

L' *85* ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

6

20 Décembre 76
49^e année

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



- Du chant libre
- J'ECRIS :
un livre de poèmes d'adolescents
- Correspondances naturelles
- L'évaluation des attitudes d'un groupe
- Evaluation des responsabilités :
problème mathématique



SOMMAIRE

6

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

LES MODULES
DE L'I.C.E.M.

COMITE DIRECTEUR
de l'I.C.E.M.

1

Outils et techniques

L'EVALUATION DES RESPONSABILITES :
UN PROBLEME MATHEMATIQUE

G. LAFFITTE

3

A propos de la coopérative, ce texte s'inscrit dans la série commencée avec les trois textes publiés dans le n° 13 du 10 mai 1976 et la complète.

DU CHANT LIBRE

L. BUISSON

6

La transcription d'un échange de vues autour du chant libre enregistré au stage audiovisuel.

DISCOGRAPHIE

J.-J. CHARBONNIER

8

MUSIQUE ET CHANT LIBRE
EN MATERNELLE

Christiane MOULIN

9

CORRESPONDANCES NATURELLES

J.-P. TETU

10

Le récit de la genèse et de l'évolution de la correspondance dans une classe.

Actualités de L'Éducateur

13

Second degré

L'EVALUATION DES ATTITUDES D'UN GROUPE

R. FAVRY

23

Connaître l'impact d'un exposé dans la classe, savoir comment les élèves perçoivent le professeur et son attitude en classe ou comment les lycéens se situent par rapport à une grève : à ces questions R. Favry répond par une technique rapide de sondage qui s'insère dans une recherche sur le tâtonnement des groupes.

Approfondissements et ouvertures

A PROPOS DE LA PUBLICATION

Bertrand LIPP

27

DE « J'ÉCRIS » PAR DEUX CLASSES DE CHESEAUX

Deux classes de Chezeaux (canton de Vaud, Suisse) ont réalisé, en collaboration avec un imprimeur un livre de leurs poèmes : « J'écris ».

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN GRANDE-BRETAGNE

Y. TOURNAIRE

30

Y. Tournaire a passé un an au Pays de Galles. Il raconte ce qu'il a appris sur l'école en ce pays.

A PROPOS DE « LA PÉDAGOGIE FREINET PAR CEUX QUI LA
PRATIQUENT, UNE CRITIQUE QUI NOUS INTERROGE

L'EDUCATEUR

32

Photos et illustrations :

G. Mailhot	p. 8
A. Giriot	8
J.-P. Têtu	10, 21, 22
E. Lèmery	25
P. Grand	27, 28, 29
Y. Tournaire	31

En couverture :

G. Paris, J.-P. Têtu, P. Grand

Livres et revues - Courrier des lecteurs

Editorial

D'un bout à l'autre de l'I.C.E.M. résonne désormais ce vocable nouveau : module.

S'agit-il d'une mode passagère, d'une maladie ?

D'aucuns en sourient déjà et parlent aussi de bidules, globules et autres groupuscules...

Il est temps de nous en expliquer car il s'agit en fait de quelque chose de très sérieux.

L'I.C.E.M., en effet, se réorganise. Il entre dans une nouvelle période.

Jusqu'à ces derniers temps, notre mouvement vivait toujours sur ses anciennes structures. Structures qui avaient été vivantes et efficaces ; mais qui étaient surtout adaptées à un mouvement à caractère familial, patriarcal dirions-nous et dont la cohésion interne n'était pas tant le fait de ses structures que de la forme unique du dynamisme qui les unissait.

modules I.C.E.M.

Les commissions, les chantiers, les groupes départementaux, les C.A., etc., étaient traversés par un même souffle, et l'activité multiforme de notre guide faisait aboutir au grand jour nos réalisations les plus valables.

Mais, depuis quelques années, nous vivions avec une telle dispersion dans le travail qu'une grande partie s'en perdait. Il n'était plus possible de laisser s'en aller une telle richesse. Ce fut, certes, le mérite des congrès de Bordeaux et de Clermont que de laisser très nettement entrevoir cette richesse.

Les commissions et chantiers, qui se regroupaient autant autour d'une personnalité qu'autour de la perception vraie d'un manque ou d'un besoin, les commissions et chantiers s'essouffaient.

Ils ne parvenaient plus à canaliser en un même élan créateur l'expérience des anciens, l'enthousiasme des nouveaux.

Le comité directeur, reprenant des idées dispersées dans tout le mouvement, met au point, actuellement, un projet global et cohérent de réforme du mouvement.

Reprenant les idées du mouvement, car il ne s'agit pas de mettre sur pied une organisation théorique, mais de simplement mettre en forme ce qui est la vie du mouvement.

Ainsi avez-vous pu déjà entendre parler de **la dialectique des demandes dans le mouvement** ; les **groupes départementaux** réfléchissent en ce moment sur leurs modes de fonctionnement ; réflexion qui aboutira au congrès de Rouen. Dès avant le congrès, une refonte de l'esprit et de la forme de nos **stages** se fera jour. Une nouvelle dynamique animera nos **congrès**, les **journées d'été**, **l'équipe de Cannes**.

L'année 1977 doit voir naître un mouvement I.C.E.M. rénové et efficace.

Alors, qu'en est-il des modules à l'I.C.E.M. ?

Module est un terme d'architecture. Et, pour nous, il s'agit bien de cela : mettre debout un bâtiment simple et solide.

Module : la plus petite commune mesure que doivent posséder les dimensions des différents éléments entrant dans la composition d'un bâtiment pour que ces éléments puissent se juxtaposer, se superposer dans l'espace sans retouche lors de leur pose.

On peut se référer à cette définition.

Un module à l'I.C.E.M. en est la plus petite commune mesure pour un travail efficace dans un secteur donné et bien défini.

Les modules de l'I.C.E.M. peuvent se juxtaposer, s'emboîter, s'accrocher les uns aux autres sans se gêner les uns les autres, sans empiéter l'un sur l'autre.

Quelques camarades, se connaissant, animés d'un même idéal, centrés sur la même recherche, se donnent un responsable, peuvent s'adjoindre des éléments extérieurs. Ils mettent au point un **plan de travail**, un **calendrier de travail**. Voilà un module.

Un groupe solide, donc peu nombreux, lié autant par l'amitié que par la tâche commune.

Mais non pas un groupe solitaire, refermé sur lui-même.

Un groupe en relation constante avec les modules voisins regroupés en un même **secteur de travail**. Relations harmonisées et relancées par une **coordination de secteur**.

Le coordinateur de secteur est au courant de l'avancement des travaux de chaque module, veille au respect du calendrier de travail, rend compte devant le C.A.

→ pas vrai! → le secteur géographique

Il y a donc des suites horizontales de modules avec, à l'extrémité, une coordination.
Il y a des empilements verticaux de modules avec, à l'extrémité, une autre coordination.
Il y a des tiroirs transversaux de modules...

L'I.C.E.M. est un réseau de modules.

Des liens affectifs — mais aussi des liens institutionnels — irriguent toutes ces routes et les vivifient.

Prenons maintenant des exemples.

La coordination Français peut regrouper plusieurs secteurs : lecture, poésie, grammaire, orthographe, etc.

Le secteur lecture peut regrouper plusieurs modules : phonologie et lecture, linguistique et lecture, lecture et information, lecture et communication, lecture et plaisir, lecture et imprimerie, etc.

Un secteur communication peut regrouper : lecture et communication, poésie et communication, expression corporelle et communication, etc.

Lecture et imprimerie a aussi à voir avec le secteur imprimerie.

Les colonnes, les suites, les tiroirs apparaissent ainsi.

Ainsi, par la force des choses, par la cohésion même des modules, secteurs et coordinations, les rôles des institutions traditionnelles de l'I.C.E.M. vont se trouver modifiés.

Le comité d'animation devient le régulateur général, le lieu où se prennent les décisions. Les coordinateurs, les animateurs pédagogiques, les délégués régionaux s'y retrouvent en cinq grandes commissions mixtes I.C.E.M./C.E.L. : gestion, outils, revues, relations extérieures, rencontres.

Les journées d'été sont le lieu où se précisent et se définissent les grandes options pédagogiques. Les modules et secteurs y prennent leurs engagements devant tout le mouvement.

Les actes des journées d'été en sont le garant et le témoignage.

Les journées d'été pourront aussi devenir lieu de formation au plus haut niveau.

Les congrès et les stages s'inséreront dans une nouvelle dynamique dont les rôles divers apparaîtront alors plus nettement : rôles d'initiation, d'approfondissement, tactique et stratégique.

Nous vous en reparlerons.

Mais, ce n'est pas parce que les modules de travail seront la pierre angulaire de notre transformation que tout doit être mis à bas. Les anciennes commissions demeurent. Il s'agit seulement de permettre qu'une évolution devenue nécessaire se fasse au mieux et sans heurts.

Nous vous proposons de réfléchir à tout cela dans les groupes départementaux et de bien vouloir nous écrire. Nous désirons que l'échange le plus large possible s'instaure entre nous.

Le comité directeur de l'I.C.E.M. :

Jacques BAUD, 64, avenue de la Gare, 85270 Saint-Hilaire-de-Riez

Jacques CAUX, 1, rue Bobillot, 89000 Auxerre

Jean-Claude COLSON, 163, Le Village du Soleil, quartier du Truillas, 13540 Puyricard

René LAFFITTE, 30, Au Flanc du Coteau, Maraussan, 34370 Cazouls-lès-Béziers

André MATHIEU, 2, rue du Lot, 44100 Nantes

Jean-Louis MAUDRIN, 10, rue R.-Dorgelès, 60510 Bresles

Outils et techniques

EVALUATION DES RESPONSABILITES : PROBLEME MATHEMATIQUE...

(Ce texte fait suite à «Genèse de la coopérative» publié dans L'Éducateur n° 13 du 10 mai 1976.)

Geneviève LAFFITTE
6e S.E.S.

Au conseil du lundi, Thierry R. fait une proposition : «Je propose que quand on a beaucoup de responsabilités, on n'en prenne pas d'autres parce que, après, on les fait mal et ça marche mal.»

Après un bref échange de vues, il en ressort que certains sont d'accord avec Thierry, alors que d'autres prétendent que «avoir beaucoup de responsabilités, ça veut rien dire parce qu'il y en a qui sont «grandes» et d'autres qui sont «petites».

Après un vote sur la proposition, on ne peut pas se départager. Je propose alors de faire un bilan des responsabilités à partir du relevé des responsabilités de chacun, en tenant compte de ce qui venait d'être dit, et de le présenter au prochain conseil, c'est-à-dire le lendemain.

J'avoue que lorsque j'ai fait cette proposition, je n'avais aucune idée de ce que je pourrais faire des 62 responsabilités distribuées par le conseil, depuis octobre (certaines reposent sur 2 élèves).

Et comme le lendemain je ne voyais toujours pas comment amener ce bilan, j'ai pensé qu'au moment du calcul collectif, on devait pouvoir faire quelque chose.

Je résume la discussion du conseil de la veille, en insistant plus sur la notion de «grandes et petites» responsabilités que sur leur nombre.

Je rappelle quelques types de responsabilités (connues de tous) et on n'est pas toujours d'accord sur l'importance et la nécessité d'une responsabilité.

● Pour Alain par exemple : «Etre responsable de l'argent de la classe, ce n'est pas tellement important, on peut se passer de l'argent ; ça n'empêche pas de faire marcher la classe !» D'autres estiment : «Si on n'a pas d'argent, on n'a pas de matériel.»

● Pour Eric : «Etre responsable des animaux morts, c'est important.» (C'est une de ses deux seules responsabilités et pourtant, il n'a pu assumer cette responsabilité qu'une fois depuis qu'il l'a.) Pour d'autres, évidemment, «on pourrait s'en passer, ça ne sert à rien, il y a jamais d'animaux morts !...»

Pour la deuxième fois, je ne voyais pas comment m'en sortir et apparemment les enfants allaient encore entamer des discussions sans fin.

Je leur demande de prendre une feuille quadrillée et d'écrire en colonne les seize noms de la classe. Je leur indique que nous allons faire un graphique pour chacun. (Des graphiques, nous en avons déjà fait et puis ils rappellent ceux de «l'hôpital» (les températures), de la classe : les absences, le relevé du travail individuel = ligne qui se remplit au fur et à mesure que chacun avance son travail.) C'est cette dernière forme que nous allons appliquer ici.

Je résume les appréciations sur les responsabilités, d'après ce qu'on vient de dire : on estime qu'il y a des responsabilités dont on pourrait se passer, des responsabilités nécessaires, des responsabilités indispensables.

Je propose la démarche suivante : nous allons travailler tous en même temps, mais chacun estimera seul, à son idée, les différentes responsabilités en les notant de la façon suivante :

- Responsabilité dont on peut se passer : 1 carreau ;
- Responsabilité nécessaire : 2 carreaux ;
- Responsabilité indispensable : 3 carreaux ;

Et en notant chaque fois le numéro de la responsabilité : 1, 2, 3...

Ainsi, à la fin des seize noms, chacun a devant lui des bandes de différentes longueurs.

Je leur demande de compter le nombre de carreaux qu'ils ont attribués à chaque camarade et de le noter au bout de la ligne.

Je leur dis : «Un carreau représente une unité de responsabilité.»

Ci-dessous en exemple : estimations personnelles de Lulu.

																	Nb. Resp.	Nb. Unit.
Alain	1	2	3	4													4	6
Titin	1	2	3	4													4	6
Eric	1 2																2	3
Georges	1	2	3	4													4	7
Gilles	1	2	3														3	7
Guy	1	2	3	4													4	7
Jean-M.	1	2	3	4	5	6										6	13	
Lulu	1	2	3														3	6
Marie-A.	1	2	3	4													4	6
Pierre	1	2	3	4													4	6
Raoul C																	0	0
Raoul R	1	2	3	4													4	10
Sylvie	1	2	3	4	5	6	7	8									8	15
Th. M.	1	2	3														3	7
Th. R.	1	2	3	4	5												5	8
Yves	1	2	3	4													4	7

Ce qui était à prévoir : un même élève a un nombre d'unités de responsabilité différent, parce que ses responsabilités (ou lui-même) sont estimées par plusieurs.

Et les discussions repartent sur le style : «Tu lui a mis moins d'unités que moi parce que tu penses que ses responsabilités ne sont pas importantes et moi je suis pas d'accord avec toi...»

La seule solution que j'entrevois alors, c'est de prendre, pour un même élève, le nombre minimum d'unités attribuées dans la classe et le nombre maximum et d'en faire la moyenne.

Je note au tableau ces deux nombres pour chacun, et chacun fait les moyennes.

Au fur et à mesure que les moyennes sont comptées, je fais au tableau le graphique de chacun avec les unités moyennes des responsabilités.

RECAPITULATION DU TABLEAU DES MOYENNES D'UNITES DE RESPONSABILITES

	Nb. Resp.	Nb. Unit.
Alain	4	5
Titin	4	5,5
Eric	2	3,5
Georges	4	8
Gilles	3	7
Guy	4	7,5
Jean-M.	6	12
Lulu	3	5,5
Marie-A.	4	8
Pierre	4	7
Raoul C	0	0
Raoul R	4	8
Sylvie	8	13,5
Th. M.	3	7
Th. R.	5	10
Yves	4	7,5

Les remarques se font aussi au fur et à mesure :

— Alain, il a quatre responsabilités comme Titin, mais il n'a que cinq unités alors que Titin en a cinq et demi.

— Sylvie, elle a 8 responsabilités et 13,5 unités et Jean-Marie avec 6 responsabilités, il a quand même 12 unités.

— Y en a qui ont un petit graphique, comme Eric.

— Et comment ça se fait qu'avec rien que 5 responsabilités, Thierry R. ait 10 unités ?

Après ces discussions à voix haute, ces interrogations, des tentatives d'explications, ceux qui ont peu d'unités de responsabilités pressent ceux qui en ont beaucoup de dire s'ils abandonnent des responsabilités à d'autres ou s'ils en veulent encore.

La discussion d'hier pourrait commencer à partir de ce moment-là mais Sylvie, entre autres, demande qu'on lui laisse le temps de réfléchir jusqu'à jeudi : « Je peux pas me décider comme ça, il faut que je voie... »

Cette proposition est acceptée. Elle s'élargit à tout le monde : à ceux qui « en ont trop » comme à ceux qui « n'en ont pas beaucoup ». Ça fait deux heures qu'on discute, qu'on estime, qu'on calcule, qu'on rediscute... La réflexion de chacun demande qu'on arrête.

AUTOUR DE L'ÉVALUATION DES RESPONSABILITES

Ont participé à la discussion :
Monique GARCIA, Maurice ROCHARD,
Janine PRUNAC, René LAFFITTE,
Eliane GENYES, Geneviève LAFFITTE.

Synthèse de René LAFFITTE.

Le texte suivant, est la synthèse du travail de groupe fait le mercredi 14 avril autour de la description précédente. Il aborde et concerne plusieurs points du plan proposé par le module « Genèse de la coopérative » dans *Artisans pédagogiques* n° 3 de janvier-février 1976.

Ce qui est dit sur chacun des points ne doit pas être considéré comme une affirmation définitive, car nous serons amenés à le revoir à la lumière d'autres descriptions, d'autres témoignages.

Partage du pouvoir ? ou partage des privilèges ?

La question posée par les enfants au départ : « Que ceux qui ont trop de responsabilités n'en prennent pas d'autres, sinon ça marche mal », peut être interprétée comme une demande de partage du pouvoir.

Mais sitôt posée cette interprétation, se pose immédiatement la question :

- Partage du pouvoir ?
- Ou partage des privilèges ?

Dans cette classe, la maîtresse possède, en avril, de nombreux pouvoirs, « des » autorités certaines. Le français et le calcul collectifs, demeurent comme elle les avait imposés (sans aucune résistance des enfants à qui elle n'a pas demandé leur avis) en début d'année.

C'est elle qui amène l'idée de faire la liste des « responsabilités » (cette notion demandant d'ailleurs une étude particulière pour saisir son évolution dans l'esprit des enfants, au long de la naissance du groupe vers l'autonomie).

C'est elle qui amène l'idée de les évaluer par un code, et de ce fait, introduit un outil d'analyse (le graphique) qui a pour but de dépasser le vécu subjectif et immédiat : « pour ne pas discuter des heures pour rien ».

Vie du groupe et matières scolaires Autour de la notion de mathématique « vivante »

Au départ, elle pense « on devrait pouvoir en faire quelque chose en calcul ». S'agit-il d'une banale « exploitation » pédagogique de

la situation (et des élèves ?) afin de faire passer les notions de graphiques et de moyennes ?

Le fait que des enfants de S.E.S., donc, par définition instables, à l'attention fugace, passent deux heures à calculer, chercher, comparer, évaluer, discuter, fait déjà réfléchir (quand on sait que, après ces deux heures de « calculs », les enfants ont assumé une heure de « conseil de classe » où ils ont traité des affaires courantes, on est obligé de penser, que quelque chose, là, les « intéressait », les concernait directement, leur appartenait (à eux et à la maîtresse). Et si c'était justement, la vie même du groupe, son harmonie, sa gestion, sa cohérence ?

- Les enfants savaient depuis longtemps (parce que la maîtresse le leur a souvent signalé) que le calcul collectif pouvait servir à beaucoup de choses et non seulement à une seule (dispenser le savoir détenu par le maître). Qu'on pouvait entre autre s'en servir pour calculer ce qui était nécessaire à la gestion de la vie du groupe ; et à ses intérêts profonds.

Et les enfants avaient déjà, à plusieurs reprises utilisé cette possibilité :

- Pour peser l'écureuil qu'ils voulaient empailler ;
- Pour évaluer le nombre de rouleaux de tapisserie nécessaires pour tapisser les grands panneaux d'affichage ;
- Pour comparer le poids des diverses boules de pétanque pour le concours organisé à Noël ;
- Etc.

- Le tâtonnement expérimental collectif, l'acquis, le souvenir des expériences heureuses passées, ont fait qu'ils ont « marché » d'emblée. Mais, auraient-ils « suivi » s'ils avaient senti une « leçon scolaire sur les moyennes et les graphiques ? »

« Madame, on a déjà fait des graphiques ! Pour noter le travail individuel, pour noter les critiques et les félicitations... Et moi, à l'hôpital, pour la température... »

Et les voilà en train de discuter parce qu'on n'attend pas la leçon mais parce qu'on parle et on fait des graphiques.

Est-il utile de préciser que la maîtresse n'a pas de fiches de préparation. En aurait-elle une que les enfants l'ignoreraient.

Justement, le centre d'intérêt, contrairement à ce qu'aurait peut-être pu souhaiter la maîtresse, reste l'évaluation et le partage des responsabilités. Ce qu'elle apporte c'est un moyen d'avancer dans la discussion ; c'est une situation vraie, parce que la maîtresse a renoncé à sa «leçon de calcul». La preuve : si le seul groupe «apte» à saisir les graphiques et les moyennes s'y était intéressé, aurait-on pu continuer ? La maîtresse répond : «Ça n'aurait eu aucun sens !»

Pouvoir donné, pouvoir conquis

Cela seul ne suffit pas à expliquer le fait que les enfants «prennent au sérieux» la situation.

Geneviève explique qu'elle a délibérément renoncé à «donner» le pouvoir aux enfants malgré eux, au départ. L'expérience passée lui a enseigné qu'une trop grande liberté, une absence totale de cadre habituel, «traditionnel», les angoissait, et les laissait sans repères affectifs et institutionnels : l'agressivité et l'angoisse en étaient les résultats les plus tangibles.

Elle a opté pour un «pouvoir conquis». A savoir que le rôle qu'elle s'est attribué est de permettre et favoriser la prise progressive des pouvoirs par les enfants, mais au rythme qu'ils choisissaient, aux moments qu'ils choisissaient, à la mesure de leurs capacités de vie collective. Elle favorise cela, en apportant, comme ici, des outils nécessaires pour :

- clarifier,
- évaluer,
- décider,
- appliquer les décisions.

Elle favorise tout désir de partage du pouvoir. Les enfants lui ont «arraché» entre autres depuis le début :

- L'animation du conseil de classe ;
- L'animation de la «communication» (moment où chacun lit ou montre ses dessins, ses textes libres, ses lectures, etc.) ;
- Le relevé sur graphique des travaux individuels et une partie du contrôle de ce travail ;
- Une part de l'animation des séances de gym.
- Diverses responsabilités techniques (aux ateliers).

Et de fait, il lui semble que le groupe va lentement, mais sûrement et efficacement vers une autonomie de plus en plus grande.

Combien d'obstacles d'ordre institutionnel, inconscients, moraux, affectifs, pédagogiques, psychologiques, politiques, ont à surmonter un adulte et 16 enfants, isolés dans un C.E.S. 900, pour former «un groupe» adulte ?

Qui est le maître ?

Il semble qu'au départ la situation dans l'esprit des enfants est éternellement semblable : un maître, personnage représentant l'ordre, la morale, la vérité, le savoir, le pouvoir, est là, face à eux qui doivent :

- obéir,
 - lui faire plaisir,
 - s'opposer,
 - désobéir en cachette,
 - etc.,
- bref, se situer.

Le maître, représentant de la famille, de la société, est un personnage fabriqué par eux et mis dans la tête des enfants avant même qu'ils ne rentrent en maternelle ; l'éducateur, si gentil, doux et affectueux qu'il soit, a intérêt à savoir qu'il est aussi, dans l'imaginaire des enfants un personnage et que modifier, chambouler cela, alors qu'on ne peut mettre en place un autre système de repères, c'est faire et se faire un cadeau empoisonné.

Il s'agit que «ce qui se passe en classe» prenne un autre sens que celui que ça avait auparavant, il ne s'agit pas que ça perde tout sens.

Les notions de «règle de vie» et de «décision» Leur évolution par rapport à l'interdit

Au départ, donc, la première fois où le groupe, où les enfants, se réunissent, discutent et «décident», il ne faut pas être étonné que ce soit pour une question de «morale», «d'interdit».

Dans la classe de Geneviève, c'est parce qu'elle a renoncé ostensiblement à exercer un pouvoir de répression que le groupe a été obligé de trancher. Evidemment, la première «règle de vie» commence par : «On ne doit pas...»

Le groupe s'est substitué à l'adulte dans ce qu'il croyait être son rôle (reprenant celui de la famille, du gendarme, du «*aïe, tu vas voir le monsieur...*», etc.). Peut-on alors parler de «décisions».

Le module se propose d'étudier en détail : les premiers conseils, les premières «règles de vie».

Ce n'est que lorsque l'adulte, si cet interdit de départ n'est pas respecté dans les faits, renonce à intervenir et repropose au groupe d'en discuter que celui-ci s'aperçoit peut-être, qu'il ne s'agit plus de jouer à papa et à maman, mais d'assumer une situation. Il est à remarquer que en plus, beaucoup de règlements «draconiens» que s'impose le groupe, parfois, et qu'il ne peut justement pas appliquer dans la réalité, ne sont que des systèmes de défense contre l'angoisse qu'a ce groupe :

- Vis-à-vis de lui-même, en situation de franchir des interdits (puisque l'adulte semble ne pas être Dieu tout puissant) ;
- Vis-à-vis des perturbateurs professionnels connus et repérés par les enfants (souvent avant l'adulte).

Il semble, Geneviève nous le confirme d'après son expérience de plusieurs groupes, que plus le groupe et l'adulte manquent de confiance en eux-mêmes et entre eux, plus les règles de vie ont tendance à se figer autour d'une liste énorme d'interdits qui ne sont que des vœux pieux.

Pourtant quand on voit les règles de vie adoptées par le groupe en avril, chez Geneviève (elles sont bien moins morales, elles permettent autant sinon plus qu'elles interdisent, elles gênent le plaisir comme la frustration) on est obligé de constater qu'il y a évolution dans le sens d'une plus grande authenticité.

Le module se propose d'étudier l'évolution au niveau du style et du contenu des règles de vie d'une même classe sur un ou deux ans, ainsi que les décisions qui auront été prises.

La notion de «responsabilités» et son évolution

La notion de «responsabilités», comme celle de règle de vie, semble elle aussi être en perpétuelle évolution. Et ceci est capital, pour évaluer l'impact de l'outil apporté par Geneviève et décrit dans «Évaluation des responsabilités : problème mathématique».

Il semble qu'au départ, à partir du moment où chaque individu s'aperçoit qu'il peut «faire quelque chose» en classe (cf. le «*m'sieur, je peux effacer le tableau ?*») chacun saisit n'importe quelle occasion pour instituer une responsabilité qu'il demandera à assumer évidemment, mais beaucoup plus pour le plaisir «d'être celui qui fait, ou qui s'occupe de...» que pour l'utilité de la responsabilité elle-même. La responsabilité sert au départ à se situer dans le groupe, à trouver un «mode d'être» ; «être celui qui...».

Chez Geneviève, par exemple : X apporte un animal mort, ça intéresse la classe ; il en profite pour demander à être responsable des animaux morts apportés. Il n'aura, jusqu'à avril, aucune occasion d'exercer cette responsabilité (ce qui n'empêche pas qu'elle puisse imposer un jour son utilité).

C'est aussi ce qui explique que le même X, en cherchera d'autres où il sera plus actif (la vie semble être plus à même de remplir ce but que la mort ; les animaux vivants sont plus intéressants : X, cinq mois après sera responsable de l'aquarium).

60 responsabilités pour 16, cela peut paraître beaucoup, a priori, mais est finalement normal pour Geneviève qui tient à ce que ce tâtonnement individuel et collectif s'accomplisse ; qui sait que tant qu'un individu n'a pas trouvé son utilité dans le groupe, il est difficile d'attendre de lui d'être concerné par ce groupe.

Plusieurs questions et suggestions se posent alors :

— D'abord la plus évidente : en novembre ou décembre, compte tenu du rôle joué au départ par «les responsabilités», dans l'esprit des enfants ; l'analyse proposée par Geneviève en avril, à savoir : ce qui est indispensable, ce qui est utile, ce dont on peut se passer, aurait-elle eu une chance de succès ?

— Il y a en fait beaucoup plus de 60 responsabilités. Elles sont réparties sur 16 enfants et 1 adulte. Les enfants ont-ils pris conscience des responsabilités de fait, ou des responsabilités attribuées par le groupe à la maîtresse. Geneviève signale qu'elle ne perd aucune occasion de matérialiser les divers pouvoirs qu'elle possède. Il semble que le groupe a conscience des pouvoirs qu'il a acquis, puisqu'il n'admet plus que Geneviève confie à quelqu'un et de sa propre initiative une tâche attribuée à quelqu'un d'autre. Il semble aussi que les enfants n'aient pas encore attaqué certains pouvoirs (importants) de l'adulte, bien que, par certaines boutades, ils sondent le terrain : «*On pourrait peut-être aussi changer la maîtresse !*»

Nous suggérons donc :

— D'étudier l'analyse que va faire le groupe des résultats mathématiques et de l'impact de l'outil proposé par Geneviève ;
— Que Geneviève essaie de voir si les enfants prennent conscience de l'utilité des responsabilités non instituées par le groupe qu'elle possède, et de l'opportunité ou non de les confier à la maîtresse.

La frustration du maître

Le problème soulevé par cette dernière suggestion, nous amène à parler de «l'angoisse», de la frustration du maître.

Il semble que toute prise de pouvoir (important) par le groupe, ne puisse être vécue par l'adulte, que sur le mode de la frustration, voire de l'angoisse.

La prise de pouvoir du groupe, vécu sur le mode du plaisir et de la satisfaction, semblerait plutôt suspecte.

Après tout on peut très bien se satisfaire d'un groupe qui prend de graves décisions, qui fonctionne tout seul «comme un grand», pour en parler à l'extérieur.

Pourtant, l'angoisse de l'adulte si ce dernier ne l'assume pas, est tout aussi négative car elle va s'étendre au groupe.

On a parlé de «métaboliser» l'angoisse, c'est-à-dire situer «ce qui se passe et qui m'embête» dans un processus connu et souhaité, dont les étapes sont repérables : la marche vers l'autonomie.

A ce sujet, Geneviève nous fait aussi remarquer que la classe n'est pas le centre de sa vie, qu'elle a d'autres activités (et d'autres pouvoirs à exercer ou à acquérir) hors de la classe.

Ce problème renvoie aussi, aux relations qu'a l'adulte avec l'institution, la hiérarchie, l'autorité et la façon dont il vit les conflits.

Mais tout ceci mérite discussion et contradiction et ne doit en aucun cas, être considéré comme des affirmations. Il doit y avoir certainement une dialectique complexe et étroitement liée au passé de l'éducateur.

Et ceci ne peut être discuté dans l'abstrait, nous nous sommes contentés de l'évoquer.

Il reste une étude à faire et que nous souhaiterions mener à bien à partir du travail de Geneviève :

- Etudier le rapport entre la vision de l'individu et celle de la classe ;
- Etudier le rapport entre la vision de la classe et celle de Geneviève.

Extrait de Artisans pédagogiques, bulletin du groupe de l'Hérault

DU CHANT LIBRE

Recueilli et retranscrit par Lucien BUISSON.

Nous écoutons des documents venant du circuit musique de la Nièvre animé par Elyane BONAMOUR.

Elyane Bonamour. — Le matin, les enfants affichent leurs textes libres, et ils font une colonne chant : quelquefois un dit : «*Moi je voudrais siffler, je peux ? — Bien sûr !*» Et on enregistre.

Ça vient du désir de trouver toujours autre chose, se renouveler.

D'habitude, quand il y en a un qui apporte quelque chose, il y a des tas de recherches, des réactions en chaîne.

L. Buisson. — Ce qui veut dire qu'on chante beaucoup dans ta classe ?

Elyane. — Par périodes, oui. Mais c'est quand même rare les jours où il n'y a pas de chants, un, deux ou trois.

J.-L. Maudrin. — Est-ce que cet enfant chante d'ordinaire ?

Elyane. — Quelquefois, c'est un des rares garçons qui chante dans la classe. Il a des chansons dans la tête mais il n'arrive pas à les sortir : «*J'ai plein de chansons dans la tête mais au moment de les dire ça ne sort pas.*» Pourtant il n'est pas timide, du moins, il ne l'est plus.

J.-L. Maudrin. — Est-ce que tu as essayé d'exploiter les pistes découvertes ? Par exemple celle du sifflement ?

Elyane. — Non, parce que je ne vois pas très bien comment.

J.-L. Maudrin. — Vous auriez pu par exemple passer des disques où il y a des chanteurs qui sifflent : des blues par exemple.

Elyane. — Oui, mais c'est toujours le manque de documentation.

J.-L. Maudrin. — Peut-être même écouter des disques où le violoniste imite le sifflement, fait siffler son violon, ou le fait grincer, par exemple dans les airs Tziganes ou le chant de l'alouette. C'est une possibilité, mais bien sûr on n'est pas obligé de l'utiliser.

Elyane. — C'est toujours le même problème, le manque... d'abord d'y penser parce que je suis ignare ou presque en musique, le manque de temps, le manque de documentation. J'avoue que c'est une bonne idée.

J.-L. Maudrin. — Quelquefois, ce n'est pas la peine, il vaut mieux que le gosse essaie de tâtonner dans un sens et on tâchera de trouver autre chose plus tard. Si c'est la première fois qu'il siffle, ce n'est peut-être pas le moment d'introduire un disque.

Elyane. — Ça peut agir comme un blocage...

J.-L. Maudrin. — Ou bien l'enfermer dans une piste qui n'est peut-être pas la sienne.

Nous écoutons un chant libre de la classe d'Elyane, interprété par deux fillettes.

J.-L. Maudrin. — Est-ce qu'elles s'étaient mises d'accord au préalable ?

Elyane. — Bien sûr. Elles sont arrivées en disant : «*Nous, on a une chanson à deux.*»

Jacqueline Massicot. — Elles l'avaient déjà préparée ? Parce que j'ai eu l'impression que c'était quelque chose de très spontané.

Elyane. — Elles avaient écrit les paroles.

Jacqueline Massicot. — J'ai cru qu'elles inventaient au fur et à mesure.

Elyane. — A moitié préparé, à moitié inventé. Quelquefois, à la récréation, elles se mettent dans un coin et elles chantent leur truc.

J.-L. Maudrin. — Certains ont-ils essayé de chanter ensemble ?

Elyane. — Oui, plusieurs fois, en particulier ces deux-là, Béatrice et Sylvie.

Jacqueline Massicot. — C'est quelque chose d'assez fréquent, j'ai remarqué, au niveau du C.M. en tout cas, les gosses qui se mettent à chanter à plusieurs ou à se dire des choses en chantant. Je ne sais pas si d'autres l'ont remarqué, mais dans ma classe c'est assez fréquent. Ou une gamine se met à chanter et les autres répondent. On ne s'y attend pas, c'est assez curieux.

J.-L. Maudrin. — Je me souviens quand j'étais en classe rurale, j'avais remarqué un jour deux fillettes du C.E.1 qui se balançaient et se cognaient le derrière contre le mur en cadence. Elles préparaient une chanson ! Elles ont travaillé longtemps sur cette technique de chant à deux voix. Au départ, elles chantaient ensemble, mais pas la même chose. C'était la même histoire qui était racontée mais ça ne tombait pas ensemble. Au bout d'un certain temps, elles ont réussi à chanter à l'unisson et même quelquefois à faire des variantes.

Mais l'opéra, est-ce que ça vient souvent ? Est-ce que tu trouves que ça apporte quelque chose ? Est-ce qu'il y en a qui essaient de prendre un partenaire qui ne chante pas par exemple ?

Elyane. — Non.

Jacqueline Massicot. — C'est assez déconditionnant. Au début, dans ma classe, quand ça a commencé, les gamins avaient envie de se moquer, ça faisait rigoler. Très rapidement, ils n'ont plus envie de rire et les timides s'y risquent en temps. Je trouve que c'est aidant.

J.-L. Maudrin. — Des enfants de ma classe sont arrivés à chanter de par l'opéra. Ils étaient beaucoup moins impliqués, ils étaient à la remorque de l'autre. Ils reprenaient l'air de l'autre en improvisant deux ou trois phrases, ou ils disaient : oui, non, des choses comme ça. Puis petit à petit ils se mettaient à chanter. J'ai même un enregistrement où l'une veut faire chanter un gamin qui ne veut pas du tout chanter.

Jacqueline Massicot. — Il faut déjà une certaine audace et une certaine habitude pour arriver à présenter un chant devant toute une classe. Chez moi, ils ont souvent envie de s'isoler, ils enregistrent au magnéto, si ça ne leur convient pas, ils effacent et ils sont libres de le présenter ou non.

L. Buisson. — Là, est-ce que c'est du chant direct devant la classe ou est-ce que c'est enregistré dans un coin ?

Elyane. — Il n'y a pas de coin chez moi. Ils sont obligés d'enregistrer pendant la récréation il y a du bruit et ce ne sont pas de très bonnes conditions. Cette année, ils ont préféré présenter ça à la suite des textes libres. Celui qui est responsable du magnéto, quand il voit qu'il y a des chants affichés, prépare le magnétophone et ils enregistrent devant la classe. Ça n'a pas l'air de les gêner.

L. Buisson. — C'est donc directement devant les camarades.

Elyane. — Pour le circuit, ils font la sélection parmi tout ce qu'il y a. Il y en a qui refusent d'être enregistrés, mais c'est rare.

Jackie Majurel. — Quand il y a des imitations, doit-on laisser les enfants imiter ? A quel moment doit-on intervenir ? Doit-on intervenir ?

Jacqueline Massicot. — De toutes façons, les camarades se chargent de dire que c'est imité.

L. Buisson. — Imiter, c'est déjà un pas supplémentaire par rapport à celui qui chante les productions d'un autre, qui répète ce qu'il a entendu à la radio ou à la télévision.

Jacqueline Massicot. — Ils n'y restent pas tellement longtemps dans l'imitation.

J.-L. Maudrin. — Je me suis rendu compte que les enfants qui imitaient, le faisaient pour faire passer autre chose. C'était rare qu'ils reprennent la chanson telle qu'elle est. Au bout d'un moment ils se mettaient à mettre autre chose dessus. Finalement c'est une activité musicale. C'est d'ailleurs pour cela que j'ai sélectionné dans ce circuit un autre chant d'un enfant qui a mis en paroles une musique qu'il n'a pas inventée.

C'est une activité musicale au même titre que d'autres mettent une musique sur un texte. Dans le circuit, il y avait aussi des choses à ce sujet-là. Il y en a qui font les deux en même temps.

L. Buisson. — Est-ce que l'imitation est un pas vers la création personnelle ?

Elyane. — Je crois que tout est bon ; s'ils choisissent cette voie, autant l'accepter comme les autres. Ils ne se cantonnent pas toujours dans l'imitation, je crois qu'il faut qu'il y ait plusieurs voies dans la classe.

L. Buisson. — Il n'y en a point de royale.

J.-L. Maudrin. — Un compositeur, c'est un créateur. Un parolier, c'est un créateur. Je ne fais pas tellement de différences. On voudrait qu'ils fassent tout, c'est bien. Quelquefois c'est une entrée, c'est une sécurité pour un enfant de partir d'un texte écrit par lui-même ou par un autre.

Dans une autre classe, il me semble que ce sont des textes libres mis au point et qui sont chantés. C'est une façon de procéder.

Elyane. — S'ils ont besoin de ce tremplin, on ne peut pas le leur refuser.

J.-L. Maudrin. — Je pense qu'un bon imitateur c'est aussi un créateur au même titre qu'un caricaturiste est un créateur.

Y. Chalard. — Jean Lurçat avait dit que s'inspirer de quelqu'un, ce n'était pas plagier et qu'il avait appris beaucoup en regardant les dessins et les créations des enfants.

Annie Ricou. — L'enfant, dès son tout jeune âge apprend par imitation.

C. Grenié. — Pourquoi veut-on porter un jugement de valeur sur l'imitation ? Par exemple si on permet à un gosse d'imiter les accents, c'est excellent pour apprendre une langue étrangère !



DISCOGRAPHIE

Aurions-nous des textes libres si nous avons une mauvaise culture littéraire ?

Aurions-nous de la musique libre si nous avons une mauvaise culture musicale ?

A la suite d'auditions de musiques non-occidentales et de musiques contemporaines, j'ai découvert tout un monde musical ; je me suis rendu compte combien j'avais l'oreille étriquée. J'écoute maintenant la musique d'une oreille différente, que ce soit celle de Mozart, celle des Pink-Floyd ou celle des gosses de ma classe.

Voici une partie de ces œuvres qui m'ont aidé à me débloquer l'oreille :

Cette liste est volontairement limitée ; en effet, si l'on n'a pas de discothèque proche, le coût des disques limite la quantité d'œuvres que l'on peut acheter, et devant une liste trop fournie l'embarras du choix fait souvent que l'on s'abstient. Il s'agit des disques que j'ai particulièrement aimés ; bien sûr, il existe quantité d'autres œuvres (voir pour la musique contemporaine ce qui est déjà paru). Si cela vous intéresse, je peux vous indiquer d'autres références, surtout pour les musiques orientales et africaines.

Musiques orientales :

— BIWA et SHAKUHACHI, musique millénaire Kinshi TSURUTA E et Katsuya YOKOYAMA, CHANT DU MONDE G.U. LDX 74473 (musique du Japon).

— Musique PERSANE OCORA 57.

— INDE DU NORD PANDIT NAM NARAYAM Sarangui OCORA 69.

Musiques africaines :

— ANTHOLOGIE DE LA MUSIQUE AFRICAINE, musique du RWANDA, MUSICAPHON BM 30 L 2302.

— MUSIQUE DU BURUNDI, disques OCORA, office de R.T. Française OCR 40.

— AFRIQUE, plaintes et incantations HARMONIA MUNDI HMU 946.

Musiques contemporaines :

— BOULEZ : Sonatine pour flûte et piano EMI C 061 - 28950.

— BOULEZ : Le marteau sans maître, Dir. P. BOULEZ COLUMBIA M 32 160.

— STOCKHAUSEN : STIMMUNG (pour 6 voix), disque avant-garde D.G.G. 2543003.

— XENAKIS : METASTASIS PITHOPRAKTA, LE CHANT DU MONDE LDX A 8368.

— XENAKIS : NUITS + MESSIAEN 5 RECHANTS ; PENDE-RECKI/STABAT MATTER. Dir. M. COURAUD ERATO STU 70457.

Bonne écoute !

J.-J. CHARBONNIER
94400 Vitry

MUSIQUE ET CHANT LIBRE EN MATERNELLE

Christiane MOULIN

école maternelle 12, rue F. David, Ville-la-Grand, 74100 Annemasse

En fait, je n'ai rien de bien organisé, en musique, dans ma classe.

Impossible de laisser un atelier permanent de musique, à cause du bruit (36 enfants en section de grands, plus quelques moyens). Les enfants ont pourtant des élans musicaux, je dois souvent les chasser du carillon ou du piano. Ça me culpabilise...

Chaque matin, à l'entretien, des enfants déclarent : «*J'ai une chanson.*» Très fiers et très mystérieux. Certains réclament le silence absolu et une tenue parfaite de toute la classe avant de commencer. Quelquefois, quand tout le monde est bien sage, ils déclarent : «*Bon, ben maintenant j'm'en rappelle plus*» ou entonnent : «*Au clair de la lune*». Trac ? D'autres ne sont pas gênés par le bruit, rien ne les arrête, pourtant les frustrés protestent avec véhémence : «*C'est toujours lui, jamais moi, etc...*» Une solution, qu'on utilise de temps en temps (pour ne pas l'user) : l'enfant chante son invention, phrase par phrase, et l'auditoire répète en scandant bien, très satisfait. Il participe, très sensible d'ailleurs aux nuances et au rythme.

Au carillon, même problème : on n'aime pas écouter un camarade sans être assuré de pouvoir jouer ensuite. Les bagarres à coups de maillet sont fréquentes. Alors quelques fois on instaure des règles. Par exemple, chaque enfant, à tour de rôle, vient jouer trois ou quatre notes que les autres, attentifs, assis en rond, répètent avec des nuances, sur des onomatopées choisies ou parfois en mettant des paroles. Il y a souvent des commentaires : «*On dirait la fanfare... C'est comme un petit lapin qui a peur... T'as fait pareil que moi...*»

A cause du nombre d'enfants, on est un peu obligé à ces exercices systématiques.

Mes essais de musique libre collective n'ont pas été très réussis et pas très nombreux : le tâtonnement expérimental en ce domaine est difficile à supporter ! Dans ce premier stade (que je n'ai pas dépassé) les enfants cherchent surtout à s'entendre, eux. L'an dernier, Christophe, 5 ans 1/2, dans une telle situation, prenait la direction des opérations, très directif, très despote : «*Si tu joues quand j'ai pas dit, j't'attaque !*»

Dans les petits exercices où chacun passe à son tour, on part de quelque chose de spontané : de Pascal, qui arrive un matin en miaulant derrière un masque de Grosminet on branche le magnétophone et on fait un concours de «*miaous*» (cette semaine, de bêtes sauvages en soufflant dans des tubes en carton). De Pierric qui chante à son copain :



A l'entretien, les enfants écoutent Pierric, puis reprennent son air pour raconter ce qu'ils feront demain :

— *Et ben moi, j'veis jouer avec mes baignoles !*

— *J'veis aller faire des commissions avec ma maman !*

Tout le monde défile sans que personne soit obligé.

Ces exercices collectifs limitent, bien sûr, l'enfant, coupent l'inspiration de certains. En général, ils ne sont pas très riches au point de vue mélodie : souvent des airs de comptines, sur deux ou trois notes. Par contre, ils sont très rythmés ; spontanément les enfants gardent la même pulsation, les mêmes accentuations. Ces exercices sont bons aussi pour l'atmosphère de la classe (on se réécoute avec attendrissement) pour les timides qui se sentent en sécurité dans ces exercices succincts et s'y expriment, alors qu'ils ne demanderaient pas à être entendus autrement.

Quant aux vocations, elles arrivent à s'épanouir, soit à l'entretien du matin où quelquefois on arrive tout de même à se faire entendre, et puis dans les séances de marionnettes et de jeux dramatiques. Le paravent ou le déguisement suppriment l'éventuelle jalousie de l'auditoire : on n'écoute plus un camarade mais le loup, la fée, le cow-boy... Ce paravent, ce déguisement met aussi à l'abri la pudeur de l'enfant qui, dans la peau d'un personnage, exprime mieux ce qu'il a sur le cœur. S'il se met à chanter, la mélodie est souvent plus riche, plus fluctuante, plus libre que dans la situation normale où revient souvent l'air de la «*souris verte*».

Les enfants, au fur et à mesure que l'année avance, s'expriment de plus en plus en musique ; les chants appris, les disques écoutés y sont-ils pour quelque chose ? Seulement, dans la vie courante, on ne s'exprime généralement pas en chantant. En début d'année, en section de grands, il me semble que les enfants considèrent cela presque comme une impolitesse. Ils le font d'ailleurs souvent quand ils ont envie de provoquer :

— *Tu peux pas m'attraper-e !*

— *Eh ben moi, j'ai un bon-bon-e !*

Très étonnés et ravis si on leur répond en chantant.

Au départ, il faut donc attraper au vol les petits airs qui courent dans la classe pour les valoriser, les encourager. Cela vaut la peine, parce qu'en plus de l'intérêt musical, ils aident parfois à rétablir le calme ; les choses dites en musique sont entendues avec le sourire, les mœurs de la classe s'adoucissent... Enfin, parfois !

CORRESPONDANCES NATURELLES

Jean-Pierre TETU

école de Cliponville, 76640 Fauville-en-Caux

Si je préfère utiliser ce pluriel, c'est qu'il me semble pouvoir affirmer, à la lumière des trois années de correspondance que je viens de vivre avec une classe de C.M.2, que bon nombre d'enfants dépassent tout naturellement le stade de la simple correspondance avec un autre et sont très vite amenés à aborder de front plusieurs correspondances, variées non seulement dans la forme, mais aussi dans la diversité des points de chutes.

Je suis maintenant persuadé qu'ils sont parfaitement capables de faire face à ce genre d'activité tentaculaire, pour peu que le milieu-classe leur en offre les possibilités.

C'est ce que je me propose de montrer dans les lignes qui vont suivre.

Evolution d'une correspondance

Voici maintenant huit ans que je pratique la correspondance dans le cadre de la pédagogie Freinet, et je crois avoir vécu, au cours de ces huit années, l'évolution souhaitable d'une correspondance.

Sorti en septembre 1968 d'un stage Freinet, j'avais peur de l'éloignement et de l'inconnu, et c'est dans le cadre du stage que j'avais décidé de choisir un correspondant, veillant bien à ce que la structure de sa classe puisse se calquer au mieux sur celle de la mienne (j'avais alors un C.M.1 - C.M.2 - F.E. rural). Je craignais la disparité, je pensais devoir appliquer à des rapports humains un esprit cartésien, espérant ainsi que les mariages n'en seraient que plus logiques, donc plus efficaces.

Cette première expérience s'est déroulée tant bien que mal. Nous avons alors connu, mes gosses et moi, nos premières erreurs, nos premiers échecs, nos premières déceptions, mais aussi cette immense joie qui naît des échanges entre amis cherchant à toujours mieux se connaître.

Suivirent quatre années de correspondance du même type, où j'eus la possibilité de calquer, comme la première année, non seulement les structures de classes, mais aussi les structures d'écoles : ma femme et moi-même travaillant en poste double rural, nos cinq premières années de correspondance se firent avec des postes doubles du même type.

C'était rassurant : les mariages nous paraissaient relativement faciles, et souvent même réussis (nous connaissons quelques correspondances qui durent encore depuis cette époque). Nous terminions généralement l'année par deux voyages : nos deux classes allaient chez les correspondants, et leurs deux classes venaient nous voir.

La solution, il faut le dire, nous a apporté d'immenses satisfactions, à nos gosses comme à nous-mêmes (ce qui est loin d'être négligeable). Nous avons découvert ensemble l'amitié, la joie de recevoir, celle d'envoyer, celle de donner, celle de découvrir, mais aussi la critique, l'attente, la déception, en un mot tout ce qui fait la qualité des rapports humains.

Et puis, il y a eu, en 1973, le congrès de Lille. Là, certains d'entre nous ont osé se remettre en cause, et remettre en cause la structure habituelle de la correspondance interscolaire.

Cette perpétuelle remise en cause, qui est le propre de la pédagogie Freinet, n'était pas un reniement de ce qui s'était pratiqué jusqu'alors, mais tout le contraire : il s'agissait de parfaire une organisation qui risquait de faire sombrer bon nombre d'entre nous (et bon nombre de nos gosses) dans la routine, d'autant que la formule des mariages jusqu'alors appliquée nous semblait obliger les enfants à s'engager dans un



processus d'échanges irréversible, à un moment bien précis, non choisi par eux, alors qu'ils n'en avaient peut-être pas besoin à ce moment-là, les motivations en étant trop artificielles. Et puis, le rythme et la forme des échanges étaient souvent très rigides ; on attendait généralement que toutes les lettres partent en même temps, car on risquait de décevoir les correspondants à la réception du colis, on écrivait donc tous en même temps, même si l'on n'avait rien à dire (n'ayons pas peur des mots !), etc., etc.

Tout cela commençait à me peser, et les copains de Lille ont servi de révélateur en ce qui me concerne. Des possibilités de correspondance plus naturelle me sont apparues et je me suis engagé, à partir de ce congrès, dans le jeu de cette nouvelle correspondance.

Mais, il faut bien le dire, j'avais encore la frousse : j'étais séduit par l'esprit de la correspondance naturelle, mais je voulais quand même garder tout ce qui nous avait apporté les années précédentes tant de joies et de satisfactions (je pense en particulier aux voyages chez les correspondants et aux échanges de travaux de classe à classe, pour ne citer que cela). Alors, pendant deux ans, j'ai opté, en bon Normand que je suis, pour une solution qui me paraissait ménager la chèvre et le chou :

inscrits en correspondance naturelle, mes gosses pouvaient écrire où ils voulaient, quand ils le voulaient, sous la forme qu'ils souhaitaient, mais ils avaient parallèlement une correspondance de type habituel, chacun ayant un ou deux correspondants dans une classe relativement voisine, avec laquelle nous avons donc des relations privilégiées (à noter toutefois que cette deuxième correspondance était bien moins contraignante qu'autrefois puisque chacun s'était choisi, dans la mesure du possible, son correspondant, et lui écrivait seulement quand il le désirait : il n'y avait donc plus cette obligation d'être prêts tous en même temps).

Ces deux années ont été pour moi très lourdes, car je tenais à ce qu'un pointage systématique avec date et nature des échanges permette aux enfants de s'y retrouver rapidement. Là encore, nous avons trouvé d'excellentes choses dans cette formule, mais après avoir, avec les camarades voisins et ceux des congrès, analysé ces deux années de travail, il m'a paru nécessaire de jouer, totalement cette fois, le jeu de la correspondance naturelle.

C'est pourquoi, à la rentrée de septembre 1975, mes quatorze gosses de C.M.2 n'eurent au départ aucun correspondant : nous avons seulement à nous mettre sous la dent une liste de trente à trente-cinq classes de tous niveaux, toutes plus inconnues et plus lointaines les unes que les autres.

Voilà pour l'évolution de ma correspondance, mais avant de raconter l'année qui vient de se terminer, je voudrais revenir sur quelques options de la correspondance naturelle.

Esprit et démarrage en correspondance naturelle

On ne le dira jamais assez, et je tiens à le rappeler ici encore, la création des circuits de correspondance naturelle n'est en aucun cas la négation de ce qui s'est pratiqué et affiné depuis plusieurs dizaines d'années : il y a tant de bonnes choses, tant de trouvailles coopératives, tant de chaleur dans ce qui s'est fait si longtemps et se fait encore dans les classes qui pratiquent la pédagogie Freinet que personne n'a pu souhaiter qu'on tire un trait là-dessus. Bien au contraire, il faut préserver ce qui est bon, et c'est ce qui m'a poussé à adopter momentanément la solution mixte dont je parlais plus haut. Ce que veut la correspondance naturelle, c'est rendre à l'enfant la part de liberté à laquelle il a droit. Il nous a semblé que le libre choix devait retrouver sa vraie place dans le domaine de la correspondance, en particulier en offrant à l'enfant la possibilité de ne pas écrire s'il n'en a pas envie. C'était pour nous un moyen de rendre à la correspondance cette vérité et cette affectivité qui distingue, à mon sens, la pédagogie Freinet d'autres pédagogies dites modernes ou rénovées, souvent froides et désolantes parce qu'elles n'utilisent que les techniques sans en voir l'esprit (voir le sabotage du texte libre !) : on n'attachera jamais assez d'importance à l'affectivité, faisons-la entrer à pleines bouffées dans nos classes (au risque de paraître bizarre aux yeux de certains...).

Ce qui nous a donné, au sein de la correspondance naturelle, le plus de mal (et qui nous pose encore de gros problèmes, puisque le groupe qui a travaillé au congrès de Clermont-Ferrand a décidé de proposer pour la rentrée 1976 plusieurs options nouvelles), c'est le démarrage.

Finie la photo ou la carte d'identité qu'on envoie la première quinzaine de septembre, finis les mariages faits par les maîtres, finis les démarrages tous ensemble. Alors, que faire ?

Se présenter dans une Gerbe ? Lancer un hameçon individuel ou collectif ? Attendre qu'un ou plusieurs enfants désirent écrire ?

Poser des questions à d'autres ? Demander un ou plusieurs correspondants au hasard, sans aucune autre envie que celle d'écrire ? attendre les questions des autres ?

Je crois pour ma part qu'il n'y a pas **une** mais **des** solutions. Notre rôle, notre part du maître doit consister à saisir toutes les occasions car, qu'on le veuille ou non, neuf mois et demi, c'est court, et dans le monde où nous vivons, nous n'avons pas toujours le temps d'attendre !

Oui mais, quand la machine est lancée, j'affirme qu'il faut y mettre bien peu d'huile pour qu'elle continue à bien rouler. La seule vraie condition à respecter, celle qui me paraît essentielle pour que ça marche, c'est de trouver dans la classe une structure de travail coopératif qui donne priorité à la correspondance et qui permette à l'enfant d'écrire dès que le besoin s'en fait sentir et de répondre vite à toute demande qui lui parvient.

Quant à ma crainte en ce qui concerne le caractère aléatoire d'un voyage-échange, elle s'est vite estompée, au fil des mois, et je crois pouvoir affirmer, à la fin de cette année scolaire 1975-76, que cet acquis primordial de la correspondance en pédagogie Freinet peut et doit être préservé. C'est pourquoi je me propose maintenant de résumer en quelques paragraphes l'évolution de nos correspondances au cours de l'année, flot de vie qui a débouché sur un voyage que mes gosses ne sont pas prêts d'oublier.

Notre année de correspondance naturelle

Pour tenter de préciser l'importance qu'a pu prendre la correspondance dans ma classe cette année, j'ai cru bon de résumer en deux tableaux le volume de mes échanges, en les classant très arbitrairement en deux catégories : les échanges de type individuel et les échanges de type collectif.

CORRESPONDANCES DE TYPE COLLECTIF (CLASSE A CLASSE, OU GROUPE A GROUPE)

Bilan 1975-76	Châteauroux Balzac (36)	Bézayes (26)	Vesoul (70)	La Suze (72)	Hargnies (59)	St-Genis-les-Ollières (69)	Robecq (62)	Denorville (28)	Louzac (16)	Montreuil (93)	Bessines (87)	Viozan (32)	Aulnoy-Aymeries (59)	La Rochelle (17)	Beaumont (63)	Richmond (Australie)	Total
Annick		2	1								2						5
Patricia	2	5	4				3	1	1						1	2	19
Nadine	2																2
Thierry			3	1	4				1					1			10
Elisabeth	1	1		2			3							1	1		9
Jean-Pierre			2		1	4			1			1					9
Sylvie			2										1				3
Hugues		4							1							2	7
Eric		1	2		4												7
Jean-Luc H.		4			1	1											6
Jocelyne	1	2									1						4
Jean-Luc L.		1							2							2	5
Blandine		3	1	6						2							12
Béatrice	1	1			3												5
Tte la classe	2																2
Volume des échanges	7/9	15/13	9/8	6/4	7/4	4/4	3/3	1/2	4/3	2/1	2/1	1/0	1/0	1/1	1/1	2/1	67/55

Les chiffres du tableau indiquent le nombre d'envois auquel chacun a participé.

Pour le volume des échanges, le premier chiffre indique le nombre d'envois, le second le nombre de lettres ou de colis reçus.

BILAN 1975-76 : CORRESPONDANCES INDIVIDUELLES

					Total
Annick	Bessines (87) 9/7	Theilley (41) 7/4	La Rochelle (17) 1/1		17/12
Patricia	Toulouse (31) 1/1	Vesoul (70) 8/5	Mont St-Aignan (76) 8/8	Châteauroux Balzac (36) 3/3	20/17
Nadine	Le Val Saint-Germain (91) 8/4	Châteauroux Balzac (36) 7/7	Châteauroux Balzac (36) 7/8	Sausheim (68) 3/2	25/21
Thierry	Bram (11) 1/1	Sausheim (68) 2/1	Talence (33) 3/2		6/4
Elisabeth	Beauvoir (76) 6/2	Toulouse (31) 10/3	La Rochelle (17) 6/3	Denonville (28) 8/7	30/15
Jean-Pierre	Blonville (14) 7/6	Saint-Genis-les- Ollières (69) 9/8	Viozan (32) 6/5	Saint-Quentin (02) 2/0	24/19
Sylvie	Châteauroux Balzac (36) 5/7	Denonville (28) 10/14	La Rochelle (17) 8/5		23/26
Hugues	Bosc-Regnoul- en-Roumois (27) 3/2				3/2
Eric	Veigné (37) 5/2	Viozan (32) 6/3	Saint-Genis-les- Ollières (69) 4/4		15/9
Jean-Luc H.	Blonville (14) 6/4	Blonville (14) 8/7	Talence (33) 4/2	Bézayes (26) 2/1	20/14
Jocelyne	Châteauroux Montaigne (36) 7/5	Châteauroux Balzac (36) 2/2	Châteauroux Balzac (36) 1/1		10/8
Jean-Luc L.	Bosc-Regnoul- en-Roumois (27) 2/2				2/2
Blandine	Montreuil (93) 13/11	Veigné (37) 3/1	La Suze (72) 9/5	Hargnies (59) 3/2	28/19
Béatrice	Châteauroux Montaigne (36) 6/4	Theilley (41) 3/3	La Rochelle (17) 1/1		10/8
Total					233/176

● Premier chiffre : nombre d'envois.

● Deuxième chiffre : nombre de lettres reçues.

Un premier coup d'œil permet de constater que 233 envois individuels et 66 envois collectifs, c'est beaucoup. Mais il faut dire aussi que la production des textes libres ne semble pas en avoir souffert et nous avons continué à imprimer notre journal scolaire. Aurions-nous eu plus de textes si la correspondance avait été moins volumineuse ? Cela reste à prouver.

Comment en sommes-nous arrivés là ? et surtout, comment avons-nous démarré ?

Voici trois ans que nous avons choisi, dès les premiers jours, les gosses et moi, de présenter notre classe dans la première Gerbe que reçoit chaque classe du groupe en début d'année scolaire. Ce point de départ nous a souvent permis, comme je le disais plus haut, de lancer la machine.

Ainsi sont nés des échanges de toutes sortes avec Besayes, Vesoul, Hargnies, La Luze, Saint-Genis-les-Ollières... Nous apprenions au fil des semaines à mieux connaître, non pas une, mais plusieurs classes. Quel enrichissement !

Parallèlement à ces échanges de type collectif, plusieurs de mes gosses ont écrit dans des classes, choisies par eux-mêmes dans la liste, pour demander un ou plusieurs correspondants ; d'autres (parfois les mêmes) ont accepté de répondre à une ou plusieurs demandes du même type parvenues chez nous. Cette façon de démarrer nous a causé bien du souci, car elle semble, à première vue, relever du plus grand hasard, de la plus grande

fantaisie, ce qui paraît aller à l'encontre de l'esprit que nous recherchions en correspondance naturelle. Certains camarades ont dit leur désapprobation, pensant qu'il fallait d'abord essayer de connaître, par le biais d'échanges collectifs, les milieux de vie où l'on choisirait ensuite éventuellement un correspondant ou une correspondante. Et pourtant, il m'a paru normal et nécessaire d'accepter ces demandes de mes gosses adressées aux quatre coins de France. Ainsi, quand Sylvie, le 3 novembre, a posé sur ma table une lettre demandant une correspondante chez Marcel Jarry, à Châteauroux (pourquoi justement là ?), je n'ai pas cru bon de refuser cette demande, et de cette espèce de coup de dé est née une importante série d'échanges : je n'ai pas eu à le regretter.

Ainsi, la correspondance a pris dans notre classe la place prépondérante dont je parlais précédemment. Combien de fois notre emploi du temps s'est trouvé bousculé, maltraité, anéanti même par la correspondance ! Bien évidemment, la correspondance naturelle bouleverse la vie de la classe et l'individualisation du travail, ou du moins le travail en groupes, deviennent vite une absolue nécessité. Je dois dire ici que mon effectif de quatorze m'a bien facilité la tâche, et l'on ne dira jamais assez qu'un effectif raisonnable constitue l'un des critères essentiels de la réussite de notre pédagogie.

(suite page 21)

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour :

LA BONNE PORTE

Camarades éducateurs, de la maternelle à l'Université, vous qui manquez de matériel pédagogique, êtes-vous certains d'avoir frappé à la bonne porte ?

Car, et cela ne fait aucun doute, une partie de l'argent de nos impôts est bel et bien convertie en matériel pédagogique.

Ainsi, par exemple, un régiment caserné dans notre région a acquis une série de carabines de précision, d'une valeur de mille francs chacune, pour permettre aux élèves des C.E.S. qui viennent visiter la caserne de faire quelques «cartons» sur le stand de tir spécialement aménagé à leur intention.

Vous voyez bien qu'il y a du matériel !

J'en ai entendu qui se lamentaient parce qu'ils n'avaient pas d'éprouvette suffisamment résistante pour montrer aux enfants l'explosion caractéristique de l'hydrogène se combinant à l'oxygène en formant de l'eau. Quelle pédagogie surannée ! Une pédagogie entre quatre murs !!!

Sur votre demande, les «bidasses» de la caserne la plus proche de votre école, briqueront engins et armements pour les aligner devant les garages, ou sur le terrain de manœuvre, à la manière d'une exposition : des canons, des flingues, des obus, des mortiers, des chars, des V.T.T., des grands, des petits, des minces, des longs...

Ah ! la belle leçon de chose !

Je lis dans L'Alsace de ce jour un petit entrefilet :

«87e régiment de soutien, quartier Barbanègre (Mulhouse). — Journée des familles. Le régiment ayant déjà été visité par un certain nombre de groupes, très divers, allant de la classe d'école maternelle à la délégation de personnes du troisième âge...»

On vous le dit, «faites comme eux» !

Si on ne vous donne pas d'éprouvette, c'est parce que vos petits «pets» d'hydrogène sont dépassés, démodés, ridicules... Près de chez vous un matériel moderne, efficace, vous attend, vous et vos gosses.

Et au retour de votre sortie, n'oubliez ni l'expression orale ni l'expression écrite ; les thèmes sont nombreux et riches : guerre, haine, vengeance, meurtre, boucherie, drapeau, sacrifice...

Et surtout ne dites pas que vos élèves sont trop jeunes : au contraire, plus ils sont malléables, mieux ça vaut, car vous n'allez tout de même pas croire qu'on dépense tout cet argent pour faire de vos gosses des objecteurs de conscience !

L. BUESSLER
Thann, 22 octobre 76

DE NOS CORRESPONDANTS

La lecture au C.P.

● Une séance a été consacrée à l'établissement du plan de travail annuel établi en fonction des demandes recensées à l'A.G. et dans la limite des huit séances annuelles possibles (deuxième mercredi de chaque mois en des lieux variables).

● On y a prévu :

— 3 visites de classes au travail, un mercredi.

— 2 rencontres avec la Loire-Atlantique, l'une là-bas, l'autre ici (contenu, lieux et dates à confirmer).

— 3 séances de travail de la commission C.P. 35 sur :

a) La phonétique ;

b) L'audio-visuel au C.P. ;

c) Bilan de chaque participant de son année scolaire, à présenter à la commission en mai 1977.

De cette réunion, il s'est dégagé aussi que :
— Nous croyons tous à la méthode naturelle de lecture qui apporte bien davantage qu'un apprentissage mécanique de la lecture.

— Mais nous avons clairement conscience des difficultés à la réaliser dans des C.P. où l'on nous contraint à apprendre à lire à tous les enfants en une année.

— Cependant il est évident que nous nous plions tous aux exigences de l'institution.

— Or nous avons constaté que les visites de classe au travail ou les relations d'expériences par les maîtres ne révèlent que les aspects harmonieux de notre pratique.

— En conséquence, chacun s'est engagé à rechercher sans fausse honte ou culpabilisation (1) tous les petits trucs (qui n'ont rien à voir hélas avec le tâtonnement expérimental dont nous rêvons), trucs que nous utilisons, pour que les enfants dits « faibles » sachent lire en fin d'année de C.P. Il est souhaitable que le recensement de ces « forçages » (quel autre nom leur donner) soit établi par écrit pour la réunion du 10 novembre.

— Cette démarche est dynamisante par la disparition du mythe du maître sur-doué en pédagogie Freinet qu'elle suppose et aussi par les idées qui ne manqueront pas de se faire jour sur les bouleversements pédagogiques que nous souhaitons pour vivre, un jour, le tâtonnement expérimental avec des groupes d'enfants.

Ces réflexions pourraient nous faire déboucher sur le projet d'Education Populaire.

Jeanette LE BOHEC
35850 Parthenay-de-Bretagne

(1) « La vérité est révolutionnaire ».

Commission de français

L'animation de la commission premier degré sera assurée par Patrick Hétier, école du Château, Bouchemaine, 49000 Angers en remplacement de Francis OLIVER, empêché, en attendant le prochain congrès.

Le bulletin de la commission reparaitra à raison de cinq livraisons dans l'année. Il sera préparé par le G.D. 49, polycopié et expédié par Cannes. Abonnement : 25 F à virer à M. BROSSIER, C.C.P. 1828-69 E, Nantes.

Un dossier double sur le décroisement dans l'enseignement spécial

EN S.E.S.

«... En fonction des différentes influences reçues par nos expériences passées, par des rencontres plus actuelles d'individus ou de divers courants de pensée (antipsychiatrie, Deligny, pédagogie institutionnelle...), nous avons modelé et remodelé notre type de pédagogie qui se place dans « le Champ Frénétien ».

Disons que nous sommes en route vers l'autogestion.

L'état des gosses que nous accueillons nous oblige à nous orienter vers une formule de vie commune, où le travail, les activités se rapprochent le plus possible de l'intérêt individuel d'une part et surtout, pour le même individu, du moment.

Le fait que nous ayons regroupé deux classes en « unité pédagogique », fait que nous sommes 32 + 2, et qu'avec ce nombre-là d'enfants (aussi perturbés que des enfants rejetés peuvent l'être) (si l'on peut paraphraser ainsi Deligny) un travail collectif et continu à 32, ne peut être possible, ni souhaitable.

Nous nous sommes orientés donc, vers ce qu'on pourrait appeler une formule d'ateliers dits permanents, avec des moments de regroupements pour échanger et favoriser autour d'un lien commun (la classe et ce qui la signifie : productions, activités, journal) une sorte de communauté de travail.

... Dans le cadre de notre expérience, plus le nombre d'enfants augmente plus la structure « d'ateliers permanents » s'impose.

Or cette formule, si l'on n'y prend pas garde, risque de ne pas favoriser une vie de groupe (règles de vie, autorégulation...).

Nous pensons pouvoir dire qu'une bonne vie de groupe (possibilité d'expression et de remise en cause, autogestion, loi du groupe, etc...) surtout avec ces enfants qui en ont été sevrés, est un agent « thérapeutique » capital.

Et plus le nombre augmente, plus l'efficacité thérapeutique de la classe demande des structures et des règles de vie précises, d'autant plus précises que le nombre est grand.»

EN ECOLE ELEMENTAIRE DE PERFECTIONNEMENT

«... La démarche commune de Daniel et Evelyne qui « suivent » Freinet depuis plus de dix ans, la démarche individuelle de Jean-Claude, qui, quand il arrive à l'école en 1968 est plus proche de Freinet qu'il ne se l'imagine, tout cela, nous amènera petit à petit à un travail d'équipe réel, dans le sens de Freinet, c'est-à-dire tourné vers l'enfant. Et les enfants que nous recevons nous y auraient d'ailleurs obligés, même si nous n'avions pas eu cet a priori...

Car qui recevons-nous ? Les « laissés pour

compte », les cancrs, les refoulés d'un système scolaire qui ne veut pas admettre sa faillite...

Des débiles, bien sûr, et encore... Surtout des gosses qui refusent l'école, une certaine école...

Disons-le tout de suite, tout n'est pas de la faute de l'école et d'une certaine pédagogie...

Parmi nos gosses : beaucoup de cas sociaux : la société est aussi responsable...

Alors nous nous sommes orientés vers une forme de travail communautaire, pour les élèves comme pour nous.

La diversité physique, morale, affective, intellectuelle de nos gosses devait nous conduire à refuser la structure « classe » pour nous orienter de plus en plus vers une « structure de groupe » où chaque enfant pourrait choisir le plus souvent possible non seulement son activité, mais la « tête » de l'adulte qui lui « revenait le mieux » à un moment de son évolution.

Notre travail n'est plus seulement le travail de « l'instituteur », il se rapproche de celui de l'éducateur, l'école n'est plus seulement école, mais Maison d'enfants.

Parmi les aspects positifs :

— Pour les adultes : une prise de conscience plus grande de nos comportements respectifs envers les enfants, le fait d'être à deux dans la même salle, fait qu'il existe un observateur et un acteur, les rôles s'alternant sans arrêt.

— Pour les enfants, une meilleure connaissance des enfants entre eux, surtout de classe à classe, la disparition, du moins en partie de la hiérarchisation entre les classes et de ce fait une coopération plus efficace...

Un dossier qui montre combien :

«... Les représentants humains ou écrits de l'Administration quels qu'ils soient, de par leur existence à leur poste sont les agents parfois involontaires d'une INSTITUTION (l'institution elle-même, et aussi les structures de l'établissement) (à détruire, à fuir ou à supporter) qui entravent à 50 % (1) toute tentative...»

Geneviève et René LAFFITTE
Evelyne et Daniel VILLEBASSE
Jean-Claude PRUVOT

(1) On a changé d'avis depuis : à 90 % !

Pour vous procurer ce dossier : *Déclassement dans l'enseignement spécial* : chèque de 12 F au nom de A.E.M.T.E.S. à envoyer à B. Mislin, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

Souscription

L'Essai d'histoire régionale de l'Oise (de la préhistoire à nos jours) par Marine et Albert Launay (les parents de Marie-Rose Dufour) et Charles Fauqueux, vient d'être réédité.

La souscription est fixée à 70 F pour cet ouvrage de 500 pages illustré de 100 photos, croquis ou plans. Envoyer sans tarder les souscriptions à R. Dufour, Goincourt, 60000 Beauvais.

Correspondance naturelle

NATIONALE ET DEPARTEMENTALE

Une réunion longue et animée — preuve de l'intérêt des participants — dont voici les points essentiels :

- Différences et ressemblances avec la correspondance classe à classe.
- L'affectivité, son rôle, son expression dans les deux correspondances.
- Les échanges « documentaires ».
- Pourquoi « naturelle » ? En quoi ?
- Rôle du maître : dans le choix de l'une ou l'autre forme ; organisation des échanges et plannings.
- Le contrôle de la correspondance : oui, non et pourquoi ? Censure, auto-censure. Le 1er et le 2e degré.
- Relations maîtres-enfants.
- L'institution école dans la correspondance ; lien avec la famille.

La discussion prenant appui sur des expériences diverses a été très riche. Il serait intéressant de la reprendre au niveau d'une réunion de travail avec plus de participants.

Un projet précis : Un circuit de correspondance naturelle au niveau départemental.

Responsable B.T.J. pour le Gard : André JOFFART, 30450 Génolhac.

Aide au délégué régional : Michel LAUBE s'est proposé.

Correspondant pour L'Éducateur et dé-coupage des articles : André THOMAS. Il a préparé des dossiers que vous pouvez lui emprunter.

Projet éducation populaire : Nos prochaines réunions de travail devraient nous amener à mieux cerner ce projet et donc à y apporter notre contribution. L'exposition et le travail de préparation aussi.

L. TALON
école publique, Montfaucon
30150 Roquemaure

Enseignement technique et agricole

CHANTIERS EN COURS

Projet d'éducation populaire : P. LESPINE, 11, rue Paul Bert, 75011 Paris.

Nos élèves sont-ils des handicapés ? : Ch. CHEIN, 14, impasse du Bureau, 75011 Paris.

Vie des groupes dans la classe : L. PIERDON, 2, rue J. Morin, 61100 Flers.

La répression à l'école (projet B.T.2) : Mireille DAVID, C.E.T. Bât., 46, rue de la Borgellerie, 86000 Poitiers et Rolande MERCIER, 27, rue Vauvenargues, 63000 Clermont-Ferrand.

Journal de bord d'une semaine : Annie CHAUCHAT, 11, place M. Utrillo, 42600 Montbrison.

Vers l'équipe pédagogique : Catherine LIBRERO, 101, rue Bonnot, 31400 Toulouse et Reine ACCOCE.

La lecture chez les pré-adolescents : Maryse BOISGONTIER et Suzanne MARBLEU.

La lecture chez les ados, au C.E.T. : Claudine LESELLIER, 9, allée G. ROUAULT, 75020 Paris et M.-Thérèse DELMOTTE.

Histoire et connaissance du monde contemporain : Patrick DONATI, 55, boul.

Magenta, 75010 Paris et Ivana WILLENS, 92, rue de Belleville, 75019 Paris.

Le rapport production/enseignement (projet éducation populaire) : Francis CHA.

Coordinateur : T. ROUGE, Aubertières, Saint-Victor-sur-Rhins, 42360 Régnay.

R.D.A. Après le sport de masse, la création artistique à la portée de tous ?

Peut-on obtenir une élite artistique par les mêmes procédés qui ont valu à l'Allemagne de l'Est une suprématie sportive aux récents Jeux Olympiques ?

Tout en admettant que les « progrès » dans ces deux domaines s'établissent différemment, les responsables allemands à la recherche de talents, tels Kurt HAGERS estiment qu'il y a un dénominateur commun entre les deux activités : l'entraînement. Ils suivent en cela Bertolt Brecht qui déclarait : « *A la base de l'art, il y a une capacité de travail, un effort productif.* »

La productivité en art est également défendue par un professeur soviétique : WOLKOW qui estime qu'un enfant qui ne réalise pas deux cents dessins par an a peu de chance de devenir un artiste. En proposant des critères quantitatifs et en excluant qu'un enfant puisse être artiste en ne réussissant que quelques œuvres de qualité, Wolkow simplifie considérablement le recensement des jeunes artistes présumés doués. Mais il serait injuste de ne voir en lui qu'un statisticien. Il est à l'origine, en U.R.S.S., de deux innovations pédagogiques : les ateliers de création libre et le passeport de créativité. Alors qu'habituellement la pédagogie soviétique insiste sur une progression assez rigoureuse dans l'initiation aux techniques du dessin et de la peinture et qu'elle entend d'autre part construire l'enseignement autour de thèmes communs aux élèves d'une même année scolaire, Wolkow a eu l'idée d'installer des « salles de créativité » dans lesquelles les élèves inventaient à leur guise en utilisant les matériaux les plus divers. D'autre part, pour montrer qu'il ne s'agissait pas d'une non-directivité suspecte, il munissait ses élèves d'un « passeport de créativité » dans lequel étaient notées toutes les inventions qu'ils avaient fait homologuer par le collectif de la classe.

Faut-il ou ne faut-il pas partir de l'expression libre ? Le débat déplacé encore, il y a quelques années dans les républiques socialistes vient maintenant au premier plan et les professeurs s'expriment à son sujet avec une assez grande liberté. Dans la revue de la R.D.A. *Kunsterziehung* (éducation artistique) éditée à Berlin Est, une conseillère pédagogique, après avoir présenté à des élèves de quatrième année scolaire une reproduction du Champ de Mars peint en 1954 par Marc Chagall leur a demandé si ce tableau leur plaisait. En 1974, 29 élèves sur 31 le trouvèrent laid. Résultat voisin en 1975 : 23 élèves sur 29 le rejetèrent. Ils riaient aux éclats en protestant : « *Ce n'est pas de l'art, cela ne signifie rien, les dimensions des objets ne correspondent pas à la réalité ; les maisons flottent dans le ciel, les têtes géantes sans corps ne ressemblent à rien.* » Ces réactions bruyantes et hostiles,

très viscérales, conduisirent la pédagogue à se poser les questions suivantes :

1. Pourquoi des élèves de quatrième année scolaire sont-ils si fermés à l'inhabituel, au non-vu ?
2. Pourquoi refusent-ils l'imaginaire et se réfugient-ils dans le normal, le rationnel ?
3. Pourquoi l'étonnement se mue-t-il en rejet au lieu de nourrir la curiosité ?
4. D'où leur vient cette assurance quand ils déclarent que tel ou tel tableau n'a aucune valeur artistique ?

Cette attitude n'est pas propre à des élèves de 10 à 11 ans. On la trouve également chez des adolescents et des adultes. En ce qui concerne les enfants, il faut noter que la méthode d'enseignement, rationnelle et rigoureuse, également dans les arts plastiques, y est pour quelque chose. En R.D.A., l'enseignement est de type traditionnel, en ce qui concerne la transmission des connaissances, même si la vie scolaire donne une place plus importante aux travaux de groupe et si les relations maître-élève sont assez détendues. Un programme-cadre existe pour les différents cycles. De la cinquième à la huitième année scolaire, il est conseillé d'étudier les thèmes suivants : l'environnement de l'école ; des savants, des chercheurs et des techniciens coopèrent avec des camarades d'autres pays socialistes ; illustrent l'histoire et le combat de la classe ouvrière ; l'aménagement socialiste de nos villes et villages ; je passe avec mes parents un beau dimanche ; nous fêtons l'anniversaire de la République ; une nature morte ; un autoportrait, etc.

Chacun de ces thèmes fait l'objet d'une préparation consciencieuse : lectures, présentation d'illustrations, discussions sur les techniques de travail, les outils, la mise en page. De ce travail collectif sortent habituellement des dessins de styles voisins, insistant sur le réalisme, la fidélité au modèle. L'éducation artistique ainsi conduite supprime tout hiatus entre l'attente et la perception lorsque les enfants sont placés en face d'une œuvre graphique, que l'auteur en soit un adulte ou un enfant. Or, la nouvelle génération de professeurs d'arts plastiques s'efforce de faire comprendre que l'évolution artistique d'un enfant dépend du rapport dialectique entre l'attente et la perception. Il s'agit ainsi de préparer les élèves à apprécier la diversité des langages que permettent les formes, les couleurs, les structures. Formes, couleurs et structures ne sont pas des éléments de la réalité mais des matériaux bruts dont l'artiste se sert pour exprimer ce qu'il ressent. L'enfant doit être introduit à la multiplicité des langages, il faut l'ouvrir à l'inconnu, à l'insolite et faire de la contemplation d'un tableau un dialogue entre l'œuvre et celui qui l'examine. Ne pas y voir ce qu'on veut y voir mais ce qui peut y être vu par une attention et une intuition riche des expériences précédentes. Ces expériences doivent aider les élèves à prendre conscience de la signification de la démarche de l'artiste pour lequel :

- L'art peut être reproduction mais aussi transformation de la réalité ;
- L'art représente une part de lui-même et doit permettre de le comprendre ;
- Les formes et les couleurs ne doivent pas décrire mais provoquer des réactions et des sentiments ;
- L'art permet de voir le monde avec un autre regard et que cette vision multiple enrichit l'esprit autant que le sentiment ;
- La contemplation d'œuvres d'art apporte du plaisir et de la joie.

R. UEBERSCHLAG

Sources : *Kunsterziehung* 1976, n° 4-5-6.

DE NOS CORRESPONDANTS

UNE ADMINISTRATION A VISAGE HUMAIN

C'est en entendant à la télévision le Ministre de l'Education Nationale commenter le suicide d'une maîtresse auxiliaire, justifiant son non réemploi par une note professionnelle insuffisante, que je me suis souvenue de ce qui va suivre.

J'ai eu la chance de travailler pendant plusieurs années avec une directrice déchargée de classe et une inspectrice qui, au lieu de n'être que des rouages administratifs, étaient d'abord des êtres humains.

C'est pourquoi, à la petite équipe «Ecole Moderne» que nous formions dans notre école élémentaire, l'inspectrice exposa un jour ce problème :

«Un remplaçant allait passer son C.A.P. Elle qui corrigeait ses devoirs de pédagogie, pouvait assurer qu'il réussirait brillamment à l'écrit. Il est intelligent, il a d'excellentes idées, mais... il est incapable de faire la classe. Les directeurs et directrices de la circonscription le refusent pour remplacer un maître absent étant données les perturbations qu'entraîne dans une école la classe qui lui est confiée. Je lui donne une dernière chance, ajouta-t-elle. Je l'envoie dans votre école. Faites ce que vous pouvez.»

Je n'oublierai jamais l'entrée de ce jeune homme dans ma classe : tête baissée, il n'a dû rien voir d'autre, dans son long pardessus sombre, que la portion étroite de sol qui s'étendait à ses pieds.

Nous avons jugé d'emblée la situation très difficile, d'autant plus qu'un collègue d'une autre école, sensible aux difficultés des remplaçants et qui s'occupait de les aider, nous avait dit : *«J'ai pensé son cas tellement désespéré que j'ai abandonné mon aide.»*

Qu'avons-nous fait de façon précise ? Je ne saurais le raconter exactement.

D'abord, il y avait dans notre école, une chaude atmosphère qui n'était pas seulement d'aide pédagogique. Les enfants ont beaucoup fait par leurs visages ouverts qui regardaient droit devant eux, par leur enthousiasme, leur joie, leur acceptation rapide d'un autre adulte en qui ils eurent aussitôt autant de confiance qu'en ceux qui les entouraient déjà.

Au bout de quinze jours, l'inspectrice nous dit : *«Je ne vous pose pas de questions, mais j'ai aperçu M. X... à l'arrêt d'autobus, il a déjà changé d'attitude physique, il ose regarder devant lui.»*

Pendant cinq mois, ce remplaçant a fait de longs stages dans nos classes, s'intéressant à ce qu'il voyait, à ce qu'il faisait, à ce que nous faisons, participant aux activités du groupe départemental.

De ses difficultés, il ne nous a jamais beaucoup parlé, mais nous avons compris qu'elles tenaient à la fois à son manque total de formation et à la succession de remplacements courts qui lui avaient été attribués, d'abord par hasard, ensuite peut-être en raison de ses difficultés pédagogiques.

A son C.A.P. furent convoquées deux personnes qui l'avaient connu dans ses jours les plus noirs et qui n'étaient pas favorables à la pédagogie moderne. Il fut déclaré reçu avec 13.

Il y a eu autour de nous des murmures, des sourires, des jalousies que nous n'avons pas laissées nous atteindre, mais qui prouvent quelle attitude aidante adoptent certains collègues tant à l'égard de leurs élèves qu'à l'égard de leurs collègues.

Le plus remarquable, c'est qu'il a fallu faire une entorse administrative afin qu'un remplaçant puisse être laissé en stage pendant cinq mois dans une école où il n'y avait aucun poste libre. Comment l'a-t-on payé pendant ces cinq mois ? J'ai oublié les détails, mais si les autorités supérieures avaient décelé l'irrégularité administrative, que serait-il arrivé ? Si ce n'est un suicide, il y aurait eu une vie gâchée tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel.

J'ai entendu l'an dernier, un inspecteur dire qu'une réglementation très stricte de l'emploi des suppléants ne permet plus aucun jeu d'écriture.

Une inspection primaire, c'est encore une cellule assez petite pour que l'administration connaisse son personnel, mais un rectorat ! Les maîtres auxiliaires ne sont que des pions qu'on déplace au hasard sur un échiquier ? Si au lieu de ne pas donner de travail à des maîtresses auxiliaires qui éprouvent des difficultés, l'administration leur donnait les moyens d'une formation efficace ? En haut lieu, on ne semble même plus capable de se poser cette question et l'on trouve toujours une raison froidement administrative pour tout justifier, même la mort des jeunes institutrices qui ont dit non aux conditions inhumaines qui leur sont faites, tout en accusant ceux qui ont encore un cœur, de saisir l'occasion pour exploiter le malheur à des fins partisans.

Doit-on en conclure que, dans l'Education Nationale, la valeur humaine est, en général, en fonction inverse de la situation occupée dans l'échelle hiérarchique ?

Doit-on en conclure que l'administrateur qui veut accomplir son travail avec humanité n'a d'autre choix que d'agir dans l'illégalité ?

Celui qui vient compter le nombre de présents dans les classes, afin de s'assurer qu'elles sont suffisamment remplies et que toutes les conditions sont réunies pour que se multiplient les échecs scolaires des élèves et les dépressions nerveuses des enseignants, celui-ci est dans le droit fil le plus strict de la légalité. Il ne risque aucun ennui.

Alors que celui qui aura le courage d'enfreindre le carcan tâtilon et mesquin des règles administratives pour sauver un enseignant, une classe, une école, se verra sanctionné, même par le biais d'une «promotion» à une fonction où ses qualités humaines ne risqueront plus d'intervenir dans son travail.

Pourquoi cet article n'est-il pas signé ?

Il semblerait assez mal venu à celui qui se réfugie derrière un règlement de poser une telle question.

Il y a bien longtemps que les militaires ne se battent plus en pantalon rouge. Pourquoi demanderait-on aux résistants que nous sommes de revêtir cet uniforme, sinon peut-être pour les exécuter plus facilement ?



DES NOUVELLES DES CHANTIERS

Editions audiovisuelles 1976-77

Des hommes, possédant une expérience exceptionnelle dans un certain domaine, peuvent être présents dans votre classe, grâce à certains numéros de nos **éditions audiovisuelles**.

En s'entretenant avec des enfants, ils ont eu la possibilité de leur fournir les dernières réponses qu'apporte l'humanité à des problèmes fondamentaux que chacun se pose.

Ces personnes apportent des réponses, mais aussi ouvrent des pistes de recherches, s'interrogent elles-mêmes sur des problèmes difficiles, nous obligent à une réflexion nouvelle.

Elles sont là derrière le haut-parleur avec toute leur simplicité, leur certitude et leurs inquiétudes d'homme. Et seul un document sonore ou audiovisuel peut restituer la personne derrière les propos qu'elle tient, au cours d'une authentique relation avec des enfants.

C'est ainsi que B.T.Son et D.S.B.T. vous permettent d'accéder à Henri LABORIT, Haroun TAZIEFF, Paul-Emile VICTOR, Audouin DOLLFUS, Jean ROSTAND, etc.

puisés dans le milieu sans souci de diffusion a priori. Elle reste un des rares ensembles de programmes audiovisuels valables actuellement à la disposition des enfants.

Notre collection D.S.B.T. (Documents Sonores de la Bibliothèque de Travail) est malheureusement moins connue, et c'est bien dommage ! Est-ce parce qu'elle est uniquement formée par des documents sonores ?... Et qu'on est plus visuel qu'auditif lorsqu'on n'a pas bien analysé l'importance de la langue orale dans l'audiovisuel ?

Nous rappelons que dans le domaine de la documentation, nous nous efforçons d'adapter le support de l'information (le texte imprimé, la photo dans la brochure, la diapositive, le disque) à son caractère propre. Une statistique, un graphique, c'est du domaine de l'écrit ; l'environnement de la vie du jeune Tchadien ou New-Yorkais, c'est le domaine de la diapositive couleur, et du son si l'on veut le restituer aussi fidèlement que possible... compte tenu de la modicité de nos équipements audiovisuels. L'image sonore a une charge affective importante. Elle seule peut nous permettre de mieux pénétrer ce que dit ce pêcheur breton de son travail, ou ce vieux mineur chantant l'hymne de grève, par exemple. L'écrit ne le permet pas. Certains documents n'ont pas besoin d'accompagnement visuel (qui coûte).

Dans D.S.B.T., nous donnons tour à tour la parole à des enfants : *L'enfant dans la cité* (n° 15), *L'enfant dans sa famille* (n° 17), *L'enfant et la poésie* (D.S.B.T. n° 20), *Logique et merveilleux chez l'enfant* (D.S.B.T. n° 21), et à des adultes qui conversent très librement avec des jeunes sur ce qui est leur expérience de vie (*Histoire de marins*, n° 12 ; *Histoire de bergers*, n° 18).

Cette année, les enfants seront présents dans : *La vie et la mort*, espoirs et angoisses et les adultes dans : *Médecin de campagne*, qui est une évocation très simple mais très riche de la vie paysanne en Corrèze, à travers quelques aspects du métier de médecin.

Deux disques seront consacrés à la **rencontre d'enfants avec Casamayor**. Je crois qu'il est inutile de présenter ce juge qui, depuis plus de vingt ans, s'efforce par ses écrits et son action, de poser le problème de la justice dans la société.

L'appareil policier, l'appareil judiciaire, la détermination des peines, la peine de mort, la critique de l'information, la justice dans la société, tout a émergé. Ces sujets ne sont pratiquement jamais abordés à l'école et même en famille. Pourtant chaque jour les médias diffusent des informations les concernant et les mots et images frappent les oreilles et les yeux... et la seule référence des enfants, ce sont les feuillets policiers américains diffusés quasi quotidiennement par la T.V. !

Casamayor, tout au long de l'entretien, informe, rectifie les erreurs, démystifie l'appareil judiciaire, démythifie la justice.

C'est un ensemble remarquable, capital, et qui entraînera des discussions fructueuses. **A ne pas manquer.**

B.T.Son se porte bien, D.S.B.T. moins bien, avec 1 650 abonnés seulement. C'est bien regrettable, car sont ainsi perdus, pour vous, des documents qui ne pourront parfois pas être réédités après épuisement du premier tirage.

Il nous faudrait dépasser 5 000 souscriptions pour B.T.Son et, pourquoi pas, atteindre le même nombre en D.S.B.T... trop ignorés...

La façon la plus économique d'obtenir tous ces documents, ces témoignages qui permettent à chacun — enfants et enseignants — de mieux se situer, d'être plus efficace, c'est encore de souscrire à ces deux collections.

Si vous ne l'avez pas encore fait, j'espère vous avoir convaincu de profiter de notre travail et de celui de tous ces hommes qui nous apportent bénévolement leur concours par idéal.

Pierre GUERIN



Cette année, MM. Yves COPPENS, sous-directeur au Musée de l'Homme et Philippe TAQUET, maître de recherche au C.N.R.S. nous permettent de voir un peu plus loin dans l'histoire de la Terre, l'histoire de la vie, l'évolution, l'origine de l'homme... autant de points sur lesquels les questions d'enfants sont nombreuses et la documentation sérieuse rare.

Les souscripteurs recevront tout un ensemble son et illustrations de qualité et inédites, au niveau des enfants qui sont déjà un peu sensibilisés à ces questions par les médias destinés aux adultes. Ce sont :

N° 868 : Histoire de la Terre - histoire de la vie : origine de la Terre, de notre atmosphère - Les premières plantes - L'évolution des végétaux - Les fossiles - Les premiers animaux - L'évolution du monde animal.

N° 869 : Origines de l'homme : La Terre et les êtres vivants sont en perpétuelle évolution - Théorie du mécanisme de l'évolution des espèces animales - 30 millions d'années d'évolution : comment un petit primate devient un bipède intelligent.

N° 870 : Il y a cent millions d'années : Le monde des Dinosaures - La dérive des continents.

C'est un ensemble de poids, utilisable à l'école élémentaire et aussi au premier cycle du second degré... Il serait bien utile que tous les jeunes qui quittent l'école à seize ans aient eu l'occasion de discuter entre eux de ces problèmes et possèdent une vue claire des certitudes et incertitudes des réponses de l'humanité.

N° 871 : A la pêche aux moules : La peine des hommes dans la baie de l'Aiguillon en Charente-Maritime, les problèmes que pose la mytiliculture dans le monde économique actuel, le cycle de la vie de ce mollusque, des œufs à votre table, un reportage où l'on participe comme si on y était, fera aussi partie de la souscription annuelle.

Nous vous rappelons que la collection B.T.Son possède 70 albums qui offrent un ensemble de 840 diapositives que vous ne trouverez dans aucune autre édition, et des documents sonores authentiques qu'aucun reporter ne peut obtenir, car

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

Réaliser des B.T.2, est-ce vraiment difficile ?

Oui, évidemment, ce n'est pas facile ! C'est inutile de se le cacher ! C'est un travail sérieux mais, en définitive, pas davantage que de réaliser une B.T. et peut-être moins que de réaliser une B.T.J...

En règle générale, il est préférable de démarrer un projet de B.T.2 à l'aide de dossiers et de travaux réalisés précédemment avec des adolescents : dossiers réalisés à l'issue de recherches et d'enquêtes au sein de la classe, en liaison avec les 10 %, ou au sein d'un atelier de jeunes qu'organisent maintenant diverses organisations et M.J.C., etc.

Muni de ces divers dossiers, la première démarche consiste à prendre contact avec le D2D (délégué départemental du second degré) le plus proche.

Ensuite, avec l'aide de quelques camarades, vous pourrez mieux définir votre projet et en tracer les limites. Alors vous demanderez à Cannes un dossier « technique » et vous rédigerez la fiche « Je me propose de réaliser » qui paraîtra quelque temps après dans les pages roses de *L'Éducateur* et dans *La Brèche*.

Après cette parution, il se peut (car la coopération des camarades est souvent très timide) que vous receviez un peu de courrier vous apportant des documents complémentaires et des propositions de travail.

De toute manière, la troisième phase est une phase solitaire durant laquelle il vous reste à rédiger le projet, à le composer dans ses différents chapitres, en ajoutant aux travaux de recherches déjà réalisés les fiches de travail, la bibliographie, la filmographie, qui permettront aux futurs lecteurs de poursuivre les premières recherches qui ont été entamées par vous et les adolescents qui se sont déjà intéressés au projet : c'est ce que nous appelons réaliser une B.T.2 ouverte.

En effet, la B.T.2 a été définie comme étant davantage qu'une simple brochure d'information mais surtout comme un élément nouveau de recherches et une prolongation vers l'actualisation du problème, quelle que soit sa nature.

Au moment de la rédaction de la fiche « Je me propose de réaliser », vous avez déterminé une date de livraison à Cannes et vous devez la respecter.

Viendra ensuite le temps de la patience puisque la circulation d'un projet B.T.2 dans les circuits de lecture peut demander entre douze et dix-huit mois...

En définitive, il ne faut pas se faire un monde d'un tel travail ! Dorénavant, et surtout depuis la dernière rencontre de travail de Beaugé, tous les camarades du second degré sont particulièrement sensibilisés à la B.T.2. C'est donc au sein d'une équipe chaleureuse et attentive que vous pouvez vous intégrer et rappelez-vous que c'est seulement dans la mesure où l'on a participé à un chantier de travail que l'on peut se dire vraiment un « adhérent de la pédagogie Freinet ».

Nous avons besoin de projets B.T.2 !

Bon travail !

MEB

Rappels importants

Dans *L'Éducateur* n° 1, à la page 18, première colonne, vous trouverez toutes les informations essentielles pour une participation utile au chantier de travail de la B.T. et particulièrement les adresses des responsables des magazines B.T.J., B.T. et B.T.2.

C'est dans *L'Éducateur* n° 2, à la page 16 que tous les détails sont donnés pour l'envoi des journaux scolaires aux camarades responsables du dépouillement de ces journaux en vue d'une participation à B.T. magazine.

Nous donnons à nouveau le nom et l'adresse de ces responsables et la liste des départements de leurs secteurs.

Louis FOURTUNE, 50 bis, rue des écoles, 17580 Le Bois-Plage-en-Ré. Départements : 11, 16, 17, 19, 24, 31, 32, 33, 40, 46, 79, 85, 64, 65, 66.

Armelle DEMOOR, rue Ch. André, 02300 Chauny. Départements : 02, 59, 60, 62, 80.

Nelly BARCIK, 13, avenue J.-Jaurès, 08330 Vrigne-aux-Bois. Départements : 08, 51, 54, 55, 57, 67, 68, 88.

Jacotte GOUREAU, école de 89690 Cheroy. Départements : 10, 21, 25, 38, 58, 69, 70, 71, 73, 74, 77, 78, 89.

Jacqueline VIGUIE et Nicole GUILLOU, 12, rue R.-Regnier, 94600 Choisy-le-Roi. Départements : 72, 75, 76, 91, 92, 93, 94, 95.

Jean-Pierre RUELLE, 8, rue Porteaux-Febvres, 45190 Beaugency. Départements : 03, 09, 18, 26, 34, 36, 37, 83, 84, 87.

Martine HADJAJ, école de Serville, 28260 Anet. Départements : 14, 22, 27, 28, 29, 35, 49, 61.

C'est aussi dans *L'Éducateur* n° 1 à la page 23 que vous trouverez les informations concernant la revue *Art infantin et créations*, la liste des camarades qui forment le comité de la revue, et le nom et l'adresse de ceux qui sont responsables de la partie « littérature des enfants » et « littérature des adolescents ».

Chantier B.T. Etat des projets reçus au 27-10-76

(DATE DE RECEPTION DU PROJET,
TITRE ET AUTEURS)

B.T.J. :

- 25 août 1976 : *Notre classe à New York* (J. et D. Baud).
- 11 octobre : *Les dauphins* (Michel Cahu).
- 11 octobre : *Les véhicules hippomobiles* (Michel Cahu).

4. 11 octobre : *Hôtesse de l'air* (Louise Marin).

5. 11 octobre : *L'escargot* (Jean Jullien).

6. 15 octobre : *J'écris des livres pour enfants* (C.E.1 de Roger Juillard).

7. 15 octobre : *J'illustre des livres pour enfants* (C.E.1 de Roger Juillard).

8. 26 octobre : *On a vu pêcher un étang* (Liliane Girard).

B.T. :

1. 26 août 1976 : *Artisans de la Gaule romaine* (G.-J. Michel).

2. 11 octobre : *Le parc ornithologique des Dombes* (Jean Jullien).

3. 11 octobre : *La typographie : la composition* (R. Barcik + commission).

5. 19 octobre : *La typographie : le tirage* (R. Barcik + commission).

5. 19 octobre 1976 : *Le roulleur (transporteur de grumes)*, (Mériaux et Deletang).

S.B.T. :

1. 11 octobre 1976 : *La typographie (comment éviter les échecs et certaines erreurs, en numéro double)*, (R. Barcik).

2. *Le dulcimer* (un groupe du Vaucluse).

B.T.2 :

1. 14 septembre 76 : *Jean L'Anselme, un poète d'aujourd'hui* (C. Poslaniec).

2. 14 septembre 76 : *Comment peut-on être poète ?* (C. Poslaniec).

B.T.R. :

25 août 1976 : *Maths : parcours*, de J.-C. Pomès.

Le film réalisé à l'école : Comment démarrer et progresser ?

Le module « coordination audio-visuel » réalise des fiches destinées à tous ceux qui s'intéressent à la réalisation de films à l'école. Ces fiches sont groupées en cinq grandes catégories :

- réalisations,
- pédagogie,
- lecture de l'image,
- matériel,
- techniques.

On y trouvera des renseignements pratiques et théoriques indispensables pour commencer ou pour développer l'expérience du film réalisé à l'école. Elles sont aussi des « fiches de roulement » qui permettent l'échange des recherches et tâtonnements de chacun. Elles seront servies moyennant une participation financière de 10 F, pour environ 10 envois, soit 80 fiches environ (versement par C.C.P. ou chèque bancaire à Jean Dubroca, 1, allée Leconte-de-Lisle, 33120 Arcachon).

D'autre part, que les camarades qui ont réalisé des films ou que ceux qui ont des travaux en chantier dans ce domaine me le fassent savoir à l'adresse ci-dessus. Je reste également à votre disposition pour toutes demandes de renseignements concernant la réalisation de films tandis que le département audio-visuel de l'I.C.E.M. pourra vous renseigner sur tous les problèmes généraux de l'audio-visuel dans la pédagogie Freinet.

Le coin du C.R.E.U.

L'EDUCATEUR N° 6 du 20 décembre 1976

VERS LA JONCTION DE L'ALPHABETISATION - EDUCATION PERMANENTE - FORMATION DES ADULTES AVEC LES UNIVERSITES

Le C.A. de l'I.C.E.M.-C.E.L., le 25 janvier 1976, avait explicitement demandé au C.R.E.U. de s'occuper aussi de la formation continue et de l'éducation permanente, en liaison avec le chantier «formation des adultes» dont Xavier Nicquevert est le coordonnateur. Il est effectivement dans la mission des Universités, depuis la loi d'orientation de 1968, de s'occuper d'éducation permanente et de formation des adultes. Grâce à une idée lancée par Roger Favry, et reprise par Xavier Nicquevert et Michel Launay, la jonction s'opère donc naturellement entre le Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires et le groupe (Xavier Nicquevert n'accepte pas qu'on parle encore de «module» tant qu'il n'y a pas eu énoncé d'un travail entrepris et d'une organisation mise en place pour y parvenir) «Formation des Adultes».

La première concrétisation de cette jonction est la publication, que voici, d'un texte de Thérèse Berrut dans «Le coin du C.R.E.U.». Ce texte apparaît à Xavier Nicquevert insuffisant, dans la mesure où il n'explique pas dans quelles conditions il est né. Cependant, comme introduction vivante à une discussion et à une recherche qui donnera lieu, nous l'espérons, à un numéro spécial entier de la *Revue du C.R.E.U.*, nous le donnons tel quel. Il est bon que chaque militant du mouvement s'exprime, suscite des réactions d'autres camarades. Nul ne peut prétendre détenir la vérité dans la formation des adultes. Thérèse Berrut a raison de souhaiter que son point de vue puisse en faire réagir d'autres. Xavier Nicquevert propose aussi le sien : «*Ce problème de la dialectique théorie-pratique commence à devenir l'une des préoccupations importantes du mouvement. Il est nécessaire que nous avançons sur ce plan si nous voulons mener à bien le projet d'Education Populaire. Et cela, nous ne pourrions le faire seuls : on ne peut être à la fois acteur, témoin, observateur et évaluateur. Nous aurons à définir une méthode de travail qui, respectant les spécificités et les compétences de chacun, nous permette de promouvoir ensemble des recherches qui intéressent théoriciens et praticiens, sans esprit de hiérarchie.*» Mais, pour commencer la publication de ce débat, laissons d'abord la parole à Thérèse Berrut, en demandant à **tous** les lecteurs intéressés de nous envoyer, brèves ou longues, leurs réactions.

ALPHABETISATION, EDUCATION PERMANENTE ET MOUVEMENT FREINET

L'alphabetisation, comme **réponse à un besoin** : sortir d'une infériorité (ressentie, discutable...) - service urgent : paperasses, bar, temps ensemble.

Nous qui savons, **partageons**, mais alors faut démystifier la lecture : montrer que c'est facile, un code son - signe, difficile pour nous de prononcer et écrire et transcrire l'arabe ; pour eux : écrire, retenir, après une journée de travail.

En face d'une alpha efficace, «audio-visuelle» (livres, matériel) payée en heures supplémentaires dans le cadre de la nouvelle loi, les **Freinet** que nous sommes sont liés aux émigrés pour d'autres motifs : gosses en classe, luttes locales pour le logement, les conditions de travail, les accidents de travail.

D'où amitié, expression libre, démystifier le **livre**, pour nous, pour eux.

On écrit quoi ? Des noms, les adresses, la famille, le boulot, le racisme.

On parle des femmes : celles du ciné, de **France**, de **là-bas**, de **Dieu** (ramadan, alcool), des élections ici, là-bas, de la télé, des matches, des bagnoles, des commissions.

On a besoin :

— De B.T. Adultes : le pays : géographie politique, histoire, économie, la condition d'immigré, le droit au travail (on pourrait les faire par échanges entre équipes, mais c'est très difficile, les gars ne viennent au maximum que trois fois par semaine pendant six mois) ;

— De matériel pas très cher de photocopie ;

— De lettres mobiles, petites, plates, capitales, script, cursives.

Ça ne peut pas être bien gentil, l'alpha : est-ce pour ça que l'I.C.E.M. refuse de la prendre en charge ?

Ces gens-là viennent dans l'école (c'est interdit... maladie) après la classe et même... pendant. Et si on les fait rentrer, si on explique aux enfants l'urgence qui les a amenés ? S'ils s'adressent aux enfants, disent leur nom, ceux de leur famille, l'écrivent en arabe, en turc au tableau ? S'ils nous apprennent à compter, si on sort de grandes photos de leurs pays !

C'est toujours des maîtres «marqués» qui font alpha : révolutionnaires, mal vus du maire, de la police, des patrons et de l'administration. Quand ils en parlent, c'est quelquefois technique, c'est surtout indignés (tracts) ou quêtés (grèves).

L'ECOLE = APPRENDRE = notre culture, simplifiée à l'usage des travailleurs manuels, à leur niveau ? Ou ?... Pourquoi sont-ils là ? Malades ou accidentés ? Mal logés, étrangers, manuels ? Chômeurs chez eux et ici, et désormais comme beaucoup de français ?

Pourquoi ça coûte cher ? Pourquoi les contrôles de police ? Pourquoi le racisme ? Les questions ne sont pas allées d'un côté révolutionnaire à inculquer à des nouveau-nés (qui refusent en bloc). Elles naissent chaque jour des soucis partagés, des actions, démarches, échecs solidaires. Et encore : quand nous voient-ils au travail manuel douze heures par jour ?

*L'école laïque peut-elle n'enseigner que le passé sans vivre le présent ? Sans projet pour le futur immédiat ? Le présent des enfants est celui de leurs adultes : **actuel**, actuels : la laïcité en prend un bon coup, et le MOUVEMENT FREINET ? les C.R.A.P., les EQUIPES ENSEIGNANTES, la LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT ont pris position.*

Quand nous parlons en classe le matin, moi aussi je dis ce que j'ai fait, ce que j'ai à faire.

Thérèse BERRUT



Enfin, puisque le C.R.E.U. ne peut vivre d'amour et d'eau fraîche, nous remercions les premiers abonnés à la **Revue du C.R.E.U.**, nous tenons à leur disposition un matériel permettant de la faire connaître et de susciter de nouveaux abonnements, et nous rappelons ce que nous fournissons, en échange d'un abonnement annuel de 30 F, aux collègues, étudiants, parents, militants, amis ou organismes intéressés par la liaison des techniques Freinet et des Universités :

Dans le n° 1 (novembre 1976) **numéro centré sur le Brésil :**

- Antonio CANDIDO : *Le français, instrument de développement* (en Amérique Latine).
- Un collectif de Sao Paulo : *L'expérience du français instrumental à l'Université de Sao Paulo.*
- *Le Corps-Texte* : entretien avec Michel Butor (à suivre).

Dans le n° 2 (janvier-février 1977) : **numéro centré sur le Japon :**

- *L'École Moderne et l'Université dans le Japon contemporain.*
- *Le Corps-Texte* : entretien avec Michel Butor (suite).
- Henri Derroche : *Confrontation des techniques Freinet et des groupes de Recherche-Action.*

Dans le n° 3 (mars-avril 1977) : **numéro centré sur la formation des adultes.**

- Georges About : *La formation permanente en milieu carcéral.*
- Thérèse Berrut : *Alphabétisation, éducation permanente et Mouvement Freinet* (suite).
- Paul Le Bohec : *Les autobiographies dans la formation.*
- Xavier Nicquevert : *Bilan du groupe «Formation des Adultes» de l'I.C.E.M.*
- Michel Launay : *Les relations entre «Formation des Adultes», «Formation Universitaire», «Alphabétisation», «Formation Continue» et «Recherche-Action».*
- *Le Corps-Texte* : entretien avec Michel Butor (suite).

Dans le n° 4 (mai-juin 1977) : **Les techniques Freinet dans les universités françaises.**

Abonnement pour l'année universitaire 1976-77 (4 numéros) : 30 F. A adresser à : C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex. C.C.P. Marseille 11503.

Tout enseignant, chercheur, étudiant, parent, enfant ou adulte intéressé par le C.R.E.U. peut écrire à :

Michel LAUNAY, C.R.E.U., I.C.E.M., boulevard Vallombrosa, B.P. 251, 06406 Cannes cedex.

CONGRES DES IMPRIMEURS DE JOURNAL SCOLAIRE

Comme nous l'avions annoncé dans le n° 1 de *L'Éducateur*, cette année scolaire doit voir se tenir trois Congrès des Imprimeurs de Journaux Scolaires.

Celui d'Orléans s'est tenu du 27 au 31 octobre et nous en rendrons compte dans notre prochain numéro.

En février se tiendront les deux autres :

— **A Romans** (Drôme), du 7 au 10 février 1977, au Collège Agricole de la Martinette. L'accueil dispose de 70 places. Les inscriptions seront prises dans l'ordre d'arrivée des demandes, la date limite étant le **17 janvier**.

Quelques dossiers d'inscription seront adressés aux départements de la zone A, mais il serait préférable et plus rapide que les intéressés les demandent directement à H. GRUEL, école de Parnans, 26100 Romans (le prix de l'hébergement n'est pas encore fixé définitivement : il devrait se situer entre 120 et 150 F).

— **A Seignosse** (Landes), du 14 au 17 février 1977, colonie de vacances de la F.A.L.E.P., au bord de l'océan. Il pourra accueillir 26 délégations de deux enfants et un adulte chacune.

Les inscriptions seront prises dans ces limites et dans l'ordre d'arrivée jusqu'au 1er février.

Chaque département de la zone concernée recevra quelques exemplaires du dossier d'inscription.

Vous pourrez en obtenir d'autres en écrivant directement à Guy CHAMPAGNE, Bégaar, 40400 Tartas, mais ils devront être retournés par l'intermédiaire du délégué départemental.

Notre voyage à Châteauroux

Et puis, quelques correspondances privilégiées sont nées. Pour nos échanges collectifs, nous avons d'abord appris à mieux connaître les amis de Bésayes (Drôme). Un jour de janvier, ils nous ont envoyé une carte postale, en couleurs : on y voyait la montagne ! Pour nous, Normands, c'était une découverte : ah ! si l'on pouvait voir la montagne ! un rêve... Et puis, en février, ils nous ont invités à venir les voir. Nous avons aussitôt commencé à étudier la question, nous avons retourné les problèmes par tous les bouts, je suis entré en contact avec la S.N.C.F. Hélas, trois fois hélas ! La conclusion ne fut pas celle que nous espérions : 800 km, c'était trop loin pour faire un aller et retour en trois jours (car la S.N.C.F. n'accorde 75 % de réduction que si les deux voyages font partie intégrante des trois jours). Le rêve était terminé : nous avons écrit à Bésayes pour les remercier et leur dire notre regret, mais cette déception n'a pas empêché nos échanges de continuer : photos, morceaux de bois, journaux scolaires, olives, et j'en oublie... On parlait toujours de Bésayes, mais l'idée d'un voyage était maintenant partie bien loin !

Pourtant, cette idée réapparaît dans notre classe deux mois plus tard. Cliponville est l'une des trois communes d'un regroupement pédagogique de cinq classes, et les municipalités ont pris l'habitude de verser chaque année une importante subvention à notre caisse intercommunale pour l'organisation d'un ou de plusieurs voyages de fin d'année. L'an passé, notre classe avait renoué avec la formule du simple voyage touristique, avec les autres classes du regroupement, mais compte tenu de l'importance que j'attache aux rapports humains, cette façon de dépenser l'argent du voyage me paraissait bien dommage. J'en ai donc parlé à toute la classe ; nous en avons discuté, et le choix nous est apparu clairement :

- Ou bien nous pratiquions un simple voyage en car d'une journée, avec des gens que nous connaissions déjà ;
- Ou bien nous choissions d'aller voir **des** correspondants, en train, et pour trois jours.

La deuxième proposition nous a tous fortement séduits, et je crois très sincèrement que les enfants ont vraiment compris à ce moment-là ce que pouvait représenter une telle aventure. Restait à savoir si l'on tenait vraiment à rencontrer certains correspondants, et si oui, lesquels. J'étais, pour ma part, assez inquiet, car nous avions eu des échanges avec tant de classes que je voyais mal comment pourrait se faire un choix. Alors, nous avons tous ensemble cherché à faire un bilan de nos correspondances. Tous ensemble nous avons regardé sur une carte nos points de chute possibles, et à partir de là, le choix s'est fait très vite et tout naturellement. Bien sûr, il y avait Bésayes, mais ce n'était qu'un rêve, et tout de suite, nous avons tourné nos regards vers Châteauroux.

Pourquoi justement Châteauroux ? Il ne s'agissait pas d'un pur hasard. Depuis plusieurs mois, des échanges étaient nés, non seulement au niveau individuel mais aussi, et surtout, au niveau collectif, échanges peu fréquents, certes, mais profonds et denses, où l'on parlait de milieu, de vie de classe, de poésie, de pollution, pour ne citer que cela. Châteauroux était déjà un nom que tous nous connaissions bien. Et puis, chez Marcel Jarry, il y avait, comme chez nous, des C.M.2. Alors, nous avons proposé aux amis de Châteauroux d'aller les voir, et nous leur avons demandé s'ils pourraient nous héberger pour trois jours.

Vraiment, cette décision a été prise sans réserve, à la quasi-unanimité, même par ceux qui n'avaient jamais eu de contact direct avec la classe de Marcel, et c'est là qu'il faut rappeler l'importance d'une décision coopérative. Bien sûr, chacun aurait aimé aller voir son correspondant, ou ses correspondants, mais très vite, nous nous sommes aperçus que cela était impossible. Les enfants ont bien compris que nous n'allions pas voir **nos** correspondants, mais **des** correspondants, que nous choissions tous ensemble et que nous aimions bien. (Ils n'étaient pour personne d'entre nous des inconnus puisque toute correspondance collective passe, au moment de la lecture ou de l'expédition, par le canal de la classe tout entière.)

Il nous restait à régler les problèmes d'ordre pratique, ce qui fut fait très rapidement : Châteauroux accepta tout de suite de nous accueillir, et c'est notre rencontre que je me propose de retracer maintenant.

● 40 F par enfant, pour faire 1 000 km en trois jours, c'est vraiment à la portée de toutes les bourses coopératives, et je crois que, même si nous n'avions pas eu de subventions communales, notre expédition aurait quand même pu avoir lieu (on oublie trop souvent le train lorsqu'on veut se déplacer avec des gosses).

● Les modalités d'accueil appartenaient à la classe de Marcel Jarry, et c'est grâce à la complicité des parents que nous avons pu être accueillis aussi royalement. Mettre les parents dans le coup, c'est pour nous la meilleure façon de faire comprendre notre pédagogie. Je crois même savoir que les parents, réunis par Marcel, ont tenu à aller encore plus loin que ce que lui-même avait envisagé plus ou moins timidement.

● Bien sûr, pendant plus d'un mois, la tension va monter dans nos deux classes. On se prépare, on écrit beaucoup, on est impatient, on en parle chaque jour.

● Enfin c'est le grand départ. Voici, en quelques lignes, le film de nos trois journées communes :

Mardi 8 juin. - 6 h 28 : départ en gare d'Yvetot. Plusieurs parents ont assuré le voyage en voiture Cliponville-Yvetot (10 km).

8 h : arrivée à Saint-Lazare, transfert en métro (c'est une découverte !) jusqu'à Austerlitz où nous embarquons à 9 h 38.

11 h 46 : arrivée à Châteauroux. Les correspondants nous attendent sur le quai et nous accueillent en chanson. Premiers contacts : on se présente, chacun fait connaissance avec celui ou celle qui doit l'héberger, on s'épie, on est inquiet, on se rapproche, premières angoisses. La véritable aventure commence..

Nous allons à pied jusqu'à l'école : une grande banderole nous souhaite la bienvenue. Puis nous prenons ensemble un repas froid sous les ombrages de la plaine de jeux. Premières larmes d'Eric, petit Cliponvillais mal armé et coupé pour la première fois de son milieu.

▼ Premiers contacts sur le quai de la gare de Châteauroux.



▼ Visite de la classe : on se montre les travaux exposés, on donne des explications...





▲ Pique-nique commun à la plaine de jeux. On commence à faire connaissance.



▲ Discussion coopérative avec les correspondants, le troisième jour (avant le départ).

L'après-midi, nous déballons le colis que nous avons préparé pour nos amis de Châteauroux : cidre, confitures, fromages de chez nous, sucres de pomme et de cerise, en un mot, un petit parfum de Normandie. L'intimité se resserre. On visite la classe des correspondants. On échange des petits cadeaux. On découvre...

L'après-midi se termine par une vaste réunion coopérative.

16 h 45 : c'est le grand départ. Gorges serrées, yeux humides... mes gosses partent un à un, pris en charge par les familles. C'est peut-être moi le plus inquiet ! Attendons demain...

Mercredi 9 juin. - 10 h : les enfants reviennent à l'école par petits groupes. Les sourires sont plus francs. Des amitiés solides se sont nouées.

Nous partons ensemble pour la journée. Un car nous emmène à Nohant. Nous pique-niquons au bord de l'Indre. L'après-midi, nous découvrons George Sand (nous nous y étions préparés). Certains enfants sont même interviewés par une équipe de F.R.3 : ce n'est pas tous les jours qu'on visite Nohant le lendemain d'un centième anniversaire, dans les pas d'un président du Sénat !

17 h : Le retour se passe dans la joie, mais aussi dans un très grand calme qui nous étonne, Marcel et moi. Il nous semble que vraiment un vent de « sérieux » flotte sur nos deux classes. C'est grave d'apprendre à se connaître, mais le jeu en vaut la chandelle... Nouvelle dispersion : encore quelques cœurs gros...

Jeudi 10 juin. - Nos amis nous ont préparé une promenade-exploration dans Châteauroux. Nous marchons. C'est la ville, l'animation, la circulation, le bruit, les travaux (où est-il, notre petit village de 225 habitants ?). Achat de souvenirs. On revient au pas de course.

Nouvelle dispersion (la dernière) : on mange encore ce midi dans les familles. Cette fois-ci, plus de chagrins, plus de larmes.

13 h 30 : On se retrouve tous à l'école. Nous présentons à nos amis de Châteauroux le film que nous avons monté et sonorisé spécialement pour eux, pour leur faire connaître un peu de chez nous.

On se réunit coopérativement une dernière fois, avant de prendre en commun la direction de la gare (on n'a pas eu le temps de faire tout ce qui était prévu !).

Attente sur le quai. On se serre la main, on s'embrasse. Quelques larmes encore, mais pas les mêmes qu'à l'arrivée : ce sont cette fois-ci des larmes de joie et d'amitié.

15 h 49 : le train démarre. Derniers signes de la main par les vitres du train. Retour sans histoire (si ce n'est une bousculade mémorable dans un escalator du métro !).

21 h 22 : Les parents nous attendent à la gare d'Yvetot. Il nous reste vingt jours pour y penser encore...

Ces vingt jours, nous les utilisons à faire le bilan : tous mes gosses, sans exception, sont heureux (même ceux qui, le soir, ont tant pleuré !). Nous décidons d'écrire pour remercier les amis de Châteauroux et leurs parents (certains n'ont même pas attendu : ils ont fait ça chez eux). J'ai tenu, pour ma part, à remercier personnellement chacun des parents qui avaient accepté de recevoir un ou deux gosses de chez nous.

Un regret cependant : les derniers jours de juin n'ont pas suffi à confronter nos impressions avec celles des correspondants. Ce voyage, placé quinze jours plus tôt, nous aurait permis d'échanger encore. C'est bien dommage, rien n'est parfait...

Je voudrais, pour terminer, jeter sur le papier quelques impressions ressenties à l'issue de cette année d'expérience qui nous a tous profondément marqués.

En guise de conclusions (provisoires ?)

- Une chose est certaine, c'est que mes gosses ne sont pas prêts d'oublier leur voyage. Je pense en particulier à Eric, qui pleura deux jours et qui, fils de chômeur alcoolique, fut accueilli chez un directeur d'usine suisse venu tout droit du Brésil, à ma petite Jocelyne qui n'a pas lâché la main de sa correspondante pendant deux jours, à Sylvie, enfant assistée, élevée dans un milieu très simple, qui logea chez un ingénieur en déplacement en Arabie Séoudite, à Hugues qui, le premier soir, eut droit à une partie de piscine avec sa correspondante, à Jean-Pierre, enfant assisté, grand sifflet de quatorze ans, qui rapporta de chez sa correspondante un livre magnifique sur les animaux qu'il aime tant, etc., etc. Impossible de tout raconter ici, et c'est bien dommage...

- Ce voyage, qui a conclu notre année de correspondance naturelle a peut-être revêtu un caractère d'exception, en ce sens que c'est moi qui ai amorcé le processus en proposant aux enfants de déterminer eux-mêmes la façon dont on pourrait utiliser l'argent du voyage, mais je suis intimement persuadé que je n'ai fait qu'accélérer la démarche des enfants et, en tout état de cause, ce que nous avons réussi à mettre sur pied, Marcel et moi, prouve qu'un voyage chez des correspondants est non seulement très possible, pour peu qu'il passe d'abord par le canal de la décision coopérative (aucun n'a été déçu du choix de Châteauroux, et pourtant quelques-uns seulement avaient déjà écrit là-bas), mais également nécessaire, car il donne à la correspondance une dimension affective et humaine qu'il est impossible de trouver ailleurs.

- La polarisation vers Châteauroux dès le mois d'avril n'a pas ralenti les échanges avec les autres écoles. Nous avons continué à écrire à Bézayes, à Saint-Genis-les-Ollières (pour qui nous avons enquêté dans notre village) et à bien d'autres comme par le passé.

- Je ne crois pas que mes gosses aient été déboussolés par la dispersion et la grande diversité de nos correspondances, car j'ai toujours tenu à assurer avec eux un pointage rigoureux et un repérage géographique systématique. En un mot, je ne crois pas les avoir bousculés en leur laissant la possibilité de tant écrire et de tant échanger.

Ce que j'ai bousculé, ce sont les structures traditionnelles de la classe : la réussite de la correspondance est à ce prix.

L'ÉVALUATION DES ATTITUDES D'UN GROUPE

Roger FAVRY
module de recherche «Rétorica»
lycée technique,
82017 Montauban

En guise de prologue :

Je cite la réaction de Michel Pellissier, responsable de *L'Éducateur* : «L'article m'a beaucoup intéressé, parce que c'est très neuf pour moi. Je l'ai relu et j'ai suivi de très près l'analyse des exemples que tu commentes. J'ai finalement bien compris après trois lectures. Parce que ce ne sont pas des techniques auxquelles nous sommes habitués. C'est la notion de congruence établie par rapport à la position de part et d'autre de la diagonale N.-E./S.-O. que je comprends le moins bien. Mais l'analyse que tu fais à propos du mouvement lycéen me permet de m'y retrouver quand même.

Tout ça est donc un peu difficile, et sans doute plus utilisable par des profs que par des instits, à cause de l'âge des élèves. Je ne sais pas si l'on pourrait attendre des réponses d'enfants autant de signification que de celles d'adolescents ? Sur des questions comme l'estimation de l'intérêt d'un débat, peut-être ?»

Donc pour aider à la lecture, je précise ceci :

- Effectivement les fiches de travail sont très synthétiques et exigent trois lectures. Dans l'état actuel de la recherche je n'ai pas pu faire mieux.
- La notion de congruence me paraît très secondaire, surtout si on a du mal à suivre l'ensemble.
- Le plus intéressant à mon sens, pour tout le monde, c'est l'évaluation des débats. C'est un vote facile à faire et à dépouiller. On peut évidemment apporter des modifications, par exemple ne pas utiliser les chiffres de -3 à +3 et faire le vote sur des réponses variant de «très faible» à «très bon». A chacun de voir. Communiquez-moi les réactions des élèves et les trouvailles éventuelles. Notamment sur la prise de conscience des phénomènes de groupe par les élèves eux-mêmes, situant leur vote individuel dans un ensemble. Ceci est important pour le «tâtonnement expérimental des groupes», thème sur lequel je travaille actuellement.

Depuis plusieurs années, au terme d'un long tâtonnement, j'utilise une technique d'évaluation satisfaisante en ce qui concerne les attitudes d'un groupe. Ma recherche a d'abord porté sur le contrôle de l'intérêt dans les débats, puis sur l'attitude des parents d'élèves, ensuite sur la manière dont me percevait la classe, enfin sur les mouvements lycéens. La méthode est invariablement la même mais les questions changent en fonction des sujets.

Contrôle de l'intérêt des débats

Le mieux est de se reporter immédiatement à la fiche présentée en annexe et que j'extrait d'un dossier du module de recherche «Rétorica». On voit que le principe est simple : deux questions à choix multiples sont proposées. Les réponses vont être transcrites soit sous forme de diagramme cartésien soit sur un système d'axes orthonormés. J'ai finalement préféré le système d'axes Ox-Oy parce qu'il permet une analyse plus fine que celle qu'autorise le diagramme cartésien. C'est pourquoi je n'évoque pas ce dernier.

Une fois qu'on a compris le mécanisme de ce type d'évaluation on peut passer au paragraphe suivant.

Attitude des parents d'élèves

Dans le n° 2 de *La Brèche* (octobre 74), j'évoque une expérience de relations épistolaires avec les parents d'élèves du second cycle. Les lycéens s'étaient alors mobilisés contre le projet Fontanet et comme j'avais eu des relations épistolaires suivies avec l'ensemble des parents de mes classes, je ne pouvais pas moins faire que de leur envoyer une lettre pour présenter ma position personnelle qui était aussi une position syndicale. Comment allait être prise cette initiative ? Je le demandais dans les classes à l'aide d'une consultation à bulletin secret. Voici les deux questions et les résultats :

— Axe des y : L'initiative a-t-elle été bien reçue ? Très mal, assez mal, moyennement, assez bien, bien.

— Axe des x : Vos parents sont-ils d'accord avec l'analyse ? Très mal, assez mal, moyennement, assez bien, bien.

2e question : axe des x :

Ire q. :		tm	am	mo	ab	bi
axe	bi		1	3	20	17
des	ab	2	1	6	12	3
y	mo	1	2	6	5	1
	am	1	3	1		
	tm			1	1	

On voit que l'épicentre traduit un accord satisfaisant en ce qui concerne l'analyse et très satisfaisant en ce qui concerne l'initiative. Je n'ignore pas les réserves que l'on peut faire sur les résultats d'un tel sondage fait à partir des réactions des élèves et non pas des réactions directes des familles. Ce serait ouvrir un autre débat. Ce qui m'intéresse ici c'est la méthodologie d'une technique d'évaluation.

Attitude des élèves vis-à-vis du professeur

Cette fois la technique d'évaluation est appliquée à la réunion coopérative qui se tient tous les quinze jours pour les classes ayant quatre heures de cours de français par semaine et tous les huit jours pour les autres classes. Les plans de travail sont mis à jour : je ramasse la partie du haut pour la discussion sur les lectures et la partie du bas est recueillie par le président de séance qui va lire les rubriques à toute la classe, la réunion coopérative se faisant autour de ces renseignements. Je n'ai jamais accès à cette partie du plan de travail qui est immédiatement détruite après la discussion. Mais tous les mois on juge le professeur et cette partie sert de bulletin de vote.

On trouvera en annexe l'un de ces sondages et on sera peut-être déçu du score médiocre constaté. Il ne faut pas se dissimuler que c'est une cote d'amour, qu'elle est évidemment variable en fonction des circonstances. De ce point de vue il ne faut pas comparer les diagrammes de deux professeurs d'une même classe car les phénomènes d'identification jouent et quelquefois d'une manière très brutale. Par contre il faut avec la classe mesurer l'évolution du diagramme dans le temps : «Tiens, il s'est amélioré» ou «il a baissé». Dans l'exemple cité en annexe, j'avais incontestablement baissé. Mais il est significatif de constater que lorsqu'on fait en même temps le test sur toutes les classes auxquelles on enseigne les résultats sont comparables. Dans cette période du 15 mai, j'avais un épïcêtre à ab/ab dans pratiquement toutes mes classes.

Il serait intéressant évidemment de développer cette analyse. Je donne mes premières conclusions. J'insiste simplement sur le fait que tout ceci se fait à bulletins secrets, que le dépouillement se fait immédiatement avec commentaire des avis et qu'il faut, tout compte fait, être assez sûr de soi pour supporter le choc avec le sourire et... s'améliorer.

Attitude des élèves devant les mouvements lycéens

Le projet Haby ayant été l'occasion d'importants mouvements lycéens et spécialement dans mon établissement, j'ai utilisé la même technique avant le départ du mouvement et après la fin du mouvement. On trouvera en annexes les résultats globaux.

Avant le mouvement, deux questions à bulletin secret :

- Axe des y : es-tu favorable à la grève ?
- Axe des x : es-tu décidé à faire grève ?

On peut s'étonner de deux questions si proches. Quelques débats informels m'avaient montré que les intentions personnelles ne coïncidaient pas forcément avec l'analyse du problème. Le sondage qui concerne trois classes permet de mettre en valeur la notion de congruence définie par l'axe N.-E./S.-O. Tous les votants qui se trouvent sur l'axe auront un comportement personnel qui coïncidera avec leur analyse : ils sont 55 %. Il y a peu de surchauffe : sont en surchauffe tous ceux qui se trouvent sous l'axe, notamment le plaisantin qui désapprouve formellement le mouvement (-1 de l'axe des y) mais qui le fera avec enthousiasme (+3 de l'axe des x). Au dessus de l'axe N.-E./S.-O. on trouve les élèves en état de sous-chauffe ; ils estiment qu'ils auront une attitude moins active que ne le demanderait le problème. En bref :

- En surchauffe : 13 % ;
- En ligne médiane congruente : 55 % ;
- En sous-chauffe : 31 %.

On remarque l'épïcêtre à bien/bien. Les élèves étaient décidés et ils le montrèrent.

Au terme de trois semaines de grève, il était intéressant de recueillir le sentiment de ces trois classes et de quelques autres. Mais on ne peut comparer ce qui est comparable et je m'en tiendrai donc à ces trois classes.

Cette fois les questions étaient devenues :

- Axe des y : comment jugez-vous le mouvement pour l'ensemble des élèves ?
- Axe des x : comment jugez-vous le mouvement en ce qui vous concerne ?

On remarque qu'il est considéré comme positif en ce qui concerne les résultats et légèrement plus positif pour le mouvement lui-même que pour soi. On pourrait se livrer à de savantes exégèses et nous n'y avons pas manqué dans le feu de l'action. On a pu ainsi voir très clairement comment les classes pouvaient réagir différemment : selon que les élèves étaient en seconde, en première ou en terminale, s'ils étaient internes ou externes. Nous avons vu évoluer ainsi des classes divisées, présentant par exemple deux épïcêtres (l'un favorable et l'autre défavorable à la grève), etc.

En conclusion

Il faudrait des pages et des pages pour développer, préciser, affiner les analyses. C'est un travail d'universitaire qui ne serait pas inintéressant certes mais mon propos est autre. J'ai voulu mettre au point un instrument d'évaluation des réactions de groupe, instrument somme toute assez grossier mais relativement

fiable, facile à mettre en route (un sondage se monte et se dépouille en cinq minutes). On n'en attendra pas des résultats sensationnels : il offrira très souvent des confirmations de ce qu'un maître un peu expérimenté peut deviner à travers les débats, les réunions de coopérative, etc. C'est le cas notamment de l'impact des débats et de celui des mouvements lycéens. J'ai déjà dit qu'en ce qui concerne l'analyse du comportement des parents, il convenait d'être très prudent puisque l'image n'était pas directe. Mais en ce qui concerne le professeur lui-même et la manière dont il est perçu, on peut penser que l'instrument est très utile. Il permet — dans une large mesure — d'éviter les vaines complaisances. Le sondage compétence/compréhension est en fait applicable dans toutes les situations sociales où un rapport hiérarchique est établi. Il peut être fait sans l'accord de l'intéressé : si le groupe décide de le faire, il le fait. Dans la mesure où le sondage est fait à bulletins secrets, ses résultats sont difficilement récusables.

P.S. — Il nous faudrait une série de modules consacrée aux contrôles sous toutes leurs formes. Nous aurions ainsi des modules «brevets 1er degré», «brevets second degré», etc., «chefs-d'œuvre», «docimologie», «examens», etc. Quand ces modules seront en place, cette contribution sur les sondages à deux questions pourra être développée. Pour l'instant, c'est à l'intérieur du module Retorica que se poursuit cette recherche. Je souhaite qu'elle ait des échos et des prolongements.

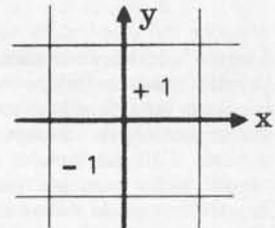
DEBATS - CONTROLE DE L'INTERET - TECHNIQUE

Aussitôt après le débat faire un vote à bulletin secret sur deux questions à choix multiple. Ex. :

- Comment juges-tu ta participation ?
— 3 : très faible ; — 2 : faible ; — 1 : plutôt faible.
+ 1 : très bonne ; + 2 : bonne ; + 3 : plutôt bonne.
- Comment juges-tu l'intérêt du débat ?
— 3 : très faible ; — 2 : faible ; — 1 : plutôt faible.
+ 3 : très bon ; + 2 : bon ; + 1 : plutôt bon.

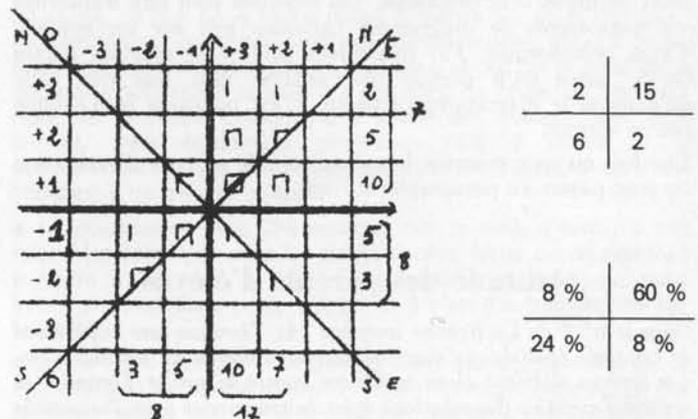
Les bulletins de vote offrent donc deux réponses sous forme de chiffre. Ex. : un élève répond (-1 ; +1) jugeant ainsi insuffisante sa participation et le débat plutôt intéressant.

Si on transcrit ces réponses sur un système d'axes, nous aurons sur l'axe des x, correspondant à la 1re question, la réponse -1, et sur l'axe des y, correspondant à la deuxième question la réponse +1.



La double réponse de l'élève est donc traduite par un point ou une barre ayant ses deux coordonnées.

On poursuit le dépouillement de la même manière et on obtient un tableau qui offre une vision complète de la situation.



Le tableau détaillé peut être réduit à quatre chiffres, eux-mêmes traduits en pourcentage. Ex. : bon débat puisque 60 % des élèves répondent d'une manière positive aux deux questions à la fois.

DEBAT - CONTROLE DE L'INTERET - ANALYSE

Deux questions : On peut poser trois questions, mais il faudra trois dépouillements : question A par rapport à B, question B par rapport à C, A par rapport à C. Souvent on risque d'avoir des questions doublets donc réductibles à deux.

Les questions doivent si possible être liées entre elles. En fonction de la classe et du débat on peut choisir parmi les questions suivantes : participation de la classe ? participation personnelle ? intérêt du débat ? richesse du débat ? part du maître (ses interventions) ?

Normalisation de la présentation : L'axe des x est plutôt réservé à l'attitude personnelle ou intellectuelle appréciée ainsi de gauche à droite ; l'axe des y est plutôt réservé à l'attitude collective ou sensible, appréciée ainsi de bas en haut. Ainsi on cherche à faire progresser l'ensemble des réponses en montant vers la droite.

Les réponses possibles sont au nombre de 6, la réponse moyenne (valeur 0) a été volontairement écartée au profit de -1 (plutôt défavorable) et +1 (plutôt favorable).

On a ainsi quatre grands secteurs :

- En bas à gauche : nettement défavorable ;
- En bas à droite : favorable pour l'aspect personnel ou l'aspect intellectuel ;
- En haut à gauche : favorable pour l'aspect collectif ou sensible ;
- En haut à droite : nettement favorable.

Pour une analyse plus fine : Le noyau des réponses les plus nombreuses forme épicentre et correspond à la dominante de la classe. Il peut y avoir deux noyaux.

La diagonale N.-O./S.-E. : la franchir vers le haut à droite, c'est être plutôt satisfait.

La diagonale N.-E./S.-O. : axe de la congruence, correspond à un équilibre entre les deux axes.

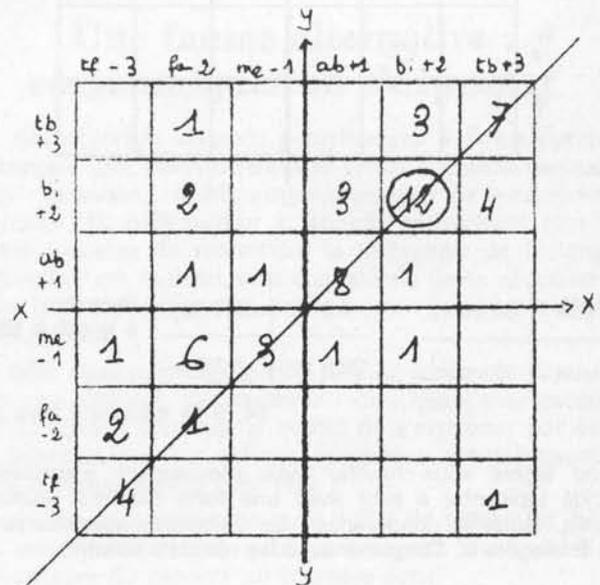


ATTITUDE DES ELEVES DEVANT LE PROFESSEUR

Classe : 2e T1. Date : 15.05.76.

Première question (axe des x) : Je juge la compétence du professeur.

2e question (axe des y) : Je juge la compréhension du professeur.



Résultats réduits aux 4 secteurs significatifs.

3	15
3	6

Résultats réduits en pourcentage.

11,1	55,5	→ Compréhension jugée plutôt positive par 66,6 %.
11,1	22,2	→ Compréhension jugée plutôt négative par 33,3 % des élèves.
↓	↓	
22,2 %	77,7 %	
compétence jugée négative	compétence jugée positive	

PLAN DE TRAVAIL

PERIODE N°

NOM

Ai-je respecté mes prévisions ? Pourquoi ?

Révision du livre de vie pages : Qu'y ai-je mieux compris ?

J'ai lu, vu, entendu et aimé (souligner) :

J'ai écrit ou produit

J'essaie de juger mon activité orale et coopérative.

d'où je l'évalue : tf, fa, me, ab, bi, tb.

J'essaie de juger mes niveaux à l'écrit.

	LOG	ANA	IMA	STY	PRE
Mon avis					
L'avis du prof					

Mes difficultés

----- découper -----

J'approuve

Je critique

Je suggère

Pourquoi le professeur a-t-il dit ou fait telle chose ?

Je juge le professeur :

sa compréhension :

- des élèves : tf, fa, me, ab, bi, tb.

- sa compétence : tf, fa, me, ab, bi, tb.

J'explique mon avis :

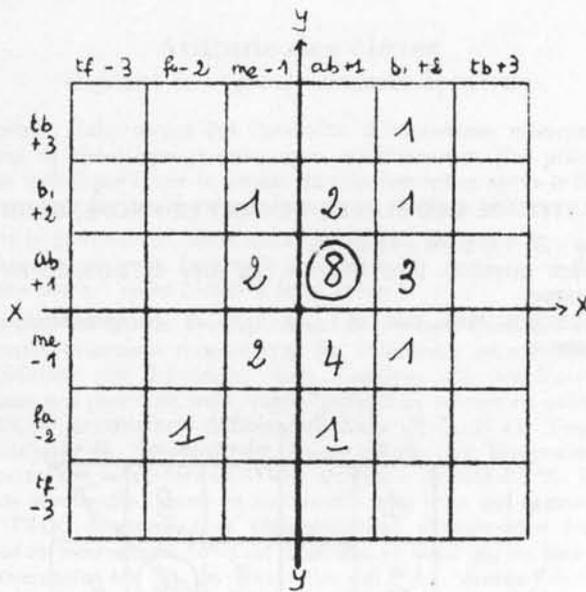
Un fort épicentre est visible aux coordonnées ab/bb (29,6 % de la classe : 8 voix). Le professeur est donc dans le secteur le plus favorable mais c'est de justesse ; en effet l'épicentre secondaire (4 voix aux coordonnées (+ 1 ; - 1) se situe dans une zone défavorable du point de vue de la compréhension. La classe admet donc que des tentatives de compréhension sont évidentes mais ambiguës. Remarquer que les voix s'étirent au point qu'un élève vote (- 2 ; - 2) et un autre (+ 2 ; + 3) ; donc dispersion traduisant des attitudes très différentes. La compétence est jugée supérieure à la compréhension. Conclusion : peut et doit s'améliorer.

ATTITUDE DES ELEVES DEVANT LES MOUVEMENTS LYCEENS

1. Avant la grève :

1re question (axe des x) : *Es-tu décidé à faire grève ?*

2e question (axe des y) : *Es-tu favorable à la grève ?*



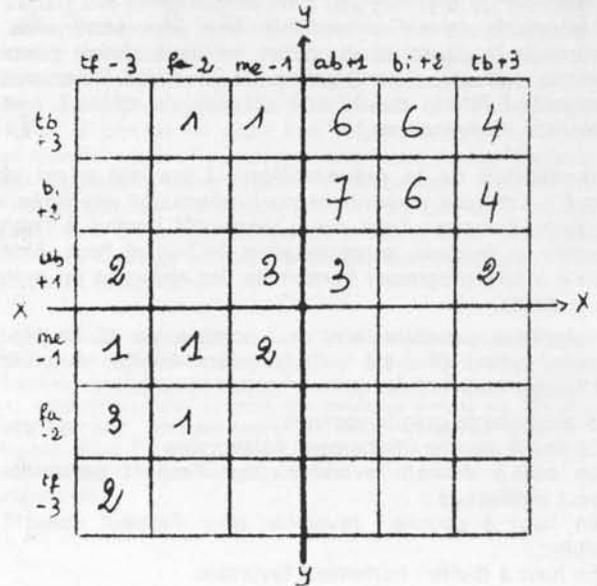
5 voix	38 voix	7,9 %	60,3 %	favorable à la grève 68,2 %
17 voix	3 voix	26,9 %	4,76 %	
				64,79 % décidés à faire grève

Donc légère sous-chauffe, mais mouvement majoritaire et décidé (épicentre à b/b) avec une forte minorité résolument hostile. Noter la congruence : les épacentres secondaires sont sur la diagonale. Comparer avec les résultats suivants.

2. Après la grève :

1re question (axe des x) : *Utilité du mouvement pour toi ?*

2e question (axe des y) : *Utilité du mouvement pour les lycéens.*



7 voix	38 voix	12,7 %	69 %	81,7 % utile aux lycéens
10 voix	0 voix	18,1 %	0 %	
				69 % utile pour toi

Entière disparition de la surchauffe ; accroissement notable du secteur pleinement favorable. Mouvement jugé plus bénéfique pour les lycéens que pour soi. Réduction des éléments défavorables personnellement au mouvement (en bas à gauche) qui restent hostiles personnellement mais pensent que le mouvement a été positif (passage probable dans le secteur en haut à gauche).

En fait il y a eu huit refus de vote sur l'ensemble des trois classes. Si on admet qu'il s'agissait de votes hostiles on aura :

7	38	11,1 %	60,3 %
18		28,5 %	0 %
soit			

ce qui traduit la constance du secteur entièrement favorable, la réduction de la surchauffe, la consolidation de l'hostilité et un accroissement du secteur défavorable personnellement à la grève mais la jugeant bénéfique pour le mouvement.



Au sommaire de « La Brèche au Second degré » n° 23-24

Travail pluridisciplinaire en 2e AB, sciences économiques, histoire-géographie, français (G. Le Besnerais) - *Réalisation d'un roman-photo en 4e* (M. Colin - J. Poillot) - *Une libre recherche mathématique* - *Comment amener les élèves à l'état de recherche ?* (H. Haudiquet) - *L'histoire et l'éducation civique sont-elles des disciplines gênantes* (M. Prival) - *Les dossiers de « La Brèche » : Rétorica* (P. Sanglier et R. Favry) - *Comment je pratique la poésie en classe de 6e-5e* (R. Reitter) - *Tableau de relations évolutif et personnel dans une classe en semi-directivité (suite)* (G. Cristini) - *Différentes formes de réunions* (J. Poitevin) - *Regards sur... des livres.*

Approfondissements et ouvertures

A propos de la publication de J'ECRIS par deux classes de Cheseaux (1)

Article publié avec l'autorisation de L'Éducateur, journal des enseignants de Suisse Romande.

Bertrand LIPP

Extrait de la **Lettre à une maîtresse d'école par les enfants de Barbiana** (2).

«Au mois de juin de ma troisième année de Barbiana, je me suis présenté comme candidat libre au certificat.

Le sujet de la rédaction était : «Faites parler un wagon de chemin de fer.»

A Barbiana j'avais appris que les règles de l'écriture sont : avoir quelque chose à dire et qui soit utile à tout le monde ou du moins à beaucoup de gens. Savoir à qui on écrit. Rassembler tout ce qui peut servir. Trouver une logique pour mettre de l'ordre dans tout ça. Éliminer tous les mots qui ne servent pas. Éliminer tous les mots dont on n'a pas l'habitude de se servir en parlant. Ne pas se fixer de limites de temps.

C'est comme ça qu'on écrit cette lettre avec mes camarades...»

Monologue d'un wagon de chemin de fer ou rapport après enquête : le problème de l'expression écrite se réduit-il à cette alternative ?



Une fausse alternative : communiquer ou s'exprimer

L'un des objectifs assignés actuellement à l'enseignement du français, par exemple dans le «Plan d'études romand», est de «favoriser... le besoin et le pouvoir de s'exprimer... par écrit» (3). Affirmation à laquelle souscrivent tous les maîtres soucieux de renouveler la pédagogie de la langue maternelle ; ces maîtres sont convaincus de la nécessité de fonder leur enseignement sur le besoin qu'éprouve l'élève de s'exprimer.

Une telle option pédagogique suscite, chez certains, des objections. Celle-ci, par exemple : dire que l'enseignement du français doit favoriser le besoin de s'exprimer par écrit, c'est postuler que les enfants éprouvent naturellement le besoin d'écrire. Est-ce bien vrai ?

A quoi l'on peut répondre qu'il suffit de placer les élèves dans une situation telle qu'ils découvrent la nécessité ou les avantages du recours au message écrit.

Mais, objectera-t-on à nouveau, ce genre de situation ne risque-t-il pas de limiter les productions écrites des élèves au seul domaine utilitaire ? On va proposer à la classe de rédiger des lettres pour obtenir des renseignements, des légendes de photos en vue d'une exposition, des comptes rendus dans le cadre d'une étude du milieu... Fort bien ! les enfants apprendront par là à écrire, mais d'une manière peu personnelle : ils communiqueront, ils ne s'exprimeront pas !

Il serait regrettable et dangereux de réduire ainsi les problèmes posés par l'entraînement à la production écrite à cette alternative : communiquer ou s'exprimer (ou le rapport des enfants de Barbiana, ou les rêveries d'un wagon de chemin de fer).

S'opposeraient ainsi communication et expression, comme s'opposeraient usage et invention.

Ce point de vue appelle deux remarques.

● Exclure ainsi l'expression de l'acte de communication, c'est donner au mot «communiquer» un sens restrictif,

(1) J'écris, poèmes d'adolescents - pédagogie Freinet. Editions Ouverture, Romanel-sur-Lausanne, 1975.

(2) Lettre à une maîtresse d'école par les enfants de Barbiana, Mercure de France, Paris, 1968.

(3) Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse Romande, français, buts généraux, p. 1.

abusivement restrictif. Rares sont les messages qui ne doivent rien à la personne de l'auteur, à son pouvoir créateur. L'enquête menée par les enfants de Barbiana sur l'institution scolaire italienne a sans doute une visée utilitaire : renseigner le public, lui fournir des informations qui lui permettent de comparer les écoles officielles et l'expérience de Barbiana. Mais elle est surtout l'expression d'une révolte : ses auteurs trouvent là l'occasion de s'exprimer de façon plus vraie qu'en imaginant le soliloque d'un wagon de chemin de fer. Il paraît même évident que le succès de cette lettre auprès des lecteurs tient plus à sa charge émotionnelle qu'aux données statistiques qu'elle fournit.

S'agissant de l'entraînement à la production de textes écrits, il faut donc renoncer à l'opposition communication/expression, ou message utilitaire/message personnel.

● La vraie question, et c'est notre deuxième remarque, est celle de la visée du message : pour qui et pourquoi est-ce que j'écris ? En d'autres termes : à qui, à quel récepteur mon texte est-il destiné et quelles raisons ai-je de l'écrire ?

Envisager l'entraînement à l'expression écrite dans cette perspective, c'est renoncer à opter pour le compte rendu d'enquête contre le soliloque du wagon de chemin de fer, c'est admettre qu'un élève peut éprouver tout aussi bien le désir de laisser aller son imagination que celui de se renseigner, l'important étant qu'il ressent dans les deux cas le besoin de s'adresser à autrui. Ce qui est contestable, dans l'exemple fourni par l'élève de Barbiana, ce n'est pas tant l'idée d'un wagon abandonné à sa rêverie que le fait d'imposer ce thème à des enfants réunis pour un examen ; c'est le fait que, s'agissant de rédaction, l'on se cantonne dans une manière de genre littéraire qui serait le seul à permettre une expression authentique de la personne.

J'ECRIS : un titre chargé de signification

Pour donner un titre à leur recueil de poèmes, les élèves de Cheseaux ont choisi de conjuguer le verbe « écrire » à la première personne. Je vois, dans le choix de ce titre parmi d'autres proposés par la classe, une manière d'affirmer qu'un adolescent peut ressentir comme nécessaire le geste d'écrire, de prendre la plume pour dire et se dire.

En effet, s'il est vrai qu'un maître ne saurait raisonnablement attendre de ses élèves qu'ils éprouvent tous, tel lundi matin, le besoin de dresser le portrait d'un domestique de campagne ou d'exprimer leur sentiment de solitude, il est vrai aussi que ces thèmes sont tout à fait propres à inspirer un adolescent de treize ou quatorze ans ; mais à condition que lui appartiennent et le choix du sujet, et la décision de prendre la plume.



Domestique de campagne

Le soir quand il a fini
Son travail de la journée,
Il va s'attabler
Fatigué !
Fatigué, il mange sa soupe,
Lentement.
Fatigué, il mange un gros morceau
De fromage,
Un gros morceau de pain.
Après avoir fini,
Les yeux à moitié fermés,
il monte les escaliers
Avec lenteur...
Dans sa chambre,
Une petite lumière de bougie
Illumine sa silhouette.
Puis il souffle la bougie
Et il s'endort
Pensant à la journée prochaine.

FABIEN DUTRUIT ET
PASCAL GIROUD 14 ANS

SEULE

**Seule, assise sur une pierre
Seule loin de tout
Seule à mes réflexions
Seule avec tout ce qui m'entoure
Seule avec les arbres
Dont la cime se balance
Seule avec le chant des oiseaux
Seule au gré du vent
Qui chante à sa façon
Seule je reste là pensive**

MARIE-CHRISTINE VESY, 13 ans

Il ne s'agit pas, lisant ce portrait d'un valet de ferme, très vaudois dans son inspiration, ou cette complainte de la solitude, qui est comme un écho lointain et naïf du célèbre «seulette suis, et seulette veux être» de Christine de Pisan, de crier au génie poétique enfin retrouvé. Il s'agit plus simplement de constater qu'une fillette de treize ans, deux garçons de quatorze ans, élèves d'une de ces classes à options que l'on voue trop aisément aux seules activités techniques et pratiques, sont capables de prendre la plume et d'écrire ce qu'ils ressentent, pour leur plaisir.

On ne rappellera pas ici — tant la démarche est désormais connue — comment, dans une classe qui travaille selon les données pédagogiques de Freinet, se constitue peu à peu une collection de textes proposés librement par les élèves et dont certains alimentent le journal de classe.

Par contre, l'expérience qui a conduit les élèves de Cheseaux à publier un recueil de poèmes en collaboration avec un atelier d'imprimeurs mérite qu'on la relate.

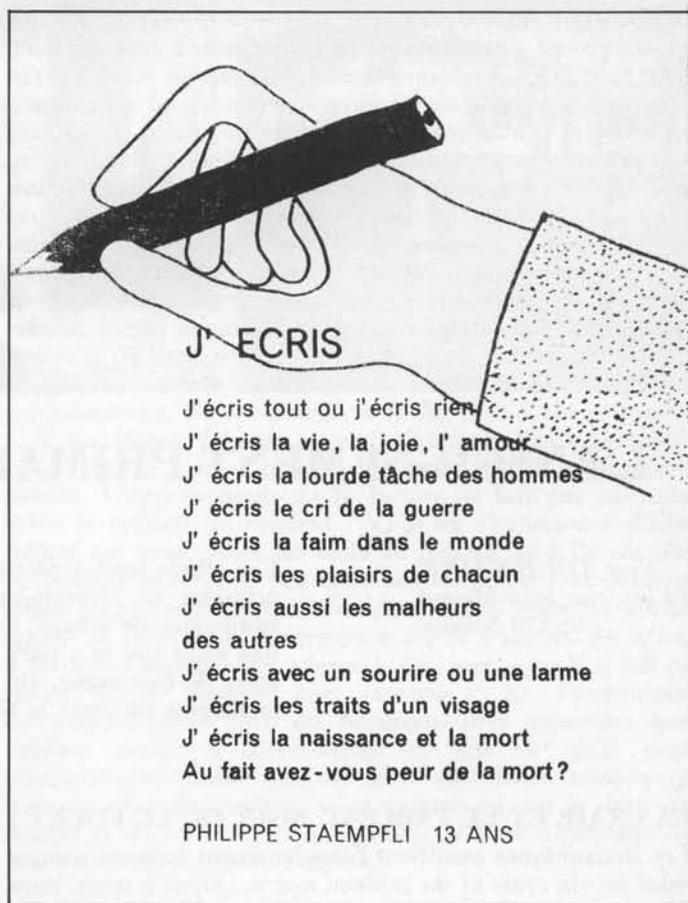
De l'écriture solitaire à l'œuvre collective

Au départ, il y a ces textes que, depuis plusieurs années, la classe fait paraître régulièrement dans son journal. Il y a donc, à côté du plaisir d'écrire pour soi et pour les autres, la découverte d'un métier, celui d'imprimeur, puisque le journal est composé, au sens technique du terme, par les élèves eux-mêmes, qui le tirent sur leur presse et l'agrément d'illustrations réalisées selon diverses techniques (limographe, linogravure, sérigraphie...).

L'intérêt suscité par l'impression de leur journal, les questions posées par cette activité vont conduire les élèves de Cheseaux chez deux artisans imprimeurs de la localité voisine, les frères Grand. A leur tour, les imprimeurs s'intéressent au travail de leurs jeunes visiteurs, sous son double aspect : littéraire et technique. D'où l'idée lancée, mûrie, reprise, d'une entreprise commune qui amènerait les classes de Philippe Grand et François Blanc à réaliser un recueil de poèmes en collaboration avec les imprimeurs.

Une équipe, constituée de six élèves, de leurs deux instituteurs et des deux imprimeurs, se met au travail : il s'agit de choisir les textes que l'on va publier parmi ceux parus depuis deux ans dans le journal de classe. Ce point me paraît important : les textes de *J'écris* n'ont pas été rédigés par des élèves qu'aurait stimulés le désir de se voir publiés dans un «vrai» livre ; écrits pour être lus tout d'abord à la classe, éventuellement imprimés dans le journal scolaire, ils n'étaient en aucune manière destinés à une publication en recueil.

Choisis à l'unanimité, après plusieurs séances de discussion, les textes sont groupés selon des thèmes fournis par le poème qui ouvre le recueil et lui donne son titre.



Commence alors l'aventure de l'impression.

Les élèves composent eux-mêmes les planches typographiques avec les caractères de leur imprimerie scolaire. Ils reprennent, par ailleurs, une série d'illustrations parues dans leurs journaux et en réalisent de nouvelles ; face à ces dessins, les imprimeurs, constamment soucieux de respecter les intentions des enfants, décident que le tirage se fera en dix couleurs, et non trois comme ils l'avaient prévu, au risque d'accroître les risques financiers qu'ils ont consentis dès le départ : l'intérêt suscité par l'expérience l'emporte !

Données à l'imprimerie, les planches sont tirées en offset par les gens de métier que, par petits groupes, les élèves viennent seconder pour diverses tâches ; et tel jour, l'un d'eux regagne la classe en annonçant fièrement à ses camarades : «*Le rouge est bien sorti !*»

Oeuvre collective donc. Si tous les élèves n'ont pas fourni un texte ou une illustration, tous ont néanmoins pris part à la réalisation de l'ouvrage, chacun s'étant vu confier une tâche, tant lors de la semaine du camp d'été, à Montricher, que lors de la reprise du travail à Cheseaux : pendant trois semaines, au total, les équipes se sont succédé à l'atelier scolaire et chez les imprimeurs. Aussi, devant l'ouvrage fraîchement sorti de presse, cet élève qui double sa classe était-il en droit de déclarer, usant du «on» collectif : «*On est quand même capables de faire quelque chose de bien !*»

L'éditeur a fixé le prix de vente de l'ouvrage pour la France à 25 FF + frais de port, afin de ne pas trop défavoriser nos collègues français face au change actuel (il est vendu 15 FS).

Une facture sera jointe à chaque envoi qui pourra être réglée soit par C.C.P., soit par mandat de poste international. Prière de ne pas envoyer d'argent d'avance pour ne pas «brouiller les comptes».

Le numéro de C.C.P., qui sera rappelé sur la facture est :

Editions Ouverture
 Atelier JS + E. Grand
 ROMANEL-SUR-LAUSANNE
 C.C.P. 10-8102 LAUSANNE



L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN GRANDE-BRETAGNE

Yves **TOURNAIRE**
14 bis, rue Jean-Masné
92330 Sceaux

Cet article tend à décrire le plus objectivement possible la situation moyenne de l'école primaire en Grande-Bretagne. Il est basé sur une dizaine de visites d'écoles (de campagne, de village, de ville, «à aires ouvertes», traditionnelle). Après quoi, j'ai choisi une école qui m'a paru dans la moyenne et assez représentative, l'école de Bodfari — école de campagne, au Pays de Galles — et j'en ai interviewé son directeur. L'article ci-dessous est donc le résultat de ce travail... et de un an de vie britannique !

LA CRAIE ET LE TABLEAU NOIR OU LE FOUET ?

Les Britanniques qualifient l'enseignement français comme celui de «la craie et du tableau noir». Quant à nous, nous disons souvent de l'enseignement d'Outre-Manche qu'il est celui des punitions corporelles. Certes, si celles-ci n'ont pas été supprimées, si elles sont même souvent utilisées dans les lycées, elles sont par contre actuellement quasiment abandonnées dans le primaire. Au contraire, le primaire britannique a considérablement évolué, à tel point que dans bon nombre de classes, on pourrait se croire dans une classe Freinet !

De toutes façons, on est bien loin de «la craie et du tableau noir» ! Les méthodes traditionnelles sont donc, à quelques exceptions près, pratiquement abandonnées en Grande-Bretagne.

Pour l'instituteur britannique, «il ne s'agit plus d'enseigner à toute la classe d'une manière formelle et magistrale, mais au contraire de considérer que l'enfant est un individu avant tout». En conséquence, il essaye au maximum de transférer ses responsabilités aux enfants, qui tendent à s'organiser de manière de plus en plus autonome.

L'ENFANT PLUS IMPORTANT QUE LE SUJET

Le travail individuel est donc préféré au travail magistral, réduit à quelques rares moments, le matin, en math et en anglais, et quand cela est vraiment nécessaire. D'autre part, et c'est un principe de base de l'enseignement britannique, l'enfant est toujours plus important que le sujet étudié. Autrement dit, et grâce au travail individualisé, on va respecter le rythme de travail et d'acquisition de chaque enfant. Mais évidemment, d'un autre côté, on ne néglige pas le fait qu'il y a non seulement des individus mais aussi un groupe, le groupe-classe, et aussi des sous-groupes. L'enseignement britannique essaye donc de réaliser le compromis, l'équilibre nécessaire entre l'individu : ce qui amène au travail individuel, le groupe-classe : travail collectif et le sous-groupe : travail de groupe. Tout ceci en évitant de tomber dans les extrêmes, c'est-à-dire l'enseignement traditionnel magistral d'une part et certaines écoles à aires ouvertes (c'est du moins l'avis du headmaster de Bodfari School, le mien est plus nuancé à ce point de vue).

PLUS LES ENFANTS RIENT, PLUS ILS APPRENNENT

A Bodfari School, comme dans la quasi totalité des écoles que j'ai vues (cela dépend en fait du directeur, qui a le pouvoir de choisir ses collègues !), on essaye d'appliquer ces quelques principes de base. Partant de l'enfant, on essaye d'abord de l'intéresser, de le motiver. «Plus ils rient, plus ils apprennent», m'a dit leur directeur. Celui-ci pense d'ailleurs que son école n'est pas du tout à l'avant-garde mais simplement dans la moyenne de ce qui se pratique habituellement dans le primaire. Bien sûr, quand il est arrivé à Bodfari, il y a quinze ans, «les tables étaient en rangs disposés de façon militaire, et le maître devait tout le temps être au tableau. Mais maintenant, ce type d'organisation a disparu dans notre pays». En effet, l'instituteur se déplace plutôt d'élève en élève ou de groupe en groupe pour apporter l'aide nécessaire. Les enfants travaillent beaucoup individuellement, il y a peu de distance entre enseignant et enseignés, les relations dans la classe sont bonnes. L'instituteur britannique peut ainsi soutenir les élèves les plus faibles qui sont d'ailleurs intégrés à la classe. Il y a peu de classes ou écoles spécialisées, celles-ci sont très bien équipées en personnel et matériel et réservées aux enfants les plus déficients. Les élèves «faiblement déficients», qui en France seraient envoyés en transition, sont ici laissés dans leur école d'origine. Enfin, des professeurs spécialisés tournent sur quatre ou cinq écoles pour aider ces élèves, notamment en lecture.

UNE PEDAGOGIE BASEE SUR PIAGET

Tout ce système fait que le maître est davantage ressenti en tant qu'animateur qu'en enseignant. Il est beaucoup moins statique que dans l'organisation traditionnelle. La classe primaire britannique est organisée en groupes. A Bodfari, les enfants choisissent leur groupe eux-mêmes. Le critère est donc plus la sociabilité que le niveau ou l'âge des enfants. Si deux enfants sont amis, ils feront partie d'un même groupe et se socialiseront facilement. Les relations dans la classe sont considérées à juste titre comme très importantes.

Tout ceci, bien sûr est valable dans la plupart des écoles primaires, mais au contraire le système des écoles secondaires est très rigide, les élèves y sont très passifs, et

cela leur pose de nombreux problèmes quand ils rentrent au lycée...

En fait, me dit mon interlocuteur *«notre pédagogie est basée sur Piaget, sur les différents stades du développement de l'enfant. L'enfant doit passer au départ par un stade concret. Seule une méthode active peut lui permettre de manipuler. La plupart de l'apprentissage en Grande-Bretagne se fait par l'expérience, et c'est la base la plus solide.»*

UN APPRENTISSAGE ACTIF

A cet effet, les écoles — du moins celles que j'ai vues — sont extrêmement fournies en matériel adapté et divers. Ainsi l'enfant peut expérimenter dans des domaines très différents. Un autre moyen est de le mettre en contact le plus possible avec son environnement. Les élèves font souvent des sorties dans la nature ou vont visiter une ferme ou une usine, ou encore un artisan, afin qu'ils se rendent compte par eux-mêmes de ce qui se passe autour d'eux, qu'ils en prennent conscience. L'apprentissage est donc actif. En ce qui concerne l'organisation du temps, le matin est consacré aux matières dites «de base», math et anglais, l'après-midi aux matières «d'éveil». Dans la pratique, il y a bien sûr beaucoup d'interférences et pas mal d'interdisciplinarité. Le matin s'organise surtout en travail de groupe ou individuel pour résoudre les différences de rythme d'acquisition, de niveau et d'âge. L'après-midi est organisée en ateliers, permettant à l'enfant de créer ou d'étudier selon son centre d'intérêt. Enfin, chaque matin, l'école tout entière — trois classes à Bodfani — est rassemblée pour l'«assemblée» dans le «hall». Il s'agit d'une assemblée à caractère religieux, où l'on récite chants et prières. Mais, dans la pratique, c'est aussi l'occasion de discuter des problèmes de l'école et surtout de chanter : les petits Britanniques ont une éducation musicale remarquable. Il y a dans chaque école au moins un piano et de nombreux instruments de musique à la portée des enfants. En outre, des professeurs spécialisés viennent régulièrement enseigner tel ou tel instrument pour ceux qui le désirent !

UN MATERIEL DIVERSIFIÉ

Bien entendu, nous le savons bien nous-mêmes en France, une pédagogie active nécessite certains moyens matériels et donc financiers. De ce point de vue, on peut dire que nos confrères britanniques sont gâtés ! Les écoles là-bas sont très bien équipées, et, qui plus est, intelligemment ! Par exemple, on ne trouvera jamais de bancs attachés aux tables, mais simplement des tables et des chaises individuelles, ce qui tout de même est plus maniable ! Ou encore, le directeur de Bodfani, qui estime que les livres sont très importants et qui dispose de 3 000 F par an pour 70 élèves (toute l'école) préfère *«avoir 30 livres différents que 30 pareils»*. Les livres, très divers, seront donc rassemblés dans le coin bibliothèque de la classe. D'autre part une bonne partie de ce matériel est fait par les maîtres eux-mêmes. Les écoles normales y consacrent un bout de temps dans la formation. Les enfants ont aussi un livre individuel en math et sciences. Le matériel de manipulation est aussi important (blocs logiques, matériel Cuisenaire...). Il y a aussi un coin peinture et un coin eau avec un grand évier dans chaque salle de classe, un coin sable dans les petites classes. On y trouve aussi des litres, des poids... toutes sortes de choses qui permettent à l'enfant d'acquérir par expérience un certain nombre de concepts.

IL FAUT PARTIR DE LA VIE DE L'ENFANT

L'autorité en matière d'éducation comme en beaucoup d'autres points d'ailleurs, est en Grande-Bretagne décen-

tralisée, et c'est le «county» (équivalent d'un département français) qui l'assure. Il n'y a donc pas de directives ministérielles et les programmes («syllabusses») sont très souples. La technique de travail la plus répandue est celle du grand sujet, ou «centre d'intérêt», qui s'étale en général sur trois mois. Sur ce sujet, va se greffer de manière interdisciplinaire toute une gamme d'activités. Par exemple, à propos de «la mer», on pourra étudier la météorologie, la pêche, les poissons, la géologie, la formation et la dérive des continents, la pression en physique, et encore bien d'autres choses en géographie, chimie, math, langage... On évite donc de compartimenter l'activité de l'enfant qui est synthétique. On voit le sujet à travers toutes ses formes. Ainsi s'acquièrent concepts et connaissances. Bien entendu, à la fin de l'école primaire, tous les élèves doivent savoir «compter, lire et écrire», mais chaque classe, chaque élève le fait à sa manière propre. L'apprentissage de la lecture se fait par exemple selon le rythme de l'enfant : *«J'ai eu l'expérience d'une enfant qui avait passé six mois en France, et à l'école elle ne faisait que recopier des mots comme «fleur» au-dessous d'une image représentant une fleur ! Ici, nous lui avons appris de manière plus vivante à lire et à écrire. En effet, à cet âge, l'enfant a des choses à dire, sur ce qu'il a fait ce matin à la maison par exemple.»* Et l'instituteur britannique pense qu'il est beaucoup plus important que l'enfant arrive à dire, écrire et lire ce qu'il veut communiquer plutôt que de partir de choses totalement hors du vécu de l'enfant. *«Les enfants ici ont le droit de bouger et de parler car c'est naturel et c'est important. Il faut partir de la vie de l'enfant.»*

QUELS SONT LES PROBLEMES ?

Le premier et le plus important est particulier au Pays de Galles. L'enfant est ici dans une situation bilingue, c'est-à-dire gallois en première langue et anglais en deuxième, parfois l'inverse. En effet, ils parlent pour la plupart le gallois à la maison et l'anglais est pour eux une langue étrangère. L'apprentissage simultané des deux langues (le gallois s'enseigne à l'école) pose donc des problèmes d'interférence à certains enfants.

A part cela, il y a peu de problèmes relationnels dans la classe entre professeur et élèves ou entre élèves. Quand il y en a, ils sont résolus collectivement. Un autre problème est, comme en France, la spécialisation. Beaucoup d'instituteurs ressentent le fait qu'ils ne peuvent pas être spécialistes en tout. Dans les écoles «à aires ouvertes» et en ville, la pratique de l'équipe pédagogique («teaching team») résout en partie le problème, mais en campagne il reste entier... Avec les parents, les relations sont aussi assez bonnes. Ils sont consultés sur le choix du matériel, et donc cela débouche sur la pédagogie du maître. Ils peuvent aussi venir à l'école quand ils le désirent et non pas seulement lors d'une journée spéciale porte ouverte où les conditions sont très artificielles. D'autre part, les instituteurs organisent souvent des soirées avec les parents autour d'activités concrètes qui les associent au travail et aux responsabilités de l'école.

QUELLES CONCLUSIONS ?

Celle du directeur de «Bodfari School» : *«En tout cas, nous préférons faire le moins possible de discipline pour que les enfants puissent agir de façon autonome et que lorsque le professeur n'est pas là, ils ne soient pas perdus et puissent travailler et agir seuls.»*

La mienne : l'enseignement primaire en Grande-Bretagne m'a paru vraiment d'un niveau très satisfaisant... en y ajoutant un peu de correspondance et une imprimerie... et en supprimant le caractère religieux de l'assemblée !

Et la vôtre ?

A propos du livre : *LA PEDAGOGIE FREINET PAR CEUX QUI LA PRATIQUENT,* une critique qui nous interroge

Le livre de l'I.C.E.M. : *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent* a intéressé. La première édition a été vite épuisée. Nous reproduisons ci-dessous, à l'intention de nos lecteurs, la critique de ce livre, parue dans le Bulletin de la Société Binet-Simon.

C'est une critique sans concession, mais claire et objective.

Il est bien certain, en tout cas, que nous avons un besoin urgent « d'une théorisation approfondie et systématique ».

Mais ce que l'auteur ne semble pas savoir, c'est que nous jetons actuellement les fondements d'une organisation la permettant, que nous nous donnons les cadres institutionnels et pratiques qui lui donneront assise et solidité.

Car l'I.C.E.M. est et reste un mouvement coopératif. La théorie de la pédagogie Freinet sera celle du mouvement dans son entier. Elle ne peut être celle de telle ou telle personnalité. C'est peut-être plus long, plus difficile, plus délicat à mettre sur pied. Mais c'est certainement pour nous une nécessité première.

Les lauriers — qu'ils soient universitaires ou autres — ne nous intéressent pas. Notre théorie est celle qui sourd de ce qui se passe dans nos milliers de classes, « véritables laboratoires vivants ».

Nous la voulons originale dans sa mise en œuvre même. Nous sommes et resterons des praticiens (avec tout ce que cela suppose comme temps passé à cette pratique, comme manque à la formation théorique, etc.) et tenons à élaborer notre théorie à partir de et en relation dialectique avec notre pratique.

Et si nous avons besoin de chercheurs — comme M. Avanzini — c'est pour qu'ils nous aident à accéder aux méthodes scientifiques sans être obligés de passer des thèses, sans être obligés de nous couper de notre pratique.

Nous pensons que cela est possible.

L'EDUCATEUR

LA PEDAGOGIE FREINET, PAR CEUX QUI LA PRATIQUENT

Maspéro, Paris, 1975, 299 pages.

Tout se passe comme si le Mouvement de l'École Moderne était, malgré ses publications habituelles, plutôt absent des débats d'ordre théorique dont l'institution scolaire est actuellement l'enjeu. Dix ans après la mort de Freinet, vu les transformations partout intervenues depuis, qu'est-il donc devenu et que dit-il de lui-même ? En tant qu'il rompt un silence prolongé, cet ouvrage est d'emblée bienvenu. Aussi bien lui sera-t-on d'abord reconnaissant d'affirmer, dès son avant-propos, que les techniques Freinet constituent une « pratique pédagogique toujours présente » (p. 6) et de tendre ensuite à le prouver grâce à trois textes introductifs suivis de dix-neuf « reportages » ; malgré l'extrême inégalité de leur intérêt et de leur portée, ces pages apportent en effet des indications opportunes sur la pratique du texte libre, l'usage des techniques, la possibilité d'y recourir même en ville, l'attitude à tenir à l'égard des enfants culturellement défavorisés, les relations entre école et société, les perspectives d'avenir, etc.

On y retrouve aussi cette alliance d'audace et de bon sens qui fit le renom de Freinet, notamment la même méfiance à l'égard d'une certaine non-directivité et, au contraire, l'insistance mise sur la rubrique « part du maître », vigoureusement soulignée : « N'est-il pas absurde de refuser ou de nier un pouvoir que l'adulte a effectivement, si ce pouvoir permet d'armer l'enfant, à son tour, du pouvoir qui vient de savoir lire, de savoir raisonner, de savoir parler, de savoir vivre avec les autres ? » De même en ce qui concerne la culture : « Parce qu'on nous a appris les mathématiques, la physique ou la poésie par des procédés aberrants, faut-il tirer un trait sur vingt siècles d'histoire de la pensée humaine ? Parce que nous avons souffert des manifestations d'une autorité excessive, allons-nous lui préférer l'abandon pur et simple ? Parce que nous découvrons que nos familles n'avaient rien d'idéal en regard des analyses aujourd'hui possibles, faut-il nier pour autant le besoin de sécurité qui marque chaque individu ? » (p. 20). Ou encore : « Nous, on en est toujours à réfléchir sur la part du maître, à relire Freinet, qui est tout à fait opposé à l'abandon, à l'anarchie, au laisser-aller. Le maître est un adulte, un adulte responsable. Ce que certains appellent manipulation, nous, nous l'appelons, comme Freinet, la part du maître. On tient à être adulte et on tient à être responsable » (p. 60 ; id. p. 76). Et cela va de pair avec le plus vif souci de respecter la liberté de l'enfant : « Mais que l'I.C.E.M. puisse avoir un jour les méthodes et les buts d'un groupement politique est fondamentalement contradictoire avec sa volonté de permettre à l'enfant et à l'adolescent de se construire l'autonomie suffisante pour s'engager eux-mêmes dans la lutte pour la société qui garantira au mieux leur épanouissement, au moment qui sera le leur » (p. 19).

Néanmoins, on ne se défendra pas, à la lecture de ce livre, d'éprouver quelque déception ; elle est due d'abord à la brièveté, vraiment sommaire, des pages initiales comme à l'imprécision de leur formulation ; mais, surtout, le genre littéraire adopté — le « reportage » — soulèvera des réserves : des questions artificielles, tantôt trop vagues, tantôt étriquées, parfois posées dans une langue étrange (p. 38) et, plus encore, désordonnées ou bavardes, empêchent les réponses de se déployer et interrompent désagréablement des développements qui s'amorçaient avec pertinence. Cela privilégie l'anecdote, l'opinion et, parfois, les banalités répétitives, au seul bénéfice de l'ambiguïté.

On regrettera d'autant plus la faible part de l'élaboration intellectuelle que, n'en déplaise à certains, c'est bien d'elle que la pédagogie Freinet a le plus besoin. Les tensions ou hésitations que trahissent certaines réponses révèlent l'urgence d'une théorisation approfondie et systématique ; c'est elle qui est indispensable à l'I.C.E.M. et qui l'en empêche, le sert mal. Aussi bien un interviewé le dit-il explicitement : « Je crois que, si le mouvement avait pu m'offrir quelque chose de plus sur le plan théorique, j'aurais pu avancer... Si j'avais pu trouver dans le mouvement ou en moi-même ces possibilités de théorisation, j'aurais fait un saut, même à l'intérieur de ma classe » (p. 212-226). Mais ce n'est pas ce livre qui satisfera son appel, même s'il aide, au moins implicitement, à en percevoir l'authenticité.

Aussi bien un problème plus global se pose-t-il : c'est de savoir pourquoi la pédagogie Freinet répugne à sa théorisation et pourquoi, même, le contraire est parfois agressivement revendiqué ? Dans son excellente thèse, notre trésorier, M. Piaton, a bien souligné l'hésitation persistante du Mouvement entre le désir impérieux de la reconnaissance et le goût morose de la clandestinité ; et cette oscillation amène tel de ses interprètes autorisés à se plaindre qu'on ne parle pas assez de Freinet et à récuser simultanément tout ce qui en est dit, dès lors que c'est par un autre. Or cela est difficilement tenable ; on ne peut pas à la fois nier à autrui le droit de parler de soi et refuser de le faire soi-même, vouloir en même temps être accepté, voire vanté, et demeurer entre soi et rejeter toute parole autre que la sienne comme nécessairement incompétente.

« Ceux qui la pratiquent » ont, certes, le droit éminent de parler de la pédagogie Freinet, et même le devoir d'en parler davantage ; mais, d'autres qu'eux disposent de ce même droit, qui n'est nullement subordonné à l'autorisation des premiers, et aussi le devoir de le faire en soulignant des aspects d'ordre théorique auxquels les premiers sont moins sensibles. La fidélité à Freinet requiert et mérite également ces deux approches.

Guy AVANZINI

Livres et revues

envisager une pédagogie fondée sur l'idée de nature humaine, exprimée en termes de besoins fondamentaux nécessaires à la survie, qui ne fasse pas l'impasse sur la dialectique de la nature et du milieu social. Il est vrai que des raccourcis de ce genre il n'y en a pas des quantités et que, dans la suite du chapitre, ce détail est très relativisé.

En revanche, bien des passages, solidement étayés, extrêmement logiques, apportent des outils sûrs pour un débat sur l'école, ou pour une mise en cause personnelle. Et moi, j'ai beaucoup apprécié certaines suites de citations ; par exemple, page 98 et suivantes, les citations qui mettent à jour la représentation philosophique de l'enfance ; ou encore, p. 204 et suivantes, des citations prouvant que la bourgeoisie naissante des XVIIe et XVIIIe siècles avait bel et bien fait un choix éducatif politique et... cynique, rejetant le manuel à sa condition et l'excluant des lumières de la culture !

Mais, dans l'ensemble, ce livre est surtout la construction logique de quelqu'un qui a lu et décortiqué les philosophes de l'éducation, de Platon à Rousseau, de Claparède et Alain à Snyders... Ce qui, d'ailleurs, conduit l'auteur à adopter, pour son livre, une composition en spirale qui rend la lecture parfois lassante dans la mesure où on retrouve, de loin en loin, les mêmes éléments réordonnés en fonction du thème traité par le chapitre ou le paragraphe. Platon et Rousseau, par exemple, sont accommodés à toutes les sauces. Or, si effectivement pour comprendre totalement une idée il faut tourner autour pour la considérer sous toutes ses faces — ce qui signifie, quand il s'agit d'un livre, la réinsérer, chaque fois, dans une structure différente pour voir comment elle s'y intègre — on ne peut nier, cependant, que pareil procédé soit un véritable défi à l'attention du lecteur.

Quant à ce que j'ai préféré, dans ce livre, c'est surtout le dernier chapitre qui tente d'examiner les possibilités concrètes d'élaborer une pédagogie non-idéologique. C'est aussi le chapitre le plus personnel et Bernard Charlot y expose ses propres idées en matière d'éducation :

« — L'objectif pédagogique actuellement prioritaire est de préparer l'enfant à jouer son rôle dans la lutte de classes. Disons clairement ce que nous justifierons plus amplement plus tard : la lutte de classes doit traverser l'école.

— Plus généralement, dans une société capitaliste comme dans une société socialiste, il faut préparer l'enfant à la fois à la coopération et au conflit, éduquer son agressivité autant que sa libido.

— L'éducation doit donner à tous une formation scientifique et technique de haut niveau. Il faut l'exiger dès maintenant, et cela restera vrai dans une société socialiste, à la fois pour des raisons d'efficacité économique et d'égalité sociale.

— L'éducation doit dénoncer le mythe de l'égalité des chances. (Ce qui ne veut pas dire, bien sûr, qu'il faille cesser de lutter contre l'inégalité des chances dans une société inégalitaire. Mais, d'une part, il faut dénoncer cette idée de chances, et, d'autre part, il ne faut pas confondre la lutte contre les inégalités avec l'égalisation des chances.) Non seulement parce que les chances ne sont pas socialement égales, mais aussi parce que l'idée d'égalité des chances sert à justifier l'inégalité sociale.

— L'éducation doit aider les enfants à réfléchir sur les besoins sociaux prioritaires (je dis bien besoins « sociaux », et non besoins « naturels »).

— L'éducation doit s'efforcer de transformer dès maintenant les relations sociales, tout en sachant que le changement des rapports sociaux reste limité par les bases économiques de

ces rapports sociaux. Elle doit en outre, pour que son action au niveau des relations sociales ne soit pas idéologique, faire apparaître clairement aux yeux des enfants que certains types de relations sociales sont rendus impossibles par la structure capitaliste de la société. » (pp. 214, 215).

Le reste du chapitre développe et affine ces thèses qui méritent, à tout le moins, un débat.

Christian POSLANIEC

C. ROGERS LA LIBERTÉ POUR APPRENDRE ?

Edit. Dunod.

Voici un livre plein d'idées pour nous qui recherchons les moyens d'établir des relations harmonieuses basées sur la coopération, l'autonomie et l'auto-gestion.

Elles sont exprimées avec simplicité et avec modestie. Les expériences relatées sont émouvantes sans apporter des techniques toutefois.

Je me sens incapable de rendre compte d'une manière complète de ce livre riche.

Je me bornerai seulement à relater les dispositions qu'il suscite au niveau des attitudes.

Tout d'abord, une impression, c'est le ton de sincérité, le sentiment que rien n'est absolu, que l'on n'est pas à la recherche d'une perfection, mais tout simplement d'un mieux être, d'un mieux vivre !

Le mot clé c'est la nécessité où l'on se trouve de rechercher inlassablement le dialogue avec des personnes, avec les enfants et les étudiants. A cet égard il est juste de dire que les exemples de l'auteur se situent souvent au niveau du secondaire et du supérieur.

Le dialogue donc, c'est la condition primordiale pour se fixer ensemble des objectifs, d'analyser ce que l'on vient faire là où l'on se trouve, en l'occurrence l'école.

Il est permis alors de réfléchir, de rêver à des buts lointains, de définir, de se définir, d'adopter une attitude personnelle pour soi, de se définir alors par rapport au groupe.

Ainsi, en toute lucidité l'on peut se fixer une stratégie, terme qui semble mal assorti à notre jargon habituel, mais l'on sent déjà la notion de combat, celui que nous avons à mener contre nos infirmités et nos routines.

Des propositions doivent peu à peu se dégager. Les acquis antérieurs seront tout d'abord remués et passés au crible d'un sens critique nouveau axé sur les besoins de la personne. Une sorte de grande lessive s'impose pour aller au bout de soi et de se poser les vrais problèmes. C'est l'interrogation à l'état pur qu'il s'agit de retrouver.

A cet égard, il est indispensable de se mettre dans les dispositions d'esprit qui permettent de jouer correctement le jeu, de bien centrer l'effort de recherche pour que la formulation soit vraie et libère effectivement.

Je retrouve ici la même exigence que celle de Paul Le Bohec qui veut une expression libre en insistant sur le bénéfice que le sujet doit en retirer d'abord pour lui, pour qu'elle soit l'occasion d'une élucidation.

On peut derrière cette pédagogie qui se dessine, découvrir une attitude de thérapeute plus importante que celle du pédagogue.

En allant au fond de sa propre interrogation, il y a ensuite le problème des réponses à fournir, à divers plans.

L'expérimentation individuelle liée à notre sentiment d'être présent au monde met en relief notre manière de percevoir l'intervention du groupe dans notre évolution, groupe composé d'individus que nous choisissons ou pas.

Chemin faisant je découvre un plan général pour une pédagogie de l'auto-gestion où le groupe n'aurait pas la primauté sur les besoins réels et d'ailleurs légitimes de la personne. Je mesure en même temps le fardeau des pressions institutionnelles.

En effet, où voyons-nous la possibilité pour les jeunes de refuser en toute franchise une école qui ne répond même pas aux attentes de la génération qui les précède.

Notre école, nos plans d'études si à «l'avant-garde» qu'ils soient apparaissent comme bien hypocrites si l'on songe aux besoins réels des enfants ou des adolescents.

Apprendre à vivre, à chercher, à se trouver, cela comporte nécessairement des risques. Où est-il question de les assumer ?

Dans la société qui est la nôtre, il s'agit de mesurer personnellement la part de liberté qu'il est possible d'assumer sans perdre cette précieuse sensation de sécurité.

Ce qui importe c'est l'élucidation, c'est prendre la mesure de la situation où l'on se trouve être impliqué. A cet égard il s'agit de rester très vigilant, car s'il y a par exemple un terrorisme traditionnel en pédagogie ou ailleurs, il se manifeste aussi dans le chef de ceux qui prônent l'obligation de la révolution.

Carl Rogers relève quatre types de motivations pour assister à un cours :
— Connaître tout pour passer des examens ;
— Se préparer à long terme à une profession ;
— Travailler à un sujet passager ;
— Se connaître soi-même.

Au plan des responsabilités il précise que chacun s'exprime avec les moyens qu'il choisit en fonction de l'intérêt qu'il porte à son activité. Le maître ne joue pas la comédie, mais il se raconte et s'exprime lui aussi en toute honnêteté.

En effet nous n'avons pas à vivre par procuration et les enfants ne se préparent pas à la vie, mais vivent leur vie. Tous nos efforts devraient désormais être tendus vers une diminution de la distance qui sépare la vie de l'école de la vie tout court. Il s'agit de se mettre en marche, non pas comme les étoiles filantes mais en entraînant avec nous tout ce qui a été empêché de s'épanouir. Dans cette perspective il est inutile de se fixer des limites, des échéances, ce qui est important par contre c'est la libération d'énergies et de bonheurs nouveaux.

Etre libre ce n'est pas refuser ni se laisser écraser par la liberté, mais c'est oser répondre en dehors des normes en toute authenticité.

Il faut se méfier de soi car les pressions institutionnelles s'insinuent jusque dans la sphère inconsciente. Les universitaires les plus brillants ont aussi besoin que les autres de se rencontrer pour apprendre à y voir clair en eux-mêmes.

Pour y parvenir C. Rogers organise des séminaires étalés sur des week-ends ou des stages de plus longue durée sans qu'il y ait si peu que ce soit de programme préétabli. Par contre il étudie avec minutie l'organisation des références de tous ordres dont les participants pourraient avoir besoin lors de leur recherche en commun.

Chose curieuse aussi : ces grands responsables dans le domaine de l'éducation ne font pas de grandes découvertes ni ne dégagent de nouvelles théories ; ils trouvent tout simplement qu'ils voient plus clair en

Bernard CHARLOT LA MYSTIFICATION PEDAGOGIQUE

Payot, 1976.

Le but avoué de cette recherche, Bernard Charlot l'annonce lui-même : « Comment la pédagogie procède-t-elle pour camoufler idéologiquement la signification économique, sociale et politique de l'éducation ? Toute pédagogie est-elle inévitablement idéologique ? L'élaboration d'une pédagogie non idéologique est-elle possible ? » (p. 24). Pour répondre à ces questions, il passe successivement au crible la culture, l'idée d'enfance et l'institution école, traquant l'idéologie aussi bien derrière les pédagogies traditionnelles que dans les pédagogies rénovées ou modernes. Pour en arriver à la conclusion que « la pédagogie fonctionne donc comme une idéologie ; elle est un système théorique qui organise des idées coupées de la réalité sociale, présentées comme autonomes par rapport à cette réalité, fondées sur des considérations philosophiques, et justifiant en fait les inégalités et la domination de classe qui règnent dans cette réalité sociale » (p. 69).

Rien de foncièrement nouveau donc ! Ce qui est intéressant, c'est plutôt la manière de tourner autour de quelques notions essentielles pour leur faire rendre tout leur sens caché. En effet, le livre de Bernard Charlot vaut surtout, à mon avis, pour la synthèse qu'il fait d'un tas de bribes d'analyse partielle d'une facette de l'éducation. Par les liens logiques donc, qu'il met à jour, entre diverses idées sur l'école, l'idéologie, l'enfance et la pédagogie, tels qu'on sort de ce livre avec l'impression d'avoir mieux compris la relation dialectique et historique qui s'établit entre la société capitaliste et l'école. Cela ne se fait pas, parfois, sans certaines distorsions quand Bernard Charlot tente d'articuler deux idées en fonction de sa thèse générale. Par exemple, dans le troisième chapitre, parlant de la pédagogie nouvelle (qui ne concerne pas la pédagogie Freinet dont B. Charlot fait une des premières tentatives d'approche d'une pédagogie non-idéologique), la pédagogie qui fait fond sur l'idée de nature de l'enfant corrompt par la société, Bernard Charlot assimile aussitôt cette idée à une idée métaphysique proche de celle de l'élan naturel, c'est-à-dire une variante de l'idée de Dieu : « Penser l'origine de l'homme à partir de la Nature, c'est la penser directement à partir du Créateur ; le créateur étant bon, la créature sera naturellement bonne » (p. 109). Pour ma part cela me semble un raccourci bien aduacieux car on peut très bien

eux-mêmes, qu'ils se sentent plus disponibles, plus légers, davantage portés à nouer des relations avec leurs collaborateurs. Ils touchent à des valeurs essentielles, simples mais que la vie de tous les jours contribue à masquer.

Je crois pouvoir affirmer que la simple lecture de cet ouvrage peut déjà laisser des traces indélébiles très positives. Néanmoins cette nouvelle disposition d'esprit doit être entretenue et être partagée pour éviter la sclérose. Je me pose la question de savoir si par écrit nous pourrions arriver au dialogue vrai, celui qui permettrait à chacun de revenir à ses sources, de se recentrer.

C'est un problème qui mériterait d'être abordé au cours de nos rencontres.

Pierre SEYKENS

Livres reçus

● **Les jeux de simulation à l'école**, de John L. Taylor et Rex Walford, Casterman éditeur.

● **Pédagogie du discours rapporté** sous la direction d'Hélène Gauvinet, C.R.E.D.I.F. éditeur.

● **Je suis comme une truie qui doute**, de Cl. Duneton, Seuil éditeur.

● **La manière d'être lecteur**, de J. Foucambert, S.E.R.M.A.P. éditeur.

Ces livres seront expédiés aux camarades qui souhaitent les lire pour en faire un compte rendu pour la rubrique «Livres et Revues». (Les demander à Cannes à la rédaction de *L'Éducateur*.)

Courrier des lecteurs

Notre collègue Louise MARIN nous fait part de la lettre qu'elle a adressée à *L'Éducation* au sujet de l'article «Freinet dix ans après». Elle souhaite que la précision qu'elle apporte soit également portée à la connaissance des lecteurs de *L'Éducateur*. La voici :

J'ai beaucoup apprécié l'article paru dans *L'Éducation* n° 293 du 21-10-76.

Mais il me semble qu'il lui manque une dimension : la dimension internationale.

«Il va sans dire, écrivait Freinet en octobre 1928, dans la revue *L'imprimerie à l'école*, 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. (1)»

Freinet a donné l'exemple d'un travail international par ses voyages, ses lectures, sa correspondance.

Mais ce n'est qu'après sa mort que sont nées, en 1968, les Rencontres Internationales Des Educateurs Freinet (R.I.D.E.F.) qui se déroulent chaque année dans un pays différent, tantôt en Europe, tantôt hors d'Europe : Belgique, Italie, Tchécoslovaquie, Liban, Danemark, Tunisie, Ecosse, Algérie, Pologne. La R.I.D.E.F. 76 a rassemblé en Pologne 160 éducateurs de 12 pays différents.

Je regrette que, dans cet article, aucune allusion ne soit faite au développement de plus en plus international de la pédagogie

Freinet, que seul l'Institut Coopératif de l'École Moderne (I.C.E.M.) soit mentionné et que la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (F.I.M.E.M.) qui a des représentants dans près de 40 pays soit passée sous silence alors que son activité devient de plus en plus importante, grâce à une meilleure organisation des R.I.D.E.F. et à l'usage de la langue internationale espéranto qui a permis des relations de plus en plus nombreuses et étroites avec des éducateurs ne connaissant pas le français.

L. MARIN
déléguée aux relations
internationales (F.I.M.E.M.)
Seine Saint-Denis

(1) *Naissance d'une pédagogie populaire.*

LA FEDERATION DES CERCLES DE RECHERCHE ET D'ACTION PEDAGOGIQUES

organise du 26 décembre au 2 janvier à Cannes une **rencontre pédagogique** (pour enseignants et élèves) sur le thème :

«CINEMA ET EDUCATION»

dans le cadre des XI^e R.I.F.J. (Rencontres Internationales Film et Jeunesse).

Prix global : 520 F, y compris cinq spectacles du festival (voyage non compris !).

Renseignements et inscriptions auprès de Dominique GUY, 5, rue Latran, 75005 Paris.



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 : 12-1976 - Dépôt légal : 4^e trimestre 1976 N° d'édit. : 862 - N° d'imp. : 3 579 - N° CPPAP : 53 280