

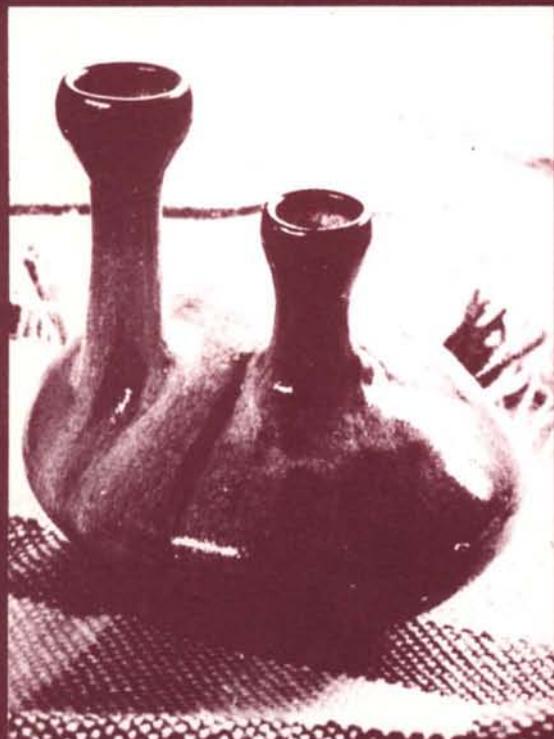
L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

30 Novembre 76
49^e année

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

5



Autopsie d'un C.E.G. bien vivant :
DOUVRES-LA-DELIVRANDE

Le sommeil

Les colorants alimentaires

Bois, cartons et autres farfeluteries

Des livres que nos élèves ont aimés



SOMMAIRE

5

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

L'AUTRE BLE

Comité directeur de l'I.C.E.M.

1

Outils et techniques

LES BOUGIES S'ETEIGNENT

J. PIED

Comment une fiche du F.T.C. soutient et prolonge une recherche spontanée au C.E.

3

COMPTE RENDU DE RECHERCHE
SUR LES COLORANTS ALIMENTAIRES

N. SCHNEIDERLIN

Une recherche qui relève aussi de la formation du consommateur.

4

BOIS, CARTONS...
ET AUTRES FARFELUTERIES

R. LAFFITTE

Une fiche de travail peut aider les enfants, mais les constructions sauvages, avec tous matériaux, ont une autre signification.

6

ORGANISATION
DE LA CLASSE

D. LANDRIN,

M. et M. SCHOTTE, E. MARCHAND

Deux discussions à bâtons rompus où sont évoqués les problèmes d'organisation de la classe par des collègues de l'Indre-et-Loire.

7

DES LIVRES
QUE NOS ELEVES ONT AIMES

9

MISE A JOUR DE L'INDEX ALPHABETIQUE
DE LA BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL

11

Actualités de L'Educateur

13

Second degré

AUTOPSIE D'UN C.E.G. BIEN VIVANT :
DOUVRES-LA-DELIVRANDE

C. POSLANIEC

Après, et malgré l'affaire de Douvres, la vie d'un C.E.G. différent : les réussites, les questions et les espoirs.

21

Approfondissements et ouvertures

LE SOMMEIL

Reprise dans L'Educateur, la remarquable enquête réalisée par nos collègues du Val de Loire pour le congrès de Clermont : pour la réflexion et l'information des maîtres et des parents.

28

Photos et illustrations :

R.G. Laffitte	p. 6
Cervoni	7
G. Champagne	12
M. Vibert	21, 22, 23 24, 25, 27
J. Pinet	28
M. Fouchécourt, A. Arnault, P. Chaillou	30

En couverture :

Michel Vibert
Josette Pinet

Livres et revues

« L'autre DIE... »

« Si je ne réussis pas à préparer, au moins de mon vivant, l'application de l'idée de l'instruction élémentaire dans les écoles des pauvres et les écoles populaires, et à en assurer l'exécution après ma mort, la chose essentielle par laquelle je puis encore servir l'humanité sera perdue... »

En citant en 1923 cette phrase de Pestalozzi, mort un siècle plus tôt, Célestin Freinet rendait hommage au pionnier mais songeait déjà à regrouper les camarades qui lui permettraient d'édifier l'école populaire et qui, après lui surtout, continueraient son œuvre.

Dix ans après la disparition de son leader, le mouvement de l'Ecole Moderne est toujours là et les principes de Freinet restent la base essentielle de tout projet d'éducation populaire.

Certes, ses compagnons des premières heures s'en vont un à un, laissant à cet immense chantier la marque anonyme de leur coopération. Mais ils sont encore nombreux ceux qui peuvent citer les interventions de Freinet au cours d'un congrès, la discussion autour de tel outil et éclairer de leur témoignage vécu le sens de ses paroles : écrits d'hier et d'aujourd'hui.

Et maintenant, qui sont-ils ces gens de l'Ecole Moderne ? En 1976, nous trouvons :
— Le noyau de praticiens qui a bénéficié de la bonne parole du maître, des disciples comme on dit.

— Ceux qui sont venus les rejoindre, attirés par un des aspects de cette pédagogie ou de cette philosophie ;

— Puis tous ceux qui gravitent ou revendiquent, au gré des réformes, le label Freinet.

D'aucuns dénoncent alors l'authenticité du mouvement actuel par rapport à son origine. On parle même de trahison...

Mais il y en a d'autres qu'on oublie trop souvent ; ce sont ces dizaines de milliers d'enfants qui ont bénéficié de cette pédagogie même appliquée d'une façon parcellaire, permettant cette liberté d'expression, respectant les étapes tâtonnées, scrupuleuse de la sincérité des relations humaines, condition essentielle de vie collective sans aliénation.

Et que sont-ils devenus ces enfants, adultes d'aujourd'hui ?

Sont-ils des pièces à conviction de la pédagogie Freinet ? des éléments moteurs pour un changement de société ? ou alors ont-ils trahi l'esprit en s'insérant dans le système de consommation et de résignation ?

Il est bien difficile de mesurer, surtout à long terme, ce qu'une telle pédagogie peut apporter à l'élaboration de la personnalité de l'enfant.

La mesure est chose de l'adulte ; l'enfant lui vit et saisit tout à la fois.

Voici un témoignage que nous vous livrons :

Enfant de commerçant après 45, habitué à vivre sans interrogation dans un milieu rural où il n'y en avait pas plus, je connus une classe Freinet très controversée elle aussi ; elle m'a fait entrevoir la vie de groupe, le partage, le respect de l'autre, la création... Et puis les années passent, les maîtres se succèdent... les profs, le lycée et au hasard des débouchés de la vie active, la profession d'instituteur m'échoue.

C'est la première rentrée ; la panique de trente paires d'yeux attendant de moi le Savoir... mon inquiétude et brusquement ce retour dans le passé, cette vision de ma classe d'enfant... Enfin une visite chez mon ancien maître Freinet (pourquoi celui-là ?), de longs souvenirs échangés et un au revoir avec sous mon bras notre ancienne presse et quelques journaux scolaires et parmi eux mon texte d'enfant :

« Chasse aux papillons »

Pierrot, mon cousin et moi, nous chassons les papillons au béret et à la casquette. Pierrot a un béret et moi une casquette.

— *En voilà un ! me crie-t-il, courons après. Vzz ! toc ! je l'ai touché, mais où est-il ?*
Il voltige, tourbillonne comme une feuille morte emportée par le vent et se pose en dansant sur une fleur.

— *Qu'est-ce qui me chatouille ?*

— *C'est lui, le papillon blanc. Vzz ! toc ! Le béret et la casquette se heurtent tandis que le papillon s'envole plus loin...*

— *Vzz ! toc ! j'en ai un autre Pierrot.*

Puis nous partons gaiement chez nous avec chacun deux papillons.

J. B., 10 ans (1947)

Depuis les visages ont vieilli, le monde a changé ; les champs sont devenus zones, les plages sont habitées, l'urbanisation a effacé la petite école rurale, milieu de vie privilégié. La mécanique est partout dans la rue et à la maison. De concert, télévision et radio ont réduit la parole familiale à la réprimande...

Et l'enfant dans tout cela ?

Heurté, agressé, étouffé, repoussé, son expression n'est plus celle du simple bonheur vécu mais déjà le symbole et l'anxiété paraissent : c'est le rêve... ou le regret.

Si ton corps était de fine dentelle,
Je le borderais par les quatre bouts,
Je m'en ferais des nappes si belles
Que nous mangerions dessus.

Si tes yeux étaient des étoiles lumineuses et brillantes,
Je regarderais derrière la nappe.

Si tu décidais que ta maison devienne un palais
Et ton cœur un miroir plus long que le jour
Et plus large qu'une nappe, ce serait formidable !
Mais cela, je ne crois pas que ça existera.

N. B., 10 ans (1976)

Loin de nous l'idée d'établir un parallèle entre ces deux textes séparés par trente ans et choisis entre mille mais il n'empêche qu'ils témoignent d'une évolution dans la pensée de l'enfant.

La vie a fait que le torrent a déferlé. Ce ne serait pas pour déplaire à Freinet, lui qui dénonçait souvent l'eau stagnante de la mare.

Ces enfants qui nous arrivent, c'est l'autre blé, demain des hommes, des éducateurs peut-être, mais aussi le produit d'une société oppressante avide de consommation et dévorante de valeurs humaines.

Malgré les parasites de toutes sortes, il lèvera dans cette terre peu fertile et il grandira...

Certains le trouvent bien vert. On ne manque pas de le comparer : « il ne donnera pas grand chose... » mais qu'on se souvienne : 68 avait vu ses grains éclater au printemps et qu'en est-il resté ? Des enseignants déçus, isolés dans leurs lycées casernes pliant sous le joug de la réaction et parfois même réprimant à leur tour.

Nous ne devons pas manifester l'impatience d'un renouveau hâtif, ni faire supporter à ces jeunes le lourd héritage d'un passé arrêté en 66. Mais notre souci doit être d'organiser pour eux notre mouvement de telle façon qu'à tous les niveaux, de la maternelle à l'Université, en toute discipline, du français à la mathématique et en tout lieu, de la ville à la campagne et même hors de nos frontières, on puisse offrir à chacun d'eux la possibilité d'exprimer pleinement son être et ses aspirations.

A leur tour, ils pourront accueillir des milliers d'enfants respectant leurs désirs, leurs étapes tâtonnées, leurs expressions, afin que s'établisse entre eux cette relation humaine support de tout savoir et de partage de responsabilités sans aliénation.

Alors naîtra peut-être cette autre société pour laquelle, quelle que soit notre génération, avec Freinet, nous aurons œuvré.

Le comité directeur de l'I.C.E.M. :

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

LES BOUGIES S'ETEIGNENT

Recherche scientifique au C.E.1-C.E.2

MOTIVATION

Un enfant apporte des bougies «pour faire des expériences avec les autres».

PENDANT DEUX SEANCES

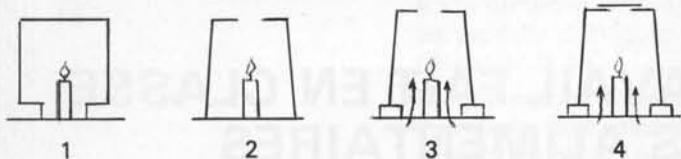
Ils jouent à allumer, souffler, faire couler, commenter la vitesse de solidification.

Une remarque : «On peut rallumer une bougie juste éteinte, sans que la mèche touche la flamme de l'allumette. La fumée se rallume !»

TROISIEME SEANCE

La recherche n'avance plus

Je sors la fiche 489 du F.T.C. orange, sans rien ajouter. Ils ne la lisent pas et se contentent des schémas.



Ils ont de la peine à interpréter le n° 2. Pas très évident le trou ! Là, j'interviens.

Comme ils sont nombreux (8 à 10), les voilà munis de pots de volumes différents. Nouvelles recherches parallèles. On commente.

Une remarque

— La bougie ne s'éteint pas toujours aussi vite !

Moi. — Comment en être sûr ?

— Il faut commencer tous en même temps !

Ils échangent leurs pots, nombreuses expériences mais tous veillent au «top, départ !».

Conclusion

La bougie du plus grand pot s'éteint la dernière, celle du plus petit la première.

Quant à la place de la boîte percée ce n'est pas net, on ne voit pas à travers les parois. On a bien l'impression que la bougie s'y éteint la dernière. Pourquoi ?

Fabi. — Le plus grand pot a le plus d'air. Dans le petit l'air ne peut pas aller sur la flamme. Dans la cheminée pour faire agrandir les flammes on prend le soufflet, dans le pot c'est pareil.

Manou. — Quand il n'y a pas de trou, la fumée ne peut pas sortir, elle descend, elle arrive sur la flamme, elle l'éteint.

Frédéric. — C'est pas question d'air, c'est question de fumée.

Manou. — Une fumée noire sort par le trou.

Christophe. — Dans le pot, j'ai de la buée, de la fumée, de la poudre noire.

QUATRIEME SEANCE

Nous abordons les schémas 3 et 4. J'avais interrompu leurs essais la veille pour ne partir que dans une seule direction. Même processus d'expérimentation :

Expériences individuelles nombreuses, juxtaposées en faisant varier trop de données.

Moi. — Il faudrait mettre un peu d'ordre dans tout cela, que proposez-vous ?

Christophe. — On prend des pots de verre, on démarre tous en même temps, on met un cube de chaque côté du pot.

Conclusion

Comme hier, la flamme placée sous le plus grand pot s'éteint l'avant-dernière, celle sous le pot percé (on la voit mieux aujourd'hui) la dernière...

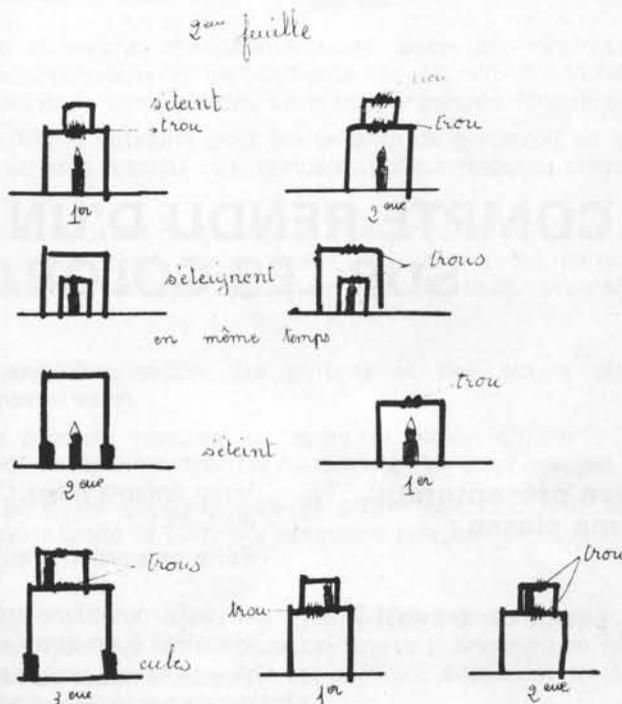
Moi. — Essayez donc des tours de hauteurs différentes.

Expérience chacun pour soi, puis très vite :

Christophe. — Faut prendre des pots pareils, des petites tours, des grandes tours.

Nombreux essais.

Nanou. — Quand les tours sont hautes, il y a davantage d'air qui rentre, alors la bougie brûle plus longtemps.



Schémas effectués collectivement au moment de la présentation des expériences et que chaque enfant possède dans son classeur personnel de travaux. Tous n'ayant pas suivi d'aussi près les expériences faites ont demandé à en vérifier quelques-unes.

Nous en restons là ; nous avons oublié la fiche du F.T.C.

Quelques jours plus tard, deux nouveaux enfants demandent à continuer les expériences. Ils ne comprennent absolument pas les schémas de la fiche. Je les reproduis au tableau pour tous.

— Tiens on n'a pas fait le 4.

Moi. — Et que veulent dire ces flèches à votre avis ?

Eux. — L'air qui rentre, la fumée qui sort.

Nouvel intérêt, nouvelles expériences, nouvelles remarques.

André. — Avec un trou, la flamme reste allumée plus longtemps ; c'est que la fumée peut sortir, c'est bien ce que l'on avait dit.

Solange. — Si on bouche le trou, la flamme s'éteint, la fumée ne sort plus.

André. — Plus le trou est grand (il a percé trois ou quatre boîtes), plus ça dure longtemps !

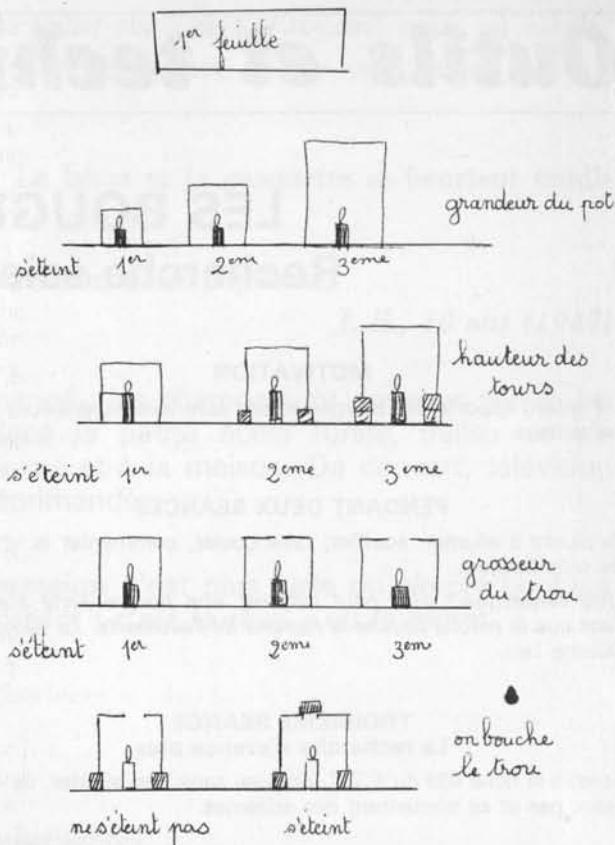
PENDANT CES RECHERCHES J'AI ETE FRAPPEE PAR :

1. Les expérimentations nombreuses, individuelles, sans méthode.
2. Leur besoin d'expérimenter pour leur propre compte, afin de vérifier ce que le copain vient de découvrir.
3. La nécessité de notre intervention pour :
 - Synchroniser, organiser la recherche collective ;
 - Veiller à ne faire varier qu'une donnée à la fois ;
 - Faire préciser les conclusions.
4. Au bout de plusieurs séances, leur organisation vers une recherche plus collective et plus méthodique.

En relisant cela, je me rends compte que l'on pouvait leur demander d'imaginer une expérience qui aurait mis en relation toutes les données (volume des pots, trous, pas trous, hauteur des tours), de prévoir les conclusions, puis de vérifier bien sûr.

A ma demande : « Y aurait-il d'autres expériences à faire ? », ils proposent et ils vont très vite aux schémas, en juxtaposant deux ou trois expériences et en faisant varier une seule donnée, car il y a toujours une bonne âme qui lance : « Tu changes tout, c'est pas la même expérience. »

Vérification : ils sont satisfaits, leurs pronostics de résultats étaient bons, sauf dans la deuxième série.



COMPTE RENDU D'UN TRAVAIL FAIT EN CLASSE SUR LES COLORANTS ALIMENTAIRES

Nadine SCHNEIDERLIN
école ouverte, 69190 Saint-Fons

Brève présentation de ma classe :

Vingt enfants d'âge C.E.2-C.M.1 (nés en 1966 et 1967) de niveau scolaire allant du C.P. au C.M.1.

Forte proportion d'enfant immigrés (espagnols, portugais, tunisiens, algériens).

Pourquoi ce travail ?

Je suis moi-même très sensibilisée au problème des additifs alimentaires et fais très attention à ce que j'achète.

Depuis le début de l'année, je me bats avec les enfants qui machouillent à longueur de temps bonbons et chewing-gum. Mon explication se bornait à la carie dentaire et à « ce n'est pas bon pour la santé ».

C'est le numéro 106 de *Que choisir ?* qui m'a convaincue (dossier assez complet sur les colorants et enquête sur les bonbons). Je décide alors d'imposer le sujet : « Vous mangez des bonbons, on va regarder de quoi ils sont faits. »

Je demande donc aux enfants de récolter des emballages de bonbons.

Mon but :

- Analyser les bonbons, examiner la composition, et par là, mieux justifier mon attitude.
- Etendre l'analyse aux autres produits et donner l'habitude de cette démarche, de ne pas se laisser séduire par l'aspect (éducation du consommateur).
- Faire une contre-information par rapport à la télévision, à la publicité.

Comment ?

Pendant la «récolte», je me constitue un dossier à l'aide des documents que je possède (revues de consommateurs) :

● Elaboration d'une fiche personnelle comportant :

- La législation actuelle (en France, dans la C.E.E. et dans d'autres pays) ;
- Quelques exemples de coloration abusive et des déclarations de professeurs ;
- Le code des colorants et leur degré de nocivité.

● Préparation de panneaux destinés à l'affichage : quelques décrets, tableau des colorants et denrées dans lesquelles on les trouve.

● Fiche photocopiée (tableau à compléter + fiche d'analyse d'un produit avec nom, marque, prix, indications et remarques).

Le jeudi matin, présentation du sujet et de la démarche.

Chaque enfant a un emballage à analyser. Il peut le faire seul ou avec quelqu'un d'autre. Dans la composition, je leur demande de souligner le ou les colorants.

Je tenais à ce qu'il y ait une trace individuelle (dans cahier d'éveil) et une trace collective (panneau) ; chacun remplit donc une fiche double.

Quelques remarques durant l'analyse : Didier constate que sur le papier des *Picorettes* la composition n'est pas indiquée. Rosa, elle, ne comprend pas ce qui est écrit sur l'emballage d'un *Frizz* : c'est écrit en italien !

Jacinto est affolé par le nombre de colorants qu'il y a dans les *Smarties*... «*Pourtant, dit-il, c'est très bon !*» (En poussant la réflexion plus loin, ils sont arrivés à dire qu'au départ, ils en achètent «*pour les jolies couleurs*».)

Ce travail terminé, mise en commun des trouvailles, présentations des textes de loi, des tableaux...

Voici les remarques faites :

Farid. — *Et pourquoi ils mettent des colorants ?*

Nathalie. — *Ben parce qu'ils ont la flemme de faire autrement, et pour se faire de l'argent.*

Didier. — *Et si on le mettait dans le journal ?*

Antonio. — *Oui, parce que les parents ne le savent pas.* (C'était aussi mon intention.)

Marilia. — *Et si tous les gens de Saint-Fons l'apprenaient et n'achetaient plus les produits qui en ont, peut-être qu'ils seraient obligés d'en faire des autres.*

(Logique d'une petite fille qui, de par son milieu, n'a jamais entendu parler de boycottage ou de pression de consommateurs.)

Bilan :

Ça n'a pas été un travail de recherche, d'expérimentation mais une information imposée, une tentative de sensibilisation à un domaine de la vie économique (consommation) avec apprentissage de lecture d'une information donnée (étiquetage).

Il y a certaines limites, entre autres la difficulté pour les enfants de percevoir en quoi les produits chimiques sont nocifs et la subtilité des fabricants pour tromper le client et détourner la loi.

D'autre part, si la majorité de la classe a été passionnée et a perçu l'essentiel de ce que je voulais faire passer, quelques-uns n'ont apparemment rien retenu (ce sont les enfants dont le niveau scolaire est le plus faible du fait de leurs problèmes psychologiques).

Les suites à donner :

- Parution dans le journal pour information des parents et des autres élèves (ci-dessous les feuilles parues).
- Constitution d'une liste des produits naturels ou ayant le moins d'additifs (les enfants, inquiets, m'ont demandé : «*Tu nous diras les bonbons qu'on peut manger ?*»).
- Faire un tableau analogue pour les conservateurs et autres additifs, tout aussi dangereux. (J'avais volontairement limité la première approche aux colorants, additifs plus visibles.)

Conclusion :

L'école est le seul lieu où il peut y avoir éducation effective du consommateur en puissance qu'est l'enfant. Il me semble que cette éducation trouve pleinement sa place dans les activités d'éveil (ouverture sur la vie) et qu'on est en droit, éducateur, de faire le contre-poids de ce que d'autres imposent aux enfants.

Dans les produits (aliments, boissons) que nous achetons la composition est indiquée (c'est obligatoire depuis 1972).
La plupart des produits contiennent des colorants.
Pourquoi ? Pour attirer la vue des consommateurs, pour leur donner envie d'acheter des produits.

Il nous trompent sur la qualité.
Beaucoup de ces colorants sont dangereux et interdits dans certains pays (E 123 l'est en URSS, USA et Suède) Mais ils sont encore autorisés en France - C'est pourquoi il faut faire très attention à ce qu'on achète.

Colorants

page suivante, nous avons fait un tableau des colorants avec leur code.

alimentaires

(lettres à colorier de couleurs gaies, très voyantes...)
La classe de Farid.

TABLEAU des COLORANTS

Jouet	E 100	E 101	E 102	E 103	E 104	E 105		
Orange	E 110	E 111						
Rouge	E 120	E 121	E 122	E 123	E 124	E 125	E 126	E 127
Blanc	E 130	E 131	E 132					
Vert	E 140	E 141	E 142					
Alumine (Noir)	E 150	E 151	E 152	E 153				
	E 160	E 161		E 163				
	E 170	E 171	E 172	E 173	E 174	E 175		
	E 180	E 181						

Dangerous (ces colorants vont être interdits dans les pays de la C.E.E. au 1er Janvier 1977).

Colorants suspects autorisés par la CEE jusqu'au 31 décembre 1979.

Provoquent des allergies (surtout chez les enfants).

Suspects d'ouïes des impuretés.

on ne sait rien d'eux.

BOIS, CARTONS et autres farfeluteries

René LAFFITTE

(extrait du bulletin de l'Hérault :
Artisans pédagogiques)



Personnellement, je n'ai jamais, pratiquement, donné de FICHES DE TRAVAIL MANUEL aux gamins, et les seules fois où ils en ont manipulé une (par hasard, un jour où je cherchais une classification utile au F.T.C. (1), avant de l'utiliser), ils l'ont en général utilisée en prenant l'idée de départ ou le croquis, et sont partis sur leurs propres voies, sans se soucier du ou des résultats que prévoyait la fiche. Par «association» d'idées et de manipulations, ils sont arrivés à des réalisations complètement inattendues.

On dira : «Mais c'est le but, justement du F.T.C., ou des «fiches-guides.»

Oui, et c'est pour ça que je ne m'attarde pas à chercher des raisons de les utiliser ou de ne pas les utiliser.

Je voudrais surtout parler «du bois», «du papier», «du carton», «du fer»... et des enfants.

Quand, de rebut en rebut, les enfants les plus «dévoués» nous arrivent, ils en sont en général à un stade de refus du scolaire tel que tout ce qu'on peut avoir d'illusion de jouer le «maître d'école» (tel que le conçoivent la famille, la société, et beaucoup de gens derrière) s'envole à tire d'aile, pour peu qu'on ouvre les yeux, ou qu'on ait quelque prétention d'être efficace.

Et ce refus du scolaire n'est pas toujours sensible et reconnaissable. Je pense à ces «petites images», à ces «petits objets» qui nous arrivent et pour lesquels on serait très près de croire qu'ils attendent qu'on leur apprenne «quelque chose».

Ce «quelque chose» n'a rien à voir avec l'orthographe ou la lecture, les trois quarts du temps, et si l'on a la mauvaise idée de se prendre pour un «maître» en apprentissages, on n'a aucune chance de s'en apercevoir.

Car alors, on entre dans un processus qui perpétuera ce qui a toujours existé : l'enfant attendra que le «maître» lui apprenne, et ce «maître», satisfait de la «bonne volonté» (j'allais dire du «patient»), trouvera au bout du rouleau que cet enfant manque de moyens, qu'il a atteint son seuil maximum... ipso facto, le circuit de perfectionnement est bien justifié, et l'échec de l'enfant aussi.

Ce sont les autres enfants, ceux qui n'ont rien de «l'image» qui peuvent nous amener à modifier notre attitude face à ce «quelque chose» que l'enfant cherche, au-delà de ses manifestations qu'elles soient caractérielles, apathiques ou autres.

J'étais parti du bois, du carton... et autres farfeluteries. Justement, ces activités sont plus ou moins perçues comme «farfeluteries», par les gens extérieurs à la classe, c'est que devant cette débauche de planches assemblées, de cartons pliés, scotchés, agrafés, collés, abandonnés, on ne voit aucun lien de parenté avec un quelconque apprentissage.

Car il faut dire que, en classe, il y a un «atelier bois», avec du bois, des clous, des marteaux, des planches, il y a aussi du carton, des papiers de toutes sortes, du fer, des objets insolites. Et quand on approvisionne la réserve, on ne sait jamais à quelle sauce sera utilisé ce qu'on apporte par les enfants qui vont à ces «ateliers» librement.

Quand ce Bernard qui ne fait jamais rien de scolaire, qui passe ses journées à occuper ses doigts annonce «découpage» ou «construction» au plan de travail, on lui demande ce qu'il prévoit pour éviter que l'atelier ne lui serve d'alibi pour ne rien faire et casser les pieds, mais en fait, personne ne sait ce qu'il va en sortir.

Parfois rien. On n'a aucune nouvelle de ce qui a pu se passer dans la salle du bois, au rez-de-chaussée, alors que nous sommes au deuxième étage.

Pourtant, il s'est passé quelque chose plus important sans doute, que ce qui s'y est fait.

Il n'y a qu'à jeter un coup d'œil à ces dizaines de morceaux de planches mal clouées, laissées là.

Un rêve, un projet prenait corps. Qui sait quoi ? Il a été abandonné. Il sera repris, re-idéalisé, re-détruit, re-ébauché, réalisé ou laissé aux oubliettes.

Parfois, après une longue période sans nouvelles, sans réalisations, parfois même après une longue période de crise, on en voit remonter un, tenant à la main un bateau, un avion, un personnage articulé, une maquette de maison, un assemblage esthétique. Il aura à présenter son «œuvre» (et je pèse mes mots), à la «communication» au même titre qu'une poésie, qu'un dessin ou qu'une lecture.

Parfois, cette réalisation crée une mode. Telle cette voiture de carton qui a engendré une longue période de cartonnage.

Là aussi, de tout un amas de carton, de papiers, de petits chefs-d'œuvre sont nés. Parfois grands, des bateaux audacieux ailés qui ont fait l'admiration du prof d'arts plastiques du C.E.S., qui, sans le savoir, était à l'origine de l'activité (sa classe laissant voir, à travers les vitres, des cartonnages colorés).

Mais ces chefs-d'œuvre ne sont pas importants.

Et j'attends au virage les spécialistes de l'apprentissage. En fait, il s'en serait fallu de peu pour qu'ils ne voient pas le jour, ou qu'ils soient autres. Ça n'aurait rien changé.

Ce qui est important, c'est que ces ateliers attirent en premier ceux qui n'ont aucune «envie», aucun goût pour tout ce que l'on peut leur proposer. En général, leur niveau scolaire mesurable est pratiquement nul, car ils n'ont rien fait et n'ont envie de rien faire.

Et que sort-il de leurs mains, lorsqu'ils s'activent ? Du bois déchiré, scié, cloué, peint, râpé, du cartonnage déchiré, découpé, scotché, griffonné, agrafé.

Et ces restes, qui ont à nos yeux valeur de premiers pas, ressemblent trait pour trait, à ces constructions des petits de 4 ou 5 ans, telles celles que j'ai entrevues photographiées dans un bouquet de pages de la revue ART ENFANTIN ou à celles que j'ai vues dans la classe de Gisèle PAGE, qui racontait dans L'Éducateur, pourquoi et comment elle laissait «patisser» ses gamins de maternelle.

Et à ceux qui seraient tentés de croire qu'on exagère, je me dois de signaler qu'il a fallu plus d'un an à certains enfants de treize ans, avant de «sortir» quelque chose.

(1) F.T.C. : Fichier de Travail Coopératif. Pour se le procurer, écrire à C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex.



Plus d'un an où ils n'ont pas écrit, pas compté, pas lu, pas appris, du moins sous mes yeux, sous ma volonté, ou pour me faire plaisir.

Plus d'un an où ils ont cassé les pieds à tout le monde... sauf quand ils étaient à leur atelier-bois ou construction, ou...

Parfois, la première réussite est une construction justement, un montage ou autre. Par exemple Milou et sa maquette, Yan et ses dessins...

Mais parfois, sans «réussites» spectaculaires, l'enfant, peu à peu, se transforme, évolue, devient plus bavard (utilement) et puis, un beau jour, un texte, un chant, ou une journée complète de travail au fichier, naît et surprend tout le monde.

Et là, il faudrait s'attarder pendant cette période à élucider des dysorthographies, des défauts de prononciation, des dyslexies qui disparaissent sans aucune pression ni rééducation.

Mais ça allongerait trop la sauce.

J'aurais aimé parler plus de cette période de brouillard où, à travers le bois, la pierre, le papier, les fils électriques... les enfants, petit à petit se révèlent des chercheurs, des inventeurs, des «imaginants», autant de vertus que leur «pro-nom» de «débile» semblait leur interdire.

Je n'aurais jamais pensé à conseiller à Georges d'utiliser une pince métallique en guise de douille, et je me sentais incapable d'apprendre à Bernard les lois complexes du pliage et de la symétrie, nécessaires à la réalisation de son magnifique «bateau-char». Et pour cause, je ne les connaissais pas et son projet, s'il avait pu être dessiné, m'aurait semblé bien audacieux.

Je suis peut-être loin des «fiches» de travail manuel, et je ne voudrais pas qu'on croie que je bafoue tout l'effort fait pour les mettre au point.

Mais peut-on prévoir dans une fiche tout ce dont a besoin l'enfant, au moment où il s'active ?

Je pense que non. Alors il faudrait que «la fiche» au moins ne l'entrave pas.

Pour cela, je ne vois qu'une solution :

Différencier fondamentalement la construction, la réalisation d'un objet précis, qu'on fabrique parce qu'on en a besoin (ou parce qu'on veut gagner des sous en le vendant) de l'activité où l'on met à la disposition de l'enfant du matériel et un milieu qui vont lui permettre de trouver la voie par laquelle il pourra re-émerger dans le groupe, comme des morceaux de bois qui flottent et qui lui permettront de regagner la rive...

«L'ORGANISATION DE LA CLASSE»

Témoignages

Daniel LANDRIN
37 Veigné

Le témoignage de chacun d'entre nous est absolument nécessaire pour que la réflexion sur notre pédagogie s'enrichisse et s'approfondisse. Ce qui va suivre est certes incomplet et ne prétend pas refléter totalement la vie de la classe des camarades, ne serait-ce que parce qu'il y a toujours un décalage entre ce que l'on dit et ce que l'on fait.

Michel et Mimi SCHOTTE, l'un au C.M., l'autre au C.E., sont depuis deux ans dans un petit village à une trentaine de kilomètres de Tours. Emile MARCHAND, depuis de nombreuses années dans un C.M., est dans un nouveau quartier résidentiel de Tours. Deux conditions de travail tout à fait différentes, mais des convergences quant à l'esprit pour «ORGANISER SA CLASSE».

Quelques notes prises pendant une conversation à bâtons rompus dans la voiture, en revenant d'une réunion (février 1976)

Classes de Michel et Mimi SCHOTTE (classes rurales)

C'est parti d'une réflexion de Michel : «*On justifie notre pédagogie par des réussites vachement ponctuelles... La pédagogie Freinet est la seule compatible avec ce que je pense politiquement... oui, je pense qu'une société autogérée est possible avec des gamins.*»

D. L. — Mais notre pédagogie ne peut être à 100 % Freinet, il y a toujours une part de compromis : programmes, parents, collègues...

Michel. — Oui, par exemple, on était depuis trois jours sur la publicité, puis tout d'un coup : arrêt net pour faire de la grammaire. Les conditions matérielles m'imposent des contraintes. Et puis, tous les samedis, il y a une heure de contrôle, signé ensuite par les parents ; mais ça ne m'apprend rien sur les gamins.

D. L. — Tes plans de travail ?

Michel. — Ils sont programmés pour quinze jours. Chacun se prévoit des T.L., des fiches, etc. A la fin de la période, on fait le bilan.

D. L. — Les enfants font toujours ce qui était prévu ?

Michel. — Quand un gamin n'arrive pas à s'organiser en travail libre, en début d'année, et qu'il n'arrive pas à remplir son contrat, il a ce qu'on appelle dans la classe du «travail libre imposé», et pour le plan de travail suivant, il se donne de nouveau du travail libre.

D. L. — Et toi, Mimi, tu dois avoir des problèmes de lecture en début de C.E.1 ?

Mimi. — Chez moi, pour les C.E.1, je fais de la lecture systématique pendant le premier trimestre, mais je n'ai aucune idée de progression. Je fais seulement un pointage des sons reus. Pour les maths, les enfants recherchent par groupe de quatre sur une fiche F.T.C. L'équipe présente ensuite son travail à la classe. Je commence par cinq minutes de calcul mental : table d'addition par le procédé La Martinière, par exemple.

D.L. — Et pour l'éveil ?

Mimi. — J'organise les après-midis de la manière suivante :

Lundi : recherches libres : les enfants ont préparé le samedi matin leurs recherches, ils ont prévu le matériel. Les tables sont disposées de façon que chacun puisse travailler. Et le mardi matin, on présente à la classe ce qu'on a fait.

Mardi : ateliers art enfantin.

Jeudi : plein air ou sortie enquêtes.

Vendredi : expression corporelle ; on place les tables tout autour de la classe de manière à avoir de la place.

D. L. — Les enfants ont-ils du travail le soir ?

Michel. — Ils ont deux opérations, une phrase à analyser.

Mimi. — Et puis, je tâche de donner des trucs qui demandent la participation des parents ; par exemple «se prendre la température».

D. L. — Quels sont les cahiers des enfants ?

Michel. — Il y a le cahier du jour : on y met les applications ; c'est le truc pour les parents et l'inspecteur. Il y a le cahier de travail libre : travail prévu sur le plan de travail (fiches). Le cahier de contrôle : pour les contrôles du samedi en français (orthographe-grammaire) et en maths. Les enfants ont un autre classeur pour l'éveil.

Chez Mimile, un soir après la classe

Classe d'Emile MARCHAND
(C.M.1, quartier résidentiel de Tours)

D. L. — Eh bien, on attaque l'organisation du travail...

Mimile. — On va voir l'emploi du temps. Au début de chaque journée, il y a trois quarts d'heure à une heure de TRAVAIL INDIVIDUEL. Les enfants écrivent des textes, «font» des fiches : orthographe, problèmes...

D. L. — Quel fichier utilises-tu pour l'orthographe ?

Mimile. — Le petit, celui de C.E.-C.M. : les accords simples, ça n'est pas encore automatique. Je pointe, sur un cahier spécial, les fiches orthographe faites.

D. L. — Tu pointes aussi pour les autres fichiers ?

Mimile. — Non, seulement le fichier d'orthographe ; je pointe également les textes libres, les lectures, poésies, recherches.

D. L. — Revenons au travail individuel...

Mimile. — En plus des fichiers, les enfants peuvent préparer une lecture, faire une recherche, travailler au journal, décorer un album. Cette heure de travail individuel est celle de la CREATION. Les enfants emportent chaque soir à la maison deux ou trois fiches (orthographe, opérations) et elles sont autocorrigées le lendemain en travail individuel. Ces jours-ci, une équipe a travaillé sur la sexualité.

D. L. — Alors tu ne commences jamais par l'entretien ?

Mimile. — Quand un enfant veut présenter quelque chose à la classe (entretien, lecture, texte libre, recherche maths ou autres...), il l'affiche dans une petite case au tableau, et en fonction de ce tableau, on attaque le travail collectif de présentation.

D. L. — Et après ?

Mimile. — Ensuite vient un temps d'acquisition en FRANÇAIS, puis, après la récréation, un temps de recherche collective en MATHS. Nous sommes en ce moment sur un codage : A = 1, B = 2... Z = 26. L'après-midi est consacré au sport : en salle, sur le stade, à la piscine ou sur le lac (voile), puis soit à des activités individuelles, soit à des activités collectives suivant le temps dont on dispose, et surtout suivant les propositions marquées au tableau, non vues le matin.

D. L. — Mais tu as des horaires spéciaux...

Mimile. — Oui, le matin la classe commence à 8 h 30 jusqu'à 12 h. L'après-midi, il y a classe de 14 à 16 h 30. En outre, un après-midi par semaine, nous organisons un TRAVAIL D'ATELIER, en liaison avec Michèle (C.M.2, femme de Mimile) et la collègue de perfectionnement.

D. L. — Utilises-tu les plans de travail ?

Mimile. — Oui, en voici un :

	Prévisions	Réalisations
FRANÇAIS Texte libre Lecture Poésie Fiches ortho Recherche		
MATHEMATIQUES Opérations Livrets Problèmes Recherches		
EVEIL Activités artistiques Activités manuelles Bricolage Exposé Montage Recherches DIVERS		
BILAN		

Les plans de travail sont dans le cahier de travail individuel qui est corrigé chaque semaine et que les parents ont été invités à contrôler lors de la réunion.

D.L. — Quels sont les cahiers de l'enfant ?

Mimile. — Un CAHIER DU JOUR où l'on met les dictées (une par semaine, trois semaines sur quatre), les opérations, les exercices systématiques de grammaire et conjugaison, l'auto-dictée, les dictées de mots (mots invariables). Du travail ne figure pas tous les jours sur ce cahier. Un CAHIER DE TRAVAIL INDIVIDUEL, vérifié chaque semaine avec l'enfant en liaison avec le plan de travail ; je mets des appréciations en même temps. Un CAHIER DE TEXTES LIBRES sur lequel l'enfant écrit son premier jet. Je corrige, puis l'enfant recopie son texte corrigé en deux exemplaires avec carbone : il en garde un et me donne l'autre que je classe. Un CAHIER DE DEVOIR MENSUEL où les exercices sont notés : rédaction, maths, dictée et questions. Le carnet de correspondance traditionnel (O.C.C.E.-modèle des instituteurs) est communiqué aux familles deux fois par trimestre. Un CLASSEUR : c'est leur «livre», les enfants n'ayant aucun manuel, à part Bled (utilisé très rarement) et deux livres de lecture. Sur ce classeur, qu'ils gardent deux ans (je suis les enfants au C.M.2), les enfants notent les règles d'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, des recherches en maths, les comptes de la coopérative, l'éveil, les poésies.

D. L. Réunis-tu les parents de tes élèves ?

Mimile. — Oui, au bout d'un mois et demi de classe. C'est la seule réunion de l'année.

D. L. — Contrôles-tu régulièrement les acquisitions ?

Mimile. — Oui, je contrôle, mais irrégulièrement.

POUR METTRE A JOUR VOTRE INDEX B.T.

L'index alphabétique que nous avons publié en feuilleton avait été préparé en 1974 et 1975. Il ne contient donc pas de références aux brochures parues en 1975-76. Nous vous indiquons les mots-clés qui vous permettront de mettre à jour votre index et d'y retrouver par la suite tous les numéros traitant des mêmes sujets. Dans le cas exceptionnel où le mot ne figurerait pas dans l'index, les espaces laissés vous permettront de le rajouter sinon à sa place alphabétique exacte, du moins parmi les mots contenant les trois premières lettres. Dans tous les autres cas il vous suffira de rajouter en face de chaque mot le numéro correspondant : 810 pour BT 810, S387 pour S.B.T. 387, J116 pour B.T.J. 116, D71 pour B.T.2 71, Son 864 pour B.T.Sonore 864 ou DS18 pour D.S.B.T. 18.

B.T.

- 810 **Sahara** - désert - Afrique - dune - Hoggar - oued - guelta - dromadaire - Touareg - sel pétrole
- 810m Peur (grande) - Révolution - hippocampe tailleur (de pierre) - roman (art) - Autun
- 811 **télévision** - cinéma - film - **tournage** (film) **dramatique** (T.V.) - montage (film)
- 811m plâtre - sculpture - balançoire - cubage (bois)
- 812 **marinier** - **Loire** - navigation fluviale - chaland coche d'eau
- 812m éclairage - brique - calvaire - Bretagne - lampe
- 813 **galle** - parasite - acarien - puceron - mouche guêpe - botanique
- 813m nougatine - confiserie - Escher - graveur lézard - théodolite - mairie - mariage - état-civil
- 814 **gravitation** - **chute** (des corps) - pesantier apesantier - attraction - masse - poids
- 814m guerre de 14 - tranchée - désert
- 815 **pêche** - **Gironde** - huître - ostréiculture anguilles - esturgeon - caviar - lamproie - alose civelle - pibale - carrelet (filet)
- 815m figue (de barbarie) - épine - flûte - sculpture chaleur - soleil
- 816 peinture - sculpture - **portrait** - femme - art
- 816m ostéologiste - squelette - Noël - jouet - anti-coagulant - nombre
- 817 **dentiste** - carie dentaire - dentier
- 817m tuile - razetteur - maïs - tapis
- 818 **Sambuy** - montagne - **Savoie** - Alpes
- 818m quine - loto - calendrier - impôt - taxe Bourdelle - sculpteur
- 819 **Nice** - Cemenelum - **Cimiez** - gallo-romain romain - fouilles - archéologie - thermes - lampe cité (antique)
- 819m météorologie - station météo - Holbein - portrait
- 820 **kangourou** - marsupiaux - koala - sarigue opossum - Australie
- 820m Montmartre - condition ouvrière - travail - Paris
- 821 **système solaire** - vie - planète - comète météorite - Mars
- 821m chouette - paillon - Milly - Cocteau - plantes
- 822 **Rembrandt** - peintre - clair-obscur - Hollande graveur
- 822m puits - pibale - civelle - peine de mort récolte
- 823 **transhumance** - **mouton** - foire (aux bestiaux) alpage - berger
- 823m eau - épuration - potable (eau) - torcol - nature morte
- 824 **poésie**
- 824m silex - pierre à fusil - fusil - chat - Mont Blanc
- 825 **Jumièges** - abbaye - Normandie - Moyen Age roman (art)
- 825m pigeon - garde-champêtre - composition
- 826 **fruits sauvages** - ronce - mûre - prunelle - myrtille - vénéneux
- 826m jacinthe d'eau - lamantin
- 827 **Chopin** - musicien - Pologne - piano

- 827m montgolfière - four banal - moulin (à eau) Tchecoslovaquie - Millet (peintre)
- 828 oiseau - **goéland** - **sterne** - mouette - fou de Bassan - palmipède
- 828m multiplication - serpent - mosaïque
- 829 galoubet - flûte - tambourinaire - Provence ébéniste - folklore
- 829m araignée - sardine - fromage -

B.T.2

- D71 **prison** - pénitencier
- D71m nucléaire (centrale)
- D72 **presse** - information - journal - publicité
- D72m lycée
- D73 **Marcuse** - philosophie - subversion - répression
- D73m lecture
- D74 **troubadour** - chanson - poésie - occitan Albigeois - Cathare
- D74m récupération - anticipation
- D75 **histoire contemporaine** - République (IVe) politique - De Gaulle
- D75m nucléaire - gouvernement
- D76 guerre (Algérie) - **histoire contemporaine** République (IVe) - politique - colonialisme De Gaulle - inflation
- D77 pacifiste - **guerre** - soldat
- D77m non-violence - travail - Matheysine - mineur maison
- D78 Espagne - **guerre** (d'Espagne) - poésie fascisme
- D78m faim (dans le monde)
- D79 U.R.S.S. - marxisme - soviétique - Russie communisme - socialisme - Staline
- D79m handicapé - peine de mort - enchères
- D80 Camus
- D80m tabac - herboriste - pain - boulanger - mobilier

S.B.T.

- S387 cinéma - **dessin animé** - animation - statif (cinéma) - film
- S388 **Zola** - alcoolisme - assommoir - littérature roman
- S389 **Sambuy** - Savoie - montagne - forêt - Alpes
- S390 Champagne - Bassin Parisien - **vigne** - vendange champagne (vin)
- S391 Champagne - Bassin Parisien - vin - champagne (vin) - cave

B.T.J.

- J116 **noix** - huile - oléagineux - Grenoble
- J117 **médecin** - docteur - santé - métier

J117m caramel
 J118 chimpanzé - singe
 J119 poésie - animaux
 J120 yaourt - laiterie
 J121 taureau - élevage - bouvier - métier
 J122 chauffage - bouillotte - chaufferette - bassinoire
 brasero
 J123 tigre - félin - carnassier
 J123m carnaval - Martinique - mouchette
 J124 lion - félin - carnassier
 J124m aimant
 J125 faïencerie - vaisselle
 J125m renard - lanterne
 J126 mouton - agneau - tonte
 J126m lérot
 J127 sexualité - accouchement - naissance - bébé
 J127m course - cheval - trotteur
 J128 monographie - Cotentin - République (Ille)
 J129 imprimeur - typographe - massicot - offset
 J130 commissions - étiquette - consommateur
 J130m aimant - peinture

B.T.Son.

Son 864 mouton - berger - élevage - agneau - brebis
 chèvre - chien - Cévennes - Causses - Alpes
 Savoie - transhumance - Roquefort
 Son 865 Allemagne - Westphalie - Ruhr - Sauerland
 Hanse - pan de bois (maison)
 Son 866 pêche - chalutier - mer - Concarneau - marin-
 pêcheur
 Son 867 New York - Amérique - Manhattan - gratte-ciel
 Etats-Unis - U.S.A.

D.S.B.T.

DS18 mouton - berger - transhumance - brebis
 Etats-Unis - U.S.A. - Antilles - Réunion (île)
 DS19 Dahomey - Polynésie - Japon
 DS20 poésie - Malineau - poète
 DS21 imagination - martien - science-fiction - père
 Noël

A propos des conférences d'élèves

(Voir *Educateur* 75-76 n° 7, p. 21 et n° 8, p. 27.)



Roland TESTON
 Saint-Julien-du-Serre
 07200 Aubenas

Voici, actuellement, une façon de procéder :

Au lieu de laisser exposer le (la) conférencier(e), il (elle) annonce le sujet étudié. A partir de là, les enfants posent des questions :

- Ou bien il a la réponse et la donne ;
- Ou bien il ne l'a pas : d'où essai de recherche collective, dans la mesure où on peut avancer.

Exemple : Un enfant avait étudié la B.T.J. *Les phoques*. A propos de la naissance du petit, quelqu'un a demandé : « *qui coupe le cordon ombilical ?* », question dans la ligne de l'étude de la B.T. *Ainsi naît la vie*, exposée trois jours avant. C'est la mère (la B.T. le dit). Alors, on a posé la question : « *Et chez la taupe ?* » (dont on avait parlé dix jours avant) (1). On a extrapolé, disant que ce devait être pareil (encore que je ne sois pas sûr et certain de cela).

- Ou bien la question est telle que la réponse doit être déduite de ce qui est écrit.

Exemple : B.T.J. *Les phoques*. Question : « *Et quand la mer est glacée, comment le phoque fait-il pour plonger et chercher sa nourriture ?* » Dans la B.T.J., on dit qu'ils partent vers le sud à l'arrivée de la mauvaise saison. Le problème posé dans la question ne se présente donc pas.

Cette manière de procéder nécessite une connaissance assez parfaite du sujet pour le conférencier, je veux dire une connaissance des renseignements donnés dans la B.T.J. et aussi par l'instituteur de manière à l'aider éventuellement. Mais c'est extrêmement plus profitable (au point de vue échanges, démarche scientifique, participation de la classe) que l'exposé du conférencier, avec questions de l'auditoire seulement quand celui-ci ne comprend pas. (Cela a été l'avis des stagiaires R12 que j'ai eus dans ma classe et qui ont assisté à cette façon de faire.)

(1) Question apparemment hors du sujet, mais bien dans l'axe de ce qui avait été dit sur la B.T. n° 710, d'où essai de recherche de réponse.

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour :

LE DIFFICILE METIER...

Le Monde des 17 et 18 octobre 1976 relatait le suicide d'une institutrice débutante, nommée en classe de troisième pratique.

Il est difficile — irrespectueux peut-être — de parler d'un suicide. Mais il est aussi difficile, et grave, de ne pas souligner les symptômes qui, périodiquement, révèlent une société gravement malade.

Inconscience, mépris ou incurie, ce qui fait que l'on nomme une normalienne en classe de troisième dite pratique (mais avec quelle organisation, quel matériel, quelles perspectives ?).

Conseil, ou jugement, ce qu'écrit une conseillère pédagogique à propos du travail de cette débutante : «travail ennuyeux, fastidieux et inutile» ? Mais où avait-elle appris à travailler ainsi ?

«Au Ministère, écrit Le Monde, on se limite à constater que ce métier est difficile quelle que soit la classe et qu'il nécessite des nerfs solides et une certaine qualité de rapports humains.»

Si vous avez ces nerfs solides et cette «certaine qualité» de rapports humains (quelle précision...), tant mieux, sinon tant pis... Formation professionnelle ou loi de la jungle ? Système D individuel ou collaboration formatrice entre des personnels de l'Education Nationale quels qu'ils soient ?

Les réponses à ces questions, chaque enseignant lucide les connaît et cherche autour de lui l'aide qui ne vient qu'exceptionnellement d'en haut : notre jeune collègue n'a pas eu le temps de la trouver. Peut-être était-elle vraiment absente ? Mais quel monde alors que le monde enseignant ?

Et la psychopédagogie et autres sciences de l'éducation doctement enseignées dans les écoles dites normales, ont-elles oublié qu'il est des êtres qui à vingt ans, et plus tard encore, ont d'abord désespérément besoin d'un peu de solidarité avant toute autre science ? de quelque chose qui ne se trouve dans aucun cours, dans aucun livre ?

Oui, le métier est particulièrement dur en troisième pratique. Il le devient partout car autour de l'école mille conditionnements à la consommation s'installent au mépris de la vie. Et la vie se défend : où apprendra-t-on à reconnaître cette défense, à la respecter ?

Au C.P. c'est dur aussi : il y a quelques jours, j'avais élevé la voix sans doute trop fort vers un bonhomme de six ans car il fallait davantage de silence pour travailler avec les C.E. Cet enfant s'est tu, il a pris son cahier de travail et consciencieusement, laborieusement, il a gribouillé une page entière sans oublier un seul centimètre carré... sans dire un mot. Quand je m'en suis aperçu, j'ai commencé à comprendre. Alors avec beaucoup de bienveillance j'ai dit à ce garçon qui avait à côté de son cahier une feuille pour dessiner : «Maintenant tu pourrais dessiner.» Avec un crayon d'une autre couleur il a, avec la même conviction, couvert de gribouillages la feuille de papier à dessin.

J'ai compris. Peut-être ai-je les nerfs assez solides pour enseigner encore ? Il me reste à trouver «certaine qualité» de rapports humains, différente pour chaque enfant, pratiquement...

Le métier est difficile, certes. Mais une certaine administration faiseuse de programmes et de nominations est odieuse.

Une normalienne de vingt ans ne le savait pas...

M. P.

DE NOS CORRESPONDANTS

Stage de Craon (53) 6 au 10 septembre 76

Stage I.C.E.M. - O.C.C.E. composé en majorité de camarades qui désirent démarrer en pédagogie Freinet Coopérative.

Nous y avons apporté les documents du 35, du débat «les enfants parlent aux adultes».

En effet, pour aider des adultes à trouver des objectifs de travail en fonction de l'enfant, plutôt qu'en fonction des programmes ou des désirs d'un(e) inspecteur(trice), quoi de plus vrai que les cris des enfants exprimant leurs besoins, leurs ressentiments, leurs droits.

Mais il fallait encore que l'adulte qui «intellectuellement» se dit prêt à accepter l'expression de l'enfant, puisse le faire réellement face au choc que provoquaient en lui ces cris si durement émis.

— Certains acceptent d'emblée et les prennent en compte ;
— D'autres se cabrent et cherchent des raisons pour ne pas avoir à accepter cette expression.

Deux questions :

— Un maître qui met des structures d'expression dans sa classe est-il toujours prêt à accepter cette expression dans le cas où elle le remet en cause.

— L'adulte ne doit-il pas être remis en cause par l'enfant ?

Sont nées alors **beaucoup de questions** sur :

— Comment la vie coopérative et la prise en main de leur vie et de leur travail par les enfants eux-mêmes, dans leur classe, dans l'école (il nous manquait «dans le quartier», nos recherches sont à poursuivre) ;

— Comment s'est constituée l'école Pédagogie Freinet en Ile-et-Vilaine ?

— Les joies et les difficultés d'une équipe ?

— Les exigences de la vie en équipe ?

— La méthode naturelle de lecture ;

— La place des parents à l'école ;

— Les rapports avec l'administration académique et municipale.

La suite donnée : A la suite de nos réponses, les stagiaires décident de venir, au cours de cette année, en 35, dans nos classes, pour avoir des témoignages plus concrets de ce qui a été dit.

Roger BISCERE
35 Rennes

Stage Maths 76 de St-Rémy-sur-Creuse

Ce stage maths n'était pas dans la lignée des précédentes rencontres qui étaient axées sur une production.

En effet, nous nous sommes retrouvés en compagnie de quelques camarades de la commission maths et de «nombreux» camarades de tout niveau venant pour la première fois (suite à une demande de stage au congrès de Clermont).

Ce stage de Saint-Rémy n'a pas été l'occasion d'une production d'outils achevée mais celle d'une mise sur pied d'équipes de travail :

— Expérimentation d'un fichier niveau A ;

— Cahiers auto-correctifs de techniques opératoires ;

— Livrets programmés (atelier calcul).

Avant de se lancer dans la production d'outils quels qu'ils soient, il me paraît nécessaire de parler un langage commun, d'être d'accord sur des bases de travail, de partager des réflexions pour éviter des recherches isolées de groupes ou d'individus, recherches qui ne «répondraient» pas à une utilisation, une réflexion, une attitude vis-à-vis d'un problème comme la recherche mathématique.

De cette mise au «diapason» peuvent maintenant découler des recherches au niveau d'un groupe.

De ce stage, je retiens deux impressions qui ne sont pas nouvelles, mais je trouve important de les redire.

— Je perçois encore plus (en tant que nouveau) le mouvement comme la mise en commun d'un **travail coopératif** auquel il faut **adhérer et s'engager**. On ne peut travailler en isolé.

— Le travail au sein d'un groupe ou d'une commission dépend étroitement des liens entre individus.

Si un tissu affectif et un vécu commun se sont développés, si on s'est ouvert, démasqué, alors le travail coopératif est facilité. On comprend beaucoup mieux autrui dans ses réactions, ses attitudes et on accepte d'être contredit, on n'hésite pas à contredire.

Cette dernière impression s'entend à propos de la vie des groupes départementaux. Si le vécu collectif était un peu plus fort, peut-être assisterait-on au réveil de l'Ecole Moderne ?

Jean-Yves DEMINIER
Chevette, 85370 Nalliers

Pour tous contacts avec la commission «mathématiques», s'adresser à J.-C. POMES, 48 rue de Langelle, 65100 Lourdes.

Rencontres d'enfants et d'adultes à Bonnemain (35), le 9 juin 1976

Une quinzaine d'enseignants du C.P. à la 3e, accompagnés de quatre de leurs élèves, se sont retrouvés le mercredi 9 juin à Bonnemain, pour vivre ensemble des ateliers d'expression «Art Enfantin».

Ce fut une journée très active pour chacun dans un climat de détente, de bonne humeur, dans des classes très accueillantes grâce à un environnement de verdure.

De 10 à 17 heures, après une réunion de prise de contact, de mise en commun des projets et des possibilités, les ateliers ont fonctionné avec une interruption le midi pour un pique-nique fort sympathique :

- Bricolage menuiserie ;
- Travail du polystyrène ;
- Illustration du journal scolaire ;
- Pâtisserie ;
- Peinture, dessin, grattage ;
- Confection de poupées ;
- Confection de marionnettes ;
- Gymnastique créative, expression corporelle ;
- Plâtre.

Une réunion de tous après le rangement des ateliers a permis de connaître le désir de beaucoup d'entre nous :

- On recommencera.
- On a fait plein de choses.
- Les crêpes étaient bonnes.
- C'était bien, on devrait revenir !

Janine PORTAL
35 Rennes

INFORMATIONS DIVERSES

Fichier de techniques d'impression et arts graphiques

2e EDITION, BIENTOT EPUISÉE

Introduction : Présentation du fichier, généralités, index alphabétique.

Techniques d'arts graphiques permettant un tirage en plusieurs exemplaires :

- G1. Généralités sur l'organisation des ateliers d'impression.
- G2. Généralités sur les encres.
- G3. Généralités sur le tirage.
- G4. Généralités sur les fonds.
- G5. Généralités sur le séchage.
- G6. Généralités sur le nettoyage.
- A1. Aluminium gravé.
- B1. Bois gravé et contreplaqué gravé.
- B2. «Brush stencil ink» ou «encre à graver» au pinceau.
- C1. Carbone hectographique ou duplication à alcool.
- C2. Carton gravé.
- C3. Cordes, ficelles, fils divers.
- E1. Eléments naturels (feuilles, plumes...).
- L1. Légumes gravés ou légumogravure.
- L2. Limographe ou duplicateur à encre.
- L3. Lino gravé (une ou plusieurs couleurs).
- M1. Matériaux divers (caoutchouc, gérflex, revêtements, plastique...).
- M2. Monotypes.
- M3. Moquette gravée.
- P1. Papier peint et galons de tissu.
- P2. Pochoirs.
- P3. Polystyrène découpé et gravé.
- S1. Sérigraphie, méthode directe.
- S2. Sérigraphie, par report photographique.
- T1. Texticroche.
- Z1. Zinc gravé.

Techniques d'arts graphiques ne permettant pas un tirage en plusieurs exemplaires :

- B1. Bruine ou encre vapo.
 - D4. Drawing-gum.
 - E2. Empreintes digitales.
- D'autres fiches de ce type sont en cours de contrôle...

P.S. — Pour compléter ce fichier, les fiches en cours de contrôle paraîtront dans le courant de l'année 76-77, dans *Chantiers* dans l'enseignement spécial.

Règlement des commandes à B. MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim, de préférence par chèque bancaire au nom de A.E.M.T.E.S.-Ottmarsheim. 200 pages, 25 F.

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** LA FOIRE.

● **Mon nom et mon adresse :** Jean-Pierre JAUBERT, 17, rue Louis-Comte, 05000 Gap.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Une enquête réalisée par la classe.

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

— Que trouvons-nous à la foire :

- * les animaux,
- * les outils,
- * les machines,
- * les habits,
- * les chaussures,
- * la confiserie,
- * les denrées alimentaires,
- * étalages divers.

— Foire d'hier, foire d'aujourd'hui.

— A quel moment a-t-on des foires ?

● **Le sujet est limité à :** ce qui est dit.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Laisser parler la photo pour certaines pages en posant une ou deux questions.

● **Niveau de la brochure :** C.E. - C.M.

● **Age des lecteurs :** 7-11 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :**

— Aide du groupe 05.

— J'aimerais connaître des foires spécialisées dans certaines régions et des noms de foire comme Foire de la Saint-Martin, etc.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** LA JUSTICE.

● **L'idée de la réalisation vient de :** J.-P. JAUBERT, 17, rue Louis-Comte, 05000 Gap et Pierre GUERIN, B.P. 14, 10300 Sainte-Savine.

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

- Le juge.
- Avec qui il juge.
- Où il juge.
- Sur quoi il juge.
- Décision de justice.
- Différences entre l'appareil policier et l'appareil judiciaire.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et l'aide que je sollicite :**

— Des textes d'enfants sur la justice.

— Des comptes rendus d'enquête, au tribunal ou auprès d'un juge.

● **Le projet sera réalisé** pour servir de soutien aux deux D.S.B.T. faits avec Casamayor dont l'un doit sortir cette année.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** REGARDS SUR LA JUSTICE.

● **L'idée de la réalisation vient de :** J.-P. JAUBERT, 17, rue Louis-Comte, 05000 Gap et Pierre GUERIN.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui de Regards sur les prisons :**

— Histoire de la justice.

- Qu'est-ce que la justice.
- Le juge.
- Personnels de justice.
- Au tribunal.
- L'enquête judiciaire
- Décisions de justice.

● **L'aide que je sollicite :** J'aimerais avoir :

- Des enquêtes réalisées par des lycéens sur un ou plusieurs aspects de ce sujet ;
- Des textes d'adolescents sur ce sujet ;
- Des références d'ouvrages, de films.

Ce projet fera suite à la B.T.2 *Regards sur les prisons* et élargira ce qui aura été abordé dans la B.T. *La justice*.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** LES TREMBLEMENTS DE TERRE.

● **Mon nom et mon adresse :** Mme DEGRYSE, Résidences romaines, L'Aventin, boulevard Léo-Lagrange, 83000 Draguignan.

● **L'idée de la réalisation vient de :** enquête, actualité.

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

- Description de quelques grands séismes.
- Méthodes d'étude des séismes.
- Etude des ondes sismiques à partir des sismogrammes.
- Constitution interne de la terre d'après les données de la sismologie.
- Répartition des zones sismiques à la surface du globe.
- Les causes des séismes.
- La prévision des séismes.
- Protection des populations.

● **Niveau de la brochure :** B.T.2 (programmes 4e et 1re).

● **Age des lecteurs :** de 14 à 18 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Difficultés pour trouver la source des illustrations.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** LE MUSEE DE PLEIN AIR.

● **Mon nom et mon adresse :** Claude IPARRAGUIRE, C.E.G., 40250 Mugron et Marcel LASSERRE, 40140 Soustons.

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

- Le musée de plein air : les intentions, la réalité, sa fragilité.
- Comment est perçu Marquèze :
 - * par les gens de la région (intérêt économique, emploi),
 - * par les Landais qui le visitent,
 - * par les Bordelais pour qui c'est une excursion désormais classique.
- * Les problèmes landais.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** NOTION D'ECO-SYSTEME.

● **Mon nom et mon adresse :** Claude IPARRAGUIRE, C.E.G., 40250 Mugron et

Marcel LASSERRE, 40140 Soustons.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :** Notion d'éco-système telle qu'elle est illustrée à Marquèze (Landes).

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** LA TRAITE DES NOIRS.

● **Mon nom et mon adresse :** Paulette GRENIÉ, 133, rue des Gonthières, 17140 Lagord.

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

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

I - L'origine des captifs : lieux de traite.

II - L'achat des captifs :

1. Pacotille.

2. Marchandises de traite.

III - Transport des captifs : vie à bord d'un bateau négrier.

1. Le bateau : aménagements.

2. Mortalité.

3. Révoltes.

IV - La vente des noirs et leur destin.

V - Marchandises de retour.

VI - Les bénéfices des armateurs négriers.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Fournir des documents à partir desquels l'enfant pourrait faire sa propre synthèse.

● **Niveau de la brochure :** premier cycle secondaire.

● **Age des lecteurs :** 10 à 14 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** La documentation est presque uniquement rochelaise ; je lance un appel aux camarades de Marseille, Bordeaux, Le Havre, Saint-Malo, Lorient, Nantes et Paris qui voudraient bien rechercher des textes et des documents figurés, dans les musées, bibliothèques et services des archives de leur ville respective.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** PAPA EST MARAICHER.

● **Mon nom et mon adresse :** J.-P. JAUBERT, 17, rue Louis-Comte, 05000 Gap.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Enquête de Pascal et de la classe. Le papa de Pascal est maraîcher.

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

- La culture maraîchère.
- Les légumes.
- Les semis.
- La récolte.
- La vente.
- A quoi sert un maraîcher.
- Le travail suivant les saisons.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** faire découvrir un métier.

● **Niveau de la brochure :** C.E. - C.M.

● **Age des lecteurs :** 7-11 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :**

— Aide du groupe 05.

— Si d'autres collègues ont des parents maraîchers, d'autres points de vue.

INFORMATIONS DIVERSES

I.N.R.D.P.- O.F.R.A.T.E.M.E. ou I.N.R.P.-C.N.D.P. : la philosophie d'une amputation

Pour bien comprendre le bouleversement opéré à l'I.N.R.D.P. et à l'O.F.R.A.T.E.M.E., il est nécessaire de nous référer aux positions de notre mouvement :

1. Sur la recherche pédagogique : le droit à l'initiative reconnu aux praticiens, la recherche n'étant pas un secteur isolé mais s'appuyant largement sur les multiples lieux d'expérimentation que représentent les classes des membres des mouvements pédagogiques.

2. Sur la confrontation entre la théorie et la pratique : le refus de cloisonner l'une par rapport à l'autre, la volonté de partir des réalités vécues quotidiennement pour y appliquer une réflexion théorique, le souci de lier les débats idéologiques à la recherche des techniques et des outils favorisant le progrès.

Que se passait-il en fait ? L'I.P.N. avait vocation pour organiser l'animation et la confrontation pédagogique. Il se heurtait, du fait de ses structures administratives et de son financement, à de multiples difficultés, néanmoins certaines de ses initiatives nationales et locales furent positives. Après mai 68, où l'I.P.N., comme c'était normal, fut un des lieux de la contestation, vint la mise au pas sous forme d'une partition entre l'I.N.R.D.P. chargé de la recherche et de la documentation et l'O.F.R.A.T.E.M.E. chargé des réalisations techniques et notamment des émissions de la radio-télévision scolaire. Le prétexte avancé était la souplesse de gestion mais cela constituait incontestablement une régression qui se doubla de l'éviction de la rue d'Ulm des mouvements pédagogiques et de la rupture du contrat avec les *Cahiers pédagogiques* puis plus tard avec *L'Education*.

Bien que l'organisation de la recherche pédagogique fût loin de nous satisfaire, il n'y eut pas moins des convergences entre les équipes chargées d'expérimenter le plan Rouchette et les mouvements pédagogiques dont l'I.C.E.M. On sait comment les instructions officielles de 1972 édulcorèrent les conclusions tirées par les équipes de recherche. On se souvient sans doute que peu après son entrée rue de Grenelle, le ministre actuel avait tenté de détacher le plupart des travaux de recherche de l'I.N.R.D.P. et d'en prendre le contrôle direct. Finalement il avait fait état de ses bonnes intentions et le directeur de la Recherche pédagogique avait repris sa démission. Deux ans plus tard il vient de montrer qu'il a de la suite dans les idées puisque c'est tout le reste de l'I.N.R.D.P. qui se détache de la recherche et se regroupe avec l'O.F.R.A.T.E.M.E. pour reconstituer un organisme qu'on disait en 1969 impossible à gérer. La recherche, détachée de toute antenne locale puisque coupée des C.R.D.P., sera étroitement tenue en laisse et des retours en arrière sont prévisibles (voir l'interview de R. Haby au *Monde de l'Education* : « On est allé trop loin », disait-il). Par contre le C.N.D.P. qui réunira à l'ancien O.F.R.A.T.E.M.E. l'ensemble des C.R.D.P. et C.D.D.P., sera la

courroie de transmission de la pensée officielle dans un sens que le *Courrier de l'Education* et le numéro « réaménagé » sur les travailleurs immigrés de *Textes et Documents pour la Classe* laissent facilement entrevoir.

Aussi n'est-il pas surprenant que les mouvements pédagogiques, dont l'I.C.E.M., soutiennent l'action des syndicats de l'I.N.R.D.P. et de l'O.F.R.A.T.E.M.E. contre cette nouvelle amputation.

M. B.

Voici un communiqué de ces syndicats :

« Le directeur général du C.N.D.P. a précisé aux représentants des personnels les raisons de la réorganisation des établissements : « de nouvelles finalités sont assignées aux deux établissements. » Finalités d'ailleurs précisées dans une lettre adressée aux membres du conseil d'administration de l'I.N.R.D.P. et de l'O.F.R.A.T.E.M.E. Dès le 5 août, dans une de ces lettres, le ministre Haby déclare en effet : « ... mais en fonction de la mise en œuvre du système éducatif, je souhaite donner un essor important aux activités de documentation, tant pour faciliter aux maîtres la conduite de leur classe que pour leur assurer des moyens de formation continue... » Une telle déclaration en dit long sur la mainmise et l'utilisation du service public à des fins politiques, alors que cette réforme du système éducatif est contestée et condamnée par toutes les organisations syndicales et les associations de parents d'élèves représentatives.

Le C.N.D.P. et ses relais régionaux (C.R.D.P. et C.D.D.P.) deviennent des instruments — parmi tant d'autres — destinés à encadrer les enseignants qui devront appliquer, à la lettre, les règles de la réforme et seront dûment contrôlés par les inspecteurs régionaux mis en place à cet effet.

C'est une conception de la formation des maîtres totalement inacceptable : elle ne fait qu'imposer un schéma préétabli par les autorités hiérarchiques du système éducatif. En effet, selon Monsieur QUENCEZ, les maîtres vont recevoir personnellement, par le canal du C.N.D.P., un bulletin bimensuel rédigé sous la responsabilité d'une cohorte d'inspecteurs représentants directs du ministre, et qui contiendra un ensemble de modèles pédagogiques par discipline sur les nouveaux programmes de la réforme Haby.

En conséquence, le service de documentation du C.N.D.P. n'est plus qu'un instrument d'exécution : la mission de conception et d'élaboration des documents lui échappe totalement (l'exemple du faux numéro imposé par M. Haby de *Textes et Documents pour la Classe* sur les travailleurs immigrés n'est-il pas une illustration de ce qu'il adviendra de ce service ?)

Il est évident que dans ce système d'oppression pédagogique, la recherche en éducation — dont le rôle essentiel est d'essayer de faire prendre en compte dans l'élaboration des méthodes, des contenus et des produits pédagogiques, d'une part, les besoins et les souhaits des utilisateurs enseignants-enseignés, d'autre part les données récentes de la recherche scientifique — ne pouvait qu'être évincée de ce rôle et réduite à soutenir les intentions politiques du Ministre de l'Education. Cette mission de « formation initiale et permanente des maîtres », considérée comme majeure et conçue de cette façon

autoritaire ne va-t-elle pas faire passer au second plan les autres missions de l'O.F.R.A.T.E.M.E. et de l'I.N.R.D.P., notamment l'ensemble des actions éducatives élaborées à l'intention des enseignants, enfants et adultes.

Dans le contexte général d'un contrôle croissant de l'information, il est clair que le Ministre de l'Education a reçu la mission de mettre la main sur un réseau de communication tant audio-visuel qu'écrit qui concerne un public considérable. Cette mainmise a deux fins : d'une part contrôler strictement les contenus, d'autre part évincer le service public d'un marché convoité et en accélérer le processus de privatisation.

Avant même que les textes sur les contenus de la formation des maîtres soient sortis, le ministre met en place une structure révélatrice de ses intentions.

Cette situation qui va faire de nous tous de simples exécutants de la mise en place d'un système prétendument éducatif que nous refusons nous pose en outre des problèmes professionnels de déqualification, de reconversion et d'emploi.

Nous refusons de devenir de simples exécutants d'une politique rejetée par tous les enseignants, les parents d'élèves et les élèves.

Nous refusons qu'un service public soit transformé en outil de propagande du pouvoir.

Nous appelons enseignants, enseignants, parents d'élèves, et toutes leurs organisations, à diffuser largement cette information, et à soutenir l'action entreprise par les personnels de l'I.N.R.D.P. et de l'O.F.R.A.T.E.M.E.»

Les sections syndicales
C.F.D.T., C.G.T., F.E.N.
de l'I.N.R.D.P.
et de l'O.F.R.A.T.E.M.E.

NOUS VOUS SIGNALONS :

Fonctions du groupe en pédagogie Freinet

«... Ce que l'adulte ne peut plus guère offrir à l'enfant, le groupe d'enfants (avec tous les pièges qu'il peut comporter) semble pouvoir le lui apporter : il lui permet de se reconnaître, de se situer et de vivre avec sa propre personnalité d'enfant. Le groupe d'enfants apparaît comme un des médiateurs possibles entre l'enfant et l'adulte. Pour l'un comme pour l'autre, il peut être un garde-fou, un garant du respect de tout individu.

Le groupe d'enfants peut permettre la résolution (au moins partielle) de symptômes, de troubles auxquels la société a coutume de remédier par des expédients susceptibles de lui donner bonne conscience, mais qui, en définitive, ne respectent pas l'enfant...»

J.-C. FERRAND conclut ainsi son document *Fonctions du groupe en pédagogie Freinet* publié par nos camarades de l'enseignement spécialisé.

En voici le sommaire détaillé :

- Introduction.
- Flash dans la classe.
- But proposé.

- Les moyens : documents, institutions et contrat.
- Relation d'une histoire.
- Pourquoi «toi» ?
- Rôle du maître : garant des institutions, garant de l'expression de l'enfant.
- Expression de l'enfant et expression du maître.

- Langage d'enfant et poésie.
- Le groupe d'enfants : son importance ; quel groupe ? son rôle, ses fonctions ; limites et dangers du groupe.
- Conclusion.
- Bibliographie.
- Remarques suggérées par ce document (P. Yvin).

Pour commander ce dossier : 6 F par chèque bancaire (ou C.C.P.) à envoyer à B. MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim. (Etablir le chèque bancaire au nom de A.E.M.T.E.S., compte 108399/45.)

PANORAMA INTERNATIONAL

La F.I.M.E.M. organisme majeur

«Il va sans dire que notre travail sera résolument international. La pédagogie actuelle ne peut plus connaître de frontières et nous nous emploierons à baisser les obstacles que les langues dressent entre les éducateurs du peuple.» (C. Freinet, *L'Impimerie à l'école*, octobre 1928.)

Les principes, les buts, la nature et les idées fondamentales qui animent la F.I.M.E.M. puisent leurs sources dans les origines mêmes du mouvement et de la pédagogie Freinet.

1. Par son ouverture aux grands pédagogues étrangers, Pestalozzi, Makarenko, Montessori... Freinet a jeté les bases d'une des finalités essentielles de la F.I.M.E.M. : être en liaison constante avec les grands courants pédagogiques internationaux.

2. Par ses voyages à l'étranger (Suisse, U.R.S.S., Italie, Allemagne, etc.), Freinet nous a montré que cette liaison ne pouvait se limiter à une étude livresque, mais qu'il fallait une rencontre concrète avec ces pédagogies de progrès, rencontre qui exige un contact personnel avec ceux qui les pratiquent, sur les lieux mêmes où elles sont pratiquées.

C'est un des principes mêmes de la F.I.M.E.M. : rencontrer des praticiens de tous les pays, sur les lieux mêmes de leur activité pédagogique : on ne compte plus les rencontres de ce type depuis que sont nées les R.I.D.E.F. (Rencontres Internationales des Educateurs Freinet). Citons-en seulement quatre ou cinq à titre d'exemple :

- R.I.D.E.F. 70 : Tchécoslovaquie : écoles d'art plastique de Bratislava et de Martin.
- R.I.D.E.F. 71 : Liban : Ecoles Freinet libanaises et adaptation de la pédagogie Freinet au Moyen-Orient.
- R.I.D.E.F. 72 : Danemark : rencontre avec un lycée autogéré danois et les mouvements de rénovation pédagogique au Danemark.
- R.I.D.E.F. 73 : Tunisie : l'école et le club d'art enfantin de Sidi bou Saïd, près de Tunis.

La dernière R.I.D.E.F. en Pologne, en 1976, constitue avec l'atelier Freinet-Korczyk-Makarenko une réussite remarquable dans ce type d'étude et de recherche, à la fois fondamentale, comparative et prospective.

3. Par sa dimension internationale. Dès l'origine du mouvement Freinet, la correspondance scolaire ne s'est pas limitée au cadre étroit de la France. Dès 1930, les premiers compagnons de Freinet, Boubou, Bourguignon, l'étendaient, non seulement à l'Europe entière, mais aux cinq parties du monde, par l'usage de la langue internationale (l'espéranto).

Quelques passages de *Naissance d'une pédagogie populaire* d'Elise Freinet sont

caractéristiques à cet égard :

«Une rubrique qui prend dans la revue de plus en plus d'intérêt et d'extension, c'est celle qui relie la C.E.L. à l'étranger : correspondance internationale par l'espéranto (Boubou, Bourguignon) et documentation internationale. Ainsi la C.E.L. prend contact avec les réalisations mondiales les plus nouvelles et, surtout, elle peut se situer par rapport à ces réalisations.»

«En fin d'année 1931-32, Bourguignon écrivait : «De nombreux camarades se sont fait inscrire depuis octobre et ont usé à peu près régulièrement de nos services de traduction. L'espéranto recueille la faveur de nos camarades, et cet engouement se traduit par des demandes nombreuses visant l'étude de la langue. Besoin profond auquel je me persuade de plus en plus qu'il faudra répondre dans le cadre propre de notre activité et par nos moyens personnels.»

4. La dernière R.I.D.E.F. en Pologne marque également, à ce point de vue, un retour aux sources :

a) Dans tous les ateliers, l'espéranto fut utilisé comme langue de travail et de communication. (Certains ateliers, comme celui de Freinet, Korczyk, Makarenko qui a compté jusqu'à dix nationalités parmi les dix-huit participants, n'auraient jamais pu fonctionner comme ils l'ont fait sans l'usage constant de la langue internationale, certains participants ne connaissant ni le polonais ni le français.)

b) Le journal de la R.I.D.E.F. eut, outre les éditions française et polonaise, une édition en espéranto. Dans toutes les réunions plénières ou d'atelier, l'espéranto fut langue de travail au même titre que le polonais et le français.

Ceci pour ne citer que quelques faits significatifs concernant l'abandon d'un impérialisme linguistique du français et le retour à un véritable internationalisme non seulement proclamé, mais vécu au niveau pratique, effectif et quotidien.

Par ces quatre derniers points, en réalisant pratiquement, concrètement et matériellement les buts fondamentaux qu'elle s'était fixés, la F.I.M.E.M. est devenue majeure.

Mais elle l'est devenue aussi en se prenant en charge de façon de plus en plus totale.

Portée littéralement à bout de bras par deux ou trois camarades jusqu'à ces dernières années, contrainte, faute de moyens et de vision à long terme, à une improvisation permanente, elle apparaissait comme un édifice fragile dont les succès, si importants soient-ils, risquaient d'être sans lendemain.

Cette phase de jeunesse est en train de s'achever, la relève est commencée, un processus de structuration est entamé, des forces nouvelles (comme celles des espérantistes de l'I.C.E.M., avec tout le réseau de leurs organisations et de leurs relations internationales) viennent se joindre au

combat mené depuis des années pour une diffusion toujours plus large et un enrichissement constant de notre pédagogie.

Examinons quelques-uns de ces points :

1. Processus de structuration. Pris en main par Jean-Claude Régnier, il porte sur les points suivants :

- Une nécessaire réflexion quant à la raison d'être et aux buts de la F.I.M.E.M. ;
- La mise en place des groupes F.I.M.E.M. (groupes nationaux et départementaux) ;
- Le C.A., le secrétariat et les différents modules de base : plus de 25. Citons-en quelques-uns : correspondance internationale, extension internationale, mission à l'étranger, gerbe internationale, extension internationale de la F.I.M.E.M., espéranto : une langue de la F.I.M.E.M., relations avec les autres pays membres et sympathisants, etc.

C'est là une tâche considérable dont la réalisation conditionne tout l'avenir de la F.I.M.E.M. et qui est entreprise avec énergie, réalisme et efficacité.

2. Prévisions à long terme. Pour la première fois, deux ans à l'avance, la F.I.M.E.M. fixe le lieu de la prochaine Rencontre des Educateurs Freinet (R.I.D.E.F.) en assemblée générale : en 1978, la R.I.D.E.F. aura lieu en Suède.

3. Organisation méthodique du fonctionnement de la F.I.M.E.M. et de la préparation des Rencontres Internationales.

a) Claude Tabary, trésorier des R.I.D.E.F. 75 et 76 élabore deux documents fondamentaux sur les principes et les méthodes de gestion de la trésorerie afin que ses successeurs n'aient pas chaque année tout à redécouvrir par un «tâtonnement expérimental» qui coûte souvent fort cher en temps, en fatigue, en dépense nerveuse et parfois même en argent.

b) Jean et Louise Marin, organisateurs de la R.I.D.E.F. 76, préparent un dossier «Préparation R.I.D.E.F.» définissant chronologiquement les différentes tâches qui incombent à l'organisateur d'une R.I.D.E.F., afin de donner à celui-ci les moyens d'accomplir cette tâche difficile avec le maximum d'efficacité et le minimum de fatigue et de surmenage.

4. Apport de forces nouvelles : Les espérantistes de l'I.C.E.M. Née avec les premiers pionniers (Boubou, Bourguignon, Lallemand) dès 1930, la correspondance scolaire internationale étendue à tous les pays du monde par l'espéranto, est l'image la plus concrète de cette collaboration.

En France, toute la préparation de la R.I.D.E.F. en Pologne a reposé sur les épaules d'un groupe d'espérantistes dynamiques qui a réalisé un énorme travail. Plus de vingt camarades y prirent part.

En Pologne, un espérantiste polonais, professeur de latin, a traduit en espéranto, tapé à la machine et relié en cinq volumes plus de 900 pages de documents polonais sur lesquels les 50 espérantistes de la R.I.D.E.F.

ont pu ainsi travailler dans leurs ateliers respectifs.

Plus de 30 camarades ont été reçus, après la R.I.D.E.F., dans des familles polonaises, grâce au service d'accueil réciproque, animé par Jean-Claude Bourgeat.

Une quinzaine de correspondances inter-scolaires entre collègues et classes françaises et polonaises se sont établies grâce au service animé par Emile Thomas.

Trois fois, la radio polonaise a fait des interviews avec des représentants de la F.I.M.E.M., sur la R.I.D.E.F. et la pédagogie Freinet, chaque interview donnant lieu à deux ou trois émissions.

Sans compter les annonces de la R.I.D.E.F. faites par d'autres radios étrangères : italienne (Rome), espagnole (Sabadell).

Plus de vingt journaux de différents pays (sans compter les revues à diffusion internationale) ont fait paraître articles et annonces sur la R.I.D.E.F. et la pédagogie Freinet.

Ceci nous a valu (le plus souvent sous forme de demande d'information sur la pédagogie Freinet) une correspondance issue des quatre coins du monde allant du Japon (5 lettres) à la Nouvelle-Zélande, de la Tunisie au Liban.

Comme on peut le voir, la F.I.M.E.M. est en plein essor et ce n'est pas un mince réconfort de pouvoir constater un tel dynamisme dans une période où de nombreuses associations déplorent une certaine stagnation et même une certaine régression.

Mais loin de nous amener à une auto-satisfaction béate, ces premiers succès doivent stimuler notre activité et notre combativité. C'est la ferme volonté de tous ceux qui militent au sein de la F.I.M.E.M. et qui, cette année, vont tout mettre en œuvre pour développer encore l'activité de toutes les structures mises en place et s'attellent déjà, parmi d'autres projets, à la préparation des futures R.I.D.E.F. (1).

Voici quelques-unes des perspectives qui s'ouvrent à nous. A nous de savoir en tirer parti au maximum.

Jean MARIN

(1) R.I.D.E.F. en Suède par exemple. En 1975, un inspecteur de l'enseignement suédois, Ingemar Nordin, est intéressé par la pédagogie Freinet à la suite d'une présentation de celle-ci au congrès annuel de l'Association Internationale des Enseignants Espérantistes. Il vient en France avec un groupe d'enseignants suédois, visite des classes, va à Cannes. Invité à la pré-R.I.D.E.F., il y assure un cours d'espéranto. En 1978, c'est lui qui va organiser la R.I.D.E.F. dans des conditions matérielles excellentes : 70 salles à notre disposition et un matériel dont l'abondance et la richesse sont à l'échelle de l'établissement.

Retour de Pologne

Quand nous nous sommes inscrits pour la R.I.D.E.F. en Pologne, que connaissions-nous de ce pays ? Bien peu de choses. Ce n'était pas l'intérêt touristique qui nous y attirait mais bien plus l'envie de connaître ce peuple qui nous semblait à la fois si différent et si proche de nous, d'essayer de le comprendre, de connaître sa vie et ses problèmes. C'est pourquoi nous avons choisi l'atelier «vie quotidienne et famille».

Nos deux précédentes R.I.D.E.F. (Danemark en 72, Ecosse en 74) nous avaient appris

que les contacts pendant la R.I.D.E.F., s'ils étaient fort intéressants, n'étaient pas suffisants pour pénétrer la vie des habitants d'un pays.

Au Danemark nous avons mesuré les difficultés causées par la barrière des langues, aussi bien pendant nos deux semaines de tourisme personnel que pendant les difficiles échanges de la R.I.D.E.F. Constatant par contre la facilité de communication qu'apportait à quelques camarades l'usage de la langue internationale espéranto, nous en avons, dès la rentrée suivante, entrepris l'étude.

A Edinbourg, nous avons à l'avance contacté un ménage d'espérantistes écossais (cheminot retraité) qui, lors de notre visite, nous avait fourni des renseignements vécus sur la vie de l'Écossais moyen. D'autre part, les six Ridéfois espérantistes avaient passé une soirée avec un petit groupe d'Espérantistes écossais, discutant à bâtons rompus de leurs divers problèmes.

Partant de cette mince expérience, nous avons voulu, pour la Pologne, établir au préalable des contacts sérieux : depuis un an nous correspondions chacun avec un Espérantiste polonais, et, au cours de l'année nous sommes entrés en relation avec trois autres, de régions différentes. Ajoutant à cela «la gastigado-servo» organisé par Jean-Claude Bourgeat, et un séjour chez deux amies polonaises non espérantistes mais connaissant le français, nous avons donc été reçus en trois semaines (avant et après la R.I.D.E.F.) dans onze familles différentes qui nous ont elles-mêmes fait connaître autant d'autres personnes (famille ou amis).

C'est la première fois que nous faisons un tel voyage, quittant une maison amie pour aller vers d'autres amis encore inconnus, mais retrouvant dès l'arrivée le même accueil chaleureux, la même hospitalité sans borne. Malgré leurs logements exigus, tous avaient une solution (qui tenait parfois du miracle) pour nous héberger, nous recevoir, nous fêter, nous combler. Et nous n'étions pas seulement reçus, mais guidés vers des visites, des découvertes que seuls nous n'aurions jamais faites : seuls, aurions-nous trouvé le musée de plein air de Nowogrod ou la cité protoslave de Biskupin ? Aurions-nous passé cette belle journée à travers les Beskides, entrevu le caractère particulier des habitants de cette région, découvert le chalet de Suzanna et ses instruments de musique originaux dont elle nous a expliqué «en espéranto» l'origine et l'usage ?

Et puis... monter à Westerplatte ou visiter le camp de Majdanek, conduits par une amie qui vous parle de ce qu'elle a connu, vécu, tout près de là, à cette époque... écouter ceux qui, nés dans la région de Lwów (actuellement en territoire soviétique) ont été transplantés et vivent maintenant en Silésie... ceux qui, lors d'évacuations pendant la guerre, ont été séparés de membres de leur famille qu'ils n'ont jamais retrouvés depuis... apprendre d'un ami Silésien, qu'on aurait pu le rencontrer en France il y a trente-cinq ans, sous l'uniforme allemand... ce ne sont là que quelques-unes des multiples impressions ressenties. La plus surprenante pour nous a été de nous apercevoir qu'à certains moments, il nous arrivait d'oublier que nous étions dans un pays étranger.

Denise et Paul POISSON

Rapport du groupe d'instituteurs suédois

EN VISITE
DANS DES CLASSES FREINET
EN FRANCE
(8-18 JUIN 1976)

Origines : J'ai participé à la réunion annuelle de la Ligue Internationale des Enseignants Espérantistes au Danemark en 1975. Gaston TURIN, membre du comité directeur de cette association qui présente la pédagogie Freinet, la F.I.M.E.M. et le Centre de Cannes.

J'ai pensé que quelques-uns de mes instituteurs en Suède pratiquaient déjà un peu une pédagogie voisine, c'est pourquoi je me suis intéressé à la pédagogie Freinet et ai décidé d'étudier le projet d'organisation d'un voyage en France avec ces instituteurs pour étudier cette pédagogie dans sa pratique.

Préparation : Début 1976, j'écrivis à Gaston Turin pour lui faire part de mon plan. Il envoya copie de ma lettre à Lentaigne, Marin, Plutniak, Poisson.

En même temps, j'écrivis aux autorités supérieures de l'éducation en Suède, leur présentant mon voyage et demandai une bourse pour réaliser ce projet.

Peu à peu, je reçus les réponses des instituteurs français espérantistes qui étaient prêts à recevoir notre visite pendant la première quinzaine de juin. Je reçus aussi la réponse des autorités suédoises : le groupe recevrait une bourse de voyage après l'envoi d'un rapport sur ce voyage d'étude.

Le voyage : Après une importante correspondance en espéranto entre les instituteurs français et moi (la fin de l'année scolaire en France était difficile pour l'organisation d'un tel voyage) je confirmai le programme suivant :

- Bagnolet, école de ville (région parisienne) : 7 classes.
 - Cannes, I.C.E.M. - C.E.L.
 - Villedomer (Indre-et-Loire).
 - Lys-les-Champs (Nord).
 - Lycée de Roubaix (Nord).
 - Ecole de Bavincourt (Pas-de-Calais) : 2 classes.
 - Ecole de Pernes-les-Boulogne (Nord) : 2 classes.
- (Participation au voyage-échange de ces deux dernières classes.)

Conclusions : Dans les 14 classes Freinet que nous avons visitées, j'ai perçu comment tous les instituteurs réussissent dans leurs efforts pour faire pénétrer la vie des enfants dans la classe en utilisant d'abord la langue même de ces enfants. Et ceci même chez les instituteurs qui commençaient seulement à introduire cette pédagogie et à qui manquait le matériel spécialisé (imprimerie, fichiers, etc.). J'ai apprécié une bonne atmosphère, très caractéristique de ces classes.

Les instituteurs suédois ont été très fortement impressionnés par les résultats de valeur obtenus par les méthodes Freinet, ce qui m'incite à aller de l'avant et à essayer d'entraîner d'autres instituteurs de ma région à utiliser la pédagogie Freinet.

Les instituteurs français espérantistes ont assuré par leur bonne volonté et leur gentillesse le succès complet de ce voyage d'étude.

Ingemar NORDIN
inspecteur des écoles élémentaires
Arjang (Suède)

Traduit de l'espéranto
par L. MARIN

Le coin du C.R.E.U.

L'Éducateur n° 5 du 30 novembre 1976.

DU COTE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Les lecteurs de *Techniques de vie* avaient appris la naissance, au printemps dernier, d'une section du C.R.E.U. implantée à Nice, grâce à l'accord de deux professeurs d'éducation physique, Simone CLAMENS et Robert CRANG, et d'un professeur de littérature française, Michel LAUNAY, tous trois militants de l'École Moderne, pour tenter une expérience de travail en commun, entre eux et avec les étudiants, dans le cadre officiel d'une « unité de valeur » (U.V.) à option, entrant dans la composition de licences et maîtrises délivrées par l'Université de Nice. Nous avons appelé cette U.V. entre nous : « *le Corps-Texte* » ou « *Poésie du corps et poésie du texte* ». Dans les programmes officiels de l'Université de Nice, elle a pris l'intitulé : « *Production critique : poésie du corps et poésie du texte* ».

Il vaut la peine d'organiser un échange d'informations, de discussions et de réflexions sur cette expérience, qui intéressera aussi bien les moniteurs et les professeurs d'éducation physique que les enseignants de français, à tous niveaux, de la maternelle à l'Université et au-delà : un grand écrivain (il faut bien de temps en temps utiliser cette expression souvent surfaite, puisque de temps en temps elle correspond à la réalité d'un travail humble et patient), Michel BUTOR, a accepté de nous aider par des entretiens libres que l'un d'entre nous peut recueillir chez lui au magnétophone, et que nous pourrions éventuellement publier ; et les lettres ou les mini-cassettes enregistrées que nous échangerons avec les lecteurs de *L'Éducateur* nous seront précieuses par les questions, les critiques, les suggestions, les informations qu'elles nous apporteront. Avant même le début du cours, une autre collègue, linguiste, également coopératrice de la C.E.L. et spécialisée dans les études françaises pour l'étranger, Laurence JAMES, nous a envoyé une page d'indications bibliographiques concernant notre objet de recherche et d'enseignement. Ainsi est déjà amorcée sur ce point la correspondance inter-scolaire et inter-Universitaire chère à Freinet : nous nous engageons à répondre à tous ceux qui nous écriront ou nous enverront des documents et matériaux sonores, audio-visuels, imprimés ou manuscrits. Aux lecteurs de *L'Éducateur* de nous dire si la ligne de notre travail croise la leur.

Avant de présenter le détail de notre U.V., il est bon de la situer dans l'ensemble des activités d'éducation physique offertes aux étudiants par la section d'éducation physique de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Nice, et de reproduire la « Présentation des unités de valeur d'éducation physique » telle qu'elle est offerte aux étudiants désireux de s'y inscrire.

UNIVERSITE DE NICE - FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE NICE (SECTION : EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE)

PRESENTATION DES UNITES DE VALEUR D'ÉDUCATION PHYSIQUE (E.P.N. 1, E.P.N. 2, E.P.M. 1 ET CONDITIONS DE PARTICIPATION)

1. OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT :

Développer au sein de l'Université et intégrer au cursus de l'étudiant un champ de réflexion et de pratique interdisciplinaires relatif aux techniques et usages du corps. C'est l'articulation même de la théorie et de la pratique, leur dialogue, la construction des connaissances que leur rapport entraîne, qui constituent l'aspect fondamental, la racine de ces enseignements.

Il s'agira :

— D'aider les étudiants à développer collectivement des pratiques corporelles permettant de mettre en jeu l'imagination et l'invention de possibilités nouvelles dans le domaine de l'expression, de la communication et de la création.

— De leur faire prendre conscience par une réflexion personnelle des motifs de ces pratiques et de ce qui détermine les obstacles auxquels elles se heurtent en eux et en dehors d'eux.

Cet enseignement est organisé selon trois niveaux pour permettre à l'étudiant d'approfondir tout au long de son cursus une connaissance théorique et pratique du corps comme possibilité d'expression, de construction, de transformation et de création, connaissance pouvant déboucher sur des travaux de recherche.

Les trois niveaux suivants sont conseillés aux étudiants :

— **Le premier niveau** tente une sensibilisation de l'étudiant à sa propre histoire corporelle, un questionnement sur le corps dans la vie quotidienne, une approche des possibilités collectives d'improvisation et d'invention de chacun (cf. E.P.N. 1).

— **Le deuxième niveau** est une étape d'exploration, d'analyse, de comparaison des différents usages du corps à travers des techniques d'éducation physique, sportives, artistiques et quotidiennes (cf. E.P.N. 2).

— **Le troisième niveau** propose aux étudiants d'acquiescer et d'exercer leur capacité de production et d'analyse critique sur les plans gestuel, écrit et verbal (cf. E.P.M. 1).

Remarque : Avant d'aborder le premier niveau réservé au deuxième année de D.E.U.G., il est vivement conseillé aux étudiants de première année de se préparer à ce cycle par la participation aux pratiques corporelles non validées, offertes par la section E.P.S.

2. CONDITIONS DE PARTICIPATION :

— Il faut que la section d'origine et l'U.E.R. de l'étudiant valident ce travail dans le cadre des unités de valeur à option.

— Dès l'ouverture de l'année universitaire, les étudiants doivent participer à une ou plusieurs séances d'information

ou de travail, séances à l'issue desquelles l'inscription des étudiants sera confirmée par les enseignants. La participation à ces premières séances conditionne l'inscription aux unités de valeur d'E.P.S.

3. MODALITES DE CONTROLE :

Seul le contrôle continu est possible (il n'y a pas de session d'examen remplaçant le contrôle continu).

Nous rappelons que l'horaire total de chaque unité de valeur est de 70 à 75 heures.

L'absence à moins de quatre séances est tolérée. Une absence plus importante entraîne l'ajournement de l'étudiant.

Le contrôle continu s'exerce sur les points suivants :

1. Assiduité (cf. ci-dessous).
2. Présence active (implication corporelle gestuelle, verbale, production d'études corporelles).
3. Rapport écrit, d'étude, d'enquête, de recherche, D.S.T.
4. Oral.

Chacun de ces quatre aspects est l'objet d'une évaluation des enseignants qui apprécient dans quelle mesure les objectifs des unités de valeur ont été atteints par le groupe et par chaque étudiant. L'attribution de «deux points» à chacune de ces U.V. pour l'obtention du D.E.U.G., de la licence, ou de la maîtrise, signifie pour les enseignants que les étudiants ont effectivement progressé dans cette pratique et cette capacité de réflexion:

Tout étudiant qui s'inscrit dans ces unités de valeur à option en accepte par là-même les objectifs pédagogiques et les modalités de contrôle.

Il est rappelé que d'autres activités d'éducation physique non validées comme unité de valeur, ne comportant donc ni contrôle, ni sanction sont largement ouvertes aux étudiants qui sont priés de s'en informer auprès du secrétariat de la section E.P.S.

Nota : Se reporter aux notices propres à chaque unité de valeur pour les précisions relatives aux horaires, contenu, etc.

Simone CLAMENS, Robert CRANG,
Jean-William LAPIERRE, Michel LAUNAY

Le manque de place nous empêchant de détailler les U.V. du 1er et du 2e niveau, ceux qui voudront sur elles plus de précisions peuvent écrire pour nous en demander. Voici donc la présentation du «Corps-Texte», telle qu'elle est distribuée aux étudiants de licence et maîtrise en cette rentrée universitaire d'octobre-novembre 1976.

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE NICE (SECTION D'EDUCATION PHYSIQUE - DEPARTEMENT : LETTRES MODERNES) UNITE DE VALEUR E.P.M. 1 : PRODUCTION CRITIQUE : POESIE DU CORPS ET POESIE DU TEXTE

LIEU : Faculté des Lettres, gymnase de la Faculté des Lettres (mardi : 9 h - 12 h).

ENSEIGNANTS : pour la section d'éducation physique : Simone CLAMENS et Robert CRANG, pour le département de Lettres Modernes : Michel LAUNAY.

NIVEAU : Unité de valeur à option s'intégrant dans la composition de la licence, ou de la maîtrise pour une valeur de deux points.

CONTROLE CONTINU : Seul le contrôle continu est possible, et il n'y a pas de session d'examen remplaçant le contrôle continu. L'absence à moins de quatre séances est tolérée, une absence plus importante entraîne l'ajournement immédiat. Types de travaux évalués : travail écrit, travail oral, travail corporel (voir détails sur notice générale à la section d'éducation physique).

ORIENTATION, FORME ET CONTENU : Partir du corps pour aller aux textes, et partir de textes pour aller au corps :

a) Du corps au texte selon trois trajets :

- Spatial : corps, lieu, souffle, mouvement, geste, danse, graphisme, texte.
- Temporel : corps, temps, tonus, intensité, accent, rythme, textualité.
- Vibratoire : corps, silence, souffle, murmure, cri, voix, parole, musique, texte.

b) Des textes au corps : seront proposés des textes (voir bibliographie polycopiée à la section d'éducation physique). Premiers textes proposés : J.-J. Rousseau, Diderot, Eluard, Butor ; les étudiants pourront faire des propositions.

Enseignement et recherche se font sur le mode d'une coopération étudiants-enseignants, se donnant comme objectif une production concrète, corporelle et textuelle. (Suivent les modalités d'inscription).

Dans le numéro 1 de la *Revue du C.R.E.U.*, qui paraîtra fin novembre, nous publierons, avec leur accord, des extraits de l'entretien de Michel BUTOR et de l'un des animateurs du «Corps-Texte». Que le prestige du grand écrivain n'effarouche pas les éducateurs, les étudiants et les militants de l'Ecole Moderne : ils pourront voir en lui un compagnon de travail fraternel, aussi soucieux de la liberté des autres que de la sienne, et dont l'un des refrains personnels, dans une *Ballade* publiée par la revue *L'Arc* (numéro consacré à Lyotard) était : «*Nous moquant des autorités*». Pas plus pour lui que pour nous, un bon écrivain, une danseuse «étoile», tout vrai producteur critique ne vaut parce qu'il est «grand» ou parce qu'elle est «grande», mais parce qu'il ou elle est capable de faire quelque chose de beau et de libre en disant avec son corps ou son texte : «*Je vous assure, Monsieur l'Inspecteur, je n'ai même pas quelques billes pour mes copains.*» (Michel BUTOR, *Matières de rêves, Second sous-sol*, Paris, Gallimard, 1976, p. 202).

Michel LAUNAY

Si vous voulez participer aux chantiers, aux travaux, aux recherches et aux échanges du C.R.E.U. (Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires - Techniques Freinet) ou savoir ce qui s'y fait, écrivez à : C.R.E.U., I.C.E.M., boulevard Vallombrosa, B.P. 251, 06406 Cannes cedex.

Autopsie d'un C.E.G. bien vivant : DOUVRES-LA-DELIVRANDE

C'est la troisième fois que je viens au C.E.G. de Douvres. Chaque fois, la même impression : celle d'arriver, sous un ciel menaçant, pluie sans cesse, dans un C.E.G. de campagne ordinaire : grisaille, préau de briques, classes préfabriquées un peu partout, lieu vide de toute présence : les gosses doivent être au travail, chacun à sa place, immobile, sous la férule d'un maître « juste et bon » !

A seconde vue, les choses changent ; Paul Le Bohec m'écrivit, naguère : *« Il faudrait toujours commencer par la deuxième vision ! »*

Quand on s'avance à l'intérieur du C.E.G., on découvre d'autres classes préfabriquées ornées de fresques réalisées par des élèves.

On commence à croiser des enfants qui circulent d'une façon non furtive, contrairement aux mœurs en vigueur dans les C.E.G. normaux.

D'ailleurs, le lavabo, dans la cour, est un lieu très important dans la circulation de l'information interne. On y vient pour échanger des impressions, le temps d'un débarbouillage des mains tachées d'encre d'imprimerie, de peinture ou de terre.

Et puis, on découvre, à l'angle du bâtiment, une curieuse cage-vitrine : le bureau du directeur, ouvert à tous les regards.

A l'intérieur, Pierre Quéromain qui passe ses journées à améliorer son numéro de jonglerie sous le regard distrait des badauds : répondre **SIMULTANEMENT** aux intervenants surgissant par les deux portes du bureau, à la secrétaire, et au téléphone, un modèle fort ancien dont la manipulation ressemble assez à un match de catch.



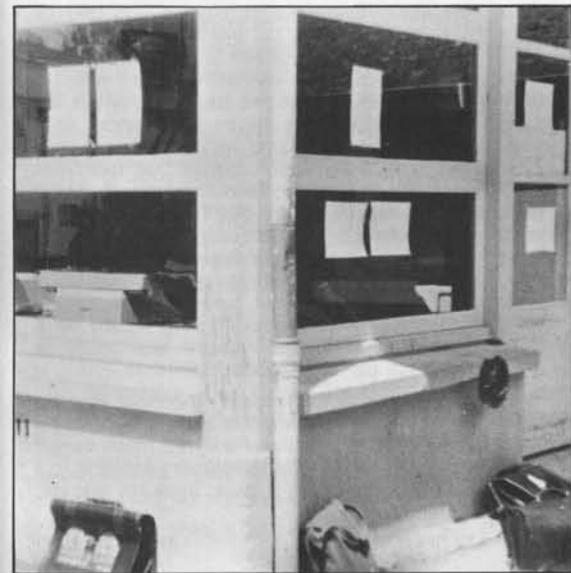
▲ Le préau.

Mur décoré de classe préfabriquée. ▼



Le bureau.

▼ Quéromain dans son bureau.



Comment t'es-tu déterminé à devenir directeur, Pierre Quéromain ?

— C'était ça ou je ne pouvais plus travailler dans l'esprit où je travaillais depuis que je m'étais lancé à faire de la pédagogie Freinet. Il y a aussi un goût personnel pour entreprendre, avoir une action...

— Pensez-vous que c'est important qu'il y ait un directeur qui soit favorable, au moins, à la pédagogie Freinet ?

Michel Vibert. — Essentiel, car on n'aurait pas fait ce qu'on a fait si on n'avait pas eu Pierre. Même pour des bricoles d'aménagement de classe... J'ai enlevé ma porte... J'aurais pas pu avec quelqu'un d'autre ! Même quand on met des gamins dehors à préparer un petit sketch ou un truc comme ça dans la cour, ou quand il y en a dans plusieurs classes disséminées... dans un autre établissement c'est pas pensable ça !

Pierre Quéromain. — Parfois j'ai quand même très peur. Je suis inquiet parce que quand je vois des choses qui se font, je me dis : c'est pas très orthodoxe. Quelqu'un qui n'est pas vraiment dans le coup, qui n'a pas présent à l'esprit l'idée qui nous fait agir, qui voit ça seulement en passant, avec certains schémas traditionnels, risque d'être surpris, voire scandalisé. Alors parfois je m'inquiète un peu. Quand je vois, par exemple des gosses sous le préau en train de jouer un sketch, ou quand ils « barbouillent » dans le réfectoire, j'ai un peu peur. Mais je pense fondamentalement que c'est ce qu'on doit faire parce que pour nous c'est important ; c'est la traduction d'une idée pédagogique, ça doit avancer. Tant qu'il ne se passe rien de grave ça va mais si jamais un jour il se passait quelque chose d'important dans ces activités libres, plus ou moins contrôlées et qui parfois arrivent à échapper, on risquerait de sérieux ennuis. On nous tomberait dessus : on ne nous raterait pas, incontestablement.

Gérard Silas. — La situation du directeur est sans doute la plus inconfortable de toutes, du moins quand il doit servir de tampon entre l'administration et un travail qui demanderait une certaine liberté. Un directeur tout seul sans collègues qui l'aideraient ne pourrait rien faire de toutes façons.

— Comment fonctionne actuellement le C.E.G. ?

Pierre Quéromain. — Comme un autre établissement, avec le même personnel, avec un budget établi en accord avec le syndicat intercommunal.

Les nominations se font au barème comme dans tous les autres établissements.

Mais on a un emploi du temps pas tellement classique puisqu'il y a les ateliers, et qu'on a essayé de faire des classes moins chargées en faisant cinq groupes avec quatre classes en 6e.

Il y avait, en 1975-76 quatorze ateliers d'expression. Les ateliers ont un petit budget autonome. Certains sont bien équipés ; ceci s'est fait peu à peu, sans grands moyens au départ. Le four à bois pour la poterie a été construit par le professeur avec divers dons et par émission d'« actions » dans le milieu enseignant.

Les ateliers existent depuis 1968 et ils ont été faits sur musique-dessin-travail manuel groupés — ça fait trois heures — qui sont divisées en deux séquences d'une heure et demie, ces deux séquences étant placées, cette année, le lundi à partir de 15 heures et le vendredi. Ces ateliers s'appellent ateliers d'expression. Les enfants s'inscrivent dans divers ateliers — il y en a quatorze ou quinze —, pour une période de quatre semaines. On fait passer dans les classes une boîte dans laquelle il y a des fiches d'inscription. Les enfants inscrivent leur nom dans les ateliers où il y a de la place. Mais, chaque fois qu'on fait passer la boîte, toutes les quatre semaines, on fait une permutation circulaire de façon à ce que ce ne soient pas les mêmes classes qui s'inscrivent en premier. Mais les enfants ont la possibilité de

Poterie.



doubler un atelier avec l'accord du professeur responsable de l'atelier. Dans ce cas ils s'inscrivent en priorité avant que la boîte circule dans les classes. Mais ils n'ont cette possibilité qu'une seule fois. Ces ateliers nous ont causé quelques ennuis car nous n'avions pas l'autorisation pour les faire. On les faisait clandestinement.

Maintenant on a une autorisation de recherche spontanée qu'on est toutefois obligé de renouveler tous les ans, auprès du C.R.D.P. qui n'a d'ailleurs jamais mis les pieds ici. L'inspection académique a jugé, cette année, cette recherche intéressante.

LES ATELIERS

Depuis 1968, nous avons organisé des ateliers qui regroupent les heures de dessin, travail manuel et musique pour le premier cycle. Chaque classe dispose dans l'horaire officiel d'une heure pour chaque discipline ; on sait combien ces disciplines ont à souffrir dans les esprits et dans les emplois du temps de la noblesse des autres disciplines dites principales et quel est le sort qu'on leur réserve en toute impunité (il apparaît en effet que l'administration parfois si pointilleuse détourne facilement le regard, ce qui l'arrange bien ; il apparaît aussi que la formation des maîtres dans ces domaines soit assez superficielle, que les crédits alloués pour les achats de matériel... etc. Dessin, travail manuel et musique sont dans notre système d'enseignement des parents pauvres et tout le monde le sait ; beaucoup l'acceptent... quelques-uns l'ignorent ou feignent de l'ignorer ; ces enseignements ne sont utiles en rien, ce n'est pas rentable ; qu'avons-nous besoin de travailleurs sensibles ! il faut être efficace et ces divertissements sont bons pour une élite oisive... L'art ! qu'en ferait le tourneur ?).

C'est justement parce que nous pensons que les disciplines artistiques sont un besoin essentiel de la formation de la personnalité des individus, que l'éveil à la sensibilité, que la recherche du beau, que la créativité sont des éléments de l'épanouissement des êtres, qu'ils sont aussi un moyen de lutte efficace contre la grisaille de l'existence, que nous avons voulu leur donner une place importante dans notre organisation des enseignements au C.E.G.

Nous avons donc groupé ces heures en deux périodes de une heure et demie, situées en deux après-midi dans la semaine. En fonction de notre effectif nous avons pu créer quatorze ateliers que les maîtres animent selon leurs goûts et leurs compétences : poterie, dessin (deux), céramique, marionnettes, théâtre, expression corporelle, vannerie, travail du tissu, travail du bois, maquettes, cartonnages, etc. Les élèves, par un système tournant d'inscription ont le choix toutes les quatre semaines d'aller où ils veulent, avec la possibilité de redoubler un atelier si leur travail le demande ; ces choix sont un engagement mais selon les cas qui se présentent et en accord avec les animateurs les nuances sont possibles et parfois souhaitables (par exemple une création en poterie demande parfois une séance de recherche dans l'atelier dessin, comme une découverte en dessin peut demander à être traduite dans l'atelier tissage...).

Cette organisation présente des avantages certains : éventail des techniques proposées, brassage des classes puisque l'inscription en atelier se fait en dehors du critère classe, motivation de l'élève qui peut choisir, libre recherche et tâtonnement... créativité.

Quelques problèmes se posent aussi : l'espace (les classes ne sont pas toujours des lieux favorables et nous avons peu de salles spécialisées (poterie et dessin), les points d'eau ne sont pas assez nombreux, le matériel, acheté par la coopérative dont le budget n'est pas extensible... les animateurs dont la compétence surtout pédagogique n'est pas toujours positive (ce qui se remarque à la répugnance des élèves à se rendre dans certains ateliers), les élèves dont certains habitués à un climat directif dans les autres disciplines sont bloqués... la technicité des animateurs dont certains ne se renouvellent pas (mais peut-on leur reprocher toujours cela alors que l'on sait quelle est la formation qu'on leur donne ?). La musique par exemple a du mal à naître sauf lorsqu'un animateur bénévole vient s'occuper d'un atelier comme cette année un professeur de musique du lycée, parent d'élève (mais quand on sait qu'aucun des maîtres du C.E.G. ne s'est déclaré compétent pour l'enseignement de la musique on peut penser ce qu'auraient donné des cours de musique dans chaque classe par des maîtres différents !).

Malgré tout, la formule que nous essayons d'aménager tous les ans est positive ; l'enthousiasme des enfants est véritable et les créations issues des ateliers ont une belle qualité... mais ce qui importe surtout c'est la joie de créer, l'équilibre des enfants, leur sourire, leurs réussites ; les ateliers sont pour nous un élément essentiel de la vie du C.E.G.

Michel VIBERT



En atelier.

On a aussi les ateliers de recherche qui touchent les matières dites principales. On essaie d'inciter les maîtres à y faire tout autre chose que ce qu'ils font habituellement, ce qui est très difficile parce qu'ils ont tendance à reproduire un peu ce qu'ils font dans leur classe.

M. Vibert. — D'ailleurs je crois que ça a été une erreur, au départ, de les concevoir en fonction des disciplines parce que les gens sont restés cantonnés dans leur discipline alors qu'on pouvait concevoir autre chose puisque ça correspond aux 10 %. Alors on pouvait concevoir là-dedans une partie de soutien, mais on pouvait concevoir aussi une partie d'ouverture, le prof de sciences naturelles pouvant créer, par exemple, un mime ou tourner un film, comme le prof de géographie pouvant s'inquiéter d'un problème mathématique... de n'importe quoi ! Tandis que là, ça aboutit, dans certains cas à ce que ces ateliers deviennent des études dirigées.

— **Au démarrage, ce C.E.G. est-ce que c'était un projet collectif ou bien est-ce que ça s'est dégagé petit à petit de vos activités ?**

P. Quéromain. — Ça s'est dégagé par des rencontres. Quand j'ai été nommé directeur en 67, en même temps on m'a nommé deux gars que je ne connaissais pas qui s'appelaient Vibert et Silas. On n'a pas fait d'ateliers cette année-là. Vibert faisait des cours traditionnels. Il avait une belle voix, on l'entendait d'ici. C'était beau : il avait des cours bien structurés. Et je ne sais pas comment c'est venu !

M. Vibert. — C'est le fait que j'ai récupéré une de tes classes en français. Et au bout à peu près de deux mois de travail avec eux j'ai bien senti qu'il y avait quelque chose qui ne tournait pas rond dans le bidule... ça ne fonctionnait pas comme ça avait fonctionné où j'étais avant, dans un C.E.G. très traditionnel, à Bonnétable, dans la Sarthe... Je crois que c'est par les gamins que c'est venu. J'ai commencé à me lancer petitement et puis après c'était parti.

G. Silas. — Moi je me souviens du premier contact qu'on a eu ensemble où tu m'as parlé de pédagogie et je t'ai dit : «Moi je cherche à faire quelque chose...» Et tu m'as répondu : «Ça pourra se faire parce que j'ai des idées !» Je ne voyais pas très bien où tu voulais en venir et le choc a été réalisé quand on a été voir les collègues à Clère. Alors là j'ai compris que c'était avant tout une question de percevoir l'enfant avant toute technique quelle qu'elle soit.

P. Quéromain. — On s'est trouvé à trois. Et après on a gagné, peu à peu, quelques collègues.

— **Comment sont intégrés les professeurs ? les nouveaux ?**

P. Quéromain. — Tout dépend de ce qu'ils sont ! Il y en a qui, d'emblée, sont de plain-pied avec nous.

M. Vibert. — Mais il est évident qu'on ne s'occupe pas assez d'eux !

INTERVIEW DE CHRISTIANE LEPARFAIT

— **Qu'est-ce que vous enseignez ?**

— L'anglais, et en atelier d'expression je fais les marionnettes.

— **Comment enseignez-vous l'un et l'autre ?**

— En anglais, on fait à la fois un petit peu d'audiovisuel et on est abonné à un magazine qu'on exploite pas mal. Les articles intéressants.



Les marionnettes.

Il y a des petits jeux dedans, des messages à déchiffrer, il y a des mots croisés, des articles sur la vie en Angleterre, sur la civilisation anglaise, sur les problèmes des jeunes, sur des chanteurs...

— **Est-ce que vous correspondez avec des Anglais ?**

— Non, ça marche mal les histoires de correspondance avec les Anglais ! J'ai déjà essayé dans un autre établissement. Ils répondent au début et après ça tombe à l'eau.

— **Et en marionnettes c'est tout à fait autre chose ?**

— Oui. Les élèves démarrent sur une idée de sketch pour connaître quels personnages ils vont créer. Alors ils choisissent le type de marionnettes qu'ils vont construire : à fil, en tissu avec des pots de yaourt. Il y en a aussi qui ont fait des marottes. Mais je ne connaissais pas ; c'est eux qui sont venus avec un magazine. «Est-ce qu'on peut faire ça ?» Alors j'ai dit oui, bien sûr !

— **Tout à l'heure j'ai entendu que vous parliez de réunion de coopérative. Qu'est-ce que c'est ?**

— Les profs principaux font chaque semaine dans leur classe une réunion de coopérative, avec la classe dont ils sont responsables. On y débat de tous les problèmes que peuvent rencontrer les élèves. C'est une institution du C.E.G. Il y a ensuite des délégués de classe qui vont au bureau de M. Quéromain, après, et qui discutent avec lui des problèmes rencontrés. Puis ils en font part à leurs camarades. Ça leur permet de connaître aussi les problèmes que rencontrent les autres classes et quelquefois ça se recoupe.

— **Qu'est-ce que vous pensez de la pédagogie Freinet ?**

— Moi, je suis très pour : ça permet aux gosses de s'épanouir. Je trouve que ça crée aussi un rapport tout autre entre le prof et l'élève. Mais quelquefois quand même, par exemple en anglais pour ce qui est de la structure de la langue il y a quand même certains impératifs, on a certaines difficultés car l'élève ayant très peu de contraintes a tendance à oublier qu'il y a une part de travail. Il faut vraiment les pousser car ils sont facilement allergiques à tout ce qui est rigide. Je pense qu'en maths ils doivent rencontrer le même problème.

— **Vous vous intégrez bien dans ce C.E.G. ?**

— Oui, d'autant plus facilement que j'y étais venue en tant que stagiaire et c'est ce qui m'avait donné envie d'y venir. Cela fait quatre ans que j'y suis.

— **Est-ce que cela vous a donné envie de fréquenter le groupe Freinet du Calvados ?**

— Non. Parce que... je n'ai pas voulu être trop prise. C'est uniquement une question de travail personnel : je ne veux pas consacrer ma vie à la pédagogie uniquement.



En atelier français, travail au limographe et découpage.

INTERVIEW DE MADAME DUBOIS

— Vous êtes maîtresse auxiliaire ici ?

— Oui.

— Depuis combien de temps ?

— Depuis le mois de septembre. J'enseigne de la technologie en quatrième et en troisième et des mathématiques en sixième.

— Est-ce que vous avez eu du mal à vous incorporer dans ce C.E.G. ?

— En technologie on n'a pas du tout de matériel. Sans doute parce qu'il s'agit d'un C.E.G. Certains enfants sont habitués à des méthodes actives or, avec le peu de matériel que j'ai, je suis obligée à un enseignement plus théorique, magistral. En mathématiques c'est différent, on travaille sur fiches et les enfants travaillent un peu par eux-mêmes. Là encore je suis débutante car j'ai enseigné la physique en lycée jusqu'à présent, et c'est la première fois que j'enseigne les mathématiques.

— Et l'après-midi ?

— Il y a les ateliers d'expression. Là je pense que c'est vraiment très très bien ! Autant pour l'enfant que pour l'enseignant. Moi je fais carton. On a fait des tableaux, de la sculpture papier. Quand je suis arrivée ici on m'a demandé ce que je voulais faire. Etant ancienne monitrice de colonie de vacances j'avais fait des assiettes en papier. Alors j'ai démarré par ça ; ensuite j'ai essayé de voir si je ne pouvais pas faire autre chose parce que les assiettes... En ce moment ils travaillent sur des allumettes. Mais je trouve que le rapport entre l'élève et l'éducateur est bien meilleur alors !

— Parce qu'il n'y a pas, entre les deux, le poids de la matière ?

— Oui ! Et puis je pense qu'ils nous voient alors sous un autre jour.

— Avez-vous envie de continuer dans ce sens ?

— Je pense que c'est une expérience très enrichissante, mais personnellement j'aimerais bien qu'il y ait plus de discussions, plus de rapports entre les enseignants et qu'on ne soit pas chacun en train de faire sa petite expérience dans son coin. Qu'on essaie de mettre en commun ce que vit chacun. Certains d'ailleurs ont plus d'ancienneté dans cette pédagogie et ils pourraient certainement nous aider. Je pense qu'il faudrait une équipe pédagogique.

— Il y a quand même une carence collective vis-à-vis de la concertation ?

P. Quéromain. — On a essayé de l'organiser ! On a même essayé de faire des ateliers pour les profs. On l'a fait trois fois ! On avait espoir de s'y retrouver par le travail manuel, d'amener certains profs...

M. Vibert. — Peut-être pas les amener à ce qu'on fait car c'est de ça qu'ils se méfient. Mais les amener à réfléchir. Or on se trouve placé devant l'incapacité de certains ou la volonté délibérée de ne PAS réfléchir !

P. Quéromain. — Y'a un gars qui me répète : «Moi, mon vieux, j'ai fait mon trou !» Il est effectivement dans son trou, jusqu'au jour où on lui mettra une pelletée de terre sur la tête !

— Quelles sont les grosses difficultés actuelles auxquelles vous vous heurtez ?

P. Quéromain. — Un manque d'intérêt de la part de l'administration. Parce qu'elle a peur des difficultés, parce qu'elle a peur des vagues, du non-conforme, elle nous ignore ! L'an dernier l'Inspecteur d'Académie est venu voir les ateliers mais c'était la première fois depuis qu'ils existent, c'est-à-dire depuis 1968.

P. Quéromain. — Quant au C.R.D.P. qui nous délivre l'autorisation de recherche, il n'a jamais envoyé personne ! Alors qu'à Sainte-Maure, ils ont le soutien et la collaboration de l'administration. Ce qu'on aimerait avoir de ces gens-là, c'est une collaboration. Non pas un chèque en blanc... mais qu'ils viennent, qu'ils observent, qu'ils vivent un peu avec nous, qu'ils nous critiquent, qu'ils nous aident à rectifier le tir ou à dépasser...

M. Vibert. — C'est la même chose pour les tentatives qu'on a faites en direction des sciences de l'éducation, à la fac.

P. Quéromain. — Bon, ils sont gentils les sciences de l'éducation, ils nous ont souvent envoyé des enseignants de tous les pays, seulement je regrette qu'ils ne soient pas venus un peu sur le tas parce que l'éducation c'est quand même nous qui la faisons ! Eux ils la font scientifiquement mais nous on la fait... physiquement.

M. Vibert. — Eux ils ergotent pendant trois semaines, trois mois, sur une bande vidéo qu'ils sont allés tourner une heure dans une classe et puis à partir de ça ils décortiquent et ils font de belles théories, mais ils viendraient passer, ne serait-ce qu'une journée ici, ils verraient que leurs théories et la pratique, ça fait deux !

P. Quéromain. — Je veux quand même rectifier. On a des joies de temps en temps ! On arrive à voir des inspecteurs qui sont heureux d'être là. On a eu récemment un inspecteur d'espagnol, eh bien ! il voulait tout voir. Il s'est intéressé à tout. Il a découvert quelque chose.

— D'un façon générale, vous travaillez en cercle fermé et on vous y laisse ?

P. Quéromain. — On nous y laisse, pourvu qu'il n'y ait pas de vagues. Cette attitude-là leur permet de ne pas s'engager du tout avec nous et alors s'il y avait par exemple un remous quelconque, ils seraient beaucoup plus à l'aise pour nous contrer.

— Les classes pratiques sont-elles intégrées à la vie de l'établissement ?

P. Quéromain. — Non, pas cette année. On a essayé, certaines années, de les intégrer, on les a fait participer aux ateliers, pendant longtemps et, malgré tout, les gosses avaient du mal à s'intégrer aussi aux autres. Il faut dire aussi que certains professeurs les recevaient mal : on avait tendance à les considérer avec un certain mépris, comme maintenant on considère les classes allégées. Cette année, ils ne sont pas intégrés, d'autant que les maîtres qu'ils ont font des méthodes tout à fait traditionnelles. Apparemment c'est assez calme, mais il y a des choses qui se passent en dessous : ils cassent des trucs. Presque tout vient des classes pratiques ou de gosses qui arrivent de l'extérieur avec des habitudes de potaches. Pour eux, la liberté ça devient la licence, la permissivité, et on y va !

— Comment lutter contre cela ?

P. Quéromain. — J'ai réagi sévèrement, «traditionnellement» Seule action positive : je leur ai fait réparer ce qui avait été cassé. Mais ça ne va pas résoudre le problème de fond qui est le problème du comportement de ces gosses. Et il n'y a pas que le problème de l'école, il y a aussi le milieu familial. Il faut dire

qu'on a des gosses d'un milieu plutôt pauvre : on a 60 % de boursiers, l'école privée en a 20 % !

— **La présence d'établissements privés semble avoir une grosse importance.**

P. Quéromain. — Oh là ! C'est très important, bien sûr ! Ils ont d'abord beaucoup de terre, beaucoup de locaux, beaucoup d'argent. Ils ont une certaine image de moralité, d'efficacité, qu'ils cultivent savamment. Ils ont des gros murs aussi !

M. Vibert. — Tandis qu'à Douvres, on forniquait dans tous les coins ! Moi j'étais un gauchiste obsédé et débile dispensant un enseignement maoïste d'ailleurs ! Ça ne repose sur rien hein !

P. Quéromain. — Pour en revenir à ces écoles libres : en 60 il y avait juste la Maîtrise Notre-Dame qui faisait 6e et 5e ; ça n'avait pas beaucoup d'impact. Et puis il y avait La Vierge fidèle réservée aux filles. Depuis 71-72, ils ont créé un C.E.S. mixte, 6e à 3e à la place de Notre-Dame, et qui se continue par des classes de première, seconde, terminale, si bien que des enfants entrent en 6e (ils peuvent même entrer dans leur jardin d'enfants-école maternelle !) suivent toute la filière et, sans quitter le pays, vont à la terminale. Quand les gens font construire ici et qu'ils demandent s'il y a des écoles, on leur répond : « Mais bien sûr ! Vous avez tout ce qu'il faut ! Vous pouvez mettre votre gosse là, vous êtes sûr de le retrouver ! Vous l'aurez chez vous, vous pourrez l'envelopper ! » Seulement ils ont supprimé leurs classes pratiques. Alors nous on les a. Ils ont aussi une école technique privée pour les filles, qui prépare les petites bonnes pour la bourgeoisie du pays. C'est aussi assez commode !

— **Quelles sont vos relations avec les parents d'élèves ?**

P. Quéromain. — Ils ont fait un choix les parents qui les mettent ici. Pas tous ! Il y a ceux qui ont fait un choix, il y a ceux qui les mettent parce que c'est moins cher...

G. Silas. — Ceux qui les mettent parce que quand ils sont là, ils ne sont plus chez eux alors du moment qu'ils font quelque chose, peu importe quoi !

M. Vibert. — On a peut-être manqué de vivacité sur le plan de l'information, surtout après nos histoires.

P. Quéromain. — On s'est terré !

G. Silas. — Je dirai quelque chose qui peut étonner, mais on n'a pas, nous-mêmes, soigné l'image de marque du C.E.G. On n'a pas été assez prudent dans le langage qu'on tient. Parce que les gens, si on leur parle de liberté, c'est un mot qui immédiatement, pour eux, est mal compris ; responsabilité des enfants, c'est pareil, ils le comprennent de travers. Je pense qu'il faudrait qu'on soit beaucoup plus prudent quand on leur parle et même qu'éventuellement on triche un peu sur le vocabulaire pour leur montrer que nous sommes très exigeants. On n'est pas non plus assez prudent au niveau du résultat des examens. C'est bête mais c'est capital.

— **Il faudrait peut-être préciser ce qu'on a appelé : « l'affaire de Douvres » ?**

G. Silas. — Quand l'inspecteur d'Académie est venu l'an dernier et qu'il m'a dit : « Douvres c'est un cas d'espèce ! », je n'ai pas très bien compris ce qu'il a voulu dire, mais il a précisé : « Je compte sur vous pour qu'il ne se reproduise pas d'affaire comme en 72 ! » Alors je lui ai répondu d'une façon que je croyais honnête : « Vous savez, cette affaire-là, en fait, est extrêmement simple : ce n'est qu'un coup monté dans lequel se mêlent la politique et la religion. Mais en définitive ça n'a rien à voir avec la pédagogie proprement dite. »

M. Vibert. — Le texte qui a donné lieu à toute l'histoire n'a été qu'un prétexte, qu'une amorce pour faire éclater les divergences sur le plan politique parce qu'on avait eu quand même une attitude marquée en 68 ; et sur le plan religion parce qu'on avait une attitude d'ouverture qui n'a pas plu à certains. Il faut dire qu'on est dans un climat religieux assez particulier à Douvres.

P. Quéromain : Faut pas oublier non plus les C.D.R., les Comités de Défense de la République. C'était après 68, faut pas oublier. Maintenant, si tu veux, 71, ça a été pour nous une année vraiment très très riche où on était très enthousiaste, où on a trop rêvé. Puis peut-être qu'on a voulu trop témoigner de ce qu'on était. Alors les gens ont vu le danger, parce qu'on risquait d'être concurrent d'une part et puis on était engagé...

M. Vibert. — Oui mais il y a eu une réaction globale des parents qui montrait qu'un grand nombre d'entre eux — puisque la pétition contre avait recueilli 13 signatures et la pétition pour 214 —, avait ressenti quelque chose de positif.

P. Quéromain. — Oui, mais il faut savoir pourquoi ils ont signé ! Autant parfois, par sympathie personnelle pour moi que parce qu'ils avaient été éccœurés par le niveau des calomnies répandues. Ce qui est important, ce n'est pas tellement ce qui s'est passé, c'est ce qu'il en reste. Ça nous a fait beaucoup, beaucoup de mal.

M. Vibert. — Ça nous a éteint complètement pendant au moins un an !

P. Quéromain. — Ce qu'il y a aussi, c'est qu'on s'est un peu caché depuis ! On n'a plus osé, par exemple, faire des réunions en faisant venir des journalistes ! On a continué à travailler, mais dans l'ombre ! Les conséquences, c'est que des gens ont dit : il s'est passé des choses au C.E.G. de Douvres. Et actuellement, dans un certain milieu de notables on a une certaine image qui est mauvaise et entretenue mauvaise parce qu'il y a eu « des affaires » chez nous ! Et ça c'est utilisé quotidiennement : « Vous savez, au C.E.G. de Douvres, il s'est passé des choses ! » Et les gens qui nous sont favorables, qui nous connaissent, qui nous aiment, ont beaucoup de mal à nous défendre. Par ailleurs, il y a un amalgame qui est fait entre la pédagogie Freinet, pédagogie active et le C.E.G. On se figure que c'est un C.E.G. de pédagogie Freinet. Or il se trouve que ce sont justement les maîtres qui ne font pas d'enseignement actif — je ne dis pas Freinet : il y a de bons maîtres qui ne font pas Freinet ! —, ce sont ceux-là qui nous font du tort — ceux qui sont de mauvais maîtres en pédagogie traditionnelle aussi ! —, et ça retombe toujours sur nous, sur le C.E.G. de Douvres ! C'est cet amalgame qui crée cette image qu'on peut avoir dans le coin et que des gens entretiennent, de porte en porte s'il vous plaît !

Ce qu'il y a aussi c'est que maintenant on est l'école des pauvres ! On est l'école utile à la population bourgeoise en ce sens qu'on peut recevoir des gosses qui ne sont pas suffisamment huppés pour aller ailleurs ! On sert d'exutoire, c'est commode !



Réalizations d'élèves.

— **Si je comprends bien cela débouche, dans le C.E.G., sur une sorte d'affrontement entre les professeurs ?**

P. Quéromain. — Ce n'est même pas un affrontement parce qu'ils ne défendent rien.

G. Silas. — Ce n'est pas un affrontement ouvert mais il existe nettement parce que dès qu'une décision est prise, dès qu'une idée est lancée on entend dire tout de suite : « Bien sûr c'est Silas et Vibert qui ont mijoté ça avec Quéromain... Ils veulent nous l'imposer... » Enfin, des choses de ce genre-là quoi !

M. Vibert. — L'opposition se marque aussi d'une autre manière : par l'inertie, d'une part, et puis par la démagogie à l'intérieur des classes. Quand t'entends un maître qui dit à des élèves de quatrième : « Tu joues de la guitare, tu as les cheveux longs, tu passeras en troisième ! » ou encore : « La coopérative, c'est une bonne idée, ça permet de passer le temps ! ». Tout ça, insidieux et paternaliste, c'est du vitriol sur les gamins.

P. Quéromain. — Et puis ça se fait dans la population, chez les parents, ici, dans mon bureau ! Il y a toujours cette roserie très ambiguë.

G. Silas. — Pour eux, ils utilisent d'ailleurs ce prétexte pour ne pas faire ce qu'ils doivent faire. Par exemple, en ce qui concerne l'encadrement des élèves, la surveillance, etc. Il y a une part du maître à faire, eh bien, ils disent : « C'est un C.E.G. libre, on fait ce qu'on veut, donc on n'a rien à faire ! » Et en fait ils favorisent le foutoir !

Avant de revenir à Douvres, j'avais écrit à quelques élèves de troisième pour leur demander leurs impressions sur le C.E.G. Dominique m'a répondu par cette lettre :

«Le C.E.G., d'abord, c'est un groupe d'amis, une présence, une chaleur... Mais c'est aussi une foule de problèmes que tout le monde a, pourvu qu'on se pose des questions, qu'on réfléchisse sur la vraie valeur des choses et des êtres.

Ça commence un jour, ça surprend, mais de toute façon ça ne laisse pas indifférent, ça donne des contacts surprenants, une appréhension des autres différente, une façon d'enseigner différente.

Ecole ? Doublement, parce qu'on y apprend en plus : une position, une indépendance, une vision autre que la sienne ; on découvre qu'on n'est pas seul...

Le plus dur aujourd'hui et le plus ennuyeux est le manque de «santé», le combat discret mais réel des profs «Freinet» et des profs «non Freinet». L'incompréhension de certains face à la fatigue des autres. Un petit groupe qui en bave pour les autres, une minorité qui bouge pour combler les vides de celle qui ne veut pas remuer. Et puis il y a «l'administration» qui dévore toutes les créations, tous les rêves, tous les êtres !... Qui t'empêche de sourire. Ce ramassis de vieux croûtons qui use la belle jeunesse de ceux qui vivent pour quelque chose de vrai... Le manque de place, le manque de matériel, le manque d'argent.

Malgré tout cela on vit souvent heureux, on goûte les instants de travail, les moments où, tous ensemble, on fait un film, un mime, un échange. On trouve parmi nos problèmes une fleur, un enfant qui donnent des rires et des chansons. On aime vivre.»

C'est elle aussi qui, oralement cette fois, a insisté : «Ça repose sur trop peu de gens. On a besoin qu'on s'occupe de nous individuellement. Bien plus qu'ils ne peuvent s'imaginer !» Et de pester — c'était jour de colère triste —, contre les élèves qui n'ont pas encore compris, franchi certaines limites, qui obligent des profs, ou le directeur, à jouer les flics alors qu'il y a tant d'autres choses à faire, tant de besoins affectifs à satisfaire.

Quant à Gilles, il m'écrivit :

«Je pense que l'existence qu'offre le C.E.G. est une expérience magnifique parce que ce n'est plus une vie avec des relations de profs/élèves mais, au contraire, un endroit où l'on fait tout ce que l'on veut, tout en apprenant des choses nouvelles. D'ailleurs le travail de groupe nous fait comprendre comment il est difficile d'être d'accord et de faire quelque chose de commun. Dans ce cas, on s'aperçoit très vite que si un d'entre nous ne joue pas le jeu, la vie de groupe n'est plus possible. De toute façon, nous essayons toujours de résoudre les problèmes et de nous comprendre. Je crois que c'est déjà une bonne chose.

Ce que je regrette le plus c'est, à mon avis, que le travail n'est pas pris au sérieux. Je crois qu'en fait beaucoup se moquent pas mal de la vie du C.E.G. parce qu'ils préfèrent vivre leurs vies tranquilles sans trop de soucis. Il me semble que cette pédagogie est très intéressante, mais il faut équilibrer le nombre d'heures d'options et le nombre d'heures de travail technique. Enfin, je pense que le C.E.G. peut donner d'aussi bons résultats qu'autre part à condition que tout le monde y participe positivement. Voilà globalement tout ce que je pense, j'espère que nous pourrions en discuter.»

M. Vibert. — Il y a de leur part une démission qui leur rend bien service ! Ou alors c'est l'attitude inverse. L'an dernier, je travaillais en parallèle avec un collègue. Quand il avait des soucis, pas question, lui de se remettre en cause, non : il ne pouvait pas travailler avec MES élèves ! Alors, bien sûr, avec la façon dont je travaille ils n'ont plus l'habitude d'être silencieux, l'habitude d'obéir, l'habitude d'écouter, l'habitude de travailler, ils veulent faire ce qui leur plaît... Et puis finalement, ces collègues-là ne savent même pas comment on travaille : ils ne savent pas qu'on a une organisation rigoureuse, qu'on a des plannings, des contrats de travail qui sont beaucoup plus exigeants que la façon dont eux travaillent.

Effectivement, lorsque je suis arrivé au C.E.G. de Douvres, Michel Vibert était en réunion coopérative avec ses élèves de 3e. Sans me montrer, et en secret, j'ai branché le magnétophone, et j'ai pu enregistrer cette synthèse finale de Vibert qui corrobore tout-à-fait ce qu'il dit plus haut :

«Bon alors, je crois que maintenant il s'agit de réfléchir par groupes à la façon dont vous allez construire vos réalisations. Mais sérieusement, Michel, moi je ne marche pas ! Si vous n'êtes pas sérieux, je souhaite que nous n'entamions pas ce travail ! Si vous sentez qu'au départ vous n'allez pas pouvoir réaliser votre contrat, ce n'est pas la peine ! Bon ! Alors, Jean-Marc et Olivier, je vous mets où ? A part ? Sur un quatrième travail ? Bon, je propose, pendant le temps qui nous reste, que vous vous groupiez par petits paquets pour organiser votre travail dans chacun des groupes : le plan, la technique, le contenu.»

PETIT BOUT D'ENTRETIEN AVEC DES 6e

— *Est-ce que vous avez fait des choses qui vous ont plu cette année ?*

— *Oh oui ! En atelier d'expression le vendredi et le lundi. On a de la vannerie à faire, tout ça, c'est bien !*

— *Ou des maquettes, des maquettes de bateaux...*

— *Moi, je ne me plais pas parce qu'il n'y a pas une bonne entente dans la classe.*

— *Y'en a qui donnent des surnoms...*

— *A quoi ça tient à votre avis ?*

— *Je crois qu'il y en a qui s'amuse et ça entraîne les autres.*

— *Et avec les profs, comment ça se passe ?*

— *Y'en a deux avec lesquels on ne s'entend plus ! Et y'en a avec qui on s'entend bien.*

— *Avez-vous pu évaluer les résultats de votre action d'une façon ou d'une autre ?*

G. Silas. — C'est quand ils reviennent qu'on le voit.

P. Quéromain. — Beaucoup nous écrivent encore. Quand je les rencontre, je leur demande : «Tu écris encore ?» — «Oh oui ! J'écris !».

G. Silas. — Au sein des écoles secondaires dans lesquelles ils vont, on a quand même des échos, lorsque les professeurs ou les gamins eux-mêmes nous disent qu'ils sont responsables de classes ou qu'ils sont toujours prêts à proposer quelque chose.

P. Quéromain. — Au lycée technique ils nous disent que nos enfants leur apportent une bouffée d'air pur !

FRAGMENT D'UN ENTRETIEN AVEC CHRISTIAN ET PASCAL, ANCIENS ELEVES DU C.E.G.

— *Pourquoi revenez-vous au C.E.G. ?*

Pascal. — Pour voir les professeurs, pour discuter avec eux parce qu'on les trouvait sympathiques.

Christian. — On est venu voir aussi le cuisinier qu'on connaissait bien.

— *Est-ce que ça vous a apporté quelque chose de passer ici ?*

Pascal. — En français, on parle plus facilement étant donné que le but du français qu'on a fait en troisième c'était surtout de parler, de s'exprimer soi-même. Sinon, les maths c'est toujours les mêmes !

— *Vous avez l'impression que ça va vous servir dans votre boulot ? (L'un est apprenti boulanger-pâtissier, l'autre prépare un B.E.P. d'électricité d'équipement.)*

Pascal. — Certainement ! On est moins refermé sur soi-même ; on engage plus facilement une conversation...

— *Quelle est votre conception actuelle du rôle de la scolarité au C.E.G. dans l'éducation des enfants ?*

P. Quéromain. — Moi, je dis, leur donner quelque chose à aimer ; leur donner le goût de faire quelque chose, d'aimer, de s'emballer, de s'intéresser... Pour moi c'est drôlement important. Je vois ça sur ma gosse ; quand je vois qu'elle aime encore écrire et lire, je me dis : c'est chouette !

G. Silas. — Dans l'immédiat, ce qui me semble le plus important, c'est de leur apporter le maximum d'honnêteté. C'est moi qui veux être honnête vis-à-vis d'eux. Alors il faut que je sois quelqu'un d'humain qui les aime. S'ils le ressentent et en tirent un certain bonheur, c'est bien. Quant à l'avenir, je ne suis pas sûr qu'on puisse vraiment leur apporter beaucoup.

M. Vibert. — Moi je crois qu'on peut leur apporter, durant les années qu'ils sont là, la possibilité de se construire, de s'épanouir, certainement plus solidement vis-à-vis de la société, que ne le sont les autres parce qu'ils vont avoir une attitude critique. J'ai l'impression que les gens qu'on rencontre, par la suite, ce ne sont pas les «veaux» dont parle De Gaulle ! Et puis ils ont un avantage sur les autres, c'est qu'ils sont capables de s'intégrer dans la société pour aboutir là où ils veulent mais d'avoir, parallèlement une vie personnelle que les autres n'ont pas. Ce qui ne sous-entend pas qu'ils vont accepter tout ce qu'on va leur proposer.

P. Quéromain. — Même s'ils basculent, plus tard, je crois qu'il reste des traces, des marbrures ! Ça peut ressurgir !

M. Vibert. — Regarde Catherine M. qui nous a écrit pour la naissance de son deuxième lardon. Elle m'a dit : «Mes enfants, je vais les élever comme vous, hein !» On peut pas généraliser, bien entendu, mais je crois qu'il y a quand même un boulot important à faire.

— *Plusieurs personnes (profs et enfants) trouvent que tout le C.E.G. repose sur l'activité forcenée (certains disent l'optimisme) de quelques-uns... en particulier de Michel Vibert.*

P. Quéromain. — Ça me semble assez vrai.

M. Vibert. — Bô ! C'est parce que je remue beaucoup !

P. Quéromain. — C'est vrai : tu es la colonne du C.E.G. !

M. Vibert. — Non ! Non ! Si Gérard, Pierre et moi n'avions pas eu à un certain moment de l'enthousiasme et même certaines idées utopiques, y'a longtemps qu'on serait crevé ! Je crois qu'il faut véritablement être optimiste !

— *Si c'était à refaire, est-ce que vous recommenceriez ?*

En chœur : Ah oui alors ! (Rires.)

M. Vibert. — Quand on analyse les conditions d'environnement, on s'aperçoit que c'était vraiment le lieu où il fallait tenter une expérience comme ça ! On a les conditions, les pires !

G. Silas, P. Quéromain et M. Vibert.



ECHANGE D'IDEES

AVEC UN PETIT GROUPE DE CINQUIEME
venus se laver les mains, dans la cour, au lavabo, après fabrication d'un cake en atelier d'expression (anglais).

— *Entre profs et élèves, est-ce que ça va ?*

— *Il y en a qu'on préfère plus que d'autres.*

— *Parce qu'on travaille plus avec les uns qu'avec les autres.*



Confection d'un gâteau.

— *Vous êtes tous d'accord là-dessus ?*

— *On est tous d'accord sur les profs.*

— *Qui est-ce qui décide du travail à faire ?*

— *On a un planning en français. Un planning de quinze jours.*

— *On décide ensemble.*

— *Et c'est pareil avec tous les profs ?*

— *Non. En français seulement.*

— *En Anglais aussi, on a un planning où on marque ce qu'on a fait en quinze jours.*

— *Qu'est-ce que vous faites en français ?*

— *Grammaire tous les quinze jours. C'est suffisant.*

— *Des travaux personnels, des options, des textes d'auteurs qu'on explique, mise au point de textes de camarades, échanges...*

— *Echanges de textes, lectures personnelles...*

— *Alors le travail vous plaît aussi, ce n'est pas seulement le prof ?*

— *Oh ! ben le travail aussi, qu'est-ce qu'on fait, tout ça...*

— *Et puis on est plus libre...*

— *On peut créer nous-mêmes.*

— *Dans d'autres classes on pourrait pas créer.*

— *Et puis le français c'est une matière pas comme les autres.*

— *Pourquoi ?*

— *Ben, en mathématiques, on peut pas faire ce qu'on veut !*

P. Quéromain. — Même après mon coup dur de l'an dernier, j'étais content d'avoir vécu ça !

M. Vibert. — De toutes façons, moi, personnellement, je ne pourrais pas faire autrement !

G. Silas. — Je ne pourrais pas faire autre chose. Si vraiment il n'y avait pas le choix, je préférerais donner ma démission.

M. Vibert. — Il y a le fait aussi que dans ce qu'on a fait je ne pense pas qu'il y ait de points si négatifs qu'on puisse se dire : il ne faut pas continuer ou il ne faut pas recommencer ! Moi je trouve qu'on a moult points positifs.

G. Silas. — Même les expériences douloureuses, c'est positif !

P. Quéromain. — On a des difficultés ! On se rogne les ongles à force de s'agripper, mais enfin, on monte quand même !

Approfondissements et ouvertures



LE SOMMEIL

Denise POISSON
239, rue Victor-Hugo, Saint-Cyr-sur-Loire,
37100 Tours
et le groupe Val de Loire

«Le sommeil sera, pendant toute la vie, la source à laquelle l'être vivant ira puiser le renouvellement de ses forces.» (Sécrétion d'hormones indispensables à la reconstitution de certaines cellules.)

Le sommeil n'est pas un phénomène passif :
— Activité de certains groupes musculaires (yeux, mâchoires, sphincters) ;
— Modification des sécrétions lacrymales et rénales et de la régulation thermique.

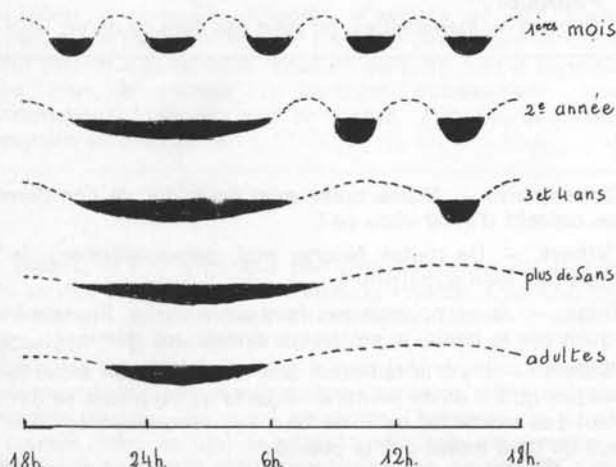
Le tout s'accomplit selon un rythme quotidien que l'on ne fausse pas impunément.

Le sommeil est indispensable à l'équilibre et au développement de l'enfant.

Trop d'enfants arrivent à l'école les yeux tirés, n'ayant manifestement pas eu leur compte de sommeil.

COURBES DE KLEITMAN

Evolution de l'alternance entre la veille et le sommeil



«La privation expérimentale de sommeil tue plus vite que la privation totale de nourriture.»

L'INSUFFISANCE DE SOMMEIL se manifeste par :

● Indifférence :

S.E. rurale : 21 petits de 4 à 5 ans, 15 petits de 5 à 6 ans. **Aucune** possibilité de repos. Pour la plupart l'**après-midi est pénible**. Etat de lassitude qui les laisse indifférents à toute activité.

● Apathie :

Bernard aspire à ce qu'on le laisse tranquille. Il bâille, rêve, s'amuse seul dans son coin.

● Passivité :

Peu après la cantine, on peut voir Christelle, 4 ans 5 mois, **suçant son pouce**, mouchoir sorti... Il est temps de la coucher.

Certains enfants **périodiquement refusent la sieste**.

Ces après-midi là je constate des ralentissements dans leurs activités, des moments «**d'absence**», parfois une **agressivité** passagère.

Chez ceux qui ne la font plus, j'observe aussi divers moments de baisse d'activité, plus ou moins longs, très dispersés au cours de la journée.

Les plus excités qui n'arrivent pas à trouver le calme refusent d'aller dormir.

OU

● Instabilité :

Sylvie va d'un atelier à l'autre **sans pouvoir se fixer**.

● Excitation :

Philippe, fatigué, demeure assez **inactif durant la matinée**, puis l'après-midi après cantine et récréation il **devient très excité** jouant sans cesse aux «cow-boys».

● Irritabilité :

Gérard est très actif, turbulent. **S'il ne dort pas**, il devient pleurnichard, agressif avec tous ; il pince, cogne, griffe... **S'il fait la sieste**, il se relève calme, gentil, reste volontiers assis à regarder images ou livres.

● Agressivité :

Pascal s'énerve, crie, fait des colères, bat les autres, pleure...

Le jour de la distribution des jouets pour Noël, la sieste n'a pas eu lieu. Malgré la joie de recevoir des cadeaux, les petits ont beaucoup pleuré pour des riens. L'agressivité était à son comble : morsures, griffures, pincements, coups de pied...

Des enfants épuisés s'endorment :

- N'importe où ;
- N'importe quand.

Je suis restée six ans dans une Enfantine rurale ne possédant aucun équipement. Quand un petit «ne tenait plus debout» il allait «se blottir» sous une table, abri à sa mesure, que j'améliorais de mon mieux.

Habituellement, Valérie, 4 ans, s'endort aussitôt couchée. Un jour elle décrète : «Je suis trop grande, je ne dors plus.»

Tout l'après-midi, elle est dispersée, agressive, et peu avant la sortie, elle s'endort sur sa table.

Maternelle rurale :

- 32 enfants de 2 à 6 ans ;
- 12 couchettes au fond d'un long et vaste couloir.

L'enfant fatigué sait trouver seul le lieu et le moment nécessaires à son repos s'il en a les moyens et la liberté : isolement, calme, tranquillité.

LIEU DE REPOS INATTENDU

Un après-midi pendant la sieste, j'avais enlevé les portes d'un bahut, laissant les étagères vides.

Les bébés qui ne dormaient pas sont venus, un à un, examiner ce nouvel «édifice». Certains se sont installés sur les étagères ! Puis le «jeu» s'est perfectionné : des enfants ont apporté des coussins, d'autres ont amené tout près leur maison de carton et petit à petit, ils ont réussi à s'isoler, éloignant l'adulte et les autres camarades.

Section des petits

LES JEUX DE REPOS

Souvent, les petits canapés servent à jouer au docteur, au bébé et à la maman. L'enfant couché est soigné, couvert ; on s'occupe de lui.

Parfois on l'abandonne et il ne s'en plaint pas.

Sans doute a-t-il, en effet, besoin de repos.

Section des petits

Ceux qui luttent contre le sommeil épuisent leurs ressources nerveuses et intellectuelles (début de retard scolaire).

AUCUNE POSSIBILITE DE REPOS

S.E. rurale.

Thierry, 4 ans 8 mois, est normalement doué, cependant ses graphismes n'évoluent pas comme ceux des enfants de son âge. Il s'exprime peu. Son attention est très très courte.

Il semble faire effort : ses yeux brillent, puis... il bâille. Il lutte contre le sommeil.

Il prend le car très tôt le matin.

A son arrivée à la maternelle, à deux ans l'enfant vient à peine de franchir l'étape de la marche (pouls rapide, muscles faibles, squelette en formation). La station assise ou debout prolongée est fatigante, même dangereuse.

L'enfant grandit couché. La sécrétion de l'hormone de croissance se fait pendant le sommeil, avec maximum à l'endormissement.

Le repos allongé (sieste) préconisé par les pédiatres, jusqu'à cinq ans au moins, favorise une bonne croissance.

LA CHAMBRE BLEUE

J'ai dans ma classe, un endroit délimité par deux bat-flanc en isorel (1,20 m de haut). Cet endroit servait précédemment à entasser les couchettes lorsque tous les petits dormaient dans la classe.

J'ai installé :

- un rideau bleu devant,
- une couchette à l'intérieur.

C'est la «chambre bleue» dans laquelle à tout instant, on peut s'isoler lorsqu'on est fatigué.

J'y retrouve, de temps en temps, un bébé endormi.

On y va volontiers, pour se calmer, lorsqu'on est trop énérvé. Depuis l'existence de ce «coin-repos» j'ai remarqué qu'il y a moins de bébés grognons à l'heure du déjeuner (enfants levés quelquefois dès six heures).

Petite section urbaine

L'enfant doit pouvoir s'allonger, se reposer, s'isoler, dormir.

A tout moment, en toute liberté, quand il en éprouve le besoin.

Le coin-bibliothèque est équipé de deux petits canapés faits d'une planche sur quatre pieds, le tout recouvert de coussins. Le coin-chambre possède un canapé plus grand. Les trois sont souvent occupés par des petits, en position d'endormissement. Mais ils s'endorment rarement. C'est seulement un temps de repos.

Mais aucune maternelle n'est équipée pour le repos de tous les enfants.

L'enquête du S.N.I. (E.L. 30-1-76) révèle que leur possibilité de couchage n'est que de 16 % de l'effectif global et 40 % des moins de 4 ans.

Trop de couchettes serrées les unes contre les autres dans :

- Un local exigü non adapté (couloir, cantine, préau fermé) ;
- Une salle polyvalente ;
- La classe même.

Ma fille, qui a toujours eu un grand besoin de sommeil, n'a fréquenté la maternelle que le matin.

L'après-midi, chez sa nourrice (pendant mon travail) elle pouvait réellement, se reposer, alors qu'à l'école...

S.E. semi-urbaine :

- 4 petits de moins de 3 ans ;
- 11 petits de 3 à 4 ans ;
- 16 petits de 4 à 5 ans ;
- 8 petits de 5 à 6 ans.

La salle de repos n'étant pas chauffée pendant le 1er trimestre, la sieste a dû se faire dans la classe :

- Difficultés d'endormissement ;
- Contraintes pour les non dormeurs.

Vers 14 h mes cinq petits de S.E. se rendent peu à peu au «coin lecture». C'est l'endroit calme, le moment de repos dont ils ont besoin.

Si matériellement, le lieu était plus confortable, en regardant les livres... ils s'endormiraient.

S.E. - C.P.

Les enfantines rurales n'ont pas été prévues pour recevoir les enfants de 3, parfois 2 ans.

Le «coin lecture» est presque utilisé en permanence par un ou plusieurs petits qui y vont de leur plein gré.

Souvent, allongés sur le ventre, ils tournent les pages, s'attardent sur une image.

S.E.



▲ Coin repos dans la classe.



▲ Salle polyvalente, ancienne classe où l'on entasse armoires et matériels divers.

Installations de fortune pour quelques enfants seulement.

S.E. - C.P. : 8 enfants de moins de 6 ans.

Aucune possibilité de repos, de nombreux enfants font à pied quatre kilomètres pour venir à l'école.

S.E. - C.P., école rurale :

- 1 enfant de 3 à 4 ans ;
- 5 enfants de 4 à 5 ans ;
- 8 enfants de 5 à 6 ans.

Rien pour la sieste.

Coin réduit entre le poêle et les portemanteaux aménagé par la maîtresse en «coin-lecture», mais... isolement, calme, encore moins sommeil... impossibles.

Le plus souvent rien.

S.E. - C.P., école rurale :

- 3 enfants de moins de 4 ans ;
- 4 enfants de moins de 5 ans.

Un seul lit de camp peut être déplié dans le coin des poupées pour un des plus petits, celui qui «n'en peut plus». Il va se «reposer» et non dormir du fait des activités de la classe, et jamais plus d'une heure.

S.E. - C.P., école rurale : 12 enfants de moins de 6 ans.

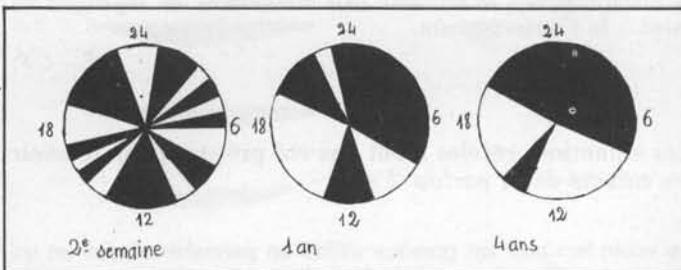
Quand un enfant **s'endort sur sa table**, je l'envoie se reposer sur un tapis de gymnastique dans la salle polyvalente où sont installés divers ateliers communs à nos trois classes.

Il ne peut dormir (allées et venues, bruits) et n'y reste pas longtemps.

La vie de l'enfant doit être organisée pour qu'il se réveille naturellement, après un sommeil satisfaisant.

EN DUREE :

CERCLES DE GESELL (veille - sommeil)



Moyennes minimales des heures de sommeil :

5 ans : 12 h - 7 ans : 11 h - 10 ans : 10 h - 16 ans : 9 h.



▲ Couchettes serrées dans local peu accueillant.

▼ A la cantine, on dort sur la table.



▼ Les petits font la sieste dans le couloir.



Chaque enfant a son rythme et ses besoins de sommeil (comme il a son individualité), rythme le plus souvent adapté au rythme familial.

De fortes perturbations électro-encéphalographiques ont été enregistrées dans tous les cas de réveil provoqué.

La sieste à la maternelle :

Les enfants ne dorment pas tous mais ils se reposent. Personne ne refuse de s'allonger.

Pour d'autres c'est le **vrai sommeil** ; on les a conduits très tôt le matin chez la nourrice.

Pour certains qui ne dorment pas, la sieste est un refuge.

Un réveil spontané se passe sans problème mais il faut souvent réveiller un petit qui dort bien :

— Pour libérer la salle utilisée pour d'autres activités ou par d'autres classes ;

— Pour prendre le car.

EN QUALITE : Profondeur, calme, conditions d'un bon endormissement.

«*Le sommeil, générateur d'angoisse, est vécu par l'enfant comme une séparation complète, un départ vers l'inconnu.*»

«*L'insécurité due à l'adaptation au milieu scolaire est une nouvelle source d'angoisse.*»

Pour être sécurisé, l'enfant a besoin :

— D'un local accueillant ;

— D'un environnement à sa mesure ;

— D'objets familiers personnels (substitués de la maison, de la maman) ;

Des larmes en début d'année sont vite consolées par la présence d'un objet familier :

— Certains l'apportent chaque jour de la maison ;

— D'autres en ont un, attiré, appartenant à l'école.

Nicole passe et repasse sur son visage, une vieille écharpe.

Sandra a besoin d'un nounours infâme, vieux, sale (donc odorant)...

Anne apporte à l'école une couche de bébé qu'elle tortille sous son nez pour s'endormir.

— D'une ambiance sereine, confiante, affective au moment du coucher.

Le soir, à la maison «*l'enfant a besoin de sentir la sollicitude et la présence de ses parents...*»

À l'école : c'est le moment des confidences, des bisous, des caresses, de petits jeux calmes entre enfants et adultes pendant le déshabillage. Parfois la maîtresse chante une berceuse.

... du respect de ses rites d'endormissement.

Jean suce son pouce droit et serre dans l'autre main son mouchoir.

Carole déshabille une toute petite poupée, puis la serre sur sa poitrine en suçant son pouce gauche.

Cédric ne s'endort que par terre. Quand il est endormi, nous le posons sur sa couchette.

Florence s'endort, la tête au bord de la couchette, dans le vide.

Christophe ne peut s'endormir que les genoux repliés sous lui, le visage contre l'oreiller.

CONDITIONS D'UN BON REPOS DU CORPS

Il faut libérer le corps de tout ce qui le serre, l'entrave, le comprime, gêne la respiration, fait transpirer (chaussures, peintures, barrettes, bretelles, vêtements serrés ou trop chauds ou de nylon).

Même s'il existe assez de couchettes pour tous combien de temps faut-il à une personne (deux au mieux) pour délayer, déboutonner, déshabiller 35 à 40 petits de moins de 4 ans ?

CONDITIONS D'UN SOMMEIL CALME

Aération, température (l'excès de chaleur déshydrate), pénombre après couchage, environnement sans agitation (discussions, éclats de voix) ni bruits excessifs (radio, télé) surtout équilibre. «*Quand un enfant ne peut s'endormir, a un sommeil agité, il faut chercher ce qui dans sa journée l'a troublé, contrarié, perturbé.*»

Chaque matin, Brigitte, 7 ans, pleurait pour «des riens». Il suffisait qu'un autre enfant la frôle, la touche à peine... D'où venait cette hypersensibilité ?

Habitant au-dessus d'un bar-dancing, elle semblait dormir, mais d'un sommeil agité, réagissant à chaque bruit.

«*Les bruits atténués de la vie familiale ou du milieu scolaire sont pour l'enfant la preuve rassurante de la présence adulte.*» (Angoisse pour l'enfant qu'on laisse seul.)

La fatigue infantile croissante existe à tous les âges. Les plus de six ans aussi ont besoin de repos.

«*Moi j'ai pas assez dormi.*» C'est ce que confie, chaque jour Sonia, 6 ans et demi, en se déshabillant lentement... mollement...

C.P.

Chaque matin, à la récréation, Dominique, 7 ans et demi, s'allonge sur un banc du préau.

Ses parents partent très tôt à leur travail.

L'enfant est levée **dès six heures**.

L'après-midi **au C.E.**, pendant l'expression corporelle ou une écoute de disques, les enfants prennent une position de détente et finalement s'allongent. Ils apprécient ce moment.

Sans doute est-il bénéfique à ceux qui font à **pied plusieurs kilomètres** de la maison à l'école.

Chaque jour vers 14 h 30, en gymnastique, les enfants aiment particulièrement, le court moment de détente totale que nous faisons sur le parquet, dans le silence et la pénombre.

C.P. rural

Les plus âgés manifestent également des besoins de calme et d'isolement, de liberté totale.

Les enfants qui **ont besoin de calme** se réfugient au «coin lecture».

Mais... ce n'est pas un «coin repos» assez isolé du reste de la classe où fonctionnent des ateliers plus ou moins bruyants.

C.E. rural

MANQUE DE SOMMEIL, POURQUOI ?

Lever trop tôt : Long chemin à pied, travail à la maison, travail des mamans, ramassage scolaire.

Les C.E. d'une école de ville rêvent d'une classe :

— Avec **des banquettes** où on pourrait s'allonger ;

— Ou **un lit** qui monterait contre le plafond et descendrait sur l'estrade devant le tableau pour Martine qui **s'endort souvent sur sa table**, pour Franck quand il saigne du nez, pour quand on est malade, pour tout le monde un peu...

Les **grands aussi** affectionnent dans l'école, les coins tranquilles où ils peuvent «se retrouver seul» ou par petits groupes. Ils rêvent d'installer avec tapis, coussins, fauteuils, un coin calme pour lire, écouter des disques...

C.M. rural

Me rendant à mon travail je vois tous les matins des mamans qui attendent le car de ramassage avec leur petit suçant son pouce, et s'endormant sur leur épaule.

Dans la section des petits, tous avaient moins de quatre ans au 1^{er} octobre, la moyenne d'âge était 3 ans 1 mois.

Sur 31 enfants :

- 19 viennent par le car,
- 22 mangent à la cantine.

Arrivée à l'école à 8 h.

Départ pour la maison à 17 h.

Pressés par le nombre de plus en plus grand de femmes qui travaillent au dehors, nous accueillons cette année toute la journée des enfants de 3 ans.

La plupart arrivent tous les matins par le car à 8 h 30 et ne repartent qu'à 17 h 15.

Ecole rurale, 3 classes

Moi je me suis levée de bonne heure et je suis fatiguée. Quand je suis arrivée à l'école, j'étais encore fatiguée. J'ai dormi ce midi.

Sandrine

Cours préparatoire :

Le lendemain matin, Sandrine m'a dit : « *Maman a dit que c'était pas la peine que j'aïlle à l'école, si c'est pour dormir.* »

La maîtresse

Coucher trop tard : Longues stations devant la télé, d'où fatigue musculaire, osseuse, auditive, visuelle, cérébrale, alors qu'il faudrait s'aérer, courir, sauter, se rouler, parler, crier, chanter, jouer.

ENQUETE DANS UN C.M.2 URBAIN

Couchés à	20 h	21 h	22 h	23 h	24 h
En semaine	4	12	10	6	
Mardi	}	3	8	10	11
Samedi					
Dimanche					

23 enfants passent plus de 2 h par jour devant la télé.

« *La soirée devrait être le moment des relations familiales.* »

Quel adulte résisterait à une vie collective (35 et plus ensemble) aussi intense (car, classe, cantine, récréations, étude, garderie) aussi longue (9, 10, 11 heures de suite sans interruption), répétée chaque jour ?

Depuis de longues années, pour accueillir les petits dont les mamans travaillent en usine, une garderie municipale fonctionne dans l'école de 7 h 15 à 18 h 15 mercredis et vacances comprises...

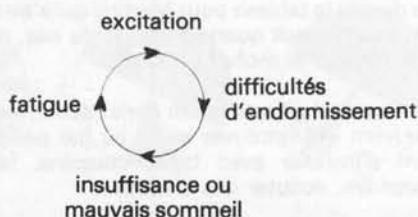
11 heures de vie collective !... dans des locaux anciens, exigus, non conçus pour cela.

Et pourtant de nombreux parents refusent la sieste dès 3 ans.

« *Mon fils ne vient pas à l'école pour dormir, il vient d'avoir 3 ans.* »

« *Quand il dort à l'école, il ne veut pas s'endormir le soir à la maison.* »

L'arrêt de la sieste ne doit pas être brusque mais progressif, selon les besoins de l'enfant.



« **Supprimer la sieste pour que l'enfant dorme mieux la nuit est une erreur car il s'exerce alors à lutter contre le sommeil.** »

« **Pour l'enfant anxieux, dormir quand il fait jour, c'est aussi dormir quand les adultes sont éveillés, prêts à accourir s'il y a lieu.** »

PERIODES DE CROISSANCE

La croissance de l'enfant n'est pas régulière ni dans le temps ni dans l'espace, elle se fait par poussées pas toujours visibles. Une bonne ossification = équilibre : repos, exercice physique.

Les enfants de 6 à 7 ans présentent souvent des périodes de fatigue dues à leur **croissance**.

L'effort qu'on leur demande au C.P. (bases de tous les apprentissages) est aussi cause de fatigue.

Même dans nos classes, où l'on essaie de respecter le rythme de chacun, où des ateliers libres d'expression artistique ou de bricolages divers offrent des activités délassantes, je constate chaque année chez certains enfants la fatigue, l'épuisement même qui se traduit soit par une agitation impossible à maîtriser, soit par une apathie, toujours par une incapacité à réfléchir.

P.C.

Ce matin, j'ai la confiance suivante de Christine, 6 ans et demi. Elle essayait de l'écrire mais n'y parvenait pas : « *Hier soir, je n'ai pas mangé. J'étais trop fatiguée. Je me suis endormie dans le fauteuil.* »

En ce moment, Christine — qui sait pourtant presque lire — est incapable d'articuler un mot ; elle secoue la tête, comme à la recherche d'idées qui la fuient.

Pour permettre aux plus de 6 ans levés dès 7 h restant à la cantine de se reposer un moment, nous cherchons à organiser notre école. Mais... seulement trois maîtres pour assurer tous les jours, tous les services, de 8 h 30 à 17 h 30...

En attendant que soit repensée l'école dans le respect des rythmes biologiques, des besoins vitaux de l'enfant, donnons lui :

Une maternelle privilégiée : chaque classe possède un coin un peu fermé, recouvert de moquette. Les maîtresses y ont ajouté des coussins. A n'importe quel moment de la journée un enfant peut aller librement s'y reposer.

— **Une salle de repos** suffisante, aménagée à son échelle en dimension et en nombre pour tous les moins de 6 ans.

— **Un coin calme** confortable, propice au repos dans toutes les maternelles, dans toutes les classes primaires.

— **Une surface de sable** ou d'herbe (non interdits) dans toutes les cours.

— **Une organisation souple :** petits groupes, personnel qualifié suffisant.

DOCUMENTATION

- *Le sommeil de l'enfant*, E. Debré et Doumic, P.U.F.
- *Le sommeil et le rêve*, Ch. Kayser, « Que sais-je ? ».
- *La santé physique de l'enfant et de l'adolescent*, E. Boltanski, C.P.M.
- *La santé physique de l'enfant à l'école maternelle*, Dr Odier-Dolfus et F. Léandri, C.P.M.
- *Mon enfant sera bon élève*, J. Levine, G. Pernoud, G. Vermeil, Stock.
- *Les troubles du comportement de l'enfant* (Debray, Ritzen et Melekian), Fayard.
- Rapport du Pr Debré et Dr Douady : *La fatigue des écoliers français dans le système scolaire actuel.*
- Rapport de la commission ministérielle présidée par le Dr Bernard : *Problème biologique et organisation scolaire.*
- *Le sommeil : un tiers de notre vie*, émission radio, 31-1-76).
- Conférences des Dr Jean, Sutan, Bonnet au Congrès des Maternelles de Montpellier (juin 75).
- Enquête du S.N.I.
- Enquête régionale I.C.E.M., Val de Loire.

ouvrage de sensibilisation ; chacun pourra cependant compléter son information en se reportant aux nombreuses références bibliographiques qui jalonnent le texte.

Michel FORGET
I.D.E.M. 68

DU COTE DES ENFANTS

Bibliothèque Municipale de Colmar.

Cette série de brochures (deux numéros sont parus, quatre à cinq devraient sortir chaque année) réalisées par deux bibliothèques centrales de prêt (Bas-Rhin et Haut-Rhin) et trois bibliothèques municipales (Colmar, Mulhouse, Strasbourg), constitue un outil précieux pour nos classes.

Chaque numéro comprend une première partie thématique qui présente un choix commenté de livres pour enfants sur un sujet donné :

N° 1 : Livres d'art : archéologie, architecture, urbanisme, cinéma, musique, arts plastiques, les artistes.

N° 2 : Les animaux.

Une deuxième partie propose les points de vue des bibliothécaires (ils sont parfois divergents) et dans le n° 2, initiative qui mériterait d'être développée, celui d'une jeune lectrice sur quelques livres récents.

Tiré à 3 000 exemplaires, *Du côté des enfants* se propose d'informer les éducateurs et les enseignants sur la littérature pour les jeunes, et de les aider à mettre ceux-ci au contact d'ouvrages intéressants.

La démarche est intéressante et se trouve converger avec les préoccupations de bon nombre d'entre nous : transformer les bibliothèques en centres vivants, démocratiser la lecture, donner vraiment le goût de lire.

C'est dire qu'au travers de cette publication, c'est l'expérience menée par ces bibliothécaires qui mérite d'être suivie avec intérêt et sympathie.

Claude CHARBONNIER

Luc BERNARD LES ECOLES SAUVAGES

Stock, 1976.

Ce livre est une description d'une douzaine d'expériences « d'écoles sauvages », fondées par des adultes, hors du cadre de l'Education Nationale.

Pour nous qui avons choisi de pratiquer la pédagogie Freinet en restant dans le cadre de l'Education Nationale, il est intéressant de confronter notre expérience avec celles qui sont décrites dans le livre. Chaque lecteur en tirera ses conclusions.

L'auteur ne mentionne pas les classes Freinet qu'il a visitées, curieux qu'il était de voir fonctionner une pédagogie non traditionnelle dans le cadre administratif habituel. L'eut-il fait qu'il n'aurait pu intituler son livre *Les écoles sauvages*.

Mais il publie en annexe, outre les lois sur l'obligation scolaire, la liste des crèches sauvages, des collectifs d'enfants, celle des délégués départementaux de l'I.C.E.M.

L. MARIN

Gérard MERAT MOI, UN MEDECIN

Editions Stock, 1975, 290 p., 28 F.

Quand on enseigne depuis vingt-cinq ans à Bagnolet, on ne peut qu'être attiré par le livre d'un médecin qui exerce depuis quinze ans dans le même quartier que vous.

Je n'ai pas pu m'empêcher de faire des comparaisons entre ce généraliste de la médecine et les généralistes de l'enseignement que nous sommes. Comme nous réfutons la formation que nous a donnée l'E.N. nous préparant très mal à notre futur métier, ce médecin critique les études médicales qu'il a commencées dans les années cinquante.

Comme nous protestons contre les instances du Ministère de l'E.N., il met en cause le rôle de l'Ordre des Médecins.

Il veut briser ce vieux mythe du médecin qui sait tout, qui ne peut se tromper, mythe peut-être plus tenace encore que celui de l'instituteur infailible qui me semble bien avoir vécu.

Il est vrai qu'il est de notoriété publique que les salaires de l'instituteur sont faibles alors que ceux du médecin paraissent souvent fabuleux.

C'est au contact de la population ouvrière de la ville que ce médecin a eu tout le loisir de remettre en cause toutes les idées dont l'avaient nanti ses études médicales comme nous remettons en cause au contact quotidien des enfants les enseignements de nos professeurs d'E.N.

Il sait exprimer ses doutes, ses incertitudes, ses manques, ses angoisses, ses joies comme nous le faisons dans nos réunions et d'ailleurs il a choisi de travailler en équipe avec plusieurs médecins qui partagent ses idées les plus chères.

Un livre à lire qui remet en cause la médecine actuelle à la lumière d'une expérience en banlieue ouvrière. Le style dense, alerte en rend de plus la lecture aisée et très agréable.

L. MARIN

LES REVOLTES LOGIQUES Cahiers du Centre de Recherches sur les Idéologies de la Révolte

N° 3, 15 F. Solin éditeur, 1, rue des Fossés-Saint-Jacques, Paris (Ve).

Le titre insolite de cette revue est une référence à Rimbaud («*Nous massacrerons les révoltes logiques*»). Ce n° 3, intitulé *Les enfants du capital*, contient un document exceptionnel sur le travail des enfants au XIXe siècle. Nous en avons tous entendu parler, surtout — avez-vous remarqué ? — des petits Anglais rampant dans les mines. Mais les auteurs, S. Douailler et P. Vermeren, nous donnent des précisions, notamment sur l'utilisation des enfants abandonnés dans les manufactures françaises. Pour donner une idée de cette exploitation, rappelons que la loi de 1841, la première à fixer une limitation, interdit d'embaucher des enfants de moins de huit ans. Elle limite la journée de travail à 8 heures de huit à douze ans, à 12 heures entre douze et seize ans ; elle ne tolère le travail de nuit qu'après treize ans, les dimanches et fêtes qu'après seize ans.

Il faut lire le rapport d'un membre du patronat en 1837. Ce qui le rend particulièrement explosif est un mélange de cynisme et d'arguments qui vous rappelleront peut-être quelque chose : «*L'éducation universitaire, en négligeant tout ce qui est professionnel, tout ce qui fournit au premier besoin de l'homme, celui de gagner sa vie, cette éducation dis-je, lorsqu'elle est appliquée imprudemment aux classes qui ont besoin de travailler de leurs mains, produit les plus grands désordres.*» Ne pas manquer non plus un savoureux texte de Mme Pape-Carpantier qui altérera peut-être le prestige de cette fondatrice de l'école maternelle.

La revue est complétée par une étude sur les instituteurs-artisans des années 1830, une autre sur des grèves d'écoliers qui ont déferlé en 1911 sur toute la Grande-Bretagne. A lire absolument.

M. B.

Gilbert DE LANDSHEERE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DEMAIN

Casterman, 1976, 297 pages. (Avec la collaboration de S. et W. De Coster et F. Hotyat.)

Ce livre constitue une étude prospective qui cherche à jeter les bases de ce que pourrait être, à l'horizon 2000, une authentique formation des maîtres.

Prospective : cela signifie que, prenant la mesure de la situation présente, de ses insuffisances, de ses échecs comme aussi de ses tentatives de rénovation, les auteurs ont cherché, par un effort d'imagination, à construire un plan cohérent de formation capable de répondre aux exigences éducatives de l'homme et du monde modernes. Ils aboutissent ainsi à un véritable projet de formation qui s'inscrit entre deux limites périlleuses et parfois contradictoires, celle du « possible » et celle du « souhaitable ». Ce parti pris de réalisme qui veut éviter les utopies facilement consolantes fait la force du livre mais, faute d'avoir clarifié suffisamment ces deux notions de « possible » et de « souhaitable », il fait aussi sa faiblesse, comme nous verrons.

Disons cependant d'emblée, avant d'exposer nos réserves, combien ce livre mérite attention et réflexion. Il demande à être lu sans préjugés ni préjugés puisqu'aussi bien sa valeur tient à la possibilité qu'il offre de s'arracher aux pièges des habitudes, des traditions ou des institutions qui sont si tenaces dans le domaine éducatif, pour nous aider à concevoir et à promouvoir un projet de formation digne de ce nom.

Il ne saurait être question de rapporter ici la multitude des suggestions que propose l'ouvrage. Citons simplement ses grands axes de perspective.

1. Il s'agit d'abord de donner à tous les maîtres et quel que soit le niveau auquel il devront enseigner plus tard, une formation universitaire de haut niveau. Le métier d'enseignant est l'un des plus difficiles qui soient et il justifie une formation en quatre ou cinq années.

2. De plus, nous devons nous habituer à l'idée que toute formation est nécessairement une formation permanente. En ce sens la formation initiale sera obligatoirement et institutionnellement une formation inachevée. Ultérieurement, 10 % de la vie profession-

J.-C. ARFOUILLOUX L'ENTRETIEN AVEC L'ENFANT : L'APPROCHE DE L'ENFANT A TRAVERS LE DIALOGUE, LE JEU ET LE DESSIN

Privat, 1975, 208 pages.

Ce petit livre devrait être lu par tous ceux — s'il en existe encore — qui croient que pour instaurer une communication authentique avec un enfant et pour le comprendre un éducateur n'a qu'à se fier à son intuition, à ses dons ou à son expérience.

Le mérite de l'auteur est, en effet, de rendre sensible cette dimension symbolique qui apparaît à l'observateur attentif pourvu qu'il soit averti des réalités psychanalytiques qui sont à l'œuvre dans la dynamique de toutes les productions spontanées de l'enfant. Qu'il s'agisse du dialogue, du jeu ou du dessin, les mots et les silences, les gestes ou le graphisme disent presque toujours autre chose que ce que leur sens immédiat laisse paraître et qu'il a même parfois pour fonction de cacher.

L'auteur montre ainsi avec évidence qu'une approche prétendument naïve de l'enfant et qui ne serait faite que de bonne volonté et « d'amour », loin d'être objective est au contraire une démarche toute chargée de préjugés non reconnus. Le rôle, en revanche, d'une armature théorique bien maîtrisée est de nous permettre une compréhension du psychisme enfantin saisi dans sa spécificité, en nous évitant les pièges de « l'adultocentrisme ». Ce faisant, J.-C. A. apporte la démonstration que la compétence théorique d'un éducateur, si elle n'est pas à elle seule suffisante, constitue néanmoins la condition première et indispensable du respect de l'enfant.

Bien que l'éclairage apporté ici soit résolument psychanalytique, l'auteur procède avec beaucoup de prudence et s'il invite sans cesse à remonter du sens manifeste au sens latent, il ne manque pas non plus de mettre en garde contre les interprétations hasardeuses ou trop rapides auxquelles sont toujours trop prompts les partisans d'une psychanalyse sauvage.

La lecture de l'ouvrage paraîtra peut-être un peu ardue à certains. Elle suppose en tout cas connus les principaux concepts de base de la psychanalyse classique. Cependant l'apport théorique est constamment éclairé par la relation de cas concrets empruntés à une expérience clinique très riches.

Si parfois le livre — trop bref — laisse un peu le lecteur sur sa faim, il faut se rappeler qu'il s'agit avant tout d'un

nelle seront consacrés à la formation continuée, celle-ci devant revêtir pour chaque maître le caractère d'un projet personnel.

3. Toute formation, qu'elle soit initiale ou continuée sera étroitement liée à une pratique concrète du métier. Les Ecoles Normales trouveront ici un rôle nouveau, plus étroit en même temps que plus précis et plus technique.

4. En ce qui concerne les contenus, un accent particulièrement vigoureux est mis sur la formation psychologique des enseignants. Les auteurs insistent justement sur cet aspect particulièrement négligé de la formation des maîtres (du moins en France) et font ici des suggestions très précises. Tous les domaines de la psychologie devraient être abordés, de la psychologie générale à la dynamique de groupes en passant par la psychologie différentielle et la psychologie des apprentissages. De toutes façons il est clairement entendu qu'il s'agirait moins ici d'étudier des théories que de les vivre par des mises en situation appropriées. Un chapitre particulièrement stimulant concerne les attitudes et mêmes les valeurs qu'on est, selon les auteurs, en droit d'attendre de tout enseignant. Même si les moyens pour les atteindre et les développer restent un peu flous, ce chapitre mériterait dès à présent une prise en considération très attentive.

5. Tout enseignant devrait, grâce à la formation de haut niveau qu'il a reçue et qu'il continue de se donner, pouvoir non seulement prendre connaissance et comprendre les résultats de la recherche en éducation afin d'en nourrir sa pratique mais encore participer lui-même à cette recherche, tant il est vrai que tout enseignant est et ne peut être qu'un chercheur.

Telles sont, grossièrement esquissées les grandes lignes de ce projet. Toutes les carences ou difficultés des systèmes actuels devraient disparaître ou

du moins être considérablement atténuées avec sa mise en œuvre. Sans pouvoir entrer dans le détail des solutions proposées disons que tous les problèmes liés au statut social, à la promotion, à la sélection ou à l'hygiène mentale des enseignants reçoivent, sous cet éclairage, des propositions de remède.

Ceci dit, malgré ces orientations que j'estime dans l'ensemble très positives, le livre n'est pas dépourvu d'ambiguïtés. Il s'agit, nous l'avons vu, d'une étude qui prétend s'inscrire entre le possible et le souhaitable. Mais justement qu'est-ce qui, dans ce domaine, est possible et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Au nom de quoi déclare-t-on que telle orientation est souhaitable et que telle autre ne l'est pas ? Les réponses à ces questions sont ici données au nom de présupposés implicites qui ne sont jamais reconnus comme tels et c'est ce qu'il nous faut voir à présent.

Prenons, par exemple, le problème de la formation des enseignants : passer d'une formation en deux ans, comme c'est actuellement le cas en France pour les instituteurs, à une formation en quatre ou cinq ans est sans doute souhaitable. Il est clair, en tout cas que la question de savoir si c'est possible requiert une décision politique qui ne nous appartient que partiellement. Il en va de même pour tous les aspects du plan de formation développé ici. Il appelle le déploiement de moyens financiers si considérables que l'on ne pourra tenir ses propositions comme « possibles » que lorsque les problèmes d'éducation seront devenus la priorité des priorités des gouvernements. Il n'y a pas d'indices qui permettent de penser que ce sera pour demain.

Cette ambiguïté fondamentale de l'ouvrage, une phrase comme celle-ci la met bien en évidence : « *Nous proposons comme objectif de l'éducation l'épanouissement de la personnalité, la réalisation de soi avec, tant au*

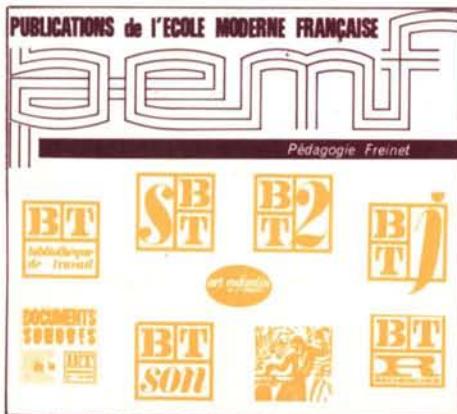
niveau individuel qu'au niveau social, une réduction maximum des tensions statiques qui ne peuvent se résoudre positivement par une intégration dans l'ensemble de la personnalité et de la société » (p. 129). Chacun applaudira sans doute à ces idées d'épanouissement et de réalisation de soi, mais qu'en est-il de ces « tensions statiques » qui ne peuvent être intégrées « positivement » ? Qui définira leur nature ? Qui décidera des limites à ne pas franchir ? N'y a-t-il pas ici la tentation de baptiser « tension négative » toute velléité de contestation du statu quo d'une société rigide et trop bien structurée ? Et la tâche de l'éducation dans le monde moderne ne pourrait-elle pas être aussi de former des hommes et des femmes capables de vivre ces tensions difficiles et même ces conflits sans lesquels il ne saurait y avoir de changement social ou politique ? En un mot, l'appel à l'« intégration » n'est-il pas l'alibi inavoué de tous les conservatismes ?

C'est ici qu'apparaît le silence le plus contestable de l'ouvrage. Il est clair, en effet, qu'on ne peut développer un projet éducatif sans qu'il se déploie sur la toile de fond d'un projet de société. On ne peut parler du « souhaitable » sans évoquer un horizon politique et, ce qui est plus grave, si on s'y refuse au nom de cet apolitisme qui est celui des auteurs (et celui de la Fondation Européenne de la Culture, commanditaire de l'ouvrage), on le fait quand même, implicitement et de façon non avouée. En l'occurrence il paraît bien se profiler à l'arrière-plan de cette étude un horizon politique qui semble accepté comme allant de soi. Cet horizon politique est celui de la technocratie de l'an 2000, de la civilisation « technétronique » dont les présupposés semblent trop souvent acceptés sans discussion. Ceci se traduit, et bien que les auteurs s'en défendent, par une sorte d'optimisme technocratique qui apparaît par exemple dans cette confiance déme-

surée qui semble accordée aux régulations psychologiques pour résoudre les conflits, les échecs ou les inadaptations de l'école moderne. J'ai dit tout le profit qu'il y aurait à donner aux enseignants une véritable formation psychologique. Mais les auteurs donnent, à maintes reprises, le sentiment qu'ils vont plus loin en espérant résoudre tous les problèmes ou toutes les bavures du système par des réorientations à caractère psychologique. C'est ainsi que l'on continue à parler, sans gêne aucune, de « peu doués » et de « moins doués », qu'on ne voit dans le problème de l'échec scolaire que des difficultés liées au passage des stades mis en évidence par la psychologie génétique et que, d'une façon générale, toutes les difficultés scolaires paraissent attachées à des troubles ou des insuffisances de la personnalité. Il y a dans cette perspective d'une thérapie généralisée quelque chose qui ressemble dangereusement au « Meilleur des Mondes » ou à la société de « 1984 ». Ce « souhaitable » dont on nous parle, est-ce vraiment cela ? Il est clair, en tout cas, que ce qui manque ici c'est une plus juste mesure des problèmes institutionnels et, plus fondamentalement, une véritable philosophie et une véritable politique de l'éducation. Parler à ce propos, comme le font les auteurs d'« humanisme démocratique » est tout à fait insuffisant, le caractère vague et général de cette formule étant de nature à permettre que se fasse sur elle l'unanimité des tenants d'options les plus contraires.

Ces réserves ne devraient pas détourner de ce livre tous ceux qui, à des titres divers, ont quelque responsabilité dans la formation des maîtres. Il permet au moins de rêver et d'imaginer les moyens qui, dans l'avenir, rendraient possible l'éclosion en grand nombre de cette chose belle et trop rare : des enseignants heureux !

Michel FORGET
I.D.E.M. 68



Directeur de la publication : René Laffitte.
Responsables de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.
Publication éditée, imprimée et diffusée par la
COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.),
Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.
Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX
CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30
Date d'édition : 11-1976 - Dépôt légal : 4^e trimestre 1976
N^o d'édit. : 856 - N^o d'imp. : 3 560 - N^o CPPAP : 53 280