

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

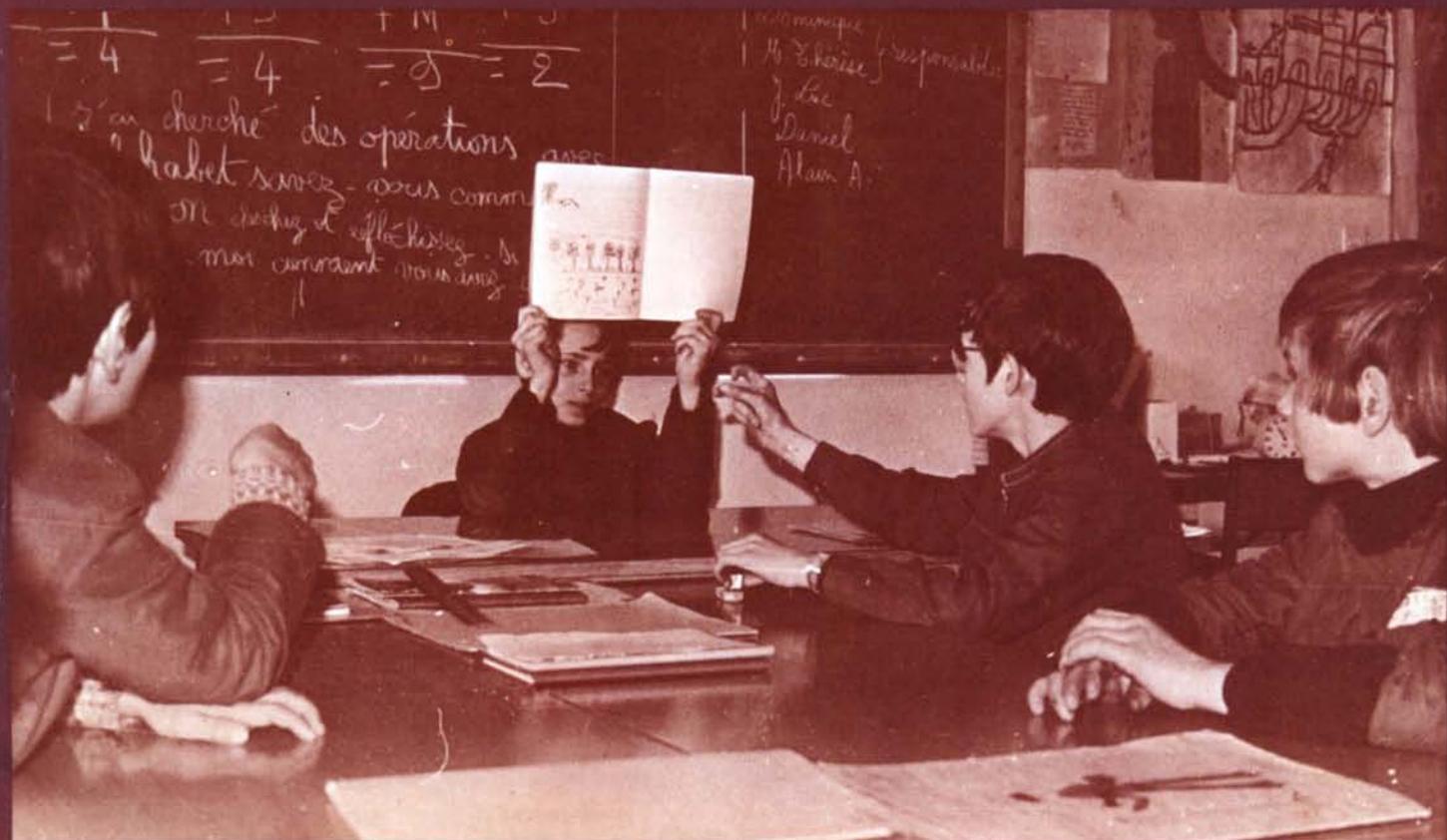
14

30 Mai 77
50^e année

15 N°s par an : 58 F
avec supplément de travail
et de recherches : 94 F



UN LIVRE, UN MILITANT : JEAN VIAL • LES
LOIS DE LA CLASSE : NOS TECHNIQUES DE
VIE • LES TECHNIQUES DU CHOIX ET LEUR
MATHÉMATISATION DANS LA CLASSE •
VIVRE SA SEXUALITÉ À L'ÉCOLE



SOMMAIRE

14

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

Editorial

PEDAGOGIE FREINET
ET SECOND DEGRE

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

1

Outils et techniques

LES TECHNIQUES DU CHOIX
ET LEUR MATHÉMATISATION DANS LA CLASSE

J.-C. POMES

3

*Le conseil de coopérative, le vote et ses problèmes, et à travers leur
évolution de nouvelles expériences.*

GENESE DE LA COOPERATIVE :
LES LOIS DE LA CLASSE,
NOS TECHNIQUES DE VIE

B. GOSSELIN,
J.-L. MAUDRIN
R. LAFFITTE

9

Des textes qui continuent la réflexion sur ce sujet.

LE TEXTE LIBRE

J.-P. LIGNON

21

Un plaidoyer pour le texte libre... vraiment libre.

LA PART DU MAITRE

R. PAGE

22

*A travers le récit d'une journée de classe, la part du maître
omniprésent.*

Actualités de L'Éducateur

13

Second degré

TEXTE LIBRE ET AFFECTIVITE

J. MARIN

23

Quand l'expression libre arrive hors des cours de français...

Approfondissements et ouvertures

UN LIVRE, UN MILITANT :

«PEDAGOGIE DU PROJET» de Jean VIAL.

R. Ueberschlag présente le livre et s'entretient avec Jean Vial.

25

VIVRE SA SEXUALITE A L'ECOLE

L. MARIN

30

*L'expression libre et la confiance font aussi une place normale à ce
que l'école ignore ou réprime habituellement...*

Photos et illustrations :

Ph. Blancas 12
R. Ueberschlag 25, 27, 28

En couverture :

R. Ueberschlag
Ph. Blancas

Le coin du C.R.E.U. - Livres et revues

La pédagogie Freinet est applicable de la maternelle à l'Université. Nous l'avons dit et répété. Ses principes généraux restent valables pour tout enfant, tout adolescent, tout adulte. Il s'agit en effet d'une pédagogie globale dont ne sauraient profiter seulement les enfants relevant d'un enseignement spécial ou qui ne saurait être appliquée que par des maîtres surdoués. Ce ne sont là que manœuvres de récupération.

Pédagogie Freinet et Second Degré

Si notre pédagogie a d'abord fleuri dans les écoles rurales, nous en connaissons les causes historiques (qui ne tiennent pas qu'à nous, mais aussi à l'environnement historique de l'école de notre pays).

Aujourd'hui la pédagogie Freinet est de plus en plus appliquée dans les écoles de villes et ce n'est pas le moindre mérite de nos militants d'avoir su non seulement adapter nos techniques à un nouveau milieu et à de nouveaux enfants, mais aussi d'avoir su analyser, puis déjouer les difficultés pour promouvoir aujourd'hui les équipes éducatives. Nous en avons parlé et nous y reviendrons.

Mais nos techniques prennent aujourd'hui de plus en plus d'importance dans les établissements du second degré (C.E.S., C.E.T., lycées, etc.) où malgré les structures rigides et contraignantes tout éducateur a le devoir d'agir car nous considérons comme révolutionnaire tout processus engagé à l'intérieur même de l'école pour que s'instaure peu à peu une autre relation entre l'enfant et l'adulte,

entre l'adolescent et l'adulte ; une autre relation au savoir, une autre approche de la culture, sans renier la culture propre de l'individu, issue de sa vie. Nous l'avons dit et écrit maintes fois : nous n'avons pas l'outrecuidance, ni l'orgueil aveugle de croire que nous ferons la révolution par l'école. Nous sommes conscients de nos limites et n'avons jamais pensé que le combat pédagogique que nous menons viendrait un jour provoquer une rupture du système social.

Par contre nous pensons et continuerons d'affirmer qu'il ne pourra y avoir de révolution sociale sans révolution à l'école. Que les détracteurs des techniques Freinet trop souvent faiseurs de discours, enfleurs de mots, veuillent bien ménager leur salive et utiliser leurs forces pour une action effective dans la classe afin de mieux comprendre, de mieux aider les enfants, les adolescents d'aujourd'hui adultes de la société de demain qu'ils auront à bâtir et que nous n'avons pas à construire pour eux.

Ceci dit, notre domaine est l'école. Et nous n'attendons pas le grand jour ou les lendemains qui chantent pour la faire évoluer. Nous en avons les moyens. Nous avons commencé.

Et s'il est un secteur qui mérite toute notre attention aujourd'hui, c'est bien le second degré avec ses structures stérilisantes.

Nous ne citerons que pour mémoire les difficultés qui assaillent les « praticiens » pédagogiques qui essaient de faire autre chose que le fameux cours où le verbe est roi.

L'organisation de nos C.E.S. et de nos lycées est merveilleusement pensée pour que ne puisse se distiller qu'un savoir véhiculé par une pédagogie minutée, tronçonnée et mutilée. Chaque adulte, au fil des heures de la semaine ne peut que remplir des cervelles qui n'ont que la passivité pour défense.

Impossible de faire un travail suivi. L'emploi du temps est un rigide carcan où l'on s'exprimera immuablement tout au long de l'année à heures fixes : en français de 10 heures à 11 heures, en travail manuel de 16 heures à 17 heures. Si le travail est riche, pas question de le prolonger. La sonnerie est là, impérative et stridente pour ponctuer les changements, dans cet incessant chassé croisé, véritable quadrille pédagogique, rituellement rythmé toutes les heures pendant les cinq jours de la semaine. Les adolescents sont ainsi ballotés, d'un professeur à l'autre, d'une matière à l'autre. Comment s'étonner ensuite qu'ils n'apprennent que de façon cloisonnée ? Leur esprit fonctionne de façon discontinue, ils sont là, seuls face à leur savoir rapporté, plaqué, non intégré, ne sachant pourquoi ils étudient, incapables d'établir une relation avec l'adulte qui, lui-même perdu, est incapable de connaître l'enfant dans la multitude qui défile devant lui. Combien de professeurs ont dans leur carnet le plan de la classe avec la place de chaque élève ? Une place d'où l'on ne bougera pas de toute l'année car alors le professeur appellera Dupont, Durant et Durand, Duval.

C'est à travers des faits aussi simples que celui-ci que se trame la pédagogie de nos établissements secondaires, embourbée dans les programmes, dans la notation, dans l'orientation à l'aveuglette pour le choix d'un métier, dans les classes surchargées, etc.

Bien sûr on pourrait taxer notre analyse de simpliste car certains élèves réussissent dans ce système qui continue dans sa logique économique à fabriquer les 20 % de cadres dont a besoin la nation. De toute façon ces rescapés de l'école, véritables élèves alibis émergeraient sans elle ou malgré elle.

Ceux qui nous préoccupent ce sont les 80 % restants.

Ces problèmes doivent aussi préoccuper nos technocrates de l'éducation puisque nous voici nantis d'une grande réforme. Monsieur Haby nous propose de supprimer les filières. Nous applaudissons à la suppression d'un ghetto, mais que vont devenir nos élèves en difficulté scolaire ?

Nous avons en vain cherché dans les textes des moyens prévus pour une aide efficace à ces élèves : heures de classes supplémentaires à petits effectifs, classes vertes, classes de mer, voyages pour n'en citer que quelques-uns. Qu'avons-nous trouvé ? Des difficultés plus grandes encore pour organiser des sorties à tel point qu'il faut maintenant tant de « sésames administratifs » qu'Ali Baba lui-même y renoncerait.

Au niveau des heures de soutien nous n'avons trouvé que bricolages de fortune : on supprimera une heure à l'horaire des disciplines dites fondamentales pour la transformer en heure de soutien. Non, Monsieur Haby ce n'est vraiment pas sérieux ! Si le problème ne nous paraissait aussi grave nous en souririons comme nous sourirons aux cours de 50 minutes. A quelle date verrons-nous fleurir une nouvelle unité : les heures de 10 minutes !!!

De plus, n'importe quel artisan plombier sérieux le sait : « Ce n'est pas en modifiant la forme des canalisations qu'on améliore la qualité de l'eau qui circule à l'intérieur. »

Eh bien non ! En tant qu'éducateurs de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, nous n'acceptons pas tout cela. Nous prouverons que les lycéens et les collégiens qui se heurtent chaque jour au mur de l'ennui sont capables d'imagination, d'ardeur, d'enthousiasme quand on leur propose d'agir avec eux, pour eux et par eux-mêmes et cela sans vouloir sauver par nos innovations, nos recherches pédagogiques, un système que nous récusons.

Pour nous la difficulté de cette démonstration est double : d'une part lutter contre l'imbroglie des règlements, contre les contraintes imposées, contre la répression, voire contre certains collègues et certains parents ; d'autre part : contre les adolescents eux-mêmes qui, piégés une fois n'en sont que plus méfiants envers l'adulte qui incarne à leurs yeux les agents du système qu'ils subissent, et qui verront dans nos efforts une non remise en cause de l'école qu'ils rejettent.

Malgré cette double difficulté et bien que nous pensions qu'aujourd'hui la pédagogie Freinet n'est pas transposable mais adaptable du primaire au secondaire, nous encourageons toutes les initiatives qui permettront la constitution de véritables équipes pédagogiques autres que celles constituées actuellement de façon officielle avec un conseil de classe mensuel qui n'est qu'un conseil de constat et non une concertation efficace.

Déjà certains C.E.S., des classes de lycée, des sections d'Université fonctionnent selon les techniques Freinet mais partout où le contexte n'est pas aussi favorable nous invitons instamment le maximum d'éducateurs à provoquer des brèches, si petites soient-elles, dans le système bétonné du secondaire. L'entreprise est difficile et souvent périlleuse, aussi avons-nous à échanger coopérativement nos recherches pour que nous puissions prouver avec les adolescents qu'en modifiant le contenu, la relation pédagogique et en engageant des moyens sérieux, il est possible de faire une autre école qui n'aurait rien de commun avec les casernes culturelles d'aujourd'hui.

LE COMITE DIRECTEUR DE L'I.C.E.M. :
Jacques BAUD, Jacques CAUX, Jean-Claude COLSON,
René LAFFITTE, André MATHIEU, Jean-Louis MAUDRIN

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.

L'ARBRE-SORCIER

Cette histoire rappelle la collaboration survenue entre les enfants et les adultes comédiens qui ont réalisé au Théâtre du Soleil *L'Arbre-sorcier* à partir de l'histoire racontée et dessinée de Jérôme et la tortue.

«On t'aime bien arbre... tu nous donnes à peindre !»



AU GRAND SOLEIL DE LA VIE

Autour du thème du soleil, du vent, des nuages, l'expression familière des enfants :

«J'aime habiter un nuage...

... mes amies me demandent si mon histoire est vraie !»

HISTOIRES DU VIRE-VIRE

Autour du *Vire-vire* (un manège, comme on dit à Marseille) tourbillonnent les histoires de Pierre-Marie et le loup, du Père Noël «qui arrive à Marseille» et du Petit ourson qui ne croyait pas au loup. Une ribambelle de récits quotidiens...



Enfin, prend corps, grâce à cette nouvelle collection, l'expression réelle des enfants au sein du monde de l'édition : ils conquièrent ainsi leur droit à l'impression !

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.

LES TECHNIQUES DU CHOIX ET LEUR MATHEMATISATION DANS LA CLASSE

Jean-Claude POMES
48, rue de Langelle 65100 Lourdes

Du vote formel...

A l'issue de mon premier stage Freinet, au lendemain de mai 68, et avant toute prise de contact avec ma nouvelle classe, l'idée fondamentale que je me faisais de la pédagogie Freinet était celle d'un décentrement radical du pouvoir dans la classe : le maître, autorité et détenteur du pouvoir de décision des activités, organisateur des répartitions, distributeur des récompenses et des sanctions, cédait sa place centrale pour une organisation coopérative des activités et des décisions à l'ensemble-classe. Le lieu, l'instance de ce nouveau pouvoir, l'institution de cette nouvelle répartition, synthèse du diffus et diffusion des synthèses : la réunion de coopérative.

Soucieux de mettre rapidement en place une classe-espace de tâtonnements, lieu de redécouverte de l'enfant, j'octroyais d'emblée aux enfants cette instance de décision. On avait ainsi élu le président du conseil de coopérative, le trésorier (qui ne gérait au début qu'une pénurie à peu près totale), le secrétaire. L'instance y était, on pouvait fonctionner ! En fait, au cours de cette première année, je me suis surtout efforcé de coller aux tâtonnements, de permettre l'enchaînement des travaux, de rechercher des documents, d'organiser les besoins. Dans cette tâche, le conseil de coopérative n'avait qu'une importance secondaire et son fonctionnement est resté assez formel : il décidait de l'issue à donner à certains disfonctionnements sociaux (conflits par exemple), intervenant en « juge », décidait de la répartition de l'argent, des matières au cours de la semaine. Les séances de coopérative étaient sanctionnées par un vote, qui arrêtait les décisions. Vote aussi au moment du choix des textes à travailler d'abord, à imprimer ensuite. En fait, dans ce secteur, je tâtonnais vraiment, et malgré la passation octroyée des pouvoirs, je restais l'organisateur sous-jacent, happé surtout par le désir d'aider les enfants à construire leur propre savoir, sur le fond de leurs tâtonnements, de leur réflexion individuelle et collective, enfermée dans le dédale des brouillons ou proclamée à voix haute. Plutôt que mon pouvoir, j'avais délégué un peu de mon savoir, accepté de jouer le jeu de sa remise en cause. Et la société-classe qui se modelait dans le travail, qui se modulait dans la dynamique des voies ouvertes, trouvait là sa dimension proprement coopérative, ses pouvoirs dans ses savoirs. Face à cette organisation plus fine et plus subtile, le conseil de coopérative, avec son aspect formel, prenait des allures d'institution fossile, archaïsme qu'on faisait suivre, après l'avoir mis en avant. Bien sûr, on y discutait, et les décisions amenaient le triomphe des uns, à qui on donnait raison, et les déceptions et les larmes parfois chez les exclus, les sanctionnés. La plupart du temps, les décisions prises n'étaient pas tenues, parce qu'elles simplifiaient trop et ne tenaient pas compte de tous les versants des activités. Peu enclin pour ma part à l'autoritarisme, je n'intervenais pas toujours pour faire respecter les décisions prises et, même déléguée à un conseil de coopérative, cette autorité qui ne cessait pas tout à fait d'être la mienne, me pesait. Cependant l'institution-conseil fossile fonctionna sans poser de réels problèmes. Les votes sanctionnant les décisions ne faisaient généralement pas l'objet de contestations majeures.

... au rejet du vote

Ma deuxième année de pédagogie Freinet, avec une nouvelle classe, se passa tout autrement. D'abord, j'avais, dans mon propre tâtonnement, pris confiance et saisi intuitivement comment gérer les démarches, attraper au vol les pistes. Ce recul me permettait d'être plus sensible aux tâtonnements du groupe dans sa construction. Je ne souhaitais plus « octroyer » la pédagogie Freinet ni déléguer d'emblée mon pouvoir. Tout cela, il devait être possible de le construire effectivement, de le conquérir comme une nécessité inéluctable. L'imprimerie, installée dès le premier jour sur la table devait jouer le rôle d'appel, de catalyseur. La prise de contact débuta par des discussions, à la suite desquelles j'invitais les enfants à écrire et expliquais alors le rôle de l'imprimerie comme concrétisation de nos efforts d'écriture et d'expression libre. Pas de conseil de coopérative, terminus momentané pour les présidents et les bureaucrates. Je m'employais à être conforme à l'image de l'instituteur que se faisaient les enfants, tout en ouvrant des failles dans le cursus traditionnel des activités scolaires, qui étaient alors autant de failles dans l'image de marque de l'instituteur. Zone difficile, traversée de conduites de déséquilibre : agressivité, déviances, défoulements. Il n'était pas commode d'accoucher de « l'élève nouveau ». Cet adulte permissif, qui ne sanctionnait pas aux endroits de la répression scolaire habituelle, il fallait bien chercher jusqu'où il permettait d'aller, sonder sa patience, éprouver son attitude. Et même transgresser les règles de vie peu à peu mises en place. Ma position fut, dans ce tourbillon, d'abord inconfortable. J'apportais progressivement des techniques ; la correspondance, la peinture, les exposés, les maquettes, les recherches. Autour d'elles se construisaient, dans le travail, des groupes d'affinités. Les décisions à prendre l'étaient coopérativement, et par vote après discussion, mais l'instance-conseil ne fonctionnait plus en tant que telle. Les conflits n'étaient jamais réglés par cette voie : je laissais plutôt à la dynamique du travail le soin de faire évoluer et débloquent les antagonismes momentanés (je n'ai jamais rencontré chez les enfants d'antagonismes absolus et permanents : se fâcher « à mort » est une perversion d'adulte).

Je me félicite rétrospectivement d'avoir suivi cette voie de genèse. Pourtant, j'ai trouvé, dans la classe, cette année-là, un irréductible, Philippe. Cet enfant est, à mon arrivée, en C.M.2. Il est l'un des derniers d'une famille nombreuse, avec une forte majorité de garçons. Il a déjà, d'entrée, auprès de ses camarades, un certain « pouvoir » : il est le plus grand, le plus fort et, de ce fait, le leader incontesté de la bande des garçons : il règne sur l'organisation des jeux à la récréation, organise et divise, choisissant et excluant qui bon lui semble. Les tâtonnements du groupe-classe à la recherche d'un nouvel équilibre social lui permettent d'étendre son pouvoir : il choisit ceux qui travailleront avec lui en atelier, se mettront à côté de lui, lui prêteront leurs feutres et autre matériel. Il est aussi le leader qui, soutenu par une majorité occulte, se risque le plus à transgresser les règles de fonctionnement et à m'affronter à découvert, quoique exceptionnellement. Il m'est arrivé de l'exclure momentanément de certaines activités, mais ces

conflits ont quand même été assez vite résolus. Son pouvoir, Philippe ne l'assurait pas seulement dans la transgression, mais aussi et surtout dans la démonstration de supériorité. Bien que, souvent, transgression et supériorité aillent de pair, comme quand Philippe travaille au fichier problèmes : il lit la fiche problème, puis, sans avoir rien cherché, se reporte tout de suite à la fiche correction qu'il recopie purement et simplement. Le fichier serait ainsi achevé en un temps record ! Sa supériorité passait aussi à l'intérieur des activités de la classe, notamment par le biais de ce rescapé du conseil de coopérative : le vote à main levée, que, là encore, j'ai octroyé à la classe sans que le besoin en ait été réellement exprimé. Le vote encore maintenu pour exprimer la décision prise après discussion, le vote dans le choix du texte libre qui va être travaillé, puis imprimé. Philippe m'a amené à reconsidérer sa légitimité. En tant qu'adulte, j'ai déjà une grande méfiance pour le procédé et les manipulations qui ne manquent pas de s'exercer à ce moment-là. Cette institution, garante de la «démocratie bourgeoise», instance de sa reproduction indéfinie, m'a toujours paru véreuse et piégée de l'intérieur. Le formalisme des réponses qu'il donne ne reflète pas le jeu des forces en présence, il n'en solidifie que l'aspect peut-être le plus dérisoire. Pour la sanction qu'il va donner, les forces vives de l'impatience sociale vont s'infléchir, se pervertir vers ce pseudo-but. Il va devenir une fin en soi, l'objectif prioritaire à atteindre. Cela, Philippe l'a très bien compris. Ainsi, lors d'une discussion, une opinion majoritaire se dégage. Philippe fait une autre proposition, souvent contrepied de la première. Le vote, loin de sanctionner le rapport des forces, vient toujours donner raison à Philippe. Le vote n'est plus ici le reflet des opinions en présence. Il est tout autre chose : le lieu où Philippe démontre son pouvoir de leader. Ses camarades, même s'ils ont exprimé une opinion différente, font marche arrière, abandonnent l'autonomie de leur raisonnement et endossent une attitude nettement affective : faire poids derrière le leader. Pas besoin pour celui-ci d'exercer des repréailles : tout se noue et se dénoue selon son bon vouloir. Même chose au moment du choix des textes : il me semble d'ailleurs que la seule motivation qui pousse Philippe à faire des textes, c'est le pouvoir qu'il va tirer du vote : son texte sera, à de rares exceptions près, choisi. Et lorsqu'il a suffisamment de textes imprimés dans le journal (4 ou 5), il récompense ses subordonnés : de toutes façons, le choix de Philippe sera celui de tous les garçons. Seules les filles, minoritaires, essaient de s'opposer.

Le vote est alors un moment tout à fait spécifique, et même indépendant du moment de vie qu'il est censé sanctionner : il est le lieu d'un choix affectif opposé au choix rationnel qui se découvre dans la discussion. Une raison à laquelle on a adhéré n'est pas prise en compte, pas plus qu'un texte qu'on a aimé. La hiérarchie sociale vient oblitérer la réflexion logique, et cette traverse la déconnecte, lui ôte toute efficacité, toute application pratique.

Inutile de dire qu'un tel procédé m'a décontenancé, m'a fait prendre conscience que ma conception de la pédagogie reposait sur le postulat implicite que le groupe-classe fonctionnant sur ses propres tâtonnements était d'emblée un groupe «socialiste», ou en tout cas en marche vers une organisation «socialisante». Or mon groupe tâtonnant en était venu à une organisation hiérarchisée, dont le leader exerçait une sorte de terrorisme, de despotisme sur les autres qui, pourtant, s'accommodaient bien de ce type de société. Et effectivement, les heurts avec Philippe étaient rares !

Obstiné, renforcé aussi par le récit d'autres expériences plus concluantes, soucieux de prouver la validité de mon postulat, j'ai largué sans honte l'institution du vote, secret ou à main levée. Terminus, jusqu'à nouvel ordre ! Dorénavant, chaque enfant aura droit à un texte au moins par journal, texte qu'il choisira librement sur son cahier. Je choisirai moi-même pour enrichissement le texte qu'on discutera au tableau, en fonction de son contenu ou des remarques qu'il a suscitées au moment de la lecture. Je prendrai sur moi. Les décisions concernant la vie de la classe, l'organisation, la planification des activités, c'est moi qui les dégagerai en fonction des opinions majoritaires. Je prendrai en charge le pouvoir de la classe, je redoublerai de mon pouvoir propre le pouvoir du groupe-classe, pour que celle-ci ait enfin l'image qu'elle se donne au cours de ses tâtonnements, pas trop de dialectique opinions-décisions. J'en ai éprouvé les risques !

Pourtant, de telles décisions de ma part ne peuvent être prises de gaieté de cœur. On ne referme pas non plus sans risques un champ dialectique qui s'ouvre. Il doit bien y avoir moyen de

rationnaliser aussi les choix et les décisions, quand on sait rationaliser les problèmes ! Et la théorie mathématique des choix, ça existe ! Mais là, prudence et réticences : on sait bien face à qui, pourquoi et pour qui, contre quoi et contre qui, cette mathématique-là a été mise en place ! Peut-elle être, elle, l'aide nécessaire à une construction «socialisante», ou n'est-ce pas justement contre le scandale d'un tel type de société que nos modernes technocrates et structuralistes bourgeois l'ont mise au point ? Pourtant, pas de doute, une piste s'ouvre là : il faut voir, problème peu posé jusque là, mais qui se pose maintenant avec urgence, comment les enfants raisonnent et rationalisent les situations de choix.

J'essaie...

Quelque temps après, j'étais en classe pratique : trois enseignants pour deux classes, l'un à l'atelier garçons, l'autre à l'atelier filles, et moi à la partie enseignement général. Des Philippe, ici, il y en avait beaucoup ! Leur échec répété au cours de leur scolarité les avait acculés à une position de révolte et d'agressivité contre l'institution dont j'étais, face à eux, le représentant autorisé. Mais leur organisation sociale était forte. Eux les rejetés, avaient élaboré pour résister une structure sociale entre adolescents, excluant l'adulte et son ordre des choses ! On était certes loin des modèles «socialisants», au contraire. Ici, une hiérarchie stricte, un marquage étroit. Le lieu de la hiérarchisation ? Le match de foot du samedi matin. Là, les forces se dégagent, s'organisent et se structurent. Attitudes d'intimidation, pieds qui traînent, bagarres, refus de jouer. L'arsenal des postures d'agression-intimidation est complet. Comment intervenir dans tout cela ? Ce microcosme, conçu pour résister à l'adulte, fonctionne maintenant pour lui-même. Chacun y trouve sa place, son lieu, sa force, se coule dans le moule et le fait fonctionner. Mais, paradoxalement, l'idéologie qui en émerge est loin de refléter la cohésion sociale du groupe. Elle ne fait état que de cassures, de clivages : xénophobie sinon racisme nettement exprimés, rejet et mépris des filles, sexisme, droit du plus fort qui se justifie de l'organisation flicarde du «bahut» sinon de la société tout entière, et qui, en retour, la justifie.

Intervenir ? Essentiellement sur deux plans :

— Par l'organisation et le libre choix du travail individualisé ou par groupes, pour lier autrement les rapports, les affinités, recomposer continuellement le tissu relationnel, pour échanger les places, les forces, les directions. A long terme, bien entendu, en pointant progrès et difficultés, en tenant compte aussi de la perpétuelle oblitération des rapports par les disciplines «scolaires».

— Par une recherche d'élargissement de l'horizon idéologique, fait de clichés qui sont l'écume du quotidien, venu tout droit d'une bande dessinée de Reiser. Bête et méchant ? Plutôt refuge, sécurisation, renforcement des attitudes. Mythologie. Mais aussi perversion.

Donc réflexion et discussion à partir des dires, des confrontations directes avec la vie et ses charges. La matière ne manque pas : dans le lycée même où on est rejeté par l'administration, les autres enfants, aussi. «Les Pratiques» ? La dérision, l'envers juste toléré mais montré du doigt, la face occulte de tous ces «bons élèves» et «bons profs» qui montent de concert vers la «culture» dans un climat d'ascétisme aseptisé. Et à l'extérieur : les flics qui vous arrêtent quand vous vous portez à vélomoteur. Et les enfants portugais qui restent là pendant que leurs parents retournent au pays, pour ne pas être enrôlés vers ces points chauds de l'Angola ou du Mozambique. L'armée, qui se dessine à l'horizon !

On en parle, on en discute, on lit les nouvelles. Et, à partir de la vie de la classe, on choisit, on décide. En prenant conscience peu à peu des mythes, de ces mythes qui vous façonnent sans que vous vous en rendiez compte. Insidieusement, vous êtes piégés !

Le tiércé, par exemple ! On l'a vite reconnu au détour d'une situation discutée et rationalisée dès les premiers jours :

Cinq peintures viennent d'être réalisées, mais trois seulement peuvent être affichées sur le tableau mural (plus tard, on s'est risqué sur les murs !). Chaque enfant a donc choisi, en indiquant son choix sur un papier (bulletin secret !). Le choix s'est porté sur les dessins 4, 1, 2, c'est le choix de la majorité :

- le 4 a été choisi 10 fois,
- le 1, 8 fois,
- le 2, 7 fois,
- le 3, 6 fois,
- le 5, 5 fois.

Il y a ceux qui ont le résultat dans l'ordre, dans le désordre, qui en ont deux sur trois. Le tiercé, quoi !

- Dans l'ordre, 1 résultat possible ;
- Dans le désordre, 5 résultats possibles ;
- 2 sur 3, après recherche collective, 36 résultats possibles ;
- 1 sur 3, de la même façon, 18 résultats possibles ;
- 0 sur 3, 0 résultat possible.

On voit qu'il y a bien plus de possibilités de perdre que de gagner (je suppose que les enfants s'en doutaient bien un peu, mais, quantifié, un phénomène perd un peu de son mystère, de son opacité).

Et que dire, alors, si au lieu de 5 dessins, il y a 18 ou 20 chevaux ? Nous avons, de cette façon, approché les problèmes de décision et les avons mathématisés.

Une autre situation importante a été amenée par un jeu proposé dans un magazine : «classer dix animaux par ordre de préférence. Le gagnant...»

Question de Richard, qui apporte ce concours : «Comment dégage-t-on le gagnant ?»

Le mieux était qu'on fasse le concours et qu'on dégage le choix majoritaire. Il fallait ensuite déterminer le choix réel qui se rapprochait le plus de ce choix majoritaire.

Je ne relaterai pas dans le détail ce travail que j'ai déjà raconté dans un livret «structures de vie, structures mathématiques» (non encore publié). Il nous a fait aborder plusieurs méthodes qui, en fait, donnaient un choix majoritaire différent. On a ici touché du doigt la dépendance du résultat au choix de la méthode, et, si choix il y a, c'est avant tout choix de la méthode !

Il était intéressant de dégager le gagnant du concours. Là encore, plusieurs méthodes ont été trouvées, et elles donnaient des gagnants différents !

Autres problèmes soulevés, des problèmes d'évaluation qui nous ont, aussi, rappelé les sondages (assez rares dans le coin, mais si fréquemment évoqués à la télé au moment des élections). On a ainsi fait un intéressant travail sur le classement, par ordre d'importance, des garages de la ville, d'après l'opinion de chacun. Le résultat qui se dégageait du choix majoritaire était sensiblement différent de l'ordre réel que révélèrent les renseignements glanés par la suite (classement par nombre d'ouvriers). Mais le calcul produisait une information donnée pour juste, puisque produit de l'opinion majoritaire. Mais pourtant, on ne pouvait pas non plus passer sous silence les décalages entre trois niveaux :

- L'opinion personnelle, qu'on estime fondée ;
- L'opinion majoritaire, déagée par le calcul des choix, et prise pour «plus vraie» que l'opinion personnelle, et même, provisoirement, avant confrontation au réel, pour vraie ;
- La réponse «objective», une fois dégages les critères du jugement objectif.

L'avancée de chacun devant de telles évidences n'était sans doute pas toujours aussi évidente. La faiblesse de ces recherches a été sans doute de ne pas prendre de front les problèmes relationnels propres au groupe. Mais peut-être bien aussi qu'une prise en considération des leaders n'aurait fait que consolider encore plus le groupe, le réifier. J'ai en tête une phrase de Lefebvre qui dit que c'est la forme qui réifie, non la chose elle-même. S'il y a déjà une forme sociale hiérarchisée, solidifiée ou bloquée, que gagnerait-on à la dire, sinon peut-être, à l'accuser, à l'accentuer comme telle. La mathématique ne peut tout solutionner. Il se pourrait même que, parfois, elle soit nocive, qu'elle octroie un statut permanent à des états encore susceptibles de se transformer. Pourtant, elle a tout de même, pour certains, à travers les exemples que je viens de citer, donné une distance critique non négligeable. Pouvait-on lui en demander plus ?

Et maintenant ?

Les classes primaires que j'ai reprises après ce passage en classe pratique ont été de ce point de vue bien différentes. D'abord par

leur faible effectif, et ensuite par l'échelle des âges de la classe unique. Pourtant, j'ai découvert combien le contexte relationnel était important, et parfois délicat : difficile, dans une classe de 5 ou 7, pour un enfant, de se récupérer lorsque le groupe l'exclut momentanément. Pas de fuite possible, pas de possibilité pour lui d'aller ailleurs, de se retrouver auprès d'un camarade. Du négatif, et les tensions qu'il appelle. Difficile aussi, pour les «grands», de comprendre et d'accepter toujours les joyeuses transgressions des «petits», et, réciproquement, difficile, pour les «petits» de s'intégrer dans les jeux des grands. Mais aussi, justement, recherche d'intégration des uns par les autres, participation de tous aux jeux, partage des activités, aide. Donc un contexte riche en surprises et en rebondissements. La discussion coopérative, bien que ne disposant pas de l'institution-conseil de coopérative, a sa place dans la journée, lorsque, après l'entretien du matin, on planifie les activités du jour. C'est le moment où on choisit, où on peut évaluer la distance prise entre ce qui était prévu et ce qui a été effectivement réalisé. Les votes y étaient jusqu'ici assez peu utilisés. Ces derniers temps pourtant a éclos une réflexion, mathématique ou non, sur les choix et les décisions. Ce qui m'amène à tenter de poursuivre par les cinq exemples ci-dessous le débat amorcé par Geneviève Laffitte dans *L'Éducateur* n° 6 : évaluation des responsabilités : problème mathématique. Et cela, après avoir longuement indiqué comment je situais ce moment spécifique des choix.

Des votes, donc, jusqu'ici, il y en a bien eu quelques-uns, et à coloration nettement affective : on vote pour «un tel» beaucoup plus que pour l'opinion qu'il a émise, parce qu'on l'aime bien, parce qu'il a soufflé à l'oreille de ses voisins pour qu'on le choisisse lui, ou que, par un signe, il a décidé ses camarades. Il y a aussi le vote par proximité : la répartition des voix n'est pas indépendante de l'ordre des avis sur lesquels on vote : l'avis choisi arbitrairement premier risque d'avoir plus de voix que celui choisi quatrième : les doigts se lèvent successivement, on se regarde. On se désiste aussi parfois : il y en a toujours un qui revient sur son choix. Bref, à l'issue du vote, il y a souvent des réticents et des mécontents. Il n'y a pas, contrairement à ce que j'évoquais à propos de Philippe, le dégageant d'un leader nettement affirmé, mais, cependant, un effet nettement affectif : le vote sanctionne les courants relationnels au sein du groupe-classe.

La seule procédure de vote un peu élaborée a été mise en place à propos du choix du titre du journal. Il a été décidé, depuis longtemps, et cette «tradition» se perpétue toujours, qu'on changeait le titre du journal à chaque tirage. On procède de la façon suivante :

- Chaque enfant donne trois titres maximum, des noms qui lui passent par la tête à ce moment-là, du plus simple au plus farfelu.
- On vote à bulletin secret en indiquant 3 noms choisis parmi tous ceux donnés.
- Afin d'éviter que chaque enfant vote pour les 3 noms qu'il a donnés, ce qui rendrait le vote sans effet, il a été décidé qu'on ne pourrait pas voter pour les noms qu'on a soi-même indiqués (le vote à bulletin secret rend d'ailleurs cette clause incontrôlable !).
- On vote pour 3 noms différents, pas plusieurs fois pour le même. S'il se dégage des noms choisis un nombre égal de fois (premier ex-aequo), on fait un deuxième vote sur ces noms seulement, pour départager.

Des exemples :

Premier travail :

A la rentrée des vacances de Noël, en faisant notre planning de travail, on s'aperçoit que 5 exposés ont été préparés pendant les vacances et sont prêts. Chaque exposeur souhaiterait passer le premier :

- Olivier veut parler de l'infiniment petit : passionné du travail au microscope, il a sauté sur la B.T. dès qu'elle est parue.
- Laure souhaite nous entretenir de l'Asie : elle a, chez elle, des objets et des vêtements provenant de l'Inde, des photographies sur la vie en Chine.
- Eric s'intéresse aux volcans, Patrick au kangourou, Jean-Christophe au tigre.

Le vote apparaît comme la seule solution pour trancher. On pourrait, comme on l'a fait d'autres fois, voter à main levée et demander séparément : «qui choisit comme premier exposé le tigre ?», compter les doigts et continuer ainsi jusqu'à la fin.

Mais Patrick a contesté ce genre de vote, car il sait que les filles vont choisir l'exposé de Laure, non parce qu'elles s'intéressent particulièrement à l'Asie, mais parce que c'est Laure, leur copine, qui expose. Il propose un vote à bulletin secret, et non pas en cinq votes isolés, mais en développant son choix par ordre de préférence.

Au dépouillement, Laure réalise le tableau suivant :

l'infiniment petit	2	5	1	5	2	5	3	1	1	4	1	1	1	2	1
le tigre	3	1	5	3	3	2	2	5	5	3	3	3	4	1	2
les volcans	5	3	4	1	5	1	5	4	4	2	5	5	2	3	3
l'Asie	1	2	2	2	1	4	1	2	2	5	2	2	3	5	4
le kangourou	4	4	3	4	4	3	4	3	3	1	4	4	5	4	5

Le choix de chacun est porté sur une colonne.

Olivier propose de compter combien de fois chaque exposé est compté premier, puis deuxième, etc.

Ce qui nous amène au second tableau suivant :

l'infiniment petit	7	1	3	2	1	3	1	4	3	5
le tigre	2	1	3	2	6	3	1	4	3	5
les volcans	2	1	2	2	3	3	3	4	5	5
l'Asie	3	1	7	2	1	3	2	4	2	5
le kangourou	1	1	0	2	4	3	8	4	2	5

7 1 signifie que l'infiniment petit a été choisi sept fois premier.

Comment interpréter ces résultats ? Deux méthodes sont proposées :

● **Méthode de Jean-Henri et des C.E.1 :**

On choisit premier l'exposé choisi premier le plus de fois, etc. Ce qui ramène en quelque sorte au vote séparé sur chaque place. Cette méthode donne le classement suivant :

- l'infiniment petit 7 1
- l'Asie 7 2
- le tigre 6 3
- le kangourou 8 4
- les volcans 5 5

● **Méthode d'Olivier et des C.E.2-C.M. :**

Il propose de donner la valeur 1 à tout élément classé premier, 2 à tout élément classé deuxième, et ainsi de suite. Ainsi par exemple, l'infiniment petit, qui a été classé sept fois premier totalise :

- pour la première place 7,
- pour la deuxième place 6 (3 × 2),
- pour la troisième place 3 (1 × 3),
- pour la quatrième place 4 (1 × 4),
- pour la cinquième place 15 (3 × 5).

La somme de tous ces produits (de ces valeurs) donne, pour l'exposé l'infiniment petit, la valeur 35 :

$$(7 \times 1) + (3 \times 2) + (1 \times 3) + (1 \times 4) + 3 \times 5 = 35$$

Collectivement, on attribue à chaque exposé sa valeur :

l'infiniment petit	35
le tigre	45
les volcans	52
l'Asie	38
le kangourou	55

Ce qui donne comme classement :

- l'infiniment petit,
- l'Asie,
- le tigre,
- les volcans,
- le kangourou.

Ce classement correspond à celui donné par la méthode Jean-Henri, sauf pour les 4e et 5e places, où il transpose les volcans et le kangourou. Ce qui n'a pas manqué de surprendre. Olivier pensait que sa méthode était «plus juste» que celle de Jean-Henri, puisqu'elle tient compte de toutes les places attribuées à tous les exposés. Dans la première méthode, on tient seulement compte de la place majoritaire donnée à un exposé. Ce raisonnement n'a pas été admis par tout le monde ! Il a donc fallu re-voter pour choisir la méthode ! C'est finalement la méthode d'Olivier qui a été choisie, pas toujours rationnellement (vote affectif pour en finir avec ces choix raisonnés !)

Deuxième travail :

Quelques jours plus tard, Eric présente une pièce de marionnettes où il fait intervenir les cris des animaux de la ferme. Pour présenter cette pièce à nos correspondants, lors de notre rencontre, on décide d'enregistrer ces cris. Bien sûr, chaque enfant veut présenter ses propres bruitages. Seules trois filles : Florence, Marie-Neiges et Betty, décident de ne pas participer. Patrick, très en verve au moment des votes, propose qu'elles constituent le jury, parce qu'il serait difficile à un participant de trancher pour désigner qui réussit le mieux (critère du choix). On ne peut à la fois être juge et partie !

Mais voilà que les trois filles ne jouent pas leur rôle : elles choisissent par signes, ou en chuchotant à l'oreille, l'enfant qui sera élu. Même mieux : on se rend compte que l'élu est choisi avant même d'avoir produit son bruitage ! A cela, Patrick et les autres s'indignent : le choix est complètement faussé par un tel procédé ! Il propose de séparer les trois enfants.

Mais cela ne résout qu'imparfaitement le problème : celle qui parle la première conditionne le choix des deux autres. Peut-être est-ce parce qu'on commence toujours par Florence qui exerce ainsi une sorte de leader auprès des deux autres ? Il faudrait, décide Olivier, les interroger chaque fois dans un ordre différent ! Et Dominique, qui a déjà travaillé sur les permutations, montre qu'il y a six façons d'interroger possibles :

- F MN B
- B F MN
- F B MN
- MN F B
- B MN F
- MN B F

Et il faudrait donc interroger en fonction de ces six ordres possibles. Mais Patrick n'est pas d'accord : «Il faut, déclare-t-il, que chaque fille dise préalablement son choix à l'oreille d'un enfant (assermenté ?) chargé de le recueillir et de le dire. «La mathématique était ici inapte à apporter une solution au problème posé. La dépendance des choix n'en était pas supprimée ! Que ne faut-il pas faire pour arriver à l'objectivité ?

Troisième travail :

Les cinq exposés ayant été réalisés, trois nouveaux exposés se retrouvent en lice. Très rapidement, le système de choix déjà utilisé a été remis en vigueur. Olivier et Patrick ont imposé la méthode de résolution dite, plus haut, méthode d'Olivier (elle s'appelle, en fait, méthode de Borda : à chacun sa paternité !). 14 votants.

Les choix de chacun permettent l'établissement du tableau :

(1) la mante religieuse	3	2	1	1	3	3	1	2	3	1	2	1	3	2
les animaux préhistoriques	1	1	2	3	1	1	2	3	1	3	3	3	1	3
le caniche	2	3	3	2	2	2	3	1	2	2	1	2	2	1

Ce qui donne, au décompte des choix :

(2) la mante religieuse	5	1	4	2	5	3	Total								28
les animaux préhistoriques	6	1	2	2	6	3									28
le caniche	3	1	8	2	3	3									28

Résultat absolument imprévisible : les trois exposés obtiennent le même score !

Et pour trancher, il a fallu en appeler à la désignation par le sort ! On met chaque exposé sur un papier qu'on plie ensuite et qu'on place dans un chapeau ? Non, dans une boîte !

Et il faut encore re-voter pour désigner la main qui tirera le papier.

Ce jour-là, pour aller plus vite, j'ai privilégié directement la plus jeune qui tira au sort (mais elle ne fut pas mangée !).

NOTE MATHÉMATIQUE SUR CE TRAVAIL :

Je ne peux résister à l'envie de faire un petit commentaire mathématique sur ce travail. Lorsqu'ils édifient le tableau 2 et calculent la valeur à donner à chaque exposé, les enfants travaillent, en fait, sur le produit de matrices :

— La première matrice, carrée, comporte le résultat du décompte des 1, puis des 2, puis des 3, pour chaque exposé :
 La deuxième matrice, colonne, comporte les valeurs associées à chaque place :

$$M = \begin{bmatrix} 5 & 4 & 5 \\ 6 & 2 & 6 \\ 3 & 8 & 3 \end{bmatrix} \quad N = \begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 3 \end{bmatrix}$$

Le produit de ces deux matrices donne la matrice-produit (colonne) P :

$$P = \begin{bmatrix} 28 \\ 28 \\ 28 \end{bmatrix}$$

$$M \times N = P \quad \begin{bmatrix} 5 & 4 & 5 \\ 6 & 2 & 6 \\ 3 & 8 & 3 \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 3 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 28 \\ 28 \\ 28 \end{bmatrix}$$

Chaque ligne de la matrice M totalise obligatoirement 14 (nombre de votants), ainsi que chaque colonne. Chaque ligne de la matrice M est de la forme :

$$a \ 2b \ a \text{ avec } 0 \leq a \leq 7, \text{ soit } 0 \leq 2b \leq 14$$

(Résultat démontrable mais dont je ne ferai pas la démonstration ici.)

Il existe ainsi 8 lignes possibles pour la matrice M :

7	0	7
6	2	6
5	4	5
4	6	4
3	8	3
2	10	2
1	12	1
0	14	0

Chacune de ces lignes pouvant être à son tour considérée comme une matrice ligne :

$$\begin{bmatrix} 4 & 6 & 4 \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 3 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 28 \end{bmatrix}$$

En combinant ces huit lignes trois à trois, de telle sorte qu'elles respectent le total de 14 sur chaque colonne, on obtient 36 matrices M donnant, dans leur produit avec N, le résultat P.

Voici un autre exemple :

$$\begin{bmatrix} 1 & 12 & 1 \\ 7 & 0 & 7 \\ 6 & 2 & 6 \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 3 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 28 \\ 28 \\ 28 \end{bmatrix}$$

Chacun des 14 votants pouvait choisir l'une des 6 permutations :

- 1 1 2 2 3 3
- 2 3 1 3 1 2
- 3 2 3 1 2 1

Ce qui donnait 6¹⁴ tableaux (1) possibles. Bien entendu, plusieurs de ces tableaux donnent la même matrice M. Mais, pourtant, d'après mes calculs, il y a 120 lignes différentes possibles pour composer une telle matrice. (Nombre de façons d'associer trois nombres x, y, z tels que 0 ≤ x, y, z ≤ 14 et x + y + z = 14.) Ce qui donne un nombre très élevé de matrices M. (On associe 3 de ces 120 lignes de telle sorte que la somme de chaque colonne soit égale à 14.)

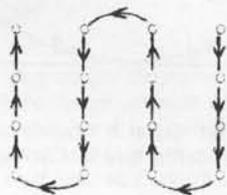
On voit donc que la probabilité d'obtenir P = $\begin{bmatrix} 28 \\ 28 \\ 28 \end{bmatrix}$ était assez faible!

Quatrième travail :

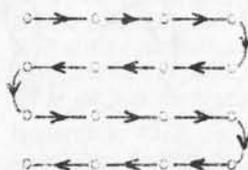
A l'entretien du matin, je donne successivement la parole à tous ceux qui la demandent. Mais, lorsque des questions se posent à propos du récit d'un enfant, c'est ce dernier qui répartit la parole. Jean-Henri propose un matin que cette mesure soit étendue et que le «donneur de parole» du matin soit un enfant. On se met rapidement d'accord pour que chacun prenne un tour de rôle pendant une semaine. Nous sommes 16, et un calcul rapide montre précisément qu'il reste 16 semaines jusqu'à la fin de l'année !

Comment déterminer un ordre de passage ? Plusieurs propositions :

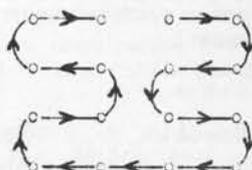
1. Prendre d'abord les 6 enfants du groupe 1 (C.E.2-C.M.1 et 2), puis ceux du groupe 3 (C.E.1-S.E. : 10 enfants).
2. Prendre d'abord les enfants du G2 puis ceux du G1 (solution inverse de la précédente).
3. Alterner un enfant du G1, puis un du G2, et ainsi de suite.
4. Alterner un enfant du G2, puis un enfant du G1, et ainsi de suite.
5. Choisir les enfants par colonne : il y a, dans la classe, 2 rangées de 4 tables doubles :



6. Choisir par ligne :



7. Choisir par rangée :

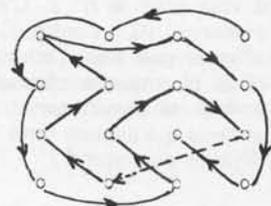


8. Choisir en sautant chaque fois un enfant. C'est le choix proposé par Patrick et qui a été, sur le plan mathématique, le plus intéressant : on part d'un enfant quelconque, on saute son voisin immédiat X devant, derrière, à gauche ou à droite, ce qui autorise les fléchages suivants :

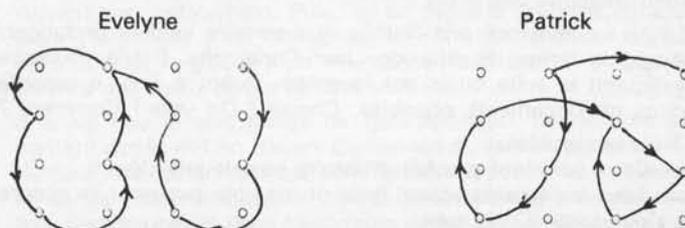


Chaque enfant se met à rechercher des solutions possibles, puisque, là, on a une grande latitude de marche.

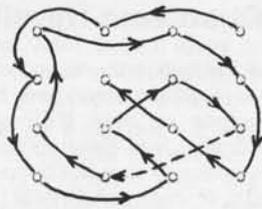
Laure propose un fléchage d'abord admis comme valable et répondant aux conditions, mais qui sera en fin de recherche, reconnu comme erroné (la flèche «fausse» est marquée en pointillés) :



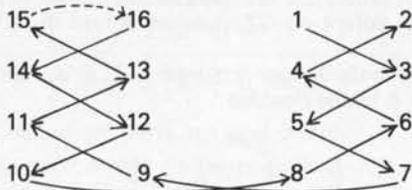
Evelyne, elle, n'arrive pas à trouver de solution, Patrick non plus : à un endroit, ils sont tous deux bloqués : les flèches forment une boucle :



Domi montre un fléchage réussi, mais un examen attentif fait apparaître une erreur décelée par Olivier :

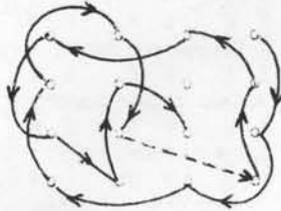


La flèche marquée en pointillés saute non pas un mais deux enfants. On est maintenant, malgré la réussite de Laure, devant une alternative : possible, ou pas, de passer successivement par les 16 enfants avec la règle de Patrick. C'est ce dernier qui va dénouer le problème : il donne un numéro à chaque place et opère un fléchage régulier : il montre ainsi qu'on reste toujours sur les impairs, et que, pour passer de là aux pairs, il faut au minimum une flèche « fausse » :



Curieux alors que Laure ait réussi à trouver une solution ! Mais un examen plus attentif montre que le fléchage de Laure est lui aussi erroné !

Il y a eu même plus : Domi a montré qu'il ne suffit pas d'avoir une flèche fausse pour arriver systématiquement au résultat !



Coïncé !

Quoiqu'il en soit, et puisque, malgré une entorse, on avait réussi avec le modèle de Patrick, il fallait revenir au vote, au choix d'une des huit solutions proposées. Le déroulement du vote a été, lui aussi, très intéressant à suivre.

Les enfants du groupe 2, en effervescence, préconisaient le vote pour la solution n° 2 qui les mettait en position d'exercer immédiatement leur nouveau pouvoir. Comme ils étaient majoritaires (10 contre 6), Patrick a bien vu qu'il ne fallait pas propager sur ce terrain en préconisant de voter pour le choix n° 1. Comme le travail n° 8 avait mobilisé assez longuement les recherches de la plupart des enfants, il a appelé à voter le n° 8. C'était, de sa part, une ruse, d'autant plus que, dans le choix n° 8, il s'était attribué le 1, la première place ! Cette opération de propagande spontanée achevée, on décida de voter à bulletin secret. Au dépouillement, les choix n° 2 et n° 8 étaient à égalité, 6 contre 6. Seuls 4 enfants avaient voté différemment ! Il fallait donc départager les deux choix. On re-vota à bulletin secret, et le deuxième résultat amena le n° 8 en tête, choisi 10 fois, contre 6 voix pour le n° 2. C'est-à-dire que le rapport des forces en présence (G1 contre G2) s'était inversé ! Je crois pouvoir affirmer que c'est l'attrait exercé par les problèmes posés par le n° 8, plus que le charisme (non négligeable) de Patrick, qui a amené ce revirement. Revirement relatif d'ailleurs, car les enfants qui avaient voté le n° 2 au premier tour, ne se sont pas déjugés au second !

Cinquième travail :

J'achèverai ce compte rendu par un dernier vote, qui me semble mesurer un peu le chemin parcouru depuis l'apparition de cette mathématique des choix :

Laure a commencé une histoire que certains veulent prolonger. Après un temps de réflexion, Jean-Christophe, Sylvie, Florence indiquent la suite qu'ils ont inventée. Quant à Eric, il raconte deux prolongements possibles. Choisir ? On vote ! Comment ?

Trois propositions :

- Ceux qui n'ont pas fait d'histoire sont le jury (Yvan).
- Tous les enfants votent mais on ne vote pas pour sa propre histoire (Jean-Christophe).

— Tous les enfants votent, chacun pouvant voter pour sa propre histoire (Eric).

On se met d'accord (sans vote !) pour la proposition d'Eric qui permet le choix le plus large.

Sur bulletin ou à main levée ?

- Sur bulletin : 4 voix pour.
- A main levée : 4 voix pour.

Pas moyen de se mettre d'accord dans cet amoncellement de votes ! Eric tranche en indiquant que chacun fait comme il veut. Accepté !

Les résultats du vote donnent :

- Histoire de Jean-Christophe : 0.
- Histoire de Sylvie : 0.
- Histoire de Florence : 3.
- Première histoire d'Eric : 3.
- Deuxième histoire d'Eric : 2.

Il faut encore départager Florence et Eric. Eric obtient finalement 5 voix, Florence 3.

Ce qui me paraît important à noter, dans ce dernier travail, c'est le fait que les procédures, finalement lourdes, puisqu'il a fallu se départager souvent, ont été rendues aussi souples que possible :

- Chacun vote comme il veut ;
- On choisit la méthode qui permet le choix le plus large.

De plus, on ne s'est pas non plus déjugé, ce qui n'est pas toujours évident avec les enfants ! (pas plus qu'avec les adultes d'ailleurs ! voir les toutes récentes municipales !). On en est donc à un certain relatif, et qui fait moins de part aux choix affectifs.

Patrick, l'autre jour, alors que la perspective d'un vote se dessinait, s'est exclamé : « Ah non ! on va pas encore refaire un vote ! » L'antidote à cette procédure effectivement fastidieuse : la concertation, la discussion en profondeur. Patrick a demandé aux autres d'explicitier leur préférence, de telle sorte qu'on prenne une décision sans se lancer à nouveau dans un vote. Et ça a marché !

Conclure ?

Cette longue mise au point, je l'ai faite d'abord pour me mettre au clair par rapport à la dynamique vécue ces derniers temps par ma classe. Le moment du choix, de la décision, est à la jonction de deux mouvements :

- Le mouvement de rationalisation des données qui se présentent quotidiennement ;
- Le mouvement des forces qui scellent les relations au sein du groupe-classe, le scindent et le remodelent.

D'un côté, un processus de rationalisation, de réflexion critique, de l'autre un processus affectif, parfois fuyant, difficile à cerner, sinon radicalement incompréhensible, échappant aux codes. Et le vote traduit les rapports entretenus par ces deux processus. Parfois, la balance penche lourdement vers l'affectif, et traduit la dynamique imposée par les leaders. Démarche qui nous paraît, à nous adultes, excessive, dans la mesure où elle peut entraîner le groupe vers une forme sociale de la domination, l'envers précisément de cette pédagogie de la responsabilité que nous préconisons. A l'inverse, nous ne souhaitons pas non plus éliminer de la décision la coloration affective en la mathématisant à outrance. Par bonheur, on ne fait pas la classe à des ordinateurs ! (mais peut-être eux-mêmes ont-ils la coloration affective des gens qui les ont programmés !). Ce que nous pouvons souhaiter, c'est par contre un équilibre relatif entre les forces de la raison et celles de l'affectivité. A cet équilibre, j'ai essayé de montrer que la mathématisation des données peut contribuer. Comment se pose le problème de la décision dans d'autres classes ? J'espère, par cet article, qui fait suite à celui de Geneviève Laffitte (1), avoir poursuivi un peu le débat. Débat qui pourrait s'ouvrir si chacun faisait part de son point de vue sur la question et des travaux qu'il a réunis dans sa classe. Il y aurait là matière à réalisation collective d'une B.T.R. C'est l'appel que je lance pour terminer.

Le 14 mars 1977, lendemain des municipales !

(1) J'ai oublié aussi de citer l'article de Favry, paru, je crois, dans Techniques de vie qui parle d'une technique de choix bien particulière, « nuageuse » !

LES LOIS DE LA CLASSE NOS TECHNIQUES DE VIE

Nous vous proposons un témoignage issu de la revue *Chantiers de l'Enfance Inadaptée*. Bien que la classe concernée soit une classe de perfectionnement, ce témoignage nous paraît significatif de la «naissance des lois», et partant, généralisable (quant aux problèmes qu'il pose ; il ne s'agit évidemment pas de transposer directement dans une autre classe ce qui se passe là, ce serait le plus sûr garant d'un échec).

Les lois de la classe : nos techniques de vie

Comment sont-elles nées ?

Béatrice a mordu le mollet d'une de ses copines, qui pleure sans rien dire. La sœur jumelle de la «victime» se met à grogner entre ses dents : «Tu vas voir, ce soir, on va le dire à ta maman.»

Les autres renchérissent : «Oui, on va le dire à ta maman.»

Ceux qui ont envie de travailler se manifestent : «On voudrait bien être tranquilles ! Vous nous faites suer !»

C'est la grosse pagaille dans la classe. Béatrice est retournée s'asseoir, sentant l'hostilité des autres tournée contre elle.

Je pose alors la question : «Mais qu'est-ce qui se passe ?» Tout le monde répond à la fois !!! C'est la panique.

Je demande si, des fois, ça ne serait pas possible d'en écouter un qui parlerait tout seul.

Un tour de parole s'organise. On se coupe encore un brin de parole, mais ça devient un peu plus audible. Béatrice est condamnée : Haro sur le baudet ! Tous des saints ! N'y a qu'elle qui est une petite peste !

Je demande s'il faut faire ce qui a été décidé par les enfants de la classe ? «Oui !»

Je demande s'il va falloir le faire pour tout le monde et chaque fois qu'il y aura une bagarre ou si on pourrait pas s'arranger entre nous : «Ben...» On dirait que ça pose des problèmes.

Je propose qu'on en discute entre nous, là, comme ça, tout de suite : c'est de nouveau la grosse pagaille : tout le monde parle à la fois. Je me bouche les oreilles, pour bien faire voir que je n'entends rien du tout. Peut-être que si on parlait chacun son tour...

Il faut quelqu'un pour donner la parole. Alors, je la donne, en faisant un tour de table.

Il ressort de la discussion qu'on va dire à Béatrice qu'elle ne doit plus recommencer ; à l'instant c'est fait ! Béatrice a l'air de comprendre ce qui se passe : elle promet de ne plus le faire. On ne dira rien à sa maman.

Je propose d'écrire quelque part ce qu'on vient de décider.

«On parle chacun son tour. Le maître donne la parole pour l'instant.

On n'a pas le droit de mordre les autres.

On ne «cafte pas aux parents.»

Ma proposition est acceptée (même par les jumelles !).

Je dis alors aux enfants que nous venons d'avoir notre première assemblée générale de coopérative et que nous venons de donner nos premières lois de la classe.

Quelles sont-elles ?

D'autres incidents ont donné lieu à d'autres discussions, à d'autres lois de la classe.

Septembre 1973. — On n'a pas le droit

— de cracher sur les autres,

— de les griffer,

— de les taper,

— de les arroser,

— de leur donner des coups de poing.

On n'a pas le droit de courir dans le couloir : ça fait du bruit et ça gêne tout le monde.

Il ne faut pas claquer les portes des cabinets, ni jeter de l'eau, mais on peut aller tout seul aux cabinets pour faire pipi ou caca.

Octobre 1973. — On a le droit de faire du dessin, du calcul, de la lecture tout seul.

Quand on a fini de se servir de quelque chose, on range. Quand on a fini de ranger, on nettoie (comme ont fait Christine et Malika pour l'atelier du bois).

Si d'autres enfants attaquent notre copain, notre copine, notre frère, ou notre sœur, on leur dit d'arrêter. S'ils n'arrêtent pas, on le dit à la maîtresse de service.

Novembre 1973. — Si un texte est affiché, on le lit tous ensemble. Quand on lit, il ne faut pas faire de bruit avec un autre atelier.

C'est la même chose pour les calculs.

Janvier 1974. — Il y aura deux cahiers pour chacun :

Un cahier pour les textes et les comptes rendus collectifs. On y écrira trois ou quatre lignes tous les jours.

Un cahier de calcul pour les recherches personnelles, et les corrections collectives.

Pour que les correspondants lisent nos lettres, il faut écrire bien.

Avril 1974. — On mange les chewing-gum dans la cour seulement. C'est le président de semaine qui donne la parole, plus le maître.

C'est tout pour 1973-74.

On peut trouver pas mal de choses dans ces lois de la classe :

— Beaucoup d'interdictions, peu de permissions ;

— Beaucoup de lois relatives aux contacts physiques, parfois violents ;

— Peu de lois concernant le travail ;

— Peu de contestation des anciennes lois ;

— Pas mal de mes désirs (conscients ou pas) bien que ce soient les enfants qui aient pris toutes ces décisions, et que je me sois toujours efforcé de ne pas intervenir dans les débats.

Comment elles sont suivies ?

Qui les rappelle ?

Qui les fait appliquer ?

Elles sont suivies assez bien pendant les premiers jours qui suivent leur instauration. Puis, ça se dégrade progressivement : alors j'interviens pour demander si on change cette loi que personne ne respecte plus. A chaque fois, sauf une fois, les enfants ont voulu conserver leur vieille loi.

Il arrive que je sois obligé de faire appliquer nos lois en me mettant carrément en travers du chemin du gamin qui en fait fi ! Surtout lors des conflits qui commencent à passer aux actes (et ils ne sont pas manqués !). Quand ça commence à cogner trop fort, j'empoigne les deux bagarreurs, je les sépare et toujours en

les tenant séparés, on commence à parler du conflit qui les oppose :

- Ça se calme un peu ;
- Puis je demande qu'on en parle tous ensemble ;
- Puis on prend une décision.

A QUOI ELLES SERVENT ?

Pour moi qui suis assez coléreux, elles servent de « truc » qui calme : avant de pousser un coup de gueule, je vais relire tout haut toutes les lois de la coopérative.

Pour les enfants :

- Elles permettent le travail, puisqu'elles assurent un minimum de calme et de sécurité ;
- Elles permettent une vie de groupe où chacun peut donner son avis sur tout ce qui se passe dans la classe ;
- Elles mettent les individus qui composent le groupe en situation de savoir quels sont les « recours-barrières », les limites des libertés (sans pour cela tuer la liberté) ;
- Elles évitent les passages aux actes violents, dans une grande majorité des cas ;
- Elles servent à discuter de ce qui va et de ce qui ne va pas.

ELLES SERVENT A PROGRESSER SUR LE CHEMIN DE LA COOPERATION : ENTRE ENFANTS, ENTRE MAITRES ET ENFANTS.

Cette année de la même façon, des lois ont été découvertes. Elles ressemblent à celles de 1973-74.

- Est-ce que c'est la permanence de la moitié des enfants dans la classe qui fait que nos lois de coopérative se ressemblent d'un an sur l'autre ?
- Est-ce la permanence du maître, et de ses désirs inconscients ? Un peu des deux ?
- Est-ce qu'on retrouve des lois similaires dans d'autres classes coopératives ?
- Sont-elles fondamentales ou seulement trouvées en fonction de circonstance fortuites ?

Telles sont les questions que je me pose et que je pose à tous ceux qui se sentent concernés par un tel problème.

Bernard GOSSELIN
Ecole maternelle Gambetta,
60110 Méru

Naissance de la loi dans la classe

Ce qui suit est un commentaire élaboré par Jean-Louis MAUDRIN, Bernard GOSSELIN et René LAFFITTE. Comme toujours, nous serons heureux de recevoir vos réactions critiques.

Le coordinateur du module responsable des synthèses : R. LAFFITTE, 30, Au Flanc du Côteau, Maraussan, 34370 Cazouls-lès-Béziers.

«Les premières «exigences» du groupe, quant au comportement des individus.»

Il faut préciser que Bernard a une classe de petits. Il est impossible, surtout en début d'année, de repousser la résolution des conflits à un moment ultérieur prévu.

«On voudrait bien être tranquilles, vous nous faites suer.»

Qui dit cela : ceux qui ont envie de travailler et qui travaillent. Dans la situation traditionnelle, seuls «les bons élèves» pourraient dire cela.

Ici, «c'est du perf...», pas de «bons élèves». Cela suppose donc que ceux qui disent cela, sont intéressés réellement par ce qu'ils font, et n'ont réellement pas envie d'être dérangés.

On retrouve ici une chose anodine mais importante : ce que font les enfants doit les intéresser pour espérer qu'ils tentent de l'organiser.

Certaines techniques Freinet auraient donc une utilité ?

Le problème n'est pas simple :

— Même en perfectionnement existent des enfants qui se projettent dans le désir des «grands» et font la morale à ceux qui gênent.

— Parler, lire, écrire, calculer, réfléchir ne sont pas au départ des activités prisées des enfants en échec (en échec justement dans ces activités). Mais elles le deviennent quand elles peuvent prendre un autre sens, dans un autre contexte... à créer.

— Certaines activités d'apparence plus «ludiques» (en fait non aseptisées par le scolaire, la scolastique) attirent d'emblée certains enfants (dessin, peinture, eau, collage, terre, bricolage, etc.). Mais c'est peut-être aussi parce que le maître ne fait aucune différence entre ces matières et les autres prétendues «nobles», que ces dernières ont des chances d'accéder à un autre statut, et être appréhendées autrement par les enfants.

Il semble que des activités comme la cuisine et tout travail avec de vrais outils soient des activités privilégiées.

Elles semblent être des relais. Elles existent pour l'enfant avant qu'il entre en classe, et il a envie — par identification à un adulte qu'il connaît bien — de se les approprier pour grandir. Comme la classe n'est pas équipée pour que tous puissent cuisiner, ou bricoler tous en même temps, des conflits

surgissent. Des conflits dynamiques car ils mènent vers l'organisation du temps, la prise de conscience de l'espace, de la signification de tel ou tel lieu, de l'articulation et de la coexistence de plusieurs activités dans le même local au même moment... et des conflits pas trop «dangereux» car ils ne coupent pas l'appétit, du fait de la nature de ces activités (en d'autres termes : on a toujours faim pour un gâteau bien appétissant et en classe on a souvent envie de faire de la pâtisserie).

Disons pour le moment, qu'il est important d'avoir à sa disposition des outils et des techniques capables d'enthousiasmer ou au moins d'obtenir l'adhésion de la majorité des enfants (activités d'expression, correspondance, sorties, sports, etc.) et qui engagent leur affectivité.

Souvent, ce sont ces «ateliers» qui au départ incitent à réfléchir, à se poser des questions inhabituelles, à s'organiser, pour peu que l'adulte le désire et sache exploiter les situations dans ce but.

Il serait naïf de croire que d'emblée, les enfants vont s'intéresser aux diverses façons de «faire calcul».

LES ATTITUDES DE L'ADULTE :

«Haro sur le baudet».

«C'est pas moi, m'sieur ! C'est lui.» C'est le niveau «normal» parce que courant des réactions d'élèves pour qui «conduite» n'évoque que «récompense» ou «punition».

Pourquoi s'étonner que des enfants qui n'ont rien connu d'autre réagissent ainsi ? Il y a faute, donc fautif qui déculpabilisera les autres. Il s'agit justement de dépasser cela.

On peut toujours essayer, en octobre, d'expliquer aux enfants la coopérative, les lois, les responsables... On est toujours étonné des résultats. Les enfants ont recours à ce processus :

- Ça leur évite de chercher longtemps (peuvent-ils imaginer qu'ils pourraient chercher eux-mêmes ?) ;
- Ça les déculpabilise (on reporte la «faute» sur un autre) ;
- On retrouve une situation connue, non anxiogène (un adulte est payé pour juger, punir et recevoir l'agressivité). La société réagit-elle autrement vis-à-vis des délinquants ?

Il vaut mieux avoir des réserves dans son sac à tactiques !

Je demande s'il va falloir le faire (le dire à maman) pour tout le monde et chaque fois qu'il y aura une bagarre.

Le maître de perfectionnement n'est pas forcément un imbécile, et sait qu'il ne peut se fier à cette fausse réaction des enfants qui traduit une courante réaction d'adulte. Chacun s'imagine dans le cas du fautif et reconnaît sans le dire qu'il n'est pas très enchanté par cette solution.

Mais justement de par la réaction imprévue, l'adulte surprend, insécurise, le problème n'est pas résolu. Les images antérieures que les enfants avaient des adultes maîtres d'école, ne correspondent plus, l'espace d'un instant. Débrouillez-vous... semble vouloir dire cet adulte qui refuse l'attitude qu'on lui demandait d'adopter (cf. *L'Éducateur* n° 3 de nov. 76).

Cette reconduction d'une attitude vis-à-vis de l'adulte se retrouve dans les relations avec les responsables. Au début de l'institutionnalisation de cette pratique, les enfants leur demandent souvent : «*Est-ce que je peux peindre (imprimer, ou cuisiner) ?*» ou ceux-ci récriminent : «*X... ne m'a pas demandé s'il pouvait prendre une feuille !*» En fait le «responsable» est ressenti comme le «petit maître». Et il faut une longue pratique et de nombreux conflits pour que cette attitude s'atténue... ainsi qu'un contrôle constant par le maître de sa propre attitude.

Ce qui se passe «entre eux» et qui, autrefois était tu, caché, «régulé en douce» ou «cafardé», va pouvoir venir au jour. Cela les concerne de près : la vie coopérative démarre. Elle n'a résolu aucun problème, mais elle est en mesure de le faire, et d'une façon éducative...

«*Je propose d'écrire quelque part, ce qu'on vient de décider.*»

C'est le maître qui dit cela. Pour des raisons techniques, d'abord : il risque fort d'oublier, comme les enfants, les lois de la classe. Et des lois il y en a beaucoup, plus ou moins connues et appliquées, en fin d'année.

Mais, en même temps, en le faisant écrire, il donne valeur de loi, à ce qui vient d'être dit. Loi à laquelle chacun, y compris le maître devra obéir. C'est un acte décisif. A partir de là, le maître peut commencer à se retirer. En cas de besoin, il lui suffira de dire : «*Regardons dans le cahier de coopérative (ou l'affiche)*» et la parole passera au groupe.

Le groupe aura à la fois confiance en ce maître qui se soumet aux lois, en la loi qui est «garantie» et qui a un sens, au groupe qui est capable de «faire la loi». Bien sûr, une loi n'est pas immuable, et pourra être améliorée, commentée, voire supprimée, par les passages à l'acte, au départ, de plus en plus verbalement après argumentation, par la suite. Une loi est faite :

- Pour libérer (maîtres et enfants) à condition qu'elle ne soit pas un dictat ;
- Pour être transgressée et améliorée quand la situation le permet (à condition que la transgression — par l'adulte ou les enfants — ne soit pas une habitude ou un mode de vie).

La notion de loi, et son évolution (par rapport à l'interdit).

Si on observe la succession des lois élaborées dans la classe de Bernard, de septembre 73 à avril 74, on peut noter une progression des thèmes :

Septembre. — Ce qui se passe entre eux. Les comportements avec interdits. La vie non scolaire (cabinets, eau...).

Octobre. — Comportements avec proposition de solution. La vie scolaire apparaît à travers les activités les moins scolaires : dessin, lecture (seul), mais aussi calcul individuel.

Novembre. — La vie scolaire. Façon de faire les activités scolaires : français, calcul.

Janvier. — On prend vraiment en charge des aspects normalement dévolus au maître : nombre de cahiers, exigences scolaires.

Avril. — Les rôles difficiles sont pris en charge par les enfants.

A bien réfléchir, le sens de cette évolution ne surprend pas. Les enfants s'intéressent d'abord à leur «vie», celle qui n'a jamais eu droit d'accès dans la classe (cantonnée dans la cour de récréation ou hors de l'école). L'expression «laisser la vie rentrer en classe» prend tout son sens.

Mais il faut dire que l'évolution n'est pas toujours aussi nette et aussi rapide. Certains «stades» durent longtemps. Il est

nécessaire de savoir (et pouvoir) permettre ces stagnations, nécessaires, indispensables à la maturation du groupe, et à la fois de trouver les moyens de faire évoluer les choses.

Il faut souvent de «nombreux coups de mains», attendre une meilleure connaissance des enfants entre eux, et instaurer une certaine ritualisation pour diluer l'angoisse latente du début d'année. Les seuils de tolérance du maître évoluent eux aussi et sont des facteurs importants de l'évolution.

Importance de l'attitude de l'adulte dans l'évolution de la notion de loi.

Il est probable que lorsque la vie (ce qui les concerne, ce qui se passait «entre eux») pénètre en classe, c'est accompagnée de toutes les composantes de l'enfant «au naturel» : gros mots, réactions, etc. ; un blocage à ce moment-là bloque tout. Mais l'éducateur doit bien à un certain moment «se mouiller», donner des critères «moraux», «sociaux» ; il est le «témoin» de la société adulte (surtout de celle qu'il souhaite construire), mais s'il est obnubilé par ça, il bloque ce qu'il se proposait de faire évoluer. L'effet thérapeutique de la classe coopérative est au-delà du bien et du mal. Il y a un temps pour tout et, dans un premier temps, il s'agit d'engager tout ce qui fait l'individu, donc éviter de moraliser.

Puis, et seulement parce qu'on peut tout dire et s'en occuper, le domaine scolaire est lui aussi, petit à petit pris en considération : la façon de s'y prendre, le comportement des élèves et du maître pendant ces activités, le temps consacré, l'utilité, les lieux, etc. Le groupe redonne un sens aux lieux, au temps, et à ce qui se passe en classe. Le rôle de chacun, son statut se situe, par affinements successifs (cf. le travail sur la fonction signifiante). Nous avons déjà remarqué (cf. *L'Éducateur* n° 3, nov. 76) que les premières lois ont souvent des interdits plus ou moins moralisateurs. Nous avons aussi proposé quelques explications (élèves répondant au désir supposé de l'adulte, le thème du comportement renvoie au permis/interdit) et souligné l'importance de la réaction de l'adulte qui doit se dégager petit à petit par des attitudes ou des prises de position opportunes, de l'image que les enfants se font de lui.

Ce témoignage de Bernard confirme nos hypothèses.

Cette évolution du thème des lois rappelle aussi, pour certains, l'évolution d'enfants difficiles dans la classe coopérative :

- Insupportable, ne fait «rien», gêne ;
 - Se révèle dans une discipline non scolaire, devient spécialiste de... et en même temps parle au conseil, «entre» dans la classe sur un mode positif ;
 - S'intéresse aux domaines scolaires.
- (Cf. «Un cycle caractéristique : 32 + 2», Dossier de la commission Enfance Inadaptée (p. 33).

Le désir du maître. Les désirs du maître :

Nous ne parlons pas de ses caprices d'adulte, dont il doit pouvoir se défaire facilement, mais de ses composantes affectives, de ses «motivations profondes», du sens que revêtent pour lui ses engagements, ses recherches, ses militantismes, en particulier, son militantisme pédagogique. Une étude particulière de la notion de désir (notion psychanalytique) est nécessaire pour y voir clair. Elle est en cours. Elle est difficile. Nous tâcherons d'en rendre compte.

«*Les désirs du maître se retrouvent-ils dans l'expression du groupe ?*» Bernard pose une question dont il connaît déjà la réponse. C'est, outre un pédagogue, un militant qui prétend avoir droit à la parole, et qui parle. Son désir est bien dans la classe, même s'il est aussi ailleurs («ça le passionne», «il a la foi», diraient les amateurs d'explications moralisatrices).

C'est justement le propre du maître figé, pétrifié en fonctionnaire respectueux de la parole administrative plus que de celle des enfants ou de la sienne, que de n'avoir pas de désir (d'être là). C'est un personnage qui est en classe, non une personne, même si la personne surgit dans les moments difficiles de la blouse du personnage.

Et c'est justement parce que Bernard est bien dans la classe, avec son désir et ses désirs, que les enfants pourront le rencontrer.

Il est une pièce capitale de l'ensemble, car c'est lui qui va permettre aux choses, aux êtres, aux actes, au temps et à

l'espace, de prendre un sens par ses interventions ou ses non interventions.

Nous avons vu l'importance de sa réponse quand il s'est agit de «cafter» aux parents. Mais Bernard ne confond pas désir et caprice, d'une part. Toute parole, tout désir, toute initiative de l'individu ou du groupe, il est prêt à les reconnaître ; il se soumet d'avance à la loi qui naîtra du groupe et en devient par là-même son garant.

De plus, et c'est peut-être là le plus important, Bernard se situe en tant qu'individu dans l'institution et la société, par rapport à leurs critères et leurs valeurs. Il n'est pas «neutre». Il accepte aussi de lutter contre cette institution (la loi du groupe, il la défendra même à l'encontre des parents et des supérieurs hiérarchiques). Et c'est cette authenticité que les enfants doivent percevoir, si l'on ne veut pas qu'ils prennent la coopérative pour un aimable jeu de pédagogue.

Par là-même, les enfants percevront les limites de leurs institutions par rapport aux institutions extérieures (cf. témoignages ultérieurs).

Ils jugeront ces institutions extérieures, et là encore le maître ne se dérobera pas. Peut-être voit-on là que la classe coopérative n'est pas une «méthode» pédagogique de plus (comme les autres) mais surtout un processus éducatif, un mode de vie éducatif et désaliénant.

Sera-t-on étonné, voire effarouché, que le groupe ressemble à Bernard ? Quel est le seul recours et le seul garant de ce groupe ? Qui est le père du groupe (qui lui donne naissance et parole) ? Bernard, conscient de cela, n'en est que plus vigilant quant aux conditionnements inutiles et néfastes qu'il risque d'induire.

Mais un des avantages de la classe coopérative instituant des règles de vie, est aussi de méditer la spontanéité parfois encombrante du maître. Libéré de son personnage, il peut être critiqué sans déchoir, mais il peut aussi trop se «répandre» en paroles et en actes. La loi est là pour tous, y compris pour lui. «Je demande au maître de ne pas se mettre en colère inutilement» pourra-t-on lire dans un témoignage ultérieur.

Nous sommes ici, dans une composante essentielle de la fameuse part du maître. Celle aussi qui lui pose le plus de problèmes. Comment être soi, et plus que soi ? Comment prendre conscience de ce qu'on est, s'assumer, et tenter de se dépasser ? C'est ici que les claquages pédagogiques interviennent. Dans un premier temps, tout à son désir de construire un milieu riche, le maître ne se rend pas compte des traquenards qu'il se place. C'est un peu plus tard, quand ça commence à tourner qu'il se trouve face à ses propres limites, qu'il voit poindre le «vieux homme» qui n'est peut-être que la manifestation de l'inconscient collectif de l'enseignant. Il se trouve pris dans un faisceau de contradictions parfois insupportables pour lui — contradiction auxquelles il ne peut échapper, ni dans l'abandon de cette forme de travail, ni dans sa poursuite. On ne dira jamais assez combien précieuse est l'existence des lois de la

classe comme garde-fou pour le maître. Il peut enfin s'y retrouver. D'autant plus d'ailleurs qu'il appartiendra lui-même à une organisation similaire, le groupe départemental de l'Ecole Moderne par exemple.

Application des lois :

Le problème, là aussi, n'est pas simple. Il y a différentes sortes de lois. Il y a peu de chance pour qu'une loi telle que : «on ne fait pas de bruit» soit respectée, si ne sont pas précisés, par exemple les moments et les lieux où cette loi doit être appliquée. Il y a aussi le problème du temps : en novembre, une loi ne peut être respectée comme en mars, surtout avec un groupe qui démarre. Il y a enfin l'inadéquation objective de la loi à la situation.

Interdire de parler pendant les ateliers est absurde. N'importe quel ouvrier fredonne ou discute en travaillant, sauf s'il s'agit d'un travail abrutissant. Il y a enfin et surtout, le problème de ceux qui sont clairement mandatés pour faire appliquer la loi.

Pendant un temps, le responsable d'atelier n'est perçu que comme un pair qui fait du zèle. Il faut que son statut ait un sens, qu'on se soit rendu compte en le vivant, de la nécessité impérative de la règle de vie en question pour que le responsable d'imprimerie empêche un «ouvrier» de chahuter sans apparaître «anormal».

Mais en dernier recours, le garant de la loi, c'est l'adulte, qui, acceptant de s'y soumettre, peut aisément exiger cela du gêneur éventuel. Si l'adulte ne se soumet pas à la loi, ça devient dérisoire et plus personne ne croit à la coopérative.

Enfin, il y a le cas de l'enfant vraiment perturbé et a-social qui a un rapport à la loi en général qui l'empêche de la situer pour l'observer.

Dans ce cas, l'adulte est souvent obligé d'intervenir (ne serait-ce que pour faire acte d'autorité) pour aider cet enfant à ne pas être écrasé par le groupe, ou au contraire, l'empêcher de détruire les liens qui unissent le groupe (cf. témoignages ultérieurs).

Respecter la loi, s'y soumettre est à la fois fondé, compensé, situé, signifié par une question de pouvoirs :

- Pouvoir de décider (ou pas) de la loi (enfants) ;
- Pouvoir de la critiquer, de la remettre en cause (enfants) ;
- Pouvoir pris sur l'adulte (qui se soumet lui aussi à la loi), l'Institution, l'Etabli.

Car quel que soit le cas, il est évident qu'une loi non comprise, élaborée «pour répondre au désir supposé des adultes», qui ne correspond pas à une nécessité vécue du groupe, qui n'est pas là pour libérer ou permettre... de réaliser quelque chose à laquelle on tient, qui n'est pas une règle de vie, mais une règle de «vis», ne peut être respectée et dévalorise d'autant plus la notion de loi que le maître s'y cramponne.



ACTUALITES

de L'Éducateur

I.C.E.M. - Pédagogie Freinet Stages d'été 1977

(I : stage d'initiation - A : stage d'approfondissement - Sd : stage comportant également un groupe second degré.)

- **Stage régional de l'Est (I, A, Sd)** : Centre de vacances Les Genevriers, Plaine (Bas-Rhin), du 4 au 9 septembre. S'adresser à Liliane BUCCHI, 17, rue Pasteur, 67370 Ittenheim.
- **Stage régional du Sud-Ouest (I, A, Sd)** : Lecture (Gers), du 29 août au 3 septembre. S'adresser à Pierre DUPOUY, 20, avenue des Pyrénées, 32190 Vic-Fezensac.
- **Stage régional du Centre (I, A, Sd)** : Allègre (Haute-Loire), du 30 août au 4 septembre. S'adresser à Maggy COUTOULIER, école de Sambadel-Gare, 43160 La Chaise-Dieu.
- **Stage régional du Val de Loire-Sud (A)** : Limoges (Haute-Vienne), du 1er au 6 septembre. S'adresser à Marie-Thérèse DESBORDES, école de filles, 87300 Bellac.
- **Stage départemental des Bouches-du-Rhône (I, A)** : première semaine de septembre. S'adresser à Josette DAVID, chemin de Routelle, 13420 Gèmenos.
- **Stage départemental du Var (I)** : du 2 au 6 septembre. S'adresser à Michel RIBIS, La Cardeline, 83230 Bormes-les-Mimosas.
- **Stage départemental de Saône-et-Loire (I, A, Sd)** : Paray-le-Monial (71), du 2 au 7 septembre. S'adresser à Josette BAOUR, L'Hôpital Le Mercier, 71600 Paray-le-Monial.
- **Stage départemental du Calvados (I, Sd)** : Litrzy (14), du 5 au 10 septembre. S'adresser à Gérard NEDELLEC, école d'Epinay-sur-Odon, 14310 Villers-Bocage.
- **Stage régional du Nord (I)** : S'adresser à Evelyne VILLEBASSE, 35, rue Neuve, 59200 Tourcoing.
- **Stage d'animateurs des groupes de la région parisienne (A)** (ce stage n'accepte pas de stagiaires pour une initiation à la pédagogie Freinet) : Poissy, du 5 au 9 septembre. S'inscrire auprès de Michèle DELCOS, 4, rue A.-Godeau, 91390 Morsang-sur-Orge.
- **Rencontre des animateurs second degré (A, Sd)** : Montbrison (Loire), du 7 au 13 juillet. S'adresser à Germaine CHAMPAIN, 50, rue Saint-Anthème, 42600 Montbrison.
- **Rencontre maths 1er et 2e degré (A, Sd)** : Montbrison (Loire), du 3 au 9 juillet. S'adresser à G. CHAMPAIN (adresse ci-dessus).

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

Projet d'Education Populaire

LE POINT APRES LE CONGRES DE ROUEN

Il n'est pas inutile de rappeler pourquoi depuis deux ans on parle, dans l'I.C.E.M., d'un projet d'Education Populaire.

Quelques-uns des axes qui guident cette recherche figuraient dans l'appel qui fut lancé à l'issue du congrès de Bordeaux (1975). Ils se sont affinés depuis. Rappelons-les :

1. Etablir un projet éducatif en fonction d'une société de type socialiste impliquant une conception de l'école fondée sur l'idée autogestionnaire, sur une autre conception des valeurs remettant en cause la division du travail intellectuel et manuel, sur une analyse des notions de handicaps socio-culturels et de pouvoir hiérarchique.

2. Redéfinir les perspectives idéologiques et théoriques du Mouvement, autrefois métabolisées par Freinet.

3. Relancer ou promouvoir travaux et réflexion en sommeil sur la base de nos pratiques.

4. Confronter nos analyses avec celles des parents et travailleurs organisés, des syndicats, associations et partis.

5. Dégager des orientations stratégiques et choisir nos terrains de lutte localement et nationalement.

6. Recenser et populariser toutes les formes de prise en charge par les non-enseignants d'actions éducatives de rupture, par les enseignants d'actions de soutien et de dialogue dirigés vers les minorités socio-économiques et culturelles (alphabétisations, etc.).

L'avant-projet paru début mars (*Techniques de vie* n° 239) était « 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 ».

Cet avant-projet a rempli une partie de sa mission en préparant les travaux du chantier P.E.P. au congrès, et sans doute en servant de repère pour d'autres groupes de travail. Nous pouvons dire que sur une certain nombre de points, il est déjà dépassé, des développements ayant été contestés, remaniés, remplacés. Il convient d'accentuer ce travail d'ici les journées d'été, dans les groupes de travail constitués et dans les groupes départementaux.

Quelles sont les orientations de travail qui se sont dégagées au sein du chantier P.E.P. au congrès ?

● **La lutte contre l'inspection :** la fonction d'inspection a été définie comme un rapport hiérarchique incompatible avec une conception coopérative de l'école. Les camarades revendiquent la suppression du système actuel d'inspection dans une stratégie visant à développer mouvement et réflexion pédagogique, seuls soutiens critiques réels dont ont besoin les enseignants.

● **La formation :** elle a été étudiée avec le même souci de déhiérarchisation autour des concepts suivants :
— Centre de base local lié au terrain d'exercice, fédération de différents lieux de formation continue ;

— Co-formation, travail coopératif, engagement libre ;

— Formation continue coopérative impliquant une recherche continue ;

— Formation de base conçue en termes de devenir ;

— Formation prenant appui sur la pratique qui alimente des cycles de réflexion enrichis par les apports théoriques de ceux qui les possèdent et auxquels on fait appel.

● **Quelle éducation, pour quelle société ? L'égalité des chances ?** Plusieurs problèmes sont à l'étude, parmi lesquels :

— Rapport entre l'école et mode de production ;

— Quelle organisation scolaire pour quels apprentissages ?

● **La lutte contre l'aliénation de minorités :**

— L'école sexiste ;

— Les immigrés ;

— Le racisme ;

— Les cultures régionales.

● **Vers des programmes naturels ?**

● **Vers un nouveau statut de l'enfant ?** (réflexion sur la charte des droits et besoins de l'enfant).

Tous ces groupes de travail doivent poursuivre leur tâche d'ici les journées d'été qui feront le point.

D'autres secteurs de l'I.C.E.M. ont mené une réflexion relative au P.E.P. à partir de leur pratique, et ont communiqué leur bilan provisoire et leurs perspectives : lecture, correspondance, texte libre, sciences, équipes pédagogiques, expression corporelle, imprimerie, etc.

Sur cet ensemble de problèmes à l'étude, il apparaît que les niveaux d'élucidation sont différents, certains groupes de travail se situant au premier stade de l'analyse, d'autres étant dans une phase de contestation, d'autres enfin étant en mesure d'élaborer des propositions constructives. Il conviendra d'harmoniser les contributions des secteurs concernés, en faisant si nécessaire apparaître points d'accord ou de désaccord au sein du Mouvement, l'essentiel n'étant pas d'atteindre en toutes choses à l'unanimité, mais de s'appuyer sur nos pratiques pour développer l'utopie (à ne pas confondre avec l'idéal) qu'elles permettent d'envisager.

Dans le même ordre d'idées, nous ne voulons pas sacrifier notre réflexion de fond aux échéances électorales lesquelles ne doivent pas nous conduire à négocier (donc à édulcorer) nos choix fondamentaux ; mais nous ne pouvons ignorer ces échéances puisque nous faisons quotidiennement la part des réalités : c'est de cette contradiction qu'est née l'idée de plate-forme revendicative minimum.

● **Une plate-forme revendicative :**

A très court terme, nous proposons donc au mouvement de mettre au point et de présenter aux forces de gauche une plate-forme, émanation de la réflexion sur le P.E.P., présentant les exigences institutionnelles qui, pour nous, conditionnent l'évolution ultérieure de l'institution scolaire conçue dans une dynamique socialiste autogestionnaire globale, alors qu'un rejet de ces exigences serait à l'évidence faire le choix d'un fixisme idéologique, culturel et socio-politique.

Cette plate-forme revendicative est la suivante :

1. Reconnaissance du droit des enseignants

à constituer de vraies équipes pédagogiques, dans le cadre d'une politique visant à passer du système hiérarchique à responsabilités individuelles à un système autogestionnaire à responsabilité collective :

— Un certain nombre d'établissements (5 % au début, puis un pourcentage croissant chaque année) fonctionnant sur la base d'un travail d'équipe autour d'un projet pédagogique préalablement défini ;

— Candidatures d'équipes pour l'animation de ces établissements, à l'exclusion de toute candidature individuelle ;

— Nomination suivant un barème d'équipe ;

— Remise en compétition de tous postes selon un rythme à prévoir (5 ans par exemple) et nominations à titre provisoire par cooptation dans l'intervalle ;

— Suppression pour ces établissements du poste de directeur, prise en charge collective et répartition au sein de l'équipe des tâches d'animation, d'administration, de gestion, de relations publiques avec possibilité de répartir les heures de décharge et les indemnités ;

— Droit à la formation continue en équipe et concertation sur le temps de travail.

2. Abandon du système actuel d'inspection et recherche de formes nouvelles d'animation et de contrôle, visant à la prise en charge collective de ces problèmes par les enseignants en liaison avec les usagers de l'école (élèves et parents).

3. Recherche d'une autre politique de la formation s'appuyant sur la prise en charge par les enseignants ou futurs enseignants de l'organisation de leur formation.

4. Organisation de l'école par cycles de plusieurs années dans le cadre d'une redéfinition des apprentissages (contenu, démarche et contrôle) et en abandonnant toute structure et toute pratique ségrégative.

Il nous reste beaucoup de travail à accomplir pour affiner cette plate-forme, encore que l'avant-projet apporte déjà certaines réponses qu'elle appelle.

Une telle plate-forme revendicative, en ce qu'elle est centrée sur l'objectif de déhiérarchisation de l'institution, n'est pas sans nous poser plusieurs questions pour approfondissements : la suppression de l'inspection ne va pas sans l'élaboration de rapports de force nouveaux dans et autour de l'école, sans poser le problème du « qui tranchera en cas de conflit ? », sans définir avec précision par qui et comment devra s'exercer le pouvoir sur le terrain de l'école. Là encore, nous devons extraire de nos pratiques ce qu'elles comportent comme dynamiques opératoires (au niveau des équipes par exemple) et nous pencher sur nos ressources coopératives (soutien apporté par les G.D. par exemple). Une telle optique stratégique, définie en conformité avec les objectifs à long terme du P.E.P., suppose aussi que le mouvement, en même temps qu'il affine ces orientations, s'organise pour les populariser avec efficacité.

Cette stratégie pour l'éducation populaire, déjà abordée au cours du congrès de Clermont, sera mise en débat pour *L'Éducateur* dans les mois prochains.

Et maintenant, au travail !

Comme chaque année, le problème est de transformer les énergies manifestées pendant un congrès en capacités de travail sur un moyen terme. Le niveau des échanges et la mise en place des structures et d'échéances de travail précises doit dé-

boucher sur la réalisation concrète du P.E.P., en tant que document de synthèse au congrès de Nantes.

Un second avant-projet sera publié fin 1977.

Répartition des responsabilités au sein du chantier P.E.P. :

Coordination générale : Jacky CHAS — SANNE, Miermaigne, 28420 Beaumont-les-Autels.

Module école sexiste : Michèle BOUVET, 14, rue Riblette, 75020 Paris.

Module école et société-égalité des chances : Pierre YVIN, E.N.P., avenue du Haut-Sancé, 35000 Rennes.

Module charte de l'enfant : Anne VALIN, 35 bis, rue P.-Doumer, 85000 La Roche-sur-Yon.

Module formation : J. COUDRAY, Les Nouillers, 17380 Tonnay-Boutonne.

Module architecture : A. LEFEUVRE, La Corsive, Fromentine, 85550 La Barre-de-Monts.

Module inspection : P. LESPINE, 11, rue Paul Bert, 75011 Paris.

Module programmes naturels : P. LE BOHEC, Le Bas Champ, Parthenay-de-Bretagne, 35800 Romillé.

Module immigrés : Michel FEVRE, 60, rue Garry, bât. 3, esc. F, 94450 Limeil Brévannes.

Module la coopération vers l'autogestion : J.-F. MARTEL, Ecole d'Oudeuil, 60860 Saint-Omer-en-Chaussée.

Module école et loisirs : Claudine CAPOUL et M. MEYNIEU, Ecole maternelle P. et M. Curie, 33270 Florac.

Aux journées d'été, il nous faudra préparer les synthèses et confronter les groupes de travail.

Techniques de vie publiera tout ce qui est en débat, *L'Éducateur* ce qui semble acquis et/ou ce qui justifie un débat d'orientation.

Enfin nous lançons un appel aux groupes départementaux afin qu'ils consacrent une partie de leurs prochaines réunions aux discussions que doit susciter l'avant-projet publié dans *Techniques de vie* n° 239 (2 feuilles), et qu'ils veillent à nous communiquer le résultat de leur réflexion, tout en portant le débat à l'extérieur dans le cadre de la politique d'ouverture et de popularisation que nous devons développer.

LE CHANTIER P.E.P.

Audiovisuel

RENCONTRE DE TRAVAIL
DE VIENNE (38)
1er AU 13 août 1977

Jamais l'audiovisuel n'a exercé hors de la classe une pression permanente aussi intense sur les individus : vos élèves passent presque davantage d'heures devant la télé qu'à l'école.

Jamais il n'y a eu autant de matériel à disposition des enseignants et pourtant...

Jamais l'audiovisuel n'a été aussi absent des écoles.

Car, de notre point de vue, nous n'admettons pas que pratiquer les techniques audiovisuelles, c'est :

— Utiliser mécaniquement la radiovision ou la télévision ;

— Passer rapidement une B.T.Son ou un D.S.B.T. ;

— Réaliser un « montage » audiovisuel de diapositives commentées avec « de la musique derrière » (et devant l...) ;

— Capturer de hasard à la minicassette et reproduire une interminable séquence sur un de ces appareils avec la prétention d'intéresser 25 élèves à un contenu non monté, et quasi-inaudible parce que mal enregistré, mal reproduit, donc mal écouté par ce groupe ;

— S'amuser quelques heures avec un magnétoscope ;

— Effectuer 36 clichés photographiques pour en obtenir 10 de bons, etc.

Il faut dépasser le stade d'un bricolage de début de tâtonnement, sinon — et à juste raison — le matériel va bientôt à l'armoire, et l'enseignant ne peut que se réfugier dans une réaction de méfiance ou d'agressivité envers un audiovisuel qu'il ne parvient pas à contrôler. De plus, il ne peut pas bien percevoir ce qu'il aurait dû faire pour démystifier et démythifier les techniques.

Pourtant, les moyens d'action des éducateurs pourraient être efficaces s'ils étaient plus généralisés. Quelques centaines de classes seulement mettent les techniques audiovisuelles entre les mains des enfants : une goutte d'eau, alors que ça devrait être la masse... Faute d'y tendre, camarades, historiquement, vous aurez manqué à une de vos responsabilités.

Il est pourtant possible et facile :

— De savoir effectuer correctement des prises de son permettant effectivement d'utiliser et de communiquer le contenu enregistré ;

— De savoir, avec les enfants, travailler sur la langue orale, de la manipuler, d'en prendre mieux conscience ;

— De savoir comment on peut utiliser et améliorer les appareils simples qui peuvent permettre aux enfants de s'exprimer ;

— De connaître les magnétoscopes qui, effectivement, offrent de grandes possibilités ;

— Mais aussi de savoir tirer parti d'un magnétophone et d'un appareil photographique, qui se trouvent partout, et dont les 4/5 des utilisateurs ne savent pas bien se servir.

C'est pourquoi notre commission continue son travail au service de ceux qui font appel à elle. Chaque année, douze jours d'été sont consacrés à l'information et à la formation.

Cette rencontre d'été permet aussi aux camarades engagés dans le travail de préparer les éditions audiovisuelles de l'I.C.E.M. à courte et longue échéance, et de le rendre encore plus efficace.

La concentration de nombreux travailleurs ayant « du métier » dans l'audiovisuel et d'excellents matériels (son et photo) offre la possibilité de recueillir dans le milieu où la rencontre s'installe une foule de témoignages qui ne pourraient pas être fixés sans notre venue.

Il en sera de même cette année. Mais si nous avons eu un peu tendance à privilégier les milieux ruraux et maritimes par le passé, en 1977 nous pensons nécessaire d'explorer le complexe industriel du Sud de Lyon et du Nord de la vallée du Rhône, tout en nous installant aux portes de Vienne, sur la colline, plus au vert.

Mais ce n'est qu'une partie de nos objectifs, un moyen dynamique pour que, rapidement, les camarades qui n'ont pas encore eu la possibilité de travailler et d'approfondir ce secteur dominant les techniques audiovisuelles. Un autre volet important de la rencontre est constitué par des informations techniques sur les magnétophones, les prises de son, les prises de vue, le développement rapide des diapositives noir et blanc et couleur, les problèmes posés par

les montages audiovisuels de vues fixes, la réalisation et la sonorisation des films 8 mm.

Mais tout ceci est en liaison avec la pratique de la classe quotidienne, et chaque année, les écoutes des réalisations issues des classes nous conduisent à des discussions pédagogiques tous sujets, et les participants se sont toujours loués de leur qualité.

Si vous êtes décidé à faire avancer votre audiovisuel, profitez de l'irremplaçable expérience des camarades, apportez vos problèmes, vos espoirs, vos réalisations qui feront avancer le groupe, VENEZ A NOTRE RENCONTRE 1977.

Pour : renseignements, distribution des dossiers d'inscription, s'adresser à **Lucien BUISSON, 15, rue des Roses, Saint-Maurice-l'Exil, 38550 Le Péage-de-Roussillon.**

P. GUERIN
département audiovisuel I.C.E.M.-C.E.L.
B.P. 14, 10300 Sainte-Savine

Module « musique 2d degré »

APPEL A TOUS CEUX QUI ENSEIGNENT L'ÉDUCATION MUSICALE EN C.E.S., LYCEES, QUE CE SOIT DES PROFESSEURS SPECIALISTES (CERTIFIÉS, M.A., A.E., AGREGÉS...) OU DES BIVALENTS (P.E.G.C., TRANSITION).

En effet, il devient urgent de se connaître, et donc dans un premier temps d'échanger la façon dont chacun cherche à résoudre les problèmes auxquels il est confronté à chaque heure de musique (organisation de la classe, groupes petits-grands, instruments, insonorisation, discographie, bibliographie, etc.).

Dans un deuxième temps :

— Ce que chacun souhaiterait discuter : à partir de là, faire circuler toutes informations nécessaires et coordonner des recherches allant dans un même sens ;

— Faire une recherche collective sur une même préoccupation ;

— Echanges de documents sonores ;

— Etc.

Je suis prof dans un C.E.S. à Brive où l'administration tolère plus ou moins bien les « nuisances sonores » de mes élèves qui travaillent par petits ou grands groupes dans la salle de cours, mais aussi et surtout dans le couloir, la cantine, les dépendances de cuisine, réduits, W.-C., avec des instruments.

Je suis prête, donc, à donner toutes explications sur cette pratique pédagogique et les problèmes qu'elle pose, à savoir : petits groupes de 1 à 6 environ, qui :

— Inventent sur instruments du commerce, construits par eux, construits par nous (eux et moi, mon mari et moi), accordés selon gamme occidentale ou pas ;

— Déchiffrent des chants connus avec codage chiffré sur instruments avec ou sans accompagnement (solfège simplifié) ;

— Inventent : sketches, danses, chants libres, etc. ;

— Font des exposés d'après des disques écoutés avec écouteurs de téléphone (grandes classes 4e-3e) ;

— Recherches collectives sur bande magnétique, etc.

Faites parvenir de nombreuses réponses afin de cerner rapidement les problèmes, à **Eliane PINEAU, 34, rue Martial Brigouleix, 19100 Brive (C.E.S. Tujac à Brive).**

La correspondance naturelle au congrès de Rouen

Une vingtaine de camarades se sont retrouvés à Rouen et ont participé activement et dans la bonne humeur aux travaux du chantier.

Nous vous proposons un rapide compte rendu afin que chacun puisse réfléchir à ce qui s'est dit ou décidé. Envoyez vos réactions à Jean-Marie MARTY, Ecole F.-Mistral, 11200 Lézignan.

BILAN : LES CIRCUITS - LA GERBE

1. Circuit A (un an sans Gerbe - L. Despaux) :

- Une lettre photocopiee, une affiche envoyée aux classes pour la réalisation d'un montage tournant, ont essayé de remplacer la Gerbe ;
- Une gerbe adulte a fonctionné au premier trimestre ;
- La circulation de journaux scolaires assure la liaison et permet les échanges ;
- Correspondance des enfants non gênés par l'absence de Gerbe ;
- Le contenu des lettres demeure affectif ;
- Importance des rencontres d'enfants ;
- La correspondance sonore pose des problèmes techniques, messages courts, un problème de société (magnéto peu utilisé).

2. Circuit B (deux ans sans Gerbe - C. Dupuis) :

- Les feuilles qui arrivent sont plus facilement exploitables que la Gerbe ;
- Réponses plus immédiates, plus intéressantes au niveau du contenu, plus direct, une classe sollicite directement toutes les autres ;
- Envie de voir comment se passait la correspondance sans Gerbe.

3. Circuits avec Gerbe (C. Normand) :

- Problème des enfants qui demandent un correspondant dans la Gerbe.
- Les petits ne savent pas qu'écrire, c'est aussi un message que l'on peut faire passer ;
- Nécessité du planning (effectif chargé) pour l'adulte ; attention au planning affiché qui peut être un transfert d'autorité ;
- Le contrat de travail d'un responsable de circuit ;
- **Observation du problème de non-réponse** (sans intervention de l'adulte avec correspondance adulte par derrière) ;
- Compromis : dans notre contrat avec les enfants, la C.N. est une **activité privilégiée d'affectivité et d'expression**.
- **La Gerbe** : Textes longs rebutent, bonne présentation, penser aux petits, d'avantage de dessins, de couleurs, ouverture vers d'autres classes, d'autres horizons qui peut susciter des échanges ou non, des correspondances occasionnelles mais pas nécessairement des correspondances individuelles suivies ; un point de départ. Actuellement **la Gerbe est un moyen de sollicitation plutôt qu'un outil de communication**.
- Les enfants ne réalisent pas trop cet outil de liaison-communication ;
- Echanges de journaux scolaires dans les circuits : le journal est plus une unité ; la Gerbe est plus dispersée ;
- Problème du choix de ce qui sera mis dans la Gerbe ;
- Problème des textes libres : ils peuvent ouvrir des pistes et on ne peut pas savoir la résonance qu'aura un texte.

4. Circuits départementaux :

- 4.1. **Expérience du 91 (P. Ferrandi) :**
- 45 classes de la maternelle à la transition

+ 2 classes d'E.N. ; objectif : dynamiser le groupe départemental.

- Protocole d'accord, méthode naturelle de lecture pour les C.P., problème de la présentation.

- Nombreuses pistes enrichies par des passages dans plusieurs classes, cahiers de roulement, réunions de synthèse fréquentes pour faire sortir ce qui est positif.

- Inconvénients : trop nombreux, même milieu Z.U.P., déformation par le décloisonnement de 6 classes chargées.

- Rencontres d'enfants (délégations, dans tout le circuit).

- Rencontres de classes à classes, correspondance hors circuit.

- Discussion : la correspondance peut être un outil de lecture aussi, la correspondance est un outil non scolaire, un bol d'air qui rentre dans la classe.

- Tâtonnement et droit à l'erreur, même en correspondance.

4.2. **Expériences du Calvados (G. Bouvier) :** Basée sur les rencontres avec des activités diverses, ateliers plus organisés, encadrés. Invitations et mise au point des rencontres par les classes. Pour les maîtres, deux cahiers de roulement, un compte rendu itinérant pour une meilleure observation par des remarques intéressantes.

LA CORRESPONDANCE, POURQUOI ? COMMENT ?

Discussion à partir d'une bande magnétique enregistrée par des enfants.

1. Pourquoi fait-on de la correspondance ?

- Pour ne pas se sentir seul, avoir des amis, aide entre adultes, côté sécurisant avec les camarades et les parents, se sentir bien.
- Acte gratuit, chez les petits s'explique.
- Un moyen d'expression.
- Le bol d'air de la classe, car le moins scolaire.

- Pour communiquer dans la classe, dans le milieu, vers l'extérieur. On peut correspondre avec n'importe qui. Permet les échanges d'enfants qui ne communiquent pas en classe.

La correspondance répond à un besoin des enfants. La correspondance naturelle est une structure pour un départ offerte aux enfants plus le milieu extérieur, plus les parents, mais elle n'est pas qu'une structure. Il est naturel aussi que l'enfant ait envie d'écrire à la réception d'un journal scolaire, d'un poème.

- Permet d'avoir des échanges avec des niveaux différents, adultes.

- Pour les petits surtout, l'important n'est pas le contenu, il est important qu'ils puissent toucher corporellement, sentir ce qu'envoie le correspondant.

- **L'esprit correspondance naturelle** est en expansion ; l'outil évolue (déplacements vers des circuits départementaux, échanges à partir de journaux, de poésies, correspondances sauvages...).

- **Un choix pédagogique et politique**, les deux étant très étroitement liés ; un contrat de travail pour le maître au départ, pas pour les enfants ; un contrat, c'est aussi se forcer à faire des choses si ça ne marche pas bien : engagements à tenir, répondre à ce qu'on reçoit, arrêter et le dire aussitôt...

2. Comment fait-on de la correspondance ?

- Revoir le bilan.
- La correspondance avec l'étranger, les correspondances de classe à classe, correspondance en espéranto.
- **La part du maître** : bouée de secours encore pour quelques camarades, ce qui repose le problème de l'inscription au chantier. Problème du contenu des lettres ;

problème de non-réponse (engueulades saines ; droit à l'agressivité et droit à la paresse). La Gerbe, son exploitation dans la prise en charge de la correspondance par la classe.

- **Les rencontres d'enfants** : on peut imaginer une rencontre pour créer des liens, pas pour « aller voir son correspondant », et inversement. Comment faire pour que nos enfants se rencontrent ? Un festival d'enfants ? Un lieu d'accueil permanent ?

ORGANISATION DU CHANTIER CORRESPONDANCE NATURELLE

Nous y avons peu travaillé par manque de temps, aussi parce que le chantier fonctionne sur des structures mises en place l'an dernier, certaines étant reconduites (circuits en deux ans). Nous avons repoussé l'organisation des circuits et du chantier aux journées de rencontre de cet été.

A première vue, il se dégage de ces journées de travail un grand souci d'ouverture vers d'autres commissions (français, imprimerie, journal scolaire...) et une écoute d'autres expériences de correspondance pour une confrontation commune.

Fiches d'inscriptions : Pour une meilleure organisation, nous vous demandons de faire un effort pour retourner les fiches d'inscriptions à Roger DENJEAN avant la fin juin (voir consignes à la fin de ce compte rendu).

Nous demandons à tous de créer dans leur département un **chantier départemental de correspondance**, pour une meilleure information des camarades, mais aussi pour être à l'écoute des différentes expériences de correspondance départementale et régionale.

PERSPECTIVES DE TRAVAIL DECISIONS

1. Perspectives de travail (à court terme) :

- Mise en place d'un **bulletin interne** à la commission. Le 76 en assurera le tirage jusqu'à cet été. Coordination : Roger DENJEAN.

- **Liaisons avec** la commission français et journal scolaire pour un travail sur l'orthographe populaire. Coordination : Laurent DESPAUX.

- **Approfondissement** du problème de non-réponse. Coordination : Bernadette PIQUET.

- Participation au P.E.P. : rédaction d'un texte de participation diffusé à tous pour discussion avant mise au point d'un texte définitif. Coordination Jean-Marie MARTY.

- **Relance dans les départements d'un chantier correspondance**. Coordination : Bernadette MORAND.

(A plus long terme) :

- Etude de projets **rencontres nationales d'enfants**. Coordination Laurent DESPAUX.

- Etude d'un projet B.E.M. sur la **correspondance** : réactualisation. Coordination : Jean-Marie MARTY.

2. Rencontres d'été - Correspondance naturelle :

Les 22, 23 et 24 août à Laroquebrou (Cantal) près d'Aurillac ; hébergement en camping, possibilités d'accueil en dortoir et repas au centre.

Envoyez le plus tôt possible à Jean-Marie, si vous désirez participer, combien de personnes, enfants, mode d'hébergement souhaité.

Objectifs : nous retrouver, contribution au P.E.P., organisation du chantier, le point sur le travail avant la rencontre.

INSCRIPTIONS DANS UN CIRCUIT NATIONAL DE CORRESPONDANCE NATURELLE

Où vous pouvez frapper :

— *Inscription et bulletin interne* : la fiche d'inscription est à retourner le plus tôt possible à Roger DENJEAN, Beauvoir-en-Lyons, 76220 Gournay-en-Bray, C.C.P. 115-86 Rouen.

Avec :

- * un chèque de 30 F,
- * 20 étiquettes auto-collantes à votre adresse administrative si vous avez la franchise postale, sinon à votre adresse personnelle,
- * 4 enveloppes timbrées à votre adresse.

— *Relations avec L'Éducateur, Techniques de vie, diffusion interne* : vos articles, réflexions, discussions, comptes rendus... sont à envoyer à : MARTY Jean-Marie, Ecole F.-Mistral, 11200 Lézignan.

Nous vous demandons de vous abonner à *Technique de vie* (en envoyant un chèque de 50 F à Roger DENJEAN en même temps que votre fiche d'inscription, ou bien auprès de vos délégués départementaux), dans lequel seront diffusés les travaux de notre chantier.

— *Groupes de réflexion* : Marcel JARRY et les camarades du 36 et du 87 se sont chargés de la constitution d'un dossier ouvert qui sera effectué à partir des Gerbes adultes, cahiers de roulement, et qui témoignera de l'état d'avancement de nos recherches. Ce dossier servira aussi à alimenter *Techniques de vie, L'Éducateur* et le bulletin interne.

— *Dossier pédagogique : la correspondance naturelle*, paru dans *L'Éducateur* n° 11-12 (20 fév., 5 mars 75), articles dans *Techniques de vie* n° 225 et *L'Éducateur* n° 15 de 76 (actualités).

Jean-Marie MARTY

FICHE D'INSCRIPTION DANS UN CIRCUIT DE CORRESPONDANCE NATURELLE

N°

Nom.....

Prénom.....

Adresse de l'école.....

Adresse personnelle.....

Franchise postale : OUI

NON

Niveau.....

Magnétophone.....

Vitesse.....

CIRCUIT :

AVEC GERBE

SANS GERBE

20 CLASSES

40 CLASSES

1 AN

2 ANS

(Cocher le circuit de votre choix.)

Ci-joint un chèque de 30 F (inscription) ou de 80 F (inscription + abonnement à *Techniques de vie*).

A retourner à Roger DENJEAN + étiquettes + enveloppes.

Commissions maths 1er et 2d degrés

COMPTE RENDU DES TRAVAUX DU CONGRES DE ROUEN

Au 1er degré :

● *Atelier calcul* : 2 livrets sur les longueurs ont été revus ; les 2 autres sont en cours de correction, ainsi que les 3 livrets sur les monnaies. 1 bande sur les poids a été remaniée, 3 autres sont en chantier.

● *Techniques opératoires* : La série des cahiers B est en cours d'expérimentation ; la série C est en cours d'élaboration.

● *B.T.R.* : 2 cahiers de roulement sur maths et affectivité ont été étudiés. Une relance sera opérée pour enrichissement des documents.

● *Livrets B5* : 1 projet est à relancer ; un 2e est à faire. Michel MARCINIAK prend en charge cette série.

● *Fichier A* : Une première série d'une dizaine de fiches est mise à l'expérimentation.

● *F.T.C.* : 2 séries de 8 fiches ont été réalisées :

- jeux mathématiques,
- procédés de mesure.

Ces fiches seront expérimentées après le congrès.

Au 2d degré :

1 série de livrets autocorrectifs se prépare en édition provisoire (à expérimenter). Des livrets autocorrectifs 2d cycle sont prêts à l'édition. P.R.M. : 2 livrets à éditer.

● En projet :

- *B.T.2 mathématiques* :
- La géométrie.
- Inaudi, calcul et arithmétique.

Dossiers ouverts. Analyse de plusieurs thèmes :

- L'autocorrection.
- L'organisation de la classe.
- Tâtonnements, apprentissages.
- La recherche.

Livrets témoignages :

— Une recherche math avec son analyse (pourrait faire l'objet d'une B.T.R.).

Commissions réunies :

● *Bulletin math* : Le souhait d'une remise en marche du bulletin s'étant dégagé, Guy CHAMPAGNE se propose pour ronéoter les articles. Pour mémoire : Guy CHAMPAGNE, Ecole de Bégaar, 40400 Tartas.

● *Stage math* : Ce stage d'été sera ouvert aux 1er et 2d degrés. Ses objectifs prioritaires en seront :

- Réflexion sur notre pratique (vers B.E.M.).
- Formation d'animateurs.

Le lieu et la date exacte du stage seront indiqués ultérieurement.

● *Éducateur* : La prise en charge d'une véritable politique d'intervention de la commission dans *L'Éducateur* sera discutée au cours du stage d'été.

● *Projet P.E.P.* : Nous considérons que la priorité donnée à la production d'outils s'inscrit d'une certaine façon dans le sens des recherches pour un projet d'Éducation Populaire. Nous développerons encore ce point dans un article ultérieur.

Pour terminer, on regrettera encore une fois que les travailleurs aient été si peu nombreux, ce qui limite forcément l'avancement des chantiers.

Pour la commission :
Jean-Claude POMES

Education spécialisée

Pour tous ceux qui travaillent dans l'une des structures de l'enseignement spécialisé (classes de perfectionnement, G.A.P.P., E.M.P., I.M.P., S.E.S., E.N.P., etc.) nous avons publié cette année :

1. La revue «Chantiers» :

N° 1-2 : Dossier «Vers l'autogestion, les recherches continuent».

N° 3 : Dossier «Structures d'adaptation, qu'en pensons-nous ?»

N° 4-5 : Dossier «Organisation et mémoire des activités dans une expérience d'autogestion».

N° 6 : Actualités et échos des chantiers de travail.

N° 7 : Mise à jour du fichier de techniques d'impression.

N° 8 : Dossier «Tout enfant a droit à l'expression poétique».

N° 9 : Echos des chantiers de travail.

N° 10 : Diverses informations et comptes rendus de travaux.

N° 11-12 : Dossier «Le jeu et l'architecture scolaire».

Les numéros constitués essentiellement de dossiers n'en comportent pas moins une

partie «actualités, échos des chantiers». C'est ainsi qu'avant le dossier du n° 8, divers articles sont parus sur la structuration du langage et que les numéros suivants feront état des réactions à ce dossier.

L'ensemble, une livraison de plus de 600 pages, 45 F. Hâtez-vous, certains numéros vont être rapidement épuisés et ne seront pas réédités.

2. Fichier de techniques d'impression et arts graphiques (3e édition) :

Comme nous l'annoncions dans *L'Éducateur* n° 5, la deuxième édition de ce fichier s'est très vite épuisée.

Nous sommes maintenant en mesure de livrer une troisième édition revue et augmentée grâce aux nombreuses critiques et suggestions des camarades ayant utilisé le fichier.

Il se présente en deux tomes : au total, plus de 170 pages avec de nombreuses illustrations, et des croquis explicatifs en couleurs. 40 F (frais de port compris).

3. Numéro spécial travaux manuels :

Bien qu'il ne ne satisfasse pas entièrement (le débat continue au niveau de son élaboration et de son utilisation), ce numéro peut rendre des services, si l'on en croit les nombreuses demandes... et c'est dans ce but que nous nous sommes décidés à le publier... en souhaitant que le dialogue se développe à son sujet et nous permette de l'améliorer, comme ce fut le cas pour les diverses éditions du fichier d'impression. 15 F (frais de port compris).

Toutes les commandes et chèques sont à adresser à : B.MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim au nom de A.E.M.T.E.S.

Freinet à Beaubourg

Quoi que vous pensiez de la construction d'un centre culturel gigantesque dans la capitale au détriment d'autres centres dans le reste de la France, d'une architecture pour le moins inattendue au cœur du vieux Paris, il faut visiter ce centre à l'occasion d'un voyage à Paris.

Vous ferez sans doute la queue tout en regardant les étroites maisons de la place, en cours de rénovation...

Le centre est ouvert tous les jours sauf le mardi de 15 h à 22 h et les samedi et dimanche de 10 h à 22 h (la bibliothèque à partir de 14 h seulement).

Il est très difficile, en raison des nombreuses demandes d'obtenir un rendez-vous pour la médiathèque de langues, mais chaque jour, de 15 h à 16 h, il y a libre accès à cette médiathèque où vous pourrez vous initier à ou vous perfectionner dans 50 langues, écouter des documents sonores dans 100 langues et regarder des documents visuels dans 30 langues.

Dans la bibliothèque, vous trouverez *L'Éducateur*, dans la salle d'actualités, rayon poésie, *Poèmes d'enfants* et *Poèmes d'adolescents*.

Le 2 mai ouvrira la bibliothèque pour enfants avec 3 000 brochures *Bibliothèque de Travail Freinet*.

Et il vous faudra plusieurs visites si vous voulez écouter de la musique, regarder des diapositives, visiter des expositions, lire des journaux et revues, etc., etc.

Louise MARIN

IVe rencontre de la commission imprimerie

BEUVARDES DANS L'AINSE
PRES DE FERRE-EN-TARDENOIS
DU 2 AU 6 JUILLET INCLUS

1. Plan de travail :

- B.T. en cours de réalisation et à terminer : La typographie - Les ouvriers imprimeurs au XVIIe siècle.
- B.T.R. prérequis à la lecture : méthode naturelle d'imprimerie n° 2.
- B.E.M. : Le journal scolaire.
- Les rencontres d'enfants en 77-78.
- Le journal d'enfants pour enfants.
- Les interventions de la commission imprimerie pour promouvoir le journal scolaire : articles dans *L'Éducateur*, dans le P.E.P.
- Participation de la commission aux journées d'été.

2. Conditions matérielles : hébergements en dortoirs, en caravanes, sous tentes. Appor-

ter son lit est indispensable dans chaque cas. Accueil le 1er après 14 h.

3. Inscriptions (bulletins ci-dessous) :

Toute inscription non accompagnée d'un chèque de 100 F qui constituent l'approvisionnement indispensable pour mettre sur pied matériellement la rencontre, sera retournée à l'envoyeur si elle est jointe à une lettre timbrée. Clôture des inscriptions le 15 juin.

D'autre part, il est possible d'organiser aussitôt après un stage d'imprimerie comme celui de Chéroy l'an passé. Ce stage n'a de sens que s'il rencontre un écho favorable dans les départements.

Les camarades intéressés par une initiation à l'imprimerie, les camarades préoccupés par une technique, les camarades qui veulent lancer un journal scolaire et ceux qui doutent de son utilité aujourd'hui en classe Freinet peuvent constituer un stage d'imprimerie.

Qu'ils fassent savoir leur envie de participer à une telle entreprise à R. BARCIK avant le 15 juin dernier délai.

Talon à retourner à D. MUNOZ,
Beuvarde, 02130 Fère-en-Tardenois).

NOM
Prénom
Adresse
.....
.....
.....
.....
.....

Hébergement : dortoir - tente - caravane
(rayer les mentions inutiles).
Ci-joint un chèque non daté de 100 F, le
solde sera payé à la fin.

Talon à retourner à R. BARCIK,
13, rue J.-Jaurès, 08330 Vrigne-aux-Bois.

NOM
Prénom
Adresse
.....
.....
.....
.....
.....

Je travaillerai dans le chantier :

Jacques PREVERT

Jacques PREVERT est reparti, l'éternel mégot sur la lèvres, nous laissant ses Paroles, ses Histoires, son Spectacle, ces six grands films qui sont six chefs-d'œuvre.

L'École Moderne, pour les écoliers, pour les enfants qu'il comprenait bien se doit de rappeler que «Prévert de Neuilly-sur-Seine», manifestait une sympathie particulière pour la pédagogie Freinet.

Quelques camarades se souviendront longtemps de la visite que Prévert et André Verdet sont venus faire à l'École Freinet.

Les deux poètes nous avaient dédié leur livre *Histoires*, publié en commun en 1946. Ils ont déjeuné avec nous sur la terrasse et Jacques Prévert s'y livra à ses facéties coutumières.

Il lut force albums d'enfants, avec le ton monocorde et le débit accéléré qui étaient les siens mais nous étions heureux de pouvoir enregistrer sur fil (c'était en septembre 1951). A cette époque la Provence était électrifiée avec du courant à 25 périodes : l'audition à notre retour fut un désastre... Inexploitables et quasi inaudibles, les spires durent être effacées.

Nous n'avons pu réentendre les commentaires si gais, si fins, si enthousiastes que le père du petit Chemin de Fer, du portrait d'un oiseau, faisait sur les créations enfantines. Prévert aurait bien voulu, disait-il, avoir écrit le petit cueilleur d'étoiles...

C'est peut-être le nouveau métier qu'il vient de choisir...

«Au revoir Jacques Prévert, à l'un de ces jours !»

MESTESA

PANORAMA INTERNATIONAL

Italie

Le M.C.E. face aux problèmes du Mezzogiorno

L'Italie a son propre tiers-monde : le mezzogiorno, le Midi, qui fournit au Nord industriel une main-d'œuvre bon marché (mais aussi à la Suisse et à l'Allemagne) et dont le sous-équipement se traduit par des écoles pauvres, des enfants appelés très vite à la «vie active». Le Movimento Cooperazioni Educativa (l'équivalent italien de l'I.C.E.M.), y est bien représenté puisqu'une trentaine de groupes de travail se sont constitués en Calabre, dans les Pouilles, en Campanie, en Sardaigne et en Sicile. Ils viennent de définir une plate-forme commune d'intervention dans la vie scolaire et dans la vie sociale :

1. Entreprendre une enquête sur la situation des écoles maternelles pour provoquer une intervention unitaire de la gauche en faveur d'une généralisation des maternelles publiques.
2. Lutter contre la sélection et la ségrégation scolaire et culturelle en introduisant de nouvelles structures éducatives (écoles à plein temps, parcs de jeux, école, avec intégration des loisirs, animation de quartier).
3. Instaurer une pédagogie unitaire pour les trois phases de l'école de base (maternelle, élémentaire, moyenne) à partir d'une recherche pédagogique et d'une coopération didactique verticale.
4. Utiliser la mise en place du tronc commun de deux ans, dans le deuxième cycle pour provoquer des débats sur celui-ci et sur les débouchés professionnels.
5. Analyser et redéfinir les fonctions de la formation professionnelle en fonction des besoins du milieu.
6. Revaloriser l'éducation physique et l'éducation manuelle en les liant à la fonction intellectuelle en vue de promouvoir une agriculture régénérée et d'échapper au gonflement parasite du secteur tertiaire accompagné de la désagrégation sociale.
7. Organiser au niveau du district un service éducatif qui résulte d'une réflexion commune et se traduise sous forme d'auto-gestion. Pour cela élargir les bases du M.C.E. pour en faire un mouvement de masse en liaison avec les syndicats et les partis politiques de gauche.

En même temps que ces propositions paraît dans le bulletin d'information du M.C.E. (oct. 1976) un article de Fiorenzo Alfieri sur les chances du M.C.E. de propager une pédagogie de masse. Il rappelle qu'un premier essai qui consistait à se solidariser avec le P.C.I., à se mettre à sa disposition comme «le service pédagogique» du premier parti d'Italie. C'était, selon lui, une erreur. On ne se met pas à la disposition de la classe ouvrière, on travaille en son sein, en aidant les projets progressistes. Le M.C.E. ne saurait d'autre part accepter d'être l'exécutant des consignes d'un parti : il a sa physiologie propre née d'une mentalité de pionniers, de volontaires, de partisans de l'autogestion. Au lieu de propager une pédagogie «élitiste» il devrait

— par exemple à l'occasion des cours de perfectionnement du personnel — favoriser et aider les démarches qui visent à produire des nouveaux matériels, à expérimenter de nouvelles méthodes et de nouveaux contenus.

En prenant place dans les partis et les syndicats de gauche, dans leur vie quotidienne, le M.C.E. éviterait les débats oiseux sur l'éducation populaire, les mouvements de masse, les rapports entre la coopération et l'organisation. Et puisqu'il faut parler de masse, il ne faudrait pas oublier celle des instituteurs italiens. Que fait, que peut faire le M.C.E. pour en élever le niveau ? Les collègues aussi sont des travailleurs...

Roger UEBERSCHLAG

Source : M.C.E. Informazioni, octobre 1976.

Pologne

Dynamiter ou dynamiser l'école ?

A Varsovie, Alexandre Lewin est le directeur de l'Institut de Recherches des systèmes d'éducation (les Ridefois de Pologne le connaissent surtout par sa profonde connaissance de Makarenko et de Korschack). Les recherches d'Alexandre Lewin ne sont pas, comme on pourrait le croire, à la vue de ce titre, des compilations comparatives sur les structures d'éducation des différents pays. Il a formulé l'hypothèse qu'une école pouvait être considérée comme un micro-système (au sens cybernétique) constituant d'un macro-système (le ministère et l'ensemble des établissements de formation). Il s'est demandé comment fonctionnait l'un et l'autre et quelles interactions se développaient entre eux. Pourquoi cette hypothèse ?

1. Depuis la guerre, l'éducation a perdu son homogénéité : des tâches nouvelles, des facteurs nouveaux sont venus la compliquer. Il conviendrait de les analyser au niveau de la cellule, c'est-à-dire de l'école.
2. Les innovations pédagogiques se sont développées selon le hasard et il est difficile d'en analyser la portée. Or il faudrait passer selon l'expression de Dobrowolski «du chaos éducatif au système d'éducation».
3. Durant les trente dernières années, le concept de système est utilisé en biologie, en sociologie, en organisation car il se prête à une approche plus sûre pour étudier les transformations d'un organisme complexe.

Les responsables politiques et les administrateurs concentrent leurs efforts sur la construction du macro-système (les structures, les programmes, les agents de l'éducation...). Or, selon Lewin, c'est une illusion de ne s'intéresser qu'au macro-système : «Parfois on aborde ce problème d'une manière excessivement simplifiée. D'aucuns admettent carrément que du fait même qu'il existe un système d'éducation à l'échelle nationale et qu'il subit des transformations, il existe et se développe un système d'éducation propre dans chaque unité d'éducation et d'enseignement. Nous

aurions commis une grosse erreur et nous aurions simplifié tout le problème si nous admettions que le système d'éducation dans chaque école ne représente rien d'autre qu'une reproduction ou une copie miniaturisée de certains éléments du système d'enseignement.»

Cette distorsion entre le macro et le micro-système, Lewin l'explique ainsi : le corps enseignant d'une école pense que l'exécution loyale de toutes les recommandations en vigueur équivaut à la formation d'un système. Or le système d'enseignement détermine seulement les cadres d'ordre général. Les conditions particulières du milieu, la composition du groupe d'enfants, la qualité du corps enseignant et de nombreux autres facteurs donnent à chaque école une unité concrète et spécifique.

Un système s'organise pour remplir une fonction. L'avons-nous définie au sein de notre école ? «Est-ce le développement de la personnalité de l'élève dans l'acception la plus large du terme ou la transmission à l'élève d'un certain volume de connaissances ? Est-il possible de croire que le développement de la personnalité d'un être s'accomplit à l'école ipso facto, en quelque sorte en passant, à l'occasion des efforts pour acquérir le savoir ?

Selon Lewin, l'école ne devient réellement un micro-système qu'à partir du moment où le groupe des éducateurs élabore ses propres opinions et convictions concernant certaines questions de base : conception de la personne humaine, contenus et méthodes, contrôle et appréciation des résultats. Les recherches dans ce sens ont actuellement un caractère essentiellement intuitif. Pour les objectiver, les éducateurs devraient :

- Connaître les postulats, les intentions et les instructions adressées à l'école par les organismes qui dirigent le développement de la société (la classe politique ou pouvoir, le ministère, le patronat...)
- Connaître la composition du groupe des élèves (situation de la famille, ambitions, capacités d'auto-instruction)
- Connaître le milieu dans lequel travaille l'école ;
- Analyser les possibilités et les tendances des administrateurs et collègues de l'établissement.

Partant de là, il s'agirait d'adapter la structure à la fonction. Comme tous les systèmes de caractère social, trois états coexistants sont à prendre en considération : les traditions du passé qui cherchent à se maintenir (et dont les parents sont souvent les gardiens conscients ou inconscients), le présent et les possibilités d'avenir «en train de naître». Et de conclure que «le travail sur le système ne peut être ramené à une coordination habile entre différentes branches de l'activité scolaire. La formation d'un système est, par essence, une victoire permanente sur l'état de choses existant et sur la tradition en place. La construction d'un système consiste, en fait, dans un travail sur ces problèmes difficiles et complexes. Pour un directeur, la construction d'un système éducatif, en collaboration avec le corps enseignant, devient le fond de son activité qui jusqu'alors n'était qu'une simple administration et coordination.» Comme on le devine, l'inspection des écoles change aussi :

«Au lieu d'imposer aux écoles des schémas et des modèles soi-disant universels, on met à leur disposition des sources, des conceptions et une documentation variées.

On leur accorde une grande indépendance et une grande liberté dans le choix des directions, des formes et des manières d'agir y compris le droit au risque. Le contrôle de l'activité de l'école ne se réduit pas à l'analyse de la conformité de celle-ci, aux directives et aux instructions mais se transforme en une collaboration l'aidant

dans la réalisation de son projet éducatif.»

Les théories de Lewin ont déjà dépassé les frontières de son pays. Un colloque leur sera consacré à Sofia en 1977. En France, M. Alain Beaudot (*La créativité à l'école*) a fait inscrire au plan des recherches de l'I.N.R.P. «L'analyse d'un micro-système

éducatif : l'école», intéressant des écoles maternelles urbaines et rurales.

Roger UEBERSCHLAG

Sources : *L'éducation dans les catégories du système* d'Alexandre Lewin. Article traduit par Mme Berman et communiqué par M. Beaudot.

INFORMATIONS DIVERSES

C.R.A.P. Cahiers pédagogiques Rencontre nationale d'été 1977

ENSEIGNER EN 1977-1978...

SALTIMBANQUES OU GEOMETRES ?

1977-1978 : l'avenir de l'école est inscrit dans des échéances qui ne sont pas pédagogiques. Demain, pourtant, les questions pédagogiques resteront à poser. En tout état de cause.

Les «géomètres» aujourd'hui sont à l'œuvre. Ils planifient, ils programment, ils organisent, ils assignent à chacun sa place, orientent, sélectionnent, classent, mesurent. Demain, d'autres géomètres (les mêmes ?) planifieront, programmeront, organiseront, assigneront à chacun sa place...

Et, certes, il ne suffit pas de danser tout l'été pour renverser le cours des choses. Mais quelle place pour les «saltimbanques» qui parlent d'aimer, de vivre, d'inventer, qui ne font pas que d'en parler ? Quelle place pour ceux qui essaient «autre chose» ? Aujourd'hui en marge, demain marginaux ?

Saltimbanques ou géomètres : un faux dilemme sans doute. Mais comment tenir les deux à la fois ? A quel prix ? Par quels moyens ? Pour quels enjeux ? En fonction de quelles urgences ?

Pour élaborer des réponses à ces questions : la **Rencontre Nationale d'Eté C.R.A.P. - Cahiers pédagogiques 1977, Annot (Alpes de Haute-Provence), du 24 au 30 août 1977.**

On proposera deux types d'activités :

- Le matin : des ateliers, car il vaut mieux savoir de quoi l'on parle ;
- L'après-midi : des carrefours, car il vaut mieux savoir ce que l'on veut.

Les ateliers : chaque participant choisit un atelier auquel il est appelé à participer chaque matinée de la rencontre.

1. Audio-visuel.
2. Animation-théâtre.
3. Entraînement à la formulation d'objectifs pédagogiques.
4. Ecole, langage et classes sociales.
5. Education artistique.
6. Que faire avec les manuels scolaires ?
7. Apprentissage critique de l'expression française.
8. Comment faire échec à la fonction sélective des mathématiques ?
9. Le groupe -classe : thérapie ou production ?
10. «Autre chose que l'école raisonnable» ou «l'atelier pas comme les autres».
11. Le corps et ses techniques.

Les carrefours : chaque après-midi les participants se retrouveront avec des membres du C.A. des C.R.A.P. - Cahiers pédagogiques pour prolonger les réflexions de la Tribune des Cahiers. Un dossier sera remis à chacun. Thèmes retenus :

- Riposter à l'inégalité ;
- Quelle est la latitude d'action des enseignants ?
- Que faire concrètement à la rentrée ?
- Questions à la gauche ;
- Etc.

Deux assemblées générales permettront de rassembler et de coordonner les réflexions de la rencontre.

Le cadre : une vieille demeure confortable et accueillante dans un vieux village de Haute-Provence : 04240 Annot, du 24 au 30 août 1977.

Renseignements détaillés et inscriptions : C.R.A.P. - Cahiers pédagogiques, 66, chaussée d'Antin, 75009 Paris. Tél. 874.51.40 (l'après-midi).

«Larzac Université Populaire» échange sur la pédagogie Freinet

POUR UNE RENCONTRE, CET ETE,
SUR LE «PLATEAU» - MONTREDON
PRE-WEEK-END ET WEEK-END
DES 9 ET 10 JUILLET,
MAISON DE «LARZAC UNIVERSITE»

A la suite des contacts qu'il a pu y avoir :

- Un groupe de parents du Larzac serait intéressé par une information sur la pédagogie Freinet. A la lumière de leur lutte ils souhaiteraient une école coopérative et ouverte pour leurs enfants. Ce groupe de parents pourrait se cristalliser autour de l'avant «Projet d'Education Populaire» proposé par l'I.C.E.M.

- Des étudiants représentant différentes universités, à la suite de leur lutte contre la réforme Haby, ont été amenés à reconsidérer l'approche de leur travail et souhaiteraient avoir un échange sur la pédagogie Freinet.

- Ultérieurement, il serait sans doute possible avec l'aide de «Larzac Université» de susciter un «collectif éducation populaire» des organisations de la région. D'un autre côté, sans doute serait-il intéressant de favoriser un échange entre les stages de «Larzac Université» et les commissions de l'I.C.E.M. (histoire en question, économie régionale, poésie, psychologie, ségrégation, écologie, répression).

A l'assemblée générale de «Larzac Université Populaire» cette question a été formulée : «A côté des stages, «Larzac Université» devrait-elle organiser d'autres activités à l'intention des gens de la région, des échanges plus politiques, des questions générales comme l'éducation, l'écologie, la justice, etc. ? Et aussi sur l'expérience d'autres mouvements de lutte. Cette information meilleure permettrait-elle de mieux mener la lutte ?»

Chacun dans ses possibilités et selon sa

disponibilité, nous est-il possible de proposer différents pistes d'échanges et une animation de cette rencontre (atelier, expo, audio, stand information). Pouvez-vous me faire part de vos réactions, réflexions, et confirmer vos propositions d'animation dans le mois ?

En attendant je peux me tenir à votre disposition pour faire circuler l'information : Jean-Claude PEINGNEZ, C.E.G. de Parsac, 23140 Jarnages.

Dispositions pratiques de la rencontre (cette fiche tenant lieu d'invitation) :

Elle se déroulera en plein air (camping, autonomie de nourriture et de boisson). Le «plateau» se chargera de l'accueil ; bulletin d'information tenant lieu d'inscription sur place ; épicerie de dépannage ; salles, tentes de travail, diffusion de l'information.

La répartition se fera sur demande et à l'initiative de groupes qui se formeront selon leur apport (rien ne sera inutile). En souhaitant que cette rencontre débouche sur des échanges ultérieurs. Un bulletin pourrait en résulter.

Les thèmes suivants seront certainement abordés : Que souhaiteraient les enfants (avec les enfants) ? - Ce qu'attendent les parents de l'école - L'enseignant face à l'institution - L'école pour qui, pour quoi ? etc.

Rendez-vous donc à la maison de «Larzac Université», Montredon, N9 à partir de Millau, à gauche, au replat du plateau : La Blaquièrre, continuer tout droit au croisement de La Blaquièrre. Jusqu'au bout : fin de route non goudronnée.

Qu'est-ce que «Larzac Université Populaire» (loi 1901) ? Cette association est à la fois un moyen de lutte contre l'extension du camp et une tentative originale de redonner vie à une région vouée à la désertification par la politique du pouvoir en place. Ainsi, nous voulons promouvoir des rencontres entre paysans, ouvriers, employés, techniciens, universitaires... à l'air libre sur le Larzac libre. Pour nous, le savoir n'est pas une affaire de spécialistes, nous avons à nous enseigner les uns les autres, et la parole doit sortir de l'univers clos des salles de cours où l'on pense pour nous.

Pour mener à bien une telle entreprise, il nous faut une implantation sur la terre même du Larzac. Aussi nous avons acquis une maison et un terrain au lieu dit Montredon, verrou stratégique contre l'armée. Nous avons besoin de la solidarité active de tous ceux que cette activité résolument militante intéresse : nous vous proposons donc d'adhérer à l'association et de participer à la souscription nationale que nous lançons pour parvenir à nos buts.

Nous garderons le Larzac et redonnerons vie à Millau et sa région.

Cotisation : 20 F ou 50 F ou plus.
Souscription : 200 F (individuelle ou collective).
Secrétariat : M. CLAVEL, 4, rue Droite, 12100 Millau.

LE TEXTE LIBRE

Jean-Pierre LIGNON
école de Pinon 02320 Anizy-le-Château

LA CUISINE Le texte s'écrivait le mardi entre les maths et le fromage, entre la poire et la conjugaison.

Le texte se gravait d'une écriture neutre, normalisée dans un cahier spécial corrigé sans plaisir par le maître le soir même.

Le texte était servi en dessert le jeudi assaisonné d'un ou plusieurs exercices correctifs.

Le texte se plaçait le vendredi matin sur la ligne de départ élective. Et dans cette course, on ne savait plus très bien qui était le cheval : la dose de démagogie contenue dans les mots écrits, la mimique du maître censeur ou le comportement de l'auteur à la récré...

Le texte vainqueur montait sur le podium du tableau vert pour recevoir les honneurs de la craie.

Le texte battu, qu'il soit second ou dernier, était rangé, oublié dans le passé, perdu dans les pages d'un cahier impersonnel.

Le texte-vedette, lui, entrait à la cuisine pour y être nettoyé, épluché, tranché, râpé, décoré, enrichi, transformé au gré de la foule des marmitons régulés par le chef en vue d'un plat conforme aux recettes établies.

On penserait que cette préparation pédagogique-culinaire offrirait au «TEXTE» une présentation trois étoiles sur les nappes blanches d'un restaurant gastro-scolaire !

Pas du tout !

Le résultat de ces transformations devait :

— Soit se ranger au congélateur-cahier permettant de faire croire qu'il serait consommé un jour alors que sa destination demeurerait la poubelle ;

— Soit se servir sur un limo-imprimo-torchon-gargotte, abandonné par le chef-censeur aux destructions du désintéressé d'une équipe de serveurs mal outillés.

LA DICTATURE DE LA SCOLASTIQUE Et quand, à la fin des faims, l'ensemble des textes-mets ainsi élaborés étaient proposés à l'appétit de trop conciliants lecteurs-consommateurs, il n'était plus qu'un livret-menu mal présenté et au contenu indigeste.

La scolastique, dictant ses conditions avait dénaturé chaque primeur, sous prétexte de pureté, abandonné sa présentation à la maladresse et aux erreurs techniques, rassemblé au fil des jours les platitudes quotidiennes ; sa seule exigence étant que chacun demeure dans SA maison, c'est-à-dire dans SA culture (langue du XIXe siècle simplifiée).

Sectaire, la scolastique voulait ignorer tout ce qui échappait au contrôle de sa rédaction-cuisine.

Lequel de ces marmitons, qui aurait dégusté avec appétit le texte-spontané-légume-frais issu du jardin d'une imagination enfantine, se mettrait à table devant ces préparations savantes s'il n'y était obligé ?

Car tout est là ! La Scolastique détient son pouvoir et sa force conditionnante de la sujétion qu'elle exerce sur les individus. Qu'elle abdique quelque temps seulement et cuisiniers et clients de la gargotte se feraient moins nombreux, préférant le produit frais au mets sophistiqué et fade !

LIBERTE ? Vous trouvez que j'exagère ? Que ce récit est une caricature peu vraisemblable ?

Eh ! oui, de même qu'on est toujours étonné d'apprendre qu'aujourd'hui encore la majorité des classes demeurent traditionnelles, de même on reste sceptique devant le fait que le texte libre soit dénaturé.

On pense avec juste raison que notre pédagogie, mise au point coopérativement autour de FREINET a influencé profondément les pratiques scolaires. Qu'on ne se leurre pas toutefois. Si le texte libre se répand dans les classes, il n'est pas le texte libre que nous connaissons. Bien des camarades de notre mouvement se laissent tromper par des modèles extérieurs ou par une certaine «liturgie» : dérision de nos techniques fondamentales.

Pire ! Notre audience se trouve terriblement limitée par le fait que nous nous privons de la collaboration d'un bon nombre d'instituteurs de bonne volonté car l'image que le texte libre donne de lui-même n'est pas engageante et se trouve en contradiction avec leur idéologie.

De quelles chaînes peut se libérer l'expression enfantine tout en curiosité et en fraîcheur (non infantile !) si le texte libre n'est, dans sa construction, pas libre ?

Chacun sait qu'il ne suffit pas de proclamer la liberté, si on la désire, pour militer en sa faveur. La mise en œuvre des éléments préparant son avènement ne peut s'accommoder de l'intolérable compromission la faisant se courber sous le joug de pressions morales, de fausses démocraties et de démagogues à chantage majoritaire.

L'ordre inconscient qui s'adresse à l'enfant : «dis ce que tu veux mais dans la langue écrite de ton arrière-grand-père bourgeois» n'est pas un mythe hélas ! s'il n'est qu'une partie du désastre créé par la main-mise de la scolastique sur les idées généreuses de FREINET.

LE TEXTE LIBRE ET LE FRONT DE L'ENFANCE A l'heure actuelle, dans certains milieux, il est de mise de s'intéresser à la condition des enfants après les dures batailles non terminées visant à la libération de la femme. L'excellent livre de Christiane ROCHEFORT : *Les enfants d'abord* fait le pendant, dans nos bibliothèques au non moindre ouvrage de Benoîte GROULT : *Ainsi-soit-elle*.

Europe n° 1 a consacré récemment une série d'émissions animées par Jean-Michel DESJEUNES, à la construction d'un projet de «Charte des enfants» qui ne doit pas nous laisser insensibles.

Les rencontres d'enfants se multiplient partout en France au sein de notre mouvement à l'initiative des groupes départementaux et cette année, trois congrès des imprimeurs auront permis des rencontres nationales d'enfants sur la base du texte libre, de l'imprimerie et de la diffusion de l'expression enfantine par le journal scolaire.

Bien que pionniers en la matière sous les initiatives de FREINET instituant à plusieurs reprises le FRONT DE L'ENFANCE, ne

sommes-nous pas obligés de reprendre le train en marche ? Son allure n'étant pas très rapide, il nous sera possible de rejoindre la locomotive en montrant comment notre pratique journalière est libérante pour l'enfant et notamment en insistant sur ce qui nous semble le plus galvaudé, plagié et en définitive dénaturé : le texte libre.

Il serait souhaitable en effet que notre revue *L'EDUCATEUR* se porte témoin de nos actions en faveur de l'enfance et, puisqu'il faut bien commencer par un bout, que prennent la parole les praticiens d'un texte libre VRAIMENT LIBRE.

LA PART DU MAITRE

Raymond PAGE

Nohan-sur-Semoy 08800 Monthermé

Avant la classe :

Je prends connaissance des billets contenus dans la boîte aux questions. Celle-ci est devenue un élément très important dans l'organisation coopérative de la classe. C'est là que sont déposés les plaintes ou les félicitations, les propositions de travail, les critiques, les demandes d'achat ou de matériel, les demandes d'explication, les projets de débats, etc. Chaque table dispose de billets pour une notation rapide et sans déplacement. Comme il y a souvent beaucoup de billets, on les lit chaque fois que l'entretien du matin ne présente rien de particulier et qu'on a le temps.

Je vide alors la boîte à textes et je les corrige, c'est-à-dire que j'indique les erreurs qu'il est possible de corriger seul, je corrige les autres.

Les erreurs commises pourront entraîner un travail individuel en orthographe ou en conjugaison.

Je vérifie ensuite les plannings de travail pour la journée : dois-je prévoir le magnétophone, l'épiscopes, un disque, un livre demandé, ai-je acheté ou porté ce qui manquait, suis-je allé au C.D.D.P. chercher telle documentation ? Le texte du matin est-il déjà au tableau (chacun à tour de rôle présente un de ses textes à toute la classe).

Puis ce sont les interventions personnelles de ma part, soit que je réponde à une demande d'explication sur un point de grammaire, soit que j'anime un groupe de lecture, ou un travail collectif l'après-midi (enquête ou autre). Je prépare les mathématiques d'une façon plutôt traditionnelle, mais nous travaillons aussi sur des fiches (fichiers problèmes, F.T.C., livrets maths).

Une journée de classe :

Nous avons décidé que les élèves de service de semaine dirigeront l'entretien du matin. J'y prends part comme membre de la coopérative et en tant qu'adulte de façon naturelle. De même pour les remarques sur le texte. Puis ça commence...

«— Allo, ici Christophe, j'ai un problème à l'imprimerie...
— Oui je viens... tu manques d'interlignes. Tu en as mis trop par là, tu pourrais peut-être...

«— Allo, ici Nicole, je ne comprends pas au sujet du pronom personnel «le» c'est aussi un article, non ?

«— Ah ! je t'explique. Toi aussi ça t'intéresse ? (J'explique la différence entre le pronom et l'article.)

«— Allo, ici Christine, le magnétophone ne marche pas bien !

«— Appuie sur la prise... Là ça va ?

«— Monsieur, quelle est cette lettre ? Comment on reconnaît que c'est un p ?

«— Tu mets l'encoche vers toi et tu regardes. Si ça ressemble à un p c'est un q et si ça ressemble à un q c'est un p...

«— Monsieur, je cherche la photo du village lacustre pour les correspondants ?

«— Là, sur le bureau.

«— Monsieur, je ne trouve pas la fiche réponse...

«— Monsieur, comment s'écrit...

«— Monsieur, où se trouve...

«— Monsieur, vous avez donné à manger aux poissons ?

«— Monsieur...»

De neuf heures à midi, j'ai dix bras et plusieurs cerveaux attentifs à vingt-cinq problèmes présents, et calculant déjà pour l'avenir...

«— Tu pourrais faire ça cet après-midi.

«— Tu devrais enregistrer ça, pour les correspondants.

«— Ah, c'est bien ton truc. Qu'est-ce que tu pourrais en faire ?

«— Où est le questionnaire auquel le facteur a répondu pour Christine ? Elle peut en avoir besoin.

«— On pourrait déjà préparer un colis.

«— Il faudra voir si j'ai encore du papier photo...»

Il est 14 h :

Michaël porte dans une petite boîte, un poisson d'aquarium mort, c'était une femelle. Il a ouvert le ventre, elle avait des petits qui sont là à côté, minuscules avec de gros yeux, bien visibles. On fait circuler.

«— Tu pourrais...

«— Oui, c'est prévu !

«— Ah ! bon...

«— Qui va faire le travail sur le compte rendu du film d'hier «La rançon du progrès» ?

«— Pour le journal, il faudrait des textes sur notre travail.

«— Que va-t-on faire de l'enregistrement d'hier ?

«— Monsieur, on voudrait savoir si c'est bon pour enregistrer. C'est sur la pollution. On a travaillé toutes les trois.

«— Monsieur vous nous corrigez ?

«— Monsieur je ne sais pas comment dire ?

«— Monsieur, il y a quelqu'un...

«— Bonjour, Monsieur l'instituteur, je représente la maison... que vous devez connaître...

«— Oui, oui, je connais. Mais vous m'excuserez, je n'ai pas beaucoup de temps...

«— Monsieur, on ne peut pas enregistrer, il y a un camion qui fait du bruit.

«— Si vous alliez sous le préau.

«— Monsieur, comment s'écrit... Monsieur comment s'appelle...»

Il est dix-sept heures. Je suis brisé. Je ne me suis pas assis depuis mon entrée en classe. Je suis saturé. Mais il faut encore vérifier si la classe est rangée, les pinceaux lavés, et puis il faut que j'écoute les bandes magnétiques, faire le tri, il y a des choses à garder, libérer le reste, acheter une pellicule demain et deux bandes, vérifier les cahiers, et les convocations pour le groupe Freinet, et quelque chose à écrire sur la part du maître... LA PART DU MAITRE !

EXPRESSION LIBRE ET AFFECTIVITE

Jean MARIN

Les lignes qui suivent sont la traduction française d'un texte d'introduction rédigé en espéranto pour un recueil de 30 poèmes, d'enfants et d'adolescents sur la vie, l'amitié, la tendresse, l'amour, en un mot sur tout ce qui touche leur affectivité. Ces textes d'enfants et d'adolescents ont été traduits en espéranto (et en polonais) pour la IXe R.I.D.E.F. 1976, en Pologne, et ont figuré dans l'Exposition Internationale d'Art Infantin qui y a été organisée.

Combien d'adultes ont, à tout jamais, perdu jusqu'au souvenir de leur enfance : ce qui explique l'étonnement que nous éprouvons à la lecture des poèmes des enfants et adolescents.

Ceux-ci, en effet, ont réussi ce qui ne nous a jamais été permis : vivre tout haut leurs rêves, leurs joies, leurs peines, leur détresse et leurs amours.

Ceci n'a demandé qu'une chose : un certain climat.

— Climat de compréhension et de confiance entre l'adulte (le professeur ici) et les élèves ;

— Climat d'amitié et de respect mutuel entre les élèves : savoir accepter l'autre, tel qu'il est, et le respecter dans sa personne, dans ses actes, dans ses réussites et dans ses erreurs, dans ses peines, dans ses joies, dans ses sentiments et dans l'expression de ceux-ci.

Ceci est indispensable mais n'est pas toujours suffisant. Il faut aussi trouver le moyen de dire clairement à l'enfant ou à l'adolescent non seulement qu'il a le droit de s'exprimer, mais que lorsqu'il s'exprime, il crée, et qu'il crée souvent des œuvres de valeur.

Il peut paraître étonnant que ce soit, parfois, à des professeurs de mathématiques, ou de géographie, ou de sciences, que de tels textes, de tels poèmes soient remis par les enfants et les adolescents, alors que le professeur qui enseigne la langue maternelle (et qui, lui, serait tout désigné pour en susciter la naissance et l'élaboration) ne recueille que des textes sans intérêt.

Comment, pratiquement — techniquement, presque, dirons-nous — est-il possible d'ouvrir à des élèves — même si on ne les voit qu'une ou deux heures par semaine — les portes de l'expression libre et personnelle ?

Prenons un cas concret : dans quel contexte, par exemple, sont nés les poèmes qui suivent ce texte ?

Professeur de biologie, je ne voyais les élèves qui ont écrit par la suite ces poèmes, que deux heures par semaine.

Deux ou trois mois ont été consacrés à créer un climat de confiance et de respect mutuel entre eux et moi, et surtout entre eux et... eux. Puis, nous avons organisé, une fois ou deux par mois, à la place d'un cours, des débats sur des sujets de leur choix, ou sur des problèmes qui surgissaient dans la classe : rapports profs-élèves, rapports parents-enfants, relations garçons-filles dans ou hors de la classe, etc.

Occasion de parler, de s'exprimer, mais aussi une occasion d'écouter l'autre avec attention, avec compréhension, avec sympathie, avec respect.

Puis, un jour, je leur ai distribué, à chacun, quatre ou cinq textes ou poèmes, dans lesquels des enfants de leur âge, parfois même plus jeunes, exprimaient leurs idées et leurs sentiments sur les rapports entre filles et garçons, entre parents et enfants, sur leurs amours pour des camarades de classe ou de vacances : les joies, les peines, les espoirs, les déceptions, le réconfort d'une amitié ou d'un amour partagé, même si l'on pressent qu'ils sont limités dans le temps, ce qui n'enlève rien, ni à leur force, ni à tout ce qu'ils apportent de joie, de réconfort et de bonheur.

Je leur ai simplement dit : *«Voici des textes écrits par des élèves de votre âge, et quelques questions sur ces textes. Vous répondez tout ce que vous avez envie de répondre, et seulement si vous avez envie de répondre quelque chose, si vous avez quelque chose à dire. Ceci restera entre nous. Si nous lisons ensemble vos réponses, le nom de l'auteur ne sera jamais cité, sauf autorisation expresse de celui-ci.»*

Les questions avaient, au début, un caractère traditionnel, pour permettre un démarrage progressif, évoluant insensiblement vers une implication de plus en plus profonde.

1. Lequel de ces textes préférez-vous ?
2. Pourquoi ?
3. Avec quelles idées exprimées êtes-vous d'accord ? En désaccord ? Pourquoi ?
4. Un de ces textes vous rappelle-t-il une situation ou des sentiments que vous avez vécus personnellement ? Racontez-la.

Il est bien précisé, oralement, que chacun est libre d'écrire (ou de ne pas écrire) ce qu'il veut. L'essentiel étant ceci : Vous disposez de la possibilité d'écrire ce que vous avez envie d'écrire, tout ce que vous avez envie d'écrire. Peu importe le style ou l'orthographe : ce sont vos idées qui comptent, et le plaisir que vous avez à dire ce que vous avez envie de dire.

Puis un cahier a été mis en circulation : leur cahier où ils pouvaient écrire tout ce qui leur tenait à cœur : leurs joies, leurs peines, leurs problèmes, ou simplement une question restée sans réponse, un poème qui leur avait plu et dont ils faisaient profiter les camarades, ou, et c'était le cas le plus fréquent, leurs propres textes, leurs propres poèmes.

Et une ou deux fois par mois, nous prenions le cahier, nous le lisions, et chacun s'exprimait sur ce qui avait été écrit sur le cahier.

Voilà comment sont nés ces poèmes.

C'est très simple, cela ne demande qu'un peu de temps, et beaucoup d'amour. Si ces poèmes paraissent si étonnants, ne serait-ce pas parce que l'on ne sait plus prendre son temps, aimer, écouter, comprendre... en un mot parce que l'on ne sait plus vivre...

Est-ce si difficile cependant ?

Mérite-t-on le nom d'éducateur, si l'on ne sait plus faire tout cela ?

Question importante, qu'il faudrait prendre le temps de se poser plus souvent.

JE T'AIME TANT

Comme la rose, prisonnière de l'argile,
Comme le lierre,
Qui pousse le long du mur du temps.
Notre amour voyage dans les quatre vents.
Dans tes mains je cherche l'océan,
Elles se tendent,
Et je peux calmer les vents.
Voilà le sable,
Voilà le diable.
Et enfin le soleil couchant.
Je te couche sur ma couche
Et chavire dans le temps.
Et l'on insiste pour que la galère
Passe bon vent.
Adieu la terre,
Le navire passe, Ton corps m'enlace.
Je t'aime, je t'aime
Je t'aime tant.

CATHERINE
(13 ans - 5e)

LA FEMME EN PULL NOIR ET CHEMISE DE SOIE

Une femme se tient devant moi,
En petit pull noir et chemise de soie,
Un jean serré et des bottes marron.
Pour toute coiffure une queue de cheval
Retient ses cheveux blonds
Elle se penche sur son livre,
Devant elle une petite clé de cuivre,
Un petit papier blanc,
Et nous les pauvres petits enfants.
Cette classe est laide,
La surveillante ne l'est pas,
Et comme nous sommes faibles
Devant ses éclats de voix.
Une chaîne d'or sur son corsage,
Pointe, comme ses seins qui sous un voilage
De pudeur se cachent pour moi,
Derrière un petit pull noir et chemise de soie.

JOCELYNE
(13 ans - 4e)

EMPORTE-MOI

Emporte-moi,
Loin d'ici,
Dans la forêt de tes dix doigts,
Sous la pluie de tes caresses ;
Mon corps
Echoue
Sur ta peau blanche
Se noie dans l'habitude.
Je suis mort, je revis, contre toi.
Emporte-moi,
Loin d'ici,
Sur les chemins de tes sourires
Et dans l'ombre. Je redevine ton corps
Qui se déplie
Comme une branche,
Où je m'accroche
Oubliant de pleurer.
Je suis mort, je revis, contre toi.
Emporte-moi,
Loin d'ici,
Dans la fureur de tes soupirs
Sur l'écume de tes lèvres,
De ce cri
Que tu retiens.
Je t'écoute au fil des nuits
Tuer ma solitude,
Je suis mort, je revis contre toi.

CHRISTIAN
(14 ans - 5e)

SUR LA PLAGE

Nous regardions la mer,
Venir et s'en aller ;
Puis tu m'as pris par la main.
Je m'en souviens
C'était au mois d'août
et le soleil chauffait à rouge.
Nous nous sommes levés
Et nous avons marché,
Dans le soleil.
Je m'en souviens
C'était au mois d'août
Et le soleil chauffait à rouge.
Nous avons fait l'amour
Sur cette plage
Sur ces galets
Je m'en souviens
C'était au mois d'août
et le soleil chauffait à rouge,
Je m'en souviendrai toute ma vie,
De ce jour.

CATHERINE
(14 ans - 4e)

P.S. — Ce dernier poème (Sur la plage) n'a pas été recopié dans le cahier de la classe : Catherine me l'a remis directement avec trois ou quatre autres poèmes, après les vacances, dans les premiers jours de la rentrée, comme elle avait coutume de le faire l'année précédente quand elle était dans ma classe.

Approfondissements et ouvertures

Un livre, un militant : **JEAN VIAL**

par Roger UEBERSCHLAG



Le livre : LA PEDAGOGIE DU PROJET

Il y a dans toute démarche pédagogique un balancement entre le souci de la totalité et la précision du détail. D'une certaine façon, l'histoire de la pédagogie reflète des générations de maîtres, tantôt sensibles au découpage, à l'analyse, tantôt soucieuses d'appréhender la complexité du réel, le global, l'interdisciplinaire. Après la vogue de l'enseignement en miettes réhabilité par l'apprentissage programmé, voici celle des projets, chefs-d'œuvre, monographies et brevets... Ceux qui ont épousé avec passion les deux reviennent généralement à un point d'équilibre en faisant la part des choses. Mais il y a aussi ceux qui ont été écœurés par un tâtonnement sans réussites. A ceux-là, le livre de Jean Vial apporte quelques réponses lucides autant que réconfortantes.

Jean Vial m'a toujours paru cet invité trop aimé et trop aimable qui connaîtrait tous les convives d'un grand cocktail des sciences de l'éducation et qu'un goût immodéré de la politesse conduirait à les saluer tous. Lire Jean Vial, c'est d'abord reprendre ses lectures, s'amuser des coups de chapeau épistolaires, se réchauffer à son optimisme contagieux. Ceux qui connaissant l'homme, parcourent ses livres en l'écoutant plus qu'en ne le déchiffrant. Je les soupçonne même parfois de noter sur une fiche les ouvrages qu'ils auraient dû lire et que leur rappelle à bon escient leur maître, friand de panoramiques et de travelings.

J'ai lu *La pédagogie du projet* à l'envers, c'est-à-dire en partant de la dernière vers la première page. Cette fantaisie m'a paru assez éclairante pour soupçonner l'auteur d'avoir rédigé son livre à rebours. Tout le monde sait qu'on pardonne à une œuvre de débiter laborieusement si la fin est enlevée avec brio. Ici la fin s'intitule «*Conditions et possibilités de la pédagogie projective*». Elle a l'odeur de terroir des classes vraies, des difficultés réelles, des démarches pédagogiques vécues. Elle fait pardonner tous les organigrammes qui jalonnent le début pour apprivoiser quelque ingénieur ou technocrate en naufrage pédagogique. Elle efface le regret de ne pas avoir pu suivre la piste psychanalytique que promettait le terme «*pédagogie projective*». Elle prouve que la référence à Kerchensteiner, sur la page de garde

(«*tout travail manuel doit être précédé d'une opération spécifiquement mentale*») n'était pas une précaution universitaire.

Mais revenons aux projets. Jean Vial énumère d'abord les projets simples : les objets réalisés en ateliers ou en clubs, mais aussi la prise en charge d'une partie du programme, encore que cette dernière initiative n'offre guère que le choix du temps d'exécution.

Plus convaincant est le chapitre consacré aux activités projectives complexes : le journal scolaire, le montage audiovisuel, la correspondance interscolaire, l'organisation et le fonctionnement d'une coopérative, les voyages et les fêtes. Les instituteurs de l'I.C.E.M. sont cités à maintes reprises et certaines de leurs expériences, assez clairement analysées.

Des esprits chagrins diront : la belle trouvaille ! Sous une étiquette nouvelle, ne voilà-t-il pas des activités d'école nouvelles vieilles d'un demi-siècle. C'est oublier que ce qui fait l'originalité de cet ouvrage c'est son art de rattacher des occupations scolaires aux problèmes d'organisation des adultes et de montrer qu'ils en sont la meilleure préparation. Les logiciens de l'action, de Paulo Freire aux techniciens de la N.A.S.A. (23 000 entreprises et 400 000 personnes pour la fusée Polaris) ne procèdent pas autrement, fondamentalement que les enfants qui se chargent d'un projet. Leur «*inédit possible*», il leur faut l'accomplir en soupesant les agents, les moyens, les procédures et les cheminements, en les ordonnant comme un réseau de P.E.R.T. (1). Un élan affectif fait naître le projet, une démarche réflexive le rationalise (d'où le sous-titre : *essai de rationalisation du travail éducatif*). Et pour dire tout cela : 73 pages ! Merci, Jean Vial, de nous administrer la preuve qu'en pédagogie également, les histoires les plus courtes sont les meilleures.

(1) Programm Evaluation and Review Technic : un réseau situant les tâches sur une échelle du temps, selon un compte à rebours, permet de maîtriser le calendrier d'opérations complexes nécessaires à la construction d'un bâtiment, à la conduite d'une campagne publicitaire ou électorale...

Un entretien avec Jean Vial : PEDAGOGIE DU PROJET ET PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS

R. Ueberschlag. — Des lecteurs qui vous abordent par cet ouvrage ne sentiront pas nécessairement que ce que vous avez entrepris jusqu'à présent, c'est de servir la cause d'une école populaire, c'est-à-dire donnant ses chances au peuple. Je voudrais vous demander donc, d'entrée, comment votre dernier

livre qui s'intitule *La pédagogie du projet*, a sa place dans l'itinéraire de cet idéal et comment vous le reliez à votre propre vie.

J. Vial. — Il est évident que ma vie n'a pas été programmée comme les schémas du livre avec une idée très claire de ce qui

arriverait au bout et de la manière d'y parvenir. Je suis fils d'un ouvrier, j'ai été les premiers temps de ma vie, ouvrier, pendant une période assez brève mais suffisante pour en comprendre la condition, dans une usine de phares d'automobiles quelque part près d'Aubervilliers. Puis, élève de cours complémentaire, condamné à l'École Normale, et fort heureusement condamné d'ailleurs, car je ne regrette rien. Il m'est arrivé, jeune instituteur de me demander, lorsque je faisais les cours du soir et que je participais à l'Université Populaire de Saint-Denis, ce que l'on pouvait faire. Je n'avais pas à l'époque à l'esprit que l'on pouvait écrire une pédagogie du projet car j'avais encore beaucoup à apprendre et j'avais, moi aussi, beaucoup d'errements à accomplir et sans doute beaucoup d'erreurs à commettre avant d'arriver à une vue plus claire et plus distincte des problèmes méthodologiques. C'est peut-être aujourd'hui que je me rends compte qu'en effet, il y a des manières qui permettraient à la classe ouvrière de s'élever et ce capital, est non pas tellement de connaissances, mais de méthodes, de procédés, de procédures : c'est en fait le meilleur capital des gens plus riches et par quoi ils sont arrivés. C'est peut-être dans les écoles ultérieures (mais auxquelles notre prolétariat n'accédait point, et n'accède toujours pas) que ces enseignements de méthodes se faisaient (encore que, voyant arriver des étudiants en fin de course universitaire, nous découvrons parfois une étonnante indigence sur ce plan). De toute manière ce problème m'est venu aussi dans la mesure où mes premiers travaux universitaires ont été consacrés à l'histoire de fractions du prolétariat, syndicat des chapeliers ou de la métallurgie française et où j'ai découvert soudain des êtres exceptionnels, des figures de proue, des gens qui, comme Poujet ou Merrheim, s'imposaient non seulement au mouvement ouvrier, mais à leurs partenaires, très exigeants en semblable matière : ils avaient découvert, non pas des trucs, mais les procédures nécessaires à la conduite logique de l'esprit, à la parfaite intégration des problèmes, à une vision de ce qui devait se passer pour que cela changeât et, au demeurant, à la réalisation au mieux — et beaucoup mieux que je ne l'ai dit ou fait — de projets. Projets qui les concernaient personnellement, projets qui concernaient leur groupe, leur syndicat et qui leur permettaient d'accéder à des connaissances plus riches, à un équipement mental meilleur, à une plus large autonomie, disons à une plus large culture mais qu'ils avaient faits leurs. Et aussi projet pour leur groupe qui, peu à peu, de corporatistes, d'étriqués, vivant au jour le jour, se faisaient plus ardents, plus combatifs, mieux compréhensifs du contexte, devenant des « s'éduquant » comme disent les Québécois. Alors tout cela, quelques recherches universitaires jointes aux leçons de la Résistance, parce que le contact avec l'ouvrier s'y faisait dans un dialogue à égalité réellement humaine, tout cela m'a amené à concevoir l'importance de cet équipement méthodologique des classes les plus humbles qui leur donnerait les clefs du savoir ou mieux d'une culture personnelle, déscolarisée pour une large part, mais réhumanisée pour une plus large part encore, réalisant ainsi l'accession de la personne aux formules du développement personnel.

R. U. — Comment vous est venue l'idée de ce livre ? Faut-il y voir un aspect de votre pensée, sensible à l'ouvriérisme ou mieux à la mentalité de l'artisan qui aime bien le travail fini, le chef-d'œuvre, le travail non parcellisé, à la chaîne ?...

Je suis très attaché au travail que l'on achève

J. V. — C'est au fond la conspiration entre deux traits, un trait de personne et une obligation de métier, le fait que je suis très attaché au travail que l'on achève et que l'on achève, si possible, au prix d'un contrat, d'un engagement pré-établi, et d'autre part les obligations universitaires qui m'ont amené à découvrir la presque incapacité de la plupart de nos étudiants, même les plus intelligents — j'allais dire surtout les plus intelligents — à terminer des travaux dans le cadre prévu et en temps utile, avec les moyens dont on dispose. D'où cette utilité de définir ce que serait une pédagogie du projet.

R. U. — Cela peut-il signifier — entre autres — que notre vie d'adulte est faite d'une succession de projets, même au courant d'une journée ? Voulez-vous insister sur la démarche logique à laquelle chacun de nous est astreint actuellement, pour peu qu'il dispose d'une certaine autonomie dans son travail ? Or la vie scolaire de nos établissements scolaires avant l'Université

prépare mal à une semblable démarche. Le seul projet considéré est celui du professeur (généralement ignoré des élèves). De ce fait l'élève ne conçoit même pas qu'il pourrait avoir, lui aussi, un ou des projets...

J. V. — Il est bien évident que l'école traditionnelle dégage le projet du professeur ou de l'instituteur plus que le projet de l'élève. Il y a presque incompatibilité entre l'un et l'autre. Il est bien vrai que cette pédagogie traditionnelle en ne faisant pas sa part au projet est critiquable. Au demeurant, si je la critique, ce n'est pas par son registre, puisque de l'enseignement magistral, nous avons parfois besoin. Encore aujourd'hui nous sommes dans la position de celui qui écoute et de celui qui répond. C'est un facteur de profit intellectuel, de probité intellectuelle. Mais le reproche que l'on peut faire à cette école traditionnelle, c'est justement de n'avoir qu'un registre et de méconnaître, non seulement la pédagogie par voie de projet, mais aussi les pédagogies d'observation, d'enquête, de club ou d'atelier, les pédagogies d'expression et de communication, voire de débats et de décisions. C'est en quoi la pédagogie du projet essaye d'apporter un complément ou une voie nouvelle à la pédagogie pluraliste dont nous rêvons.

R. U. — Est-ce dans l'ensemble des activités scolaires celle qui vous paraît la plus importante ou simplement une activité complémentaire ?

J. V. — Elle n'est certainement pas la plus importante. Elle est utile dans la mesure où dans cette pédagogie il y a des caractéristiques qui se retrouvent dans toutes les expériences que j'ai citées : il y a par exemple le fait que c'est volontairement qu'on choisit une activité qu'on entend poursuivre jusqu'au bout, au besoin au prix d'un contrat, même si cette activité est complexe et suppose un travail en équipe. Il y a aussi le fait — et c'est sans doute l'aspect le plus intéressant de cette pédagogie — qu'on soit obligé de recourir à deux cheminements presque inverses et qui restent malgré tout parallèles : d'une part, l'idée mentale d'un objet que l'on va construire avec l'imagination des étapes que l'on doit accomplir et le retour en arrière, le compte à rebours qui va permettre, à partir de cet objet présupposé fabriqué, de prévoir les étapes, leur durée, pour savoir quelle est l'heure H du départ, mais aussi la masse des moyens et des partenaires engagés. Le troisième point, c'est le fait que pendant tout le travail de l'élaboration, cette fois, il va s'établir une concordance aussi étroite qu'il se peut entre le projet et la partie de l'objet constitué, c'est-à-dire entre un schéma mental et un objet concrètement et progressivement construit, étant entendu que tout cela mobilise ce qu'apportent de mieux les méthodes d'éducation active à objet concret et parfois de tournure coopérative : un emploi de méthodes, de procédures d'annexion du temps, de temps apprivoisé et qui va figurer au même titre que les autres matières premières comme un des éléments de la création.

R. U. — Est-ce déformer votre conception des démarches que suppose un projet que d'admettre que la phase aller correspond au domaine du sentiment, de l'intuition et la phase de retour à une rationalisation de ce désir de faire ? Ceci nous amène à examiner davantage la part que vous faites à l'affectivité dans cette pédagogie. Au début de votre ouvrage, vous avez évoqué la filiation qu'il y a entre les deux termes projet et projectif ; certains y auront vu un de ces jeux de mots dont vous êtes friand mais n'est-ce que cela ? N'est-on pas souvent très impliqué dans un projet ?

La meilleure manière d'être effectif, c'est d'être affectif

J. V. — Oui, d'ailleurs le choix volontaire suppose nécessairement cet engagement du cœur. Il est évident que c'est lui qui va être le premier et c'est un peu lui qu'on va étalonner puisqu'il faut que ce soit un peu au-dessus des possibilités mais pas trop et que dans le choc en retour, on sera peut-être obligé d'introduire le réalisme dans la situation à la manière dont Marcuse, si l'on veut, introduit un fait de réalité dans la non-réalité. Il y a malgré tout une obligation, au départ d'être affectif et au retour d'être effectif, d'être réaliste : mais la meilleure manière d'être effectif est quand même d'être affectif. C'est ce choix volontaire qui me paraît être une des obligations du système, je dirais : de la procédure, pour ne pas employer un mot trop rigoureux.



«L'enfant est naturellement actif : ses jeux le prouvent» (Vial).



«Le pire serait d'accabler l'enfant sous le poids de thèmes qui dépasseraient sa faculté de compréhension.»

R. U. — Il reste que le titre «pédagogie du projet» est nettement plus froid que celui de «pédagogie projective». Mais de ce fait il se rapproche d'un terme voisin avec lequel on risque de le confondre : la pédagogie par objectifs. Comment situez-vous l'une par rapport à l'autre ?

J. V. — Au départ, j'avais mis *pédagogie projective* en guise de titre mais il m'a été demandé de renoncer à ce mot qu'on trouvait trop voisin des techniques psychanalytiques. Comme je suis assez concret de nature, de tempérament, j'ai accepté la formule «pédagogie du projet», étant donné que je suis assez près de l'objet, et que ma procédure repose sur une confrontation permanente du projet et de l'objet. La pédagogie des objectifs — nous n'en avons pas fini d'en entendre parler — nous chatoie d'ailleurs, parce que même dans le cadre de la pédagogie Freinet, elle était en filigrane. La simple petite formule des brevets se rapportait finalement à cet article de la pédagogie par voie d'objectifs qui est : «être capable de». Mais la pédagogie du projet est parfois un peu plus ambitieuse car la pédagogie par voie d'objectifs est en somme une pédagogie comportementale — nous nous contentons d'un cas, d'une situation —. D'autre part la pédagogie par objectifs est une pédagogie qui a la prétention d'englober la totalité de la personne, même si on la compartimente, à mon avis, un peu trop. Il y a tout de même là ces aspects que nous appelions autrefois des axiologies et qu'on appelle maintenant — le mot m'inquiète peut-être parce que je ne le comprends pas parfaitement étymologiquement — des taxonomies. Il est évident que les problèmes psycho-moteurs, les problèmes affectifs sont bien vus mais moins bien peut-être que les problèmes cognitifs qui finissent par occuper la presque totalité du plateau et qui nous ramènent à l'école traditionnelle de plus d'une manière. D'autant que la dimension sociale n'est pas toujours bien vue, dans ce monde où la corporalité est un peu noyée dans l'affectivité mais où l'une et l'autre sont un peu subordonnées à l'intellectualité, sans que la sociabilité apparaisse nettement. D'autre part, c'est la synthèse qui fait le plus défaut ; alors que, très simplement, la pédagogie du projet s'en tient à une recherche aussi logique qu'il se peut, non pas d'objectifs comportementaux, mais d'objectifs d'accomplissement, appuyés sur le solide du réel, de l'engageant, du rassurant, parfois, d'un outil et par voie de tâtonnement, de

réajustement, car il faut insister sur ce fait qu'elle ne suppose pas le préfabriqué et que, de toute manière, il y aura des aléas dans cette affaire, des réajustements continuels et des dialogues. Dialogues entre le projet et l'objet, nous l'avons dit tout à l'heure, mais dialogue aussi entre le sujet et l'objet, entre soi et les autres, avec cette annexion du temporel mais dans un sens qui me paraît assez curieux et intéressant. Quand nous préconisons une méthode nouvelle d'apprentissage du sens historique, nous le faisons en remontant le temps et en partant de 1977, pour gagner les origines. Là nous avons le pendant, si l'on veut, non dans l'exploration du passé, mais de l'avenir — et dans une annexion de l'avenir —. C'est avec la confrontation mentale réelle, cette annexion du temps (un peu négligée dans nos écoles parce que précisément le temps est très contingenté dans les horaires et qu'on croit le problème résolu une fois pour toutes), c'est dans ce jeu libre, sur un horaire, sur un temps qu'il faut calculer et installer au rang créateur de participation à l'objet que nous situons cette pédagogie du projet.

R. U. — Ne pensez-vous pas que loin de s'exclure, pédagogie du projet et pédagogie des objectifs se complètent ? Que par exemple pour éviter à cette dernière de devenir une forme de dressage, il est nécessaire que les élèves construisent d'abord quelques objectifs, précisément selon la procédure du projet qui permettrait de maîtriser les étapes et le temps qui leur est nécessaire... Cette expérience leur donnerait une autre conscience des objectifs qu'on leur propose et auxquels ils doivent adhérer.

J. V. — Vous explicitez une idée qui est sous-jacente dans mon petit livre : une pédagogie par objectifs a cette richesse unique, qu'il faut cultiver, de poser la fin sur le plan des causes ; mais cela ne vaut que si on a fait préalablement un certain nombre de réajustements (de conduite, de moyens, d'espace ou de temps) et là la pédagogie du projet a cette chance d'être plus simple, plus sommaire, de graduer les difficultés et de le faire avec le soutien mental constant du projet, avec le soutien effectif de l'outil, avec le soutien réel des compagnonnages, étant entendu que le maître garde un rôle sécurisant dans l'affaire et qu'il intervient à la demande, à la commande. Il y a là, en effet, un apprentissage possible par une voie plus sommaire de la pédagogie par objectifs.

R. U. — Si nous nous plaçons maintenant sur le plan de l'efficacité, de la rentabilité, de l'évaluation, ne pourrait-on pas déceler dans la pédagogie du projet, des objectifs dont la vérification serait peut-être plus subtile mais plus révélatrice des capacités du sujet ?

Pas d'auto-évaluation vraie sans perception des objectifs

J. V. — *J'y pensais en analysant cette forme de la taxonomie ou de la pédagogie par objectifs qui concerne l'évaluation ou l'auto-évaluation. Il est évident qu'il est très difficile à des enfants de faire l'auto-évaluation d'objectifs qu'ils n'ont pas eux-mêmes définis et que, dans sa candeur, parfois dans son exigence, dans sa conscience professionnelle, le maître a pu placer sur un autre terrain et parfois plus haut. Alors que dans le projet il y a un choix tel, par l'élève, que l'objectif, il le saisit. Il le saisit d'abord mentalement puis il le saisit progressivement sur le plan concret des choses et des institutions et il sait à quel point il en est de l'apprentissage d'une récitation ou de la préparation d'une fête ou d'une exposition. Il est évident que l'auto-évaluation se fait bien puisque lui-même a fixé, dès le départ des règles d'accomplissement et que l'objet se présente comme le critère de réussite ou de non-réussite. C'est justement l'inflexion de ce critère qui est un support solide et un apprentissage puisqu'on aura évincé un certain nombre de difficultés et permis quand même une auto-évaluation correcte, réaliste.*

R. U. — Vous êtes un optimiste, par tempérament et sans doute n'y a-t-il pas de rénovation pédagogique sans un certain optimisme. Les expériences que vous relatiez dans votre livre ont toutes réussi. Ne va-t-on pas vous accuser de triomphalisme pédagogique ? A l'enthousiasme des débuts correspond chez beaucoup de maîtres la lassitude des exigences, des contraintes qu'on ne peut esquiver si on veut que les enfants aillent au bout de leurs possibilités. N'auriez-vous pas dû analyser aussi quelques échecs ?

J. V. — *Mon livre a un aspect d'achevé qui est peu conforme à la pédagogie du projet ; mais l'intention d'un auteur est toujours de faire un livre aussi achevé qu'il se peut. Les difficultés intercalaires n'apparaissent pas et c'est dommage car on devrait toujours, comme aux candidats docteurs, demander aux auteurs leur brouillon. Il a une chose qui en tout cas est choquante et je l'avoue, c'est le caractère rassurant du schéma, alors qu'il est souvent comme la statistique, une forme élaborée du mensonge. D'abord il donne l'illusion du scientisme tandis qu'on voit, dans toutes les expériences, des aléas, des impondérables. Il y en a, Dieu merci ; c'est là le gibier, non du pédagogue qui l'évince, qui l'exile, mais de l'éducateur qui en fait son miel. Il y a aussi dans le schéma un aspect simplificateur qui est anormal : en fait, chaque groupe, dirais-je, dégage son projet parce que le dialogue qui va s'établir entre les élèves mais aussi entre les élèves et le maître est d'une teinte différente selon les cas et c'est en quoi le pédagogique se transforme en éducatif : « parce que ce sont eux, parce que c'est moi ». Mais cela varie aussi suivant les entreprises, j'allais dire les aventures qu'on va tenter non pas parce que ce sont eux mais parce que c'est ça et le ça n'est pas du tout péjoratif. Ce n'est même pas le ça du psychanalyste, c'est le ça objectif, engageant, portant à l'effort et en ce sens les schémas que nous donnons, qui sont le fruit des propres efforts des maîtres interrogés, ont ici une valeur indicative quant aux procédures. C'est simplement un essai de rationalisation, de traduction aussi fidèle qu'il se peut de la moyenne des cas, avec, bien sûr, une valorisation dans la mesure où tout de même, je crois, il y a quelque chose à retenir dans l'obligation de rationaliser l'effort scolaire. C'est peut-être plus nécessaire pour les maîtres à l'esprit libérateur car ils ont parfois peur de passer du régime de tyrannie qu'on connaissait à un régime de dévergondage ou d'inefficacité. Alors je crois qu'il y a une règle : elle est peut-être trop logique pour être parfaitement vraie, elle est peut-être trop claire pour être authentique ou exacte, mais je la donne à tout hasard : c'est le fait que lorsqu'on a un dialogue (autrefois on disait un duel et le mot est resté dans sa pureté grammaticale, si je puis dire), on n'a pas à la fois le choix du terrain et le choix des armes. Dans la pédagogie traditionnelle, le maître choisit le*



« Ce jeu libre sur un horaire qu'il faut calculer est une des vertus du projet. »



« Je dis coopératif et non collectif. »

« Témoin de semi-compétence et de pleine sympathie... »



terrain et les armes ; il choisit la finalité, l'objectif et il choisit les procédures, les méthodes. Je crois que, lorsque les finalités sont libres, une certaine méthodologie doit être rigoureuse ; mais, lorsque les méthodes deviennent rigoureuses, il faut que ce soit la finalité qui soit libérée. Dans le cas particulier du projet, la recherche est surtout méthodologique et l'enrichissement est sur le plan de l'équipement instrumental. Mais il faut qu'il y ait alors une certaine rigueur quand même, pour éviter le dévergondage dont je parlais et c'est le projet qui la maintient, le fait que c'est cet objet et non un autre qu'on va réaliser. Et si on ne peut l'accomplir parce qu'on manque de temps, on demande des délais ; si on n'a pas les moyens, on-en réclame ; mais on ne change pas son objet ou alors on dissout la situation de travail et on a recours à un nouveau contrat : le contrat joue sur la permanence de cet objet, parce qu'il permet justement la libre recherche dans le choix des procédures.

La pédagogie du projet dans la formation des maîtres

R. U. — Les ouvrages qui paraissent actuellement, en pédagogie, sont fréquemment des livres qui donnent l'envie de faire mais rarement les moyens d'y parvenir. Ils ressemblent à ces manuels d'instruction qui ne sont pas complétés par des chapitres consacrés au dépannage. Comment définissez-vous le vôtre : livre d'aventure ou livre d'accompagnement, de soutien ?

J. V. — La réponse à cette question est difficile car ce sont des cas d'espèce. Un tel jouera fort bien de la technique et un autre sera débordé. Les expériences que nous pouvons invoquer ne sont d'ailleurs pas pleinement significatives. Elles n'ont pas une valeur d'enseignement, prises en soi, parce que d'abord elles s'apparentent à des cas singuliers et de plus elles visent des clientèles qui ne sont pas toujours clientèles d'école élémentaire. Lorsque nous travaillons avec nos étudiants nous avons une pédagogie du projet. Voilà comment nous faisons : nous avons des étudiants de licence, dans le cadre d'une valeur qui s'appelle : les problèmes généraux de l'éducation dans le monde contemporain. En réalité, c'est un fourre-tout mais qui va nous servir car on arrive à y placer un très grand nombre de questions, tous les problèmes qui se posent aujourd'hui à l'éducation. Nous conseillons aux étudiants, au début de l'année universitaire, de choisir un thème et si possible de se regrouper par paquets de quatre à six, car ce sont les nombres que nous avons estimés les meilleurs, sur un de ces thèmes. Etant donné que l'éventail est très large, le choix se fait relativement aisément et avec des regroupements qui sont toujours possibles et nous n'avons jamais eu, en une dizaine d'années, de difficultés pour aboutir à la constitution de ces équipes. Par exemple cette année, la promotion a choisi de traiter dans un groupe, « l'alphabétisation », dans un autre « la structure de la pédagogie des adultes » (je n'ai pas très bien saisi le mot structure mais nous nous en expliquerons et ils diront ce qu'il faut entendre par là car c'est eux qui en sont juges), là, « l'école, lieu de la tradition, phénomène de reproduction » et, dans un autre groupe, plus ample d'ailleurs : « l'école moyen de destruction des traditions ». Il va donc falloir que, d'ici la fin de l'année, un travail coopératif — je dis coopératif et non collectif — soit bâti sur le thème qu'ils ont choisi, étant entendu que, s'il y avait des changements de direction, il faudrait en aviser avec le prof. Cela nous amènera à la fin juin. Le mois de juin doit être consacré vraisemblablement à la communication de chaque groupe au collège de la promotion : il nous faut un mois ; c'est-à-dire qu'à la fin du mois de mai, tout devrait être terminé ; mais on sait très bien qu'il va falloir un bon mois pour rédiger l'introduction, la justification de la méthode, la conclusion de doctrine, la bibliographie générale, lier un peu ces travaux de façon à ce que les travaux personnels constituent bien l'ossature, les parties cohérentes, logiques d'un ensemble qui est le travail coopératif lui-même et qui répond au titre donné. Continuons le compte à rebours : comment va-t-on se répartir les tâches, les accomplir, comment va-t-on assurer les parties communes par l'institution d'un secrétaire-coordonnateur, qui arrange un peu en horloger les mouvements — et peut-être aussi comment va-t-on fixer la place du prof qui fournit les dossiers en vrac, apporte la documentation, écrit quelques lettres d'introduction — et, de temps en temps, répond aux questions qu'on peut lui poser ? Ainsi, nous avons,

dans toutes les années précédentes, réussi une pédagogie du projet avec plus ou moins de bonheur et selon les avatars qui tombent sur la vie d'une Université. Car la pédagogie nouvelle souffre mal les avatars en pédagogie traditionnelle, on récupère toujours à coup de leçons apprises par cœur ; mais le travail personnel ne tolère pas de larges interruptions. En bref, la pédagogie du projet peut se réaliser aisément en Université car une certaine autonomie intellectuelle peut être escomptée encore que nous sommes très frappés du fait que nos étudiants n'ont pas pris tellement l'habitude de cette autonomie intellectuelle : nous sommes convaincus qu'ils réussiraient mieux leurs projets universitaires s'ils avaient pratiqué, dès l'école élémentaire, une telle formule. Je la verrais moins bien dans une école normale étant donné que, présentement, les effectifs sont un peu dispersés et parce que d'autre part on ne saisit pas très bien comment sur le terrain elle pourrait s'accomplir ; mais on verrait très bien se développer, à tout le moins, une politique de contrat qui ferait prendre en charge aux élèves, soit une partie du programme, soit la préparation d'un stage, d'une session, soit même la réalisation d'une institution du type « coopérative d'école normale ». De toute façon, il faudrait bien qu'à l'école normale on initiât aussi les gens à ce type de procédure, non exclusive, rappelons-le, de toutes autres.

R. U. — Vous venez d'écrire un livre consacré à un ensemble de propositions techniques sur des démarches ponctuelles ; il fait suite à la défense d'une pédagogie plus globale, plus intuitive que vous avez intitulée « pédagogie de la personne ». Est-ce une nouvelle orientation ou un balancement dialectique ?

J. V. — Après avoir parlé surtout du sujet, il était peut-être bon de parler de l'objet, en dominante. Après avoir traité d'une pédagogie qui avait presque une prétention doctrinale, il était peut-être bon que je revienne « au ras du sol ». J'ai pensé que c'était quand même un dialogue formateur pour la personne que le dialogue projet-objet, projet-sujet, sujet et les autres. En fait, j'étais moi-même condamné à pratiquer cette pédagogie de la personne à l'intérieur d'un projet pédagogique qui était la pédagogie de mon propre projet : réaliser cette opération sur le terrain. D'ailleurs, je n'ai pu le faire que parce que d'autres que moi, ces instituteurs du mouvement Freinet, ces professeurs disciples des Cahiers pédagogiques ou œuvrant dans les C.E.S. expérimentaux, pratiquaient le projet sans l'avoir systématisé, on dirait aujourd'hui, théorisé. Le dialogue que j'ai eu avec les maîtres sur le terrain a été pour moi fort enrichissant ; c'est sans peine que, témoin de semi-compétence et de pleine sympathie, je me mettais à leur place, parce que, au demeurant, je me retrouvais (c'est peut-être le complexe de Faust et un désir de rajeunissement), je me retrouvais moi-même en tant qu'ancien ouvrier ou jeune instituteur comme ils étaient — et je bénéficiais d'une situation presque privilégiée dans la mesure où je trouvais ces maîtres délivrant en quelque sorte, non un message, mais une possibilité de travail à leurs élèves, déléguant en quelque sorte leur autorité et leur permettant alors d'engager un dialogue avec les outils, ces objets un peu méprisés du monde scolaire, peut-être parce qu'ils conspirent avec la main, mais qui sont quand même les compagnons des enfants des hommes. J'étais là, semble-t-il, un peu conforme à ce personnage que j'essayais d'éclaircir tout à l'heure en me disant qu'il y avait peut-être là, non seulement des expériences intéressantes à reprendre et à fédérer, mais qu'il y avait peut-être aussi un conseil à donner aux maîtres. Non pas tellement de pratiquer la pédagogie du projet mais d'être très attentifs à leur propre projet pédagogique et d'essayer de voir comment l'équipement instrumental, méthodologique est toujours supérieur — j'en demande pardon à mon ami Snyders — au contenu même de la relation pédagogique. C'est peut-être là que la relation pédagogique devient avec la scrupuleuse attention aux personnes une relation éducative — et je pourrais si j'avais à donner un conseil supplier les maîtres de rédiger ce que j'appelle simplement le carnet de bord, d'être les observateurs non impavides mais objectifs de leur propre travail. Sans doute, est-il difficile d'être à la fois observateur et acteur : pourtant, quand on délègue une partie de son travail aux élèves, on a peut-être le temps d'y penser. De consigner les difficultés de la méthode, ses échecs du moins temporaires, la façon dont ils sont assimilés, annexés ou absorbés, dépassés, la manière dont parfois aussi ils démolissent une expérience. C'est le rassemblement de ces journaux de bord qui permettrait d'écrire un livre sur la pédagogie du projet, infiniment plus étoffé, mais qui serait vraiment l'expression d'une coopérative intellectuelle dans l'esprit de la Coopérative de l'Enseignement Laïc, parce que ce ne pourrait être qu'une œuvre coopérative et non point personnelle.

VIVRE SA SEXUALITE A L'ECOLE

Louise MARIN



Que la grande presse ou le Ministre de l'Éducation Nationale fassent, comme actuellement, le silence sur la sexualité à l'école ou qu'ils en parlent abondamment — ce fut le cas il y a quelques années — nous, les enseignants, c'est quotidiennement que nous nous trouvons confrontés à cette réalité.

S'il ne s'agissait pour moi que de laisser mes élèves vivre simplement et naturellement leur sexualité dans le cadre de la classe, ce serait facile, mais ce qui complique et souvent restreint leur liberté et la mienne, ce sont les réactions du milieu dans lequel nous vivons.

Pour préciser ma pensée, je dirai que le plus difficile n'est pas pour moi de répondre aux questions que les enfants posent toujours dès qu'a commencé à s'établir dans la classe un climat de libre expression. Mes jeunes élèves de C.E. se posent comme tous les autres la question de savoir comment ils sont nés. Ils savent tous maintenant, quand ils arrivent à l'école primaire — exception faite de quelques enfants d'immigrés — qu'ils ont grandi dans le ventre de leur mère. Ce qu'ils veulent savoir, c'est comment ils y sont entrés, comment ils en sont sortis.

Ni mon éducation familiale, ni mon passage à l'École Normale ne m'avaient préparée à expliquer simplement cela aux enfants. J'ai cherché les mots, les processus d'explication, avec d'autres qui avaient le même souci que moi. Je n'ai pas toujours été claire ni précise, j'ai commis des erreurs, j'ai différé des réponses pour me donner le temps de trouver la précision qui me manquait ou la manière d'expliquer avec des mots simples.

Le principal est que j'ai toujours répondu aux enfants ou laissé les enfants se répondre entre eux comme sur d'autres sujets, n'intervenant que si je le jugeais nécessaire.

Mais dès que les questions, les réactions sortent du cadre privilégié de la classe pour diffuser dans l'école, la famille, je suis plus inquiète et cette inquiétude influe sur mon attitude avec les enfants.

Cette année, tout est arrivé en même temps :

D'abord les textes

Quand Franck a lu son texte, j'ai tout de suite senti qu'il serait choisi. Je crois avoir gardé mon air naturel habituel malgré les gloussements, les rires d'un grand nombre d'enfants.

Nous avons mis ce texte au point comme les précédents. Nous n'avions pas encore beaucoup de rituel, puisqu'il y avait un mois à peine que ces enfants étaient mes élèves. Mais j'ai pensé que ce n'était pas le jour d'innover dans la mise au point du texte.

«Je suis parti. Un chat a ouvert ma braguette. Mon zizi est sorti. Le tigre me l'a mangé et il a reçu le pipi. C'est rigolo.»

Bien sûr, il y a eu discussion : le zizi, certains disaient le quiqui. Comme je pensais que certaines filles uniques n'avaient pas l'air de bien comprendre de quoi il s'agissait, j'ai sorti la B.T.J. 127 (1) afin de montrer les photos de la page 3 : des enfants de leur âge, nus. Grand intérêt. Des enfants de sept ans n'avaient jamais vu, même en image, un autre sexe que le leur. Un enfant a demandé s'il y avait un autre mot pour zizi. J'ai donné verge. J'ai eu aussitôt la question : *«Et pour les filles ?»*

Quand la mise au point a été terminée, quelqu'un a demandé : *«On l'envoie aux correspondants ?»* D'habitude, c'est toujours oui.

Ce jour-là, il y a eu une première réticence de certains enfants : 11 pour, 11 contre. *«Et si on l'imprimait rien que pour nous ? — Oui, mais... quand on emporte notre classeur à la maison...»* Ils cherchaient tous comment ne pas rester sur ce score de 11 à 11, comment faire pencher le vote d'un côté ou d'un autre, voulant faire intervenir les absents, quand l'un d'eux a dit : *«Et la maîtresse ?»* Je m'y étais mentalement préparée. J'ai dit que j'étais pour ne pas imprimer ce texte, mais j'ai montré que je l'avais recopié et que je le conserverai : satisfaction des uns, déception des autres :

— *Alors, il n'a servi à rien, mon texte ?* a dit l'auteur.

— *Oh si ! qui va nous expliquer à quoi il a servi ?»*

De tout ce qui a été mentionné, je retiendrai ceci : *«On a appris qu'on n'était pas tous faits pareils.»*

Un enfant a eu cette conclusion : *«Vous gardez ce texte et, si les correspondants en envoient un comme ça, on imprime celui-ci.»*

Je savais bien que des enfants pouvaient parler chez eux du texte et de sa mise au point. Pourquoi ne suis-je pas allée jusqu'à le leur laisser imprimer ?

J'ai pensé que c'était prendre un risque inutile. J'ai commencé l'année avec une nouvelle inspectrice, un nouveau directeur, de nouveaux élèves, donc de nouveaux parents. J'ai beau enseigner depuis dix-sept ans dans cette école, la population de ce quartier est tellement mouvante, que je retrouve rarement des parents connus. Mais j'ai bien l'impression d'avoir dû faire un compromis entre mes idées de libre expression et la pression du milieu.

Aussitôt, il y a eu d'autres textes du même genre : pêle-mêle, le pipi, le zizi, le caca, les fesses.

(1) Au fait, cette B.T.J. n° 127 *La vérité sur la naissance des bébés*, vous l'avez mise entre les mains de vos élèves ?

Une semaine après, un texte du même genre est à nouveau choisi. La mise au point doit se faire le lendemain devant deux Suédoises qui visitent quelques classes Freinet de la région parisienne. Je ne les connais pas, leur pays a beau avoir dans ce domaine une réputation bien établie, j'interviens : «*On ne mettra pas ce texte au point demain.*» Très accommodants, les enfants en choisissent un autre en ajoutant : «*L'autre, on le garde pour jeudi.*»

«REVE

Un monsieur fait pipi et un garçon regarde. Le garçon prend son couteau, lui coupe le quiqui et le monsieur pleure. Le quiqui du monsieur repousse.

Le monsieur rencontre le garçon en train de faire pipi, il lui coupe le quiqui et le quiqui du garçon repousse.» (Laurent)

Ce texte aussi, la maîtresse le conservera et on l'imprimera pour les correspondants s'ils en envoient un du même genre.

Ne croyez pas que les auteurs aient facilement avalé ce verdict. Le lendemain de la première mise au point, François a dit :

— *Je vais imprimer mon texte.*

— *On ne l'imprime pas, a dit un enfant.*

— *Pourquoi ?*

D'autres lui ont réexpliqué toute notre discussion de la veille, dont il n'avait gardé aucun souvenir.

Pour Laurent, même attitude, si bien que je m'étais décidée à les laisser imprimer quand même, quand ils n'en ont plus reparlé.

Dans le même temps, Stéphane a embrassé Virginie

dans le rang, élève nouvelle. A son exclamation indignée, j'ai compris que Virginie attendait de moi, comme d'autres filles les années précédentes, que je gronde sévèrement Stéphane.

J'entends d'ici quelques adultes qui pensent que le fait d'être garçon ne donne pas le droit d'embrasser une fille qui n'y consent pas... Que ce sont toujours les garçons qui s'arrogent le droit d'embrasser une fille... Que je ferais bien de m'interroger sur les raisons politiques de ce fait, etc., etc.

Je les entends... Mais si je veux que s'embrasser ne soit pas aussitôt classé dans les interdits, il me semble que je dois rompre de façon spectaculaire avec la morale traditionnelle et bourgeoise que véhiculent déjà mes élèves de sept ans, enfants de la classe ouvrière pour la plupart.

«*C'est gentil d'embrasser quelqu'un. Il vaut mieux embrasser que taper !*» Là, il y a toujours un gros effet de surprise. J'ai pour habitude de faire une réponse de même type quand un enfant me dit : «*Il (elle) dit que j'aime un(e) tel(le).*» La bombe que les enfants croyaient lancer est désamorcée. Maintenant on peut voir les choses plus sagement.

Stéphane a reçu «*la première lettre de mon amoureuse*». Il me l'a montrée, d'autant plus qu'il avait de la peine à la déchiffrer. Il me connaît depuis longtemps : j'ai fait la classe à sa sœur. Je sentais les autres étonnés. Je l'ai aidé à déchiffrer comme je l'aide souvent dans d'autres circonstances.

Les lettres se sont multipliées, mais dans un petit groupe seulement. C'est surtout Stéphane qui en est le centre. Il me montre les lettres qu'il envoie, celles qu'il reçoit :

— «*Je t'embrasserai sur les lèvres, chérie*» (Stéphane).

— «*Tu m'aimes, oui ou non ? Je t'embrasserai à la récréation*» (Nathalie).

— «*Je t'aime de tout mon cœur*» (Valérie).

— «*Je t'aime pas et toi, tu m'aimes ou tu m'aimes pas ?*» (Véronique).

— «*Je t'aime quand tu fais Tarzan avec Farid*» (Nathalie).

Les parents n'ont pas été sans remarquer que la correspondance interscolaire à peine commencée a donné à leurs enfants la notion de lettres. A la maison, certains écrivent quantité de lettres, aux grands-parents, aux correspondants, à des camarades, «*même entre garçons*», a ajouté une maman.

Mais un jour, Nathalie a dit : «*Stéphane, garde tes lettres, papa ne veut plus que tu m'en donnes.*»

Je répète encore que vivre tout cela au sein de ma classe, avec les enfants, ne me gêne pas, mais il y a le milieu, les parents.

A la première réunion avec eux, je les ai laissés aborder eux-mêmes les sujets de discussion. Comme il était question du corps, une maman très libre a dit : «*Vous leur en parlez, ça leur plaît.*» Les parents qui ont parlé des «*lettres d'amour*» ne les blâmaient pas. Dans ceux qui n'ont pas pris la parole, il y a sans doute des gens qui n'approuvent pas, mais qui n'ont pas osé le dire et je n'ai pas insisté dans ce sens-là.

Ce que je puis affirmer, c'est que la B.T.J. n° 127 *La vérité sur la naissance des bébés* a un énorme succès. Elle est d'abord restée deux ou trois semaines à la disposition des enfants qui à tout propos — et hors de propos ! — venaient regarder les images, surtout celles des bébés et des enfants nus, ainsi que celle montrant l'enfant encore relié à sa mère par le cordon ombilical. Puis un enfant a demandé à emporter cette B.T.J. chez lui. Et depuis, chaque semaine, un enfant l'emporte : **elle n'est plus jamais à notre disposition dans le stock de livres**, si bien que j'en ai apporté une autre en classe pour qu'elle soit toujours disponible. Et chaque fois qu'un enfant vient faire inscrire ce fascicule, il a un sourire triomphant : «*Enfin, cette semaine, j'ai réussi à l'avoir !*» Nathalie a demandé si on pouvait emporter une deuxième fois un livre qu'on avait déjà lu. «*Bien sûr*», a répondu un autre enfant.

J'ai voulu savoir quel(s) livre(s) elle souhaitait emporter une deuxième fois : c'était cette B.T.J.

Un mois plus tard, les textes sur la sexualité, c'était fini. Les «*lettres d'amour*» continuaient.

D'autres textes libres

Au mois de février, nous sommes entrés dans une autre phase.

LES AMOUREUX

Ils s'aiment bien.

Une fille a trouvé un garçon.

Il s'appelle Stéphane et la fille, Valérie.

VALERIE

Aussitôt, deux autres ont été choisis dans les jours qui ont suivi :

LES AMOUREUX

J'ai trouvé un amoureux, il s'appelle Eric.

Dans dix ans, nous allons nous marier.

J'aurai un bébé.

Si c'est une fille, je l'appellerai Eglantine, si c'est un garçon, Stéphane.

VERONIQUE

LES AMOUREUX

Les amoureux, ils s'aiment bien !
Un garçon a trouvé une fille.
Elle s'appelle Valérie et le garçon, Stéphane.
Ils se sont embrassés sur les lèvres.

VALERIE

Au troisième texte, un enfant a demandé à Valérie :
— Pourquoi fais-tu des textes sur les amoureux ?
— Parce que ça me plaît !
— Peut-être parce qu'elle est sûre qu'on va le lui choisir, a ajouté un autre.
— Oh, non ! ont protesté certains. On ne va pas envoyer que ça aux correspondants et ne mettre que des textes qui se ressemblent dans le journal !

Après les vacances de février, Nathalie a lu ce texte qui n'a pas été choisi :

LES AMOUREUX

Il était une fois une petite fille qui s'appelait Nathalie.
Elle aimait deux garçons.
Ils s'appellent Stéphane, Eric.
Je ne savais pas lequel prendre.
Arnaud m'a dit :
— Si tu prenais Eric ?
— Mais non, si je prends Eric, Stéphane ne sera pas content.
Je vais prendre les deux, Stéphane et Eric.

Remarquez le passage à la première personne. Nathalie s'est-elle souvenue d'une remarque que j'avais faite, invitant les enfants à parler en leur nom, afin d'en arriver à une expression plus personnelle ?

Plus que la réponse à des questions des enfants (que je ne néglige pas pour autant), l'éducation, dans le domaine de la sexualité, c'est d'abord laisser vivre cette sexualité aux enfants de façon aussi naturelle que possible tout en conservant quand même, pour moi, quelque « garde-fou » comme ne pas publier un texte qui pourrait — et je le déplore — choquer des adultes non avertis. C'est cette contrainte que je m'impose encore qui me gêne le plus.

J'espère que, dans leur scolarité à l'école élémentaire, mes élèves trouveront une attitude semblable à la mienne. Et après ? J'espère qu'ils seront déjà armés pour faire face aux agressions qui ne manqueront pas, de la part des copains, des parents, des professeurs. On se moque souvent de ceux qui s'aiment, parfois même, on les tourmente. Dans le milieu scolaire, on est souvent plus indulgent pour ceux qui se battent.

Ces premières amours d'enfants, elles ont peut-être beaucoup plus d'importance qu'on ne l'imagine : témoins les nombreux adolescents qui, dans une atmosphère d'expression libre évoquent, huit ou dix ans après, le souvenir d'un(e) petit(e) camarade d'école maternelle qu'ils n'ont pas oublié(e).

A la génération d'enseignants qui est la mienne, la formation professionnelle apprenait à laisser à la porte de l'école et le corps et le cœur des maîtres et des enfants pour ne s'occuper que de l'intelligence. Il semble que des progrès irréversibles aient été faits et l'être entier pénètre à l'école et ce sont les enfants qui aident ceux qui, comme moi, n'y étaient pas préparés.

Stéphane parle au moins dix fois par jour d'embrasser une fille sur les lèvres. Il le fait très souvent. Un jour que Nathalie protestait, nous en avons discuté tous les trois. Nathalie veut bien être embrassée, mais sur les joues et Stéphane a conclu — provisoirement sans doute et avec mon aide — qu'il n'embrasserait plus Nathalie sur les lèvres sans son accord.

Le problème est-il moins compliqué dans les pays d'Europe de l'Est où l'on s'embrasse sur les lèvres ? Il m'a semblé que les embrassades étaient beaucoup moins fréquentes que chez nous, mais je me souviens de l'air surpris — mais ravi — d'un participant à la R.I.D.E.F. qu'une Polonaise totalement inconnue de lui jusque là a, dès le premier soir, embrassé sur les lèvres pour montrer qu'elle appréciait les paroles qu'il venait de prononcer à la tribune et qu'elle l'en remerciait.

Comme je l'ai déjà dit, nous sommes prisonniers du milieu.

Une maman qui n'a pas d'enfants dans la classe m'aidait un jour à la surveillance des enfants dans une sortie. Je l'ai vue de loin, gronder très fort Stéphane. J'ai voulu savoir pourquoi :

— Il embrasse les filles sur les lèvres.
— Ah ! ai-je dit d'un air soulagé, ce n'est pas grave, j'ai cru qu'il avait battu quelqu'un, vous me rassurez !
La maman ne m'a pas répondu.

J'ai la chance d'avoir des élèves jeunes :

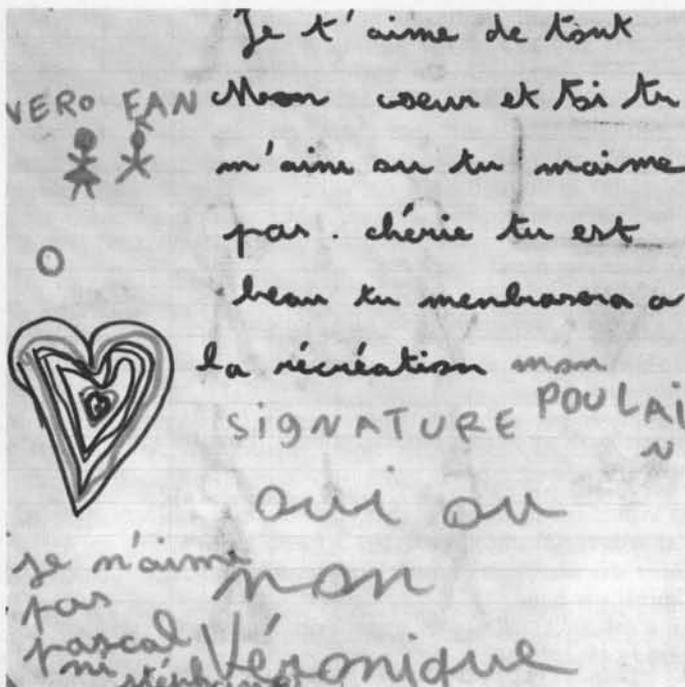
a) Ils sont encore un peu naturels, certains le sont plus que d'autres, mais le milieu familial a déjà, sauf exception, commencé son travail de conditionnement et de répression.
b) Le milieu environnant est plus facilement indulgent pour les jeunes enfants en ce qui concerne les histoires d'amour et les baisers.

Puissent les enfants prendre dans ce climat de libre expression un bon départ pour leur vie affective en prenant l'habitude d'extérioriser librement et sereinement leur besoin d'aimer et d'être aimés.

Je livre à votre méditation les lignes suivantes :

**L'enfance est une eau qui jaillit.
Elle irrigue l'homme à venir.
Elle peut le noyer.
Avec cette eau des origines,
l'homme va cheminer toute sa vie.
S'y désaltérer
Ou s'y empoisonner.
Il faut prendre garde à l'enfance.**

Martin GRAY
Le livre de la vie



Le coin du C.R.E.U.

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

L'Éducateur n° 14 du 30 mai 1977.

Un pas en avant

C'est volontairement que nous avons laissé passer un numéro de *L'Éducateur*, dans l'attente de décisions du C.A. de l'I.C.E.M.-C.E.L.

Le Centre de Recherches et d'Échanges Universitaires (Techniques Freinet) vient d'entrer dans la seconde phase de son existence : après une préhistoire datant du vivant même de Freinet et prenant fin par la décision du Comité d'Animation de l'I.C.E.M.-C.E.L., en janvier 1976 de transformer la petite «Commission Universités» en un «Centre de Recherches» doté d'une revue, et après un an d'histoire de cette revue (qui va bientôt sortir son quatrième numéro), le C.R.E.U. est désormais représenté au C.A. de l'I.C.E.M.-C.E.L. par un militant, Jean Roucaute, de Grenoble, qui vous a été présenté dans le dernier «Coin du C.R.E.U.». Ainsi, les universitaires sont désormais représentés à part entière dans l'instance responsable du mouvement Freinet, aux côtés des autres secteurs ou niveaux d'enseignements, de recherches et d'activités propres à l'École Moderne.

L'expérience du comité de rédaction du C.R.E.U. en 1976-77 laisse penser que la tâche de Jean Roucaute sera lourde, et qu'il aura besoin non seulement de l'actuelle équipe du C.R.E.U., mais du soutien de l'ensemble de l'I.C.E.M.-C.E.L. et des militants des départements et des lecteurs de *L'Éducateur* et du C.R.E.U.

Sur le plan matériel, «l'étude du budget établi à partir de la décision de publication de quatre bulletins du C.R.E.U. a permis de distinguer trois sortes de frais :

1. Frais de papier, tirage, P.T.T., etc., pris en charge par la C.E.L.
2. Frais de secrétariat qui peuvent être largement diminués en utilisant les possibilités de la C.E.L., à condition de savoir que cela peut entraîner quelques retards dans la parution.
3. Frais d'animation et de mise en place des structures pour le futur, remboursés sur justification pour le responsable de la parution. Il faut tenir compte du fait que ceci est une position politique minimale de moindres frais en attendant que l'étude de l'impact de la parution des quatre premiers bulletins permette de prendre une position politique plus large et que, comme toujours en pareil cas, la part demandée au bénévolat est importante.» (C.A. des 30 avril et 1er mai 1977.)

Le travail en direction des Universités n'est pas prioritaire actuellement au sein du mouvement de l'École Moderne. Notamment, la série «Recherches», amorcée au sein de la C.E.L. en direction des enseignants et des étudiants, et qui a publié trois ouvrages, reste dans l'attente des décisions du comité directeur et du comité d'animation de l'I.C.E.M.-C.E.L. Il n'en reste pas moins qu'un pas en avant vient d'être franchi dans l'histoire du mouvement Freinet, et qu'il appartient à tous les militants de travailler pour qu'il soit suivi par de nombreux autres progrès.

Michel LAUNAY

Le n° 3 du C.R.E.U., consacré à la formation des adultes, est paru.

Le n° 4, qui sera consacré à un bilan des expériences proches des techniques Freinet dans les Universités françaises, paraîtra en juin 1977.

On peut s'abonner au C.R.E.U. (et recevoir l'ensemble des quatre numéros de l'année 1976-77) en versant 40 F à C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex, C.C.P. Marseille 115.03.

Tout enseignant, chercheur, étudiant, parent, enfant ou adulte intéressé par le C.R.E.U. peut écrire à : Jean ROUCAUTE, rédaction du C.R.E.U., Résidence Ouest, Domaine Universitaire, 38406 Saint-Martin-d'Hères.

Livres et revues

SEXPOL
n° 14
ou
LE JEU DE LA VIE

Quand une pédagogie...

Et aussi, naturellement, quand une sexologie ou plus simplement, quand la sexualité, celle de chacun, la vôtre, la nôtre, la mienne, a perdu à la fois contact avec la vie, et toute sa sensibilité, elle devient aussi dangereuse et fallacieuse.

Demeurer dans la voie sensible, c'est bien clair : c'est seulement dans la mesure où un acte s'inscrit dans la chaîne vécue des expériences qu'un être peut alors harmoniser son action et ses désirs profonds. «C'est à la solidarité et à l'harmonie de cette chaîne» d'expériences qu'on mesurera

la valeur d'un comportement. Ceux qui n'auront pu — malheureusement — ne construire au cours de leur développement et de leur éducation qu'une chaîne malhabile et faite de chaînons fragiles ou bien simplement faite de morceaux, disparates parce qu'ils manquent carrément de chaînons, ceux-là auront des recours à leur tour fragiles et malhabiles...

Parmi ces recours-là, il faut avant tout dénoncer le jeu. Le jeu est un succédané de vie et de travail : c'est-à-dire d'activité vraie, profonde, car s'inscrivant dans la voie sensible qui renforce les courants de puissance et d'existence. Le jeu est un décor de carton-pâte. Le jeu est un faux rôle.

Le jeu, parfois, renforce la cuirasse : il éloigne donc des voies réelles ou l'être risque de s'épanouir. Au contraire, ou plutôt c'est la même chose ! Il peut aussi détruire les défenses, créer une brèche malheureuse par où va

s'écouler et se perdre tout flux, tout influx, tout l'afflux des forces vitales : et c'est la dépression au pire, en tout cas la névrose ou la crise...

Le jeu c'est la tromperie de la vie.

Dans ce numéro 14 de *Sexpol* consacré à la sexualité de groupe, c'est ce qui est à nouveau illustré. Dans l'éditorial, l'équipe de la rédaction a cru pouvoir reconnaître deux types de pratiques en ce qui concerne la sexualité collective.

D'une part ce qu'on nomme la par-touze. C'est le jeu. Par exemple, au cours d'une rencontre occasionnelle, d'un congrès, d'un stage, parmi d'autres, un jeu s'organise. Ou bien, sciemment grâce aux petites annonces, des gens qui s'ennuient, organisent «quelque chose pour passer le week-end». C'est le jeu des gens qui cherchent une fuite «pour se retrouver et se libérer».

Quand une psychologie — et sa thérapie — a perdu le contact avec la vie et par conséquent toute sensibilité, elle est non seulement inefficace mais souvent dangereuse. Quand une technique n'est plus fondée que sur des principes ou des dogmes («la technique tue l'esprit !») elle n'a plus aucune valeur humaine.

D'autre part, dans le cadre d'une alternative différente, d'une communauté de vie quotidienne, de possibilités économiques, affectives, architecturales, entre autres, d'équilibrer une vie collective et une vie individuelle, que se rencontrent et s'aiment des êtres sur des bases différentes de celle du jeu ou de la chasse à l'ennui, alors peuvent apparaître des conditions d'épanouissement de l'être. C'est ce qu'illustre pour ce dernier cas l'interview de Serge. Et pour le premier cas, l'enquête menée par Rosolin (*Vive l'amour de groupe contre A bas la partouze !*).

Tout cela vous paraît-il indécemment ? Ce rapprochement du tâtonnement expérimental et de l'éducation du travail avec les courants ou les modes fragiles de notre monde décadent : vous refusez de le reconnaître et de le « comprendre » ? Alors, alors nous ne sommes pas d'accord ! Et il faudrait en discuter !

Ainsi nous éviterions les intrusions dans une technique de vie franche et claire de gestes dissonants et mal intégrés comme nous en vivons régulièrement dans nos assemblées. Ce n'est pas leur existence que nous déplorons : c'est l'entêtement, le dogmatisme, l'agressivité de ceux qui les

profèrent qui nous navre ou nous irrite.

Puisque nous rêvons tous — mythe, utopie, pensée optimiste ou optimale ? — d'une société différente où « chacun pourrait aller jusqu'au bout de ses relations », pourquoi alors ne pas travailler à une réelle construction de ce désir ?

Sexpol, c'est toujours 90 F les dix numéros pour les gens normaux. Il y a un tarif pour les riches : 150 F et plus et pour les nécessiteux : 70 F et c'est encore B.P. 265, 75866 Paris cedex 18 (C.C.P. 34-301-36 La Source).

Le numéro sur l'enfance (n° 9) a toujours des retombées et le courrier l'évoque suffisamment.

MEB

DU COTE DES ENFANTS N° 3 - janvier 1977

Bibliothèque Centrale de Prêt du Bas-Rhin, 36, boulevard de la Victoire, 67006 Strasbourg.

Bon outil de travail que ce numéro qui recense les études les plus importantes consacrées à la littérature de jeunesse parues depuis dix ans. En complément, quelques analyses de livres pour jeunes, toujours claires et intéressantes.

C. CHARBONNIER

LES ENFANTS D'ABORD

Il est un disque que vous devez écouter et faire écouter : *Les enfants d'abord*, 33 t., « Expression spontanée », 11, rue Bernard Palissy, 75006 Paris.

Le titre est parfait et résume bien l'intention de l'équipe « Expression spontanée ». On y sent la vie d'enfants libres de créer et d'inventer... à l'école et ailleurs !

Certains textes collectifs comme *Les enfants des nuages* de la classe de sixième du C.E.S. Jean-Jaurès à Montfermeil, sont une image vivante de la joie éprouvée par les enfants lorsqu'ils créent et jouent leurs

créations. Les textes sont le plus souvent accompagnés par les enfants eux-mêmes qui ont réinventé les bruitages également. La part de l'adulte y est bienvenue et l'ensemble nous donne le sourire et l'oreille attentive. Les enfants s'y retrouvent et des idées peuvent germer !

Michèle POSLANIEC

LA HULOTTE numéro double spécial

N° 36-37, 72 p., 6 F.

Documentation toujours très riche et pleine d'humour sur la vie du « Nain Rouge » : l'écureuil, et sur l'épicéa, poursuivi devant le tribunal des bêtes de la forêt. Enfin, comment reconnaître l'épicéa et le sapin, et comment évaluer l'âge de l'épicéa ; les différents cônes ; ces dernières notions sous forme de bandes dessinées.

10 numéros : 27 F, C.C.P. 1010-64 C, Châlons-sur-Marne.

Roger LALLEMAND

Courrier des lecteurs

A propos de *L'Éducateur* n° 6 :

Je ne voudrais en rien relancer le difficile débat sur la non-directivité, débat dont je viens de relire avec intérêt les articles dans des numéros de *L'Éducateur* de 1972-73, notamment celui de J. Chas-sanne, mais je ne peux m'empêcher de considérer comme « une rechute » ce que je viens de lire dans le compte rendu du livre *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent* publié dans le n° 6 de *L'Éducateur* de 1976, ceci, ô ironie ! face au compte rendu d'un livre de Rogers : *Liberté pour apprendre*.

Quand le mouvement Freinet cessera-t-il de piétiner dans le passé pour s'ouvrir à des idées nouvelles lui permettant d'évo-luer... ce qui n'enlèverait rien de la valeur des idées de Freinet, bien au contraire !

Pour moi, la non-directivité de Rogers s'inscrit tout naturellement à la suite des idées de Freinet comme l'expression libre, le tâtonnement expérimental, la méthode naturelle de lecture.

Je vois autour de moi de nombreux collègues du groupe tâtonner dans une attitude non-directive parce qu'ils sentent intuitivement qu'elle favorise une expres-sion libre authentique et qu'elle déclenche un désir profond d'apprendre.

Il est certain comme le dit Rogers lui-même dans une interview publiée dans la revue *Psychologie* « que la non-directivité ne peut être efficace que si elle fait partie de la philosophie de la per-sonne qui l'applique : il faut l'utiliser avec précaution et préparer les individus

avant de leur permettre de faire cette expérience ».

J'aimerais savoir combien de militants de l'I.C.E.M. ont étudié Rogers et vécu des expériences de dynamique de groupe, ce qui a forcément influencé leur manière d'être en classe ; car, s'ils sont nombreux, ce que je soupçonne, il serait temps que le mouvement prenne position ouvertement pour la non-directivité, et s'engage à favoriser cette attitude chez les ense-ignants... en attendant d'accueillir d'autres idées qui nous permettent d'aller de l'avant dans la recherche d'une péda-gogie populaire.

E. BRECHEISEN
48, boulevard Dostoïevski
67200 Strasbourg

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT
ST
B2
BT
DOCUMENTS
SOUS
BT
SON

Directeur de la publication : René Laffitte.
Responsables de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.
Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.
Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX
CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30
Date d'édition : 5-1977 - Dépôt légal : 2^e trimestre 1977
N° d'édit. : 925 - N° d'impr. : 3 777 - N° CPPAP : 53 280