

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

12

20 Avril 77
50^e année

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



ATMOSPHERE ?... ATMOSPHERE !...

UN JOURNAL SCOLAIRE : POURQUOI ?

UN MOIS D'ACTIVITES D'EVEIL AU C.E.2

FAIRE ECRIRE DES CONTES PAR DES ENFANTS DE C.E.2

SOMMAIRE

12

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

L'ENFANT HISTORIEN	COMITE DIRECTEUR DE L'I.C.E.M. et G. DELOBBE (module histoire)	1
FAIRE ECRIRE DES CONTES PAR DES ENFANTS DU C.E.2, GAGEURE OU NON-SENS ?	A. TOSSER	3
<i>Genèse d'un conte et de son illustration : les questions posées, les remarques et le conte.</i>		
UN JOURNAL SCOLAIRE : POURQUOI ?	L. MARIN L. LEBRETON	5
<i>Question insolite ? Le témoignage de L. Marin et les remarques de L. Lebreton tendent à retrouver les raisons et le sens profond du journal scolaire : activité annexe, album de textes ou outil déterminant ?</i>		
CORRESPONDANCE NATURELLE	H. GRUEL	6
<i>Extraits des cahiers de roulement des circuits de correspondance naturelle.</i>		
ATMOSPHERE ? ATMOSPHERE I...	M.-H. MAUDRIN	8
<i>En maternelle, le «climat» de la classe, son «atmosphère», sont-ils donnés naturellement ou sont-ils le résultat d'une démarche et d'une volonté ?</i>		
UN MOIS D'ACTIVITES D'EVEIL AU C.E.2	G. LEHOUX	11
<i>Un témoignage précis d'une démarche, de l'organisation du travail et de son déroulement.</i>		
13		
IMPRIMERIE :	J. DEMEYERE	21
RECHERCHES ET INVENTIONS	ET R. MONTPIED	
<i>A la suite de l'article sur le sens de composition (Educateur n° 4), deux collègues font part de leurs façons de faire.</i>		
JEUX MATHÉMATIQUES	B. MONTHUBERT	23
<i>Après le Tangram (Educateur n° 10), un nouveau jeu : le solitaire.</i>		
24		
DISCIPLINES ARTISTIQUES :	COMMISSION DESSIN	
VERS LE DEMANTELEMENT	SECOND DEGRE	
<i>Avec la nouvelle organisation de ces activités (rapport Daudrix), quelles menaces pèsent sur les activités artistiques ?</i>		
APPRENTISSAGES ORTHOGRAPHIQUES :	G. RAOUX	28
OUTILS ET MOTIVATIONS		
29		
JANUS KORCZAK	J.-C. REGNIER	
<i>Extraits des travaux de la R.I.D.E.F. de Pologne (été 76), un compte rendu des travaux d'un groupe qui présente ce pédagogue polonais très peu connu.</i>		
A PROPOS DES CONFÉRENCES D'ÉLÈVES	J. DUMONT	32
<i>Un nouveau témoignage en prolongement de ceux publiés peu à peu l'an dernier.</i>		

Photos et illustrations :

G. Pointeau	p. 9
M. Goureau	9
Photo X	10
J. Demeyère	21
R. Montpied	22
B. Monthubert	24
E. Lèmery	26, 27

En couverture :

Photo X

L'enfant-historien

De plus, les titres de nos collections B.T. de ces dernières années sont là comme solides jalons de réalisations constantes.

Mais peut-être nous sommes-nous laissé aller. En particulier dans le domaine de la **réflexion**, de l'analyse de notre pratique pédagogique : Comment l'Histoire ? Pourquoi l'Histoire ?

En ne menant pas toujours d'une manière rigoureuse l'approfondissement même de notre pratique, celle-ci risque de devenir routine.

Mais si nous n'avons pas cédé, nous n'en sommes pas moins, comme tout un chacun — et les enfants en premier — victimes des idées dominantes — cachées ou proclamées — véhicules de celles du pouvoir en place.

Si nous n'avons que faire de la vulgarisation d'une fausse culture historique qui va de l'étalage des mœurs des favorites royales à la glorification des guerres en bandes dessinées, et en passant par l'exotisme en boîte de la télévision ou par le culte du chauvinisme aveugle à tous niveaux, il n'en reste pas moins qu'il ne suffit pas de leur tourner le dos.

Encore avons-nous le devoir de les passer au crible de la critique et de l'analyse historique justement pour en déceler les raisons politiques.

Quant à la ligne de notre pratique pédagogique, nous devons toujours avoir présent à l'esprit que la culture historique — comme toute culture — est d'abord **appropriation d'un langage et de techniques de vie** dont le matériau premier est bien la vie quotidienne de chacun.

Qu'il y ait des raisons politiques à l'élimination de l'histoire en tant que telle des programmes scolaires, nous le savons bien ; mais nous avons à proclamer les raisons politiques qui nous la font promouvoir, enseigner, non pas à travers guerres et tribulations royales, mais découvrir progressivement aux enfants (et à leurs parents) à partir de leur propre vécu, de leurs propres interrogations.

Il est peut-être utile de revenir sur le sens — les sens — profond de l'apprentissage de l'esprit historique.

- Il s'agit de donner une autre valeur, **une autre densité** au présent par la connaissance de plus en plus approfondie et diversifiée du passé.

- Il s'agit de donner la possibilité de **former des projets**, de les asseoir, de leur donner corps, par l'apprentissage peu à peu dialectique du jeu constant entre passé et présent.

- Il s'agit de **donner un sens à la vie** de l'enfant par la découverte de la philogénèse, par la recherche patiente et obstinée qui a pour fondement les trois interrogations présentes en chaque enfant : Qui suis-je ? D'où je viens ? Où je vais ?

- Il s'agit de **donner des racines**.

- Il s'agit de **découvrir des modèles** pour les choisir ou les rejeter.

- Il s'agit de l'acquisition possible des notions d'analyse, de synthèse, de critique objective, de vérité relative, de jugement, de durée ; par la recherche de documents authentiques issus directement du milieu de vie de l'enfant, par l'étude approfondie de ceux-ci en liaison avec les spécialistes, les personnes intéressées, les parents, par la présentation au groupe du travail réalisé sous la forme, non pas d'une conférence ou d'une récitation de leçon suivie d'une notation, mais bien d'un débat sérieux où chacun a à apprendre, a à donner.

- Nous sommes pour une école centrée sur l'enfant, sur chaque enfant. Non pas une école aveuglée par le mythe de l'égalité des chances, mais bien une école dans laquelle chaque enfant peut s'épanouir **dans sa différence**, dans sa singularité.

Cela donne **des traces** — matérielles, intellectuelles et affectives — qui ont une autre valeur que celles laissées par la culture égalitaire déversée par un manuel ou un maître — fussent-ils bons.

Lisez, écoutez et regardez : la B.T.Son 863 et le S.B.T. 396 : *Vivre à Montmartre* ; les B.T.Son 854, 857, 861 ; les B.T. 825, 833 ; la B.T.J. 128, pour ne citer que quelques numéros de 1976.

Écoutez cet adolescent qui détestait l'histoire (comme beaucoup) et qui par le hasard d'un livre lu (*Les cahiers de Baptistin Caracous*) et d'un exposé à faire avec un camarade, passe un après-midi avec lui, découvre l'amitié et un monde à lui inconnu : des gens fermiers, hollandais, protestants. Que de choses apprises en un après-midi, cimentées par l'intérêt et l'affectivité — désormais inoubliables —. Il aborde l'histoire autrement et, à partir de cours qui l'ennuient encore souvent, il cherche des livres, des documents, il interroge et s'informe.

- Il s'agit bien pour nous d'un **engagement**. De celui de **donner des armes à l'enfant** (il en fera ce qu'il voudra), en serrant au plus près sa réalité.

- Et telle fenêtre Renaissance restée là sur la façade de la vieille maison-taudis du petit Algérien est d'abord issue d'un certain rapport de sociétés plutôt que des préoccupations d'un François Ier.

- Et tel coq de clocher peut être plus près d'une certaine philosophie du travail compagnonique que du vouloir de tel évêque.

- Et le vécu quotidien (avec toute sa gêne, tout son drame) du chômage ou de la grève, pour peu qu'il soit écouté, comparé, examiné — parlé — est bien plus formateur que n'importe quel cours d'instruction civique à faire en période électorale comme nous le rappellent les instructions ministérielles.

- Nous ne sommes pas des meneurs de révoltes. Mais nous sommes résolument dans le peuple, nous sommes pour une école populaire.

- Nous savons qu'*«apprendre, ce n'est pas développer des fonctions, mais acquérir des pouvoirs»* (Jacques Lévine). Aussi notre travail est-il d'aider les enfants :

- **Par les outils les plus divers** (langages, analyse, critique, etc ; mais aussi appareil photo, magnétophone, etc.) ;

- **Par la mise en place d'instances** (vie de classe favorisant échanges et distribution de parole, intégrant des personnes extérieures, etc.) ;

- **Par une qualité de relation** préservant la personne de chacun là présent dans son expression authentique, aider les enfants à **transformer leur vécu en savoir, en des savoirs, en des techniques** qu'ils pourront utiliser — nous osons l'espérer — pour leur propre épanouissement, à la construction d'une société qu'ils auront librement voulue.

Un homme est d'abord une histoire ; ou comme dit Lucien Sève : *«C'est l'histoire qui fait l'homme.»*

C'est à dessein que nous imprimons ici, en bonne place, et ce titre : **L'enfant-historien** et ce texte du **module Histoire**.

Ainsi voulons-nous aujourd'hui **valoriser** la naissance — ou plutôt la renaissance — du module Histoire.

Ainsi voulons-nous **promouvoir** l'expression : enfant-historien... comme enfant-artiste... enfant-géographe... enfant-poète... etc.

Nous n'avons certes pas cédé aux tentations amollissantes du terme «disciplines d'éveil». Nous nous sommes toujours élevés contre sa fausse logique (miroir aux alouettes) et nous lui avons toujours préféré le nôtre : étude du milieu, combien plus précis.

Pour tout cela, nous vous demandons :

- De réfléchir aux problèmes de l'Histoire à l'école primaire et dans le premier cycle (où les conditions vont encore empirer : moins de temps pour l'Histoire, suppression des dédoublements des classes, moins de crédits...);
- De participer aux travaux du module Histoire, c'est-à-dire de participer à la réalisation d'outils : fiches, livrets, B.T., B.T.Son, etc.
- Aux journées d'été 1977, le module Histoire fera la synthèse des échanges et travaux ;
- Nous sommes confiants dans le redémarrage de ce secteur.

LE COMITE DIRECTEUR :
J. BAUD, J. CAUX, J.-C. COLSON,
R. LAFFITTE, A. MATHIEU, J.-L. MAUDRIN.

Et pourquoi pas...

« l'enfant-historien » ?

Lors des journées d'été, à Nice, en août 1976, nous avons décidé la création d'un module « histoire » afin de remettre la formation historique à la une de nos préoccupations. Déjà des groupes de réflexion se sont réunis et un dossier est en gestation.

Pourquoi ce module et pourquoi maintenant ? Nous ne pouvons que constater la régression de l'enseignement de l'Histoire tant à l'école élémentaire que dans les collèges et les lycées. A l'école élémentaire, la mise en place du tiers-temps pédagogique et la promotion des disciplines d'éveil a dilué la formation historique (comme la formation scientifique) dans une interdisciplinarité mal définie dont les « thèmes » font avant tout la joie des éditeurs de manuels scolaires. Le même risque de dilution existe du fait de la mise en place de programmes et instructions de « sciences économiques et humaines » au second degré. Or, nous devons examiner avec soin les raisons idéologiques qui sous-tendent de telles réformes et refuser d'en être non seulement les victimes mais encore et surtout les agents.

Demandons-nous en effet ce que nous, les pédagogues Freinet, nous faisons dans nos classes. Bien que nous affirmions que nous nous préoccupons davantage des besoins des enfants que des modes pédagogiques, n'avons-nous pas, nous aussi, laissé l'Histoire devenir la parente pauvre de notre pratique quotidienne et de notre réflexion ? **Un camarade de Seine-Maritime constate par exemple que, pratiquant la correspondance naturelle depuis cinq ans, il n'a presque jamais vu une lettre de gosse disant : « nous avons fait de l'Histoire » (alors qu'on trouve des échanges d'ordre scientifique ou géographique).** Les outils que nous inscrivons au catalogue de notre C.E.L. sont-ils vraiment actuels ? Sont-ils seulement connus ? Comment sont-ils utilisés ?

Dans la perspective de l'école populaire que nous voulons promouvoir, nous devons cesser d'être les complices d'un état de fait qui tend à refuser à l'enfant d'aujourd'hui le droit d'explorer son passé et de comprendre son présent, lui interdisant ainsi d'être maître de son avenir. L'enquête menée à l'occasion du congrès de Montpellier en 1974 nous avait révélé combien est grave le déracinement de l'enfant actuel qui, le plus souvent, habite des lieux où ses parents n'ont pas vécu leur propre enfance, lieux sans cesse bouleversés. Le sentiment de déracinement est soigneusement entretenu : on fait croire à l'enfant urbain qu'il n'a pas d'histoire, on abîme le milieu de vie de l'enfant rural en laissant se détériorer et disparaître les structures humaines (à commencer par l'école) qui en faisaient la richesse et qui en assuraient la pérennité. Et cependant, l'enfant est saturé d'informations (historiques entre autres) dont l'exotisme et le sensationnel masquent adroitement le contenu idéologique. L'environnement culturel de l'enfant perd en profondeur ce qu'il gagne en extension. **On raconte à l'enfant le présent éloigné et le passé lointain mais on le laisse dans l'ignorance du récent tangible.**

Comment remédier à ce glissement pernicieux qui refuse à l'enfant — et à l'homme en général — cette quête patiente des sources qui lui permettent de se situer dans le devenir humain ? C'est à travers le vécu même de l'enfant que nous allons restaurer ces processus fondamentaux de la Recherche humaine. L'enfant se demande qui il est, d'où il vient, quelles sont ses origines. Nous nous garderons bien de lui fournir des réponses toutes faites, nous éviterons la tentation d'enseigner. Patiemment, au sein du groupe coopératif, l'enfant accumulera des matériaux, il émettra des hypothèses, il construira son réel historique, et c'est à travers cette construction qu'il prendra conscience de son appartenance à des ensembles humains : sa famille, son quartier, son village ou sa ville, mais aussi son peuple ou sa classe. Nous serons parfois inquiets de l'apparent désordre qui présidera à la phase d'accumulation, impatients de voir aboutir le processus d'organisation et nous serons tentés d'en hâter l'évolution. Nous nous en garderons bien, soucieux de préserver la cohérence d'un édifice sensible dont nous connaissons expérimentalement la valeur et la solidité.

Est-ce à dire que nous n'interviendrons pas ? Bien au contraire, et dans ce domaine plus que dans tout autre, notre engagement devra être entier et responsable. Nous affirmons dans notre Charte que nous sommes contre toute exploitation de l'homme par l'homme. Ce faisant, nous nous situons résolument au sein du peuple, avec nos enfants et pour eux. Il nous appartient donc d'aider l'enfant (et l'adolescent) à une analyse dynamique de sa vie quotidienne afin qu'il prenne conscience des phénomènes d'exploitation dont il est plus que tout autre victime. Mais nous nous garderons de tout dogmatisme et, nous méfiant des pratiques scolastiques, c'est par l'intermédiaire de nos outils que nous agirons. Nos fiches du Fichier de Travail Coopératif (F.T.C.) aideront l'enfant pour ses enquêtes ou l'analyse des documents ; les brochures, disques et diapositives de notre Bibliothèque de Travail proposeront des documents directement accessibles et garderont l'aspect de dossiers délibérément ouverts. Ces outils seront pleinement efficaces au sein d'une pratique pédagogique cohérente. Par le texte libre et le journal scolaire, l'enfant produit et diffuse une pensée libre ; au sein du groupe coopératif, il fait l'apprentissage de la vie démocratique. Ces pratiques concourent pleinement à une formation historique en profondeur. Mais il est un aspect sur lequel nous devons insister. Dans le domaine historique comme dans tout autre domaine, l'enfant sera producteur et créateur. Nous avons dit plus haut que par tâtonnement expérimental il construira son propre réel historique. Les actes de ce tâtonnement seront multiples. L'enfant enquêtera, recueillera des témoignages, compulsera des documents, rédigera des comptes rendus. Il explorera sa propre vie, la racontera, la comparera à celle des autres enfants de sa classe ou de ses correspondants. Mais aussi il supposera, il imaginera, participant ainsi à des synthèses provisoires. En écrivant, en photographiant, en enregistrant, il sera non seulement collecteur de documents, il en sera aussi producteur. Il dégagera des concepts, il envisagera des théories. Il osera, en toute liberté mais en toute responsabilité une vision de son passé qu'il affinera peu à peu au fil de sa maturité croissante. Il utilisera cette connaissance sensible du passé pour comprendre le présent et pour agir. Ce faisant, il fera acte d'historien. Par notre vigilance, par notre aide honnête et responsable nous l'y aiderons. Nous avons voulu et pu un enfant-écrivain, un enfant-artiste, voulons et pouvons un ENFANT-HISTORIEN.

Pour le module « Histoire », Georges DELOBBE

Outils et techniques

FAIRE ECRIRE DES CONTES PAR DES ENFANTS DE C.E.2., EST-CE UNE GAGEURE, OU UN NON-SENS ?

Armand TOSSER
école publique, 44 Les Sorinières

A l'origine, les contes étaient une **création orale** qui avait ses règles spécifiques à son mode de transmission. Peut-on affirmer que le jour où leur transmission orale s'est éteinte, il n'aurait pas fallu utiliser le support de l'écrit pour la seule raison d'en conserver la trace, au risque de «folkloriser», de «fossiliser» le genre ? Peut-être est-ce là un faux problème dans la mesure où **le support du conte et son contenu peuvent être sans cesse actualisés** (mais non remis au goût du jour). Les techniques audiovisuelles (son-diapos dessinées) sont susceptibles d'aider au renouveau du conte. Le monde du merveilleux que l'on se plaît à retrouver dans le conte s'alimente au réel et la dialectique réel/imaginaire que l'on privilégie dans la petite enfance, peut survivre à l'école élémentaire pour peu que l'on ne se contente pas de clichés, de stéréotypes qui ne sont que la dentelle d'une étoffe. Ici encore l'arbre masque la forêt.

S'il est coutume d'attribuer une valeur culturelle au conte, c'est parce que ce mode d'expression nourri des réalités quotidiennes, saurait décanter la substance la plus vivante de notre vécu, pour nous aider à faire le pont entre le réalisme et la création.

Sans doute est-ce là une conception étriquée de la culture ? Elle a au moins le mérite de servir de médiation à l'enfant par le biais d'une création collective et, chemin faisant, au contact des camarades, de l'aider à trouver une solution commune à ses problèmes individuels.

Le conte :

LE KANGOUROU ET LE MARIN

Point de départ

Ici c'est une série de trois dessins réalisés par un enfant qui est à l'origine du conte.

C'est la première fois que nous utilisons un **point de départ d'ordre pictural**. Ces dessins, une nouveauté dans la production de la classe, ont été soumis à la critique du groupe pour y rechercher les éléments de techniques utilisés (limitation du choix des couleurs, travail sur les valeurs et les contrastes...) et l'originalité du thème.

Un certain engouement s'en est suivi et mes propositions d'exploitation sous la forme d'un conte ont été retenues par un petit groupe constitué de quatre ou cinq enfants dont l'auteur qui prendra une place prépondérante dans l'élaboration du conte.

Place de l'auteur

C'est lui qui, par ses apports personnels, servira de référence au groupe. Ce statut lui vient, non seulement de la réalisation de ses trois dessins, mais par le fait, admis par tous, qu'il devra réaliser lui-même la totalité de l'illustration du conte en vue de donner une unité à l'œuvre.

L'expérience nous a appris cette année, **que l'association de deux ou trois illustrateurs n'était pas toujours heureuse**, chacun ayant un graphisme trop personnalisé, ce qui nuit à la compréhension de l'œuvre.

La création collective

C'est l'œuvre d'un groupe restreint, je l'ai dit mais ma part a été déterminante au niveau de la cohésion du récit.

L'équipe était peu homogène et les éléments «non complémentaires». C'est également moi qui ai assuré la fonction de copiste.

D'emblée, **le nombre restreint de personnages a été retenu et le lieu** dans lequel l'action allait se dérouler **a été circonscrit**.

Mais la rupture (le refus du marin d'accepter son ami dans sa cabane) s'est fait attendre et c'est par réminiscence à d'autres contes — nous en avons lu énormément dans l'année — que **le système de répétitions a été adopté**.

Selon les enfants, la fin du conte devait être heureuse en raison de l'amitié du Kangourou et du Marin. Il a fallu beaucoup de propositions pour que, **par élimination**, le groupe retienne la solution qui figure dans le conte.

Il est des **impératifs de logique** qui ont leurs propres règles, les enfants les appréhendent, mais dans ce groupe, ils ne sont pas toujours arrivés à les expliciter.

Critique collective

C'est pourquoi, lorsque la première ébauche a été achevée, je l'ai ronéotée et j'ai proposé un exemplaire à chaque enfant. C'était là un essai périlleux puisque la consigne donnée consistait à tenter de lier les différentes péripéties du récit. Devant l'ampleur du travail demandé, les enfants ont choisi de se grouper par affinité (groupes de deux ou trois) pour prendre connaissance du texte et comprendre le récit dans sa totalité.

Peu à peu, les enfants ont dégagé la structure du conte pour n'en conserver que l'ossature : isolement du marin, sa rencontre avec le kangourou, le sommeil agité, la fin heureuse.

Pour ce faire, un dialogue s'est instauré entre les enfants de la classe et les auteurs.

Cet échange a été peu fructueux puisque les auteurs n'avaient pas une conscience claire des objectifs qu'ils avaient la veille, en situation de créativité, voulu atteindre. On peut cependant dire que cela aura permis à tous d'appréhender, sinon de mesurer, la portée de leur travail.

Peu de modifications ont été apportées au récit et les quelques liaisons faites ainsi que les propositions d'onomatopées (PRR !) ont recueilli l'accord des auteurs, trop heureux peut-être de voir le groupe prendre en charge leur œuvre.

J'avoue que, sur ce point, mes ambitions étaient déraisonnables, peut-être même démesurées.

Pour une illustration

La participation des enfants à la recherche d'une illustration s'est révélée plus positive : sans doute était-ce leur moyen privilégié pour effectuer la synthèse de leurs observations tout en affirmant leur analyse.

Pour ceux qui voudraient se lancer, après expériences, voici :

Quelques erreurs à éviter dans une création collective et destinée à être communiquée à d'autres (à l'extérieur) :

- Vouloir animer dans sa création un groupe trop important ;
- Penser à la légère que la somme des éléments apportés par les participants suffit à la réalisation d'une œuvre cohérente ;
- Exiger systématiquement des enfants qu'ils graphient le conte dans son entier ;
- Partir à l'aventure sur un scénario trop vague sans identifier les personnages. Il faut faire une trame du récit, appréhender la fin ;
- Faire manipuler un nombre de personnages trop important ;
- Figurer la création des canevas trop stéréotypés ;
- Oublier de demander aux participants de se distancier de leur création de temps en temps pour faire le point (arrêter à un moment afin de faire le point pour bien situer l'action, les péripéties...);
- Exiger des enfants que la première ébauche soit forcément achevée (il faut aller jusqu'au bout de l'histoire le jour de sa création).

LE TEXTE DEFINITIF :

*Il était une fois un marin
qui vivait dans une île
remplie d'animaux et de palmiers.*

*Il habitait dans une cabane,
il était tout seul sans amis.*

*Un matin, en se levant,
il voit un kangourou devant
sa porte. Le petit marin
s'approche de lui et le caresse.
Le kangourou remue la queue,
se roule sur le dos et lèche
la figure du petit marin.*

*Le petit marin lui propose
d'aller se promener. Il s'installe
dans la poche du kangourou et
ils partent faire un tour de l'île.*

Je les livre sans commentaires : ces observations ont porté sur le nombre d'images, leur contenu, l'impression générale à donner, la technique d'illustration, les couleurs à utiliser.

Une correspondance avec Béatrice Tanaka, dessinatrice aux Editions de la Farandole, a facilité notre approche du problème de l'illustration, la pratique de notre journal «Junior Album» y entre également pour une bonne part.

Pistes d'exploitation

(que mon départ n'a pas permis de concrétiser)

En Philips 6/15 nous avons recherché des soutiens susceptibles de valoriser le conte : montage audiovisuel (son-diapos dessinées), jeu dramatique.

Enfin l'album

Le père de l'auteur des illustrations s'est proposé de tirer les dessins à la sérigraphie (procédé par insolation) et j'ai demandé à un spécialiste de la typographie de faire une mise en page : leurs travaux conjugués donnent à l'album un certain charme. C'est le plaisir que l'on éprouve qui m'a conduit à vous livrer ces quelques réflexions.

Le petit marin passe la tête par la fenêtre et dit au kangourou :

«Veux-tu me laisser dormir ?»

Le kangourou répond : «J'ai dû faire un cauchemar», et ils se rendorment.

Un moment plus tard, le petit marin entend un grand bruit : PING, PANG, PING, PANG, c'est le kangourou qui gratte le mur avec ses pattes.

Le petit marin crie au kangourou à travers la porte : «Veux-tu me laisser dormir !»

Le kangourou répond :

«J'ai fait un cauchemar.» Et ils se rendorment.

Un peu après, le marin entend un grand bruit.

C'est le kangourou qui cogne à la porte avec sa tête : PAF ! PAF !

Le petit marin se lève, ouvre la porte et dit au kangourou : «Veux-tu me laisser dormir !» Le kangourou répond :

«J'ai froid, je voudrais rentrer dans ta maison !»

Le petit marin ouvre la porte toute grande et le kangourou entre dans la maison.

Le petit marin saute dans la poche du kangourou et ils dorment ensemble.



UN JOURNAL SCOLAIRE, POURQUOI ?

Le texte de Louise Marin que nous publions ci-dessous avait été communiqué à Louis Lebreton, responsable des échanges de journaux scolaires. A ce titre, notre camarade a connaissance d'un très grand nombre de journaux scolaires publiés et sa critique est importante. C'est pourquoi *L'Éducateur* a pris l'initiative de publier ces deux textes qui pourraient être à l'origine d'une relance de la discussion sur ces aspects du journal scolaire.

Si je propose à mes élèves de C.E.1 de faire un journal scolaire, c'est que je pense que cette technique, lancée par Freinet il y a plus de cinquante ans est toujours valable dans nos classes de 1977.

Certains disent ne pas arriver à lancer ou à maintenir le journal scolaire. C'est la dix-septième année que paraît le mien, à raison de six numéros par an. Je pense que ma motivation personnelle m'aide à bien lancer cette activité et à la soutenir quand les enfants semblent moins motivés. Je les ai toujours vus heureux lorsque, le journal agrafé, nous le relisons ensemble, reparlant des illustrations comme des textes qui représentent une partie de notre travail fait en commun. Ils ont parfois été tentés de s'arrêter en route parce que la continuité dans le travail, c'est difficile pour de jeunes enfants (ne l'est-ce pas aussi pour les adultes ?).

Cette année, j'ai une nouvelle classe de C.E.1 qui a, dans les deux C.P. de l'école, acquis et le goût de la lecture et une maîtrise suffisante de cette technique. Le journal scolaire de la classe enchante les enfants («nos» textes, «nos» illustrations, «notre» travail), mais ils sont aussi très contents de recevoir des journaux de plusieurs autres classes.

Toutes les classes prévues dans l'équipe envoient leur journal régulièrement et mes élèves ont (presque) tous manifesté dès le départ un tel enthousiasme pour les lire, que nous avons organisé la circulation de ces cinq journaux que nous possédons déjà à raison de deux numéros. Ils préparent la lecture d'un texte pour lire à l'ensemble de la classe.

Mais nous nous heurtons au problème suivant : un certain nombre de textes sont peu lisibles ou illisibles.

Je sais qu'un journal peut contenir une page mal tirée, peu lisible, je sais aussi que toutes les classes n'ont malheureusement pas les crédits nécessaires à l'achat d'une imprimerie et d'une presse. Je sais aussi que, malgré l'utilisation de l'imprimerie pour les textes courts, il faut avoir recours au duplicateur à alcool ou au limographe pour des textes plus longs.

Mais un journal scolaire est avant tout fait pour être lu et pas seulement par ceux qui l'ont réalisé, mais aussi et surtout par d'autres.

Dans les journaux que je reçois, les stencils sont faits par les enfants, de C.E.2 généralement. Certains stencils n'ont pas été assez perforés (limographe) ou assez appuyés (duplicateur) et la page est peu lisible.

Dans d'autres stencils pour duplicateur, l'enfant, dans son désir de bien faire et d'appuyer, a déformé son écriture, ce qui la rend aussi difficilement lisible.

ALORS ? Pour ne pas laisser mes élèves être découragés par une lecture difficile et parfois même impossible, je réécris certains mots ou certains textes et je dois même parfois laisser en blanc ou rayer des passages que je n'arrive même pas à reconstituer.

Même réécrits, ces textes sont difficiles à lire car des traces de la première écriture apparaissent quand même. Cette première écriture est souvent très fine, or des enfants de C.E.1 ne peuvent pas encore lire des caractères très fins, c'est bien pourquoi Freinet a toujours préconisé la grosseur du corps d'imprimerie en fonction de l'âge des enfants.

QUE FAIRE ?

- Employer l'imprimerie au maximum ;
- Faire les stencils soi-même pour le duplicateur ou le limographe ;
- Ecrire à la main en lettres bien formées, assez grosses. Je n'utilise pas la machine à écrire car les caractères me semblent trop petits.

Les maîtres, les inspecteurs, les parents non acquis à nos idées ont beau jeu de dire que les textes ou les journaux que nous donnons à lire à nos enfants ne sont pas techniquement à leur portée. C'est parfois vrai.

Ce problème de lecture est peut-être le plus sensible au C.E.1. Dans les journaux de C.P., les textes sont écrits par le maître ou la maîtresse en gros caractères. A partir du C.E.2, un bon nombre d'enfants peut lire une écriture plus fine et moins bien formée. Au C.E.1, l'enfant a encore besoin de caractères gros et bien lisibles comme l'enfant de C.P.

Pour avoir compulsé beaucoup de journaux scolaires, je pense que ce problème n'est pas particulier à l'équipe à laquelle j'appartiens cette année. Dans un souci de faire faire le maximum de travail par les enfants, on leur confie aussi l'écriture de stencils. Ceci ne peut être valable que si le texte est très lisiblement écrit.

Mes élèves de C.P. ont de la peine à déchiffrer de petites écritures aux lettres tordues, mais je pense que, même au C.E.2, certains enfants doivent avoir de la peine à déchiffrer de tels textes. J'ai bien des difficultés à les lire aussi !

UN JOURNAL SCOLAIRE, POURQUOI ? Pour faciliter la communication entre les enfants de diverses classes. Pensons ensemble aux moyens techniques qui doivent permettre une telle communication.

Louise MARIN
9, rue Adrien-Lejeune 93170 Bagnolet

Je suis bien d'accord avec ce qu'écrit Louise Marin, mais je dois dire que son affirmation «un journal scolaire est avant tout fait pour être lu et pas seulement par ceux qui l'ont réalisé, mais aussi par d'autres» n'est pas partagée par tous ! C'est ainsi que j'ai pu constater à la lecture de certaines réponses à des lettres adressées aux éditeurs de journaux scolaires (enfants et adultes), que cette préoccupation de la nécessité d'un journal **lisible par les autres** n'est pas prédominante (il m'a même été écrit qu'il s'agit d'une conception capitaliste du journal !). J'avoue ne pas comprendre alors pourquoi on demande à l'échanger : échanger des feuilles blanches serait plus utilisable !

L'habitude de faire écrire le stencil directement par l'enfant (l'auteur en général) semble se répandre et engendre évidemment tous les défauts (et les inconvénients pour les autres) signalés. Cela, j'en ai l'impression, correspond à une conception individualiste du journal scolaire, c'est-à-dire que l'enfant a écrit un texte (dont le groupe n'a pas toujours connaissance) qu'il a décidé de le mettre dans le journal et qu'il en réalise le tirage, même s'il est aidé en cela par quelques camarades, il s'agit d'un travail individuel réalisé à l'initiative d'un enfant (qu'on justifie par la liberté du choix des activités par l'enfant). Le résultat est que certains journaux ne sont plus ainsi que l'assemblage de ces choix individuels avec de nombreux textes répétant inlassablement des situations identiques dont la lecture devient rapidement sans intérêt pour tous autres que les auteurs — mais, diront certains, de cette façon, **tous** les enfants ont une page dans le journal. Ce qui va plus loin que le seul «souci de faire faire le maximum de travail par les enfants».

Ainsi le journal scolaire perd son caractère **institutionnel** puisqu'il n'instaure plus dans le groupe des relations en vue de sa réalisation (choix du contenu notamment, et surtout disparition de la relation — ou de sa représentation au sein du groupe — avec les autres groupes d'enfants à qui le journal est envoyé). De là ces journaux qui tournent en rond sur un thème

inlassablement repris par les différents enfants (textes inventés sur le même thème mais avec des personnages différents) et dont le contenu, où le vécu est absent, est sans intérêt pour ceux qui le lisent.

Personnellement, je pense que de cette façon le journal scolaire est rangé au même niveau que l'alu repoussé, le monotype, etc. C'est à mon avis grave de lui faire perdre sa **valeur relationnelle** aussi bien au sein du groupe qui le réalise que entre les groupes qui les échangent. D'ailleurs, conçu de cette façon, l'utilité de l'échange devient beaucoup moins apparente... et je peux dire que le volume des demandes d'échanges a considérablement baissé.

Je ne sais pas à ce propos ce qui se fait dans les différents congrès d'imprimeurs. Insister sur l'importance de l'aspect technique est en soi valable, car la lisibilité (donc la communication) est fonction de cette technique, mais il est primordial de porter l'accent en même temps sur «**le journal scolaire instrument de relations et de communication**».

Il y a eu incontestablement une réaction contre ce qui se faisait : lecture collective des textes écrits, choix collectif, correction collective, etc., mais peut-être est-on tombé dans l'excès contraire où le journal n'est plus qu'un assemblage d'expressions individuelles.

Actuellement, lisant beaucoup de journaux scolaires, je suis impressionné par cette sensation de vide qui s'en dégage, sensation qui me paraît grandissante. Le nombre de textes inventés (dont souvent on ignore ce caractère, et c'est important pour les enfants qui reçoivent le journal) croît dans des proportions inquiétantes (certains journaux ne contiennent **que** cela). Où est le «livre de vie» dans cet univers intérieur (et encore !)?

Louis LEBRETON
(extrait de Contacts 24)



CORRESPONDANCE NATURELLE : des extraits de cahiers de roulement

Chantier ?

Compte rendu de H. GRUEL, 26 Parnans.

«Il faudrait que chacun sache qu'il n'inscrit pas sa classe dans un circuit mais dans un chantier.»

Jean-Michel MAUCOUVERT

«La correspondance naturelle c'est nos classes avec leurs problèmes, leurs vies, leurs besoins, qui tâtonnent vers une démarche, une recherche de correspondance qui réponde davantage à tous ces besoins.

Ce n'est pas parce qu'on est inscrit sur une liste, qu'on reçoit La Gerbe, qu'on pratique la correspondance naturelle...

Il y a autre chose : un engagement personnel et surtout de la classe, un élan coopératif, un chantier...»

Jean-Marie MARTY

«Le manque d'intérêt de certains au chantier ne rejoint-il pas le problème plus général du manque d'intérêt tout court ! du désengagement partout.

Vos groupes départementaux marchent-ils ? Y a-t-il beaucoup de coopérants ?

N'a-t-on pas cru que la correspondance naturelle allait tout révolutionner ?... Et puis...

C'est sûr qu'il faut agir pour être entendu mais il me semble qu'on éveille de moins en moins d'échos...»

Josette COQUIN
Le Theillement

«Il y a ce que c'est... et ce qu'on souhaiterait que ce soit ! Ce qu'on imagine, ce que l'on a cru, et qui n'est pas.

C'est le chantier, et cela fait penser au chantier du bâtiment, où souvent, tous les ouvriers ne font pas la même chose, dans un apparent désordre, mais où ça monte quand même !»

J.-C. BERRAND, Vatan

Réponse, suite à l'intervention de C. DUPUIS dans L'Éducateur n° 3 (extraits de cahiers de roulement) :

«Faut-il se mettre du coton dans les oreilles quand beaucoup d'enfants réclament une correspondance personnelle, même si celle-ci ne parle que de chats et de petits frères?... Il me semble que correspondre est un besoin affectif chez l'enfant mais que ce besoin ne peut pas servir de support à l'organisation du travail dans la classe... Pourquoi ne laisse-t-on pas les échanges se faire d'eux-mêmes d'individu à individu ?

Eternel conflit entre individualisme et collectivisme : on le retrouve dans nos classes selon l'option de chaque maître et malgré toute la liberté que nous voulons laisser aux enfants, ceux-ci sont marqués du sceau de notre personnalité.»

J.-M. MAUCOUVERT
Aiguillon

«La correspondance individuelle se borne souvent à des banalités. Pour qui ces banalités ?

Pour nous ! mais peut-être pas pour les enfants !

Le besoin de correspondre est une recherche d'amitiés.

Correspondons-nous pour «apprendre» ou parce que ça nous fait plaisir ?

L'adulte fait les deux : j'écris pour demander des renseignements, mais aussi pour me soulager un jour de cafard.

L'enfant aussi a besoin des deux correspondances.

J'ai remarqué que les volontaires pour répondre à La Gerbe sont à peu près les mêmes qui veulent des correspondants individuels... et ceux aussi qui écrivent le plus de textes libres...»

Simone LALIK
18 Reigny

«Ceux qui aiment écrire, écrivent. De toutes les façons...

Mais il faut chercher autre chose pour les autres.

Envoyer autre chose que de l'écrit : musique, chant, cassette parlée, dessins, peintures...

N'importe quoi qu'on a envie de dire ou de montrer plus loin que dans le groupe-classe.»

H. GRUEL

«En somme, ce grand besoin de communication, il faut qu'il sorte, et il sort si l'on donne à l'enfant ce dont il a besoin, que ce soit le journal scolaire, la correspondance, l'art enfantin...

C'est cela aussi la correspondance naturelle.»

Jean-Marie MARTY

Tout ce qui précède va dans le même sens que ce que disait Claude mais je trouve aussi ceci :

«L'idée de correspondre n'est pas du tout ancrée dans l'esprit des enfants.»

Gérard BERTRAND
Bonnieu

Et encore ça :

«Un texte sur le zoo accompagné de questions a été exploité longuement : discussion, réponse aux questions (nous avons étudié en éveil les animaux sauvages de notre région). Cet exemple a un deuxième intérêt, c'est qu'il permet à tous les élèves de participer d'entrée à la correspondance : certains enfants n'ont pas tout de suite envie d'écrire parce qu'ils n'ont pas encore trouvé un sujet ou parce qu'ils ont peur de ne pas connaître assez le sujet.»

Daniel COURBEZ

Ces contradictions apparentes peuvent s'expliquer par cette conclusion d'enquête et discussion du groupe 93 :

«Motivations de l'enfant : affectives.

Motivations du maître (souvent inavouées) : faire prendre conscience aux enfants de la diversité et de la richesse des différents milieux de vie.

Mais l'enfant ne sent pas cela, n'est pas tellement curieux des autres milieux de vie, ou n'arrive pas à les imaginer.

Il se contente de son milieu à lui, plus sécurisant.»

Rapport de P. FERRANDI
Chilly-Mazarin

Et je pense qu'on pourrait conclure (provisoirement) ceci par ce mot :

«Je souhaite beaucoup de patience et de courage aux camarades de la correspondance naturelle.

Je crois qu'il ne faut pas en attendre plus que ce que les enfants veulent bien nous donner car elle est avant tout naturelle et doit le rester.»

Huguette GALTIER
Rouen

Laisser les enfants la prendre en charge, accepter qu'ils en fassent ce qui leur convient... à eux (pas à nous)... Et elle sera aussi naturelle que la lecture... ou toute autre activité de nos classes. En sommes-nous capables ? C'est peut-être la question.

D'un autre circuit de correspondance naturelle :

Compte rendu de C. BELLEVILLE
Bouvelles

En ce début d'année nous avons tourné sur deux sujets :

«comment en venir à la correspondance naturelle ?» et «organisation matérielle».

Démarrage de la correspondance naturelle :

1. Pour les maîtres :

— Décus par la correspondance classe à classe.

- Besoin de changement, d'évolution.
- Pour se faire plaisir.
- Les copains qui en font sont si heureux.
- Essayer.

2. Pour les enfants :

- Ils ne gardent pas un seul correspondant toute l'année quoiqu'il arrive.
- Ils peuvent avoir plusieurs correspondants.
- Il y a un vaste échantillon de possibilités.
- Les grandes (C.M.2, 6e, 5e...) peuvent épancher leur trop-plein de tendresse pour des plus jeunes (C.P., C.E.1).

3. Cas des classes à plusieurs cours, classes uniques :

- Difficile de trouver une classe qui colle (pour les effectifs), c'est tellement plus simple avec la correspondance naturelle.

Organisation matérielle :

1. Il en faut une :

- Quel que soit le système je crois qu'il en faut une, sinon comment respecter les engagements ?
- Je vais m'inspirer de votre organisation car on s'embrouille déjà dans les Thierry, Pascal... Et puis on ne sait plus quelle école nous a posé des questions.

- Etre très organisé parce que le gamin du C.E.2, C.M.1, C.M.2, s'il a plusieurs correspondants, ne saura plus où il en est très rapidement et si nous ne sommes pas là pour lui dire. Il ne s'agit pas d'obliger à répondre, mais de savoir ce qu'il compte faire pour prévenir l'instituteur du gamin qui attend.

2. Et si elle était dangereuse ?

- La correspondance ça va bientôt être comme la Sécurité Sociale, le syndicat, l'administration...
- Ça aide parfois, pas toujours, ça peut être le carcan qui broie tout, qui lime tout, qui institutionnalise tout. L'organisation c'est sûrement le truc le plus délicat à manipuler... sans renier sur le tas les déclarations sur la liberté, la spontanéité, la créativité... dont on se gargarise en public. Faire de la correspondance avec une... administration... Où elle va passer... la communication ?

3. Ce qu'on peut cependant faire :

- Des fiches, panneaux, tableaux : pour le courrier (arrivée et départ).
- Un cahier : pour préparer les lettres.
- Un dossier : pour classer les lettres reçues.
- Aménager l'emploi du temps :
 - * un certain temps tous les après-midi,
 - * préparer le matin, recopier et illustrer l'après-midi,
 - * correspondance un jour par semaine ou chaque jour.
- Présentation des lettres, leur correction orthographique.



ATMOSPHERE ?... ATMOSPHERE !...

Marie-Hélène MAUDRIN, 10, rue R. Dorgelès
60510 Bresles

Un contrepoint tardif à «une maternelle pour que les enfants travaillent».

L'Éducateur n° 2, 30 septembre 1975

Le climat d'une classe Freinet vient-il comme l'air du temps ? Est-ce magique, ou faut-il «faire quelque chose de spécial» ?

Pour moi, il est le fruit d'une recherche constante. En partant de l'activité spontanée des enfants à l'intérieur de notre lieu de vie, je désirerais, bien sûr «réussir à ce qu'ils fassent tout par eux-mêmes» en leur fournissant l'aide la plus payante et pourtant la plus minime afin que soit respectée l'expression de chacun.

Comme il est aberrant de se retrouver à 35, il faut constamment penser à protéger l'individu du groupe et le groupe de l'individu, maîtresse y compris et n'oublier personne.

Ce n'est pas facile. Je cherche toujours des repères qui me permettraient de contrôler l'efficacité de mon action et sa conformité à certains critères que j'estime essentiels.

Pour essayer de le montrer, je vais parler de la manière dont les enfants de la classe qui ont entre trois et quatre ans et demi évoluent en salle de jeux sur différentes musiques de disques.

Ils sont à cet âge, il me semble, sensibles aux changements de rythmes puis plus tard aux reprises de phrases musicales. A partir de ces données je sélectionne donc de courts moments de une à quatre minutes sur différentes plages de disques.

Certains reviennent d'année en année car la classe comporte volontairement «petits» et «moyens» les plus jeunes. Il reste toujours quelques enfants de l'année précédente qui réclament les morceaux restés vivaces dans leur souvenir.

Comme ils maîtrisent mieux le langage et l'espace que les nouveaux, ces enfants émettent au début la majorité des

propositions et organisent le temps et les lieux. Cette position provisoire de leader les aide à surmonter le désarroi que font naître en eux les pleurs de la rentrée.

Depuis six ans que la classe fonctionne de cette manière, se sont dégagées peu à peu plusieurs particularités.

Plusieurs danses qu'ils appellent indifféremment «les cow-boys» ou «les indiens» sont toujours réclamées les premières et presque à chaque séance. Elles entraînent des courses, des galops ou une alternance de marche et de course. L'argument est simple. «Cow-boys» et «indiens» tirent à l'arc ou au pistolet.



Tout est permis à la condition de ne faire mal à personne : pousser des cris, galoper, ruer, glisser, rouler à terre, faire le mort. Chacun doit cependant surveiller sa trajectoire et cesser de crier si quelqu'un trouve cela vraiment insupportable. Certains enfants s'extériorisent facilement, bruyamment, plus ou moins violemment selon les années, les individus, les tensions du moment, le temps et les jours, mais aucun ne doit oublier qu'il s'agit d'un jeu. Je suis là pour le rappeler et inviter celui qui ne sait plus très bien où il en est, à s'asseoir et à reprendre ses esprits.

Laisser la totalité du terrain aux exhubérants ne permettait pas aux autres en particulier plus craintifs, de s'exprimer sur un mode différent.

Il me fallait contraindre une partie du groupe au calme pour essayer que chacun y trouve son compte. Qui plus est, il ne suffit pas de dire à certains que le champ est libre pour qu'ils l'occupent.

J'en vins à séparer l'espace en deux territoires, l'un où s'exprimaient «les cow-boys», l'autre où l'on faisait autre chose.

A présent plusieurs modes d'expression se côtoient sans se nuire. Les uns s'habituent aux autres, passent d'un mode à l'autre progressivement. Je souris toujours de voir les incursions des plus timides dans le camp des exhubérants et comment certains restent près de la limite pour conserver une position de repli. Ces différences de comportement d'un espace à l'autre sont surtout criantes en début d'année. Elles s'atténuent progressivement quand chacun se sent en sécurité et s'habitue à voir l'autre différent.

Le principe de la séparation en plusieurs territoires réservés à des activités différentes a été repris pour d'autres danses moins mouvementées.

Je demande à ceux qui choisissent le même mode d'expression de se regrouper pour chercher ensemble et ne pas être dérangés par ceux qui veulent faire autre chose. L'activité gestuelle ainsi isolée prend de l'importance.

Une autre danse demeure depuis trois ans, baptisée «les clowns». C'est un passage de «pendule et figurines de Saxe» de Ketelbey. Les clowns dansent sur une musique mécanique. Brusquement, celle-ci se ralentit, est ponctuée d'un grand coup, puis repart très vite pour mourir.

Les clowns dansent, tournent sur eux-mêmes, ralentissent en général puis tombent, restent étendus et brusquement se sauvent quand la musique reprend.

Depuis l'an dernier, ces clowns se sont mis à faire des grimaces. L'idée plaît chaque année, est facile à exprimer, la musique est évocatrice, elle reste.

Une danse, reprise ces deux dernières années, n'a pas été redemandée. Elle était bâtie sur l'alternance de deux phrases musicales, mais ils réclamaient «la danse qui saute et qu'on tape dans les mains». Certains précisait quelquefois : «Après, on met un genou par terre et on balance les bras et puis on recommence.»

C'était long à retenir, difficile à dire, peut-être pour cela est-elle retombée dans l'oubli.

Tout en reprenant à la demande les morceaux anciens, j'introduis de nouvelles musiques.

Aussi courant octobre, jusqu'au 5 novembre 1975 ai-je lancé successivement quatre nouveautés sans succès. La cinquième a tout de suite été baptisée «le café» «*parce que ça court vite*», «*on tourne le bras en courant très vite*». L'idée a été reprise les 5, 6, 7 puis détrônée par un jeu du Père Noël. Elle a été redemandée en force les 5, 8, 9, 10, 19, 22, 27 et 31 janvier. Le 12 février une autre idée naît sur cette même musique «*se donner en courant des coups de pieds dans le derrière et balancer les bras*». La salle est ce jour-là séparée en son milieu par deux cordes côte à côte dans le sens de la largeur.

Quelqu'un se met à progresser de côté sur une corde très vite à tout petits pas.

L'idée fait fureur mais certains partent d'un bout et rencontrent ceux qui viennent de l'autre. Il y a des heurts. Petit à petit avec mon aide la progression finit par s'établir dans le même sens.

Le 17 février, la grande section voisine utilise «le café». Rentrant de récréation, les enfants vont voir. Deux grands trouvent l'idée «*des grands papillons blancs*». «*L'un derrière l'autre, main dans la main, balancer les bras comme des ailes. On change parce qu'il faut être premier chacun son tour.*» L'idée des grands est reprise le 19 février, puis les idées précédentes reprennent le dessus. Après avoir connu une grande vogue, cette danse passe ensuite à l'arrière-plan, mais l'idée de la progression sur une corde reparaît sur une marche des Gilles de Binche et s'organise ; elle reparaît également sur une marche allemande. Plusieurs danses ont évolué de cette manière. Une musique et un type de gestes provoquent l'enthousiasme sans qu'il y ait de thème précis ; puis, les idées se différencient et la modification des idées entraîne la modification de l'espace qui ne correspond plus aux besoins. La salle est partagée en plusieurs aires. Il peut y avoir passage d'une aire à l'autre ou évolution sur les limites.

L'an dernier, sur cette marche allemande par exemple, alors que la salle venait d'être séparée en deux aires dans le sens de la largeur, plusieurs se regroupèrent «en train» sur une proposition d'Anne. Tout à coup elle décida de «*tourner tout autour*» et enjamba la corde qui la séparait de l'autre groupe. J'arrêtai alors son groupe. La place de la corde n'allait pas, je proposai de la mettre autrement.



Anne et son groupe montrèrent ce qu'ils voulaient faire. Où y avait-il de la place pour les autres ? Une fois regroupés au milieu, il fallait délimiter l'espace de chacun.

Un groupe d'enfants réussit à encercler les danseurs, qui, d'ailleurs n'eurent guère de place.

Il me semble qu'en participant aux modifications de l'organisation de l'espace en fonction de leurs besoins, ils ont vécu quelque chose d'essentiel...

Quel est mon rôle ?

Je recherche les disques avec plus ou moins de bonheur et dans la limite des moyens dont je dispose.

Je note les trouvailles, les noms de ceux qui ont découvert de nouvelles idées ou se sont exprimés.

J'écris et lis devant tous les indications qui m'ont été données. Mon carnet sert de mémoire au groupe. S'il y a tour de rôle, ils apprennent à être certains que leur tour viendra. C'est écrit.

Je veille à ce que chacun se retrouve à un moment ou à un autre leader proposant soit de la reprise d'une idée, soit d'une idée nouvelle. C'est une règle impérative.

Mes notes me permettent de voir qui s'est exprimé, comment, qui ne l'a pas encore fait. Ces derniers deviennent alors prioritaires.

Seulement, je n'ai pas encore trouvé une manière tout à fait efficace de noter. Il y a des manques, des jours où je n'ai pas le temps de noter sur le champ, des jours où je décroche.

A propos de chaque morceau, je donne les termes précis concernant les gestes et l'espace. J'aide au besoin à préciser le titre en vue des demandes ultérieures. Les discussions suivantes, si les données ont été claires deviennent de plus en plus courtes et précises et l'espace est de mieux en mieux investi.

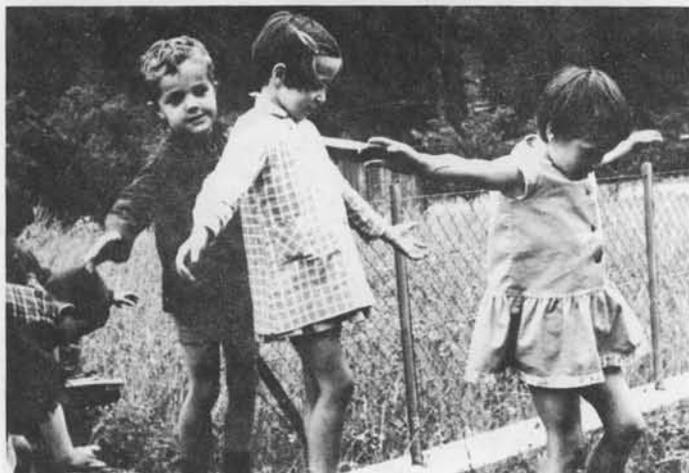
Il m'arrive de danser avec les enfants. Je reprends alors les gestes de chacun. Ils s'aperçoivent vite qu'ils sont tour à tour les maîtres de mes gestes. A moi, là encore de n'oublier personne.

J'essaie de repérer les idées-force et de leur donner un lieu où s'exprimer sans les imposer à tous systématiquement. Je ne veux pas cependant rater l'occasion d'utiliser celles qui peuvent faire l'unanimité.

Les règles du partage de l'espace que je me suis données doivent théoriquement me permettre de ne pas faire de l'unanimité forcée, mais ce n'est pas toujours exact.

Début janvier un groupe avait trouvé l'idée de «passer sous les ponts» et beaucoup s'y rallièrent. Quelques jours plus tard, comme ils redemandaient la musique, je rappelai l'idée.

Personne ne pensa à partager l'espace, mais, après un moment plusieurs refusèrent de participer ou le firent sans conviction.



En conclusion, pour savoir si certaines de ces données se retrouvent ailleurs, pour enrichir et remettre en question cette démarche, échangerai pratiques pédagogiques sur occupation d'une salle de jeux par enfants de trois à quatre ans et demi et même au-delà.

Normalement, j'aurais dû arrêter le disque, proposer ce partage et attendre que cette idée et d'autres prennent corps à nouveau.

J'ai seulement grondé les récalcitrants, irritée de voir grincer la machine. (J'avais failli participer à un stage annulé par le ministre, ça devait passer mal en profondeur, je cherchais à reprendre du pouvoir...)

Pierre-Marie, pourtant, m'avait bien fait saisir l'an dernier, l'importance du choix. Il était tout timide, ne savait pas se débrouiller seul, en particulier aux W.-C. etc., s'oubliait quelquefois en début d'année dans la culotte à son grand désespoir.

Une première victoire le rendit maître de son envie et de sa fermeture éclair et voilà qu'au cours d'une danse où la décision était prise de se donner la main d'un côté et pas de l'autre, tous les enfants se regroupèrent spontanément en farandole d'un côté. Il resta seul de l'autre à occuper la moitié de la salle.

«Je danse tout seul, hein maîtresse, tout seul !» répétait-il réjoui, en se déplaçant enfin, paumes ouvertes, amplement, dans l'espace. Son «tout seul» répondait à quelque chose de bien plus profond qu'une recherche de gestes. Il existait, de par sa propre volonté différemment des autres et pourtant valablement, les faits le lui prouvaient.

C'était important pour lui, et pour moi.

Je voudrais préciser aussi que les limites sont faites pour être à la fois respectées et franchies. Qu'il ne s'agit pas de les enfermer dans des gestes trop imposés ni dans un espace.

Le plus souvent les indications données laissent plusieurs possibilités à l'intérieur d'un même choix (danser seul, par deux comme on veut, se donner la main, faire la ronde). Quelquefois l'accent est mis sur une partie du corps le reste suivant l'inspiration du moment. Chacun doit pouvoir choisir entre différentes possibilités plus ou moins organisées mais toujours compatibles. Ce n'est pas toujours le cas au départ.

Patricia avait eu l'idée, par exemple, après avoir regardé les grands, de danser, garçons d'un côté, filles de l'autre. C'était d'accord. Malheur ! Karine et Valérie étaient des garçons et n'en démordaient pas malgré l'insistance de certains. Il n'y avait plus qu'à trouver une autre solution ce jour-là. Patricia fit bien quelques réflexions mais accepta. Tous ne font pas de même. Pierre voulait l'an dernier mener toutes les danses et toujours être le premier.

Il a fallu que nous apprenions tous à résister à ses cris, ses coups, ses colères et sa séduction.

Sans cette règle de n'oublier personne, je n'y résistais pas et il était perdu. Plutôt qu'un tour de rôle mécanique il s'agit d'ailleurs de déceler qui a le plus besoin d'être consolidé par un rôle provisoire de leader. Le tour de Pierre est revenu plus souvent que pour certains. Il fallait qu'il accepte progressivement une frustration ; ce ne pouvait être qu'une satisfaction différée pas trop lointaine afin qu'elle reste supportable. Pierre, à lui tout seul, pouvait faire tourner l'atmosphère à l'explosion !

Heureusement pour nous les portes donnent partout directement sur la cour. Quand les limites allaient être dépassées et que par ses hurlements continuels, Pierre nous empêchait de vivre, je le prenais sous mon bras et le laissais se calmer dans la cour. Aussitôt calmé, j'ouvrais la porte, et il rentrait s'il était décidé. Bientôt, il y eut toujours quelqu'un pour guetter son retour au calme et lui ouvrir. Il reprenait sa place sans commentaire. Les colères furent acceptées, certains d'eux-mêmes, lui cédèrent un peu, mais il ne fallait pas qu'il exagère.

Le compromis entre les désirs de chacun n'est pas toujours facile à trouver. Il doit ménager une part de plaisir la plus large possible et la plus équitable. Il est plus facile d'être recours que barrière. Lorsque Pierre se heurtait à moi, sa souffrance m'a plusieurs fois tordu les tripes mais son désir, de tout mener, de tout faire, tout posséder ne pouvait que le détruire et nous détruire.

Ces moments difficiles à assumer ont leur contrepartie : voir une idée prendre forme avec la participation de tous, les voir vivre de tout leur corps, comprendre et s'étonner de la manière dont ils évoluent.

Ces pratiques me paraissent être en accord avec les idées de la pédagogie Freinet.

UN MOIS D'ACTIVITES D'VEIL AU C.E.2

Octobre 76

Guy LEHOUX
72210 La Suze-sur-Sarthe

La classe : 30 élèves dans une école mixte de 16 classes (12 dans un bâtiment en dur récent + 4 préfabriqués). Nous gardons les élèves un an.

La ville : La Suze-sur-Sarthe, 4 000 habitants (2 600 il y a six ans).

Secteur en pleine expansion à cause :
— De l'accès à la petite propriété individuelle ;

— De l'usine locale (Ferodo-Samp : 950 emplois) ;
— De la proximité du Mans (Renault à 15 mn).

Conséquences : développement du secteur scolaire regroupé dans le même quartier (C.E.S. 700 élèves, primaire : 450 élèves, maternelle : 250 élèves).

Ces quelques précisions me semblent indispensables car, à mon avis, on ne peut pas dissocier les activités d'éveil du milieu.

Le point après un mois et demi de classe

Les activités pouvant entrer sous l'étiquette «éveil» se répartissent en trois types :

- Activités collectives : toute la classe travaille au même problème (les enfants ne faisant pas tous la même chose) ;
- Activités par groupes librement constitués (travail par ateliers) ;
- Activités individuelles : l'enfant cherche à résoudre un problème qu'il se pose et qui ne suscite pas d'intérêt dans la classe.

Activités collectives

La première semaine, une discussion a eu lieu sur l'implantation des écoles à La Suze et sur la répartition des frères et sœurs (cela a d'ailleurs débouché sur une recherche mathématique).

La création d'une classe maternelle a nécessité son installation dans une ancienne école désaffectée dont des enfants ignoraient l'existence. J'ai proposé (part du maître du type : provocation de l'événement) d'y aller, sans aucune autre intention que de satisfaire la curiosité. Cette proposition a été inscrite sur un pan du tableau réservé à cela en complément de la boîte à idées (le lundi matin, on programme une partie des activités de la semaine à partir de ces deux sources).

Deuxième semaine, DEROULEMENT DE LA SORTIE.

L'itinéraire est discuté et adopté.

Avant de partir j'impose deux consignes :

1. Surtout pas de papier, pas de crayon, pas de bloc-notes. C'est encombrant, ça bloque l'observation, c'est un alibi pour montrer à ceux qui nous «verraient» que c'est du sérieux et non pas une balade.
2. Regarder autour de soi.

En chemin, chacun bavarde avec entrain, montrant qu'il connaît mieux le quartier que le voisin en prenant des références s'appuyant sur le vécu :

— «Là, c'est M. Pilon, le menuisier, je le connais, il a travaillé chez ma tata...»

— «Nous, on va à cette pharmacie-là, c'est moins loin...»

— «M'sieur, c'est la rue de l'Arche ça, Laetitia elle habite par là...»

— «T'as vu les vieilles bagnoles ! dans la vitrine de l'auto-école.»

Il n'y a qu'à écouter et à entrer dans le jeu des conversations qui s'organisent par petits groupes de deux ou trois et aller d'un groupe à l'autre pendant qu'on marche (attention aux autos tout de même !).

La rue est décortiquée sous tous ses aspects avec une précision extraordinaire.

C'est là et seulement là que je commence à entrevoir des pistes possibles. C'est là qu'à travers une promenade banale s'expriment les intérêts et la motivation apparaît.

Arrivé au terme de la «promenade», on commente, toujours au travers du vécu :

— «La petite sœur de Bruno, elle est dans cette école-là.»

— «Moi, mon grand frère, il est venu dans cette école-là avant.»

— «Avant, il y avait une maison mais elle a été démolie.»

Après que la curiosité me semble satisfaite, je décide de rentrer. Tollé général. Propositions nouvelles. Les arguments avancés étant valables, nous partons pour le tour du quartier...

RETOUR EN CLASSE - VERBALISATION

On continue à parler de la sortie. Je note au tableau (part du maître) pêle-mêle tout ce qui vient : nom des rues, des médecins, les panneaux du code de la route, la maison en réfection, les gens rencontrés, enfin tout ce qui vient par le canal de l'expression spontanée.

J'interviens peu sauf pour faire respecter un tour de parole, tout le monde voulant parler à la fois et, de temps en temps, le «coup de gueule» (part du maître aussi) est nécessaire.

Intervention type de ma part (env. 1 à 2 mn) pour faire préciser le concept de temps indispensable à la compréhension de l'histoire, le concept de rue, de quartier.

Je demande (un enfant parle de la nouvelle pharmacie du quartier) si elle était là avant, depuis longtemps, ce qu'il y avait à la place...

En faisant référence au vécu. Par exemple : avant ou après les grandes vacances ? Il y avait quoi avant ? Elle est neuve ou ancienne ? Et les autres maisons du quartier ?

Toujours par référence au vécu : des charpentiers qui réparent les toits nous ont fait coucou, ils refont les toits, les maisons sont vieilles...

Que faire de toute cette moisson ? On cherche ensemble en s'appuyant sur l'acquis des autres années ; j'aide beaucoup et, en fin de compte, j'impose plus que je ne propose : se mettre par deux ou trois pour représenter de la manière que l'on veut (dessin, tableau, texte...) tous les renseignements glanés.

Deux directions se précisent :

— Une majorité se lance dans le dessin du circuit emprunté ;

— L'autre partie écrit les renseignements après les avoir triés et rangés.

Les dessins s'ébauchent, amorces de plans annotés où se côtoient vues en élévation des maisons et vues de dessus des rues avec fléchage de l'itinéraire.

Je travaille surtout avec les autres ; un élève propose que les renseignements que l'on écrit soient « mis » dans le journal.

Troisième semaine : Une séance est nécessaire pour terminer les travaux.

Tous les dessins sont affichés, critiqués, modifiés. Deux enfants se proposent de faire en grand un plan qui soit la synthèse de tous les dessins.

En conclusion, nous irons vérifier le plan sur le terrain. Consolidation des notions abordées :

J'indique les fiches du fichier de problèmes série B qui reprennent ces notions de plans, repérage...

Les enfants pourront les inscrire à leur plan de travail dans les semaines à venir.

Il est déjà question d'aller visiter d'autres quartiers. Il est évident que cela débouchera sur une exploitation complètement différente.

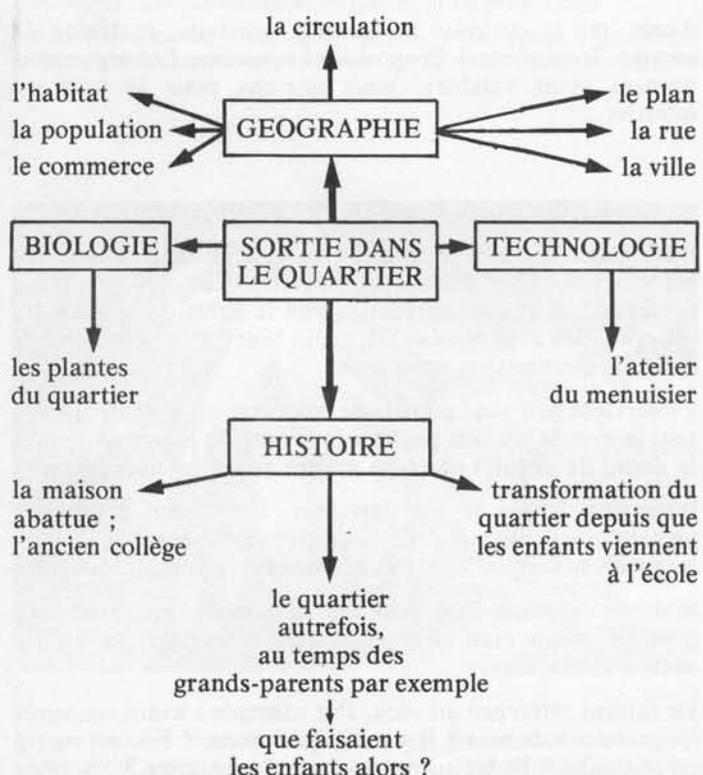
Des plans divers sont nés spontanément : la maison.

Les renseignements écrits ont été copiés dans le classeur.

QUELQUES EXPLOITATIONS POSSIBLES

D'UNE SORTIE

(non limitatif)



Activités par ateliers

Des ateliers permanents, permettant diverses expériences, existent dans la classe.

Une fois ou deux par semaine il y a des ateliers d'expériences systématiques, en dehors du fait que les enfants peuvent jouer avec le matériel à d'autres moments de la semaine.

Comme pour les ateliers d'activités artistiques et manuelles, on s'inscrit pour la semaine (avec possibilité de prolonger la semaine suivante).

Ateliers existant actuellement : électricité, miroirs, balances et poids, mesures, aimants, ateliers occasionnels.

Pour chacun d'eux, sont regroupées des fiches F.T.C. par thèmes, dans des chemises que je remets aux enfants qui travaillent par groupes.

Il peuvent ou non utiliser les fiches.

A la fin de chaque expérience, ils font un compte rendu oral en s'appuyant sur des schémas.

Je souhaite que sur une année scolaire, tous les enfants soient allés au moins une fois à chacun des ateliers.

Activités occasionnelles

Elevages, plantations, cultures, expositions, technologie d'un objet apporté en classe. L'ensemble de ces activités donne lieu à des synthèses, des discussions ou des exposés.

Activités individuelles

La boîte à idées, l'expression libre peuvent révéler l'intérêt collectif ou celui d'un groupe pour un thème donné, mais il arrive souvent qu'une question ne rencontre pas d'écho au sein de la classe, auquel cas j'essaie de mettre l'enfant qui l'a posée en situation de trouver la réponse. C'est le cas de toutes les questions sur les animaux par exemple.

Je procure alors le matériel ou la documentation nécessaires. C'est là que les B.T. et B.T.J. interviennent comme moyen privilégié d'information.

Il arrive souvent que l'enfant s'adjoigne un ou deux camarades pour mener à bien son entreprise. Je le laisse ou les laisse libre(s) de donner le prolongement qu'il(s) souhaite(nt) — conférence, affichage, album, lecture —, ou de ne pas en donner du tout.

Dans tous les cas, je combats la compilation des B.T. ou autres documents. En effet, les enfants ont tendance à s'y enfermer parce que cela représente la solution de facilité et je ne vois pas quelles qualités cette pratique peut développer au point de vue de la méthode et de l'acquisition.

J'ai pour ainsi dire abandonné la pratique systématique de l'exposé dont le point de départ était du genre : « Je veux faire un exposé sur la poule ou sur Charlemagne... » car, dans la majorité des cas, il ne s'agit pas d'un intérêt réel mais seulement d'un désir allant à la rencontre de celui du maître, désir de faire plaisir. Je vois ça un peu comme le texte-libre-vrai qui est un acte vital et le texte-rédaction qu'on écrit parce que le maître a « demandé » (ou permis) qu'on en écrive.

Bien sûr, au début il ne s'agit pas de décourager ceux qui veulent faire plaisir mais je ne voudrais pas que cela constitue l'essentiel des activités d'éveil de la classe. Ces démarches ne me paraissent pas correspondre à l'idée que je me fais du tâtonnement expérimental.

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour

SOIGNER L'ENFANT OU SOIGNER L'ÉCOLE ?

A un collègue qui affirmait, en conférence pédagogique, qu'il savait dès le deuxième jour de cours préparatoire, quels élèves redoubleraient, et qu'aux années de «mauvaise cuvée», Q.I. à l'appui, il faisait de la garderie d'oies, j'ai mis sous les yeux le premier cahier de Régine en disant :

— Regarde ce cahier et dis-moi si cette élève redoublera.

Il n'a pas osé répondre...

Régine est restée, les premières semaines, effacée, timide, inexistante. Elle n'arrivait même pas à reproduire le moindre modèle d'écriture. Ses premiers mots, c'était pour me dire «Monsieur, je n'y arrive pas !» et je lui disais : «Ça ne fait rien Régine. C'est difficile tu sais, d'apprendre à écrire et à lire. Ça viendra...»

A en rester à la progression d'un livre, elle aurait été perdue. A voir cette élève si lente, si maladroite avec son crayon à la main, je suis même arrivé à m'interroger sur son «quotient intellectuel»... je l'avoue à ma honte !

Peu à peu, elle s'est mise à parler... et sa personnalité s'est révélée.

Régine ? C'était quelqu'un ! Elle aimait rire. Elle était pleine d'initiatives. Pleine d'idées. De mots drôles. Toujours en activité. Un vrai petit bout de femme, avec son bon sens, ses expressions populaires.

Elle venait me commenter un dessin de sa correspondante : «Regardez la dame, maître (elle m'appelait toujours maître), elle a un bébé dans le ventre. «Nom de gu» ! il en fait des yeux ! Sûrement qu'il doit pleurer ! Pas vrai, maître, qu'il doit pleurer ?»

Un jour de balade, nous étions assis à l'ombre d'un cerisier, quand, me regardant de plus près, elle s'écria :

— Houlà ! Maître ! vous avez un bouton noir sur la joue !

— C'est pas un bouton, c'est un grain de beauté !

— Il a de la moustache. Bou ! qu'il est vilain !

Et Sylvie lui chuchotait à l'oreille :

— Le maître sans ses lunettes, il est pas beau...

Régine lui répondit :

— Moi, je trouve qu'il est beau... enfin... un p'tit peu...

Et tous ces yeux qui pétillaient de malice !

Elle a travaillé, cette Régine ! D'arrache-pied ! Elle s'est donné du mal ! Bien sûr, les résultats paraissaient insuffisants et pourtant j'étais toujours étonné de découvrir chez cette élève tant de richesse, tant de volonté, tant de fantaisie.

A la petite fête de Noël, devant 80 élèves, elle avait raconté une histoire de son invention, projetée avec des diapositives : «La petite vache rose qui eut, d'un taureau marron, un bébé orange.»

En février, j'ai déclenché un tollé en disant, en conférence pédagogique, qu'à la vitesse à laquelle elle progressait, elle passerait au C.E.1.

Oui, elle est passée au C.E.1, ne sachant pas lire. Juste déchiffrer quelques sons, et lire quelques textes très simples. Je savais bien que sa nouvelle maîtresse la prendrait à son niveau et que Régine serait bien avec elle.

Elle a suivi. Elle a bien suivi.

Mais plus tard, dans une autre classe, elle changea. Était-ce trop nouveau, trop dur pour elle ? Était-elle trop angoissée ? N'osait-elle pas dire ce qu'elle ne comprenait pas ? Toujours est-il qu'elle en perdit le sommeil, et que ses parents s'inquiétèrent pour sa santé.

Que faire dans un cas pareil ?

Je vous le donne en mille...

On conduit Régine chez le médecin et on la bourre de calmants...

Marcel VETTE
38560 Jarrie

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

Projet d'éducation populaire: l'avant-projet est paru

Les abonnés à *Techniques de vie* ont reçu le numéro spécial consacré à l'avant-projet d'éducation populaire.

Ce document résulte d'une orientation de travail retenue au congrès de Bordeaux en 1975.

Les journées d'été 1976 ont défini la réalisation écrite du P.E.P. comme une tâche à deux niveaux :

1. Un document rédigé simplement et succinctement et destiné au grand public. Cet avant-projet en est l'ébauche.

2. Une série d'ouvrages fouillés qui rassembleront l'état actuel et toujours révisible de notre théorie et notre pratique évoquées dans le document 1.

C'est avec le souci de rencontrer les parents, les travailleurs, les militants politiques et syndicaux, pour une diffusion argumentée et cohérente de notre pratique pédagogique (c'est-à-dire située dans son référent théorique, idéologique et scientifique global), que ce travail a été mis en chantier.

Nous appelons tous les militants du mouvement à se mobiliser pour le rayonnement et la fécondation de nos idées et de nos pratiques.

Cet avant-projet est un document de travail provisoire soumis à la critique de l'I.C.E.M. et qu'il convient de considérer comme une étape dans l'élaboration d'un projet plus complet et conforme aux conceptions défendues par les militants du mouvement.

Tel qu'il est, cet avant-projet doit servir, d'ici le congrès et pendant celui-ci, à alimenter de nombreux échanges dans les groupes départementaux et les secteurs de travail qui devront veiller à en communiquer les résultats.

Après le congrès de Rouen, groupes départementaux et secteurs de travail seront appelés à examiner les différents aspects de l'avant-projet enrichi des travaux que le congrès aura permis de mener à bien.

Il s'agira alors d'affiner, de compléter ou de rejeter les thèses soumises à l'application de chacun. Nous espérons qu'alors l'ensemble des contributions, rassemblées et synthétisées, donnent corps à un projet d'éducation que nous pourrions soumettre largement à nos interlocuteurs.

Certes, ce projet ne pourra tout aborder, et il ne devra pas être confondu avec un texte de parti, mais il devra mettre en avant toutes les propositions qui nous semblent susceptibles de favoriser une rupture avec le système cloisonné, hiérarchisé et sélectif imposé par le régime actuel.

Au risque de nous répéter, nous rappelons que la préparation de ce projet n'a de sens que dans le cadre d'une vaste campagne de diffusion de nos idées et de nos outils pédagogiques débouchant sur des confrontations avec tous les partisans d'un changement pour le socialisme.

La commission «politique
et relations extérieures»
du C.A. de l'I.C.E.M.-C.E.L.

PLAN DE L'AVANT-PROJET

1. **Analyse de l'école actuelle.**
 - 1.1. Ecole et société.
 - 1.2. Comment fonctionne l'institution dans le cadre de la société capitaliste, en 1976 ?
 - 1.3. L'égalité des chances.
 - 1.4. Les échecs scolaires.
 - 1.5. Les illusions à combattre.
 - 1.6. Pour une pédagogie populaire.
 - 1.7. Pour une charte des droits et besoins des enfants.
 - 1.8. Une pédagogie populaire, pour quelle société ?
 - 1.9. Notre stratégie.
2. **Orientations fondamentales d'une pédagogie populaire.**
 - 2.1. Introduction.
 - 2.2. L'expression libre et la communication.
 - 2.3. L'éducation du travail.
 - 2.4. L'analyse critique du réel.
 - 2.5. Le respect des processus naturels d'apprentissages.
 - 2.6. La coopération.
3. **Nos pratiques actuelles. Les pratiques de rupture à promouvoir.**
Cette partie reste à élaborer. Les travaux du congrès de Rouen seront en partie centrés sur cet objectif.
4. **Recommandations pour une éducation populaire.**
 - 4.1. Pour une autonomie toujours plus grande des établissements.
 - 4.2. L'inspection.
 - 4.3. Pour des équipes pédagogiques et éducatives.
 - 4.4. Les effectifs.
 - 4.5. L'architecture scolaire.
 - 4.6. L'organisation de l'école.
 - 4.7. L'organisation matérielle.
 - 4.8. Les écoles rurales.
 - 4.9. Les classes transplantées.
 - 4.10. La mixité.
 - 4.11. Le calendrier scolaire.
 - 4.12. La formation.
 - 4.13. L'éducation permanente.
 - 4.14. Les loisirs.

CHANTIER B.T.

Projets reçus depuis octobre 1976

- S.B.T. :**
3. 3-11-76 : *L'orthographe populaire* (A. Bérard).
 4. 23-11-76 : *La mesure des petites dimensions* (Ch. Richeton).
 5. 13-1-77 : *Foires et marchés* (Fernand Lecanu).
 6. 13-1-77 : *Paris des poètes* (Fernand Lecanu).
 7. 11-3-77 : *Feux tricolores de signalisation* (A. Bardot et J. Ménétrier).
- B.T.2 :**
3. 21-1-77 : *L'Occitanie* (Mesplède).
 4. 23-2-77 : *J.-J. Rousseau, éducation et politique* (M. Launay).
- B.T.J. :**
9. 3-11-76 : *Un petit avion* (Fernande Jolliet).
 10. 8-12-76 : *Nos petits élevages* (Gilbert Brault).
 11. 13-1-77 : *Une grande foire en Normandie* (Fernand Lecanu).
 12. 21-1-77 : *Papa et maman sont potiers* (Joseph Portier).

13. 24-1-77 : *Le chat* (Joseph Portier).
 14. 11-3-77 : *Papa et maman sont mytiliculteurs* (Joseph Portier).
 15. 11-3-1977 : *Des chiens qui chassent* (Bernard Charon).
 16. 11-3-77 : *Le sapin de Noël en Morvan* (Jean-Louis, André, Elyane - 58).
- B.T. :**
6. 28-10-76 : *Un dolmen : la Pierre de la Fée* (Jean Morel).
 7. 28-10-76 : *Dolmens et menhirs (I)* (Jean Morel).
 8. 28-10-76 : *Dolmens et menhirs (II)* (Jean Morel).
 9. 3-11-76 : *Le petit gris* (Michel Soleymat).
 10. 3-11-76 : *Le pêche d'un étang* (Marin Jacquet).
 11. 23-11-76 : *Etude de l'ionosphère* (Pierre Jouve).
 12. 13-1-77 : *Paris des artistes* (Fernand Lecanu).
 13. 28-1-77 : *Le caviar* (J. Normandin).
 14. 28-1-77 : *Les esturgeons de la mer Caspienne* (J. Normandin).

Je me propose de réaliser un projet



- **Intitulé :** LE PLANCTON.
- **Mon nom et mon adresse :** Marie-José MARTINO, Résidences Romaines «L'Aventin», boulevard Léo-Lagrange, 83300 Draguignan.
- **L'idée de la réalisation vient de :** l'intérêt personnel que je porte à cette branche de la zoologie.
- **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**
- **Le milieu marin :**
 - Le relief sous-marin ;
 - Les zones marines ;
 - Les eaux marines ;
 - * propriétés physiques,
 - * propriétés chimiques,
 - * facteurs physico-chimiques conditionnant la vie.
- **Les associations marines :**
 - Définition ;
 - Le benthos ;
 - Le necton ;
 - Le plancton ;
 - * phytoplancton,
 - * zooplancton.
- **Aide sollicitée :** photos de préparations microscopiques de plancton (végétal et animal) marin et méditerranéen.

A propos de la B.T. sur les réserves naturelles de l'Afrique de l'Est

Monsieur Jean ECALLE, Ambassade de France en Ouganda, 37, Quai d'Orsay, 75007 Paris, qui travaille jusqu'à la fin de l'année scolaire à la Petite Ecole Française de Kampala nous fait savoir qu'il se «tient à la disposition (jusqu'à la date citée ci-dessus) des enfants qui aimeraient avoir des enseignements complémentaires quant à la faune ou la flore de ces pays ou à tout autre sujet».

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

Un nouveau supplément de travail et de recherches à *L'Éducateur* (B.T.R. n° 23-24) : «Parcours»

«La mathématique est souvent située comme théorie séparée par rapport à laquelle, il est question de situer l'activité des enfants. Mais ne pourrait-on pas aller plus loin, briser le clivage qui sépare théorie et pratique ?» (*)

Ce numéro de B.T.R. témoigne de parcours.

Ceux qu'ont agi des enfants de 4 à 12 ans, et qui furent occasion d'analyse, de codage, de langage, langage individuel, langage collectif, occasion de création.

Mais il témoigne aussi d'un autre parcours, celui, parti voilà déjà quelque trente ans, de fichiers auto-correctifs, de tentatives de pratiques, et abouti à une fondamentale re-mise en question de la mathématique, de son rôle dans l'école.

Parcours d'idées, parcours d'individus, parcours de pratiques, parcours qui est déjà, en lui-même «procès producteur».

Parcours qui redonne la parole à des acteurs, des praticiens, voués traditionnellement à suivre (un programme), à transmettre (une théorie, un contenu), à (s')appliquer. Objets devenus sujets, qui parlent et qui questionnent.

Des questions qui dérangent pas mal d'yeux fermés pudiquement, de dichotomies communément admises, d'axiomes culturels.

«La seule véritable abstraction de la mathématique, c'est l'abstraction du sujet qui parle.» (*)

«Que vont-ils encore chercher», diront certains, sans se douter que ça les concerne de près. Certes, d'autres n'ont pas attendu pour donner des coups de boutoirs : «Ce parcours (la mathématique), ce mouvement, cette traversée, sont circonscrits, rabattus, écrasés, et il ne reste que l'adoration des objets fétiches produits.» (Sibony) (*)

Mais le scandale n'est-il pas que ces coups de boutoir soient donnés dans le (et du) lieu-même (la classe, l'école) où se jouent des parties de vie, où les enfants, les adultes, les sujets, sont de gentils perdants ?

Que va-t-il rester des certitudes si, effectivement, l'école peut offrir (sous certaines conditions) le «droit à la vie signifiante» (*), devenir lieu de procès producteurs (de sens, de langage, de vie), «là où on produit sa propre trace, son propre effet» (*) ?

Mise en question ardue, difficile, douloureuse, niée, refoulée : «Chut, taisons-nous, une science nous donnera bien raison.»

Comme il est interdit aux enfants de regarder sous les jupes des filles en classe, il est impossible pour les enseignants de regarder au-delà ou en deçà de l'établi, de l'admis, sans provoquer un émoi.

«En deçà de l'axiome, existe-t-il un rien, un zéro, ou un sujet producteur ?» (*). Question qu'on n'a pas l'habitude de trouver dans les manuels de pédagogie. Si un sens ne surgit pas, engendré par le groupe, au niveau de «ce qui se passe», la névrose mathématique nécessaire (décoller de la réalité brute et accéder au symbole), devient la névrose tout court («ça fonctionne mais le sujet est ailleurs»).

Un jour, un groupe d'enfants a déclaré : «Pour n'importe quel parcours, le contraire et l'envers, c'est le retourné.» (*) Cette formule, cette mise en équation langagière, incompréhensible pour quiconque n'en a pas les clés vécues, signe de sa présence la possibilité pour des individus et un groupe de faire autre chose que de se laisser remplir, la possibilité d'agir, de réfléchir, de donner un sens à «ce qui se passe», de parler, d'effectuer une démarche qui porte «sa mathématique propre, effet parmi d'autres, partout présent et partout débordé, à la fois englobant et englobé» (*). Qui songerait à la faire apprendre, code intangible, à des générations d'individus étrangers à sa genèse ? C'est pourtant ce que fait quotidiennement l'école et l'enseignement mathématique.

«Donner la parole à un enfant face à la théorie (mathématique), cela évite que la théorie ne lui confisque trop rapidement son originalité, sa vie, pour fossiliser son champ d'action, sa politique de sujet.» (*)

En laissant entrer en classe les escargots, les patins à roulettes, le vélo et tout ce qui va avec, Jean-Claude Pomès et les artisans de ce numéro, enseignants publics, montrent le changement de plan, radical, que doit opérer toute école qui se veut libératrice et éducative.

Il ne s'agit plus de «motivation», et à travers la mathématique ils nous permettent de pointer quelques jonctions de l'humain, du politique, du pédagogique, du social, et de leurs inter-subversions. Et ce, non à partir de considérations, mais à partir de pratique, de démarches, de tentatives vécues et analysées.

Là encore, il est significatif que ce qui reste au centre de ces parcours, c'est l'expérience tâtonnée de l'individu et du groupe, «pratique vivante et actualisante» (*).

«La démarche tâtonnante procède d'abord empiriquement, puis opère des retours sur les résultats déjà établis. Les associations sont rationalisées, et de nouveaux éléments viennent occuper le devant de la recherche à la place des autres.» (*)

Cela sera-t-il susceptible un jour de freiner la production inflationniste de «programmes» et de manuels mathématiques, tables de lois et d'aliénation ? La question reste posée.

René LAFFITTE

(*) Passages extraits de la B.T.R.

Le coin du C.R.E.U.

(Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires - Techniques Freinet)

L'Éducateur n° 12 du 20 avril 1977.

Du côté de Grenoble

Premier document :

L'équipe grenobloise du CENTRE DE RECHERCHES ET D'ECHANGES UNIVERSITAIRES (section de l'Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie Freinet) vous invite à une rencontre sur le thème :

COMMENT ORGANISER L'AUTONOMIE DES ETUDIANTS

Le **lundi 13 décembre 1976** à partir de 18 h, salle de réunion du Pavillon Marcel Després, Résidence Ouest, Domaine Universitaire.

Ordre du jour :

● 18 h à 20 h : présentation en 10 ou 15 minutes de quelques réalisations liées au thème, par les participants qui le désireront. (Prévenir si possible à l'avance du sujet de l'intervention. Au cas où vous pourriez élaborer une fiche d'une page à l'avance, elle serait envoyée aux participants.)

● Après 20 h : casse-croûte à la cafeteria selon la fantaisie de chacun.

— Discussion sur les interventions ;

— Elaboration de thèmes de recherches et constitution des équipes intéressées ;

— Y compris des thèmes concernant les possibilités de coopération productive entre universitaires et éducateurs de diverses structures.

N'hésitez pas à inviter des amis qui vous semblent intéressés.

Jean ROUCAUTE
correspondant du C.R.E.U.

Deuxième document :

C.R.E.U. GROUPE DE GRENOBLE

Réunion du 13 décembre : Milieux touchés : U1, U2, U3, C.R.O.U.S., intendance, enseignements agricole, spécialisé, secondaire, éducation permanente (il y avait 11 présents et 8 excusés).

Thème : Comment organiser l'autonomie des étudiants ?

Contenu : Pas d'exemple d'autonomie analysé, mais discussion autour du thème et définition de quelques questions dont les réponses sous-tendent les conceptions que l'on peut se faire de l'autonomie :

— Comment apprend-on ? Comment est-on dégoûté d'apprendre ?

— Articulation contenu-relation éducative ; liaison relation-conditions et habitudes de travail ; troubles des étudiants qui changent de style relationnel d'une année à l'autre ou d'un cours à l'autre ;

— Apprendre hors institution et d'autres institutions, autoscopie et autonomie ;

— Pluridisciplinarité et travail des enseignants en équipe élargie à l'administration et à l'intendance ;

— Comment découvrir ce que veulent les étudiants à travers, et au-delà de leurs demandes explicites ?

— Formation des enseignants.

Perspectives :

— Ne pas continuer la discussion sous cette forme, qui permet de se connaître mais aide peu à avancer.

— Créer des groupes de recherches sur une situation délimitée ou un exemple précis.

Premières équipes :

1. La relation stagiaire-conseiller : problèmes de formation, d'autorité, d'individualisation, de sanction, de déontologie, etc.

2. L'autonomie des étudiants en résidence universitaire : actions possibles d'une équipe salariée, en situation institutionnelle, sur les formes et manifestations de l'autonomie. Hypothèses que l'on peut en tirer quant aux situations d'enseignement.

En mars a eu lieu avec Jean Sgard une autre réunion, centrée sur d'autres intérêts (étudiants, formation des maîtres, etc.)

Pour coopérer aux équipes ou proposer d'en animer de nouvelles, téléphoner à Jean ROUCAUTE (76) 54.28.18 ou écrire : Résidence Ouest, Domaine Universitaire, 38406 Saint-Martin-d'Hères.

Le C.R.E.U. n° 2 (1er trimestre 1977)

SOMMAIRE

Editorial

Entretien plus réel qu'imaginaire sur le Japon et l'École Moderne, avec Takeo Kuwabara, Yoshihiko Kobayashi, Kenji Kawano, Teruhisa Horio, Tokuzo Miyagaya, Yoichi Sumi, Kioyoshi Matsuda et Michel Launay.

Travail collectif et poésie collective au Japon et en France - Yoichi Sumi et Michel Launay.

L'événement Asahigoka ou l'école de la Colline-du-Soleil-Levant - Tokuzo Miyagaya.

Une visite à l'école publique de Ku-Sé, dans la banlieue de Kyoto - Michel Launay.

Freinet et la coopération - *Elise Freinet.*

La pratique et la théorie coopérative de Célestin Freinet - *Michel Launay.*

Le creux de la F.I.M.E.M. - *Maria-Inez Cabral.*

Le Corps-Texte (suite) - *Entretien avec Michel Butor.*

On peut s'abonner au C.R.E.U. (quatre numéros par an) pour 30 F par an, à verser à : C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex, C.C.P. Marseille 115-03.

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

DE NOS CORRESPONDANTS

Après l'histoire à Avignon, les trois Arbres : la poésie

— Pour sortir de la classe et aller vers les autres ;
— Pour recevoir les autres ;
— Pour discuter sur du concret ;
— Pour montrer ce que l'on fait car notre pédagogie ne sera **populaire** que si elle sort de ses réserves et se fait connaître ;
— Pour réaliser ensemble quelque chose tous niveaux mêlés ;
— Pour permettre à chacun de s'intégrer dans un travail en cours sans se sentir embrigadé.

Car, si on n'a pas de poésies on peut toujours recevoir des poèmes, des cassettes, des affiches, des copains, des poètes ; si on a des poésies on peut envoyer un poème, une affiche, un dessin...

On peut travailler avec des amis du groupe I.C.E.M. ou d'ailleurs, et se faire leur porte-parole. On peut toujours échanger, communiquer, à moins que l'on ne pratique une pédagogie de la solitude.

Des rencontres régulières tous les mois avec les responsables de la M.J.C. de la Croix-des-Oiseaux et ceux du C.I.R.C.A., voici les résultats (tout le monde peut y participer) :

● Des poèmes, des dessins circulent (début janvier ils étaient à Lourmarin) et seront présentés à la régionale du 15 janvier. Ecrivez à *Mauricette RAYMOND, Les Cardelines, 84 Saumanes. Tél. 38.01.11.*

● Des cassettes et des bandes circulent. S'adresser à *Georges BELLOT, 366, av. de la Libération, Vedène. Tél. 34.00.06.*
Jean-Claude PONS, Maternelle Centre, Sorgues. Tél. 39.02.61.

● On peut enregistrer des conteurs. Ecrire à *Patrick EVRARD, Les Garrigues, Mazan.*

Avec la M.J.C. Croix-des-Oiseaux :

Semaine de la poésie : *Christian PILARDEAUX, av. des Peintres-Parrocel, Avignon.*

● La Gerbe, recueil de 100 poèmes d'une vingtaine de classes a été donné à C. et D. Pilardeaux.

● Le camion poème (semaine avant vacances de février) viendra dans les écoles qui en feront la demande. On fait le circuit, hâtez-vous d'écrire à *Mauricette*. Il contiendra un montage sur magnétophone (on nous le présentera fin janvier).

Des poèmes, des affiches, des dessins, des enregistrements, des livres.

Un animateur accompagnera le camion (il faudra l'héberger). Possibilités d'interventions dans les usines, les M.J.C.

Chacun ajoutera sa pierre à ce qui sera dans le camion.

● Semaine de la poésie : expo, conférences, débats. Vous serez informés ou écrire à *Christian PILARDEAUX. Tél. 82.61.71.*

Avec le C.I.R.C.A., Chartreuse-de-Villeneuve :

● On peut recevoir des poètes et des comédiens (4 séances dans la même classe). Nous commençons le 18 à Cavillon, le 22 au Pontet, le 28 à Montfavet. Nous avons retenu pour le groupe le 29 janvier et les 3, 4, 5 février.

● Une exposition d'affiches des Beaux-Arts de Valence «Graffiti» est disponible du 10 février au 15 avril. Les auteurs pourront intervenir.

● Tirage d'affiches avec le conseil culturel (fabrication de banderoles, oriflammes...) ; des animateurs se déplacent et ont déjà commencé à travailler avec des classes Freinet (Vedène, Entraigues, Pernes, Cavillon). Ecrire à *Mauricette*.

● On peut aussi demander un magnétophone et un animateur.

● Même chose pour le magnétophone.

● Journées de la poésie les 21 et 22 mai.

— Préparation de la journée par l'invasion de vos écoles, de nos villages et villes par la poésie quelques jours avant. Vitrites poèmes, supermarchés poèmes, trottoirs poèmes, arbres poèmes (proposition de l'invasion d'Avignon par le C.E.1 de *Germaine TARROU, école de Griffueille à Arles.*

— Rassemblement d'enfants et d'ados-poèmes venus en trains poèmes, cars poèmes, vélos poèmes, bateaux poèmes, à la Chartreuse-de-Villeneuve. Si vous avez une voie ferrée pas trop loin, même désaffectée et si vos élèves veulent se déplacer en train, qu'ils écrivent à *Denis RAISON, Chartreuse C.I.R.C.A., Villeneuve-lez-Avignon 30400. Tél. 25.05.46.*

Il faut penser à l'organisation de cette journée, savoir qui viendra et proposer divers ateliers : théâtre, dire des poèmes, construction de cerfs-volants, sérigraphie, imprimerie, jeux poétiques, lancers de ballons poèmes.

Un problème technique : sur quoi imprimer les poèmes lachés avec les ballons afin qu'ils résistent à la pluie ? Qui peut faire quoi ? Qui a des idées ? Tout peut être résolu si on y croit avec assez de force et de bonne humeur.

Déplacement pour la journée poésie : 1 F symbolique par enfant. Les classes intéressées doivent le signaler au plus tôt...

● Festival : expo, débats sur la poésie des enfants et des ados à la Chartreuse.

Le module poésie se réunira les après-midi des journées départementales.

Groupe vaclusien de l'Ecole Moderne, module animation poétique

De la Martinique

Compte rendu des manifestations de janvier 77, en abrégé, pour nos amis lointains et nos camarades d'au-delà-de-l'eau.

Bilan provisoire à la date du 1er février 1977.

1. Pourquoi un bilan provisoire ? Pour ne pas attendre longtemps, les suites de nos manifestations promettant d'être longues.

En effet on nous réclame l'exposition pour la Martinique, à l'Ecole Normale de Fort-de-France et dans quatre villes : Trinité, Saint-Pierre, Marin, Rivière-Pilote ; en Guadeloupe ; en Guyane.

2. L'exposition :

— 15 jours au Parc Floral de Fort-de-France.

— 6 thèmes, tous centrés sur l'enfant (cf. projet congrès Clermont) + 1 thème pour présenter le mouvement Freinet (I.C.E.M., C.E.L., I.M.E.M., F.I.M.E.M., Freinet).

— 120 panneaux.

— Des documents sur table.

— Projection de montages audio-visuels chaque soir, soit une demi-heure.

— Un service d'accueil tous les jours de 16 h à 20 h.

— Environ 2 500 visiteurs.

— Une série de visites de groupes et de contacts (60 contacts environ) avec des enseignants intéressés, plusieurs avec des psychologues, des médecins, et des dirigeants d'associations de parents avec des animateurs socio-culturels, des contacts particulièrement marqués et marquants avec les spécialistes éducateurs.

— Une rencontre des jeunes des classes Freinet.

— Une conférence de presse de 2 heures d'où sont sortis les articles de : *Carib-Hebdo, Le Naïf, Aujourd'hui Dimanche, Mizik, France Antilles, Justice* (on attend *Le Progressiste*).

— Une «couverture» importante de F.R.3, radio :

* Une interview de 10 minutes en soirée («Rencontre avec...») ;

* Une interview + plages sonores choisies par nos soins dans l'émission pour jeunes du mercredi matin, 15 minutes.

* Un reportage + interview au journal de midi, partie magazine 15 minutes ;

* Les communiqués quotidiens (!) vers 7 h 30, grâce à l'amitié de l'animateur Gérard Manceau + un reportage-interview T.V. au journal du soir, soit 4 minutes.

— Radio Caraïbes International a passé 10 minutes d'interview, un matin.

— Radio Jumbo : deux émissions de quelques minutes.

— Publicité I.M.E.M. : affiches faites à la main ; une douzaine d'affichettes-tract pour écoles et voitures sur parcs supermarchés le premier samedi.

3. Les Annales : 203 pages, 30 articles, impression ronéo et reliure par nos soins à

1 000 exemplaires. Près de 400 exemplaires vendus le premier mois, à 10 F, parfois plus.

4. **La Gerbe** : 60 pages textes et dessins. Elle s'imprime à l'heure actuelle, avec retard, mais sa couverture de diabolins rouges en fera cependant un produit d'actualité.

L'envers du décor révèle, il faut le dire, un certain nombre de carences, et nous ajoutons ici le bilan élaboré par le C.A. et discuté à l'A.G. du 9-2-77.

BILAN DES MANIFESTATIONS DE JANVIER ADRESSE AUX CAMARADES INSCRITS A L'I.M.E.M. EN DECEMBRE 76

Si dans son ensemble, et dans la perspective du public auquel nous nous adressons, l'expo et ses manifestations annexes peuvent apparaître comme des réussites assez satisfaisantes, nous estimons nécessaire aux progrès de notre groupe et à sa cohésion interne d'établir sans fards un bilan critique des difficultés rencontrées avant et pendant les manifestations.

Pour autant notre intention n'est pas de «régler des comptes», et nous récusons formellement à l'avance tout procès que d'aucuns auraient envie éventuellement d'intenter à tel ou tel bouc émissaire (ne voyez dans l'image aucune allusion à un visage particulier ; en tout état de cause, du côté de la barbe n'est plus la toute-puissance).

Ni les cas particuliers, ni les individus ne seront notre cible, mais les difficultés passées et les solutions à venir pour que les prochaines réalisations de l'I.M.E.M. sans rien perdre de leur qualité, au contraire, soient davantage œuvres coopératives, rationnellement organisées entre camarades vraiment solidaires.

VOICI D'ABORD LES REMARQUES MAJEURES :

La défection d'un certain nombre de camarades encore peu ou mal engagés dans notre effort, l'incompétence technique de beaucoup d'autres (par exemple pour la fabrication des panneaux), la dilution de certaines responsabilités, ont amené une situation imprévisible, en d'autres termes une concentration et une surcharge du travail qui aurait pu être réparti alors entre

les militants du groupe. Mais souvent ces derniers s'en sont tenus à la participation «normale» qu'ils avaient promise, et le poids des tâches s'est en fait abattu sur les épaules de Max et de Gérard.

Pour faire face aux responsabilités collectivement définies et aux échéances décidées en commun, il faut le souligner, ces deux camarades ont dû sacrifier la **totalité** de leurs vacances y compris le jour de Noël et le premier de l'an, à raison de 8, parfois 10 h de travail par jour.

Au moment même de l'exposition, si leur situation a été moins grave, grâce au secours de plusieurs il faut noter tout de même que ces deux responsables ont trop souvent eu à faire face à de petites tâches que n'importe quel(le) camarade aurait pu de sa propre initiative assumer (par exemple le nettoyage des salles et la remise en forme de l'exposition à l'ouverture de 16 heures).

Bref, des progrès sont indispensables dans le sens d'une véritable solidarité du groupe. Il faut, pour venir au secours de ses amis, renoncer parfois à son individualisme confortable. Ou bien quel sens donnerions-nous à la pédagogie Freinet dans nos classes ?

Pour faciliter ces progrès nous proposons concrètement les mesures suivantes :

1. **Rédaction de fiches descriptives des tâches** et des problèmes qui se sont posés dans chaque secteur d'activités, soit :

- Confection de panneaux ;
- Réalisation des Annales ;
- Réalisation de La Gerbe ;
- Organisation de l'exposition ;
- Service d'accueil ;
- Audio-visuel ;
- Relations publiques.

Des projets de fiches seront présentés à l'Assemblée Générale sur chacun de ces points par (dans l'ordre des fiches) : François Charles-Edouard, Max Jean-François, André Colome, Anne-Marie Gleonnec, Lillie Odonnat et Gérard Bailly-Maitre.

2. **Mise à jour du fichier des membres de l'I.M.E.M.**

Deux statuts seront proposés au choix de chacun :

a) Membre actif et solidaire ou, dans notre jargon «travailleur» qui s'engage à prendre

régulièrement part au travail d'un ou plusieurs ateliers ; cotisation ; voix délibérative aux assemblées générales...

b) Membre **sympathisant**, invité sans obligation aux assemblées générales, rencontres, sorties et stages du groupe (tenu au courant par là-même de la marche des ateliers), qui se déclare prêt à étudier nos appels à l'aide ponctuels, voire à coopérer pour une durée limitée à certaines tâches précises ; cotisation ; voix consultative.

Nous insistons sur le côté actif, positif de cette seconde formule, ouverte aussi bien à des enseignants peu disponibles qu'à des psychologues, médecins, parents... dont l'engagement à nos côtés est forcément limité.

Il paraît utile de souligner aussi que le changement de statut est possible à tout moment.

3. **Relance de nos ateliers sur :**

a) Des projets précis, par tranches au besoin.

b) Un calendrier précis annoncé à l'avance.

Notons au passage que ces projets de travail doivent inclure une publication (exposition, Annales, Gerbe) à terme, c'est normal.

Les calendriers d'ateliers et le calendrier général seront harmonisés à l'Assemblée Générale.

4. **L'organisation de mini-stages sur les principes suivants :**

- Stages bivalents, techniques et pédagogiques à la fois (exemple = langage, image et déblocage de l'expression libre) ;

- Organisés sur plusieurs semaines, par demi-journées ou journées entières, ou les deux ;

- Payants, et par souscription. On proposera un programme, un calendrier, et le stage ne sera confirmé que si le nombre des inscriptions souhaité est atteint. Autrement on relancera le projet trois mois plus tard ;

- Stages ouverts aux collègues non inscrits à l'I.M.E.M. et au public, dans la proportion d'un tiers des inscriptions.

Institut Martiniquais
de l'Ecole Moderne

B.P. 677, 97262 Fort-de-France

Viennent de paraître :

COLLECTION «ART ENFANTIN» Co-édition La Noria - C.E.L.

Trois albums de 32 pages, format 22 x 28, entièrement en couleurs, sous forte couverture pelliculée en quadrichromie.

Chacun de ces albums comporte des œuvres d'enfants issues de classes pratiquant la pédagogie Freinet : 28 écoles ont participé à l'édition de ces trois premiers albums.

AU GRAND SOLEIL DE LA VIE

L'ARBRE-SORCIER

HISTOIRES DU VIRE-VIRE

Chaque album : 23 F. A commander en joignant le règlement (chèque bancaire à C.E.L. Cannes ou chèque postal à C.E.L., C.C.P. 115-03 Marseille) à : C.E.L., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX.

PANORAMA INTERNATIONAL

Manuel de pédagogie Freinet

Article paru dans la «Voix du maître», Glos Nauczycielski, Pologne, 1976, n° 35 :

Pendant une période de réforme du système d'instruction et d'éducation, les instituteurs ressentent en général, un besoin impérieux d'acquérir un type de connaissance pédagogique qui faciliterait l'amélioration journalière de leur compétence pour leur travail didactique et éducatif.

Ils essaient alors de s'aider des ouvrages de pédagogie ; cependant, ce moyen n'est pas le seul à leur disposition. Une source importante de connaissances pédagogiques est aussi constituée par l'expérience des instituteurs eux-mêmes, ainsi que par celle, à plus grande échelle, des pédagogues novateurs les plus remarquables.

Cette source de connaissances tirée d'une expérience d'éducateur par des gens qui possédaient, non seulement un certain degré de conception pédagogique, mais qui ont également réussi à l'appliquer concrètement, est généralement précieuse pour les instituteurs et les éducateurs.

Les expériences de nombreux novateurs, aussi bien polonais qu'étrangers, sont connues au sein de notre milieu enseignant. De toute évidence, Célestin Freinet (1896-1966) fait partie des plus célèbres.

La pédagogie Freinet, qui a été introduite auprès des instituteurs polonais par Halina Semenowicz, trouve son expression, dans notre pays, non seulement dans de simples publications professionnelles, mais aussi, et peut-être même surtout, dans la pratique journalière dans de nombreuses écoles (près de mille instituteurs s'inspirent de cette méthode). Il est très important d'ajouter que le nombre de personnes intéressées par cette pédagogie augmente sans cesse. Le caractère marqué de socialisme de cette pédagogie permet l'ouverture encore plus large des possibilités d'utilisation et d'expansion de ses conceptions dans notre contexte politique.

Cette perspective a été très favorable à l'élaboration d'une publication unique en son genre : extraits d'écrits de Célestin Freinet «Sur l'Ecole Populaire» parus en août dernier chez Ossolineum dans la bibliothèque des classiques de la pédagogie.

C'est par excellence le manuel de la pédagogie Freinet, dans le meilleur sens du terme. Il est préfacé par Alexandre Lewin et Halina Semenowicz.

Le volume, de près de 600 pages, comprend :

● **Une introduction détaillée :**

- Biographie de Freinet ;
- Informations sur les mouvements suscités par ses disciples ;
- Petit lexique explicatif de la terminologie et de la logique pédagogique du novateur ;
- Bibliographie.

● **Un précis de la conception pédagogique de C. Freinet qui comprend l'analyse entière ou partielle des travaux suivants :**

- «Les dits de Mathieu».
- «Essai de psychologie sensible».
- «Profil vital».
- «Méthodes naturelles dans la pédagogie moderne».
- «Education du travail».
- «Education morale et civique».
- «Les invariants pédagogiques».

● **Une description de la réalisation des conceptions de ce pédagogue dans l'action pratique scolaire, représentée par les travaux suivants :**

- «L'école moderne française».
- «L'imprimerie à l'école».
- «Le texte libre».
- «Le journal scolaire».
- «Les bandes magnétiques enregistrées».
- «Brevets et chefs-d'œuvre».

● **Un index :**

- des noms et des thèmes,
- des résumés en langue russe et anglaise,
- des illustrations intéressantes.

Un chapitre spécial est consacré aux pages choisies de «Naissance d'une pédagogie populaire», rédigée par son épouse, Elise.

Cet ouvrage s'adresse avant tout aux instituteurs actifs et, en particulier, à ceux d'entre eux qui sont sur la brèche en vue de conquérir une expérience de type Freinet.

Il semble que, de même, ce livre pourrait aider à l'enrichissement du processus d'éducation autodidacte de l'ensemble du corps enseignant, il pourrait devenir la source de recherches créatrices tendant à la transformation de l'activité pédagogique dans la direction tracée par l'instauration de la réforme scolaire.

Je pense que cette publication, habilement utilisée, peut jouer un rôle particulier dans le processus d'éveil et de développement de l'intérêt de la jeunesse pour la pédagogie, parallèlement aux cours de pédagogie dispensés dans les facultés de lettres, dans les lycées et les écoles normales d'instituteurs.

Kazimierz GORZELOK

Katowice, Pologne

Traduit du polonais par Claire Bielak

Transmis par Louise Marin

Grande-Bretagne L'orientation scolaire face au chômage

C'est pendant une crise de l'emploi qu'on vérifie le mieux la capacité des orienteurs scolaires, prétend Margaret DENNETT dans un article du *Teacher*. Les orienteurs ne peuvent se contenter de donner des informations sur les différentes professions. Ils doivent en premier lieu permettre «une exploration mutuelle» grâce à des stages courts qui réduisent l'ignorance des réactions de chacun, autant chez l'employeur que chez l'employé. Mais surtout tout le système scolaire doit préparer l'adolescent, sans diplôme — et de plus en plus, malgré les diplômes — à affronter le chômage.

Quand les troubles de l'adolescence sont cumulés avec l'apathie du non-emploi, les jeunes passent par des crises difficiles à surmonter. L'auteur propose que la société mette en place des dispositifs qui feront de chaque jeune chômeur un «stagiaire» qui trouve un lieu où se perfectionner dans l'attente d'une qualification. Mais l'école doit aussi pouvoir suivre les élèves qui la quittent, les réunir pour les aider à passer ce cap du chômage. Le syndicat des enseignants (National Union of Teachers) vient

de publier un guide à l'intention des orienteurs : *Guide to careers work*, School master Publishing Company Ltd, Derbyshire House, Lower street, Kettering Northants, qui ne coûte que 40 pence. En expédiant 5 F à cette adresse, les anglophones pourraient se le procurer.

Un Monopoly contre le racisme

Keith BRADFORD expérimente actuellement dans les écoles un jeu inspiré du Monopoly mais au lieu de proposer aux élèves de devenir de jeunes capitalistes achetant terrains, maisons et magasins, il les lance dans une course à obstacles sur le thème suivant : «Un jeune paysan indien récemment marié est placé devant le choix suivant : travailler à la ferme pour 50 livres par an (450 F) ou émigrer, en se séparant de sa femme, vers la Grande-Bretagne. Il choisit d'émigrer. Cela se passe en 1960. Quinze ans plus tard il peut espérer être cadre dans l'usine, payer le voyage à sa femme, éduquer ses deux enfants et posséder une maison à 15 000 livres». Le parcours se situe sur ces quinze ans et comporte tant d'attentes, de vexations, de difficultés (tirées de la vie réelle des émigrés) que les élèves qui y jouent explosent de colère, s'estiment bafoués, ridiculisés car, parallèlement à l'épopée du paysan indien, il y a aussi des rôles pour un anglais qui lui, est nettement plus avantagé. Keith BRADFORD prétend que ce jeu, en faisant vivre le racisme, vaut la lecture de nombreux livres.

Maths modernes : le secondaire se plaint

Dans le Berkshire, une enquête portant sur 52 écoles secondaires a fait apparaître que 29 d'entre elles étaient mécontentes du niveau en maths et des capacités des élèves quittant l'enseignement primaire. 11 seulement se sont déclarées satisfaites des nouvelles recrues. Les explications données quant aux lacunes des élèves sont les suivantes :

— Beaucoup d'écoles élémentaires n'ont pas une vision très claire de leurs objectifs et de leurs méthodes. Elles ne savent plus ce qu'il faut enseigner et les cours diffèrent souvent d'un maître à l'autre dans un même établissement. Il serait donc utile de donner un cadre plus précis à leurs leçons, sous forme d'instructions.

— Les maîtres n'évaluent pas le niveau des élèves (certains indiquent que le budget scolaire ne permet pas d'acheter des tests).

— Il n'existe aucune institution permettant aux maîtres de s'informer ou de se former. En attendant, 46 % des enfants du secondaire, dans le comté cité, ne dominent ni la numération, ni les pratiques opératoires de base.

Roger UEBERSCHLAG

Source : *The Teacher*.

PANORAMA INTERNATIONAL

Colombie Des centaines de recherches pédagogiques

L'Institut Colombien de Pédagogie (I.C.O.L. P.E.) publie régulièrement avec l'aide du Centre National de Documentation et d'Information Pédagogiques (Bogota) la situation des recherches éducatives. Les chercheurs colombiens sont fortement influencés par les travaux publiés aux U.S.A. et on ne peut pas s'empêcher de se demander si cette énorme production de thèses et de travaux ne sert pas d'alibi à une situation, qui, dans l'enseignement élémentaire et secondaire, n'est guère un progrès sur les autres pays latino-américains : puissance de l'enseignement privé dans le secondaire, écoles rurales surpeuplées, mal équipées et mal encadrées.

Citons quelques titres de recherches pour nous donner une idée de «l'altitude» à laquelle elles se font :

- Taxonomie dans les domaines cognitifs, affectifs et psycho-moteurs en partant des travaux des professeurs Bloom, Krathwohl et Simpson.

- Attitudes devant la sexualité et l'amour (utilisation de l'échelle à six degrés de Likert et de l'Interpersonal Check List). Echantillon : 2 500 élèves du secondaire, 700 étudiants, 250 jeunes couples.

- Analyse par ordinateur de la syntaxe utilisée dans l'enseignement de l'espagnol.

- Analyse des ressources en Colombie pour l'enseignement du français.

- Adaptation de la méthode «la France en direct», en collaboration avec le centre linguistique franco-colombien.

- Développement du raisonnement logique et de la numération chez l'enfant colombien de 4 à 13 ans (selon les thèses de Piaget).

- Que faut-il évaluer en éducation et comment l'évaluer ? Variables examinées : a) Relation entre le programme et l'évaluation du professeur.

- b) Relation entre le système éducatif et le système d'évaluation.

- c) Rôle des types d'évaluation.

- Evaluation d'une action de culture populaire en milieu rural.

- Dynamique des groupes d'étudiants (apparition d'idéologies comme outils de «cohésion, de définition et de caractérisation» lorsque l'enseignement universitaire se massifie).

- Les classes mixtes dans le second cycle à Bogota (démontrer que l'éducation mixte améliore la vie sociale et stimule l'environnement intellectuel).

- Nutrition et développement de l'enfant de 3 à 7 ans (360 enfants dans la ville de Cali).

- La campagne d'alphabétisation fonctionnelle (1964-1968) : l'absentéisme scolaire des jeunes enfants, facteur déterminant de l'analphabétisme.

- Les idées de Jean Jaurès sur l'éducation (directeur de thèse : George Bastide de l'Université de Toulouse).

- Plan d'urgence (1972) pour l'enseignement primaire.

- Ce que pense la société de l'instituteur.

R. UEBERSCHLAG

Italie Des enseignants parmi les émigrants

Cent soixante instituteurs et institutrices italiens vivent parmi les émigrants temporaires en Belgique. Ils en partagent les humiliations mais ne sont pas prêts à les accepter, ni pour eux, ni pour leurs élèves. Ainsi, en 1975, ont-ils occupé le consulat général de Belgique pour protester contre leur absence de statut et leurs traitements non indexés sur l'inflation. Un groupe M.C.E. (I.I.C.E.M. italien) s'est constitué en Belgique.

Ils considèrent que pour leurs élèves les conditions de scolarité sont anti-éducatives et frustrantes. Ils fréquentent parfois les «scuole dei cretini» (écoles de crétiens) faute de pouvoir répondre aux questions des tests présentés dans une langue étrangère. Ils sont privés de loisirs car les heures d'italien se situent en fin de journée (après sept heures de classe), le mercredi ou le samedi, quand leurs camarades vont jouer. Et pour les enseignants astreints à 24 heures de cours, cela signifie une course d'une école à l'autre avec l'impossibilité de connaître et de suivre les enfants dans des classes à plusieurs niveaux. En conclusion, les enfants italiens ayant le bénéfice d'une scolarité normale complète sont rares. Ce sont les sacrifiés de l'expansion.

Nos camarades italiens ont des propositions précises :

- Créer des «centri di consolidamento» ouverts dans un quartier aux adultes et aux enfants (italiens ou non) qui ont besoin d'une pédagogie de soutien.

- Donner à l'enseignement des méthodes et des contenus nouveaux partant du vécu des enfants et des adultes et favorisant la recherche à partir de documents et d'aides audiovisuelles appropriées.

Ce qui est vrai pour les émigrés italiens, l'est aussi pour les Espagnols, les Portugais, les Algériens dans notre pays. Aussi les maîtres qui sont intéressés par ce combat pourraient-ils se mettre en relation avec Meo GIOVANNI, via Roma 20, 66040 Castel Guidone (Chieti), Italie.

La crise impose la littérature scolaire rétro

La C.E.L. était présente à la foire aux livres de Bologne en 1976 : 533 éditeurs de 44 pays dont 38 exposaient des «fumetti» (bandes dessinées). Mais sur les 1 400 maisons d'édition de la péninsule, 8 entreprises détiennent les neuf dixièmes de l'édition. Que proposent-elles aux jeunes ? Aux garçons, du Jules Verne, aux filles, des romans roses d'Alcott. Conséquence : 50 % des italiens n'ouvrent aucun livre (58 % en France !) et les autres choisissent entre le roman-photo, les bandes dessinées porno et la presse érotique. Que faire ?

Nos camarades italiens font des propositions réalistes : il faudrait, dans le cadre d'un plan d'incitation culturelle, subventionner sélectivement les publications à caractère éducatif. Plus précisément, il faudrait cesser de favoriser les grosses maisons qui vivent sur leurs stocks rétro, pour aider les éditeurs-artisans qui actuellement lancent sur le marché des ouvrages

proches des réalités sociales actuelles et tiennent compte de la mentalité et des aspirations de la jeunesse.

La notation scolaire, un choix politique ?

La revue de pédagogie progressiste *Riforma della scuola* (avril 1976) consacre deux études à l'évaluation en milieu scolaire. D'une part Benedetto VERTICCHI analyse les prises de position des enseignants à l'égard des notes et des classements. D'autre part Roberto Maragliano examine les publications les plus récentes sur le problème de l'évaluation.

Depuis plusieurs décades, la docimologie dénonce la fragilité des notations. Pourtant des docimologues ne prennent pas position sur la nature des épreuves. Ils souhaitent que la concertation entre notateurs soit plus développée et que des barèmes plus précis réduisent les marges de jugement. Ils ne mettent pas en cause les méfaits psychopédagogiques et politiques de l'évaluation. C'est précisément à quoi s'emploient les auteurs cités. La notation règle les rapports de subordination maître-élèves, elle «garantit» vis-à-vis de l'extérieur la capacité de l'établissement à juger et à orienter. Elle donne à l'institution son prestige et son pouvoir.

Les sociologues n'ont pas eu de difficulté à démontrer que la notation signalait surtout l'adaptation au système scolaire et l'adaptation au comportement des classes dirigeantes. De ce fait la notation est un instrument de sélection.

Benedetto VERTECCHI dénonce «l'illusion techniciste» des tests ou de toutes les épreuves qui tendent à rendre «moins arbitraire» les notations. D'abord parce que la notation perturbe profondément la relation pédagogique. Ensuite parce que «l'américanisme pédagogique» sous prétexte d'objectivité déverse dans les écoles des machines à enseigner de tous poils qui n'ont pour résultat que d'appauvrir les contenus en barrant la route aux démarches globales créatives.

L'avenir est à «l'évaluation formative» (Benedetto VERTECCHI) c'est-à-dire au jugement continu que porte l'élève sur son travail en le confrontant à des objectifs clairement définis. «Il est clair que si une prestation est qualifiée de non satisfaisante, il faudra mettre en place, immédiatement une procédure compensatrice qui fournit à l'élève les moyens d'arriver au succès».

L'évaluation terminale (brevets, baccalauréats actuels) ne serait pas utile, surtout, aux élèves mais aux professeurs qui auraient à en tirer des conclusions quant à l'efficacité des programmes et des procédures d'apprentissage mis en place.

Les examens actuels à l'issue de l'école moyenne prétendent avoir un caractère «prédictif» et orienter correctement les élèves. Or, dans les premières années du second cycle les élèves exclus ou qui abandonnent sont si nombreux qu'on est en droit de se demander s'il est bénéfique pour une société de pratiquer ce type d'élimination après avoir déclaré l'Université ouverte à tous. La démocratisation de l'enseignement secondaire passe par l'abandon de la notation-sélection et à son remplacement par des programmations qui tiennent compte des possibilités des adolescents de milieu populaire.

R. UEBERSCHLAG

Sources : *Riforma della scuola*, avril 1976.

IMPRIMERIE : RECHERCHES ET INVENTIONS

L'article de Luc SADET (L'Éducateur n° 4 du 10-11-76) nous a valu les deux textes ci-dessous où des camarades font part de leurs propres perfectionnements du matériel. Nous souhaitons vivement que d'autres suivent : cet échange coopératif est l'authentique moteur de notre évolution.

Jacques DEMEYERE
clos de la Bleuse Tartine, 57
7700 Mouscron (Belgique)

Comme je constatais que la grande casse d'imprimeur, vendue par Education Populaire de Bruxelles, était très encombrante et d'usage malaisé pour les enfants, j'ai commencé par fabriquer des petites casses aux compartiments plus réduits. J'en avais construit six au départ, pour les six groupes de ma classe. L'année suivante, je n'en ai plus gardé que trois (une pour les majuscules et les chiffres, et deux pour les lettres et les signes). Mais dans le courant de l'année, j'ai remplacé une des casses de lettres par une autre, à distribution **verticale**. Comme on peut le voir sur les photographies ci-dessous, les caractères sont superposés à plat, empilés, donc, comme dans un distributeur automatique de friandises qu'on trouve dans les gares où autres endroits très fréquentés.

Pendant deux ans, les enfants de sept à huit ans de mes C.E.1 (deuxième primaire en Belgique) ont eu l'occasion de composer leurs textes à partir de la mini-casse à distribution ordinaire (comme à la C.E.L.) ou de la mini-casse à distribution verticale. J'ai pu constater que les enfants se sont toujours disputé la casse verticale et ont fini par abandonner la casse ordinaire.

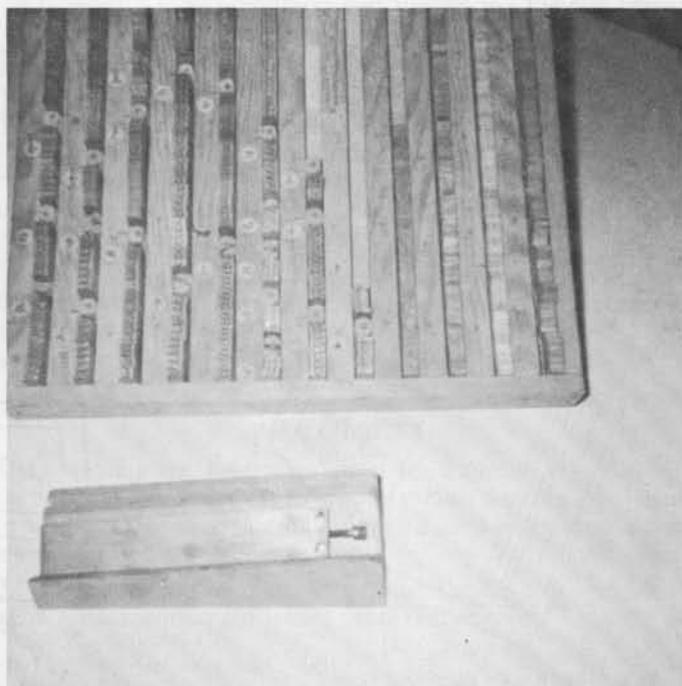
La distribution verticale a beaucoup d'avantages :

1. Les lettres sont toujours bien rangées et bien alignées.
2. Elles ne tombent plus jamais «sur le côté» ni ne se renversent en arrière : ce qui auparavant obligeait les enfants à passer beaucoup de temps pour aller dénicher les lettres qui avaient basculé dans le fond des compartiments (je signale que j'utilise un corps 18 qui a à peu près le même œil que votre corps 14).
3. Comme j'ai collé la première lettre au bas de chaque pile, dans la casse, il n'y a plus de désordre possible : les enfants rangent toutes les lettres, suivant le modèle de chaque pile.
4. Dans le cas des lettres n, u, p, b, q, d qui peuvent prêter souvent à confusion, il n'y a plus beaucoup de problèmes, car on en vérifie très aisément maintenant leur bon placement dans chaque pile, en sortant des parties de pile entre deux doigts et en vérifiant que les encoches se trouvent toutes du même côté.
5. Pour puiser des lettres dans chaque pile, on se sert, avec l'index, en haut de chaque pile (qui diminue donc progressivement de hauteur au fur et à mesure qu'on compose). Pour ranger les caractères on les empile, évidemment.
6. Un dernier et gros avantage : ce type de casse permet de concentrer, au maximum, les caractères dans un espace très réduit, puisqu'il n'y a plus aucun vide dans les piles. (Si vous constatez des vides sur la photographie c'est que j'ai utilisé ma casse ordinaire et que je l'ai transformée pour permettre une distribution verticale en éliminant les anciens compartiments et en clouant des réglettes parallèles verticalement. De ce fait, il reste beaucoup de place, bien que j'aie rangé presque tous les «blancs» dans cette mini-casse.) La mini-casse qui contient une demi-police, moins les majuscules, mesure 25 cm × 25 cm. Les espaces libres visibles sur les photos permettraient facilement de ranger encore les signes d'une demi-police.

UN PROJET EN VOIE DE REALISATION

Depuis plus d'un an et demi, je cherche à compléter la casse de caractères ordinaires par des groupes de caractères

qui constitueraient les sons (on, an, en, ou, etc.) et peut-être, des groupes de consonnes (fr, fl, bl...). Je pense, qu'ainsi, l'imprimerie pourrait être très efficace pour l'apprentissage de la lecture et surtout de l'orthographe. L'enfant qui désirerait composer le mot **main** par exemple, aurait évidemment le choix entre m.a.i.n (4 caractères) et m.ain (2 caractères). Par économie de temps et de manipulations, l'enfant choisirait probablement le deuxième procédé (comme je l'ai déjà constaté, dans ma classe) lorsqu'il s'agissait de composer des textes, en grand, avec ces mêmes caractères groupés en sons, imprimés sur carton, dont voici un exemplaire :



J'avais fait imprimer toute une «panoplie» de voyelles, consonnes et sons sur carton, pour l'apprentissage de la lecture ; mais, surtout, pour expérimenter la composition des textes avec le procédé que j'avais imaginé. Bien sûr, la composition d'un texte avec des caractères en carton était purement gratuite pour les enfants, puisqu'elle ne permettait pas de reproduction. Mais comme je n'avais pas la possibilité de réaliser mon projet avec des caractères d'imprimerie, je l'ai réalisé, faute de mieux, en carton. A Education Populaire, nous avons recherché des imprimeries qui pourraient réaliser «mes» caractères à la linotype ; mais en vain !

Actuellement, je cherche à coller les caractères avec des colles rapides et résistantes. J'ai choisi le corps 30 (de chez nous) et j'ai déjà constaté qu'avec de l'«Araldite» ça marchait. J'essaierai encore avec d'autres colles plus rapides. Après quoi, suivant des fréquences que j'ai établies en compulsant des dizaines de textes libres imprimés dans des journaux scolaires, je réaliserai les caractères suivants : ge, gn, gu, ph, qu, ss, sc, an, en, on, un, in, ain, ein, oin, ien, yn, au, eau, am, om, um, em, im, ym, ai, ei, et, er, ier, ez, ou, oi, oir, eu, eur, œu, cœur, ay, ey, uy, oy, ied, ill, aill, eill, ouill, euill, ail, eil, euil, cueil, cueill, gueil, gueill, œil, œuill.

J'ai déjà établi un rangement particulier de ces sons, de manière qu'on puisse les trouver très rapidement dans la casse. Il va sans dire que certains sons, très rares, ne se trouveraient qu'à un exemplaire dans la casse.

Après expérimentation avec les sons, je ferai l'essai avec les groupes de consonnes suivants : bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, (st), (sp), tr, vr, chr.

Ce qui m'ennuie le plus, c'est que je n'ai plus de classe normale. Je suis en classe d'adaptation (de rattrapage). (Les enseignants qui pratiquent la pédagogie Freinet sont gênants, et on préfère les déplacer dans des voies de garage où ils ne peuvent plus «faire de tort» à l'enseignement traditionnel !) Je ne pourrai réaliser l'expérience qu'avec mes deux fils qui restent à la maison. J'y ai déménagé tout mon matériel scolaire pour qu'ils puissent s'instruire eux-mêmes, avec mon aide. Je n'allais quand même pas continuer à mettre mes enfants dans des classes traditionnelles auxquelles je ne crois pas, alors que j'avais dépensé énormément d'argent pour équiper ma classe «Freinet» !

Je souhaiterais entrer en contact avec ceux ou celles qui pourraient m'aider dans mon expérience.

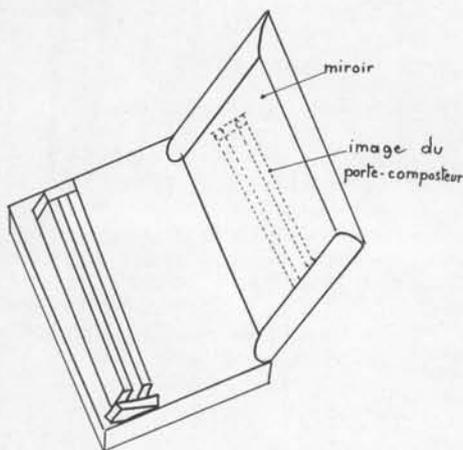
LE PORTE-COMPOSTEUR

Roger MONTPIED
groupe scolaire A, 63110 Beaumont

Je suis d'accord avec Luc pour la place du composteur (vis à droite, inclinaison descendante vers la gauche) pour composer de gauche à droite. Ainsi l'enfant peut lire sa ligne au fur et à mesure qu'il la compose ; pour éviter les manipulations et les bris de miroir, j'ai couplé miroir et porte-composteur comme l'indiquent les croquis et la photo (croquis de René Merle).

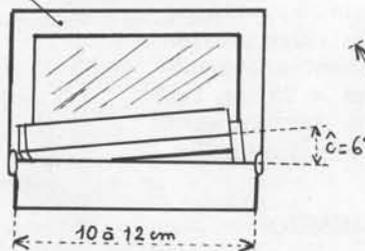
J'ai fabriqué plusieurs porte-composteurs (deux à chaque casse) suivant l'épaisseur des composteurs à y loger. Les enfants s'en servent depuis plusieurs années et s'en trouvent bien.

On peut changer légèrement l'angle suivant la hauteur des tables et surtout la taille des enfants utilisateurs (faire des essais avant de fixer définitivement).

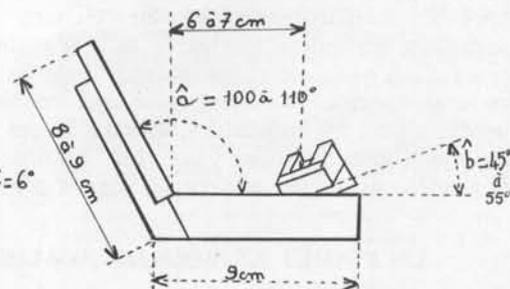


VUE GÉNÉRALE EN PERSPECTIVE

«scotch» ou baguette de bois pour encadrer le miroir.



VUE DE FACE



VUE DE GAUCHE

JEUX MATHÉMATIQUES

(Voir présentation dans *L'Éducateur* n° 10, p. 3.)

B. MONTHUBERT

60, résidence Jules-Verne, 86100 Châtellerault

Fiche n° 2 : LE SOLITAIRE (tous âges)

Ce jeu, très ancien, se rencontre selon deux schémas :

- Solitaire classique (37 trous) ;
- Solitaire anglais (33 trous), un peu plus facile.

REALISATION

Dans une plaque de 15 à 20 mm d'épaisseur, percer des trous selon le schéma suivant (10 à 15 mm de profondeur).

N.B. — Adapter le diamètre des trous à celui des fiches (voir ci-dessous) de façon qu'elles entrent et sortent facilement.

Ci-dessous : solitaire anglais.



Se procurer 33 fiches de bois ou plastique.

On peut :

— Acheter des chevilles plastique (en quincaillerie). Par exemple : Crampon 6 mm, jaune : 1,90 F les 25 ; Expandet : 5, 6, 7 ou 8 mm à partir de 2,20 F les 50.

— Les fabriquer soi-même à partir de tourillon bois de 10 mm de diamètre à 0,90 F le mètre (en quincaillerie).

Le jeu consiste à enlever le plus possible de fiches du jeu (ou à ne laisser que celles choisies à l'avance).

REGLE DU JEU

1. Départ : tableau plein.
2. Premier coup : on enlève une fiche de son choix (par exemple celle du centre).
3. A partir de là le jeu se déroule selon le schéma suivant :

Etat initial :  2 fiches voisines *a* et *b* et une place vide.

Opération :  *a* saute par dessus *b*

Etat final :  on enlève *b*

Les sauts en diagonale sont interdits.

Plusieurs sauts successifs sont permis pour la même fiche, à condition d'avoir toujours une place vide pour se «reposer». Une fiche ne peut disparaître du jeu que si elle est «dévorerée» par une voisine.

PROPOSITIONS

1. Terminer avec le moins possible de fiches.
 - 5 fiches qui restent : très bien.
 - 4 : encore mieux.
 - 3 : bravo !
 - 2 ou 1 : formidable !
2. Colorer une fiche différemment des autres : cette fiche est la dernière qui reste en jeu.
3. Terminer en ne laissant sur le jeu que les fiches formant un dessin particulier (carré, E, croix, etc.) choisi à l'avance.

REMARQUES

1. On peut jouer à deux en concours (rapidité et quantité) ou en essayant de terminer avec le même nombre de fiches (jeu bloqué) ou avec la même figure d'arrivée (proposée par les joueurs ou un arbitre).
2. Il y a encore bien d'autres variantes mais la proposition n° 1 est largement suffisante pour des enfants.

DISCIPLINES ARTISTIQUES... VERS LE DEMANTELEMENT

L'analyse de ce rapport a été réalisée par la commission «dessin» second degré, avec l'aide des recherches du groupe «visuel-audio-manuel» (S.G.E.N.).

Ce texte est long. Nous l'aurions voulu plus concis, plus clair, plus frappant. Cependant nous avons pensé que pour bien comprendre l'esprit de cette réforme, il était indispensable d'en rapporter certaines «perles».

Elles se passent souvent de commentaires ! Et les quelques remarques que nous faisons sont loin de former une analyse complète de ce rapport.

A chacun donc de savourer, d'apprécier !

En dessin, musique, travaux manuels éducatifs, après l'application de la circulaire n° 74-239 imposant dans les C.E.S. «les groupes de 24 élèves sans considération de l'appartenance aux classes normalement constituées», ce qui avait pour but d'économiser un grand nombre d'heures (100 élèves de plus en moyenne par professeur) alors que les besoins sont loin d'être couverts.

C'est maintenant, avec le rapport DAUDRIX et l'application des mesures qu'il propose, que nos disciplines vont être démantelées !!!

Ce rapport de 43 pages, définit les buts, la pédagogie et les moyens pour mettre en œuvre celle-ci, de la maternelle à la terminale. Il se complète d'une annexe de 18 pages qui étoffe ou contredit certains points du rapport.

Le rapport Daudrix qui est l'œuvre d'une commission qui a siégé sans aucun enseignant de l'enseignement public primaire, secondaire ou technique (2 inspecteurs, 1 proviseur, 3 professeurs de l'enseignement supérieur, 1 député ancien ministre, 8 «artistes»), a été très peu diffusé.

Les enseignants des disciplines artistiques, des C.E.S., C.E.T., lycées, mis au pied du mur par des conditions de travail déjà difficilement supportables, devront accepter cette nouvelle réforme, qui sous des dehors modernistes et parfois alléchants (interdisciplinarité, cinéma, audio-visuel) dissimule une orientation inquiétante par bien des aspects.

Voici les grandes lignes de ce rapport :

Dans les écoles maternelles et élémentaires

L'éveil artistique des enfants... «accompagne tout naturellement les autres activités».

... «Il s'agirait pour les institutrices d'entraîner les enfants à contrebalancer, dans les classes mêmes, par un emploi actif et esthétique des images et des sons ce qu'a de dangereux et d'aliénant l'habitude passive qu'on prend d'eux» !!!

Quant aux enfants de l'enseignement élémentaire : «Il faut qu'ils prennent un bon départ.»

«Il s'agit essentiellement d'aider les enfants à s'exprimer et à se comprendre (c'est-à-dire à exprimer et à comprendre le monde) en le dotant de langages utiles.»

La pédagogie se fera selon trois axes :

- Créativité, expression personnelle par des travaux pratiques ;
- Apprentissage de langages et techniques ;
- Initiation à la connaissance des arts.

Ceci dans trois grands domaines :

- Arts de l'ouïe (musique, poésie) ;
- Arts de la vue (dessin, peinture, sculpture, architecture) ;
- Arts de l'ouïe et de la vue (expressions corporelle et dramatique).

HORAIRE : 3 heures hebdomadaires dans le cadre du tiers-temps pédagogique.

EFFECTIFS : aucune indication.

LES ENSEIGNANTS auront une formation «beaucoup plus adéquate et complète qu'elle ne l'est aujourd'hui» (rétablissement



de l'enseignement artistique au concours d'entrée à l'École Normale).

Il y aura création expérimentale d'instituteurs-animateurs pour les matières artistiques dans les établissements. Leur formation sera faite par choix et option à l'E.N. ou en stage de formation continue. Ils seront encadrés par des conseillers pédagogiques spéciaux et des inspecteurs départementaux spécialisés assurant le contrôle et la coordination.

Dans les C.E.S.

Une ségrégation entre élèves «doués» et élèves «non doués» va s'établir dès la 6e !!!

«L'école élémentaire éveillait l'enfant à l'art et lui donnait une première initiation à des formes d'expression relativement simples. Le premier cycle de l'enseignement secondaire aura pour mission de mettre l'élève en contact étroit avec les œuvres qu'il apprendra à aimer et à admirer, à connaître et comprendre.» (Et pourquoi pas à détester ?)

En entrant en 6e, les élèves devront choisir entre deux options (à garder jusqu'en 3e) : les doués... continueront à pratiquer les arts, les pas doués... verront seulement des documents d'arts !

● Les doués auront droit à la «pratique des arts» avec un professeur spécialiste.

«L'élève, s'il fait preuve de dons particuliers de créateur ou d'interprète pourra choisir la pratique d'un art (musique ou arts plastiques).» Qu'est-ce que cela veut dire ? Comment peut-on en juger ? Qui en jugera ? Comment ? Quel pourcentage d'élèves seront considérés comme doués ?... *«Il poursuivra cette pratique jusqu'au type de baccalauréat correspondant à sa vocation, ou l'interrompra si ses dons l'abandonnent, comme il arrive si fréquemment au début de l'adolescence. En tout état de cause, on considérera que cette pratique suffit à le faire pénétrer dans la familiarité de l'art, et à former son goût.»* Pourquoi les non doués n'auraient-ils pas le droit de se familiariser de cette façon ?

● Les non doués : *«Les autres élèves, c'est-à-dire la très grande majorité, relèveront au contraire d'une initiation à la connaissance des arts. Les moyens audio-visuels dont on connaît l'actuelle prolifération, seront perçus et maîtrisés pour servir de support à cette éducation. Cela implique absolument une structure et un équipement adéquats des locaux scolaires, leur approvisionnement en documents visuels et sonores, l'élaboration éventuelle de matériel spécifique, et surtout la formation de personnels adaptés à ces tâches. La commission insiste sur l'importance qu'elle attache à l'existence dans chaque établissement, d'un centre de documentation et d'information, où l'élève pourra trouver, manier, manipuler lui-même des ouvrages sur l'art, des diapositives, des disques, etc.»*

Ne préféreraient-ils pas plutôt manier, manipuler des pastels, des peintures, des feutres, de l'argile, des ouvrages et des disques sur des chanteurs actuels, des bandes dessinées, des diapositives fabriquées ou photographiées et développées par eux... La commission ne semble pas leur avoir demandé ou bien ne semble pas en avoir tenu compte !

«Une telle éducation n'aura rien de passif. L'élève, guidé, sera invité à chercher lui-même des documents, à les classer, à les commenter, à dire ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, à en donner les raisons, à ordonner ainsi et à constituer ses goûts. Il est indispensable que ces séances de travail soient extrêmement vivantes et qu'elles suscitent la confrontation des sensibilités puis des idées. En outre rien n'empêche que les élèves fassent dans l'établissement, s'il s'y prête ou hors de lui dans le cas contraire, l'apprentissage au moins rudimentaire de certaines techniques, de façon à mieux comprendre les recherches et les œuvres dont elles sont le support.»

Il en résulte donc l'abandon de toute pratique artistique :

— Abandon total de l'expression et de la créativité ;
— Abandon de la partie «matières et techniques» qui sera du domaine de l'enseignement manuel et technique, et ce, dans un sens net de bricolage technologique et de sous-formation pré-professionnelle.

Ce qui est grave, c'est que cette «culture» sera imposée à des

enfants sans tenir compte de leurs besoins, de leurs problèmes, de leurs motivations. Mais ce seront encore les élèves les plus défavorisés socialement qui seront souvent les plus réceptifs. Quant aux enfants perturbés par leurs problèmes familiaux, leurs conditions matérielles, leur inadaptation scolaire, nous les voyons très mal participer activement à ces cours magistraux, de la 6e à la 3e ! Nous les voyons plutôt :

— Soit endormis au milieu de 24 à 30 élèves ;

— Soit à l'action avec boulettes de papier, coups de poing... derrière le dos du prof qui passe ses diapos ou montre ses ouvrages d'art.

C'est sans nul doute ces enfants-là qui auraient le plus besoin de cette thérapie, de cette pratique des arts (mais non programmée).

«En dehors de l'école, de nombreux moyens s'offrent aux élèves pour élargir leur culture générale ou pour acquérir, si besoin est, un supplément de «spécialisation» dans un domaine vers lequel ils se sentiraient particulièrement attirés. La commission souhaite vivement que de tels choix puissent leur être proposés de façon réglementaire, avec éventuellement un système d'horaires aménagés dans le cadre d'une association effective de l'établissement scolaire en cause et des divers organismes de formation (conservatoire, écoles d'art) ou d'animation (musées, bibliothèques, maisons de la culture, centres dramatiques) qui l'entourent et qui devraient constituer avec lui un ensemble cohérent.»

En fait c'est ici la notion de service public elle-même qui est remise en question.

— Qui s'occupera des clubs ? Bénévolat ?

— Qui pourra se payer des cours privés ? Les organismes gratuits ne sont pas si nombreux.

— Qui financera les déplacements dans les musées, les expositions ?

— Que feront les élèves des petites villes — sans aucun organisme municipal ou privé — distantes de 50, 60 km d'un centre plus important ?

— Que feront les internes pour qui le droit de sortie est réglementé et limité ?

En ce qui concerne poésie, expression corporelle, expression dramatique, elles seront du domaine des autres enseignants, mais le professeur d'éducation artistique devra conseiller ceux-ci et en même temps leur servir d'auxiliaire pour la réalisation de certains travaux.

HORAIRES (doués et pas doués) : les 10 % sont recommandés.

— 6e-5e : 3 h hebdomadaires d'enseignement artistique (dont 2 h par quinzaine pour le cinéma) ;

— 4e-3e : mêmes horaires, avec en plus 1 h facultative à choisir entre musique, arts plastiques ou cinéma.

EFFECTIFS :

— Cours des doués : aucune précision.

— Cours des non doués : chaque professeur de «connaissance des arts» aura la responsabilité de quelque 200 élèves. Mais classes non dédoublées ? Nombre de ces professeurs par établissement ? Par département ?

ENSEIGNANTS :

— Cours des doués : les professeurs spécialisés actuels s'en chargeront. (Pour former de nouveaux professeurs spécialisés, aucune mention ! Faut-il en déduire qu'ils sont en voie de garage ou en voie d'extermination ?)

— Cours des non doués : «connaissance des arts» : création d'un corps de professeurs polyvalents enseignant : musique, arts plastiques et cinéma. Ce professeur devra être «excellent pédagogue, averti du développement psychologique de l'adolescent», et «avoir un sens aigu du travail en équipe» ; «il devra enfin avoir le souci des relations publiques pour prendre des contacts utiles avec les organismes culturels environnants».

Ces professeurs polyvalents devront avoir :

— Pris l'option artistique au bac ;

— Devront posséder une licence de musicologie, histoire de l'art, histoire du cinéma, avec place prépondérante de la pédagogie et psychologie. (Quelle culture !)

Création de «conseillers pédagogiques» du niveau de l'actuel C.A.P.E.S., «véritables animateurs culturels assurant le lien entre les établissements scolaires et les centres d'intérêt artistique».

Pour les C.E.T.

(Futurs lycées d'enseignement professionnel.)

Très peu de précisions dans le rapport (une page seulement alors qu'il y en a près de seize pour les C.E.S.) :

«... la pratique du travail manuel, intelligemment dirigée peut acheminer de façon naturelle vers un progrès considérable à compter du moment où une «visée» esthétique sera prise en considération dans les exercices quotidiens. Il suffit de très peu pour qu'une pièce fabriquée en bois ou en métal soit non seulement exacte mais belle. L'élève recouvrera ainsi, à travers la dignité de sa main, celle de sa personne tout entière. Les perspectives des métiers d'art sont dès lors largement ouvertes...

... Les élèves sont soumis dans leurs ateliers à des bruits nombreux et obsédants. On peut leur apprendre — l'expérience a été conduite avec succès — à maîtriser ou pour mieux dire à apprivoiser ces bruits pour qu'ils soient perçus comme des sons pourvus de qualité et constituant un monde auditif qui perd ainsi son caractère intolérable.»

«Le professeur polyvalent préconisé pour le premier cycle aura sa place à ce niveau de l'enseignement technique. Il sera averti du caractère particulier de sa tâche et préparé en conséquence.»

EFFECTIFS ET HORAIRES : aucune indication ! Ce peu de précisions est sans doute révélateur et inquiétant !

Les lycées

«L'éducation artistique sera obligatoire, c'est-à-dire considérée comme étant pour tous une matière fondamentale.»

● De façon à faciliter sa mise en œuvre, la commission propose qu'elle soit axée dans les trois directions qui lui paraissent prioritaires : éducation musicale, éducation plastique (peinture, architecture et urbanisme), éducation cinématographique.

● Les élèves choisiront, dès l'entrée en 2e, l'un de ces trois domaines, reste entendu qu'ils devront poursuivre jusqu'au baccalauréat dans la voie qui aura été adoptée.

● En terminale, ils prendront une option supplémentaire s'ils comptent préparer un baccalauréat à dominante artistique...

● Quant aux élèves qui auront, dès le 1er cycle, choisi la voie de la pratique des arts, ils continueront à suivre les cours du professeur spécialisé correspondant à leur discipline, dans l'établissement même et/ou dans les organismes locaux de formation... De façon à élargir leur culture, ils seront autorisés, s'ils le souhaitent, à participer aux séances d'éducation cinématographique organisées au lycée.

PEDAGOGIE : *«Ce sera la continuation de celle du premier cycle...»*

«Ce qui a été dit à propos de l'interdisciplinarité et de la coopération avec les organismes péri et para-scolaires reste valable pour le 2e cycle... L'équipe pédagogique chargée de l'éducation artistique s'efforcera d'harmoniser les acquisitions entre chacune des options indiquées plus haut.»

HORAIRES : Pour chaque option : 3 h hebdomadaires (avec épreuve obligatoire au baccalauréat).

EFFECTIFS : aucune indication.

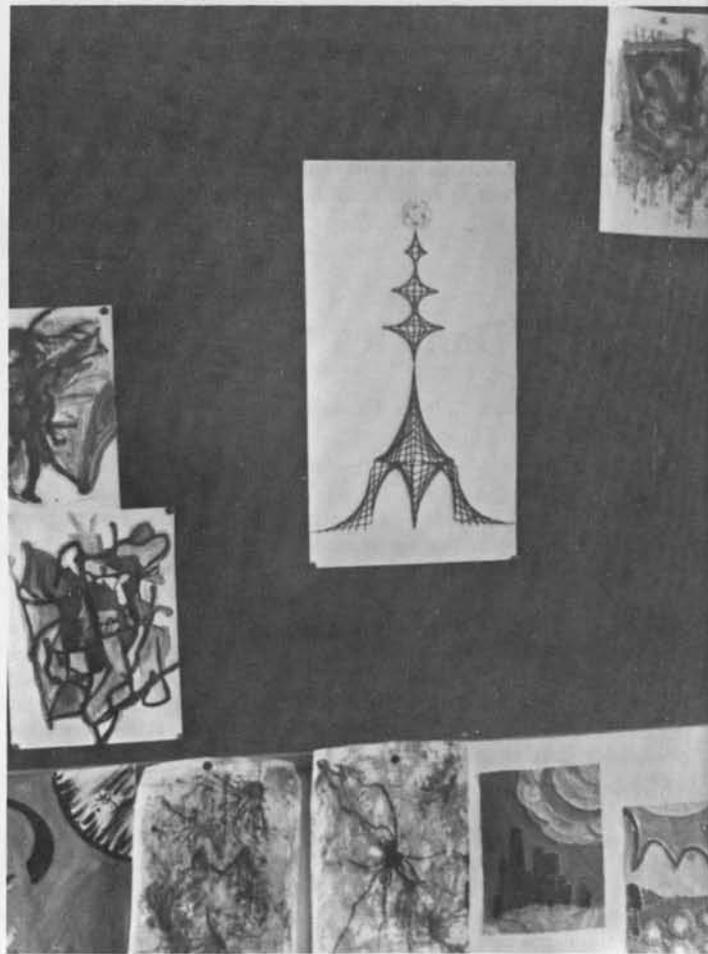
ENSEIGNANTS : Ce sont des professeurs spécialisés du même niveau que ceux des autres matières. D'où création d'un C.A.P.E.S., puis d'une agrégation pour la voie : connaissance des arts.

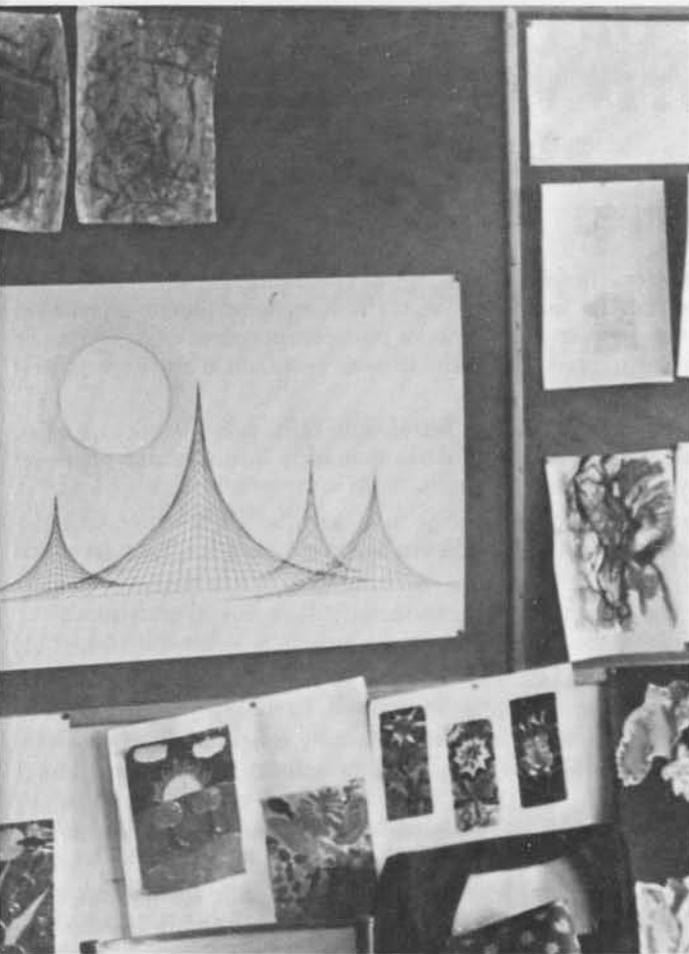
Et les travaux manuels éducatifs ?

Le problème est encore plus complexe.

Dans cette réforme, trois grands objectifs : matériaux et outils, problèmes concrets, travaux de la maison.

Ce ne seront donc plus des T.M.E. mais de l'EDUCATION MANUELLE ET TECHNIQUE : bricolage technologique et sous-formation pré-professionnelle !





• Cette réforme va s'appliquer dès le cours préparatoire avec «initiation au maniement d'instruments simples (lampe de poche, tourne-disques...».

• Dans le secondaire : utilisation d'un tourne-disque, installation d'un interrupteur olive sur un fil électrique souple, fixer un piton, nettoyer une vitre, poser du papier-peint...

ENSEIGNANTS : Des stages de recyclage de quelques semaines sont déjà en cours pour les professeurs de T.M.E.

HORAIRES : En 6e : 2 h hebdomadaires.

EFFECTIFS : Classes non dédoublées, c'est-à-dire entre 24 et 30 élèves !

Ce qui est clair, c'est qu'à l'entrée de la 6e les enfants ne pourront plus s'exprimer, mais seront déjà canalisés vers des branches manuelles.

Nous refusons et rejetons :

— La qualification arbitraire d'élèves **doués** ou **non doués** et la ségrégation qui en découlera parmi les élèves et parmi les deux catégories de professeurs.

— Nous refusons l'abandon de toute création pour la majorité des élèves.

— Nous refusons la transformation des travaux manuels éducatifs en bricolage programmé.

— Nous refusons de faire consommer de l'audio-visuel à haute dose à des enfants, qu'ils en aient envie ou non.

— Nous refusons de leur faire ingurgiter de l'art, qu'ils soient motivés ou non.

— Nous refusons l'utilisation omniprésente de l'audio-visuel comme «moyen de connaissance».

— Nous refusons la formation purement théorique de ces professeurs polyvalents : formation bien trop vaste pour être sérieuse et pour permettre un enseignement de qualité, et trop bien programmée pour ne pas être exploitée.

— Nous refusons l'emprise du gouvernement sur la liberté

pédagogique des enseignants (enseignement programmé pour la «pratique des arts» ; fiches, disques, bandes... pour la connaissance des arts).

— Nous refusons que nos élèves désireux de créer et de s'exprimer en soient réduits à se rendre dans les clubs de l'établissement (bénévolat ? Qui s'en occuperait ? A moins que ces clubs soient imposés aux professeurs ?), dans les organismes locaux ou privés.

— Et nous refusons une fois de plus, des effectifs trop lourds : avec 24 ou 30 élèves, c'est courir à un enseignement passif, inefficace et nuisible pour les élèves, trop éprouvant pour les enseignants.

Mais nous voulons :

— Donner la chance et la possibilité à chaque enfant, **habile ou non, sensible ou non** aux couleurs, aux formes, aux volumes, aux rythmes, aux tonalités musicales... **de créer, de s'exprimer, librement, de se libérer, de tâtonner, de se prendre en charge, d'approcher des matériaux, des techniques, des instruments...** afin qu'il les maîtrise, les analyse, les exploite selon ses besoins et son rythme personnels. Nous voulons qu'il se détende et qu'il connaisse une ambiance autre que celle des cours magistraux.

— Nous voulons que les disciplines artistiques soient considérées comme indispensables au bon équilibre des élèves : ne doivent-elles pas être avant tout des disciplines «thérapeutiques» ?

— Nous voulons démystifier «l'artiste», «le créateur» : chacun étant capable de créer avec ses moyens, ses sentiments et ses richesses personnelles ; ce privilège ne doit pas être réservé uniquement à une élite. Artiste ou non, enfants ou adultes, nous avons le droit de nous émouvoir, de nous faire plaisir, de connaître la joie de palper des matériaux, de les transformer, de manipuler des instruments de musique, d'émettre des sons, des rythmes... selon son humeur, sa fantaisie, et selon ses **propres critères de beauté** !

— Pratiquer, créer, n'est-il pas une façon plus simple de comprendre les arts : ses propres créations d'abord, et celles des autres ensuite ?

— Nous voulons que l'enseignement de ces disciplines ne soit plus considéré comme «facile» ; n'importe qui n'est pas capable d'enseigner n'importe quoi ! Cet enseignement doit être réservé dans les C.E.S., C.E.T. et lycées, à des professeurs compétents, ayant une spécialisation et une pratique solides ! et non une formation de critique d'art ! D'autre part une spécialisation ne peut pas être contraire à un travail interdisciplinaire !

— Nous voulons que les enfants ne soient pas considérés comme des «manœuvres» de l'audio-visuel ! Mais nous voulons qu'ils puissent l'exploiter comme ils le font avec toute autre technique. Ces enfants n'ont pas besoin d'être largués une fois de plus dans les sièges des spectateurs. Mais ils ont besoin de développer leur **personnalité**, ils ont besoin de vivre, de **s'épanouir...** pas d'étouffer !

Hélas, les disciplines artistiques ne sont pas les seules visées par cette réforme. Ce démantèlement va de pair avec celui des langues, des lettres, des mathématiques, des sciences naturelles, de l'éducation physique.

Nous ne pouvons accepter que pour des raisons économiques et politiques de la part d'un gouvernement qui ne fait rien pour la classe ouvrière — économie de postes de professeurs, sélection parmi les élèves, formation rapide d'un flux de main-d'œuvre à l'avantage du patronat, étouffement des personnalités et des prises de conscience —, des enfants qui ont de plus en plus besoin d'être soutenus par des méthodes actives, soient une fois de plus défavorisés.

D'autre part nous ne pouvons être les témoins passifs de l'extermination de la musique, du dessin, des travaux manuels éducatifs, car nous ne devons pas nous leurrer : la future «pratique des arts» pour les doués dans les C.E.S., C.E.T. et lycées, n'est destinée qu'à caser (pour mieux les éliminer après) des professeurs spécialistes devenus inutiles et non rentables !

C'est à nous de réagir avant qu'il ne soit trop tard. C'est à nous de lutter. C'est à chacun d'entre nous de dénoncer les objectifs et l'hypocrisie de cette réforme !

APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE : OUTILS ET MOTIVATIONS

ORTHOGRAPHE

A partir du moment où je me suis dit que, dans l'état actuel des choses, il fallait que je donne à mes élèves une orthographe conforme à la norme, j'ai essayé de mettre en œuvre tout un tas de moyens. Premièrement, aucun livre n'est satisfaisant pour l'instant, trop compliqué, trop touffu. Et cette année, je m'en rends encore plus compte alors que j'ai une 5e avec des niveaux très différents. Je me mettrai bien en colère moi aussi : «*Ils sont nuls, ils sont bêtes, on n'en tirera jamais rien.*»

Donc d'abord, individualiser au maximum, ensuite, découvrir les manques qui se retrouvent chez presque tous. Enfin, avoir l'adhésion de l'éduqué. Car c'est là l'essentiel. Je ne peux pas me satisfaire de la demande formulée par plusieurs (pas les plus mauvais), d'avoir des notes.

Seulement voilà, je vais un peu à l'aveuglette, j'en ai bien conscience, parce que je n'ai aucune donnée sérieuse des résultats. Si, un peu tout de même, voyant ce que font cette année ceux que j'ai déjà eus et où en sont les bons latinistes avec qui ils sont mêlés. De ce côté, le bilan semble positif.

MOYENS MIS EN ŒUVRE

Ortho grammaticale : un fichier portant sur les difficultés les plus courantes : les déterminants ; les pronoms postposés ; implications sur le verbe participe ; non implication sur le verbe (finale) ; lui/leur ; la terminaison des verbes ; tout ; verbe avec sujet qui ; etc.

Lacunes : beaucoup de choses à étudier avec les plus faibles — ...rons, ...ront par exemple — qui nous avaient semblé pas dramatique avec des élèves d'un niveau correct.

Ce fichier se fait individuellement ; il est auto-correctif. J'insiste sur l'adhésion de l'enseigné ; il n'avait été habitué qu'à être sanctionné. Ils n'étaient que des objets. Le planning affiché visualise et peut être incitateur. Je passe sur la question de quelques-uns : «*Et si certains trichent ?*»

Ortho d'usage : sur les erreurs réellement commises par chacun au cours de prises de notes, enquêtes, tests (mais je n'ai pas fait de tests genre Dubois), textes libres, etc. Chacun a sa fiche qui doit lui permettre d'entrer en contact avec le mot au moins trois fois. En voici le modèle :

Franck à apprendre	Copié	Revu le		
souvent adversaire	<i>souvent adversaire</i>	4/10	8/10	15/10
beaucoup lancer	<i>beaucoup lancer</i>	8/10	15/10	
vous voyez	<i>vous voyez</i>	15/10		

La première fois, les mots sont visualisés et recopiés sur la fiche après les avoir cachés. On contrôle et rectifie. On date. La deuxième fois on les regarde, puis on se les fait dicter par le voisin, on écrit sur une autre feuille. On vérifie, on souligne les mots erronés, on date. La troisième fois, on se fait dicter sans avoir regardé, on contrôle, on souligne encore les mots erronés, on date. A moi de voir ensuite les mots qui ont été mal orthographiés une fois (la deuxième ou la troisième) et de les redemander dans une révision globale plus tard.

Il semble que beaucoup de mots (la plupart en fait) soient correctement repris dès la seconde fois. Ce que je ne sais pas, c'est ce qu'il en restera. Et puis s'il y aura lassitude et relâchement pour certains. C'est tellement plus marrant d'aller à la machine à écrire.

Et j'en arrive à l'orthographe motivée sur laquelle je comptais le plus jusque là (mais avec des enfants qui n'avaient pas tant de difficultés). Je compte à la fois sur la motivation du journal pour lequel on tape son stencil après me l'avoir fait corriger, et aussi tout simplement l'attrait de la machine à écrire. J'insiste pour qu'on ne tape que des textes «corrects».

Il me reste à définir une progression pour les ateliers dirigés d'apprentissage et de réflexion. Je vais un peu au hasard, mais c'est surtout sur le verbe et ses accompagnateurs que je dois forcer.

Je préfère faire des ateliers assez courts mais renouvelés presque tous les jours (1/4 d'heure à 20 minutes). Je mêle des exercices structuraux oraux et des exercices écrits, c'est dire que, de temps en temps, je fais écrire des choses qui viennent d'être dites. Par exemple question/réponse :

— *Va-t-il au marché ?*

— *Non, il n'y va pas.*

Je me sers systématiquement en ce moment du livre Bonnet-Rouault d'exercices structuraux.

C.E.S. La Ferrière, 44700 Orvault
Germain RAOUX

Résidence, escalier D, avenue de Salonique, 44300 Nantes

Approfondissements et ouvertures

UN PEDAGOGUE NOVATEUR POLONAIS : Janusz KORCZAK

Compte rendu de J.-C. REGNIER,

d'après les notes du groupe de travail : «Korczak, Makarenko, Freinet» et les travaux du professeur A. Lewin

Cette année, la Rencontre Internationale des Educateurs Freinet (R.I.D.E.F.) s'est déroulée dans une petite ville de Pologne à 100 km de Varsovie, à Plock.

Elle a réuni 200 personnes environ de diverses nationalités. Elle a été le lieu de riches confrontations et de découvertes les plus fructueuses.

Un groupe de travail de 17 personnes (représentant huit nationalités) s'était fixé le but d'approcher les trois conceptions pédagogiques des pédagogues novateurs : Janusz KORCZAK, Anton Semionovitch MAKARENKO et Célestin FREINET. Pourquoi ? La Pologne est le pays où a vécu et travaillé KORCZAK, où la pédagogie de MAKARENKO est bien connue et où la pédagogie FREINET éveille une attention plus vive de jour en jour (témoin : la traduction des œuvres de FREINET en polonais par A. LEWIN et Halina SEMENOVITCH, et leur parution cet été).

Quels furent les problèmes que nous nous proposons d'examiner ?

- La protection de l'enfant chez KORCZAK ;
- La force éducative de la collectivité chez MAKARENKO ;
- Les méthodes naturelles et l'expression libre liées à la coopération et à l'autogestion chez FREINET.

La richesse d'une telle recherche nécessite un travail très long. Notre travail n'est en rien exhaustif. Il se veut plutôt une sorte de « piste de recherche pédagogique » qui soit le départ d'une recherche plus approfondie et enrichissante. Il est nécessaire que nous connaissions les œuvres de pédagogues novateurs qui ont ouvert des voies nouvelles dans une réalité différente, afin de les analyser et d'en tirer l'apport qui peut nous être bénéfique ainsi que les invariants.

Freinet lui-même, dans sa démarche, n'est pas parti de sa pure spéculation. Il n'a jamais hésité à confronter ses expériences à celles d'autres pédagogues novateurs de tout pays voire d'autres époques.

Nous ne publions ici que le premier volet de ce travail parce que J. KORCZAK est pratiquement inconnu chez nous alors que MAKARENKO l'est bien davantage. En outre l'étude comparative de ces trois pédagogues nécessitera un travail supplémentaire de mise au point.

Biographie

- 1878 : naissance de Korczak.
- 1905 : il obtient son diplôme de médecin, il voyage en Allemagne, en France et en Angleterre.
- 1911 : Début de son travail à l'orphelinat, rue Krochmalna à Varsovie.
- 1914-18 : Korczak est sur le front russe.
- 1919 : Il travaille à l'orphelinat de Pruszkow.
- 1928-1936 : il travaille avec Marina FALSKA qui dirige aussi un orphelinat.
- 1940-1942 : Korczak travaille dans le ghetto de Varsovie.
- 5 août 1942 : Korczak et ses enfants sont déportés à Treblinka d'où il ne reviendra pas !

Œuvres

- 1901 : *Les enfants de la rue.*
- 1906 : *Les enfants de salon.*
- 1920-21 : *Comment aimer les enfants ?*

Il s'agit de l'apogée de la conception de l'éducation de Korczak. L'œuvre comprend quatre parties :

- L'enfant en famille ;
- L'internat ;
- Les colonies en été ;
- Les maisons d'orphelins.

1928 : *Le roi Mathias Ier.*

Œuvre célèbre traitant des sujets fantastiques spécifiques aux enfants et adultes.

1942 : *Le mémoire.*

Œuvre autobiographique relatant les derniers mois passés dans le Ghetto. Ce sont ses réflexions philosophiques et socio-pédagogiques.

Les idées de Korczak

Il faut d'abord se souvenir que Korczak était médecin et que par son travail dans les orphelinats, il a été amené à étudier de façon clinique tous les pupilles dont il s'occupait. Il établissait des statistiques qui mettaient en relief l'évolution des enfants.

Les enfants de l'orphelinat formaient une micro-société, érigée en République, à la tête de laquelle étaient élus un roi et une reine, fait paradoxal mais correspondant au monde fantastique des enfants. Cette société était régie par un parlement élu par les enfants. Un code pénal existait, appelé par J. Korczak : le code du pardon ; il l'avait lui-même élaboré avec le but de protéger les enfants contre les individus antisociaux. Ce code du Pardon était appliqué par des juges choisis par tirage au sort.

La Communauté était arbitrée par un conseil d'autogestion qui était chargé de contrôler l'observation du règlement et des lois que les enfants devaient respecter. Il était constitué d'un éducateur et de deux juges élus pour trois mois. Au cours du plébiscite de bienveillance (sorte de sociogramme) une enquête individuelle auprès des enfants permettait un bilan de la vie du groupe : c'était un stimulant pour les enfants qui recherchaient la joie du succès ou l'approbation collective.

Enfin les paris étaient le symbole d'un contrat d'un enfant avec lui-même. C'était une sorte de jeu par lequel l'enfant se promettait de combattre dans une période donnée certains de ses défauts.

Le journal vivant réunissait toutes les informations ; il était lu au cours d'une réunion à laquelle participaient toutes les personnes de l'orphelinat (cuisinière, jardinier, amis, visiteurs, etc.).

Les enfants participaient aux diverses tâches de la communauté selon un système défini dans le «système des services».

Ainsi donc apparaissent les éléments éducatifs du système éducatif de Korczak :

- le système des services,
- l'arbitrage de la communauté et le conseil judiciaire,
- le parlement,
- le journal vivant,
- le plébiscite de bienveillance,
- les paris,
- le journal mural,
- la boîte aux objets trouvés,
- la boîte aux lettres,
- les cartes commémoratives.

Développons ces divers points en nous appuyant de ce que Korczak a lui-même écrit.

Le système des services

«Le règlement des services, ce n'est pas le début mais l'achèvement du travail d'organisation, ce n'est pas un seul entretien avec les enfants mais un travail de plusieurs mois, engageant les mains et la pensée active et créatrice» écrit Korczak dans *Comment aimer les enfants*. Le système des services fut le résultat de sa pénétrante observation des enfants pendant leurs activités et de leurs opinions concernant les fonctions remplies ainsi que de son engagement personnel et de sa coopération avec les enfants dans l'exécution des travaux entrepris.

Le partage du travail en «unités de valeurs» correspondant aux possibilités psychophysiques de chaque enfant, le droit de choisir le genre de travail, l'activité utile ayant une importance pour la communauté de la maison et ses habitants, l'appréciation du travail de chaque enfant, le respect pour les outils du travail, voilà les valeurs éducatives essentielles et durables qui apprenaient aux enfants de leur propre travail et de celui d'autrui. Les devoirs des enfants de service consistaient à maintenir la propreté et l'ordre dans la maison, aider dans la cuisine, dans la salle à manger et dans la bibliothèque, aider les camarades ayant des difficultés dans leurs études, soigner les malades, travailler dans les ateliers de menuiserie, de couture et de reliure.

Il y avait des travaux plus ou moins faciles qui exigeaient plus ou moins de responsabilité, ils permettaient donc aux enfants d'éprouver l'avancement ou la dégradation : le calcul était fait en unités de valeurs : «*les unités de travail*».

L'arbitrage de la communauté

Le but de l'arbitrage de la communauté était de protéger l'enfant contre l'outrage des individus antisociaux du groupe enfantin et parfois même des adultes. La prononciation des arrêts a été basée sur le code pénal dont les paragraphes avaient un caractère éducatif, faisaient prendre conscience et comprendre aux enfants l'appréciation morale de la faute et agissaient comme l'opinion du milieu reflétée dans la sentence.

«Les paragraphes de notre code pénal, les punitions de notre arbitrage n'enferment personne dans des cellules sombres ni ne privent personne du droit de manger ou de s'amuser. Les paragraphes de notre code ne sont que l'avertissement et le rappel. Ils disent : *tu as agi injustement, mal, très mal, essaie de te corriger, surveille-toi !*» (Korczak : *Le parlement et l'arbitrage*.)

Les enfants présentaient le cas au tableau, en déclarant qui ils accusaient et pourquoi. Les causes étaient examinées — une fois par semaine — par les juges, élus par tirage au sort parmi ces enfants qui pendant une semaine n'avaient été inculpés de rien. Le secrétaire de l'arbitrage était un éducateur et pendant de longues années Korczak lui-même.

Le conseil judiciaire «autogéré»

La tâche du conseil était d'élaborer les lois et d'en contrôler l'application. Il attribuait aussi les titres civiques et les cartes commémoratives. Il examinait aussi les «cas difficiles» exigeant la révélation du mal et son déracinement. Ces «cas» étaient ensuite confiés à l'arbitrage. Le conseil judiciaire et l'arbitrage étaient étroitement liés. Sa composition : un éducateur et deux juges élus au suffrage secret pour trois mois.

Le parlement

La communauté enfantine était divisée en arrondissements électoraux de cinq personnes et élisait les députés parmi les enfants qui n'avaient eu aucun problème judiciaire touchant à la malhonnêteté. Les tâches du parlement ont été formulées par Korczak de la manière suivante :

«*Que le parlement conseille ce qu'il faut faire pour qu'il n'y ait parmi nous ni larmes ni plaintes, et pour que nous soyons heureux.*»

«*Chaque problème sera présenté à la séance du parlement et les députés après délibération décideront ce qu'il faut faire pour que tout aille pour le mieux.*» (Korczak : *Le parlement et l'arbitrage*.)

Le journal

Le journal lu comme un «journal vivant» fixait dans la mémoire, les événements vécus pendant toute une semaine. Les articles plus longs ou les courtes chroniques concernaient les problèmes concrets, vitaux exigeant une approbation ou des solutions meilleures. Leurs auteurs étaient les enfants et les éducateurs. Le journal reflétait la vie de la maison, c'est pourquoi dans sa lecture prenaient volontiers part les invités, les anciens, etc. Korczak attachait une grande importance à ce moyen éducatif qui était le Journal de la Maison des Orphelins : «*Une institution d'éducation sans journal me semble un piétinement désordonné et désespéré du cadre pédagogique, une discontinuité et accidentalité sans tradition, sans souvenir, sans une ligne d'évolution pour l'avenir.*» (Korczak : *Comment aimer les enfants*.)

Le journal mural

Le journal mural introduisait l'ordre dans la vie de la communauté enfantine et reflétait les problèmes intérieurs de la Maison. On y annonçait les plans de travail, les dispositions, les annonces diverses, etc. Les plus importantes et les plus caractéristiques des annonces étaient les listes du genre : «*liste de ceux qui se lèvent tôt, liste de merci-pardon, liste des travaux volontaires*», etc. Elles contribuaient à présenter aux enfants d'une manière démonstrative leurs efforts, leurs aspirations à devenir meilleurs. Les listes diverses apparaissaient sur le journal mural selon les besoins éducatifs.

Le plébiscite de bienveillance

Le plébiscite de bienveillance était une façon de faire connaître à chaque enfant l'opinion de la communauté en conséquence de ses actes et de ses attitudes. Le résultat du plébiscite constituait le fondement pour l'attribution par le conseil «autogestionnaire» du titre civique. On discernait les titres suivants : camarade dans notre Maison, habitant, habitant indifférent, nouveau venu embêtant.

Le suffrage concernant le «novice» avait lieu après un mois de son séjour dans la Maison, au commencement de chaque année, on révisait les titres et établissait les titres de tous les enfants. On prenait en compte les déclarations des enfants de la volonté de devenir meilleur et les souhaits de «réhabilitation». Les enfants votaient selon une des trois possibilités :

- + : je l'aime et je le respecte ;
- o : je ne sais pas et il m'est indifférent ;
- : je ne peux pas le souffrir et je me méfie de lui.

Les plébiscites étaient un stimulant dans l'aspiration à devenir meilleurs : «*Comme il faut apprendre l'alphabet et la table de multiplication encore faut-il davantage apprendre comment estimer et apprécier les Hommes.*» (Korczak : *Petite revue*, 1927, n° 51.)

Les paris

L'idée qui patronnait les paris résulte des mots de Korczak : «*Permet à l'enfant d'errer et de tendre joyeusement vers l'amélioration*» (*Comment aimer les enfants*).

Les paris étaient un contrat de l'enfant avec lui-même en présence de l'éducateur dont le rôle était limité à celui de secrétaire et de conseiller.

Les paris étaient une résolution à combattre dans une période fixée par l'enfant, des mauvaises habitudes, des vices et des

défauts (par exemple : bagarres, mensonges, vexations, vilains mots, mauvaises notes, etc.).

Il y avait des paris sur des choses intimes concernant des faiblesses seulement connues de l'enfant. Ces paris concernaient l'«inconnu». On luttait pour le meilleur en «Homme d'honneur». On avouait sans contrôle de l'éducateur ses défaites et ses échecs. On s'efforçait d'atteindre le but par étapes en admettant un nombre limité de conduites impropres. Le doux symbole de la victoire était deux bonbons offerts par le «Docteur».

La boîte aux objets trouvés

«Un éducateur doit exiger que chaque enfant possède quelque chose qui soit à lui au lieu d'être une propriété anonyme de l'institution et que l'enfant ait pour cette chose un abri sûr.» (Korczak : *Comment aimer les enfants.*)

La boîte à objets trouvés prévenait de l'usurpation par les enfants de la propriété d'autrui. Les objets trouvés étaient placés dans la boîte et exposés dans une vitrine en attendant que chaque enfant vienne retrouver ce qu'il avait perdu.

La boîte aux lettres

Dans cette boîte, les enfants mettaient les lettres au sujet de différents problèmes. L'éducateur y répondait pendant un entretien direct avec l'enfant ou par écrit.

Korczak a apprécié les valeurs éducatives de cette forme de correspondance en écrivant : *«La boîte aux lettres apprend aux enfants à attendre une réponse, à faire la distinction entre des rancunes, des soucis, désirs, doutes menus, passagers et graves, à penser et à motiver, à savoir vouloir.»*

Une carte commémorative

Le parlement accordait une carte commémorative de sa propre initiative ou à la demande de l'enfant, pour le travail, pour la tutelle sur les nouveaux venus embêtants, pour les bonnes actions ou comme avertissement contre les mauvaises.

Les enfants accordaient une grande importance à cette forme d'approbation à l'opinion exprimée publiquement.

Korczak expliquait : *«La carte commémorative n'est pas une récompense, mais un souvenir. Certains enfants la perdent sur le chemin de la vie, d'autres la gardent pendant longtemps.»*

C'était une simple carte postale illustrée avec une annotation du parlement disant à qui, quand et pourquoi elle était attribuée.

Tous ces moyens didactiques constituent la méthode éducative de Janusz Korczak, propre à lui, et sont fondés sur le principe de l'autogestion de la communauté d'enfants.

Ils éveillaient et développaient les aspirations de l'enfant à l'auto-éducation.

Dans ce processus l'éducateur n'était qu'un conseiller de confiance et un stimulateur de l'activité de l'enfant.

Situation actuelle de la conception de Korczak

En Pologne se développe un intérêt croissant pour l'héritage spirituel et pédagogique de Korczak.

On réédite ses œuvres pour mieux connaître sa pratique pédagogique, ses méthodes et ses techniques de travail originales.

Dans les deux maisons de Korczak, on éduque encore les enfants selon des principes proches de ceux de Korczak à l'époque où il y travaillait.

Dans certaines écoles élémentaires très souvent appelées «J. Korczak» l'organisation scolaire ressemble ou s'inspire de l'«autogestion» imaginée par J. Korczak.

La conception pédagogique de Korczak a influencé et influence les recherches scientifiques pour l'élaboration d'un système éducatif basé sur la connaissance de l'enfant.

Toutefois il n'existe pas un mouvement structuré rassemblant les éducateurs qui cherchent en ce sens. Seul un comité «Korczak» a été constitué en Pologne et agit au sein de l'association «Les Amis des Enfants».

Nous avons visité à Varsovie les deux orphelinats dans lesquels a travaillé Korczak. Nous y avons rencontré la directrice et des éducateurs dont certains ont connu Korczak.

La vie dans le premier (composé de 48 enfants qui pour la plupart ont encore leurs parents (ce sont des «cas sociaux») :

- La communauté est divisée en trois groupes ;
- Conseil d'enfants tous les quinze jours avec un délégué par groupe ; directeurs et éducateurs n'ont qu'une voix consultative ;
- Système des services ;
- Le plébiscite de bienveillance ;
- Affichage des compliments, des avertissements, résultats sportifs et scolaires ;
- Essai de reconstitution du milieu familial : fêtes, anniversaires ; dans les chambres, cinq ou six lits et secrétaires fermant à clef ;
- Tout contact n'est pas coupé avec la famille ;
- Les pensionnaires restent jusqu'à ce qu'ils aient un travail et un logement après avoir terminé leurs études.

Le second orphelinat est en reconstruction ; c'est celui qui a été dirigé par Marina Falska, de 1928 à 1936.

Korczak avait fait sa connaissance en 1914 en Russie et elle vint en Pologne en 1925.

Que pouvons-nous nous approprier de Korczak ?

(D'après A. LEWIN, professeur à l'Institut de Recherches Pédagogiques à Varsovie ayant travaillé avec Korczak.)

La réponse à cette question n'est pas facile, bien que nous ayons pleine conscience, que l'œuvre de Korczak est un élément de la culture polonaise plus encore : un élément de culture humaine. Le nom de Korczak est devenu un symbole d'amour sans borne pour les enfants et sa mort tragique à Treblinka avec ceux dont il avait la charge l'a fait passer dans la légende. De nombreuses œuvres d'art s'inspirent du «dernier chemin de Korczak et les enfants».

Dans beaucoup de pays, l'intérêt porté à la vie et l'œuvre de Korczak grandit de jour en jour : à l'Université de Giessen le professeur E. Danzenroth agit pour le patrimoine de Korczak.

Dans divers milieux, on essaie de créer un comité international de Korczak pour le centième anniversaire de la naissance de cet étonnant homme, écrivain, médecin des pauvres, protecteur des enfants de la rue et éducateur des orphelins.

L'hommage rendu à Korczak par l'humanité est un problème en soi, mais en même temps il faut tenir compte que cette auréole de sainteté et de martyre qui plane au-dessus de sa vie et de sa mort, masque parfois l'œuvre de ce pédagogue-novateur frayant le chemin vers de nouvelles voies éducatives.

En analysant sa conception pédagogique, il faut se rendre compte du fait qu'elle tirait son origine dans une lutte dramatique avec le monde environnant. Korczak, l'enfant d'un salon bourgeois de Varsovie, brouillé avec ce milieu, avait vécu douloureusement la fausseté et le mensonge de celui-ci. Il ne pouvait trouver de forces créatrices qu'en dehors.

Il a connu très tôt — comme étudiant et plus tard comme moniteur de colonies d'enfants et comme médecin — tout le cauchemar de l'injustice et de l'illégalité, pesant sur la vie des enfants dans le régime capitaliste, surtout des enfants des milieux les plus pauvres.

De ces expériences et de ces ressentiments est née une philosophie chez Korczak assez originale luttant contre une division de la société en deux classes : la classe des adultes usurpant tous les droits et celle des enfants vivant en servitude.

La société ne compte pas avec les enfants en ce qui concerne leurs besoins, leurs intérêts et leurs désirs. Les adultes, maîtres du monde, ne s'occupent que de leurs propres affaires et n'aperçoivent même pas la «population des petits» qu'ils ne prennent pas au sérieux.

Préoccupés par leur confort, les adultes abordent souvent l'enfant avec incompréhension, même lorsqu'à leur manière, ils le font par amour pour l'enfant. Pourquoi ? Parce qu'il faut savoir « comment aimer les enfants » ? Les institutions destinées à l'enfant sont inadaptées et ne voient pas leurs besoins. Cela se produit à chaque pas dans la pratique de masse, à l'école, dans les maisons d'éducation, dans les orphelinats.

Dans un tel monde et de telles institutions, l'enfant ne peut se sentir heureux. Son adaptation suppose pour lui la perte de nombreuses valeurs humaines.

Korczak jette une dure et brutale provocation au monde des adultes !

Il n'épargne pas ses mots plein d'amertume ; il ne prie pas, il exige courageusement et avec force la suppression de tout ce qui outrage l'enfant et le condamne à la végétation physique et psychique.

Une reconstruction du monde s'impose où l'enfant aura une place valable. A la base de toute la conception pédagogique de Korczak : une pédagogie de la « protection ».

On peut constater que Korczak a démontré par la pratique et développé la théorie d'une conception pédagogique de la protection de l'enfant en rupture avec les humiliantes traditions philanthropiques.

1. D'après sa conception, le système de protection doit comprendre tous les enfants sans aucune exception : car dans ce monde construit par les adultes tous les enfants sont malheureux, ceux de la rue comme des salons.

Dans sa trilogie, *Comment aimer les enfants ?* Korczak dévoile le monde sensible des sentiments et des réactions enfantines. Il enseigne aux parents, tuteurs et éducateurs comment pénétrer et mieux comprendre la conduite des enfants, et donc comment construire un monde qui ne les étoufferait pas et préserverait

l'authenticité et le naturel des impressions et des façons d'agir et de réagir des enfants.

2. Pour les enfants qui se sont trouvés dans des situations très graves et très difficiles, et qui ne peuvent compter nullement sur le secours de la famille, Korczak crée un nouveau modèle de maisons d'enfants, dans lesquelles chaque détail de la vie des enfants est infiltré d'un profond humanisme, d'une compréhension de l'âme enfantine et de ses besoins, d'un souci du respect de ses sentiments de valeurs. A l'époque où dans de lugubres orphelinats, la plupart du temps les enfants étaient humiliés, blessés dans leur dignité, où on se limitait à la fonction de nourrir misérablement des enfants vêtus de pauvres uniformes, Korczak forme tout un système de protection hygiénique et éducative, considérant les postulats et réalisations des sciences modernes concernant le développement de l'enfant.

3. En même temps Korczak se rend bien compte que le bonheur des enfants et leur épanouissement comme hommes d'une plus haute moralité que ceux qu'ils rencontrent aujourd'hui, nécessitent des formes d'organisation telles que les enfants puissent y vivre selon leur façon et leur pensée.

En conséquence Korczak transforme ses institutions éducatives en « républiques d'enfants » dont nous avons décrit le principe avant. La République est une notion adulte et la correction qu'il apporte est traitée assez symboliquement par la dignité royale.

On peut tout naturellement reprocher à Korczak le caractère utopique de cette création. Mais à la base n'y retrouvons-nous pas l'idée d'un contrat social avec les enfants et les adultes, le principe d'une large autogestion, de formes d'organisation incitant les enfants à un solide autocontrôle et à un constant effort auto-éducatif ?

Et cela n'est plus une utopie, du moins dans un système moderne d'éducation !

A PROPOS DES CONFERENCES D'ELEVES

Dans ma classe de 3e année, cette année, les conférences d'enfants marchent bien. Elles avaient pourtant été bien peu nombreuses en début d'année. En novembre, nous n'avions pas encore eu grand chose. Je ne pouvais pas car je me méfiais.

Je me méfiais des pièges que cette activité nous tend.

Pièges que je voulais absolument éviter. Je me refusais d'assister aux spectacles d'enfants qui viennent devant la classe, lire le résultat d'un travail de compilation exprimé dans la langue des livres ou dans celle des parents, dire un texte dont le sens leur échappe le plus souvent. Piège aussi la séance de conférence hebdomadaire ou bi-hebdomadaire où un enfant sans raison vient parler du chien, de la Pologne. Piège enfin que celui qui pousse à faire dire à l'enfant ce qu'il devrait voir, vivre, expérimenter. Et pourtant... Ce matin-là de novembre, Pascal ramena un oiseau minuscule, mort. Il l'avait trouvé sur un parking. Aucune trace de coup, sans doute était-il mort de froid ? Un oiseau, mais quel oiseau, Pascal avec quelques autres se promirent bien de le découvrir ? Je savais qu'une des 6e disposait de gros livres sur les oiseaux, on les leur emprunta, on feuilleta beaucoup et pour finir on découvrit qu'il s'agissait d'un roitelet couronné.

Raphaël voulait en savoir plus, ces livres étaient pourtant fort difficiles pour nous, il en retira tout de même une série de choses, il nous les communiqua.

A partir de ce moment, nombreuses furent les propositions de recherches qui se terminèrent par une mise en commun. Les points de départ furent pourtant souvent bien différents.

Jojo avait écrit un texte libre qu'elle nous lut : « Un guépard en ville ». Etait-ce vraiment un guépard qu'elle avait vu ce soir-là dans le centre de la ville, tenu à la laisse, elle prétendait que ses parents l'avaient ainsi identifié, je la chargeai de retrouver dans l'un ou l'autre livre des photos de guépards, des détails sur sa grandeur notamment, elle nous fit une communication de

quelques minutes où elle nous présentait l'ensemble de ses recherches et maintint son affirmation : ce soir-là un guépard tel un chien se promenait dans Bruxelles !

Philippe depuis le début de l'année se passionne pour les astres, les étoiles, les grands nombres. C'est sous son influence que notre journal s'appelle « Cosmo ». Alain lui a apporté un livre qui traite « son » sujet. Nous avons eu droit à un exposé fort bien fait, exposé — étayé de dessins au T.N. — sans papier bien sûr, sans phrase tirée toute faite du livre ou appartenant à un autre horizon linguistique que le sien.

Olivia et son amie Isabelle se proposent de réaliser une fiche F.T.C. issue du fichier F.T.C.4, celui destiné aux petits — que nous utilisons très souvent l'an dernier, mais qui en 3e année est tombé en désuétude —. Cette fiche proposait des observations sur le battement du cœur (compter, courir, sentir). La maman de Joëlle est infirmière, le lendemain nous recevions — en prêt — un stéthoscope ; tout cela fut synthétisé dans une brève communication à la classe.

Roger — sans invitation — mesure la température de l'eau de notre robinet, la température de l'eau chaude (nous avons un chauffe-eau), la température de l'eau froide, il essaye d'obtenir plus chaud, plus froid puis établit une ébauche de tableau.

Fabian croyait qu'une boule de neige fondue pèserait moins qu'à l'état solide, il pesa et nous communiqua son étonnement.

La maman de Bertrand est assistante de réalisation à la radio. Bertrand est souvent allé à la R.T.B. Sa maman nous remet un texte où elle explique son travail. Ce texte est un peu difficile pour nous, mais Bertrand peut nous donner toutes les explications complémentaires.

Ghislain, au retour des vacances de Noël, nous dit avoir été voir la Tour Eiffel : de nombreuses questions fusent, il ne peut y répondre, à Ghislain de prendre note de chacune de ces questions. Je lui fournis une B.T., il y recherche les réponses et nous renseignera. Il enverra les

résultats de ses recherches (un dessin à l'échelle des plus hauts bâtiments du monde) à des correspondants occasionnels d'Evere, ils nous gêneront, nous recevons en prêt un album qu'ils avaient réalisé en début d'année sur ce sujet, ils y joignent les résultats d'une de leurs recherches qu'ils entreprennent à la suite de notre envoi à savoir : les plus hauts bâtiments de Bruxelles. Tout cela est dépouillé dans un climat passionné.

Muriel avait écrit un texte : « Chez le dentiste » ; des précisions lui furent demandées. La B.T. « Chez le dentiste » n'étant pas encore éditée, je trouve un vieux livre : « Les leçons des choses ». Elle y puisa les précisions demandées, puis Karin perdit une dent... et Muriel put être plus précise : poids, grandeur.

Serge avait déjà quelques connaissances quant à la manière de déterminer l'âge d'un arbre abattu, il put devant toute la classe étonnée préciser l'âge de telle ou telle grosse branche. On ne le crut pas d'abord. On s'informa... Il y aurait d'autres moments, d'autres exemples.

Mais pourquoi cette année les conférences des enfants marchent-elles ? En fait il n'y en a eu que lorsqu'il y avait une raison réelle de rechercher un renseignement ou de communiquer un savoir perçu et c'est là l'essentiel !

Il importe aussi que le moment de communication soit bref, le gros travail — qui se fait en classe — est bien sûr le temps de recherche ou d'expérimentation. Pour que la nécessité de ces recherches apparaisse, pour que les enfants aient des moments pour les réaliser, il faut bien sûr un certain type d'organisation de classe. Et l'on revient toujours à la même conclusion que ce soit pour le texte libre, les situations mathématisées ou les conférences d'enfants, c'est l'organisation de la classe qui est la clé de voûte de notre pédagogie.

J. DUMONT

Extrait de « Education populaire »,
revue Ecole Moderne Belge,
numéro de février 1976

Jean FOUCAMBERT LA MANIÈRE D'ÊTRE LECTEUR

S.E.R.M.A.P., diffusion Hatier, Paris.

Les militants du mouvement trouveront dans ce livre de quoi prolonger leur réflexion.

Écrit par un homme de terrain qui se donne la peine de chercher à comprendre «ce qui se passe quand un enfant apprend» cet ouvrage ne comporte pas de réponse définitive.

Mais son apparence modeste «la manière d'être lecteur» constitue une très utile contribution à la théorie de l'apprentissage à partir de l'exemple de la lecture.

Jean Foucambert argumente en faveur d'une «pédagogie de l'apprentissage» qui ne peut qu'être globale.

A. - LES 35 PREMIÈRES PAGES du livre sont consacrées à une analyse serrée :

1. De la position du problème.
2. Du rapport entre apprentissage et enseignement.

A la question «d'où proviennent les mauvais résultats» l'auteur répond en substance : de l'habitude prise de considérer les apprentissages comme résultant d'une construction extérieure au sujet.

Pour lui «le problème de la lecture dépasse largement le cadre de l'école».

Dès lors la citation de C. Rogers : «l'enseignement gêne l'apprentissage» prend tout son sens en introduction à l'étude conduite au cours du chapitre II.

Les concepts d'apprentissage et d'enseignement sont trop étroitement conondus dans notre tradition scolaire pour qu'il ne soit pas utile de distinguer la part de l'élève (qui apprend) de celle du maître (qui enseigne). C'est à cet effort que nous convie J. Foucambert qui met l'apprentissage et l'enseignement en rapport dialectique.

L'enfant apprend dans toutes les situations de vie (la construction de la phrase est très claire, c'est l'enfant qui s'approprie les savoirs et les savoir-faire).

L'enseignement constitue une aide à l'apprentissage.

Attention : A aucun moment l'auteur ne prône un «laissez faire» quelconque. Toute la question est de situer à sa juste place l'intervention de l'enseignement. C'est précisément ce apport qui constitue la partie forte de l'ouvrage. Parce que :

Les apprentissages sont des processus qui n'ont pas d'origine précise dans le temps... et pas d'autre terme que la mort elle-même.

2. Les apprentissages évoluent dans des situations et au cours d'activités de même nature que celles où seront mis en œuvre les comportements ultérieurs.

3. Les apprentissages sont des processus originaux, individuels.

4. Les apprentissages ne peuvent s'exercer isolément.

Il s'ensuit que rien ne se produit en dehors de situations de vie et qu'*«on n'apprend pas en faisant semblant, sauf à faire semblant...»*.

Ainsi l'organisation d'une classe n'est jamais neutre. Toutes les situations de classe sont des situations de vie qui favorisent des apprentissages (par exemple : une classe autoritaire favorise l'apprentissage à la soumission).

C'est pourquoi les modes d'organisation sont décisifs. Tout dépend toujours de la manière qu'a le maître d'intervenir. A cet égard si on admet avec J. Foucambert que :

1. L'apprentissage est l'activité même de l'individu ;
2. L'enseignement est une intervention extérieure, on comprendra que lorsque l'enseignement anticipe sur l'apprentissage, c'est toujours par volonté de puissance de celui qui détient l'autorité.

Les aides à l'apprentissage (interventions d'enseignement) prennent des formes très variées qui sont de trois ordres :

- Apports d'informations ;
- Activités de systématisation ;
- Activité sur l'action elle-même (le retour réflexif).

Le rapport entre apprentissage et enseignement est étudié dans le cas précis de la lecture, période après période.

B. - LA LECTURE DE LA MATERNELLE AU C.M.2.

1. Et d'abord «qu'est-ce que lire ?»

C'est, nous répond l'auteur, «une activité dans un projet».

Ceci dit et quelle que soit la valeur du projet, «il s'agit toujours de prendre les informations qu'on a choisi de prendre».

Dès lors on s'aperçoit combien «une situation d'apprentissage qui serait privée de cette relation fondamentale que la lecture entretient avec un projet apprendrait autre chose que la lecture».

Au cours de ce chapitre les principaux aspects théoriques de la question sont abordés, en particulier les concepts d'identification et d'anticipation.

On comprend mieux ainsi pourquoi la «belle page de lecture» lorsqu'elle est écrite dans une langue étrangère à celle de l'enfant a pour principal effet d'assurer une fonction de sélection à l'insu du maître lui-même.

2. De 2 à 5 ans l'apprentissage continue.

Il est capital de montrer que «l'apprentissage de la lecture est un processus dont l'origine est indépendante de l'enseignement et qui se poursuivra lorsque l'enseignement aura cessé».

Cela est capital parce que :

- Cela met fin au mythe de l'apprentissage précoce (ce n'est pas l'enseignement qui permet d'anticiper sur une maîtrise quelconque ; ainsi un enfant qui «apprendrait» à marcher grâce à un enseignement précoce et hautement spécialisé, disons à huit mois, n'aurait aucun accès à aucun autre apprentissage en raison même de son avance).
- La lecture est partout (à l'école mais aussi ailleurs).
- L'enfant vit au milieu d'un monde de signes écrits.

L'égalité des chances ne sera réalisée que lorsque tous les enfants en dehors de l'école vivront «pleinement ces situations naturelles où la lecture tient

sa place au milieu des autres relations aux êtres et aux choses».

En attendant le rôle de l'école maternelle est de rendre possibles ces situations.

De les rendre possibles, pas de les empêcher en ré-introduisant par un biais quelconque des formes d'enseignement précoces qui n'ont pour seul effet que de nuire aux apprentissages.

J. Foucambert décrit ensuite longuement et minutieusement les organisations possibles qui constituent des situations fonctionnelles propres à l'école maternelle.

Il montre comment le coin bibliothèque constitue le lieu de familiarisation avec le monde du signe (rôle des images).

La valeur de communication fonde en légitimité l'acte de lire, encore faut-il que les maîtres admettent que pour «apprendre» à lire, il faut lire... surtout quand on ne sait pas ! C'est par des pratiques sociales vécues par l'enfant et par le groupe que s'édifie le rôle de communication joué par l'écrit.

Dès l'école maternelle une aide à l'apprentissage peut être organisée sous la forme :

- d'apports d'information («ça c'est CHEVAL» en associant à la forme orale une forme représentée) ;
- de systématisation (sous une forme très individualisée, en réponse à une interrogation d'un enfant...)
- d'exploitation des conflits (mettre d'accord deux enfants qui «interprètent» différemment des signes écrits...).

3. La période qui va de 5 à 11 ans.

L'auteur considère successivement deux périodes de trois ans qui auraient chacune son unité (un cycle de 5 à 8 ans puis un cycle de 8 à 11 ans).

La première période est décisive à la fois dans l'ordre quantitatif et dans l'ordre qualitatif.

Le rapport entre le qualitatif et le quantitatif est bien éclairé par cette phrase : «Savoir lire 200 mots ce n'est pas savoir lire 180 mots de plus que lorsqu'on n'en savait lire que 20 c'est savoir lire autrement les 200 mots y compris les 20 premiers.» C'est dire en d'autres termes ce qui avait été énoncé dans la première partie du livre à propos des apprentissages qui sont des remaniements successifs permettant d'aller d'un point d'équilibre à un autre, d'une vision du monde à une autre plus riche...

Au cours du cycle de 8 à 11 ans, la lecture évolue. Mais il est faux de prétendre que parce qu'un enfant sait déchiffrer il est en mesure de s'approprier n'importe quelle information (exemples cités : mégalithe ? des gradients de croissance ?...).

Pour cette période, plus encore que pendant les précédentes les «situations» vont jouer tout leur rôle. L'enfant est perpétuellement sollicité par l'environnement ; la date du calendrier, la légende sous la photo, l'énoncé du problème, les consignes des fiches individualisées...

La lecture devient une circonstance de l'action. Situation de vie. Mais aussi interventions d'enseignement.

Le chapitre doit être lu intégralement dans sa partie critique (le déchiffrement, la médicalisation des troubles de la lecture, etc.) comme dans sa partie constructive (en particulier l'étude des situations fonctionnelles de lecture).

4. Les aspects matériels.

Les quelque quinze dernières pages du livre semblent avoir été écrites rapidement.

Par souci de rester dans son sujet : «la lecture», l'auteur a regroupé diverses questions qui peuvent paraître annexes.

- L'affirmation selon laquelle «l'apprentissage de la lecture ne se sépare

pas des projets de vie» déjà énoncée en d'autres circonstances méritait peut-être de faire l'objet d'un développement plus ample. L'ouvrage ne dit pas comment l'auteur traite le problème du rapport entre la cohésion du groupe et la poursuite des intérêts individuels (tels qu'ils s'inscrivent dans l'histoire de chacun). Or c'est dans la prise en charge des conflits (à l'intérieur du groupe) que se nouent ces projets de vie.

- La bibliothèque-centre documentaire. En une page et demie J. Foucambert dit tout l'intérêt d'une organisation de l'école autour de la lecture. C'est peu. Fort heureusement la bibliothèque-centre documentaire est décrite dans une autre plaquette publiée par l'A.C.E.D.E.S. et éditée par l'I.N.R.P.

- Le problème du matériel. J. Foucambert explique pourquoi il a été conduit à mettre au point avec Jean André un matériel pour le troisième niveau (8 à 11 ans).

Alors que les aides d'enseignement 1er et 2e niveaux prennent la forme d'étiquettes à constituer au fil des rencontres (ce qui permet d'échapper au risque d'un fichier programmé qui aurait ré-introduit tous les inconvénients du déchiffrement, de la lecture à haute voix, etc.) les principes suivants ont requis l'élaboration d'un matériel qui n'existait pas :
- entraînement à l'identification et la reconnaissance de mots séparés (selon une échelle de fréquence) ;
- entraînement sur des textes classés selon un indice de lisibilité (les textes ne sont pas choisis parce que des adultes les ont trouvés bons pour des enfants mais après avoir été soumis à des populations d'enfants).

EN CONCLUSION

L'importance de cette publication n'échappera pas à tous ceux que le problème traité intéresse.

Mais par delà le thème de l'apprentissage de la lecture toutes les questions de fond de l'école sont soulevées.

En effet s'il est vrai que les apprentissages sont individuels et continus, l'école doit s'organiser de telle manière que :

- l'enfant apprenne en situation de vie ;
- les temps d'enseignement constituent des aides à l'apprentissage (et non un empêchement) ;
- tout enfant ait le pouvoir de se construire en utilisant les instruments réellement à sa disposition (et non en fonction d'un idéal normalisé et par là sélectif) ;
- la spécialisation des tâches cède du terrain au profit de l'équipe éducative élargie ;
- la globalisation de l'enseignement devienne la réponse que l'institution éducative apporte à l'unité du développement des populations d'enfants).

Jean-Pierre BENICHO

Nous avons plusieurs fois recommandé ici la lecture de la revue d'histoire :

LE PEUPLE FRANÇAIS

Mais la direction de la revue refuse sa collaboration à nos éditions et que nous reproduisons (en l'occurrence dans S.B.T.) les articles et documents qu'ils éditent.

Nous ne sommes donc pas du même peuple !

Dont ACTE.

M.E. BERTRAND

