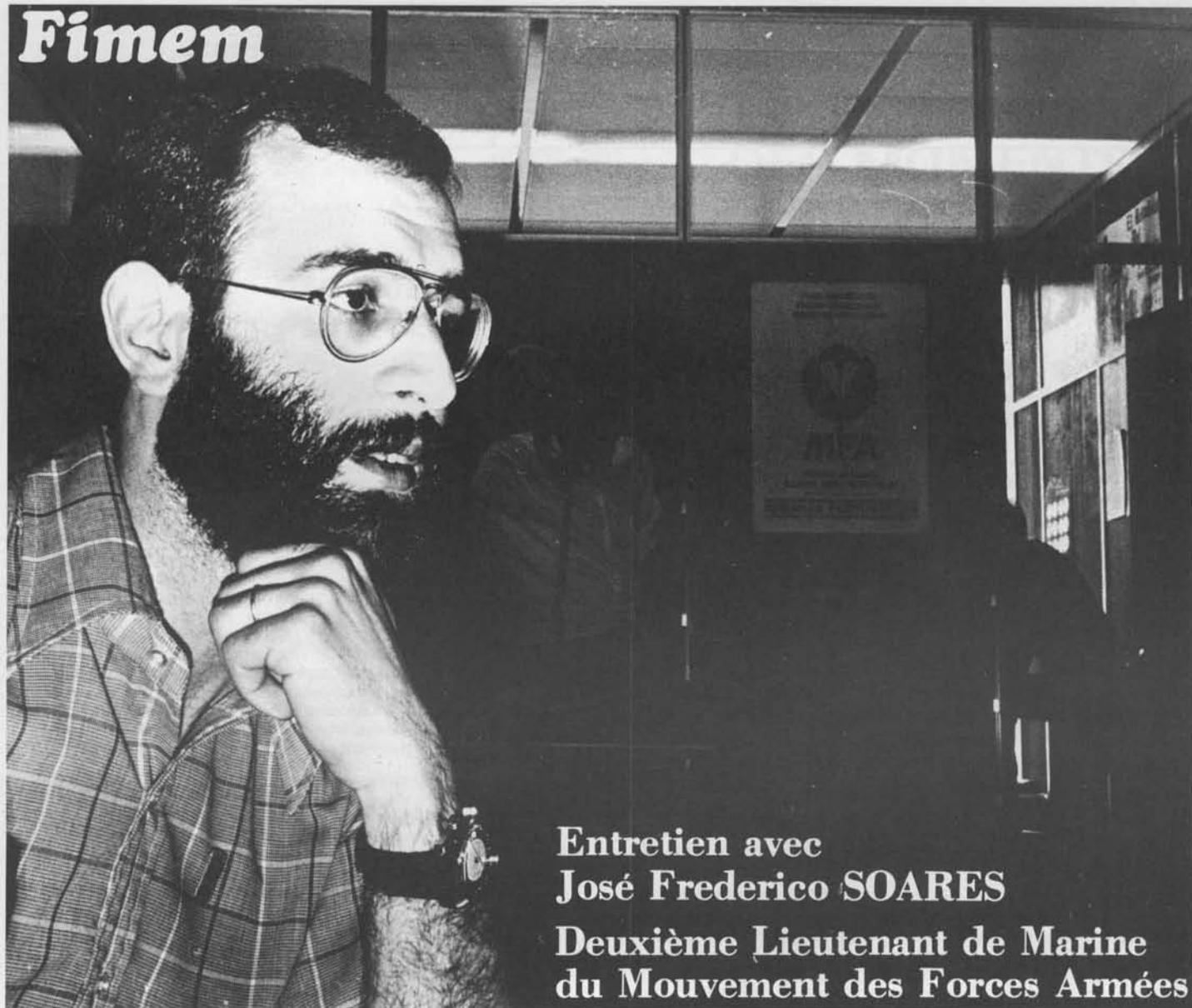
— *Faisons d'abord la révolution* (sous-entendu : renversons le pouvoir central) *et les mentalités changeront APRES !*

— *Il faut d'abord changer les mentalités par l'éducation* (ici, discours exaltant l'école publique pour tous), *APRES, le pouvoir central tombera de lui-même !*

O discours manichéistes du bien et du mal, de l'avant et de l'après, du haut et du bas !

La pédagogie Freinet vingt-quatre heures sur vingt-quatre, c'est la révolution quotidienne, sans douleur, qui remet en question, fait se remettre en question, transgresse, renverse, combat, chaque jour, imperceptiblement, niant le mythe du Grand Soir qui permet de rejeter tout ça aux lendemains qui chanteront, refusant ainsi qu'on s'endorme dans son confort moral bourré de convictions, de certitudes et de bonne conscience, pour se réveiller de temps en temps, en 36, en 68, quand les événements extérieurs vous bottent tellement l'imaginaire que vous dégringolez d'un seul coup, à grand mal, les trois étages accumulés au pied de votre immobilisme.

Alors, on s'y met ?



Entretien avec  
**José Frederico SOARES**  
Deuxième Lieutenant de Marine  
du Mouvement des Forces Armées

## LA DYNAMISATION CULTURELLE AU PORTUGAL

R. UEBERSCHLAG

Beaucoup de lecteurs de *L'Éducateur* risquent d'être indisposés à la lecture des lignes qui vont suivre car ils ne peuvent imaginer une armée qui serait autre chose qu'une force de répression. Pourtant assimiler la situation portugaise à des souvenirs français serait une erreur et une injustice. L'armée portugaise est une armée POPULAIRE et libératrice comme le rappelle Jacques Fauvet dans *Le Monde* du 1er juillet : «*Au Portugal, la légitimité est révolutionnaire et c'est l'armée, en tous cas, le M.F.A. qui la détient. Ce ne sont pas les partis politiques qui ont fait la révolution du 25 avril. S'il y a eu des élections, les partis eux-mêmes ont accepté à l'avance d'en voir limiter les effets tant pour le gouvernement que pour la Constitution.*» Le M.F.A. est actuellement le seul dénominateur commun entre les courants populaires répartis entre les différents partis et sans lui le Portugal deviendrait vite ingouvernable.

La prise du pouvoir par l'armée dans de nombreux pays africains ou sud-américains est un phénomène qui ne peut qu'inquiéter des démocrates occidentaux. D'une part, l'armée a toujours été synonyme d'obéissance stricte, de hiérarchie rigide et, de ce fait, sa mentalité est souvent à l'opposé de l'esprit critique et égalitaire d'une vie sociale démocratique. D'autre part, elle recrute généralement ses cadres dans la bourgeoisie conservatrice sinon réactionnaire. Enfin, lorsque l'armée se mêle de jouer un rôle social, lorsqu'elle «pacifie», instruit, organise la vie civile, des souvenirs bien français nous reviennent en mémoire : l'Indochine, l'Algérie, les anciennes colonies d'Afrique.

*Pour la première fois dans l'histoire de l'Europe, une armée se consacre en priorité à l'éducation d'un peuple ; alphabétiser, conscientiser, préparer l'adhésion et la participation à la vie politique en attendant qu'assemblées de quartier, syndicats et partis prennent le relais. Une armée qui n'est au service d'aucun homme fort, d'aucun parti. Entreprise difficile. Impossible ?*

J.F.S. — Nous avons déjà l'idée d'une dynamisation culturelle dès le 25 avril 1974 mais elle n'a été réalisable qu'à partir du 28 septembre. On ne l'a pas déclenchée avec un souci de planification rigoureux mais à partir d'un schéma qu'on corrigeait au fur et à mesure de l'expérience. A notre connaissance c'était la première fois qu'on faisait une chose semblable en Europe et nous ne disposons pas de modèle dont nous aurions pu nous inspirer. Il y a eu ailleurs des campagnes de conscientisation, d'explication, mais jamais à travers des forces armées. Tous les effectifs militaires participent, ici, à cette campagne. C'est une mission prioritaire. Fin novembre, début décembre nous avons assisté à une expérience très intéressante. Une école militaire a transformé ses exercices de concours de sortie qui jusqu'alors étaient de nature militaire, en campagne de dynamisation. Pendant quinze jours, ils ont fait cela intensément. Ils se sont divisés en cinq équipes qui ont couvert tout un district et cela a donné d'excellents résultats du point de vue du développement de la conscience politique et du point de vue de la dynamisation en général. Nous avons voulu profiter de cette expérience qui a prouvé qu'une campagne intense est plus profitable que des essais isolés. Habituellement, l'armée qui a aussi ses tâches propres, consacre ses week-ends à la dynamisation mais dorénavant nous soutiendrons ces week-ends par une action, en cours de semaine, si cela s'avère utile.

## Pourquoi prendre appui sur les associations culturelles ?

Mais il serait peut-être bon que je vous définisse avec précision en quoi consiste la dynamisation culturelle. Au début, notre préoccupation majeure était de faire de l'élucidation politique, c'est-à-dire expliquer quel était le programme du M.F.A., faire connaître aux gens les intentions des militaires, rappeler ce qui s'était passé le 25 avril parce que dans les régions les plus éloignées, il n'y a pas d'information régulière, pas de télé, pas de journaux, et de nombreux analphabètes. Notre idée était de faire cet éclaircissement politique à travers une dynamisation culturelle prenant la forme de l'alphabétisation et de l'animation culturelle. Nous croyons qu'à travers les associations culturelles (sport, théâtre, conférences, folklore) on pourrait dynamiser tout un peuple pour la vie politique. Il faut savoir que sous Salazar et Caetano, les associations culturelles constituaient une forme de camouflage de l'opposition politique. C'était des pôles de résistance au fascisme. Au sein d'une association culturelle il était possible d'organiser des réunions, des meetings, des discussions politiques, non sans risques d'ailleurs, car leurs animateurs étaient fréquemment intimidés par des emprisonnements de courte ou moyenne durée. Mais ces associations culturelles étaient un cadre, constituaient officiellement un secteur légal qui effrayait moins la population que la clandestinité. Le régime fasciste avait néanmoins réussi à en interdire beaucoup et à en décimer un grand nombre. Grâce à la campagne de dynamisation culturelle les ciné-clubs, les groupes de théâtre amateurs, les cercles de débats ont repris vie.

Pourtant ce que la population nous demandait, c'était d'abord une aide pour faire face à leurs difficultés économiques et matérielles, surtout dans les régions vidées par l'émigration des hommes et où ne vivaient plus que des vieillards, des femmes et des enfants.

R.U. — *Pourriez-vous nous décrire, dans le détail, une de ces opérations de dynamisation ?*

J.F.S. — Nous avons vite compris que la parole avait de l'importance si elle venait en prolongement de l'aide à la résolution des problèmes concrets. La construction d'un bout de route, l'installation de l'eau courante, de l'électricité étaient le souci primordial des populations visitées qui souhaitaient cesser d'être « au bout du monde ». Comment les aider sans les

« assister » ? Le passage de l'élucidation à l'action civique a été pour nous un « saut qualitatif » dans notre entreprise.

En plusieurs endroits nous avons ainsi construit des routes pour des villages totalement coupés de la circulation. Dans d'autres, il n'y avait pas d'assistance médicale. Nous y avons installé un médecin militaire pourvu d'une jeep pour y faire de la médecine itinérante. On va commencer aussi l'alphabétisation. Nous aidons au démarrage des actions culturelles en donnant à un groupe théâtral en formation ou à un chanteur, une possibilité d'organiser un spectacle, en leur fournissant des instruments de travail. Quand il n'y a pas de moyens culturels sur place nous apportons des films et des diapositives.

En réalité, cette dynamisation se fait en deux sens car les militaires qui prennent partie à cette campagne ne sont plus comme ils étaient auparavant. Ça leur ouvre les yeux, ça leur donne des perspectives politiques. Dans la région de Sao Pedro du Sul près de Viseu, c'est là que nous avons réussi le mieux jusqu'à maintenant.

R.U. — *Quelle est la composition de ces équipes de dynamisation ?*

J.F.S. — Nous y allons à 11 ou 14 en Jeep. Nous cherchons d'abord le village le plus éloigné du secteur qui est généralement celui qui a les plus mauvaises conditions d'existence. En arrivant à X... nous avons par exemple examiné qu'il n'y avait ni route, ni eau, ni électricité et un unique téléphone. De l'arrêt d'autobus le plus proche, il y a deux heures de marche à pied. On cause de façon informelle : tous les problèmes apparaissent au cours d'une réunion du village. Les conditions de vie étaient si mauvaises que nous avons jugé important de les faire connaître au reste du pays et nous sommes revenus la semaine suivante avec une équipe de journalistes de la presse écrite et de la télévision. Nous avons constaté que le problème principal était celui de la route d'accès car tous les autres problèmes trouvaient une partie de leur solution dans l'établissement de cette route. Nous sommes revenus pour leur projeter l'émission de télévision qu'ils ne pouvaient recevoir faute de courant électrique. Ils se sont sentis ainsi reliés à la communauté nationale, ils ont vu que l'armée leur apportait une perspective de participation politique ouverte. Toute la dynamisation culturelle est déjà résumée dans cette opération. Les forces armées ont construit la route. Quand elle sera terminée, le village pourra vendre ses produits au marché alors que ses habitants vivaient jusqu'alors sur une base d'échanges. L'électricité, l'assistance médicale, l'amélioration de l'habitat suivront.

## Se substituer au gouvernement ?

R.U. — *Les actions d'ordre civique ne se substituent-elles pas à ce qui devrait être l'initiative du pouvoir politique, du gouvernement ?*

J.F.S. — Oui, mais notre gouvernement est dans une position difficile parce que la machine de l'administration est bloquée, trop bureaucratifiée. Le gouvernement qui l'a précédé avant le 25 avril avait une machine bureaucratique géante mais ce n'était pas pour résoudre les problèmes, c'était pour contrôler la vie politique nationale. Actuellement, l'administration est en mesure de faire ce que nous avons entrepris à titre transitoire. Il fallait une force de déblocage. Nous avons joué ce rôle-là.

R.U. — *On vous reproche parfois de substituer votre action militante à celle des partis. Les militants des partis de gauche n'auraient-ils pas pu entreprendre ces tâches ?*

J.F.S. — Nous n'avons pas voulu nous substituer aux partis, mais au contraire, faciliter l'activité de ceux-ci en leur permettant de se consacrer entièrement à leur organisation propre et à la préparation des élections. Notre intervention était une action civique nationale, sans liaison avec un parti politique mais facilitant l'extension des partis par une campagne de conscientisation. Notre rôle a été d'encourager toutes les initiatives dans une perspective unitaire. Nous commençons et nous espérons que l'administration suivra. Nous considérons que toutes les administrations doivent ainsi être amenées à se mettre au service du public. Nous démarrons des activités mais c'est à la population, au sein d'organismes unitaires, de les continuer parce que c'est eux qui sont concernés. Nous apportons ainsi notre aide à ceux qui luttent pour les intérêts de la classe laborieuse.

R.U. — *N'y a-t-il pas eu un choc de mentalités, un divorce de langage entre les membres du M.F.A. et ces populations traditionnelles de l'arrière-pays ? Comment avez-vous réussi à vous faire accepter ?*

J.F.S. — Nous faisons un effort pour ne pas incommoder les gens que nous visitons par des parti-pris culturels, politiques, religieux ou par l'emploi d'un langage dépourvu de simplicité. Ce sont des principes généraux qui sont définis dans cette campagne et tous ceux qui sont envoyés pour faire ce travail ont une conscience profonde de cette situation et nous n'avons pas jusqu'à présent, vérifié de difficultés de ce genre. Il ne faut pas oublier qu'actuellement notre armée est constituée en majorité de jeunes gens issus de la classe des travailleurs et la notion que les officiers appartiennent à une classe dirigeante ne se vérifie plus car les besoins de la guerre étaient tels qu'il a fallu apporter beaucoup de jeunes. Il y a eu un nivellement social dans l'armée qui facilite beaucoup les opérations que nous menons. Il y a une volonté de se faire comprendre chez nos camarades militaires qui facilite beaucoup leur adaptation à un nouveau milieu.

## De la démocratie formelle à la démocratie active

R.U. — *Comment opérez-vous pour faire naître une prise de conscience politique ?*

J.F.S. — Si on pose le problème de la démocratie en termes théoriques, il est difficile de se faire comprendre. Si on essaye de réaliser concrètement la démocratie, dans le village, les paysans comprennent très bien la situation et ils sont même en mesure de nous donner des leçons. Quand on dit que les gens sont dépolitisés, c'est vrai, lorsqu'il s'agit de faire passer leur pensée politique à travers les partis, à travers une idée formelle. Mais si on examine avec eux la démocratie à travers les quarante-huit ans de démocratie qu'ils viennent de subir, on peut dire qu'ils sont très politisés parce qu'ils savent très exactement ce qu'ils ne veulent plus. Ils se posent moins de problèmes de démocratie à eux qu'aux citoyens car, dans un village, la discussion et l'entraide sont naturels. L'image qu'ils se font de la démocratie dépend naturellement de leur situation économique. Si le village sort de son isolement géographique et économique, il devient partie prenante pour des questions de développement, au plan régional ou national.

R.U. — *Ce travail de dynamisation est-il envisagé à titre transitoire ou définitif ?*

J.F.S. — Changer les conditions de vie est un projet qui peut alimenter toute une vie. Nous y serons attachés aussi longtemps qu'un relais ne sera pas en place. Nous seuls avons les moyens matériels de pareilles interventions : un parc automobile et de machines valant des millions d'escudos. Il faut reconverter tout le matériel du génie utilisé en Afrique. Nous avons des ingénieurs, des médecins, des infirmiers, des vétérinaires, des économistes...

## Alphabétiser, oui, mais pas n'importe comment

Nous voulons aussi déclencher la vraie campagne d'alphabétisation. Pas une alphabétisation de trois mois qui lâche les adultes quand ils savent lire, mais une alphabétisation qui leur permettra de continuer des études, d'intervenir dans la vie politique. Cela passe par la résolution des problèmes économiques, c'est vrai, mais il faut commencer néanmoins à la mettre en place.

R.U. — *Voyez-vous une liaison entre cette campagne d'alphabétisation du M.F.A. et le travail des instituteurs ?*

J.F.S. — Il y a une forte volonté de collaboration de la part de ces derniers, ainsi que de la part des jeunes étudiants qui approuvent le service civique. Actuellement ce service civique ne fait appel qu'à des volontaires mais il n'est pas exclu qu'à l'avenir l'admission à l'Université donne la priorité aux jeunes ayant effectué le service civique. A côté de ce service civique, il y a aussi des types de volontariat liés aux syndicats. Ainsi des ouvriers de la métallurgie ont proposé d'aider pendant le week-end des villages à réparer leur matériel agricole (il ne faut pas oublier que ce sont des vieillards, des femmes et des adolescents qui ont pris la place des émigrés temporaires).

R.U. — *Peut-on avoir des indications techniques sur votre méthode d'alphabétisation ?*

J.F.S. — Nous avons essayé d'adapter la méthode de Paulo FREIRE expérimentée au Brésil, nous nous sommes inspirés aussi des procédés utilisés à Cuba, au Chili. Il faut apprendre avec les succès et les erreurs, car une expérience est rarement transposable. Nous avons aussi des offres de l'U.N.E.S.C.O. concernant les méthodes et la systématisation. La collaboration de l'U.N.E.S.C.O. se fera sous la direction politique de notre gouvernement et avec ses objectifs spécifiques car, ainsi que je vous l'ai dit, il ne s'agit pas de faire une alphabétisation en soi, mais liée à la vie du citoyen et du travailleur. Nous avons plus de deux millions de personnes à alphabétiser. Il faudra des cadres alphabétiseurs. A Cuba, ils ont consacré deux ans à la campagne d'alphabétisation et ils l'ont réalisée en une seule année. Pourquoi ? Parce qu'ils ont mis tous leurs soins à préparer le terrain.

Les analphabètes n'existent pas seulement en province. Ici à Lisbonne, il y en a des milliers. Nous voulons les motiver aussi par la participation aux assemblées politiques, syndicales, d'habitants de quartier.

R.U. — *Cette action de dynamisation a-t-elle déjà sa littérature, sa chronique ?*

J.F.S. — Oui mais elle n'est pas publiée, il n'y a même pas de synthèse sociologique ou politique des centaines de rapports que nous rédigeons après nos missions. Nous dépouillons ces rapports uniquement pour canaliser vers les ministères les problèmes que nous rencontrons. Plus tard, nous penserons à en faire l'historique et l'analyse intéressant les sociologues. Actuellement c'est l'action qui prédomine.

## Lisez LE LIEN

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

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

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

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

# Livres et revues

## Emile CHANEL PEDAGOGIE ET EDUCATEURS SOCIALISTES : LES HOMMES, LES IDEES, LES REALISATIONS

Paris, Le Centurion, collection Paido-guides, 1975, 288 p.

La France redécouvre, cinquante ans après Freinet, l'importance des éducateurs socialistes dans la pratique et dans la théorie pédagogique. Je n'ai pu relever, avant le livre de Chanel, pour situer Freinet parmi les autres pédagogues socialistes, que les livres de Dommanget (*Les grands éducateurs socialistes*, A. Colin) et de Dietrich (*La pédagogie socialiste*, Maspéro) sans oublier, naturellement, les livres d'Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire* et *Réserve d'enfants*. Dans cette petite liste (à compléter par chaque lecteur de *L'Éducateur*... et d'avance merci de nous envoyer des compléments !), le livre de Chanel est utile : même s'il continue la tradition qui accorde à Makarenko une importance à mes yeux excessive (il serait temps de ne parler de Makarenko qu'après avoir accordé à Lounatcharski et Kroupskaïa une importance égale ou supérieure à celle du pédagogue soviétique qui eut les faveurs de Staline à partir de 1936-1937), il a le mérite d'être l'un des premiers à attirer l'attention des lecteurs français sur l'importance de Pistrak, et du livre de Pistrak, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, publié en russe et en français dès 1925 et réédité en 1973 chez Desclée de Brouwer.

Après deux chapitres sur les premiers théoriciens socialistes ayant traité des problèmes de l'éducation (I. Les précurseurs ; II. Marx), viennent six chapitres sur quelques-unes des principales réalisations (III et IV. En U.R.S.S., avec Lénine puis Makarenko ; V et VI. En Allemagne de l'Est et de l'Ouest ; VII. En Chine ; VIII. A Cuba), pour terminer sur un dernier chapitre consacré à la pensée pédagogique de Gramsci qui renvoie au livre de Lombardi, *La pédagogie d'Antoine Gramsci*.

Ce résumé montre à la fois l'intérêt du livre comme ouvrage d'initiation, et ses lacunes ou limites. L'une de ces lacunes ou limites est évidemment, à nos yeux, le fait de n'avoir consacré à Freinet que quatre petites allusions : effet de censure, que Freinet a bien connu de son vivant, ou conviction profonde que Freinet n'a rien apporté de neuf à la pédagogie socialiste ? A tous les lecteurs de *L'Éducateur*, individuellement ou collectivement, de démontrer, théoriquement et pratiquement, que Chanel a eu tort de sous-estimer l'importance de Freinet. Comme lecteur et critique, je peux seulement citer ici les passages qui constituent la totalité de l'image que Chanel donne de Freinet à ses lecteurs :

P. 41 : « Ferrer, comme le fera plus tard Célestin Freinet, RAYONNE par ses idées et par son exemple. »

P. 57 : « La vie est plus forte que la logique. On procède à la manière de Freinet qui, dans une société bourgeoise, a fait entrer les linéaments d'une éducation marxiste. Il a profité (et même au-delà...) des libertés que l'institution lui laissait : rejetant les manuels et la pédagogie officielle ; délaissant une certaine littérature et une certaine morale ; faisant une large place au travail manuel sous toutes ses formes ; favorisant le contact de ses élèves avec les gens du peuple, les intéressant et les initiant à l'art et à la littérature populaires. Ce n'est pas allé, il est vrai, pour lui, sans de graves difficultés : aussi, quitta-t-il l'enseignement public pour ouvrir, à Vence, une école qui fût à lui. »

P. 86 : « Un jour de l'été 1925, une délégation, dont fait partie Freinet, se rend en U.R.S.S. (...) » (Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro, 1972, p. 46, 47.)

P. 130 : « Makarenko (...) comme Pestalozzi, comme Freinet, comme la plupart des pionniers, il fait la part à l'intuition du moment, se forme par l'expérience et devient ainsi l'artisan d'une « Pédagogie nouvelle. »

Ainsi, pas un mot de l'imprimerie à l'école, de la correspondance internationale, de la coopérative scolaire et de la C.E.L., du tâtonnement expérimental ; pas même la mention du livre *L'Éducation du travail* et de la revue *L'Éducateur prolétarien*. Il est indiqué que Freinet « quitta » l'enseignement public sans rappeler qu'il y « rentra » de nouveau de bien des façons. Quant à « L'École Moderne », Chanel ne s'y intéresse qu'à propos de Francisco Ferrer, et jusqu'en 1909 : au delà, il n'y aurait qu'un pâle « rayonnement ». Cette vision des rapports de la pédagogie et des hommes, idées et réalisations socialistes m'apparaît donc trop lacunaire, même pour un simple ouvrage d'initiation, et même pour un ancien adhérent du parti socialiste, tel que l'auteur se présente dans sa préface : pour tout Français « resté attaché, pour l'essentiel, aux rêves de sa jeunesse », l'objectivité devrait être un peu plus exigeante.

Michel LAUNAY

## Daniel THIBON LE CRISPOUGNE

Editions Stock/2, collection « Vivre », 200 p.

Un livre sur l'enfant par un non spécialiste. C'est assez rare, et comme on peut s'en douter, c'est assez juste. C'est même plus.

L'auteur est de chez nous (du Languedoc) et évidemment il fait parler des enfants du Midi. Ça n'enlève rien à l'universalité de ce qu'il écrit.

Que font et que disent des enfants de sept à dix ans quand les adultes leur foutent la paix ?

Le Crispougne, c'est un petit garçon de sept ans. Il sait tout. Et quand il ne sait pas quelque chose, il le dit quand même, parce qu'il l'invente.

Avec ses copains il nous entraîne dans leurs jeux, leurs rêves, leurs réalités, où le merveilleux est de même avec le scabreux, le scatologique, le cruel, l'émuovant, le naïf et l'audacieux. Ils s'entrevoient en une réalité complexe : l'Enfant, pardon, les enfants.

Et leurs questions, leurs pensées, sont celles qui leur absontent parfois le regard quand on croît, à l'école, qu'ils s'intéressent aux choses réputées sérieuses.

Pourquoi le cheval de l'enterrement ne fait jamais de crottin pendant l'enterrement ?

Quand vous saurez que c'est parce que Monsieur le curé le lui a bien appris, comme il lui a appris à marcher à petits pas, comme il l'a envoyé dans le Nord, pour qu'il soit bien triste, et suffisamment longtemps pour qu'il n'en perde pas l'habitude, vous serez en plein dans le monde du Crispougne.

Vous irez avec lui et ses copains, écouter les bruits de merde qui tombe dans le tuyau. Et le Crispougne sait les faire avec sa bouche, ces bruits.

Par exemple quand elle descend lentement et que « splatch » elle s'écrase, ou bien quand le tuyau fait un « grec », que ça fait « broutachou » et que la merde s'estouffe.

Le Crispougne vous dira aussi, que les putes sont des dames très utiles, qui attendent tout le temps sur des trottoirs, et font monter des monsieurs dans leur maison, pour leur recoudre les boutons ou leur repasser la cravate. (Après, le monsieur paye, et c'est fini).

Il vous dira tout un tas de choses que vous ignorez, ou plutôt que vous avez oubliées ; le langage des fourmis, pourquoi les femmes ont des « tétous », ce que fait le pape à Rome...

Tous nos clichés psychologiques sont rangés pour un instant et la vie déborde d'un bouillon d'enfance dont on reconnaît le fumet pour l'avoir autrefois tant connu.

Un livre non polluant, on ne risque pas les retombées radio-actives du savoir. Pas si innocent qu'on pourrait le croire...

René LAFFITTE

## LA HULOTTE

Le numéro 30 est paru. Sommaire : Pirates d'eau douce - Bec-de-Bois, le héron - M. Cannibale, le brochet - Suppression de la fermeture de la pêche - Le vol des échassiers.

Abondamment illustré de dessins. Ce numéro : 3 F. Abonnement de dix numéros : 27 F.

Important : Sont rééditées deux collections : du n° 6 au n° 15 : 30 F ; du n° 16 au n° 25 : 30 F. A joindre à votre documentation.

Brochures pleines de science et... de gaieté. LA HULOTTE, 6, rue Saint-Bernard, 08200 Sedan, C.C.P. 1010-64 C Châlons.

Roger LALLEMAND

## L'ECOLE POUR QUI ? Tome II : DES MANUELS INNOCENTS ?

Le « groupe école » constitué par des enseignants de la Somme avait publié un fascicule critiquant les phénomènes de sélection et de rejet par l'école sous le titre *L'École, pour qui ?*

Il vient de publier un deuxième fascicule de 53 pages, consacré aux manuels scolaires. Portant leur critique tour à tour sur les manuels de lecture et de français, de géographie, d'histoire, de maths, d'histoire de la musique, les auteurs dénoncent l'idéologie qui se cache derrière chaque ligne des manuels scolaires qui se prétendent neutres. Un article est consacré au marché du livre scolaire en France.

L'analyse qui est faite tout au long de ce fascicule ne fait que renforcer nos arguments contre une pédagogie fondée sur les manuels, source unique d'une culture conditionnée. Aussi sommes-nous un peu déçus de voir que les auteurs n'envisagent pas d'autre alternative que théorique :

« - Inventer des rapports enseignants-enseignés qui ne soit plus des rapports de domination, le « savoir » apprimant l'« ignorance » ;  
- Elaborer avec (et non pour) les actuels opprimés, l'approche d'un savoir, d'une culture, d'un langage qui ne soient plus immergés dans les structures de l'actuelle société, produits de cette société. »

Nous considérons quant à nous que ce n'est pas « retomber une fois de plus dans l'alibi pédagogique » que

## LE POUVOIR DE LIRE par le G.F.E.N.

Il reste très peu d'analphabètes... Mais combien savent lire ?

Très peu, si on en croit les trente-six co-auteurs de ce livre mosaïque qui essaient de cerner le problème très complexe de la réalité de la lecture au siècle de l'audio-visuel.

La diversité des opinions, le nombre de thèmes abordés font qu'on trouve dans ce livre beaucoup de portes ouvertes et peu de conclusions.

Au départ, un bilan désastreux, le constat d'un échec. Une phrase qui donne le ton : « Lire, c'est augmenter sa vie de la vie des autres. » Dès le départ perce donc l'idée que cet échec est dû à une mauvaise conception de la finalité de la lecture.

La suite confirme cette idée : Aucune lecture n'est innocente : chaque choix de texte est un choix idéologique, chaque livre aide à décrypter son temps, à aborder des questions litigieuses. Lire, c'est communiquer, dire, écrire, se situer par rapport aux autres et parvenir à la connaissance de soi. Le livre est le plus formidable outil de transformation, de sa propre transformation.

Que faut-il lire ? Tout selon les uns, des ouvrages sérieusement sélectionnés selon d'autres. Tout le monde est dépendant d'accord pour dire que le pouvoir de lire ouvre le champ de tous les textes et permet l'interprétation de tous les langages écrits : signes, symboles, images...

Le freinetiste est pressé d'arriver au chapitre consacré à l'apprentissage ; il est d'autant plus déçu.

Bien sûr, on part du principe que tout apprentissage de la lecture est au départ communication, qu'il doit partir de l'expression spontanée de l'enfant et que son aboutissement, en classe, est le journal scolaire et l'imprimerie. Mais on a du mal à trouver Freinet et à méthode naturelle. On lui consacre une page, qu'il partage avec Lobrot et qui se conclut par : « L'éducation ne consiste-t-elle donc qu'à aider l'enfant à devenir... ce qu'il est ? »

Méconnaissance de Freinet, ignorance du mouvement et de ses productions. C'est surprenant que celui qui souligne l'insuffisance dans la documentation sur l'enfant et adolescents ignore les I.T., surprenant aussi que la *Bibliothèque enfantine* n'apparaisse pas aux côtés de son pendant de l'O.C.D.L. et que, dans la bibliographie pourtant burnie, on ne trouve que *Poèmes d'adolescents* relégués dans la partie divers.

Un livre à lire à cause de ses ouvertures. Mais surtout un livre à compléter, un livre qui mérite des actions.

Hubert HEINTZ

d'amorcer dans notre pratique quotidienne la remise en question de l'enseignement dogmatique, que de donner aux enfants le droit de s'exprimer et de s'organiser, que de refuser les sources uniques de documentation et d'information, que de mener l'analyse critique du milieu dans lequel nous vivons.

Bien sûr nous savons comme les auteurs de la brochure que «*la transformation de l'école ne se fera pas sans une transformation sociale*» mais lorsqu'ils terminent par ces mots : «*l'éducation cesserait alors de normaliser, d'endoctriner dans le sens d'une accommodation au monde de l'oppression dans lequel la classe dominante enseigne et la classe dominée apprend. Es-ce pour demain ? Est-ce pour bientôt ?*» nous ne pouvons nous empêcher d'ajouter : «*Et si nous commençons tout de suite à changer tout ce qui peut l'être ?*»

Chacun des deux fascicules *L'Ecole pour qui ?* peut être demandé contre 5 F à Alain WADBLED, 80260 Pierregot.

## Livres à lire

● **A l'atelier de la souris verte** (hiver - printemps - automne), Bordas.

● **Associations de contrastes, structures et rythmes**, A Lapiere et B. Aucouturier, Doin.

● **Le pourquoi en mathématiques**, Francine Jaulin-Mannoni, E.S.F.

● **Etudes de l'acte graphique**, Liliane Lurcat, Mouton.

● **Motivations et pédagogie**, René Fourcade, E.S.F.

● **Le petit homme de la jeunesse a cassé son lacet de soulier**, Emile Copfermann, Maspéro.

● **L'alphabétisation des travailleurs immigrés**, Maspéro.

● **Le raisonnement modal**, Gilberte Pieraut-Le Bonnicc, Mouton.

Ces livres seront expédiés aux camarades qui souhaitent les lire pour en faire un compte rendu pour la rubrique «Livres et Revues». (Les demander à Cannes à la rédaction de *L'Éducateur*.)

## Courrier des lecteurs

A propos de l'article «Vers un nouveau type de C.E.S.» (*Educateur* n° 7 du 10-1-1976) : Travail en ateliers.

Intéressant dans le principe et la réalisation. Je note surtout la présence de structures et d'une vie coopérative au niveau des classes et de l'établissement. Il faut toutefois un animateur suffisamment disponible pour inciter, informer, coordonner, contrôler ; ici Bertrand — tout au moins je le suppose — appuyé et aidé par quelques collègues compétents et capables de s'engager dans l'expérience. Nous nous heurtons ici au problème du temps d'enseignement strictement décompté en heures de cours normales ou, pis en est, supplémentaires, et qui ignore la concertation.

Quelques détails précis d'organisation seraient utiles ; l'idée «d'ateliers» est séduisante mais l'achoppement du novateur bien intentionné se fait sur des questions matérielles de répartition, de ventilation des élèves, qu'on agit souvent avant de se lancer dans l'expérience, sans parvenir à les résoudre. A ce sujet j'aimerais que le tableau de la page 24 soit expliqué et que les modalités de l'inscription des élèves soient exposées. Si ces détails d'organisation ris-

quaient de trop alourdir l'article je pense qu'il faudrait que Bertrand puisse les adresser sous forme d'un petit cahier réonéoté aux collègues intéressés qui lui en feraient la demande (rétribution modique au profit de la coopérative de Saint-Maure).

Il n'en reste pas moins que les acrobaties de l'organisation, sa minutie ne peuvent palier aux insuffisances fondamentales du groupe enseignant. A Saint-Maure comme ailleurs il y a l'équipe de ceux qui saisissent en l'atelier des possibilités immenses de création et de dépassement ; un groupe de gens honnêtes qui font bien leur boulot sans aller plus loin ; restent ceux qui se casent dans l'atelier, qui y font leur trou, le nez contre terre et les bras croisés au-dessus de la tête.

La conséquence ? Une disparité entre les ateliers sont pleins à peine ouverts, saturés, dont aucune organisation, si bien léchée soit-elle, ne pourra venir à bout. Certains ateliers sont pleins à peine ouverts, saturés, pléthoriques ; d'autres sont squelettiques et on y va à reculons parce qu'il n'y a plus de place ailleurs — ou on refuse de s'inscrire !

Je rêve d'ateliers libres où on ne distinguerait plus «recherche» ou «expression» mais

où les possibilités seraient toutes si enrichissantes qu'on aurait envie de goûter à tout.

L'organisation ne serait qu'un cadre assez large, non contraignant, qu'on accepterait facilement parce que les ateliers auraient tous leur part de promesses.

Nous y avons songé sérieusement pour cette année avec Michel, avec Gérard. Et nous avons buté l'un et l'autre sans nous être concertés sur ce problème de l'animateur compétent et riche qu'on ne peut demander, après tout, à chacun d'être.

L'organisation en ateliers, si elle est loin d'être ce cadre de vie idéal permet cependant d'obtenir des enseignants et des élèves plus d'ouverture dans le domaine de la recherche et celui de l'art, même si les enfants pâtissent parfois pendant une «période» de certaines insuffisances. Ils se connaissent, ils changent de techniques, d'animateurs, se découvrent des possibilités qu'une classe traditionnelle aurait étouffée ; et ce n'est déjà pas si mal !

P. QUEROMAIN  
C.E.G.

14440 Douvres-la-Délivrande

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Bibliothèque de travail

SBT

B2

BTJ

DOCUMENTS SOUSVUS

BT SON

BT

Directeur de la publication : Maurice Berteloot.  
Responsables de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.  
Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (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 114530  
Date d'édition : 01-1976 - Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 1976 - N° d'édit. : 762 - N° d'imp. : 3 220 - N° CPPAP : 53 280