

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

poèmes
d'adolescents

Pédagogie Freinet

Avec ces
quelques mots
qui enfantent
le jour

Casterman



30 Mars 77
50^e année

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

11

Dernière heure :

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

Section Poésie

DECLOISONNEMENT DANS UNE MATERNELLE DE
Z.U.P. • LE COURS PRÉPARATOIRE A DEUX NIVEAUX
• UNE ANNÉE DE CORRESPONDANCE AVEC VOYAGE-
ÉCHANGE • LES ADOLESCENTS ET LA VIOLENCE



SOMMAIRE

11

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 :
J. Ueberschlag p. 3, 4, 5, 6
P. de Saint-Jean 2, 4, 6
H.-N. Lagrandeur 7, 8, 9
Cl. Capoul
et M. Meynieu 21, 22, 23

Editorial

ART ENFANTIN

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

1

Reportage

LE COURS PREPARATOIRE
A DEUX NIVEAUX

R. UEBERSCHLAG

2

Un ministre en parle, des petits le demandent... mais il ne s'agit pas du même ! Nous sommes ici au niveau architectural : un bel exemple de collaboration enfants-adultes, enseignants-parents d'élèves.

Outils et techniques

UNE ANNEE DE CORRESPONDANCE
AVEC VOYAGE-ECHANGE

H.N. LAGRANDEUR
et H. AUNIS

7

De la banlieue parisienne à la campagne normande : un témoignage, un bilan.

DES LIVRES POUR LES 8 A 16 ans

E. FAURE, J. LEHOUX,
C. CHARBONNIER

10

Présentation et analyse de sept livres du C.E.2 à la 3e.

DECLOISONNEMENT
DANS UNE MATERNELLE DE Z.U.P.

C. CAPOUL
et M. MEYNIER

12

Cet article primitivement prévu pour le dossier sur le décloisonnement publié dans le n° 10 de L'Educateur a été reporté ici à cause du manque de place : il convient de le rattacher au reste du dossier.

Actualités de L'Educateur

13

Second degré

LES ADOLESCENTS ET LA VIOLENCE

B. MAIN

25

En prolongement aux textes déjà publiés à propos de l'expression artistique des adolescents.

OUVRIR LES CHEMINS DE L'EXPRESSION
EN E.N.P.

Ch. LERAY

27

Libération du langage et sa structuration : le rôle du groupe.

Approfondissements et ouvertures

CHRONIQUE DE LA SEGREGATION
A L'ECOLE

J. LE GAL

28

CE QUE CHERCHE
L'ETRE HUMAIN

P. LE BOHEC

29

ET L'EDUCATION SEXUELLE ?
LA MODE EN EST-ELLE PASSEE ?

M.E. BERTRAND

31

Livres et revues - Courrier des lecteurs

art enfantin

Les approches, les tentatives, les connaissances des divers aspects pratiques de l'art sont inséparables, et du progrès de chacun et du progrès de l'humanité. On ne peut dissocier Cro-Magnon de Lascaux.

On veut souvent - à propos d'art enfantin - nous placer devant de faux-problèmes. Nous refusons de nous y laisser enfermer.

● Nous refusons de nous laisser enfermer dans le : "Vous voulez faire des artistes de tous les enfants". Faux-problème. Il nous suffit qu'ils puissent expérimenter toutes les formes d'expression humaine. Nous voulons seulement permettre à chaque enfant d'aborder des rivages inconnus, mais incomparables : nous voulons seulement - et surtout - ne pas interdire cet abord à qui le peut (et qui sait si celui-ci ne le peut pas ?) ; à qui s'interroge (et qui connaît les interrogations s'il ne les écoute pas ?).

Nous voulons seulement permettre à chacun d'éprouver des joies, de s'épanouir selon ses possibilités.

Notre devoir d'éducateur est d'abord de lui en donner les moyens pratiques.

● Nous refusons de nous laisser enfermer dans le : "Vouloir faire beau". Faux problème. Le beau, cela peut venir après, en complément, en adéquation à une expression voulue, profonde, authentique et enfin maîtrisée. A chacun de le vouloir, le déterminer, le signifier.

Il n'est pas de notre ressort d'imposer une quelconque idée du beau. Toute idée de beauté ne peut être que contingente - non seulement par rapport à tel groupe social, mais aussi par rapport à telle ou telle classe d'âge.

Nous refusons de nous laisser enfermer dans l'apprentissage préalable de techniques. Sans motivation, toute technique ne peut être que devoir imposé sans signification.

Que d'inutiles bananes tristement colorées par des bambins de 5 ans pleins de vie et de choses à dire ! Nous préférons, c'est certain, ce que d'aucuns qualifient de barbouillages. Ces barbouillages-là sont les traces pour nous émouvantes de messages enfantins.

La technique, ce n'est jamais un problème. C'est un moyen, sans plus. On le trouve quand on en a besoin.

Les techniques enseignées préalablement à toute demande infantine, ne sont jamais que des écrans, des masques posés là devant l'angoisse à toute écoute nue de l'autre.

Notre devoir d'éducateur est d'abord de mettre à la disposition de chacun un milieu, des matériaux, des outils.

Et ceci sans faux-semblants, sans infantilisme : de l'argile plutôt que de la pâte à modeler, de la pierre plutôt que de la poudre, du bois plutôt que de la pâte. De vrais outils, personnels, en nombre suivant.

Oui, Art enfantin est pour nous concept majeur.

Car il englobe les termes majeurs de notre pédagogie : Expression libre. Méthode naturelle. Tâtonnement expérimental. Education du travail.

● L'expression artistique est l'aboutissement de l'expression libre, car elle est l'expression profonde, originale, personnelle. Elle en est l'expression magnifiée.

● L'expression artistique est l'une des voies royales qui conduit à l'expression la plus haute du devenir humain. C'est en ce sens que nous pouvons dire qu'il est criminel d'en priver les enfants.

● L'expression artistique est l'aboutissement nécessaire d'une démarche naturelle. Tout enfant dessine et le dessin échappe à tout enseignement dogmatique. Tout progrès en ce domaine n'est que le jalon d'une sensibilité en marche vers son propre dépassement.

● Cette marche est bien un tâtonnement, mais pas seulement un tâtonnement.

Elle est tâtonnement à partir des expériences les plus nombreuses possible, à travers des imitations, protégée par des recours matériels et institutionnels. Accélérée alors grâce à la conjonction de ces facteurs.

● Ce sont toutes ces possibilités qu'offrent nos classes. Par la médiation des matériaux, outils et techniques, par l'appel pressant de ce qu'il a à dire et qu'il peut dire, par la confrontation permanente avec les travaux des autres enfants, des artistes de tous les temps par leurs œuvres là présents, l'enfant se fraie son chemin pour une expression s'approchant toujours plus près de sa personnalité.

La distance entre ce qu'il dit et ce qu'il veut dire s'amenuise sans cesse. Et c'est lorsqu'elle s'abolit qu'on entend l'enfant dire : "C'est fini" ou "c'est beau" ; qu'on voit éclater la joie de l'enfant.

● Il s'agit bien d'une conquête. L'enfant construit peu à peu sa culture, image personnelle des cultures qui l'entourent. Il conquiert peu à peu ses langages privilégiés, ses modèles, ses modes de vie, en fonction de ses joies, de ses peines.

L'art est la mesure de l'homme ; non sa démesure comme tendrait à le faire croire notre société qui maudit ses poètes, vend ses peintres, abêtit ses musiciens.

L'art fait partie de notre vie quotidienne. Cela a été dit par les plus grands artistes de notre monde contemporain qui ont reconnu et respecté les œuvres enfantines.

Point besoin d'attendre pour leur donner à voir. Point besoin de le leur expliquer. Donnons-leur tout de suite des couleurs, des pinceaux, de l'argile. etc.

Faisons-leur confiance. Ils sauront bien l'honorer.

Art enfantin. Peut-être le plus beau fleuron de la terminologie freudienne...

● Terme empreint d'une philosophie sensible et humaniste que nous revendiquons.

● Terme peut-être entendu emphatiquement. Emphase que nous ne renions pas.

● En tout état de cause, terme qui montre bien à quelle hauteur nous plaçons les désirs et les possibilités de chaque enfant ; à quelle hauteur nous prétendons placer nos propres désirs d'éducateurs.

● L'éducation, pour nous, n'est jamais endoctrinement ; même pas enseignement (à moins qu'il ne soit entendu comme réciproque). Mais bien un compagnonnage avec tous les possibles d'un enfant - y compris les plus prestigieux, ceux qui, accomplis, épanouis, font de chacun celui qui fait évoluer tous les autres.

Le Comité Directeur.

J. Baud, J. Caux, J.-C. Colson

R. Laffitte, A. Mathieu, J.-L. Maudrin.

En visite chez

Thiébault STROESSER
instituteur de cours préparatoire
à Châtillon-sous-Bagneux (Hauts-de-Seine)
avec Colette, Hélène, Alain, Guy et Pierre,
parents d'élèves



*Un ministre en parle,
des petits le demandent*

LE COURS PRÉPARATOIRE A DEUX NIVEAUX

mais il ne s'agit pas du même...

Un reportage de Roger UEBERSCHLAG

On a fait beaucoup de progrès dans l'aménagement des zoos. Les bêtes y sont moins entassées, on tient compte de leurs besoins en air, eau et lumière, au moins aussi importants que leurs habitudes alimentaires. Depuis qu'un directeur du zoo de Bâle, il y a une vingtaine d'années, a décrit minutieusement le comportement des animaux en captivité, on s'acharne à obtenir le test du bonheur des animaux emprisonnés : la reproduction de l'espèce. On est allé plus loin, la rentabilité aidant : on a investi dans des réserves, on a multiplié le territoire accordé par tête d'animal par le coefficient mille ou dix mille. Les visiteurs paient à l'entrée...

A l'entrée des écoles on ne paie pas. Elles ne s'ouvrent d'ailleurs qu'une ou deux fois par an, comme les grandes eaux de Versailles. La captivité des enfants en maternelle ou en primaire n'intéresse personne. Par définition, l'école c'est pour leur bien. Sans doute, les enfants protestent à leur manière contre la privation de liberté et d'espace : ils deviennent nerveux, agressifs, ils dorment mal, ils perdent l'appétit. Mais ces phénomènes gênants peuvent être mis sur le dos des parents, mauvais éducateurs, et de la télé. On se contentera donc de leur offrir 150 décimètres carrés par enfant, en classe, norme ministérielle.

A Châtillon-sous-Bagneux, Thiébault a eu l'imprudence d'aborder cette question avec des mômes de six ans. Ça a failli lui coûter cher. Mais les parents étaient là, à la rescousse. Ils ont donné raison aux enfants et au maître, pas par des paroles, mais en retroussant les manches...

THIEBAULT. — Je vais essayer de raconter chronologiquement l'histoire du balcon.

Le point de départ de toute l'histoire, c'est la méthode de lecture. Nous travaillons par thème sur des enquêtes et avec la participation de certains parents. Guy est venu passer plusieurs samedis matin dans la classe pour participer à la confection de marionnettes et autres travaux manuels. Un jour on s'est entretenu sur un sujet se rapportant à la construction d'une école. J'en ai profité pour demander aux enfants quelle serait pour eux l'école idéale. Ils ont tous donné leur avis et je les ai enregistrés. Partant de là je leur ai demandé : «*Et notre classe, comment la voudriez-vous ?*» Ils voulaient ce qu'ils appellent «*des coins*» : coin peinture, coin cuisine, lecture, musique, poterie, etc. Enfin des endroits dans la classe pour leurs activités

manuelles (à l'extérieur on avait déjà réalisé le garage à patinettes). On a vu alors que la classe n'offrait que quatre coins et qu'il fallait trouver un autre système.

Dans un premier temps, les enfants ont voulu se débarrasser du mobilier qu'ils jugeaient souvent inutile : les tables individuelles, le tableau dont on ne se servait qu'à l'occasion d'affichages. Ils voulaient une grande planche qui servirait de table mais qui pourrait aussi être transformée et utilisée à d'autres fins. Après avoir sorti tout le matériel jugé inutile, les enfants ont rentré ce dont ils avaient besoin et — vu la structure du local — la classe s'est trouvée aussi encombrée qu'au départ. Alors Arnaud a éclaté en disant : «*Eh bien ! c'est pas compliqué, on coupe la classe en deux : il y a une partie en haut pour jouer et en bas on est sérieux, on travaille.*» Et c'était ça la grande idée. Ils y

ont pensé beaucoup et semblaient y tenir. Un autre besoin — lié plus particulièrement à notre méthode de lecture — est venu s'ajouter à celui de l'espace : nous n'avions pas de livres de lecture. Les enfants font des textes, bien sûr, mais ils voulaient du livre, du livre. Je les ai emmenés à la bibliothèque mais ça ne les a pas satisfaits. Ils voulaient une bibliothèque dans leur classe.

Ces propositions faites, restait à trouver l'argent — ma caisse de coopérative était vide depuis Noël — et la foi.

J'ai réuni les parents d'élèves et je leur ai dit : «*Voilà : les enfants voudraient un balcon, une bibliothèque, ils voudraient sortir, faire des ateliers, etc., cela pose un problème matériel ; êtes-vous d'accord pour les suivre ou pas ?*» Pendant que j'exposais la situation, Guy et Alain dans leur coin griffonnaient sur des bouts de papier...

GUY. — *Ce qui est important, c'est le contact que j'ai eu avec les enfants en venant dans la classe travailler avec eux. Pour la fabrication du balcon, nous n'avons eu qu'un rôle d'exécutant. Tout était contenu dans les propositions des enfants : il fallait un endroit pour bouger ou se réunir librement — ils avaient opté pour le haut — il fallait un coin pour peindre où ils se tiendraient debout, un coin lecture où ils seraient allongés sur des coussins. On avait donc les différences de niveau. Il n'y avait pas à tricher ni à innover : le programme était défini. Le seul détail que nous avons pris en charge c'est l'installation du filet, la première rambarde nous ayant été refusée pour des raisons de sécurité.*

ALAIN. — *Je me rappelle bien la séance où Thiébault a réuni les parents. Ils ont découvert avec étonnement le fonctionnement de la classe, cet ensemble, ce groupe homogène avec sa méthode de lecture, sa vie, son climat.*

GUY. — *Oui, ce qui est extraordinaire, c'est le déblocage de la capacité d'imaginer des enfants, leur volonté de prendre la classe en main, de changer la vie. Le climat de la classe, c'est l'exploit de Thiébault.*

ALAIN. — *Je crois que pendant la réunion, chacun a compris que la volonté des enfants était très importante et qu'il fallait compter avec elle. Un groupe de parents très motivés a sauté sur l'occasion de réaliser ce projet émanant de la classe.*

Ce n'est pas parce que nous sommes architectes Guy et moi que le balcon existe. Sur le plan technique, ce n'était rien. Notre présence a simplifié la réalisation du projet.

Guy, l'architecte : Nous n'avons eu qu'un rôle d'exécutant.



Le week-end des parents : récupérer, pour l'école, des matériaux sur les décharges

ROGER. — *Vous étiez tout de même passés dans une situation sacrilège parce qu'un bâtiment scolaire — par définition —, on n'y touche pas. Il a donc fallu débloquer un certain nombre de verrous...*

THIEBAULT. — Le plus désarmant c'est qu'au début personne n'y croyait, hormis le groupe issu de la réunion. Les autres prenaient ce projet pour un gadget, une utopie irréalisable. Il n'y a donc pas eu de remarques directes ; rien ne s'est dit. On ne m'a rien demandé ni opposé aucun argument.

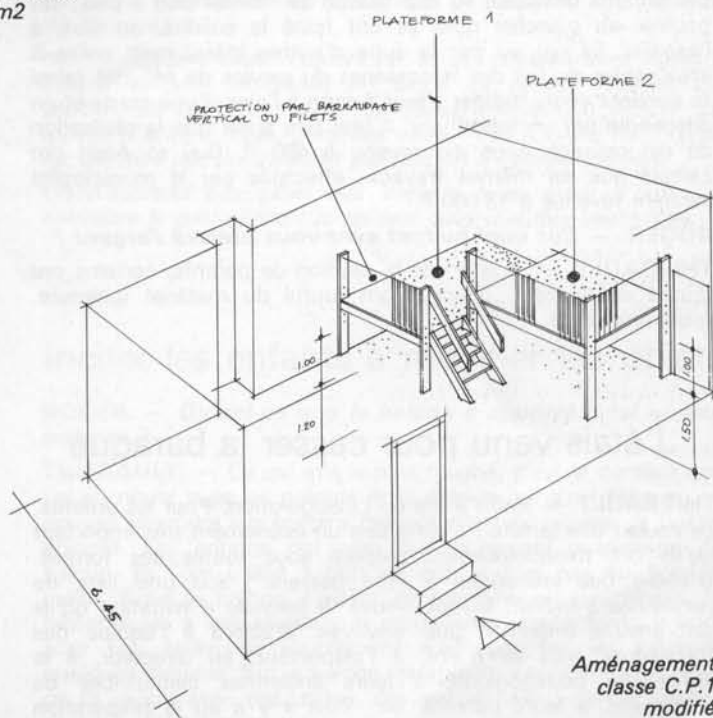
GUY. — *Les remarques sont venues après. Comme on ne pouvait compter sur aucune aide émanant des services techniques, on a dû se débrouiller pour récupérer des matériaux sur les décharges pendant le week-end. Le lundi matin, les récriminations ont fusé : «L'école n'est pas un dépôt, c'est dégoûtant, vous n'en tirerez jamais rien !...»*

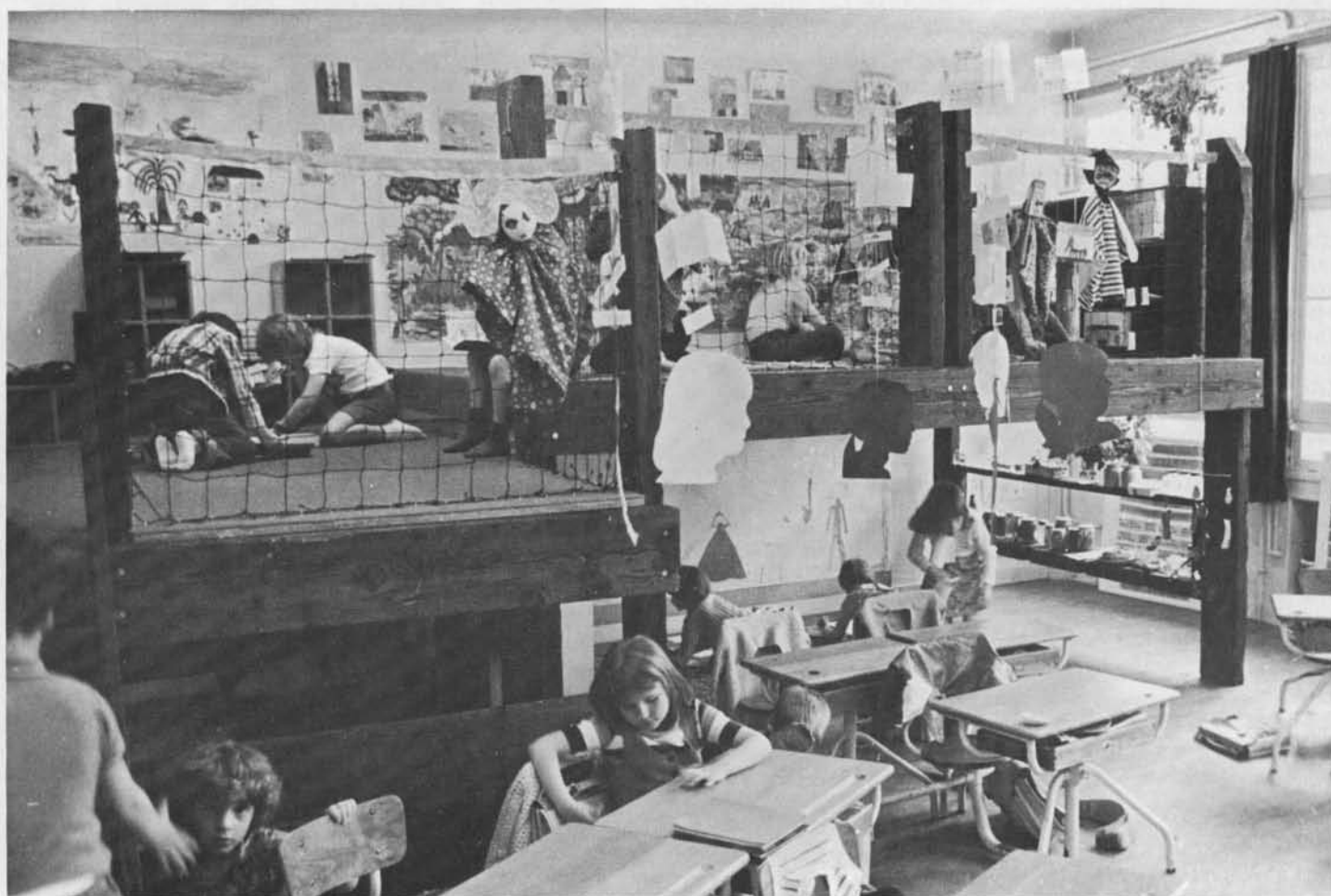
On a pourtant fait un coup de force pendant les vacances de Pâques avec la complicité du gardien qui — seul dans l'école — nous a laissé rentrer. Les vacances terminées, on en avait fait suffisamment pour qu'à la rentrée la structure soit montée, les bouts de bois raclés et propres.

THIEBAULT. — Puis on a stocké le bois sous le préau. Les femmes de service, les collègues se sont plaints au directeur mais moi je ne l'ai su que bien plus tard. Alors, ignorant des contestations, on a travaillé les samedis, dimanches et tous les mercredis (soit environ 300 heures de travail). Venaient ceux qui pouvaient donner un coup de main : menuiserie, peinture ou ménage (car il fallait tout débayer le soir pour pouvoir faire classe le lendemain). Cela faisait un groupe d'une dizaine de personnes qui travaillaient dans une ambiance très sympathique.

HELENE. — *En tant que mère d'élève je peux raconter l'événement de mon point de vue : au début j'étais sceptique, je me disais : «Ils ne vont pas y arriver». Mais il y a eu Pâques. Après les vacances, Paul — notre fils — est revenu de l'école en disant : «Tu sais maman, il faut que papa vienne pour faire la peinture.» Pierre est parti avec ses pinces pour aider le groupe.*

Aucun scellement dans les murs. Toute l'ossature en bois de charpente.
Plateformes revêtues de moquette.
Surface totale plateformes
15 m²





C'est pas compliqué : on coupe la classe en deux.

PIERRE. — *Je ne suis pas doué pour le bricolage, mais j'ai quand même fait quelque chose en peinture et en tapisserie. Au début, moi non plus je n'y avais pas cru, mais petit à petit l'ouvrage a pris forme.*

THIEBAULT. — Pierre est venu la première fois parce que son fils l'avait poussé à venir aider. Il n'était pas très à l'aise parmi nous qui travaillions déjà ensemble depuis un moment. On se connaissait bien, on blaguait, on chantait. Et puis rapidement, il a adhéré au groupe et il venait même aux aurores pour travailler.

Les enfants ont donc vu leur balcon se monter peu à peu, des poutres au plancher dont ils ont testé la solidité, au filet, à l'escalier. Ils ont eu par la suite d'autres idées, mais celles-là irréalisables du fait des tracasseries du service de sécurité (ainsi ils auraient voulu monter à leur balcon à l'aide d'une corde et en descendre par un toboggan). Il faut dire aussi que la réalisation de cet ouvrage nous est revenu à 480 F. Guy et Alain ont calculé que les mêmes travaux, effectués par la municipalité seraient revenus à 13 000 F.

ROGER. — *Sur quel budget avez-vous prélevé l'argent ?*

THIEBAULT. — A la fin de la réunion de parents, certains ont donné de l'argent, d'autres ont fourni du matériel (peinture, moquette, etc.).

J'étais venu pour casser la baraque

THIEBAULT. — Enfin il y a eu l'inauguration. Pour les enfants, ça voulait dire la fête ; c'est-à-dire un événement très important qu'ils ont minutieusement préparé sous toutes ses formes. D'abord des invitations à faire parvenir ; soit une liste de personnes à inviter. Ils ont trouvé la formule d'invitation qu'ils ont ensuite imprimée puis envoyée. D'abord à l'équipe des travailleurs, puis au maire, à l'inspecteur, au directeur, à la conseillère pédagogique, à leurs anciennes institutrices de maternelle, à leurs parents, etc. Puis il y a eu la préparation matérielle de la fête. On a fait de la pâtisserie, on a décoré la

classe. On s'est procuré, au centre culturel, tout un matériel audiovisuel : magnéto, casque, perche. Le jour de l'inauguration, les enfants ont joué leur rôle de reporter. Ils ont interviewé les gens pour savoir ce qu'ils pensaient de ce balcon.

Les invités entraient souvent sur la pointe des pieds...

ALAIN. — *Avant et pendant les travaux, nous avons eu à faire face à toutes sortes d'oppositions et de tracasseries de la part des autorités, des enseignants, de certains parents. Mais le jour de l'inauguration — miracle ! — tout le monde était d'accord pour dire : «Vous avez eu raison de faire ça, il faudrait des balcons partout.»*

THIEBAULT. — Un père d'élève est venu avec la ferme intention de me dire que mon boulot d'instituteur c'était autre chose. Il a dit : *«J'étais venu pour casser la baraque, mais maintenant je dois vous dire : chapeau !»*

On a fait un coup de force pendant les vacances de Pâques.



ALAIN. — Les choses faites et prouvées amènent la compréhension des gens qui, au départ, ont des préjugés.

ROGER. — *Toi, en tant qu'architecte, qu'est-ce que cette réalisation t'a apporté sur un plan personnel ?*

ALAIN. — Nous avons répondu à la demande des enfants et nous avons été très attentifs à leurs remarques avant l'inauguration. Nous étions dans un coin de la classe à les écouter. Ils avaient l'air contents. S'ils avaient fait des remarques négatives, si l'ouvrage ne leur avait pas convenu, nous n'aurions pas hésité à le casser. La leçon, pour nous, c'est d'avoir accepté le contrôle d'enfants qui, soi-disant, n'y connaissent rien.

JOSETTE. — *C'était la première fois que tu avais une clientèle d'enfants ?*

ALAIN. — Non ce n'est pas la première fois, parce que Colette et moi avons quatre enfants.

ROGER. — *Le fait de tenir compte des vœux des enfants vous a-t-il aussi conduits, sur le plan familial, à réaménager des espaces ?*

COLETTE. — Chez nous, périodiquement, tout change. Nous avons une grande maison, ce qui offre une certaine souplesse pour l'aménagement. Tantôt les enfants ont voulu une grande pièce de jeu en haut, tantôt ils l'ont voulue en bas. Pendant deux ans ils ont dormi tous les quatre dans une grande chambre, au ras du sol sur des matelas, dans des duvets. Cette année, ils sont deux par chambre, l'année prochaine ils souhaiteront peut-être s'isoler.

ROGER. — *Quelle part fais-tu entre le caprice et le besoin réel de tes enfants ?*

COLETTE. — Je les connais bien. Ils tiennent compte du frère ou de la sœur et discutent entre eux. Leurs décisions correspondent à leurs caractères, leur évolution, et souvent s'imposent.

Colette : Chez nous, périodiquement, tout change.



Alain : Le couteau, c'est un moyen d'intervention directe.



ROGER. — *Dans l'ensemble tu constates que les enfants font des propositions raisonnables ?*

COLETTE. — Tout à fait. Fantaisistes parfois, mais raisonnables. Ils ont bien sûr de grandes idées que l'on ne réalise pas parce que le temps nous manque. Ils voudraient par exemple un système permettant de passer de leurs pièces du haut dans le jardin sans traverser la pièce du bas qui est de plain-pied et difficile d'entretien. Ce serait évidemment plus pratique.

Si l'on faisait une campagne d'auto-construction...

ROGER. — *Et toi Guy, professionnellement, qu'est-ce que cette réalisation a ajouté à ton expérience ?*

GUY. — Ça m'a renforcé dans mes convictions personnelles. Je suis persuadé depuis longtemps que les gens peuvent prendre leur destinée en main. On peut aménager des lieux, même sordides, sans être spécialiste. Pour cela, des bricoleurs, des gens convaincus et qui retroussent leurs manches, des matériaux simples suffisent.

Dans la cité, par exemple, il y a un centre ancien qui a une certaine âme mais qui est complètement vétuste. Il loge des travailleurs immigrés. Quatre-vingts pour cent d'entre eux sont dans le bâtiment. Le jour où la municipalité entreprendra la rénovation de ces locaux, ils seront retransplantés ailleurs. Si on faisait une campagne d'auto-construction, ils réaménageraient leur cadre de vie aux moindres frais. Je rêve d'actions de ce genre et malgré tous les obstacles, je pense que c'est un rêve qui a les pieds sur terre.

ROGER. — *Au Danemark, il existe des parcs, des jardins où des animateurs mettent à la disposition des enfants des planches venues de démolitions. Avec ces planches, les enfants construisent.*

Est-ce que ça vous paraît vital que des enfants de six à seize ans — surtout des enfants des villes — puissent satisfaire un besoin de construction ?

ALAIN. — Il y a, à cinq cents mètres d'ici, des hectares de terrains vierges qui étaient réservés à la construction de l'autoroute A10. Cette autoroute ne se fera pas, donc la municipalité projette la création des traditionnels espaces verts, terrains de sport, etc. Si on pouvait se payer des animateurs adéquats, ce serait l'endroit idéal pour créer en toute liberté. Il y a toutes les possibilités et ça ne gênerait personne.

ALAIN. — Ma femme enseigne en maternelle ; je me suis toujours intéressé aux problèmes de pédagogie et j'anime un groupe d'enseignants et d'architectes où nous essayons de voir comment développer une pédagogie de l'espace, une pratique de l'espace.

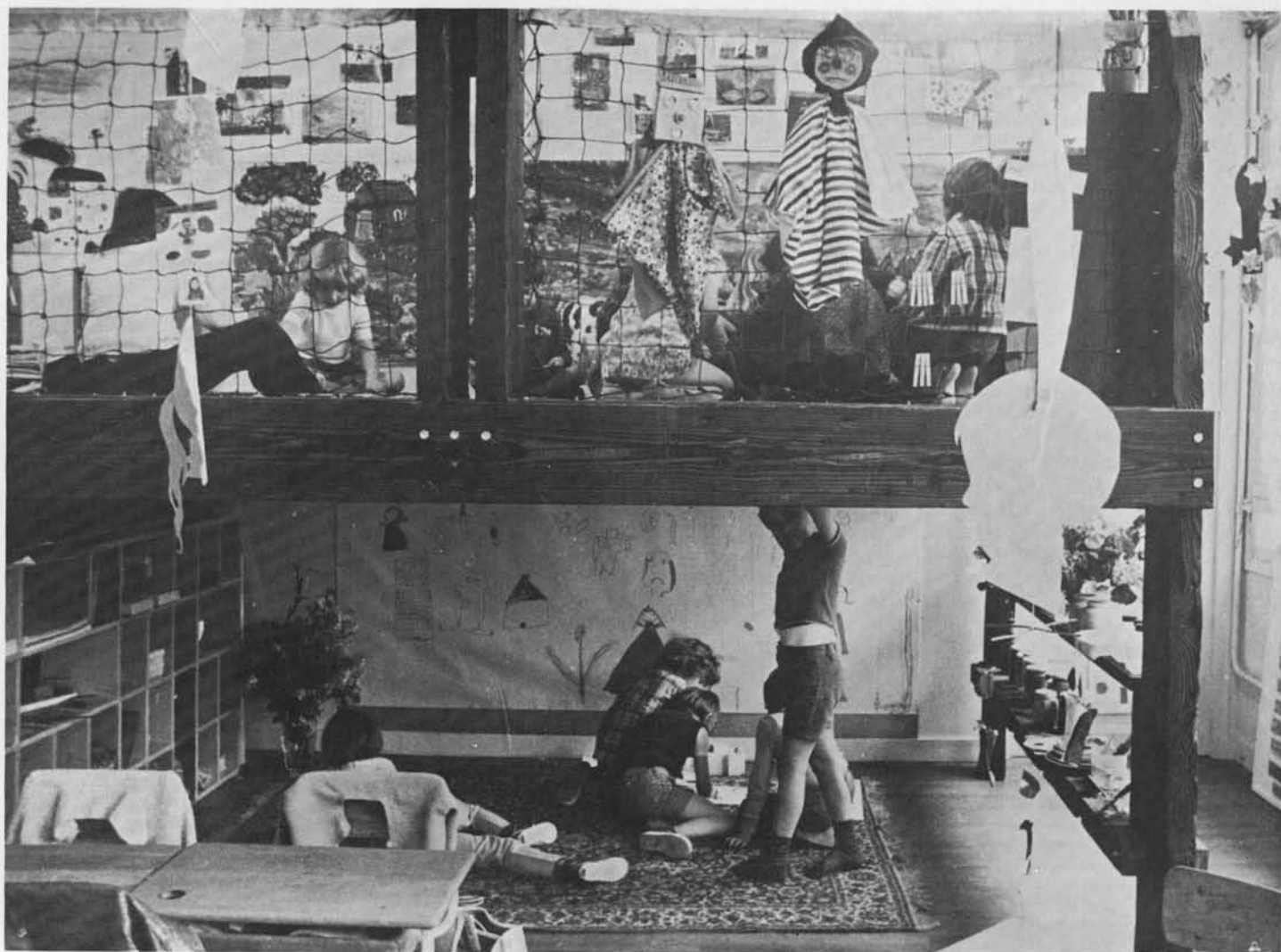
Mon grand-père avait toujours sur lui un couteau avec lequel il coupait le pain, redressait les dents du rateau, récurait ses sabots... Le couteau c'est un moyen d'intervention directe, un moyen d'action. Nous, gens des villes, nous n'avons rien. Nous ne sommes pas en situation par rapport à l'environnement.

On n'apprend pas assez aux enfants à se servir d'outils, à connaître le geste juste. On ne leur offre que des garde-fous.

Inciter les enfants à modifier les objets

ROGER. — *Qu'est-ce que le balcon a apporté à toi et aux enfants ?*

THIEBAULT. — Ce qui m'a le plus touché, c'est le contact que j'ai pu nouer avec les parents et la preuve qui s'est faite qu'on pouvait répondre aux besoins des enfants avec un peu de bonne volonté. Les enfants ont pris très facilement possession du balcon. Ils l'ont utilisé à bon escient, je n'ai pas eu à m'en mêler. Sous le balcon, l'atelier de peinture est permanent, la bibliothèque a une disposition particulière : les enfants y vont pour lire, écrire ou simplement s'allonger sur les coussins quelques minutes. Sur le balcon les enfants travaillent en groupe où ils jouent avec des cartes, des puzzles. On y fait aussi des séances d'enregistrement.



Les enfants ont pris très facilement possession du balcon.

Thiébault : A la rentrée, Monsieur le Directeur, je creuse !

ROGER. — *Les activités du bas et celles qui se rattachent au balcon se gênent-elles ?*

THIEBAULT. — *Au contraire, le balcon crée des ambiances différentes et facilite les activités conjuguées par groupes. Les enfants que j'ai maintenant et qui ne sont pas les créateurs du balcon ont eu quelques problèmes d'organisation. Ils sont moins motivés pour utiliser ou modifier cet espace. Mais ça leur plaît beaucoup.*

GUY. — *Il faudrait maintenant leur donner la possibilité de transformer le reste de la classe, d'intervenir au moins au niveau de l'installation du mobilier et ils deviendraient à leur tour créateurs.*

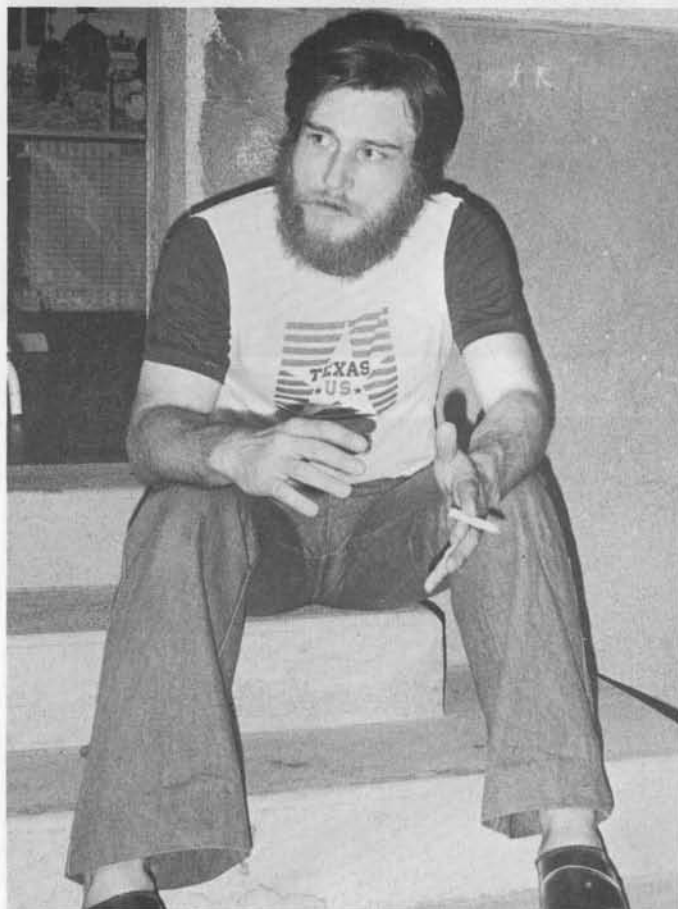
ROGER. — *Est-ce qu'on peut rêver et imaginer une école où il y aurait un magasin de fournitures avec des éléments de mobilier ? Et les maîtres, avec les parents, avec les enfants choisiraient...*

ALAIN. — *A la maternelle, j'avais fait une espèce de jeu de construction qui permettait aux enfants de créer des volumes plus grands qu'eux. Ils pouvaient monter dessus, passer dedans, s'approprier l'espace. Au début ils ont répété des stéréotypes mais c'est une question d'éducation. On peut développer un certain regard sur les choses.*

GUY. — *Le balcon n'est pas un objet fini. On pourrait faire sauter un bout de filet ; on pose deux planches et un coussin en bas et le toboggan est réalisé, ne serait-ce que pour quelques heures.*

Ce que doivent trouver les enfants, maintenant, ce sont des jeux ou une façon de modifier l'objet. Il faut évoluer, continuer.

THIEBAULT. — *Mon directeur a pensé : «Maintenant que Thiébault a son balcon, il va se tenir tranquille.» Mais il a pris peur à nouveau quand je lui ai dit, pour le taquiner : «A la rentrée, Monsieur le Directeur, je creuse !»*



UNE ANNEE DE CORRESPONDANCE AVEC VOYAGE-ECHANGE



Après deux ans de correspondance, je décide cette année de travailler avec une classe de province. Notre école (16 classes) est située à Vitry-sur-Seine, grande banlieue de Paris, dans un quartier de H.L.M. Pour dépayser les enfants et grâce à l'I.C.E.M., j'ai demandé et obtenu une école de province (60 enfants) située dans un petit village de la campagne normande : Quevillon, près de Rouen. Les cent trente kilomètres séparant les deux écoles devaient permettre les voyages-échanges.

Il en était de même pour nous à Quevillon : après deux années de correspondance naturelle, j'avais décidé de renouer avec la correspondance de classe à classe, certains de mes élèves ayant été déçus par la fluctuation de cette correspondance qui pour certains, n'aboutissait pas à quelque chose de positif.

Correspondance en début d'année

Ne pouvant nous rencontrer en début d'année, nous avons procédé au mariage des enfants à l'aide de «cartes d'identité» où chacun indiquait ses jeux favoris, les sports pratiqués, etc. Notre correspondance a donc commencé sous une forme bien classique. Chacun joignait sa photo. Chaque carte était joliment décorée. Comme mon C.M.1/C.M.2 était plus important (21 enfants) que celui des correspondants (17 enfants), certains eurent le même correspondant. Au départ il fut décidé de faire un envoi de correspondance collective portant sur les recherches mathématiques, l'étude du milieu, les nouvelles intéressant toute la classe, etc., une semaine et un envoi de lettres individuelles la semaine suivante. Nous recevions chaque semaine un colis de correspondance individuelle ou collective. Tous les mardis soir nous bouclions le colis pour

le poster. Nous avons démarré sur des bases très structurées pour avoir une régularité dans les envois. Mais ces bases pouvaient être modifiées en cours d'année.

En ce qui concerne les recherches mathématiques, nous avons étudié grâce aux échanges réguliers :

- Le partage d'un cercle en 4, 8, 16 parties égales (suite à l'envoi d'une galette confectionnée en classe lors de la fête des rois) ;
- Les distances d'une ville à l'autre par le train, le nombre de voyageurs possibles dans un train comprenant X voitures de première classe et Y voitures de seconde classe.
- Le prix de revient d'un trajet aller et retour avec et sans réduction ;
- Des diagrammes donnant des renseignements rapides pour l'hébergement ;
- Le plan de l'école (étude des échelles).

Il faut voir la joie des enfants recevant les colis et l'ardeur qu'ils mettent pour écrire et décorer les lettres et pour les accompagner de petits cadeaux très appréciés. Dans cette entreprise la part du maître est très importante. Nous étions là pour contrôler le travail, conseiller certains, encourager d'autres qui manquaient de «punch». Dans chaque envoi, il fallait vérifier la réponse de chaque enfant à son correspondant. Quand quelqu'un était malade, nous nous arrangions pour informer son correspondant ou pour qu'un camarade envoie une lettre à sa place. L'attrait de la correspondance c'est le **côté humain** : que de joie quand on reçoit une lettre, un présent, mais quel drame quand un enfant n'a rien reçu. Le maître est là pour éviter ces drames et pour consoler l'enfant, essayer d'arranger les choses. De nombreux coups de téléphone entre les deux maîtres ont résolu les problèmes qui se présentaient. Les parents doivent être tenus au courant de la correspondance : sans leur accord rien n'est possible (surtout pour

l'organisation des voyages). Aussi ai-je organisé quelques réunions d'information en présentant les travaux reçus et en répondant à leurs questions.

Préparation du voyage

Au deuxième trimestre, après avoir fait plus ample connaissance grâce à de nombreuses lettres, les enfants ont préparé leurs voyages. Il fut décidé que les enfants de Vitry rendraient visite en avril à leurs amis de Quevillon pendant deux jours.

La préparation du voyage fut longue. Trois mois à l'avance j'ai envoyé à l'Inspection Académique du 94 trois demandes en double exemplaire : une décrivant avec précision les conditions du voyage, une pour l'accompagnateur, une pour le maître. Quand l'inspection nous accorda l'autorisation je réservai un billet de groupe à la S.N.C.F. et je retins les cars pour les allers et retours à la gare. Un week-end je rendis visite à Henri Aunis, mon collègue. Nous avons discuté longuement du travail réalisé depuis le début de l'année, de l'organisation du voyage. Cette rencontre entre les deux « collègues correspondants » me semble très importante.

Les enfants à l'aide de recherches mathématiques (diagrammes sagittaux, de tableaux à double entrée, etc.) organisèrent l'hébergement (qui va chez qui ?) ainsi que l'emploi du temps des deux jours. Une réunion avec les parents eut lieu avant le départ pour préciser les derniers détails ; une maman avait accepté de nous accompagner.

Le voyage à Quevillon

Le voyage en train fut fort apprécié. Nos correspondants nous attendaient sur le quai. Quelques minutes d'hésitation, de timidité entre les deux groupes à la descente du train, puis chacun découvrit son correspondant (chacun portait une étiquette à son nom, bien décorée).

Comment retraduire cette impression de premier contact sur le quai de la gare ? Retrait, silence, observation puis un enhardissement brutal et déjà le monde qui les entoure est oublié... Eparpillement dans les rues piétonnes de Rouen : nous sommes loin du rang par deux. Les enfants de Vitry, plus hardis, posent des questions à Henri Aunis. Ont-ils goûté le charme des vieilles maisons normandes si différentes du style H.L.M. qui les entoure ordinairement ? Un petit choc intérieur sans aucune doute. Il n'a pas été question de leçon d'histoire au cours de la visite du Musée Jeanne d'Arc, simplement une découverte commune de ces personnages revêtus des costumes d'époque. Il faisait beau à la campagne en ce début d'avril et les coucous et les primevères fleurissaient de bon cœur. Tout cela fut cueilli à foison par les « gens de la ville » avec en cadeau une distribution gratuite aux maîtres et aux parents... Le soir à la veillée, s'exprimer devant les autres, a montré que cela demeurait une étape à franchir. Les enfants de Vitry ont fait preuve de beaucoup d'assurance. Le lendemain, la visite de la ferme, de la salle de traite et des bâtiments agricoles, intéressa les enfants qui participèrent spontanément en questionnant le fermier très gentil qui, à la fin de la visite distribua à chacun un yaourt !

D'autres images au cours de ce voyage à Quevillon :

— Isabelle (Quevillon) et Véronique (Vitry), côte à côte dans la salle de classe vide en train de dévorer silencieusement un livre de bibliothèque, toutes deux dans la même attitude, ne s'occupant plus du monde extérieur ;
— Le racisme, hélas, toujours omniprésent, non pas au niveau des enfants qui s'acceptent mutuellement... mais à celui des parents : en effet, une famille a refusé de recevoir la correspondante de sa fille parce qu'elle était noire.



La plupart des enfants furent donc hébergés dans les familles : bonne occasion de vivre réellement l'atmosphère familiale de son correspondant. Les autres déjeunèrent à la cantine et trois enfants couchèrent chez Henri Aunis. La deuxième journée débuta par quelques parties de mini-basket, puis nous visitâmes la ferme. L'après-midi, nous avons joué dans la forêt sur les hauteurs du village. Puis ce fut le départ ; les parents avaient accepté de nous accompagner à la gare. Les enfants se quittèrent avec regret.

Les « enfants de la ville » furent très heureux de ce voyage. Ils ont découvert la campagne et une autre école : une petite école où l'atmosphère est calme, où les enfants sont plus libres, plus heureux qu'en école de banlieue.

Le **voyage-échange** est à mon avis indispensable à la correspondance : c'est le moyen de mieux connaître son correspondant, son milieu de vie, de découvrir un autre univers que le sien.

A notre retour les enfants échangèrent leurs impressions sur bande magnétique et organisèrent le voyage à Vitry. Ils optèrent nettement pour la correspondance individuelle et on observa la naissance de nouveaux mariages (tout en conservant le premier choix). Les cartes d'identité ne semblent pas le moyen idéal pour faire connaissance : seule une rencontre permet de révéler la personnalité de chaque enfant aux autres. Par exemple, on comprit

pourquoi Thierry très exubérant avait du mal à correspondre avec Bertrand très «renfermé».

Voyage à Vitry

Après avoir changé de date pour diverses raisons (communions, grèves), le voyage-retour est fixé au jeudi 20 et vendredi 21 mai. Là ce fut d'abord la découverte du train par les enfants de Quevillon. Vous pensez un Corail ! A l'aller, chacun resta assis, disons «sagement». Il n'en fut pas de même au retour : allées et venues, recherche de la buvette, visite admirative des W.C. et... extrême gentillesse entre eux et avec le maître, nous avons retenu depuis un mois et demi les places : signalons que de grandes personnes de mauvaise foi ont rechigné pour laisser leur place (ils avaient emprunté nos sièges réservés) à des enfants. Des enfants, voyons ! Il a fallu l'intervention du contrôleur, la mienne n'aurait pas suffi. Instant émouvant à la gare : les retrouvailles, rapides, tout de suite établies : les yeux brillent, on rit, on sourit, on se regarde, heureux.

Les enfants s'accueillirent à bras ouverts et nous visitâmes rapidement, à cause de la pluie, quelques monuments de Paris. Dans la cathédrale N.-D. de Paris, nous avons pu les voir autour des cierges, fascinés par la lumière, jouant gravement à la faire se perpétuer et eux-mêmes semblaient se recueillir...

L'après-midi, les enfants se répartirent en différents groupes de jeux. La veillée avait, cette fois-ci, été préparée minutieusement des deux côtés : quinze numéros étaient prévus par chaque école. Un enfant les présentait et «bouchait les trous» entre chaque numéro avec talent.

Ils furent joués à la perfection avec leurs décors, leurs costumes, leurs accessoires et la soirée fut très réussie. Le lendemain tout le groupe se rendit au zoo de Vincennes après avoir découvert les transports en commun : autobus et métro. L'après-midi se passa à divers jeux (et surtout une mémorable partie de football), puis les enfants goûtèrent dans les familles. Nous avons accompagné nos amis sur le quai. Au départ du train, nombreux sont ceux qui avaient la larme à l'œil.

Les enfants de la campagne ont découvert la banlieue de Paris, La grande école de seize classes et la cour bitumée leur ont fait un peu peur : la liberté était restreinte, l'atmosphère qui y régnait était plus tendue qu'à Quevillon. En revanche, ils ont apprécié l'accueil dans les familles, la visite du zoo, le bus et le métro.



Après les voyages

Au retour les impressions furent à nouveau échangées sur bande magnétique. Le dernier trimestre a été celui de la correspondance individuelle. Se connaissant mieux, les enfants ne souhaitaient plus que s'écrire en particulier. Une réunion-débat eut lieu début juin avec les parents, les enfants et quelques collègues appartenant au mouvement du 94. On projeta les diapositives des deux voyages. On écouta, non sans émotion, les documents sonores (impressions des enfants après les voyages). Les photos prises pendant le voyage étaient présentées sur les murs de la classe. Nous fîmes le bilan des voyages et d'un an de correspondance. Les parents se sont montrés très enthousiastes et nous leur avons fait comprendre le rôle important qu'ils avaient à jouer notamment pour la préparation des voyages et l'accueil des correspondants. De nombreuses questions furent posées, entre autres : Pourquoi la correspondance ? Pourquoi avons-nous choisi la pédagogie Freinet ? Qui était Freinet ? Etc.

Cette année de correspondance est une réussite en grande partie due au fait que nous avons pu organiser ces voyages. Henri Aunis et moi nous entendions bien pour superviser le travail. Je pense que nous avons su trouver des solutions à la plupart des problèmes qui se sont posés. Un seul enfant de Vitry ne s'est pas trouvé attiré par la correspondance malgré mes efforts et ceux de ses camarades. Pourtant de nombreux enfants vont continuer à s'écrire et même certains vont se revoir et passer une partie de leur vacances ensemble.

En guise de synthèse :

	AVANTAGES	INCONVENIENTS	PART DU MAITRE	PART DES ENFANTS
CORRESPONDANCE	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte d'un milieu différent. - Relations humaines se développant, avec ce qui en découle dans les relations en classe. - Contacts très vifs avec le monde extérieur. 	<ul style="list-style-type: none"> - La distance pose des problèmes. - Trop grande structuration dans les échanges réguliers ? - Comment trouver celui ou celle qui vous plaît ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser. - Aider. - Aplanir les difficultés. - Suggérer. - Contrôler (présentation, orthographe). - Prévoir du temps dans sa semaine. 	<ul style="list-style-type: none"> - Très grande à partir du moment où les enfants sentent que la correspondance fait partie de la vie même de la classe et qu'on leur laisse «le temps».
VOYAGE-ECHANGE	<ul style="list-style-type: none"> - Fondamental : les enfants se voient, se parlent. - Découverte concrète d'un milieu différent. - Prise de possession de l'extérieur (train, car, balades à pied). - Répercussions sur le travail en classe : calcul vivant, éveil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parfois décevant. - Le contact n'a pas eu lieu et chacun est déçu (situation plus rare). 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser. - Informer les parents qui découvrent ainsi la part affective du travail dit «scolaire». - Entrer en contact avec le maître, le voir si possible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser leur voyage. - Faire ouvrir les yeux aux parents ignorants ou récalcitrants. - Participer et par là-même développer sa personnalité.



DES LIVRES POUR LES 8 A 16 ANS



Comptes rendus de Emilie FAURE, Jeanine LEHOUX et Claude CHARBONNIER

C.E.2 - C.M.1

Anne C. VESTLY
AURORE ET LA PETITE AUTO BLEUE

Ed. Hatier, «Bibliothèque de l'Amitié».

Si vous avez aimé *Aurore, la petite fille du bâtiment Z* (même collection) et l'histoire de cette famille un peu en marge des autres où la maman travaille tandis que le papa poursuit ses études en s'occupant du ménage... alors restez sur ce bon souvenir. Ce nouvel ouvrage est pâle et triste en comparaison... L'auteur a sans doute voulu exploiter «le filon»... mais le résultat est très décevant.

C.M.2

Pierre PELOT
LES ETOILES ENSEVELIES

Bibliothèque de l'Amitié.

Antonio, un émigré espagnol, se retrouve, amer, devant le manque de compréhension, la haine même qu'il a rencontrés dans notre pays, et il repart.

Sur sa route, il croise un enfant, Ludo, à qui il manque aussi la tendresse. L'adulte et l'enfant se lient d'amitié. Antonio aide Ludo à trouver ce qu'il cherche, et, alors que l'enfant est heureux, l'adulte repart, de nouveau seul...

Intérêt des enfants : Ils avaient rencontré Pierre Pelot et avaient alors discuté avec lui de son livre : *Le pays des rivières sans nom*. Sur leur demande, je leur proposais un autre livre du même auteur et, en moins de quinze jours, ils ont pénétré *Les étoiles ensevelies*.

Ils ont compris qu'une fois encore, Pierre Pelot leur signifiait qu'on n'est jamais tout à fait seul. Ils ont trouvé la fin émouvante (Antonio ne peut épouser la femme qu'il aime).

Prolongements dans ma classe :

- Une longue lettre leur a permis de communiquer avec l'écrivain. Ils lui ont posé des questions pour savoir le pourquoi de sa dédicace, l'importance numérique des immigrés dans sa région. Ils lui ont fait des remarques sur son style, sur son insistance à rendre la nature «vivante».

— Un mot — *gosse-mystère* — les a «accrochés» et un poème collectif est né.

- Ils ont illustré certains passages du livre.

— Ils ont parlé des «étoiles ensevelies» à leurs correspondants.

— A plusieurs reprises, nous avons tenté de répondre aux questions qu'ils se posaient :

* Le temps a-t-il une influence sur notre caractère ?

* Pourquoi se râcle-t-on la gorge ?

* Quelles formalités doit remplir un immigré qui cherche du travail ? A quelles difficultés se heurte-t-il ?

— La lecture de ce livre leur a procuré un plaisir profond.

Remarque : Je crois qu'il vaut mieux proposer ce livre en fin de C.M.2, quand les enfants ont déjà acquis le goût de lire.

Jacqueline VERLY
LES LOUPIOTS DU HAUT-RAVIN

Transportés dans un hameau vosgien, vers 1850, nous suivons des tisserands pauvres, tour à tour voués au travail artisanal, puis au chômage, enfin au tissage à la fabrique.

Chez l'un d'eux vivent deux êtres bien défavorisés : Marie-Jacobée, une infirme, et Fabricius, dont le père a été condamné

aux travaux forcés à perpétuité. Par bonheur, la tendresse que leur portent une voisine, la Tite-Mère, et le vieil Ulric, aide ces enfants à surmonter leur tragique situation.

Intérêt des enfants : Je crois qu'ils ont vécu l'angoisse des héros du livre, mais qu'avec eux aussi, ils ont été rassurés lorsque leur sort s'est amélioré.

Peut-être aussi ont-ils opéré un transfert sur celle en qui chaque loupot pouvait trouver la tendresse ?

Ils ont encore beaucoup réfléchi sur le bouleversement qu'apporte chez un travailleur le chômage, puis une reconversion non préparée.

Prolongements dans ma classe :

— Les prénoms en usage vers 1850 dans les Vosges les ayant surpris, un groupe d'enfant a consulté à la mairie de notre ville les registres d'état-civil. Ces registres faisant mention d'enfants trouvés, d'enfants naturels, ils se sont documentés pour savoir le pourquoi d'une telle réalité.

— Ils ont aussi fait des recherches sur la condition sociale vers 1850, sur le travail des enfants (cf. écrivains témoins du peuple).

— Une mère d'élève a montré comment on tissait, réemployant tout le vocabulaire associé à cette technique. Elle a expliqué comment on procédait pour teindre à partir de plantes (genêts, pelures d'oignon...) et alun. (Depuis, plusieurs enfants se font offrir un métier à tisser pour Noël).

— Un enfant a tissé l'écossois décrit à la page 19 du livre et en a confectionné une enveloppe de serviette destinée à Jacqueline Verly. Un autre a brodé sur un coussin le titre du livre et a proposé à ses copains d'en faire d'autres pour les livres qu'ils auront aimés.

— Jacqueline Verly ayant reçu le prix Ereckmann-Chatrion pour ce livre une discussion est née sur l'attribution des prix littéraires.

— Ce livre a provoqué l'écriture chez une des mes élèves ; il a été l'occasion d'un dialogue avec l'auteur, avec les correspondants qui, à leur tour, ont décidé de le lire.

En conclusion, les enfants ont lu *Les loupiots du Haut-Ravin* en profondeur.

Anne PIERJEAN
MARIKA

Collection Spirale.

Dans une classe de hameau arrive un jour une petite sauvageonne, Marika. Parmi les élèves, se trouve un enfant exceptionnel, Chris, qui, aidé par des adultes très compréhensifs réussira, petit à petit, à apprivoiser cette nouvelle camarade de classe. Au fil des pages se tisse une ligue d'amitié, de tendresse qui parviendront à transformer l'enfant triste en fillette heureuse. S'installe aussi l'amour entre deux adultes et, en filigrane, celui de Chris pour Marika.

Intérêt des enfants : Marika a été, pour eux, une double rencontre : celle avec le livre (dévorer en une semaine), celle avec l'écrivain.

Et puis, ils ont suivi avec passion la lente métamorphose d'un chat écorché en une fillette équilibrée, sociable, épanouie. Et plus, cette histoire finit bien, d'où réconfort pour des lecteurs encore fragiles.

Il me semble que ce livre très visuel devrait passionner les enfants de S.E.S., de classes à programmes allégés... Ils trouveraient un enfant qui leur ressemble mais ils seraient rassurés devant le pouvoir opéré par la tendresse des adultes sur cette sauvageonne.

Prolongement dans ma classe : Ce livre lu fin juin a eu pour seul prolongement un dialogue, mais combien riche, avec l'écrivain ! Voici, sommairement rapportée, l'analyse qu'ils ont faite du livre :

Ils ont noté la cadence des phrases, les descriptions qui mimaient le balancement de la mer, bref, toutes les tournures qui contenaient un écart.

Anne Pierjean leur a confié qu'elle écrivait ses livres à l'oreille, que ses histoires étaient la transposition de films préconstruits en elle.

Ils ont parlé de la responsabilité de chacun, des parents à l'égard de leurs enfants. Ils ont rapproché ce livre du *Petit Prince* (lu peu avant en classe), d'autres œuvres aussi (*La petite fille venue d'ailleurs...*).

Ils ont remarqué les multiples ressources de l'écrivain pour traduire le changement de comportement de la fillette.

Ils ont senti le symbole sous-tendu par «*la cage de cheveux noirs*» dans laquelle s'enfermait Marika quand elle était encore incapable d'aimer.

Ils se sont reconnus dans la manière dont Chris libérait son agressivité sur les objets.

Ils ont senti tous les mouvements d'aller-recul nécessaires pour arriver à l'approvisionnement de Marika.

Ils ont interrogé l'auteur sur la part qu'elle puise dans la réalité, pour écrire ses livres.

En conclusion : Après la lecture de ce livre, les enfants les plus défavorisés se sentent peut-être un peu mieux nantis devant Marika «*qui porte toute la misère du Monde*». Oui, Marika est un livre très sécurisant où l'écrivain aborde pourtant le problème, combien intemporel, de la rivalité dans la fratrie.

6e - 5e

Maria GRIPE

LA FILLE DE PAPA PELERINE

Ed. Hatier, Bibliothèque de l'Amitié.

Tout comme Julie (*Julie ou le papa du soir*, même auteur, même collection), Loëlla est à la recherche du père qu'elle ne connaît pas, qu'elle espère et qu'elle va enfin rencontrer.

C'est un livre plein de sensibilité et de poésie. Au début on juge un peu excessive la situation de Loëlla : enfant de douze ans, seule avec ses deux petits frères au milieu de la forêt, abandonnée par une mère qui ne tient pas ses promesses. On oublie vite ce côté invraisemblable pour ne penser qu'à Loëlla qui s'invente un monde à elle, un monde peuplé d'un épouvantail, «*le papa pèlerine*», de formules magiques pour éloigner les malheurs. Qu'il est donc difficile pour une enfant d'être connue des grandes personnes qui disent «*comprendre*» ! Seule Madame Adine lui donne un peu de cette chaleur dont elle a tant besoin. Mais Loëlla doit quitter ses framboisiers, sa maison, ses frères pour aller en pension. Elle devra faire la connaissance d'un monde étrange et hostile : la ville et ses citadins...

Je me demande si tous les enfants sont armés comme Loëlla pour lutter contre la détresse :

— Elle refuse de s'attacher pour ne pas souffrir ;
— Elle veut croire comme le dit Madame Adine que «*tout à un sens*», que son rêve est si fort qu'il deviendra réalité.

C'est un livre optimiste : Loëlla, après avoir frôlé la catastrophe s'entend enfin dire : «*C'est donc toi, ma fille*».

Ce livre doit inciter les lecteurs à être prudents dans leurs jugements : Mona, autre adolescente de la pension joue les décontractées, les affranchies, mais la nuit n'étouffe pas ses pleurs. Elle aussi souffre. Pourquoi ces escapades avec les garçons, ce maquillage voyant ? Chacun choisit ses remèdes pour combler ce vide affectif.

4e - 3e

Francine DE SELVE
LE POMMIER DOUX

Ed. Magnard, «*Fantasia*».

En Franche-Comté, dans les années cinquante, Stéphanie, l'aînée d'une famille nombreuse et peu fortunée, fait son apprentissage

de la vie. Rude apprentissage : les «*petits*» dont il faut s'occuper, la mère à aider, les mille et un travaux de la maison où l'on dort à quatre dans une chambre et où l'eau courante n'existe pas...

Et puis l'école où «*elle luttait seconde après seconde pour ne pas poser sa tête sur ses bras repliés sur le pupitre. Dormir ! ah ! dormir... Stéphanie entendait une voix sans que les mots puissent atteindre son esprit...*»

La chance de Stéphanie, ce sera sa rencontre avec la nouvelle institutrice qui saura deviner le drame de cette gosse privée de son enfance et trop tôt confrontée à la réalité impitoyable de la misère morale et matérielle dans une famille où les malentendus, les invectives ou le silence ont remplacé la communication. En définitive, Stéphanie se tirera d'affaire... non sans mal. Révoltes, déchirures, ruptures, cicatrices jalonnent un itinéraire qui aurait pu s'achever tragiquement. Mais, comme le précise l'éditeur, cette réussite est exceptionnelle. Combien, dans les mêmes conditions, en sont sortis mutilés, brisés !

Le livre a le mérite d'aborder de front des problèmes difficiles, voire délicats : les conséquences sur la vie familiale des multiples maternités, le rôle de l'aînée dans les familles nombreuses, le retentissement des mésententes conjugales, la misère et la résignation de ceux qui ont accepté leur sort, la difficulté de «*vivre*» et de «*s'en sortir*» lorsqu'on est issu du sous-prolétariat : «*Je ne veux pas être comme maman... Je veux avoir un métier, gagner de l'argent, savoir me débrouiller toute seule... Je voulais avoir un métier qui me plaise pour ne pas vivre comme papa... des choses... au jour le jour... pour toucher ma paie à la fin du mois.*»

Combien de Stéphanie encore, en C.P.P.N. ou dans les «*classes à programme allégé* ? » Ce roman, chargé d'émotion, parle encore, au présent, d'aujourd'hui.

Hans-Georg NOACK
HIER A BERLIN

Coll. «*Les chemins de l'amitié*».

Décembre 1932 - 30 avril 1945 (suicide d'Hitler). C'est entre ces deux dates que s'inscrit ce livre qui évoque l'histoire du nazisme, au travers des répercussions qu'elle engendre dans la famille Weber (le père aux idées socialistes, la mère et deux garçons). La montée du chômage, l'appel aux chefs («*une main de fer et un bon balai. Hitler est l'homme qu'il faut. Avec lui tout rentrera dans l'ordre...*» dit l'un des personnages), les bagarres, le déferlement de l'antisémitisme et aussi les velléités de résistance (le père, après avoir hésité, s'y rallie), le conditionnement des corps et des esprits (sensible au travers de l'itinéraire d'un des garçons), la montée du racisme, la guerre et ses horreurs, la haine qui s'installe dans les familles entre pro-hitlériens et anti-nazis... C'est une évocation souvent juste de cette période.

En introduction à chaque chapitre, le rappel de quelques faits historiques, économiques ou sociaux servent de points de repère. Au travers de l'itinéraire des Weber, c'est l'histoire de l'Allemagne nazie qu'évoque l'auteur et le formidable conditionnement d'un peuple. Livre utile, porteur de questions, écrit pour donner matière à réflexion car «*l'histoire doit nous amener à réfléchir, non à blâmer. Nous reprochons trop souvent aux autres des fautes que nous n'avons pas été en situation de commettre. L'histoire est là pour nous éclairer. Pour nous apprendre aussi à rester vigilants*» (H.-G. Noack).

Parce que je partage cette préoccupation de l'auteur, je n'en suis que plus à l'aise pour regretter l'indigence des documents qui devraient aider le lecteur à «*en savoir plus*» : textes sommaires, bibliographie réduite et souvent trop difficile (ni *Le journal d'Anne Franck*, ni les livres de C. Bernadac ne sont cités), filmographie curieuse (*Lacombe Lucien, Les guichets du Louvre* peuvent-ils vraiment aider à comprendre le phénomène nazi, son avènement ?)... Faut-il penser que peu à peu la collection s'achemine vers la disparition de ces pages qui constituaient pourtant une initiative intéressante ? Ce serait regrettable.

En résumé un bon ouvrage qui associé au film de R. Lester (*Mein Kampf*) peut permettre de mieux appréhender ce que fut le nazisme, et surtout comment il a pu s'établir... car si l'on parvient beaucoup des conséquences de l'hitlérisme, on oublie parfois de s'interroger sur les causes qui ont permis à un peintre en bâtiment de devenir le führer que l'on sait.

DECLOISONNEMENT DANS UNE MATERNELLE DE Z.U.P.

Claudine CAPOUL, Monique MEYNIIEU
école maternelle P. et M. Curie, 33270 Floirac

Décloisonner, est-ce...

— Supprimer les cloisons entre deux, trois ou X classes-cloisons, dans le sens de murs ? Dans ce cas, les différents ateliers sont installés une seule fois chacun dans deux, trois ou X pièces.

— Supprimer les «cloisons» que constituent un seul maître, un seul et même groupe de copains ? Dans ce cas, l'ouverture au niveau de certains ateliers à certains moments de la journée, cela aussi paraît être du décloisonnement.

Bien sûr, ce deuxième décloisonnement n'est qu'une étape avant le décloisonnement total du premier cas, mais une étape qu'il n'est pas forcément meilleur de dépasser.

Il semble cependant vain d'opposer décloisonnement et ouverture quand l'ouverture permet à un enfant de choisir l'atelier auquel il travaille, le local où il travaille, le maître et les copains avec qui il travaille.

Pourquoi décloisonner ?

La définition ci-dessus me paraît déjà une réponse : donner à l'enfant la possibilité de choisir activité, local, maître et copains semble une raison suffisante pour tenter un décloisonnement, même partiel.

Il est frappant combien certains enfants ont besoin du contact avec un adulte particulier : telle Sylvie qui est venue en bricolage les deux fois où j'en étais responsable et en expression corporelle quand je m'y trouvais, telle Caro — élève d'une autre grande section — qui, avec Monique, a fréquenté les mêmes ateliers depuis le mardi où nous travaillons au niveau de l'école.

Au niveau adulte, le dialogue devient possible à partir d'un même vécu, un approfondissement sur sa propre pédagogie peut s'amorcer, la connaissance d'un même enfant se diversifie.

Il semble difficile de parler d'équipe pédagogique sans décloisonnement total ou partiel. Nous préférons, bien sûr, total à partiel, mais croyez-vous possible d'ouvrir totalement une école maternelle avec 200 enfants de 2 à 6 ans sur une longueur de couloirs atteignant 70 mètres ? Croyez-vous possible de bien connaître 200 enfants, de savoir ce que chacun fait et comme il a vécu ? Croyez-vous bénéfique pour un jeune enfant d'avoir toujours 199 copains ?

C'est parce que nous répondons «non» à tout ceci que nous tentons parallèlement deux formes de décloisonnement :

— Un décloisonnement total au niveau de nos deux classes — à Monique et à moi — avec des enfants des trois sections maternelles, donc de 2 à 6 ans (69 cette année, ainsi répartis : 20 enfants de grande section ; 23 enfants de moyenne section ; 26 enfants de petite section, dont 9 nés en 1974).

— Un décloisonnement partiel au niveau de l'école (6 classes) le mardi après-midi et un samedi matin sur deux.

Présentation de l'école

En juin 73, nous sommes nommées en équipe (après accord datant du mouvement de l'année précédente, entre le S.N.I. et l'administration, mais au barème) Monique Meynieu et moi, à l'école maternelle P. et M. Curie à Floirac, banlieue ouvrière de Bordeaux. Pour nous, il s'agissait de poursuivre, sans les tracasseries d'une directrice, l'expérience de classes décloisonnées ; mais pour l'administration, il nous apparut, plus tard, qu'il nous incombait de tenter une vie d'équipe au niveau de l'école.

L'école ouvre donc en septembre 1973 avec 6 classes et 6 titulaires ; j'en suis la directrice.

La cité Chalandon, dont sont issus les enfants, est faite de blocs de 4 ou 10 étages, habités par une majorité de manœuvres et ouvriers non spécialisés dont de très nombreux étrangers : portugais et espagnols, marocains, algériens et tunisiens, quelques vietnamiens et noirs.

Notre classe décloisonnée

— En 73-74, enfants de 2 à 5 ans, c'est-à-dire les habituelles petites et moyennes sections de l'école maternelle.

— En 74-75, même âge : nous gardons les petits qui deviennent nos moyens et prenons une moitié de classe d'enfants nouveaux.

— En 75-76, enfants de 2 à 6 ans, soit toutes les sections maternelles.

En faisant un très bref bilan, nous pouvons trouver des éléments :

• Négatifs :

— Beaucoup trop grand nombre d'enfants : (70 la première année, un peu plus de 80 la deuxième, 78 cette année jusqu'en avril, et ce dans un quartier où les enfants fréquentent très régulièrement (la preuve en est la création de la sixième classe ce dernier mois d'avril grâce (!) aux plus de 35 présents.

— Très grande fatigabilité de nous deux, d'où non-réflexion sur notre travail et non-intervention immédiate.

— Difficulté due à ce qu'on avait à la fois changé de milieu et d'âge (les deux années à la Bastide, nous avions des 4 à 6 ans) ; il est indéniable que l'on ne peut attendre la même chose de ces enfants et de ceux que nous avions (beaucoup plus d'instabilité, moins d'imagination, moins de curiosité verbale, moins de continuité dans le travail et dans les souvenirs).

— La première année, les moyens étaient déjà très marqués par l'année précédente passée dans une école particulièrement traditionnelle et vivant en «usine» ; il a fallu toute l'année pour les déconditionner.

— En 75-76, certains manques de ces enfants nous sont apparus en grande section (alors que nous les avions depuis trois ans ; mauvaise orientation dans l'espace, mauvaise représentation du schéma corporel, et, ce que nous avions vu et pour quoi nous avions cherché des aides extérieures, grosses difficultés de langage).

• Positifs : Il y en a, heureusement. Le mélange des âges nous paraît le principal. Il a permis une aide des grands et une réelle prise en charge des plus jeunes, des progrès plus rapides de ces plus jeunes et, malgré tout (les différences d'âge et le grand nombre), la constitution d'un groupe-classe ayant une vie propre et un certain état d'esprit.

En positif, bien sûr, le travail à deux au niveau des adultes. Pour certains enfants aussi, d'ailleurs, les deux adultes ont été une aide.

En 76-77, nous gardons des enfants de 2 à 6 ans : un tiers de chaque section.

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour :

COMITÉS DE PARENTS ET OUVERTURE DE L'ÉCOLE: NE PAS CONFONDRE

M. Haby vient de faire publier dans les pages du Courrier de l'Éducation (n° 42) un décret relatif à l'organisation et au fonctionnement du Comité des parents dans les écoles.

Qui ne suit pas de près la réalité quotidienne de la vie scolaire pourrait croire qu'il s'agit là de l'officialisation de l'ouverture de l'école aux non-enseignants. En y regardant de plus près, chacun constatera cependant qu'il ne s'agit que d'une initiative qui vise à mettre en place un semblant de concertation comparé à l'urgence qu'il y a à introduire les parents à l'école pour y être confrontés à l'essentiel : l'action éducative avec quels moyens et pour quoi faire ?

Mais il n'est nullement besoin d'étudier les textes pour se convaincre de la mystification. Chaque jour nous apporte des informations édifiantes, en particulier sous la forme de l'interdiction des classes ouvertes jusqu'alors pratiquées par un certain nombre de nos camarades, alors que le ministre s'emploie par ailleurs à vanter le dialogue entre les familles et l'école...

Voici le témoignage d'une camarade directrice d'école maternelle récemment confrontée à la contradiction des écrits et des faits :

*« Les belles affirmations écrites du ministre (en particulier le dépliant *La famille et l'école maternelle* distribué à chaque famille à la rentrée) conseillant l'ouverture, le dialogue entre parents et enseignants sont contredites dans les faits notamment par le refus d'autoriser les classes ouvertes cette année, alors qu'elles fonctionnaient les années précédentes.*

Si les parents ne peuvent connaître l'univers-école de leur enfant, s'ils ne peuvent voir quelles activités sont proposées aux enfants à l'école, quelles sont les possibilités de choix, d'expression des enfants, comment leur enfant se situe, évolue dans son groupe-classe, etc., quel « dialogue » existera-t-il entre les parents et l'instituteur ? Si ce n'est un dialogue de sourds... mais n'est-ce pas justement ce seul dialogue qui est recherché par R. Haby lorsqu'il parle d'une « coopération pour le plus grand bien de l'enfant » ?

D'autre part, si les parents ne peuvent plus venir à l'école, c'est d'autant plus regrettable que les jeunes parents ne savent pas ce qu'est un enfant, quels sont ses besoins, ses possibilités, comment l'éduquer, ils sont très désarmés ! Or ils découvriront beaucoup de choses en venant voir vivre les enfants à l'école maternelle. Et lorsqu'on discute ensuite, on sait de quoi on parle et ce que les mots recouvrent.

Mais peut-être les parents, ici, viendront-ils en classes ouvertes sauvages. Une action est engagée... »

Nous savons que de telles interdictions se multiplient, à l'initiative du ministère. Les tours de vis sont à la mode ces temps-ci.

Aussi, tranquillement, nous disons au ministre : ne comptez pas sur nous pour entretenir l'illusion de l'ouverture de l'école par l'institution de comité de parents aux prérogatives savamment dosées. Mais sachez que nous nous efforcerons d'utiliser cette structure de dupes pour favoriser plus que jamais la mise en place d'un dialogue véritable sur la vie quotidienne des enfants dans l'école et hors de l'école.

LA COMMISSION « POLITIQUE ET RELATIONS EXTERIEURES »
DU C.A. DE L'I.C.E.M.

Le coin du C.R.E.U.

L'EDUCATEUR N° 11 du 30 mars 1977

Toujours du côté de Lyon

Le rôle du Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires (techniques Freinet) est à la fois de creuser dans certaines directions scientifiques, théoriques, pédagogiques et politiques qui nous rapprochent d'une école et d'une Université au service du peuple, et de favoriser des échanges accélérant cette approche. On ne s'étonnera donc pas que nous creusions un peu plus dans la direction de ce qui se passe à Lyon. Le travail de Guy Avanzini et de son équipe (au moins 12 chercheurs, dont 10 des Universités de Lyon I, de Lyon II et de Grenoble III, et 2 de l'enseignement privé) représente plusieurs années d'efforts, et ce n'est pas en un jour que nous pouvons en rendre compte pour en faire notre profit, et pour formuler éventuellement quelques critiques utiles à tous. Ce n'est pas non plus en un jour que se noueront les contacts nécessaires pour que des enseignants et chercheurs œuvrant dans la même direction se mettent à travailler et à lutter ensemble, malgré les différences de leurs formations respectives et des idéologies qui en découlent. Rappelons donc que nous souhaitons une collaboration du C.R.E.U. avec l'équipe d'Avanzini, et qu'il existe dans la région lyonnaise divers groupes ou correspondants ou abonnés du C.R.E.U. qui auraient sans doute intérêt à travailler ensemble : les enseignants d'expression de l'Université de Lyon II (notamment l'équipe animée par Claude Burgelin et Jean-François Tetu), les enseignants du Collège Coopératif de la région Rhône-Alpes, à l'I.S.A.R.A. (notamment Maurice Manificat et Pierre Picut), et les militants du groupe lyonnais de l'Ecole Moderne, avec lesquels nous souhaitons aussi prendre contact.

L'ouvrage de l'équipe lyonnaise, intitulé *La pédagogie au XXe siècle* (voir dans la rubrique «Livres et revues» de *L'Educateur*, en guise d'introduction, trois petits comptes rendus de ce livre), a d'abord le mérite d'être réellement collectif : les quatorze co-auteurs du livre, même s'ils ont travaillé «sous la direction de Guy Avanzini», qui signe seul l'avant-propos, trois chapitres, et la conclusion semblent avoir pratiqué à leur manière la technique du «complexe d'intérêts» chère à Freinet : «*Si on a eu le souci de coordonner leurs analyses de façon logique et progressive, on n'a, toutefois, nullement cherché à introduire des harmonisations forcées ou des convergences artificielles. Chacun s'est exprimé librement sur les questions dont il avait la charge*» (p. 8). Il serait sans doute souhaitable que, dans un autre texte, les quatorze participants de ce travail décrivent avec précision la manière dont ils ont travaillé : dans ce type de travaux collectifs universitaires, il n'est pas toujours facile de distinguer le faux travail collectif, c'est-à-dire le travail dirigé par un seul, ou dont la commande n'émane que d'un seul, et le vrai travail collectif, dont l'objet, le plan et l'exécution du plan sont produits par une équipe tendant vers un seul objectif ou vers un ensemble cohérent d'objectifs. Les éditeurs, qui souhaitent n'avoir affaire qu'à un seul auteur ou un seul directeur de recherches, ne serait-ce que pour les commodités du catalogue et de la publicité, ne facilitent pas, en général, l'expression collective. Raison de plus pour demander à Guy Avanzini et à son équipe de donner au n° 4 de la *Revue du C.R.E.U.* un article décrivant et analysant le travail de leur séminaire ou de leur centre de recherches, et leur point de vue actuel sur le mouvement Freinet.

Pour aborder le contenu même du livre, on peut suivre l'ordre de la table des matières, qui suit une réelle progression. Dans les deux premiers chapitres, Pierre Zind esquisse une histoire de l'enseignement en France, «de l'enseignement de classe à l'enseignement de degré» et à «une certaine école unique» (1918-1973). Ces deux titres suggèrent qu'aujourd'hui nous n'en sommes plus à un «enseignement de classe». Il faudrait cependant expliciter l'interrogation qui se cache sous l'expression «une certaine école unique». L'examen des thèses de Bourdieu et Passeron, dans un chapitre de la deuxième partie, rédigé par Serge Honoré, sera peut-être l'occasion d'élucider ce point. En attendant, indiquons l'utilité des deux chapitres historiques de Pierre Zind : ils nous permettent de situer les initiatives de Freinet, en 1923, dans un contexte où le bourgeois lyonnais Charles Lambert demandait à la bourgeoisie, dans son propre intérêt, de créer une véritable «école unique» (p. 14). Et qui disait, le 20 mars 1923 : «*Notre enseignement n'est pas en effet un enseignement démocratique, mais un enseignement de classe*» (p. 15) ? C'était Edouard Herriot, autre bourgeois lyonnais, apôtre du «solidarisme» et du radical-socialisme. En revanche, Pierre Zind ne nous indique pas la date de l'ouvrage de L. Zoretti, *L'éducation nationale et le mouvement ouvrier* ; la bibliographie de l'ouvrage collective est également fautive sur ce point. C'est mal, dira le mandarin et l'historien qui sommeille en chacun d'entre nous, même s'il ne s'agit que d'un détail. Mais le vrai problème posé par l'histoire telle que l'écrivent Pierre Zind et l'équipe de Guy Avanzini, se trouve dans la manière dont est évoquée l'évolution des rapports entre l'enseignement public et l'enseignement libre : «*Un des événements les plus significatifs de cette période 1936-1958 est d'une part l'affaiblissement de l'idéologie laïque sectaire et d'autre part un rapprochement sensible entre l'enseignement public et l'enseignement privé, naguère rivaux*» (p. 34). «*Les choses en étaient là, lorsque les événements de mai 1968 bouleversèrent la conjoncture politique et hâtèrent la solution légale des rapports entre les enseignements public et privé*» (p. 35). Le résumé de la période 1958-1973, sur le même problème, est sèchement et prudemment administratif. C'est donc à l'avant-propos de Guy Avanzini qu'il faut demander une prise de position : «*Au niveau confessionnel, le dépérissement de la mentalité positive et l'ouverture de l'Eglise catholique ont rapproché l'enseignement privé de l'enseignement public dans le respect de leurs options*» (p. 12). On attendait mieux, du point de vue historique comme du point de vue théorique, d'un travail universitaire : ce n'est pas du «sectarisme», mais au contraire le besoin de voir clair dans le dialogue, que de demander une définition précise des forces sociales et politiques qui, aujourd'hui encore, au nom de la «liberté» maintiennent des appareils de formation privés avec l'aide des subventions de l'Etat. Il semble que pour Guy Avanzini et son équipe «l'enseignement privé» et «l'enseignement public» sont deux institutions d'égale importance en fait comme en droit, et que leurs rapports doivent être régis «dans le respect de leurs options». Georges Piaton parlait, dans sa thèse sur *La pensée pédagogique de Célestin Freinet, des «ambiguïtés»* de cette pensée, dans la dialectique qu'elle instaurait entre le pédagogique et le politico-social. Du moins Freinet avait-il nettement précisé son choix, pour une école du peuple, c'est-à-dire une école publique, et contre toute renaissance des privilèges de l'éducation et de l'argent, privilèges qui se couvrent du mot de «liberté». Tant qu'une analyse précise des forces sociales qui s'opposent, par exemple dans la région lyonnaise, à la nationalisation de tous les degrés d'enseignement, n'a pas été faite, les textes de Guy Avanzini et de son équipe resteront, sur ce problème, très ambigus. Qui détient réellement le pouvoir dans

les appareils de formation privés, et quel usage est-il fait de ce pouvoir ? Les mêmes questions sont à poser pour l'Education Nationale, même si le ministère qui portait ce nom a cru bon d'abandonner son épithète «nationale». Mais les réponses sont plus clairement politiques, dans l'Education Nationale. Dans les appareils d'éducation privés, il y a toujours, pour utiliser le titre d'un article du *Monde* qui fit du bruit, en son temps, à propos de l'Eglise, «une politique qui ne dit pas son nom». La fonction des universitaires est de nommer les choses, après les avoir analysées. Le respect mutuel des options passe par cette analyse. Il est urgent d'y voir clair.

Après ces deux chapitres historiques est posé le problème de la «déscolarisation», c'est-à-dire des rapports de l'école et des autres appareils culturels non scolaires. Là aussi, il y a manque de précision dans la position des problèmes dans la mesure où Guy Avanzini, auteur du chapitre III («De la scolarisation à la déscolarisation») n'indique pas nettement sa position : il évoque une «complexité» qui «interdit toute appréciation sommaire ou l'imputation des positions à des causes simplistes et trahit la diversité des variables», et qui «invalide les positions d'organismes qui cèdent à la passion ou aux préjugés, sans consulter les situations». Mais comment les citoyens, qui auront à se prononcer en 1977 et 1978 pour ou contre le renforcement de l'école publique, ou pour ou contre son délabrement, pourront-ils voir clair, si les spécialistes eux-mêmes, comme Guy Avanzini, ne disent pas clairement si, tous comptes faits, ils sont pour l'accélération de la «déscolarisation», ou pour l'amélioration de la scolarisation ? Sur ce point, il semblait qu'un accord de gens comme Piaget, Antoine Prost, Bertrand Schwarz, Bourdieu et Passeron, G. Snyders, permette au moins une action commune pour «délibérément s'assigner comme fonction de compenser les inégalités culturelles héritées de la famille» et définir une «pédagogie de compensation», c'est-à-dire une amélioration du service du peuple par l'école, et non une déscolarisation, qui irait de pair avec le renforcement des appareils privés de formation et d'enseignement, et avec un pouvoir accru des privilèges de l'argent.

Nous reviendrons plus tard, dans le cadre du «Corps-Texte», sur le chapitre suivant, de Gérard Broyer, consacré à l'essor de la «bio-pédagogie» et aux problèmes de l'éducation physique contemporaine (pp. 79-99). De même, nous reviendrons, dans la *Revue du C.R.E.U.*, et dans la revue *Psychanalyse à l'Université*, sur le chapitre de Georges Piaton, «L'apport de la psychologie et de la psychanalyse aux conceptions de l'éducation scolaire» : les références classées sous les rubriques «De Freud... à Wallon et Piaget» (p. 106-112) sont extrêmement utiles et méritent qu'on passe beaucoup de temps à les approfondir. Dans cette deuxième partie de *La pédagogie au XXe siècle*, il me paraît plus urgent de s'arrêter au chapitre III, de Serge Honoré, intitulé «De la psychologie à la sociologie de l'éducation». C'est ce chapitre qui a déclenché la colère de Michel-Edouard Bertrand (voir plus loin son compte rendu dans la rubrique «Livres et revues»). Mais pourquoi se fâcher, lorsqu'on nous traite de «petits-bourgeois», et lorsqu'on cite Barthes pour traiter Freinet de «petit-bourgeois» (p. 123). Tout enseignant, instituteur ou professeur, n'est-il pas, par définition, un petit bourgeois, même s'il s'appelle Freinet, Barthes, Michel-Edouard Bertrand, Serge Honoré ou Michel Launay ? La situation dans l'échelle indiciaire de l'Education Nationale, ou les équivalents que le mouvement Freinet a élaboré pour ses permanents, nous classent tous, objectivement, comme petits-bourgeois. La vraie question est de savoir ce que nous faisons de notre petite-bourgeoisie. La mettons-nous au service du peuple, ou au service de nous-mêmes, c'est-à-dire de la petite, moyenne ou grande bourgeoisie ? C'est pourquoi, en l'occurrence, l'attitude de Serge Honoré à l'égard des thèses de Bourdieu et Passeron et de celles de Baudelot et Establet, me paraît plus importante que les choses, fort superficielles, qu'il écrit sur Freinet, sur la pédagogie institutionnelle, et sur leur «échec». Or, là encore, aucune prise de position claire n'apparaît. La «conclusion provisoire» (p. 144) est qu'il faut continuer à travailler, et appelle «à des évaluations rigoureuses et constamment renouvelées des actions pédagogiques». Nous sommes trop conscients de la difficulté de la tâche, pour adopter une attitude terroriste qui consisterait à sommer des chercheurs comme Serge Honoré d'élucider les présupposés de sa recherche : aucun principe théorique ne peut fixer le moment où un chercheur éprouve la nécessité de formuler clairement la question qu'il se pose. Du moins puis-je demander à Serge Honoré d'être moins pressé de parler d'échec, à propos de Freinet ou de la pédagogie institutionnelle : dans cette longue marche pour plus de justice sociale dans l'éducation, on peut choisir son camp, en sachant que la victoire n'est pas pour demain.

La troisième partie du livre, «Education et didactique», passe en revue les divers courants idéologiques qui traversent le champ pédagogique : les courants libertaires (deux chapitres de Jean-Marie Besse), et la pédagogie de groupe, dans laquelle Freinet est de nouveau situé, entre Cousinet et la «dynamique de groupe» (chapitre rédigé par Dominique Ginet). Freinet réapparaît encore dans le chapitre IV de cette partie, à propos de «travail individualisé» et de la «néo-directivité» (chapitre de Roger Gilbert). Enfin un chapitre V, de Marie de Maistre, traite de la pédagogie des «inadaptés». Cette partie apporte un ensemble d'informations utiles, bien classées et donc facilement repérables, mais manque d'un point de vue, d'une problématique réellement commune et originale : c'est la rançon d'un travail collectif qui en reste au «complexe d'intérêts». J'en tire la conclusion que le «complexe d'intérêts» cher à Freinet est utile comme approche pédagogique, mais doit être dépassé, dès lors qu'on se mêle d'un travail historique ou théorique, par la définition d'une problématique commune, qui suppose des discussions serrées entre les participants du groupe.

J'arrêterai là mon compte rendu, en espérant qu'il sera complété par des réactions de lecteurs de *L'Éducateur*, et notamment des Lyonnais. Dans le «Coin du C.R.E.U.», et surtout dans la *Revue du C.R.E.U.*, notamment dans son n° 3, en mars-avril 1977 (sur l'éducation des adultes, l'éducation permanente et la formation continue) et dans son n° 4, en mai-juin 1977 (sur les Universités françaises où il se passe des choses qui intéressent la modernisation ou l'innovation pédagogique au service du peuple), ils pourront publier leurs réactions, leurs propositions, leurs expériences, leurs théories et leur pratique.

Michel LAUNAY
C.R.E.U., I.C.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes Cedex

Le C.R.E.U., ou Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires (techniques Freinet) est pour le moment animé par une quinzaine de personnes : universitaires acceptant de collaborer avec le mouvement Freinet, ou militants de ce mouvement, sans que se pose réellement le problème d'un engagement autre que celui de publier des textes imprimés par l'I.C.E.M.-C.E.L. A Paris, Henri Desroche (collège coopératif) et Roger Ueberschlag (F.I.M.E.M.) ; à Aix, Geneviève Mouillaux (Université de Provence) et Xavier Nicquevert (chantier «Formation des adultes» de l'I.C.E.M.) ; à Grenoble, Jean Roucaute ; à Caen, Jean Vial et Jean Le Gal ; à Rennes, Paul Le Bohec ; à Nice, Michel Launay et Robert Crang, sont les premiers membres d'un «Comité de rédaction» auquel collaborent aussi Michel Barré, Michel-Edouard Bertrand, René Laffitte. Nous cherchons des correspondants dans toutes les villes universitaires, ou dans tous les endroits intéressés par la liaison des Universités et d'une école au service du peuple. On peut s'abonner au C.R.E.U. pour 30 F par an, à adresser à : C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes Cedex. C.C.P. Marseille 115-03.

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

CHANTIER B.T.

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

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

Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : UN OPPIDUM GAULOIS : SAINT-JEAN-DE-CASTEX.

● **Nom et adresse du responsable** : P. DUPOUY, instituteur, 20, avenue des Pyrénées 32190 Vic-Fezensac.

● **Plan de la brochure** :

- La fouille du puits funéraire.
- L'oppidum et ses fortifications.
- La vie des Gaulois sur l'oppidum.
- En partant des objets trouvés lors des fouilles : les Gaulois de Saint-Jean-de-Castex étaient des agriculteurs et des éleveurs, des potiers, travaillaient le bois, faisaient du commerce, étaient des guerriers. Les femmes de l'oppidum portaient des bijoux.

● **Niveau visé** : C.E.2 - C.M.1 - C.M.2.

Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : LES INSECTES ET LA LUTTE BIOLOGIQUE.

● **Mon nom et mon adresse** : Jean MELOCHE, Malatrait, 17470 Aulnay.

● **L'idée de la réalisation vient de** : Observations personnelles étalées sur trois années successives et portant sur la prolifération d'un papillon très dévastateur, puis sa disparition par le seul fait de facteurs naturels.

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

1. Un exemple d'«équilibre» naturel : reportage photographique sur une population de chenilles, pullulation, dégâts, interventions des parasites et des prédateurs, régressions.
2. Deux observations faciles à faire en classe :
 - La coccinelle et les pucerons.
 - Les parasites des chenilles.
3. Utilisation des insectes dans la «lutte biologique», avantages, difficultés, réalisations actuelles.

● **Le sujet est limité à** : l'observation de quelques exemples précis et l'exposé des principes de l'utilisation des insectes dans la lutte «biologique».

● **Avec ce sujet, je me propose** : de faire une approche des mécanismes qui, dans la nature, réalisent, sans intervention humaine, un certain équilibre des populations d'insectes et à partir de là de montrer comment l'homme cherche à utiliser certains insectes à son profit.

● **Niveau** : A partir du C.M.1.

● **Les problèmes auxquels je me heurte** : Il me manque une bibliographie précise sur ce sujet.

● **L'aide que je sollicite** : J'aimerais que les camarades qui ont pu faire des observations précises me les fassent connaître.

Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé** :

- CHEZ NOUS, LES HOMMES PRÉHISTORIQUES.
- LES PREMIERS HABITANTS DU VAL DE METZ.

● **Mon nom et mon adresse** : Bernard STEILER, 2, rue de Plantes, Corny-sur-Moselle, 57680 Noveant.

● **L'idée de la réalisation vient de** : Des enfants de Corny ont visité des fouilles préhistoriques et ont interrogé des préhistoriens et des spéléologues dans le village.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci** : Difficile à donner dès le départ. Nous nous proposons d'amener les enfants à redécouvrir un «milieu préhistorique» et une vie préhistorique en les amenant dans la nature.

1. Recherche de sites favorables et privilégiés dans le Val de Metz.
2. La recherche de vestiges.
3. L'habitat : visite de grottes en liaison avec le groupe spéléologie.

Le tout bien sûr devant ensuite s'appuyer sur une documentation scientifique ou y aboutissant.

● **Responsable du chantier** :

- B. STEILER et la classe du C.M.2 de Corny.
- D. MORIN, groupe spéléo préhistorique de Val de Metz.
- Mme GUILLAUME, assistante à la huitième circonscription des Antiquités Préhistoriques de Lorraine.
- Mme BLOVET, parente d'élève et passionnée d'archéologie.

● **Le sujet est limité à** : La vie des hommes préhistoriques à partir de fouilles faites dans la région et de documents d'enfants.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de** : Faire revivre à des enfants du XXe siècle une période sur le «terrain» afin de leur donner la possibilité de jugement «historique».

● **Niveau de la brochure** : C.M. à 6e.

● **Age des lecteurs** : 8 à 12 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite** : Nous avons demandé à Mme GUILLAUME (Art Préhistorique de Lorraine) de bien vouloir lire notre projet et de nous aider pour tout ce qui concerne la documentation scientifique du travail.

Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : LE BASSIN D'ARCACHON.

● **Mon nom et mon adresse** : Léo SAGNE, école annexe Bourran, rue Léo-Lagrange, 33700 Mérignac.

● **L'idée de la réalisation vient de** : Enquêtes réalisées pendant une classe de mer, à Andernos.

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

- Présentation générale (géographie).
- L'importance des marées.
- Navigation sur le «Bassin».
- Chez un constructeur de bateaux.
- L'ostréiculture : évolution, techniques nouvelles.
- Le port ostréicole.
- Le phare du Cap-Ferret.
- La dune du Pyla.
- Arcachon : le port, la ville.
- Environnement ; la forêt.
- Le tourisme.
- Un peu d'histoire.
- Projets d'avenir.

● **Le sujet est limité à** : «Bassin d'Arcachon».

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de** présenter une vue générale du Bassin d'Arcachon et de l'activité humaine qui s'y rattache.

● **Niveau de la brochure** : cours moyens.

● **Age des lecteurs** : 10-13 ans.

Je me propose de réaliser un projet

● **Titre** : LA SOUCHE, MILIEU DE VIE.

● **Mon nom et mon adresse** : Jean MELOCHE, Malatrait, 17470 Aulnay-de-Saintonge.

● **L'idée de la réalisation vient de** : d'un intérêt personnel pour l'entomologie et d'observations faites sur le terrain avec une classe.

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

1. Observation d'une souche : Où ? Quand ? Comment ?
2. Pourquoi y a-t-il tant d'animaux dans les souches ?
3. Comment les élever ?
4. Reconnaissance des animaux les plus caractéristiques.
5. Evolution d'une souche dans le temps ; transformation du bois en humus, rôle des insectes et des champignons.

● **Le sujet est limité** aux observations, élevages et expériences réalisables dans une classe.

● **Avec ce sujet je me propose principalement de** : faire l'étude d'un milieu restreint et bien caractérisé du point de vue écologique.

● **Niveau** : A partir du C.M.1.

Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé** : VIE DU BOCAGE, CHAINES ALIMENTAIRES ET ACTIVITES HUMAINES.

● **L'idée de la réalisation vient de** la dégradation du bocage percheron.

● **Auteur** : Mlle Odile VALLEE, 28400 Coudreceau.

● **En voici le plan** :

1. Exemples éparpillés de groupes divers d'animaux évoluant dans des milieux différents au cours de circonstances multiples

(carnivores, herbivores).

2. Exemple de chaîne linéaire et des facteurs rendant en réalité la chaîne non linéaire.

3. Causes des raisons de l'existence des chaînes alimentaires : circulation de l'énergie à travers la chaîne des êtres vivants.

4. Le milieu bocager en tant qu'exemple type d'équilibre écologique.

5. Les facteurs de déséquilibre (pollutions diverses, etc., qui créent la disparition du bocage).

● **Je me propose**, par la présentation de certains exemples, de susciter la recherche

par l'enfant d'autres phénomènes du même ordre et, ainsi, de donner les bases d'une perception de l'équilibre écologique associé aux modes d'aménagement du milieu rural. Je sollicite toutes les photos illustrant les chaînes alimentaires (photos d'animaux qui attrapent ou qui consomment leur proie).

DE NOS CORRESPONDANTS

Assises départementales de l'enfance

Les secondes Assises Départementales de l'Enfance ont eu lieu du 22 au 27 novembre 1976 à Elancourt dans la ville nouvelle de Saint-Quentin-en-Yvelines, à l'initiative des F.F.C. 78. Le groupe Ecole Moderne des Yvelines y a participé à l'invitation des F.F.C. Voici la résolution finale.

RESOLUTION

En 1970 se tenaient, à l'initiative des F.F.C. des Yvelines, les «Premières Assises Départementales de l'Enfance», précédées d'Assises Locales.

Les organisations participantes représentatives des parents, enseignants, animateurs, locataires, élus locaux, etc., adoptaient alors à l'unanimité une résolution. Celle-ci :

1. Rappelait la déclaration des droits de l'enfant adoptée par l'O.N.U. le 20-12-1959 ;
2. Déclarait que l'ensemble de la Nation était concernée par l'éducation de l'enfant ;
3. Constatait que, dans les Yvelines comme dans l'ensemble du pays, le statut de l'enfant n'était pas prévu et que celui-ci ne pouvait satisfaire ses besoins fondamentaux ;

4. Demandait aux pouvoirs publics de mettre en œuvre à tous les niveaux, les moyens d'une véritable politique démocratique de l'enfance et de la jeunesse, et proposait, pour ce faire, un certain nombre de mesures immédiates.

Six ans après, plus nombreuses encore qu'en 1970, les organisations participantes tiennent les «secondes assises départementales de l'ENFANCE».

Elles constatent une dégradation générale des conditions de vie et d'éducation de l'enfant, dans ce département, malgré les efforts et les réalisations dues, pour l'essentiel, aux collectivités locales, aux associations, aux mouvements pédagogiques et sociaux, aux luttes menées par les organisations démocratiques.

1. **Dégradation des conditions de vie des familles** et particulièrement des familles défavorisées : chômage, expulsions, saisies, salaires, déséquilibre emploi-logement (33 % des salariés des Yvelines travaillent hors du département !). L'enfant est, de plein fouet, touché par la crise économique qui sévit, et par les mesures d'austérité dont les travailleurs font seuls les frais.

2. **Dégradation du cadre de vie** de l'enfant et de sa famille (urbanisation galopante, quasi inexistence des espaces aménagés pour le jeu dans les cités, logement inadapté, vie familiale réduite, etc.).

3. **Dégradation des réponses minimales aux besoins vitaux de l'enfant** : nourriture (déséquilibre alimentaire, carences, réapparition de la sous-nutrition, etc.), repos

et calme (habitat bruyant, oppressif, etc.), jeu (qui constitue son activité essentielle et a pour lui valeur de «travail»), etc.

4. **Alors que l'enfant devient de plus en plus un enjeu, une source de profit**, que les media et particulièrement la télévision tendent à rendre passif, que les divers mercantilismes tendent à exploiter (comme consommateur et comme fils de consommateur) alors que le contrôle idéologique sur la vie culturelle s'accroît et que l'enfant se trouve dans l'impossibilité de se construire sa propre histoire.

5. **Dégradation des conditions de travail** des maîtres (effectifs, remplacement des maîtres malades, auxiliaire, etc.).

6. **Dégradation des conditions de la vie scolaire** pour les enfants (architecture scolaire, effectifs pléthoriques, problèmes de restauration scolaire, conditions de ramassage, temps et conditions de l'éducation physique et sportive, etc.).

7. **Manque d'équipements scolaires** (par exemple pour l'enseignement maternel), sportifs, socio-éducatifs (les rares centres de loisirs créés en ces six ans n'ayant pas bénéficié de subventions de la Jeunesse et des Sports).

8. **Dégradation de la formation** des maîtres et de celle des animateurs (qui doivent payer leur formation et alors que l'Etat ne tient même pas ses engagements financiers à cet égard).

9) **Dégradation des conditions d'accueil** dans les centres de loisirs et de vacances malgré le développement dans l'espace, et dans la durée, de ceux-ci ; 50 % des enfants ne partent pas du tout en vacances...

10. **Dégradation des conditions de vie des associations à but non lucratif** (pesanteur administrative, fiscalité injuste par laquelle l'Etat reçoit plus qu'il ne donne, quasi impossibilité pour les travailleurs de participer à la vie associative compte tenu de leurs horaires et de leurs conditions de travail, etc.), ce qui entraîne une dégradation de la vie démocratique en France.

Alors que, dans les secteurs culturel et socio-éducatif notamment, des organisations à but lucratif se développent...

A cet égard, le budget 1977 de l'Etat et particulièrement dans les départements «Education», «Affaires culturelles» et «Jeunesse et Sports» marque une amplification de cette dégradation des conditions de vie et d'éducation de l'enfant, alors que la demande sociale, éducative et culturelle des familles et des enfants s'est considérablement accrue.

Dans ces conditions, les organisations participantes :

1. **Rappellent les revendications** dont elles sont porteuses, et constatent qu'aucune de celles formulées en commun lors des premières assises n'a été, six ans après, satisfaite...

A cet égard elles rappellent une nouvelle fois la **déclaration des droits de l'enfant adoptée par l'O.N.U. le 20-12-1959.**

2. **Considèrent** que l'organisation de cette

société fondée sur le profit capitaliste — dans ses structures mêmes comme dans les rapports sociaux qu'elle engendre — constitue un obstacle à la mise en œuvre d'une politique de l'enfance et de la jeunesse capable de résoudre les problèmes qui se posent aujourd'hui, et de répondre aux aspirations et aux besoins des enfants des Yvelines, comme de tous les enfants de ce pays.

3. **Estiment** que seul un changement de politique profond, conduisant démocratiquement à un changement de société, est susceptible de permettre la mise en œuvre d'une telle politique.

4. **Elles appellent** tous ceux qui sont comptables du présent et de l'avenir de l'enfant à se mobiliser en ce sens, dans le respect du pluralisme de pensée, d'expression et d'action, et, dans l'immédiat à faire progresser les justes revendications dont elles sont, dans l'intérêt de l'enfant, porteuses, et notamment :

- doublement du budget de la Jeunesse et des Sports,
- budget des Affaires Culturelles porté à 1 %,
- création des postes d'enseignants nécessaires au fonctionnement de l'école publique, et abrogation de la «Grille Guichard»,
- accueil possible des enfants en maternelle dès deux ans,
- abaissement des effectifs dans les classes,
- suppression de la T.V.A. pour les associations à but non lucratif,
- remboursement de la T.V.A. aux communes.

Elancourt, le 27 novembre 1976.

Les signataires : C.E.M.E.A., F.O.L., F.C. P.E., F.E.N., F.S.G.T., I.C.E.M., S.N.I., S.N.I. D.E.N., S.N.I.D.J.S.L., S.N.E.P., S.N.E.S., S.N.A.J.S. avec le soutien des formations politiques : M.R.G., P.S., P.S.U., P.C.F., Fédération des Elus Socialistes et Républicains.

PROGRAMME DE LA SEMAINE

Des expositions : une sélection de livres et de jouets, des visites organisées avec les instituteurs pendant le temps scolaire, un accueil des enfants et des parents.

Des ateliers : fabrication de jouets, peinture, «l'heure du conte», avec des animateurs.

Une animation spectacle avec les enfants : construction de personnages, costumation-parade, avec les comédiens du Théâtre Martha (ayant touché 2 500 personnes).

Un débat (90 personnes) : autour du thème «l'enfant et le jouet», avec la participation de créateurs, fabricants, pédagogues, sociologues.

Des témoignages (350 personnes) : films, expositions, vidéogrammes, discussions, rencontres avec la participation de dix-sept organisations, d'élus, de responsables d'associations (débat avec les élus : 150 personnes).

Un spectacle tout public : Un Certain Chemin, création collective du Théâtre Martha.

I.C.E.M. 35

COMMISSION «CREATIONS GRAPHIQUES, PICTORIALES ET SPATIALES DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS»

Sur douze participants, sept personnes sont nouvelles au groupe. Cette situation a fait que la réunion a eu pour pivot : la pratique de la classe et le déblocage dans le domaine de l'expression libre graphique, picturale, spatiale des enfants.

1. Visite des classes : C.M.1-C.M.2, C.M.1-C.E.2, C.P.

2. Discussion :

— Informations sur les techniques en usage dans l'école.

— Discussion sur les pédagogies utilisées pour le déblocage et le démarrage d'une classe ; pour cela on évoque :

● **L'intérêt d'une diversité de techniques** qui, par leur nouveauté même, secoue l'imagination. Mais ne pas se disperser sur un trop grand nombre d'ateliers simultanés (place, temps, finances), les faire plutôt varier en cours d'année si un désintérêt se manifeste à l'égard de ceux en place. Ne pas rechercher la technique pour la technique, mais délier l'imagination créatrice si elle est bloquée chez les grands et la protéger chez les petits où elle existe naturellement.

● **La création en groupe** (genre cadavre exquis en peinture) peut faire une bonne séance de déblocage et constituer un départ.

● **La valorisation** de tout ce qui apparaît de nouveau dans les œuvres d'enfants. Fouiller au besoin dans les casiers et les cartables pour y trouver des gribouillages qui sont des expressions spontanées précieuses.

● **Surtout avoir le souci de donner à la classe les bonnes conditions d'expression** par une solide organisation matérielle, pour cela :

— Ménager du temps dans l'horaire, au moins deux grandes séances d'une heure ou trois-quarts d'heure par semaine. De plus donner aux enfants la possibilité de griffonner lorsqu'ils le souhaitent, dans les limites de l'organisation de l'ensemble du travail de la classe, avec papier et crayons-feutre à portée de main.

— Veiller au **bon état de fonctionnement du matériel** des ateliers : pots de peinture aux couleurs variées pures ou pastellisées, bons pinceaux, papiers de différents formats et nature, feutres en bon état, pâte souple, gouges affûtées, etc. Utiliser du papier affiche de couleur ou noir, si on cherche des résultats rapides et spectaculaires.

— Faire l'impossible pour que les enfants soient à l'aise pour travailler, protégés par des tabliers et disposant d'une surface de travail adéquate.

— Séparer les ateliers bruyants, des ateliers qui demandent concentration.

— Afficher les œuvres nouvelles et renouveler l'affichage.

● Ne jamais accueillir négativement une création enfantine.

● Ne pas attendre des œuvres «belles» du point de vue adulte. Pour l'enfant le moment de la création est souvent aussi important que la trace. Pour l'adulte, la trace compte beaucoup car il a souci de rendement, de plaisir personnel.

● Discussion sur la culture artistique du maître :

«Elle ne peut qu'aider» dit l'une.

«Elle ne peut pas nuire aux enfants» dit l'autre.

«Mais elle n'est pas indispensable pour lancer puis suivre une classe» dit une troisième.

Le maître doit croire au potentiel d'imagination créatrice de l'enfant et lui donner un champ pour l'exercer.

3. Vœux et projets pour la suite :

● Visite d'une classe au travail, par une institutrice en temps scolaire (demande d'autorisation à l'I.D.E.N.).

● Prêt de dessins aux maîtres qui le souhaitent pour tenter déblocage et démarrage.

● Prochaine rencontre de la commission à Mordelles, avec apports des œuvres récentes des classes des participants. Discussion sur ce travail.

Jeannette LE BOHEC
35 Montgermont

ART ENFANTIN 35 1er trimestre 1976-77

Deux réunions :

● Contact à Montgermont avec de nouveaux venus au groupe. Visite de l'école ; discussion sur techniques, part du maître, importance attachée ou non à la trace.

● Nous nous retrouvons à la maternelle de Mordelles chez Denise Camio. D'entrée, celle-ci nous dit l'impatience qu'elle a éprouvée au retour de la réunion précédente pour mettre en route ses ateliers : «J'avais hâte d'être au lundi pour commencer.»

Les résultats obtenus en si peu de temps sont spectaculaires et émouvants. Les productions des enfants décorent déjà toute la classe. L'enthousiasme de Denise s'est communiqué aux classes voisines qui se mettent en route. Ceci prouve que lorsque la maîtresse y croit vraiment, tout est possible à tous niveaux d'âges des enfants. On pourrait s'imaginer que le jeune âge des enfants non encore bloqués est une condition nécessaire mais le contraire nous sera prouvé.

Au deuxième trimestre : Par Claude COUPE et le C.E.2-C.M. de Gosne (près Liffre).

Claude accepte de nous montrer sa classe et de nous raconter ses expériences avec ses grands élèves et cela sur une trajectoire de deux années.

Perspectives pour le troisième trimestre : rencontre avec le 22 ?

Qui serait intéressé par un déplacement à Plérin (22), près de Saint-Brieuc pour visiter la classe de Renée Méheust (maternelle) ? Cette classe est très axée sur l'art enfantin, ainsi que l'école tout entière. Il y a des œuvres vraiment stupéfiantes, en particulier : des tableaux de graines qui sont de la dentelle (ce qui réconcilie avec cette technique si horriblement utilisée parfois), des tapisseries sur tissus, des modelages, des pastels à plat.

Jeannette LE BOHEC

GRUPE DES RENCONTRES BIOGRAPHIQUES 35 (P. LE BOHEC)

Ce groupe a démarré le 20 novembre à Vignoc, dans une ferme prêtée par Annick et Bernard. Une dizaine de participants avec une légère dominante second degré et une non-enseignante.

On a réussi à prendre le départ sur une biographie «continue» qui a permis de soulever des points intéressants qui seront à développer. A la fin de cette rencontre, une critique du déroulement de la séance a permis de mieux préciser les intentions de départ.

La prochaine fois, une nouvelle forme de travail est envisagée, du moins en ce qui

concerne le démarrage, car on ne sait jamais, par avance, comment ça peut évoluer. Plutôt que de continuer à travailler sur biographies «continues», le groupe semble préférer actuellement le travail sur les thèmes qui sont dégagés. Par exemple, celui de l'ainé a été nettement posé et concerne plusieurs participants, ainsi que le problème des noms et prénoms, des fugues du 4e, etc. Le départ est pris, c'est l'essentiel.

Prochaine réunion : chez M.-L. TREHOT, 6, boulevard du Château à Châteauvignon.

VIE COOPERATIVE

Les trois réunions de ce trimestre nous ont permis de définir les objectifs d'une classe coopérative, de faire part de nos recherches personnelles et de dire comment nous avons essayé d'atteindre ces objectifs dans nos groupes.

Les objectifs :

L'autogestion n'est pas quelque chose d'inné : c'est l'adulte qui est à l'origine du fonctionnement démocratique du groupe, il faut qu'il croie à certaines valeurs d'une vie démocratique, qu'il accepte de discuter avec ses élèves. Le but principal est de permettre à chacun de prendre sa part de responsabilité dans le groupe.

Nous avons relevé les difficultés dues :

— Aux limites personnelles de chacun ;
— A la société telle qu'elle est en contradiction avec cette recherche.

Comment démarrer la vie coopérative ?

Nous avons commencé à faire le point de la vie coopérative dans nos différentes classes.

On a dit qu'il faut d'abord être à l'écoute des autres. La vie coopérative peut par exemple s'organiser progressivement en discutant avec les enfants pour organiser les différents ateliers : peinture, travaux manuels, mathématiques, etc.

Le décloisonnement en ateliers permet aux enfants comme aux adultes de se sentir concernés par la vie de l'école, de prendre une part dans l'institution. Les enfants prennent conscience progressivement de la nécessité de l'organisation, qu'il faut terminer le travail. L'instituteur membre du groupe s'efface progressivement sans que pour autant il abdique sa responsabilité propre.

A partir des exemples de nos classes, nous avons dit que le démarrage de la vie coopérative est plus ou moins lent. Les enfants n'arrivent pas à organiser leur temps de travail dès le départ. Nous avons soulevé les difficultés d'organisation pour les enfants des petites sections : C.P.-C.E.

La liberté de décision qu'ils acquièrent plus ou moins rapidement donne un surcroît de travail parce qu'il faut répondre à la demande. Les enfants passent un contrat avec le groupe : terminer le travail qu'ils présentent à leurs camarades au moment du bilan de travail.

En effet la vie coopérative est fondée sur un certain nombre de techniques d'organisation :

— Plans de travail,
— conseils,
— outils de mémorisation des activités.

Les prochaines réunions doivent nous permettre de préciser ces techniques à partir d'exemples précis pris dans nos classes. D'autre part, il a été décidé d'organiser une **rencontre d'enfants** à Montgermont, avec organisation de différents ateliers : imprimerie, textes, poésies.

C. LERAY

Echos du Finistère

Pendant que se déroulaient diverses réunions de secteurs, le groupe I.C.E.M. 29 a mis l'accent, durant le second trimestre de l'année scolaire 1976-77 :

1. Sur le problème de l'inspection (avec l'élaboration d'un premier dossier).
2. Sur la campagne en faveur de la C.E.L. (qui s'est traduite, en particulier, par l'envoi du tract C.E.L. à toutes les écoles du Finistère).
3. Sur la préparation du congrès Freinet de Rouen.
4. Sur l'animation de journées I.C.E.M. dans le cadre de «la quinzaine d'information sur l'école» («Foire pédagogique») le samedi 29 janvier et soirée de débat du mardi 8 février : «Pour une éducation populaire, (débat animé par Pierre YVIN en présence d'une trentaine de camarades du groupe I.C.E.M. 29 et d'une bonne centaine de personnes (jeunes, normaliens et lycéens, enseignants, parents...)).

Pierre YVIN a surtout développé les deux points suivants :

1. Pédagogie et politique : «Une éducation populaire, pour quelle société ?»; «Notre stratégie pour une éducation populaire»...
2. Les orientations fondamentales de la pédagogie Freinet :
 - L'expression libre et la communication.
 - L'éducation du travail.
 - Le respect des processus naturels.
 - L'analyse critique du réel.
 - La prise en charge par l'enfant de son travail : de la coopération vers l'autogestion.

Au cours du débat qui a suivi, la plupart des interventions concernaient «notre pratique quotidienne» en pédagogie Freinet, ce qui a conduit plusieurs camarades du groupe I.C.E.M. 29 à répondre à partir du travail et de la vie dans leur classe :

- Organisation du travail.
- Place et part du maître.
- Prise en charge du travail et élaboration des règles de vie par les enfants, en conseil de classe ou d'école.
- Nouvelles relations dans la communauté-classe.
- Programme, etc.

Au cours de cette soirée, les gens ont été également fort intéressés par l'exposition de travaux d'enfants des «classes Freinet» et par le stand C.E.L. (livres de Freinet, dossiers I.C.E.M., outils...).

Emile THOMAS

Commission «relations extérieures» I.C.E.M. 35

Des contacts ont eu lieu avec les Ecoles Normales pour l'organisation d'un stage de recyclage, pour l'information.

Le groupe I.C.E.M. a pris l'initiative d'une rencontre avec le G.F.E.N., l'O.C.C.E., les C.E.M.E.A., les F.F.C., la F.O.L., afin de préparer la quinzaine de l'Ecole Publique. Des rapports de travail existent entre l'O.C.C.E. et l'I.C.E.M.

P. YVIN

Pour tous ceux qui ont une classe de «petits»

Un dossier (en trois fascicules) publié par les camarades I.C.E.M. de «l'enseignement spécial» :

- LA LECTURE, document synthèse sur :
 - S'exprimer par écrit avant de lire ;
 - La classe atelier ;
 - Pratiques de l'expression écrite et de la lecture ;
 - Rééducation des «dyslexiques» par les techniques Freinet ;
 - Etc.

«Je pense aussi qu'un problème spécial aux C. de P. n'est pas la débilite de leurs clients, mais le fait qu'ils ont un passé scolaire qui est un échec, parfois même en maternelle.

Donc il faut d'abord leur redonner le goût

de l'école, «la soif du cheval», sinon tous nos efforts seront vains... Un petit gars, hypernerveux et émotif, de Q.I. supérieur à 80, ayant échoué complètement au C.P. me disait au moins dix fois par jour : «on est savant, nous, hé ?». C'était à la fois une affirmation et une interrogation, un désir d'être rassuré...» (Denise Vernet.)

● CLASSE D'ATTENTE ET D'INITIATION (60 pages) :

- Des suggestions pratiques en lecture, calcul, musique, T.M., utilisation de bandes enseignantes vierges...
- Des réflexions à la lumière de la pratique :
 - * méthodes naturelles,
 - * autogestion et socialisation.

● LA VIE DANS UNE CLASSE DE PETITS :

- De la pré-lecture à la lecture ;
- Le journal scolaire ;
- Comment nous travaillons en... français, maths, étude du milieu...
- Les lois ;
- Un inventaire très détaillé du matériel ;
- La vie... que raconte B. Gosselin ;

«Il s'est passé quelque chose dans la classe !

Béatrice, petite mongolienne de neuf ans, est écoutée maintenant, malgré de très grosses difficultés de langage. Tous ses camarades font l'effort de se taire, de ne plus faire de bruit, de faire attention quand elle commence à parler...

Avant, ce n'était pas tout à fait comme ça... Il faut dire que c'était particulièrement difficile de la comprendre quand elle voulait parler.

Avant, elle mordait, crachait... c'était le mode de relations le plus fréquent qu'elle employait pour communiquer avec les autres enfants de la classe.

Avant on se méfiait d'elle quand elle venait vers un autre enfant.

Avant, c'était Bébé... maintenant c'est Béatrice.

Avant, avant... avant quoi ?...»

Pour les commandes : chèque de 15 F pour l'ensemble du dossier, au nom de A.E.M.T.E.S., B. MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

PANORAMA INTERNATIONAL

Exposition tchécoslovaque de peintures d'enfants

- Age des concurrents :
 - 1re catégorie : âge pré-scolaire.
 - 2e catégorie : 6-9 ans.
 - 3e catégorie : 9-12 ans.
 - 4e catégorie : 12-15 ans.

- Thèmes :
 1. Les enfants, la paix et l'art.
 2. La grande révolution socialiste d'octobre, début d'une nouvelle ère de l'humanité.
 3. La vie dans notre organisation de pionniers.
 4. Le travail et la vie de nos parents.

● Ces thèmes peuvent être traités sous forme de dessin, peinture, techniques combinées, travaux sur textile, métal, bois, céramique. Ne pas dépasser cependant le format A2.

Sur chaque dessin devront figurer les renseignements suivants : prénom et nom de l'auteur, âge, nom de l'ouvrage, école, nom du maître. Chaque envoi doit contenir la liste des travaux envoyés avec les noms des auteurs, leur âge et le nom de l'ouvrage (qui doit dater au moins d'un an). L'emballage doit être rigide et plat.

Date limite : 10 avril 1977.

Envoyer à :
Okresny dom pionierov a mladeže
ul. M. Uhra
91100 TRENČIN
C.S.S.R. (TCHECOSLOVAQUIE)

Le jury central choisira les meilleurs travaux pour les exposer, donnera des prix et des diplômes (qui seront envoyés par la poste). Les travaux des vainqueurs resteront la propriété des organisateurs du concours. Les autres seront renvoyés à la fin de l'exposition.

France

La dignité de l'enfant

Une association pour «la dignité de l'enfant» vient d'être créée. Elle se propose notamment «d'empêcher que les adultes, que ce soient les parents, les groupes professionnels, les administrations diverses, ne disposent à leur guise du destin d'un enfant par contrainte physique, morale, psychologique». Elle veut aussi «dénoncer tout adulte ou groupe d'adultes (...) responsables d'un drame d'enfant provoqué par des mesures de coercition» et «inciter les pouvoirs publics à reconsidérer la place de l'enfant dans la société».

(Ligue Dignité de l'Enfant, 67, rue Aristide Briand, 92300 Levallois.)

PANORAMA INTERNATIONAL

Suisse Du polisson au folisson

Partant des deux mots allemands : Klang (son) et Unsinn (folie), un instituteur suisse, Artur GLOOR, a composé KLUNGSINN (Folisson) pour caractériser un essai d'initiation poétique à partir de jeux avec les mots. Il place cet essai sous la bénédiction d'un président de la République Fédérale Allemande, Theodor HEUSS qui critiquait un plan d'éducation qu'on lui soumettait en disant : « Dans ce plan, il manque «ALLOTRIA», c'est-à-dire la fantaisie et la folie. Je voudrais vous persuader qu'elles sont le moteur de toute formation humaine. »

Artur GLOOR estime qu'il n'a rien inventé : il se réclame des littératures marginales du Kitsch, de Dada, du dialecte et des comptines. Il pose la question : « Pourquoi n'avons-nous pas encore, face à la langue de l'enfant l'attitude que nous avons prise à l'égard du dessin et de la peinture enfantines ? Nous acceptons maintenant ces derniers, nous leur reconnaissons une valeur propre, une authenticité. Or le parler des enfants est plus proche du parler des poètes que le langage courant des adultes et ces adultes ne vont-ils pas jusqu'à admettre que plus la langue des poètes est obscure, plus intéressante est l'œuvre ? Alors, pour conserver la langue, faut-il vraiment la mettre en conserve ? »

De plus, la langue parlée par l'enfant avant de venir à l'école n'a rien d'uniforme. Artur GLOOR dénombre pas moins de quinze « styles oraux » que l'enfant s'est appropriés : la langue du père, de la mère, la langue familiale (quand les parents s'entre-tiennent), le langage des garçons qui n'est pas celui en usage chez les filles, le langage courant, celui de la rue, le langage secret, celui des disputes, celui qui permet d'appeler à l'aide, de féliciter, de faire l'idiot, de participer à des jeux, de se comporter en amoureux. Enfin il y a les images qui parlent (bandes dessinées, dessins animés...).

L'auteur organise avec ses élèves des séances de « stockage » de mots. La langue allemande se prête admirablement à ces collections, du fait même de la fabrication des mots composés : Dingwörter, Ausrufwörter... Wortaten, Wortfamilien... Il est toujours possible d'en composer sans avoir recours à des néologismes. Mais Artur GLOOR encourage aussi ses élèves à créer des déluges de rimes, d'allitérations, de contrepèteries, de palindromes (ex. : « élu par cette crapule » se lit indifféremment de gauche à droite et de droite à gauche), des anagrammes (ex. : Marie et aimer), des Bandwurmwörter (mot en ver solitaire), c'est-à-dire d'une longueur inhabituelle comme Bundesbahnbeamtenwitwenkasse (mot tout à fait correct : caisse des veuves de fonctionnaires des chemins de fer fédéraux), des mots transformés au bénéfice d'une seule voyelle (ex. français : épinard devient apanard ou ipinird ou épénérd), des permutations de syllabes au sein d'un mot. Ce qui est nouveau c'est l'utilisation de ces jeux pour des sketches, des dramatisations, des chœurs parlés ou chantés, des défilés avec pancartes, des mimes, des affichages publicitaires, des jeux de piste au sol. La classe vit ces instants comme un spectacle total.

Sources : *Schweizerische Lehrerzeitung et Berner Schulpraxis*, mai 1976.

R. UEBERSCHLAG

Union soviétique Quels enseignements tirer de la pédagogie allemande du début du siècle ?

La revue *Sovietskaïa Pedagogika* se consacre périodiquement à analyser les causes du nazisme.

Pour empêcher que le fascisme renaisse, il faut savoir quelles sont les forces qui l'ont favorisé et, entre autres, quel rôle a joué l'école bourgeoise dans le développement de l'idéologie fasciste.

La pensée pédagogique de la République de Weimar portait l'empreinte de toutes les contradictions politico-sociales de l'époque. On y distinguait deux lignes : la pro-fasciste et la libérale, la première prenant rapidement le dessus.

Pour les libéraux, le but de l'éducation est l'établissement d'un lien entre l'homme, avec les qualités naturelles, et la culture nationale et universelle. Pour eux, il n'est pas question de développer la conscience de classe. Ils soutiennent donc sans le vouloir la propagande fasciste en faveur du nationalisme. L'idée que la pédagogie est indépendante de la sphère politico-sociale les a empêchés d'avoir une attitude critique envers le national-socialisme en développement.

A l'origine de la doctrine pédagogique du national-socialisme, on trouve E. Krick. Pour lui, le comportement de l'individu est déterminé par l'appartenance à un groupe (qui sera la « race », le « sang »). On inculquera donc à l'enfant ou à l'adolescent les normes de comportement correspondant à son groupe. Et on n'étudiera l'enfant que sur la base des données biologiques. L'anthropologue G. Gunther, A. Baumler et A. Rosenberg ont soutenu le même point de vue.

Krick a lutté contre la tradition allemande qui consistait à faire passer la formation de

l'individu avant l'éducation. Pour Baumler, l'éducation n'était que la préparation à l'état de soldat.

C'est sur la base des affirmations de E. Krick et Baumler que s'est établie dans la pédagogie allemande des années 30 la notion de « Führung ». Les objections d'un philosophe comme Spranger, qui cherchait à affirmer la liberté individuelle dans le cadre d'une société bourgeoise non libre, ont été vite écartées.

Cependant, la système éducatif nazi a été consolidé non pas par la supériorité théorique de ses créateurs, mais par des mesures administratives très dures et très précieuses. Deux jours après l'arrivée d'Hitler au pouvoir sortaient trois décrets : « Le fonctionnement des écoles et du conseil pédagogique », « Le choix du personnel administratif », « La discipline scolaire et les punitions corporelles ».

En 1934 ont été dissoutes toutes les organisations de professeurs, de parents, d'élèves, etc. Dès le début, on a pratiqué une politique de discrimination raciale. Autrement dit, c'était l'abolition de la démocratisation de l'enseignement, même partielle, proclamée par la constitution de la République de Weimar. Chez les idéologues de la pédagogie nazie s'est même répandue l'idée de détruire l'école en tant qu'établissement d'éducation. Baumler proposait de donner à l'école un rôle de préparation professionnelle du futur citoyen et de confier l'éducation politique à des organisations extra-scolaires (jeunesses hitlériennes).

La science pédagogique bourgeoise d'Allemagne, qui a été le soutien du national-socialisme dans sa lutte contre les meilleures traditions du peuple allemand, a reçu une dure leçon. Cela s'est produit parce qu'en elle dominait la tendance la plus sombre et la plus dangereuse de l'impérialisme : la tendance à étouffer la conscience humaine.

Michèle FAYET
professeur de russe
lycée de Meudon (92)

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

Il n'y a pas eu, comme les autres années, de fiches d'inscription pour la R.I.D.E.F. dans *L'Éducateur*. Les délégués départementaux ont dû recevoir les fiches et une information minimum destinées aux adhérents de leur groupe. Nous leur demandons d'assurer un minimum de diffusion dans leur département par les circulaires et au cours des réunions.

La mise au point du dépliant d'information ayant été retardée, la liste des inscriptions restera ouverte tant que le nombre de places disponibles ne sera pas atteint. Pouvez-vous bien préciser cette modification pour éviter que certains renoncent à leur inscription croyant qu'il est trop tard ?

Une centaine de participants se sont inscrits en quinze jours : Portugais, Français bien sûr, mais aussi Suédois, Hollandais, Allemands, Italiens, Espagnols, Québécois, Algériens...

Jean-Paul BLANC
Lambisque, 84500 Bollène

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.



Nous nous leurrions gravement, me semble-t-il, quand nous affirmons que les enfants peuvent seuls décider de vivre en classe décloisonnée. Ce choix ne me paraît possible qu'à deux conditions : avec des enfants pas trop jeunes (pas avant cinq ans/cinq ans et demi) et s'ils ont pu vivre un temps cette forme de classe ; ils peuvent alors l'adopter ou la refuser, mais ils ne peuvent l'imaginer et la transformer à partir de rien.

Ils peuvent ainsi vouloir l'élargir, tel Thierry (cinq ans passés) disant en parlant du mur mitoyen à la classe d'une collègue : «*Pourquoi il y a un mur ? S'il y en avait pas, on irait avec les copains de Mme C...*» Notons qu'il n'a pas eu l'idée de nous demander d'ouvrir la porte de communication, comme c'est le cas entre nos deux classes, un peu comme si le mur entre ces deux mêmes classes n'existait pas par le fait de notre vie ensemble. Notons aussi que, même partiel, un décloisonnement pour un temps d'atelier manque aux enfants lorsqu'il n'existe plus. Il y a trois ans, après l'arrêt de notre expérience d'ateliers ouverts à sept classes le samedi matin, Hervé réclamait encore l'atelier six mois après. D'autres enfants souhaitaient encore changer parfois de maîtresse et de copains.

Le décloisonnement est-il ou non en accord avec la pédagogie Freinet ?

— Le tâtonnement est à la fois plus profond, car repris aussi souvent qu'il est nécessaire (les grands qui en ont besoin transvasent au jeu d'eau selon le même processus que les petits), plus rapide (pour les petits qui profitent des expériences des plus grands) et mieux ancré dans l'individu.

— Les apprentissages par la méthode naturelle sont facilités par le respect du rythme de chaque enfant qui peut étaler ses acquisitions sur trois ou quatre ans avec retours en arrière aussi souvent que nécessaire ou avance par le travail à des ateliers plutôt destinés à des enfants plus âgés.

— L'expression libre est facilitée chez les plus jeunes en particulier, mais aussi chez tous puisque chacun peut rester le temps qu'il le souhaite à un même atelier ; elle paraît aussi plus riche grâce au mélange des âges.

Il semble en effet indispensable que le décloisonnement s'opère entre des classes d'âges différentes et non entre des classes parallèles.

Une des plus grandes richesses du mélange des âges est peut-être au niveau de la socialisation et de la prise en charge de chaque individu par lui-même et du groupe par chacun.

— Au niveau du choix des ateliers, aucun problème : les petits choisissent naturellement ce qui est à leur mesure, essentiellement les jeux, le dessin, la peinture. Les moyens abordent le bricolage avec une importante confection de bonshommes-marionnettes et l'atelier déguisement où abondent les histoires inventées et les jeux de rôles, ainsi que l'atelier de jeux sensoriels. Les grands abandonnent en partie les jeux au profit des ateliers plus scolaires, tels lecture-écriture ou les jeux mathématiques.

Comme dans un atelier, les âges peuvent être mélangés, l'éducation de chacun se fait par l'échange verbal — très riche parfois — et par la contemplation de l'œuvre d'autrui, mais aussi par l'aide du plus avancé au moins avancé dans ce travail.

La présence de petits de 2 ou 3 ans dans une classe de plus âgés est aussi une richesse pour tous. Les grands apprennent la patience : «*Maîtresse, Cyril a gribouillé mon dessin !*». Ces petits permettent une compensation affective quand ils se font cajoler ; c'est souvent qu'un grand fabrique un bricolage et vient faire marquer non point son propre nom mais celui du petit pour qui il l'a fait, souvent sous les yeux admiratifs de ce dernier. Quant à l'accueil d'un jeune nouveau, il nous suffit de le présenter à la classe comme ce fut le cas pour Audrey : «*Nous avons une nouvelle petite fille dans notre classe : elle s'appelle Audrey. Elle a deux ans comme ta Virginie*», Chrystelle. Et Chrystelle qui a cinq ans, n'a plus quitté Audrey de l'après-midi, lui a décrit tous les ateliers de la classe, a fait un jeu de loto avec elle, etc. Ce sont encore les petits que les grands aideront à franchir les bancs en expression corporelle ou à grimper au toboggan dans la cour.

Quant aux plus jeunes, il est indéniable qu'ils progressent beaucoup plus vite.

Et les moyens ? Nos grands de cette année ne participaient pas l'an passé, à la pré-initiation à la lecture réservée aux grands d'alors. Cette année, tous (sauf quatre) étaient capables, après

Nous voulons cependant essayer de pallier à certains manques énoncés plus haut. Pour cela, nous souhaiterions agir sur deux plans : celui de l'école et celui de la classe.

A noter que depuis que nous sommes à Floirac, c'est la première année où les moyens (4-5 ans) ont vécu leur moyenne section avec des grands dans leur classe ; ceci est important pour leur comportement, cette année, en grande section.

L'ORGANISATION MATERIELLE a changé plusieurs fois, a évolué et évolue toujours selon les besoins des enfants et la réflexion pédagogique des deux adultes. Actuellement, la classe est ainsi conçue :

— Classe 1 : atelier musique, coin poupée, atelier de peinture, atelier de graphisme (encre, craies de couleur, crayons, feutres), atelier de recherche mathématique, bibliothèque, coin coiffure, deux tableaux bas.

— Classe 2 : atelier de menuiserie, atelier de bricolage, graphisme vertical et sur table, diapositives, lecture-écriture, déguisement, jeu d'eau, jeux sur table, terre glaise.

Les enfants naviguent d'un atelier à un autre dans les deux pièces.

La journée se déroule selon le schéma suivant :

— 8 h 30 : regroupement pour l'organisation du travail de la journée ;

— 8 h 45 : ateliers ;

— 9 h 15 : expression corporelle (un groupe) et ateliers (les autres) ;

— 10 h 30 : lecture (G.S.), langage (M.S. et P.S.) et ateliers ;

— 14 h : Regroupement partiel : mathématiques ou jeux sensoriels et ateliers ;

— 16 h : chant, puis ateliers (un groupe) et soutien pour quelques-uns ou regroupement pour conte, cinéma, anniversaires, jeux libres...

Qui décloisonne ?

Avant de démarrer en classes décloisonnées, Monique avait une P.S. en ateliers permanents et moi-même des grands et des moyens en ateliers permanents aussi. C'est parce que des échanges au niveau du travail ou de fêtes communes marchaient bien entre les deux classes que nous, institutrices, avons souhaité vivre en décloisonné. Nous avons décidé d'arrêter l'expérience à la fin de l'année si celle-ci n'apparaissait pas valable pour les enfants.

Ce sont donc les adultes qui ont décloisonné. Mais donnons-nous à choisir à nos gosses entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie Freinet ? Leur donnons-nous à choisir entre notre classe et celle des autres maîtres de l'école (même quand il y a des classes parallèles) ? D'autre part, pour qu'ils engagent une correspondance avec une autre classe, ne sommes-nous pas obligés de leur en proposer une en leur expliquant de quoi il s'agit ?

sept jours de classe, de reconnaître leur prénom et celui de quelques copains. Certains connaissaient aussi des mots courants tels papa, maman, le, la, etc. Comment expliquer ceci sans parler d'imprégnation due au milieu ? Cet exemple n'est d'ailleurs qu'un exemple. Leur «avance» par rapport aux grands de l'an dernier (qui eux avaient vécu leur moyenne section en étant les plus âgés) est évidente dans quantités de domaines ; en langage, en observation, en bricolage...

Ils sont aussi davantage capables de se prendre en charge et de prendre en charge leur travail en se décidant à l'avance : «je vais à l'atelier musique dira Fabrice, le jour des ateliers ouverts, pour me faire une batterie, et Stéphane une guitare», en pensant à poursuivre un travail non terminé.

En maternelle, un autre avantage semble lié à l'utilisation des deux pièces : une meilleure orientation des enfants dans l'espace. Ceci est déjà vrai pour un groupe d'enfants travaillant en ateliers permanents, mais est accentué par le travail en classes décloisonnées.

Et les adultes de la classe ?

Pourquoi ne pas parler des avantages qu'ils retirent d'une expérience de décloisonnement ?

Dans l'enseignement, nous avons l'habitude de travailler seuls — ce qui explique que nous sommes sans doute un des corps de métier ayant le plus de mal à travailler en équipe — et là, nous avons un vis-à-vis. Nous avons avec nous quelqu'un avec qui dialoguer, avec qui confronter nos idées pédagogiques, quelqu'un qui nous voit travailler et nous «juge». Ce n'est pas toujours facile, loin de là ! Pourtant, quand on a vécu un temps en classes décloisonnées il semble impossible de faire marche arrière et revenir dans «sa» classe, avec «ses» enfants. Cet abandon de sa classe n'est d'ailleurs pas toujours facile à vivre.

Sur un plan fonctionnement de la classe en ateliers permanents, cela est aussi plus facile à deux que seul. En effet, quand un s'occupe d'un groupe (en maths, en lecture, en quoi que ce soit), les enfants occupés aux ateliers peuvent s'adresser au deuxième adulte sans que le travail de groupe s'en trouve perturbé. L'adulte, lui aussi, peut — comme l'enfant — choisir son activité : celui porté vers les mathématiques peut laisser les jeux de lecture à l'autre et vice-versa (sauf lorsque les enfants instituent un tour de rôle et réclament chaque maîtresse un jour sur deux pour mener une activité précise !).

Plusieurs adultes, enfin, apportent plus aux enfants : chacun a sa personnalité, ses richesses ; un enfant accroche parfois mieux avec l'un qu'avec l'autre ; chaque enfant, enfin, a plusieurs recours et si ceux-ci sont utiles à son développement, ils lui permettent plus de souplesse dans sa vie à l'école. Quand l'une d'entre nous dit «non», il est presque infaillible que le gosse aille demander à l'autre...

Atelier écriture - lecture.



Les ateliers ouverts dans l'école

A ce moment-là l'école est ouverte à d'autres adultes, puisque fonctionnent pour les 199 enfants :

— Le mardi 11 ateliers : jeux libres, graphisme, bricolage, bibliothèque, expériences fondamentales (ateliers dirigés par 5 des 6 maîtresses, la sixième, volante, est observatrice) ; cuisine, couture, menuiserie (avec 5 mamans et 1 papa) ; expression corporelle, langage, jeu dramatique, avec les trois collègues du G.A.P.P. créé cette année au groupe scolaire voisin ;

— Le samedi 6 ateliers : jeux libres, graphisme, musique, bibliothèque, expression corporelle, bricolage (centré sur la construction d'une œuvre collective, comme les jeux libres qui sont l'élaboration d'un grand jeu commun).

Ces ateliers sont animés par les six maîtresses (le samedi, nous avons à peu près la moitié de l'effectif présent).

D'autres ateliers ouvriront sans doute prochainement avec d'autres parents, tels : jardinage, impression d'un journal d'école...

Un certain nombre d'avantages prévisibles nous ont fait adopter cette forme de travail :

— Possibilité d'offrir aux enfants des ateliers qu'ils n'ont pas forcément dans leur classe (exemple : la musique). Sur les quatre collègues nouvellement arrivées dans l'école cette année, une seule nous connaissait et a demandé l'école pour travailler avec nous, bien qu'elle ne pratique pas les techniques Freinet ; les trois autres ont été nommées d'office.

— Possibilité — pour moi en particulier, responsable de l'école — de connaître les enfants des autres classes et de déceler leurs handicaps s'il y a lieu. J'ai fort regretté, l'an passé, de ne découvrir l'importance du retard d'Anne-Marie que le 28 juin lors du passage du médecin scolaire.

— Possibilité d'offrir un soutien aux enfants en difficulté (je ne croyais pas au «soutien» pour des enfants à l'âge de l'école maternelle jusqu'à ce que je vive dans cette cité).

Quand, durant l'été, Monique et moi avons réfléchi à l'organisation que nous voulions proposer aux collègues, nous avons pensé à un atelier expression corporelle centré sur l'élaboration du schéma corporel, l'orientation dans l'espace... et à un atelier langage. Or il se trouve que nos désirs ont largement été exaucés par la venue dans notre équipe des trois collègues du G.A.P.P.

Après ce mois et demi d'observation des enfants, ceux-ci choisissant librement leur atelier, nous allons orienter ceux qui ont des difficultés :

— Vers Annette, la psychologue, en jeu dramatique ;
— Vers Christine, la rééducatrice en psycho-pédagogie pour des rééducations en langage ;

Atelier menuiserie.



— Vers Marie-Paule, la rééducatrice en psycho-motricité en atelier d'expression corporelle.

Nous limiterons alors le nombre d'enfants dans chaque atelier.

La vie d'équipe

1. Entre personnel enseignant

11 institutrices en trois ans, sans compter les remplaçantes pour les congés les plus longs, dont la mission que j'effectuais au Brésil en avril-mai 75 et le congé de maternité d'une titulaire au même trimestre. Tout le personnel a moins de trente ans et moi plus de quarante. Je pense que l'écart d'âge a joué dans certaines de nos difficultés. A joué aussi notre différence d'expérience que les collègues ont tantôt vécue comme une gêne, tantôt comme une aide.

Sur un plan administratif, j'ai été la seule responsable. Monique m'a beaucoup aidée dans tout le travail de paperasserie entre autre. J'ai toujours essayé de tenir toutes les collègues au courant, par exemple dans le domaine financier. Mais elles ne se sont jamais senties réellement concernées par la prise en charge de la marche de l'école. Au long des trois années, elles se sont davantage impliquées dans les relations avec la mairie, en écrivant à plusieurs reprises des lettres collectives au maire, par exemple. J'ai senti à travers les problèmes qui parfois furent très lourds, une unanimité de l'équipe et tout particulièrement cette dernière année : pour cela le terme «d'équipe» avait son sens.

Sur un plan pédagogique, ce terme d'équipe a eu aussi son sens à certains moments de la vie de l'école. D'emblée, les collègues avaient demandé que nous adoptions le tutoiement et que nous nous appelions par nos prénoms. D'emblée, nous avons essayé de discuter pédagogie. Bien sûr, Monique et moi parlions en «freinetiques», mais jamais il n'a été dans nos intentions de faire une équipe Freinet : chacune était libre. Mais, c'est ensemble que nous avons décidé la préparation de numéros dansés, le montage d'expositions pour les parents ou les diverses fêtes.

En outre, la première année, nous avons mis en route une expérience qui s'arrêta à la fin du premier trimestre. C'est cette expérience que nous reprenons cette année.

Dans notre idée, ce fonctionnement en ateliers ouverts doit aider les institutrices à se connaître entre elles et à connaître les enfants de toute l'école, à mieux connaître le travail en atelier et à découvrir certaines techniques ; il doit aider les enfants à travailler avec d'autres adultes et d'autres enfants que ceux de leur classe, à prendre possession de l'espace école, à acquérir plus d'autonomie et à développer leurs capacités de choix.

En 73, après un trimestre, nous arrêtons ce travail et ce, pour plusieurs raisons :

— La collègue titulaire reprenant une classe après un stage de trois mois (et un congé de trois ans) souhaitait «avant de travailler pour l'école, prendre sa classe en mains». Au cours du trimestre, elle était venue, bénévolement, travailler avec nous dans un atelier, avec plaisir semblait-il, aussi nous acceptâmes son désir. Mais plus rien ne se passa de l'année.

— Nous avons changé d'ateliers assez souvent dans le trimestre, si bien que nous avons à peu près fait le tour des possibilités. Les collègues eurent ainsi l'impression qu'elles avaient tout vu et qu'elles ne pouvaient plus rien apprendre sur un plan technique ; elles n'éprouvèrent pas le besoin de poursuivre ni pour approfondir leur réflexion théorique, ni pour créer une vie d'équipe dans l'école. Je pense que c'était prématuré pour elles.

Quant aux enfants, eux, ils s'étaient très bien comportés. Au bout du trimestre, très à l'aise dans cette organisation, ils n'avaient plus qu'un désir : poursuivre, et ce aussi pour plusieurs raisons :

— Retrouver des ateliers qu'ils n'avaient pas tous dans leur classe (Hervé, 6 ans, réclamait la musique) ;

— Changer de maîtresse (plusieurs enfants) ;

— Changer de copains ou, plutôt, en avoir de supplémentaires, tel Thierry, 5 ans, qui, l'année suivante, disait : «pourquoi il y a un mur ?» en parlant de celui séparant notre deuxième classe de celle de Nicole C.

Chaque fois que je demandais un conseil de maîtresses il était accepté, mais nous ne nous sommes pas donné d'autres structures de concertation ; se voir un peu longuement deux fois par trimestre environ, est totalement insuffisant. Les récréations, elles, ont permis de mieux se connaître mais pas de parler pédagogie.

Il semble que cette année, les quatre institutrices étant nouvelles, et grâce à l'apport de la présence du G.A.P.P. et des parents, l'apport soit plus positif : une équipe éducative va peut-être voir le jour ce deuxième trimestre d'école.

2. Avec le personnel de service

Il y a celui de la journée, responsable du bien-être des enfants avec les institutrices, et celui du soir, responsable du ménage avec tout ce que cela suppose de jalousie entre les deux groupes.

Avec celui du soir, il est impossible de penser vie d'équipe, puisque ces dames arrivent quand le personnel enseignant s'en va. Mais dans la journée, il reste une recherche à faire. Recherche difficile, car trop d'autonomie dans le travail et trop de confiance ont amené du laisser-aller et surtout une liberté de parole exagérée dans la mesure où elle n'est que négative. La directrice doit être celle qui dirige et qui commande ; quand elle tente une autre attitude, elle doit s'attendre à une longue incompréhension. Tout un travail reste donc à faire, en particulier pour la cantine à laquelle participent et les trois femmes de service et les six institutrices.

Atelier déguisement - jeu dramatique.



3. Avec l'école primaire

Hélas ! rien à signaler : ni bon, ni (trop) mauvais.

4. Avec les familles

Lors de sa première visite, la première année, la première question de l'inspectrice fut : «*Et avec les familles, cela va bien ?*»

Le démarrage fut très difficile. L'école ouvrait et c'était l'inconnu pour tout le monde. Les parents étaient dans un tel état d'énerverment, que toute consigne de notre part était le prétexte à des râleries et des enguirlandades, si bien que l'état d'esprit général ne se modifia qu'après deux ou trois séances mémorables, en particulier avec des pères envoyés par leur femme à 7 h du soir. Depuis, tout va très bien. Les familles, en confiance, viennent sonner à la maison quand elles ont un problème.

A chaque sortie, les parents viennent chercher les enfants à la porte de chaque classe et c'est l'occasion de menus échanges qui permettent une meilleure connaissance réciproque.

De plus, bien sûr, nous avons organisé :

- Les réunions d'école : le soir sur des sujets généraux, le samedi matin, avec visites des classes et enfants au travail ;
- Des réunions de classes à 17 h et à 21 h. Dans notre classe, en 75-76, nous avons fait le journal de classe avec des parents, le soir après leur travail ;
- Des expositions : de travaux, de jouets (en liaison avec le centre social des caisses d'allocations familiales) ;
- Des fêtes de Noël et des kermesses de printemps.

Les mamans, surtout, participent beaucoup à ces dernières par la confection de lots, la préparation de gâteaux, l'installation des stands l'après-midi et leur tenue le soir de 18 h 30 à 21 h 30. La kermesse de cette année — la deuxième — a eu un très gros succès de participation (et financier), mais surtout a permis à de nombreux groupes d'adultes de se constituer par de longs bavardages. Des amitiés entre mamans datent d'ailleurs de la préparation à l'école de la première kermesse. Il n'y a aucune animation dans la cité (sinon les rencontres au centre social), même pas de fête de quartier alors qu'il y en a cinq ou six autres dans la commune. La cité n'est intégrée à rien et souvent ressentie comme la pépinière des «mauvais sujets» de Floirac.

5. Avec le conseil de parents d'élèves (Cornec)

— Première année, pas de conseil local, l'école primaire n'étant pas ouverte et l'école maternelle est rattachée à celui de Jean-Jaurès, guère actif.

— Deuxième année : création d'un conseil pour le groupe, sous mon impulsion et celle de Monique. Très vite, il est sous la coupe de la municipalité et ne peut plus intervenir dans nos problèmes. En fin d'année scolaire, tout le bureau donne sa démission.

Troisième année : nouveau conseil qui prend ses fonctions à la Toussaint. Essentiellement composé de parents qui «en veulent», parents qui — en majorité — ont dû, contre leur gré, remettre leurs enfants à l'école maternelle Jean-Jaurès ; ils font partie de ce conseil parce que leurs aînés vont au primaire P. et M. Curie.

Cette année, nous souhaiterions atteindre un autre stade : une prise en charge de la vie de l'école. Se battre est bien, construire ensemble nous satisfait plus. Les responsables sont d'accord : nous allons essayer.

Relations avec l'extérieur

1. Avec la Mairie

Il est impossible — et surtout fastidieux — de faire un historique de nos relations. Dès la fin du premier trimestre, elles furent tendues. Commune socialiste, dont la conseillère municipale adjointe au maire est la directrice de l'école maternelle J.-Jaurès. Tous nos problèmes de fermeture de classes sont issus de votes à

la mairie et si la sixième classe a été recréée fin avril 76, c'est parce que l'Inspection Académique l'a imposée (après maintes vérifications des enfants présents, après réunion à la mairie avec député, conseiller général, inspecteur d'Académie, responsable départementaux du S.N.I. et des parents d'élèves, après menace d'occupation des locaux par les parents de l'école). La classe fonctionna deux mois sans femmes de service supplémentaires et avec, pour tout mobilier fourni par la mairie : un bureau de maîtresse !

2. Avec les «instances sociales»

— Le médecin scolaire a fait sa première série de visites ce mois de juin, et ce, pour les grandes sections, c'est-à-dire avant le départ des enfants à l'école primaire. Après un long échange, elle m'a promis de venir au début de cette année scolaire pour parler des enfants à problèmes.

— L'assistante sociale a changé trois fois en trois ans : elle ne peut que parer au plus pressé, surtout quand elle n'a que dix-huit ans, comme cette année.

— La psychologue scolaire a toutes les écoles de la rive droite de Bordeaux, rive la plus peuplée. Elle ne voit que les enfants pour lesquels on demande un passage anticipé au C.P. (un en trois ans).

— Reste le centre d'hygiène mentale infantile.

Il y a un an, le médecin psychiatre que je connaissais et la psychologue sont venus voir l'école et, cette année, nous avons pu leur envoyer plusieurs enfants. Cela nous aida énormément, d'autant plus que pour elles, l'action auprès des familles est primordiale ; de ce fait, nous travaillons en parfaite liaison. J'ai pu participer à des synthèses sur les enfants de l'école et j'espère pouvoir, cette année, élargir les contacts au conseil des maîtresses.

Bilan et projets

Le mot «bilan» est-il le mot juste ? De toutes façons, il sera incomplet et partial.

En prenant la direction de l'école, je pensais être celle qui aurait la responsabilité administrative mais je ne souhaitais pas en être «l'âme». Comme souvent à l'École Moderne, je me disais : «*Un directeur n'est pas indispensable, etc.*» Et pourtant ? Actuellement, je suis toujours «contre» en théorie, mais, en pratique, est-ce si facile que cela de le vivre ? Y a-t-il des copains parmi nous qui y sont arrivés ? Si oui, le mouvement aurait besoin de leur témoignage, du récit de leurs échecs et de leurs réussites.

J'ai cru que je n'avais pas à «pousser» les autres pour décider telle ou telle action, et surtout pour la mettre en œuvre après la décision commune. Combien de décisions sont restées sans suite parce que personne s'en est senti responsable (malgré, parfois, maints rappels de ma part, parce que je râlais !). Tel ce théâtre de marionnettes, construit par les ouvriers municipaux l'été dernier qui est resté inutilisé tout l'année malgré la décision de fabriquer ensemble des marionnettes pour monter un spectacle aux enfants.

Ai-je eu tort de ne pas toujours aiguillonner ?

Autre aspect : pour moi, être «directrice Freinet» n'implique pas forcément de constituer une équipe Freinet et cependant, chacune s'est peu à peu sentie entraînée à appliquer les techniques Freinet. Comme nous n'avons quasiment pas eu de rencontres de formation entre nous (excepté deux l'an passé sur le graphisme et sur la lecture), leurs essais sont restés très entachés de leur conception antérieure de la pédagogie. Serons-nous plus engagées cette année avec l'équipe nouvelle ? Quelles structures de rencontre nous donnerons-nous pour trouver réellement le temps de discuter ? Je ne me vois nullement en train d'imposer une forme de vie de classe.

Cependant, par les ateliers ouverts, par la discussion à bâtons rompus pendant les récréations, une influence s'exerce et une certaine unité tend à se créer au niveau pédagogique.

Et l'équipe éducative ?

Il semble que nous allons pouvoir très bientôt proposer à certains parents de se joindre aux institutrices pour une gestion coopérative de l'école. Ce sera alors une autre étape.

LES ADOLESCENTS ET LA VIOLENCE

Bernadette MAIN
Lycée - 38 Pont-de-Beauvoisin

Ce texte fait suite à ceux déjà publiés dans L'Éducateur n° 9 à propos du dessin chez les adolescents et accompagne également le numéro d'Art enfantin et créations de février 1977 consacré à l'expression artistique des adolescents.

Ce phénomène qui semble plutôt s'aggraver d'année en année, nous a paru suffisamment inquiétant pour être le principal sujet d'étude de notre cahier de roulement de l'année passée, dont nous allons vous communiquer quelques extraits.

Jeanine Poillot remarque être particulièrement sensibilisée à ce problème depuis septembre et s'interroge :

«Je suis prof de dessin dans un C.E.S. d'une Z.U.P. de la banlieue dijonnaise.

C'est la première fois, cette année, que j'ai de réels problèmes de discipline avec une classe de 6e. Elle est dédoublée, mais les deux groupes (de 17-18) sont aussi agités l'un que l'autre, aussi bien celui que j'ai le lundi de 15 h à 16 h que celui que j'ai le mardi de 10 h à 11 h.

Ce ne sont que bagarres, à se rouler par terre, pour chahuter assez souvent mais aussi beaucoup pour régler des conflits : coups de pieds, coups de poings, prise de je ne sais quoi... Je supporte un certain temps, mais cinq à six bagarres par heure, c'est trop, avec les applaudissements des autres...

Encore plus souvent que les années précédentes, je vois sortir des cartables des «nun-cha-ku», ces engins dangereux de karatéka, surtout pour des gamins qui ne savent pas s'en servir et qui veulent imiter Bruce Lee et ses disciples...

Ma classe est isolée, attenante à un grand couloir qui débouche sous le préau. Aux récréations il y a une foule d'agités qui se précipitent dans ce couloir en hurlant, en se faisant des croche-pieds. Certains, filles et garçons, sont projetés à grands renforts de cris, de rires, contre la porte.»

Quant à moi, j'ai des 6e et des 5e depuis plusieurs années, et j'observe le même phénomène que Jeanine.

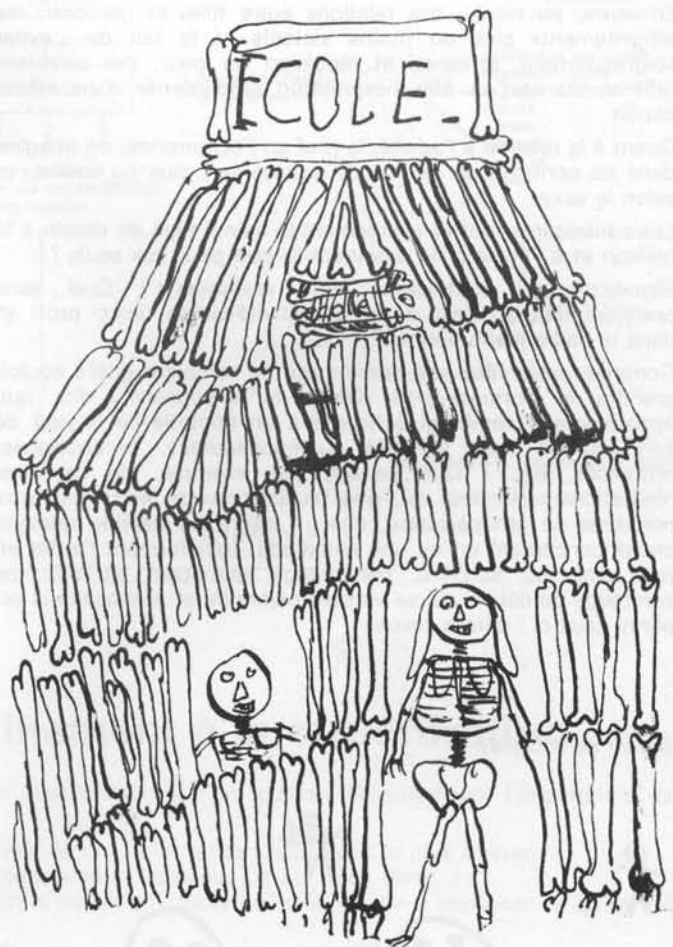
En outre, ce qui me «frappe» beaucoup (tout comme Jeanine et d'autres collègues), c'est la fréquence des sujets choisis par de très nombreux élèves où ils mettent en situation des scènes de violence, d'épouvante, de science-fiction, où se côtoient monstres, soucoupes volantes, fantômes, attaques à main armée, prises de karaté, couteaux, pistolets, squelettes et «têtes de mort». Et je me demande ce qui pousse de jeunes adolescents à se délecter dans ces évocations.

Je remarque là que les auteurs sont principalement des garçons, qui utilisent pour s'exprimer de préférence : le stylo feutre, les pastels à l'huile, le crayon noir, crayon «à papier», la plume et l'encre de Chine.

Leur imagination utilise, pour s'alimenter, les faits divers, les films vus à la télé et les mille et une bandes dessinées qui exaltent des conflits violents entre le (ou les) forts et le (ou les) faibles, les bons et les mauvais, les terriens et les hommes verts, tout comme certains matches sont le théâtre où s'affrontent les violets et les verts et devant lesquels la France entière se tétanise pour les verts, les plus forts, les meilleurs.

L'idéologie sous-jacente qui leur fournit un support de projection privilégié est celle du héros... Le héros triomphe de situations à la limite du possible, grâce à sa force, à son endurance, à son intelligence, sa capacité de comprendre vite et d'apporter la solution définitive au terme d'un calcul rapide et efficace.

Le héros manifeste un goût de lutte acharnée et du plus grand risque, mobilise une énergie extrême, et participe d'un monde très dichotomique.



Dessin de B.L. (5e).

Les adolescents semblent très perméables à cette influence et cela n'est sans doute pas pour rien... Celui qui se projette dans une situation telle n'a-t-il pas, lui aussi, l'envie de se sentir maître d'une situation difficile ? Son monde, intérieur et extérieur, n'est-il pas le théâtre de conflits où des forces occultes peuvent le mettre en danger de mort ?

Quelles peuvent bien être ces forces ? L'adolescence est une période transitoire, le passage de l'enfance à l'âge adulte, un état charnière. De nombreux psychologues, analystes ou sociologues considèrent l'état de cette période comme étant, entre autres, déterminé par le développement de la sexualité et le milieu social.

La poussée de la maturation sexuelle entraîne des transformations importantes au niveau du corps et au niveau psychique. Le jeune, au sortir de l'enfance, ne sait pas trop qui il est et voit son image se transformer.

Cette période est aussi marquée par la réactivation du conflit œdipien (Freud, Mélanie Klein, etc.). Il s'en suit une situation très inconfortable pour l'adolescent (d'où réaction d'agressivité par rapport aux parents, certains adultes, et besoin d'indépendance) et particulièrement dans un contexte social répressif sur le plan de la sexualité, dans un cadre socio-culturel basé sur un type familial à caractère autoritaire et patriarcal. (Wilhelm Reich en fait une analyse très détaillée dans *Psychologie de masse du fascisme*. Cette situation entraîne un état de crise et rend l'insertion dans la vie sociale difficile.)

L'adolescent aspire à l'indépendance ; mais il n'est pas inséré dans la vie active. Il est dépendant de sa famille, et sa situation dans le cadre scolaire est également contraignante. (Pour l'anthropologue Margareth Mead, l'adolescence est un fait social que l'on ne rencontre que dans les civilisations occidentales.)

Cette distorsion, renforcée par la modification du schéma corporel et la répression sexuelle, est la cause d'un état émotif souvent intense qui maintient l'imagination en éveil et entraîne la projection dans des fantasmes pour compenser une réalité frustrante. Les réalités subjectives et objectives s'affrontent.

En outre, au niveau des relations entre filles et garçons : les affrontements plus ou moins violents et le fait de s'éviter soigneusement, attirance et répulsion ou peur, me semblent refléter cet état et être l'expression ambivalente d'un même conflit.

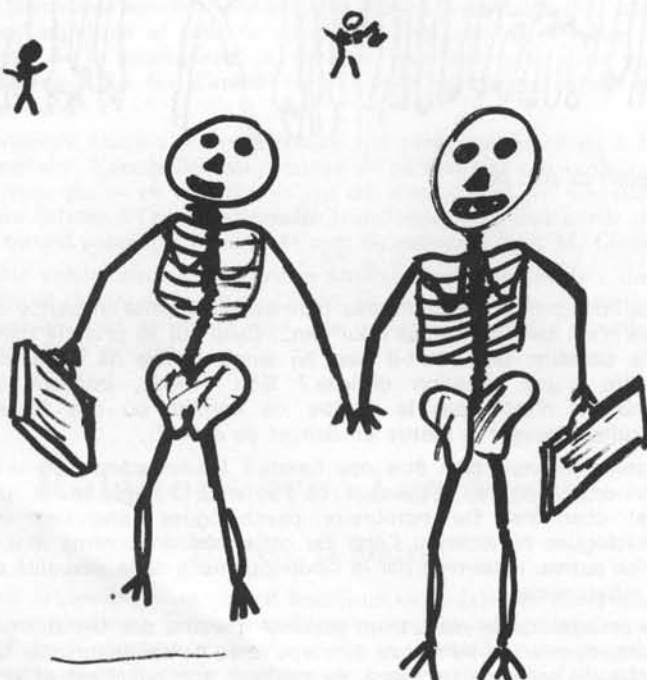
Quant à la relation à l'adulte, le prof en l'occurrence, on imagine dans ce contexte ce qu'il peut représenter, plus ou moins, et selon le sexe...

Les adolescents font-ils exactement le même type de dessin à la maison et à l'école ? Ne dessinent-ils que pour eux seuls ?

Sinon, à qui s'adressent leurs réalisations ? Quel sens prennent-elles au sein de la collectivité-classe (avec prof) et dans le cadre institutionnel ?

Comment interpréter ces dessins qui ne semblent guère vouloir prendre de « formes » pour dire ce qu'ils auraient à dire, qui, apparemment, semblent échapper à un contrôle de la part de son (ou de ses) auteur(s) (« dégoulinures », barbouillages, outrances, etc.) ? Que penser, par exemple, de certaines réalisations collectives où, une feuille circulant entre plusieurs membres du groupe-classe, chacun insère ou dessine quelque chose concernant un ou une camarade, transformant l'autre en roi, reine ou sorcière, personnage grimaçant et difforme surchargé de détails qui se veulent péjoratifs et provocateurs (et parmi ceux-ci : détails sexuels).

Dessin de B.L. (5e).



Si l'on se réfère à Mélanie Klein, ce fait pourrait être interprété comme relatif au mécanisme de séparation de l'amour et de la haine. Une sorte de jeu où s'expriment des alliances et des manifestations de haine dans certaines limites, et qui, ainsi, pourrait être envisagé comme un facteur de régulation.

En outre, l'envers de la délectation dans ce genre de productions (si délectation il y a) pourrait aussi être : la haute idée de la beauté que se fait l'adolescent ; il se révèle souvent exigeant quant au résultat esthétique qu'il vise, et la peur d'être jugé (critères de beau et de laid, de bon et de mauvais) par les copains d'une part (entre autre : peur d'avoir fait un dessin de « maternelle ») et par l'adulte d'autre part (qui représente, en plus de l'institution et de celui qui est censé « savoir », quelque chose de plus profond) pourrait le pousser à se montrer plus « moche » qu'il n'est, par défense et amour-propre ?... L'adulte est lui-même un support d'idéalisations et de projections. Mélanie Klein associe l'idée de la beauté à celle de la mère, objet d'amour inaccessible, source du désir, que l'on voudrait à la fois séduire, et surtout ne pas séduire...

D'une façon générale, ces réalisations manifestant une quelconque violence ou provocation me semblent dénoter chez leurs auteurs une certaine insécurité « intérieure ».

L'insécurité n'est-elle pas aussi ressentie à « l'extérieur » ?

L'adolescent qui vit en 1976, dans le monde occidental, peut difficilement se rattacher au système de valeurs religieuses, morales, philosophiques et idéologiques de ses parents et ancêtres. Margareth Mead écrit : « *La crise spécifique de l'adolescence se situe dans le cadre de la crise de notre temps ; des transformations sont opérées avec une rapidité bouleversante. Le développement scientifique et technologique place l'homme devant une responsabilité nouvelle : celle de ne pas détruire la race humaine et tous les êtres vivants, mais d'utiliser le savoir accumulé pour édifier un monde sûr.* »

L'adolescent en quête de références dans le monde adulte se trouve confronté à un monde très complexe, où les dernières découvertes scientifiques et technologiques laisseraient penser que l'être humain peut atteindre un summum de rationalité. Et cependant l'irrationnel et la violence triomphent avec une intensité croissante dans les relations humaines. Des idées multiples et des systèmes contradictoires s'affrontent...

Dans notre société, en 1976, où les certitudes sont sans cesse remises en question et où les découvertes techniques se succèdent les unes aux autres avant même d'avoir été mises en application, l'adulte ne se trouve-t-il pas, lui aussi, mis dans une situation proche de celle de l'adolescent, en état d'insécurité, obligé de se remettre en question et en mouvement ?

Pour l'adulte encore pas très sûr de lui-même, il est souvent difficile de réagir de façon régulièrement cohérente en face d'actes de violence, au sein de l'école en tout cas ; il est souvent poussé dans ses contradictions (voir l'article sur « la part du maître » dans *L'Éducateur* n° 9).

Au niveau de ce que les dessins expriment de violence je serais tentée de croire que la pratique de la recherche en arts plastiques joue un rôle thérapeutique et équilibrateur par son action compensatoire. Un dessin est un terrain où s'affrontent symboliquement des forces inconscientes où peuvent se vivre symboliquement des situations conflictuelles. Il est permis, par ce truchement, de transposer une agressivité impossible à vivre dans le cadre familial et social.

Exprimer, extérioriser, projeter hors de soi quelque chose, amène, grâce à la confrontation avec une réalité intérieure rendue visible, à une prise de conscience. Puis, grâce à une analyse, à une prise de distance, qui permet d'objectiver la réalité en général, et d'en reconnaître les aspects multiformes.

Peut-être aussi, pour certains, cette analyse n'est-elle pas nécessaire, et l'acte est-il « transformant » en lui-même ? C'est une hypothèse...

En tout cas il me paraît très important d'aider l'adolescent à se former une image valorisante de lui et de l'aider à se connaître et à s'exprimer afin que la réponse à ses besoins ne lui soit pas imposée de toutes parts.

A la source de cette expression de violence, il y a un besoin de tendresse, d'être valorisé, de vivre l'amour, et d'être libre, de se sentir dans une relative sécurité.

Je fais des hypothèses et me pose de nombreuses questions quant à mon rôle pédagogique et à ma relation aux adolescents dans ce contexte. Qu'en pensez-vous ?

OUVRIR LES CHEMINS DE L'EXPRESSION

Christian LERAY
16, allée du Danemark
35100 Rennes

Nous avons tous constaté dans nos classes les difficultés des enfants pour s'exprimer oralement ou par écrit. Le langage a pourtant une place importante dans le développement de l'autonomie des enfants et plus particulièrement lors de la prise des responsabilités dans une classe en marche vers l'autogestion ; il serait donc intéressant de confronter les documents (textes, poésies... enregistrés ou écrits) afin d'analyser comment l'expression libre permet aux enfants de **maîtriser progressivement...** leur langage. Mais n'est-il pas nécessaire, dans un premier temps, d'ouvrir les chemins de l'expression ?

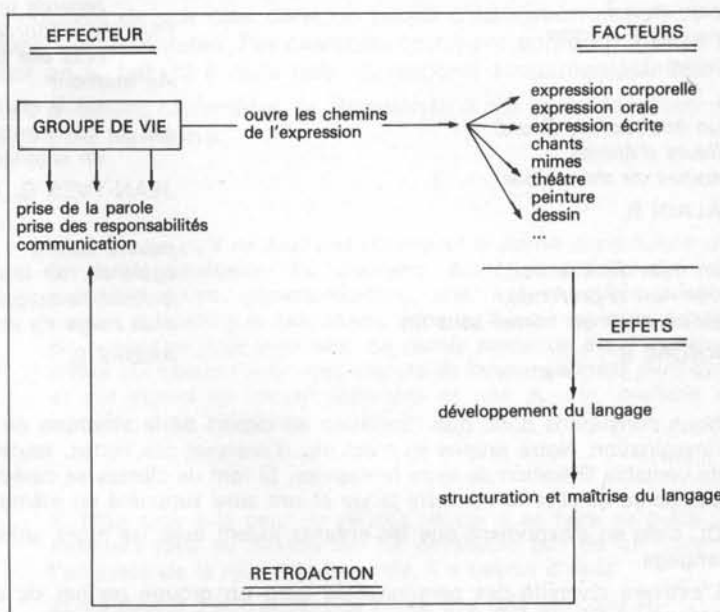
Le développement de la communication dans nos groupes est en effet un long cheminement effectué ensemble, avec les enfants. C'est du moins ainsi que nous l'avons vécu, l'éducateur et moi, avec les adolescents de troisième. Chaque année des pistes nouvelles ont été ouvertes (mimes, jeux dramatiques, poésies...) permettant à chaque enfant de se révéler dans le domaine qui lui convenait le mieux. Nous ne manquons pas d'exemples qui prouvent que tel enfant se réalise grâce à la correspondance, tel autre grâce au dessin ou aux textes libres, etc. Le développement de l'expression suppose l'acceptation réciproque de chacun des membres du groupe de vie et la volonté que chacun puisse se révéler et s'épanouir. Développement de l'expression individuelle et développement de la communication dans le groupe **semblent aller de pair.**

Nous avons aussi observé le rôle important du groupe de vie qui dans le déblocage affectif comme dans dans d'autres aspects éducatifs peut être considéré comme **l'effecteur.**

En effet, nous ne sollicitons pas les confidences des enfants qui ne peuvent aider efficacement ceux-ci car elles risquent de les aliéner à l'adulte. C'est dans le groupe de vie que l'enfant résout le mieux ses difficultés, mais bien entendu nous ne refusions pas non plus d'écouter un enfant quand il a besoin d'une aide momentanée, ce qui suppose que nous travaillons en coopération avec l'assistante sociale.

Ce déblocage affectif n'est réel que si l'enfant a la possibilité dans le groupe, de s'exprimer dans le domaine qui lui convient

le mieux. Alors simultanément se développe **son langage personnel, lequel par rétroaction a des effets sur le groupe** («prise de la parole» lors des discussions, prises des responsabilités...). Ignorer cette réalité, c'est méconnaître l'importance du langage dans le développement de l'autonomie, dans la prise des responsabilités au sein du groupe. Le langage est un des éléments importants de la personnalité et beaucoup de nos relations sociales sont ce que sont nos relations verbales. Comment parler d'autogestion si les membres du groupe continuent à confier le pouvoir de décision à ceux qui s'expriment le mieux ? Nous pouvons résumer cette action sous forme d'un schéma :



Libération du langage et entraînement à la structuration

Il n'y a pas contradiction entre expression libre et entraînement à la structuration si l'on analyse objectivement l'importance de l'imitation dans tout processus éducatif.

Des observations précises du langage d'enfants de S.E.S. nous ont permis de constater qu'ils s'expriment le plus souvent :

- Par phrases courtes, sans liaison entre elles (enregistrements et textes montrent l'absence de qui, que, dont...);
- Les mots-phrases, énoncés incomplets ou brefs, sont émis en situation, d'où les difficultés qu'ils éprouvent à expliquer ce qu'ils ont vu lors d'une enquête par exemple ;
- Il s'agit donc d'un langage implicite dû au fait que dans leur famille la conversation n'est pas primordiale, et se limite souvent à un langage d'action : ordres, défenses...

Ces observations nous permettent donc de comprendre l'importance de l'imitation. Puisque son milieu socio-culturel néglige les échanges verbaux, la fonction langage n'arrive pas au terme de son développement. A l'école, il ne reconnaît rien de ce qu'il entend chez lui ; le langage qu'il entend glisse sans pénétrer surtout si l'importance numérique empêche l'enseignant d'avoir de véritables échanges verbaux avec l'enfant.

A ces observations, il faut ajouter celles des camarades enseignants en maternelle, qui tendent à prouver que l'enfant est un rythme-mineur : «*Spontanément, l'enfant balance ses gestes, on retrouve ce balancement lorsqu'il s'exprime*», nous dit l'une de ces enseignantes. J'ai fait les mêmes observations avec Stéphane, quatre ans. Comme ses copains, il utilise volontiers des phrases rythmées dont il accentue le rythme pour taquiner ses copains, ses parents ou marquer sa désapprobation :

«*Et puis d'abord, je vais le dire, ah ! ah ! ah !*»

«*Non, non, non, je n'irai pas !*»

«*Oh ! le beau gâteau, c'est pour moi ! la, la, la.*»

Partir de l'enfant vivant n'implique-t-il pas que l'on tienne compte de ces observations ?

D'où nos hypothèses de travail :

- De même que l'enfant apprend à parler par imitation des personnes de sa famille avec toutes les conséquences que cela suppose en cas de déficit dans les échanges verbaux, de même c'est dans la vie du groupe qu'il puise pour répéter, imiter, comparer, opposer, choisir, enfin généraliser et créer. La mémorisation des diverses situations vécues permet à l'enfant de créer, par mise en relation de plusieurs expériences dans le néo-cortex. Cette création suppose par conséquent la libération de l'expression, autrement dit la possibilité pour l'enfant de faire de nombreuses expériences, **jeux structuraux sous forme de poésies ou textes n'étant qu'un élément de cet ensemble.**

— En effet, partant de l'idée que l'imitation est nécessaire à la création, nous avons proposé au début d'imiter des poèmes dont la structure est assez simple. Nous avons notamment lu plusieurs poèmes de Prévert ; les enfants ont choisi eux-mêmes ceux qui leur plaisaient le mieux comme ils le faisaient avec leurs textes personnels. C'est ainsi qu'ils ont écrit au tableau « Quartier libre », « L'amiral », « La page d'écriture ».

Ainsi, par exemple, ont-ils imité le texte « L'amiral », puis ils ont vite dépassé cette étape en jouant réellement avec les mots.

*l'amiral larima
larima quoi
la rime a rien
l'amiral larima
l'amiral rien*

PREVERT

Voici quelques textes d'enfants qui ont suivi et qu'ils ont rassemblés dans un recueil du groupe :

*capi
capi quoi ?
capitaine dragon*

REMI J.

*un bouquet de fleurs,
fleurs d'épines,
épines de mon cœur*

ALAIN B.

*un train dans la nuit,
une nuit si profonde,
qu'on dirait un tunnel sans fin*

ANDRE B.

*le chien pisse sur la route
ah quelle fripouille !
un chat fait le curé,
miaou, miaou*

ALAIN N.

*j'ai un vélo
un escargot passe,
me voici dans le fossé
les quatre fers en l'air,
la tête dans les rayons*

HENRI T.

*Nestor, le chat
regarde une souris.
Plus elle s'approche,
plus elle grossit.*

*Au moment
où le chat bondit,
elle se transforme
en éléphant.*

JEAN-YVES G.

*pauvre renard
égaré de ton terrier !
le froid t'a surpris
et la neige t'a enseveli*

ANDRE B.

*un cheval regarde
une chèvre chevrotante
« tu n'es qu'un âne »
lui dit la chèvre,
en claquant le sabot
« hi han ! hi han ! »
répond le cheval*

JACQUES J.

Ces textes confirment donc l'observation que nous avons faite précédemment, à savoir qu'ils s'expriment plus facilement par phrases courtes. Il en résulte donc que l'écriture des textes sous forme de poésie leur permet de mieux s'exprimer tout en structurant leur langage comme ce texte réalisé par un élève après la classe de neige.

*TOMBE LA NEIGE.
La neige tourbillonne,
Mille insectes silencieux
se posent sur les toits
et recouvrent les champs.*

*Un vieil homme marche,
marche dans ce désert blanc.
Il s'éloigne de sa maison ;
La neige tombe, tombe, tombe.*

GERARD

Nous constatons donc que l'imitation au départ de la structure de poésies n'a pas entravé l'expression mais a au contraire stimulé l'imagination. Notre propos ici n'est pas d'analyser ces textes, toutefois on remarquera que pour certains enfants nous pouvons parler de véritable libération de leurs fantasmes. Si tant de classes se caractérisent au contraire par la pauvreté des textes des enfants n'est-ce pas parce qu'elles ont étouffé la vie et ont ainsi supprimé en même temps tout dynamisme créatif ?

Or, c'est en s'exprimant que les enfants jouent avec les mots, utilisent différentes structures et maîtrisent ainsi progressivement leur langage.

L'extrême diversité des personnalités dans un groupe permet de diversifier les formes d'expression à condition d'être attentif aux enfants et à leur réalisation.

CHRONIQUE DE LA SEGREGATION

Jean LE GAL

Lorsque l'on pense « ségrégation à l'école », il nous vient tout de suite à l'esprit les institutions créées pour accueillir les enfants non conformes à la norme de rentabilité des classes dites normales.

Mais il existe des rejets plus insidieux, au niveau des actes et des relations de chaque jour, des rejets qu'il nous faut dénoncer, afin que chacun en prenne conscience — nous en commettons certainement nous aussi.

Un groupe de normaliens se rend dans une école d'application, afin de tester les élèves des classes dans un domaine précis : l'orthographe.

Le test fini, normaliens et directeur de l'école se retrouvent pour le bilan : un normalien constate alors qu'une des élèves de C.M.2 semble particulièrement faible.

Aussitôt, le directeur (craignant sans doute pour le prestige de l'école !) demande le nom de cette élève et, sans la moindre hésitation, répond : « C'est tout à fait normal, c'est une petite élève américaine... et elle est juive !?... »

Au cours de mes recherches sur l'orthographe, j'avoue avoir oublié ce facteur fondamental : la religion de l'enfant. Il est grand temps que je me fasse recycler !!!

Et il est grand temps que nous relevions ces propos incompatibles avec le rôle d'éducateur. Alors pensez à la chronique de la ségrégation.

La ségrégation vit grâce à la complicité des témoins silencieux. Exposez-la au grand jour en envoyant vos observations à « Chronique de la ségrégation à l'école », Jean LE GAL, école de Ragon, 44400 Rézé.

Approfondissements et ouvertures

CE QUE CHERCHE L'ÊTRE HUMAIN

Paul LE BOHEC
Parthenay-de-Bretagne
35850 Romillé

A mon avis, il ne semble pas possible de voir clair dans un projet d'éducation populaire si on ne se pose pas les questions fondamentales. Par exemple, comment apprendre **juste** à lire si on ne sait pas pourquoi on le fait, ni à quoi cela correspond fondamentalement ?

C'est pour cette raison qu'avec quelques camarades, je commence à me poser la question de savoir : «**ce que cherche l'être humain**».

1. Pour certains, l'être humain n'est qu'un transformateur d'énergie solaire. On pourrait souscrire à cette idée et avoir seulement, comme les philosophes orientaux, l'unique passion de «l'intelligence de la vie». Mais, pour cela, il faudrait accepter de n'être qu'une goutte d'eau dans le fleuve du temps. Il faudrait faire face à la mort et l'attendre tranquillement. C'est d'ailleurs une fausse mort puisqu'on remonte à des milliards d'années et qu'on continuera après nous.

La plupart du temps, dans notre civilisation du moins, nous nous résolvons difficilement à cette philosophie. La négation de la mort par le symbolisme est d'ailleurs une constante des cultures humaines.

L'être humain cherche à manifester, à éprouver, à se prouver son existence en vivant au plus grand possible. Sans que personne ne sache vraiment ce qu'est ce plus grand. Comme le pense Freinet (et Adler), l'être cherche à augmenter, à réaliser, au maximum, son potentiel de puissance.

Pour Laborit qui résume en deux mots les désirs de l'homme : SURVIVRE et PROCREER, il consacre l'essentiel de son temps à essayer d'assurer sa dominance.

Il y a là un premier problème à considérer. La référence de Freinet au grain de blé est-elle juste pour l'homme. N'est-ce pas tomber dans le biologisme ? Pour Marx, par exemple : «l'essence de l'homme, ce sont les rapports sociaux».

D'autre part, dès l'enfance, l'être baigne dans le mode de production capitaliste. Et ses désirs de réalisations sont des désirs d'homme capitaliste.

«Au départ, il y avait le matériau brut : «l'homo sapiens». Et ce matériau a été travaillé par le mode de production capitaliste jusque dans ses désirs.» (Mendel, «Pour une autre société».)

Et il est encore (publicité, appareil idéologique de l'Etat, école, famille). Nous devons continuer à poser sur l'activité enfantine la grille de Freinet qui permet de comprendre le comportement de l'être humain face aux problèmes de la vie (famille, religion, école, métier, etc.). Voir le travail sur les biographies.

2. Actuellement, l'être veut exister, il veut être reconnu. Il a besoin de parler de lui, de ses intentions, de ses rêves, de ses événements, même microscopiques. Il veut être entendu, il en a absolument besoin : c'est une constante de sa vie : le besoin de communication est peut-être constitutif de l'être humain.

La pédagogie doit tenir compte de cette demande formidable d'expression, de manifestation de soi. Il faut organiser les lieux de parole, les lieux et les modes d'expression. Que d'abord, dans un premier temps, l'être puisse projeter au dehors ce qui le charge. Peut-être pour mieux le percevoir, pour mieux se l'approprier, se l'assimiler.

Mais est-ce qu'il ne faut pas distinguer la parole superficielle de la parole profonde. La première étant essentiellement du bavardage, une communication, une expectoration d'information, souvent à la cantonade, sans qu'il y ait vraiment besoin de quelqu'un pour entendre. La parole profonde étant quelque chose qui cherche à monter, depuis de longues années peut-être et qui attend un climat favorable et une écoute, multiple si possible, pour s'exprimer.

3. Mais face à la peur de ne pas réussir à se faire sa place, à «exister» face au monde qui ne se soucie pas de lui, face à l'angoisse de la mort, du non-être, il a besoin d'alliés.

Et il a besoin d'être aimé. (Qu'est-ce que cela veut dire ?)

Les alliés, les accueillants, les écoutants peuvent être des individus et/ou des groupes.

Il nous faut approfondir notre perception des groupes, connaître leur importance, leur efficacité, ce que les individus en attendent...

Mais aussi s'intéresser aux phénomènes de pouvoir social, institutionnel, d'autogestion.

«Et si l'individu «n'existe» que dans les groupes ?»

Nous avons à explorer les modes de prises de conscience des déterminants de l'être. Et ça peut être aussi le travail de l'école (dès le premier cycle du second degré).

4. L'être a besoin d'éprouver le maximum de jouissances, ce qui peut, peut-être, l'entraîner vers un maximum d'animalité.

Mais c'est beaucoup plus complexe que cela. Car il peut y avoir des transpositions symboliques. D'ailleurs les jouissances peuvent naître d'une contradiction : il y a une dialectique de la jouissance. Elles peuvent se fonder essentiellement sur un effacement des frustrations de l'enfance ou sur la recherche, la redécouverte, la reprise des gratifications de l'enfance.

Cela serait à approfondir. Il faudrait observer les comportements infantiles qui se manifestent sous une forme symbolique plus ou moins décodable. Non seulement au niveau des enfants, mais à notre propre niveau. L'école pourrait être le lieu de la parole symbolisée et peut-être même, dans certains cas, le lieu de la parole directe.

5. Mais ce que l'être humain cherche surtout, ne serait-ce pas, avec la survie — c'est-à-dire «le maintien en état de fonctionnement du système auto-organisationnel» (Laborit) — à vivre le plus pleinement possible sa sexualité (procréer)?

Ouais, sa sexualité d'homme capitaliste : appropriation, possession de l'autre, valeur d'usage, etc.

Oui, oui, nous verrons ça aussi. Mais il faut que nous partions de notre expérience d'éducateur et de nous-mêmes. Il faut qu'il y ait un constant aller et retour entre nos compréhensions progressives et nos actions pédagogiques qui peuvent s'en trouver remodelées.

Personnellement je poursuis régulièrement une enquête auprès des jeunes qui acceptent davantage de se livrer à ce sujet. Et il me semble pouvoir dégager trois points principaux.

a) L'être cherche à vivre intensément et pas seulement sur la marge de lui-même. Il cherche à flirter avec les limites, à aller « jusqu'au point de se perdre » (voir Georges Bataille : « L'érotisme »). Et c'est souvent une des caractéristiques de l'érotisme : le danger, la présence de la mort réelle ou symbolique.

Et il se peut que, dans la vie, beaucoup d'actions de ce type soient dérivées de cette recherche. Tout cela ne s'appelle-t-il pas le dépassement, l'aventure.

S'il n'y a pas d'aventure, on s'ennuie.

Il y avait principalement l'aventure sexuelle qui se nourrissait souvent d'un piment de danger, d'un risque de perte sur le plan affectif ou social (scandales, drames). Est-ce que cela ne subsisterait pas encore un peu ?

Et peut-être qu'à partir de là se développent toutes les activités qui font également approcher des limites, qui font courir des risques extrêmes. Pensez aux joies que procurent : l'alpinisme, la voile dans la tempête, les expéditions, le cyclisme, la moto, la voiture, le parachutisme, le sport, la recherche scientifique et technique. Mais aussi la confiance littéraire, l'aventure poétique, l'engagement syndical ou politique, l'engagement théâtral...

Et même s'il faut flirter plus près encore de la mort (**physique** : drogue forte, banditisme ; **sociale** : cambriolage, fraude, vol), tout semble préférable à la vie quotidienne, à la vie banale où tout est pareil chaque jour, où on vit végétativement.

Cela rejoint la notion de pouvoir. Evidemment, prise de pouvoir sur l'élément physique, sur les éléments naturels. Mais surtout : prise de pouvoir sur soi : se mettre à l'épreuve, se connaître dans la difficulté, s'éprouver.

Mais aussi : pouvoir social institutionnel avec les risques que l'on court de ne pas être aimé par l'autorité. Pour Mendel, le plaisir maximal, c'est le pouvoir obtenu par sa classe institutionnelle.

Et ce sera l'essentiel du socialisme qui ne devra pas répondre à la production exclusive de valeurs d'usage (pré-capitalisme), ni à celle de produits « socialement » utiles (capitalisme).

« La logique du mode de production socialiste est celle de la production-réalisation des besoins humains de notre époque, lesquels sont, en dernière analyse, les besoins d'exercice du pouvoir collectif dans les rapports de production et les rapports sociaux. »

Dans certains lieux pédagogiques, cet apprentissage est déjà commencé.

b) Deuxième élément de la sexualité.

Il y a un autre élément de cette notion d'engagement total (vivre au plein). Et cela nourrit encore plus le pouvoir.

Je veux parler de notre soif de connaître la sexualité de l'autre, la sexualité des autres. Si cela n'existait pas, les romans, les films érotiques, les revues porno n'auraient pas cet attrait pour des quantités de gens, dont nous sommes.

On pourrait dire qu'on s'en lasse vite, qu'il suffit une fois ou deux de connaître ce qui avait été si longtemps interdit pour trouver l'apaisement, le calme, la tranquillité. Mais ça revient ! Et, dans la vie quotidienne, il y a une sorte de permanence de cette curiosité des autres, des actes des autres, des corps des autres.

Il y a là une demande extraordinairement troublante de prise de pouvoir par la connaissance de l'autre. (Si possible secrète : voir le trouble voyeurisme).

C'est peut-être pour cela que tant de gens craignent les psychologues qui « sauraient » décoder les signes d'eux qui leur échappent, malgré leur vigilance.

Mais dans ce second élément n'y a-t-il pas également des possibilités de sublimations (dans la connaissance et autres) ?

En effet, il peut y avoir une jouissance extrême à surprendre les secrets de la nature, à étudier le comportement des animaux, des électrons, des volcans, des groupes sociaux (ethnologie), à piéger les ombres et les couleurs (photo), le mouvement (cinéma), les structures (mathématiques, sociologie, économie politique...), tout ce qui est caché et qui ne se découvre que par un engagement extrême d'observation et de compréhension. Pour enfin réussir à PERCER LE VOILE.

On voit tout de suite quel rôle peut jouer l'école à ce niveau. Car toutes les pulsions profondes ne peuvent être vécues dans la réalité. L'école peut aider à la participation aux « bénéfiques secondaires du refoulement » (Freud).

Mais elle peut accentuer encore plus ses effets. Elle peut aider chacun à se donner à connaître à lui-même, à prendre sous son propre regard lui-même et son environnement. Ce qui permettra une meilleure prise de conscience de ses propres déterminants familiaux, sociaux, politiques, idéologiques.

En fait la recherche sur soi et l'étude de ses relations au monde peut être le noyau initial d'une immense culture. Si les chemins n'en sont pas bloqués.

Mais on pourrait aller plus loin. Et c'est peut-être cela qu'il y a aussi dans le verbe aimer. Aimer, c'est accepter de se donner à lire. Et même aider l'autre à vous lire. Car il y a également et contradictoirement, une jouissance à se donner à connaître. Mais il faut être en sécurité suffisante et faire un pari positif sur la non-utilisation par l'autre de la connaissance de vous qu'il aura acquise.

Cela a l'air gratuit. Mais ce sont là les tactiques de l'expression libre qui se fondent, peut-être, sur un désir profond de se donner à connaître dans sa vérité nue. On ne cherche peut-être pas à communiquer, mais à « se » communiquer. A se communiquer, soi.

L'être humain reste au niveau de sécurité inférieur tant qu'il n'est pas assuré de pouvoir faire, sans danger, un pas de plus vers une expression plus totale, plus vraie. Qu'est-ce que quelqu'un qui s'engage sinon quelqu'un qui s'engage dans un dévoilement, un dénudement de soi ? C'est pour cela que l'on utilise souvent, pour faire sourdre sa parole vraie, des symboles de plus en plus transparents.

Il suffit d'ailleurs pour se rendre compte de cette montée de la parole vraie de suivre — comme on l'a déjà fait — des séries d'expressions libres.

Et aussi, de se regarder soi, dans ses désirs de communication « au plus clair » de sa parole sexuelle propre.

c) La régression : troisième élément de la sexualité.

J'ai beaucoup appris, par des conversations engagées, des comportements amoureux des êtres. Et le désir d'être lavé, ou de laver, de posséder des nounours, de jouer avec, de bêtifier, d'être grondé, d'être battu même, d'être bercé, d'être pris dans les bras, de sucer son pouce, tout cela me fait penser que l'être cherche à régresser, à progresser par retour à... et dépassement de l'enfance.

C'est comme s'il cherchait à revivre différemment ce qu'il a mal vécu, en substitution ou en effacement (de ses culpabilités ancrées). Et également, comme s'il cherchait à revivre tout ce qu'il a bien vécu, tout ce qui a été gratifiant.

Beaucoup de militantismes ne sont-ils pas des tentatives de revivre sa vie dans les autres pour qu'ils ne connaissent pas ce que nous avons connu, pour qu'ils en soient protégés ? Ce serait une façon de refaire sa vie.

En ce qui concerne la régression, la réussite d'un couple ne vient-elle pas, entre autres, de l'aide réciproque à revenir, en toute sécurité, à des stades enfantins ? Ne serait-ce qu'au niveau de la parole enfantine si fortement corsetée, réprimée, refoulée qu'elle a été, pour ainsi dire, renfoncée dans la gorge.

Mais tout ce rattrapage ou cette reviviscence nécessaire peut être l'objet de transpositions symboliques. Il y a, pour les différents éléments de la sexualité, le miracle de la sublimation dont se nourrit l'humanité. Et si nous voulons voir clair dans ce que nous faisons, il faut la prendre en compte. Il suffit peut-être d'accepter de regarder.

Mais nous venons de toucher du doigt la question du pouvoir exercé sur l'enfant. Et de sa résistance continue. Et de ses tactiques, parfois extrêmes (mutisme, anorexie, mort) pour

résister à la pression des individus et des groupes. Il lui faut toujours céder.

Il faut l'aider à ce que son renoncement ne soit pas définitif. Non seulement en lui permettant des expressions, des conduites symboliques de défense, mais une première inscription de son autonomie dans la réalité.

Evidemment, si l'on voulait être complet, il faudrait à propos de ce que cherche l'être humain, parler également de sa recherche de la connaissance et de la dominance par les mains, par les sens, par l'action, par l'émission et le tâtonnement d'hypothèses, par l'imitation, le vécu collectif, le travail...

Mais j'ai voulu simplement développer quelques idées plus rarement admises. Pour avoir des retombées.

Evidemment, tout ceci serait à réécrire, collectivement. Ce n'est pas très clair. Mais c'est mieux ainsi. C'est à chacun de décider de voir clair pour lui-même et avec les autres.

En résumé, est-ce que nous ne devons pas, à l'école, permettre d'abord à chacun un premier stade d'expression et de réalisation symbolique de tout le refoulé ? Avec l'aide des alliés naturels, c'est-à-dire de ceux qui ont partagé son expérience de l'oppression, de l'obligation à intégrer, dès les premières heures de vie, les normes, les commandements de la société et de l'état capitalistes.

Ensuite nous devons favoriser une prise de conscience, une analyse.

Et enfin une action, une lutte pour obtenir tout le pouvoir social auquel chacun a droit avec sa classe institutionnelle.

P.S. — Je viens de lire un bouquin important : «L'unité de l'homme» (colloque de Royaumont). J'y trouve ceci sous la plume d'une sommité scientifique :

«L'originalité de l'animal humain est en effet plus grande : homo est à la fois «sapiens-demens» et cette originalité est liée à sa complexité. La très haute complexité humaine que j'appelle hyper-complexité tient précisément dans la dialectique, l'instabilité, à la limite l'incertitude entre ce qui dans l'homme est SAPIENS et ce qui est DEMENS.

Or je suis persuadé, à la suite d'Ange et de Monod, qu'il faut considérer l'univers des idées, idéologies, mythes, dieux issus de nos cerveaux comme des «existants», des êtres objectifs doués d'un pouvoir d'auto-organisation et d'auto-reproduction, obéissant à des principes que nous ne connaissons pas et vivant dans des relations de symbiose, de parasitisme mutuel et d'exploitation mutuelle ou non.»

Attention, c'est un scientifique objectif qui écrit cela. Ça devrait nous faire réfléchir. Est-ce que les passionnés de créativité (enfantines-adultes) n'agissent pas «sainement» pour le bon fonctionnement du cerveau et de l'être ? Quand on accède à son délire, on peut l'accepter comme partie de soi et en jouir — et accepter d'en jouir —. Et l'utiliser.

Et accepter et comprendre celui des autres (enfants, adultes) au lieu de chercher à le réprimer à toute force.

ET L'EDUCATION SEXUELLE ??? La mode en est-elle passée ?

M.E. BERTRAND

En voici quelques nouvelles...

OFFICIELLEMENT : un « conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation familiale » siège au Ministère de la Santé (et non pas de l'Education).

Un sous-groupe est chargé de « l'action en milieu universitaire et scolaire ».

Son adresse : 29, boulevard Raspail, 75007 Paris, Tél. 544.48.46.

Ce conseil a fait paraître dans LE MONDE DE L'EDUCATION d'octobre 76, à la p. 29 des « propositions pour un programme » concernant le second degré. Notre camarade Jean Marin a siégé et participé à ces propositions.

S'intéressant dorénavant à l'enseignement primaire, le conseil a admis la participation de notre camarade Louise Marin, seule institutrice présente aux travaux (parmi des représentants de toutes les associations de parents d'élèves, des médecins, des représentants du Ministère de la Santé, le recteur Gautier, la directrice de l'école de Vanves).

Des « propositions pour un programme à l'école élémentaire » pourraient naître de là.

EN pédagogie Freinet. Avons-nous réalisé maintenant tous les outils, toutes les publications dont nous avons besoin ? Où en sommes-nous ?

En avril dernier, a paru le reportage n° 127 dans la collection B.T.J., réalisé par les élèves du C.E.2 de l'école Irène Joliot-Curie de Bagnole. Contrairement à notre attente et à la tradition nous n'avons reçu absolument aucun écho après cette parution. Aucune satisfaction ; aucune réprobation. Aucune menace de désabonnement.

D'une réunion régionale, nous croyons comprendre que peu de collègues ont osé mettre cette B.T.J. dans la classe avec les autres brochures (comme nous croyons devoir le faire à chaque parution d'une brochure d'éducation sexuelle, nous avons prévenu dans le numéro précédent du caractère de ce reportage n° 127). Certes cette B.T.J. s'inscrit pour le moment «*en bout de piste*» dans l'arsenal des publications informant dans ce domaine. Tel camarade qui l'aurait confiée aux enfants dans la classe où il avait précédemment travaillé longtemps avec les enfants, ne l'a pas fait dans le poste où il est nouvellement arrivé. Tel autre préfère tout d'abord rencontrer les parents au cours d'une réunion-dialogue. Tel autre préfère la ranger dans son tiroir.

D'autres camarades, présents à une réunion à Grésillon ont apprécié la parution de cette B.T.J. Quatre ou cinq nous l'ont dit et M.O. Poirier nous avait écrit pour manifester sa satisfaction.

Mais surtout aussi, certains qui nous avaient constamment reproché de ne dire jamais «*l'essentiel*», de ne dire jamais «*la vérité*» (et pourtant nous n'avons jamais fait appel au vent, au pollen et aux abeilles...) n'ont pas non plus manifesté leur satisfaction ? Aucun écho dans aucune presse. C'est donc quasiment l'indifférence générale pour le moment. Mais nous ne recherchons nullement ni le scandale, ni le tintamarre ! C'est la nuit.

Pourtant cette brochure permet aux enfants d'évoquer l'acte sexuel tel qu'ils «se le voient», qu'ils le devinent ou l'imaginent dans leur famille...

«*Hier soir, mon père et ma mère ont fait l'amour dans la cour de la ferme. Mon père avait fermé le compteur électrique*» ai-je lu dans un journal scolaire...

Bien souvent, remarquons-le, dans l'acte sexuel tel que les enfants l'ont perçu autour d'eux, beaucoup n'ont pas perçu la dimension de l'amour. Mais cela arrive aussi à combien d'adultes ?

C'est pourquoi nous poursuivons, disons calmement, la publication des documents qui permettent **au moment voulu**, dans le cadre des interrogations vivantes et sensibles et en vertu des tâtonnements «*personnalisés*» d'apporter au-delà des informations, une réflexion, sinon une expérience, en tout cas une véritable éducation.

ET MAINTENANT ? C'est dans le cadre de la collection B.T.2 que de nouveaux projets prennent le jour.

● Ou plutôt seulement sur le mode passé car nous connaissons un projet bloqué : celui consacré à la CONTRACEPTION ET A L'AVORTEMENT annoncé par Christian Poslaniec dans *L'Éducateur* n° 10 du 5 février 1975. Qui voudrait reprendre le dossier ?

● Et aussi sur le mode futur : un projet est en train de se concevoir autour du thème «**questions et réponses**» mais plutôt pour tout ce qui concerne, au-delà des problèmes anatomiques et physiologiques, au-delà de la génétique, les interrogations des adolescents sur «*l'amour*» et tous ses domaines. Jean Marin, Jacques Masson notamment possèdent des débats, des centaines de questions qu'il faut ordonner et pour lesquels il faudrait construire des réponses... Leur écrire car seule une équipe peut parvenir à un but.

● Evoquons aussi les avatars d'un projet B.T.2 difficile à mettre au point : celui de André Nicolas consacré à WILHELM REICH... Nous y travaillons.

Pour continuer justement sur ce qu'évoque le nom de W. Reich et pour reprendre ce que contient le texte de l'enfant cité plus haut, c'est sans doute le lieu d'annoncer la parution du n° 9 de la revue SEXPOL (octobre 76, mensuel, 10 F) consacré **aux enfants**.

Ce numéro est peut-être avec le n° 3 consacré **aux militants** — parmi ceux parus (le n° 4 : la drogue ; le n° 6 : beauté, laideur ; le n° 7 : censuré ! ; le n° 8 : le couple) — celui qui est le plus intéressant et le mieux «réussi».

Cette publication s'est davantage placée sur le plan de l'enfant que sur celui de l'élève. Il n'y est pratiquement pas fait mention d'éducation : pour dénoncer «*éducation sexuelle, répression nouvelle*». Alain Giami dit «*qu'il s'agit de savoir si, du fait qu'on parle de plus en plus de la sexualité avec les jeunes, on contribue à la libération sexuelle, ou bien si au contraire, on n'exerce pas là une forme de répression nouvelle et bien plus subtile*». Et il conclut : «*Sous couvert de progressisme, on va définir des normes sexuelles officielles et codifier la manière (froide et scientifique) de parler «du sexe». En seront exclus, tous ceux pour qui le sexe et l'amour sont autre chose que «Papa, maman (la bonne) et moi*».

En définitive, c'est un problème que nous avons et que nous continuons à largement dépasser...

Ce sont, là encore, problèmes d'adultes à propos de l'enfance. On ne se réfère jamais à l'expression (libre) des enfants et des adolescents : on ne connaît que les piètres provocations (bien passées) de Celma et aussi les souvenirs personnels de collaborateurs à la revue. Anciens enfants.

Néanmoins ce numéro approche de nombreux problèmes non moins importants que ceux de l'école ! Celui des parents : entretien d'un père avec ses deux fils (11 ans et 6 ans) ; FRANÇOIS MON FILS qui évoque l'ouvrage de W. Reich LE MEURTRE DU CHRIST dédié aux enfants de l'avenir. Et ceux aussi relatés par Christian Poslaniec dans ses deux articles. Le premier DEVANT LES ENFANTS ?! (faites-vous l'amour devant vos enfants ?)... Après tout, si Poslaniec a écrit son texte, c'est pour que vous le lisiez. Le transcrire ici n'a pas d'objet et le résumer risquerait de le trahir. Je préfère que vous vainquiez votre premier recul (peut-être !) et que vous acceptiez de lire l'article.

Le second texte s'appelle PALMARES. Il s'agit d'une collection de «*faits divers*» relatifs aux enfants martyrs (1).

«**Comme la misère sexuelle et affective apparaît bien à travers ces récits qui prennent si peu de place dans les journaux !**»

Je pense souvent en écoutant les hoquets apeurés et frileux de tous les redresseurs de torts vilipendant les expressions dites pornographiques ou érotiques, qu'ils oublient que de nombreux bourreaux et assassins et tortionnaires trouvent là de quoi s'assagir et se calmer. Et cela fait souvent quelques enfants martyrs de moins. Ça vaut le coup !

La revue SEXPOL, B.P. 265, 75866 Paris cedex 18. Dix numéros : 90,00 F (C.C.P. 34-301-36 La Source).

(1) En France, en 1975, on a dénombré 1 114 cas de «*mauvais traitements à enfants*» soit une augmentation de 10 % par rapport à 1974 et de 8,05 % par rapport à 1963.

Livres et revues

Guy AVANZINI
LA PEDAGOGIE
AU XXe SIECLE

Ouvrage collectif, publié sous la direction de Guy AVANZINI, avec la collaboration de J.-M. BESSE, G. BROYER, M. DE MAISTRE, R. GILBERT, D. GINET, S. HONORE, P. MARC, G. PIATON, M. SOUCHON, H. TAVOILLOT, G. WIEL, P. ZIND. Ed. Privat, Toulouse, 1975, 399 pages. 69,50 F.

Pour achever de rattraper le retard que la rubrique «Livres et revues» de *L'Éducateur* avait pris pour rendre compte des publications de Guy Avanzini et de son équipe, nous parlerons de ce livre collectif de l'équipe lyonnaise, d'une façon elle-même collective, qui explique partiellement notre retard. Michel-Edouard Bertrand avait fait un premier compte rendu, qu'on pourra juger excessivement critique. André Courrier a fait de son côté un compte rendu qu'on pourra juger excessivement descriptif, ou non-critique. Tous deux apportent des informations utiles : nous les complétons, dans le «Coin du C.R.E.U.», à l'intérieur de ce numéro, par une lecture un peu plus détaillée de ce livre tout aussi important que l'était *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire* (voir le précédent numéro de *L'Éducateur*). L'importance du nouvel ouvrage de Guy Avanzini et de son équipe réside à nos yeux dans le fait qu'il aborde, de façon plus nette que dans le livre précédent, le problème des rapports de l'école et de la société, et qu'il situe mieux la pédagogie Freinet parmi les autres courants pédagogiques, idéologiques et politiques de notre temps : il contribuera peut-être à nous sortir de notre «île».

Michel LAUNAY

L'idée de présenter un panorama d'ensemble de ce qu'est la pédagogie au XXe siècle et, pour la réaliser, de faire appel à une équipe de chercheurs universitaires, souvent anciens praticiens, ne peut laisser indifférent aucun de ceux qui, professionnellement ou non, s'occupent d'éducation.

L'intérêt de l'ouvrage collectif réalisé sous la direction de M. Avanzini n'échappera à personne, dès lors qu'il entend brosser un tableau général encore que très explicite des grands courants, qui, par leur diversité et leur richesse caractérisent ce problème de société qu'est celui de l'école de notre temps.

Mais le mérite de ce volumineux ouvrage ne s'arrête pas là, il dresse un très intéressant tableau de l'essor et du déclin de l'école durant les trois premiers quarts de ce siècle et cette première partie de l'ouvrage permet de mieux situer le débat actuel et d'en mieux comprendre les arcanes.

Les rapports existant entre les sciences humaines et la pédagogie sont présentés de façon pertinente et montrent que les problèmes didactiques ne se peuvent résoudre que si les pédagogues sont conscients de la fonction réelle de l'école et du rôle qui est le leur et savent remettre en

question leur propre attitude et techniques pédagogiques, en les confrontant avec les apports psychologiques et peut-être psycho-analytiques.

Tout à tour nous sont présentés ensuite les divers courants de pensées qui ont influé ou influent sur le système éducatif, qu'il s'agisse de la pédagogie anti-autoritaire de Tolstoï à Neil, ou des expériences libertaires françaises — dont on aimerait être mieux informé, en particulier nous songeons à celle de Robin en 1880 —, des perspectives ouvertes par la pédagogie de groupe conçue par Cousinet et Freinet, entre autres ou celles offertes par le travail individualisé comme dans le Plan Dalton, à l'École Moderne et par Dottrens, la pédagogie des inadaptés d'Iard au G.A.P.P. en passant par la pédagogie scientifique de Binet.

Dans un chapitre plus qu'actuel, divers auteurs étudient les problèmes que pose la famille, les mass media et l'éducation permanente à l'école. Il débouche sur la nécessité que tous les démocrates admettent de promouvoir une école qui, abandonnant la sélection par l'échec «*compense enfin les inégalités socio-culturelles par une pédagogie systématique de soutien et de compensation*», qui, faute de moyens et de volonté n'a pas encore été systématisée mais qui est, quoi qu'on pense, celle de l'avenir.

La lecture de cet ouvrage permet d'éclairer l'attitude ambiguë de ceux qui contestent l'école actuelle, lui reprochant tout à tour d'avoir échoué dans son rôle culturel et d'autre part affirmant la nocivité de son message idéologique... Cette attitude n'est en fait que la prise de conscience, parfois confuse et parfois plus lucide, de ceux qui sont sensibilisés par l'échec du système éducatif à assurer une véritable égalité des chances et à promouvoir un monde plus humain. L'une et l'autre ne seront possibles que lorsque l'école assurera sa nouvelle vocation qui est de donner une instruction par les moyens didactiques appropriés et d'assurer un type d'éducation ouvert qui permettra à ses bénéficiaires de bénéficier pleinement des autres moyens de culture que le monde contemporain met en œuvre à travers les multiples mass media.

Tel qu'il est, cet ouvrage est une somme qui constitue un outil de travail, de réflexion et de discussion pour tous les enseignants... de la maternelle à l'Université.

André COURRIER

«*Histoire contemporaine des sciences humaines*».

De quelque côté qu'on ait l'intention, la possibilité ou le droit de la prendre, honnêtement on pouvait espérer que d'une part, C. Freinet et de l'autre le mouvement pédagogique qu'il a créé et animé jusqu'en 1966 feraient partie de cette histoire de la pédagogie du XXe siècle ! Eh bien non !

Serge Honoré s'applique à écrire des contre-vérités : et citant Barthes à propos de Freinet «*l'anti-intellectualisme et le recours au bon sens sont les formes agressives de la conscience de classe du petit-bourgeois*». (Si donc quelques camarades se croyaient des prolétaires...) Pour lui, la «psychologie» de C. Freinet ne fait qu'augmenter «*la confusion de définitions déjà nébuleuses et controversées*».

«*Si l'excellent d'une théorie se vérifie à la fécondité de ses applications, alors la psychologie de C. Freinet est jusqu'ici un échec.*»

Appelant Piaton à son secours, il cite «*la psychologie élaborée par Freinet ne connaît qu'une diffusion lacunaire et limitée*» (1).

C'est qu'il faut s'entendre sur le terme diffusion ! S'il s'agit des verbiages professoraux des U.E.R. et de l'enseignement s'appuyant sur de tels livres, aucun danger de voir des

étudiants connaître et étudier «*la psychologie de C. Freinet*» !

En effet, dans la bibliographie (p. 375 à 391), C. Freinet n'y est cité qu'une fois pour *Les dits de Mathieu* et dans les revues, aucune, absolument aucune de nos productions !

Nous préférons largement la diffusion à même nos classes quotidiennes que ces treize professeurs-auteurs veulent délibérément ignorer (Guy Avanzini les connaît pourtant...) à ces livres inutiles et partiels !

MEB

(1) D'ailleurs aucun auteur ne va lire C. Freinet ! Là on se contente, l'un et l'autre, de lire le livre paru de G. Piaton dont j'avais bien raison de mettre en garde nos lecteurs contre son charabia et ses énormes lacunes — pour le moins ! —. Nous signalons ici que tous les livres de C. Freinet sont en vente à la C.E.L. à Cannes. On peut écrire à B.P. 282, 06403 Cannes Cedex.

Alexandre LOWEN LA BIO-ENERGIE LE CORPS BAFOUTE LA DEPRESSION ET LE CORPS

Tchou, éditeur.

Permettre à l'enfant d'exprimer ses sentiments négatifs en classe ? Jacques, dix ans, perturbe tous les jours la vie de la classe. S'intégrer au groupe ? il n'en est pas question ! Son opposition est tantôt sournoise pour empêcher ses camarades de poursuivre ce qu'ils ont commencé, tantôt brutale. En récréation il est la terreur des autres, cherchant tout le temps à se battre.

Un jour la maîtresse me l'amène par la main en disant : «*Robert que fais-tu de ce garçon ? il bat ses camarades et s'en prend à tout le monde, fait des croche-pieds, donne des coups de poings !*»

Dans la classe il y a une douzaine d'enfants de huit à dix ans, garçons et filles. Je demande :

— Tu aimes te battre Jacques ?

— Oh oui, oui !

— Tu aimes te battre parce que tu es le plus fort, mais que dirais-tu de te battre contre toute la classe ? tous les présents ?

— Oh oui, merveilleux !

Et il commence à brandir ses poings vers les présents et à retrousser ses manches.

Je demande aux enfants s'ils sont d'accord pour se battre contre Jacques. Quatre garçons et deux filles acceptent (les autres malgré le nombre, ont peur). Le combat commence aussitôt. En moins d'une minute Jacques se retrouve par terre, écrasé par les camarades. Je lui demande s'il veut recommencer, toujours contre tout le groupe.

— Oh oui, contre tous !

Cette fois les six garçons et les quatre filles, qui ont réalisé qu'il n'y avait aucun danger, lui tombent dessus et le mettent par terre.

Un copain vient à la rescousse et se propose pour le troisième round, d'être à son côté. Cette fois le combat recommence avec dans un camp Jacques et son camarade et dans l'autre camp dix enfants. Les deux combattants sont vite écrasés. Ils sont cependant prêts à recommencer mais ne bravent plus les autres du centre de la classe. Ils sont dans un coin, attendant l'assaut. J'arrête la bagarre et propose qu'on parle :

— Jacques tout seul est plus fort que chaque fille et garçon, mais unis ils

sont plus forts que lui.

— Noël a été très courageux de venir se battre à côté de son ami Jacques.
— La bagarre c'est bien disent plusieurs enfants, mais on aimerait en faire sans se faire mal.

Je propose alors de se partager par groupes de deux et de faire le bras de fer. Enthousiasme des filles se mesurant aux garçons, d'autant plus qu'elles ont le dessus, ou, au pire, font une partie nulle. Personne n'est humilié par la défaite. On encourage les filles à tenir bon. Elles se défendent admirablement.

L'atmosphère est immédiatement autre, la communication établie.

Cette tentative pour «calmer» l'enfant turbulent, agressif, est évidemment très différente du sempiternel «*je t'ai déjà dit de ne pas battre tes camarades, tu recommences, qu'est-ce qu'on va faire de toi ? ça ne peut pas durer*»...

On a dit qu'en organisant la bagarre, j'encourageais à se battre et une petite fille s'est même retirée de la classe. La maîtresse a dit le lendemain que j'avais effrayé les enfants. C'est possible dans un premier temps et pour certains. Mais la crainte d'être agressé à tout moment par Jacques avait depuis longtemps déjà effrayé cette petite fille. Or Jacques, précisément depuis cette séance organisée était bien plus calme et se battait rarement...

Quand je permets, encourage la bagarre, c'est certes avec le désir immédiat de «calmer» l'enfant qui perturbe la classe. Mais calmer en cherchant à libérer en lui l'agressivité au lieu de l'étouffer.

Je m'inspire en cela des travaux d'Alexander Lowen, directeur de l'Institut d'analyse bioénergétique de New York et disciple de Wilhelm Reich. Pour le docteur Lowen, la plupart des maux qui nous accablent : douleurs de tête et de dos, insomnies, angines, gripes, impuissance, frigidité, colites, ulcères à l'estomac, naissent de notre grave incapacité à écouter notre corps car notre corps nous fait signe à longueur d'année. Il nous dit qu'il est en colère comme il nous signale son épuisement. Or c'est parce que nous ne percevons pas ces signaux ou que nous n'en tenons pas compte, qu'un jour il se trouve gravement atteint.

Le remède ?

Cesser d'étouffer les cris de notre corps sous notre volonté. Ensuite s'accorder du plaisir. Si nous ne pouvons nous offrir le luxe de frapper quelqu'un que nous avons envie de frapper, battons un matelas ou un oreiller en l'injuriant librement. Nos épaules, notre nuque ne seront pas endolories de cette colère rentrée. En effet nous sommes la totalité des expériences que l'on a vécues, chacune d'elle s'enregistre dans la personnalité et se structure au niveau du corps. Et tout comme le trappeur peut lire l'histoire de la vie d'un arbre à partir d'une section transversale du tronc, le thérapeute bioénergéticien peut lire l'histoire d'un individu dans son corps où toutes ses tensions sont visibles.

Les situations où le psychisme se trouve en contradiction avec les muscles, la peau, les sensations, nous conduisent peu à peu au sentiment si courant de perte d'identité. Moins nous sentons notre corps et plus nous avons du mal à nous reconnaître en tant qu'individu distinct. Alors la dépression n'est pas loin. Elle guette de fait non pas seulement les cadres surmenés mais existe aussi dans les campagnes et dans toutes les couches sociales. Tout se passe comme si la recherche d'un certain confort matériel se faisait aujourd'hui au détriment de la paix intérieure, c'est-à-dire du bonheur. Il est urgent de rendre à l'homme le plein usage de son corps, de lui redonner le goût et les moyens de vivre. C'est le but que s'assigne la bioénergie.

En ce sens la bioénergie est une thérapeutique par le corps, alors que la cure psychanalytique le maintient à distance par la médiation du langage. Alexander Lowen est aujourd'hui le chef de file d'une nouvelle école de praticiens qui ont retrouvé cette vérité

très simple et très ancienne : savoir que le corps a toujours son mot à dire dans les troubles qui affectent le psychisme, enfin et surtout, que c'est en apprenant au corps à vivre selon l'harmonie qui lui est propre que l'esprit peut trouver l'équilibre qui lui

fait défaut si souvent. Apprendre au corps à vivre selon son harmonie, je pense réellement que cet apprentissage peut aussi faire partie du rôle de l'enseignant. Permettre à l'enfant d'être créatif, d'exprimer sa joie font partie de notre rôle, pourquoi

ne pas permettre aussi que les sentiments négatifs soient vécus dans le groupe, au moment où c'est nécessaire ?

Robert HACCOT
Joëlle JOUNOT

Courrier des lecteurs

A propos de l'article «L'évaluation des responsabilités» dans *L'Éducateur* n° 6 du 20-12-1976 :

Le texte «Évaluation des responsabilités» du dernier *Educateur* me sollicite. Je sais qu'il doit dater puisqu'il est paru, auparavant, dans un bulletin départemental. Mais ça n'empêche pas d'en causer ! Il me sollicite parce qu'il me paraît important, ce qui signifie, bien sûr, qu'il touche à des choses qui me paraissent importantes ! Et tant pis si je suis forcé, au passage, de déguiser Geneviève en je ne sais quoi, pour comprendre !

Précision historique et, en même temps hors sujet pour comprendre ce qui suit et ce qui précède : Claude, Française et moi sommes en train d'achever un bouquin décrivant une «expérience» de poésie dans la classe de S.E.S. de Claude. Claude est venue en stage à l'E.N. il y a trois ans. C'est comme ça que ça a démarré ! Françoise la remplaçait dans sa classe pendant ce temps. Depuis, toutes deux sont militantes actives de l'I.C.E.M. Mais, l'important en l'occurrence, c'est qu'on se pose des questions sur l'exacte part du maître, en S.E.S. puisqu'il s'agit de ça, et que, dans votre article, je retrouve semblables préoccupations.

Et d'abord, parce que nos frustrations s'imposent toujours à moi avec force : Geneviève me frustre. De deux choses au moins. D'abord de la fin de l'histoire. Car elle raconte bien une histoire et tout est tendu vers une fin du genre : ils furent heureux ensemble et parvinrent à élever sans heurts toutes leurs petites responsabilités. Or, le récit s'interrompt sur un point de suspense ! Sylvie a-t-elle abandonné de ses tâches ? Le tableau a-t-il été rééquilibré ? Est-ce que ça a amélioré quelque chose ? Etc. Deuxième frustration : Raoul C. Il est là et il n'est pas là. C'est un regard vide, un trou qui aspire l'attention. Et on ne nous en dit rien ! Cachotière !

Quant au reste, issu de la discussion, ce qui me paraît important c'est ça :

1. Partage du pouvoir ou partage des privilèges ? Je refuse cette alternative qui n'est qu'une réinterprétation des choses. Au départ, il y a des gosses, dans une situation institutionnelle caractéristique. En l'occurrence : situation d'échec par rapport à des normes. Il y a aussi Geneviève, en situation d'opposition par rapport à ces mêmes normes qui, pourtant, lui imposent une défroque qu'elle peut faire craquer de toutes parts, mais lui imposent aussi une gangue institutionnelle (porteuse de moule !) moins facile à faire éclater. Moi, je dirai que la situation initiale est un problème de survie pour Geneviève. Comment survivre à l'intérieur de cette situation contradictoire ? (Bien entendu je fais la même analyse pour moi.) La preuve, c'est que moi qui ai lu cette page du livre de vie en spectateur actif, curieux, de bonne volonté, mais en spectateur, non talonné par la nécessité de survie, je n'ai pas trouvé les solutions. Je dis bien les solutions. Et c'est là qu'il y a mise en évidence de cette pression de survie. La première solution m'a effleuré (évaluer différemment les responsabilités) mais je l'ai aussitôt repoussée puisqu'elle ne résolvait rien et repoussait simplement l'affrontement sur la notion subjective de quantité/qualité d'une tâche. Mais Geneviève, même si elle a eu la même réaction, n'en a pas moins été de l'avant, laissant au futur le soin d'apporter la solution. En l'occurrence l'établissement d'une moyenne !

2. Et ça m'amène à une deuxième idée qui m'est chère. Si moi je n'ai pas pensé à cette deuxième solution, seule curative de la situation, c'est peut-être, en effet, que, pour moi, spectateur, ce n'était pas une nécessité vitale. C'est peut-être aussi parce que ça ne m'est pas familier. Je veux dire par là que pour réagir le plus vite possible et le plus efficacement possible à une situation, en classe, il faut être familiarisé avec beaucoup de choses ! Dans bien des domaines.

3. «On ne mendie pas un juste droit...

etc.» C'est chouette que les enfants conquièrent, petit à petit, le pouvoir. J'ai assisté au même phénomène dans certaines de mes classes, à l'E.N., et aussi dans la classe d'une copine. Dans ce dernier cas cela a été même jusqu'à la limite de la tension possible entre le groupe-classe, l'institution et l'adulte, écartelé (ça c'est un autre problème à soulever : empêcher l'éducateur/trice d'être déchiré(e) ! Pourtant c'est un phénomène assez rare dans nos classes Freinet dites normales. Pourquoi ? J'ajoute que le lieu de pouvoir, d'octroi de pouvoir et d'acceptation de conquête du pouvoir a beaucoup à voir avec l'équilibre global de l'enseignant. Il faut qu'il y ait des lieux affectifs autonomes en dehors de la classe et indépendants d'eux car, dans l'équation inconsciente et pernicieuse pouvoir = attention = amour on voit bien le piège menaçant. Il faut être sûr d'être aimé(e) en plusieurs lieux (car, d'un seul, sauf aveuglement névrotique, on finit par douter !) pour pouvoir accepter que le lieu de son pouvoir institutionnel disparaisse, autrement dit, pour accepter des hypothèses comme : «On pourrait peut-être aussi changer la maîtresse.» D'où une nouvelle loi pour rigoler : dis-moi où on t'aime et je te dirai ta pédagogie ! C'est pas si farfelu que ça ; il me semble que l'I.C.E.M. est avant tout un lieu d'amour de ce type, et que ce n'est pas un hasard si on l'a souvent comparé à une secte religieuse malgré sa laïcité évidente. On a même notre lieu de souffrance permanente, la C.E.L., pour laquelle beaucoup sont pourtant prêts (et j'en suis) à se battre «héroïquement», parce qu'elle préserve l'autonomie de notre lieu d'amour !!!

I.C.E.M. = un lieu d'amour coopératif autonome par rapport aux amours idéologiques.

Je divague, et ce que je voulais dire d'autre a moins d'importance. (Ah si ! dans tous les groupes de l'enfance inadaptée avec lesquels j'ai travaillé, on se pose le problème de la loi dans le groupe. Ailleurs, pratiquement jamais !)

Ch. POSLANIEC
76, rue de la Mariette
72000 Le Mans

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT
SBT
B2
BTI

DOCUMENTS
SOUS
BT
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 LAÏC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.
Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX
CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30
Date d'édition : 3-1977 - Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1977
N° d'édit. : 903 - N° d'imp. : 3 712 - N° CPPAP : 53 280