

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

20 Octobre 76

49^e année

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

3



ENVIRONNEMENT DE LA LECTURE
MILITANT FREINET ET PROF D'E.N.
LA BIBLIOTHEQUE DES ENFANTS
TEXTE LIBRE ET APPRENTISSAGES
CORRESPONDANCE NATURELLE



SOMMAIRE

3

L'EDUCATEUR

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

© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1976

Editorial

LE REFUS D'UN SCHEMA COMITE DIRECTEUR
DE L'I.C.E.M.
Ou la reconnaissance du tâtonnement expérimental.

1

Reportage

MILITANT FREINET ET PROF D'E.N. I.D.E.M. 72
Professeur d'Ecole Normale aujourd'hui : pourquoi et comment ? Quelle formation pour les élèves-maîtresses ? Christian Poslaniec répond aux questions des collègues du groupe de la Sarthe.

3

Outils et techniques

CORRESPONDANCE NATURELLE P. CHEVILLON
Un témoignage et des questions, remarques ou découvertes extraites des cahiers de roulement des circuits de correspondance naturelle.

6

ASPECTS DE L'APPRENTISSAGE : P. FERRANDI
L'ENVIRONNEMENT DE LA LECTURE ET LE GROUPE 91
Ou les pré-requis de la lecture. (Cet article sera suivi prochainement d'autres témoignages.)

9

TEXTE LIBRE ET APPRENTISSAGE P. HETIER
«Comment je travaille dans ma classe» : un témoignage sur la pratique du texte libre aujourd'hui.

25

INDEX ALPHABETIQUE
DE LA BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL (suite)

11

Actualités de L'Éducateur

Les rubriques habituelles et un texte important qui tire les conclusions des Journées d'Été de l'I.C.E.M. : «La dialectique des demandes».

13

Approfondissements et ouvertures

UNE INSTITUTRICE DANOISE Aase DEGNBOL
DANS NOS CLASSES

28

LA BIBLIOTHEQUE DES ENFANTS E. THOMAS
Cet article fait suite à celui paru sous le même titre l'an dernier et qui présentait l'organisation de la bibliothèque dans l'unité pédagogique de Kéréderm à Brest. Ici, le bilan de l'utilisation de la bibliothèque.

30

Photos et illustrations :
I.D.E.M. 72 p. 3
M. Delcos
et M. Kameneff p. 24, 25
P. Leroy p. 30, 32.

En couverture :
I.D.E.M. 72
M. Delcos et M. Kameneff
P. Leroy.

Livres et revues

Le refus d'un schéma

Pendant un certain temps, nous avons cru à une conquête. Nous avons toujours affirmé haut et fort l'impérieuse nécessité d'ouvrir l'école sur la vie des individus et de leur milieu. Or, nous avons vu, et voyons encore fleurir un peu partout, dans les textes officiels, des recommandations pour des pratiques (texte libre, correspondance, enquêtes, expérimentation, etc.) ou des «attitudes» (écouter l'enfant, etc.).

A tel point que certains n'hésitent pas à penser que si certaines pratiques n'étaient pas aussi répandues, les élèves seraient meilleurs en français et en maths, moins paresseux, plus polis, etc.

Hélas, voici des réalités.

- X... ne veut plus aller voir les films «Connaissance du Monde», car il redoute l'exposé qu'il aura à faire plus tard ;
- Une classe entière, une semaine après avoir visité des abattoirs, étudie encore sur le plan, les noms des rues du trajet. Le maître se plaint du manque d'intérêt pour l'enquête ;
- Y... ne lit plus de B.T., ni aucune brochure, en classe, car un compte rendu de lecture est à faire obligatoirement après ;
- Z... apporte à la maison un cahier de récitations imposées et imprimées en classe, grâce à l'imprimerie de l'école ;
- Etc.

La pédagogie Freinet n'est pas la seule victime de cette tendance à utiliser des pratiques, des concepts, des outils, nouveaux, vivants, en les pervertissant (au mauvais sens du terme).

Le concept de handicap socio-culturel, par exemple, en prend lui aussi pour son grade. Il est utilisé pour justifier les flots de devoirs et d'exercices qu'on donnait il n'y a pas si longtemps aux «plus faibles», voire aux paresseux. Et ceci, sous prétexte d'on ne sait quel soutien...

Notre ami Fernand Deligny avait observé le rôle important qu'avait joué pour un enfant dit «psychotique», une buse en béton abandonnée, dans laquelle coulait un filet d'eau. «Je n'en parle pas, disait-il, sinon «ils» seraient capables d'inventer des buses en plastique pour rééduquer des psychotiques...»

Partir de la vie ?

Il est peut-être utile de dire que vouloir que les enfants soient heureux, ne signifie pas qu'on les abandonne, que laisser s'exprimer les enfants ne signifie pas instaurer la cacophonie, qu'offrir un milieu riche ne signifie pas empêtrer enfants et adultes dans de nombreux gadgets aussi inutiles que coûteux pour le grand bien des maisons d'éditions chéries.

Mais il est peut-être temps aussi de signaler que «partir» de la vie ne signifie pas «fuir» de la vie, mais plutôt de permettre à un groupe d'individus de vivre.

Cette résistance de l'école au vrai changement, qui consisterait à reconnaître l'évidence précédente, a des racines profondes, idéologiques, liées à sa raison d'être, à ses buts, à ses mécanismes de fonctionnement.

La société, l'école, les «adultes» désirent à la place de l'enfant, de l'adolescent, comme les «supérieurs hiérarchiques» désirent à la place des subalternes.

La vie, c'est la circulation libre et dans tous les sens de la parole, de l'énergie, du désir. C'est à partir de là, seulement, que se fait sentir un besoin d'organisation.

Or l'école est faite de telle façon que la parole ne puisse jamais «monter» : elle ne peut que «descendre».

— Pour les adultes : «J'ai l'honneur de solliciter... le droit de prendre une initiative...»

— Pour les enfants : «On fait des maths à la place de la gym, parce qu'on a parlé.»

Certes, laisser la vie pénétrer en classe pose d'autres problèmes qu'il s'agit de résoudre, et c'est bien ce que nous cherchons à faire.

Des réalités

Dans notre dernier éditorial, nous faisons un appel à témoignage. Nous demandions à chacun de dire ce qu'il fait.

Certains aspects du quotidien de l'Education Nationale 1976, nous pousseraient presque à écrire un éditorial contraire, à recommander à chacun de cacher ce qu'il fait, de n'en parler qu'à ceux que ça concerne, qu'à ceux «qui savent à force d'avoir essayé.»

L'institution qui engendre l'école actuelle, est-elle concernée par ce que nous disons et faisons ?

Question délicate. Tout le monde sait qu'elle est concernée, puisque nous la remettons en cause. Elle, elle s'obstine à ignorer, nous saoulant de textes et de discours indigestes, mais sourde et hostile à tout ce qui vit, qui engendre et qui monte, sens interdit de la structure hiérarchique.

Mais l'école méconnaît ces problèmes, et pour cause : c'est, très souvent, un lieu mort à la vie... Parce qu'elle tient à museler la vie : supprimer l'inattendu, la remise en cause du surgissement soudain du savoir retrouvé, empêcher les rencontres des individus et des idées qui bousculent trop souvent l'institué, l'immuable, le béton et la circulaire, le diplôme et le savoir étalonné, étouffer les appels d'air qui entraînent le mélange des rôles, des hiérarchies et des valeurs raisonnables, boucher les vides gênants, que toute surface visible soit lisse et uniforme, que nulle question ne reste sans réponse, que le langage et les comportements soient adaptés, c'est-à-dire déformés et imposés à tous du haut en bas de l'échelle.

L'école, l'institution, la machine, entend bien dompter le savoir brut, sauvage, insoumis, mettre fin aux oscillations lancinantes des groupes et des individus vivant, parlant, s'organisant, revendiquant, échangeant, s'unissant, et appeler cela régulation, car son seul but est de trier, canaliser, modeler à son goût et à son profit écartant, figeant, invalidant, au besoin enfermant l'a-normal.

Par contre, elle a de plus en plus à faire face à une expression voilée du désir de vivre, de ceux qui y travaillent.

Cette expression voilée, a pour noms : instabilité, troubles réactionnels, lassitude, excitation, et même parfois débilite.

Le refus d'un schéma

En fait, rien n'a tellement changé, même si on recommande officiellement de «partir de l'intérêt, de l'expression, des observations des élèves.»

Au départ, l'intérêt, l'expression, l'observation qu'apporte l'individu, ne sont pas délimitables à un domaine scientifique, littéraire, mathématique, etc. Ils sont des apports globaux, bruts, non domestiqués, vivants, autant sensitifs qu'affectifs, ou qu'intellectuels, et les chemins qui les conduiront à plus d'affinements ne sont jamais les mêmes selon l'individu en question. Et surtout ils ne peuvent être prévus. Le but est bien de faire passer dans le patrimoine collectif, un apport individuel. Encore faut-il que l'individu ne soit pas dépossédé de son apport avant le terme de l'échange, par un ordinateur central et tout puissant : l'adulte en tant que représentant de la société.

C'est la perspective, l'acceptation, la reconnaissance de cette pluralité de chemins irrémédiablement originaux, singuliers, imprévisibles, individuels, que nie l'école.

Sous ses vocables neufs, sous sa parure moderne, le schéma théorique, et même idéologique de l'apprentissage sur lequel elle repose, est toujours le même : l'individu (jamais le groupe), «ne sachant pas» (vide à remplir), doit intégrer un savoir prévu, par des voies prévues, en un temps prévu, dans un ordre prévu (surtout scientifiquement) détenu et dispensé par d'autres (situés «en haut» en général).

Nous proposons, encore grossièrement, il est vrai, un autre schéma. Nous l'appelons tâtonnement expérimental. Il est à préciser : l'individu et/ou le groupe (une communauté coopérative de travail), par une démarche singulière s'approprie un savoir par expériences, confrontations, interprétations individuelle et collective des résultats, dans un milieu matériel et humain (au-delà des murs de l'école) jouant le rôle d'excitant et d'informateur. Et ceci, dans tous les domaines, y compris, et surtout, dans la prise en charge coopérative de la vie du groupe par le groupe lui-même. Est considéré comme savoir, tout acquis, toute appropriation analysée et synthétisée.

Ce schéma, nous l'avons fait fonctionner avant de le conceptualiser totalement, puisque sa conceptualisation se fait et se fera selon ce schéma lui-même, c'est-à-dire par tâtonnement expérimental. Ce qui le met déjà à l'abri de l'accusation d'irréalisme.

L'école, excellente tacticienne sous les coups de boutoirs environnants, et parce qu'elle n'a pu faire autrement, a lâché, a accepté quelques nouveaux vocables («partir du vécu de l'enfant»...), mais elle continue obstinément de refuser cet autre schéma du tâtonnement expérimental qui la remettrait en cause dans sa fonction même. Ainsi, elle impose un entretien du matin de 8 h à 8 h 30, une exploitation en bonne et due forme (si possible avec contrôle) de toute bouffée d'air frais, pénétrant dans ce milieu anaérobie, desséchant, insupportable pour tous ceux qui ont conservé le goût de vivre. En attendant, des enfants, des adolescents, des adultes, se désintéressent, s'inadaptent, se révoltent parfois... A déguster des jeunes et du métier ceux qui ont vocation de trier les bons des mauvais.

En fait, nous savons très bien qu'on continuera de parler, de témoigner, parce que la parole que nous avons, personne ne nous l'a offerte, nous l'avons arrachée, nous l'avons gagnée, nous l'avons conquise.

Sujets doués de parole, comme disent certains, il est probable que ce n'est pas demain qu'on négociera nos outils et nos pratiques pour les faire rentrer dans les alinéas de la parole officielle.

Nous lisons sagement le *Courrier de l'Education* et témoignons naïvement du «bourbier de l'éducation», en attendant une organisation qui comprenne enfin que la mise en place d'une pédagogie digne d'une société libératrice d'où sera exclue l'exploitation de l'homme par l'homme, ne passe pas par des réformes venues d'en haut, replâtrant un schéma immuable, mais par la confrontation des pratiques rénovées basées sur un schéma inverse, une vie et un sens nouveaux donnés aux notions de savoir et de travail et des responsabilités.

Le comité directeur de l'I.C.E.M.
J. BAUD, J. CAUX, J.-C. COLSON
R. LAFFITTE, A. MATHIEU

Second degré

MILITANT FREINET ET PROF D'E.N.

Une interview de Christian POSLANIEC
par l'I.D.E.M. 72



Qu'est-ce qu'un prof d'E.N. ?

Un professeur d'école normale, c'est, ni plus ni moins, un professeur de C.E.S. ou de lycée, c'est un prof certifié, maître-auxiliaire ou agrégé, le même type de formation... simplement, on est dans une E.N., soit parce qu'on l'a demandé, soit parce qu'on nous y a mis de force, pour un premier poste par exemple, ce qui se fait de plus en plus car ce type de tâche rebute. En tant que prof d'E.N. on a droit, parce que c'est une «conquête syndicale», à des stages d'adaptation aux E.N., ou de formation continue ; les stages d'adaptation durent actuellement un an ; quelqu'un nommé en premier poste dans une E.N. peut en faire un avant d'y entrer, et les autres ont droit à des stages de six mois.

La seule différence entre les profs d'E.N. et les autres, c'est au niveau du service : je n'ai que douze heures de ce qu'on pourrait appeler les cours, et il y a six heures de travaux du genre : concertation pédagogique, visite des F.P. (formation professionnelle) dans les classes lorsqu'elles sont en stage, et ce qu'on appelle la direction morale et pédagogique.

Quel est le type de recrutement social à l'E.N.F. ?

Après avoir eu pendant longtemps — quand il y avait encore des classes pré-bac dans les E.N. — un recrutement d'origine surtout paysanne, on a de plus en plus un recrutement de type petit-bourgeois, c'est-à-dire, fils ou filles d'enseignants, d'employés, de commerçants ; on a quand même 20 à 30 % de filles d'agriculteurs.

En outre, la plupart maintenant ne viennent pas directement à l'E.N. après une année de seconde : elles font soit un an de fac, pour essayer quelque chose, soit des études d'infirmière pendant un an, soit vendeuse ou autre. Ça donne un autre type de recrutement que celui que j'ai connu il y a quinze ans à l'E.N. quand j'y étais élève.

Y a-t-il un travail d'équipe pédagogique ?

Je n'ai jamais réussi à bien définir si on faisait un travail d'équipe pédagogique. Disons que, d'une part, il y a concertation entre les profs d'E.N. puisqu'on a une heure par semaine payée pour ça, d'autre part on a des modes de fonctionnement tels que, souvent, on est forcé de se concerter plus ou moins spontanément pour des trucs interdisciplinaires. Et puis, il y a ces équipes de fait, celle des trois profs de français par exemple, qui travaillent ensemble sur la structure «module» : on arrive tous les trois ; il est évident qu'il faut un minimum de concertation, ce qui ne veut pas dire qu'on est une équipe Freinet.

Quelle est ton attitude vis-à-vis des autres collègues ?

Vis-à-vis des autres collègues, ça a beaucoup évolué : la première étape consiste à faire son trou en tant qu'«anormal», parce qu'on est considéré comme tel quand on n'a pas les mêmes exigences que d'autres : il y a toute une forme d'affrontement, de provocation de ma part, où j'apparais très longtemps comme un emmerdeur, comme celui qui remet tout le temps tout en question. Puis il y a une deuxième phase qui est beaucoup plus douce, quand je suis accepté en tant qu'individu, qu'on s'aperçoit que ce n'est pas parce que je gueule que je ne fous rien, que ce n'est pas parce que je prône la pédagogie Freinet qu'il faut confondre ça avec du laisser-aller... Bon ! Tous les schémas qu'on plaque sur la pédagogie Freinet. La troisième phase, c'est quand les gens

s'intéressent plus à ce que je fais et commencent à discuter à fond. Dans ce cas-là, je suis accepté.

Il y a des gens que j'aime bien, avec qui je discute davantage, vers lesquels je vais de plus en plus, c'est le cas avec une collègue de maths qui avait, je croyais, une pédagogie directive, et qui, en fait, travaille un peu dans notre sens.

Et vis-à-vis des maîtres d'application ?

J'ai travaillé toute l'année avec eux, puisque d'une part il y a eu un stage de maîtres d'application à l'E.N. pendant six semaines, et d'autre part, il y a une structure de fonctionnement qu'on appelle des ateliers pédagogiques qui fait que chaque jeudi après-midi, et par alternance de quinze jours, se met en place un groupe de normaliennes, de maîtres d'application et de profs d'E.N. : on travaille dans un groupe restreint sur un thème précis ; j'ai travaillé surtout avec un groupe, sur l'agressivité, et un peu avec un autre sur l'appréhension de l'espace par l'enfant. Mais j'aimerais bien que les facilités qu'ils ont de travailler avec nous soient étendues à d'autres que ça intéresse également et qu'ils puissent réellement se libérer en cours de semaine pour venir travailler. D'ailleurs, je travaille aussi bien avec des «non-maîtres d'application» qu'avec des maîtres d'application.

Et avec l'administration ?

Les rapports avec l'administration c'est extrêmement particulier. Jusqu'à l'an dernier, on a eu une directrice très intéressée par la pédagogie en général et favorisant réellement tout ce qui pouvait se passer de pédagogie dans son établissement, allant jusqu'à payer de sa personne lorsqu'il y avait des ennuis... Celui qui lui a succédé n'est que directeur d'étude et, pour le côté purement administratif, c'est le directeur de l'autre E.N. qui est responsable. Ce qui crée une situation assez ambiguë.

Je crois que le rôle que joue un chef d'établissement est vachement important pour ne pas empêcher, je ne dis même pas pour favoriser, mais pour ne pas empêcher que les choses se fassent. Il se trouve qu'on a eu une directrice favorisante assez longtemps pour nous permettre de constituer un groupe, je dirais presque de pression, face à n'importe quel administrateur à l'heure actuelle. Ça se défera peut-être si on a un directeur qui parvient à casser des choses entre les gens, mais pour l'instant c'est le statu quo.

Et face à l'inspection ?

Là-dessus on a des positions à peu près cohérentes avec d'autres collègues. L'inspecteur ne nous apporte rien. A la rigueur on peut discuter avec lui sans croire à sa tâche coercitive !

Peux-tu parler des contrôles et des examens ?

Les textes officiels demandent des contrôles semestriels (quatre en deux ans) suivis par le C.F.E.N., examen final à faire passer selon des normes précises.

Accepter cela c'est entériner une relation hiérarchique entre les filles et nous : une majorité des profs à l'E.N.F. du Mans sont d'accord pour annuler cet effet ; en l'occurrence, puisqu'on a le pouvoir de notation continue, le C.F.E.N., ça consiste à trouver des moyens, si possible collectifs, pour renverser et même annuler ce pouvoir.

On l'annule de diverses façons ; par exemple : pour un bilan semestriel, on s'entend pour mettre la même note à toutes ;

c'est-à-dire qu'on réduit cela à un contrôle binaire, « admise ou pas admise ». Si on garde encore ce contrôle binaire c'est précisément par mesure de conciliation vis-à-vis des gens qui croient qu'il y a des critères d'évaluation du bon et du mauvais... C'est la même chose au C.F.E.N.

On refuse le classement et les bilans administratifs mais ça n'empêche pas le contrôle pédagogique, ce qui n'a rien à voir avec les notes ! Nos discussions sont parfois sanglantes, mais on peut dire nos désaccords profonds qui ne s'appuient pas sur des notes et des classements, c'est-à-dire des mesures coercitives.

On arrive ainsi à une prise en charge de la vie et du travail par les groupes et les profs ensemble : la concertation est réelle, la disparition du contrôle de la vie quotidienne est aussi, heureusement, réelle, et l'absence de coercition est presque totale.

Quels sont les outils que tu utilises à l'E.N. ?

Je ne peux pas utiliser comme dans le primaire et le secondaire des plans de travail, des bilans individuels et collectifs : ce serait très vite compris comme un contrôle de prof en douce.

Avec la correspondance naturelle, j'ai essayé de faire en sorte que les filles prennent en charge un organigramme, afin de savoir exactement où en étaient à chaque fois les échanges : elles l'ont fait mais ne l'ont pas poursuivi...

Cette année j'ai fait acheter une imprimerie et un limographe par l'E.N., mais c'est plus pour une initiation à des techniques qui leur seront ensuite utiles dans la classe que pour vivre quelque chose en pédagogie Freinet à l'E.N.

Pour démarrer, au début de cette année, j'ai eu l'idée des placards ; sur chaque placard il y a un titre : la pédagogie Freinet, la linguistique, l'apprentissage de la lecture par la méthode naturelle, les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture, la poésie, les instructions officielles, etc. Il y a une vingtaine de placards plus certains sans étiquette, qui restent libres. A l'intérieur, j'ai entassé tous les documents que je pouvais posséder sur le thème ; dans la mesure du possible il y a également une fiche-guide qui permet d'arriver à un travail concret.

Etre prof à l'E.N., est-ce un choix ?

Oui, c'est un choix : après avoir essayé de faire ce qu'on peut appeler de la pédagogie Freinet dans le secondaire, j'ai effectivement choisi d'aller à l'E.N., parce que ça me paraissait un endroit stratégique, un lieu de passage pour des tas de gens et j'ai pensé que c'était un endroit plus intéressant que d'autres.

Remarque, avec des adultes, la pédagogie Freinet pose des problèmes : au début, j'ai essayé d'appliquer tel quel le texte libre ; ça a peut-être marché pour une fille. Très rarement il y en a qui écrivent des textes avec affichage ou parution dans le journal ; ce n'est pas leur mode d'expression favori ; disons que l'écrit est artificiel ; s'il y a expression libre c'est plus au niveau de la communication.

J'ai élaboré cette « méthode » des placards parce qu'il y a besoin de sécuriser et à la fois de désécuriser les filles qui débarquent du lycée avec une bonne pédagogie coercitive derrière elles depuis des années : il faut arriver à leur donner confiance en quelque chose tout en n'imposant pas le même genre de « trucs » ! Avec cela, elles peuvent se raccrocher pendant un moment ; puis petit à petit, certains travaux engagés avec l'espoir de se « former » institutrice, de trouver « la vérité » ne sont pas achevés car il n'y a pas une vraie motivation humaine derrière.

C'est la période de désécurisation où je refuse de les prendre en charge ou de leur servir de béquille avant qu'on puisse suffisamment creuser les choses pour arriver au fond du problème, à savoir ce qu'elles veulent vraiment !

Les placards ne proposent plus rien mais les filles n'osent pas encore proposer ce qui les intéresse ; les questions surgissent : « Qu'est-ce qu'on peut faire à l'E.N. ? Pourquoi s'y emmerde-t-on alors qu'on est payé, qu'on a des disponibilités, du matériel ?... » Enfin, les désirs fondamentaux sont exprimés et on peut vraiment avancer...

Alors c'est le tâtonnement expérimental ?

L'idée du tâtonnement expérimental est largement admise à l'E.N.F. et souvent, ça ne reste pas au niveau des idées, ce qui explique l'insistance des profs à faire préciser la différence entre pédagogie Freinet et pédagogie traditionnelle (rénovée ?). En fait, la vraie différence, pour moi, se situe au niveau de la

motivation des filles. En effet, la plupart des collègues s'en tiennent à la motivation institutionnelle : il s'agit d'une formation professionnelle donc la motivation est définie par avance : l'ensemble des connaissances, des techniques nécessaires pour enseigner ! Or moi, je m'efforce de faire surgir de vraies motivations, ce qui est lié au vécu actuel et concret, ou aux points de fixations ancrés dans le passé, ou aux intérêts intellectuels ou culturels qui n'ont pas forcément de lien avec la formation professionnelle. Mais pour cela, il faut avoir approfondi suffisamment ses objectifs pédagogiques et avoir un contact suffisant avec les filles : on les considère trop souvent comme des adultes finies, achevées, à qui on parle d'égal à égal, alors qu'il y a une autre forme de respect et d'égalité qui est de reconnaître la différence et de savoir vraiment qui sont les gens qui sont en face de soi...

Evidemment, tout ce qui est d'ordre relationnel, expression orale et communication n'apparaît aucunement par des réalisations concrètes s'inscrivant dans le projet de formation professionnelle ; je reconnais bien l'utilité de cette dernière mais je n'en fais que le deuxième temps d'une formation éducative.

En quoi consiste cette formation, pour toi ?

J'ai d'abord employé des techniques de déblocage corporel et de l'écriture : ça a marché très bien quand j'avais à m'occuper de petits groupes ; ça finissait par former un groupe-classe dans lequel j'étais inclus comme individu et non comme prof, et on arrivait à une sorte d'autogestion, à une expression de leurs besoins ainsi qu'à leur réalisation. Maintenant, il n'y a plus de lieu où l'on peut encore instaurer cela.

Ma solution actuelle au niveau de la communication n'est pas forcément réalisée pendant les cours ; c'est souvent en dehors des structures et de l'emploi du temps de l'E.N. : cela va de ma prise en charge d'une classe pour une technique particulière, jusqu'à un travail sur un thème donné, le soir, chez l'un ou chez l'autre. C'est ainsi qu'un groupe approfondit « le conte », un autre a fait un photo-roman et un autre tourne un film, le mercredi... Ainsi vont se créer des liens d'amitié ; certains vont s'intéresser à la pédagogie Freinet et en deviendront peut-être « le cheval de Troie » !

Mais comment justement fabriquer ce « cheval de Troie » ?

Je crois que c'est tout le problème ! Des filles reviennent du congrès de Clermont, c'est parce qu'elles ont pris confiance petit à petit en ce que je raconte qu'elles sont allées voir ce que c'est. Au retour, je vois ce groupe de filles prendre une responsabilité nationale, lancer une réunion à grand renfort d'affiches, organiser quelque chose qui va déboucher probablement sur des rencontres régionales entre normaliens et normaliennes, sur une information de ce qui se passe dans les différentes E.N. Ça débouche donc sur une action politique, pédagogique, institutionnelle : c'est cela que je cherche, quelque chose qui ait une cohérence interne ; pas uniquement que l'an prochain, une fille bombardée dans sa classe, fasse des techniques Freinet, ou fasse « mieux » la classe... Ce n'est pas seulement qu'elle se sente « mieux armée » ! C'est aussi quand une fille m'écrit plusieurs années après, pour me dire qu'elle a compris ce qu'est la correspondance et me demander des informations supplémentaires.

Il faudrait voir ce que les filles deviennent plusieurs années après l'E.N., quel type de rapport elles ont avec les enfants, les parents, et leur administration... Elles n'ont pas besoin d'être à l'I.C.E.M. pour faire du boulot intéressant ! D'ailleurs, si elles y rentraient comme ça aussi sec, ça m'inquiéterait plutôt car cela prouverait que c'est au nom d'une aura que j'ai sur elles et non par un choix véritable.

Je me méfie comme de la peste de ce genre de mythe qu'on peut engendrer ainsi !

Quelles sont les qualités que tu cherches à développer chez les F.P. ?

Je dirai l'insolence... Je me suis aperçu qu'il fallait commencer par exploser pour sortir de son corps ; la plupart sont trop sages ou alors elles ont des masques.

L'agressivité parfois... Ensuite il faut arriver à ce qu'elles soient capables de se dire les choses en face sans se vexer.

La tolérance et l'écoute...

Quels sont tes critères d'aptitude à l'enseignement ?

Des critères, a priori je n'en ai pas. La seule aptitude c'est d'être capable de « tenir » sans piquer une dépression nerveuse dans les semaines qui viennent. Cela a des conséquences : cela veut dire

connaître assez ce qu'on supporte et ce qu'on ne supporte pas, ce qu'on cherche avec des mêmes, quels trucs affectifs on tente de vivre, pour ne pas se trouver brusquement face à une réalité démolissante.

T'est-il arrivé de déconseiller à des futures enseignantes de continuer dans cette voie ?

Instit, c'est avant tout un métier, une source de fric : à partir du moment où elles sont dans le système, je ne vais surtout pas m'amuser à chercher les «bons» et les «mauvais». C'est un engagement politique de ma part. S'il m'est arrivé de déconseiller à une fille de continuer, c'est qu'elle ne pouvait manifestement pas supporter un groupe de gosses. C'est rare ou alors celles qui ne veulent vraiment pas être enseignantes et qui restent quand même, par passivité, facilité !

Quelles sont les difficultés principales que tu rencontres ?

C'est l'éclatement des groupes : le fait que je travaille avec soixante filles par promotion et non pas avec un groupe-classe. Il a fallu que je reconsidère toute ma vision des choses... Je ne travaille plus avec des individus permanents.

Le fait aussi que des filles débarquent du secondaire toute fermées ; elles ont l'impression qu'on leur dit : «vous êtes libres de faire absolument ce que vous voulez faire», mais elles ont conscience de ne pas nous dire en échange, ce dont elles ont envie, alors on prend le relai en leur disant qu'on ne les oblige à rien mais qu'il serait souhaitable de... D'autre part, elles ne peuvent pas creuser à fond dans une direction et elles ne peuvent pas mettre en place une seule structure de fonctionnement car on ne travaille pas tous de la même façon.

Quelles que soient les méthodes qu'on emploie, il faut au moins un an pour que les «élèves» s'ouvrent. Il y a un tel bouillonnement, tellement de trucs dont il faut s'emparer, qu'un an de latence est nécessaire. Et cette année-là est une année «perdue» du point de vue de l'ingurgitation d'un certain nombre de données scientifiques, pédagogiques, etc. Il faut voir tous les malaises que ça provoque : c'est vachement pas facile à vivre pour un prof d'accepter de rien faire, que le temps fasse son œuvre ; c'est pour cela que pratiquement personne d'autre n'est capable de le supporter toute une année. Mais, généralement, la deuxième année, ce ne sont plus les mêmes, on bosse deux fois plus.

Dans quelles conditions ?

Quand le milieu institutionnel cesse d'être un milieu clos, ce n'est qu'un lieu de passage parmi d'autres ; c'est pour cela que je suis content quand on rompt la barrière entre vie privée et vie publique, vie professionnelle et vie affective : à ce moment-là il se passe vraiment des trucs intéressants ; ça, c'est l'essentiel : quand je ne suis plus le prof, avec des petits groupes de cinq ou six. La variable temps a une importance extrême dans ce cas-là. J'ai toujours souhaité qu'il y ait un an d'adaptation à l'E.N., un an où on pourrait, à la limite, ne rien faire, juste s'adapter à la vie réelle, connaître mieux ce qui se passe.

En deux ans on peut parvenir à ce que s'établissent entre des groupes, des relations autres que celles des filles «masquées» ! Et puis trouver du temps aussi pour faire du travail dit «sérieux», facilitant le boulot d'instit. C'est alors que les objectifs et les techniques de la pédagogie Freinet peuvent prendre un sens pour elles, qu'elles s'y opposent ou se sentent proches d'ailleurs.

Tandis qu'avec des groupes qui restent à l'E.N. six ou trois semaines seulement, il n'est pas question de parvenir à grand chose dans le sens de la communication, de l'échange critique et non agressant. En revanche, avec des instituteurs remplaçants en stage d'un an ou avec des stagiaires de la voie III présents deux ans, j'ai souvent pu réaliser des trucs intéressants, tant sur le plan des relations et de l'organisation coopérative, que sur le plan de la production d'outils utiles.

Y a-t-il une différence entre les F.P. et les instits ?

Il n'y a strictement rien de semblable. Il y a deux différences fondamentales :

— La vie professionnelle ; les instits savent ce que c'est, les F.P. non ;

— La découverte de la société ; les F.P. débarquent du secondaire, elles ont à regarder ce qu'il se passe autour d'elles tandis que les instits ont déjà subi suffisamment d'années pour savoir ce qu'est la société.

En outre, les instits sont parfois moins ouverts ; ils ont plus d'a priori sur l'E.N., beaucoup l'ayant connue différente et bien

moins supportable ! C'est un milieu assez fermé, celui des instits, où le «qu'en dira-t-on» circule avec plaisir.

Et le syndicat ?

Lequel ? Le S.N.I. ?... Au niveau départemental j'ai eu des ennuis avec certains «chefs». Ils se donnent un pouvoir, un rôle, que souvent ils n'ont pas. Ils se comportent souvent comme s'ils avaient la charge morale des instituteurs et c'est extrêmement désagréable ; ça va même jusqu'à la dénonciation publique. Il n'y a que les rapports de force qui peuvent jouer : on se trouve dans des situations d'affrontement politique. On a eu droit à des attaques quasi nominales, à une déformation presque systématique de tous les stages à travers des «bilans-jugements», etc. Pour l'instant ça semble calmé.

Quelles est ta position de prof d'E.N. par rapport à l'I.C.E.M. ? Te sens-tu intégré au même titre que les autres ?

Maintenant oui ; pendant un moment ce n'était pas le cas, d'autant plus que le groupe Freinet départemental, jusqu'à une date récente, ne pouvait pas même comprendre la nature de mes problèmes si différents des leurs. Pourtant, être militant I.C.E.M. et prof d'E.N., cela signifie bien refuser de faire son boulot de prof d'E.N. traditionnel tel qu'on l'attend, faisant passer l'idéologie et la pédagogie officielles, pour faire un autre boulot qui s'appuie sur des objectifs qu'on a en commun à l'I.C.E.M.

Mon refus du rapport hiérarchique à l'intérieur de l'E.N. me paraît fondamental. Dans toutes ces tâches où on peut avoir de l'influence, en tant que chef d'établissement, I.D.E.N., conseiller pédagogique, maître d'application, prof d'E.N. ou autre, il faut commencer par foutre en l'air ce que les autres attendent de nous. Pour moi, le test il est là ; tous les beaux discours ne tiennent pas sans cela. Les instits qui continuent à assurer la sélection, à faire redoubler les mêmes en grande quantité (je ne parle pas des cas particuliers), et les profs du secondaire qui continuent à sélectionner par les notes, à classer... moi je dis que ce ne sont pas des militants Freinet. Ce n'est pas facile et il y a des compromis nécessaires, mais au moins faut-il essayer. Je me méfie autant de ceux qui mettent en avant les risques que de ceux qui mettent en avant les «garde-fous» : il faut prendre ça parallèlement. Au niveau des risques, il faut savoir qu'on peut être réprimé pour ce qu'on fait mais il faut prendre ses responsabilités en s'opposant aux relations hiérarchiques à l'intérieur de son établissement. D'autre part il ne faut pas pour autant jouer les gauchistes de service en envoyant tout promener, par exemple une certaine forme de contrôle pédagogique à partir du moment où il ne s'appuie pas sur la coercition.

Pourquoi es-tu souvent ressenti comme celui qui ne veut rien donner ?

Comme on sait que je suis militant Freinet, tous les ans il y a cinquante personnes qui, à un moment ou un autre, viennent me dire : «Tu pourrais nous parler de la pédagogie Freinet, etc.» Je refuse toujours et je renvoie au groupe départemental. La plupart ne comprennent pas... Mais ceux qui comprennent et cherchent à aller plus loin, débouchent sur un stage animé par les copains du groupe Freinet de façon à ce que les réponses soient collectives. Ce n'est pas un refus de répondre, c'est que je ne détiens pas de vérités à moi tout seul. C'est pourquoi je m'efforce depuis plusieurs années de faire en sorte qu'une commission «écoles normales» existe au sein du mouvement Freinet ; un lieu où je puisse m'adosser à d'autres camarades, pour faire front chaque fois que les crises de découragement ou de désespoir donnent envie de tout plaquer pour retourner peinardement (c'est comme ça qu'on le ressent !) faire de la «bonne» pédagogie Freinet dans un C.E.S. !

Jamais, pratiquement, je ne parle de la pédagogie Freinet. Je possède un certain nombre d'informations effectivement, mais à la portée de tout le monde ; c'est le coup des placards ! Il suffit de les ouvrir pour découvrir toute une documentation, encore faut-il avoir envie, sans que quelqu'un te mâche la besogne. Je ne fais pratiquement jamais d'exposés pour expliquer ce qu'est la pédagogie Freinet. Ça, c'est le piège de l'E.N. ; on récupère tout par des discours ; on est un bon prof sympa, on te fait un exposé sur la pédagogie institutionnelle, Baudelot et Establet, sur la pédagogie Freinet... Et ça n'a aucune influence. L'essentiel, au contraire, c'est d'arriver à faire vivre des trucs qui ressemblent à ce qu'on vit dans les classes Freinet ! Et là, il n'y a pas besoin de discours !

CORRESPONDANCE NATURELLE

Cette année, pour la première fois, mes élèves et moi faisons de la correspondance scolaire.

En juin, Alain m'avait proposé de faire partie du circuit de correspondance naturelle qui devait démarrer en septembre dans la Drôme, mais je n'ai pas accepté. A vrai dire, j'imaginai mal et je craignais tout ce qui en découlerait. Je n'avais jamais discuté correspondance avec quelqu'un la pratiquant dans sa classe. Marlène m'avait simplement dit qu'avec sa classe unique chargée, elle ne s'en sortait plus et qu'elle avait abandonné.

J'étais affolée à l'idée de recevoir des lettres de quatre coins du département et je nous voyais crouler sous la tâche.

Nous avons entrepris des échanges avec une seule classe et au bout de quatre ou cinq mois, je sens vraiment les limites de cette correspondance (sans en oublier les qualités, toutefois).

LA CORRESPONDANCE INDIVIDUELLE

Pour ma classe, la correspondance est surtout restée individuelle et a donc peu apporté à l'ensemble de la classe.

Pour mes élèves qui n'ont jamais eu de correspondants réguliers et attirés, c'était un besoin de se raconter, d'être écoutés. Il s'agit surtout d'un échange affectif.

Pour ma part, j'ai été ravie car beaucoup d'enfants se sont réalisés par ce biais. Ceux qui n'ont pas la plume facile font beaucoup d'efforts, et compensent par des illustrations, des peintures toujours très originales ; chez certains, je n'aurais pas deviné autant de goût, de finesse et de créativité. Les questions posées par les correspondants m'ont permis de mieux connaître quelques enfants ou m'ont soulagée. (Ex. : «*Pourquoi n'aimes-tu pas l'école ? — Parce qu'il y a les compositions !...*» Oui hélas !)

LES LETTRES COLLECTIVES

Plus le temps passe et plus je les trouve inutiles, voire ennuyeuses. Elles restent très superficielles, elles effleurent, personne ne s'y confie, on suggère simplement. Les questions restent banales et n'offrent pratiquement pas de piste de travail. Seules les nouvelles qui nous ont paru importantes, un jour figurent en bonne place, mais elles paraissent ordinaires aux lecteurs. Il faut fouiller les questions importantes et les envoyer sous forme de recherches, d'albums...

Si les lettres collectives n'apportent rien, vivent les recherches par contre ! Les travaux de maths envoyés par les correspondants intéressent beaucoup mes élèves, ils trouvent eux-mêmes des prolongements, alors que moi je suis peu douée pour saisir une situation mathématique au bond et l'exploiter.

Dans les albums, les enfants s'efforcent d'être clairs, précis, ils veulent envoyer un travail de qualité. Bref, ils sont très motivés.

Sur ce dernier point, la correspondance classe à classe me paraît avoir un avantage, en correspondant toujours avec les mêmes enfants, ceux-ci sont très critiques quant à la qualité et à la régularité des envois. Cela oblige certains à dominer leur laisser-aller. Ils se font des reproches : Franck (C.P.) a écrit à son correspondant : «*Tu es un grand vilain de me faire une petite lettre !*»

Le premier avantage de la correspondance naturelle : les gosses ne doivent pas rencontrer les déceptions que les miens ont eues :

1. Dans ma classe, certains voudraient changer de correspondant en cours d'année (mécontente, intérêts différents, déceptions...). Les correspondants n'en éprouvent pas le besoin, c'est râpé.

2. Pour deux ou trois de mes élèves, le besoin d'échange n'est jamais satisfait, ils voudraient plusieurs correspondants, or nous avons du mal à trouver une réponse chez les correspondants.

3. Ma classe compte 19 élèves, la leur 16. Certains d'entre eux ont donc dû prendre deux correspondants chez moi (personne ne voulait rester sur la touche bien sûr) ça n'a pas été facile : chez eux personne ne voulait deux correspondants. Ceux qui ont accepté entretiennent une correspondance réduite et pauvre et quand mes élèves veulent lire leur lettre à la classe, on se rend compte que le correspondant commun de Valérie et Isabelle leur raconte la même chose, que tel autre se contente de faire deux exemplaires de la même lettre pour ses deux correspondants.

Bref les gosses déçus encaissent. Ils se confient à quelqu'un qui se contente, lui, de distribuer à chacun de ses interlocuteurs une ration de prose impersonnelle, valable pour tout lecteur...

La déception est rude à chaque fois. Dernièrement, ma petite Valérie n'a pas voulu lire son courrier. Elle a murmuré : «*La lettre est bien petite et puis c'est la même chose qu'à Isabelle.*» La pauvre !

4. Les frères et sœurs sont nombreux chez les correspondants. Si bien que quand la maman des Morel rentre à l'hôpital, cinq correspondants parlent de leur mère hospitalisée... On finit par se lasser !

5. Pire : Patrick est arrivé chez nous en janvier. Il a tout de suite voulu écrire à une fille. **Personne, ni fille ni garçons, n'a voulu de lui.** Les correspondants ont répondu dans leur lettre que «*les garçons du C.M. lui écriraient tour à tour.*» Patrick est en placement familial, il a déjà fait trois foyers depuis le début de l'année scolaire. Je n'ai pas envie qu'il soit encore rejeté, que ce soit le paria de la correspondance. Lui qui a six ans n'a plus de famille, de mère à qui se confier, comment pourrait-il être sécurisé et se confier face à un interlocuteur interchangeable ? Il a envie d'attacher un nom, une photo, un rituel à son correspondant. Les changements, il les connaît suffisamment !

J'ai noirci le tableau en ne parlant que de ceux qui sont déçus. Les autres sont ravis. Ce matin je leur ai parlé du circuit Drôme. J'ai eu trois réactions :

- *Moi, je veux garder mon correspondant.*
- *Moi, j'en voudrais bien d'autres, ça serait bien, on pourrait connaître d'autres classes, écrire à qui on veut et quand on veut.*
- *Moi, alors, je voudrais bien changer. Oh maîtresse, si on écrivait aux petits (maternelle) !*

Ils seraient ravis d'avoir davantage de courrier (on a envie d'écrire quand on vient de recevoir une lettre et entre notre envoi et la réponse, il s'écoule quinze jours ou trois semaines, c'est long !).

Alors on écrit à tous ceux qui peuvent nous fournir des renseignements concernant nos travaux actuels (en ce moment : 1 spéléologue, 1 instituteur qui a enseigné à Tahiti, Anne Pierjean, 1 ancienne élève, 1 classe de Valence qui nous a prêté des bouquins...). Tout est prétexte à correspondance.

Donc la correspondance naturelle permettrait de réduire ces temps morts, ce serait très riche.

Je le ressens beaucoup car je comptais tout tirer de la correspondance. Je suis trop exigeante. J'avais des idées préconçues et très ambitieuses sur l'impact de ces échanges.

Bien sûr, j'aurais pu pousser les gosses à envoyer de nombreuses pistes de travail pour donner le ton, mais je ne voulais pas trop m'imposer et l'instituteur des correspondants se plaignait déjà de ne pouvoir tout concilier (travail quotidien), correspondants (recherches) et compositions...

Enfin je suis convaincue qu'en correspondance naturelle, les pistes de travail auraient été très riches et nombreuses.

Alain n'avait pas pu me convaincre, mais maintenant que j'ai eu ma période de tâtonnement expérimental et psychologique, je suis «mûre» pour la correspondance naturelle.

J'ai demandé à être au circuit, la prochaine fois !

Lu pour vous dans les cahiers de roulement des circuits de correspondance naturelle :

A propos de la part du maître :

Je découvre la C.N. depuis quelques semaines. Je travaille dans une école neuve avec des élèves de H.L.M. en provenance d'écoles différentes. Pour eux aussi, la correspondance est une découverte. C'est l'année des «première fois», pas question pour moi d'être observateur. Je suis acteur à 100 %. J'ai parfois peur de me laisser déborder (vingt lettres envoyées la semaine passée) et devant l'avalanche de colis, lettres, questions... JE POUSSE... JE FORCE... J'EXIGE que les enfants répondent rapidement, en donnant des tas de renseignements, j'exige que leur lettre soit écrite correctement, bien décorée...

Il y a trop de JE et je me demande si je ne suis pas en train de m'éloigner de la C.N. J'ai bien souvent l'impression de faire de la multi-correspondance et rien d'autre.

Faut-il attendre que l'enfant...

Mais le correspondant, lui aussi attend une réponse...

Michel, Strasbourg

Je corrige tous les brouillons de lettre mais pas la forme. Quand je vois qu'une lettre est trop «pauvre», je demande à la classe ce qu'on pourrait raconter d'intéressant aux correspondants, en pensant à notre vie et à la vie locale surtout. Je note au tableau les idées données et les gosses en font ce qu'ils veulent. Ils les utilisent ou pas (gros inconvénient : des gosses ont recopié purement et simplement ce que j'avais noté au tableau ; ce n'était plus une lettre mais une suite de faits divers).

Je ne fournis pas de documents mais je mets en valeur tel dessin ou tel alu en le collant sur une feuille de couleur...

Gérard, Blonville

Pour les lettres individuelles, les enfants ont leur cahier et ça va. Je n'y regarde pas à chaque fois mais leurs lettres sont visiblement des réponses à ce qu'on leur demande. Je ne les pousse pas à écrire vite mais ils se mettent à la réponse dès qu'ils reçoivent une lettre. Je trouve ça très chouette. C'est bien mieux qu'avant où on attendait plus ou moins d'en avoir beaucoup qui soient prêtes.

Au sujet de la durée avant de recevoir une réponse, j'ai deux enfants qui écrivent à l'étranger, l'un en Australie et l'autre en Ecosse. Ils n'ont reçu qu'une réponse tous les deux fin décembre. Bien sûr, ils étaient libres d'écrire où ils voulaient mais ils ont payé un peu cher cette décision. Ils sont encore petits et ne se rendaient pas compte que ce serait si long par rapport aux autres. Bien sûr la lettre d'Australie est très riche mais... Je me demande si je n'aurais pas dû les influencer un peu plus.

Monique, Saint-Averin

En réponse à la question : «Pourquoi fais-tu de la correspondance naturelle ?»

Ce qui est intéressant dans ce chantier c'est qu'il est largement ouvert aux enfants sans distinction d'âge et de cours. Il est non ségrégatif.

Les gosses qui viennent dans ma classe (perfectionnement) manquent le plus souvent de curiosité intellectuelle et ont une attitude passive devant le travail scolaire. Il s'agit de retrouver pour eux une «âme» même si ce terme n'est pas pédagogique. La correspondance est alors irremplaçable. Elle est un puissant facteur d'intégration et a certainement à terme sur les enfants une valeur thérapeutique, comme l'expression libre.

Je crois qu'il faut aller jusqu'au bout et dire que la C.N. est une pédagogie, une pédagogie complète par les moyens utilisés et par les buts qu'elle exprime. C'est une pédagogie de la communication et de l'apprentissage social. C'est en cela qu'elle est intéressante pour le maître, on ne peut pas éternellement rester dans ce système éducatif tel qu'il est actuellement sans réagir. On ne peut pas toujours rester dans un système qui demeure hiérarchisé et où la pédagogie est parfois suspecte, sans rien dire. Ce chantier pour moi est donc le

chantier de la communication, de la confrontation amicale. Cette communication si elle est réussie retentit sur notre comportement en général et en particulier sur nos rapports avec les enfants. C'est pourquoi l'on est bien content de se trouver des copains.

Richard, Flers

J'ai été déçu par la correspondance classe à classe bien qu'ayant eu de merveilleux correspondants, mais j'ai eu aussi des années désastreuses.

La correspondance classe à classe apporte énormément, parfois, c'est sûr. Mais même dans ce cas, elle n'est pas le reflet de la vie. L'attention est attirée sur un point du territoire. Soudain elle peut cavalier dans plusieurs autres directions. Avec la correspondance classe à classe on va toujours dans la même direction. La C.N. permet un éclatement.

Notre groupe départemental est pauvre en effectif. Les contacts et les échanges sont fades. Avec la C.N. j'espère en avoir de plus fructueux par la gerbe adulte, les lettres avec les maîtresses ou maîtres qui reçoivent les lettres des enfants et bien sûr par notre cahier de roulement.

Claude, Bovelles

Quelle orientation peut prendre la C.N. ?

Y a-t-il de grosses différences de rythme, d'envois dans les différentes écoles ? Ces différences subsistent-elles ? S'accroissent-elles ? Chez nous c'est déjà assez marqué et certains enfants en sont jaloux, cela m'ennuie.

L'autre jour une petite fille qui a eu un grand frère dans ma classe a demandé si nous ferions comme lui un voyage-échange. Je n'ai su que répondre. J'ai avancé un problème financier mais sans grande conviction.

Monique, Saint-Avertin

La correspondance naturelle... pour qui ?

Des camarades souhaitent que la correspondance naturelle débute par des échanges de classe à classe pour s'épanouir ensuite et se fortifier par des envois individuels.

Dans ma classe, les échanges ne sont qu'individuels. Mes enfants ECRIVENT POUR ECRIRE (quelle abomination !) et HEUREUSEMENT car je me demande à quoi ça servirait la correspondance « naturelle » (à faire des maths, de la géologie, de la géographie ?).

Mes enfants veulent écrire à un copain et surtout recevoir des lettres.

Dans un petit village, les possibilités de relations entre enfants sont assez faibles. La correspondance leur apporte la possibilité de tisser d'autres liens. Et là, je suis d'accord avec : « LA CORRESPONDANCE NATURELLE ÇA REPOSE SUR L'AFFECTIVITE. » Je me souviens d'un de mes C.M.2 de l'an dernier (orphelin de fraîche date ; en nourrice avec son frère) qui écrivait, écrivait... tous azimuts.

Je ne suis absolument pas d'accord pour pousser les enfants à faire la correspondance qui plaît au maître (échanges de documents exploitables, si possible, en activités d'éveil ; ben voyons !). On rend la correspondance aux enfants, oui ou non ? (Au fait, qui la leur avait volée ?...)

Dans ma classe, donc, ils veulent d'abord entrer en contact avec un copain ou une copine et puis c'est tout ! Que, plus tard, il y ait échanges de renseignements sur les différents milieux de vie, d'accord ; mais je ne pense pas que ce soit ça qui pousse l'enfant à écrire pour la première fois. Il se guide surtout d'après les âges. D'ailleurs, il n'écrit pas forcément à des enfants de son âge.

Je vais me sentir drôlement culpabilisé car j'ai lu, sous la plume de Marcel Jarry, que chaque élève peut écrire mais surtout pas pour demander un correspondant ! Les miens ne font que ça ! C'est pas naturel !

De toute façon, mes gamins et moi, on s'en fout. On va continuer à demander des correspondants dans les écoles. Si on nous répond, c'est bien. Si on ne nous répond pas, tant mieux aussi !

Je ne vais tout de même pas me camper devant le tableau et dire aux mômes : « Eh ! les gars ! c'est pas comme ça la correspondance naturelle !

1. Il faut...
2. Il faut...
3. Il faut...»

On appelle ça comment au fait ?

Qui décide que les échanges individuels sont « sans intérêts » ? L'enfant ? Le maître ? L'inspecteur ?

Enumérer ses lapins, canards, pigeons, etc., est-ce sans intérêt pour l'enfant ? Nommer ses frères, est-ce sans intérêt ?

Ne voulons-nous pas aller trop vite ?

Nous acceptons les tâtonnements pour tout, sauf pour la correspondance car c'est plus long : chaque lettre est une étape, plusieurs lettres qui se ressemblent, un palier.

Et puis, il n'y a pas que la lettre dans un envoi. Tout ce que met l'enfant dans la décoration, dans le dessin fait tout exprès pour le correspondant, sans parler des textes recopiés pour lui.

*Claude DUPUIS
Maisons, 28700 Auneau*

ASPECTS DE L'APPRENTISSAGE

Chantier lecture - Environnement de la lecture

Pierrette FERRANDI
21, rue François-Monthon, 91380 Chilly-Mazarin
et la commission lecture du 91

Nous avons réfléchi à ce qui constitue pour l'enfant du cours préparatoire «l'environnement de la lecture», non pas seulement ce qui facilite son apprentissage, mais ce qui à cette période, favorise une construction globale de la personnalité car nous refusons de faire seulement du cours préparatoire, l'année des apprentissages scolaires de base. Cependant, nous pensons que si l'éducation est conçue de la façon la plus complète et la plus harmonieuse possible, ces apprentissages scolaires seront plus faciles à aborder et réalisés de façon plus solide.

Quelles sont les conditions d'une construction harmonieuse de la personnalité et de l'intégration des nouveaux acquis ? L'une d'elles dépend très peu de nous mais elle est primordiale : la santé physique. Il nous faut prêter attention à tous les problèmes moteurs et aux déficiences visuelles et auditives.

D'autres ne dépendent pas seulement de nous mais de tout le passé de la petite enfance et des conditions actuelles de vie familiale ; ce sont celles qui conditionnent l'équilibre affectif. Cet équilibre permet l'expression, la communication. Il existera :

1. Si l'enfant est sécurisé.
2. S'il s'intègre au groupe, ce qui suppose une prise de conscience des autres, du groupe et l'acceptation intérieure de la loi du groupe.
3. Si on diminue le hiatus parents-école. Il est nécessaire que les parents se sentent chez eux à l'école, pour que s'instaure un véritable dialogue. Il nous faut oublier notre fonction, pour que s'engage une véritable coopération humaine sur tous les plans.
4. Si on diminue le hiatus maternelle-primaire. Notre démarche pédagogique est la même en primaire qu'en maternelle, seuls les apprentissages sont différents.
5. Si on supprime la situation d'échec (mais non l'exigence) par la multiplicité des moyens de valorisation. Supprimer la notion d'échec ne veut pas dire abandonner toute exigence et se contenter d'observer l'enfant, le laisser aller de réalisation inachevée en réalisation inachevée, s'installer à un certain stade d'évolution et refuser d'en sortir parce que pour lui, c'est se mettre à l'abri des surprises désagréables que peut lui réserver un pas vers de nouvelles conquêtes. Il ne s'agit pas non plus de lui imposer une exigence extérieure, ce serait peine perdue. Il faut réveiller en lui l'exigence intérieure d'aller plus loin, un certain goût du risque, parce qu'il nous sentira là pour l'aider à surmonter les difficultés que pourra faire surgir cette audace toute neuve. C'est pourquoi il n'est pas besoin pour nous, d'inculquer à nos enfants un «sens de l'effort» soi-disant perdu, ce sens de l'effort, ce sens de l'obstacle à surmonter, ils l'ont encore ; on le retrouve très vite, si l'effort n'est pas gratuit et nous veillons à ce que la réussite soit au bout.
6. Si on arrive à faire surmonter aux enfants l'angoisse de l'absence. Il faut que l'enfant prenne conscience que l'absence n'est pas disparition totale, que la communication n'est pas seulement présence et contact immédiat. Les enfants qui n'ont pas maîtrisé cette notion ont vécu trop d'expériences angoissantes, avec changement fréquent d'environnement, cause chez eux d'un manque total de références. Ils n'ont plus aucune confiance dans une relation gratifiante, donc ne peuvent plus se projeter dans l'avenir. Lire demande cette projection dans l'avenir parce que c'est une communication différée.

Si l'équilibre se réalise, l'enfant devient **disponible**, il prend en charge son apprentissage, à condition qu'on respecte son temps de tâtonnement et qu'on lui offre le milieu le plus aidant et le plus riche possible.

L'école doit compenser les handicaps socio-culturels et non se contenter de les constater.

Histoire d'Abdellah

Abdellah arrive dans ma classe en septembre 1974. Son petit visage sérieux et pâle est encadré de beaux cheveux noirs. Il est de petite taille et ne parle guère. Il a l'air triste.

Je demande les prénoms. Un autre garçon de type algérien annonce : «Patrick» et montrant Abdellah il le désigne et l'appelle Dominique. A mon air étonné, il explique : «C'est Dominique en français et Abdellah en arabe !»

«Alors, comment veux-tu qu'on t'appelle ? Abdellah !»

La réponse est claire. C'est sa première occasion d'affirmer son origine.

Au cours du mois d'octobre, il apporte un disque de chez lui, chanté en arabe et commenté par lui. Son initiative est très bien accueillie, il est même imité. Il a le sourire et s'enhardit. Il plaisante ! et je découvre un gamin très spirituel et plein d'inventions.

Un jour je propose qu'on parle des métiers des papas pour les correspondants. Il y a beaucoup de chuchotements dans la classe et me revient en mémoire qu'il y a un problème Abdellah, c'est trop tard ! Quant son tour arrive Abdellah raconte en bégayant, comment un soir son père pris d'un accès de folie a tenté de tuer sa mère et son grand frère avec un couteau arabe qui décorait le mur, comment l'ambulance des pompiers l'a emporté, attaché, vers un hôpital où il est toujours. Le silence est lourd ! Je me risque à dire :

— C'est un grand malade. Es-tu allé le voir ?

— Non, ma mère y est allée, j'irai bientôt.

L'épreuve a été dure, il l'a bien passée, il a même l'air soulagé ! Finis les chuchotements sur cet épisode que les autres connaissaient. Cette mise au point s'adressait surtout à moi. Est-ce que j'allais l'entendre ? ou le rejeter ?

Maintenant il était rassuré.

Une semaine avant Noël, il part pour Alger.

A son retour il a une mine superbe. Il raconte volontiers ce qu'il a vu et fait. Il dessine pour sa correspondante, le voyage, son pays. Sur le dessin les gens parlent (en arabe !) — il utilise les bulles —. La partie qui représente son pays est plus colorée, plus riche de détails ; le soleil brille et les gens sont représentés

dans leur occupations traditionnelles. Le dessin est une longue bande de quatre mètres, il intéresse tous les enfants. C'est l'image d'une nouvelle étape de la conquête de sa personnalité.

Il devient plus réceptif aux autres : il écrit à sa correspondante : «*parle-moi de ton pays*», et prend en charge son apprentissage.

Nadine cherche à se sécuriser, à se valoriser

Nadine redouble et démarre l'année avec beaucoup de difficultés. Elle se déplace sans cesse en classe, touche à tout. Elle a souvent le corps en déséquilibre. Si on lui demande de regarder quelque chose, son regard part dans une direction différente. Elle parle à sa mère un langage moins compréhensible qu'avec moi.

Première semaine : Nadine ne sait pas du tout ce que raconte le premier texte de lecture.

28-9 : Elle reconnaît nos histoires, mais ne répond pas à mes questions. Cependant, ayant apporté un cheval-marionnette, elle me demande d'écrire : «*Nadine a apporté un cheval-marionnette.*»

Octobre : Si je m'assois près d'elle, son corps toujours en mouvement s'apaise. Parfois elle pose sa tête sur mes genoux. Elle abandonne cette attitude un peu plus tard, mais me touche encore souvent pour me parler.

7-10 : Une de ses histoires à l'entretien est écrite au tableau mais elle a oublié ce qu'elle avait dit, et qu'on avait légèrement modifié pour que ce soit compréhensible. Elle ne se reconnaît pas.

On a écrit : «*Mes cousins ont emporté ma petite chienne.*»

Elle redit : «*Mes amis a apporté... amené...*»

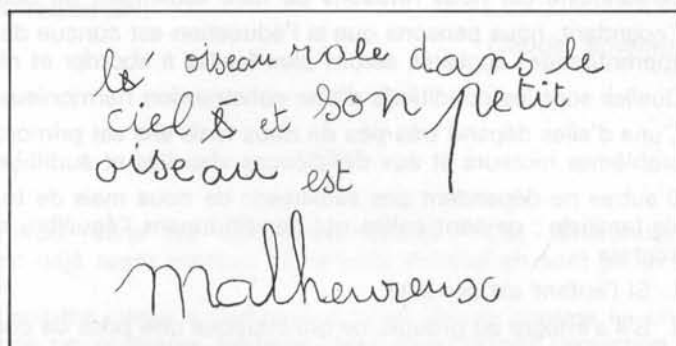
10-10 : Elle situe les mots dans un texte.

17-10 : Elle essaie de reconstituer des histoires avec les mots de nos textes. Et les jours suivants elle cherche inlassablement «*fait*» dont elle a besoin. Elle ne se souvient jamais de l'endroit où elle peut le trouver, elle revient me le demander.

28-10 : Elle retrouve «*fait*» pour écrire toujours la même phrase : «*Le gros monsieur fait du vélo.*»

20-11 : Elle fait une belle peinture. Quelques jours après sa maman l'emporte très étonnée de sa réussite. Joie de Nadine. D'ailleurs elle aime beaucoup que sa maman vienne me voir et voir ce qu'elle fait en classe.

Début décembre : Deuxième réussite nette : en danse Nadine invente un pas chassé aisé, bien rythmé et bien accueilli par le groupe. Elle va le répéter de nombreuses fois avec ou sans musique en réclamant l'attention. Elle commence à chercher ses mots seule dans les textes mais doit relire le texte en entier pour trouver.



Janvier : Elle continue à agir dans les directions où elle a réussi : rythme, peinture, sans se renouveler d'ailleurs, réutilisant les thèmes qui lui ont valu le succès dans ces deux domaines. Maintenant elle demande à lire et au pire ne refuse pas de le faire. Son regard ne fuit plus. Elle a acquis une certaine autonomie aux ateliers et une relative stabilité y compris au rangement des lettres d'imprimerie. Mais pendant les moments collectifs de lecture, elle dessine et ne s'intéresse pas à ce qu'on fait ensemble sauf pour demander à participer. Troisième événement qui la valorise : un de ses dessins est utilisé pour la couverture du journal. Elle en parlera souvent.

Février : Les acquisitions de lecture sont maigres. Elle est capable de reconnaître quelques lettres à partir de mots qui lui sont devenus biens personnels. Mais elle arrive difficilement à retenir les mots de liaison les plus simples (ex. : dans).

Mars-Avril : Nadine a acquis une certaine stabilité de comportement. Sur le plan des acquisitions scolaires, les progrès sont très lents et très fluctuants. Elle retient quelques mots, quelques lettres en se référant aux affiches de sons ; elle s'invente des travaux systématiques (listes de syllabes) et elle est très fière de ses réussites. Elle est capable d'associer lettres et sons mais elle n'arrive pas à lire des mots de plusieurs syllabes.

Mai : Elle n'a encore acquis que très peu d'autonomie ; les moments où elle essaie de travailler seule sont très rares. Il lui faut l'assentiment, l'approbation pour qu'elle arrive à déchiffrer des textes simples.

Christophe prend en charge son apprentissage

Christophe, né en juin 1967, redouble le C.P. Père attaché commercial, mère sténo-dactylo. Un frère, Eric, 11 ans.

Je connaissais Christophe pour l'avoir vu l'année précédente chez une camarade de groupe. Il manquait beaucoup de maturité, ne s'intéressait ni aux mathématiques ni à la lecture, n'aimait que dessiner et parler...

A la rentrée, même situation. Christophe, grand et fort pour son âge, a une démarche bizarre, pieds en dedans, reins cambrés, position qui s'accroît si on le regarde. Quand il parle devant la classe, il se balance d'un pied sur l'autre et met le doigt dans la bouche. Il a pourtant un registre de langage très étendu : très bonnes structures, vocabulaire varié, le sens du mot juste, il a la répartie facile. Curieusement, il n'exprime que très rarement un avis personnel. Le monde qui l'entoure ne lui apparaît qu'au

travers de son frère Eric. S'il apporte quelque chose, c'est qu'Eric le lui a donné ou le lui a fabriqué. Tout ce qu'il dit commence par : «*Mon frère Eric...*» Eric lui lit des histoires, l'emmène en promenade, et aussi le bat, lui fait «*des tortures*», lui raconte des histoires horribles : il jouit parfaitement de tout cela qu'il se complaît à raconter par le menu, monopolise la parole et produit à la longue un réel ennui chez l'auditoire qui se lasse très vite d'entendre tous les jours à peu près la même chose. Le frère, lointain, secret, très bon élève a une allure et un comportement efféminés.

Le dessin de famille comprend de gauche à droite :

- Le papa très grand, équilibré, souriant ;
- La maman, très petite, sans mains ni pieds.

(Suite p. 23.)

G40 Rhin 468 - 611
 322 rhinocéros 793 - Son 818
 211 rhizome
 G41Gré Rhodes 642m
 G30 Rhône 266 - 411 - 429 - 562 - J36
 221 rhubarbe
 593 rhum
 312 rhumatisme
 312 rhume

952 Richier Germaine (sculpteur) 689m
 934 rire
 723 ristourne 547
 131 rivière 98 - 121 - 174 - 267 - 577 - S127
 521 riz 562 - 378 - Son 824 - Son 845

653 robe
 663 robinet
 610 robot
 112 roche 535 - S319
 966 rodéo 510
 429 Roentgen
 331 roitelet

421 romaine (balance) J7m
 H32 Romains 201 - 527 - 794 - 637 - 641m - 646m
 S28 - S107 - S183 - S208 - S224
 H42 roman (art) 425 - 428 - S162 - S204 - S268 - D59
 932 roman (littérature) 397 - 502 - 554 - 646 - S237 -
 S331 - S388 - D4 - D7 - D15 - D49 - D61
 Son 1 - Son 6 - Son 7 - Son 9 - Son 10
 Son 11
 221 romarin J30
 H32 Rome (ancienne) voir Romains
 G41Ita Rome (moderne) 637 - 649
 325 rongeur J11 - J20 - J36 - J45 - J49 - J61 - J108
 808

931 Ronsard S213 - Son 2
 571 roquefort 76
 328 rorqual 524
 222 roseau 395
 G31AL Roselend 593 - S305
 300 Rostand J. S356 - D44m - Son 847 - DS2 - DS6
 331 rossignol
 787 rotative (presse) 241 - 802
 G41Hol Rotterdam 653

616 roue à aubes S371
 G31MC Rouergue S295 - S301
 651 rouet 760m
 331 rouge-gorge
 312 rougeole
 351 rouget 701
 G41 Roumanie 534
 931 Rousseau J.-J. 554
 327 roussette (chauve-souris) 539
 351 roussette (poisson) 701
 G31PY Roussillon J7 - 622 - 345 - 512
 734 route 44 - 511 - J38 - J22
 735 routier 582 - 698m

841 royalisme
 312 rubéole
 536 ruche J59
 712 rue 19 - 59 - S3 - S84
 962 rugby 599
 323 ruminant J19 - J23 - J27 - J29 - J41 - J51 - J65
 J71 - J121 - J126 - 398 - 414 - 528 - 718 - 823
 H10 rupestre (peinture) 712
 G41Urs Russie 645 - 531 - 543 - 704 - D5 - D34 - 617
 S79

S

621 sable
 171 sablier 49
 657 sabot, sabotier J16
 854 sabre 83
 560 safari S93 - Son 818
 854 sagaie 464
 G60 Sahara 177 - 321 - J65 - Son 803 - Son 814
 DS3
 G60 Sahel 796m - 797m

813 Saint-Jean (fête) 196
 H43 Saint-Louis 319
 G31AL Saint-Véran 225
 150 saison S20 - S73 - S103
 517 salaison 472
 345 salamandre J98 - 786
 554 salant (marais) 562
 621 saline 455 - 473

761 sampan 257
 931 Sand G. Son 6
 305 sang 335 - 779 - Son 827
 324 sanglier J55 - 702m - Son 844
 391 sangsue
 310 santé J57 - J117 - 801 - 779 - 335 - 519 - 817
 S158 - 371 - 772 - 781 - 753m - D62
 Son 827 - Son 862 - DS16

958 santon 93 - 387
 713 sapeur-pompier 184
 223 sapin 475
 221 saponaire
 G41You Sarajevo D34m
 514 sarclage
 940 sarcophage 646m
 336 sarcelle 654
 351 sardine 701 - J60 - 594 - Son 822 - Son 836
 G31NE Sarreguemines 659

174 satellite (planète) 667
 775 satellite (artificiel) 399 - 440 - 639 - 379m - 478m
 610m - 675m - S288

941 Satori D31
 775 Saturne
 312 saturnisme 766m
 221 sauge J30
 221 saule
 351 saumon 549m
 311 sauna
 517 saurissage
 364 sauterelle 197 - S271
 313 sauvetage 668 - 184
 161 savane 350 - 464 - Son 860
 400 savants 382 - 431 - 621 - 673 - 775 - S336 - S356
 DS6
 G31AL Savoie J56 - 109 - 456 - 491 - 678 - 786m - S188
 S285 - S389 - Son 801

671 savon
 954 saxophone

G40 Scandinavie 288 - 636
 143 scaphandrier 495 - 243 - J66
 365 scarabée
 813 scarification 672m
 312 scarlatine
 112 schiste

542	schlittage 426 - S148	592	sirop J99
932	science-fiction D49	114	sismographe
542	scierie 168 - 791m	114	sismologue DS8
542	scieur de long 663m		
372	scolopendre	965	ski J34 - J56 - 678 - 650 - Son 856
732	scooter	G41Tch	Slovaquie 534
312	scorbut	590	sobriété
371	scorpion 253 - J1m	841	socialisme 315 - 450 - 457 - 543 - 596 - 683 - 705 D5 - D18 - D34 - D54 - D69
960	scoutisme 391	800	société
H22	scribe 22 - 23	800	sociologue
952	sculpteur J92 - 672 - 782	592	soda
		431	sodium
G71Usa	Seattle 614	651	soie 714
H73	Sécession (guerre de)	304	soif
154	sécheresse S337 - S217 - 796m - 797m	312	soins médicaux J117 - J57
H73	Second Empire 456 - 695 - 719 - 726 - S231 S322	523	soja
313	secourisme 668 - 781 - 563		
735	sécurité routière	311	solarium
G31NE	Sedan 719	854	soldat 793m
113	sédimentation	351	sole 701
		174	soleil 740 - D14 - 600 - 775 - D62m - S8 - S178 - Son 849 - DS11
840	ségrégation raciale D68	954	sofège
617	Seguin 47	852	solidarité
383	seiche 203	426	solidification
H42	seigneur (féodal) J5 - 618 - 82	G31LO	Sologne 682 - 627 - S182
G30	Seine 670 - 664 - S127 - 486	422	solubilité
114	séisme DS8		
554	sel 474 - D7m	G31BP	Somme 174
621	sel gemme 455 - 473	303	sommeil 396m - Son 862
516	semailles 112 - 384	303	somnambulisme
427	semi-conducteur	312	somnifère
732	semi-remorque 582	424	son S53
516	semis 175 - 475	800	sondage
312	Semmelweis D62	143	sonde
571	semoule	664	sonnerie
841	sénateur	221	sorbier 791
221	séneçon S87	940	sorcellerie 391m
G61	Sénégal	530	sorgho
221	sensitive 697		
734	sentier J38		
		G61	Soudan Son 814
840	sépulture 41 - 646m	641	soude
121	sérac 226 - 797	632	soudure S267
H42	serf, 82 - S251	813	soufflaculs (fête) J107
651	sériciculture 714	671	souffleur (de verre) 526 - 717
305	sérologue	431	soufre 499
342	serpent 135 - 733 - 781 - S114	G61Tun	souk Son 853
391	serpule 679	582	soupe
334	serre (patte) J13	131	source
666	serrurerie	130	sourcier
305	sérum 781	325	souris J20
H42	servage 82 - S251	304	sous-alimentation
931	Sévigné (Mme de) S239 - Son 4	852	sous-développement
G31OU	Sèvre (rivière) 546	854	sous-marin 243
763	sextant 27	G41Urs	soviétique 645 - 531 - 543 - 704 - D5 - D34 - 617 S79
308	sexualité J73 - J127 - 445 - 710 - D6 - D17 - D21 D39 - S311 - Icem 2 - Icem 3 - Son 847		
		H33	Spartacus 794
965	sherpa 688 - 758 - S265	777	spatiale (recherche) 399 - 440 - 639 - 667 - 715 821 - S288 - S292 - Son 834 - Son 849
941	shintoïsme 460	955	spectacle 638 - J4 - J44 - 703
732	side-car	171	spectroscopie
632	sidérurgie 598 - 85 - 492	821	spéculation (financière)
735	signalisation J37 - S280	113	spéléologie 788 - S364
112	silex S10 - Son 854	308	spermatozoïde 710 - D39
431	silice	413	sphère (géométrie) 713m
642	silicone 415	367	sphinx (papillon) 550
517	silo	413	spirale D14m
G31AL	Simplon 573	G41Nor	Spitzberg 634
321	singe J118	213	spore D17
422	siphon	960	sport 182 - 363 - 413 - 599 - 650 - 687 - 753 - 768 788 - 796 - J39 - S364
424	sirène		

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour :

L'AVENIR DE L'HOMME

En juin dernier, nous recevions le texte de cette lettre envoyée à un parent d'élève par le directeur adjoint d'un C.E.T. :

«Monsieur,

J'ai le regret de porter à votre connaissance que la conduite et le comportement de votre fils laissent à désirer depuis la rentrée scolaire. Malgré toutes les affiches et les notes que nous avons pu afficher ou commenter aux élèves, X... a été surpris à fumer à l'intérieur de l'établissement. Il fréquente une jeune fille de couleur noire (cela est son droit si vous n'y voyez aucun inconvénient) mais leur tenue fait l'objet de nombreuses observations de la part des responsables de l'administration. Les déplacements d'étude pour aller se rejoindre deviennent intolérables, surtout dans des moments où tous deux auraient besoin de travailler.

S'il ne comprend pas que nous agissons pour son bien et pour qu'en fin de scolarité, il ait son examen, nous serons amenés à prendre de graves sanctions à son égard.

Veuillez agréer, Monsieur...

Le directeur-adjoint du C.E.T.»

Cette lettre aurait pu alimenter une chronique de la répression quotidienne mais elle prit une toute autre saveur lorsque l'occasion nous fut donnée de la mettre en parallèle avec ce sujet de dissertation proposé au baccalauréat de technicien (session de juin 76, groupement d'académies VII) :

«Quatrième sujet :

Vous expliquerez et discuterez cette affirmation de G. Souchal (revue *Pourquoi ?*, 1968).

«Un monde vraiment humain ne peut pas être un monde d'hommes, dominé par les hommes. Le bonheur ne se bâtit pas avec une esclave, il se gagne et se partage avec une compagne.

Dans ce domaine aussi, pour reprendre le mot du poète, «la femme est l'avenir de l'homme».

Nous savions bien, hélas, qu'entre le C.E.T. et le baccalauréat de technicien il y avait de nombreuses distinctions à respecter mais cela n'a pas empêché ces quelques questions de venir à notre esprit :

— *Le modernisme qui colore le sujet de dissertation va-t-il jusqu'à accepter que les candidats parlent de la femme et de l'amour à partir d'un vécu propre à tous les adolescents normaux, ou bien doivent-ils traiter de ce thème avec autant d'abstraction qu'il nous en fallait il y a vingt ans pour parler des amours de Chimène et de Rodrigue ?*

— *Les mots du poète, qui a paraît-il « toujours raison », sont-ils valables seulement dans l'avenir ou bien va-t-on enfin cesser de s'en servir comme de nobles et lointaines références et accepter que ce qu'ils signifient puisse être la réalité dès à présent de ceux qui ne sont pas poètes et élèves de C.E.T. ?*

— *Si le bonheur ne se bâtit pas avec une esclave (fut-elle de couleur noire !), s'il se gagne et se partage avec une compagne, quand acceptera-t-on que la construction de ce bonheur se fasse par longue expérience, lucidement acceptée et reconnue, dès l'adolescence et soutenue par la présence et l'aide d'adultes qui lui reconnaissent autant de valeur qu'à un diplôme ?*

— *Enfin, qu'est-ce qui est le plus important : de bien et vraiment vivre ou de bien écrire le jour de l'examen ?*

L'avenir de l'homme ne peut pas passer par le maintien des comportements qui jalonnent son aliénation passée.

M. P.

STAGES ET RENCONTRES

LA DIALECTIQUE DES DEMANDES

Où nous en sommes après les journées d'été

Nos journées d'été 1976 à Nice auront marqué une étape importante dans la vie du mouvement.

En effet, il semble bien qu'enfin notre mouvement veuille sortir de sa léthargie.

Si j'ai tenté plusieurs fois, ici même, d'analyser la dynamique (ou son manque) de l'I.C.E.M. et de ses militants, je pense qu'aujourd'hui le mouvement dans son entier se tourne vers l'avenir.

● *Nous nous sommes désormais donné les moyens institutionnels et pratiques d'une nouvelle théorisation de notre pédagogie (modules, journées d'été, congrès, etc.).*

● *Nous abordons une réflexion profonde sur la vie départementale et la formation à la pédagogie Freinet (définition du groupe départemental, stages, etc.).*

● *Enfin, le projet d'école populaire s'enracine maintenant dans les modules de travail, les vivifie, oriente et unifie leurs recherches.*

Ce ne fut pas chose simple. Et si l'on nous a reproché longtemps (comme nous nous le reprochions à nous-mêmes) notre silence, c'est que, toute une maturation, tout un tâtonnement silencieux s'opérait.

L'I.C.E.M., par ses groupes de travail, par ses institutions, par ses travailleurs, va pouvoir à nouveau parler.

Auparavant

Du temps du vivant de Freinet, les choses étaient claires : il était notre guide et notre chef.

Les travaux des commissions, des chantiers, aboutissaient, se concrétisaient en outils et techniques s'ils se situaient dans le droit fil de la pédagogie de son fondateur — et c'était Freinet lui-même qui exprimait notre vérité pédagogique.

Il avait le pouvoir de dire oui ou non et nous lui reconnaissons ce pouvoir : cela n'allait pas toujours sans heurts, sans discussions passionnées (querelles de famille) ; mais au bout du compte, ce qui paraissait, ce qui était dit et fait ne l'était que parce qu'il le voulait bien, que parce que nous voulions bien qu'il le veuille.

Inutile de revenir là-dessus.

Le mouvement était une toupie, lancée par Freinet, réanimée par chacun, stabilisée par lui.

Le deuil

Freinet disparu, nous en avons longtemps porté le deuil. Et la toupie gisait à terre.

Il s'agissait alors de lui redonner une nouvelle dynamique.

D'aucuns, dans le mouvement, ont cherché à prendre la place de Freinet, de parler en son nom. Ils n'ont pas été reconnus. Je ne cherche pas à savoir qui eut tort ou raison. Ce fut ainsi. Une simple constatation. Alors, lentement, souterrainement, nous avons cherché à nous en sortir, à retrouver une parole — la nôtre — une raison de vivre et de survivre.

Ce ne fut pas sans attermolements, sans retours en arrière, sans échecs : processus que l'on peut déceler dans le long cheminement du C.A., les chantiers avortés : créativité, échecs scolaires, les commissions défailtantes.

Mais, peu à peu, le mouvement s'est doté d'institutions nouvelles, de lieux de réflexion, de lieux de décisions, d'une organisation structurale solide.

Pendant tout ce temps, rien de nouveau ne pouvait paraître dans le mouvement parce que ce qui était nouveau n'arrivait pas à émerger, n'était pas reconnu.

Nous nous sommes cherchés pendant dix ans. Nous commençons à nous trouver, à nous retrouver.

De nombreuses interrogations

Or, aujourd'hui, de l'extérieur, comme de l'intérieur du mouvement, montent — de plus en plus insistantes — des interrogations.

Qu'en est-il, actuellement, des principales techniques de l'Ecole Moderne ?

Qu'en est-il, actuellement, des données théoriques de la pédagogie Freinet ?

Et nous ne pouvons plus nous contenter de textes maintenant dépassés : notre pratique a changé, notre théorie a évolué.

Progressivement, le processus de la dialectique des demandes, élaboré par les instances du mouvement, en particulier par le comité directeur, rendu possible par les nouvelles institutions mises en place, pouvant être parlé et entendu dans des lieux peu à peu reconnus, le processus de la dialectique des demandes va pouvoir fonctionner.

Il a fonctionné, pour la première fois aux journées d'été de Nice, actuellement lieu de synthèse et de décision. Faisons-en rapidement l'historique :

ITES - ACTUALITES - ACTUALITES

La dialectique des demandes en action

- Durant l'année 1976, le comité directeur entend une double demande : de plus en plus nombreux sont les enseignants, hors de notre mouvement, qui désirent savoir où nous en sommes aujourd'hui en lecture ; de plus en plus nombreux sont les enseignants du mouvement formulant la même demande pour eux-mêmes, disant en outre qu'ils ne se sentent pas le droit de répondre au nom de l'I.C.E.M. quand d'autres enseignants les interrogent.
- Le comité directeur prépare un dossier avec tout ce qui est paru depuis deux ans dans le mouvement sur la pratique actuelle de la lecture. Il en fait une synthèse et envoie un plan de travail à la commission lecture.
- Il demande à la commission lecture de réfléchir sur ce plan et de préparer l'édition d'un ouvrage sur la lecture à l'Ecole Moderne en 1976.
- Cette demande correspond à la réflexion actuelle de la commission.
- En juillet 1976, au cours d'une rencontre spéciale, la commission élabore le plan de l'ouvrage, le calendrier, les responsabilités.
- En août 1976, elle propose ce plan et ce calendrier aux assises annuelles du mouvement (les journées d'été) pour qu'ils soient discutés et acceptés.
- La notion de **contrat de travail** éclate alors au grand jour. La commission lecture est investie par le mouvement de la responsabilité et du pouvoir de réaliser cet ouvrage. Il sera signé : I.C.E.M. pédagogie Freinet.
- Ce contrat sera consigné dans les actes des journées d'été.
- Le mouvement vient de se donner les moyens d'avoir une parole propre et originale.

Le processus de la dialectique des demandes, que vous avez pu voir ici, en filigrane, permettra à l'I.C.E.M. de fonctionner originalement.

Ce processus est **réversible**.

Non seulement le mouvement peut formuler une demande à un groupe de travail, mais un groupe de travail peut formuler une demande au mouvement ou à d'autres groupes de travail.

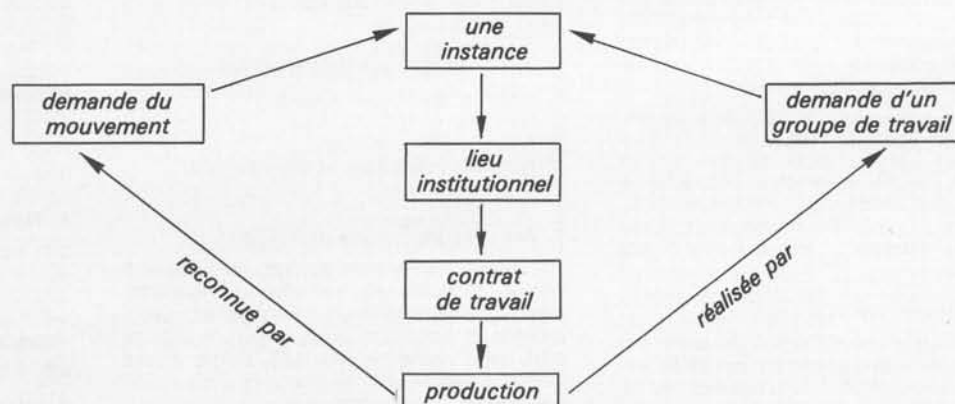
Régulièrement, nous vous tiendrons au courant des changements qui se font jour ainsi par la pratique même de la vie coopérative au sein du mouvement :

- Les modules de travail ;
- I.C.E.M., réseau de modules ;
- La vie départementale ;
- Les stages d'initiation et de formation.

Mais ceci, non d'une manière abstraite, seulement lorsque des changements d'ordre pratique interviendront au sein même du mouvement.

En résumé, et d'une manière schématique, ce que nous mettons sous le terme «**dialectique des demandes**», peut être dit ainsi :

- Le mouvement formule une demande à un groupe de travail par l'intermédiaire d'une institution reconnue (C.A., C.D.).
- Cette demande correspond aux préoccupations actuelles du groupe.
- En un lieu institutionnellement défini, les deux demandes sont formulées, critiquées, analysées, synthétisées.
- Elles aboutissent en ce lieu à l'élaboration :
 - D'un plan de travail ;
 - D'un calendrier de travail ;
 - D'un éventail de responsabilités.
- Ainsi le groupe de travail reçoit-il pouvoir et responsabilités ; le mouvement «**se reconnaît**» dans la production du groupe.
- La dialectique des demandes est un processus de va-et-vient à travers un réseau structuré, s'enrichissant à chaque mouvement, se concrétisant enfin en un contrat de travail clair, respecté par des individus, des groupes, investis provisoirement par le mouvement de le représenter et de parler en son nom.



Conception d'un avant-projet «éducation populaire»

Le texte qui suit a été rédigé au cours des journées de travail du chantier «projet d'éducation populaire».

Les journées d'été, qui suivaient immédiatement cette rencontre, n'ont pas modifié les principales orientations proposées par les camarades du chantier.

Au contraire, on a pu constater une nette sensibilisation aux hypothèses de travail soumises aux représentants des G.D. et des commissions. Pour ces dernières, le travail de rédaction s'effectuera à partir d'un questionnaire préparé par le chantier P.E.P. dans le cadre de la mise au point du plan du document qui constituera l'avant-projet.

Pour plus de détails, on peut se reporter à *Techniques de vie* n° 229.

Le projet n'est pas figé, parce qu'il est étape et tremplin à la fois de nos recherches.

Il est étape, il fait le point de notre pratique actuelle et de notre stratégie.

Il est tremplin : il permet d'approfondir nos pistes de réflexion et de recherche, et il s'élabore dans l'action, en réponse aux préoccupations des jeunes, des parents, des travailleurs.

Il s'efforce de tenir compte de la réalité. Il doit être accessible par la simplicité de son style et de son vocabulaire, tout en permettant d'aborder les problèmes d'éducation liés à la société, en insistant sur les implications politiques de notre pédagogie.

L'avant-projet est l'affaire de l'ensemble des camarades du mouvement et non celle de quelques spécialistes. Le document provisoire sera soumis en cours d'année aux camarades qui le critiqueront au sein des groupes départementaux, en vue d'aboutir à un travail qui sera présenté au congrès de Rouen et à nouveau discuté.

Cet avant-projet pourra servir d'élément de discussion avec les organisations politiques, syndicales, etc., tant au niveau local, départemental, que national. Il se veut l'outil de dialogue des groupes avec l'extérieur.

Nous proposons que le P.E.P. soit :

1. Dans un premier temps une réponse à certains problèmes de l'école de la société actuelle : échecs scolaires, conditions des enfants et des jeunes.

Plutôt qu'un recueil de techniques pédagogiques, il se veut leur justification.

Il doit pouvoir répondre à : Pourquoi les méthodes naturelles ? Pourquoi le tâtonnement expérimental ? Pourquoi l'expression libre ? Pourquoi l'autogestion ?

Mais aussi à : Pourquoi le droit à la parole, à l'école mais pas à la maison ?

2. Dans un deuxième temps, l'occasion de cerner les problèmes non encore résolus, mais qui se posent néanmoins au mouvement, par exemple : la formation des maîtres.

3. En un troisième temps :

a) L'ouverture d'une réflexion poussée sur certaines pratiques parfois en contradiction avec nos convictions : le contrôle de la pédagogie Freinet qui permet bien souvent de vérifier que l'on n'a pas fait une trop mauvaise pédagogie traditionnelle.

b) Une recherche à propos de points sur

lesquels nous n'avons pas de réponse claire ; les programmes, les examens. L'avant-projet sera présenté sous forme d'opuscules qui deviendront après critiques et enrichissements un ouvrage destiné au public présentant nos orientations pédagogiques, philosophiques et politiques. Ces généralités pourront être complétées par une collection de dossiers précisant les différents aspects de l'ouvrage et susceptibles de réactualiser certaines B.E.M.

A ce travail commencé par certains secteurs et qui se poursuit, doivent se joindre les secteurs de travail de l'I.C.E.M.

Les camarades des journées P.E.P. confient des tâches précises aux modules placés sous la responsabilité des coordinateurs de C.A.

Les groupes départementaux ainsi que les camarades isolés qui désirent y participer peuvent s'y rattacher.

Tel est l'objectif que nous vous proposons afin que dans un premier temps, chaque camarade, au congrès de Rouen dispose d'un document suffisamment élaboré.

PREAMBULE

«L'enfant est la propriété des parents qui veulent se prolonger à travers lui et d'une société qui l'éduque en fonction des besoins économiques et des clivages sociaux.»

Depuis toujours, une frange de la population a été en réaction contre cette forme de colonisation de l'enfant et de l'asservissement de l'homme. Le mouvement de l'école moderne est partie prenante de ce combat.

Sa pratique éducative dont ce projet se veut l'illustration, n'est pas seulement à l'état de projet mais une réalité quotidienne. Celle-ci permet d'entrevoir ce que serait le pouvoir et l'épanouissement de l'enfant dans un autre contexte social et politique. Donc dans une action cohérente pour réaliser ce projet.

L'école ne peut, à elle seule, offrir les conditions qui permettront la continuation de ce cheminement.

Ce n'est qu'avec la contribution de tous (jeunes, parents, enseignants) que nous avancerons dans notre recherche.

PLAN DU DOCUMENT

1. Analyse de l'école actuelle.
2. Nos orientations.
3. Notre pratique actuelle.
4. Nos revendications et propositions.

1. Analyse de l'école actuelle :

1.1. Les conditions de vie hors de l'école, à l'école (adultes et enfants) : transports, habitat, environnement, les parents, entre enfants, la condition d'éducateur, la répression, l'auto-censure, etc. (M. Barré, P. Le Bohec, Lespine...).

1.2. L'échec scolaire, les structures ségréguées (P. Yvin).

1.3. Pédagogie et idéologie : les parents et l'école (groupe parents, J. Le Dû).

1.4. Réflexions sur les réformes, la rénovation pédagogique, le pseudo-modernisme (M. Barré).

1.5. Manifeste d'Aix.

1.6. Nos convergences avec d'autres organisations (C.A. commission relations extérieures).

1.7. La charte des droits et besoins (G.D. 33).

1.8. Pédagogie et politique : une éducation populaire dans quelle société ? (C.A. commission relations extérieures).

2. Nos orientations fondamentales, hors de l'école, dans l'école.

2.1. L'éducation du travail (P. Yvin, M. Barré).

2.2. L'expression libre : culture propre, psychologie sensible (J.-J. Dumora, P. Le Bohec).

2.3. Le tâtonnement expérimental et les méthodes naturelles (P. Le Bohec).

2.4. L'analyse critique du milieu (Grenié, Bron, Leroy, Delobbe).

2.5. Vers l'autogestion (J. Chassanne).

3. Notre pratique actuelle :

3.1. Préambule : nos compromis.

3.2. L'appropriation du savoir :

3.2.1. Les activités :

3.2.1.1. Français.

3.2.1.2. Maths.

3.2.1.3. Sciences.

3.2.1.4. Ecologie, milieu.

3.2.1.5. Expression corporelle.

3.2.1.6. Expression artistique.

3.2.1.7. Economie, etc.

(Responsables : coordinateurs du C.A.)

3.2.2. L'individualisation du travail (la liberté de choix, de rythme, l'auto-contrôle, la programmation, le rôle du groupe, le travail de groupes).

3.2.3. La pédagogie globale (J. Chassanne).

3.2.4. Une pédagogie de la réussite dans un milieu stimulant, le contrôle (M. Barré).

3.3. Le pouvoir :

3.3.1. L'organisation du travail, plan de travail, conseil, etc., autogestion d'un groupe (M. Cadiou).

3.3.2. Les équipes pédagogiques :

3.3.2.1. Lutte contre les structures d'autorité (L. Corre).

3.3.2.2. Structures coopératives (Jacob).

3.3.2.3. Le décroisement (Dumora).

3.3.2.4. La bibliothèque (Thomas).

3.3.2.5. La communauté éducative (P. Yvin, M. Berteloot).

3.3.2.6. L'équipe éducative (Le Dû).

3.3.2.7. Le soutien (M.-C. Pellé).

4. Nos revendications et propositions :

4.1. La formation.

4.2. L'université.

4.3. L'inspection.

4.4. Les équipes, les effectifs.

4.5. L'architecture.

4.6. L'école et l'animation culturelle.

4.7. L'organisation de la scolarité.

4.8. Programmes et examen.

Tâtonnement expérimental

Plan de travail proposé à l'issue de la rencontre qui s'est tenue à Nice du 17 au 19 août :

- Constitution d'une équipe d'accueil.
- Son fonctionnement.
- Contrat avec le mouvement.

TRAVAUX DEJA EN COURS

1. Nos regards actuels sur le tâtonnement

expérimental : le groupe, la trace, actes réussis, l'inconscient dans le tâtonnement expérimental, etc.

2. Recherches et publications des confirmations et infirmations scientifiques de nos hypothèses.

NOUVEAUX TRAVAUX

1. Appel à documents, monographies.
2. Récolte de ces documents.
3. Travail des documents :
 - a) Diffusion : à qui ? quand ? combien ?
 - b) Analyse au moyen de rencontres, tra-

vauts écrits échangés, lectures.

c) Critique et évaluation débouchant sur :

- de nouveaux regards sur le T.E.,
- un vocabulaire,
- des confirmations ou infirmations des «scientifiques»,
- l'utilisation de grilles «extérieures» : cybernétique, biologique, etc.

4. Edition provisoire d'un essai de théorisation et de réflexions enrichissantes pour notre pratique.

5. Edition des confirmations et infirmations.

6. Nos réponses aux groupes de travail, à nos détracteurs.

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

Quelles finalités pour la formation permanente ?

Le groupe de travail sur la F.P. se pose actuellement la question de savoir si «en F.P., l'important est d'élever l'être dans l'échelle des valeurs sociales ou, lui permettre de se redécouvrir, de prendre confiance, de se choisir sa vie (au lieu de se la laisser imposer), bref d'être critique et autonome».

Si la plupart admettent que la seconde partie de la question est très importante, certains (comme c'est le cas de Francis Oliver) pensent que «venir à la F.P. n'est pas un acte gratuit, il faut qu'il soit rentable. On pourra ajouter à la rentabilité financière une autre ouverture, (...) mais il faut se préparer à la question de fin de stage. Tout ça c'était bien beau, passionnant et maintenant... qu'est-ce que j'en fais?» Xavier Nicquevert, lui, pense qu'il est indispensable de «partir de la demande du formé telle qu'elle est formulée au départ, pour éviter de se casser le nez en essayant de faire comprendre intellectuellement à des travailleurs qu'ils se trompent...»

Il est indéniable qu'il y a là un problème de conscience et le bien-fondé de ces affirmations est évident. Et pourtant si on prenait à la lettre «ce respect de la demande du formé» qui est «à 99 % pour ne pas dire à 100 % (c'est toujours Xavier qui parle) une demande de perfectionnement en vue d'une élévation dans le système social» ne court-on pas le risque de renvoyer dans le «circuit» des individus qui auront gobé des connaissances, mais qui seront toujours la proie désignée et malléable d'un système économique qu'ils ne maîtrisent pas et ou gagner plus signifie surtout consommer plus et plus mal ?

Avant d'aller plus loin, je livre à votre réflexion cette remarque de Michel Cosem (*Bulletin des Amis de Sèvres* n° 74 de 1974) :

«La créativité introduit en quelque sorte une nouvelle manière de vivre, non seulement le temps scolaire, mais toute la vie elle-même. La créativité dans son ensemble détermine donc le savoir et le pouvoir de concrétiser la prise de réel, de produire, de REMETTRE EN CAUSE les appropriations pour les perfectionner et les remodeler.» (C'est moi qui souligne.)

Si l'on admet que «la créativité introduit une nouvelle manière de vivre» alors on se

dit peut-être — en tout cas, je me dis — que celui qui vient vers nous porteur d'une demande de travail traditionnel dans un but de promotion sociale, porte sur lui le poids d'un «matraquage économique-publicitaire» et garde de l'école une vision qui l'empêche de formuler une demande personnelle. Il ressort donc les slogans et désirs collectifs que la classe dirigeante (celle-là même qui oriente les «média») lui a inculqués. Si, comme je le disais, nous renvoyons notre formé avec de meilleures connaissances à utilisation professionnelle (promotion sociale) comme le désire le patronat, nous tombons dans le piège que dénonçait, à une conférence, André Henri (secrétaire général de la F.E.N.) d'une «formation permanente du capitalisme bourgeois qui débouche sur une réintégration par rapport à un poste de travail». Et surtout, nous réglons les problèmes immédiats, mais nous laissons l'individu dépendant d'autrui pour une formation ultérieure (absence d'autonomie, même et surtout méthodologique, lui permettant un travail autodidactique nettement plus valorisant et profitable) ou une reconversion.

Ou alors, par une attitude qu'il s'agira de définir (et qui, bien entendu n'a rien à voir avec l'abandon ou le laisser-aller) mais dont notre mouvement est déjà pétri, nous permettons à «l'individu de se redécouvrir, de prendre confiance en lui, de se choisir», et cela grâce à :

- Une prise en charge de l'individu par lui-même et par le groupe ;
- Une pratique de l'expression libre, anti-chambre de cette créativité dont Cosem dit qu'elle «détermine le savoir...»

Et puis pouvons-nous oublier qu'en notre époque de travail déshumanisé, les ouvriers (nos principaux clients) sans responsabilité, dévolus au rôle de «bouche-trous» se désintéressent de leur travail et «n'aspirent qu'à être des hommes (ou des femmes)-d'après-le-travail» (comme le disait G. Friedmann dans une remarquable étude sur le «travail humain» parue dans *Le Monde* des 10, 11, 12 et 13-1-76). Or, ils ne sont pas préparés à assumer leur temps libre, à «créer» leur temps libre ; ils sont le jouet d'un mécanisme qui contrôle jusqu'à leurs réactions profondes. Puisque même la promotion sociale ne les sortira pas de leur catégorie (on ne devient pas souvent cadre lorsqu'on est O.S. ou O.Q.) donnons au moins la possibilité de «bien vivre «ce temps»-d'après-le-travail».

Si nous sommes conscients de tout cela, peut-on l'ignorer lorsque nous sommes en face d'un groupe ? Doit-on avoir une attitude fondamentalement différente de

celle que nous avons avec nos élèves ? Ces élèves, ne tentons-nous pas de les rendre autonomes un peu malgré eux (ils ne se sentent pas réellement le pouvoir de remettre en cause les nouvelles structures que nous leur proposons, compte tenu de notre statut privilégié) parce que nous savons qu'au bout du compte nous les renverrons à eux-mêmes, plus riches et plus vrais...

Cette nécessité de définir **PRELABLEMENT** la ligne générale d'action me ramène involontairement au problème esprit/outils qui suscite quelques remous au sein du mouvement. J'avais déjà abordé le problème dans un article précédent, mais j'aimerais y revenir sous l'optique de la créativité, des responsabilités, de l'autonomie dont je viens de parler. Très souvent, on critique ceux qui — sur un plan théorique — tentent d'y voir clair, d'aller plus loin idéologiquement. «C'est du verbiage, nous on veut agir, avoir les mains dans l'encre, touiller la terre, danser avec les gosses». Mais cette activité manuelle (y compris la fabrication d'outils) n'intervient que dans un deuxième temps, lorsque les objectifs, les buts à atteindre sont clairement définis et que l'outil devient alors le moyen indispensable de la mise en application et de l'intégration de l'idée. Bien sûr, Freinet songeait et fabriquait sans arrêt des outils, mais pour la réalisation pratique des idées riches et généreuses qui l'habitent sans cesse.

L'OUTIL PEUT ETRE TRES DANGEREUX sans son support idéologique et ce support se doit d'être clairement défini (au moins momentanément). Il est nécessaire qu'une grande disponibilité autorise des remises en cause pour permettre, à chaque «expérience tâtonnée» un réajustement et, j'ajouterais, une certaine sérénité que n'ont pas ceux qui subissent des échecs sans pouvoir les analyser, parce que leurs objectifs ne sont pas clairement définis.

Pour conclure, sur un plan de formation permanente, je pense que là — plus encore qu'avec des élèves (parce que les exigences sont différentes, parce que la disponibilité, la souplesse sont moindres) — nous nous devons de favoriser, dès le début un climat de libre expression qui permette un inventaire des besoins et une démystification de ce que l'enseignement a de plus traditionnel. Peut-être, alors, créerons-nous les conditions d'une «permanence» dans la formation qui dépasse le cadre de notre stricte intervention.

Georges ABOUT
3, place de la Croix-d'Autel
95300 Ennery

Le module Université ouverte : son activité en 75-76

Une partie des activités du groupe I.D.E.M. 17 second degré depuis deux ou trois ans a consisté à s'occuper du module «Université ouverte». Rappelons brièvement que sous cette étiquette nous regroupons tout ce qui permet à un groupe de personnes de confronter leurs idées, de mettre en commun leurs lectures, de rencontrer des personnes pouvant leur fournir l'information qu'elles recherchent sur une question qu'elles ont décidé d'étudier.

Il est nécessaire de préciser que nous ne revendiquons nullement l'exclusivité de l'animation de ce module, si nous souhaitons que notre travail permette à d'autres d'entreprendre des démarches comparables, nous ne pouvons évidemment pas en assurer l'organisation matérielle. Dernièrement, par exemple, une rencontre Université ouverte avec Jo Mac Nally sur l'apprentissage de la lecture et des langues, a eu lieu à Caen. Mise sur pied par Jean Poitevin, organisée matériellement par Jean Le Gal, elle a presque complètement échappé à notre participation puisque nous nous sommes contentés de tirer et d'expédier une partie de l'information, ce qui a d'ailleurs présenté pas mal d'inconvénients. Par contre puisque ce module existe, il serait souhaitable que les différents thèmes d'étude et les différentes rencontres effectuées, fassent l'objet de comptes rendus et soient adressés aux responsables du module afin qu'il en soit fait une publication systématique profitable à l'ensemble du mouvement.

En ce qui concerne l'I.D.E.M. 17 et les différentes personnes qui ont l'habitude de participer aux rencontres qui sont organisées dans la région des Charentes, il avait été envisagé cette année trois pistes de travail :

— Une concernant la dynamique de groupe. Il y a eu communication d'une bibliographie et un sondage effectué par Anne-Marie Morin au sein du groupe, mais il n'a pas encore été possible de mettre sur pied une ou plusieurs rencontres sur ce thème.

— Une concernant l'anthropologie. P. Jacquin qui avait proposé ce thème et qui avait vu une quarantaine de personnes désireuses de travailler avec lui là-dessus, a déjà communiqué une importante bibliographie et quatre documents de synthèses. Il doit prochainement faire savoir comment il envisage de réunir tous ceux qui ont été touchés par cette information.

— Une concernant le livre de Joël de Rosnay : *Le macroscopie*. Après la lecture de l'ouvrage et les rencontres préparatoires à la venue de l'auteur, nous avons pu le faire participer à un débat à La Rochelle. Vous trouverez ci-dessous un compte rendu effectué par des participants aussitôt après le départ de Joël de Rosnay. Il semble bien aujourd'hui, qu'un prolongement concret de nos travaux sera la publication d'une B.T. sonore faisant suite à celle déjà réalisée l'an dernier dans le cadre de l'Université ouverte avec la participation de H. Laborit et des élèves de Robert Dupuy.

De plus Claude Grenié, sollicité par le groupe de la Nièvre, est allé cette année dans ce département pour faire part des buts que nous nous proposons. Son action nous a valu quelques lettres dont voici quelques passages :

«Grenié nous a dit : «Pour avoir le pouvoir, il faut le savoir, pour avoir le savoir, il faut une méthode de travail.»

Cette méthode de travail consiste à :

— Etudier individuellement et en détail un livre en notant les points obscurs et éventuellement les questions qui viennent à l'esprit ;

— Confronter ses notes personnelles avec celles prises par les autres membres du groupe de lecture ;

— Essayer de répondre en commun aux questions posées ;

— Restent toujours des questions sans réponses, il est alors nécessaire de prendre contact avec l'auteur du livre, soit par l'intermédiaire de l'un des participants, qui se déplace, soit en invitant l'auteur en personne à venir répondre aux questions. Il est alors «pressé comme un citron» pendant tout un week-end si possible.

Cette méthode a été, en gros, utilisée avant la venue de Laborit. Mais au lieu d'une étude personnelle, nous avons, dans la plupart des cas, opté pour une étude en commun à cause de la difficulté du vocabulaire et de la complexité de certaines phrases. C'est ainsi que nous avons décidé de nous mettre à plusieurs pour lire certains articles de vulgarisation à partir d'une conférence de Laborit, articles parus dans *La gueule ouverte* où certains mots, certaines idées étaient déjà expliqués. Par exemple, pendant que certains donnaient des éclaircissements sur le fonctionnement du cerveau, du système nerveux, d'autres s'attachaient à expliquer la signification des mots comme : système limbique. Chacun apportant un travail à des connaissances plus précises profitant à tous les autres. Parallèlement à l'étude de ces articles de vulgarisation, chacun lisait chez lui un ouvrage de Laborit pour s'intégrer ensuite à un groupe de travail. Après confrontation des questions sont restées sans réponses. Elle ont été notées pour être posées à Laborit. Il aurait sans doute dû y avoir plus de recherche parfois dans la formulation des questions, mais qu'importe, on a essayé, on a expérimenté, on a travaillé.

Une formule à suivre...

Michelle.»

Et ces quelques lignes de Jacqueline :

«Très agréable de lire à plusieurs, on se sent plus intelligent (ou moins idiot). Une phrase, un mot pas compris, l'est toujours, après relecture, par l'un d'entre nous.

Interprétation de phrases quelquefois différentes. On est obligé de préciser la signification des mots. Très vite on arrive à une attitude plus critique, plus objective.

Sympathie vis-à-vis des autres membres du groupe : des amitiés nouvelles se sont créées, des conversations enfin sur autre chose que le boulot ou les plis familiaux. Il faut ajouter que dans notre groupe nous sommes quatre bonnes femmes dont trois ont des petits marmots... Je crois que cela a son importance. Nous autres bonnes femmes, aux journées rongées par une double tâche malgré l'aide de nos maris, nous avons rarement le courage de nous attaquer à des ouvrages ardu. Mais là avec les autres, on s'arrête, on décroche et on lit ensemble. Et quand on reprend le rythme on se sent mieux, le cerveau s'est un peu dérouillé.»

Suivent quelques projets de travaux dont entre autres une lecture collective des livrets de l'I.C.E.M. : «Structures de vie, structures mathématiques» et cette conclusion :

«Merci, Grenié de nous avoir donné confiance en nous. J'espère que nous, nous donnerons à notre tour, confiance aux enfants.»

CHRONIQUE DE L'UNIVERSITE OUVERTE

A propos de deux livres de Joël de Rosnay :

— Les origines de la vie.
— Le macroscopie.

A la suite du stage audiovisuel de La Rochelle (en août 75), il avait été décidé d'essayer de donner un prolongement à la B.T. sonore : *Système nerveux* (H. Laborit).

Mercredi 3 mars au matin, les élèves de Robert Dupuy (Royan) et de Castets (Mireuil - La Rochelle) posaient leurs questions à Joël de Rosnay (enregistrement effectué par Paris). De Rosnay a été heureusement impressionné par les questions des enfants, leur sérieux, leur humour, leur vue globale touchant la science, la philosophie, la religion.

Le respect de la question de l'autre l'a particulièrement marqué et l'a incité à s'informer sur les relations entre élèves et maîtres dans la pédagogie Freinet.

L'après-midi, des élèves du C.E.S., des étudiants de l'I.U.T., des parents et des enseignants, dans le cadre de l'Université ouverte interrogeaient à leur tour De Rosnay sur son nouveau livre : *Le Macroscopie*.

De Rosnay a précisé ce que sont ses deux méthodes de base : l'auto-instruction et la simulation.

Plus souple qu'un livre programmé le guide auto-instructif utilisé aux Etats-Unis permet une démarche et un rythme d'acquisition plus personnels.

La simulation, aux formes variées permet d'établir des interactions entre les faits acquis par l'auto-instruction. Elle donne un modèle de départ qui permet de se poser des questions, d'explorer des «futurs possibles», d'acquiescer une intuition d'interactions des phénomènes. Mais elle n'est qu'un outil.

A l'analyse qui isole les éléments d'une réalité, De Rosnay oppose l'approche «systémique» plus globale, plus soucieuse des interrelations des éléments.

Dans notre société capitaliste, l'échange d'énergie appauvrit le donneur au profit du receveur ; dans une société «conviviale» (Illich) l'échange d'informations enrichirait chacun de nous par effet cumulatif.

Ont été évoqués les rapports science, industrie, pouvoirs, et l'apport éventuel du groupe des dix dans la définition d'un nouveau modèle de société.

Des échanges entre participants et Joël de Rosnay ont mis en évidence l'échec d'applications de la science actuelle qui n'étaient que ponctuelles (la progression du désert vers le sud du Sahara, apparaîtrait comme une des conséquences lointaines de la lutte contre la maladie du sommeil). Une vision globale, systémique, éviterait des échecs de ce genre. Le macroscopie n'est ni une discipline, ni une idéologie mais un outil susceptible d'actions variées et personnelles ; au carrefour de la biologie, de l'économie, de l'écologie, il exprime des préoccupations familiales au groupe Freinet. Il s'inscrit dans l'ensemble novateur des productions du groupe des dix formé par le Docteur Jacques Robin en 1968.

A quand un stage d'initiation ou une session de l'Université ouverte sur une vision globale de l'homme à partir des travaux du groupe des dix et avec la participation de Morin, Attali, Laborit, Atlan, De Rosnay ?...

Tous les camarades concernés par un tel projet peuvent écrire à :

— Jean-Louis BROUCARET, 10, rue Gabriel-Fauré, 17 Saint-Jean-d'Angély.

— Claude GRENIÉ, 133, rue des Gonnières, 17140 Lagord.

— Daniel SOARES, 7, rue des Ormeaux Jaffe, 17200 Saint-Sulpice-de-Royan.

PANORAMA INTERNATIONAL

R.I.D.E.F. 76 en Pologne

«Plock, ville des contrastes.»

C'est par ces mots que commence le film projeté aux visiteurs du complexe pétrochimique de la ville qui accueillait la IXe Rencontre Internationale des Educateurs Freinet.

A Plock, qui possède le plus important complexe polonais de ce type, nous étions logés dans un quartier calme, aéré : dans le jardin du lycée roucoulaient des tourterelles...

Mais la cheminée de la laiterie voisine lançait un énorme panache noir tandis que celles de la raffinerie nous envoyaient une odeur bien caractéristique.

R.I.D.E.F. de contrastes que cette R.I.D.E.F. 76 à Plock.

— Une préparation très poussée de la R.I.D.E.F., dans le but d'une prise en charge de celle-ci par tous les participants et de l'élaboration autogestionnaire de toutes les activités. Mais un planning général et des plans de travail d'ateliers si précis et si soigneusement mis au point par nos camarades polonais qu'il était quasiment impossible d'en modifier les structures.

— De nombreux participants ayant, soit au niveau des relations individuelles, soit au niveau des relations de groupe, une langue commune. Mais absence d'une langue commune à tous qui obligea encore trop souvent à une traduction dans les trois langues (polonais, français, espéranto) dans quelques ateliers et surtout dans toutes les séances plénières, triplant ainsi la durée de celles-ci.

— Deux langues aussi différentes et difficiles que le polonais et le français. Mais des interprètes connaissant les deux langues et de nombreux espérantistes (Polonais, Français, Anglais, Hongrois...) parlant directement dans la langue internationale.

— Des réceptions officielles, des discours, des toasts. Mais une amitié sincère entre participants venus d'horizons très différents.

— Une rencontre pédagogique où les forums fonctionnèrent de façon remarquable. Mais où l'atelier «Vers une école réformée de dix ans et Condition des enseignants» avait été supprimé.

— Une R.I.D.E.F. conçue et présentée comme une rencontre de pédagogie et de travail. Mais de trop nombreuses excursions collectives qui ont réduit considérablement le temps consacré au travail des ateliers.

— Une rencontre d'enseignants Freinet en Pologne. Mais très peu d'instituteurs polonais pratiquant la pédagogie Freinet dans leur classe quotidienne.

— Des bulletins d'atelier édités au limographe. Mais un compte rendu officiel publié en novembre-décembre, imprimé en polonais par les soins de l'institut pédagogique organisateur de la R.I.D.E.F. et diffusé largement dans les instituts pédagogiques et les écoles.

— 14 participants qui quittent la R.I.D.E.F. pendant la première semaine. Mais de nombreux Ridéfois qui, à la fin de leur séjour se séparent à regret d'amis qui ont tant fait par leur travail et leur sourire pour rendre leur pays accueillant.

Nous avons noté une plus grande sensibilisation des participants aux exigences d'une rencontre internationale que dans les R.I.D.E.F. précédentes :

— Une meilleure qualité d'écoute pour celui qui ne parle pas la même langue (silence pendant les traductions).

— Idée d'une langue commune à tous les participants de la R.I.D.E.F., la même pour toutes les R.I.D.E.F., ce qui permettrait un perfectionnement continu de chacun dans cette langue, au lieu d'être, chaque fois contraint de «se mettre» à l'étude d'une langue nouvelle suivant le pays d'accueil (flamand, italien, tchèque, arabe, danois, anglais, polonais et, en 77, portugais, en 78, suédois).

— Idée plusieurs fois reprise par des camarades d'une R.I.D.E.F. où l'espéranto serait la seule langue de travail, ce qui triplerait son efficacité en supprimant les deux traductions devenues inutiles en français et dans la langue du pays d'accueil. Cette idée a été lancée plusieurs fois par des camarades qui ont, à cette R.I.D.E.F., pu découvrir l'efficacité de l'espéranto dans une rencontre internationale. Elle pourrait prendre corps et devenir en 1978 en Suède une réalité vivante.

— Une volonté d'autogestion de la majorité des participants, volonté qui se manifesta très tôt par la prise en mains et la discussion de certains secteurs d'activités.

— Pas de touristes, mais des travailleurs qui ont prouvé la valeur des techniques Freinet.

— Un sens de la mesure qui a fait que la contestation est toujours restée courtoise vis-à-vis de nos hôtes.

— Une solide équipe bien soudée qui fait de cette R.I.D.E.F. le succès de tous ceux qui ont voulu y travailler et ils sont nombreux.

— Une post-R.I.D.E.F. très importante. Grâce aux contacts pris par les espérantistes français du groupe d'organisation avec les espérantistes polonais, de nombreuses correspondances scolaires ou individuelles ont pu s'établir. Grâce à ce service de correspondance et au *reciproka gastigado* (service d'accueil réciproque), de nombreux camarades français ont séjourné en Pologne avant et surtout après la R.I.D.E.F. chez des camarades espérantistes polonais ou leur ont rendu visite à l'occasion de leur circuit en Pologne. Et si nous en croyons ceux que nous avons rencontrés, soit dans l'est polonais, soit dans le nord, tous étaient très satisfaits de ce séjour, complément indispensable à une R.I.D.E.F.

Pour essayer de mieux comprendre un pays et ses habitants, il faut y vivre au moins un moment. Le temps d'une R.I.D.E.F., c'est bien insuffisant bien sûr, mais c'est enrichissant et c'est pourquoi nous vous invitons à venir nombreux à la XXe R.I.D.E.F. qui aura lieu à Lisbonne (Portugal) pendant la deuxième quinzaine de juillet 1977.

Les R.I.D.E.F. ont pris leur vitesse de croisière. La relève est assurée et c'est un point rassurant pour ceux qui, avec Roger Ueberschlag et René Linarès ont travaillé à leur réussite.

Les R.I.D.E.F. se suivent et ne se ressemblent pas. Il est impossible de les comparer, disent ceux qui en ont vécu plusieurs. Chaque participant en garde un bon ou mauvais souvenir, certainement très subjectif. C'est pourquoi il serait bon que

chacun envoie à René Linarès ses impressions personnelles sur cette R.I.D.E.F. afin qu'un prochain numéro du *Lien F.I.M.E.M.* puisse en donner un compte rendu aussi complet, aussi diversifié et aussi riche que possible.

Louise et Jean MARIN

Suisse L'orientation en rose

La Confédération de Travailleurs Suisses (Schweizerischer Gewerkschaftsbund) vient de protester contre la projection, dans les écoles, de films d'orientation professionnelle financés par les syndicats patronaux. Ces derniers ont programmé quarante séquences consacrées aux métiers pour lesquels le recrutement et en perte de vitesse : horloger, plombier, douanier, garde-frontière, etc. Le film pilote payé par l'industrie horlogère présente cette dernière comme un paradis alors que les conditions de travail y sont particulièrement éprouvantes et son avenir, incertain. Il s'agit de «films de *racolage*» (Verführungs-filme) déclarent les syndicats ouvriers mais également les enseignants.

«Ce dont nous aurions besoin, ce serait des émissions de télévision qui présenteraient les jeunes à la recherche d'un emploi, leurs démarches pour se faire conseiller utilement, une approche objective des métiers, de leurs avantages et de leurs inconvénients.»

Mais cela supposerait qu'ils ne soient pas confiés à des officines de publicité, mais résultent d'une collaboration entre tous les intéressés, patrons, ouvriers, orienteurs, pédagogues.

U.S.A.

Et avec un ordinateur, que savez-vous faire ?

En six ans, les Etats-Unis viennent d'investir 161 millions de dollars dans les ordinateurs à usage scolaire. Une étude des résultats faite par un expert américain a conclu que c'était de l'argent gaspillé car les établissements munis de ce matériel n'ont pas apporté la preuve de résultats supérieurs à ceux des établissements non équipés. Mais est-ce la faute aux programmes ou aux usagers ? L'enquête ne le dit pas.

République Fédérale Allemande La lutte contre la suralimentation

Les écoliers allemands sont trop nourris et mal nourris. Une exposition, à Ulm, doit en apporter la preuve et conseiller les parents sur ce point. Trente tonnes de «goûters» (pains, tartines...) sont jetées aux ordures, bon an, mal an, en République Fédérale, dans les cours d'école et dans la rue.

Le coin du C.R.E.U.

L'Éducateur n° 3 du 20 octobre 1976

La commission «Université» de l'I.C.E.M. a pris la forme d'un Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires, le C.R.E.U., qui va lancer, à la rentrée universitaire d'octobre 1976, une revue, la *Revue du C.R.E.U.* Le C.R.E.U. et sa revue sont ouverts à tous les enseignants, instituteurs, professeurs, moniteurs, ainsi qu'à tous les étudiants, aux parents d'élèves ou aux parents d'étudiants, qui s'intéressent à l'application des techniques Freinet au niveau universitaire, ainsi qu'à la réflexion théorique et scientifique sur les techniques et l'idéologie de l'École Moderne.

Dans cet esprit, L'Éducateur (qui disposera lui-même d'un coin dans la *Revue du C.R.E.U.*) présente à ses lecteurs et à tous les militants du mouvement Freinet, le contenu des trois premiers numéros de la *Revue du C.R.E.U.*

Le n° 1 paraîtra en octobre 1976 et creusera une expérience d'application des techniques Freinet à l'Université de Sao Paulo, au Brésil, l'expérience dite du «français instrumental». Les lecteurs de L'Éducateur en ont déjà entendu parler il y a un an et demi, dans le numéro du 20 mars 1975 où Roger Ueberschlag avait fait le reportage sur l'Université de Sao Paulo, intitulé «Freinet ou l'anti-amphi». La dernière demi-page de cet article annonçait : «Du français aristocratique au français-instrumental». Michel Launay qui animait cette expérience, la présentait ainsi : «L'expérience qui est en cours et qui me semble devoir beaucoup à la pédagogie Freinet, et peut-être même être une expérience de pédagogie Freinet au niveau universitaire, est fondée sur le principe que pour ce public la préoccupation du professeur de français doit être de répondre à ses besoins.» Le français n'était pas appris pour lui-même, pour le «prestige» de la langue et de la culture françaises mais pour les besoins des étudiants brésiliens en science, en mathématiques, en architecture, en physique, en médecine, en psychologie, en histoire, etc. et c'étaient les étudiants eux-mêmes qui avaient à exprimer et déterminer leurs besoins ; d'ailleurs, parmi ces besoins, il y avait aussi un besoin de culture, de poésie, d'humour, et d'horizons nouveaux. Après un an d'expériences, un bilan d'une centaine de pages, contenant des exemples d'expression libre, de comptes rendus de séances, de journaux, d'échanges de correspondance libre, a été rédigé par les professeurs et les étudiants : c'est ce bilan qui est présenté dans le n° 1 de la *Revue du C.R.E.U.* Nous pensons qu'il intéressera aussi beaucoup d'instituteurs et de professeurs cherchant à approfondir les problèmes de l'expression libre dans l'apprentissage du français, qu'il s'agisse de la «langue maternelle» ou d'une «langue étrangère» : cette distinction est peut-être factice, ou du moins purement institutionnelle du point de vue des principes de l'École Moderne.

Le n° 2 de la *Revue du C.R.E.U.*, en janvier 1977, sera consacré aux problèmes de l'école moderne au Japon, vus par des universitaires sympathisants avec le mouvement Freinet. Qui connaît, en France, le mouvement «Sei-Katse-Iseze-Rikata», ou «Mouvement de l'expression de la vie réelle» ?

Il a joué un très grand rôle dans le développement de l'école moderne au Japon avant et après la seconde guerre mondiale ; comme le mouvement Freinet, il a eu comme point de départ une école publique dont les élèves étaient des enfants de paysans pauvres dans un petit village de campagne. Et surtout, qui connaît en France l'événement Asahi-Ga-Oka, c'est-à-dire «l'événement de l'école du soleil levant» : dans cette école, du fait de la guerre froide, la pratique du journal scolaire a déclenché un conflit, qui a provoqué, jusqu'à la chambre des députés et au sein du gouvernement japonais, un violent débat ; aujourd'hui encore «l'événement Asahi-Ga-Oka» est le symbole des rapports nécessaires entre l'expression libre dans les classes et les problèmes politiques et sociaux : que faire si un élève qui a été injustement mené dans un commissariat de police raconte son aventure dans le journal scolaire de sa classe ? Enfin, les lecteurs de ce numéro pourront visiter, de l'intérieur, une école primaire et un collège japonais de la banlieue ouvrière de Kyoto à Ku-Se : école publique construite avec les fonds d'une municipalité de gauche, et la collaboration des parents, qui, avant même que leurs enfants ne soient inscrits à cette école, avaient été appelés à donner leur avis sur l'implantation de l'école, sur son architecture, sur son fonctionnement futur, et qui continuent à collaborer avec l'équipe enseignante responsable de 2 000 élèves. On trouvera aussi dans ce numéro les échos de quelques expériences au niveau universitaire, où la tradition japonaise la plus ancienne et l'application des techniques les plus modernes provoquent un mélange singulièrement attrayant.

Après ces deux numéros qui suggèrent peut-être qu'en matière universitaire ou scolaire nos camarades et collègues étrangers ont beaucoup à nous apprendre, nous tenterons en mai 1977, dans le n° 3 de la *Revue du C.R.E.U.*, de faire un bilan des expériences d'application des techniques Freinet dans les universités françaises, et dans les cycles de formation des adultes ou de formation continue, ainsi qu'un bilan des problèmes théoriques, historiques et scientifiques posés au mouvement Freinet par les universitaires qui s'y intéressent ou qui y militent. Il faut espérer qu'à cette date — mai 1977 — la petite commission «Université» de l'I.C.E.M., qui regroupe une dizaine de camarades, se sera élargie et qu'afflueront à la rédaction de la *Revue du C.R.E.U.* (I.C.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes cedex) de nombreuses lettres, des articles, des questions, des critiques, des suggestions pour l'année suivante... et des souscriptions d'abonnement. Dans la *Revue du C.R.E.U.*, on trouvera aussi un «coin de L'Éducateur», un «coin FIMEM», un coin de la *Bibliothèque de travail : Recherches*, un «coin de La Brèche au second degré» et un «coin des livres» ; dans chacun de ces coins sera approfondi le regard porté par les universitaires sur chacun des aspects du mouvement Freinet qui intéressent les universitaires et les chercheurs scientifiques. Ainsi sera assuré, dans les deux sens, le dialogue nécessaire entre tous les niveaux de l'enseignement, et entre tous les niveaux, modules et chantiers de notre mouvement, «de la maternelle à l'Université».

351	squale	621	talç 718m
301	squelette	329	tamanoir
960	stade	954	tambour 383
953	Staël (Nicolas de) 706 m	G41Ang	Tamise 551
132	stagnante (eau)	954	tam-tam Son 814 - DS14
113	stalactite 788		
H84	stalag 406	G31BP	Tancarville 486
600	standardisation	351	tanche 487
410	statistique	731	tandem 219
221	stellaire S87	G60	Tanganyika 555 - 755
931	Stendhal D7 - D15	800	tanière
920	sténographie	854	tank
741	Stephenson 47 - S211	657	tannage 307 - 436 - 458
161	steppe 704	G61	Tanzanie 793
424	stéréophonie		
517	stérilisation	941	taoïsme D31
211	stolon	666	tapis 788m
G31NE	Strasbourg 611	666	tapisserie 696 - 785 - 313
150	stratosphère	341	tarente J83
951	stuc 795	G31BA	Tarn 607
785	studio (de radio) J18 - 444	G50	Tartares 799
		582	tarte
571	sucette J46	329	tatou
571	sucré J46 - J16m - 679m	712	taudis
G41	Suède	327	taupe J67
307	sueur	323	taureau 684 - J23 - 774 - Son 837
G61Egy	Suez 552	593	taverne Son 861
G41	Suisse 344 - 266 - 455 - 560	732	taxi 805m
312	sulfamide	300	taxidermie S202
518	sulfatage 287	114	Tazieff (Haroun) Son 838 - Son 839 - DS8
966	sulky J47	G61	Tchad 555 - DS14
H22	Sumer 639m		
721	supermarché	600	technologie
940	superstition	655	teinture 436 - 458 - J82m
303	surdité	745	télécabine Son 856
221	sureau 791	600	télécommande
517	surgélation 687m	780	télécommunications
310	surhomme DS2	745	téléférique 388
311	surmenage	784	télégraphe 42 - S280
325	surmulot 808	425	téléobjectif
812	surpopulation S337	784	téléphone 42 - J79 - 618m
932	surréalisme S278 - 682m - 694m - 695m - D58 D61	171	télescope 312
		786	télévision J18
		114	tellurique (secousse)
221	sycomore		
541	sylviculture	426	température S231
951	symbolisme (en architecture) D59	155	tempête
410	symétrie J100 - D8m - D9m	940	temple 48
822	syndicalisme 680 - 122 - 315 - 450 - D8	150	temps (qu'il fait) 339 - 469 - S60 - S134 - S197 S297
922	syntaxe	171	temps (mesure du) 49 - 600 - 757 - S177
411	système métrique 6		
303	système nerveux Son 862	391	ténia S158
174	système solaire 775 p S172 - DS11 - Son 849	962	tennis
		305	tension (artérielle)
		425	tension électrique)
		793	tente 770
		300	tératologie S356
		641	térébenthine
		364	termite
		111	terrain (formation) 334
		300	terrarium 781 - S156
		662	terrasse 461
		734	terrassément J22
		172	Terre S168 - S172
		G91Ant	Terre Adélie 469
		552	Terre Neuvas Son 859
		664	terre (prise de) D1m
		300	terrier J36 - J67 - J82 - J104
		G31NE	Territoire (de Belfort) 660
		853	terrorisme
		312	tétanos

T

528	tabac 689m - Son 851
653	tablier S154
351	tacaud (poisson) 701
732	tacot (auto) J12 - 655
741	tacot (train) J75
G81	Tahiti Son 814
161	taïga 704
524	taille (arbre) 175 - 514
833	taille (impôt)
662	tailleur (de pierre) 21 - 485 - 603m
541	taillies

346	tétard J69	821	traite (commerce)
301	tête S101	851	traité
651	textile 415 - 714	744	tramway 741m
		H82	tranchée (guerre) 403 - 773
592	thé	G70	Transandin 761
955	théâtre 638 - S71 - D32	761	transatlantique 518 - 647
312	thermale (station) 497 - D2	427	transformateur (électrique)
311	thermes (bains) 92	305	transfusion (sanguine) 335 - Son 827
426	thermocouple D32m	532	transhumance 321 - S262
426	thermomètre	427	transistor S207 - 605m
426	thermostat	307	transpiration
H70	Thiers 615 - D27 - D30	770	transports aériens 28 - 285 - 452 - 501 - 529 559 - 724 - 681 - S264 - Son 828 - Son 848
351	thon 247 - J60 - Son 836	740	transports ferroviaires 47 - 115 - 124 - 574 - 606 - 704 - J37 - J48 - J75 - Son 843
H70	Thoreau D70	750	transports fluviaux 257 - 409 - 483 - 664 - 735 784 - 812 - Son 831
221	thym J30	760	transports maritimes 27 - 151 - 250 - 379 - 518 552 - 574 - 767 - 768 - J26 - Son 829 Son 859 - DS12
309	thyroïde	730	transports routiers 1 - 2 - 3 - 37 - 44 - 297 - 306 420 - 427 - 438 - 486 - 511 - 568 - 573 - 655 S228 - J12 - J22 - D10 - D13 - Son 832
		G50	transsibérien 704
966	tiercé	955	trapéziste 616 - J4
211	tige	560	trappeur 328 - D1
326	tigre	600	travail S340 - S341 - D38 - D45 - DS7
221	tilleul	531	trayeuse J71 - 794m
781	timbre-poste 42 - 262 - 283 - S260		
312	tisane	632	tréfilerie 110
651	tissage 798m	114	tremblement de terre D51 - DS8
651	tisserand 705	632	trempage (acier) 615
H84	Tito 596	612	trépan 323
		H32	Trévires 778 - S355
411	toise (mesure) 6	743	triage (trains) 606
662	toiture 461	967	trial 796
633	tôlerie		
G71Mex	Toltèque 632	413	triangle
525	tomate	H54	Trianon 234
940	tombe 41 - 646m	833	tribunal
510	tondeuse	391	trichine S158
590	tonneau, tonnelier J105 - 650m	652	tricot
154	tonnerre	552	trident 513
G01	topographie 788	414	trigonométrie
413	topologie	111	trilobite 221 - 222
G01	toponymie S296 - 410	H23	trirème S71
664	torche 35	345	triton 786
155	tornade		
854	torpilleur	810	troisième âge D50
131	torrent 121 - 266 - 308	761	trois-mâts 379 - S18
343	tortue J40 - J89	732	trolleybus
940	totem J28	155	trombe
G60	Touareg 321 - DS3	954	trombone
161	toundra 288 - Son 821	954	trompette
969	toupie	542	tronçonneuse J42 - J9m
712	tour (bâtiment)	151	tropical (climat) 235
967	Tour de France 496	966	trotteur J47
711	Tour Eiffel 149	932	troubadour
G31LO	Touraine 641 - 389	G31BP	Troyes Son 857
611	tourbe 610 - J1	234	truffe 292
790	tourisme 500 - 629	534	truie J97
957	tourne-disque	351	truite 268 - 587 - 688m
966	tournoi S38	821	trust
G31LO	Tours 641	811	tsigane 730m - D60
373	tourteau 202		
332	tourterelle J102	312	tuberculose
713	tout-à-l'égout	662	tuile 461
312	toux	526	tulipe 597
312	toxicomanie	940	tumulus 733m
312	toxique	G61	Tunisie 656m - 788m - Son 808 - Son 853
		735	tunnel J38 - 573 - S194
510	tracteur 37 - 305	616	turbine 8 - S42 - S201
731	traction (animale) 1 - 2 - 3	618	turboréacteur
813	traditions populaires 41 - 86 - 93 - 142 - 196 - 387		
920	traduction		
735	trafic (routier)		
740	train 47 - 124 - 704 - 761 - J37 - J48 - J81 Son 843		
731	traîneau		
840	traite (des nègres)		

— Eric, aussi grand que la maman, lui aussi sans mains ni pieds, mais coiffé d'un curieux chapeau ;
 — Le chat, Moumousse, tourné vers les trois autres personnages ;
 — Enfin, tout seul, tout petit, tout noir, sans visage, sans mains, sans pieds, voici Christophe, affublé du même bizarre chapeau que son frère.

J'apprendrai par la suite que le papa, homme affable, très doux, s'occupe beaucoup des enfants, tandis que la maman qui travaille loin de son domicile, leur consacre moins de temps.

En l'absence des parents, les enfants sont livrés à eux-mêmes et à l'imagination débordante d'Eric.

Christophe dessine beaucoup. Ses productions sont mieux accueillies que ses monologues. Thèmes favoris : des dames avec des bijoux, des reines, des rois avec leur couronne, des bateaux de pirates qui ont l'air de partir pour Cithère, des trésors enfouis dans des grottes, comme semble-t-il ses possibilités au fond de lui-même. Ces dessins, très jolis de facture, très ornés ne ressemblent pas à ceux des autres garçons de la classe. Il dessine assez souvent des maisons qui brûlent ; certaines fois, c'est papa qui a mis le feu, d'autres fois, c'est maman. Beaucoup aussi de dames mortes dans les cimetières, des fantômes, des toiles d'araignées. La persistance de tous ces thèmes m'effraie, d'autant que le comportement de Christophe n'est pas fait pour me rassurer.

Dans la classe et au dehors, Christophe colle à moi, me suit partout, cherche par tous les moyens à attirer mon attention : cris, remue-ménage, chute d'objets, etc. En lecture, il retient facilement les mots, mais les localise avec difficulté. S'il n'y arrive pas tout de suite, il se panique, ne sait plus par où commencer, redevient un bébé suçant son pouce et bêtifiant.

Le 26 octobre, visite des correspondants. Christophe se lie d'amitié avec un petit garçon nommé Eric, à qui il envoie désormais tout ce qu'il écrit.

J'arrive enfin à voir les parents qui ne prennent pas le problème de Christophe au sérieux. Je suggère de consulter un psychologue, ce qui n'a toujours pas été fait.

Ce comportement dure jusqu'à la mi-décembre, où nous commençons à préparer la décoration de Noël. A ma grande stupéfaction, Christophe propose de s'occuper de l'atelier de lanternes. Il prévoit son matériel en quantité et qualité, prend des aides à qui il apprend la technique de confection des lanternes, donne des conseils, paraît enfin à son aise. Sa technique s'affine toute la semaine, il prend de l'autorité. A la même époque, il s'essaie au métallophone, se grise de sons, mais seul. Les grands dessins évoluent. Si on remarque toujours des dames avec des bijoux, quelques soleils apparaissent, dont un, très beau à la peinture. Christophe essaie de s'intégrer aux séances d'expression corporelle, mais toujours par l'intermédiaire de son ami Patrick, lui-même très bloqué sur ce plan.

En janvier, Christophe démarre en flèche :

- Il écrit davantage et seul, n'ayant recours à moi qu'en de rares occasions.
- Il accroche en lecture et s'y intéresse.
- Il travaille en mathématiques où il réussit bien ;
- Il prend des initiatives, s'intègre aux travaux de groupe, dirige des entretiens. On sent nettement que maintenant, il s'intéresse à la classe et prend en charge son apprentissage ;

Tête du chat Moumousse. ►



▼ La famille de Christophe.



— Seuls points noirs, il parle trop, ne s'essaie à l'expression corporelle qu'en compagnie de Patrick, l'orthographe reste déficiente.

Ces progrès sont durables et continuent lentement et régulièrement.

Au milieu du troisième trimestre, mort du chat Moumousse. C'est le début d'une période régressive qui prend fin avec l'adoption d'un nouveau chat. Toutefois, Christophe récupère assez facilement et continue lentement mais sûrement ses progrès. Un travail réalisé sur « Chants et danses d'Afrique » lui permet de s'exprimer enfin seul, puis à l'intérieur d'un groupe.

A la fin de l'année, Christophe lit des livres entiers lentement, mais suffisamment pour passer au C.E.I. Il se prend en charge, est intégré à la classe. Mais ses problèmes avec son frère n'ont pas disparu et les parents refusent toujours un entretien avec le psychologue. A quel avenir est-il promis ? Qu'advient-il de lui, si on ne le laisse pas s'exprimer ? S'il ne se sent pas sécurisé ? Si l'unique critère de valorisation redevient la réussite scolaire ?

L'enfant prend possession de son milieu de vie

Il nous faut penser le milieu de vie des enfants de façon à ce que celui-ci les aide à organiser la perception du corps et celle du monde qui les entoure.

Qu'il les aide aussi si possible à faire les expériences qui leur ont manqué plus tôt.

« C'est souvent en revenant aux modes de communication infra-verbales les plus primitifs, les plus archaïques, comme le contact corporel et l'expression du corps que les possibilités de communication y compris le langage verbal peuvent être débloquées. » (André Lapiere et Bernard Aucouturier.)

Les expériences libres que les enfants font dans un milieu permissif, valorisant, structurant, les conduiront à une prise de conscience d'eux-mêmes et du monde et à une possibilité d'action toujours mieux adaptée. Nous l'aïdons à développer ses pouvoirs.

C'est pourquoi nous rendons d'abord l'espace-classe aux enfants, le temps ensuite.

Et nous favorisons les contacts avec la matière, l'eau, la terre, les contacts avec le sol, en laissant l'enfant se traîner, jouer et travailler à terre et en cherchant à l'extérieur et à l'intérieur comment et où installer de telles activités.



Ceci implique une certaine organisation de l'espace, particulièrement de celui de la classe qui nous incombe au départ, même s'il est par la suite modifié et remodelé par les enfants eux-mêmes : il nous faut ménager des espaces vides de meubles pour pouvoir s'asseoir ensemble à terre, s'y installer pour dessiner, pour réaliser des activités mathématiques à plat sur le sol, pour jouer avec le cochon d'Inde... Dans le coin lecture, les enfants s'installent naturellement par terre, seuls ou à trois ou quatre autour d'un livre qu'on commente ensemble : autant donc installer le coin lecture au ras du sol. On peut aussi utiliser les murs au niveau inférieur. C'est accroupis, que les enfants vont consulter la liste des correspondants, ou les créations mathématiques qui viennent d'être reçues.

Il y a deux sortes d'espaces dans la classe, l'espace individuel et l'espace collectif. L'enfant commence par prendre possession de son espace individuel en y posant sa marque et il faut protéger l'invulnérabilité de cet espace pour qu'il puisse se sentir en sécurité. Les enfants prennent ensuite conscience de l'espace collectif.

Quand ils se sentent chez eux dans la classe, ils peuvent commencer à modifier cet espace. Ceci ne pourra guère se faire avant que le sentiment de constituer un groupe ne commence à émerger. Agir sur l'espace collectif aide l'enfant à affirmer son autonomie.

Un exemple d'une lente prise de possession de l'espace qui va aider l'enfant à surmonter les difficultés de l'apprentissage de la lecture.

Nathalie ne trouve jamais ses affaires ; elle ne les « voit » pas et le dit sans chercher. Elle met très longtemps à repérer les différents coins de la classe, attend qu'on la guide. Quel

problème pour poser son bouquet quelque part, s'installer à un atelier, chercher des lettres dans la casse. Elle ne sait pas non plus se repérer dans une page, entre les pages de son cahier.

Au bout d'un mois, elle situe les affichages, les tableaux, sait retrouver son dessin commencé et pense à le finir. Elle repère beaucoup de mots et commence à chercher sans trop de difficultés les mots qu'elle a oubliés dans ses textes.

Apprendre à se déplacer dans la classe, ce fut pour elle la première conquête, la deuxième ce fut de moins solliciter la maîtresse pour se tourner vers les autres enfants, demander leur aide, apporter son idée, et aussi agir seule. Et la troisième, sans doute d'apprendre à sauter à la corde : c'était pour elle, un apprentissage qu'elle avait décidé de faire et auquel elle s'est astreinte patiemment.

Nous essayons quand nous le pouvons, de faire évoluer les enfants en milieu naturel, parce qu'ils ont de moins en moins l'occasion de le faire dans la vie quotidienne.

Courir en terrain accidenté, grimper, assurer son équilibre, non seulement dans l'espace uniformisé du gymnase aux installations stéréotypées, mais dans un milieu naturel où les situations imprévues exigent sans cesse des réponses nouvelles ; cela permet d'enrichir ces « expériences du corps », bases du développement de l'enfant.

Un exemple : Des enfants de C.P. ont décidé de construire une balançoire à l'aide de deux troncs d'arbre. Ils utilisent un outil, en l'occurrence une ficelle trouvée dans le bois. Ils se concertent pour arriver à une action collective cohérente : tirer le tronc d'arbre avec une ficelle à plusieurs, pendant que d'autres le poussent. Il faut ensuite résoudre une autre difficulté : se répartir le travail pour mettre ce tronc en équilibre sur un autre.

Sont mis en jeu l'invention, l'intelligence, le recours au groupe, l'utilisation du corps dans son ensemble.

Cette utilisation complète du corps, nous essayons également de la provoquer par ce qu'on appelle expression corporelle.



Expression corporelle

S'exprimer avec son corps, c'est non seulement utiliser toutes les parties de son corps, mais encore prendre possession de l'espace extérieur, dialoguer avec les autres sans le secours du mot, s'organiser à deux, en petits groupes, en grands groupes, pour exprimer quelque chose en commun.

L'enfant de C.P. a beaucoup de mal à utiliser son corps. En général, il se sert de ses pieds, de ses bras, plus rarement de sa tête, encore moins du tronc. Il faut donc, après l'avoir laissé s'exprimer librement, l'inciter à observer les autres, à revenir sur ce qu'il a essayé d'exprimer pour le mieux structurer.

Un exemple : Après avoir vu à la télé Gros-Minet porter un piano, un enfant propose à la classe ce travail adopté à l'unanimité. Trois groupes se mettent au travail. Après un temps de recherche libre, chaque groupe montre ce qui a été fait.

Remarques :

- Franck va trop vite, un piano, c'est lourd.
- Marc, on dirait qu'il porte un tout petit piano.
- Discussion sur la taille du piano, sur le poids, sur la façon de le porter, à un, à deux, sur la vitesse à adopter, sur les variantes : monter un escalier, le descendre, etc.
- Retour au travail par groupes, suivi d'une nouvelle présentation aux camarades, critique de la séance de travail.
- Les enfants ont utilisé jambes, bras, corps, tête, ont travaillé les notions de vitesse, d'intensité (lourd, léger), de direction, d'orientation (haut, bas), de situation (devant, derrière), au cours d'une activité globale dans laquelle leur étude ne peut être dissociée.

Ce travail, basé ici sur une recherche à partir d'un mouvement, peut être fait à partir d'un thème, d'une histoire, d'un rythme frappé aux percussions ou d'une musique. Quelles musiques utiliser ? Il faut que le choix soit le plus varié possible, de la musique folklorique à la musique électronique, afin que tous les enfants y trouvent leur compte, aussi bien ceux qui sont attirés plus particulièrement par le rythme, que ceux qui sont sensibles à la courbe de la phrase musicale. Il importe d'éviter au maximum les stéréotypes fréquents surtout chez les petites filles (danseuses vues à la télé par exemple), en changeant ou au besoin en supprimant la musique, dans un premier temps.

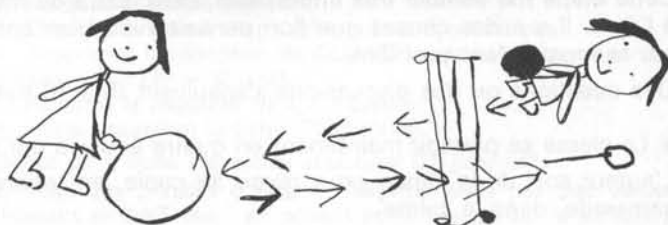
Nous utilisons aussi du petit matériel : ballons, cerceaux, bâtons, foulards, rubans, etc. Les enfants créent des jeux, les proposent à leurs camarades, puis les codent. Dans chaque séance, il faut avoir présent à l'esprit ce travail concernant le schéma corporel, l'espace extérieur, la notion de temps, en même temps que l'utilisation éventuelle des plans horizontaux et verticaux.

Le corps, c'est le premier instrument de relations avec les autres. Les enfants ont besoin de contacts corporels sous des formes diverses ; ils ont un indiscutable plaisir à se promener en se tenant par la main, par le cou, à travailler côte à côte, à se battre. Certains vont même jusqu'à rechercher la claque ou la fessée. Dans d'autres cas, un sourire, une caresse, un hochement de tête suffisent à l'échange physique.

Nous pensons que pour l'enfant, la prise de conscience de son schéma corporel et de son milieu de vie l'aident à agir sur celui-ci et par là-même, le rendent aptes à des apprentissages divers dont celui de la lecture. Notre rôle est de proposer, de valoriser, d'aider à structurer pour permettre aux enfants d'aller plus loin.

Nous avons cependant remarqué que chez certains enfants, tous ces préalables ne sont pas remplis et pourtant des apprentissages se réalisent. Tel enfant mal latéralisé apprendra aisément à lire alors que tel autre qui présente les mêmes lacunes n'y arrivera qu'au prix d'un effort compensatoire énorme. De quelle nature est cet effort ? Ces « pré-requis » ne semblent pas identiques pour tout le monde. Nous nous posons à ce sujet beaucoup de questions.

Ce travail que nous avons réalisé en 1974-1975 est un début. Nous n'avons pas la prétention d'avoir fait le tour de la question et d'avoir épuisé le sujet. Cette année, nous avons choisi d'axer nos recherches sur la structuration du temps et sur la liaison langage-lecture. Nous demandons l'aide de tous ceux que ces questions intéressent. D'avance, merci.



Comment je travaille dans ma classe TEXTES LIBRES ET APPRENTISSAGES

*Patrick HETIER
école de 49 Bouchemaine
et la commission I.C.E.M. de français*

OUI, actuellement, dans un certain nombre de classes Freinet, existe un divorce entre le jaillissement de l'expression libre et les apprentissages scolaires : grammaire, langue formelle, lecture, orthographe, conjugaison en particulier.

Alors on y trouve l'heure du texte libre et l'heure de l'orthographe, l'heure du théâtre libre et l'heure de grammaire, l'heure de la correspondance enfantine et l'heure du texte d'auteur.

Comme si tous ceux qui écrivent n'étaient pas des auteurs !

Comme si l'un n'avait pas constamment besoin de l'autre, les uns, des autres !

B IEN sûr, il nous faut dépasser la pédagogie de Freinet, mais pas à reculons.

Freinet, lui a le grand mérite de modifier profondément le contenu même de l'acte scolaire : l'enfant vivant y prend la place des écrits morts de l'adulte. Et de le réconcilier avec les apprentissages en les faisant se chevaucher sans cesse par les techniques de travail que sont le texte libre et la coopérative scolaire, l'imprimerie et la correspondance jusqu'à en faire des milieux de vie.

« Nous avons à peine besoin de dire quels avantages supérieurs nous vaut la mise au point en commun du texte choisi : elle constitue le plus fructueux des exercices de composition de grammaire et de syntaxe. Là, nous malaxons vraiment tous ensemble la langue française, nous la décortiquons pour la remonter ensuite ; nous vivons la rédaction et, sans aucune définition, sans explication théorique, nous réalisons le plus efficace des exercices de français.

*Et surtout, par cette technique, nous assurons les bases définitives de notre enseignement sur la vie de l'enfant dans son milieu, sur son affectivité, sur tout ce qu'il porte en lui de créateur et de dynamique, d'intelligent et d'humain. NOUS SUPPRIMONS LES HIATUS ENTRE LA CULTURE EMPIRIQUE FAMILIALE ET SOCIALE ET LA CULTURE SCOLAIRE FROIDE, IMPERSONNELLE, FAUSSEMENT SCIENTIFIQUE ; nous rétablissons, chez les enfants — et chez les éducateurs aussi — **UNE UNITE DE VIE** qui est bien peut-être en définitive l'essentiel de l'apport de nos techniques au devenir des enfants... » (Célestin Freinet, B.E.M. n° 3, p. 41-42.)*

V OICI comment, nous inspirant à la fois du mouvement pédagogique découvert par Freinet et des données pratiques de la linguistique, nous travaillons à propos d'un texte d'enfant en classe de C.E.2 ou de C.M.2 (28 élèves en milieu sub-urbain).

● Deux ou trois fois par semaine, nous **écoutons** les enfants lire à la classe leurs textes.

C'est un moment privilégié, d'attention profonde, de communication très enrichissante quoique souvent implicite.

Les enfants ont fréquemment écrit leurs textes à deux ou trois, avec l'aide du maître, des copains et du dictionnaire orthographique (1) : ainsi, personne ne reste en rade.

● Quelques textes sont choisis par vote ou par discussion ou par le maître pour être travaillés collectivement.

● Le lendemain, après un travail de réflexion et de préparation assez minutieux — en particulier pour détecter les éléments qui correspondent au tâtonnement expérimental de la classe ou d'une partie de la classe, soit en langage, soit en conjugaison ou en orthographe — l'un des textes, divisé en quatre parties, a été recopié sur quatre tableaux.

● L'auteur relit sa copie à voix haute, pendant que les enfants **suivent des yeux** sur les tableaux.

Cette étape me semble très importante, car c'est à ce moment-là que se posent les vrais problèmes du passage de l'oral à l'écrit. Il y a des choses que l'on pensait avoir bien comprises la veille dans la globalité du récit oralisé et qui, perçues par le regard, font problème.

Des questions ou des discussions s'ensuivent (5 à 10 mn).

● La classe se partage maintenant en quatre équipes qui vont investir chacune une partie du texte, écrite sur un tableau. L'auteur sort de la classe pour revoir sa copie, en tenant compte des remarques qui lui ont été faites, avec l'aide d'un camarade, dans le calme.

Autre étape essentielle : la **re-lecture** qui permet de retrouver ce qui ne passe pas à l'écrit. On corrige les fautes d'orthographe, on complète la ponctuation, on vient chercher l'arbitre, on retourne questionner l'auteur (5 mn). On lit et on relit.

● Puis chaque équipe va chercher une **fiche d'exploitation** (préparée par le maître) qui sera faite debout, autour du tableau, à même le texte.

On se répartit les tâches, on discute, on dispute, quelle ruche ! (15 mn.)

Il ne s'agira jamais de sortir tout ce qu'on pourra du texte, y compris les vers du nez, ni surtout de chercher à améliorer soi-disant son style pour le transformer en un fade écrit adulte, mais d'en faire quelques instants un objet d'expérimentation linguistique. On va analyser, démonter, remonter, transformer et retransformer, comparer, pour chercher une communication plus exacte ou plus vraie d'une part et **affiner ses compétences personnelles** d'autre part.

Ces expériences sur la langue, en prise directe sur le vécu, me semblent de façon de plus en plus évidente indispensables aux enfants des milieux les plus défavorisés qui n'ont pas le temps de s'intéresser à la langue élaborée qui est le matériau de base de l'école bourgeoise : textes de lectures, dictées d'écrivains (« les bons », parler du maître, énoncés mathématiques, manuels d'histoire ou autres (voir dans *Livres et revues* le compte rendu du livre de Basil Bernstein : *Langage et classes sociales*).

*« Pour l'enfant qui, à six ans, va être mis en présence de la LANGUE ECRITE, savoir parler suppose un niveau de langage oral maximum EXPLICITE et SYNTAXIQUEMENT STRUCTURE. » (Laurence Lentin, *Apprendre à parler à l'enfant*, E.S.F.)*

Pour l'enfant qui n'a pas acquis sur les genoux de sa mère, ou dans le jardin de son père, ce niveau, et donc entre à l'école « handicapé », il me semble urgent de créer un plan de rattrapage, MEME S'IL EST HYPOTHETIQUE.

Il ne s'agira, ni de lui faire parler une autre langue — ce serait le culpabiliser — ni de le faire écrire comme untel — ce serait l'assingir — mais de lui faire **entendre** des énoncés dont le sens est connu et la forme inhabituelle, en particulier pour faciliter le décodage des textes qu'il lira postérieurement, d'une part ; et d'autre part, pour faciliter l'acquisition d'outils lui permettant de **S'EXPRIMER EN DEHORS DU CONTEXTE DE SON VECU** (rédaction, compte rendu de lecture, dissertation, raisonnement mathématique ou scientifique...).

(1) Voir *J'écris tout seul*, M. Salaün, *Educateur* n° 10, mars 76.

Exemple de travail sur un texte précis : LE REVE DU CORPS QUI SE DEFAIT

1. Un jour nous étions en train d'écrire un texte quand tout à coup en posant notre crayon sur le cahier, nos mains se détachèrent en s'en allant vers la Méditerranée.

Alors le maître demanda à Nadia pourquoi elle n'écrivait plus. C'est alors qu'elle répondit :

— Je n'écris plus car mes mains se sont détachées et sont allées vers la Méditerranée.

Le maître dit :

2. — Quelle idée as-tu dans la tête par moment.

Tout à coup tout les membres du corps à Laurence se détachèrent en allant dans l'Afrique.

Le maître cria :

— Regardez-moi cette andouille de Laurence elle n'a pas commencé sa dictée.

Elle dit :

— Je n'écris plus j'ai perdu tout mes membres.

3. — Pauvre folle tu es comme Nadia tu as tout tes membres ? Le maître continua à dictée le texte.

Maintenant c'est notre corps qui s'enlève. Notre tête tomba sur la table et le maître cria de nouveau.

— Nadia et Laurence ne vous endormez pas.

Nous nous endormons pas il nous reste que la tête.

4. Quand tout à coup nous nous réveillâmes en sursaut. L'école était finie. Il fallait prendre le car qui n'allait pas tarder. Quand nous rentrons à la maison nous racontâmes l'histoire à nos parents qui ne crurent pas une parole.

Equipe 1 :

1. Corrigez les trois fautes d'orthographe.
2. Supprimez une répétition.
3. Transformez la deuxième P au discours direct.
4. Cherchez dans la première P deux actions qui se passent en même temps.
5. Préparez la fiche C.T. par oral pour la faire faire en classe.

Début de fiche C.T. simultanément :

1. Transforme les phrases suivantes :

— J'ai saisi le bout de bois, alors je me suis brûlé - En saisissant...

— La neige a fondu, alors elle a laissé de grandes flaques d'eau...

— Tu construisais une cabane, alors tu as trouvé un nid de merles...

— Les enfants ont aperçu une maison, alors ils se sont mis à courir...

2. Invente des phrases avec EN + V (...ant).

Equipe 2 :

1. Corrigez les deux fautes de déterminants.
2. Corrigez la faute du verbe AVOIR.
3. Mettez le ? et le ! qui manquent.
4. Inventez chacun et écrivez au tableau un GN commençant par TOUT ou TOUS, QUEL ou QUELS, QUELLE ou QUELLES.

● Peu à peu les enfants regagnent leurs places où, dans le silence qui revient ils recopient ou illustrent le texte sur leur livre de vie. L'auteur compare sa copie avec les tableaux.

Et pendant ce temps-là, chaque groupe vient présenter ses recherches et faire faire aux autres les transformations de phrases, mine de rien, sans jamais systématiser. Mais chacun, tout en écrivant ou dessinant, aura entendu ou reconstruit une structure nouvelle qu'il pourra réutiliser ou non, retrouver dans un texte ou non. L'auteur du texte pourra se servir de ces structures pour modifier certaines phrases de son texte ou non.

«Le problème étant, ici et maintenant, de fonder l'apprentissage de l'écrit EN REFERENCE A L'EXPERIENCE DE L'ORAL. De ne jamais aller à l'écrit sans partir de l'oral et sans y revenir.» (J. Peytard, dans la revue *Classes d'aujourd'hui*, n° 1 février 76, Bordas.)

Relire à ce sujet l'article d'Anny Péliissié dans *L'Éducateur* n° 11-12 de février 75 et le livre de Tomatis, *L'Oreille*, Le Seuil.

● L'après-midi d'autres ateliers d'exploitation pourront se mettre en place :

— Langage-geste : préparation de mimes sur les TRANSFORMATIONS (voir dans *L'Éducateur* n° 11-12 de février-mars 75 : «Pétrir les langages») ;

— Jeu phonétique de transformations à partir des noms des enfants : Chouvel devient chou-vert, Chaillou devient Caillou...

— Recherche de poèmes sur les transformations : *Le temps des mirages*, Denise Jallais (Poésie 1 n° 6) ; *Fantôme*, Colette (*La maison de Claudine*) ; *Métamorphoses*, J. Tardieu.

Tous ceux qui tâtonnent dans cette voie peuvent envoyer des comptes rendus de leur travail, afin que cette rubrique ait une suite, au responsable de ce secteur : Jacques TERRAZA avenue de la Gare 84210 Pernes

5. Relisez la P2 : il y a deux actions qui se passent en même temps. En réalité elles se suivent : transformez la phrase.

6. Préparez la fiche C.T. après avoir... par oral.

Début de fiche C.T. après avoir :

Voici des énoncés contenant deux phrases courtes.

1. Transforme-les en une seule phrase commençant par : Après avoir...

— J'ai porté des os à Cora. Alors moi, après je suis allé dans le jardin avec papa...

— Alors j'ai pris un kayak rouge ; puis je suis allé me changer.

2. Transforme une deuxième fois ces énoncés avec les mots : AVANT DE, PUIS, ENSUITE, APRES QUOI.

3. Prépare la fiche *Après être...*

Note. — Tous les matériaux de ces fiches sont récoltés dans le classeur de français. (Cf. article de *L'Éducateur* n° 4, nov. 75 : «Orientations de la commission français» et dossier de *L'Éducateur* du 1-12-73 sur le langage de l'enfant.)

Equipe 3 :

1. Essayez de trouver à partir de quelle phrase les verbes devraient être au présent.
2. Avez-vous retrouvé la faute d'orthographe ?
3. Inventez chacun une phrase avec un verbe en *er*.
4. Faites oralement la fiche **Phrase négative N.E.**

Début de la fiche P négative NE :

1. Répondez négativement par une phrase complète :

— T'es-tu bien amusé ?

— Non, je NE me suis pas bien amusé.

— Vous êtes-vous bien amusés ?

— Non...

— Te cacheras-tu ?

— Non...

2. Inventez d'autres questions.

Equipe 4 :

1. Avez-vous corrigé la faute d'accord ?
2. Indiquez le temps des V.
3. Changez le temps d'un verbe qui ne convient pas.
4. Supprimez la répétition de QUAND en transformant une des phrases avec EN + V (ant).
5. Rajoutez la négation NE qui manque.
6. Faites oralement la fiche CT gérondif.

Début de la fiche d'exercice structural CT gérondif :

1. Voici des phrases d'enfant. Transforme-les par des verbes finissant en ANT (ex. : en posant notre crayon sur le cahier...).

— Alors un jour quand je vais panser mes bêtes, je me suis aperçu que ma mère merle du Sénégal avait disparu...

— Il était une fois un soldat i revenait de la guerre, pi i rencontre une sorcière...

— Alors quand je reviens chez moi, je vois le gars Chaillou...

2. Retransforme ces phrases avec les mots : ALORS QUE, COMME, TANDIS QUE, AU MOMENT OU, A PEINE...

3. Invente des phrases commençant par EN + V (ant) (ex. : en écrivant...). Transforme-les plusieurs fois.

Approfondissements et ouvertures

UNE INSTITUTRICE DANOISE DANS NOS CLASSES

Aase DEGNBOL
Rugvaengt 76/1
2750 Ballerup, Danemark

Transmis par Denis LAMARRE
école de Paris
62126 Wimille

Le groupe du Pas-de-Calais avait répondu favorablement à la demande d'une collègue danoise qui souhaitait voir des classes Freinet au travail, demande qui avait été publiée dans les pages roses de L'Éducateur. Les collègues du groupe ont ainsi accueilli à tour de rôle, pendant deux mois, cette collègue qui a fait de son séjour le compte rendu que vous allez lire.

Les raisons pour lesquelles je suis venue en France

Les techniques pédagogiques que l'on pratique dépendent en partie de ce qui est le but de l'enseignement et, à chaque moment aussi, de toute la situation pédagogique dans laquelle on se trouve (les élèves et leurs circonstances, l'effectif de la classe, les moyens économiques, etc.). Quand, lisant Freinet, j'ai eu l'envie d'étudier sur le vif surtout la pédagogie Freinet, c'est que j'ai trouvé que le but principal de cette pédagogie correspond en beaucoup de points à ce que doit être — à mes yeux — le but de l'enseignement dans une démocratie (et à ce que l'on trouve, en effet, en tête de l'article de loi concernant la tâche de l'école au Danemark). Ce que j'ai compris comme un principe primordial dans la pédagogie Freinet, c'est :

— Le soin de donner aux élèves les possibilités d'être des personnes autonomes et responsables : d'éduquer les enfants et les jeunes de sorte qu'ils deviennent des adultes capables d'être simultanément indépendants, en état de travailler et de vivre avec les autres ;

— Et, en outre, en offrant aux élèves les outils, leur donner le goût du travail, ou plutôt, ne pas les priver de ce goût, mais laisser évoluer leurs possibilités en essayant de faire jouer les différences entre eux de telle façon que ces différences enrichissent la communauté scolaire.

En jugeant principal «l'esprit» d'une pédagogie, j'estime les «techniques» indispensables et c'est dans ce domaine-là que j'ai voulu chercher de l'inspiration chez les éducateurs Freinet. Je suis reconnaissante d'avoir eu l'autorisation de visiter différentes écoles. D'un autre côté, je pense que l'on comprendra bien, d'après ce que j'ai déjà dit, que je n'aie pas vu tellement d'intérêt à l'invitation très aimable qu'on m'a faite dans un des départements : *«Demander aux inspecteurs des renseignements utiles sur l'intérêt qu'il y aurait à visiter telles classes plutôt que telles autres en fonction des méthodes pratiquées et de la compétence des maîtres en ces méthodes.»*

Je ne pense pas qu'il existe des méthodes bonnes en elles-mêmes mais je crois qu'il y a des méthodes qui correspondent plus ou moins au but et aux conditions de l'enseignement en question.

C'est en fonction de cela que j'avais déjà choisi d'étudier les techniques Freinet, et s'il y a un maître qui ouvre volontairement sa classe à une personne curieuse pour discuter avec elle après la classe, je pense qu'il est assez compétent. En tout cas, ce sont de tels maîtres que j'ai voulu rencontrer. Et c'est d'ailleurs caractéristique que ce n'est pas à des représentations que j'ai assisté. On m'a donné la possibilité de participer pour un temps à la vie de la classe. C'est cela que je voulais, et je suis reconnaissante que tant de maîtres aient voulu me recevoir dans leur classe.

Ce qui m'a le plus frappée durant mon séjour

En répondant à cette question, je m'en tiendrai surtout à ce qui concerne la pédagogie Freinet.

Mais avant, je tiens à dire — et cela a quand même beaucoup à faire avec la pédagogie Freinet ! — qu'encore une fois j'ai fait l'expérience montrant qu'il y a une grande différence entre les connaissances théoriques, reçues par des livres ou distribuées par des cours, et les connaissances acquises en pratique. Ce n'est que maintenant que je connais un peu le système scolaire en France. A l'égard du système scolaire en général, j'ai naturellement surtout remarqué les différences en ce domaine entre la France et le Danemark. Le système d'inspection, par exemple, m'a frappée, et aussi la rupture très nette entre l'enseignement primaire et secondaire. Les programmes plus détaillés que chez nous m'ont donné à réfléchir sur la nature de l'enseignement. Le fait qu'un instituteur n'enseigne qu'une classe et en toutes les matières donne des possibilités qu'il nous manque souvent au Danemark, du fait de la spécialisation des instituteurs danois. De même les possibilités que donne le fait que tous les enfants d'une même classe n'ont pas le même âge (comme par exemple dans les classes uniques) me semblent pouvoir être d'une grande valeur pédagogique, à moins que, naturellement, l'effectif de la classe soit trop important. L'échange des expériences entre de jeunes enfants et des enfants plus âgés nous manque dans nos classes danoises, trop stériles et trop étroitement cloisonnées.

L'organisation de la classe Freinet

En ce qui concerne l'organisation de la classe, j'ai remarqué dans toutes les classes (c'est-à-dire aussi dans les classes à cours unique) que l'on insiste sur le travail et la responsabilité individuels. Et en même temps, on attache beaucoup d'importance au collectif. Il me semble y avoir un échange vivant et continu entre l'individualité et la communauté. Par toute la salle de classe il y a, la plupart du temps, des individus et des groupes, dont les membres changent souvent, qui s'occupent de travaux différents. Le maître se trouve à un certain moment à tel endroit et bientôt après dans un autre. Il n'y a pas de «partie haute» ou de «partie basse» de la classe. Si un visiteur pensait rester au «fond» de la classe, le plus souvent, ce ne serait pas possible. Mais c'est pour cette raison aussi qu'il peut, réellement, entrer dans la vie de la classe sans trop déranger. L'«étranger» est vite et presque inévitablement impliqué dans ce qui se passe au niveau de la classe. Il se sent pris au sérieux comme membre de cette communauté que constitue la classe, où on est habitué à s'entraider. C'est cela, entre autres choses, qui rend un séjour dans ces classes très fascinant.

Les élèves

Ce que je me rappelle quand je pense aux élèves que j'ai vus, c'est surtout leur travail intensif et leur curiosité, ainsi que leur sens de leur responsabilité vis-à-vis du travail et à l'égard des autres élèves ; le degré de volonté et de facilité dans la communication (parler et écouter) est souvent frappant. L'expression libre, à laquelle on tient dans ces classes, joue dans tous les domaines, pas seulement quand il s'agit de chanson, musique, théâtre, danse, dessin ou texte libre, mais aussi dans les autres matières comme par exemple le calcul. Alors que le calcul est souvent un problème et une expérience ennuyeuse dans tout enseignement, notamment dans l'enseignement traditionnel (où l'on enseigne soigneusement les différentes matières et où l'univers des élèves s'émiette trop) on a plutôt l'impression que, dans la pédagogie Freinet, tout se tient. De toute façon, d'après ce que j'ai vu, l'expression vraiment libre, où le maître cherche réellement à laisser les enfants s'exprimer sans essayer de les influencer, de sorte qu'ils puissent faire et suivre leur propre expérience, cette **expression libre** est étroitement liée à l'**autocritique** et à la **critique par les autres** que l'on exerce systématiquement dans ces classes, et à la **responsabilité** dont j'ai déjà parlé. L'autocritique et la critique faite par les autres, ces deux éléments forment avec la critique et la correction venant du maître, partie d'un seul et même cycle où on travaille individuellement et où on s'entraide pour aller plus loin, et où on a le droit de s'égarer, de faire des «fautes», qui peuvent bien être un pas sur la bonne route.

Les maîtres

Comme je l'ai déjà indiqué, ce ne sont pas les maîtres que j'ai observés le plus. Je ne crois pas que l'on soit en état de juger de la qualité d'un enseignement en regardant surtout, et pendant un temps relativement court, ce que fait le maître.

D'autre part, l'intérêt des élèves, leur zèle pour leur travail, leur capacité de travailler individuellement et en groupe, leur habitude d'évaluer leur propre travail et celui des autres, leur pouvoir aussi d'évaluer les propositions qu'on leur fait, leurs arguments en les acceptant ou en les

refusant, leur capacité et leur volonté de s'exprimer et de formuler eux-mêmes des propositions et enfin la façon dont ils accueillent un étranger, tout cela m'a montré la qualité de l'éducation.

Si je dois dire quelque chose de plus personnel au sujet des maîtres dont j'ai fait la connaissance, je crois que c'est l'attitude ouverte, la franchise et la sincérité qui me semblent être le plus caractéristique. Le zèle et l'activité, l'apport personnel de travail et de matériel à l'enseignement m'ont frappée. Dans les groupes que forment les maîtres Freinet, on s'appuie et on s'entraide. Il me semble que c'est une formation continue et efficace qui a lieu dans ces groupes sous des formes amicales et fraternelles. J'ai eu la chance d'assister à quelques réunions. Cela, et toute la manière dont on m'a accueillie, non seulement comme collègue, mais aussi en tant que camarade et amie, m'ont témoigné d'une vraie communauté ouverte.

L'enseignement des langues étrangères, ma matière spéciale

Même si c'était la pédagogie Freinet en général que je voulais étudier, je suis très contente d'avoir eu à la fin de mon séjour, la possibilité de rencontrer des maîtres qui ont l'enseignement d'une langue étrangère comme spécialité.

Pendant la première partie de mon séjour, j'avais beaucoup réfléchi au problème concernant la manière dont on pourrait utiliser les techniques Freinet dans cet enseignement. J'avais entre autres trouvé beaucoup de matière dans les bibliothèques de travail et dans les gerbes, matériel que je ne connaissais pas auparavant, mais dont je pense qu'il peut être d'une grande valeur pour l'enseignement du français chez nous. Mes entretiens avec les maîtres, les articles que l'on m'a indiqués, l'enseignement auquel j'ai assisté m'ont ouvert beaucoup de voies nouvelles, de même que j'ai maintenant la possibilité d'introduire concrètement la correspondance dans mes classes.

Réflexions après

Outre la pédagogie Freinet, je suis allée voir la pédagogie d'une maison familiale.

J'ai trouvé deux caractéristiques communes dans ces deux formes de pédagogie, deux principes fondamentaux — je pense — pour tout ce qui est digne du nom de pédagogie. Le premier trait, c'est le respect de la personnalité, le fait que l'on prend l'autre (enfant ou adulte) au sérieux en l'écoutant vraiment et en valorisant ses apports à la communauté. Un deuxième trait commun, c'est l'effort que l'on fait pour planter l'école dans la vie des élèves, de sorte que l'école ne soit pas un ghetto séparé de la vie, et de sorte que l'enseignement ne soit pas une soi-disant culture, imposée du dehors aux élèves, mais que l'on prenne, au contraire, point de départ dans ce qui est la réalité des élèves.

C'est là, il me semble, un vrai travail culturel, mais c'est cela aussi qui est le plus difficile, et qui est devenu de plus en plus ardu à la suite de l'industrialisation. C'est la raison pour laquelle il est d'une importance vitale de s'en occuper justement dès à présent.

J'espère pouvoir utiliser les expériences que j'ai faites pendant mon séjour en France. J'ai l'impression d'avoir trouvé comme une sorte de première clef, et une clef vraiment utilisable au problème dont je viens de parler.

LA BIBLIOTHEQUE DES ENFANTS

Un premier article concernant l'organisation de la bibliothèque a été publié dans *L'Éducateur* n° 1 du 10 septembre 1975.

Unité pédagogique Freinet
de l'école de Kéréderm
Brest

Avant de quitter «La bibliothèque des enfants» de l'école de Kéréderm (Brest) — dont elle était l'animatrice depuis plus d'un an — Claude (1), bibliothécaire de l'association «Echanges et Bibliothèques» nous a posé un certain nombre de questions afin de faire le point sur la vie de la bibliothèque en liaison avec les classes. Plusieurs camarades de l'équipe ont accepté d'y répondre en tenant compte parfois des réflexions et des réactions de leurs enfants.

Claude. — *L'outil-livre et l'outil-bibliothèque ont-ils apporté quelque chose aux enfants ? Aux maitres ? Quoi ?*

Dominique (au niveau du C.M.2) :

a) L'OUTIL-LIVRE a beaucoup apporté aux enfants :
— Par sa qualité : le choix judicieux, à la portée de l'enfant ;
— Par sa diversité : les bandes dessinées, les documentaires animaliers, les livres humoristiques, les contes semblent avoir la prédilection des enfants ;
— Par sa présentation esthétique attrayante ;
— Par ses illustrations intégrées.

b) L'OUTIL BIBLIOTHEQUE : c'est, sous cette forme, une révélation pour les enseignants et pour les enfants.

— Ce classement des livres qui permet une réponse immédiate au choix de l'enfant.

— La clarté du rangement qui concourt à la valorisation des ouvrages.

— L'utilisation d'un système de fiches qui donne plus d'autonomie à l'enfant.

— La disponibilité des responsables de la bibliothèque est, pour moi, une autre révélation ; les enfants y sont particulièrement sensibles :

* sensibles aux nouveaux contacts qu'ils ont ;

* mais sensibles aussi, bien sûr, à l'aide précieuse qui leur est donnée dès qu'ils en éprouvent le besoin.

Mimi (au niveau du C.E.2). — L'OUTIL-LIVRE a apporté une nouvelle richesse aux enfants sur laquelle ils ont bondi. Cela a aidé ceux qui lisaient moins bien car le local, l'agencement de la bibliothèque, l'ambiance donnaient, je crois, plus de facilité pour les enfants de s'entraider.

— Cela a ouvert de nouvelles possibilités à leur imagination (histoires inventées dans la classe).

— Pour certains, cela a été aussi un moyen d'évasion, du groupe-classe (pas négatif du tout, dans la mesure où, à la bibliothèque, ils faisaient autre chose).

Mimi (au niveau début de C.P.). — Après une période de prise de conscience de la bibliothèque (hésitation, oubli, rush...) les enfants ont accepté la bibliothèque comme un élément de leur vie à l'école, mais plusieurs d'entre eux ne l'ont pas encore intégré dans le rythme des différentes activités.

Les enfants aiment que je lise dans la classe les poèmes qu'ils ont empruntés.

C'est ainsi que la lecture d'un poème sur le bonheur a amené les enfants à parler du bonheur : d'où la naissance de notre premier poème.

Nicole (C.E.1) :

— L'OUTIL-LIVRE : il procure une motivation à la lecture pour certains enfants.

— L'OUTIL-BIBLIOTHEQUE : il offre la possibilité de trouver une documentation immédiate.

Marie-Louise (début C.P.) :

OUTIL-LIVRE :

— Je constate le besoin pour l'enfant qui revient de la bibliothèque avec un nouveau livre :

* de l'ouvrir ;

* de le regarder avec un camarade.



— Et d'en discuter.

— Les enfants aiment beaucoup que je lise, au groupe, le livre qu'ils ont choisi.

— Ils demandent que je lise à haute voix les poèmes.

— Lorsque je trouve ou prends le temps de le faire et de lire un des livres et que cette lecture se fait après un séjour des livres à la maison, je constate que des enfants très renfermés sortent de leur mutisme pour commenter l'histoire (qui leur a été lue à la maison), la préciser... comme si le fait d'avoir introduit ce livre dans la classe leur donnait une certaine importance.

— Personnellement, je regrette de ne pas trouver le temps de prendre connaissance de tout ce qui, de la bibliothèque, rentre dans la classe.

— Je regrette également de ne pas avoir pu rechercher la part de la bibliothèque dans la sensibilisation des enfants au domaine «lecture».

— Je considère que le nombre de 25 au C.P. (26 même jusqu'à la Toussaint), en même temps qu'il accroît les tâches matérielles réduit le temps de la réflexion et des synthèses.

— Il aurait fallu, à partir de quelques cas au moins, par exemple :

* 2 enfants déjà sensibilisés à la lecture, aux livres,

* 2 enfants pour lesquels, les textes, les mots ne sont pas encore un besoin évident,

* 2 autres «hors-lecture» au départ,

faire une recherche en corrélation avec des adultes, de la bibliothèque afin de percevoir et préciser les interférences bibliothèque-classe.

— Cela aurait nécessité des discussions, des échanges de constatations, d'hypothèses, de vérifications... sans doute à long terme.

— Mais comment trouver ce temps de réflexion quand surgissent tant d'autres problèmes qui, de par sans doute leur aspect plus «matériel» et immédiat apparaissent comme plus urgents.

Cela eut été, peut-être, possible avec 15 à 18 enfants ?

(1) Claude a quitté Kéréderm (Noël 1975) pour lancer une autre expérience de bibliothèque à Créteil.

Claude. — *Est-il important pour les enfants et le maître d'être quelquefois moins nombreux en classe ? Qu'est-ce que ça apporte ? En plus ? En moins ?*

Mimi. — Pour moi, il est évident que le fait d'être moins nombreux en classe est très important :

* pour les enfants qui deviennent moins bruyants (et ils y sont vite très sensibles),

* pour le maître qui peut, évidemment, donner plus à chacun. Dans ma classe, les enfants n'ont vraiment pas apporté de perturbation à leur retour de la bibliothèque.

Marie-Louise. — A ce propos, le fait que plusieurs enfants passent les moments de travail individuel à la bibliothèque soulage le maître dans l'aide qu'il apporte à ces moments à chacun.

— *Aspects positifs* (au groupe-classe) :

* classe moins pleine, donc moins bruyante,
* possibilité de contrôle et de communication plus complets,
* entrée de nouvelles occasions d'échanger, de rechercher, à l'arrivée de nouveaux livres.

— *Aspects négatifs* :

* L'impression pour le maître, parfois, que tout le monde n'a pas respecté le planning moyen de la classe (exemple : études des textes de référence, textes libres imprimés).

* N'est pas, à proprement parler, le fait de la bibliothèque, mais provient plutôt de notre façon de vivre.

Lorsqu'un enfant revient exultant de la bibliothèque (univers plus équilibrant et, surtout, pour les petits, plein de merveilles et d'imaginaire), il éprouve, souvent, le besoin de claironner sa satisfaction, ses découvertes, ses émotions et cela n'est pas toujours possible sous peine d'arriver à un éparpillement des activités, des intérêts surtout.

— J'essaie actuellement d'amener la classe à discuter sur ce problème de la communication en classe (communication, à mon avis, indispensable, souvent).

— A partir du vécu-bibliothèque, le fait même du nombre demande, je crois, une mise en ordre. Je ne sais encore quelle forme elle prendra.

Nicole. — En travail individuel, j'apprécie l'absence de quelques enfants mais j'éprouve des difficultés à «surveiller» le temps accordé à chacun pour la bibliothèque.

— Ceci nécessite un effort d'auto-discipline.

— Les enfants me parlent peu de ce qu'ils font à la bibliothèque.

— Pour certains, n'est-ce pas une «échappatoire» ?

— Mais souvent, ils aiment retrouver, à la bibliothèque, un livre qui traite d'un sujet dont on a parlé en classe.

Patrick (C.M.1) :

— Quand nous sommes moins nombreux en classe, disent les enfants, il y a moins de bruit.

— Nous pouvons davantage nous concentrer (par exemple, pour les cahiers auto-correctifs...).

Dominique. — Où sont-ils ? Combien de fois ai-je posé cette question dans la classe depuis que la bibliothèque fonctionne à Kéréderm ! Pour m'entendre répondre : «A la bibliothèque !»

L'intérêt est évident : la classe est constamment ouverte et respire ! Aucune gêne, aucune contrainte ; chacun sait que, pendant les périodes d'activités libres, il peut se rendre à la bibliothèque et nul ne s'en prive !

Quant aux enfants qui sont en classe, moins nombreux, ils jouissent de l'aisance, du calme, auxquels ils ont droit.

Claude :

a) *Le fait qu'il y ait peut-être une relation «adulte-savoir» différente de la classe vous gêne-t-elle ? Si oui, en quoi ?*

b) *Le fait de proposer aux enfants différents «modèles» d'adultes au lieu d'une mère, un père, un maître, vous paraît-il important pour la construction de la personnalité et des goûts de l'enfant ?*

Dominique. — Je n'ai pas senti de réactions particulières des enfants face aux relations qu'ils peuvent avoir avec les adultes de la bibliothèque.

Si la démystification de l'enseignant détenteur (hum !) du savoir est réalisée dans la classe, l'enfant replace naturellement les adultes sur l'échiquier des personnalités humaines.

Nicole. — Je ne me suis pas rendu compte d'un quelconque effet.

De toutes façons, je pense que plus l'horizon de l'enfant est élargi, mieux ça vaut.

Mimi. — Les enfants ne font pas de différence entre les parents ou les maîtres qu'ils peuvent rencontrer à la bibliothèque.

Cela ne me gêne pas du tout que la relation «adulte-savoir» puisse être différente étant donné que chacun a quelque chose à apporter.

Marie-Louise :

— Chez les petits, la relation «adulte-savoir» n'est pas une évidence, ni un problème.

— Il ne leur paraît a priori pas évident tout d'abord que le maître sache tout. Ex. : Guénaël, il y a deux ou trois jours : «*Mais alors, toi, tu sais lire tout ? T'es pas plus avancée. T'auras jamais le temps de lire toute la bibliothèque.*» Et de constater que les mamans et les gens de la bibliothèque : «*Ils sont comme des maîtres, mais que leur rôle, à tous, c'est d'aider*» (Carole).

— Je pense qu'il est bon que les enfants côtoient et puissent s'appuyer sur d'autres adultes à la bibliothèque (le même phénomène se remarque à la piscine).

Mimi :

— Je pense que ceci est un peu fonction de l'âge des enfants.

— Il est normal que l'enfant puisse se frotter à des adultes différents (et à leurs différentes personnalités) mais il a aussi besoin de se retrouver dans un groupe fixe avec un adulte (le même) et cela d'autant plus qu'il est plus jeune, dans un besoin de sécurité (référence à la mère ou au père).

Claude. — *La bibliothèque propose-t-elle un décloisonnement suffisant ou pas ? Quelles améliorations pourrait-on envisager ?*

Nicole. — J'ignore si les enfants se mélangent souvent à la bibliothèque.

Marie-Louise. — Je n'ai pas encore vraiment réfléchi à la question.

Patrick :

— «*On connaît, par la bibliothèque, les autres enfants des autres classes*» ;

— «*On lit souvent aux petits* » disent les enfants de la classe de Patrick.

Mimi. — A mon avis, le «*décloisonnement bibliothèque*» est plus satisfaisant (ou plus facile) dans le sens classe-bibliothèque, parce qu'à la bibliothèque, sans être quand même absolument semblables, les activités tournent toutes autour de LA LECTURE et qu'en classe, il y a plus de variétés de travaux : activités manuelles, calcul, français, gymnastique, musique, etc. et que le «retour» de la bibliothèque me paraît plus difficile à intégrer (à cause, sans doute, des compromis que nous sommes quand même obligés de faire, face aux programmes, par exemple).

Le décloisonnement bibliothèque-classe (et ceci pourrait rejoindre la dernière question que posera Claude) serait facilité si l'on pouvait réaliser l'idée émise : «qu'une (ou deux) bibliomère(s) puissent venir dans la classe raconter une histoire (ou lire un livre) et en permettre les prolongements pendant que le maître, de son côté, pourrait aller «vivre» la vie de la bibliothèque».

Claude. — *Que penser du fait qu'il n'y ait plus autant de recherches documentaires à la bibliothèque ? Non-intérêt des enfants ? Non-intérêt des maîtres ? Ou... faut-il trouver une autre formule ?*

Dominique. — Il y a moins, c'est vrai, de recherches documentaires depuis un moment. J'y vois, en ce qui nous concerne, deux raisons évidentes :

a) Les premières recherches aboutissant, il y a une période de comptes rendus qui se succèdent.

b) La correspondance et les échanges interscolaires mobilisent pas mal d'attention et d'énergies (ex. : l'album sur la laiterie de Ploudaniel après une visite aux correspondants du Drennec).

Nicole. — Ma classe commença, cette année, à penser à la bibliothèque comme source de documentation.

A mesure que l'on se dégage de la nécessité d'apprendre à lire, on est plus libre pour creuser d'autres intérêts.

Mimi. — Je pense qu'il y a peut-être eu, au début, une soif de renseignements devant tous les livres documentaires, surtout, de la bibliothèque, dans lesquels on pouvait chercher.

Mais il y a eu, en même temps, la difficulté pour les enfants de trouver dans les documents la réponse à ce que l'on cherchait.

«Venir avec des questions» s'est avéré, bien vite, indispensable mais, malgré tout, pour beaucoup d'enfants, «ça traînait». Or, même pour les C.E.2, j'ai eu l'impression qu'il fallait que ce soit fait rapidement, à moins d'une motivation très profonde (ex. : *Les bébés*).

Il y a l'exemple (en C.E.2) de l'interview de Michel Launay sur le Brésil qui a emballé les enfants pendant une heure et qui a motivé des recherches à la bibliothèque pendant quelques jours... mais l'album est resté en panne.

Je me demande si ça ne doit pas se limiter, même au C.E.2, à ces besoins immédiats de renseignements (et limités en importance de recherche pour l'enfant) qui ne seront pas obligatoirement consignés en album résumé ou autre présentation.

A plus forte raison pour les petits, il faut des recherches rapides, d'autant plus qu'ils ne savent pas encore trop bien lire et limitées à un ou quelques éléments, quitte à rapporter de la bibliothèque le livre (ou les livres) où l'on trouve le renseignement.

Claude. — *Les parents ont demandé au bout de six mois de travail à la bibliothèque d'être «formés» pour mieux aider les enfants. Que pensez-vous de cet effort pour appuyer le mieux possible votre travail ?*

Nicole. — Bravo, les parents ! mais il y en a si peu de volontaires (par rapport au nombre global des parents).

Patrick. — Ce sont toujours les mêmes mamans qui sont à la bibliothèque, remarquent les enfants.

— Il faudrait demander aux autres mères d'y venir aussi travailler.

Elles aident les petits. Ceux-ci peuvent lire mieux.

Elles s'occupent beaucoup des enfants ; elles peuvent aussi aider ceux-ci à choisir des livres, ou à rechercher des documents pour une enquête.

Françoise. — Dans ma classe, six enfants ne voudraient pas que leur mère vienne à la bibliothèque.

— «Ma mère ne saurait pas faire», dit l'un d'eux.

— Valérie, au contraire, aimerait beaucoup que sa maman vienne aider à la bibliothèque.

Dominique. — Si les parents souhaitent une aide, sous quelque forme que ce soit, je pense qu'il faut accéder à leur requête.

— Il faut tout mettre en œuvre pour qu'ils prennent conscience de la considération que nous avons de leur rôle d'éducation à part entière.

Mimi. — Je crois pouvoir dire, que nous sommes tous, au sein de l'équipe pédagogique, très sensibles à l'effort tout particulier qu'apportent une bonne quinzaine de parents pour :

— s'informer sur la bibliothèque,

— se mettre à la disposition des enfants chaque après-midi de classe.

Nous regrettons que d'autres parents ne se proposent pas pour les suppléer de temps en temps.

Claude. — *Quelles sont vos questions ?*

— Un souhait (que ce soit de la part de Dominique, Nicole, Patrick, Françoise, Mimi, Marie-Louise, etc.) : pouvoir se rendre plus souvent à la bibliothèque et y vivre, de temps en temps, une demi-journée ou une journée entière, afin de :

* mieux connaître les livres de la bibliothèque,

* mieux intégrer la bibliothèque au travail de leur classe,

* voir fonctionner cet outil de travail,

* voir, peut-être, le comportement de leurs enfants à la bibliothèque.

Mimi. — Je me pose ces questions :

— Comment intégrer la bibliothèque «au niveau des enfants» ?

— Comment la «fondre» dans les activités des enfants ?

— Comment exaucer leur souhait ?

Peut-être si l'idée émise plus haut pouvait être exploitée : qu'une (ou deux), bibliomère(s) puisse(nt) venir, de temps en temps, dans la classe pour lire ou raconter une histoire, et animer une discussion par la suite, permettant ainsi au maître de cette classe de se rendre à la bibliothèque et d'y «vivre» un moment.

Françoise (bibliomère) répond à cette proposition. — Je suis allée une seule fois dans la classe de Françoise. Je m'y suis sentie un peu perdue cette première fois car les enfants sont très nombreux dans cette classe et je ne les connais pas assez.

Mais je voudrais bien y retourner, même à plusieurs reprises, pour continuer cette expérience.

Je crois qu'il serait souhaitable d'en discuter avec les parents intéressés et avec les maîtres de l'équipe, également intéressés.



LES PARENTS A LA BIBLIOTHEQUE (réactions, souhaits...)

Le prochain départ de Claude a fait prendre conscience aux «bibliomères» :

- de leur manque de formation,
- de leurs responsabilités face aux enfants.

Leur formation a porté sur les points suivants :

- Comment se repérer dans la bibliothèque ?
- Comment classer les livres ?
- Comment retrouver les livres afin de répondre rapidement aux enquêtes des enfants ?
- Comment s'initier à l'imprimerie ? (afin d'aider les enfants, le cas échéant, à composer et à tirer leurs textes (la presse à rouleau se trouvant au sein de la bibliothèque).

Ce que les parents souhaitent :

- Avoir davantage encore de pratique pour aider les grands, surtout, dans la recherche de leurs documents.
- Approfondir le classement.

Denise, formée par Claude, depuis la rentrée scolaire de septembre 1975 et responsable de la bibliothèque à partir de janvier 1976, préconise des étiquettes : de tel à tel numéro dans chaque classe (correspondant à la classification Dewey — voir premier article —, pour ne pas avoir à feuilleter l'index). Un travail détaillé est prévu pour les classes 600 et 900, en particulier.

Pour cela il faudrait que l'on se partage les livres (un rayon entre un ou deux parents). Ensuite, chacun expliquerait aux autres :

- ce que contient chaque classe (les diverses rubriques),
- les livres que contient la bibliothèque dans cette classe-là,
- le contenu de ces livres.

Envisager une critique de livres, une comparaison de livres anciens (ex. : La poule rousse) et de livres plus modernes (ex. : La souris et les poissons, Anne Van Der Essen et Etienne Delessert). Comparaison tant au point de vue style qu'au point de vue image.

Reprendre le travail à l'imprimerie :

- Différentes manières de s'y prendre pour composer un texte...
- Mise en page... pour aider les enfants à trouver diverses présentations des textes.

Se perfectionner dans les tâches matérielles : enregistrement des livres, étiquetage... réparation des livres, etc.

Pour cette formation, les parents sollicitent un horaire fixe : le samedi de 9 h à 10 h 15 environ (toutes les semaines durant janvier, pour un essai).

A l'expérience, cet horaire ne semble pas convenir à plusieurs parents. Denise accepte de faire ce travail d'information, le vendredi soir.

Pour information : en ce qui concerne **LES LIVRES EMPRUNTES** par les enfants, Denise nous a fourni les statistiques pour le premier trimestre de l'année scolaire 1975-76 :

	Albums Contes Romans	Docu- mentaires	Total
Septembre (8 jours)	234	107	341
Octobre (16 jours)	588	357	945
Novembre (14 jours)	515	331	846
Décembre (11 jours)	508	346	854
49 jours (de prêt)	1 845 (un peu plus de 60 %)	1 141 (un peu moins de 40 %)	2 986

Ce qui représente une moyenne de 10 à 12 livres empruntés par enfant en un trimestre et ce qui prouve que la bibliothèque offre beaucoup d'intérêt aux enfants en dehors de son exploitation permanente, les jours de classe.

Par l'intermédiaire des enfants, nombreux doivent être les parents qui profitent des livres de la bibliothèque.

L'OUVERTURE DE LA BIBLIOTHEQUE

Durant l'année 1975 où la bibliothèque des enfants de Kéréderm a vraiment fonctionné, Claude — l'animatrice de cette bibliothèque — a pratiqué l'ouverture vers :

- Des conseillers d'orientation de divers C.E.S. et lycées ;
- Les associations des parents des quartiers de Bellevue, Pen Ar Créac'h, Pontanezen, Kherhnon ;

Avec l'information sur la littérature enfantine, sur les problèmes de la lecture et avec exposition de livres.

- L'A.S.F. (l'Association Syndicale des Familles) ;
- Des professeurs I.U.T. de l'Université ;
- Des classes de 4e et 3e ;
- Des lycéens ;
- Des normaliens ;
- La bibliothèque municipale (avec échanges de stagiaires) ;
- Des animateurs de Pontanezen ;
- La bibliothèque centrale de prêts (Quimper) ;
- Des classes-nature (Benzec) ;
- Des responsables des expériences de bibliothèque I.N.R.D.P. ;

— L'I.C.E.M. (une importante exposition sur la bibliothèque des enfants de l'école de Kéréderm fut présentée au congrès Freinet de Bordeaux (Pâques 1975).

(Sans compter la visite d'un grand nombre de personnes auxquelles Claude a toujours donné des renseignements précieux sur la bibliothèque, le choix des livres, leur contenu...) (2)

En guise de conclusion : Certes, des améliorations peuvent y être encore apportées, mais déjà nous pouvons dire que la «bibliothèque des enfants» de Kéréderm fonctionne de façon très positive grâce à l'intérêt qu'elle continue à susciter chez les enfants et à la coopération entre la bibliothécaire, les parents et les maîtres.

Mais (car une inquiétude subsiste), cet outil de travail pourra-t-il fonctionner les années qui viennent puisque la décharge exceptionnelle dont nous bénéficions depuis deux ans n'est pas sûre d'être reconduite ?

Or, un poste supplémentaire d'animateur-responsable est indispensable pour le fonctionnement de cette bibliothèque d'enfants qui, totalement intégrée à la vie de l'école, constitue l'un des outils de travail privilégiés au sein de l'Unité Pédagogie Freinet de Kéréderm (Brest).

Emile THOMAS

2. Ceux qui désirent des renseignements sur les livres pour enfants et adolescents, une liste de livres pour faire un fonds de bibliothèque peuvent s'adresser à «La joie par les livres», 4, rue Louvois, Paris XIIe.



Livres et revues

Basil BERNSTEIN LANGAGES ET CLASSES SOCIALES

Les Editions de Minuit, 1975.

Ce livre qui regroupe des articles essentiels de Bernstein m'a passionné à un double titre : d'abord en ce qu'il rejoint les conclusions de Laurence Lentin (*Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, E.S.F.) qui affirme qu'une partie des enfants est handicapée au plan linguistique à son arrivée à l'école à cause des énoncés **syntactiquement peu élaborés** qu'elle produit en parlant. Ensuite en ce qu'il confirme que la pédagogie Freinet est un outil politique dans la mesure où elle utilise et valorise la langue populaire à l'école en la faisant vivre par les techniques du texte libre, de l'imprimerie, de la correspondance, de l'entretien, du théâtre libre, des exposés d'enfants et du droit à la parole institutionnalisés.

Mais peut-être faudrait-il (...) que les contenus du savoir scolaire soient tirés davantage de l'expérience qu'acquiert l'enfant dans sa famille et dans son milieu social. (p. 253)

Il faudrait sans doute trouver le moyen de conserver le langage commun tout en donnant à l'individu la possibilité de se servir du langage formel. (p. 59)

Bernstein définit et redéfinit longuement les deux codes : code restreint/code élaboré ; langage commun/langage formel ; langage populaire/langage intellectuel.

LANGAGE COMMUN	LANGAGE FORMEL
«Au lit !»	«Il vaudrait peut-être mieux que tu ailles te coucher ?»
Phrases courtes, grammaticalement simples, souvent non terminées, à syntaxe pauvre.	Précision de l'organisation grammaticale et de la syntaxe.
Usage simple et répétitif des conjonctions : ALORS, PUIS, PARCE QUE. Usage rare des propositions subordonnées.	Nuances logiques et insistance véhiculées par une construction de la phrase grammaticalement complexe et spécialement par l'utilisation d'une série de conjonctions et de propositions subordonnées.
Usage rigide et limité des ADJECTIFS et des ADVERBES.	Choix rigoureux.
Langage à signification IMPLICITE (le contexte est supposé connu par l'auditeur). «Comme l'enfant ne connaît pas d'autres possibilités d'expression, il ne se rend pas compte (ou peu) du défaut de précision de ses énoncés.» (p. 41) «C'est une forme linguistique où ce qui n'est pas dit est aussi important et souvent plus important, que ce qui est dit.» (p. 46)	On fait du discours l'objet d'une attention spéciale. Le locuteur utilise les possibilités formelles d'organisation de la phrase pour clarifier et expliciter les significations (p. 30)

