

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

10 Mars 77
50^e année

15 NOS par an : 58 F
avec supplément de travail et de recherches : 94 F

10

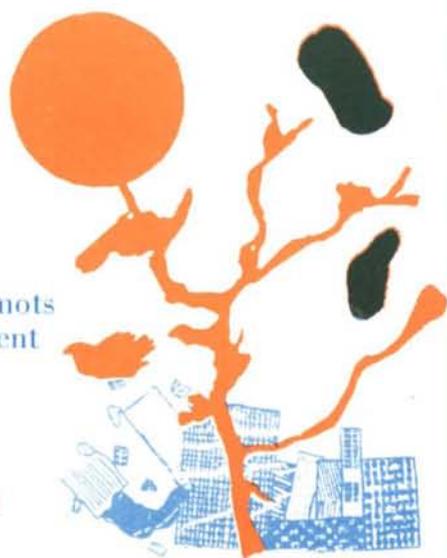
Dernière heure :

«Poèmes d'adolescents» vient de recevoir
le PRIX DE LITTÉRATURE ENFANTINE
section poésie

poèmes
d'adolescents *Pédagogie Freinet*

Avec ces
quelques mots
qui enfantent
le jour

Casterman



REFORME, TROMPE-L'ŒIL ET FAUSSES PERSPECTIVES ● SAVOIR ÉCRIRE NOS MOTS ● L'ÉCRITURE ET LE GESTE ● CONCILIER L'INCONCILIABLE

Dossier pédagogique : LE DECLOISONNEMENT

SOMMAIRE

10

L'EDUCATEUR

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

© I.C.E.M.-Péd. Freinet 1977

Photos et illustrations :

S. Farègne	p. 25
Photo Roulier	28
Photo Lafont	28
H. Delétang	28
J. Pointeau	34
S. Heurtaux et N. Nayfeld	36, 38

En couverture :

S. Heurtaux et N. Nayfeld

Editorial

REFORME, TROMPE-L'ŒIL
ET FAUSSES PERSPECTIVES

COMITE DIRECTEUR
DE L'I.C.E.M.

1

Outils et techniques

JEUX MATHÉMATIQUES

B. MONTHUBERT

Une nouvelle rubrique de jeux ouverts qui font appel au raisonnement logique.

3

SAVOIR ÉCRIRE NOS MOTS

J. LE GAL

La suite du travail et de la recherche déjà présentés dans L'Éducateur n° 15 de juin 1976.

7

L'ÉCRITURE ET LE GESTE

P. HETIER

Un texte qui s'inscrit dans la recherche du chantier langage-geste ; suivi d'un compte rendu du livre L'Anthropologie du geste de M. Jousse.

34

Dossier pédagogique

LE DECLOISONNEMENT

9

Actualités de L'Éducateur

17

Second degré

CONCILIER L'INCONCILIALE

S. HEURTAUX, M. NAYFELD

Dans un C.E.S., une classe de 5e S.E.S. et une classe de 4e «normale» réalisent peu à peu des activités communes. Les enseignants et les élèves font le bilan des réussites et des difficultés.

36

Livres et revues

réforme...

trompe-l'oeil

et fausses perspectives

Les maîtres ne se culpabiliseront peut-être plus lorsque quelques enfants du cours préparatoire passeront au C.E.1 sans posséder le maniement correct de l'outil lecture-écriture mais le fossé continuera à se creuser un peu plus entre ces enfants en difficulté et les autres, tant que la pédagogie — et pas seulement les « méthodes » — ne changera pas. Le ministre, dans son texte, parle d'aide psychopédagogique, dix fois, vingt fois et plus. Or nous savons qu'une aide psychopédagogique n'est efficace qu'avec un milieu scolaire changé, une optique éducative d'écoute, d'initiative et dont les structures OUVERTES ET EVOLUTIVES permettent à un enfant soutenu par cette aide de s'adapter à la vie du groupe. Plaquer une aide psychopédagogique sur la pédagogie traditionnelle, fût-elle rénovée, c'est un emplâtre sur une jambe de bois.

Si grâce à une « aide », c'est-à-dire une structure d'accueil, de compréhension, de renforcement, un individu réalise quelques progrès, comment des structures qui l'avaient rejeté, pourront-elles le réintégrer ? Question insidieuse ? Mauvais esprit ?

Ce n'est pas seulement l'apprentissage de la lecture qu'il faut changer en l'étalant dans le temps mais les normes culturelles et les processus d'apprentissage. Mettre l'enfant à sept ans plutôt qu'à cinq devant un manuel du type *Daniel et Valérie*, qu'est-ce que ça change ? C'est retarder de deux ans le processus de ségrégation. C'est même l'accentuer dans la mesure où ceux qui étaient déjà « en avance », par hyper-adaptation à un niveau de langage et un système conçu pour eux, le seront encore plus.

Dans l'esprit des textes on ne permet pas à l'enfant d'apprendre à lire en deux ans ; on sépare les rapides des lents, on sépare ceux qui s'adaptent de ceux qui ne s'adaptent pas, sans changer ce qui crée l'inadaptation : les handicaps socio-culturels de départ, le langage unique de l'école, le programme, la progression et... les exigences des classes ultérieures et de la société. Au bout il y a toujours le bac à seize ans et l'entrée à Polytechnique à dix-huit...

On aura beau « développer un sentiment de confiance et de sécurité » chez l'enfant comme le demande si bien M. Haby, l'orientation se fera toujours en fonction des mêmes critères de valeurs culturels.

Notons en passant : nous trouvons vingt fois le mot ORIENTATION dans le texte sur les collèges, six fois le mot ADAPTATION dans le texte sur les écoles primaires comme six fois le mot HANDICAP dans ce même texte !

Quelle attention !

Mais c'est encore pour imaginer toute une batterie de structures parallèles : classes de rattrapage, pédagogie de soutien, aide psychopédagogique... C'est bien d'y penser... mais à quoi bon ? Qu'est-ce qui est « inadapté » ? Les enfants ou les classes, les structures et le contenu de l'enseignement ?

Nous pensons par exemple à ce propos que les classes de perfectionnement doivent disparaître et éclater dans un établissement. C'est ce à quoi s'emploient certains inspecteurs actuellement. Les enfants de ces classes peuvent être « intégrés » dans une classe dite « normale », groupe de vie d'âge à peu près homogène. Mais faut-il d'abord que le groupe d'accueil ne dépasse pas 20 ou 22 enfants ; faut-il aussi que cette classe normale ait une structure pédagogique permettant l'intégration ! Alors seulement une structure de soutien et d'aide psychopédagogique aura toute son efficacité. Alors seulement le sixième maître par groupe de cinq classes, maître supplémentaire demandé par certains syndicats, sera efficient.

Le ministre emploie plusieurs fois dans ses textes l'expression « équipe pédagogique ». A nos yeux cette expression est simplement dévoyée. De quoi s'agit-il pour M. Haby ? Essentiellement de dépister les handicaps, de dépister les « inadaptés » et de mettre en place

des structures de «réadaptation». Et tout un monde se penche autour de l'enfant problème, de l'enfant-cas ! On se penche sur le berceau de ce phénomène qui s'obstine à n'être pas comme les autres ! Tout le monde... sauf ceux qui ont des chances de connaître et d'apprécier les possibilités et la situation de l'individu, ceux qui le côtoient et côtoient son milieu : les éducateurs qui vivent avec lui. Voir la composition des nouvelles C.D.E.S. et C.C.E.S. où celui qui est le plus près des enfants dont on parle est le psychologue scolaire qui doit souvent «superviser» plus de 3 000 enfants-cas ! Le marché aux Q.I. n'est pas prêt de fermer !

Pour nous l'équipe pédagogique c'est bien autre chose ! Et l'administration ne fait rien pour l'«instaurer» officiellement, bien sûr... A l'une, on retire le onzième maître qui, à partir d'une bibliothèque d'école, animait diverses activités décloisonnées, avec la participation des parents. A l'autre, on ferme une classe parce qu'il manque trois enfants en se référant à la grille Guichard. A toutes on demande que les nominations restent dans les normes du sacré barème. Pour nous, une équipe c'est un enseignement donné «en commun»... c'est un cadre éducatif défini en commun. Nous avons déjà suffisamment d'expériences dans ce domaine pour faire des propositions sérieuses... Mais ces propositions ne semblent pas être «adaptées» ou adaptables aux projets éducatifs du système actuel...

«Les maîtres doivent... développer un sentiment de confiance et de sécurité.» «Ils prendront garde de ne pas inhiber la spontanéité des enfants...» «Le bon maître saura...» Oui, nous connaissons la chanson. Mais Monsieur le Ministre ne nous dit pas ce que nous ferons lorsque cette spontanéité parlera de la vie politique, du sexe, de la peine de mort ou tout simplement de la rue ! Allez, on trouvera bien un C.D.R. local pour nous dénoncer et un inspecteur général pour venir enquêter !

Plus loin on lira encore dans le texte ministériel des expressions telles que : *«Les activités d'éveil mèneront à un développement harmonieux de la personnalité de l'enfant en vue de la conquête d'une relative autonomie et de l'appréhension réfléchie du monde qui l'entoure...»* Mais deux mois auparavant nous lisions dans le B.O.E.N. quelques instructions concernant les sorties éducatives «motivées» un mois à l'avance (ah ! la spontanéité !) et autorisées par un «ordre de mission» signé du chef d'établissement, de l'inspecteur primaire ou même parfois, du recteur... C'est ce que M. Haby appelle la «relative» autonomie ?...

Mais revenons au niveau de la classe : qu'est-ce que ça signifie concrètement l'autonomie ? Comment l'enfant peut-il la conquérir ? Quelles structures mettre en œuvre pour développer cette personnalité de l'enfant dont on parle si bien dans les textes officiels ? Tant qu'on n'abordera pas les problèmes pédagogiques réels et non les considérations pseudo-philosophiques, nous resterons au niveau du verbiage humaniste qui n'a jamais été facteur de changement mais seulement créateur d'illusions, de bonne conscience et de mystification.

Les stages de recyclage ou de perfectionnement tiendront-ils compte demain des techniques éducatives, de la pédagogie coopérative ? Quelle place donnera-t-on dans la formation initiale et continue à l'expérience vivante de la vie de groupe ? Les éducateurs sont-ils préparés à cette expérience ?

Pourquoi a-t-on supprimé, il y a deux ans, les subventions à un organisme comme l'I.F.E.P.P. qui avait commencé un travail sérieux, par stages de trois jours, de formation auprès des enseignants ? Les stages de recyclage eux-mêmes sont remis en cause sous prétexte d'économie budgétaire. Attendons encore ce que le ministre dira un jour sur la formation des maîtres mais ne nous faisons pas trop d'illusions. Et tant que nous ne percevons pas sur le terrain les changements bénéfiques supposés nous ne nous fierons pas au flot des décrets et circulaires qui, comme la libération d'hormones, est le mécanisme auto-régulateur de l'institution malade. Les élèves subissent, les circulaires stipulent, souhaitent, ordonnent, les enseignants doivent transmettre... Le Manifeste d'Aix (cf. *L'Éducateur* n° 7) adopté en 1973 par le congrès de l'I.C.E.M. est toujours d'actualité... hélas !

DES FINALITES DE CHAQUE PALIER

L'école maternelle... *«prépare l'enfant à recevoir ensuite la formation donnée par l'école primaire»*. Le cycle moyen de l'école primaire *«prépare à l'entrée dans les collèges»*. L'enseignement dans les collèges... *«permet aux élèves de recevoir une formation secondaire et prépare les choix scolaires et professionnels ultérieurs»*. Les lycées *«ont pour vocation de prolonger la formation secondaire des collèges»* et cet enseignement sera *«sanctionné par... le baccalauréat»*. Nous citons ! Voilà, tout se tient très bien. La pyramide

est toujours la même. Les vraies finalités de l'école restent celles de la formation d'une élite qui garantira la stabilité de la société actuelle. C'est ce qu'on appelle peut-être la CONTINUITE ?

Dans ces textes ministériels, on parle aussi beaucoup de «concertation» ! Conseil des maîtres, conseil des parents, conseil d'école... Mais le directeur ou le chef d'établissement conserve finalement tout pouvoir : pouvoir de convoquer ou de ne pas convoquer, pouvoir de tenir compte des avis ou de ne pas en tenir compte. «Le conseil d'école est tenu informé de la suite donnée à ses avis.» «Un directeur veille au bon fonctionnement... et il en rend compte aux autorités académiques.» Alors, soyez tranquille, les «adjoints» resteront des subalternes irresponsables. Le système hiérarchique a encore de belles années devant lui.

Mais ne nous attardons pas trop à démontrer les faux-semblants et les perspectives inquiétantes d'une telle réforme. Nous avons à préciser quels changements sont immédiatement possibles et surtout dans quelles perspectives doit se préparer une authentique transformation du système éducatif. Dans quelques semaines, à notre congrès de Rouen, se rassembleront les travailleurs des commissions et des groupes départementaux de l'I.C.E.M. Ils auront mieux à faire que de décortiquer une réforme qui appartient déjà au passé et travailleront pour promouvoir l'école du peuple de demain.

Le 2 février 1977

Le C.D. de l'I.C.E.M. :

J. BAUD, J. CAUX, J.-C. COLSON,
R. LAFFITTE, A. MATHIEU, J.-L. MAUDRIN

Outils et techniques

JEUX MATHÉMATIQUES

L'éventail des outils que nous offrons en mathématiques est déjà très large. Lorsqu'une classe est équipée avec les fichiers B, C ou D, les livrets programmés (A.O., B.1, B.2, C.3, C.4), l'atelier de calcul, l'atelier maths, le F.T.C. série spéciale maths, le matériel polyvalent des boîtes maths, lorsque le maître s'est inspiré des livrets d'informations *Structures de vie*, *Structures mathématiques*, lorsqu'enfin les enfants ont l'habitude de s'exprimer librement aussi bien en maths qu'en d'autres domaines, il est fort probable que la mathématique occupe une place importante dans la vie de la classe.

Alors, pourquoi ajouter encore du nouveau ?

Non ce n'est pas pour assurer la domination des mathématiques !

Simplement, les enfants aiment le jeu (les adultes aussi ; trop même parfois et certains savent en tirer profit, mais cela est une autre histoire dans laquelle l'école a sans doute sa part de responsabilité et que l'on pourra discuter une autre fois !) alors je voudrais proposer ici des jeux qui font intervenir des raisonnements mathématiques. Pas des jeux qui endorment... des jeux qui éveillent !

J'exclurai de cette rubrique :

— Les problèmes (on en donne souvent dans des revues, sous le titre de jeux) qui posent question à qui ne les connaît pas mais ne peuvent être résolus à qui les a résolus une première fois.

— Les jeux collectifs (qui trouveront place dans une B.T.J. en préparation (voir *L'Éducateur* n° 14 du 30 mai 1976) s'adressant à un nombre relativement important de joueurs.

Je donnerai ici des idées de matériels à construire, généralement très simples permettant aux enfants de jouer, soit seuls, soit à deux, trois ou quatre.

Ce matériel pourra être, selon l'organisation de la classe, soit rangé dans l'atelier maths, soit classé à part en jeux d'intérieur. Les enfants pourront donc le prendre librement, lors des activités personnelles, si la loi de la classe le permet et pour le moins lors des récréations puisque ces jeux ont justement pour objectif d'être récréatifs.

Cette rubrique vous apportera dans chaque numéro un ou deux jeux que je vous invite à construire avec vos élèves. N'attendez pas d'en avoir un stock, mieux vaut les faire et surtout les introduire progressivement !

Ainsi dans quelque temps non seulement votre atelier maths sera plus riche mais vos élèves auront à leur disposition un éventail de jeux divertissants et intelligents.

Je ne serais pas étonné d'ailleurs que ces activités ludiques aient quelque influence sur leur comportement et leurs capacités de raisonnement.

Je commencerai par des jeux très connus (au moins des mathématiciens) qui me paraissent particulièrement intéressants mais cette rubrique est ouverte à tous les camarades qui auront des propositions à transmettre. Ainsi j'espère que nous aurons rapidement à notre disposition un choix très riche de jeux pour tous les âges.

Communiquez vos projets de fiches, en indiquant l'origine du jeu, le canal par lequel vous l'avez connu (livre, revue, club, prof, tradition populaire ou création personnelle...).

Ecrivez à : Bernard MONTHUBERT,
60, Résidence Jules Verne, 86100 Châtellerault

FICHE N° 1 : LE TANGRAM

Le Tangram est un puzzle chinois dont les pièces sont sept figures géométriques précises, obtenues à partir du découpage d'un carré.

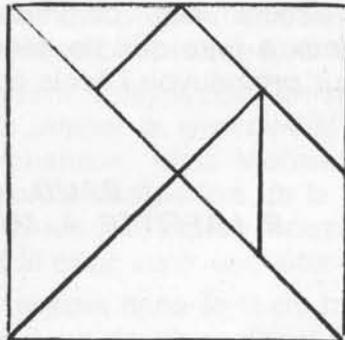
Préparation du matériel :

— Prenez deux carrés (pour faire deux jeux) de carton très fort (de couleur sombre, cela rendra mieux), de 10 à 20 cm de côté (non identiques) ;

— Tracez et découpez selon le modèle ci-contre :

Attention, à découper avec grande précision !

Pour éviter de mélanger les deux jeux vous pouvez les faire de couleurs différentes.



Le jeu consiste à créer ou recréer des silhouettes de personnages, d'animaux, d'objets familiers (mais on peut aussi, dans la troisième variante notamment, créer des formes plus abstraites).

Première variante : Recréer l'une des figures données en modèle.

Deuxième variante : Inventer d'autres figures, que l'on pourra recopier et ajouter à l'ensemble des modèles.

Troisième variante : A deux, avec deux jeux de tailles différentes. Chaque joueur construit une figure, en trace les contours et en propose le modèle à son camarade. Chacun à partir du modèle doit réaliser la figure avec son propre jeu.

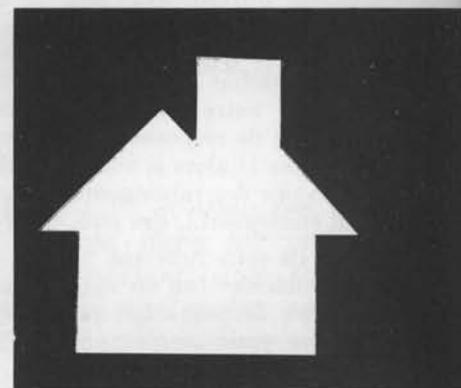
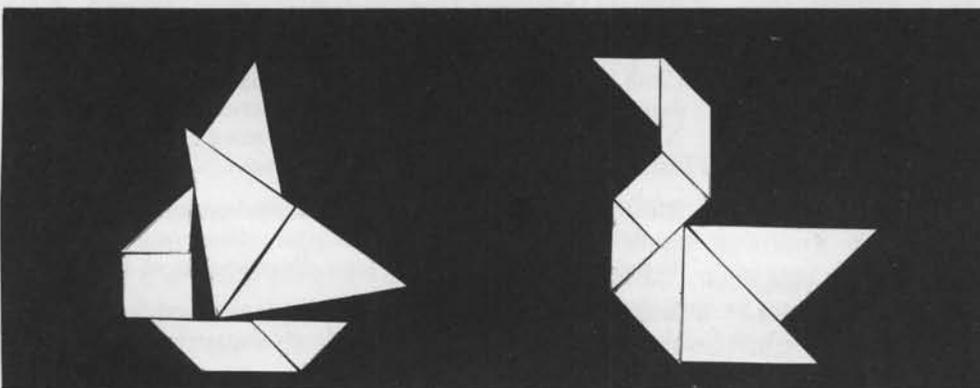
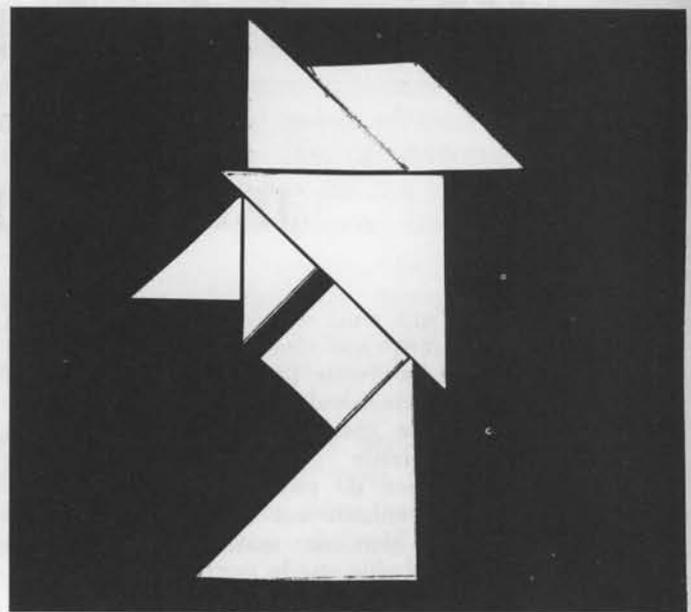
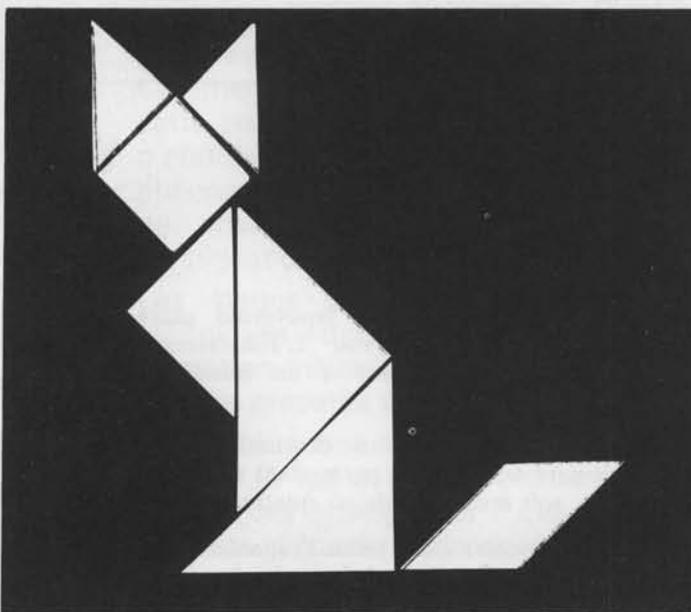
Remarques :

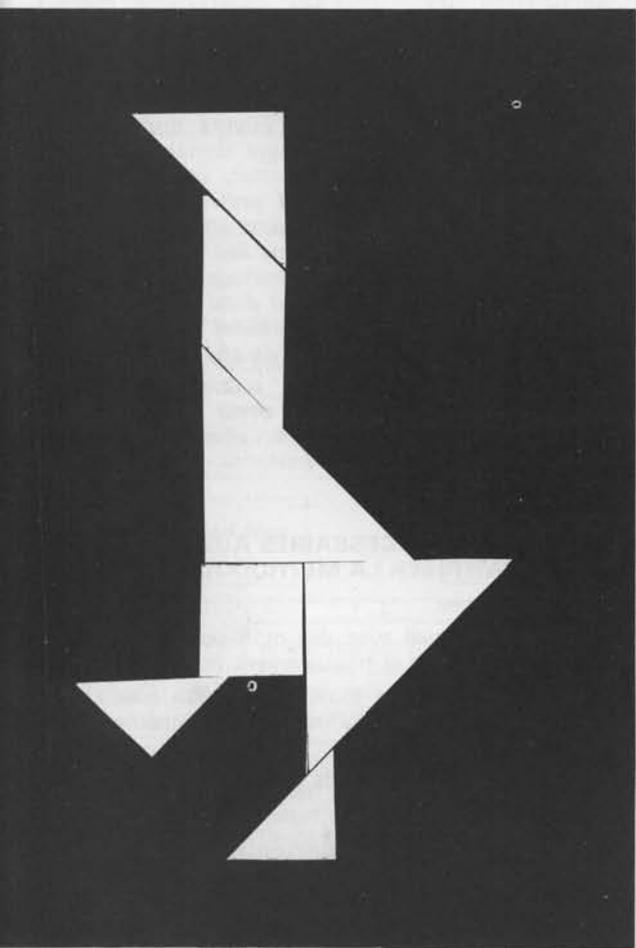
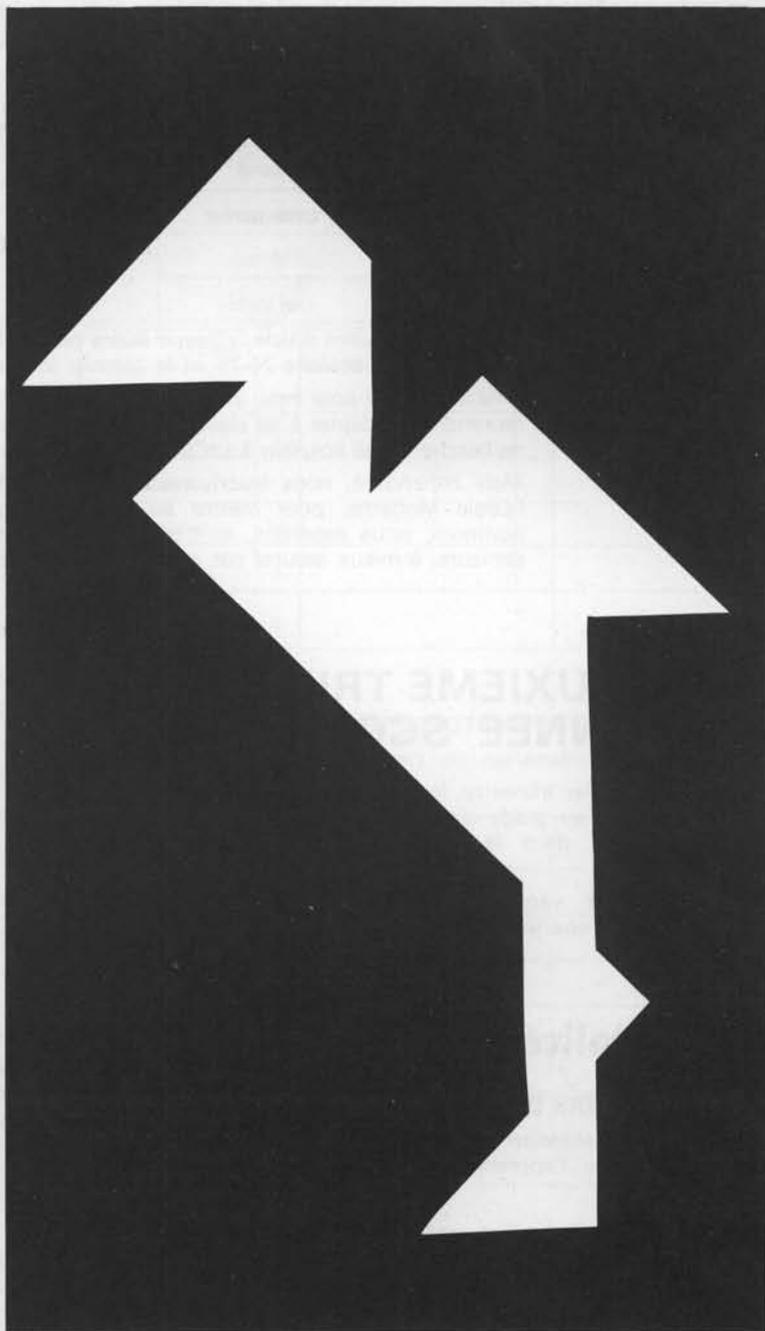
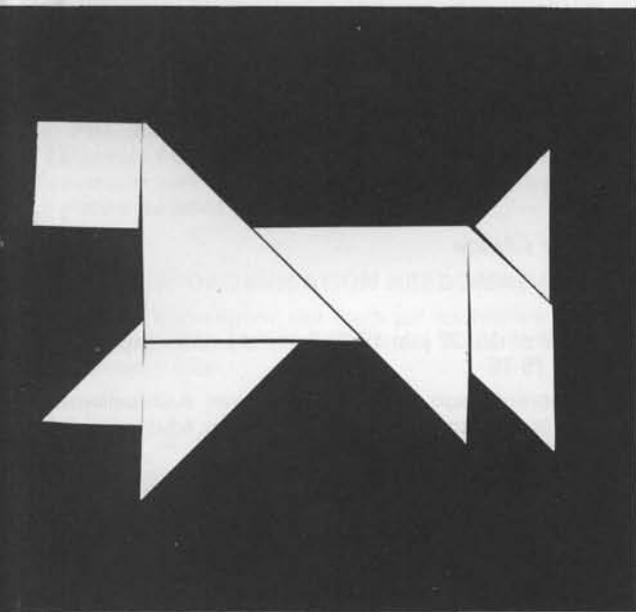
a) Chaque figure est réalisée avec les sept pièces du jeu, ni plus, ni moins !

b) Il est intéressant que les modèles ne soient pas à l'échelle 1 par rapport aux pièces. Cependant, pour de jeunes enfants, on pourra donner quelques modèles à l'échelle 1, permettant la reproduction par superposition.

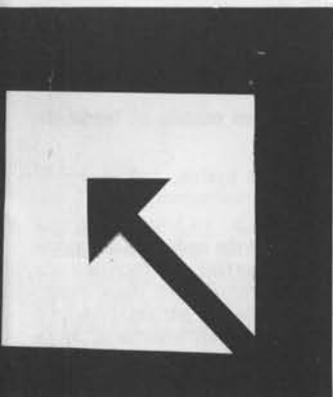
c) Dans la variante n° 3, l'épreuve sera plus difficile si les rapports entre les dimensions des deux carrés de départ ne sont pas trop simples.

Et maintenant voici quelques modèles, donnés avec leur décomposition afin que vous les réalisiez dans une taille plus grande pour les offrir à vos élèves (variante n° 1). Attention bien sûr la décomposition ne doit pas apparaître ! Et aussi quelques figures pour vous faire chercher !





Bibliographie : J'ai particulièrement aimé un livre qui donne de nombreux renseignements sur l'histoire du Tangram et 1 600 modèles traditionnels ou nouveaux : *Tangram*, Le casse-tête du Chêne, Editions du Chêne, Paris.



SAVOIR ECRIRE NOS MOTS

*Apprends,
va à l'école, toi qui n'as pas de logis,
deviens savant, toi qui as froid ;
toi qui a faim, prends un livre : c'est une arme,
tu dois t'emparer du pouvoir.*

Bertold BRECHT, *Eloge de l'étude*

Jean LE GAL
école de Ragon
44400 Rezé

Dans un précédent article («Savoir écrire nos mots», *L'Éducateur* n° 15, 20 juin 1976) j'ai relaté notre expérience, durant l'année scolaire 74-75, et le premier trimestre de l'année 75-76.

Il ne s'agit pas pour moi, ici, d'apporter une méthodologie d'apprentissage que chacun pourrait éventuellement reprendre et adapter à sa classe, mais d'illustrer les tâtonnements d'un groupe d'enfants et d'un éducateur, à la recherche d'une solution à un problème qui se pose, et s'impose, à eux.

Mais cependant, nous inscrivons notre recherche dans l'effort des praticiens-chercheurs, du mouvement de l'École Moderne, pour mettre au point une méthode naturelle de l'apprentissage de l'orthographe. C'est pourquoi, nous espérons, et c'est là notre part coopérative, aider un peu, ceux qui travaillent sur d'autres secteurs, à mieux assurer cet apprentissage difficile.

LE DEUXIEME TRIMESTRE DE L'ANNEE SCOLAIRE 75-76

À la fin du premier trimestre, les enfants me paraissent devenus aptes à passer au stade de l'apprentissage de leurs propres mots, contenus dans le carnet-répertoire institué au mois d'octobre.

Je profite des vacances pour déterminer les modalités d'apprentissage que je proposerai au conseil, dès la rentrée de janvier.

Modalités d'apprentissage

1. FACTEURS DONT IL FAUDRA TENIR COMPTE

11. La personnalisation et la motivation de l'apprentissage.

Les mots seront extraits des lettres et textes personnels ; pour la transcription desquels l'enfant aura à respecter le code orthographique officiel.

12. La nécessité d'apprendre les mots.

Cette nécessité est plus apparente à l'enfant, pour les mots qu'il utilise fréquemment. Un ordre d'urgence devra être déterminé.

13. La répétition, les réapprentissages.

L'organisation du travail devra permettre des contrôles échelonnés dans le temps (mémoire à court, moyen et long terme) et le réapprentissage des mots «oubliés».

14. L'auto-contrôle des effets de l'apprentissage.

Les progrès doivent apparaître à l'enfant en capital de mots acquis (et éventuellement en capacité de mémorisation visuelle).

15. Le respect du rythme et des capacités d'apprentissage de chacun.

On pourrait fixer un nombre commun de mots à apprendre, au départ, puis chacun suivant ses résultats l'augmenterait ou le diminuerait.

16. La stimulation du groupe.

Les observations menées durant le premier trimestre, dans notre classe de perfectionnement et analysées au conseil de coopérative, ont montré que pour les travaux demandant calme, attention, concentration, il était préférable que nous restions ensemble, dans le même lieu. Le premier apprentissage des mots se ferait donc à un moment à déterminer par le conseil.

17. Le pouvoir de décision et la responsabilité de l'organisation des activités appartient au conseil (1).

Toutes les propositions seront soumises au conseil qui devra aussi organiser les activités et contrôler les résultats.

2. TATONNEMENTS NECESSAIRES AUX ENFANTS POUR MAITRISER LA METHODOLOGIE

Je proposerai trois étapes :

21. Trois séances de travail avec des mots-outils communs à tous, relevés dans les textes et fréquemment écrits avec erreur.

22. Plusieurs séances avec des mots que l'enfant aura choisis avec mon aide, mais que j'aurai recopiés moi-même sur la «feuille d'entraînement».

23. Ensuite chacun choisira ses mots et les recopiera lui-même.

3. DEROULEMENT POSSIBLE D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

31. Chaque enfant a sa feuille devant lui :

- Il l'écrit dans la case prévue à côté (2) ;
- Il l'intériorise les yeux fermés ;
- Il le cache ;
- Il l'écrit dans la case prévue à côté (2) ;
- Il contrôle.

32. Il suit le même processus pour tous ses mots (nous démarrerons avec cinq mots par séquence).

33. Lorsqu'il a terminé, il cache la liste et ses essais, et tente de se souvenir de tous les mots appris.

34. Il contrôle et note par un trait les mots justes.

(2) La case où l'enfant aura à écrire est à côté de celle contenant le mot-modèle, ceci pour éviter un **transport spatial**, au moment du contrôle. L'enfant a ainsi une perception simultanée des deux mots, à comparer. L'utilisation topographique de la feuille est importante : certains enfants ne peuvent contrôler que très difficilement, si la perception n'est pas simultanée, ce qui sera le cas pour les contrôles de dictée.

(1) La commission de l'éducation spécialisée de l'I.C.E.M. publie le compte rendu de trois années de recherche en ce domaine : LE GAL J. : «Organisation et mémoire des activités dans une expérience d'autogestion», CHANTIERS de l'éducation spécialisée, n° 4-5, nov.-déc. 76, 128 pages. S'adresser au responsable : Bernard MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

35. Les mots non connus seront copiés sur le plan de travail personnel et revus pendant les activités personnelles, à un moment que chaque enfant déterminera (3).

4. PREMIER CONTROLE EN MEMOIRE A MOYEN TERME

Le samedi matin, dans le cadre des bilans, les mots appris dans la semaine sont dictés, par équipe de deux, suivant une modalité à mettre au point avec les enfants.

5. ORGANISATION HEBDOMADAIRE

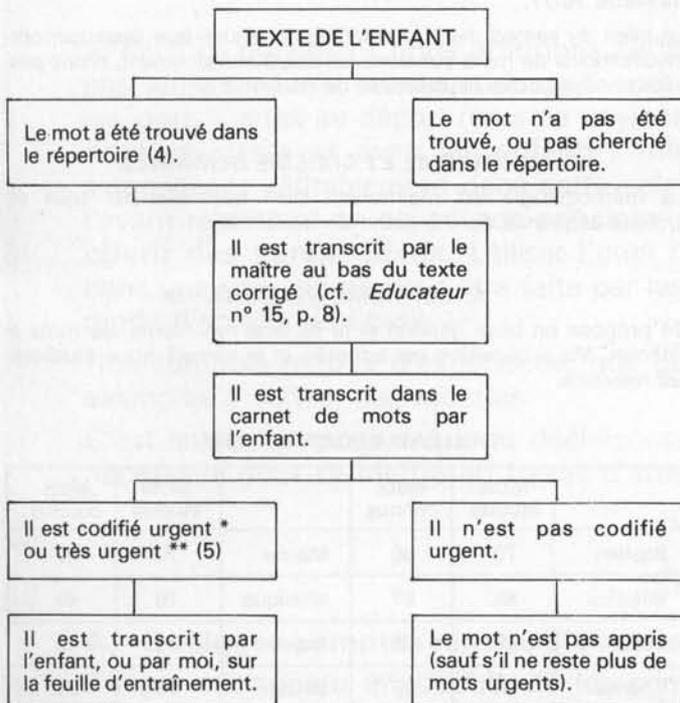
- Lundi : transcription des mots sur les feuilles d'entraînement.
- Mardi, jeudi, vendredi : séquences d'apprentissage.
- Samedi : bilan.

6. ORGANISATION DES REVISIONS

Ce processus est difficile à prévoir, il sera ajusté suivant les réactions et les réflexions des enfants. Il pourrait être :

Semaine	Apprentissage des mots des séquences	Dictée
1	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
2	4 - 5 - 6	4 - 5 - 6
3	7 - 8 - 9	7 - 8 - 9 et 1 - 2 - 3
4	10 - 11 - 12	10 - 11 - 12 et 4 - 5 - 6
5	13 - 14 - 15	13 - 14 - 15, 7 - 8 - 9 et mots non connus de 1 - 2 - 3 à la semaine 3

7. TRAJET D'UN MOT NON CONNU (dans sa graphie conventionnelle)



(3) Cf. « Organisation et mémoire des activités... », déjà cité.

(4) MARTIN (J.), SALAUN (M.) : J'écris tout seul, Editions de l'Ecole Moderne, 1975.

(5) L'urgence sera déterminée par la fréquence d'usage par l'enfant et à l'aide du dictionnaire LOBSTEIN (L. et Ph.), PIERRE (R.) : Vers la maîtrise du français, Editions Henri Ogé, 1973.

(6) GREGORY (R.L.) : L'œil et le cerveau - La psychologie de la vision, Hachette, L'univers des connaissances, 1966.

8. FEUILLE D'ENTRAINEMENT

Nom : BORIS

N° 1

+	après	après	après
+	ensuite	ensuite	ensuite
l	beaucoup	beaucoup	beaucoup
-	combien	combien	
-	chez moi	chez moi	

dictée 1		dictée 2		dictée 3	
après	×				
ensuite	×				
baucou					
combien	×				
chez moi	×				
4					

9. LISTE DES MOTS APPRIS

Cette feuille récapitulative sert au partenaire pour dicter les mots.

(1)	()		
après	+		
ensuite	+		
beaucoup	-		
combien	-		
chez moi	-		
(2)			
dans	+		
jamais	+		
encore	+		
quand	+		
une fois	+		
(3)			
rien	+		
ici	+		
parce que	+		
avec	+		
assez	+		
Mot juste une fois - mot juste deux fois +			mot juste trois fois ⊕

L'apprentissage au fil des semaines

1. PREMIERE SEMAINE

Mes propositions ont été adoptées par le groupe, je prépare les feuilles d'apprentissage : feuille jaune, écriture en cursive au feutre noir. Le noir sur jaune est favorable à une bonne perception (6).

La première séquence va durer cinquante minutes, car près de la moitié des enfants n'arrivent pas à exécuter des directives orales, soit à cause d'une mauvaise écoute, soit à cause d'une mémoire immédiate insuffisante pour conserver un message, pourtant bref, soit à cause d'une impulsivité non contrôlée (démarrage de l'activité avant d'avoir entendu toute la directive).

Nous analysons ces faits et dès la troisième séquence la durée est tombée à onze minutes.

Boris propose une modification du processus d'apprentissage : **relire l'ensemble des mots étudiés, avant la tentative de contrôle de mémorisation.**

Le samedi, les mots étant communs, je les dicte moi-même et nous établissons, **avec l'accord de tous**, le tableau des résultats.

Béatrice demande qu'on fasse les dictées sur des bandes-lettres de papier pour faciliter la comparaison avec les mots-modèles. Sa proposition est adoptée.

2. DEUXIEME SEMAINE

Je propose d'essayer pour la séquence 6 de passer à l'étape «choisir ses mots et les recopier soi-même sur sa feuille d'entraînement».

Je dois arrêter cette tentative car sur cinquante mots copiés, je trouve vingt-quatre erreurs, sans compter les articles oubliés et les tracés approximatifs. Certains n'arrivent pas à se relire.

Le samedi, c'est notre premier essai de dictée par deux. Après formation des équipes, chacun échange avec son (ou sa) partenaire, sa liste de mots appris : un dicte, l'autre écrit.

Ici, encore, que de problèmes ! Certains ne peuvent lire les mots de leur partenaire, soit parce que les lettres sont mal formées, soit parce qu'ils ont des difficultés au niveau du déchiffrement. Au moment de la correction, je relève aussi des erreurs nombreuses :

- Mots justes codés erronés ;
- Mots erronés codés justes.

Nous décidons que chacun devra faire un effort de calligraphie sur sa liste de mots et que «*les listes seront déchiffrées, au début de la séance, avec l'aide du maître.*»

3. TROISIEME SEMAINE

Le vendredi, la discussion nous amène à affiner les modalités d'apprentissage, en laissant une plus grande liberté à chacun, au niveau **du temps de visualisation-intériorisation**, et du **nombre de visualisations** et en introduisant au départ un **temps de lecture de l'ensemble des mots**.

La dictée du samedi, porte cette fois sur 30 mots. Elle est longue et des différences de rythme apparaissent entre les équipes. La correction est difficile :

- 8 enfants sur 12 ont fait des erreurs de correction ;
- 30 erreurs au total.

Nous décidons après cette séance, de ne plus noter les mots sur le plan de travail, après le contrôle de mémorisation de la séquence d'apprentissage, mais après la dictée du samedi.

L'analyse des résultats nous permet de constater que le nombre de cinq mots à apprendre convient à six enfants. Les autres pourront diminuer ce nombre la quatrième semaine, mais je me demande si en étudiant moins de mots, ils auront moins d'échecs.

Et puis, il y a un mot et mot, tous les mots n'offrent pas la même difficulté (7).

A partir de cette troisième semaine le processus d'apprentissage demeurera inchangé :

1. Séquence d'apprentissage :

1. Chacun a sa feuille devant lui et lit, à voix basse, les mots de sa liste.
2. Il regarde le premier mot en le lisant à voix basse (visualisation), il ferme les yeux pour le voir dans sa tête (intériorisation) ; il peut recommencer plusieurs fois.
3. Il écrit le mot sans le regarder dans la deuxième case (mémoire graphique).
4. Il le contrôle.
5. Il fait la même chose pour chacun des mots.
6. Lorsqu'il a terminé, il regarde tous les mots de sa liste, il les cache et il écrit les mots dont il se souvient, dans les troisièmes cases.

7. Il contrôle et note par un trait dans la case de gauche, les mots justes.

8. En attendant que les autres aient terminé, il peut lire, écrire, compter, dessiner, rêver, dormir, mais pas parler ou se déplacer (loi décidée par le conseil pour toutes les activités collectives) (8).

2. Dictée :

1. Chacun donne sa liste de mots à son partenaire.
2. Chacun déchiffre les mots.
3. Un dicte, l'autre écrit.
4. On change.
5. Chacun corrige et...
6. ... note sur une feuille les mots non connus qui seront à réapprendre en activités personnelles.

4. QUATRIEME SEMAINE

Le lundi, je transcris les mots retenus par chacun sur ses feuilles d'entraînement et il les recopie durant les activités personnelles, sur sa liste de mots.

Il devient assez difficile de s'y retrouver sur le carnet de mots, je lance l'idée d'un nouveau répertoire sur des feuilles 21 x 29,5. Le conseil refuse car cela représenterait pour eux un effort important et fastidieux :

- Classer les mots déjà étudiés par ordre alphabétique ;
- Les recopier.

Un autre problème se pose : plusieurs enfants manquent de mots, la réserve constituée par leur carnet, est épuisée. Ils m'apportent leurs textes non corrigés (textes bruts de leur cahier, qu'ils ne feront pas corriger) et nous y puisons directement, sans pouvoir donc marquer un ordre d'urgence.

En fait cet ordre d'urgence fonctionnera peu, car le capital de mots non connus, relevés dans les textes, n'est pas important.

Il aurait fallu faire aussi intervenir des mots tirés des lettres et textes collectifs, mots dictés rapidement à tous afin que chacun ne garde que les mots qu'il ne sait pas écrire. **Cette dictée-filtre** apparemment fait perdre du temps mais en fait elle permet d'en gagner, car combien de fois dans les classes, les enfants n'apprennent-ils pas des mots... qu'ils connaissent déjà ! Nous avons mis ce processus au point durant ce premier trimestre 76-77.

Le bilan du samedi nous permet de constater que ceux qui ont inscrit moins de mots sur leurs feuilles d'entraînement, n'ont pas mieux réussi, aussi ils décident de revenir à 5.

5. CINQUIEME ET SIXIEME SEMAINES

La méthodologie est maintenant bien assimilée par tous et chaque séquence dure à peine dix minutes.

6. SEPTIEME SEMAINE

Je propose un bilan général et je dicterai moi-même les mots à chacun. Ma proposition est adoptée et le samedi nous étudions les résultats.

TABLEAU RECAPITULATIF

	Mots étudiés	Mots connus		Mots étudiés	Mots connus
Bastien	79	36	Marcel	79	37
Béatrice	85	67	Monique	79	41
Boris	85	56	Renée	79	45
Charles	85	79	Soizic	76	31
Christian	85	59	Thierry	65	34
Daniel	82	53	Yvette	85	79

(7) Un troisième article se centrera sur «quels mots apprendre» et abordera le problème de la difficulté comparée d'apprentissage des mots.

(8) Cf. CHANTIERS de l'éducation spécialisée, déjà cité.

Les Dossiers Pédagogiques de

L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

LE DECLOISONNEMENT ?

Documents et commentaires recueillis ou élaborés par le module girondin
de la commission «équipes pédagogiques et décloisonnement»

Présentation

Si dans ce document nous affirmons certaines lois et actions du décloisonnement, ce n'est pas seulement une construction de l'esprit mais la simple déduction de notre travail de tous les jours. Certes au départ nous ne voyions comme beaucoup qu'une meilleure façon d'être dans sa classe et avec les enfants ; mais très vite nous nous sommes aperçus qu'en s'engageant véritablement dans cette voie, il se crée une dynamique qui nous pousse vers l'avant remettant en cause nos principes et nos façons d'être. **Nous voulons seulement ouvrir des perspectives.** Utiliser l'outil décloisonnement, c'est être averti qu'on se lance dans une voie qui ne peut être faite par les autres, qu'il n'y a pas de progression établie, de mode d'emploi de l'outil.

Nos comptes rendus d'expérience, nos genèses, nos tâtonnements ne sont nullement des exemples à suivre, des recettes.

C'est surtout la preuve que le décloisonnement peut agir dès maintenant, qu'il n'est pas nécessaire pour se mettre au travail d'attendre des conditions meilleures.

Sommaire

A. - Quelques comptes rendus d'expériences. 10

Il nous est apparu impossible de les commenter, d'en tirer nous-mêmes des lois ou des définitions en parallèle sans les dénaturer. Ils représentent chacun des stades différents de l'action d'un décloisonnement, ils sont déjà pour leurs auteurs et leurs acteurs dans le passé. On ne peut considérer ces documents que comme des points : les décortiquer serait les trahir.

B. - Descriptions de l'outil : *Décloisonnement et ses implications* 30

Après la lecture des documents, et pour avoir vécu personnellement un décloisonnement, nous pouvons dégager des perspectives, des constantes. Elles ne sont pas exclusives et ne dégagent aucune voie privilégiée.

Le décroisement naturel de deux classes

(60 enfants - 2 maîtres)

Classe de C.E.1-C.E.2
de Léone DEJOUE et Daniel BOULANGER
Ecole Léon Grimault
35100 Rennes

Interview réalisée par P. LE BOHEC

Décroisement naturel ! Voilà une expression bizarre. Comment un décroisement peut-il être naturel ? Comment en êtes-vous venus à utiliser cette expression ?

Eh bien ! voici d'abord :

La genèse de notre aventure

Décroisement au niveau de l'école

C'était une idée d'adultes. Nous avons essayé de la mettre en application. Et c'est heureux, parce que tout est parti de là.

Nous espérions, entre autres choses, qu'à cette occasion, les enfants auraient accès à des domaines nouveaux et plus nombreux. Nous comptions aussi sur le brassage des âges, qui devait apporter beaucoup aux uns et aux autres.

Mais à l'usage, nous nous sommes aperçus que cela présentait de nombreux inconvénients. Nous étions loin de la méthode naturelle dont parlait Bertrand : **«Sincère, foisonnante, instantanée, disponible à chaque instant, présente et concrète, liée à l'environnement immédiat, fondée essentiellement sur l'enfant placé au centre de l'école et des objectifs de l'éducation, hors de tout dogme préétabli.»**

— L'éventail des activités était restreint : autant d'activités que d'adultes (maîtres + 1 ou 2 mères d'élèves occasionnellement).

— Les ateliers dépendaient de la disponibilité des adultes (suppressions à l'occasion des stages, des congés maladie...).

— Peu d'enfants étaient réellement motivés. Il y avait une contradiction entre les souhaits variés des enfants et la nécessité d'équilibrer les groupes pour la réalisation : on ne pouvait admettre quarante enfants dans un atelier et douze dans un autre.

— La différence d'âge était trop grande : il n'y avait pas de coopération réelle, mais plutôt une très grande insécurité des petits.

— Les ateliers étaient coupés de la vie de la classe, ce qui est contraire aux principes de la méthode naturelle. **Pas de promptitude** : il fallait différer dans le temps. Et la structure était trop lourde et sclérosante.

Mais surtout, on ne pouvait faire fructifier les acquis des uns et des autres. N'ayant aucunement vécu l'expérience, les camarades de la classe n'étaient pas prêts à la prendre en compte. Il n'y avait pas ce tâtonnement insaisissable du groupe-classe : la communication non-institutionnelle, imprévisible et imperceptible n'existait pas. Alors que souvent dans une classe on peut tout saisir en un clin d'œil qui vous plonge instantanément dans la presque totalité des expériences en cours. Et non seulement les graines ne pouvaient germer mais elles n'étaient pas semées.

— **Alors, il me semble que conformément au processus du tâtonnement expérimental, après un excès par défaut (absence totale de décroisement) et un excès par... excès (décroisement sur toute l'école) vous avez trouvé une solution moyenne pleine d'avenir.**

— Oui, Mais cela ne s'est pas fait tout seul.

Naissance des échanges entre deux classes

Nous jouions loyalement le jeu du décroisement quand il y a eu une période d'arrêt de cette activité par suite de l'absence de maîtres (stage, maternités).

Les échanges entre nos deux classes sont alors nés vers le début mai : les enfants du C.E.2, trop peu nombreux pour un match de foot, **ont demandé** la participation des C.E.1.

— **Et cette date est très intéressante parce que vous avez pu réaliser une première expérimentation avant les grandes vacances.**

— Oui. A propos d'un match de foot, de la participation **spontanée** du C.E.2 à l'organisation de la «kermesse» de réception des correspondants du C.E.1, de l'échange de spectacles, théâtre et chants libres, des histoires collectives, des recherches mathématiques, nous avons découvert d'immenses possibilités d'enrichissement et la perspective d'une autre vie dans les classes.

Ce n'est pas sans une certaine résistance que nous avons pu faire nos idées des enfants qui avaient appris à se connaître mutuellement et envisageaient de tout faire en commun.

C'est ce vécu dynamisant qui nous a entraînés, nous les maîtres, presque malgré nous, à prévoir notre travail pour l'année suivante. Et c'est ce qui a fait notre force. L'événement, c'est que en cette fin d'année, c'étaient des échanges continus, au moins deux ou trois fois par jour. Nous travaillions en complémentarité sur les maths et sur les histoires collectives de l'autre classe. On grimpait et descendait les escaliers en vitesse pour dire où l'on en était de la recherche. Et c'était l'euphorie. Des filles et des garçons ont découvert des relations enrichissantes avec le maître de l'autre sexe. Et aussi des possibilités de liens affectifs sur un plus grand nombre d'enfants, ce que la classe d'origine trop «maigre» n'avait pas permis (27 enfants pourtant). Nathalie, qui au bout d'un an n'avait pas trouvé sa place dans le groupe des C.E.2 s'est située en quelques jours parmi les C.E.1.

Il était là le vrai brassage des âges. Le terme «petit» a d'ailleurs été vite éliminé.

Cela nous a étonnés et réjouis, car nous étions passés d'une idée a priori, d'une conception d'adulte que nous cherchions à imposer aux enfants, aux idées des enfants qui allaient devenir et devenaient des réalités vécues.

Structures de travail de cette année (75-76)

Nous avons commencé cette année avec 15 C.E.1 et 45 C.E.2 venant de deux classes différentes. Nous avions deux salles de classes. Et, à la Toussaint, une troisième salle nous a beaucoup facilité la tâche qui aurait été impossible à réaliser autrement.

Nous avons attendu quinze jours avant de former trois groupes de travail : 15 C.E.1, 20 C.E.2, 25 C.E.2.

— **Pourquoi ?**

— Parce que mieux vaut trois petits groupes que deux grands.
— Pour sécuriser certains enfants, notamment les plus jeunes (il

est plus facile d'appartenir à un petit groupe d'abord avant de participer à une communauté de 60 enfants).

— Pour tempérer l'instabilité d'un bon nombre d'enfants.

— Pour vivre des moments collectifs possibles.

Cette structure a obligé, d'emblée, chaque groupe à faire, à certains moments l'apprentissage de l'autonomie (trois groupes pour deux maîtres seulement).

— Pour retrouver, au niveau des groupes, les échanges que nous avons connus à la fin de l'année précédente. Ajoutons que chaque salle, en plus de ses diverses fonctions est celle d'un groupe avec les particularités qui lui sont propres.

Organisation matérielle

L'espace : Donc, à chaque groupe, sa salle.

— A chaque enfant sa place (sa propriété). Ceci pour équilibrer les déplacements et assurer aux enfants un point de repère, une sécurité.

— A chaque salle, plusieurs fonctions selon les moments. Mais pas d'ateliers définitifs, sauf pour la peinture.

— Mais quand une activité naît et se prolonge, elle garde sa place bien définie jusqu'à ce qu'elle s'arrête. Ainsi, les ateliers sont rapidement mis en place (plus de perte de temps, de bruit, de tensions...).

— ***C'est ce qui m'a frappé chez vous. Si l'on comptait la somme des pertes de temps occasionnées par les changements d'activités dans les classes, on serait peut-être stupéfait du résultat. Chez vous, les enfants sont immédiatement prêts à se mettre au travail qu'ils se sont choisis. Et ça peut rester en place : il n'y a pas besoin de remballer totalement après avoir déballé totalement.***

On a tendance à utiliser au maximum tous les locaux disponibles dans l'école. A certains moments, on a ainsi quinze ou vingt groupes d'enfants attelés à des tâches différentes. Et qui ne se gênent pas trop.

— ***Mais vous n'avez pas de problèmes de surveillance ?***

— Non, pas trop. Nous avons «découvert» cette année que lorsque les enfants ont décidé de leurs activités, ils sont capables de travailler seuls. Il n'y a généralement pas de problèmes. Mais là aussi, il y a eu apprentissage. Cela s'est fait peu à peu. Souvent, au début de la classe, c'est affolant. Ça grouille partout (60 enfants), ça rapproche des tables, ça fouille dans les cartables, il manque de la colle, il faudrait des ciseaux et le carton où il est ? Nous nous précipitons. Et soudain, au bout de dix minutes, c'est le silence, tout le monde est au travail. Et nous deux, nous en sommes à chaque fois surpris. Nous sommes alors disponibles pour aller d'un atelier à l'autre quand les enfants nous réclament. Ce qui facilite les choses, c'est qu'il y a eu également un apprentissage de l'organisation-avant-la-classe. Et on sait ce qu'on a dans son cartable. On a préparé son affaire. Mais cela va souvent plus loin. Un midi, des enfants nous disent avec le sourire :

— Ça y est, on va à la maternelle cet après-midi. On va chez Nicole présenter notre histoire avec nos marionnettes.

— Mais il faut en parler à toute la classe et voir Nicole pour nous entendre avec elle.

— Ce n'est pas la peine, c'est fait. Nous l'avons vue. Nous nous sommes entendues avec elle pour quatorze heures.

Le temps :

Notre unité de temps est la semaine. Au départ, on a établi un emploi du temps. On s'est efforcé de trouver un équilibre entre les différentes activités dans la semaine, mais aussi dans la journée entre les moments individuels, les moments de petits groupes, de collectifs à 15-20, de grand groupe à 60 (ceux-ci sont les plus rares, mais non les moins importants).

Cette organisation peut apparaître complexe. Mais elle est très claire pour les enfants parce qu'ils y trouvent leur compte. Elle a été remaniée, améliorée par décision des enfants. Exemple : les enfants ont refusé les moments collectifs le lundi et ils ont fait de cette journée «une journée d'expression».

L'entrée des parents dans la classe a été aussi source de changements. Seul, le vendredi après-midi ne peut être touché par les enfants : c'est notre moment à nous de propositions, d'apports, d'animations, de mises au point.

DEMANDES DES ENFANTS POUR LE SAMEDI 17 AVRIL (9 H 30)

— Les enfants ayant déjà travaillé en photo aimeraient avoir de l'aide et reprendre leur activité.

— Les filles qui avaient travaillé à la toilette des bébés voudraient des renseignements sur l'alimentation des enfants.

— Deux enfants voudraient apprendre à faire du pain.

— Les enfants de l'atelier électricité demandent de l'aide.

— La broderie au point de croix proposée par Madame Lignon intéresse plusieurs enfants.

— Les panneaux avec des fils et des clous intéressent aussi quelques enfants (proposition de Madame Kermaïdic).

PARENTS - ENFANTS C.E.1 - C.E.2

Samedi 23 avril

Madame LIGNON a animé l'atelier «broderie au point de croix», qui continue.

Monsieur BARDOUL a commencé une approche de la photo avec quelques enfants.

Madame KERMAIDIC a continué son animation «fils et clous».

Monsieur COUDON est venu présenter et a continué son montage (une table de multiplication) avec des enfants.

Ateliers	Demande des enfants
1. L'Europe	Non
2. Poésie	Non
3. Le cheval	Non
4. Electricité	Oui
5. Le poisson rouge	Non
6. Broderie	Oui. Madame Lignon ?
7. Textes libres	Non
8. Œufs au lait	Oui
9. Fiches	Non
10. Opérations	Non
11. Clous et fils	Oui. Madame Kermaïdic
12. Paris	Oui
13. Photo	Oui. M. Bardoul? M. Guy?
14. Bibliothèque	
15. Le kangourou	Non
16. La Tunisie	Mme Bardoul

* Non : les enfants souhaitent travailler seuls.

* Oui : les enfants souhaitent l'aide de parents disponibles.

* L'atelier clous et fils demande qu'on lui prête des petits marteaux.

Depuis longtemps, ce cadre n'a pas été remanié et semble convenir aux enfants.

Cette organisation du temps, de l'espace et des activités a l'avantage de nous éviter de peser trop lourd sur eux et leur garantit une autonomie certaine.

— **Mais je crois qu'une des caractéristiques principales de votre façon de travailler est la place que vous faites aux apports et aux activités.**

Apports — Activités

C'est encore cette année que nous avons fait cette découverte.

Comme un peu partout, nous commençons nos journées par un moment d'entretien. Nous avons découvert qu'à 60, les apports avaient une richesse insoupçonnée.

Mais, surtout, nous avons fait de cette demi-heure un **moment dynamique**. Pour chaque apport, peu de discussion, mais une question : Que pourrait-on en faire ?

Les propositions fusent, nombreuses et variées, débouchant souvent sur une ou plusieurs activités (ateliers, exposition, recherche ou simple renseignement).

Par ces apports, la vraie vie des enfants entre dans la classe, leurs intérêts, leurs besoins, leur expression.

Ainsi toutes les activités d'éveil au sens le plus large, les activités d'expression de création ont pris naissance à ce moment des apports. Et nous avons le sentiment d'avoir découvert le travail concret dont parle Freinet, le travail motivé, décidé et mené à bien par l'enfant.

C'est ce qui explique en partie qu'on peut vivre, à deux maîtres, des moments où 15 ou 20 ateliers fonctionnent en même temps.

Sur le plan de la créativité, les enfants ont intégré le fait que, à chaque problème, il y avait des quantités de solutions (25 solutions pour le problème : comment couvrir des œufs !). Toutes les propositions sont acceptées. On ne rit même plus des plus farfelues.

— **C'est un peu l'esprit du brain-storming.**

— Ce n'est pas toujours aussi net, ni aussi riche. Mais, dans l'ensemble, les apports sont un moment de créativité intense. Et des personnalités se manifestent : les uns sont d'abord pourvoyeurs de matériel, d'autres uniquement pourvoyeurs d'idées. Puis ça s'équilibre, ça se complémentarise : chacun peut partir sur sa base et l'élargir et la quitter même.

— **Il n'y a pas le poids du désir unique du maître et le seul courant de gratification dans lequel les enfants devraient chercher à se baigner.**

— C'est étonnant de voir le parti que les enfants proposent de tirer de ce qui leur est apporté. Voici, au hasard, un petit exemple des apports d'une journée.

Lundi 3 novembre :

Gilles amène ses perruches. Elles sont là pour toute la semaine. Il faudra chercher ce qu'elles mangent. Gilles, Olivier et Philippe se chargent de les nourrir.

Maria-Gaït : des petits livres de documentation sur les coquillages.

Géraldine et Sophie se chargent de chercher leurs noms pour étiqueter les coquillages apportés par Frédéric pour l'exposition.

Un buste du Maréchal Joffre : Olivier propose que l'on cherche qui est le Maréchal Joffre (Olivier et Martine s'en chargent).

Sonia M. : une affiche de la maison de la culture à propos d'un spectacle de marionnettes tchèques. Elle souhaiterait y aller avec toute la classe.

Philippe Primault : trois petits livres pour la bibliothèque. Stéphane son tam-tam pour faire l'atelier musique. Géraldine suggère aux garçons d'inventer des airs pour que les filles puissent danser.

Maryline apporte un ticket du Château de Versailles. Géraldine et Maryline se chargent de se renseigner sur Versailles.

Sonia F. parle de la vie autrefois. Stéphan, Frédéric et Hassan veulent chercher comment on vivait au temps des rois.

Maryline apporte des tickets de métro. On parle du métro à pneus ; on les expose pour les regarder, ainsi que les noms des stations.

Olivier apporte des douilles. Philippe propose de faire un exposé sur la chasse parce qu'il ne sait pas comment on fait pour chasser. Olivier lui explique. Jean-Marie, lui, peut siffler avec des douilles. On les regardera dans la journée. Etc.

Des activités qu'on n'aurait jamais proposées aux enfants sont entrées dans la classe. (Exemples : électricité ; histoires drôles ; filer la laine ; voitures en bois ; faire du pain ; faire du beurre ; de la magie ; atelier blagues ; comptines en collaboration avec les maternelles et des choses pour lesquelles on n'a pas de mot pour les dire : dessins parfumés, enterrer un oiseau mort, écrire à la mairie, inventer des jeux de cartes, faire le calendrier de 1977.)

Maintenant, toute activité est devenue possible dans la classe puisque ce ne sont pas les adultes qui décident de l'éventail des ateliers. Nos limites ne limitent plus les enfants.

— **Pour moi, c'est un tournant assez révolutionnaire. Car, jusqu'ici, l'école classait les activités en deux catégories : les nobles, les utiles, bref les acceptables, scolairement parlant. Et les autres, les inutiles, les amusements de bébé, celles pour lesquelles on n'avait pas de temps à perdre. Et vous, vous ne faites plus aucune discrimination. Moi l'ancien, j'en suis un peu secoué malgré toutes mes audaces passées.**

— Pour nous, il y a maintenant une évidence. Tout ce qui intéresse les enfants est pour nous digne d'intérêt et c'est pour cela que nous donnons une très large part à toutes ces activités qui ne naissent et ne meurent que par décision des enfants. C'était d'ailleurs la position de Freinet que nous avons dû relire pour nous sécuriser. Là, au moins, nous avons trouvé un écho de ce que nous vivions.

— **Mais pour vous suivre, il ne faut pas avoir été conditionné comme les plus libres d'entre nous l'ont été. Vous avez vu nos préoccupations de programme dans «le fil conducteur». Et vous, vous n'avez pas souci de programmes. Vous acceptez tout. Vous n'avez pas souci de l'école introductrice.**

— Pourtant nous nous préoccupons des programmes. Nous y reviendrons. Pourquoi au C.E.1-C.E.2 privilégier telle activité et non telle autre ?

— **C'est encore, comme à la maternelle, l'école accumulative. Mais c'est déjà l'école introductrice parce qu'avec une telle frénésie de recherche, une telle organisation, une telle puissance de travail, on ne risque guère de laisser les choses dans l'ombre, au moins pour une première exploration, qui se fixe facilement d'ailleurs parce qu'elle s'inscrit dans un contexte affectif. Et puis, à l'école primaire, il y a encore les deux années du C.M. pour se préoccuper d'introduire à ce qui pourrait échapper.**

Le moment des apports nous apparaît aussi comme un des éléments favorisant la conquête d'une autonomie plus grande.

Exemples :

— Quand Stéphane a décidé de faire de l'électricité, il a apporté une pile, du fil et une ampoule.

— Quand Patrick a voulu faire de la musique, il a obtenu de ses parents une guitare-jouet et il l'a apportée à l'école pour proposer un atelier musique.

— Souvent des filles arrivent avec un petit sourire en coin. «On a décidé de faire un gâteau, on a apporté la recette et les ingrédients.» Elles ont compris que dès l'instant où elles s'organisaient ainsi, il ne pouvait y avoir aucune opposition à leur projet.

— **Moi, j'ai entendu une de vos parentes étonnée et ravie d'entendre son jeune fils discuter avec son frère du programme des activités qu'il se proposait de réaliser dans la semaine.**

— Oh oui ! ce garçon de sept ans observait une aile de mouche au microscope chez lui. Et il communiquait son observation aux autres. C'est lui aussi a eu l'idée de téléphoner aux Amitiés Franco-Chinoises pour obtenir des diapositives pour un exposé sur la Chine qu'il devait faire avec des copains.

Autre aspect important, sinon capital des apports. En début d'année, ce moment a été pour beaucoup d'enfants un moyen de s'intégrer au groupe. Certains n'ont, pendant un temps, trouvé leur place que grâce à leurs apports dont ils se sont servis comme de médiateurs, de moyens d'introduction. Et, à la limite c'était leur parole.

Travail à deux

Notre expérience commune, à la fin de l'année scolaire dernière, a été déterminante. Elle nous a permis de nous engager sans inquiétude pour une année de travail commun.

À la fin du mois de juin 1975, nous savions qu'il nous était possible de travailler ensemble. Et on n'envisageait plus de retravailler chacun dans notre classe : tout le monde y aurait trop perdu.

Ça a été l'époque de nos apprentissages multiples. Nous étions à la fin de l'année, nous pouvions prendre le temps d'apprendre à nous taire. En fait, nous ne l'avons pas fait exprès. Devant une question, une proposition d'un enfant, nous nous consultons du regard pour savoir lequel de nous allait répondre. Et pendant ce temps, un autre enfant avait déjà trouvé une réponse. Nous en restions bouche bée. Et cela a continué ainsi.

De notre côté

— Plus grande sécurité, plus grande force face aux parents, à l'inspection, etc. Et c'est grâce à cette sécurité que nous avons pu envisager des relations nouvelles avec les parents et l'administration. Celle-ci nous a donné le feu vert. Cela a été une grande chance, pour nous, d'avoir une inspectrice très ouverte.

— Nos barrières personnelles ont reculé plus vite. Chaque échec étant analysé et pris en charge en commun n'était plus angoissant. Mais il avait plutôt, à l'inverse, un effet dynamisant. Et puis il y a ce que tu dis :

«On n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est» (Jaurès).

«Toute critique de l'enseignement est ressentie comme une critique de l'enseignant.»

Eh bien ! nous, nous pouvions moins nous identifier à notre travail. Nous pouvions prendre de la distance. Et s'il était critiqué, nous n'en étions pas démolis personnellement pour autant. Nous cherchions ensemble à l'améliorer.

— Nous avons aussi, dans cette façon de travailler, une plus grande puissance de travail parce que nous ne sommes pas toujours à l'extrême pointe de notre tension. Nous pouvons nous retirer un instant. Et puis, s'il le faut, nous prenons le relais. Nous avons des moments de détente.

— Chacun apporte sa part, chacun trouve son compte. Mais il est difficile de définir exactement notre rôle mutuel parce que tout se fait naturellement, sans qu'à aucun moment nous éprouvions le besoin de fixer quoi que ce soit. Il n'y a aucun statut entre nous. Il se trouve simplement que nos personnalités s'accordent et que nous avons exactement les mêmes objectifs.

— Les gratifications ne nous viennent pas de l'extérieur. Ce sont les enfants qui nous les donnent par leur activité, leur engagement, sans d'ailleurs se préoccuper de nous. Ils ne cherchent pas à nous faire plaisir. Dans l'ensemble ils travaillent pour eux. Pour eux, c'est normal. Et c'est ça qui nous fait plaisir.

— Par notre travail nous avons en outre le sentiment de participer à une recherche, presque d'ordre politique. Nous nous sentions le droit à cette expérience. Mais nous n'avons pas appliqué des idées politiques sur les enfants. Ils nous les ont imposées. La prise d'initiative, la prise en charge du travail, la recherche constante de solutions multiples et nouvelles, la possibilité de dire non à l'adulte (parents, structures en places)... autant de facteurs qui nous semblent aller vers l'autogestion n'ont pas été proposées (imposées) autoritairement comme cela se fait souvent. Mais elles nous ont été imposées par la base.

Du côté des enfants

— Nous avons constaté, bien souvent, que le fait d'être deux et, qui plus est, une femme et un homme, est un facteur d'équilibre pour beaucoup d'enfants, sur le plan affectif. Et dans notre Z.U.P. il y en a !

— Le fait d'être deux les protège de notre trop grand poids personnel.

— De plus, nous évitons souvent le piège des relations duelles : un enfant ↔ un maître. Souvent, quand il y a un problème entre un enfant et l'un de nous, l'autre peut servir de recours-barrière.

Si un maître seul ne peut pas convenir affectivement à tous les enfants de sa classe, deux ont plus de chance d'y réussir. Pendant le stage de Line (une normalienne), nous avons été même trois pendant un moment. Et ce n'est qu'à ce moment que Vincent s'est vraiment apaisé. Mais à deux déjà, beaucoup d'enfants se stabilisent.

— Le fait que chaque enfant peut trouver, selon ses besoins, soit une plus grande autonomie, soit une relation avec un camarade, soit une relation particulière avec l'un de nous ou avec les deux, contribue aussi à faire de la classe une communauté de travail où les pouvoirs sont effectivement partagés. En particulier, le pouvoir d'avoir des moments de dépendance pour recharger les accus avant de repartir vers l'autonomie. Il est difficile d'expliquer ce qu'on pourrait appeler «le climat» de la classe. Ce qui est sûr, c'est que ça n'a plus rien à voir avec ce que l'on avait avant.

— *Votre expérience présente déjà beaucoup d'originalités. La possibilité d'un travail concret «en tant que manifestation de soi» (Marx). A propos, et le travail abstrait, les apprentissages ? Est-ce que ce n'est pas négligé ?*

— Non, nous avons des plannings de contrôle et nous savons à tout moment où chaque enfant en est de ses acquisitions scolaires. Cela nous prend beaucoup de temps de tenir nos plannings. Mais nous avons besoin de cette sécurité. On pourrait ajouter que beaucoup d'apprentissages se font par imprégnation, dans la foulée du travail concret. Autre sécurité : nous avons, dans la semaine, instauré des moments de travail collectif et individuel en mathématiques et en français. Pour nous c'est l'essentiel, c'est ce qui permet à l'administration et aux parents d'accepter notre travail.

Les parents

— *Bon... apprentissages abstraits, travail concret... Mais aussi travail à deux maîtres, travail par ateliers très nombreux, travail sur trois salles et autres lieux. Mais ce qui m'apparaît également très original et aussi riche, c'est l'insertion des parents dans l'école.*

— Comme beaucoup de collègues, nous avons cru pendant un an et demi que nous pouvions toucher tous les parents en organisant des réunions à l'école, dans les tours, etc. Ce genre de réunion regroupe actuellement, au plus, une vingtaine de familles dont beaucoup appartiennent au conseil des parents d'élèves.

Ça nous semble bien peu. Il s'est créé ainsi une sorte d'élite intellectuelle très restreinte chez les parents qui participent à la vie de l'école. Mais nous étions bien loin de toucher efficacement la grosse majorité.

— Au mois de février, dans un journal, les enfants avaient proposé aux parents de venir dans la classe.

— Nous ne voulions pas faire une classe-vitrine comme les autres années, les enfants travaillant, les parents regardant. Mais nous voulions permettre aux parents d'entrevoir les possibilités qu'ils avaient de participer à la vie de la classe en tant qu'adultes et en tant que travailleurs.

On a voulu ainsi créer de nouvelles relations qui ne soient pas celles, souvent répressives, d'enfants-parents, mais celles d'enfants-adultes doués d'une «expérience». On touchait ainsi le monde du travail et, de cette façon, tous les parents avaient leur place.

— Comme chaque samedi, les enfants avaient programmé une liste d'activités (éveil, maths, français). Nous avons proposé cette liste aux parents en les invitant à participer activement à ces ateliers. Presque toutes les familles étaient représentées.

Dans la réunion qui a suivi, les parents ont proposé de nombreuses possibilités de participation.

— Nous avons, nous, éliminé toutes les formes d'intervention risquant d'être une atteinte plus ou moins déguisée au pouvoir de l'enfant. Nous ne voulions pas non plus mettre les parents à notre place.

— Le rôle des parents, nous l'avons défini très clairement avec les enfants : le samedi matin, à partir de 9 h 30, les adultes peuvent venir en classe :

— Soit à la demande des enfants (pour compétence technique, savoir, expérience, vécu) ;

— Soit sur proposition des parents, discutée par les enfants.

A partir de ce jour, un bulletin de liaison «enfants-parents» est né et tend à remplacer le «journal» habituel.

— Quelques parents sont aussi venus à la **demande** de leur enfant pour travailler avec lui. La classe devenant ainsi un lieu de rencontre différent et privilégié qui a permis à certains parents de redécouvrir leur enfant sous un jour nouveau. Des relations ont profondément changé à partir de ce moment. Ce côté «psychologique» des rencontres du samedi matin nous semble également très important. Mais nous restons très prudents. Nous manions ce style d'échange enfants-parents avec beaucoup de précautions.

— Par ces matinées-rencontres du samedi et par des participations indirectes, nous avons ainsi touché presque toutes les familles. Et nous espérons que beaucoup de gens ont senti la possibilité de vivre des rapports nouveaux enfants-adultes (ce qui est différent des rapports enfants-parents).

— Il nous semble important de continuer dans cette voie, car nous sommes loin d'en avoir épuisé les richesses et il est facilement envisageable d'étendre cette forme de rapports dans le quartier et de ne pas se limiter à l'école.

— **Mais ça me semble un peu trop rose. Ce n'est pas possible que vous n'ayez pas de problèmes avec les parents.**

— C'est vrai. Nous nous méfions surtout à propos de la souplesse des échanges. Il devrait pouvoir y avoir des moments de plus grande fréquentation des parents. Et vers la fin de l'année, des moments de plus grand relâchement des liens. Mais les parents seront-ils assez adultes pour l'accepter, pour le comprendre. Bien sûr, nous avons quelques parents inquiets mais pas plus que les autres années. L'une l'est par exemple parce que son enfant, comme tous les enfants, est poète.

— **Comme disait la mère de Guy, l'auteur principal de «Sur la belle école» : «Guy, ça irait bien à l'école s'il y avait pas cette bon dieu de poésie.»**

Si les enfants sont heureux en classe, ce n'est pas normal : certains parents ne peuvent accepter cela. Et, pour les convaincre qu'ils travaillent autant et même plus que les autres, c'est toute une affaire !

Objectifs pour cette année

— Continuer dans le même sens avec les parents et autres adultes.

— Continuer notre travail d'observation commencé cette année en éveil à savoir :

* Bilan des activités nées de la classe tout au long de l'année.

* Voir de plus près l'évolution de certaines d'entre elles, notamment leur fréquence, leur liaison avec les apports, l'intervention des adultes.

* Essayer de déterminer la fourchette d'activités propres à chaque enfant.

— Chercher les liaisons qui sous-tendent les activités.

Mais nous voulons aussi regarder les mathématiques naturelles avec les C.E.1 que nous gardons l'an prochain. Le fait de savoir que nous les aurons deux années consécutives nous a permis de ne jamais être inquiets au sujet des acquisitions et de respecter leur progression naturelle.

— Nous avons l'intention de garder les enfants deux ans et de constituer pour chacun d'eux un dossier aussi complet que possible, montrant l'enfant en **évolution**. Ce dossier étant susceptible de contrecarrer les tests actuellement en vigueur.

— Nous nous sommes engagés avec plusieurs collègues du primaire et de la maternelle à essayer de définir les étapes de l'évolution des enfants et à mettre en place une formule d'observation continue depuis leur entrée en maternelle.

Dans l'ensemble, nous avons l'intention de garder les mêmes structures de travail. Mais il nous faudra les adapter à des enfants plus jeunes venant du C.P. et, dans l'ensemble plus instables, plus immatures.

Espérons que nos conditions seront meilleures. Elles étaient à l'extrême limite cette année. Pourvu qu'elles ne se dégradent pas, surtout au niveau des effectifs. Comme tous les collègues, nous sommes malheureusement bien loin des conditions de travail souhaitées.

— **Nous voudrions savoir si votre expérience est exceptionnelle ou si elle est reproductible, transposable, transférable.**

— Pour notre compte, nous avons le sentiment profond d'avoir approché, cette année, au-delà des techniques, la pensée de Freinet et nous ne souhaitons qu'une chose : aller plus à fond vers ce «retour aux sources» dont nous sentions depuis longtemps la vérité et la nécessité.

GENESE D'UN DECLOISONNEMENT SUR SIX ANS

J.-J. DUMORA, Annie MASSIP, Annie ROUMEGOUX, Christiane TROMMENSCHLAGER
Ecole Jean-Jaurès, 33260 La Teste

3, puis 4 classes sur 12 classes : C.P., C.E.1, C.E.2, perfectionnement

CONDITIONS FAVORABLES

- Maîtres se connaissant depuis longtemps, ayant, tout en restant dans leur classe, échangé des idées et du travail d'enfants.
- L'occasion matérielle : la possibilité d'avoir des locaux contigus.
- De bons rapports avec les parents (pratique de la réunion de parents).
- Un directeur qui, quoique fondamentalement opposé, laisse la liberté d'action.

CONDITIONS DEFAVORABLES

- Ecole de ville de 12 classes («la caserne»).
- Huit maîtres plus ou moins défavorables à nos méthodes ou complètement opposés.
- La lutte continue (tous les ans) pour nous maintenir dans des classes (cours) qui se suivent afin d'assurer une continuité.
- Inquiétude des parents à la fin de notre circuit (passage au C.M.1).
- Non reconnaissance de notre équipe ; nous sommes cependant tolérés.

Dans ce document, nous avons essayé d'être le plus sincère et objectif possible. Nous sommes conscients que notre tentative n'est qu'un démarrage de décloisonnement et que, ne formant pas une équipe administrativement reconnue, nous ne pouvons abattre toutes les barrières qui nous empêchent de progresser avec les enfants.

Mais nous pensons qu'en nous regroupant, même d'une façon sauvage, nous sommes plus forts et plus riches et il nous semble que notre existence est peut-être un réconfort, ou une ouverture.

Année 1971-72

Septembre :

Chacun travaille dans sa classe. Ouverture des classes le samedi. Exposition des travaux et discussion.

Est-ce une erreur ? Ne doit-on pas tout de suite mettre les enfants devant un décloisonnement effectif ?

CONNAISSANCE DES ELEVES DANS LA STRUCTURE CLASSE

Octobre :

Ouverture de 16 h à 17 h. Naissance d'ateliers communs avec trois classes (racines musique...).

Dès le départ, il existe un décalage entre le tâtonnement des enfants et celui des maîtres qui ont peur d'aller à la catastrophe, d'où leur rôle de frein.

Expositions et réunions de coopérative :

- Création d'ateliers communs aux trois ;
- Contestation des ateliers triples ;
- Temps commun trop limité ; peu de contacts ;
- Perte de temps de mise en train ;
- Nécessité d'une organisation plus stricte.

Fin octobre-novembre :

Ouverture de 14 h à 16 h. Naissance et exploitation de thèmes (le cirque, les trains, Paris). Présentation et discussions : un thème par atelier.

Le travail par thèmes est sécurisant pour les maîtres. Avantage : meilleure connaissance des enfants. Mais du point de vue pédagogique nous avons l'impression de régresser.

Travail par thèmes choisis, dans une liste d'intérêts établie en réunion de coopérative :

- Le brassage des âges n'est pas effectif ;
- Le C.E.1 reste groupé en majorité ;
- Ce n'est pas une ouverture : peu d'ateliers communs.

Novembre-décembre :

- Ouverture de 14 h à 16 h.
- Pluralité des thèmes.
- Orientation vers un travail d'équipe, thèmes plus variés.
- Réalisations moins complètes et plus de désordre.
- Double emploi entre le travail du matin et les thèmes.
- Pas d'unité.

La nécessité de suivre entièrement les enfants marque le pas sur notre prudence.

Sans une organisation du travail, certes élaborée par tous, mais stricte et matériellement précise nous allons à l'échec.

Janvier :

Crise : blocage du travail, divorce entre le travail fait dans la classe et celui fait dans chaque atelier (moment : 14 h - 16 h). **Les maîtres sont responsables de la crise.** Chacun est mis devant ses responsabilités : c'est l'heure du choix.

Le temps des demi-mesures n'est plus. Ou l'on abandonne et cela peut se faire sans drame, ou l'on continue et il faut tout donner.

Continuer c'est :

- Ne plus être le seul maître à bord ;
- Etre solidaire à cent pour cent du travail des autres ;
- C'est ne plus être le seul adulte face aux enfants.

Les maîtres décident de reprendre l'idée émise par les enfants dès novembre : *travail ensemble toute la journée.*

Après discussion coopérative, organisation du travail de la journée.

Deux idées directrices :

- Travail en ateliers de 9 h à 11 h.
 - Moment collectifs **au choix** de 11 h à 12 h.
- Ateliers de l'après-midi (ateliers plus spécialisés).

Fin janvier-février :

- Travail en ateliers : 9 h - 11 h.
- Moment collectif : 11 h - 12 h.
- Travail par classe : 14 h - 15 h.
- Journal-correspondance : 15 h - 15 h 30.
- Ateliers d'art ou éducation corporelle : 16 h - 17 h.

Le moment collectif de 11 h est motivé par une recherche (maths, textes...) intéressante et susceptible d'intéresser un petit groupe d'élèves dans chaque classe-atelier.

Le moment collectif de 14 h est la concession au travail par classe mais cela ne correspond plus à une réalité.

Le problème le plus important qui est dès lors posé est celui des rapports entre l'individuel et le collectif.

UNE NOUVELLE DEFINITION DU COLLECTIF S'IMPOSE

Les maîtres se spécialisent : maths, français.

On travaille, mais il est difficile de travailler pour tous (manque de responsabilités matérielles).

Comme pour les thèmes, la spécialisation est une sécurité et nous sommes pourtant contre ; elle a cependant permis une organisation matérielle des ateliers.

Mars :

Ateliers de 9 à 12 h ; moments collectifs inclus ; simplification du travail (Plan de travail).

Les enfants peu à peu se libèrent de la chaîne de communication (le maître n'est plus indispensable).

élève unité → maître adulte → les autres le groupe

Invention de nouvelles formes de travail tendent à faire **un tout**. Un intérêt est exploité sur toutes ses facettes en vue d'une communication au groupe.

Avril-mai-juin :

Ateliers d'art inclus ; plus de moments classe.

Des groupes de niveau fugitifs suivant les besoins.

Le moment collectif peut être fait pour un groupe de 2 ou 3, ou 10, ou 30 à 40 enfants.

Les réunions de coopérative deviennent vraiment le moteur de la vie du groupe.

C'est un lieu de décision : expositions, parents, désir d'élargir le champ d'action, perspectives pour l'année prochaine.

Nous arrivons à un groupe travaillant en ateliers permanents.

Moments collectifs très divers :

● *Moments collectifs en vue d'une meilleure compréhension ou l'acquisition d'un savoir-faire :*

- Correspond un peu à un groupe de niveau mais dans un but précis et limité ;
- Utilisation de l'adulte.

● *Moments collectifs de communication :*

- Présentation des travaux terminés.
- Demande d'aide pour prolonger un travail.
- Présentation de travaux demandant une réponse.

● *Moments collectifs de « communion » :*

- Parler, discuter ensemble.
- Faire quelque chose ensemble.
- Etre bien ensemble.

Cette année, malgré nos inquiétudes, nous n'avons jamais eu, malgré diverses crises, l'impression d'échec.

Le maître n'est plus un critère de référence. En se multipliant par trois ou quatre, il perd de son efficacité et son autorité. D'autres rapports s'établissent, des rapports affectifs, des rapports familiaux.

Notre «secret de réussite» a été de croire à «l'élan vital» des enfants, de leur faire confiance tout en exigeant d'eux de la rigueur dans leur démarche vers l'autogestion.

DES ELEMENTS FAVORABLES AU DECLOISONNEMENT

● **Effectif** : 2/3 ont déjà fait «l'expérience» (C.E.1, perfectionnement), 1/3 nouveau C.P.

● **3 maîtres** ayant déjà une expérience d'un an de travail coopératif, de décloisonnement et qui pensent qu'il suffit de continuer dans la voie tracée.

Le travail est donc organisé en fonction de l'année précédente (structures de base identiques à celles qui avaient fait leurs preuves en juin).

Nous constatons un antagonisme.

De la part du groupe «ancien» :

— Installation d'une routine, d'un protectionnisme, d'un paternalisme ;

— Pas d'invention de nouvelles structures ;
— Grande capacité d'intégration.

Les nouveaux (les plus jeunes, C.P.) :

— Ecrasés par des structures imposées, d'où :
— Passivité (majorité) ;
— Refus d'intégration, agressivité (minorité) ;
— Grand désir de modifier le système.

CRISE

Critique des institutions rendue possible par la vie coopérative du groupe (réunion coopérative par mini-groupe).

Nouvelle organisation du travail avec de nouvelles structures : Petites équipes de travail ayant pour but de s'entraider et réaliser une tâche sans passer par les adultes (chantiers). Création de coins de travail où on peut s'isoler à deux ou trois.

Prise de pouvoir par les éléments dominants des deux groupes :

— Reconnaissance des capacités de chacun ;
— Fusion des deux groupes en un seul.

Année 1973-74

L'année de l'échec

● Situation nouvelle créée par l'arrivée d'un nouvel élément adulte dans le groupe. Nous pouvons ainsi étendre notre action au C.E. et garder les enfants un an de plus.

● Répartition nouvelle des tâches.

Deux groupes de travail :

a) 2 maîtres «anciens» pour le C.E.2, un demi C.E.1 et perfectionnement (âgés).

b) 1 maître ancien + 1 nouveau pour le C.P., un demi C.E.1 et perfectionnement (jeunes).

Le travail à quatre nous a semblé impossible vu :

— Les locaux (cour à traverser),
— le grand nombre d'enfants : 90.

Nous avons cependant gardé des moments communs :

— de communication (exposition du samedi),
— de travaux (ateliers d'art, expression corporelle).

Le groupe nous a semblé ainsi plus équilibré.

GROUPE A

— La plupart des enfants en sont à leur deuxième ou troisième année de décloisonnement.

— Connaissance réciproque parfaite entre maître et enfants.
— Les formes de travail sont très évolutives.

Les résultats sont très bons dans l'ensemble, avec quelque chose d'original encore jamais constaté : le travail n'a rien de scolaire.

Les réussites sont importantes, en particulier en littérature enfantine, en art, en recherche maths ou scientifique. De plus les enfants savent présenter et critiquer une œuvre.

GROUPE B

Septembre-octobre :

— Bon départ, bonne adaptation apparente des enfants, cependant le décloisonnement a été un peu trop rapide.

— Beaucoup d'enfants nouveaux.
— Cours élémentaire 1re année privé de sa «tête».

Novembre :

Réaction de rejet.

Opposition nette des enfants dont la maîtresse du C.E.1 est responsable, à l'autre maître ; influence très forte de la maîtresse sur son groupe faisant passer ses désirs pour ceux des enfants (peut-être a-t-elle eu peur de la perte de son autorité ?).

Novembre-décembre :

Dégradation de la situation. Les C.E.1 veulent revenir chez eux. On ferme la porte.

Reste de l'année :

Chacun travaille chez soi.

Conséquences :

Une mauvaise entente des adultes est la véritable cause de l'échec du décloisonnement.

— Une crise avec les enfants permet, par la remise en question, de faire un nouveau pas vers une meilleure autogestion.

— Une crise entre les adultes se résout plus difficilement et l'échec alors est durement ressenti par les enfants car ils ne se sentent pas concernés.

Après l'échec :

— Soulagement dû au retour au calme.
— Puis un «grand ennui» : rien n'est plus pareil.
— Plus de discussion sur le vif.
— Nostalgie du grand groupe.
— Frustration au niveau de la communication.

Les maîtres, plus que les enfants sont les grands perdants.

Déduction :

Si vous voulez décloisonner :

— Ayez une «santé de fer... et un moral d'acier».
— N'ayez pas de tendance à la dépression nerveuse.
— Soyez prêts à sacrifier une partie de votre personnalité et vos bonnes habitudes prises dans votre «classe».
— Pensez que vous allez tout mettre en commun, même votre territoire personnel (bureau, etc.).
— **Soyez sûrs** que vous partez avec les mêmes idées fondamentales et que vous êtes prêts à aller à l'aventure jusqu'au bout.

Année 1974-75

Régression dans le décloisonnement, suite à l'échec de l'année précédente.

GROUPE A (C.E.2 - perfectionnement)

Il continue, mais en s'enfermant ; plus d'ateliers communs avec le C.P. et le C.E.1. *Seule ouverture sur l'autre groupe : l'expo du samedi.*

(Suite p. 25)

ACTUALITES

de L'Educateur

Billet du jour

UN DIMANCHE DE DECEMBRE EN GARE DE DIJON ENTRE 18 ET 19 HEURES

J'entre dans la salle d'attente de seconde classe. Peu de sièges restent libres. Beaucoup de visages au regard résigné. L'oreille travaille peut-être plus que l'œil : on attend... chacun attend le déclic de la sonnette et la voix nasillarde qui annonce l'entrée en gare du train qu'il attend.

Mon regard est attiré par une fillette de trois ou quatre ans, d'un blond frisé, qui pleure, qui crie, parquée entre trois valises et les jambes de ses parents. Elle est assise sur le sol, un dallage froid, pas très propre. Sa mère cherche dans son sac la sucette ou le bonbon consolateur, le père lit une revue et de temps en temps jette sur sa fille un coup d'œil courroucé qui devient craintif quand il regarde la salle.

Je m'installe sur un siège qui se libère et j'aperçois alors un couple d'Algériens, face à face, avec un garçonnet du même âge que la fillette mais aussi brun et frisé qu'elle est blonde. Une couverture jaunâtre qui a déjà dû faire bien des voyages a été transformée en hamac par cet homme et cette femme qui bercent légèrement leur enfant en parlant doucement entre eux en arabe mais qui se taisent souvent pour regarder leur bambin qui repose.

Mon train est annoncé, je me dirige vers le quai après un dernier regard sur ces deux enfants. Les cris de la fillette s'arrêtent parfois mais redoublent ensuite, un papier de bonbon traîne près d'elle.

Je me dis alors qu'une sucette ne fait pas le bonheur ; qu'il est parfois difficile de laisser son journal ou ses préoccupations d'adulte pour penser aux enfants et que savoir répondre aux besoins de l'enfant, aux vrais besoins de l'enfant (est-ce évident qu'une vieille couverture vaut bien une sucette ?), c'est rudement chouette.

M.-C. LORENZINO
38330 Saint-Ismier

DE NOS CORRESPONDANTS

Vous exercez en S.E.S., en E.N.P., en I.M.Pro

Connaissez-vous les documents publiés par l'A.E.M.T.E.S. dans *Chantiers* ?

1. *Premier bilan du travail effectué dans les S.E.S.* (110 p.) et *Une expérience de stage pour les adolescents d'une S.E.S.* (36 p.).

Au sommaire : Organisation générale - Vie coopérative - Expression libre - Correspondance scolaire - Disciplines d'éveil - Liaison classe-atelier - L'équipe pédagogique - Liaison parents-école (série 10 : 12 F).

2. *Education de l'adolescent déficient intellectuel* (132 p.).

Au sommaire : La prolongation de la scolarité - Le travail aux ateliers - La vie et le travail en classe - Coopération - Ouverture de l'établissement - Place de l'adolescent D.I. dans la société (série 11 : 10 F).

3. *Vers une communauté éducative en E.N.P.* (114 p.).

Au sommaire : L'organisation pédagogique - L'internat - La coopération - Ouverture sur la vie - Relations - L'équipe éducative (série 16 : 11 F).

Pour les commandes : B. MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim (chèque au nom de A.E.M.T.E.S.).

APPEL

Actuellement, en préparation, un document sur *L'éducation et la formation professionnelle*. Une dizaine d'équipes pédagogiques (S.E.S., E.N.P., I.M.Pro) travaillent sur ce sujet. Si vous souhaitez participer à ces travaux, écrivez de toute urgence à : Alain CAPOROSSI, C.E.S. Diderot, 3, avenue Ile-de-France, 25000 Besançon.

Expression libre Liberté d'expression dans l'enseignement spécial

*L'usine a fermé.
Les policiers sont là.
Du travail
crient les ouvriers.
DU TRAVAIL,
DU TRAVAIL !*

Patrick (Saint-Nazaire)

Deux fascicules, soit 170 pages : une synthèse de cahiers de roulement.

● Le premier fascicule : *Expression libre* présente l'aspect technique, la multiplicité des procédés et les problèmes qu'ils soulèvent :

- Le texte libre oral ;
- Rédaction du texte libre écrit ;
- Choix ;
- Corrections, exploitation, etc.

● Le deuxième, *Liberté d'expression* dépasse cette approche cependant indispensable pour étudier les divers aspects de notre pédagogie :

- La «rénovation» ;
- Attitude de l'éducateur à l'égard de l'expression libre ;
- Une pédagogie par la vie, pour la vie ;
- Pédagogie de la sensibilité ;
- L'action thérapeutique ;
- Pédagogie dynamique ;
- Pédagogie engagée ;
- Etc.

Conclusion d'un ancien (Guy, 15 ans) :

*«Chers camarades,
les grands, les petits,*

*Je vous regretterai
pour l'amitié
que vous m'avez donnée
pour les discussions
menées ensemble,
nos textes, notre journal,
nos travaux manuels,
nos dessins,
la joie apportée
par chacune de nos réussites...*

Pour les commandes : chèque de 10 F au nom de A.E.M.T.E.S. adressé à B. MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

R.I.D.E.F. au Portugal «Paris, troisième ville du Portugal»

Pour tous ceux qui se sentent concernés par l'avènement d'une école populaire, il y a un aspect de la question qu'on ne saurait passer sous silence : en France, les couches populaires sont aussi faites des quatre millions d'étrangers qui soutiennent notre économie comme le font trois millions en Allemagne. Ceci signifie qu'en Europe près d'un million d'enfants transplantés sont victimes du système scolaire actuel qui les marginalise, sans compter les enfants victimes de la migration interne, des villages vers les Z.U.P. Bref la physionomie des quartiers populaires des grandes villes se modifie considérablement et nous sommes bien obligés de nous demander ce que la pédagogie Freinet peut proposer aux maîtres qui ont ces enfants.

Ce n'est pas une hypothèse d'école. On l'a vu à propos de l'incident né de la publication de *Textes et documents* (I.N.R.D.P., n° 153, 9 octobre 1975) consacrés aux travailleurs immigrés en France. Ce numéro débutait par cette petite phrase : *«Le Tiers-Monde n'est pas seulement à nos portes, il est dans nos murs.»* A propos de

l'école, *Textes et documents* suggéraient de faire une enquête auprès des enfants d'immigrés, sur leurs rapports avec leurs camarades ; leur demander une information sur leur pays, sur leurs coutumes, sur les difficultés qu'ils ont à apprendre le français prendre conscience qu'ils parlent une autre langue, non moins riche et non moins expressive que la nôtre ; rechercher les raisons qui ont poussé leurs familles à venir en France ; organiser une petite fête (chants, danses...) où chaque nationalité apportera sa contribution.

Pour ces propositions de simple humanité et pour quelques raisons d'amour-propre, le numéro de la revue fut interdit à la vente... Or, les délégués des Ministres du Conseil de l'Europe avaient adopté en novembre 1970 la résolution n° 70 recommandant aux pays membres de mieux traiter *«Les excédents de population en Europe»* (expression pour le moins malheureuse et qui fait songer aux excédents de tomates et de lait en poudre) :

- Encourager les parents des enfants des travailleurs étrangers à participer à la vie de l'école.

- Encourager les enseignants du pays d'accueil auxquels sont confiés les enfants des travailleurs migrants à acquérir des connaissances suffisantes sur les programmes d'enseignement des pays d'origine de ces élèves.

- Encourager et faciliter des stages pour les enseignants des pays d'émigration dans les pays d'immigration et réciproquement, dans le but de favoriser la compréhension de la culture et de l'organisation scolaire des pays en question.

Tout cela est pratiquement resté lettre morte. La R.I.D.E.F. au Portugal, pays où notre économie a pompé plus de 800 000 personnes, ce sera aussi une prise de conscience de tous des problèmes écartés, étouffés. Cela pourrait être la mise au point de techniques, dans l'esprit de la pédagogie Freinet, pour venir en aide à nos camarades français recevant des enfants d'immigrés et désireux d'instaurer un climat interculturel dans leurs classes, non pas à partir de bons sentiments mais en introduisant des activités, des matériels, des documents qui organisent l'intercompréhension : dossiers, fiches, mallettes permettant d'organiser une fête, une exposition. Nos camarades portugais nous aideront à rédiger les textes courants dont nous avons besoin pour communiquer avec les parents immigrés, pour leur communiquer notre façon de travailler, d'aider les enfants. Au-delà des projets franco-portugais, il y a tous les procédés, toutes les initiatives que nous pouvons, dans tout pays, propager pour une véritable compréhension internationale : échanges, correspondances, visites, voyages, stages. La R.I.D.E.F. est le creuset de cet internationalisme actif dont nous allons prouver l'existence à Lisbonne en juillet prochain.

R. UEBERSCHLAG

La R.I.D.E.F. au Portugal

du 17 au 30 juillet 1977
à LISBONNE

Renseignements et inscriptions sont à demander à : votre délégué départemental, votre délégué F.I.M.E.M. ou à René LINARES, F.I.M.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes Cedex.

DE NOS CORRESPONDANTS

Ille Festival du film réalisé à l'école

Comme en 1975 à Bordeaux, en 1976 à Clermont-Ferrand, en 1977, à Rouen, au cours de notre congrès, se tiendra le troisième «Festival du film réalisé à l'école». Constitué par des films d'animation, à scénario, ou de reportage, il a pour but de présenter et de discuter les films de tous genres, réalisés dans des classes de tous niveaux, cette année ou les années passées.

Les camarades intéressés peuvent obtenir tous renseignements auprès de Jean DUBROCA, 1, allée Leconte-de-Lisle, 33120 Arcachon. Tél. (56) 83.29.11. On peut aussi lui retourner les renseignements ci-dessous :

NOM, Prénom

 Adresse

 Téléphone
 peut envoyer au Ille Festival du film réalisé à l'école :
 Titre du film

 Durée
 Genre
 Niveau, remarques

Nos travaux, nos questions en Seine-Saint-Denis

BILAN DU PREMIER TRIMESTRE ET PROJETS

Trois réunions dont deux classes ouvertes ; une réunion de préparation, une réunion de synthèse pour les responsables de chaque secteur.

ORGANISATION DU TRAVAIL

● **Présentation** des secteurs d'activités du groupe afin de renvoyer les nouveaux vers tel ou tel responsable.

● **Quatre pistes de travail :**

1. **Ouverture de classes suivie de débat** (ex. : débat sur la sexualité à la suite d'une visite en classe de perfectionnement) ; proposition faite à la suite de ces visites : organiser le débat afin d'éviter le «verbiage-perde-temps».

— Choix d'un thème après le moment de classe vécu.

— Laisser une trace écrite qui peut être le point de départ d'un travail ou d'un appel vers d'autres groupes ou commissions.

— Nécessité peut-être d'avoir quelqu'un qui fasse la synthèse et ramène le débat au sujet choisi.

2. **Les commissions :**

- lecture,
- art enfantin,
- poésie (Gerbe),
- français (fichier).

3. **Contacts avec les E.N. :** Mise au point d'une expo-débat à la suite d'une demande de normaliennes sur le mouvement Freinet et ses techniques (panneaux sur l'idéologie, l'historique, les techniques, expo de matériel, de journaux et autres réalisations d'enfants). On peut ensuite utiliser cette exposition lors de fêtes politiques.

4. **Stage régional :**

Projets : Nous désirons, au sein du groupe, prendre des positions précises sur quelques points.

1. *Les stagiaires en classe :* 2 au maximum, 2 jours minimum sans «personnes officielles» (cas particuliers pour les C.A.E.I.).

2. *Passage en 6e, notation en C.M.2 :*
 — Mettre 12 à tout le monde ?
 — Augmenter les notes en partant des notes les plus basses ?

3. *Perfectionnement : le recyclage (S.E.S. - 6e III) :* A quoi correspond le recyclage ? Quel devenir pour l'enfant ?

4. *Projet Haby :* Quelle position précise adopter si le projet «fait la rentrée 77» ? D'autres groupes peuvent-ils communiquer leurs réflexions ou décisions concernant ces points ? Peut-on envisager des positions communes du mouvement ?

Nadine BRUGUIER
105, rue Championnet
75018 Paris

Pour une exposition internationale

«Il va sans dire que notre travail sera résolument international. La pédagogie actuelle ne peut plus connaître de frontières ; et nous nous emploierons à baisser les obstacles que les langues dressent entre les éducateurs du peuple» écrivait Freinet dès 1928 dans *L'imprimerie à l'école*.

Quelques camarades ont donc entrepris la mise sur pied d'une exposition circulante destinée à faire connaître la pédagogie et le mouvement Freinet par l'espéranto dans les milieux internationaux (non enseignants aussi bien qu'enseignants). Au congrès de Rouen,

ils espèrent être en mesure d'en montrer sinon l'ensemble, au moins une importante partie déjà réalisée. La première présentation en milieu international aura lieu en juillet à Lisbonne, à l'occasion de la R.I.D.E.F.

Vous tous êtes conscients de l'extraordinaire témoignage que constitue un choix judicieux de créations libres dans le cadre d'une telle exposition. Sûrs de l'impact que peut avoir une exposition riche et variée, les camarades responsables aimeraient que toutes les techniques d'expression y soient représentées.

Vous tous possédez des documents susceptibles de rendre cette exposition plus riche, plus vivante, donc plus efficace : TABLEAUX, DESSINS, POEMES, LETTRES personnelles d'enfants ou collectives, JOURNAUX SCOLAIRES, ENQUETES et SURTOUT PHOTOS (créations artistiques, expression corporelle, danse, travail en équipe, correspondance, voyage-échange, ateliers, céramiques, tentures, marionnettes, etc.)

Pour des raisons de commodité de transport, cette exposition sera montée par panneaux (feuilles de Canson) sur lesquels on ne peut fixer que des **documents plats** ; c'est pourquoi les photos sont particulièrement utiles pour montrer des réalisations en relief, des moments de création ou de travail collectif... **Photos grand format** (18 x 24 ou 24 x 30), ou mieux **les négatifs**, à partir desquels seront préparées les vues à la demande selon le format convenable.

Deux possibilités pour faire parvenir vos documents :

— Les envoyer par la poste à : Jean MARIN, 9, rue Adrien Lejeune, 93170 Bagnole... ou mieux directement à **Léo ROBERT, 11, rue des Frères Lumière, 33150 Cenon.**

— Les apporter au congrès I.C.E.M. de Rouen ; les remettre alors au responsable de l'organisation des R.I.D.E.F. : Jean MARIN (F.I.M.E.M.) où à la commission F.I.M.E.M.-espéranto.

Prévoyez des choses soignées, signées, étiquetées (nom, âge, école...).

Merci.

Jean MARIN et L. ROBERT
15 janvier 1977

Maurice LLAURY

L'Ecole Moderne vient de perdre l'un de ses jeunes militants. Notre camarade Maurice LLAURY, du Groupe Catalan, nous a quittés ce 13 janvier.

Discret, dévoué, il tenait une grande place dans la vie du groupe. Nos venues dans sa classe unique de Rodès étaient pour nous l'occasion d'un retour aux sources.

Son dévouement à la cause coopérative lui avait fait accepter la responsabilité du dépôt départemental de matériel C.E.L.

Très attaché à la vie culturelle de son pays, il avait travaillé plusieurs années à la défense des cultures régionales.

Sa fin prématurée nous a profondément peiné.

Le groupe des Pyrénées-Orientales

Enseignement technique économique et commercial

Je propose la naissance d'un chantier Enseignement Technique dans les secteurs suivants :

- commerce,
- comptabilité,
- organisation des entreprises,
- mobilier et matériel de bureau,
- vie juridique et professionnelle,
- institutions publiques,
- techniques de ventes,
- dactylographie,
- correspondance, rapports, comptes rendus et bien sûr économie !

Pour répondre à la demande formulée aux journées d'été : «certains sujets sont presque totalement absents de nos collections, par exemple : les banques, la justice...» et aussi poussée par un besoin de mettre à la disposition des jeunes des outils mieux adaptés à leurs demandes, je propose la mise en route de cet immense chantier du monde économique.

Ma part personnelle : mettre dans la «classe» (je souhaite bien en avoir une à moi) de quoi travailler jusqu'aux vacances de Noël en ayant pour impératifs, la préparation au B.E.P. commerce et agent administratif.

Puis une deuxième tranche (vacances de Noël, vacances de printemps).

Enfin, printemps-examen.

Conception du projet (remis en question au fur et à mesure de l'avancement) :

1. Une fiche ou des fiches didactiques avec croquis, graphiques, photos... prévues au format des fichiers «problèmes» (19,5 x 12).
2. Un fichier exercices + corrigé (19,5 x 21).
3. Des feuilles 21 x 29,7 reprenant les fiches didactiques pour permettre aux élèves d'en garder trace.
4. Des fiches exercices reprenant les fiches exercices en format 21 x 29,7.

Ouverture du chantier :

Je pense à des documents de travail, par exemple :

- B.T. : Le conseil des Prud'hommes.
- F.T.C. : Comment classer ses documents personnels.
- Album : la banque - les C.C.P...

Je sais que souvent des collègues de technique ont regretté que nous n'ayons pas encore d'outils pour leurs classes, mais c'est seulement coopérativement qu'on peut espérer démarrer. C'est pourquoi je propose à tous ceux qui ont essayé quelque chose pour l'individualisation du travail (topos avec illustrations, exercices avec corrigés, etc.) d'entrer en contact avec moi. Je demande à tous les camarades de l'enseignement technique de communiquer ces propositions aux collègues de l'enseignement économique et commercial.

Que chacun m'envoie ou me signale ce qui a déjà été fait, afin que dans nos classes nous ayons bientôt les outils coopératifs qui nous manquent.

Marilou VIALON
Les Roches
460, chemin du Pioulier
06140 Vence

Correspondance internationale

(Situation au 1er janvier 1977)

LE POINT SUR LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE AVEC LES PAYS D'EXPRESSION ESPAGNOLE

Depuis le 15 septembre nous avons reçu :
- 6 demandes françaises,
- 0 demande espagnole.

Toutes les demandes ont été transmises au délégué espagnol à Valence.

Les collègues qui auraient reçu une réponse, positive ou négative, voudront bien le faire savoir à : **Rodolphe HERNANDEZ, 10, rue des Pavillons, 37260 Monts.**

C'est à cette même adresse que doivent être transmises toutes les demandes, en joignant une enveloppe timbrée avec l'adresse et dix timbres-poste.

CORRESPONDANCE AVEC LES PAYS DE LANGUE ALLEMANDE

Situation sensiblement comparable : malgré une légère amélioration, la demande française reste très excédentaire.

Groupe 95

Denis RIGAUD, école maternelle, 18 rue Mermoz, 95390 Saint-Prix, assurera l'animation du groupe jusqu'à la prochaine rentrée scolaire.

Des camarades se partageront le secrétariat du groupe et se réuniront régulièrement (et selon l'urgence) pour répondre au courrier et préparer l'activité départementale.

Trois commissions se sont créées :

1. Commission «Lecture de L'Educateur» qui se propose de faire une critique régulière de la revue du mouvement.

2. Commission «échecs scolaires» : cette commission a déjà fonctionné et se propose de visiter le C.E.S. de Sainte-Maure-de-Touraine où se déroule une intéressante expérience de lutte contre l'échec scolaire.

3. Les problèmes de la lecture intéressent plusieurs camarades qui se sont déjà réunis dans le local du groupe à Ennery.

Depuis quelques semaines, le groupe dispose d'un local (ancienne salle de classe très spacieuse) mis à sa disposition par la Municipalité d'Ennery dans lequel nous avons installé le dépôt C.E.L. et où nous pouvons tenir des réunions de travail.

René MATEOS

CHANTIER B.T.

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

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

Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé :** J'AI PEUR D'ETRE RESPONSABLE ! ou «Evolution d'une fillette vers l'autonomie et la responsabilité».

● **Mon nom et mon adresse :** Denise VARIN, 14, rue de la Maison Verte, Saint-Germain-en-Laye 78100.

● **L'idée de la réalisation vient de ce qui se passe dans ma classe :** album, correspondance, évolution d'un enfant, résultat d'une expérience, confrontation avec une difficulté particulière, une réussite.

● **Mon sujet est limité à l'hypothèse suivante :** Evolution d'une fillette en enseignement spécial qui, grâce à l'action thérapeutique de la pédagogie Freinet, a pu devenir autonome mais n'a pas pu «encore» devenir responsable.

● **Le plan de mon travail est à peu près celui-ci :** Résumé d'évolution d'une fillette pendant cinq ans de présence. Différents stades de progression vers l'autonomie. Disciplines de la pédagogie Freinet qui l'ont aidée. Correspondance, Gerbe, outils du déblocage : textes libres, albums, imprimerie. Activités d'expression plastique et graphique. Expression musicale et corporelle. Avec documents et photos. Difficultés particulières pour l'amener à être responsable.

● **Mon témoin de travail est :** Denis RIGAUD, école maternelle Gambetta, 95390 Saint-Prix et Docteur ABELS, médecin analyste de l'E.M.P.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Je préférerais travailler à cette B.T.R. avec

les camarades du C.A. de la commission de l'enseignement spécial dont je fais partie.

Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé :** ECRIT EN PRISON.

● **Mon nom et mon adresse :** Georges ABOUT, 3, place de La Croix-d'Autel, 95300 Ennery.

● **L'idée de la réalisation vient de :** intérêt personnel.

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

- Textes sur la déchéance de l'être en milieu carcéral.
- Textes sur la révolte de l'être en milieu carcéral.
- Textes sur le désespoir (et humour) en milieu carcéral.
- Textes à thèmes divers en milieu carcéral.
- Textes sur l'espoir en milieu carcéral.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Prouver que l'expression libre est possible à tous les niveaux (même dans une société aussi oppressive qu'une prison !), prouver que cette expression libère l'individu et fournir une documentation de travail aux élèves des lycées.

● **Niveau de la brochure :** Elèves des lycées.

● **Age des lecteurs :** A partir de 15-16 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Il me manquera peut-être quelques photos (ou dessins).

Le coin du C.R.E.U.

L'EDUCATEUR n° 10 du 10 mars 1977

Du côté des universités lyonnaises

Les lecteurs de *L'Éducateur* connaissent déjà, par divers comptes rendus, les travaux d'une équipe d'universitaires lyonnais animée par Guy Avanzini. Dans ce numéro-ci de *L'Éducateur*, à la rubrique «Livres et revues», vous trouverez le début d'un compte rendu de la thèse de Guy Avanzini : *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, dont un chapitre entier est consacré à Freinet et à l'I.C.E.M. : «L'insularité des techniques Freinet». Dans le n° 6 de *L'Éducateur*, du 20 décembre 1976, on a pu lire une amorce de dialogue entre *L'Éducateur* et Guy Avanzini, à propos du livre de l'I.C.E.M. : *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, publié chez Maspéro en 1975. Enfin, on se souvient d'un début de polémique instaurée autour du livre de Georges Piaton : *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, par Michel-Edouard Bertrand et Marie-Claire Lepape. Ces rappels ne sont pas une manie d'universitaire cherchant à établir une bibliographie ou à citer ses sources : dans les universités, comme dans le mouvement Freinet, il est tellement courant de ne pas écouter les autres, ou de ne pas se soucier de ce qu'ils écrivent, qu'il faut la peine de commencer, lourdement, par rassembler les premières données de notre tâtonnement, à la recherche d'une collaboration avec les collègues et étudiants lyonnais.

Ces rappels ont une autre fonction : celle de dégager quelques perspectives que les livres et les revues ne peuvent pas encore indiquer. Tout d'abord : quels sont les rapports entre le groupe départemental de l'École Moderne du Rhône et l'équipe de recherche animée par Guy Avanzini ? En second lieu : y a-t-il des rapports entre le département des sciences de l'éducation de l'Université de Lyon II et l'excellent travail réalisé par une équipe d'enseignants de français animée par Claude Burgelier et Jean-François Tetu ? Ces derniers ont organisé récemment une rencontre des universitaires du Sud-Est consacrée aux «disciplines d'expression», singulièrement intéressante pour l'ensemble du mouvement Freinet. Le C.R.E.U. en rendra compte dans son n° 4, qui sera un bilan de tout ce que nous pouvons actuellement trouver d'utile dans les universités françaises. En troisième lieu : quels sont les rapports exacts de l'ensemble des mouvements Freinet (I.C.E.M. et C.E.L.) avec les recherches de Guy Avanzini et de son équipe ? Michel-Edouard Bertrand est peut-être celui qui peut nous en apprendre le plus à ce sujet ; j'ajouterai seulement qu'une conversation téléphonique avec Elise Freinet m'a appris qu'un prochain numéro du bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon contiendrait un important texte d'Elise, contredisant peut-être ce que plusieurs militants du mouvement (par exemple Pierre Clanché, et moi-même) ont pu écrire sur l'importance de la théorie, ou de la théorisation, pour l'avenir du mouvement. Comme disait Brecht, «nos espoirs sont dans les contradictions». Le «coin du C.R.E.U.» sera bien rempli s'il suscite, par ces quelques références, de nouveaux contacts entre théoriciens et praticiens : le critère de la justesse d'une théorie étant, en dernier ressort, la pratique, à condition de n'être pas pressé, nous invitons les lecteurs de *L'Éducateur* à entrer dans ce débat, et, comme élément supplémentaire de cette recherche-action, nous poursuivrons avec Guy Avanzini une réflexion qui, espérons-le, débouchera sur une unité d'action.

Après avoir précisé, notamment en évoquant le «*recul, et, au minimum, la stagnation*» de l'École Moderne depuis 1970 (voir plus bas dans la rubrique «livres et revues»), les limites de l'innovation dans le système français, le livre de Guy Avanzini : *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire* cherche d'autres causes que des causes sociales à la résistance à l'innovation. Il cherche d'abord ces causes dans les insuffisances internes propres à l'Éducation Nouvelle en général et à l'École Moderne en particulier : «*Elle s'est trouvée solidarisée avec une psychologie objective et «naturaliste» qui lui a fortement nuï : on ne sait guère ce que sont les intérêts naturels, et, à supposer qu'on les discerne, on hésite à s'aligner sur eux*» (p. 62). Mais un second mérite de Guy Avanzini est de ne pas confondre les techniques Freinet dans l'amalgame des divers mouvements d'éducation «nouvelle» et, me semble-t-il, il est, après Piaget, l'un des premiers à percevoir l'importance et l'originalité **théorique** de Freinet :

«*Sa théorie du goût pour le travail est également à la fois nuancée et précise : ne prétendant point que soit innée l'attirance pour une tâche déterminée, il se borne à réputer immédiate la disposition aux activités sérieuses qui exigent un effort, et n'exclut donc pas que la liste de celles-ci ne puisse être dissociée du milieu socio-culturel (...) En définitive, force est de reconnaître que, malgré certaines rapidités, quoiqu'elle ne soit pas entièrement élaborée et, en quelque façon, à cause même d'une incomplétude qui prévient les durcissements prématurés, la pédagogie de Freinet comble des lacunes de l'Éducation Nouvelle et évite des objections que celle-ci réfutait péniblement. Elle est, enfin, beaucoup plus aisément compatible avec l'anthropologie contemporaine. Aussi offre-t-elle des possibilités de changement bien supérieures à celles de la méthode active*» (p. 69).

Avanzini me paraît d'ailleurs un peu trop optimiste à l'égard de la maturité «théorique» de notre mouvement : il nous reste encore beaucoup à faire pour libérer notre pratique et nos expériences de l'idéologie empiriste. Mais la description qu'il fait des obstacles que nous rencontrons, et aussi de nos faiblesses internes, est souvent très juste, et je crois que nous pouvons en faire notre profit. Résumons donc cette analyse, en renvoyant les militants, à une lecture plus complète des pages 73-75, que nous aurions volontiers reproduit **in extenso** si l'éditeur Privat nous l'avait permis :

1. «*Plusieurs doutent de parvenir à traiter ainsi (en utilisant les techniques Freinet) l'ensemble des questions inscrites au programme*» (p. 73). Nous devons répondre très précisément à cette objection, et à dissiper cette crainte. J'avoue qu'ayant décidé d'utiliser les techniques Freinet pour préparer des étudiants à l'agrégation, je me heurte à de redoutables contradictions, dont la moindre n'est pas la hantise de certains étudiants de «*ne pas perdre de temps*». Première réponse, empruntée à Rousseau : «*Cela ne signifie rien d'autre, sinon qu'on les forcera d'être libres*». Deuxième réponse, toujours empruntée à Rousseau : «*perdre du temps, c'est en gagner*», ou à Jaurès évoquant l'École Normale : «*Le temps le plus utile est celui qu'on perd*».

2. «*Certains craignent aussi de ne les amener à n'écrire que des textes répétitifs qui, pour verbaliser une expérience,*

échoueraient à l'enrichir» (p. 73). Roger Ueberschlag a déjà eu l'occasion d'observer, à l'étranger, chez un certain nombre d'éducateurs qui se réclament de Freinet, cette tendance à sous-estimer la «part du maître», tendance qui, sous prétexte de «liberté», tombe dans le mythe de la «non-directivité», supprime les possibilités d'échange réels entre maître et élèves, et donc enferme les élèves dans une fausse liberté, la liberté de tourner en rond. Il nous appartient de rectifier sur ce point la fausse image que l'on a parfois du mouvement, lorsqu'on le regarde de l'extérieur. Freinet n'était ni «directif» ni «non-directif», mais, mieux que «démocratique», il était et se voulait «coopératif».

3. «D'autres ont scrupule à soumettre successivement les mêmes élèves à des régimes disparates» (p. 74). Il est bien vrai que l'air frais fait mal à des poumons habitués à une atmosphère polluée et atténuée par les radiateurs. Il est bien vrai que la lumière fait mal aux prisonniers habitués à l'obscurité de la caverne. Mais s'agit-il des habitudes des élèves, ou de celles des maîtres ?

4. «L'I.C.E.M. suscite en outre une réaction globale de susceptibilité et d'auto-défense dans la mesure où beaucoup d'instituteurs perçoivent confusément comme une agression à leur endroit la récusation d'une tradition à laquelle ils se sont en quelque manière identifiés. Aussi bien le silence ou la méfiance des groupements de type syndical à son égard réfractent-ils l'appréhension de voir la contestation des méthodes habituelles se prolonger, surtout dans un contexte politique qui serait défavorable à son idéologie, en une critique de l'école publique et de son statut» (p. 74). Il faudra sans doute bien des pages pour tirer au clair cette observation, qui correspond aux expériences faites par bien des militants.

5. Enfin, j'ai pu observer, chez quelques-uns des étudiants à qui j'avais parlé de Freinet et qui commençaient à mettre en pratique les techniques Freinet, la justesse de cette remarque : «Si l'intensité affective des groupes départementaux de l'Ecole Moderne et le climat général du mouvement sont de nature à en sécuriser et à en fortifier les membres, la conviction avec laquelle il arrive à ceux-ci d'affirmer la pertinence de leurs pratiques a quelquefois paru suffisante et a soulevé l'irritation que suscite quiconque se présente comme détenteur ou interprète de la vérité» (p. 75). Peut-être suis-je tombé, dès ce «coin du C.R.E.U.», dans le même défaut. Pour s'en sortir, et éviter toute tentation de se regarder le nombril dans un sens narcissique ou dans un sens masochiste, rien de tel que de rechercher le dialogue sans complaisance, ou, mieux, la collaboration entre «nous» et «les autres». Par exemple, au sein du C.R.E.U., il serait bon que travaillent ensemble des militants de l'Ecole Moderne et des universitaires «non-Freinet», désireux, dans le marasme actuel, de travailler avec les «Freinet» à construire une Université au service du peuple. Dans cette perspective, la place de Guy Avanzini est au comité de rédaction du C.R.E.U. ! «Nos espoirs sont dans les contradictions» (re-Brecht).

Cela dit, Guy Avanzini nous paraît lui-même bien trop prudent, lorsqu'il attribue à une prudence «responsable» et à une conscience professionnelle désincarnée les réticences de nos collègues : «C'est la prudence qui motiverait l'attitude d'un corps enseignant trop persuadé de sa responsabilité pour s'abandonner à l'aventure» (p. 76). La carotte et le bâton nous semblent jouer un rôle au moins aussi important, dans la «prudence» des collègues, que le sens des responsabilités. C'est là où la notion, chère à Louis Legrand, d'un «seuil d'acceptabilité» du système social français, dans lequel la majorité des enseignants — comme des parents d'élèves — est à la fois prisonnière et geôlière mal payée (mais suffisamment payée cependant pour qu'elle ait encore la conviction d'avoir beaucoup à perdre si elle quittait son attitude de «prudence») nous paraît plus claire et plus utile : à nous de faire reculer le plus loin possible ce seuil d'acceptabilité, sans illusions, mais sans peur : en dernière instance, c'est l'évolution des forces sociales et économiques françaises qui décidera.

A ce chapitre intitulé «L'insularité des techniques Freinet», qui est peut-être l'un des plus beaux hommages rendus au mouvement Freinet par un observateur extérieur, mais sympathique, succède un autre type d'analyse sur «les inhibitions de la recherche pédagogique». Sur ce point, il nous faut dire (même si nous nous avouons néophytes, et autodidactes, en matière de «sciences de l'éducation») que Guy Avanzini nous paraît accorder trop de crédit à des notions telles que le «Q.I.» (p. 66) ou encore à la «procédure éprouvée» (celle de Binet), et à une méthodologie qui aurait «désormais acquis sa maîtrise» (p. 79). Nous sommes d'accord pour penser que la pédagogie Freinet a besoin d'être évaluée ; or, aucune Université ni aucun institut de recherche, à notre connaissance, n'a encore présenté de méthode d'évaluation de la pédagogie Freinet qui corresponde rigoureusement à son objet. C'est au mouvement Freinet lui-même à pallier cette carence, aidé par des chercheurs honnêtes et compétents, comme Guy Avanzini lui-même, en élaborant cette méthode d'évaluation. En effet, l'évaluation et la détermination des objectifs sont deux démarches solidaires et complémentaires. L'objectif du mouvement Freinet (l'enfant, l'adolescent et l'adulte «épanouiront leur personnalité dans une communauté qu'ils servent et qui les sert») n'est sans doute pas en contradiction avec les instructions officielles («on n'enseigne pas ce qu'on sait, on enseigne ce qu'on est»), mais dans la pratique les institutions de contrôle, qu'elles soient administratives ou scientifiques, ne se soucient guère de cet objectif. Mieux vaut dire que le roi est nu, même si ce n'est guère prudent.

Au chapitre suivant, consacré à «quelques interprétations erronées de l'immobilisme», Guy Avanzini pose-t-il correctement le problème du rôle des effectifs scolaires et de la persistance (due à l'incapacité gouvernementale de tenir ses propres promesses) des classes surchargées ? Si le corps enseignant se résigne à enseigner dans de mauvaises conditions, et si l'opinion publique n'est pas encore assez sensible à ce problème (p. 91-92), ce n'est pas seulement par une inertie qui leur serait propre, mais parce que le système actuel, consciemment, favorise l'abrutissement et l'enrêgimentement des élèves, des professeurs et des parents, cherche à attiser l'esprit de concurrence entre les hommes, et fait des économies au profit des capitalistes, et au détriment des êtres humains. Sans doute cette résignation des professeurs et des parents a-t-elle des aspects psychologiques et intellectuels, mais dire que sa cause la plus profonde est «l'angoisse de l'inconnu», l'absence de clarté dans «la représentation d'une solution de rechange», et le fait que «la majorité des membres du corps enseignant n'a point encore découvert un système substitutif qui lui paraîtrait digne d'adoption et auquel il pourrait se rallier» (p. 101), nous semble être non pas une explication, mais une simple constatation, sinon une tautologie. Une explication véritable nous paraît devoir être cherchée du côté des rapports entre l'école et la société. L'accent mis, parfois avec des résonances chrétiennes, sur les considérations psychologiques, ne nous paraît pas le meilleur moyen d'atteindre le but qui est commun à Guy Avanzini et à l'I.C.E.M., si l'on en juge par ce livre : une école au service du peuple. Préciser cet objectif commun, et les moyens de s'en rapprocher, tel pourrait être l'objet d'une fructueuse coopération entre l'I.C.E.M., le groupe lyonnais de l'Ecole Moderne, et l'équipe de Guy Avanzini.

Michel LAUNAY

Le n° 2 de la *Revue du C.R.E.U.*, comme il a été déjà annoncé, paraîtra en février 1977 et sera centré sur le Japon. Il comprendra en outre un ensemble de textes et de réflexions sur la pédagogie coopérative et la pédagogie contractuelle. Il poursuivra la publication des entretiens avec Michel Butor autour du «Corps-Texte». Enfin, il

inaugurera le courrier des lecteurs (incluant des réponses à tous les lecteurs de *L'Éducateur* qui ont écrit au «Coin du C.R.E.U.») et de nouvelles rubriques : le C.R.E.U. au second degré (en liaison avec *La Brèche au second degré*), le coin de la F.I.M.E.M., etc.

Rappelons que le C.R.E.U. est le Centre de Recherches et d'Échanges Universitaires (techniques Freinet), qu'il publie une revue trimestrielle, *Le C.R.E.U.*, à laquelle on peut s'abonner (quatre numéros pour l'année universitaire 1976-77), en envoyant 30 F à : C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes Cedex, C.C.P. Marseille 115-03.

Tout enseignant, chercheur, étudiant, parent, enfant ou adulte intéressé par le C.R.E.U. peut écrire à : Michel LAUNAY, C.R.E.U., I.C.E.M., boulevard Vallombrosa, B.P. 251, 06406 Cannes Cedex.

PANORAMA INTERNATIONAL

Suisse A quel âge faut-il apprendre une langue étrangère ?

Les psychologues du développement et ceux de l'apprentissage ne sont pas tout à fait d'accord. Pour les premiers, cet âge doit être retenu en fonction des périodes qui se caractérisent par un net accroissement du langage, c'est-à-dire avant six ans, entre huit et dix, puis après la onzième année. Pour les psychologues de l'apprentissage, ce qui est déterminant, c'est le duel entre la langue maternelle et la langue seconde : la langue maternelle est consolidée entre quatre et cinq ans de sorte que c'est entre quatre et huit ans que la langue étrangère pourrait être abordée mais sous deux réserves :

1. L'enfant n'est disposé à communiquer, dans une autre langue, qu'avec une personne qui enseigne ainsi sa propre langue maternelle. Ceci exclut que le maître habituel soit son professeur de langues.

2. Il faut faire la différence entre «l'âge du conte» (quatre à huit ans) qui caractérise un enseignement par imitation et «l'âge de Robinson» (onze ans) qui correspond à un apprentissage réflexif faisant entrer en jeu des comparaisons avec la langue maternelle. Le premier apprentissage s'évapore vite si le second ne prend pas le relais.

En réalité, pour les Suisses, c'est l'allemand qui constitue la première langue étrangère faisant suite au dialecte familial ou local. Certains s'interrogent donc sur l'opportunité de l'introduction du français à l'élémentaire qui devient ainsi, en fait, la deuxième langue étrangère.

R. UEBERSCHLAG

Sources : *Schweizerische Lehrerzeitung*, avril 1976.

Allemagne Imprimerie à l'école et écriture

Depuis quelques années, le Professeur JÖRG a dirigé les recherches de ses étudiants dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture en liaison avec l'imprimerie à l'école. Prenant appui sur des thèses de la R.D.A. et de l'Union Soviétique, il veut démontrer que les élèves de cours préparatoire bénéficient d'un meilleur apprentissage (parce que non exposés à la dyslexie) en traçant des lettres qui se rapprochent des caractères d'imprimerie. D'une enquête auprès de 800 élèves de 5 à

6 ans qu'il dirigea, il tira la conclusion qu'aucun enfant ne venait au cours préparatoire sans savoir reconnaître des mots de son environnement : publicité, noms des magasins voisins de son domicile, noms de marques d'auto... Pourquoi dès lors leur imposer une graphie différente de celle à laquelle ils sont déjà habitués ? (Ne pas oublier qu'en Allemagne l'emploi des majuscules pour des noms communs oblige à introduire celles-ci rapidement avec toutes leurs fioritures.)

La méthode d'écriture proposée consiste à partir des mots imprimés pour essayer de lier les lettres en simplifiant au maximum des tracés : «*L'enfant doit apprendre ce qui est l'essentiel du corps de la lettre avant d'avoir le souci des liaisons, des raccords*» (Edelmann Walter : «Apprendre à écrire», 1972, Düsseldorf).

Les groupes d'enfants examinés, aussi bien les groupes expérimentaux que les groupes témoins, s'orientent vers une simplification de l'écriture dès la fin de la première année scolaire : les «arcades» (m, n, p) se transforment en «guirlandes» (u), l'attaque des lettres se réduit au minimum. Le psychologue soviétique B.G. ANANJEV recommande cette tendance qui conduira les enfants à l'écriture rapide et à une sténographie personnelle.

Qu'en est-il en France ? La cursive simplifiée avait la préférence de Freinet qui y voyait la succession naturelle des volutes que les enfants tracent avant l'âge scolaire. La script s'accompagne de mécanismes d'arrêt que l'on estime trop difficiles à cet âge. Peut-être les Allemands ont-ils un souci de calligraphie permanent qui leur permet mal d'accueillir la cursive en dentelles de nos élèves entraînés à une écriture globale ?

Sources : *Der Schuldrucker* (mai 1976), bulletin de liaison des imprimeurs scolaires de l'Allemagne Fédérale (Stuttgart 80, Freytagweg 30 A.).

Danemark De la charité à la dignité

Un groupe d'études suisses de retour d'un voyage au Danemark pour y étudier les écoles vertes destinées aux handicapés, conclut : «*En Suisse, nous partons toujours de l'idée d'assistance. Au Danemark, ce qui prévaut, c'est le droit des handicapés à une vie normale.*»

Les écoles vertes installées à la périphérie des villes reçoivent les handicapés physiques et mentaux qui sont, dans d'autres pays, internés dans des asiles. Ce qui les caractérise, ce sont les espaces verts et terrains de jeux qui y sont à profusion. La préparation à la vie pratique peut se faire également dans «l'appartement d'essai». Chaque semaine un garçon et une fille en

sont responsables et apprennent à l'entretenir, à laver, à cuisiner, à recevoir et à modifier son aménagement. Même des élèves ayant un Q.I. inférieur à 40 y réussissent. «*On prend les débilés au sérieux, on les considère comme des partenaires.*»

Généralement les installations destinées à réunir les anciens élèves de l'enseignement spécial sont rares dans tous les pays. Au Danemark, les écoles et l'assistance publique ont financé la construction de clubs qui fonctionnent chaque soir et proposent quatre options : danses, jeux, perfectionnement en langue maternelle et en maths, bricolage.

L'abaissement des effectifs, dans l'enseignement obligatoire (autour de vingt élèves par classe) a réduit considérablement les enfants justiciables d'un enseignement spécial (4 à 8 enfants sur 600, soit à peu près un pour cent, c'est-à-dire cinq fois moins qu'en France). Dans les programmes, l'aptitude à la vie sociale tient une place plus importante que les performances intellectuelles.

Sources : S.L.Z., 15 janvier 1976.

France De la S.D.T. au Q.Q.O.Q.C.C.

S'il y a dans l'enseignement secondaire un homme qui doit faire face à autant d'imprévus qu'un maître Freinet, c'est l'aide de laboratoire considéré très diversement comme un aide de cuisine, ou un ouvrier qualifié ou plus rarement comme un assistant technique du professeur de sciences. Pour faire alors un travail intelligent, il lui faudrait «*des semaines de travail de 80 à 90 heures*» (p. 1172).

Or comme les aides de laboratoire ne veulent pas mourir idiots ou méprisés, ils s'interrogent sur la simplification du travail (S.D.T.) en pratiquant le Q.Q.O.Q.C.C., ainsi appelé parce que ces initiales correspondent à la première lettre des six questions qu'ils s'imposent pour chaque fait ou chaque opération élémentaire :

- Quoi et pourquoi ? (Préciser l'opération et éliminer celle qui paraît superflue.)
- Qui et pourquoi ? (Est-ce à moi de faire ce travail ?)
- Où et pourquoi ? (On remet en question l'emplacement, l'opportunité du lieu des opérations.)
- Quand et pourquoi ? (Ordre des opérations et espacement dans le temps.)
- Comment et pourquoi ? (On remet en question les procédés, les outils, le mode opératoire, le choix des matières premières.)
- Combien et pourquoi ? (Quantités utilisées, coûts.)

Sources : *Bulletin de l'Union des Physiciens*, juin 1976, Paris.

PANORAMA INTERNATIONAL

Pré-R.I.D.E.F. 77 Artigues près Bordeaux (2 au 14 juillet 1977)

POURQUOI LA PRE-R.I.D.E.F. ?

Tous les participants à la pré-R.I.D.E.F. à Grésillon ont souhaité qu'une rencontre semblable soit organisée avant la R.I.D.E.F. à Lisbonne. Ce souhait va se réaliser : du 2 au 14 juillet prochains, la pré-R.I.D.E.F. 77 se déroulera dans le cadre accueillant et calme de la Maison de la Promotion Sociale à Artigues près Bordeaux

QU'EST-CE QUE LA MAISON DE LA PROMOTION SOCIALE ?

Construite il y a une quinzaine d'années à l'initiative de la Chambre des Métiers de la Gironde, elle a pour but d'offrir les possibilités les meilleures pour l'organisation de stages de promotion professionnelle, culturelle, syndicale. Elle est gérée par un comité d'administration constitué par moitié de représentants des entreprises et de délégués des syndicats ouvriers. Cinq établissements semblables seulement existent en France.

SITUATION, AMENAGEMENT

Artigues près Bordeaux est une localité de la grande banlieue Est de Bordeaux. Bien que très proche du centre de la grand'ville (8 km seulement), elle a conservé en grande partie son caractère champêtre. La Maison de la Promotion Sociale n'est-elle pas bordée par des prairies ombragées !... L'urbanisation accélérée qui se manifeste ici comme ailleurs n'a pas encore irrémédiablement envahi ces lieux tranquilles et reposants.

La Maison de la Promotion Sociale comprend un ensemble d'une dizaine de bâtiments : deux hôtels de 160 chambres individuelles confortables bien que non spacieuses ; un vaste restaurant (plus de 200 convives) servant des repas très satisfaisants ; une grande salle de conférences (plus de 150 sièges) ; une dizaine de salles de réunion pour commissions ; une douzaine de salles de travail pour groupes de dix à vingt personnes ; un foyer de détente ; et, bien sûr, des bâtiments pour l'accueil et l'administration. Les prix y sont calculés au plus juste, la Maison n'ayant pas pour but de réaliser un quelconque profit commercial.

POSSIBILITES DE DISTRACTIONS, D'EXCURSIONS

Sur le territoire même de la Maison, terrain de sport (volley-ball en particulier) ; au foyer de détente, table de ping-pong, télévision, salle de lecture... A cinq minutes de marche, piscine. A dix minutes de marche, station de bus urbain qui conduit

directement jusqu'au cœur de Bordeaux.

Pendant le séjour seront organisées des excursions sous la direction de collègues locaux : vieux quartiers de Bordeaux, Bec d'Ambès et estuaire de la Gironde, Saint-Emilion.

Pour ceux que la mer tente, Arcachon n'est qu'à 60 km.

Pour les amateurs de vin, il sera possible d'envisager une visite d'exploitation viticole et aussi de coopérative de vinification.

LA PRE-R.I.D.E.F.

On dit toujours que l'apprentissage de l'espéranto est facile et rapide. Ajoutons qu'il apporte de grandes satisfactions. Une preuve : A Plock, en Pologne, en août dernier, la facilité de la communication qui s'est établie entre la cinquantaine de participants espérantistes a été évidente, même aux yeux des moins convaincus.

Et pour la vingtaine de camarades français débutants qui avaient suivi la pré-R.I.D.E.F. à Grésillon (10 ou 20 jours en juillet), ce fut vraiment une grande joie de constater que, s'ils avaient bien sûr encore des difficultés pour s'exprimer, ils comprenaient presque tout ce qui était dit.

L'intérêt d'une pré-R.I.D.E.F. espérantiste n'est donc plus à démontrer. En juillet prochain, la commission I.C.E.M.-espéranto prendra elle-même totalement en charge cette pré-R.I.D.E.F.

Elle a essentiellement pour but :

1. De permettre aux futurs Ridefois de faire rapidement connaissance dans un climat chaleureux, dynamique et amical, qui explique le succès de toutes les pré-R.I.D.E.F.
2. De se préparer déjà aux activités de son atelier, gage d'une participation plus active et plus enrichissante pendant la R.I.D.E.F.
3. Si l'on est débutant, de se familiariser avec la langue internationale et de s'entraîner à comprendre et à s'exprimer et d'acquérir une pratique courante si l'on a déjà acquis quelques notions d'espéranto.
4. Les diverses activités de la journée (repas, excursions, jeux, chants, sports, piscine...) sont toutes autant d'occasions rêvées pour une pratique naturelle, vivante et intensive de la langue, que l'on assimile ainsi rapidement, grâce à un véritable bain linguistique, dans une atmosphère joyeuse et amicale, qui sont une des caractéristiques des pré-R.I.D.E.F.

Alors n'hésitez pas : inscrivez-vous vite !

REMARQUE IMPORTANTE pour ceux qui ne se sont pas encore fait inscrire et qui cependant ont l'intention de participer à la pré-R.I.D.E.F. :

ENVOYEZ D'URGENCE LE BULLETIN PROVISOIRE D'ADHESION ci-dessous.

Pensez aux organisateurs ; ne compliquez pas leur travail ! D'autre part, on ne pourra garantir l'accueil à ceux qui se présenteraient sans avoir adhéré régulièrement au préalable.

Jean MARIN

Bulletin provisoire d'adhésion

NOM (en majuscules)

Prénom

Adresse (complète avec code postal)

Niveau en espéranto : débutant - moyen - bon - très bon (rayer mention inutile).

J'envisage de participer à la pré-R.I.D.E.F. à Artigues près Bordeaux.

Je désire recevoir tous renseignements utiles, avec prix du séjour et bulletin d'adhésion définitif.

Ci-joint enveloppe timbrée à mon adresse.

Observations, remarques, questions :

A renvoyer au plus tôt à : **Léo ROBERT, 11 rue des Frères-Lumière, 33150 Cenon. Tél. (56) 86.32.80.**

L'intégration de la classe de perfectionnement dans le groupe permet de sortir ces enfants de leur isolement :

- Plus d'enthousiasme dans le travail ;
- Emulation, initiation, entraînement ;
- Ces enfants se servent des initiatives des autres.

Tout cela aboutit à un meilleur épanouissement. Ils arrivent à un niveau plus élevé dans leur travail et à davantage de connaissances extra-scolaires. Ils apportent en échange leur habileté manuelle, étant souvent plus âgés.

GROUPE B

Septembre :

- Deux classes séparées : un C.E.1, un C.P.-C.E.1.
- Un maître ayant subi l'échec.
- Une maîtresse nouvelle dans l'école, mais ayant déjà fait une expérience de décroisement, militante I.C.E.M. Ils se connaissent de longue date.

Premier trimestre :

Approche prudente, activités mixtes par le biais de groupes de niveau et de l'éducation physique.

Décloisonnement effectif à partir de la fin janvier proposé par les enfants du C.E.1 (ayant fait l'expérience ratée) en réunion de coopérative ; tâtonnement «normal» dans le décroisement aboutissant à une organisation originale et fonctionnelle du travail des enfants et à une organisation originale du travail des maîtres :

- Refus de spécialisation.
- Prise de possession par les deux maîtres de tout le local.
- Pouvoir se décharger des tâches pénibles (correction) sur l'autre maître afin de se réserver deux jours entiers par semaine, pour observer, saisir les occasions d'approfondissement du travail, pour être totalement disponible, pour faire un peu ce qui plaît en prenant son temps, pour se faire plaisir.

Juin :

En fin d'année, au fil des expositions et des réunions de coopérative des quatre classes :

- Remise en question des structures.
- Désir de travailler avec quatre maîtres.

D'où :

- Echange d'enfants des quatre classes ;
- Echange de maîtres et d'enfants.

Amorce d'un travail à quatre ouvrant les portes vers une possibilité de grand décroisement.



Année 1975-76

Même organisation et mêmes participants.

Pendant l'année, les deux groupes de vie (C.P.-C.E.1 et C.E.2-perfectionnement) tendent à se regrouper pour une vie commune à certains moments de la journée ou de la semaine.

Organisation et vie de certains ateliers communs aux quatre classes. A partir de janvier, après plusieurs discussions coopératives, diverses décisions :

- De 2 h à 3 h 30 : ateliers d'art communs aux quatre classes (une salle : couture, tapisserie, dessins, encres... une salle : argile, émaux... une salle : théâtre, marionnettes... une salle : danse, jeu, éducation corporelle).
- Organisation dans la semaine : trois jours ateliers, un jour exposition d'art, samedi coopérative (exposition de travaux plus scolaires).
- Remise en question du rôle des maîtres :
- * Ils ne doivent pas se spécialiser.
- * Les enfants doivent pouvoir choisir le maître responsable d'un atelier.
- * Les maîtres affirment que eux aussi ils ont droit au choix de faire ce qu'ils aiment.
- * D'où alternance des choix.

Ceci nous a mené en fin d'année à une exposition très riche et une séance de jeu dramatique tout à fait nouvelle et originale.

Après le congrès de Clermont et l'élaboration d'un document sur notre expérience, nous nous sommes aperçus qu'il était temps de relater notre tâtonnement sans passer pour des marginaux. De plus, nous nous sommes rendu compte, grâce aux discussions entre camarades, que le moment était venu de faire un pas de plus : tenter la reconnaissance et l'élargissement de notre équipe. Nous avons donc élaboré, en y mettant toute notre diplomatie, le projet suivant que nous avons transmis à notre I.D.E.N.

1971-1976 : cinq années de travail en équipe

Depuis 1971 nous avons formé une équipe, pensant :

- Qu'il était nécessaire de suivre les enfants pendant plusieurs années afin d'assurer une continuité pédagogique ;
- Qu'il était préférable d'unir nos efforts et nos compétences pour offrir des possibilités plus riches aux enfants ;
- Qu'il fallait toujours tenir compte de leurs besoins fondamentaux.

Ceci nous a amenés à envisager un décroisement.

DECLOISONNEMENT DANS LA CLASSE

D'abord, création d'une structure d'ateliers permettant :

- Un travail individuel. Mais les intérêts des enfants entraînent une grande diversité d'ateliers difficilement réalisables dans un seul local avec un seul maître.
- Des moments collectifs divers par le nombre et par le niveau. Mais un seul maître n'est pas suffisamment disponible pour répondre au moment voulu.

Les enfants ont alors le désir d'élargir le cercle de leurs investigations par une communication de plus en plus large.

L'organisation de la classe devient invivable et peu satisfaisante pour le maître et pour les enfants.

Et pourtant c'est la seule façon d'obtenir un travail personnel et adapté à l'enfant.

Donc, éclatement progressif de la classe si toutefois le maître l'a envisagé et a pu le préparer.

Nous avons jusqu'à présent regroupé une classe de C.P., une de C.E.1, une de C.E.2 et une de perfectionnement, sans que des problèmes de niveau soient effectifs.

En particulier, les enfants de la classe de perfectionnement ont pu ainsi :

- S'intégrer parfaitement aux autres enfants ;
- Profiter de leurs initiatives, de leur enthousiasme et de leur vivacité ;
- Apporter leur maturité, leur habileté manuelle ;
- Eviter d'être mis à l'écart dans le cadre de l'école.

Des possibilités de structures de décloisonnement à plusieurs classes :

- Travail individuel en ateliers riches par le nombre, l'installation, la qualité, l'animation, pour permettre l'expression libre, la création, l'expérimentation, l'approfondissement des connaissances et la recherche.

- Les activités de groupe pour :

- * La création collective ;
- * La recherche commune à partir d'une piste donnée par un enfant ;
- * L'apport d'un groupe à un individu pour éviter l'échec ;
- * La synthèse à partir des différentes pistes prises pour la découverte d'une notion ;
- * La consolidation des acquisitions fragiles (ces activités n'ont que peu de rapports avec les groupes de niveau vu leur formation, leur composition et leur durée) ;
- * Les diverses communications : présentation de travaux, expositions, critiques, pistes nouvelles.

Cette alternance de travail individuel et collectif oblige à une organisation stricte tant de la part du maître que de l'enfant.

Elle est élaborée coopérativement, remise en question et elle aboutit à des structures évolutives :

- D'organisation (plans de travail individuel, plans de travail collectif) ;
- De contrôle (plan de travail individuel, brevets, dossiers de l'enfant...) ;
- D'installation et de rangement (partage des responsabilités) ;
- De vie de groupe (le choix et ses limites, le respect des autres).

Nous avons alors pensé que les enfants pouvaient nous aider à acquérir des techniques de travail de groupes.

Celles-ci étant ainsi adaptées et adaptables suivant la vie coopérative du groupe enfants-adultes.

Cette démarche prudente et réfléchie nous permet au bout de cinq ans de tirer les affirmations suivantes :

- L'enfant peut choisir l'adulte avec qui il veut travailler et ainsi combler plus facilement ses manques affectifs.
- Prendre son temps pour faire son tâtonnement expérimental et ses apprentissages (possibilité de les continuer sans rupture ni réadaptation sur plusieurs années, redoublements évités dans la plupart des cas).
- Etre moins agressé par la personnalité d'un adulte, celui-ci n'étant plus le seul critère de vérité.
- Travailler à son niveau, tout en gardant un contact avec des groupes plus évolués, permettant une émulation et une constante évolution tant au point de vue des connaissances que de sa personnalité.
- Se retrouver seul ou dans un groupe restreint avec un maître vraiment disponible et faire un véritable travail individuel.
- D'autre part, se retrouver à certains moments dans un grand groupe qui lui permettra :
 - * De faire l'apprentissage de la société ;
 - De tenir compte des autres ;
 - De résoudre des problèmes de communication ;
 - De mesurer les limites de la liberté.

Nous sommes à même de dire que dans une seule classe, ces choses-là ne peuvent être qu'imparfaitement réalisées à cause du manque de disponibilité physique et mentale du maître qui n'est pas universel, et de l'homogénéité des enfants au point de vue âge.

Dans une équipe, l'adulte :

- Partage ses inquiétudes et ses responsabilités ;
- Compte sur les autres ;
- N'est plus seul ;
- Peut s'épanouir selon ses goûts et ses moyens ;
- N'est pas indispensable : une absence momentanée (maladie), bien que faisant intervenir un remplaçant non connu des enfants, ne nuira pas à la continuité du travail.

Plutôt que de nous spécialiser, nous avons pu apporter nos compétences en fonction de notre personnalité. Nous avons refusé pour l'enfant et pour nous une vision cloisonnée de notre enseignement.

Refus d'une séparation entre les diverses disciplines (qui entraîne la leçon type et le découpage horaire) au bénéfice d'un travail plus individualisé permettant le tâtonnement expérimental et des regroupements selon les intérêts sans niveau ni spécialité.

Nous pensons qu'une vision globale de l'enfant est nécessaire à son éducation.

Nous avons constaté que les problèmes les plus sérieux de fonctionnement de l'équipe viennent plus des adultes que des enfants.

Ces adultes doivent être d'accord sur des principes essentiels de vie de groupe :

- Etre vrai dans son comportement ;
- Avoir une même attitude face à l'enfant, l'accepter tel qu'il est ;
- Accepter la personnalité d'autrui et lui faire confiance ;
- Admettre d'être remis en question par les adultes et les enfants ;
- Savoir que la vie coopérative exige un don de soi.

Tout ceci permet une évolution de notre personnalité et de notre pédagogie, très importante et très enrichissante, ce qui nous incite à penser qu'il sera impossible de revenir seul dans une classe.

Nous nous sentons responsables de l'éducation des enfants qui nous sont confiés autant du point de vue des connaissances que de la personnalité. Du point de vue des connaissances, nous avons constaté que cette façon de travailler amène l'enfant sans heurt et sans traumatisme à un même niveau que dans d'autres classes, mais avec une ouverture d'esprit plus grande. Nous apprenons à apprendre.

Du point de vue de la personnalité, nous respectons et nous ne voulons pas juger les opinions, les croyances familiales et religieuses, etc. et nous respectons la confrontation des idées.

Nous pensons que l'éducation familiale est très importante, nous voulons en tenir compte mais nous ne voulons pas nous substituer aux parents.

Nous essayons d'ouvrir une multitude de pistes et nous voulons en informer les parents donc nous prenons contact avec eux de façon à ce que l'enfant ait un développement harmonieux par nos actions conjuguées. Donc nous informons le plus possible les parents et essayons de les faire participer à la vie de notre groupe.

Nous sentons bien que notre action ne sera complète que si elle peut être poursuivie de la maternelle à la 6e et au-delà.

Il nous est impossible de décrire une organisation plus précise de notre décloisonnement car ce ne serait qu'un point momentané et donnerait une image figée de ce que nous vivons. Comme il nous est impossible de donner l'organisation future de l'équipe car il existe une dialectique du décloisonnement.

Nous pensons que chaque maître doit se préparer à être prêt à changer de classe et de partenaire afin d'éviter toute routine, pour suivre un groupe d'enfants et permettre une meilleure continuité.

Nous demandons à être reconnus en tant qu'équipe pédagogique afin d'abord de préserver le travail accompli depuis cinq ans (qui est pour l'instant à la merci de remaniements ou de départs dans l'école) et d'autre part d'obtenir l'extension de l'équipe jusqu'au C.M.2 si des postes sont libérés dans l'école (les maîtres postulants s'engageant à respecter les conditions de l'équipe).

Flash sur notre vie de groupe

(dans un temps donné, dans une situation particulière et évolutive)

NOTRE ORGANISATION MOMENTANEE

Le décloisonnement nous amène à une organisation très précise.

Dans le temps

Voici un exemple de l'organisation de la semaine actuellement : début janvier. Cet emploi du temps est le quatrième de l'année ; il évolue en fonction de la demande d'après les changements survenus en réunion de coopérative.

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
9 h	Ateliers	Ateliers	M.C. C.P.	M.C. C.E.	M.C. C.P.
				Préparation expo	
		Gym (G1)	Gr. 2 brevets M. coll.	Gym (G2)	Gr. 1 brevets M. coll.
12 h					Correspondance
14 h 45	Ateliers	M.C. C.P.	M.C. C.E.	Ateliers	
15 h	Point	Point	Expo	Point	
15 h 30	Tout faire	Fin des ateliers		Le point des chantiers	Tout faire
15 h 45					
	Bricolage	Journal	Idem	Idem	Pistes de travail
	Gym Danse	Théâtre Musique Chant Poésie	Idem	Idem	Planning de la semaine chantiers
					Bricolage
					Journal
					Gym Danse
					Théâtre Musique Chant

Remarques :

1. La semaine de travail se termine le jeudi.
2. Deux jours : lundi et vendredi où les deux classes C.P.-C.E. sont entièrement confondues ; travail en atelier.
3. Notre compromis. Des moments de niveau : mardi, jeudi et samedi :
 - a) **Niveaux C.P.-C.E.1** sont des présentations, des mises au point, des communications à la collectivité. C'est souvent un peu trop scolaire.
 - b) Des mini-niveaux : pas plus de 6 ou 7 élèves sur une notion non acquise (ces groupes sont momentanés et variables).
4. **Le jeudi est actuellement consacré à la préparation** et aux commentaires et critiques d'une exposition dans les quatre

classes : présentation de travaux, échanges, travaux communs. Moment capital dans la semaine.

5. Actuellement, de 15 h 45 à 17 h, travail à 4 classes, suivant des intérêts du moment. Sortes de chantiers avec présentation à l'exposition du jeudi.

6. **Le point.** Chaque enfant ayant un plan de travail individuel, le point du travail est nécessaire. Les enfants qui désirent terminer leur travail ont un maître disponible pendant une demi-heure. Les autres assistent à un moment collectif « tout faire » qui peut être une présentation, une conférence ou tout simplement un moment de discussion à bâtons rompus.

7. **Coopérative** soit à 2 classes, soit à 4 : on règle les litiges, on remet en question, on décide des aménagements à apporter. Elle se fait souvent par petits groupes avec rapporteur (les maîtres ne participant pas).

Le plan de travail

Le travail en ateliers étant très diversifié, nous sommes amenés à élaborer des plans de travail individuels. Mais ceux-ci sont très variables suivant l'étape du décloisonnement, et l'évolution des enfants dans leur autonomie. Voici actuellement celui en cours au C.P.-C.E.1 :

Chantiers	Nbre d'At.	Ateliers					M.C. C.E.1.	M.C.
	L	Texte	Texte	Texte ob.	Lettre	Poésie	M	L
	M	Correction	Correction	Texte recopié	Texte recopié	Dictée de texte	J	M
	J	Maths (R)	Hist. de Maths	Maths (F)	Opérations Calcul	Opérations Calcul	V	J
	V	Balance	Mesure	Expérience	Maths recopié	Calcul mental	S	V
	L	Phon (R)	Phon (F)	Gram (R)	Gram (F)	Mots	M	L
	M	Lecture B.T.J.	Lecture B.T.J.	Lecture livre	Lecture à haute voix	Mots	J	M
	J	A.A.	A.A.	Décoration dessin	Imprimerie	Musique chant rythme	V	J
	V	A.A.	A.A.	Brevets			S	V

M.C. = moment collectif.
ob. = observation.
(R) = recherche.
(F) = fiche.
A.A. = ateliers d'art (argile, bricolage, peinture...).



Suivons l'enfant

L'enfant fait son choix d'après les tableaux des ateliers et les places disponibles (80 places). Il y a plus de 30 possibilités (avantage de la fusion).

Le travail dans un atelier terminé, l'enfant peut faire corriger celui-ci par le maître disponible, ou bien commencer un autre atelier et faire vérifier tout son travail en bloc.

Chaque atelier est marqué sur le plan de travail :

- Terminé +
- Réussi *
- A revoir le lendemain ↘

Si l'enfant a besoin d'une consolidation, le maître prévoira une fiche individuelle le soir ou il réunira quelques enfants ayant la même difficulté pour travailler avec eux. L'enfant ne doit pas rester sur un échec. Il doit savoir qu'il peut compter sur le maître pour l'aider à progresser.

Quels ateliers

Nous n'avons pas fait une classe français et une classe maths (danger de spécialisation au dépens d'un enseignement «total»), mais plutôt une salle expression et une salle recherche.



SALLE EXPRESSION :

- Ecrite : textes, poésies, lettre, albums, livrets, bande dessinée.
- Orale : lecture avec enregistrement (histoires, chants, musique).
- Picturale - artistique : peinture, dessin, décoration, encres, argile, drawing gum...

Les chantiers utilisent la totalité des ateliers pour un travail complet : réalisation d'une œuvre.

Brevets : l'enfant fait le point de ses connaissances : je sais faire...

SALLE DE RECHERCHE :

Manipulations, inventions, découvertes... Ateliers permettant à l'enfant de faire lui-même ses découvertes fondamentales, son tâtonnement expérimental ; un milieu le plus riche possible permettant l'expérimentation :

- Recherche maths ;
- Recherche sur les nombres, calcul ;
- Mesures, balance, sable, eau, topologie ;
- Expériences ;
- Electricité.

Observation : diapositives, atelier projection individuelle, musique, rythmes, bruits.

Chantiers : préparation d'albums sur les recherches ou les observations, conférences (préparation).

La recherche est une forme de pensée difficile à acquérir pour l'enfant quand il a déjà subi un «enseignement» alors que beaucoup possèdent une curiosité naturelle qu'il suffit de favoriser et d'organiser.

Suivons les maîtres

Nous n'avons pas voulu nous spécialiser (maths, français : connaissance fragmentaire de l'enfant) ni rester dans une classe.

Les enfants passent la porte. Les maîtres doivent aussi avoir des activités dans les deux salles. Nous avons pensé à la solution suivante : un maître se charge du travail individuel, un maître du travail collectif.

Le jour suivant (ou la semaine suivante) c'est l'inverse.

SITUATION DU MAITRE CHARGE DU TRAVAIL INDIVIDUEL :

- Il décharge l'autre de la responsabilité des ateliers individuels. C'est lui qui vérifie le travail de chaque enfant en fin de journée et qui s'occupe plus spécialement de ceux qui n'ont pas terminé ou compris.



— Pendant les grands moments collectifs il y a peu d'enfants et du même niveau, il peut déceler les lacunes de chacun. Y pallier, ou tout simplement bavarder (besoin affectif de l'enfant). Le travail est souvent ingrat (trop de corrections), fatigant mais il permet à l'autre maître d'être **vraiment disponible**.

TRAVAIL DU MAÎTRE CHARGÉ DU COLLECTIF

1. Il met en train le travail individuel avec l'autre maître.
2. Il l'aide à certains moments de la journée quand il y a «bouchon» (les enfants commençant leurs ateliers presque en même temps terminent ensemble souvent).
3. Puis il fait des moments collectifs (plusieurs sortes de moments) :
 - Des moments prévus d'après les manques décelés les jours précédents :
 - Moments par groupe de niveau ;
 - Moments avec un petit groupe à «débloquent» ; avec présentation d'un travail pour en dégager d'autres pistes (déblocage collectif d'une recherche individuelle) ;
 - Des moments occasionnels permettant à l'enfant de ne pas rester sur un échec en faisant appel à la collectivité (ex. : préparation d'une conférence).

Le maître peut y passer le temps qu'il faut. Les autres enfants s'adressent alors à l'autre maître pour le travail individuel.

Quand le maître ne fait pas de collectif, il s'occupe des ateliers mais avec une optique différente de la rentabilité et du travail bien fait. Il essaie de voir les travaux individuels pouvant permettre une généralisation. Il peut se permettre de passer un long moment avec un enfant qui a besoin de lui, de travailler, mais aussi de discuter, de répondre aux besoins affectifs des enfants, de s'isoler avec l'un d'eux.

● **A 15 heures**, il s'occupe d'abord des enfants qui ont terminé leurs ateliers. Il contrôle les plans, fait le point, et constitue un groupe de discussion avec les enfants disponibles : moment très libre dans ses choix et sa forme.

Il faut aussi savoir que rien n'est définitif, que la situation actuelle est journalièrement améliorée ou adaptée au besoin, qu'il arrivera un moment où même la «grille» sera remise en question non seulement par les maîtres, mais par les enfants. Les réunions de coopérative servent à cela.

En aucun cas on ne peut se servir de recette ou de moule. La fantaisie ou la mode ne sont pour rien dans notre travail. Nous avons voulu avec les moyens du bord, qui ne sont guère favorables, essayer de vivre notre travail en «accord» avec les enfants dans le climat que nous aimons et que nous créons tous ensemble.

Les constats

Cette forme de travail nous a permis de faire certaines constatations.

Du point de vue des apprentissages

1. Ils ne sont plus dramatiques, car ils peuvent s'étager sur deux et quatre ans. En effet un enfant pris au C.P. aura le même maître jusqu'à la fin du C.E.2 pour assurer une continuité et il bénéficie en plus de l'apport des trois autres (roulement des maîtres sur trois ans). On peut donc donner à l'enfant le temps de ces apprentissages. Les classes C.P. et C.E.1 étant confondues. Une limite : les parents.

2. Notre circuit de trois ans correspond en fait aux apprentissages : lecture, maths. Nous pouvons respecter le tâtonnement expérimental de chacun :

a) Parce qu'il n'y a aucune réadaptation d'une année sur l'autre (gain de temps) ;

b) On peut par le travail individuel — ou par très petit groupe — approfondir une notion ou la consolider. Il n'est pas besoin de la présenter à toute la classe afin de faire une leçon. Celle-ci aura son temps : quand le «fruit sera mûr».

Ce n'est pas exagéré de dire ceci, car nous avons constaté, qu'en laissant aux enfants le choix de leur découverte et le temps de leur tâtonnement, il existe des constantes. Sur six ans on peut dire que telle notion de maths ou de grammaire est devenue d'intérêt général à peu près à la même époque. Nous ne sommes pas inquiets pour le programme. L'apprentissage de la lecture par exemple est ce qu'il devrait être : une découverte sans rupture sur trois ans et non un «bourrage». Savoir lire, c'est aimer lire, et connaître l'utilité de cet outil, une plus grande autonomie (d'où motivation : savoir lire c'est ne plus avoir besoin des autres pour s'exprimer et communiquer). C'est important pour un enfant qui se trouve toujours sollicité dans un groupe où chaque individu a son rôle à jouer.

Dans le domaine de l'expression libre

Nous avons eu des inquiétudes au départ. En effet, par rapport à une classe travaillant en ateliers permanents, **l'expression libre écrite a diminué en quantité** : l'enfant est sollicité par d'autres ateliers d'expression qui avaient peu de place dans une classe ordinaire — par manque de bras, de place et de temps.

Il existe par exemple presque tous les jours une heure de jeu dramatique, avec un adulte.

De même pour la danse, la poésie, l'expression manuelle, etc.

Ces possibilités d'expression ayant leur droit de cité au même titre que le texte libre, l'expression écrite (parce qu'elle nécessite moins d'autonomie (savoir lire, écrire) est moins vitale, elle est replacée à son juste rôle.

Mais elle n'en est pas moins riche :

- Elle se manifeste sous beaucoup de formes ;
- Elle va de la gaudriole à la bande dessinée, de l'imagination débridée à la poésie des sentiments, de l'observation d'une chose au commentaire de document, au récit vécu, à l'album, au roman.

De plus l'expression écrite n'est plus l'esclave des apprentissages elle en est seulement une manifestation. Par exemple, le texte en C.P. ne sert pas automatiquement à faire une «leçon de lecture». Il existe bien d'autres formes d'ateliers où l'on peut faire des recherches dans ce domaine (phonétique, etc.). De même le texte libre ne sert que rarement à faire des remarques grammaticales ou orthographiques (si celles-ci se font elles sont individuelles). Il existe des ateliers de recherche à ces fins. **L'expression libre est plus authentique.**

L'expression libre n'est plus en priorité l'expression écrite : c'est la manifestation sous tous ses aspects de la personnalité d'un individu (c'est s'exprimer par le chant, la danse, la peinture, etc.), mais aussi parler devant les autres, donner son avis, critiquer, apporter sa contribution dans tous les domaines.

S'exprimer c'est savoir communiquer. Dans notre groupe de vie nous pouvons dire que cette expression libre existe, de plus en plus, et à mesure que la fuite de l'autorité des maîtres s'amplifie et que d'autres canaux de communication s'ouvrent. Cette expression libre passe par une redéfinition des rôles de chacun dans le groupe.

Du point de vue des outils

Le travail individualisé étant très important dans nos classes, nous avons un grand besoin d'outils rendant l'enfant plus autonome.

Ce que nous constatons, c'est que bien des outils produits actuellement ne sont pas adaptés.

Soit ils sont trop scolaires et ne donnent pas une part assez grande à la recherche tâtonnée. Par exemple, la B.T.J. nous semble trop livresque, elle donne tout à l'enfant sans demander de sa part une participation. C'est quelque chose de fini, il n'y a plus qu'à constater cet arrêt.

Dans nos classes elles ne servent plus qu'à lire. Les enfants préfèrent des documents beaucoup moins élaborés et souvent beaucoup plus complexes pour faire les enquêtes (ex. : l'encyclopédie animale pour trier et chercher ce qui leur est utile). Pourquoi tout ce texte ?

D'autres outils : F.T.C. et surtout **Livrets programmés** nous semblent mieux convenir à notre forme de travail. Il est dommage qu'ils soient le plus souvent faits pour les grandes classes (mais c'est de notre faute...).

Un grand effort, à notre point de vue, est à faire sur d'autres outils qui sont à inventer pour tout ce qui est auditif, ou tout ce qui sert à la communication (journal, audiovisuel, etc.).

LE DECLOISONNEMENT

Décloisonnement et ouverture (*ne pas confondre*)

Le groupe-classe ne suffit pas, d'où diverses ouvertures ou décloisonnement.

● **Des ouvertures qui ne modifient pas les structures du groupe mais lui donnent un champ d'action plus grand :**

- Correspondance, enquêtes, voyages...
- Création d'ateliers spécialisés dans le cadre des activités d'éveil.

Tout ceci n'est qu'une projection du groupe-classe vers l'extérieur.

Bien différentes seront les réactions si, grâce aux adultes, au décloisonnement du groupe à l'intérieur même de la classe, les enfants prennent conscience non seulement qu'il peut y avoir d'autres prolongements qui modifient leur situation mais qu'ils peuvent les réaliser.

Le décloisonnement crée une dynamique naturelle vers une communauté de plus en plus élargie. Décloisonner ce sera obéir à cette dynamique et répondre aux besoins du groupe.

Des structures évolutives de communication sont nécessairement créées, telles : visites de classe, expositions, échanges, qui amènent les enfants à la connaissance d'autres milieux de vie. **S'arrêter là serait une ouverture : il y a décloisonnement s'il y a appropriation de ce milieu.**

Il y a une différence fondamentale entre l'enfant qui s'informe et celui qui agit sur le milieu.

Il y a ouverture lorsque deux groupes décident d'un travail commun puis reviennent à leurs structures initiales. Il y a décloisonnement s'il y a modification d'un groupe par rapport à l'autre avec création d'une nouvelle structure.

Décloisonner c'est se donner le pouvoir d'aller vers une communauté d'adultes et d'enfants sans âge ni niveau scolaire

Description de l'outil «décloisonnement»

Il obéit à des lois (sans lesquelles on ne peut parler décloisonnement) :

1. Décloisonner, c'est abattre les structures existantes imposées de l'extérieur, mais c'est aussi créer d'autres types de structures. Nous ne préconisons pas l'anarchie, la non-directivité. Sans règles il ne peut y avoir de vie ni de liberté mais ces structures consenties par le groupe sont contestées d'où évolutives.

2. Toute structure imposée par la nécessité momentanée de la communauté doit pouvoir être remise en question, même pour un seul individu pour qu'il y ait évolution, respect de la personne et de son tâtonnement.

Il y a une dynamique. C'est le fondement même du décloisonnement : il faudra toujours décloisonner.

En conséquence, dans un groupe composé d'enfants et d'adultes il ne peut y avoir imposition d'une structure créée par les uns, sur les autres. **On ne peut concevoir un décloisonnement sans la participation effective et à tous les niveaux des enfants. Il ne peut y avoir décloisonnement sans vie coopérative.**

Les enfants ne peuvent être mis devant le fait accompli. Le décloisonnement obéit lui aussi à la loi du tâtonnement. Nous pensons qu'il ne peut y avoir qu'une forme de décloisonnement : **celui vécu au jour le jour suivant les besoins du groupe : un décloisonnement naturel.**

3. **Le décloisonnement favorise la communication.**

Les informations circulent d'autant mieux et avec moins de censure qu'il y a plus de circuits et d'adultes.

Le groupe n'existe que par la communication, que par les apports de chaque individu.

Dès qu'il y a communication à deux il y a déjà groupe. Il existe donc une infinité de groupes dans une communauté décloisonnée.

Le décloisonnement permet la libre circulation physique de chaque individu à l'intérieur d'un groupe mais aussi vers d'autres groupes.

4. Le décloisonnement remet en question la notion de groupe.

Un groupe n'est pas composé d'individus semblables ou ayant les mêmes problèmes ou manques. Former des groupes fonctionnels en vue de meilleurs résultats scolaires, d'impératifs sociaux, économiques ou politiques n'est pas conciliable avec le décloisonnement.

On ne peut pas parler comme il en est question dans la rénovation pédagogique de groupes de niveau, ni de pédagogie de soutien (classes d'adaptation ou de perfectionnement). **Le décloisonnement en niant les groupes établis une fois pour toute permet cette hétérogénéité des groupes.**

L'homogénéité du groupe l'appauvrit, au contraire l'hétérogénéité est un facteur de vie.

Pour nous il est essentiel d'aller vers des groupes divers en âge, en personnalité, en possibilités de création et d'action.

L'hétérogénéité permet le choix pour l'enfant, pour l'adulte, pour le groupe. Elle permet la libre participation de chacun et lui offre plus de recours et de possibilités de changements. **L'hétérogénéité des individus est un facteur d'égalité.** Ceci implique pour l'enfant ou l'adulte la possibilité et la rigueur, presque l'obligation, d'être vrai, d'être lui-même. Chaque individu peut choisir des spécialisations plus fonctionnelles qui correspondent à sa personnalité et lui permettent d'avoir une action et une existence à l'intérieur d'un groupe sans lequel il ne serait rien.

En brisant les structures de sélection, le décloisonnement permet que le groupe se crée, se transforme, se divise, se multiplie ; qu'il travaille, agisse, produise.

On peut appeler ceci **un groupe de vie**. Attention on ne peut pas penser groupe de vie en fonction des groupes existant actuellement : classe, école, société.

5. Le décloisonnement permet de dégager une vision plus réelle des individus et de leurs rapports :

- Chaque enfant a plus de possibilités d'activités ;
- En échappant aux contraintes adultes, il peut s'exprimer plus facilement et communiquer ses idées.

Le décloisonnement permet un développement plus grand de l'expression libre qui peut alors s'exercer dans tous les domaines (grande diversité des ateliers) et sous toutes ses formes (orale, gestuelle, écrite...) et ceci d'autant plus facilement qu'il n'y a plus les barrières d'âge ni les contraintes d'apprentissage : structures échelonnées dans le temps. Les adultes ou éducateurs ont une vision plus diversifiée de chaque enfant.

Cette vision nouvelle fait :

- Qu'on ne peut plus avoir une image préconçue et toute faite de l'individu ;
- Que l'adulte ne peut plus se sentir supérieur à l'enfant.

Décloisonner c'est partir de la réalité des êtres et faire que chacun puisse exprimer cette réalité et créer des rapports vrais.

Décloisonner, c'est détruire les images toutes faites de l'individu mais c'est aussi s'interdire d'en fabriquer d'autres. C'est seulement pouvoir permettre que sans cesse le changement puisse se faire et que l'existence du moment ne devienne pas stéréotype pour demain.

Actuellement, c'est dans ce sens que nous avons le plus de difficulté à réaliser un changement des structures car d'un côté nous avons des «êtres en devenir», les enfants, qui ne demandent qu'à entrer dans le «jeu» et d'autre côté des «êtres déjà arrêtés», formés, conditionnés : les adultes.

La remise en marche est difficile, car elle est inconfortable et même douloureuse.

C'est de cette distorsion que viennent le plus souvent les échecs.

Dans le contexte actuel **il ne peut y avoir décloisonnement sans la remise en question des adultes.** Décloisonner pour les enfants, oui, mais c'est inutile et néfaste si les maîtres restent dans leur solitude et sur leur piédestal. C'est dire : un maître ça ne devrait pas exister.

Le décloisonnement des maîtres et des adultes en général est essentiel. Il implique de leur part des partages quelquefois douloureux :

● **Partage de l'autorité :**

Il n'y a plus de place pour le paternalisme, l'enfant ayant des recours pour y échapper. Or quand nous travaillons seuls, nous faisons tous du «paternalisme inconscient».

● **Une redéfinition de son utilité et de son rôle en tant qu'éducateur.**

Les rapports maître-enfant ne peuvent être les mêmes.

L'enfant échappe au contrôle. Le maître n'est plus le relais indispensable. Nous acceptons que certains enfants préfèrent un adulte à un autre ce qui ne se fait pas sans risque de conflit entre maîtres. Ceux-ci sont perçus non seulement à travers leur «savoir» mais à travers leurs apports affectifs.

Plus il y a d'adultes, plus ceux-ci seront obligés d'être vrais pour avoir leur «existence» dans le groupe.

6. Le décloisonnement s'attaque aux structures pédagogiques :

Le groupe-classe est le type même de la structure imposée. En tant que groupe de vie il n'existe pas.

L'enfant ni le maître ne choisissent les individus, le local, l'école où ils vont être ensemble pendant un an.

Les critères de formation du groupe sont essentiellement l'âge, le nombre, quelquefois la sélection suivant les capacités.

Le groupe est formé en fonction d'un niveau à acquérir et d'un programme à apprendre.

Les seuls éléments hétérogènes sont le plus souvent gommés par l'école, son but étant de préparer des êtres socialisés, d'où des moyens pédagogiques inadaptés :

- Personnalité de chacun et leçons collectives ;
- Faculté de rythme de travail personnel et rythme de la classe ;
- Santé (absence) et rattraper, se plier à ce qui a été acquis par les autres, **sinon** abandon ou soutien, d'où ségrégation ;
- Milieu social et un critère de référence : milieu «bourgeois», langage académique, pas de place pour les cultures populaires ;
- L'adulte seul et pouvoir, autorité, discipline.

Ces moyens ne sont pas efficaces, d'où l'échec scolaire et le refus de l'école.

Notre action isolée (un maître) :

Nous ne pouvons rien sur la liste des élèves, sur le programme. Il y a compromis. Il faut que les enfants aient vu, sinon acquis, les notions imposées. Nous les lâchons dans un système : il faut leur en donner les armes.

Nous pouvons agir :

● **En maintenant le plus possible l'hétérogénéité du groupe :**

- En faisant du travail individualisé ;
- Les ateliers qui donnent plus de possibilités de choix et où chacun avance à son rythme, suivant ses possibilités.

● **En décloisonnant les matières :**

- Le chantier : travail d'équipe sur un intérêt pouvant toucher plusieurs matières ; on observe, on lit des documents, on écrit, on dessine, on pèse, on mesure, on calcule, on présente : globalité de l'enseignement.

● **En respectant la possibilité de chacun et son milieu social (moment de communication) :**

- Confrontation des points de vues ;
- Esprit critique ;
- Diversité des sources (respect des cultures) ;
- Organisation coopérative du groupe ;
- Organisation du travail, responsabilités.

En cela nous sommes déjà en rupture. Nous arrivons alors à un groupe de vie que nous pouvons analyser. Dans la formation de ce groupe, y a-t-il véritablement une structure de rupture :

Oui si le rapport enseignant à enseigné ne passe plus automatiquement du maître à l'élève (arrosage collectif) il y a des circuits multiples.

Oui s'il y a partage du pouvoir et abandon du paternalisme du maître.

Oui dans sa production très diversifiée

- dans le temps,
- dans la qualité,
- dans la quantité.

Il n'y a plus un travail pour tous à un moment donné jugé sur un seul critère.

Oui dans la formation des petits groupes à l'intérieur du groupe imposé :

- On se choisit. Choix affectif, selon les capacités ou l'intérêt.
- On fait un travail commun, dans un temps donné, puis on se désagrège pour participer à d'autres actions dans d'autres groupes.

Le groupe n'est plus statique, établi une fois pour toutes et pour des raisons étrangères à l'intérêt des enfants (groupe de niveau, de soutien).

Nous avons là déjà des groupes évolutifs. Il n'y a plus un seul groupe formé d'enfants et d'un seul maître, il n'existe que sur le papier.

Oui si l'on admet que chaque enfant a le droit non seulement de choisir son groupe de travail mais aussi de ne pas s'intéresser au travail du voisin.

Oui si toutes les formes de communication peuvent s'établir (oral, écrit, gestuel...).

Oui s'il y a un élargissement du champ d'action de chacun et du groupe.

Oui surtout s'il y a remise en question du groupe et sans cesse évolution grâce à la succession d'éléments dominateurs momentanés dans le groupe.

S'il y a cette dynamique il va se créer une dynamique du décloisonnement.

On peut donc déjà dire que dans une classe Freinet fonctionnant en ateliers permanents il y a cette dynamique. Le groupe sera naturellement porté à élargir son champ d'action et à se confronter à d'autres groupes.

Nous pensons (notre expérience le prouve) que la classe-atelier est une bonne façon d'aborder un décloisonnement, mais il y a certainement des abords multiples.

LE DECLOISONNEMENT ET L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

Pour nous, faire partie d'une équipe c'est d'abord être d'accord avec les lois du décloisonnement. C'est se sentir personnellement engagé dans cette voie.

C'est être prêt à admettre l'influence de la communauté non seulement sur le travail, sur la vie éducative, mais aussi sur nous-mêmes. **C'est être prêt aux transformations.**

Nous disons que dès que deux adultes décident de travailler ensemble suivant les lois du décloisonnement, il y a équipe.

L'équipe pédagogique n'est pas soudée, ce n'est pas une hydre. Ce serait un **cloisonnement** des adultes par rapport aux enfants. **La structure équipe ne peut être qu'un groupe parmi d'autres faisant partie de la communauté.** A la limite, elle ne peut avoir d'existence : plus elle sera nombreuse (entrée des parents), plus elle ira vers cette tendance.

Penser équipe pédagogique, c'est mettre à part des spécialistes, or nous savons que c'est contraire aux objectifs du décloisonnement. Persister dans sa constitution rigoriste ne peut être qu'un échec.

Mais dans le contexte actuel une équipe pédagogique est un progrès. Elle décloisonne les maîtres.

Le décloisonnement est essentiel pour les maîtres, d'abord, parce qu'ils sont remis comme les enfants **en position de tâtonnement.**

Le travail à plusieurs implique des efforts plus grands de compréhension, de communication de travail coopératif. Il faut partager l'initiative et accepter celle des autres.

Nous pouvons ainsi **sortir enfin de notre solitude et nous remettre en marche**, sortir de l'inquiétude pour la rendre positive. Pouvoir compter sur les autres et avec les autres.

7. Le décloisonnement s'attaque à l'éducation.

Décloisonner, c'est admettre d'abord qu'à l'intérieur des milieux éducatifs il n'y a pas d'un côté les éducateurs et de l'autre les éduqués. C'est reconnaître à chacun la valeur de ses richesses personnelles et le droit de les exploiter en fonction des autres comme il l'entend, **le droit à l'auto-éducation. Chacun a le droit de mettre de l'ordre lui-même dans ses connaissances personnelles, chacun a droit au tâtonnement expérimental.**

Décloisonner, c'est aussi dire qu'il n'existe pas de lieux éducatifs privilégiés (école, église, famille), c'est nier les rapports de valeur que l'on attribue aux uns par rapport aux autres.

Ceci appelle à un autre décloisonnement. Le maître n'est pas spécialiste de l'éducation. Chacun a le droit d'être éducateur dans la mesure de ce qu'il peut apporter aux autres et a le droit d'aller puiser la source de ses connaissances où il l'entend, de choisir son éducateur.

Dans le contexte actuel, c'est admettre entre autre la participation des parents à l'œuvre éducative (voir article de J. Le Du, *L'Éducateur* n° 15, 1976). Décloisonner, c'est, on le voit, faire peu à peu de l'école un lieu de rencontre, un lieu privilégié de l'éducation où tout le monde aurait accès dans un but d'éducation réciproque, **faire de l'école une communauté ouverte d'enfants et d'adultes sans niveau d'âge ni niveau «scolaire».**

Bibliographie

*

ARTICLES DE L'EDUCATEUR

Editorial : *Les équipes éducatives, instrument de rupture* (n° 2, 1976).

Visite à l'école Freinet de Soyaux (n° 5, 1975).

Vers un nouveau type de C.E.S. : Sainte-Maure (n° 7, 1976).

Vers l'autogestion : l'attitude du maître (n° 3, 1975).

Les parents et l'école, J. Dumont, J. Le Du (n° 15, 1976).

Les parents et l'école (n° 2, 1975 et n° 7, 1976).

La bibliothèque des enfants (n° 1, 1975 et n° 3, 1976).

EXPERIENCES DE DECLOISONNEMENT, COMMUNAUTE EDUCATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

Plusieurs dossiers sont actuellement parus et disponibles :

● *Décloisonnement dans l'enseignement spécial* : expériences en S.E.S. et en école de perfectionnement. 12 F.

● *Vers une communauté éducative* : la vie dans une E.N.P. 11 F.

● *Structures d'adaptation... qu'en pensons-nous ?* Expérience de classe de perfectionnement «éclatée» en milieu Freinet (Brest-Kéréderm) et en milieu non Freinet. 6 F.

Vous pouvez commander ces dossiers auprès de B. MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim. (Etablir le chèque au nom de A.E.M.T.E.S.)

Chacun constate avec plaisir qu'il a réussi à retenir un certain nombre de mots et nous décidons de démarrer au troisième trimestre par le réapprentissage des mots oubliés. Ma proposition de répertoire est retenue cette fois... parce que c'est moi qui classerai et recopierai les mots... durant les vacances de Pâques.

Nous convenons, pour son utilisation :

1. D'indiquer par une croix (+), après le mot, qu'il a été appris.
2. De placer un point (●) devant le mot, lorsqu'on le retrouve erroné, dans un texte, alors qu'il est déjà inscrit dans le répertoire.

La mémoire visuelle

Parallèlement à cet affinage de notre méthodologie durant le deuxième trimestre, j'ai mené une recherche expérimentale concernant la mémoire visuelle, afin d'étudier si la pratique de notre technique de copie individuelle avec visualisation, améliore les capacités de fixation mnémotechnique.

L'analyse statistique des données recueillies nous permet d'affirmer que ces capacités se sont accrues de façon significative, donc que les possibilités d'acquisition fortuites sont plus grandes (9).

LE TROISIEME TRIMESTRE DE L'ANNEE SCOLAIRE

Nous redémarrons avec les mots oubliés comme prévu. Mais la troisième semaine, tous les enfants reprennent des mots nouveaux. Je propose alors de tenter un essai de passage à l'étape «choisir ses mots et les recopier soi-même, sur sa feuille d'entraînement». Nous avons échoué en janvier : 50 mots copiés, 25 erreurs.

Cette fois sur 195 mots copiés, trois enfants seulement font des erreurs : Charles : 2 ; Yvette : 1 ; Daniel : 1. La progression est donc remarquable.

Pas d'événement particulier durant ce troisième trimestre en ce qui concerne notre méthodologie d'apprentissage des mots, par mémorisation. Mais nous utilisons plus souvent, la comparaison du code oral et du code écrit, la recherche et le classement des

mots contenant le même phonème (10), la constitution d'ensembles orthographiques (11), et je commence à étudier avec les enfants qui ont les plus grandes difficultés, la transcription de leur langage oral, dans le code d'orthographe simplifié mis au point par notre camarade Roger Lallemand (ce sera là un de mes objectifs en 76-77).

Conclusion succincte de cette année 75-76

J'avais craint que la somme d'efforts demandés aux enfants par notre processus de travail (rédaction de texte — copie, mise au point, correction — correction par un adulte — copie au net pour un album ou les correspondants — relevé des mots erronés — apprentissage des mots) ne les amène à moins écrire. Or il n'en a rien été. Au contraire, il semble que cela ait eu un effet stimulant sur l'expression écrite.

L'intérêt porté à la technique, aurait-il une répercussion favorable sur le désir de s'exprimer ?

La donnée temps reste toujours une donnée essentielle, celle qui nous oblige à faire des choix. L'apprentissage des mots et notre processus de travail appliqué à l'écrit, étant dévoreur de temps, nous n'avons pu qu'au début du troisième trimestre, quand le rythme est devenu plus rapide, commencer à élaborer une pédagogie curative personnalisée.

Pour pouvoir, d'ailleurs, mener à bien une telle entreprise, qui suppose :

- Un relevé des erreurs et un classement ;
- La création d'outils individualisés pour y remédier ;
- Un système d'évaluation qui permette à l'enfant et au maître de faire souvent le point ;

il faudrait disposer d'un temps de recherche qui n'existe pas pour le praticien-instituteur : l'instituteur doit exécuter, dans l'Olympe des cerveaux cherchent pour lui.

(A suivre.)

(9) En 76-77 je tenterai de mettre au point un moyen d'évaluation qui permette, à partir des textes d'enfants, d'étudier l'évolution de leur niveau général orthographique.

(10) DUPONCHEL : De l'oral à l'écrit, C.R.D.P. Bordeaux, 1975.

(11) VIAL (J.) : Pédagogie de l'orthographe française, P.U.F. Paris, 1970, pp. 116-128.

Comment je travaille dans ma classe : L'ECRITURE ET LE GESTE

Patrick HETIER
49 Bouchemaine

1. «Il est de notion courante qu'un geste, une expression de visage sont susceptibles, en certaines circonstances, d'en dire plus long que cent discours. Nous cultiverons cette expression par le geste qui est à la base de l'art plastique et dramatique : exprimer des sentiments, communiquer une émotion par le seul miracle des attitudes, du mouvement, du geste, n'est-ce pas un don précieux à cultiver et à renforcer ?... Les enfants peuvent atteindre spontanément à une expression qui est communication directe, instrument merveilleux pour l'exaltation enthousiaste de notre personnalité.» (C. Freinet, *L'éducation du travail*, p. 258.)

Le corps de l'homme, vertical, cheveux dans le ciel, pieds posés sur la terre. L'arbre et l'homme.

Le corps de l'homme avec ses deux battants qui séparent l'espace en se balançant.

Le corps de l'homme horizontal comme l'eau d'où il est issu. Mouvements de reptile, gestes de cueilleur, élans de fauve.

Voici qu'il s'ouvre et se ferme, s'ouvre, se ferme, ses mains caressent, repassent, serrent, modèlent, sculptent, forgent, creusent, se souviennent, imaginent, attendent.

Puis il écrit sur le sable, sur l'argile, sur le papier et y laisse les toutes petites traces de ses élans, de ses gestes, de ses mouvements entre le ciel et l'eau.

Alors, il dit à l'enfant : « Assis ! Bras croisés ! Tais-toi ! Ne bouge plus ! Lis ! »

Et l'enfant creuse entre les phrases, entre les mots, entre les lettres, écarte tous ces minuscules squelettes alignés.

Enfin il ouvre les bras, plonge dans l'espace, plane entre les oiseaux, les nuages, les rêves.

Une autre fois, il sort de terre, peu à peu avec les fleurs, les arbustes, les sources, explose sans qu'on s'y attende.

Nous n'avons pas le droit de nous borner aux textes imprimés. Pour les comprendre, il faut les réinsérer dans les muscles vivants. (M. Jousse : *Anthropologie du geste*, p. 253.)

Non, il ne peut plus y avoir, l'heure de lecture puis l'heure de gymnastique, mais une gymnastique totale, constante, pour tout vivre, tout revivre et tout changer, pour communiquer pleinement. Comme disait Franck qui venait de gestualiser l'arbre sortant de terre : « Maintenant, j'ai compris comment poussent les plantes. »

2. Depuis un an, je fais avec mes élèves de cours moyen une recherche des gestes qui sont à la source des textes. Voici le compte rendu bref de deux de ces séances.

2.1. Ce matin-là, suite à un texte d'enfant qui avait intéressé la classe, les enfants avaient trouvé au tableau LE PREMIER SAUT de Léo Valentin :

« — Partez !

J'entendis l'ordre en même temps qu'une grande tape me faisait BASCULER. Je FERMAI les bras, les yeux, les jambes, tout. Je SERRAI les mâchoires à m'en faire mal. La tête dans les épaules, je tombai comme une boule, RECROQUEVILLE... Comme un arrachement des épaules, un ECARTELEMENT qui fait que tout s'ouvre : les bras, les jambes, la bouche, les oreilles. La vie, Léo ! Tu vis, vieux gars ! »



— Après une lecture des yeux, nous avons fait une lecture de gestes sur le contraste OUVERT/FERME : recherches individuelles, recherches en groupes, dans le préau.

— Puis séance collective de travail corporel autour de quelques mots inducteurs : contracter-décontracter, resserrer-relâcher, raccourcir-rallonger, raidir-assouplir, dur-fluide, rétrécir-agrandir, se ramasser-rayonner, se rentrer-sortir, se tasser-se dérouler, tendu-détendu, raide-mou, froncer-étirer, crispé-desserrer, bloquer-libérer.

— Jeu de mots en deux classes : ouvert/fermé : larme, explosion, boule, petit, large, rivière, fleur, feuillage, maison, triste, rire, épanoui, feu, ami, guerre...

— Relecture du texte, à voix haute, debout. Chacun lit la phrase qu'il veut, ou un mot, ou tout le texte.

2.2. Rentrée de septembre. Natacha est allée en vacances dans les Monts d'Auvergne. Elle voudrait qu'on parle des volcans.

● Au hasard de nos recherches, nous découvrons ce témoignage de Lamartine sur une éruption du Vésuve :

« On voyait, à l'approche de la lave paresseuse mais sûre de sa proie, les grappes vertes se crispent, se tordre, gémir, éclater, comme avec des voix humaines, puis, leurs branchages dépouillés, laisser leurs feuilles, jaunies en peu d'instants, tomber à terre et prendre feu en crépitant sous les vagues de flammes saupoudrées de cendre et de terre. » (Mémoires inédits.)

● Au lieu de lire ce texte avec les yeux, avec la tête, nous l'avons lu avec tout notre corps.

Les enfants s'étaient mis librement en groupes pour travailler la lecture gestuelle de ce texte.

Puis chaque groupe est venu présenter sa recherche :

GROUPE 1 : Deux enfants, la tête en bas, les pieds dressés contre la porte des waters se laissent glisser très lentement et s'écrasent au sol, en reptation totale. A leur approche, les mains-feuilles se crispent et tombent, les corps s'évanouissent sous la lave qui s'immobilise enfin.

GROUPE 2 : Le volcan bouillonne sur le cratère d'une table de cantine en formica. Il vomit sa lave épaisse qui s'affale de la table et s'enroule autour des plantes pour les anéantir.

GROUPE 3 : Ramassée sur elle-même contre l'écorce terrestre — un pilier du préau — la lave cherche son expansion dans d'imperceptibles et lourdes ondulations gluantes. Enfin elle s'étire, s'épanche, et, les bras ouverts comme des tentacules, cherche sa proie. A son approche les plantes se recroquevillent, se dessèchent brusquement. Et l'on entend le souffle lourd et rauque de cette chaleur insupportable. La lave submerge un à un les corps terrassés qui disparaissent dans l'immobilité.

● De retour en classe, nous avons parlé, dessiné, peint, écrit :

*« Je faisais la lave
quand j'étais en haut du cratère,
j'avais l'impression de couler tout seul.
Je cassais les branches,
on aurait dit un éboulement
tout s'écroulait
puis je m'immobilisai
j'ai durci. »* (Marc, C.M.1.)

« Ce matin j'ai senti comme la mort qui venait vers moi quand je regardais mes camarades qui faisaient l'arbre qui mourait dans le silence. » (Gilles, C.M.2.)

« Ce matin ça m'a fait penser que c'était moi le volcan et je bouillais de tout mon corps et j'arrachais tout sur mon passage. » (Laurent, C.M.1.)

« J'ai senti que j'allais tuer une vigne de raisin, que j'allais la brûler, l'envahir de flammes, qu'elle allait se crispé et tomber doucement, morte. » (Franck, C.M.2.)

« Ce qu'on a fait aujourd'hui m'a fait penser que quand j'étais petite j'avais une cafetière en plastique d'une dînette. Je l'avais mise sur un poêle et la cafetière a fondu. » (Isabelle, C.M.2.)

« La lave approche vers moi et je sens déjà qu'elle glisse sur mon corps et qu'elle me brûle mes belles feuilles qui se crispent et

jaunissent. Ça me brûle de plus en plus et je tombe par terre.» (Phil, C.M.2.)

«Et dans mon corps je sentais bien que j'étais vraiment la lave.» (José, C.M.2.)

«Quand j'ai fait le sketch ça m'a fait rappeler ma cousine car quand je l'ai vue ça m'a fait une drôle d'impression car elle avait

le cou dans le plâtre et le plâtre remontait jusqu'à la moitié de la tête.» (Lyse, C.M.2.)

«Ce n'est pas marrant pour les plantes, comme si on avait un accident grave.» (Agnès, C.M.1.)

Faire sentir au lecteur oculaire qu'une voix est faite pour être corporellement incarnée (M. Jousse).

COMPTE RENDU DE LIVRE

Marcel JOUSSE

L'ANTHROPOLOGIE DU GESTE

Gallimard, 1974.

Une histoire du langage vraiment pas comme les autres.

Je suis essentiellement un paysan fait pour creuser la terre ou les terreux (234).

S'appuyant sur l'observation de peuples qui ne possèdent pas l'écriture (Amérindiens des Etats-Unis), sur l'observation de l'enfant et de sa propre enfance, sur l'étude de la civilisation Palestinienne, Jousse analyse de façon très originale, toujours le nez au ras de terre, au ras de textes, au ras de chair, l'histoire du «langage» de l'homme inséparable de l'histoire de sa vie par une patiente remontée des textes morts aux GESTES vivants qui les ont modelés.

Le langage ne peut être vraiment étudié sur des textes morts, mais doit se saisir dans son évolution vivante, dans des organismes vivants.

LA VIE EST GESTES

Nos gestes nous créent. (358)

L'Univers est un immense complexe de gestes agissant les uns sur les autres, indéfiniment, gestes mouvants comme l'eau du torrent roulant ses pierres, le vent balançant les branches ou frétilant les feuillages, ou gestes figés des montagnes et des plaines...

L'homme, un tissu de mimèmes : il reçoit en lui tous ces gestes de l'Univers et les REJOUÉ sans cesse. Pétrisseur perpétuel du réel qui l'environne, il construit sa pensée par cette gestualisation.

... la pensée étant simplement une intelligence de mimèmes. (54)

L'expression première — primitive — est celle du geste, des gestes de tout le corps : les yeux, les narines, les lèvres, les joues, la langue, les oreilles (gestes internes, imperceptibles), les viscères, le cœur, les bras, les jambes, les mains...

Par la loi de l'économie de l'effort, l'homme va peu à peu limiter le geste signifiant à sa main — passage du corporage au manœuvrage —, puis à sa langue — langage —.

Il commence alors à mimer le geste sonore des choses. Dans les langues des pays ethniques — c'est-à-dire des milieux où pays et paysan ont encore des reflets et des échos mutuels —.

... le geste global a une influence omniprésente sur le mécanisme de la gesticulation laryngo-buccale qui en dépend visiblement. Leurs langues ne sont que la transposition de leurs gestes expressifs interactionnellement mimeurs. (127)

Puis, dans les régions trop peuplées, naît l'écriture qui est le décalage graphique des mimodrames, mais qui n'est qu'un aide-mémoire des gestes et des paroles.

Ne pouvant saisir et conserver le mouvement, l'Anthropos s'est résigné à le statifier. (204)

LA VIE EST RYTHMES

L'énergie nerveuse qui déclenche ces gestes cinétiques ou sonores déflagre à des intervalles biologiquement équivalents, ce qui les rend rythmiques.

Malgré nous, notre musculature fait une explosion énergétique à certains endroits. (149)

Par exemple, si vous essayez de dire : papapapapapapapapa, vous aurez des syllabes accentuées : pâpapâpapâpapâpapâ. Cela donne naissance

— à l'intensité
— et à la durée.

D'autre part, le geste laryngo-buccal profère des mimèmes sonores à des hauteurs indéfiniment variables, ce qui donne :

— le timbre grave comme dans le mot pâte, aigu comme dans le mot patte,
— et la hauteur comme dans «S'en va-t-il ?»

Nous sommes successifs, donc nous sommes rythmés. (205)

LA VIE EST MELODIE

— La fusion des rythmes d'intensité et de durée avec les rythmes de timbre et de hauteur donne la mélodie AIDE-MEMOIRE qui permet à l'homme de conserver et transmettre la tradition dans sa vérité.

Le sens et la mélodie née de la gorge sont inséparables.

— Malheureusement la musique est trop souvent, de nos jours, séparée de la parole.

LA VIE EST BALANCEE

L'homme a deux cerveaux, deux oreilles, deux yeux, deux narines, deux poumons, deux jambes, deux mains... et cela provoque le mouvement de la pensée qui s'exprime.

De même qu'il marche en se balançant alternativement, ainsi l'homme s'exprime en se balançant alternativement. (206)

Car le corps de l'Anthropos sépare le haut du bas, la droite de la gauche, l'avant de l'arrière. Et lui se tient au centre.

Il se balance à droite, se repose, puis se balance à gauche. Il se balance en avant, se repose, puis se balance en arrière. En se balançant le pêcheur tire son filet, le paysan plante, la mère berce son enfant.

Eh bien ! ce sont les mêmes mouvements qui permettent à l'homme de porter les fardeaux et de porter la parole, c'est-à-dire de MEMORISER.

C'est pourquoi toute la tradition orale a la forme de ce balancement : afin d'être retenue par la mémoire.

Ex. : Pierre qui roule n'amasse pas mousse.

D'où le parallélisme des propositions qu'on retrouve jusque dans l'écriture. Ex. : Les corps s'attirent en raison directe des masses et en raison inverse du carré des distances.

La mémoire est tout l'homme et tout l'homme est mémoire. (234)

LE FORMULISME est une stéréotypie des gestes et des paroles qui favorise l'expression.

Pour un milieu de style oral, l'improvisateur-récitateur ne crée pas les formules, mais il crée avec des formules que pourtant il n'a pas inventées. (329)

Ces formules apprises par cœur sont la science de tout un peuple. Le Kalevala, l'Illiade, l'Odyssée, la Bible ne sont pas à proprement parler des écrits, mais des «mises par écrit» de formules portées par les bouches et les gestes de tout un peuple et juxtaposées de façon nouvelle. Ces mises par écrit n'ont qu'un rôle d'aide-mémoire.

Malheureusement pour nous, les colonisateurs romains ont détruit à jamais les sources de notre langue gauloise.

Seul, le peuple rural a résisté :

Le peuple gaulois ne s'est jamais soumis aux Romains. Les Gallo-Romains sont des bourgeoises «collaborationnistes» qui ont été lâchement se faire «romaniser» de langue et de manière dans les écoles de rhéteurs latins. (343)

C'est dans ces écoles que s'est figé un enseignement «scolastique», suivant l'expression de Freinet qui s'oppose à un enseignement anthropologique centré sur l'homme et allant du dedans vers le dehors. Voici quelques extraits qui sont un appui à notre recherche :

1. Pédagogie globale, concrète, créative, vivante, expérimentale, où le triplé gréco-romain CIEL-CERVEAU-AME est résolument remplacé par le triplé CORPS-SOUFFLE-RYTHME.

Au siècle du cinéma et de la télévision, nous en sommes encore à des petites graphies mortes d'il y a cent, deux cents ans. Notre pédagogie semble plutôt faite pour créer des professeurs de philologie et de grammaire que des hommes observateurs et joueurs du réel. (72)

L'Anthropos n'est pas intelligence pure, mais globalisme agissant, sentant et connaissant. (171)

... nous ne connaissons les choses que dans la mesure où elles se jouent, se «gestualisent» en nous. (61)

Nous n'avons pas d'un côté le geste, d'un autre côté le langage, d'un autre côté l'écriture, d'un autre côté le dessin. Il n'y a qu'une seule chose : cet admirable et redoutable «rejeu interactionnel des mimèmes». (70)

On a trop dit aux jeunes : «tolle, lege» (prends, lis). Je leur dis : «Ne prenez que le réel et expérimentez-le. APRES, vous confronterez, par la lecture, vos expériences avec les expériences d'autrui.» (72)

Chez nous, faire des gestes est d'une inconvenance rare. Dès l'âge de deux ans, nous sommes dressés «à maintenir» toute notre musculature pour nous en tenir au «maintien» du porte-plume. L'enfant sage est l'enfant immobile. Le roi de la nature vivante et mouvante n'a droit qu'à un comportement de cul-de-jatte. Le grand «jeu» global de l'homme est interdit. (74)

L'enfant qui n'a pas encore été desséché dans notre «algébrosé» éprouve ce besoin mystérieux de créer que nous trouvons dans toutes les civilisations à leur aurore. Contrecarrer

pareille ivresse d'extra-réjection, c'est risquer de briser l'enfant et le rendre anormal. (107)

Je ne sépare jamais le geste concret de «l'abstraction intellectuelle». (110)

Jamais une mère ni un enfant ne parlent comme une grammaire. On ne pense pas par mots, on ne rythme pas par mots, mais par propositions. (126)

Nous voyons, ou plutôt nous intuitus-susceptioonnons (= intérioriser) non seulement avec nos yeux, mais avec notre corps tout entier. (128)

2. Pédagogie naturelle, paysanne, culturelle :

Je vous apporte à pleines mains les grands balancements des paysages de la Sarthe, bercés en moi par ma mère paysanne. (305)

L'homme pense parce qu'il a deux mains (pensare = peser, équilibrer). (213)

Une langue, c'est d'abord un système de «mimèmes» sous-jacents aux différents mots. D'où la nécessité pour l'homme d'entretenir le contact avec le réel pour éviter le verbiage. (129)

En dépit de tous les millénaires d'algébrosé (= séparation du concret, du vivant) progressivement croissant, l'Anthropos éternel qu'est le paysan de n'importe quel pays réussit ce coup de maître de faire entendre les choses vivantes au travers et en dépit des mots ethniques morts. (170)

La pédagogie devrait tout d'abord viser à faire balancer, à équilibrer le mécanisme de l'enfant. Tout enseignement qui n'est pas balancé est un enseignement anormal. (279)

3. Pédagogie sonore :

Dès qu'un enfant est en face du réel mouvant et sonnant, il rejoue le langage normal de l'humanité. Malheureusement on l'arrête et on lui impose les «algébrosés» de l'actuel «langage socialisé». Dès lors on en fait un asexué en face des innombrables mimèmes sonores des interactions du Cosmos. (117)

Quand vous allez en forêt, la forêt pédagogique et «universitaire» de nos vieux druides, ce n'est pas en musicien qu'il faut y aller, mais en sono-mimeur qui cherche à surprendre les mille sonorités que font les choses sur les autres choses. C'est par là qu'il faudrait commencer la formation de l'ouïe chez l'enfant et non pas par les gammes. (121)

4. Pédagogie enracinée dans l'affectivité :

On peut même dire qu'on ne comprend pas de la même façon dans la joie ou dans la tristesse, dans l'amour ou dans la haine. Or aucune intelligence humaine ne peut, à proprement parler s'intelliger d'une façon mécanique. Elle sera toujours délicatement ou brutalement diversifiée par la diversité affective, non seulement du jour, mais aussi de l'heure et même de l'instant. (172)

P. HETIER
Bouchemaine, 49000 Angers

P.S. - Cet article ne rend pas compte des thèses catéchistiques développées dans l'ouvrage, car elles ne nous concernent pas directement.

CONCILIER L'INCONCILIABLE ?

S. HEURTAUX et M. NAYFELD
C.E.S. Champs plaisants, 89100 Sens

Ces enfants ont le même âge : 13, 14, 15 ans.
Les uns sont 20 en 5e de « transition », les autres sont 35 en 4e A (moitié classique, moitié moderne) dans le même C.E.S.

Marc, professeur de lettres de 4e A et Simone, institutrice en classe de transition.

« On a décidé de travailler ensemble. »

Pourquoi ?

MARC

● **Abandonner toujours plus le rôle traditionnel de l'enseignant.**

● **Chercher à comprendre ce qui se passe dans le groupe-classe :**

Tenter de percevoir mieux comment se situe chacun par rapport aux autres, par rapport à ce qui se fait dans la classe, saisir autant que possible les réseaux affectifs qui la parcourent (enseignant compris !) afin de pouvoir déterminer le ou les types d'activités susceptibles de s'inscrire au plus juste dans la réalité psychologique du groupe, par quelles voies les proposer, être en mesure d'aider à l'évolution de ces activités, à leurs métamorphoses si besoin est, au gré des demandes du groupe. L'aide pédagogique, comme toute autre activité, est naturellement à replacer dans le contexte psychologique.

● **Travailler avec un autre enseignant.**

— Peut-être par *besoin de sécurité*, mais aussi : besoin d'échanger, de *briser l'isolement*, de discuter, de rencontrer l'autre.

— Être *au moins deux* pour stimuler et enrichir l'analyse de ce qui se passe, pour mieux assurer l'engagement d'une activité, mieux s'interroger sur les problèmes qu'elle pose.

SIMONE

● **Continuer à pratiquer la pédagogie Freinet en C.E.S. de ville après l'avoir fait en classe primaire de village.**

● **Faire éclater la structure-classe** dans l'établissement vers un début de décroisement.

● **Sortir la classe de transition de son ghetto moral.**

● **Redonner confiance** en eux-mêmes aux élèves de 5e en leur prouvant qu'il est d'autres savoirs en leur possession que les savoirs traditionnels, et que ces savoirs peuvent être reconnus par d'autres.



Qu'espérons-nous ?

L'échange avec les 4e peut stimuler la parole, l'écriture chez les 5e déjà habitués à une pédagogie active. La 4e, jusque-là traditionnelle, scolairement d'excellent niveau, avec 5 ou 6 enfants à forte personnalité : échange avec classe de transition bénéfique au plan de l'organisation quotidienne de la classe (apprentissage de l'autonomie), de l'expression « artistique » (dessin, techniques d'illustration, marionnettes, masques, terre) et corporelle (mime, danse).

Aucun programme n'est défini, ni même un point de départ. Seule exigence : être à l'écoute, favoriser l'échange, construire à partir du lieu de communication que les enfants auront choisi.

Les dangers

Nous avons **conscience des difficultés** qui nous attendent.

Les 5e ont tendance à compenser leur échec scolaire par des attitudes de mépris vis-à-vis de tout ce qui est scolaire sous prétexte que c'est dépassé, et une attirance démesurée pour le folklore «jeune» (motos, flirt, cigarette, bande de voyous), le tout sur le mode grossier.

Les 4e A sont issus pour la plupart de milieux socio-culturels favorisés et on les cite sans cesse en exemple comme «bons élèves», cultivés, ayant le sens des «vraies valeurs».

Les 5e sont très fragiles malgré leurs apparences de matamores et réagissent avec beaucoup d'agressivité à toute critique, si légère soit-elle.

Les 4e ne seront-ils pas tentés d'exercer une sorte de «protection» charitable vis-à-vis de leurs camarades défavorisés ?

Cela peut être catastrophique si le **respect de chacun dans son originalité**, ses différences n'est pas institué dès le départ.

C'est ce que nous exigeons tout au long de l'année, et cela seul, le reste étant subordonné à quelque chose que nous ne maîtrisons pas : l'affectivité.

Démarrage

Texte libre d'un garçon de 5e, passionné par les voyages interplanétaires.

Etude en 4e d'un livre de science-fiction : *Le Gambit des Etoiles*. Rédactions 4e sur la science-fiction.

C'est la coïncidence des thèmes qui nous a donné l'idée de communiquer sur ce sujet (récupération d'idée par les profs !).

Lecture des rédactions de 4e par les 5e. Rencontre en 5e des auteurs choisis parmi les 4e. Discussion.

Idee d'un jeu dramatique en 5e : *Les cosmonautes* (avec costumes fabriqués par eux) d'après la rédaction d'une fille de 4e.

Représentation des *Cosmonautes* en classe de 4e par un groupe de 5e.

Remarques sur cette séance

MARC

Les élèves de 4e l'attendent avec impatience. Ce qui les séduit :

— **Venue de quelqu'un d'autre en classe**, rompant l'«usure» fatale des relations quand on est 30 heures par semaine avec les mêmes personnes. Même si ce sont d'autres élèves, ils sont «neufs».

— **Perspective d'une représentation**. Venir pour discuter aurait déjà créé un événement. Mais la discussion est difficile, on ne se dévoile pas toujours et vraiment. Venir pour «jouer», c'est plus intéressant. *Le corps est concerné*. L'usage du corps va alors au-delà du va-et-vient quotidien. L'enfant est regardé par les autres alors qu'il s'implique dans des gestes voulus («comment se comporte-t-il avec son corps ?», sous-entendu, ce corps qui n'intéresse pas l'école ?).

— **Se confronter avec une création**, si modeste soit-elle. Les élèves ont fait quelque chose, ça compense (ça s'oppose à ?) *la parole interminable des maîtres*. Cela invite à *créer à son tour* (et donc à défaire un peu l'école telle qu'elle est, pour retrouver d'autres relations avec les autres et aussi avec l'enseignant).

DES 4e :

«Ça sort de l'ordinaire. Il faut qu'on se débrouille soi-même et pas sur le texte d'un auteur.»

«C'est la première fois dans une classe que des élèves faisaient une pièce, des costumes et qu'ils se présentaient devant nous... pas intimidés.»

«C'était la première fois que je voyais une classe comme ça. En 6e et 5e on faisait le cours, le cours, le cours. Ils nous ont tirés du boum des cours.»

Quand vous nous avez dit que l'on allait avoir une classe correspondante, je n'aurais pas cru que cela aurait été si bien. Dans les premiers mardis, ils sont venus nous jouer une pièce de

théâtre, qui je crois, se rapportait aux Martiens. Leurs costumes étaient originaux et l'on pouvait voir qu'ils n'avaient pas été faits n'importe comment et que les «acteurs» avaient une assez grande maîtrise d'eux-mêmes. Ils savaient bien leur texte et je pense qu'ils n'avaient pas le trac. Ensuite ils ont demandé à quelques-uns d'entre nous si l'on voulait jouer dans une de leur petite pièce. Quelques camarades et moi avons bien voulu jouer des rôles de hors-la-loi. C'est peut-être ça qui a permis à certains groupes de faire du théâtre.» (Yvon MORIN, 3e A.)

Ce jeu dramatique a été préparé avec soin par un groupe de 5e qui est allé le présenter avec enthousiasme aux 4e. Au langage des 4e, on répond par le geste. Cette réponse spécifique introduit un mode d'expression délaissé (non pris en considération par l'école) en 4e, et provoque *l'initiative de nouveaux jeux dramatiques*, cette fois sans rapport avec la science-fiction. Nous parvenons déjà à un *travail «mixte»* puisque l'équipe comprend des élèves des deux classes.

«Ils nous ont demandé si on avait quelque chose à leur montrer. On leur a dit : «Si vous voulez bien nous apprendre quelque chose.» Nous on connaissait rien.»

«Ils nous ont dit : «Si vous parlez pas beaucoup on peut faire du mime.» Ils avaient de l'expérience.»

«L'idée de mettre en scène par nous-mêmes, de faire nos costumes, c'était bien.»

«On était entre nous.»

«On se connaissait mieux. Y avait une bonne ambiance.»

«Tout le monde était emballé, c'était la première fois qu'on faisait quelque chose nous-mêmes.»

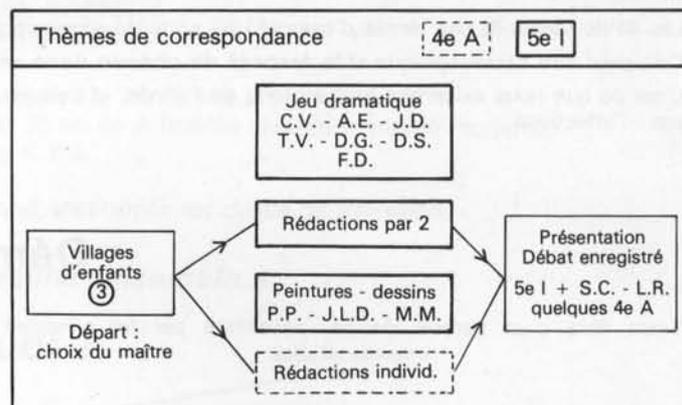
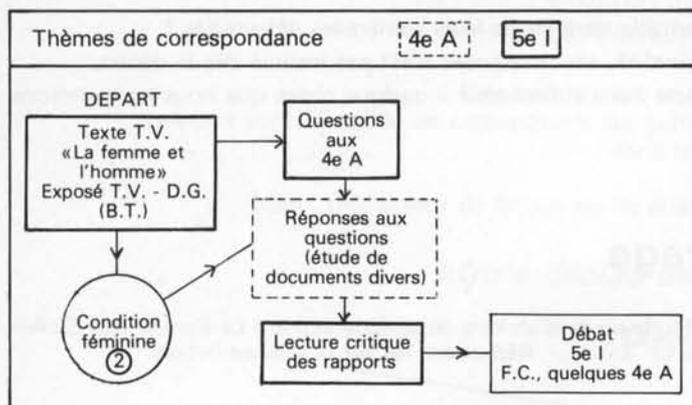
Extrait d'enregistrement des 4e A

Travail en commun

— Entre la lecture-discussion sur les rédactions «science-fiction» et la représentation des «cosmonautes», nous avons eu des échanges sur les thèmes du travail des femmes et des villages d'enfants, quelques élèves de 4e venant animer le débat chez les 5e. Mais cela part souvent d'une **initiative du prof ou de la récupération d'un texte** et ne nous satisfait pas.

— Après *Les Cosmonautes*, ce sont les enfants qui prennent en

main l'**atelier «jeu dramatique»**. C'est ainsi qu'est créé *Le Vampire*, par une équipe mixte 4e-5e que nous laissons travailler seule dans une salle à part. Le spectacle est donné au foyer de l'établissement. Très peu de texte, l'effort porte sur les lumières, les bruitages, un peu sur les costumes et le maquillage. Il s'agit de créer un climat de peur. Le succès de la rencontre permet d'**instaurer officiellement le travail en commun**.



Vers la poésie et l'expression corporelle

Les 5e ont fait en début d'année des diapositives dessinées abstraites.

En les projetant, ils disent ce qu'elles leur suggèrent puis ils l'écrivent et l'enregistrent. Ainsi naît un **montage audio-visuel** dont ils sont assez fiers.

Ils proposent de le présenter en 4e. Je pense que cela en vaut la peine. Ils **reviennent déçus**.

Quelques (rares) élèves n'ont pas compris et l'ont dit sans ménagements :

«Y se sont foutus de nous. Ils ont dit que les poèmes n'allaient pas avec les diapos. Ils n'ont rien compris.» (5e.)

«On les a très mal accueillis. Ils étaient contents de ce qu'ils arrivaient à faire. On n'a pas bien compris le sens de leurs diapositives. Pour nous ça ne représentait rien.» (4e.)

Pourtant Marc est intervenu pour que chacun s'explique et a valorisé le montage.

Mais il y a peut-être eu refus de la part de certains 4e de recevoir à nouveau quelque chose «en rupture» avec leur travail habituel. Cela les mettait peut-être en position d'infériorité et ils n'acceptaient plus.

Par contre, ils étaient d'accord pour faire quelque chose ensemble.

Nous avons donc organisé, deux heures par semaine, des **rencontres inter-classes**, en panachant nos élèves selon leur gré. Une partie préparait des *jeux dramatiques* et des *danses*, les autres faisaient ensemble des «*jeux poétiques*» ou du *dessin*.

Les ateliers du mardi matin s'instituaient.

La poésie fleurissait partout sur les murs de la 4e, elle devenait danse, tandis qu'en 5e les textes et le mime étaient préférés aux poèmes.

Les 5e ont alors proposé aux 4e d'imprimer un **journal en commun**.

DES 4e :

«Le journal a maintenu les relations entre nous. Ça nous motivait.»

«Les poèmes ne parlaient pas assez de nous. On aurait pu y mettre la vie de la classe, les événements.»

«J'ai trouvé le journal pas très brillant par rapport aux poèmes de la classe.»

«C'est surtout les 5e qui l'ont tiré.»



LA LUMIERE,
c'est le jour qui arrive,
LA LUMIERE,
c'est la lampe qui s'allume,
LA LUMIERE
c'est **le SOLEIL**
qui brille,
LA LUNE, le soir,
LA LUMIERE,
c'est une bougie qui
éclaire et ne s'éteint que
longtemps plus tard.

*la LUMIERE nous apporte
le bonheur*

de VOIR.

LES COULEURS DE LA VIE

Rouge,

rouge est le SANG
qui coule sur les champs
de bataille.

Bleu,

bleu est le CIEL
de printemps et d'été.

Verts,

verts sont l'herbe des PRES
et le feuillage des ARBRES

Jaune,

Jaune est le SOLEIL en été.

Noir,

noir, mais de noir
sont vêtus les gens le jour
d'un DEUIL.

MULTICOLORE est

la vie.

que nous vivons.

Jean-Jacques, Jean-Louis

*On part
Allez viens on part, il se fait déjà tard
Et puisque comme moi tu veux avoir la foi.
On s'en va -là-bas, tout là-bas
Loin de ces pays ravagés par des hommes drogués
Des hommes drogués pour tuer. J'ai envie de crier
Où est la liberté? Cet éternel été?
Je veux vivre et être libre
Autant que le vent. Et pas comme tous ces gens
Qui ne savent plus se regarder ni s'aimer
Qui ne savent plus croire
Croire à l'espoir
D'un jour nouveau
Où tout sera plus beau.
Alors, viens, on part
Il n'est pas encore trop tard.*

Pascale.

Un enfant

Un enfant qu'est-ce que c'est ?
C'est une petite boule de chaleur,
C'est le fruit d'un amour,
Deux corps qui pour une nuit se sont unis.
Un enfant c'est le souvenir d'un homme
qui est parti,
D'un amour fini.
Un enfant c'est neuf mois de souffrances,
C'est aussi une naissance.
Un enfant c'est l'avenir du monde.
Un enfant c'est un sourire qui reconforte...
Un sourire qui fait pleurer.
Un enfant, c'est l'amour d'une nuit
ou d'une vie.
mais un enfant peut être aussi le résultat
d'un acte de violence.
C'est alors un enfant rejeté, sans amour.
Mais en toutes circonstances:
Un enfant c'est la vie.

Marie-Christine

« Nous avons beaucoup parlé poésies au cours de l'année. Visiblement ce nouveau professeur aimait beaucoup la poésie, moi je n'étais pas portée sur cette forme d'expression. Je ne me suis d'ailleurs jamais extériorisée mais je ne dis pas pour autant que cela ne m'a rien apporté. J'ai appris quelque chose de très important : à connaître et à aimer la poésie. Au début je n'aimais pas cela du tout. Quand M. Nayfeld nous a annoncé la visite d'un poète je me suis dit : « Voilà deux heures où l'on va s'ennuyer à mourir. » Au cours de la discussion mon opinion a bien changé puisque je suis restée une heure de plus et que j'ai souvent dit par la suite que cette visite avait été trop courte.

Nous avons aussi fait des journaux en collaboration avec une classe avec laquelle nous avons fait des échanges (ces élèves étaient très intéressants et avaient des problèmes qui, s'ils avaient été développés, auraient obligé certains élèves de notre classe à réfléchir un peu plus). Ce qui m'a plu aussi c'est que le français était devenu quelque chose de concret. Chaque heure était formée de multitudes d'activités aussi bien manuelles qu'«intellectuelles». Pour la confection des journaux, tout le monde s'est mis au travail. Certains préparaient des dessins, d'autres le limographe, d'autres des textes, enfin la classe vivait.»

«Faire craquer les murs de la classe»

Marc et moi n'avons plus qu'à suivre. Des lettres collectives s'échangent, proposant des rencontres sportives, des séances de mime collectif, une ballade en vélo, une boum.

Ces deux dernières n'ont pu avoir lieu faute de temps. Mais les 5e d'habitude réfractaires à l'esprit d'équipe se sont entraînés avec sérieux en vue des rencontres avec les 4e.

Le meilleur moment a été une séance de travail en ateliers mixtes : cuisine, craie sculptée, terre, crochet, diapos dessinées, imprimerie.

DES 4e :

« On a fait des crêpes. On s'est bien régalez. »

« A la terre, on mettait nos idées en commun pour faire telle ou telle forme. C'était bien. »

« C'était notre premier grand contact. On discutait, on s'amusait. »

« Les activités de terre, de crochet, c'est tombé à l'eau tout de suite. On aurait pu faire des objets et les vendre. »

« C'était nouveau. On ne fait que de l'écrit, on pourrait s'exprimer autrement. »

« On parlait ensemble en faisant. On discutait plus facilement là. »

« Je trouve que ce que l'on a fait l'année dernière était formidable. Tout d'abord, les petits travaux que nous avons faits en commun étaient très bien (poteries, crochet, cuisine). J'ai trouvé ces travaux très bien, car nous faisons cela ensemble. Nous réunissions nos pensées et organisions des travaux qui étaient faits par un gars de 4e A et un gars de 5e I. Je pense que c'était en faisant ces travaux que nous étions le plus ensemble et nous n'en avons presque pas fait.

Je trouve que nous aurions dû faire moins de théâtre et de poèmes mais beaucoup plus de poterie, cuisine, etc. » (Sylvain, 3e A.)

« Une chose m'a frappé, c'est lors du match de foot qui nous opposait à eux : à la première mi-temps nous gagnions 7 à 0. A la deuxième, il n'y a pas eu beaucoup de changement : 8 à 1. Mais les équipes étaient cette fois égales car nous avons mis des 4e A avec eux et inversement et je crois que c'est de là qu'ils se sont sentis inférieurs, nous aurions dû faire des équipes mixtes dès le début. D'ailleurs, nous nous en sommes bien aperçus quand ils venaient dans notre classe, ils n'osaient pas se mettre vers nous, peut-être étaient-ils timides. En fait, il y avait une certaine division entre les deux classes. Mais le voyage de fin d'année que nous avons pu faire grâce au journal, je pense qu'il nous a tous réunis et nous n'étions plus deux classes divisées mais une bande de copains. » (Luis, 3e A.)

Nos impressions de fin d'année

● Nos objectifs de départ ont été atteints et ce qui s'est passé tout au long de l'année a dépassé nos espérances de ce point de vue.

● La communication a pu s'amorcer parce qu'on est allé au-delà de l'échange thématique. Celui-ci a été proposé par l'enseignant, a bien eu lieu, mais est resté «ouvert», a révélé la possibilité d'autres voies.

Cet échange thématique nous frayait un passage vers le dialogue des deux groupes-classes, nécessairement fondé sur les modalités d'expression des deux groupes.

● L'échange s'est fait surtout au plan des techniques de communication (corporelles, manuelles, orales, écrites) et a permis une réelle prise en charge par les élèves de leurs activités communes.

... et la remise en cause...

LES 4e

« Quand on est arrivés dans leurs classes, ils nous ont lu des poèmes. Ça nous a donné des idées, mais après on a continué seuls. »

« C'est eux qui nous ont amenés à nous connaître, après on a décollé un peu trop vite et on n'arrivait plus à les entraîner. »

« Je n'ai jamais travaillé avec eux. J'avais toujours autre chose à faire. »

« Dès le début j'ai joué une pièce avec eux. Ils avaient des problèmes pour s'exprimer. On aurait pu les aider mais on n'avait pas assez de temps. »

« J'avais une impression de détente. J'allais m'amuser un peu. »

« Il y en a qui s'ennuyaient en classe de français. »

« Il y en a qui participaient vraiment. »

« Francis (5e), on lui disait toujours : « Qu'est-ce que tu en penses ? » Il répondait : « On s'en fout. »

« Cette façon de travailler, ça crée de grands liens entre les élèves et aussi entre profs. »

« Au début il nous ont élançés, tirés, ça a pris, on a fait une pièce, puis deux, puis on est monté, on est monté et ça a été fini. On les a un peu oubliés à la fin. Ils ne voulaient plus participer. »

« Avec elles (les filles de 5e), c'était plus difficile de répéter les scènes : quatre ou cinq fois, ça allait trop vite pour elles. »

« Les groupes de danse se sont aperçus que les 5e étaient restés en arrière. Ils ne leur apportaient plus rien. »

« Ça aurait peut-être été à nous de les entraîner. »

« On pensait plus qu'à la pièce, que ça réussisse, mais le reste... »

« Ils auraient pu nous apprendre bien plus en poterie, en marionnettes... »

« Deux heures par semaine, c'était pas assez. On allait plus souvent chez eux. Ils n'ont pas dû être emballés par notre classe. Quand ils venaient chez nous, ils n'étaient pas très à l'aise. »

«Ils ont fait plus d'efforts que nous. Personne ici ne les écoutait vraiment. Eux ils nous posaient beaucoup de questions.»

«On a profité d'eux. On a regardé tout ce qu'ils avaient fait... Est-ce qu'on a fait profiter les autres, nous ?»

Conclusions d'élèves

LES 4e

«Quand je suis rentrée, l'année dernière, j'ai beaucoup apprécié ce qui avait été fait par la classe. Les poèmes m'ont généralement beaucoup plu : parce qu'ils exprimaient les problèmes de notre société vis-à-vis des jeunes et traitaient de problèmes dont chacun doit être préoccupé, je pense, en ce moment. Je pense que ça a permis à beaucoup de se vider, de s'extérioriser et de communiquer plus facilement au lieu de rester tout seul dans son coin au fond de la classe, à ne parler à personne et s'embêter devant un cours gnangnan ou de rêver à un monde meilleur pour soi au lieu d'en faire profiter le voisin qui a des idées noires.» (Anne.)

«Il faut que chacun libère ses sentiments et passions, car entre nous on pouvait discuter sur ce que nous avons écrit. Je pense qu'ainsi certaines personnes ont quelque peu réussi à se trouver ou à se retrouver une certaine force de caractère. Certains ont fondé leurs idées et ont pu se prouver à eux-mêmes qu'ils étaient capables de faire quelque chose, et surtout pour eux-mêmes. Personnellement les idées que j'ai exprimées étaient fondées depuis fort longtemps, mais je sens même maintenant que cela m'a été bénéfique. J'ai pu parler de certains problèmes avec d'autres personnes que des adultes ou même si avec certaines personnes je n'ai pu parler, j'ai au moins la satisfaction d'avoir été lue, approuvée ou non quand je disais la vérité, même si certains ne l'ont pas acceptée comme moi je l'ai écrite. Ils se seront sans doute rendu compte de certains points très vrais et surtout très importants. J'ai trouvé cela vraiment très bien, car on s'exprimait pour nous-mêmes et surtout (je pense pour tout le monde mais déjà pour moi) pour tous, dans cette classe ou chez les autres élèves. C'était si on veut un défoulement «intellectuel» non pas ce mot absurde mais ce qui m'a le plus plu c'est que chacun était capable de travailler selon son idée sans être rabroué.» (Sylvana.)

LES 5e

«Je trouve ce qu'on a fait l'année dernière assez intéressant car on a appris à faire des choses auxquelles on n'avait jamais pensé, des textes (poésie), des pièces de théâtre, de la danse... Mais c'est dommage que certaines activités n'aient pas continué. Ex. : la cuisine.

Mais, j'aurais préféré travailler avec une autre classe, de 4e ou 3e.» (Véronique.)

«La technique de travail était assez bonne, car elle nous permettait de travailler en traitant un sujet n'ayant aucun rapport avec un cours traditionnel de français. Je pense qu'il aurait quand même fallu «organiser l'année de travail tout en gardant la technique des divers travaux».

Les relations avec la 5e I ont toujours été scabreuses car il n'y a pas eu beaucoup de collaboration. Chacun travaillait dans son coin et venait présenter à l'autre. Et jamais personne n'a vraiment accroché un lien d'amitié. Peut-être était-ce du à un niveau de classe différent.» (Dany.)

«Je pense que ce que nous avons fait en classe l'année dernière était assez intéressant. J'ai regretté qu'il n'y ait pas eu assez d'exposés, de discussions ou de débats.

Le jumelage avec la classe de Madame Heurtaux ne m'a pas paru très intéressant, essentiel. Les échanges ont été très réduits, nous n'avons rien fait ensemble. Nous nous connaissions très peu et on préférerait rester dans sa classe avec ses camarades. Le journal ne relatait pas, ne parlait pas assez de la classe. Il aurait pu parler des problèmes que nous rencontrions aussi bien à l'école qu'en dehors. Il n'y avait que des poèmes.

Nous avons pu nous exprimer librement, écrire des poèmes, faire de la danse et du théâtre, c'était bien.» (Pascale.)

Réflexions

Les 4e de l'an dernier sont en 3e cette année. Il a été facile de les enregistrer, de leur demander d'écrire leurs souvenirs.

Les 5e sont dispersés, les uns en C.P.A., les autres en C.P.P.N. ou C.E.T. C'est pourquoi nous n'avons que très peu de leurs témoignages à verser à ce dossier.

Une chose est certaine, c'est que tout au long de l'année ils n'ont cessé de réclamer la coopération avec les 4e et que seuls des problèmes matériels ont empêché que fonctionnent plus longtemps les ateliers «manuels» qui auraient permis aux 5e de s'affirmer par rapport aux 4e.

Le voyage de fin d'année a été apprécié par tous les élèves et on n'a pas senti de clivage. Le fait d'avoir gagné ensemble les 1 000 F nécessaires a aplani les différences pour un temps.

Il y a tout de même eu quelques élèves totalement réfractaires au travail commun, un surtout, qui se croyait inférieur parce qu'en état d'échec scolaire, mais qui en fait était de loin le plus à l'aise sur le plan de l'expression corporelle, et apprécié comme tel. C'est dire la valorisation excessive de l'écrit par rapport au reste comme critère de jugement.

Malgré les sollicitations de tous, Michel n'a jamais voulu participer et nous ne l'y avons pas obligé.

Deux garçons, par contre, ont fait en français (ainsi que toute la classe dans son ensemble) d'énormes progrès.

En conclusion, je pense que les 5e, qui considéraient d'un œil dédaigneux une certaine forme de culture en sont venus à l'apprécier et à tenter d'y accéder. Est-ce une bonne chose ? Je me le demande dans la mesure où on ne leur donnera pas les moyens de le faire.

En les laissant dans leur «ghetto» d'élèves de transition, auraient-ils ressenti moins fort les différences ? Eux qui se disaient au début de l'année «des débiles», ont travaillé les deux tiers de l'année avec les élèves les plus brillants du C.E.S., dans un climat de responsabilité, de confiance mutuelle, de coopération.

«J'aurais aimé être avec eux. Je regrette d'avoir été en transition.» (Francis, 5e.)

En restera-t-il seulement l'impression encore plus grande d'avoir raté quelque chose, d'être défavorisés au départ ?

Il aurait fallu débattre de cela ensemble, comme le suggère Françoise (4e) à l'heure des bilans ? Nous ne sommes pas allés jusque-là faute de réflexion préalable, peut-être aussi par crainte de voir éclater des conflits ; maintenant nous pensons, Marc et moi, que nous aurions dû le faire.

«Je regrette beaucoup que nous n'ayons pas eu des rapports plus approfondis. Ils avaient une expérience pratique de la vie qu'aucun d'entre nous ne possédait. Je pense qu'ils avaient beaucoup de problèmes, mais qu'ils étaient beaucoup mieux armés pour affronter la vie que nous tous. Ils auraient pu nous aider, nous préparer à la vie. Je pense que c'est la chose que je regretterai le plus de cette année.» (Françoise, 4e.)

Livres et revues

Guy AVANZINI IMMOBILISME ET NOVIATION DANS L'ÉDUCATION SCOLAIRE

Toulouse, Privat, 1975, 318 p.

La publication, dans le n° 6 de *L'Éducateur* (20 décembre 1976) d'un compte rendu de la pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent, me tire l'oreille : voici plus de six mois que j'avais promis à *L'Éducateur* le compte rendu d'un livre important de Guy Avanzini. C'est précisément parce qu'il était très important que je devais le travailler avec soin. Pour me faire pardonner ce retard, il y aura de ce livre trois comptes rendus : le premier, ci-dessous ; le second, dans « Le coin du C.R.E.U. », à l'intérieur de ce numéro et le troisième, plus approfondi encore, et qui tiendra compte des réactions des lecteurs de *L'Éducateur*, et nous l'espérons, de celles de Guy Avanzini lui-même, dans le n° 4 de la revue du C.R.E.U., consacré aux universités françaises.

Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire est, me semble-t-il, le premier grand livre qu'une Université française ait produit pour situer à sa juste place la pédagogie Freinet dans les problèmes de l'innovation pédagogique en France. Le livre de Georges Piaton, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, dont *L'Éducateur* a déjà rendu compte d'une façon très

critique en laissant ensuite la parole à G. Piaton lui-même, était sans doute utile, comme première approche universitaire, mais il n'atteignait pas le degré de rigueur et l'ampleur de vue de ce second volume produit par un professeur de l'Université de Lyon et abordant de front les problèmes posés par Freinet et par le mouvement de l'École Moderne.

Il vaut donc la peine de lire avec attention ce livre de Guy Avanzini, malgré une certaine difficulté qui tient, je crois, au style de l'auteur : il aime des mots comme « axiologie », « scotomiser », « misonéisme », « significativité », qui rebuteront peut-être les militants du mouvement Freinet. Mais le problème qu'il pose derrière ces mots est important pour le présent et l'avenir du mouvement lancé par Freinet : quelles sont les causes profondes de la résistance du système scolaire français au changement préconisé par tous les mouvements de rénovation, parmi lesquels le mouvement Freinet est sans conteste le plus important, même si de divers côtés, et pour diverses raisons on en sous-estime l'importance ?

Le premier intérêt du livre d'Avanzini est précisément qu'il rétablit un peu la vérité des perspectives. Sans doute sous-estime-t-il encore, à nos yeux, la place exacte de l'I.C.E.M. parmi les forces de rénovation de l'école :

«... nous relèverons seulement des tendances, à partir d'informations dont on ne saurait masquer la précarité mais qui, sans émaner d'approches rigoureuses, révèlent vraisemblablement des lignes de force.

La première est fournie par l'usage des techniques Freinet. Sans doute est-il difficile d'en suivre exactement l'évolution, vu la disparité des modalités d'adhésion dont elles sont l'objet et l'absence de sources précises : celles qui proviennent du fondateur de l'I.C.E.M. varient selon les moments et font estimer tantôt à 5 000 ou 6 000 tantôt à 20 000 le nombre des militants. Pour sa part, le Secrétaire d'État à l'Éducation Nationale répondit en décembre 1968 à la question orale d'un sénateur que « cette méthode est actuellement pratiquée dans environ 12 000 écoles rurales et une centaine d'écoles urbaines et elle est utilisée dans une large mesure, sous réserve d'une transposition nécessaire, dans les classes de perfectionnement ou de transition » ; il conclut, malgré les

encouragements prodigués, « ces notions pédagogiques ne sont appliquées, il faut bien le reconnaître, que par une minorité ». Enfin, le bilan des activités pour 1969 retient que, au 31 décembre, *L'Éducateur* était servi à 6 736 personnes ; vu que, au cours de la période correspondante, il y avait 230 098 classes dans les établissements primaires publics, les abonnés représentaient donc environ 3 % du corps enseignant élémentaire ; même à supposer que certains exemplaires atteignent plusieurs lecteurs, on ne peut supposer une amplification réelle des adhésions au terme de ces dernières années mais plutôt un recul et, au minimum, la stagnation. » (Page 34.)

Il est certain que chaque numéro de *L'Éducateur* atteint plusieurs lecteurs, et surtout que les modes d'action de la pédagogie Freinet ne peuvent pas se mesurer seulement au nombre des abonnés à *L'Éducateur*. Le chiffre souvent avancé au sein du mouvement (la pédagogie Freinet toucherait environ 10 % des enseignants français) me paraît plus juste ; il sera d'ailleurs tôt ou tard nécessaire d'élaborer, au niveau de chaque groupe départemental, et au niveau de l'I.C.E.M.-C.E.L., un réel système de mesure permettant de se rendre compte, à moyen et long terme, de l'évolution de notre audience auprès de l'ensemble de nos collègues et des parents d'élèves, et surtout des points où nous ne répondons pas à l'attente des enfants, des adolescents, des maîtres et des parents. Un tel instrument ne saurait d'ailleurs être conçu comme un simple moyen de mesure, mais aussi comme un moyen d'action. A mon avis, l'étude la plus utile sur ce problème est celle de Louis Legrand : « L'influence de Freinet dans la pédagogie française » (dans : *Freinet aujourd'hui*, revue *Les Amis de Sèvres*, n° 2, juin 1975, p. 5-12). Legrand n'accorde pas tellement d'importance aux statistiques, et insiste sur l'influence diffuse des techniques Freinet sur les textes officiels eux-mêmes, et surtout pose le problème sur son vrai terrain, le terrain social : « La tolérance du système régnant a des limites, et par système nous entendons non seulement la hiérarchie, mais les collègues et les parents. Il n'est pas dit que l'application généralisée et véritable des techniques Freinet serait aujourd'hui acceptée. Il y a finalement un seuil d'acceptabilité de l'innovation

par le milieu social. Les textes officiels recèdent du « Freinet » dans les limites de ce seuil, mais il est probable que ce seuil ne permet pas le basculement qui conduirait au saut qualitatif d'un renversement d'attitude, seul capable de donner une signification véritable aux techniques préconisées. » Dans le « coin du C.R.E.U. », à l'intérieur de ce numéro, on trouvera la suite de notre lecture du livre d'Avanzini sur l'immobilisme et la novation dans l'éducation scolaire. »

Michel LAUNAY

Renata SCHIAVO CAMPO LES ARMES DES ANIMAUX

Editions Casterman, 108 p. 23,5 x 31

Un très bel album, richement illustré à un prix très abordable comme seules les éditions traduites en plusieurs langues peuvent en offrir.

Sujet intéressant montrant qu'il n'y a pas d'animaux féroces, tuant pour le plaisir, mais seulement une lutte quotidienne pour la survie.

Un chapitre, hélas trop court sur l'équilibre de la nature, sur le rôle de l'homme qui en détruisant cet équilibre menace sa propre espèce.

Les mœurs des animaux sont présentées en fonction de ce besoin de survivre qui peut les amener soit à attaquer soit à se défendre et pour cela utiliser leurs armes qui ne sont pas toujours naturelles.

Certaines de ces armes, telles celles du Bombardier dont les substances chimiques déposées dans deux « chambres » se mélangent à volonté pour former une solution explosive sont pour le moins étonnantes.

On regrettera toutefois le côté anecdotique de cet album accumulant sous une même rubrique un trop grand nombre d'animaux extrêmement divers créant parfois une certaine confusion. Enfin, comme trop souvent dans ce type d'albums le vocabulaire n'est pas toujours accessible aux enfants et un lexique d'une part, un index alphabétique des animaux d'autre part auraient été les bienvenus.

R. P.

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Bibliothèque de Travail

SBT

B2

BTI

certification

DOCUMENTS SOUScrits

BT SON

BT

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

Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT 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 : 3-1977 - Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1977

N° d'édit. : 896 - N° d'imp. : 3 676 - N° CPPAP : 53 280