

L' *39* PÉDAGOGIE FREINET
EDUCATEUR



8

30 Janvier 77
50^e année

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



LE IV^e CONGRES DU JOURNAL SCOLAIRE

A BAS LES CONTROLES COLLECTIFS !

UNE RECHERCHE SUR LES AIMANTS AU C.P.

A PROPOS DE DEUX EQUIPES PEDAGOGIQUES

Dossier pédagogique : VERS L'AUTOGESTION

SOMMAIRE



L'EDUCATEUR

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

© I.C.E.M. - Péd. Freinet 1977

Photos et illustrations :

R. Barcik p. 5, 6
P. Chaillou 10, 11

En couverture :

R. Barcik
P. Chaillou

Editorial

LE SENS DE NOS RECHERCHES *COMITE DIRECTEUR DE L'I.C.E.M.* **1**
Ou le pourquoi du comment et le comment du pourquoi. Ou encore : pourquoi utiliser une technique pédagogique plutôt qu'une autre ?

Outils et techniques

LE IV^e CONGRES DU JOURNAL SCOLAIRE *R. BARCIK* **2**
Un compte rendu du congrès d'Orléans (le premier des trois congrès du journal scolaire qui se tiendront pour cette année scolaire).

A BAS LES CONTROLES COLLECTIFS ! *G. GENNAI* **7**
Dans le cadre d'une équipe pédagogique, des collègues de la Côte d'Or recherchent avec les brevets à remplacer les contrôles collectifs dont on sait la vanité.

UNE RECHERCHE SUR LES AIMANTS AU C.P. *P. CHAILLOU* **10**
Comment un groupe d'enfants du cours préparatoire explore les mystères des aimants.

Approfondissements et ouvertures :

DES PRINCIPES AUX REALITES... *L. MARIN* **30**
Ou ce que permet la langue internationale : l'espéranto.

A PROPOS DE SPORT *C. HABERT* **32**
Oui au sport ! Mais lequel et pourquoi ?

Actualités de L'Educateur **13**

Dossier pédagogique

VERS L'AUTOGESTION **21**
La suite du dossier publié dans le n° 7 de L'Educateur que le manque de place nous a obligés à reporter dans le présent numéro.

Second degré

A PROPOS DE DEUX EQUIPES PEDAGOGIQUES **27**
A Talence et Coutras (33) : C. Mazurie fait le compte rendu de discussions enregistrées par les professeurs des équipes ; s'ajoutent les remarques d'autres collègues (instituteurs ou professeurs) du groupe girondin.

Chronique de la ségrégation à l'école

Extrait d'une réunion de coopérative dans une classe de 4e/3e de S.E.S. *R. LONCHAMPT* **12**

Livres et revues - Courier des lecteurs

Le Sens

de nos recherches

ou le pourquoi du comment et le comment du pourquoi...

Pourquoi introduis-tu telle technique dans ta classe ?

En voilà une question !

Comment y répondre ? «Telle» technique, c'est laquelle ?

Et pourtant elle nous est souvent posée, avec un peu plus de précision sous la forme : «Pourquoi introduis-tu l'imprimerie, ou le texte libre, etc. ?» Et si elle ne nous est pas posée, nous nous l'assétons quand même. Pouvons-nous y répondre ? Le mouvement peut-il y répondre ?

C'est que le «pourquoi ?» interroge en même temps sur le but et sur la cause.

Il est capital que l'on connaisse, de façon explicite, le but de nos techniques, c'est-à-dire le but de la pédagogie Freinet.

Un de nos chantiers prioritaires — le Projet d'Education Populaire — travaille entre autre sur ce sujet, sur ces perspectives qui animeront notre stratégie. Implicitement nous avons bien une vision de l'homme que nous désirons former, et une vision de la société. Mais sont-elles identiques pour nous tous ? Il y a certainement des ajustements à faire, honnêtement, sans dogmatisme. Il est important qu'ils aboutissent. Mais ce discours sur l'homme et la société de demain suffit-il ? N'est-il pas souvent le défaut de la pédagogie et des pédagogues bien intentionnés, leur délit de fuite dans le futur et l'idéal pour éviter d'aborder les problèmes qui se posent, et le «comment les résoudre» ?

Notre réflexion politique ne doit pas rester une préoccupation occasionnelle qui surgit quand on nous pose des questions. Elle est partie intégrante et importante de la conscience de notre identité. Il nous faut être clairs, et reconnaître nos différences et nos différends. Nos rapports avec les mouvements politiques, syndicaux ou d'éducation nouvelle n'en seront que plus aisés.

Pendant nous ne devons pas oublier qu'introduire telle ou telle technique nous engage dans un processus, celui de la pédagogie Freinet, sous-tendu par un idéal. Nous savons bien qu'un pragmatisme de bon aloi a guidé et guide nos recherches. Mais ce pragmatisme devient simplisme, sujet à erreurs, mythification, idéalisation dès lors qu'il n'entre pas dans une analyse globale comprenant aussi :

- Réflexions et analyses politiques intégrant les apports de la sociologie, de l'ethnologie, de l'analyse politique et philosophique ;
- Réflexions et analyses plus proprement pédagogiques, psychologiques, psycho-sociologiques intégrant elles aussi les apports extérieurs.

Ces trois dimensions de notre recherche sont indissociables. Dès que l'une prend le pas sur les deux autres, on en arrive à des schématisations, à des mystifications abusives. Telle option philosophique ou politique qui ne tient pas compte de telle donnée «objective» des lois du développement de l'individu ou du groupe risque de nous amener à des situations de blocage, sans retour, non éducatives, anxiogènes, dans lesquelles l'éducateur est tout simplement dupe ou dépassé. Inversement telle ou telle technique, répondant à la seule analyse pédagogique peut nous entraîner dans un processus conditionnant alors qu'on le voulait libérateur.

Le «pourquoi telle technique» s'inclut dans ce mouvement dialectique et complexe entre le but et la cause d'une part, et entre ces trois dimensions de notre démarche d'autre part.

Chacune de nos techniques, si elle participe de la cohérence qu'est la pédagogie Freinet, a ses vertus propres. Certaines évidentes : l'imprimerie sert à imprimer, à reproduire un texte à un grand nombre d'exemplaires. D'autres plus surnoises, latentes pourrait-on dire : l'imprimerie est une activité de structuration dans l'espace, dans le temps, de rythme, de maîtrise corporelle, de motricité fine, d'éducation esthétique, d'apprentissage de la lecture, de l'orthographe, de sensibilisation à l'écrit, de démythification de l'imprimé, de constitution d'une équipe, d'expériences sensibles sur les leviers, sur le déroulement du cylindre. Elle demande des qualités de soin, de précision, de socialisation. Elle magnifie la parole de l'enfant... On peut continuer l'énumération et recommencer pour chacune de nos techniques. Mais de plus chaque technique n'est pas objectivable, isolable. C'est le rôle qu'elle joue (de par le type de relation et d'activité qu'elle permet) dans la formation du groupe coopératif, de la communauté de travail, dans le cheminement de «l'autogestion» — c'est-à-dire de l'analyse, de la décision de l'application, bref de la parole — qui la signifie dans l'ensemble des autres techniques, des autres outils. C'est l'analyse et la description de ces articulations entre les divers outils et techniques qui nous permettront de dégager ce qui se joue, ce qui se passe, ce qui est éducatif.

La part du maître, qui nous a toujours préoccupés, inclut la part de l'outil, la part des techniques pédagogiques, ainsi que l'estimation d'une situation du groupe-classe, déterminante pour l'introduction d'une nouvelle activité. Au bout du compte elle demande une formation théorique, en même temps qu'une formation pratique.

Nous touchons donc du doigt deux autres aspects des urgences de notre mouvement, indissociables et indispensables à la première urgence citée :

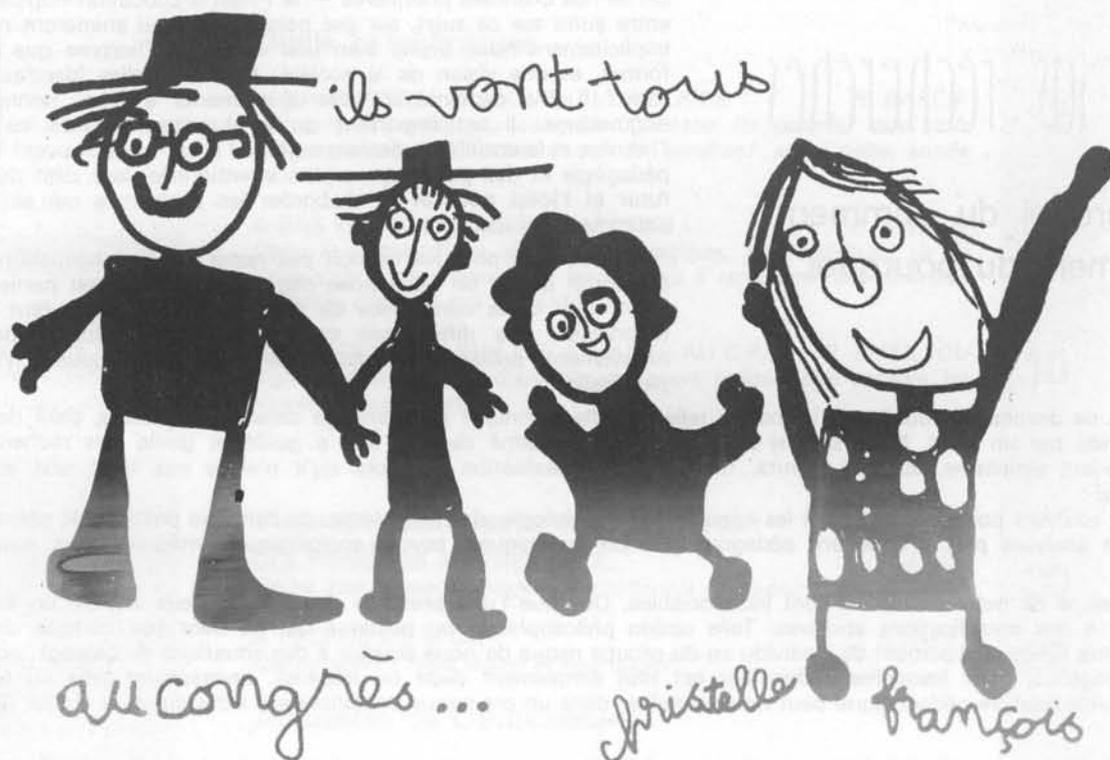
- La théorisation sur nos pratiques, non pour le plaisir de la construction intellectuelle, mais pour influencer, améliorer celles-ci. (Nous avons d'ailleurs un support de diffusion pour ces recherches qui doit étayer le Projet d'Education Populaire : le supplément B.T.R. à *L'Educateur*.)
- La formation à la pédagogie Freinet ? Nous disposons de toute une infrastructure pour la donner. Nous devons en améliorer l'efficacité en redéfinissant les objectifs, en redistribuant les rôles entre les différents éléments formateurs — groupes départementaux, régions, modules, commissions, chantiers, secteurs — et les différents lieux — journées départementales, expositions, stages sous toutes les formes, visites de classes, d'écoles, congrès régionaux ou nationaux — sans oublier la formation des animateurs.

Nous ne cherchons pas à devenir, et à former des exégètes de la pédagogie Freinet, mais des praticiens lucides sur ce qu'ils mettent en œuvre tous les jours dans leur travail. Notre mouvement ne peut qu'en être bénéficiaire. Nos forces sont actuellement la somme de celles de chacun d'entre nous. Nous pourrions compter sur une force supplémentaire, celle de l'I.C.E.M.

Nous avons tous été des apprentis sorciers quand nous débutions, dépassés parfois par ce que nous avons mis en place. Il ne tient qu'à nous d'être des sorciers ! mais des sorciers exerçant à découvert, pratiquant une magie blanche et sûrs de ne pas être brûlés.

Le comité directeur de l'I.C.E.M. :
Jacques BAUD, Jacques CAUX, Jean-Claude COLSON,
René LAFFITTE, André MATHIEU, Jean-Louis MAUDRIN

LE IV^e CONGRES DU JOURNAL SCOLAIRE



R. BARCIK
13, rue Jean-Jaurès
08330 Vrigne-aux-Bois

Ce quatrième congrès voulait marquer une étape supplémentaire ; son organisation voulait rechercher la communication entre enfants plus que le travail technique en atelier.

Le cadre se prêtait à ce genre de manifestation autant que la disposition des salles, toutes proches l'une de l'autre autour d'une cour vitrée.

DEROULEMENT DU CONGRES

Les salles d'ateliers étaient prêtes lorsque les délégations sont arrivées, elles ont pu tout de suite mettre en valeur leurs documents en les affichant sur les murs du couloir qui courait autour de la cour vitrée. Ces documents aussi divers que riches permettaient de voir les recherches de tous les niveaux, de la maternelle au second degré, sur toutes les techniques, du pochoir à la belle page imprimée.

Une délégation avait même affiché une dizaine de dessins récents que la classe avait choisis pour être montrés et commentés à tous.

Déjà à 19 h, beaucoup d'enfants avaient une certaine connaissance des apports et la fébrilité ne pouvait plus se cacher. On avait déjà envie de se mettre au travail.

Le soir, réunion des adultes pour que chacun connaisse sa responsabilité, son rôle à l'intérieur du congrès, et surtout pour le lendemain matin.

Il fallait en effet permettre aux enfants préoccupés par l'expérimentation de s'orienter vers les ateliers de leur choix, aux enfants venus pour dialoguer et échanger des idées, des réponses, sur les questions qu'ils se posaient, de se retrouver dans une salle précise.

Nous avons, nous les adultes (mais avons-nous eu raison ?) mis sur pied un comité d'accueil formé de trois adultes et plus particulièrement chargé de favoriser ces rencontres d'enfants à l'intérieur du congrès. A côté de ce comité d'accueil, une équipe de «techniciens» était chargée plus spécialement de répondre aux besoins des enfants dans les ateliers.

Ainsi, le premier matin, après un dernier tour devant des documents discutés et appréciés, chaque enfant s'est dirigé vers la salle où il pouvait recevoir le début d'une réponse à ses besoins.

Beaucoup se sont dirigés vers les ateliers, mais un groupe a préféré dialoguer. Trois classes se sont rencontrées, ont échangé des idées, des questions à propos de leur pratique du journal scolaire, ont créé un atelier supplémentaire dans la salle rencontre.

A 11 h 30, le comité de lecture regroupant tous les enfants et tous les adultes désireux d'y participer, pouvait apprécier les premières propositions pour le journal du congrès. Au fur et à mesure qu'elles étaient mises au point par leurs auteurs, elles étaient affichées dans la salle rencontre. Chacun pouvait les voir et interroger le réalisateur. Le comité de lecture se réunissait deux fois par jour, avant midi et à 16 h 30, pour établir des contacts entre les enfants et les amener à enrichir chaque proposition.

UN CONGRES DE REVE

Quand j'ai su que j'allais au congrès, j'étais dans tous mes états.

J'étais contente, mais en même temps j'avais peur. Le soir, Je m'endormis tout énervée.

Je me retrouvai en rêve à ORLÉANS. On me fait visiter tout. Je monte au dortoir, j'étais séparée de SOPHIE. Je commençais à avoir les miquettes Je ne connaissais pas les filles, elles me faisaient peur. On m'indiqua mon lit, Je m'installai ; je descendis pour dîner. Puis, vint le soir. Catastrophe! A peine endormie, je sens qu'on me tappe dessus à coups de bâton et de polochon. Le chef du groupe arrive avec une balayette et m'en fiche un coup.

D'autres arrivent avec des poux pour me les mettre sur la tête. Je me mets à courir. J'étais comme folle. Je m'enfuis dehors où le froid me réveilla en sursaut.

Malgré tout ça, je suis venue.

Quel courage!

Gladys 12

**On s'est connu:
Marianne,Christelle
de l'ile de ré
Noëlle de Pinon
Sylvie, Etienne
du Loiret**

**On a échangé des
idées on a comparé
nos journaux.**

**On a eu envie de faire
une illustration au
pochoir,**

On a créé l'atelier.

Aucun texte n'a été rejeté, tous ont été acceptés a priori, mais beaucoup ont obligé leurs auteurs à des explications, des justifications, des recherches supplémentaires, demandées par le comité de lecture, interroger les petits de maternelle, leur faire besoin de textes communicables, recherche d'une présentation adéquate, accord entre le texte et son illustration tout en s'efforçant de préserver l'originalité de l'auteur.

Les discussions ont été longues, précises, chaque réalisation a été vue au fond et les conflits n'ont pas été absents. Mais les confrontations se sont faites toujours dans le respect de l'autre. Nous avons été étonnés de voir les adolescents, nombreux au comité de lecture interroger les petits de maternelle, leur faire des propositions, défendre leur conception ou les féliciter. Nous avons été encore plus étonnés de voir ces petits défendre leur point de vue à part égale avec les autres. Il n'y avait plus ni petits, ni grands, il n'y avait plus que le comité de lecture.

Dans les ateliers, les expérimentations et les réalisations étaient nombreuses. L'équipe chargée du tirage à la Gestetner avait du mal à répondre à la demande le deuxième jour. Le séchage posait encore de sérieux problèmes car l'encre ne répondait pas exactement à ce que nous avions fondé sur sa qualité. Chacun a pu toutefois mener son travail jusqu'au bout. Il lui fallait pour cela passer par plusieurs ateliers et ainsi découvrir les techniques indispensables. Cela posait bien sûr des problèmes de coordination considérables car la demande se faisait importante parfois dans certains ateliers. Mais c'était réconfortant quand même de constater que chacun comprenait à plus ou moins longue échéance qu'il lui fallait quelque effort pour remplir son contrat personnel. L'impatience et la profusion mettaient les adultes à la limite de leur disponibilité. Il faut leur reconnaître la qualité primordiale d'avoir su chaque fois dans les ateliers répondre à la demande des enfants, d'avoir su aider les enfants à valoriser leurs productions. Les pages du journal du congrès en témoignent.

LES PROBLEMES SOULEVES PENDANT LE CONGRES

Ils ont été nombreux et doivent rester présents à notre mémoire pour aider ceux qui voudront eux aussi des rencontres d'enfants.

— L'organisation a été en tous points mise au point par les adultes et ne répond pas toujours aux besoins des enfants d'où les réunions du soir fréquentes et pas toujours bien admises par les enfants. Il est certainement souhaitable de favoriser une organisation par les enfants eux-mêmes, qu'ils puissent définir eux-mêmes leurs temps de travail, leurs sujets de recherches, leurs conditions matérielles de travail.

— La nécessité impérieuse d'un ou plusieurs comités de lecture, institution privilégiée où les enfants peuvent se rencontrer autour de réalisations concrètes et harmoniser implicitement leurs conceptions du journal.

— La nécessité de plans de travail à l'intérieur de chaque atelier ; ceux-ci, de par leur organisation freinant l'apparition d'une vie de groupe, les plans de travail arriveront à établir les relations oubliées.

— Les problèmes matériels ont été constamment présents et l'expérimentation d'outils a été un souci permanent. Le journal technique du congrès en est un témoignage.

Texte : in journal technique :

- les encres,
- arguments en faveur de la casse parisienne,
- la presse à rouleau,
- problèmes posés par une presse à épreuves.

L'une des caractéristiques de ce congrès du journal scolaire aura été sans doute le besoin exprimé clairement par les enfants d'arriver à une organisation qui leur est propre. Ils n'ont pas toutefois mis en relief leurs préoccupations au niveau du journal scolaire.

A nous, adultes, membres de la commission imprimerie, organisateurs de ces rencontres, à tenir compte étroitement des deux bilans établis par les enfants et qui nous permettront d'affiner les structures de travail propres à établir des relations privilégiées.

LES ENCRE

REMARQUES PROVENANT DE L'ATELIER «TYPO»

La C.E.L. a livré :

AQUALUX : noir et couleurs.

NORMAKOR : noir et couleurs.

1. Aqualux : nettoyage à l'eau (noir et couleurs).
2. Normakor : nettoyage à l'eau pour les encres couleur ; **nettoyage au White Spirit pour l'encre noire.**

PROBLEMES

- a) Il n'y a pas d'indications concernant le nettoyage au White Spirit, lors de la livraison.
- b) L'indication «Aqualux» ou «Normakor», n'existe que sur les boîtes d'emballage. Le conditionnement des deux types d'encre étant rigoureusement identique, des problèmes de nettoyage se posent. Il faut absolument prévoir la marque du produit sur le tube.
- c) Quand l'Aqualux commence à sécher sur les caractères, il faut l'attaquer au White Spirit pour le nettoyage.

UTILISATION

Les deux produits bavent facilement et il faut encre plus.

CONCLUSION

Ces inconvénients obligent à un tâtonnement plus important que d'habitude.

ARGUMENTS EN FAVEUR DE LA CASSE PARISIENNE

Dans la casse parisienne, tous les cassetins sont ordonnés dans le sens de la plus grande fréquence.

Les lettres les plus fréquentes se trouvent près du compositeur.

Un certain ordre alphabétique est respecté.
Exemple : F G H - B C D E - L M N O P Q.

Des groupes de lettres fréquents se trouvent à côté les uns des autres.

Exemple : en fin de mot : ES - ENT - AIENT, etc.

LA MAIN N'A JAMAIS LOIN A ALLER.

Les blancs se trouvent juste au milieu de la casse en bas.

Dans le rangement, les lettres sont ordonnées pied en bas.

En composant, on retourne la lettre pied en l'air. Cela permet d'une part de composer dans le sens de l'écriture, mais d'autre part, dans l'action de retournement de la lettre, le cerveau recrée la lettre à l'endroit.

Les membres de la commission imprimerie ont intérêt à adopter un plan identique de rangement de casse, ce qui facilitera le travail lors des rencontres.

*

Ces arguments ne sont pas dans un ordre d'importance.

PRESSE A ROULEAU

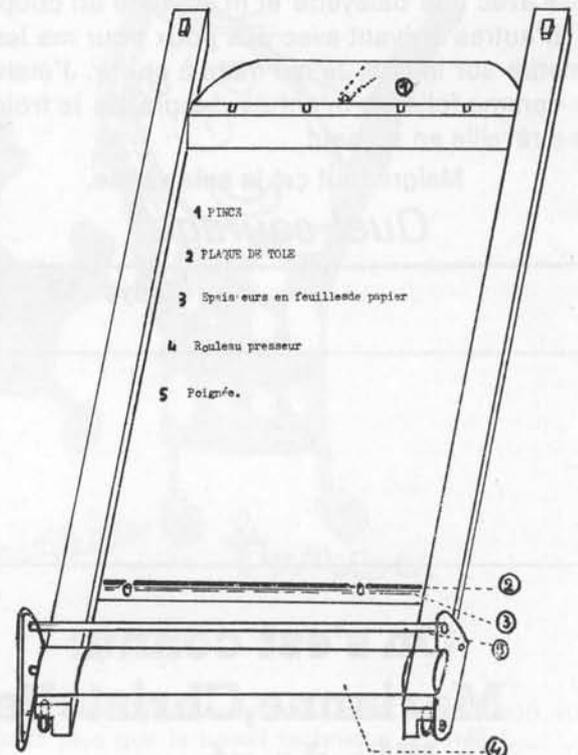
Il est apparu préférable d'utiliser cette presse pour un tirage à l'italienne afin que le rouleau suive les lignes.

Le réglage de la hauteur des lettres se fait par interposition de feuilles entre la plaque métallique et le support.

Il ne faut pas que les lettres soient imprimées en creux dans le papier.

Il faut tirer sur la feuille de papier afin qu'elle soit bien tendue quand le rouleau entame l'impression.

Pour le retour du rouleau, placer une feuille de brouillon afin d'éviter la double impression.



LES BILANS

Il y en a eu deux. Le premier permettait de jeter un pont vers l'auto-organisation de ce congrès comme en témoignent les dernières lignes.

Le deuxième a été établi juste avant le départ. Voilà quelques réflexions saisies au vol. Elles ont leur importance car elles montrent la globalité de l'éducation.

- Trop de réunions pour les adultes et pas assez pour nous.
- Il faudrait que les enfants participent aux réunions des adultes pour éviter le fossé qui se crée obligatoirement si chacun se retrouve dans son coin.
- Il n'y avait pas assez d'adolescents au congrès. Ceux qui étaient là étaient surtout de la voie III. Il faudrait permettre aux autres, à ceux qui ont un horaire «saucisson», de venir à ces congrès pour qu'ils puissent faire évoluer les choses au retour dans leur C.E.S. ou leur lycée. On pourrait trouver un immense atelier avec un encadrement fixe, l'atelier serait ouvert à tous. Un peu comme les foyers socio-éducatifs.

- En tout cas, ce genre de manifestation souffre d'un manque d'informations. Trop peu de personnes, d'enseignants, de parents savent que ces rencontres existent.

- Nous aurions voulu (les adolescents) nous connaître dès le premier soir. Nous aurions voulu (les adolescents encore) plus de temps libre.

- Quand les adultes sont fatigués, ils envoient les enfants au lit. Les enfants connaissent leurs limites, il faut leur laisser la possibilité d'aller se coucher quand ils ont envie de dormir.

- Il faut que chacun ait un journal du congrès (cette année, il y en avait un par délégation).

- Il faudrait toucher plus de monde, envoyer plus de dossiers d'inscription.

- On ne sait pas comment les adultes informent les enfants dans les classes. Toutes les classes ont-elles été informées ?

- On peut étudier la possibilité d'envoyer les dossiers d'inscription aux enfants, aux élèves dans les classes, pour qu'ils «mouillent» leurs instituteurs, leurs parents.

BILAN DU CONGRES

Convocation pour les enfants et adolescents

CONGRESSISTE ! (enfant, adolescent)

Tu as aimé ce congrès ?

Pas tout ? Quoi ?

Qu'est-ce qui t'a plu ou déplu ?

Et si tu revenais à un autre congrès, comment voudrais-tu qu'il soit ?

Tu pourrais peut-être le préparer ! Comment ferais-tu ?

Qu'est-ce qui est important pour toi ?

Que rajouterais-tu pour que ce soit mieux ?

Comment ferais-tu pour organiser le prochain congrès avec une équipe d'enfants ?

COMPTE RENDU DE LA REUNION DU SAMEDI AUTOUR DE CE QUESTIONNAIRE

1. Critique du comité de lecture :

- Trois sortes de comités de lecture : un «grands», un «petits», un commun.

- La discussion des textes devrait se faire petits et grands séparés. Dans le comité de lecture commun, les petits donneraient le point de vue plus sur la technique, les grands, plus sur le contenu.

- Dans les comités de lecture, pas trop de jugements des textes ; il faut du bon et du moins bon, car les moins bons appellent une amélioration.

- Une bonne chose : on a tenu compte de tous les avis.

- Ceux qui ont participé au comité de lecture ont regretté qu'il n'y ait pas eu plus de monde.

- Par un vote à l'unanimité, les enfants et les adolescents se sont prononcés pour une possibilité de présentation au comité de lecture des brouillons et des projets d'illustration.

- Une proposition : un comité de lecture permanent servant de salle de détente (quand il y a peu de monde : boissons, peinture, musique...) et travaillant en assemblée dès qu'il y a assez de monde (majorité des votes).

- Il faudrait plus d'adultes au comité de lecture mais sans pouvoir de vote, ni «trop de commentaires» parce que certains adultes peuvent gêner les enfants. Leur présence peut parfois apporter un point de vue technique que les enfants ne peuvent pas toujours connaître.

- De toutes façons, il faut un comité de lecture qui n'entrave pas la marche des ateliers (ex. : presses immobilisées en attendant les décisions).

- Ce qui est dommage, c'est qu'il n'y ait que le comité de lecture pour que les enfants et les adolescents se connaissent entre eux.

- Non, ce n'est pas vrai, il y a eu un groupe qui a commencé par échanger idées, questions et réponses.

2. Les relations dans le congrès :

- Il n'y avait pas assez de matériel.

- Ah non ! Le matériel était suffisant, ce qui manquait c'était les contacts.

- Oui ! surtout une salle pour les adolescents. On n'était déjà pas beaucoup, il aurait fallu qu'on puisse se rencontrer plus souvent.

- Il faudrait de l'ambiance au début du congrès : soirée accueil, danses, jeux...

- Nous, on s'est connus au tourniquet, au portique. On s'est connus le soir et surtout parce qu'on a joué ensemble. On ne peut pas se connaître au travail. C'est dommage.

- C'est aux congressistes à faire l'effort de se connaître au travail.

- Les enfants ont pu se connaître, pas les adolescents. Il aurait fallu pour eux une salle où ils puissent écouter de la musique et danser. Peut-être la salle de repos qui a été proposée tout à l'heure et qui sert en même temps au comité de lecture.

- Ce qui est dommage aussi c'est que le congrès soit trop au début de l'année ; on n'avait pas assez l'habitude de composer et de chercher à se connaître.

- Au contraire, le congrès peut créer une ambiance au retour dans les classes.

- Il y a eu des enfants qui ont amené des questions venant de leur classe et qui n'ont pas pu avoir de réponses.

- Nous on a pu la première matinée, on a pu se connaître à partir des questions. Pourquoi ne sont-ils pas venus avec nous ? Parce qu'ils ont voulu tout de suite composer.

- Il ne faudrait pas se jeter sur les ateliers en arrivant au congrès, mais se réunir, se connaître, pour savoir les besoins, les questions de chacun.

- Un grand tableau d'affichage, ça serait chouette !

- Il y en a eu. Mais on n'en a pas assez parlé !

- Pour les questions restées sans réponses, on pourrait réserver un moment, après les décisions du comité de lecture.

- Il faudrait plus d'activités physiques, plus de salles de réunions, plus de temps pour jouer, plus de temps libre, plus de temps pour dormir.

- Les visites devraient se faire avec plus de monde, pour favoriser les relations.

- Je suis venue pour connaître beaucoup de techniques et beaucoup de gens, je repars avec beaucoup de techniques, mais sans connaître beaucoup de monde.

- C'est de la faute de l'organisation autant que des congressistes. On a donné trop d'importance aux ateliers. C'est une chose qu'il fallait faire pour ne plus la refaire.

- Se connaître les uns les autres, c'est sûrement aussi important que de ramener des techniques.

- On pourrait essayer d'organiser le congrès en se contactant dès le début de l'année par lettres et en faisant de petites réunions par régions.

- On pourrait essayer de se connaître avant le congrès en s'écrivant : une sorte de petite correspondance, dessins, photos, textes...

- Les enfants pourraient venir sans leur maître, avec leurs parents.
- Les parents ne connaissent pas assez la pédagogie Freinet !
- Il faut éviter de FUMER en présence des enfants !
- Il faut éviter de gaspiller le papier (20 000 feuilles utilisées en deux jours !). Il faut une organisation dans chaque atelier, un plan de travail qui éviterait la profusion et le gaspillage.
- Il y avait trop de membres de la commission imprimerie.

Ce dernier bilan a été établi adultes et enfants confondus. Ce sont les enfants qui ont animé la séance, ce sont eux qui ont demandé aux adultes de donner leurs opinions. Voilà qui reconforte, la barrière entre adulte et enfant s'écroulait, il fallait l'empêcher de se relever.

Reste maintenant à définir les congrès 1977-78. Quels départements se portent candidats ?



AUX HOMMES DES PAYS RICHES

Vous hommes des pays riches
 Je vous demande de m'aider
 Non, pas moi
 Mais ma petite fille
 Elle a faim
 Elle n'est même pas vêtue
 Vous qui avez des chats
 vous pourriez la nourrir rien qu'avec ce que
 vous leur donnez
 Vous qui avez des enfants propres
 Bien vêtus
 Pour vous le malheur,
 c'est un chien qui meurt
 Chez nous, chaque jour ce sont des milliers
 de gens qui périssent
 JE VOUS EN PRIE PENSEZ PLUS SOUVENT A
 NOUS.

MONTO SOPHIE 12



BEYROUTH
 EN FLAM

L A G U E R R E

Quand arrêtera-t-elle?
 Quand finira-t-elle?
 Quand cesserons nous de tuer ces pauvres gens.
 Ces pauvres gens qui ne veulent pas se faire massacrer.
 Ils sont là pour vivre.
 Ils ne veulent pas mourir.
 Mourir pour un pays
 Pour un homme
 Pour la politique.

REPLI DES TROUPES

Des centaines de corps jonchent le sol
 Ce sol imbibé de sang
 Où tant d'hommes ont souffert
 Ont crié leur agonie avec désespoir
 Où tant de coeurs ont cessé de battre
 La mort maintenant les a recouverts
 Et plus jamais nous ne les revrons.

eric 15 ans

CESSEZ LE FEU PROV

MOBILISATION GÉNÉRA

A BAS LES CONTROLES COLLECTIFS !

Gérard GENNAI
Domois, 21600 Longvic

J'essaie depuis bientôt une dizaine d'années de pratiquer la pédagogie Freinet dans ma classe. Mais dès que j'ai commencé à participer aux activités du mouvement, j'ai trouvé intolérable de continuer à pratiquer des « contrôles collectifs » : épreuves mensuelles pour le cahier de sixième, dictée-questions-problèmes hebdomadaires.

J'ai toujours été convaincu qu'en procédant ainsi on vérifiait qu'on avait fait une pas trop mauvaise pédagogie traditionnelle.

Je me suis donc tourné très tôt vers les brevets. Mais cette technique très imprécise m'a obligé à maintenir les contrôles classiques et à considérer qu'ils constituaient en quelque sorte un compromis.

Depuis Pâques 76 la **rupture** est faite. Nous avons supprimé les cahiers mensuels dans les quatre classes de l'école pour les remplacer par des brevets-tests très imparfaits, trop scolaires encore, mais qui déjà, nous ont permis de nous rendre compte de l'impact favorable sur les enfants et les familles.

L'enfant n'est plus contrôlé, ni mis en situation d'échec. Il se mesure à l'épreuve quand il se sent prêt.

Pédagogie de la réussite

La position de C. Freinet dans le dossier pédagogique n° 14 « Les brevets » est très ambiguë : sans condamner le brevet-test, Freinet préférait s'orienter vers les chefs-d'œuvre qui justifient l'attribution du brevet. Il pensait que : *« les brevets ont un autre but plus profond et qu'il n'est pas nécessaire d'entrer dans tant de détails apparemment gradués expérimentalement ; les brevets-tests ne sont valables que pour des notions exactes, mesurables ».*

Sa crainte repose sur le fait que le brevet-test ramène à la scolastique, qu'il prenne figure d'examen et soit paralysant.

« Nos brevets et chefs-d'œuvre sont fils de liberté. Cela est vrai dans la vie aussi où seule la plus totale liberté permet l'engagement des individus pour une œuvre digne de nos espoirs. »

Freinet affirme un certain nombre d'idées que nous n'avons pas pu vérifier. Pourquoi ? L'occasion ne s'est pas présentée ou nous n'avons pas su la créer.

« L'enfant éprouve le besoin de produire des chefs-d'œuvre. L'essentiel étant que ces chefs-d'œuvre soient dans une certaine mesure des sommets qu'il (l'enfant) sera fier d'avoir atteints. » Ceci est la conception idéaliste de Freinet.

Mais, puisque *« nous ne pouvons sous-estimer les thèmes majeurs de l'école et des examens, nous avons prévu des brevets obligatoires et des brevets facultatifs ».*

Ceci est le compromis.

En fait, il me semble que la grosse difficulté sera de **concilier** l'expression libre, le tâtonnement expérimental (sans accélérer les apprentissages) et les brevets.

Tout en fixant un certain nombre de « sommets » à atteindre. Il est des choses qu'il n'est plus permis d'ignorer à un âge donné...

C'est la pédagogie de la réussite : notre rôle est d'aider l'enfant à réussir, à atteindre les sommets qu'il s'est fixés d'abord, et que nous avons fixés ensemble (le groupe).

Pour l'instant je me place dans la situation du compromis pour bien le cerner et le dépasser.

En ce début d'année une recherche de maths sur les effectifs de l'école nous a amenés à travailler sur les bases. En conseil nous avons fixé l'épreuve du brevet de numération pour le premier trimestre (C.M.1-C.M.2) :

1. Savoir compter dans les différentes bases.
2. Conversion base dix, base n et réciproquement.
3. Opérations + et - en base n.
4. Savoir se servir d'un boulier et des autres matériels multibases.

Une pratique de rupture

J'ai supprimé le cahier mensuel parce que c'est un contrôle négatif, culpabilisant, ni objectif ni juste. C'est l'appréciation par un adulte du travail de l'enfant.

Je l'ai remplacé par les brevets parce que les objectifs sont fixés coopérativement et parce que l'enfant s'y affronte quand il est prêt. Donc, nécessité de créer un milieu aidant pour permettre à chacun d'atteindre le sommet sans faire la courte échelle, mais pour que l'enfant soit fier de l'avoir atteint et puisse en faire état : plaisir, satisfaction de soi et approbation de ceux qui nous entourent.

Le milieu aidant est constitué par :

- **La documentation** : matériel, instruments divers, fichiers, livres...
- **Un réseau de communication** : élève-élève, élève-maître, élève-parents, élève-intervenant extérieur.

Le compromis, du fait de la suppression du cahier mensuel avec contrôle classique, réside dans le fait que :

- L'enfant est dans l'obligation d'essayer de passer la série de brevets convenue, mais dont le niveau de l'objectif constitue un minimum.
- Les parents veulent savoir où en est leur enfant, ce qui est légitime : il faut donc faire état des unités de valeurs atteintes.
- L'administration exige la présentation de résultats.

Donner du tirage

Freinet a précisé dans *L'Education du travail*, p. 122, les « normes de l'activité enfantine » :

- *but poursuivi nettement visible,*
- *avancement facilement mesurable,*
- *autonomie relative dans la réalisation.»*

Nous tenons compte de ces critères pour l'établissement des « barèmes ».

C'est là que l'individualisation du travail trouve sa raison d'être. Permettre à chacun, à son rythme, avec tous les moyens que lui offre le milieu d'atteindre « des sommets ».

Pour l'instant, cela me paraît un moyen de donner du « tirage ». Plus besoin n'est d'afficher les plans de fichiers orthographe ou opérations : les enfants utilisent des outils en vue d'atteindre des objectifs. Il n'est plus nécessaire de se tenir comptable du nombre de fiches à effectuer ; combien de fois auparavant ai-je entendu : *« Combien je dois faire de fiches dans la semaine ? »*

C'est d'ailleurs à ce stade que se situent mes plus vives inquiétudes exprimées au début : ne pas accélérer les apprentissages. Non au rendement.

Dans l'immédiat, je veille à ne pas donner trop d'importance aux brevets, de façon que les enfants ne se centrent pas dessus.

Des pistes de travail

Maintenant il nous faudrait discuter le fond de façon que cette technique reste centrée sur l'enfant, pour sa valorisation et non sa répression.

Etablir des brevets-tests pour tous les niveaux (unités de valeur) en vue d'atteindre l'idée de profil vital.

Rechercher la position relative des brevets-tests et des chefs-d'œuvre afin de permettre l'engagement maximum de l'individu et son épanouissement.

Elaborer des programmes naturels.

Etablir l'inventaire de tous les outils (C.E.L. ou non) — amélioration du milieu — qui peuvent faciliter le travail individualisé.

Pratiquer la rupture dès à présent pour créer la nécessité de ce travail (faute de quoi les brevets ne sont qu'un jeu, plaqué).

Etablir, coopérativement, une grille de brevets pour le premier trimestre 76 et abandonner tout contrôle collectif dès maintenant.

La passation des brevets

La passation des brevets s'effectue autant que possible devant toute la classe ou un petit groupe. Il n'y a donc pas intérêt à en multiplier le nombre car : nombre d'élèves multiplié par nombre de brevets = nombre de brevets à faire passer. Exemple : $25 \times 20 = 500$!

Il faudrait que les enfants soient en possession de la grille vers la mi-novembre.

Donc dans l'immédiat, il faudrait que nous puissions établir la liste de ce qui peut se faire en brevet en laissant à chaque classe la possibilité de préciser les objectifs de l'épreuve en fonction de son travail.

Envoyer toutes les propositions à : **Gérard GENNAI, école de Domois, 21600 Longvic.**

Cette démarche s'inscrit dans le contexte de l'école, aujourd'hui. Pour insatisfaisante qu'elle puisse apparaître, elle permet de cerner le compromis qui perd ainsi valeur d'alibi à ne rien entreprendre.

Il est indispensable que nous partions des réalités. Donc A BAS LES CONTROLES COLLECTIFS et mettons en œuvre immédiatement une pratique différente pour une pédagogie de la réussite.

Nous allons voir comment DANS LA PRATIQUE s'effectue la suppression des épreuves collectives et la mise en place des brevets et chefs-d'œuvre.

LES BREVETS ET CHEFS-D'ŒUVRE :

— Sont en prise directe sur l'activité de la classe ; ils ne sont pas des super examens ou des super tests. Il ne «remplacent» pas les épreuves mensuelles ou compositions bien que celles-ci soient définitivement supprimées. Ils sont quelque chose de totalement différent.

— Doivent en même temps donner du tirage pour toutes les activités en fixant le plus clairement possible pour les enfants, un certain nombre de buts, ou sommets, à leur portée, à atteindre.

— Doivent aussi faire la part belle à l'initiative des enfants et ne pas les placer dans un cadre fermé. La structure propose des objectifs mais laisse la possibilité à l'enfant d'en choisir, d'en découvrir d'autres. Leur mise en place garde suffisamment de souplesse pour permettre le tâtonnement expérimental et donner le champ libre à l'expression.

— Doivent inciter les enfants à ouvrir leur champ d'expérimentation en diversifiant au maximum les activités, les ateliers proposés.

Le brevet est annuel

Lors de la mise en place des brevets au troisième trimestre de l'année scolaire 1975-76, à Domois, nous avons donné la dominante aux brevets-planchers. Leur caractère scolaire ne nous a pas échappé, mais il fallait effectuer la rupture avec le système de contrôle traditionnel sans compromettre pour autant l'avenir de la recherche en cours en semant le trouble dans l'esprit des parents ou d'un éventuel contrôleur officiel.

Cette année, la situation se présente d'une manière bien différente, puisqu'elle s'étale sur les trois trimestres.

Le brevet sera donc attribué **une seule fois à la fin de l'année, mais il sera la somme d'un certain nombre d'unités de valeurs** fixées coopérativement avec les enfants. Nous avons, par exemple, décidé pour le brevet «bon coopérateur» quinze unités de valeur pour l'année.

Il est des domaines — les mathématiques, où en dehors des brevets-planchers de numération, calculateur (opérations), qui comportent des minima — dont le nombre d'u.v. n'est pas fixé. Il est établi pour ceux-là, un bilan en fin d'année. Les enfants ont établi pour la plupart des brevets, une liste non exhaustive des activités, laissant la possibilité d'en ajouter selon la fantaisie de chacun.

La liste est un rappel des activités possibles. Elles sont affichées en classe. Il faut donc, pour obtenir un brevet, choisir, suivant ce qui a été décidé en conseil, cinq, ou six, ou sept activités parmi ou en dehors de la liste proposée, **au minimum**. Le nombre d'u.v. fixées pour le brevet représente le minimum pour l'obtention de celui-ci.

Il a aussi été convenu par exemple, que pour l'obtention du brevet «expression artistique» on accepterait que sur 8 u.v., il soit possible de présenter 3 u.v. au maximum sur la même activité. En effet un groupe de filles qui aiment danser, seraient tentées de présenter 8 u.v. danse. On accepte 3 u.v. danse, les 5 autres devant être choisies parmi les autres ateliers possibles en l'état actuel de l'organisation matérielle de la classe.

Brevets-planchers et chefs-d'œuvre

Les brevets-planchers portent plus spécialement sur les activités scolaires. Ces minima qu'il n'est pas permis d'ignorer faute de quoi l'avenir de l'enfant risque d'être compromis, comme dit Le Bohec.

Exemples de minima fin C.M.1 - brevet calculateur (opérations) :

— Savoir les tables de multiplication.

— Savoir effectuer la somme de nombres naturels et/ou décimaux.

— Savoir effectuer la différence de nombres naturels et/ou décimaux.

— Savoir effectuer la multiplication sur les nombres naturels.

RECHERCHES SUR LES AIMANTS AU C.P.

Classe de P. CHAILLOU
C.P., école de Pontgouin
28190 Courville-sur-Eure

Novembre et décembre 75 :

- Quatre textes au limographe.
- Deux photos :
- * La ligne à pêcher de Jérôme,
- * Sandrine : «Le radiateur c'est en quoi ?»

LES AIMANTS

3 novembre : Sandrine nous raconte : «*La vache de Pierre a mangé du fer. Le vétérinaire est venu, il lui a fait «bouffer» un aimant. Elle n'est pas morte.*»

6 novembre : Christelle nous apporte son jeu «Mako-pêche». Il y a une ligne avec un aimant au bout, on pêche des poissons cachés, sous un carton où il y a dessiné la mer. Les poissons sont en plastique avec un petit bout de fer.

On se met à chercher des aimants. Mme Chaillou nous en donne. On prend un aimant, les punaises «collent» dessus, aussi les épingles, pas la plume de faisan, ni les craies, ni les couvercles en plastique.

— *Moi j'ai un aimant chez moi pour ramasser les épingles.*

Christine V.

— *Dans le «déballage», quand on met l'aimant, les aiguilles sautent. Ça fait tic, tic, tic.* (Cyrille et Sébastien.)

Jérôme a fabriqué une «ligne» avec un bâton, une ficelle et un aimant. Cyrille a «pêché» des piles, des punaises, des épingles, la barre de fer.

Ça «colle» sur les pieds des chaises, sur le radiateur, sur le planning, sur la presse, sur le pied de la balance, sur les clés, sur les ciseaux, sur les lames des couteaux, sur les poids noirs de la balance. Ça «colle» sur la «ferraille». Mais le radiateur, c'est en quoi ?

10 novembre : Christine V. a des boucles d'oreilles en or. Les aimants ne «collent» pas dessus, pas non plus sur la bague de Christine P. ni sur celle de la maîtresse.

20 novembre : Sandrine nous dit : «*Les radiateurs, c'est en fonte. La fonte ça se fait avec des pierres de fer et du charbon.*»

Jérôme nous dit : «*Le fer, ça vient de la terre.*»

Les grands nous prêtent «une pierre de fer». Les aimants «collent» dessus. On se renseigne. Avec les «pierres de fer» on peut faire du fer, de la fonte (comme les radiateurs, les poids noirs de la balance), de l'acier (comme les ciseaux, les lames de couteaux).

Sur tout cela les aimants «collent».

Mais ils ne «collent» pas sur les composteurs, les poids brillants de la balance, les plateaux de la balance, pas non plus sur le couvercle du limographe automatique, pas sur les pièces françaises jaunes, pas sur la gouttière.

On se renseigne... Les poids brillants de la balance, la capsule des cartouches, les composteurs, ce n'est pas en fer, c'est en cuivre.

La gouttière n'est pas non plus en fer. Elle est en zinc (Katia a rapporté le renseignement).

Si vous avez comme nous beaucoup joué avec les aimants, écrivez-nous !



La démarche des enfants

1. Recherches dans un milieu très large : objets hétéroclites de toutes natures.
2. Première classification :
 - ce qui «colle» sur les aimants,
 - ce qui ne «colle» pas.
3. Affinement de la recherche : on se limite à la «ferraille».
4. Prise de conscience qu'il existe :
 - des métaux ferreux (sur lesquels les aimants «collent»),
 - des métaux non ferreux (sur lesquels les aimants ne «collent» pas).On parle moins de «ferraille».

Remarque : Je rapporte la démarche générale de la classe mais, bien entendu, certains enfants en étaient au 1 alors que d'autres en étaient à ce qui suit.

L'aimant devient outil

Janvier 76. Cyrille et Sébastien (section enfantine, à peine six ans, aux occupations très libres) fabriquent des petits trains avec de vieilles piles, des cartouches, qu'ils solidarisent avec des aimants. Sur un carton, ils dessinent des circuits. Le carton posé sur quatre boîtes hautes, ils promènent un aimant dessous et peuvent faire passer les trains où ils veulent.



D'autres découvrent que l'aimantation se transmet aux objets de fer en contact avec un aimant : ce sont les chaînes d'épingles, le « carré » d'épingles dont Loïc est si fier et aussi les « soleils », les « hérissons » (épingles accrochées à un aimant qu'on a promené au-dessus).

Avec deux aimants

Février-mars 76. Sébastien a remarqué : « Les aimants ça « fait venir » tout ce qui est en fer. » Les plus grands précisent : « Ça attire. » (Désormais nous dirons moins « ça colle ».)

Puis Loïc découvre que les aimants se repoussent aussi :

- Ça dépend comment tu les tournes (Loïc).
- On ne peut pas les coller.
- On ne peut pas les frotter.
- On dirait qu'il y a de « l'air » entre les deux (Katia).

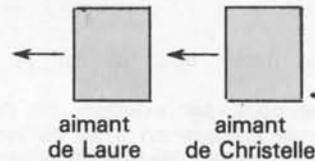
Arnaud nous raconte :

j'ai un train en légo.
 les wagons s'accrochent
 avec des aimants.
 les aimants sont protégés
 par des petits ronds
 rouges et bleus.
 Si j'approche le bleu
 et le rouge
 les wagons se collent.
 si je mets deux bleus
 ou deux rouges ensemble
 le Wagon recule tout seul

Arnaud Bonnichon

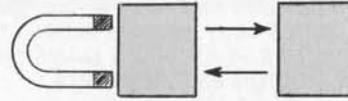
Prise de conscience d'une notion de force

Laure et Christelle qui jouent avec deux aimants trouvent « la même histoire » que celle du train d'Arnaud :



L'aimant de Laure se sauve devant celui de Christelle. Les aimants tantôt s'attirent, tantôt se repoussent.

Schéma de Frantz :



Les deux aimants viennent se coller.

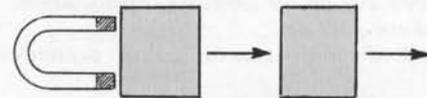


Schéma d'Arnaud : « ça pousse » et le premier aimant se sauve devant l'autre.

Nouvelles motivations

1. Lettre de M. Lebreton :

*Cher petits amis,
 J'ai lu
 votre journal « Les cochelins »,
 vous avez écrit
 les aimants
 ne collent pas
 sur les pièces françaises
 ce n'est pas tout à fait vrai
 essayez
 sur une pièce de chaque sorte
 vous verrez...
 savez-vous
 qu'il existe
 des aimants qui cassent.*

- Vérification avec les pièces (déjà constaté avant).
- Sur les pièces blanches de 1 F ou de 50 c, l'aimant « colle » : « Sans doute qu'il y a du fer à l'intérieur » (Arnaud).
- « Sur la bande magnétique, l'aimant « colle », mais seulement à partir du moment où ça parle ; pas sur le rose » (Nathalie).
- « Sans doute qu'il y a un peu de fer sur le plastique » (Arnaud).
- « Presque tous les aimants que la maman de Sébastien a rapportés de la radiotechnique sont cassés ! »

2. Magazine de la B.T.J. 124 :

- La boîte d'épingles renversée.
- L'aimant placé sous la feuille de papier fait avancer l'agrafe.

La part du jeu et de la fantaisie a été grande

— Tout ce qu'on peut faire tenir contre la ligne de Jérôme (photo).

- Le hérisson.
- La boîte renversée.
- Vont-ils se coller ?

A la veille des vacances l'intérêt est toujours là !

CHRONIQUE DE LA SEGREGATION

Extrait d'une réunion de coopérative dans une classe de 4e/3e de S.E.S. (enregistrée pour *France culture* et diffusée le 4 février 1976).

B. — Je voudrais parler de... donc... du C.E.S. Tout l'enseignement.

Je voudrais dire que nous, par exemple, on est à la S.E.S. C'est-à-dire qu'à l'école primaire on a eu du retard. Alors on nous a mis ici pour... quand on sortira... ON IRA A LA VIE... dans la vie... prendre un métier, par exemple... qu'on sache au moins se débrouiller... qu'on ne se fasse pas passer pour des imbéciles.

Alors, comme A COTE, LA-BAS... eux, c'est LA NORMALE... Alors ILS se croient un peu plus supérieurs à nous, quoi... enfin, à mon avis... c'est ça, qu'ILS nous prennent plutôt... ILS nous... j'entends plutôt... MEME DES PERSONNES DANS LA RUE QUI DISENT... MEME EUX... QU'ON EST DES FOUS.

Alors... bien sûr...

Tout le monde est pas de mon avis...

Je peux bien dire que ça me plaît pas, pratiquement.

Moi... moi... ça me plaît pas...

Je voudrais quand même que les autres expriment aussi ce qu'ils pensent.

Alors moi... ça me plaît pas du tout... quoi... je voudrais... je sais pas, moi... je voudrais éprouver quelque chose... je sais pas... ensemble, là... faudrait protester, je sais pas... se défendre... Si on se laisse faire ILS diront que ça marche et ILS continueront... Alors pour prouver que c'est le contraire... faudrait se défendre... faudrait faire quelque chose, quoi... mais, bien sûr... je sais pas si tout le monde sera de mon avis... moi, je pense que c'est comme ça... faut quand même pas se laisser faire... Enfin, voilà.

P. — Faudrait qu'on puisse se mettre ensemble, qu'on soit pareils qu'EUX... Quoi... parce qu'on dirait qu'on est plus faibles qu'EUX, alors ILS profitent, c'est pour ça.

D. — C'est pas qu'on est des FOUS, c'est que... C'est qu'on a mal travaillé... on a FAIT du retard... on n'écoutait pas bien... ou je sais pas... C'est pour ça qu'on est en retard... Alors on est dans cette école.

B. — Le problème c'est... ne pas se laisser faire... de montrer qu'on n'est pas plus bêtes qu'EUX... voilà... c'est tout... voilà... je sais pas, moi... se défendre... Comme dans les C.E.T. : il y a des grands qui ont... plus âgés disons... qui ont dix-sept, dix-huit ans... Bon... eux... ils verraient d'une autre façon... ils feraient des réunions... les professeurs auraient le droit d'y assister...

Et puis, parler... dire... bon... on pourrait faire... se réunir avec CEUX D'A COTE... discuter... dire, EUX, ce qu'ils pensent... et nous... échanger, quoi... des paroles... parce que si nous, on parle et EUX, ils disent rien, ça ne changera pas beaucoup, hein... Faudrait qu'ils fassent une réunion d'une cinquantaine... moitié-moitié de chaque côté et qu'on parle.

R. — Cette histoire-là, il faut que ça cesse, parce que... des fois... c'est des sujets comme ça qui sont la cause d'une bagarre. Comme une fois... je suis pas tellement vaillant pour jouer au foot... et puis, ILS m'avaient proposé de venir avec EUX, dans leur équipe... alors, du moins, CEUX DE LA-BAS... alors j'ai accepté.

Puis j'étais dans les cages... alors... comme je suis pas vaillant, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, la plupart du temps, je laissais passer pas mal de but, quoi...

Et puis je me suis fait critiquer et ILS m'ont rappelé à l'ordre... ILS m'ont dit : « Oh mais il vaudrait mieux le laisser tomber parce que c'est un gars de la S.E.S., ils sont bons à rien. »

Alors, moi, je suis resté... heu... bête, quoi.

Et puis je suis parti parce que ça m'a complètement... ça m'a rendu furieux, quoi... Alors je suis parti parce que je sais que je m'énerve vite... alors si je reste là... hein... je m'énerve... et puis je fais mal à quelqu'un. Je le regrette ça... Après on le regrette tout le temps...

Et voilà, des fois, les causes de bagarres, pour des bêtises comme ça.

Intervention du maître. — Et pourtant il pourrait y avoir des solutions pour se connaître...

C. — Mercredi par exemple, soit l'après-midi ou soit le matin, la S.E.S. pourrait prendre en main un club... je ne sais pas, moi... un genre de salle de jeux, quoi... ping-pong, couture et tout ça. Alors il y aurait peut-être des... peut-être des filles du C.E.S. qui viendraient. Elles se causeraient mieux, quoi... Alors elles pourraient discuter après les jours d'école, entre midi et deux heures.

P. — Non, je pense que c'est pas une solution... Je pense que c'est pas une solution parce qu'on devrait s'organiser avec... entre profs... et puis avec les élèves... on devrait discuter sur ce sujet.

L'animateur de l'émission. — Et en quoi les profs peuvent-ils vous aider ?

R. — Bien... Les profs... nous aider... parce que... il faut qu'on soit soutenu quand même... parce que si on va LA-BAS... On peut pas partir comme ça sans profs, quoi, vous comprenez... là, il faut pas se répondre à coups de gifles, mais non, il faut se répondre à coups de mots, là... puis il faut employer des mots bien ; et vous comprenez que nous, nous ne sommes pas tellement instruits, alors il faut que quelqu'un nous soutienne... Parce que j'ai remarqué qu'ILS... ILS ont beaucoup plus de vocabulaire que nous... ILS ont ça de plus que nous... Enfin... moi... une fois comme ça, je les écoute et... MA FOI... Je suis passé... Il y avait une conversation entre EUX... Puis j'ai remarqué que... leur langage était assez bien, quoi... ILS PARLAIENT BIEN.

Quelques précisions sur cette réunion de coopérative

Elle était à la fois normale et exceptionnelle.

Normale, parce que B... avait demandé quelques jours avant une discussion sur les rapports de la S.E.S. et du C.E.S.

Exceptionnelle parce qu'une équipe de *France culture* l'enregistrait et que les élèves savaient qu'elle serait diffusée.

Ce fait a révélé les différentes façons dont la ségrégation était vécue par les uns et les autres. Deux groupes d'abord, bien tranchés : ceux qui ont accepté de participer à la réunion, ceux qui ont refusé, parce qu'elle serait enregistrée et diffusée.

Je pense que c'est dans ce deuxième groupe qu'on trouvera ceux qui vivent cette ségrégation le plus douloureusement ; moins consciemment certes, mais sans doute avec plus de violence. En refusant l'émission, ils refusaient de s'accepter élèves de la S.E.S., de se faire reconnaître comme tels.

A l'inverse, les participants ont très nettement montré qu'ils profitaient de la présence de la radio pour se faire entendre, pour affirmer leur droit à être comme les autres. J'en ai pour preuve une fille qui était à mes côtés pendant la réunion et qui, pendant que les autres intervenaient, expliquait à sa voisine tout ce qu'elle aurait voulu dire au micro. A la fin, la sentant plus à l'aise, j'ai demandé le micro, et elle s'est exprimée. Je sais qu'elle a voulu saisir l'occasion qui lui était offerte de se faire entendre et que, pour cela, elle a vaincu sa timidité, surmonté son angoisse.

Je regrette qu'une partie de la réunion n'ait pas été diffusée. Elle complétait la dernière intervention de R... au sujet du vocabulaire et mettait bien en valeur le rôle du langage dans le vécu de la ségrégation. Il est vrai que les désirs exprimés l'étaient de façon plus confuse mais le témoignage de M... fut assez exemplaire : Française d'origine algérienne, il nous raconta comment il s'était senti rejeté lors d'un voyage en Algérie, parce que ne parlant pas l'arabe. Depuis son retour, a-t-il expliqué, il prend des cours pour retrouver ce qu'il considère être sa langue, pour se sentir chez lui comme les autres en parlant comme eux. Parler comme les autres, parler comme CEUX de la NORMALE, je crois qu'il y avait là un désir sous-jacent à bien des interventions.

R. LONCHAMPT
26 Montélimar

La ségrégation vit grâce à la complicité des témoins silencieux.

Exposez-la au grand jour en envoyant vos observations à «Chronique de la ségrégation à l'école», Jean LE GAL, école de Ragon, 44400 Rézé.

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour :

DU BON USAGE DU BON POINT, OU : CHANGER LA SOCIÉTÉ

La conférence pédagogique (sic) avait donc réuni ce jour-là les maîtresses et maîtres de C.P. de notre secteur qui se retrouvèrent partagés en trois groupes de quinze à vingt maîtres chacun pour une matinée.

Dans le groupe où je me trouvais, on parla beaucoup de lecture et surtout pour dire qu'il devenait de plus en plus difficile d'en franchir le cap au C.P... A cause d'enfants plus instables, plus fatigables, manquant de sommeil et gorgés de télévision. Bref, des enfants de 1976 en milieu urbain.

Une discussion sur les méthodes de lecture n'aurait pas fait l'unanimité, celle sur les conditions de vie des enfants d'aujourd'hui, si. Et c'est bien vrai que c'est là un sujet très réel de préoccupations quotidiennes. Mais qu'attendre, au-delà du constat, de la rencontre annuelle obligatoire d'enseignants qui le lendemain reviennent pour un an dans leur classe ? La discussion menaçait donc de ronronner encore autour d'un constat critique certes, mais sans espoir.

C'est alors qu'arriva le psychologue scolaire. Notre discussion aurait sans doute repris là où nous l'avions laissée si le conseiller pédagogique — le farceur ! — trouvant quelques bons points sur un bureau n'avait eu cette question provocatrice : «Au fait, que pense le psychologue des bons points ?» Ce dernier, homme sensé, retourna la question aux maîtres et maîtresses ici présents : «Et vous, qu'en pensez-vous ?» La question ne souleva pas l'enthousiasme et les réponses firent peu à peu un plaidoyer quasi unanime en faveur du bon usage du bon point. Les avis discordants vinrent du psychologue et de votre serviteur...

J'avais dit très vite que j'étais contre ces stupides petits bouts de carton et que je ne m'en étais jamais servi. Me voulant plus convaincant, j'avais parlé d'aliénation, de valeur d'usage ou de valeur d'échange (1), bref d'éducation du travail. C'est à la fin de cette tentative d'analyse qu'une collègue eut cette exclamation : «Mais alors, il faudrait que toute la société change !»

La brebis galeuse était découverte et c'était La Société... Les résistances s'étaient mises en place, les bons points d'autrefois avaient bien rempli leurs fonctions...

Que la société change, et tout serait plus facile ! Rien que ça ! Restait à trouver la baguette magique à changer la société ou à se poser quelques questions aussi banales que celle-ci : est-il plus facile de changer un seul individu (soi-même, par exemple) que d'en transformer cinquante millions ? Il faut croire que la logique mathématique n'a plus cours en ces domaines puisque la réponse était déjà donnée.

Mais au fait, cette attente résignée, périodiquement éclairée d'une vision paradisiaque dans un avenir hypothétique, où a-t-on déjà vu ça ?

Ah, la garce de société ! (que voilà une façon habile de ne déranger personne, ni la petite pile de bons points qui attend bien rangée dans le placard...). Bons points, bon argent, médailles, mentions diverses et plus ou moins honorables, ci-gît le travail mort... Et que change la société !

M. P.

(1) Voir l'opposition texte libre/rédaction dans le livre de P. Clanché : *Le texte libre, écriture des enfants*, Maspéro éditeur.

DE NOS CORRESPONDANTS

Comment nous travaillons

Pour tenter de résoudre de nombreuses difficultés et de créer entre les membres du groupe des rapports différents, un peu moins tristes, la grande majorité des présents de l'assemblée générale de rentrée du groupe des Côtes-du-Nord a décidé d'opter pour un mode d'organisation original (au moins au niveau du groupe) :

1. Chaque membre du groupe possède les adresses (classe, niveau, téléphone) de tous les camarades.

2. Les réunions sont convoquées par ceux et celles qui en ressentent le besoin (besoin de communiquer, besoin d'aide...)

Il est bien entendu que ces réunions ne sont pas des réunions du groupe où se débattent les grands problèmes de notre temps et de l'I.C.E.M., mais des réunions de travail (ou d'autre chose) toujours convoquées sur un point précis.

Mais parmi ces réunions, il peut bien sûr y avoir par exemple une rencontre sur les problèmes de la C.E.L., du nucléaire ou sur tout autre problème pédagogique ou non.

3. La cotisation traditionnelle (chez nous, seul mode de participation aux activités du groupe, pour beaucoup de collègues) est remplacée par un partage des frais engagés par tous pour le fonctionnement des groupes de travail. C'est symbolique ! Il faut comprendre.

4. La circulation des informations régionales et nationales est assurée **cette** année par Joëlle CARO, école publique Saint-Brandan, 22800 Quintin qui convoque également les réunions administratives demandées par Cannes ou la région. (Les camarades abonnés à *L'Éducateur*, absents à l'assemblée de rentrée et qui veulent participer aux activités du groupe voudront bien écrire à Joëlle).

Il est évident que les circulaires de Joëlle ne veulent et ne peuvent remplacer *Techniques de vie*.

5. La prochaine assemblée solennelle du groupe aura lieu à la fin du deuxième trimestre avant le congrès.

J.-P. CARO
école publique de St-Brandan
22800 Quintin

Projet de travail pour 76-77

1. PROBLEMES ET SUGGESTIONS :

Critiques :

- On n'a pas fait grand chose cette année.
- Travail peu constructif.
- Groupe peu homogène.

Oui mais :

- Il y a eu le stage à organiser.
- Depuis septembre 75 : une journée illustration, un week-end «marimbass», un week-end audiovisuel, une journée bricolage.
- Une vingtaine de réunions.

Constat : Le nombre des adhérents au groupe et surtout le nombre de participants est en perte de vitesse. Veut-on attirer un grand nombre de camarades ou vivre en groupe fermé ? Comment les attirer, les «garder» ?

On lit, à l'occasion, l'article du Nord, dans *Techniques de vie* n° 220, sur les problèmes du groupe départemental. Nos constatations, quant à l'évolution du groupe se rapprochent de celles du Nord.

Les besoins : Il faut trouver les moyens de répondre à deux besoins principaux :

- Celui des «nouveaux» : s'initier et s'intégrer au groupe.
- Celui des «moins nouveaux» : se perfectionner et se connaître.

2. PROJET DE TRAVAIL ADOPTE POUR L'ANNEE 76/77 :

Demandes :

- Travail dans les classes.
- Travail en commissions (commissions techniques, initiations, approfondissement, perfectionnement...).
- Rencontres d'enfants.
- Parrainage.

Décisions au niveau du groupe :

Réunions de travail toutes les trois semaines ; **UNE FOIS SUR DEUX DANS DES CLASSES DE CAMARADES** : tout en étant conscient de ce que ce travail peut avoir d'artificiel (mais c'est mieux que rien).

Le matin, aussi bien dans des classes de «débutants» que de moins débutants ; on n'y va pas pour voir une technique particulière. Le moment classe doit se dérouler en modifiant le moins possible la vie ordinaire de ces classes. On ne sait donc pas à l'avance ce qui s'y fera.

L'après-midi, discussion/critique avec les hôtes :

- afin de les aider à perfectionner leur pédagogie ;
- afin de trouver matière au travail par commissions.

N.B. - Ces séances, durant toute la journée, nécessitent l'organisation d'une **garderie** pour les enfants. Un repas pris en commun est prévu.

UNE FOIS SUR DEUX, RENCONTRE D'UNE DEMI-JOURNEE pour :

- rencontre d'enfants,
- initiation et approfondissement de techniques,
- approfondissement/recherche.

Au niveau local : les groupes locaux existant déjà continuent. On essaiera d'en constituer de nouveaux.

Projet en l'air : un week-end «créativité musicale».

Jean-Jacques CHARBONNIER
6, allée A. Gravier
94400 Vitry

Nos projets

L'assemblée générale qui a eu lieu au Chalet des Amis de la Nature à Bouzey le 17-11-76 a fait le bilan des activités de l'année écoulée et a établi le plan de travail du groupe vosgien de l'école moderne pour 1976-1977.

Sont prévues :

- Deux journées d'imprimerie avec participation de l'O.C.C.E. du département. La première sera une initiation à la technique de l'imprimerie. La seconde un approfondissement à la technique, une recherche pour le perfectionnement de nos journaux scolaires.
- Une rencontre échanges scolaires avec participation de l'O.C.C.E. (88) pour parler

correspondance, voyage chez les correspondants etc.

- La mise en place dans le département d'un circuit échange de journaux scolaires.

- Plusieurs sorties Nature ayant pour but la reconnaissance des plantes, la détente (sans pédagogie !)...

- La réalisation d'un fichier scolaire documentaire à l'école de la Croisette à Gérardmer.

- Le groupe secondaire met au point un recueil de textes second degré - poésies.

Colette SIMON
88 Houserass

Fichier de Travail Coopératif

WEEK-END DE TRAVAIL A MORNAC 23-24 OCTOBRE 1976

Une vingtaine de travailleurs du chantier F.T.C. venus de Charente, Deux-Sèvres, Vendée et Gironde se sont retrouvés les 23 et 24 octobre à Mornac, chez Paul CAPOROSI, pour une rencontre de travail «inter-régionale» où ils ont fait le point du chantier F.T.C., à l'orée de cette nouvelle année scolaire.

D'entrée, ils ont essayé d'affiner, au travers de la mise au point des fiches à paraître en mai 77, la conception de ce que pourraient être les «séries de fiches» du F.T.C.

Ainsi, plutôt que de faire une série de huit fiches avec des recettes de cuisine, a été créé un ensemble de fiches permettant, à partir des recettes, d'ouvrir des pistes de recherche pour l'enfant :

● Trois fiches de recettes :

- *Truffes au chocolat.*
- *Rose des sables.*
- *Bonbons au caramel.*

● Une fiche *Le pique-nique* qui permet la préparation culinaire et matérielle du pique-nique : ce que l'on peut manger cru, ce que l'on peut cuire, l'emballage des denrées, leur transport, etc.

● Une fiche *Ce que je mange à la cantine* qui ouvre sur la diététique, protides, lipides, glucides, sur le rythme des menus, etc.

● Deux fiches *Pour faire un gâteau* qui permettent des mesures simples à partir de verres, cuillers, etc., d'aborder les proportions nécessaires à la cuisine, etc.

On voit bien par cet exemple comment le F.T.C. peut devenir un des outils privilégiés pour aborder l'interdisciplinarité, en ne bridant pas la recherche du gamin et en lui offrant plusieurs pistes tout à fait différentes qu'il pourra suivre selon son idée.

Après le repas du samedi soir a eu lieu une «table ronde» dont le thème était : «F.T.C. et programmation». Très vite, la discussion a largement dépassé ce thème pour devenir plus générale.

N'ayant pu - le temps manque - exploiter l'enregistrement et les notes prises au cours de celle-ci, je ne suis pas en mesure pour le moment d'en parler plus longuement. Mais cette exploitation sera faite et pourra être un des éléments du débat sur la programmation qui est prévu pour le congrès de Rouen. Dès que possible, cela paraîtra et pourra servir de base de discussion dans les groupes départementaux et dans le chantier F.T.C.

DE NOS CORRESPONDANTS

Dimanche matin, élaboration de quelques fiches, et, en particulier, les fiches « cuisine » dont on a parlé ci-dessus.

Dans un second temps, en fonction des propositions de fiches de divers camarades, a été mise sur pied une liste de « séries » de fiches possibles. Cette liste n'est bien sûr pas limitative et touche différents sujets. Cela devrait permettre au chantier de planifier plus efficacement le travail à moyen et long terme et de ne pas connaître les « affres » de l'échéance de l'édition. Cette liste paraîtra prochainement.

Les travailleurs du chantier sont repartis de Mornac avec un plan de travail dans lequel sont imbriquées dialectiquement la réflexion et la pratique du chantier F.T.C. Cela joint à la joie de se retrouver et de travailler ensemble !

APPEL A PRODUCTION

Au cours du dernier week-end de travail du chantier F.T.C. à Mornac, nous avons essayé de « rationaliser » notre méthode de collation des fiches auprès de tous les camarades producteurs, c'est-à-dire auprès de tous. Ceci, d'une part pour pouvoir répondre à la production par « séries » de fiches autour d'un même thème, d'autre part, pour éviter de nous retrouver dans l'inconfortable position d'impuissance devant les impératifs de l'édition.

A partir de propositions de fiches faites par les camarades, nous avons établi une liste comprenant une trentaine de séries de fiches possibles. Pour certaines séries, nous avons déjà quelques fiches de prêtes. Bien sûr, ces séries ne sont pas limitatives ni exhaustives. Disons simplement qu'elles constituent un plan de travail possible à moyen terme (deux ans environ).

C'est pourquoi il faudrait que dans chaque département, les camarades aient connaissance de cette liste pour qu'ils puissent intégrer les fiches qu'ils produisent dans une des séries. Je rappelle que les fiches ainsi créées doivent être envoyées à : Pierre BARBE, école de Cours, 33580 Monségur.

Liste actuelle des séries possibles :

1. Audiovisuel.
2. Concept molécule/structure de la matière.
3. Milieu urbain.
4. Chronologie.
5. Concepts politiques.
7. Paysage rural.
8. Céramique.
9. Matériel de classe promenade.
10. Utilisation microscope.
11. Rétroaction.
12. Matériaux, minéraux.
13. Erosion.
14. Tectonique.
15. Météo.
16. Magnétisme.
17. Les glissières.
18. Hydrodynamisme.
19. Combustion.
20. Lumière, réfraction, couleur.
21. Thermomètre, graduation.
22. Tension superficielle.
23. Vision, photographie.
24. Mesures de distance.
25. Anatomie, connaissance du corps.
26. Explorations maritimes et lointaines.
27. Récolte de documents historiques.
28. Données numériques en hist.-géo.
29. J'accrois ma force.
30. Transmission des mouvements.

Voilà donc, « grâce » à cette liste, du travail

en perspective qui doit nous permettre, coopérativement, d'avancer avec plus d'efficacité encore dans notre tâche de praticiens-chercheurs et d'affiner encore la qualité de nos outils et, en particulier, du F.T.C.

Alain RATEAU
7 bis, rue Urbain Albouy
33390 Blaye

Recherche sur la structuration du langage

Cette proposition de recherche s'adresse à tous les camarades de l'enseignement spécial, à quelque niveau qu'ils travaillent. Elle peut aussi être l'objet de recherches communes avec nos camarades des maternelles, de l'école élémentaire ou secondaire, à l'intérieur des groupes départementaux ou par l'intermédiaire des bulletins.

Nous avons tous constaté dans nos classes les difficultés des enfants pour s'exprimer oralement ou par écrit. Le langage a pourtant une place importante dans le développement de l'autonomie des enfants et plus particulièrement lors de la prise des

responsabilités dans une classe en marche vers l'autogestion : il serait donc intéressant de confronter les documents (textes, poésies... enregistrés ou écrits) afin d'analyser comment l'expression libre permet aux enfants de **maîtriser progressivement...** leur langage. **Mais n'est-il pas nécessaire, dans un premier temps, d'ouvrir les chemins de l'expression ?**

Le développement de la communication dans nos groupes est en effet un long cheminement effectué ensemble, avec les enfants. Développement de l'expression individuelle et développement de la communication dans le groupe **semblent aller de pair.**

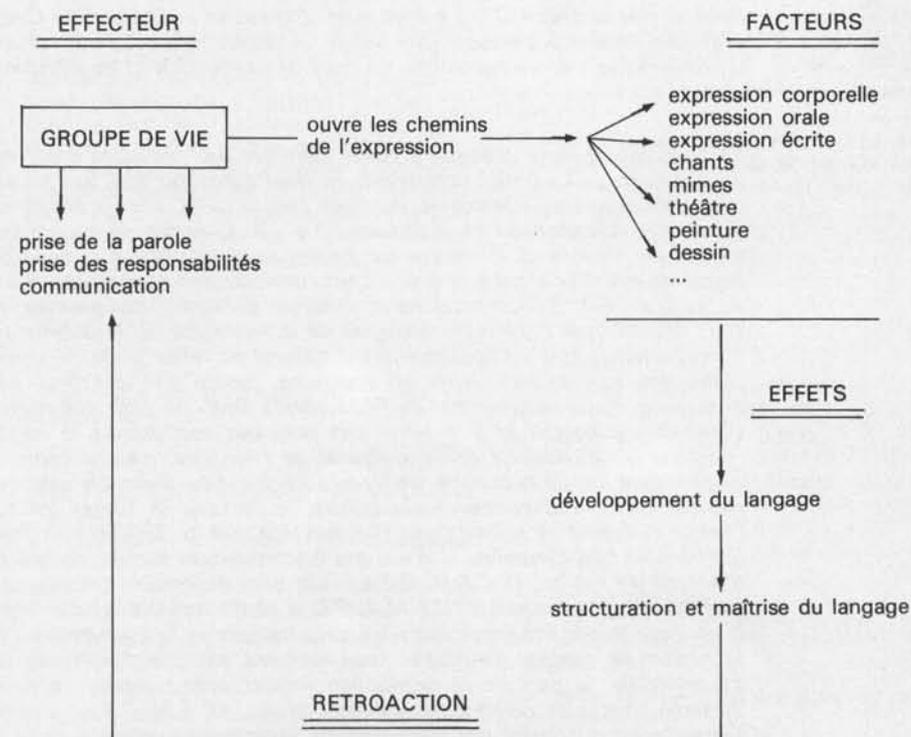
Chacun d'entre nous pourrait donc :

— Collecter des observations montrant qu'il existe ou non dans sa classe des relations entre le développement de l'expression orale et écrite et la pratique de l'expression corporelle, des mimes, de la correspondance, etc., ce qui suppose :

— D'observer le langage des enfants (utilisation des textes, d'enregistrement...);

— De dire si l'acceptation de l'autre, autrement dit du langage socio-culturel... différent développe ou non la communication dans le groupe.

Nous avons aussi observé le rôle important du groupe de vie qui dans le déblocage affectif comme dans d'autres aspects éducatifs peut être considéré comme **l'effecteur.**



Si vous êtes intéressé par cette proposition de recherche, écrivez à :

Christian LERAY
16, allée du Danemark
35100 Rennes

Tous les deux mois, le point des recherches

sera fait et vous parviendra — éventuellement par Chantiers.

Si nous sommes nombreux nous pensons aboutir à la création d'un dossier étayé de nombreux documents, dont une première partie pourrait paraître début juin 1977.

Le coin du C.R.E.U.

L'EDUCATEUR n° 8 du 30 janvier 1977

Célestin Freinet et le mouvement coopératif

Pour marquer son attachement à l'aspect coopératif de l'I.C.E.M. et de la C.E.L., le bulletin du C.R.E.U. n° 2 qui paraîtra au premier trimestre 77 contiendra un article de Michel Launay sur *Célestin Freinet et le mouvement coopératif* dont vous pouvez lire ici deux courts extraits :

Dès les premiers pas de son action éducative, Célestin Freinet (1896-1966) a relié le travail scolaire à un projet coopératif : à Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes), de 1920 à 1928, « il parachève son mouvement coopératif qui aboutit à l'installation d'une épicerie, d'une boucherie, d'une boulangerie, et dans son village natal (à Gars) il oriente les habitants vers une modernisation élargie, visant à faciliter tous les faits économiques sous l'angle de la coopération : transactions diverses, construction de routes, électrification, loisirs — il a toute une série de projets qu'il met en chantier à chacune de ses visites, aux vacances —. Au point de vue syndical, il devient secrétaire pédagogique du syndicat, et, nationalement, il amorce une large campagne pour la rénovation pédagogique.» (Elise Freinet, Naissance d'une pédagogie populaire, Paris, Maspéro, 1968, p. 38.)

Mais c'est surtout dans le domaine scolaire qu'il a apporté sa contribution à l'histoire du mouvement coopératif. Lui-même a précisé à la fois ce qui l'unit au mouvement de la «Coopération à l'Ecole» créé par E. Profit, et ce qui l'en distingue : sa «réserve capitale» concerne d'une part le danger de transformation mercantiliste et bureaucratique de la coopération scolaire (il se refuse à «imposer à l'enfant une tâche financière qui lui répugne» et parle à ce propos «coopératives administratives sans idéal»), d'autre part le danger de la déviation misérabiliste ou sacrificatoire (il dénonce toute tentative de «masquer la véritable laderie capitaliste», de «recueillir de l'argent que l'Etat ou la commune se refusent à nous allouer», et d'«organiser l'exploitation des possibilités financières de l'école au détriment de la pédagogie prolétarienne, aux dépens des travailleurs, eux-mêmes» (ouvrage cité, p. 158-159). Par ailleurs, Freinet a aussi précisé les ressemblances et différences entre son mouvement et celui du «travail libre par groupe» de Cousinet : précisément, c'est la transformation du groupe en une coopérative de production scolaire (production mentale et production matérielle) qui fait l'originalité du travail libre par groupe tel que Freinet le conçoit, c'est-à-dire du travail coopératif aboutissant à la production d'outils et à un système d'échanges.

Freinet ne s'est pas contenté de travailler au mouvement coopératif dans son village et à la coopérative scolaire dans sa classe. Dès 1927, il a créé avec 250 autres instituteurs la Coopérative de l'Enseignement Laïc (C.E.L.), pour pratiquer l'inter-coopération libre entre les différents coopératives scolaires, et pour donner au travail coopératif d'enseignement et de recherche un outil de production et de diffusion national et international.

En confrontant cette pratique à peine théorisée aux principes analysés par Henri Desroche dans le dernier chapitre de son ouvrage Le projet coopératif, on peut constater que, sur les «sept principes de base constituant la véritable base rochdalienne» (Desroche, ouvrage cité, p. 388), l'Ecole Moderne créée par Freinet retient les deux premiers principes «obligatoires» (1. Adhésion libre ; 2. Contrôle démocratique), pratique le troisième sans y attacher une grande importance (3. Ristourne sur les transactions : la C.E.L. accorde 20 % de remise sur ses produits à tous ses membres ayant souscrit à une part), est foncièrement opposée au quatrième, jugé trop «capitaliste» (4. Intérêt limité au capital) est fondamentalement critique à l'égard du premier «principe recommandé» soit parce qu'il est sous-entendu par l'idéologie ambiguë de la neutralité (5. Neutralité politique et religieuse) à laquelle elle substitue «l'opposition à tout endoctrinement», opposition reliée à «la nécessité de lutter socialement et politiquement aux côtés des travailleurs», mais en revanche, insiste sur les deux derniers principes recommandés (6. Vente au comptant ; 7. Développement de l'éducation). Bref, on peut considérer que la C.E.L. et l'I.C.E.M. sont parfaitement conformes à l'esprit et à la lettre des principes rochdaliens, à condition qu'on n'entende pas, par «neutralité», l'impossible coexistence de la justice et de l'injustice, mais le refus de l'endoctrinement et du dogmatisme, et le respect profond de la conscience de chaque individu. Il semble clair que les coopérateurs de Rochdale n'étaient pas neutres en ce qui concerne «la guerre, le racisme et toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme» (voir à ce sujet : Desroche, ouvrage cité, p. 395-397 : «l'affiliation (...) ne devrait être l'objet de restrictions qui ne sont pas naturelles ni d'aucune discrimination sociale, raciale ou religieuse»). Par son opposition à la notion d'intérêt du capital, l'I.C.E.M.-C.E.L. veut aller plus loin, dans le sens coopératif, que le mouvement coopératif traditionnel ; cependant, l'I.C.E.M.-C.E.L. a plutôt tranché (et mal tranché, à notre avis) que résolu, le problème de la réciprocité des échanges entre les coopérateurs et la coopérative : l'I.C.E.M. cherche à éliminer, dans la pratique, la notion de «droits d'auteur», sous-estimant ainsi, au profit de la production matérielle et de la distribution commerciale, la part de la production intellectuelle ; certes, ce problème n'a jamais été bien résolu par aucun système ; mais le développement même de l'I.C.E.M.-C.E.L. amènera tôt ou tard à prendre en considération l'importance du travail des «intellectuels organiques», comme dirait Gramsci, et donc leurs droits (non seulement leurs devoirs) dans le développement de la coopérative. Certes, ces droits doivent être soigneusement distingués de la traditionnelle notion de «droits d'auteur» reliée à la détermination d'un pourcentage sur les ventes : respecter cette habitude du pourcentage serait donner la priorité à la diffusion commerciale. Mais il semble nécessaire d'équilibrer «l'égoïsme de groupe» ou le souci de défendre les «intérêts communs» par un égal respect des efforts des individus et des militants, en évitant de faire un appel excessif à la «militance».

De toutes façons, parler de «théorie» ou de «doctrine coopérative» est peut-être problématique en soi, et, sur ce point, Freinet préfigure l'extrême prudence et l'humour de Desroche à l'égard des ambitions de la «pratique théorique», si cette dernière cherchait à définir rigoureusement une «doctrine coopérative». Freinet aurait sans

doute souscrit à ce paragraphe introductif du développement sur «les doctrines coopératives», qui prépare la conclusion du Projet coopératif de Henri Desroche (ouvrage cité p. 399) :

«Ce minimum commun atteint ici dans une culture pratique, est-il possible d'en atteindre l'équivalent sur le plan d'une culture théorique ? C'est moins sûr et en un sens tant mieux. Car si les devoirs à pratiquer, malgré l'élasticité des conditions selon laquelle ils devraient l'être, impliquent dans leur minimum commun un déjà trop selon les uns, un encore pas assez selon les autres, combien plus redoutable serait une doctrine promulguée ex cathedra avant d'être elle-même formulée et formalisée dans ses catéchismes. Il n'en est justement rien. Et les idéologies ou doctrines coopératives sont aussi diverses et bigarrées par rapport aux résolutions des congrès que les théologies ont pu ou pourront l'être par rapport aux promulgations des conciles.»

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

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** ACHETER A CREDIT.

● **Mon nom et mon adresse :** Ce projet sera réalisé par le module «économie» de l'I.D.E.M. 68. Correspondance : L. BUESSLER, 14, rue Jean Flory, 68800 Thann.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Questions posées dans diverses classes.

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

1. Ce qu'on peut acheter à crédit.
 2. Faire crédit, c'est-à-dire ?
 3. Qu'est-ce que le crédit ? Différence entre crédit et prêt.
- Ce sont des services qu'il faut payer : l'intérêt.

4. Pourquoi acheter à crédit.
5. Comment acheter à crédit.
6. Le remboursement. (Où prend-on l'argent ? Les mensualités ? De quoi se composent-elles ? Le coût réel de l'achat ? Que se passe-t-il si on ne peut plus rembourser ?)

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Permettre à l'enfant d'une part de réfléchir sur les formules telles que : «crédit facile», «emportez tout de suite, payez plus tard», «facilités de paiement», etc. et de comprendre une pratique de règlement des achats de plus en plus répandue dans les diverses couches de la population.

● **Niveau de la brochure :** A partir du C.M. (si possible).

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Nous recherchons d'une part des textes d'auteurs et d'autre part des textes d'enfants ou d'adolescents dans lesquels on évoque les achats à crédits d'une façon générale ou à propos d'un exemple ou d'un fait particulier (l'achat et la signature ou le paiement des traites, une saisie de biens par huissier, etc.). (Appel pressant et urgent.)

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** «CHEZ MOI, DANS MON QUARTIER».

● **Mon nom et mon adresse :** Louis OLIVE, école mixte Jean Jaurès, 13110 Port-de-Bouc.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Exposition sur l'environnement immédiat de l'enfant des villes.

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

- Chez nous à Fos, milieu industriel, accidents, fatigue.
- Mon quartier : les interdits, les agressions et les recours.
- Relations entre enfants, enfants-adultes (parents, voisins).
- Chez moi, dans la famille : occupations, jeux (le mercredi).
- Les «sorties» (grandes surfaces, etc.).
- Ouverture sur un débat : quelles solutions ? (nostalgie de la campagne).

● **Le sujet est limité à :** Un reportage (à travers l'expression libre d'une classe de ville).

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Sensibiliser les lecteurs B.T.J. à leur environnement quotidien, celui qu'on ne prend jamais le temps d'analyser parce qu'il paraît banal... et normal (fatalisme).

● **Niveau de la brochure :** C.E.

● **Age des lecteurs :** 7 à 9 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Juxtaposition de textes (nés de l'expression libre), mis en ordre a posteriori par l'adulte dans le but de reconstituer le film des événements d'un enfant des villes. Comment articuler tout ça et inviter le lecteur à prendre conscience de sa propre identité ? Dès qu'un copain se manifeste je lui envoie la totalité des textes (qu'il pourra garder pour sa bibliothèque enfantine)... En retour j'aimerais qu'il me propose :

- un plan différent (si nécessaire),
- des phrases de transition invitant le jeune lecteur à «progresser» parmi les textes (fil directeur),
- un essai de conclusion (en forme de questions).

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** «LA BELLE ET LA BETE», théâtre de marionnettes.

● **Mon nom et mon adresse :** Alain BOURGASSER, 6, place Cusino, 77290 Mity-Mory.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Enquête d'une classe de 4e S.E.S.

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

- L'écriture du texte, le scénario.
- La maquette du spectacle.
- La fabrication des marionnettes.
- Les répétitions et la générale.
- La vente du spectacle, son coût.
- La vie des comédiens, leur formation.
- Les marionnettes dans le monde.

● **Le sujet est limité à :** Création d'un spectacle de marionnettes.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Montrer comment travaille une troupe professionnelle de marionnettistes.

● **Niveau de la brochure :** C.M.1, C.M.2, 6e, 5e.

● **Age des lecteurs :** 10-14 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Textes et dessins d'enfants ayant assisté à des spectacles de marionnettes.

Je me propose de réaliser un projet 

● **Intitulé :** SECOURISME.

● **Mon nom et mon adresse :** Gérard BERTRAND, quartier Saint-Nicolas, B.P. 5, 83670 Barjols.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Intérêt manifesté par mes gosses ; chance d'être moniteur national de secourisme.

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

B.T.J. : Toujours, comme point de départ, un texte libre d'élève ou un dessin. Ce que l'on ne doit pas faire et ce que l'on doit faire à l'occasion des :

- Accidents de la route ;
- Accident à la maison :
 - * incendie,
 - * brûlure,
 - * coupures, plaies,
 - * gaz,
 - * électricité,
 - * médicaments pris pour bonbons,
 - * produits ménagers dangereux,
 - * noyade,
 - * piqures d'insectes et morsures de serpents.

B.T. : Apprendre à l'enfant, avec des moyens à sa portée ce qu'il faut faire devant :

- l'asphyxie,
- les fractures, entorses, luxations,
- les brûlures,
- les hémorragies,
- les pertes de connaissance, etc.,
- notions très simples d'anatomie et de physiologie.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :**

B.T.J. : Comment prévenir les accidents les plus courants.

B.T. : Premières notions de secourisme.

● **Niveau de la brochure :** B.T.J. et B.T.

● **Age des lecteurs :** 7 à 12 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Les documents photographiques qui illustrent la B.T.J. et la B.T.

PANORAMA INTERNATIONAL

R.I.D.E.F. 1977 au Portugal

DU 17 AU 30 JUILLET A L'I.S.E.F.
(INSTITUT SUPERIEUR
D'EDUCATION PHYSIQUE)
LISBONNE

FONCTIONNEMENT : La R.I.D.E.F. 77 sera organisée selon les principes de la vie coopérative. Le planning des activités de la journée sera arrêté en réunion commune. Chaque atelier fonctionnera en autogestion.

La R.I.D.E.F. doit permettre :

- La confrontation pédagogique internationale ;
- L'étude du milieu pouvant déboucher sur des réalisations d'outils (B.T., fiches, etc.) visant à faire connaître le pays d'accueil ;
- La participation à la vie de la F.I.M.E.M. : ses activités, son assemblée générale.

ATELIERS :

PISTES ET CHAMPS D'INVESTIGATION :

Les ateliers tiendront une grande place. Nous aurons à distinguer deux groupes : celui de la vie portugaise avec :

- enseignement et culture,
- monde du travail,
- émigration et bilinguisme,
- organisation socio-politique,
- l'art populaire, le folklore,
- vie quotidienne,
- archéologie et histoire ;

Celui d'expression libre avec :

- audio-visuel,
- l'imprimerie,
- l'expression libre,
- la dramatisation et l'expression corporelle.

Le groupe d'ateliers d'expression libre pourra servir et appuyer l'étude sur la vie au Portugal.

Une feuille informative sera distribuée tous les deux jours pour faire la liaison entre les différents projets de travail.

Dans les après-midi au cours de la semaine du 24 au 28, des animateurs d'éducation physique seront disponibles pour des activités sportives et d'expression corporelle.

RESPONSABLES DES ATELIERS :

Rosalina GOMES DE ALMEIDA, Traverso de Arco a Jesus n° 16 r/c Lisboa 2 Portugal et Jean-Paul BLANC, Lambisque, 84500 Bollène, France.

FORUM :

Le forum permettra aux participants un débat autour du socialisme, de l'Ecole Populaire et l'apport du Mouvement de l'Ecole Moderne à la réalisation de ces deux grands thèmes-projets.

EXPOSITIONS :

Deux expositions sont prévues : l'une sur Freinet au Portugal, l'autre, itinérante, sur le journal scolaire et les échanges inter-scolaires.

Par l'envoi de l'Echo ridéfois aux inscrits, la circulation de cahiers de roulement, la R.I.D.E.F. commence bien avant le 17 juillet.

Ce ne sont point des inconnus qui se rencontreront cet été à Lisbonne. Ce sont des camarades qui pendant quelques mois apprendront à se connaître par une correspondance suivie, l'échange d'idées autour de préoccupations qu'on veut faire partager aux autres.

L'enregistrement des inscriptions a commencé. Si vous êtes intéressés, demandez informations et fiches d'inscription (une par adulte) à :

René LINARES, F.I.M.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes cedex.

Pré-R.I.D.E.F. 77

C'est sur la route de la R.I.D.E.F., à Artigues, près de Bordeaux, que se tiendra du 2 au 14 juillet (1) la pré-R.I.D.E.F. 77.

POURQUOI UNE PRE-R.I.D.E.F. ?...

● Parce que deux semaines de R.I.D.E.F., c'est court : on a souvent tout juste le temps de faire connaissance... et de se séparer... juste au moment où l'on commençait à se sentir bien ensemble.

Mais si ces deux semaines sont précédées par douze jours de vie commune et chaleureuse, que de temps gagné, combien d'amitiés en plus et combien — alors — la R.I.D.E.F. paraît riche, efficace, profitable.

C'est pourquoi tous ceux qui ont participé à la pré-R.I.D.E.F. polonaise l'an dernier se sont immédiatement portés candidats à la pré-R.I.D.E.F. 77, tant ces quelques jours leur ont apporté pour une meilleure participation à la R.I.D.E.F... et à la post-R.I.D.E.F. A la post-R.I.D.E.F., c'est-à-dire — en 1976 — à l'accueil dans les familles polonaises espérantistes, accueil qui a laissé aux participants des souvenirs inoubliables et des amitiés durables.

● Une pré-R.I.D.E.F., parce que, au Portugal comme en Pologne — et comme dans toute réunion internationale — le problème de la communication va se poser au niveau linguistique pour tous les participants. Les cinquante premiers camarades qui se sont annoncés l'ont déjà résolu par une étude rapide ou plus approfondie de la langue internationale. (Il suffit, en effet, de quelques mois d'étude de l'espéranto pour atteindre un niveau de compréhension et d'usage bien supérieur à ce que nous ont jamais donné cinq ou six ans d'allemand, d'anglais ou d'espagnol.)

Parmi ces 50 premiers camarades qui se sont déjà annoncés pour participer à la R.I.D.E.F., il y a une vingtaine d'espérantistes étrangers : Japonais, Suédois, Hongrois, Russes, Espagnols, Finlandais, Roumains, Polonais, et, bien sûr, Portugais (sans compter — évidemment — un nombre au moins égal de camarades espérantistes de l'I.C.E.M.).

C'est pourquoi un des objectifs essentiels de cette pré-R.I.D.E.F. sera :

— outre d'établir très rapidement des liens d'amitié chaleureuse entre les futurs participants

— et de préparer le travail de la R.I.D.E.F., — d'offrir aux futurs participants un véritable bain linguistique leur permettant de passer très rapidement à une pratique courante de la langue internationale par l'usage intensif des notions d'espéranto qu'ils auront pu acquérir les mois précédents, dans un climat joyeux, cordial et chaleureux que connaissent tous ceux qui ont déjà participé à une pré-R.I.D.E.F.

Si une telle expérience vous tente, écrivez vite à : Léo ROBERT, 11, rue des Frères

Lumière, 33150 Cenon pour avoir tous les renseignements nécessaires.

Vous ne le regretterez pas.

Jean MARIN

(1) Ou du 8 au 14 juillet, pour ceux que des raisons professionnelles (oral du bac) ou personnelles empêcheraient d'assister à la première période du 2 au 8. L'inverse : assister du 2 au 8 seulement sera aussi possible ; mais si vous pouvez suivre toute la pré-R.I.D.E.F. n'hésitez pas à le faire : c'est la meilleure solution.

République Démocratique Allemande La peinture et les travailleurs

Si l'œuvre dramatique de Brecht est bien connue en Europe, ses réflexions sur la peinture le sont moins, à commencer dans son propre pays. Elles ont pourtant été publiées en 1966 et constituent un chapitre de ses *Ecrits sur l'art et la littérature* («Schriften zur Kunst und Literatur II», Aufbau Verlag, Berlin).

Ce qui nous intéresse, en particulier, ce sont ses discussions avec les militants du Parti sur l'utilité ou l'inutilité du contact de la classe ouvrière avec la peinture occidentale moderne. Une objection qui est faite à Brecht est que l'art moderne reste affaire d'initiés, voire de snobs : «Lorsque des amateurs d'art moderne s'entretiennent, c'est sur un ton totalement étranger à l'expression populaire. Ils parlent du pathétique plastique de Maillol, de la substance cosmique rendue sensible par la pâte colorée, de l'ineffable bleu profond chez Van Gogh, etc. C'est le langage d'un club et non de la classe ouvrière.» Brecht se déclare contre toute préciosité mais fait remarquer qu'à aucun moment dans l'histoire de l'art, une classe entière, fût-elle dirigeante ou bourgeoise, n'accepte l'art de son époque. Les amateurs de jazz des années vingt avaient leur langage, les adolescents qui s'intéressent aux autos et aux motos, actuellement ont le leur. Pour que les ouvriers pénètrent le langage des peintres, il faut qu'ils les fréquentent. «Alors, un échange s'établira, au niveau du langage également.»

«Mais comment entrer en contact avec les peintres du passé ?» rétorquent ses contradicteurs. Brecht estime que la connaissance approfondie d'un peintre prépare à la découverte des autres : «C'est une espèce de loi dans l'art... Celui qui a aimé vraiment Van Gogh, qui a compris ce qu'il voulait exprimer, peut ne pas apprécier Dürer mais il ne restera pas indifférent à son égard.»

Ses interlocuteurs triomphent : «Ce que tu dis là va contre le courant de l'histoire. Tu postules l'existence d'un beau qui serait permanent, une essence en quelque sorte.»

Brecht les renvoie à Marx et Engels : «Ils ont noté avec étonnement que nous restions sensibles aux œuvres d'Eschyle. Lénine se moquait de la prétention de

fonder un art prolétarien en rupture avec l'héritage artistique.» Brecht redoute avant tout les partis pris de ceux qui se prétendent «*experts en mentalité prolétarienne*» (Arbeiter-Kenner) et qui refuseront d'exposer le Guernica de Picasso sous prétexte que les ouvriers représentés sur la toile n'ont pas l'allure de vrais ouvriers. «*On dirait que vous avez peur que l'ouvrier bouffe (hineinfressen) de l'art dégénéré.*»

La réplique est décevante : «*Brecht, on te voit venir. Ton ironie ne nous fait pas peur. Nous avons effectivement à distinguer le sain et le malsain, dans l'art.*»

Cette conversation est reproduite dans une revue de la R.D.A. destinée aux professeurs d'arts plastiques. Elle doit illustrer les efforts qui sont faits pour ouvrir l'esprit des enfants à d'autres styles que celui du réalisme socialiste. Cette revue *Kunsterziehung* (éducation artistique) cherche également à développer la créativité, la peinture libre... Un tournant dont nous nous réjouissons.

R. UEBERSCHLAG

Sources : *Kunsterziehung* 4/76. Rédaction : 108 Berlin, Lindestrassen 54a, R.D.A.

Espagne

Illich et Freire récupérés par l'Espagne carliste ?

Pendant que les partis politiques ouvrent le débat sur la nouvelle constitution et l'alternative démocratique, les enseignants discutent à l'apert de la réforme scolaire. Les déclarations, les propositions se succèdent dans la revue *Ciencias de la Educacion* (sciences de l'éducation) qui ne cache pas sa préférence pour un pacte scolaire «apolitique» et une dépolitisation des enseignants. Proposition qui ne fait plus illusion à personne. Même dans les milieux catholiques, on prend conscience que le problème scolaire n'est pas de type technique mais idéologique : Illich et Freire, traduits depuis 1974 ont passé par là. L'un comme l'autre ont assez clairement démontré que l'école est au service du pouvoir économique et politique. Pourtant ces deux prophètes risquent de ne pas être subversifs pendant très longtemps. Le pouvoir, les milieux dirigeants liés au franquisme, toujours vivant, et à l'Eglise, toujours puissante, sont en train de les récupérer habilement. En effet, si l'un et l'autre font souvent une critique radicale du capitalisme et de la société post-industrielle, ce qu'ils proposent est si vague, si inconsistant que leur action risque, en définitive, d'être dangereusement démobilisatrice.

Cette analyse entreprise par la revue pédagogique de gauche *Cuadernos de Pedagogia*, peu avant la mort de Franco, nous intéresse aussi dans la mesure où les idées d'Illich et de Freire rejoignent quelques-unes de nos prises de position à l'égard de l'école actuelle, et aussi parce qu'entre la pédagogie Freire et la pédagogie Freinet les axes de convergence sont nombreux : expression libre, prise de conscience, travail coopératif, autogestion.

Dans les limites de ce court article d'information, il n'est pas possible de résumer les idées de ces deux théoriciens. On se limitera à la critique de leurs idées touchant la réponse concrète qu'ils pourraient apporter à la situation espagnole actuelle.

Illich : A l'institution scolaire envahissante, bureaucratique qui alimente une industrie pédagogique chargée de provoquer une demande croissante et une sélectivité au bénéfice de la société dirigeante, il oppose les réseaux de communication et la convivialité qui naîtraient après une double destruction : l'école et l'industrie (pas de démocratie sans outils que les particuliers puissent maîtriser sur le mode artisanal). Cette prise de position est insoutenable car elle est à la fois «non historique et non dialectique» disent nos camarades espagnols. Elle va contre l'histoire dans la mesure où elle ignore que la revendication d'une instruction publique a toujours été liée aux luttes populaires. La classe ouvrière n'a cessé de considérer que l'accès aux études secondaires, puis universitaires, garantissait la suppression des inégalités. Cette position est constante dans tous les syndicats et les partis de gauche, même si la démocratisation de l'école est illusoire puisque l'école perpétue le conditionnement idéologique et la sélection sociale.

Position non dialectique, d'autre part, car Illich dans sa critique, ne s'attaque jamais aux causes. Il parle de l'Homme et de la Société avec des majuscules mais jamais des luttes de classe. En proposant des «réseaux d'information» à la place des écoles, il imagine naïvement que le contenu de l'information va changer. Qui empêche d'ailleurs le pouvoir d'intégrer ces réseaux dans le système scolaire existant, ce qu'il fait d'ailleurs actuellement ? Entre la dénonciation et l'action, il y a chez Illich une cassure radicale : il ne propose aucun mouvement, aucune organisation. A aucun moment, ses objectifs utopiques ne se traduisent en revendications politiques concrètes. Il compte sur «la prise de responsabilité personnelle» ce qui favorise une évasion idéaliste et non un engagement. Mais en supposant même qu'un parti inscrive à son programme le processus de déscolarisation prôné par Illich, il ne trouvera dans ses écrits aucune proposition, aucune description sur le passage de la déscolarisation à la transformation de la société (le pouvoir de type réactionnaire est supposé assister avec indifférence à cette transmission !).

Freire : A «l'oppression de la pédagogie» d'Illich, correspond «la pédagogie des opprimés» de Freire. L'itinéraire de Freire est différent. Il part d'une expérience dangereuse sur le terrain parmi les paysans du Chili et du Brésil. En Tanzanie d'une part, dans les pays scandinaves d'autre part, des équipes de sociologues et de pédagogues mettent au point avec lui une pédagogie de libération. Il prend soin de distinguer l'action culturelle et la révolution culturelle : «L'action culturelle pour la libération se déroule en opposition à l'élite qui contrôle le pouvoir alors que la révolution culturelle s'établit en harmonie avec le régime révolutionnaire bien que cela ne signifie pas qu'elle soit subordonnée au pouvoir révolutionnaire» (Action culturelle pour la liberté, Londres, 1972). La mise en pratique des idées de Freire se heurte à plusieurs difficultés :

1. La notion d'opprimé, si elle est assez facile à délimiter dans le Tiers-Monde, perd de sa consistance dans une société industrielle. Qui est opprimé ? Les travailleurs industriels ? Les immigrés ? Les minorités ethniques ? Les femmes ? Les enfants ? Les travailleurs sociaux ? La multiplicité des mouvements de libération montrent de façon éloquent que la complexité de ce concept.

2. Contrairement à Illich, Freire se réfère à des situations concrètes. Mais il en tire des symboles et des colorations affectives, jamais une action globale précise. Les

facteurs économiques, sociologiques et psychologiques sur lesquels il s'appuie ne sont jamais précisés. Les luttes pour un changement, les agents historiques de ce changement ne sont pas analysés. Tout ceci rend difficile «le passage de la conscience de la nécessité du changement à l'action concrète de libération». Sans doute a-t-il raison de souligner que la pédagogie n'est pas libératrice en elle-même et que la libération sera politique, la pédagogie ne constituant qu'une des dimensions de cette libération politique. Mais à l'intérieur de l'école, lorsque celle-ci est soumise à l'idéologie dominante et contrôlée par «les forces politiques de domestication» comment faire naître une idéologie libératrice dans les interstices de liberté accordés par l'institution ? Le silence de Freire ne conduit-il pas à une démobilisation ? Son pouvoir de subversion n'est-il pas plus virtuel que réel ? N'est-il pas davantage le théoricien de la révolution culturelle que celui de l'action culturelle ?

La récupération : Le succès d'Illich et de Freire, dans le contexte actuel s'explique par leur prise de position commune à l'égard de la pédagogie : la pédagogie est un débat de nature politique. «Elle ne peut plus être enfermée entre les quatre murs d'une salle de classe.» Il y a entre la pédagogie et le pouvoir une inévitable complicité politique.

D'autre part, Illich comme Freire sont des catholiques convaincus, le premier ayant même été prêtre. Leur langage est théologique. Ils appellent à la révolution mais à l'intérieur d'un humanisme chrétien. Leur champ sémantique est le même que celui de l'enseignement de l'Eglise : l'homme, la société, les valeurs sont des postulats plus que l'aspect et le résultat de luttes entre des forces sociales antagonistes. Chez Freire, notamment, il existe un message tous azimuts : le latino-américain le lira à travers son expérience de conscientisation, le catholique s'identifiera à ses orientations humanistes, le marxiste y retrouvera des problèmes soulevés par Gramsci, Lukacs, Marcuse, le pédagogue sera sensible à ses propos sur une éducation libératrice. Chacun y trouvera sa nourriture mais aucun une stratégie concrète, pour le changement. C'est en cela qu'ils seront récupérés, tous les deux : face à la crise sociale, économique et idéologique, leurs analyses percutantes et radicales débouchent sur des propositions non marxistes qui tout en respectant les valeurs humanistes du passé (l'Homme, la Libération, la Conscience) ne font, de plus, appel qu'à des conversions personnelles. Les forces au pouvoir peuvent dormir tranquilles, l'alternative proposée n'est pas inquiétante.

Nos camarades espagnols, on le voit, ne sont pas tendres. Sont-ils fondamentalement injustes ? Non, dans la mesure où ils reconnaissent que les trouble-fête que sont Illich et Freire ont contraint les marxistes eux-mêmes à secouer la poussière du marxisme orthodoxe et à s'intéresser aussi aux formes subjectives de la vie sociale : la prise de conscience, les formes nouvelles d'organisation, telles l'autogestion, le combat contre l'aliénation.

R. UEBERSCHLAG

Sources : *Cuadernos de Pedagogia* n° 7/8, 1975, Barcelone, Espagne.

33e congrès de l'ICEM ROUEN (4-8 AVRIL 1977)

Nous rappelons que le congrès de Rouen, ouvert aux travailleurs de l'I.C.E.M., ne pourra diffuser ses fiches d'inscription dans *L'Éducateur*. Celles-ci seront envoyées aux Délégations Départementales de l'I.C.E.M. auprès desquelles il faut les réclamer.

**Si vous êtes abonnés
aux publications de l'Ecole Moderne**

VOUS ALLEZ RECEVOIR



Serpents du monde

Après les reportages consacrés aux serpents de France (B.T. n° 733 et n° 781), voici les serpents exotiques : boas, pythons, cobras, etc. Les premières pages sont consacrées à une classification des serpents et à l'étude des réactions causées par leur morsure.

- VOUS AVEZ DEJA REÇU :**
 832. Les fougères.
 833. L'alimentation pendant la guerre 1939-1945.
 834. Le Pérou.
 835. Vers l'infiniment petit.
 836. Flammes et lumières dans l'art.
 837. Le pont de Noirmoutier.
 838. La vie romaine à travers des mosaïques.

839

1^{er} février 1977

Regards sur Jésus

Le personnage de Jésus a de tous temps suscité des prises de position partisans, de la vénération irréfléchie au refus catégorique, en passant par toutes les nuances de l'estime humaniste et de la critique marxiste.

Nous avons essayé de nous garder des crispations idéologiques comme des simplifications commodes, et de faire le point de la question, compte tenu de l'état de la recherche actuelle.

- VOUS AVEZ DEJA REÇU :**
 82. Histoire du jazz.
 83. L'énergie nucléaire face à la vie.
 84. Invitation aux voyages.

85

janvier 1977



Notre classe à New York

De jeunes élèves ont gagné un concours dont le premier prix était un séjour à New York. Leurs surprises, leurs réactions.

- VOUS AVEZ DEJA REÇU :**
 133. La mante religieuse.
 134. Le reboisement.
 135. Les baleines.
 136. Chez le pâtissier.
 137. La vie dans le marais nord-vendéen au début du XIXe s.

138

5 février 1977

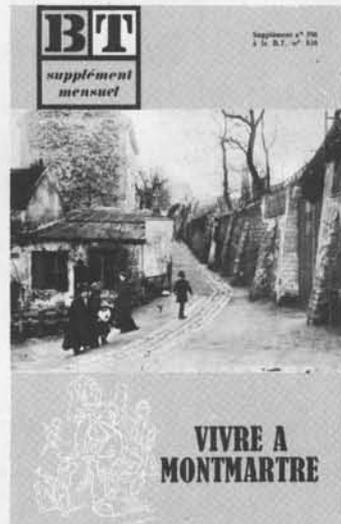
Vivre à Montmartre

... alors que la Butte était un village. Au début du siècle, au temps du Bateau-lavoir, de Frédé et de Poulbot, avec des textes de Dorgelès et de Jehan Rictus ; dans les années trente avec Robert Sabatier et Marcel Aymé.

- VOUS AVEZ DEJA REÇU :**
 393-394. Auvergne - Velay.
 395. Flammes et lumières dans l'art.

396

Supplément à la BT 838



Histoire de la Terre Histoire de la Vie

Origine de la terre, de l'oxygène, de l'atmosphère, des premières plantes. Evolution du monde végétal. Les fossiles, les premiers animaux. Evolution du monde animal, des vertébrés.

868

Origines de l'Homme

La terre et les êtres vivants sont en perpétuelle évolution. Théories du mécanisme de l'évolution des espèces animales.

Trente millions d'années d'évolution : comment un petit mammifère de l'ordre des primates devient un bipède intelligent.

869



La première partie de ce numéro a été préparée par le groupe I.C.E.M. « Val de Loire - Nord ». Elle regroupe des œuvres provenant du Loiret, d'Indre-et-Loire, d'Indre, de la Nièvre et d'Eure-et-Loir.

La deuxième partie est consacrée à une Gerbe de Textes Libres sur le thème de « L'Ecole », aux réalisations d'une école maternelle qui « fait peinture » et à la technique de la lino-gravure. Un disque consacré à l'humour est livré aux abonnés au supplément sonore.

83

décembre 76 - janvier - février 77

Fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle

- VOUS AVEZ DEJA REÇU :**
 21. Pour l'enseignement de la science : une pédagogie de la curiosité.



22

VERS L'AUTOGESTION

Suite du dossier pédagogique paru dans *L'Éducateur* n° 7 du 10 janvier 1977.

Une erreur a été commise dans le dossier pédagogique de *L'Éducateur* n° 7. Le titre du **4^e document** a été omis, il s'agit de : **CONTESTATION D'UNE MANIPULATION DU MAITRE** (p. 32, dixième ligne en partant du bas de page : « Nous étions en janvier... une réalité souvent difficile à vivre pour les adultes. »)

Nous prions nos lecteurs et les auteurs du dossier de bien vouloir nous en excuser.

Sommaire (suite)

7.5. Concertation	21
7.6. Nouveau règlement intérieur	22
7.7. Des perspectives au second degré : <i>Nos règles de vie</i>	22
8. La dernière étape de l'école bourgeoise - VERS L'AUTOGESTION	24

(fin du chapitre I - à suivre)

5^e DOCUMENT Concertation

C. TALLUSAC

Un nouveau chef d'établissement ayant été nommé à la tête de notre communauté éducative, il apparut comme éminemment nécessaire de se pencher attentivement sur les termes du règlement intérieur qui « adopté par le conseil d'administration est un contrat établissant les droits et les devoirs de tous ».

Faute de crédits, les chefs d'établissements ne peuvent pas toujours, comme les anciens rois de France, perpétuer la trace de leur passage dans quelque monument de pierre ou quelque agencement nouveau des murs du C.E.S.

Heureusement le règlement intérieur est là auquel ils peuvent imprimer la marque de leur personnalité et quelquefois de leurs options pédagogiques et éducatives. Ainsi, en l'an 3000, quelque savant chercheur en sciences de l'éducation pourra analyser les vestiges et les différentes moutures de cette « règle de vie commune » afin de découvrir çà et là, au détour d'un mot ou d'une virgule, le témoignage du règne plus ou moins éphémère de X ou Y. Ainsi se bâtit une civilisation...

Donc, il fallait remodeler le règlement intérieur. On prépara donc une ébauche qui commençait ainsi : « Le C.E.S. de... est une collectivité qui fonctionne dans l'intérêt des élèves... ». Et on prit rendez-vous : l'administration, les parents d'élèves et les professeurs, ces trois piliers de l'Education Nationale moderne. Et les élèves, bien sûr... Je les oubliais !... Bien sûr, les élèves, plus heureux que les pions relégués pour un temps au rang de tiers-état d'avant 1789, furent invités. Deux d'entre eux reçurent à huit heures, en même temps que le document de travail, une invitation au dialogue pour le même jour à 17 h. A charge pour eux bien sûr de recueillir entre temps, l'avis de leurs camarades. Était-il préférable d'analyser le projet selon les bonnes vieilles méthodes de l'explication de texte ? Fallait-il organiser un forum public sur le problème ? Y avait-il intérêt à utiliser une grille de décodage qui aurait permis, à travers une analyse statistique et sémantique du vocabulaire employé, d'en savoir plus long sur les motivations des auteurs. La note ne le disait pas... La plus totale liberté pédagogique était offerte.

Telle était du moins la règle du jeu... Mais le Diable veillait : « Comment, dirent les élèves, discuter d'un texte dont nous n'avons pu débattre à loisir avec les autres. » Et encore : « Ils seront neuf adultes... et nous deux, on sera écrasés, la partie n'est pas égale... Alors on y va tous... » Deux étaient invités et ils vinrent à six ! Emoi ! Stupéfaction ! Indignation.

— Nous avons dit deux élèves, pas six.

— Comment voulez-vous travailler sur un texte de façon efficace à quinze ? C'est impossible.

Mais les élèves ignoraient les règles les plus élémentaires de la dynamique de groupe et pour cause : depuis quatre ans ils avaient pris l'habitude de se retrouver à 36 dans une salle de classe et justement pour y travailler. Et ils semblaient bien décidés à vouloir prendre au sérieux leur rôle de délégués... Ils restaient là, à brouiller les cartes.

Alors on tergiversa, on discuta, on finit par proposer de couper la poire en deux : « Nous avons dit deux, vous êtes six ; nous faisons un effort... nous en acceptons quatre... que deux d'entre vous se retirent. » Mais les élèves qui n'avaient point encore reçu d'initiation aux faits économiques et sociaux ignoraient les règles et habitudes du marchandage. Neuf adultes, six élèves, la proportion ne leur semblait pas excessive, ils n'en voulurent point démordre.

Alors, ce fut l'orage ! On ne voulut point des six... Ils prirent donc un à un leurs affaires et s'en furent. Un étourdi qui avait oublié son cartable entendit, en allant reprendre son bien, une voix qui vitupérait : « Ces élèves impossibles, toujours les mêmes d'ailleurs, toujours prêts à se mettre en valeur, à discuter... » L'histoire ne dit pas si quelqu'un évoqua, à ce propos, les pernicieuses méthodes instituées par quelques-uns de leurs professeurs et consistant à permettre, à l'intérieur de la classe, le dialogue et le développement de l'esprit critique.

Les élèves s'en furent.

Trois membres de l'administration, trois profs et trois parents d'élèves — les lois du travail en groupe étaient respectées — purent s'atteler à l'essentiel : définir, DANS L'INTERET DES ELEVES, LES DROITS ET LES DEVOIRS DE TOUS qui permettront d'assurer à l'établissement un fonctionnement satisfaisant.

1. Tout élève qui déplaît pour quelque raison que ce soit à un membre de l'administration ou du corps enseignant, y compris «une tête qui ne revient pas», est immédiatement viré.
2. Tout élève qui refuse d'admettre qu'un surveillant au moins est le meilleur surveillant du lycée, est immédiatement viré.
3. Tout élève qui refuse d'admettre qu'un surveillant au moins est d'accord avec les élèves est immédiatement viré, de même que ledit surveillant.
4. Tout élève qui affirme qu'un professeur au moins discute avec les élèves est immédiatement viré, de même que ledit professeur.
5. Tout élève qui ne pense pas comme un membre de l'administration ou du corps enseignant, et qui le dit, est immédiatement viré.
6. Tout élève qui mâche du chewing-gum ou qui fume, s'expose à de graves poursuites.
7. Tout élève qui désire sortir pendant un cours s'expose à de graves poursuites.
8. Tout élève qui ne se met pas en rang, qui parle dans un rang, qui ne tient pas son cartable à la main dans un rang, s'expose à de graves poursuites.
9. Tout élève qui n'a pas de relations dans les milieux haut placés, n'a pas les mêmes avantages qu'un autre élève dans le cas contraire.
10. Tout élève qui ne se fait pas bien voir de l'administration ou du corps enseignant est automatiquement fiché comme «agitateur».
11. Tout élève qui sort du parc à bicyclettes sur sa bicyclette ou sur sa mobylette n'a plus besoin d'entrer : il est viré.
12. Tout élève qui estime que l'on veut réduire les libertés dans le lycée et durcir la discipline, est fiché comme «agitateur dangereux».
13. Tout élève qui pense du mal d'un membre de l'administration ou du corps enseignant, et qui le dit, est immédiatement viré.
14. Tout élève qui ne porte pas le nouvel uniforme en vigueur dans notre établissement — costume rayé noir et blanc et sabots — est immédiatement viré.
1. Tout élève qui porte les cheveux longs est sévèrement réprimandé.
16. Tout élève du sexe féminin qui ne porte pas la robe du nouvel uniforme (au-dessous du mollet) est immédiatement virée avec la mention «prostituée».
17. Tout élève du sexe féminin qui se hasarde à porter un pantalon est immédiatement virée avec la mention : «mœurs dissolues».
18. Tout élève qui tient tête pour quelque raison que ce soit à un membre du corps enseignant ou de l'administration est immédiatement viré.
19. Tout élève qui **pense** est immédiatement passé par les armes.
20. Tout élève qui refuse d'accepter le présent règlement est immédiatement viré.

Nota. — Il s'agit d'un texte de science-fiction (science de l'éducation, bien entendu) rédigé par un adolescent.

Pierre QUEROMAIN et Gérard SILAS

Il s'agit d'un travail en cours, je crois d'ailleurs qu'il en sera toujours ainsi et nous ne pourrons jamais faire état d'un «résultat» au sens absolu du terme. Ceci prouverait alors que tout n'était qu'autoritarisme habile ou paternalisme déguisé.

Nos «règles de vie» nous condamnent au recommencement dans la recherche de l'équilibre d'une vie collective.

Voici les faits :

Devant un certain laisser-aller qui s'était installé à la fin du troisième trimestre : l'usure, l'approche des examens, l'occasion — avec cette accumulation ridicule de jours chômés qui cassent le rythme du travail —, deux thèses se sont affrontées en conseil des professeurs : l'autoritarisme, la répression — j'ai bien failli y céder — ou la recherche d'une vie coopérative plus authentique.

C'est alors que Gérard Silas a écrit un texte que nous avons distribué à tous les professeurs et à tous les élèves... Et nous nous sommes mis au travail.

«Etre positif»

Il me semble qu'on ne pourra jamais progresser et parvenir à une coopération réelle si on reste dans la vague d'idées générales et — qui plus est — divergentes !

J'entrevois une possibilité de rassembler les efforts de **tous** les élèves et de **tous** les professeurs sur la base d'une action précise (et acceptée par **tous**).

— Pas de discipline basée sur la sanction.

— Pas de liberté mal comprise qui mène au laisser-aller.

BUT DE NOTRE ACTION

Eduquer la *responsabilité individuelle* de façon à ce que chaque enfant parvienne à se prendre en charge lui-même et à déterminer lui-même ce qu'il est bon de faire et ce qu'il ne peut pas faire.

MODALITE

L'information doit jouer un grand rôle. Celui qui ne se rend pas compte des nécessités de la vie collective ne peut évidemment pas se comporter de façon saine.

Cette information doit venir essentiellement des élèves. Les «plus forts» prennent en charge les «faibles» en les aidant à comprendre ce que signifie «vivre à 350».

L'ACTION PROPREMENT DITE

- Elaboration d'un règlement scolaire.
- Création d'une commission chargée de veiller à l'application du règlement.

a) Lorsque je parle du règlement scolaire je ne pense pas à un code de lois restrictives mais plutôt à l'élaboration de «règles de vie» positives.

Ces règles doivent être basées sur les principes fondamentaux suivants :

- **RESPECT :**
 - respect des autres, élèves et maîtres,
 - respect du travail collectif et personnel,
 - respect du cadre scolaire.

- **HONNETETE.**

L'élaboration des règles serait faite par un groupe d'élèves des différentes classes et de professeurs volontaires. (Si le règlement est parachuté les enfants ne se sentent pas vraiment concernés et trichent volontiers avec celui qui a conçu le règlement ; si le règlement est pensé par des camarades en fonction des nécessités dictées par la vie collective ils auront plus de scrupules à tricher.)

Il n'est pas question de faire une liste d'interdictions. C'est vraiment trop facile d'obéir bêtement sans se sentir responsable et cela donne aussi envie de «jouer» avec les interdictions (cf. automobilistes !).

Il faut essayer d'analyser les principaux problèmes qui se posent à notre situation particulière :

- rapports entre élèves,
- rapports élèves-maîtres,
- travail,
- matériel,
- cantine,
- ordre,
- cars,
- etc.

Je crois que les différentes règles pourraient être présentées selon les exemples suivants :

— **Rapports entre élèves :** chacun doit avoir la possibilité d'exprimer librement ses idées et il est normal de manifester une attitude bienveillante d'accueil vis-à-vis des autres.

— **Propreté de l'école :** Il est plus agréable de vivre dans un cadre propre et même coquet. Des corbeilles ont été aménagées pour recevoir les papiers — même les tout petits. Il est toujours possible de participer à la rénovation des locaux ou des terrains (peinture, décoration, fleurs, pelouses, etc.).

— **Matériel :** Nous disposons d'un matériel en bon état dont nous pouvons prendre soin. Que celui qui détériore du matériel par mégarde le signale aussitôt pour procéder aux réparations nécessaires.

— **Sorties hors de l'établissement :** Il existe une *réglementation nationale* qui précise que les élèves doivent rester dans l'enceinte de l'école pendant les heures scolaires (pour les

demi-pensionnaires : de 8 h 30 à 16 h 30). Il est normal de respecter cette réglementation et de ne pas quitter le C.E.G. dans l'interclasse de midi ou avant 16 h 30 sans autorisation écrite, etc., etc.

Lorsque le règlement aura été établi il sera **présenté à tous** (souci de l'information) par des élèves responsables qui expliquent en détail les différents points. Présentation sérieuse sous forme de petits exposés.

Exemple : *Travail scolaire* (énoncé de la règle de vie).

Ensuite, explication : «*Nous pensons que le travail doit être mené avec sérieux et honnêteté aussi bien à l'école que chez soi. Lorsque le travail est préparé sérieusement par chacun, les échanges sont beaucoup plus riches et intéressants...*

... *C'est parfois décevant de voir que des camarades ne participent pas. Pourquoi se taire ? Est-ce que vraiment nous ne sommes pas prêts à nous aider les uns les autres ?...*

... *En fait si chacun accepte de faire un effort personnel nous en retirerons une plus grande joie.»*

— Editer le dit règlement, l'afficher dans les classes, dans la salle des professeurs, sous le préau (information !)...

b) — La commission chargée de veiller à l'application du règlement n'est pas une commission répressive.

— Elle serait composée d'un certain nombre de responsables, si possible de toutes les classes ayant participé à l'élaboration du règlement et aurait pour but d'analyser chaque semaine la vie du C.E.G. et de remédier aux défaillances. Comment ?

— S'il y avait un problème concernant un assez grand nombre d'élèves, il faudrait refaire une réunion générale d'information pour expliquer ce qui ne va pas, pourquoi, et ce qu'il serait bon de faire. (Cela remplacerait les notes de service trop impersonnelles.)

— S'il y avait un refus évident d'un élève de se plier au règlement, je crois que la commission pourrait d'abord essayer de résoudre le problème avec l'élève lui-même au cours d'une discussion franche. Si vraiment la commission ne peut pas faire entendre raison à ce camarade, je crois qu'une sanction pourrait alors être donnée avec profit.

N.B. — Quand je parle de sanction je pense à quelque chose qui ressemblerait à une réparation de la faute commise.

Elle doit susciter un *effort volontaire*.

Exemples :

X a manifestement créé du désordre en classe. On lui confie un travail à présenter aux autres.

Y casse volontairement le matériel collectif. On le charge de nettoyer un coin du C.E.G. ou de réparer ce qui a été cassé.

Les réunions de la commission remplaceraient en quelque sorte les réunions du samedi qui n'ont pas toujours les répercussions voulues sur l'ensemble du C.E.G.

Dans un tel système, puisqu'il n'y a pas de punition à proprement parler, la responsabilité de chacun se trouve engagée :

- dans son propre comportement,
- dans son attitude vis-à-vis du camarade qui «triche» et qu'il faut aider.

— Position des maîtres dans l'affaire : aider les élèves à mieux **comprendre** le règlement et à le **respecter**.

Coopération très étroite avec la commission pour tenter de régler les problèmes sagement, en faisant appel en premier lieu à la compréhension.

Je ne pense pas que ce soit utopique mais cela nous demandera beaucoup de présence, de vigilance, d'honnêteté. Est-ce un mal ?

Je ne me fais pas non plus d'illusions : l'action entreprise doit être *vivante*, donc constamment «mise à jour» et il y a sans doute bien des améliorations et des précisions à apporter.

Gérard SILAS

Un atelier permanent du règlement scolaire a fonctionné pendant toute une journée : des élèves volontaires travaillant par groupes, des professeurs (certains) ; une grande mobilité.

Puis un groupe s'est réuni en atelier de rédaction. Ensuite, le règlement a été distribué à tous les élèves, à tous les professeurs ; à nouveau examiné et expliqué en assemblée générale d'élèves ; corrigé : il est devenu «nos règles de vie» — présenté et discuté en

réunion de parents ; ils n'étaient qu'une trentaine mais beaucoup sont intervenus ainsi que des élèves. Enfin, le texte a été présenté au conseil d'administration du C.E.G. qui l'a approuvé par 13 voix contre 1 (1 professeur). Je ne noterai que cette réflexion du Conseiller Général à propos de l'article : «un camarade en difficulté doit d'abord être aidé» : «*Pourquoi «d'abord», il faudrait le supprimer ou mettre «toujours.»*»

Ce qu'un élève peut faire, 350 élèves doivent pouvoir le faire.

NOS RAPPORTS :

Personne n'est supérieur, personne n'est inférieur : chaque individu — professeur, élève, personnel — a droit au même respect et doit pouvoir exprimer ses idées.

MIEUX NOUS CONNAITRE :

Se connaître, échanger, c'est s'enrichir...

Nous pourrions ouvrir des ateliers «échanges» entre toutes les classes (textes, poèmes, chansons, avis ou idées, travaux divers).

NOTRE TRAVAIL :

Etre libre c'est choisir, s'engager, vivre...

Il est possible de rester le soir à travailler au C.E.G. avec des camarades (prévenez vos parents).

LES ATELIERS :

Le respect du règlement concernant le redoublement donne à tous un choix plus régulier. L'atelier permet de faire connaissance avec d'autres camarades et de s'entraider. Faire un effort, c'est pouvoir profiter d'un atelier (même si on ne l'a pas vraiment choisi). Il est évident que chacun doit rester à son travail.

L'INTERCLASSE DE MIDI :

Pour sortir, il faut absolument une autorisation écrite des parents (valable un jour). Chacun doit prendre conscience de la responsabilité du chef d'établissement.

Un club «musique» sera ouvert avec une équipe responsable.

Un atelier «application du règlement scolaire» a pu fonctionner avec une trentaine d'élèves qui s'y sont présentés. Il a permis une prise de conscience encourageante (2 élèves s'étaient battus pour une place au ping pong ; un autre particulièrement turbulent et agressif empêchait le travail de ses camarades en cours de mathématiques).

Mais rien n'est gagné, rien ne le sera jamais ; c'est bien ainsi et nous aurons toujours à réapprendre à mieux vivre.

À la rentrée 73, il nous faudra intégrer dans l'établissement la centaine de nouveaux élèves venus d'horizons si divers et marqués, déjà, par une scolarité antérieure. Je sais aussi qu'il nous faudra lutter contre le doute, la sottise et les maladresses, voire l'opposition au sein d'un groupe de professeurs dont certains prônent une «éducation spartiate» ou rêvent d'une autorité facile et hiérarchisée.

Mais nous misons sur la confiance des jeunes et sur leur honnêteté ; c'est une gageure, je sais, nous sommes quelques-uns à vouloir la tenir.

P. QUEROMAIN

REFECTOIRE - REPAS :

Manger proprement et tranquillement est bien plus agréable.

PROPRETE :

La place d'un «papier-à-jeter» est dans une corbeille.

NOTRE MATERIEL :

Le matériel coûte cher, il appartient à tous ; à chacun de nous de le conserver en bon état.

NOTRE RESPONSABILITE :

Nous sommes tous responsables de l'application du règlement. Pourquoi compter sur l'autre pour ramasser un papier ?

Pourquoi compter sur l'autre pour ranger un objet ?

L'essentiel est que l'école soit plus belle et plus accueillante.

UN CAMARADE QUI NE SE REND PAS COMPTE DOIT D'ABORD ETRE AIDE.

Chacun doit se sentir responsable de l'autre.

CONTROLE DE L'APPLICATION DU REGLEMENT :

Un atelier «application du règlement» pourra être constitué en cas de difficulté (sa convocation peut être demandée au cours de la réunion des responsables de classe, le samedi).

CONCLUSION :

Ce règlement ne peut pas servir d'argument pour accuser l'un ou l'autre mais IL DOIT NOUS AIDER A VIVRE.

Achévé le 29 mai 1973 en atelier permanent du règlement scolaire.

Approuvé par le Conseil d'Administration du C.E.G. le 15-7-73.

La dernière étape de l'école bourgeoise VERS L'AUTOGESTION

Jean LE GAL

L'ECOLE NE PEUT PAS CHANGER LA SOCIETE A ELLE SEULE.

C'est pourquoi nous rejetons toute illusion pédagogique, on ne peut dissocier pédagogie et politique, école et société. «*Le contexte social et politique, les conditions de travail et de vie des parents, comme des enfants, influencent d'une façon décisive la formation des jeunes générations.*» (Charte de l'Ecole Moderne.)

Le milieu socio-culturel détermine l'avenir scolaire de l'enfant et ce n'est pas un hasard si les enfants des classes de perfectionnement et ceux des classes de transition, sont pour la plupart issus de la classe ouvrière et paysanne.

Est-ce à dire que ces enfants sont moins intelligents, comme le pouvoir voudrait nous le faire croire ?

Non, mais l'école actuelle n'est pas faite pour eux, et nous pouvons dire comme nos camarades du C.D.J.A. : «*Les «bonnes études» sont réservées aux «bonnes familles.»*»

Seule une société socialiste permettra la naissance d'une école socialiste, une école où les enfants des travailleurs pourront développer au maximum leurs possibilités, la démocratisation de l'école bourgeoise est un leurre.

Seule une révolution sociale pourra donner à l'individu humain sa dignité d'homme et sa liberté de vivre.

Alors ? Devons-nous suivre ceux qui nous disent : «*A quoi bon s'occuper aujourd'hui d'éducation ! A quoi bon essayer dès aujourd'hui de changer l'école ! Changeons d'abord la société !*»

A ceux-là nous répondons : «*Oui, changeons la société, mais luttons aussi pour changer l'école, car il s'agit de LUTTER SUR DEUX FRONTS à la fois, sur le front politique et sur le front culturel.*»

«*Nous ne comprendrions pas que des camarades fassent de la pédagogie nouvelle, sans se soucier des parties décisives qui se jouent à la porte de l'école, mais nous ne comprenons pas davantage les éducateurs qui se passionnent activement pour l'action militante et restent dans leur classe de paisibles conservateurs.*»

C. FREINET

Tous les révolutionnaires vivent un dilemme insoluble souligné par Marx, Proudhon, Marcuse, entre autres : seule une révolution sociale peut fonder une société d'hommes libres, mais ce sont seulement de tels hommes qui peuvent faire une révolution.

«*On ne peut espérer de la révolution aucun changement qualitatif si les hommes qui font la révolution sont des hommes et des femmes conditionnés et formés par la société de classe, dans leur mentalité, leurs besoins et leurs aspirations.*» (Marcuse, *Nouvel Observateur*.)

Alors, faut-il changer l'homme pour changer la société, ou faut-il changer la société pour changer l'homme ?

La vie se charge de résoudre le dilemme :

Lorsque j'ai commencé à enseigner dans un petit village de campagne, j'ai appliqué les belles leçons que m'avait données l'Ecole Normale :

- j'étais le maître et l'enfant devait m'obéir,
- je décidais des activités,
- je récompensais et je punissais.

Je n'avais jamais connu d'autre école, que l'école des leçons, des devoirs, des notes et des classements, que l'école des mauvais points, des lignes, des verbes, du piquet, du bonnet d'âne et de la pelote dans la cour. Comment aurais-je pu être autre chose qu'un **maître** ?

Mais l'armée me remit du côté de ceux qui doivent «obéir sous peine de sanction».

J'en sortis décidé à refuser désormais d'être dirigé mais je continuai pourtant à commander les enfants, influencé sans doute par l'opinion générale des adultes qui affirment : «Si on ne commandait pas les enfants, si on ne les punissait pas, ils ne feraient rien. L'enfant est paresseux de nature.» C'est aussi ce qu'on disait en ces années 57-58, des noirs et des Algériens qui revendiquaient leur indépendance.

Freinet et l'Ecole Moderne me permirent de prendre enfin conscience de ma profonde contradiction : je me battais pour mes droits et mes libertés et je continuais à coloniser les enfants. Il me fallait tout changer : mes principes, mon attitude, mes techniques, mes habitudes.

J'ai tout changé... mais ça n'a pas été facile... Quand on a pris l'habitude de tout diriger, on a du mal à donner la parole et le pouvoir aux enfants.

C'est pourquoi, je comprends Mao lorsqu'il dit, tirant les leçons de l'expérience révolutionnaire chinoise : «*Le problème essentiel dans la réforme de l'enseignement est celui des enseignants.*»

Toutes les révolutions ont eu ce problème à résoudre et le socialisme autogestionnaire n'y échappera pas, car il ne suffit pas d'avoir conçu des structures idéales et de prendre le pouvoir, il faut des hommes aptes à animer ces structures.

Ce n'est pas de tels hommes que préparent les Ecoles Normales actuelles, si on en croit nos jeunes camarades normaliens du Tarn, qui dans une lettre ouverte écrivent :

«*Beaucoup d'entre nous aimeraient faire autre chose que de la pédagogie traditionnelle. Bien sûr il n'en est pas question. Les cours (il y en a 40 h par semaine) sont théoriques et orientés. Il n'est absolument pas question de tenir compte des aspirations des normaliens.*

Mais nous dit-on, même si vous êtes obligés d'imiter» en première année, en stage de situation (les trois mois de stage de la deuxième année) vous serez libres !

Sommes-nous libres alors que :

- nous n'avons pas reçu de formation nous permettant de faire autre chose,
- nous sommes obligés de faire deux fiches par jour, de tenir un cahier-journal à l'avance, d'établir des répartitions dans toutes les matières !

Est-ce cela être libres de faire de la pédagogie moderne ? On ne nous en donne pas les moyens et de plus on nous contraint de fait à pratiquer certaines méthodes...

On nous oblige à enseigner d'une certaine façon et dans un certain sens...

Nos revendications :

- Liberté d'expression, de réunion, d'information et de gestion.
- Suppression de toutes les menaces et brimades.
- Liberté pédagogique :
 - dans l'organisation des cours, leur contenu,
 - droit de faire des stages dans des classes modernes.
- Suppression des rapports d'inspection.
- Suppression des leçons d'essai.»

Voilà ce que peut être la formation des enseignants actuellement, or il n'y aura pas de SOCIALISME AUTO-GESTIONNAIRE sans une EDUCATION AUTOGESTIONNAIRE et c'est dès aujourd'hui,

- qu'à l'école,
- dans la famille,
- dans les centres pour enfants,
- dans les Maisons de Jeunes, nous devons commencer et ceci pour une double raison :

● D'abord parce qu'aucun homme réclamant pour lui-même le droit de gérer sa vie et son travail ne peut continuer à coloniser les enfants ; **on ne devient pas un homme libre par l'obéissance.** (Pourtant n'existe-t-il pas encore des militants réclamant l'autogestion, qui continuent à commander leur femme et leurs enfants ?)

● Ensuite parce que l'expérience prouve que les sociétés révolutionnaires ont toujours bénéficié, pour le lancement de leurs écoles prolétariennes, des expériences menées au sein des sociétés capitalistes par les enseignants révolutionnaires.

Cela a été le cas pour l'U.R.S.S. dans ses écoles de libre-éducation que Freinet saluait avec enthousiasme en 1925, lors de son «mois avec les enfants russes» :

«*On a dit aux instituteurs de laisser faire les jeunes, de les laisser organiser librement leur travail et leur vie, afin qu'ils apprennent, non pas seulement à obéir à des ordres inexplicables, mais aussi à se commander.*

Les instituteurs regardent cette vie d'un œil patient et bienveillant. Ils savent maintenant que ces discussions ne sont pas stériles ; que de l'effort commun sortira une nouvelle discipline et une volonté de travail décaplée.»

Les expériences menées en Suisse, en Allemagne, en Grande-Bretagne, trouvaient au sein de la société révolutionnaire, le milieu social nécessaire à leur épanouissement.

Ce fut le cas à Cuba pour la pédagogie Freinet, que Fidel Castro lui-même présenta à la télévision cubaine, afin que le peuple sache que désormais ses enfants n'apprendraient plus à lire dans les livres des impérialistes. Ils fabriqueraient eux-mêmes leurs propres livres, avec des textes nés de leur vie et écrits dans leur propre langage.

Mais nous qui sommes encore en régime capitaliste, que pouvons-nous faire aujourd'hui, pour aller **vers l'autogestion.**

D'abord tenter de rejeter les valeurs capitalistes véhiculées par l'école :

- l'individualisme,
- la possession individuelle,

- le goût de la réussite individuelle,
 - l'esprit de compétition,
 - la soumission,
 - la hiérarchie,
 - le travail aliénant et abrutissant,
- en supprimant les classements, le travail obligatoire non motivé, l'autoritarisme du maître, les punitions et les récompenses ; et en créant une **contre-éducation** qui permettra le développement en l'enfant de **nouveaux besoins** qui seront ceux d'une société libre :
- le goût du travail créateur,
 - le goût des relations amicales d'amitié,
 - le goût de la liberté,
 - le désir et la volonté d'être maître de sa vie, car sans ce désir et cette volonté, il n'y aura pas de société autogérée.

Comment mettre en place cette contre-éducation ?

1) D'abord en donnant aux enfants leur lieu de vie : **LA CLASSE DOIT ETRE LA MAISON DES ENFANTS** (1).

Les enfants organisent matériellement le local, comme ils le désirent, en fonction des besoins nés de leurs projets. *Libres*, ils sont du même coup *responsables* :

- chacun s'occupe d'un atelier ou d'une machine,
- chacun assume sa part de rangement et de nettoyage.

Bien entendu je suis astreint aux mêmes devoirs. Nous avons maintenant l'impression d'être chez nous :

Le conseil décide de repeindre les murs ? Nous achetons de la peinture, et nous peignons les murs.

Un enseignant demande de venir en stage ? Un parent demande de visiter la classe ? Le conseil décide et organise l'accueil.

Cette maîtrise de l'enfant sur son milieu de vie, n'apparaît pas dans les projets des partis politiques révolutionnaires : pour eux c'est aux travailleurs de gérer l'école. Or l'enfant aussi est un travailleur, car l'école n'est pas seulement préparation à la vie, elle est la vie, et il a lui aussi le droit d'autogérer ses activités.

Mais comme les conseils d'usines, les conseils d'école ne pourront créer des îlots, ils devront tenir compte des décisions prises au niveau global de la société socialiste.

2. PAS D'AUTOGESTION SANS LIBERTE D'EXPRESSION ET LIBERTE D'INFORMATION :

Chacun pourra donc s'exprimer librement et sur tous les sujets, mais il ne suffit pas de donner la parole, pour que la parole se libère et devienne un outil de liberté.

Il y a des blocages, des timidités, qu'il faudra guérir par une pédagogie curative. La tâche de l'adulte sera de valoriser le langage propre de chaque enfant, de chercher tous les moyens qui permettront l'élargissement du capital linguistique de base, sans pour autant privilégier un niveau de langage qui serait le « bon français ».

Il est nécessaire que l'enfant apprenne à **communiquer** avec les autres au niveau des faits de sa vie, de ses émotions ; de ses espoirs et de ses rêves, et à **discuter** au cours des débats et des conseils. Le pouvoir est encore trop souvent à la parole dans les assemblées, même ouvrières, il nous faut donc donner à chacun le **pouvoir de parler**.

La liberté d'information, s'informer et informer, est inséparable de la liberté d'expression.

Notre journal scolaire est le véhicule de notre expression libre, de nos réflexions, de nos questions, vers d'autres collectivités enfantines, vers les parents et vers les amis de la coopérative.

Le moyen principal de notre libre-information est l'ouverture de la classe sur le milieu et surtout la possibilité pour les enfants de faire venir à l'école toute personne susceptible de les éclairer sur les problèmes qu'ils se posent.

Les mass media, et en particulier la télévision, les mettent en face des grands événements qui agitent le monde, nous aimerions qu'il existe une revue hebdomadaire de presse, à leur niveau, afin qu'ils soient confrontés à tous les courants d'opinion, car « nous sommes opposés à tout endoctrinement. Nous ne prétendons pas définir d'avance ce que sera l'enfant que nous éduquons... »

Nous nous refusons à plier son esprit à un dogme infaillible et préétabli quel qu'il soit. Nous nous appliquons à en faire des adultes conscients et responsables qui bâtiront un monde d'où seront proscrits la guerre, le racisme et toutes les formes de discriminations et d'exploitations de l'homme.»

(Charte de l'Ecole Moderne)

3. Bâtir un monde nouveau, c'est devoir mettre en pratique son imagination créatrice, c'est pourquoi l'enfant doit aussi posséder, **LE DROIT DE CREATION**, droit qui pourra s'exprimer dans les multiples ateliers mis à sa disposition (expression artistique, littéraire, manuelle, gestuelle, théâtrale, etc.) et dans la prise en main de sa vie (organisation de son environnement matériel et humain). Alors il pourra connaître la joie d'un travail créateur, et il est essentiel que l'enfant soit **heureux** à l'école.

4. Il doit aussi avoir à sa disposition des outils qui lui permettront d'acquérir les connaissances qui lui sont nécessaires, sans avoir constamment besoin des adultes. Ce matérialisme pédagogique a été une des lignes fondamentales de Freinet et des éducateurs de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. L'enfant doit être dégagé au maximum de la tutelle du maître.

5. Liberté d'expression et liberté d'information, droit de création, libre disposition des outils, sont les points d'appui d'une éducation qui permet à l'enfant de marcher vers son autonomie au sein d'une collectivité en marche elle-même **VERS L'AUTOGESTION**.

Il n'existe pas de schéma institutionnel autogestionnaire, c'est à chaque collectivité d'inventer les moyens de la prise en main par ses membres, des activités et des relations. Les expériences que j'ai menées depuis quelques années, dans une classe de perfectionnement, m'ont amené à cerner les problèmes autour de quatre points principaux :

- PROPOSER,
- DISCUTER,
- DECIDER,
- APPLIQUER.

Les institutions qui nous permettent de chercher les solutions et de régler les conflits sont actuellement :

- le conseil hebdomadaire qui programme les activités de la semaine,
- et le conseil quotidien qui fait le bilan du déroulement de ces activités.

Mais, une classe autogérée est un milieu de vie complexe et il est impossible d'en développer ici tous les aspects comme nous l'avons fait dans l'ouvrage qui relate nos expériences : « *Vers l'autogestion* » (C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes). Je vous livre simplement les questions que je me posais en conclusion d'un bilan qui ne pouvait être qu'un moment de réflexion, de retour sur soi, pour reprendre avec plus de lucidité la marche en avant, marche qui d'ailleurs ne devra jamais s'arrêter, sous peine de tomber dans le dogmatisme et la sclérose :

« Est-il souhaitable d'apprendre aux enfants à prendre en main leur vie au sein d'un groupe coopératif dont l'amitié, la compréhension, l'acceptation des autres, sont les fondements relationnels ? »

« Est-il souhaitable de leur donner le goût de la liberté, de l'expression libre ; du travail créateur, de la relation vraie avec les autres, qui sont des valeurs d'une société libre, différente de la société de compétition, de contrainte, d'aliénation du travailleur, dans laquelle ils vivent ? »

« Est-il souhaitable de les aider à développer leur esprit critique, face aux moyens de pression utilisés pour la mise en condition des hommes : propagande, publicité ? »

« Est-il souhaitable d'aider à la naissance d'êtres autonomes, libérés, lucides, qui ne pourront accepter la société telle qu'elle est et lutteront pour la transformer ? »

Je le pense, mais c'est aussi aux travailleurs et à leurs organisations de nous répondre, car sans eux, ni l'école, ni la société, ne pourront être changées.

Jean LE GAL

(1) L'école doit aussi être la maison des enfants...

Second degré

A PROPOS DE DEUX EQUIPES PEDAGOGIQUES

Compte rendu rédigé par Catherine MAZURIE, à partir de discussions enregistrées des deux équipes, et d'une réflexion de quelques camarades du groupe Girondin.

Présentation des deux équipes :

COUTRAS : C'est une classe de cinquième formée de tous les « mauvais » de sixième et des redoublants : c'est la nouvelle cinquième du C.E.S., qu'on nous a donnée intentionnellement. On avait présenté notre projet d'équipe à la fin de l'année dernière ; on avait précisé qu'on préférerait avoir la plus mauvaise des cinquièmes avec 24 élèves qu'une bonne classe avec 35. Donc c'est une classe de 24 élèves scolairement assez modestes.

Font partie de l'équipe 4 professeurs : français, anglais, histoire-géographie, biologie.

TALENCE : Classe de 5e, de 33 élèves, assez hétérogène.

Font partie de l'équipe tous les professeurs de la classe, qui la suivent depuis la sixième, sauf le prof de français qui a changé au début de la cinquième.

Objectifs de départ

a) Est-il important de les définir au préalable ?

Deux attitudes semblent s'être dégagées :

— Soit une « définition » se dégage sur le tard, après quelque temps de pratique.

— Soit sont mises au point une définition préalable et une mise en place d'institutions précises de structures (travail de groupe, conseil de coopérative...).

b) Mais, en tout cas, il faut « une certaine façon de voir » commune à tous les membres de l'équipe. L'important, dit-on à Talence, c'est que « même sans utiliser les mêmes techniques, on ait cependant une vue de l'enfant qui se rapproche, un état d'esprit ».

c) Les objectifs pour les deux équipes :

Talence : Il s'agit de faire autre chose qu'un enseignement individuel : travailler avec d'autres, même s'il faut qu'un membre de l'équipe fasse marche arrière par rapport à certaines pratiques qu'il utilisait seul. Essayer de lutter contre l'emploi du temps étouffant, contre la spécialisation des professeurs par niveau de classe (6e-5e, 4e-3e) ; laisser l'enfant libre le plus possible, en essayant de développer son sens des responsabilités.

Coutras : Faire naître dans la classe « des relations plus enrichissantes que celles qui existent dans une classe traditionnelle. » Modifier le rapport qui existe entre les élèves et le savoir.

Réalisation

A Talence, cette constatation a été faite : les professeurs font un bloc, et les élèves un autre ; et il semble que ces deux blocs « soient liés indissolublement ». « Aucun ne peut vivre de façon autonome. » « On est embarqué dans le phénomène de l'échange. »

Le travail doit donc être très différent des classes traditionnelles. On peut remarquer trois pratiques essentielles :

a) Le travail de groupe et la correspondance : ce mode de travail se fait aussi bien à Coutras qu'à Talence.

b) L'interdisciplinarité.

Quelques essais hésitants dans les deux équipes :

A Talence, tout le travail est subordonné à un grand projet : un échange de correspondants anglais à la fin de l'année. « En vue de cela, on a décidé que les sorties que l'on ferait seraient autant

que possible interdisciplinaires », et les résultats sont envoyés aux correspondants. Par exemple, une sortie à La Hume dans le cadre des sciences naturelles a vu la participation du prof de français ; le compte rendu a été fait avec le prof de français et d'histoire-géographie.

Mais ce projet préalable lancé par le professeur d'anglais (l'échange existe depuis plusieurs années) n'est-il pas trop contraignant pour les élèves... et pour les autres membres de l'équipe ?

Il semble pourtant que les élèves soient très motivés par cet objectif. Réaliser ensemble une tâche commune amène une plus grande cohésion dans la classe, un réflexe de prise en charge du travail par les élèves. Enfin, pendant les cours, les professeurs avaient établi comme règle que chacun pouvait venir dans la classe de l'autre et intervenir dans sa discipline.

A Coutras, ce droit de visite était aussi institué, mais il a été assez mal perçu et par les professeurs (souvent gênés par la présence du collègue) et par les élèves (pensant que le professeur venait voir s'ils faisaient du bruit avec le collègue).

« Faire quelque chose ensemble » apparaît aussi comme très important, qu'il s'agisse d'un travail ou d'une simple sortie-balade. Mais peu d'expériences concrètes semblent avoir été tentées.

c) Le conseil de coopérative :

Là encore, il y a eu deux attitudes différentes qui viennent des points de départ différents de chaque équipe.

A Talence, un conseil de coopérative a été institué pour régler tous les problèmes matériels l'an dernier. Mais bientôt la réunion de coopérative, obligatoire, a été perçue par les élèves comme un « cours de coopérative », et il a donc été supprimé cette année. Ce résultat semble inévitable : le projet de départ du groupe de Talence a été fixé par les professeurs, et les élèves n'ont pas eu finalement le pouvoir de critiquer les choses essentielles. Parce qu'il y avait cet objectif il ne pouvait pas y avoir de conseil de coopérative.

A Coutras, au contraire, le conseil de coopérative a été à la base même de l'équipe. Il s'est réuni régulièrement tous les quinze jours pendant une heure de cours, en présence des professeurs de l'équipe autant que possible. Il traitait des problèmes matériels, du contenu pédagogique des cours.

Il a été le lieu de la résolution des conflits, de l'organisation de la classe et des responsabilités : « On a eu besoin de responsables pour la propreté de la classe, pour le panneau d'affichage, pour la correspondance, et c'est cette organisation de la classe mise en place par les élèves qui est à la charge de la classe. »

Cette organisation a pu être remise en cause et remplacée par les élèves. Ils se sont donc sentis par là-même responsables de leur classe. Comment se sont situés les professeurs dans ce conseil ? « *Quand je suis en conseil, je n'y suis pas en tant que prof de français, mais en tant qu'adulte. Cela ne me gêne pas en conseil que des élèves rigolent. Quand c'est en cours, ça me gêne.* »

Pourquoi cette différence ? N'est-ce pas parce que le conseil de coopérative représente déjà un progrès, par rapport à la classe traditionnelle vers l'idéal travail en équipe ?

En tout cas il semble que cette structure permettra à l'équipe de Coutras d'aller beaucoup plus loin dans le travail en équipe.

Les résultats

a) La question immédiate que l'on peut se poser est la suivante : les élèves ne ressentent-ils pas le groupe professeur comme quelque chose de plus contraignant que le professeur unique ?

A Talence comme à Coutras, les élèves ont très nettement conscience de l'existence de l'équipe et vivent cette situation comme un progrès : ils se sentent respectés, écoutés, témoin cet épisode de Coutras que raconte Christine : « *Ce qui est curieux, c'est que j'ai une autre classe de 5e où j'ai une heure seulement de travail manuel. En discutant l'autre jour, ils me disent (je devais sans doute leur dire que s'ils n'avaient pas leurs affaires de travail manuel ils prennent un livre et lisent) : « Mais c'est qu'on n'a pas de bibliothèque, notre classe elle n'est pas bien, ce n'est pas comme en 5e G (c'est celle de l'équipe). (Je me suis demandée s'ils savaient que j'étais prof en 5e G ; j'ai vu par la suite que non.) En 5e G c'est drôlement bien, ils ont un conseil, et en conseil ils disent tout ce qui ne va pas dans la classe, et comment il faut s'organiser et tout ça. » Alors je leur dis : mais comment savez-vous tout ça ? « On a des copines et elles nous l'ont dit ; alors que chez nous le prof principal ne s'occupe pas de nous. »*

D'après cet épisode on remarque qu'il y a un climat de confiance qui s'est établi : c'est le fait qu'ils ont droit à la parole, qu'ils sentent qu'il y a une équipe de professeurs et donc que les profs cherchent autre chose, s'intéressent à ce qu'ils font, se réunissent en dehors des cours ; ils se disent : « *Ils ont l'air de s'intéresser à nous.* » Les élèves prennent en charge beaucoup mieux leur travail puisqu'ils ont une plus grande possibilité de prendre des décisions.

Il se forme un groupe-classe en face du groupe professeurs qui, surtout à Talence, organise la classe. Il semble d'ailleurs que le travail scolaire soit appréhendé à travers l'organisation de la classe (on s'inquiète en conseil de coopé du retard de la correspondance en anglais, du fonctionnement des groupes en biologie...).

A Talence, un professeur pense que les élèves voient l'équipe, mais voient aussi chaque professeur différemment. Ainsi, un conflit avec un des professeurs s'est réglé dans le couloir par l'intermédiaire d'un autre professeur. Il a fallu ce médiateur plus en confiance avec les élèves pour arranger les choses.

En résumé il semble que les relations élèves-professeurs soient meilleures que dans le système traditionnel.

b) *A plus long terme quels sont les résultats ?*

Les élèves ont été assez mal reçus, à Talence, quand ils sont passés en 4e traditionnelle, parce qu'ils « n'avaient pas fait les programmes ». Les élèves en sont arrivés à en vouloir à l'équipe de ne pas leur avoir fait faire un travail traditionnel.

Pourtant il semble que finalement les élèves ont fini par s'intégrer à la classe traditionnelle.

c) *Les professeurs ont-ils trouvé une amélioration ?*

A Talence comme à Coutras, l'équipe permet de lutter contre l'isolement de chacun ; elle permet, pourvu qu'elle ne soit pas trop nombreuse, d'avoir une clairvoyance plus grande pour apprécier certains actes pédagogiques : elle crée un climat de confiance, et des relations plus profondes entre les professeurs, bien rares dans le système traditionnel. Mais il est encore difficile de réaliser une véritable élaboration commune des tâches.

Enfin et surtout, comment à Talence peut-on faire une équipe avec des gens qui ne sont pas d'accord entre eux sur des points essentiels ? Il est à remarquer que des professeurs qui ont fait partie de l'équipe n'ont pas envie de recommencer.

Problèmes rencontrés

Les obstacles les plus grands sont ceux du temps et de l'espace, dans le cadre étroit qui est celui du lycée.

— Comment aménager un emploi du temps pour permettre à plusieurs professeurs de travailler ensemble ?

— Une équipe d'enfants peut-elle continuer un travail commencé en français, dans l'heure suivante qui est celle de maths ?

— Il y a ensuite les difficultés dues à la personnalité des gens qui forment l'équipe.

— Pourquoi, à Talence, le journal n'a-t-il pas pu paraître dans le cadre de l'équipe ?

— Ne faut-il pas se mettre d'accord plus précisément que l'équipe de Talence sur les objectifs de chacun ?

CONCLUSION : Il semble que deux points ressortent de ce résumé :

— L'équipe pédagogique ne peut avoir toute son efficacité que si tous les membres de l'équipe sont parfaitement d'accord sur la vision qu'ils ont de l'enfant, et les moyens pédagogiques qu'ils mettront en œuvre.

— Le conseil de coopérative est la base du travail de l'équipe : c'est là que l'enfant peut parler, prendre conscience de son importance ; c'est là que le groupe classe peut se structurer ; c'est là enfin que le groupe professeurs montre qu'il existe et travaille en commun face aux élèves et avec eux. Le conseil de coopérative est le reflet de ce que pourrait être la classe idéale, travaillant avec tous les professeurs de l'équipe.



Lors de la rédaction de l'article, un échange a eu lieu entre quelques camarades du premier et du second degré, dont voici de larges extraits. (Jean-Jacques et Annie font partie d'une équipe primaire depuis plusieurs années ; Simone, Jean-Pierre, Jacques, Michèle, Marie-Claire et Catherine sont des secondaires ne faisant partie d'aucune équipe... provisoirement.)

L'EMPLOI DU TEMPS

Jacques. — Les structures actuelles de l'enseignement entraînent de nombreux obstacles pour l'équipe, à commencer par l'emploi du temps.

Michèle. — A Talence il y a eu un essai de décloisonnement en profitant des demi-groupes. Mais le système finissait par être lourd et complexe, et mal ressenti par les élèves et les adultes.

Jacques. — Il y aurait aussi, plus simplement, la pratique consistant à laisser un groupe de gosses terminer un travail, commencé dans une discipline, pendant l'heure suivante, dans une autre discipline.

Jean-Pierre. — Cela se fait à Talence en particulier entre le français et l'anglais.

Jean-Jacques. — Ce problème matériel se pose aussi au premier

degré lorsque nous organisons des ateliers communs à quatre classes, avec de grosses différences d'âges et de niveaux.

Jean-Pierre. — Dans la mesure où tous les profs font partie de l'équipe, ils devraient arriver assez facilement à décloisonner les horaires.

Jean-Jacques. — Le prof qui arrive derrière peut très bien admettre qu'il y ait un groupe qui termine un travail.

Catherine. — Admettre, oui, mais de quelle façon ? Que font les autres élèves ?

LES ATELIERS PERMANENTS

Jean-Jacques. — C'est le problème des ateliers permanents ! Tant qu'on n'a pas travaillé là-dessus, et qu'il n'y a pas un minimum d'accord entre les collègues, on ne peut organiser un travail d'équipe. C'est parce que nous avons travaillé en ateliers permanents pendant un ou deux ans chacun de notre côté, que nous avons pu former une équipe. En revanche nos essais de spécialisation (un en maths, un en français...) ont été un échec.

Marie-Claire. — La structure idéale, au second degré, pour l'interdisciplinarité, serait que chaque membre de l'équipe accepte pour une classe donnée de faire tout autre chose que sa spécialité, tout en sachant que sa discipline interviendra à un autre moment...

Annie. — Pouvoir faire à chaque instant de tout dans la classe...

Jean-Jacques. — Notre avantage c'est que nous sommes ensemble toute la journée.

Marie-Claire. — Par exemple une classe a français avec toi de 8 à 10 h, puis histoire de 10 à 11 h, puis éducation physique de 11 à 12 h. Cela supposerait que vous êtes tous les trois d'accord pour travailler en ateliers de français, d'histoire et de gym de 8 à 12 h (de 8 à 10 h pour toi, etc.). Cela suppose que vous êtes polyvalents, et disponibles pour chacune de vos heures imposées pour toutes sortes d'ateliers, quelles que soient vos spécialités. Avoir tous les ateliers dans la classe.

Jean-Jacques. — ... Se persuader d'autre part qu'on peut faire du français à chaque occasion, des maths aussi... Nier la notion de matière, de discipline.

Catherine. — Ce qui est très difficile pour des secondaires enfermés dans la notion de programme et de progression.

Marie-Claire. — On peut commencer par des liaisons entre quelques disciplines : par exemple français-histoire-géographie-économie, ou physique, sciences, maths...

Jacques. — Oui, mais vous allez avoir l'opposition absolue des associations de spécialistes et des syndicats.

Marie-Claire. — Il est sûr que le ministère récupère la notion d'équipe, d'interdisciplinarité, de polyvalence en vue de changer notre statut. Et nous sommes d'accord avec le syndicat qui lutte contre ces «réformes».

Annie. — Ça ne veut pas dire que le prof de français devra corriger les maths, mais qu'il devra accepter qu'un enfant ou qu'un groupe fasse une recherche de maths en cours de français !

L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Jean-Jacques. — C'est une question d'organisation.

Jacques. — A condition qu'il y ait équipe effective et réciprocité ! Actuellement, dans ma classe (en «français») on fait de l'histoire, du dessin, de la musique... et aussi du français...

Jean-Jacques. — A Talence, ils pourraient très bien travailler ainsi.

Marie-Claire. — Oui, mais cela suppose une confiance énorme entre les membres de l'équipe.

Jean-Jacques. — Voilà le véritable problème de l'équipe !

Jean-Pierre. — Un obstacle, c'est chacun (au second degré) est paralysé par la notion de programme : il faut que les élèves aient atteint un certain niveau au bout de l'année... Est-ce qu'avec ce système les enfants auront rempli le contrat ?

Annie. — Ils y arrivent bien chez nous... Il n'y a pas de raison.

Marie-Claire. — Avec des plannings pour contrôler les progressions, ça doit être possible.

Annie. — Oui, il faut une organisation très stricte.

Jean-Jacques. — Si on veut faire une équipe, il faut avoir pensé à tout cela. Faire une équipe, ce n'est pas travailler entre adultes, c'est travailler avec des enfants. Si on n'en passe pas par cette organisation, on se casse la figure. Ou on fait une dépression nerveuse...

Marie-Claire. — Alors nous au secondaire, nous en sommes encore très loin...

Jean-Pierre. — A Talence, il y a eu des tentatives intéressantes, en particulier entre maths et français. Par exemple le prof venait participer au cours avec le statut d'élève, et les enfants le percevaient très bien, parce qu'il y assistait en travaillant avec eux, en s'intégrant dans un groupe. Ça a été très important pour l'évolution de l'équipe.

Jean-Jacques. — Nous, nous avons une spécialisation, mais elle est faite par les enfants. Par exemple ils viendront me trouver pour tel problème, ils iront trouver Anne pour tel autre problème : ils sentent que l'écho n'est pas le même.

LE COMPROMIS

Jean-Pierre. — La difficulté aussi c'est que chacun dans cette équipe a sa personnalité et sa pédagogie, avec des degrés d'engagement très divers.

Annie. — Mais le fait qu'ils aient accepté de faire équipe prouve qu'ils ont envie de chercher autre chose.

Jean-Jacques. — Mais auraient-ils été d'accord pour dire : on va faire confiance aux enfants, se jeter à l'eau, tout en gardant des garde-fous, va-t-on admettre la contestation, donner le pouvoir aux enfants ?... Jusqu'où étaient-ils prêts à aller ?

Jacques. — L'hypothèse de Jean (et la mienne il y a quatre ans) c'était qu'il y avait une dynamique de la classe, des institutions (comme le conseil de coopérative), certaines techniques (comme le journal, ou l'échange avec les correspondants) et que tout cela allait conduire à une certaine évolution de l'équipe.

Jean-Jacques. — Encore faut-il permettre cette dynamique...

Marie-Claire. — Les profs avec qui tu as essayé de travailler ont gardé tout le pouvoir.

Jacques. — Il y a eu tout de même des débuts de remise en cause... Le voyage, par exemple, pour l'équipe de Talence, peut amener des changements.

Jean-Pierre. — Jean fait un journal depuis des années, mais — autant que je sache — il n'a jamais été question pour l'équipe de faire un journal en commun alors que ça pourrait être intéressant et facile.

Jean-Jacques. — Ce qui m'avait séduit quand j'avais vu la classe de Jean, c'était la variété des ateliers, très voisins des nôtres, la seule différence étant qu'ils se faisaient en anglais ! Et tous ces ateliers, il me semble qu'un prof de français, d'histoire, de maths auraient pu en profiter : les structures étaient prêtes. Mais peut-on faire une équipe avec des gens qui ne sont pas absolument d'accord sur des principes essentiels ? Je ne le pense pas.

Annie. — Il ne suffit pas d'être d'accord sur l'organisation formelle.

Jean-Jacques. — Qu'on ait des personnalités très diverses et affirmées, c'est inévitable et indispensable. On se complète. Mais il faut tout de même être d'accord sur les grands principes. Une année nous avons échoué parce qu'il y avait dans l'équipe quelqu'un qui paraissait avoir les mêmes principes mais qui ne les avait pas, dans l'application pratique.

Marie-Claire. — Oui, mais selon la situation dans laquelle on se trouve, on est souvent obligé de composer. Plutôt que de ne rien faire, il vaut mieux accepter de faire une «équipe» entre guillemets. Ce que tu dis est indispensable pour limiter l'échec. On ne trouvera ça que dans de rares cas au second degré, jusqu'à présent. En attendant il faut accepter les situations bâtarde.

Jean-Jacques. — Oui, mais alors il ne faut pas en faire des dépressions nerveuses et faire la part des choses. L'intérêt de l'équipe c'est justement de se soutenir, de venir en aide à celui qui se sent fragile. Ce qui nous est arrivé quand nous avons commencé à travailler à trois.

Maintenant nous n'imaginons plus de travailler autrement : le tâtonnement n'est plus à refaire.

Approfondissements et ouvertures

DES PRINCIPES AUX REALITES...

Louise MARIN
9, rue Adrien Lejeune
93170 Bagnolet

*Est-il vraiment si difficile de mettre ses actes en accord avec ses principes ?
... même lorsque cela ne comporte aucun risque, ne demande qu'un peu d'effort, un rien de logique
et un minimum de sens pratique ?*

Pour une meilleure compréhension de ce qui va suivre, je crois utile de préciser que j'ai d'abord fréquenté des milieux internationaux et des congrès de trois mille personnes des cinq parties du monde n'utilisant qu'une seule langue, avant de rencontrer le mouvement Freinet.

Je suis entrée dans le mouvement par la petite porte, à la recherche d'une technique d'enseignement du français. Dès mon premier stage, j'ai découvert une idéologie que je sentais proche de mes idées et, peu à peu, je me suis engagée.

J'avais suivi un chemin inverse, plus de dix ans auparavant, lorsque j'avais appris l'espéranto. Par idéal, par désir de mieux connaître «l'étranger», j'étais allée chercher la technique de la langue internationale dans le mouvement espérantiste.

Dès que j'ai connu le mouvement Freinet, des similitudes avec le mouvement espérantiste se sont imposées à moi :

— Le respect de l'enfant quelle que soit son origine sociale comme nous avions le respect de notre interlocuteur quel que soit son pays d'origine.

— Une aide apportée à la communication, surtout au niveau des plus défavorisés qui ne s'expriment pas facilement, me rappelait celle apportée, dans le groupe espérantiste de la ville, au jeune travailleur qui n'avait pas dépassé le certificat d'études, afin qu'il maîtrise l'outil de communication avec des travailleurs d'autres pays, puisqu'il n'avait étudié aucune autre langue que le français.

— La correspondance interscolaire et le voyage-échange dont les motivations et les buts me semblaient les mêmes que ceux de la correspondance et des rencontres internationales que je connaissais.

— Un besoin d'échanges au niveau des adultes qui, non seulement les conduit à une importante correspondance, mais aussi à des congrès annuels dans lesquels, par l'amitié vécue, ils trouvent une nouvelle source d'énergie.

— Des mouvements empreints d'idéal et qui ne réunissent qu'une mince fraction de partisans.

— Freinétistes ou espérantistes, nous sommes tous des idéalistes, nous n'attendons pas grand chose des théoriciens et nous ne comptons que sur notre travail, notre temps et notre argent pour essayer de répandre les idées généreuses, sachant bien que les gouvernements et les ministres ne daignent pas se pencher sur nous.

— Dans chaque mouvement, il y a, à l'origine, un créateur qui a lancé les idées, Freinet, Zamenhof, et qui a réussi à créer un mouvement qu'il a d'abord impulsé puis qui a survécu après lui.

Les similitudes s'imposaient aussi à moi quant aux arguments qu'utilisent les détracteurs du mouvement Freinet comme ceux du mouvement espérantiste. Tous les schémas qu'on plaque a priori sur la pédagogie Freinet, je les avais déjà entendus à propos du mouvement espérantiste :

— «Ils» ne représentent qu'une minorité.

— «Ils» sont tous des originaux, des marginaux.

— «Ils» ne sont pas réalistes :

* le rôle de l'instituteur, c'est de préparer aux examens et non de développer la personnalité de l'enfant,

* celui des internationalistes, de reconnaître sans discussion la primauté de l'anglais.

Ces détracteurs, ils ont les mêmes particularités : ils restent en dehors du mouvement qu'ils critiquent. Aucun d'eux n'a jamais, ne serait-ce qu'une demi-journée, pénétré dans une classe Freinet,

les autres n'ont jamais vu des hommes de langues maternelles différentes, utiliser l'espéranto, ni fait le moindre effort pour l'étudier, ne serait-ce que pour savoir de quoi ils parlent.

Plus ils ignorent la question (la pédagogie Freinet ou l'espéranto), plus ils trouvent des arguments péremptoirs, plus ils parlent fort, plus ils nous ridiculisent, empêchant parfois des sympathisants qui m'ont dit (dans un mouvement comme dans l'autre) :

«Je n'aurais pas dû m'arrêter à ces critiques superficielles, j'aurais dû discerner plus tôt leur caractère fumeux et outrancier et faire plus tôt les premiers pas vers vous. S'il n'y avait pas eu cela, il y a dix ans que je serais au mouvement Freinet (ou il y a dix ans que j'aurais appris l'espéranto).»

Dès mon arrivée dans le mouvement Freinet, j'étais donc attirée par les relations internationales, mais je suis restée dans l'expectative pendant dix ans, car je sentais bien que, si je venais travailler à la F.I.M.E.M., ou je m'y engagerais profondément ou je partirais.

En 1970, au congrès de Pâques, lorsque Jean et moi avons appris l'existence d'une R.I.D.E.F. en Tchécoslovaquie, d'un commun accord, nous avons décidé d'aller voir comment pouvait se dérouler une rencontre internationale, sans langue internationale, dans un pays où le français est peu connu.

Intentionnellement, nous n'avons pris contact avec aucun espérantiste de ce pays.

Les difficultés des discussions à Bratislava, c'est devenu un lieu commun qu'évoquent parfois les anciens des R.I.D.E.F. Seule l'organisatrice slovaque parlait français : une interprète pour toute une R.I.D.E.F. : elle avait beaucoup à faire ! Une camarade française parlait bien le russe, or le russe est enseigné obligatoirement dans toutes les écoles des pays de l'Est. Les Français ont donc proposé que cette langue nous serve d'intermédiaire dans nos discussions, ceci, deux ans après l'arrivée des chars russes et la fin du «Printemps de Prague». Je vous laisse imaginer l'accueil fait à cette proposition par les camarades slovaques.

La deuxième partie de la R.I.D.E.F. se déroulait à Martin. Quand, dès notre arrivée à l'Université, nous avons aperçu une grande affiche du club espérantiste de la ville, nous n'avons pu résister, nous avons pris contact avec les espérantistes locaux. Enfin, nous pouvions communiquer avec des camarades slovaques ! Ils travaillaient tous dans la journée, ils n'ont pu nous servir d'interprètes, les problèmes de communication nous paraissaient moins aigus qu'à Bratislava : nous avions deux interprètes de plus (trois pour cinquante personnes, un luxe !). Les espérantistes sont entrés pour la première fois dans une R.I.D.E.F., à l'occasion d'une soirée récréative.

En 1972, au Danemark, autre R.I.D.E.F. où la communication n'était pas facile ! peu de Danois parlaient français et peu de Français parlaient danois. Les enseignants danois possèdent bien l'anglais, mais les enseignants français ?

Quelques professeurs d'anglais nous ont aidés en faisant la traduction simultanée dans les séances collectives. La communication personnelle, entre les enseignants de la base, de différents pays, on n'y pensait guère, elle n'existait pas. Certains Français s'impatientaient même quand l'animateur danois ne se faisait pas bien comprendre ou ne nous comprenait pas.

Des Québécois disaient en aparté : «Participer à une rencontre internationale du mouvement Freinet pour se voir imposer de parler anglais !»

Les Français sont peu sensibles à la charge de nationalisme que peut porter une langue. La France a pourtant dominé de nombreux peuples ; comme tous les oppresseurs, elle a imposé sa langue, et par sa langue, sa culture. Mais tant au Liban, qu'en Tunisie ou en Algérie, pour ne parler que des pays où se sont déroulées des R.I.D.E.F., le français est encore une langue volontiers utilisée, même après le départ de la France.

Chacun connaît la lutte des Québécois pour garder leur langue face à l'anglais. Beaucoup savent — surtout s'ils ont voyagé dans les pays de l'Est — que l'enseignement obligatoire du russe ne donne pas systématiquement aux étudiants l'envie d'utiliser cette langue !

J'avoue que je n'étais pas fière de constater qu'à la F.I.M.E.M., on pouvait proposer à des Slovaques d'utiliser le russe, à des Québécois, d'utiliser l'anglais.

Au Danemark, j'ai passé une après-midi dans une famille avec des camarades françaises. Nous étions reçues par la mère (espérantiste) d'un animateur d'atelier et nous rencontrâmes des espérantistes anglaises que j'avais connues dans un stage, la semaine précédente. La conversation se déroulait en espéranto et je traduisais pour les Françaises : « *C'est la première fois que je me sens dans cette situation, a fait remarquer l'une d'elles. Quand on ne comprend pas une langue, on a l'impression d'être exclu, malgré les traductions. Cela me gêne de ne pouvoir parler directement.* » Cette camarade pouvait déjà mieux comprendre la situation des nos camarades hors frontières qui fréquentent nos congrès et nos R.I.D.E.F. et ne se sentent pas à l'aise car ils n'ont pas le maniement facile de notre langue.

Certains collègues, soit parce qu'ils reçoivent un jour des élèves venant d'une classe Freinet, soit parce qu'ils voient fonctionner une classe, se décident à changer leur pratique pédagogique. Je sais qu'après la R.I.D.E.F. au Danemark, parce qu'ils avaient vu fonctionner deux ateliers par l'intermédiaire de l'espéranto, parce qu'ils nous avaient vu discuter avec nos camarades danois et suédois aussi facilement qu'avec eux, des collègues français se sont lancés dans l'étude de la langue internationale. Vous en connaissez peut-être, interrogez-les.

Quand nous parlons dans la langue internationale, nous nous sentons tous à égalité car, pour aucun de nous, elle n'est entachée de nationalisme ou d'oppression d'un quelconque pays : chaque espérantiste considère comme un bien inestimable la communication directe qu'il peut avoir avec un camarade d'une autre langue, d'une autre culture. Chacun aide l'autre pour une meilleure compréhension, comme dans nos classes nous privilégions l'expression orale ou écrite, même si cette dernière passe par les fautes d'orthographe.

Je sais que les camarades qui ont vécu la R.I.D.E.F. en Pologne comprendront profondément ce que j'écris. Peut-être à cause du caractère très officiel de cette R.I.D.E.F., peut-être à cause de la curiosité à l'égard des pays de l'Est et de la Pologne en particulier, on sentait un désir de communication à la base, loin des appareils officiels, désir si grand que les tout nouveaux espérantistes ou ceux qui avaient un peu oublié la langue, n'hésitaient pas à dialoguer avec les espérantistes polonais. A un français qui passait, on demandait un mot, une précision, une aide. Et si la post-R.I.D.E.F. a remporté l'adhésion unanime des camarades, c'est parce que, là aussi, dans les familles espérantistes polonaises, ils ont pu communiquer directement. Et ce désir de communication directe, il était si grand après les monotones et interminables heures de traduction subies à la R.I.D.E.F.

Vivre la pédagogie Freinet dans une rencontre, un congrès, un stage, ce n'est pas seulement échanger des techniques, enquêter sur le milieu, c'est aussi, me semble-t-il, mieux communiquer avec les autres.

J'ai participé à sept R.I.D.E.F. et j'y ai souvent été gênée par l'impérialisme du français. Tel camarade qui se penche avec chaleur sur le désarroi du dernier immigré arrivé dans sa classe, ignore totalement le camarade « hors frontière » qui a été invité par la F.I.M.E.M. et qui ne trouve qu'indifférence à son égard.

Je sais qu'il y a des gens qui voyagent à l'étranger et qui comprennent, disent-ils, toujours tout, partout. Il y a aussi des collègues qui font une classe très traditionnelle et dont les élèves ont de très bons résultats scolaires. « *Avec l'expression libre, vous créez des problèmes que nous n'avons pas, nous disent certains ; avec l'espéranto, vous créez des problèmes que nous n'avons pas, nous disent d'autres.* Pourquoi apprendre l'espéranto ? Pourquoi pratiquer la pédagogie Freinet ?

De même que je ne pense pas que la généralisation de la pédagogie Freinet soit pour demain, je n'ai pas la naïveté de croire que demain tous les membres de la F.I.M.E.M. parleront espéranto. Je ne suis plus assez jeune pour réclamer que l'espéranto soit la seule langue de travail à la R.I.D.E.F. de Suède, mais j'aiderais de toutes mes forces ceux qui s'y emploient et qui l'ont réclamer fortement en Pologne.

Un grand pas sur la voie de l'internationalisme a été fait dans les R.I.D.E.F. Il reste que la question des langues *dérange*, principalement les français, si bien installés dans leurs habitudes, si bien installés dans l'impérialisme de leur langue, comme le maître sur son estrade et dans son autorité.

J'entends avec peine de bons camarades du mouvement Freinet utiliser envers les espérantistes les mêmes arguments que des instituteurs, bien installés dans leur pédagogie, utilisent à propos du mouvement Freinet. Je les entends même nous ridiculiser gentiment. On ne nous prend pas au sérieux, de même que d'autres ne prennent pas au sérieux l'instituteur dont les enfants dessinent, impriment. D'ailleurs, qui lira tous les comptes rendus ou extraits de correspondance que nous ont adressés les camarades après leur retour de Pologne et qui mentionnent avec enthousiasme l'usage de l'espéranto ? Certains passages seront publiés dans le *Lien F.I.M.E.M.* (combien de camarades du mouvement le lisent ?), d'autres ne seront pas publiés faute de place. Ces camarades qui utilisent l'espéranto au sein de la F.I.M.E.M., ce ne sont pas de jeunes enthousiastes dont l'ardeur sera sans lendemain. Je pense à certains qui ont organisé des congrès, à qui le mouvement a fait et fait encore confiance, mais il est si simple d'oublier qu'ils sont espérantistes.

De même qu'en publiant un article sur la pédagogie Freinet dans un bulletin syndical, je n'aurais pas l'intention de convaincre les collègues, mais seulement celle de les informer, de même, en parlant des problèmes de langue dans la F.I.M.E.M. aux lecteurs de *L'Éducateur*, je n'ai nullement l'intention de les convaincre, mais j'ai simplement voulu leur donner une information.

Comme pour beaucoup d'autres activités, il faut avoir participé à la vie de la F.I.M.E.M., avoir vécu au moins une R.I.D.E.F. dans un pays non francophone, pour pouvoir en parler.

J'ai lu et relu l'éditorial de *L'Éducateur* n° 3 (20-10-76). L'école est concernée par la pédagogie Freinet, bien que beaucoup ne nous comprennent pas. La F.I.M.E.M. est concernée par la pratique d'une langue internationale, même si beaucoup de ses membres ne le comprennent pas encore.

Question délicate. Grâce au développement des R.I.D.E.F., monte de la base « sens interdit de la structure hiérarchique », un appel, un besoin de communication directe. L'ignorera-t-on encore longtemps en s'ingéniant à organiser des R.I.D.E.F. dites internationales réservées aux Français et à ceux dont la culture passe par la connaissance sûre d'une langue étrangère aussi difficile que le français.

Quoiqu'il arrive, je ne peux plus enseigner autrement qu'en utilisant les techniques de la pédagogie Freinet, quoiqu'il arrive, je ne peux profondément communiquer si je ne me sens pas à égalité de langue avec mon interlocuteur.

Il existe, dans des pays où le français est peu répandu, des enseignants qui travaillent depuis longtemps d'une façon proche de la nôtre. Par l'espéranto, ils ont découvert le mouvement Freinet. Avec enthousiasme et soif de connaissance, ils essaient de nous mieux connaître.

J'espère que leur espoir ne sera pas déçu : que peu à peu, les camarades français de la F.I.M.E.M. qui n'ont pas compris qu'il n'est pas d'internationalisme vrai s'il n'est pas vécu, abandonneront les privilèges que leur donnent le nombre et la connaissance innée de leur langue maternelle et que, renonçant à tout égoïsme et à tout impérialisme linguistique indigne d'éducateurs Freinet, ils accepteront de se mettre sur un pied d'égalité avec les camarades hors-frontières, tout en adoptant, pour résoudre le problème linguistique à la F.I.M.E.M., une solution technique aussi élégante et efficace qu'économe en temps, en énergie et en fatigue.

Quelques heures d'effort pour mettre ses actes en accord avec ses idées et bénéficier pour toute sa vie d'un instrument de communication utilisable à l'échelon de la planète, est-ce réalisable pour des militants qui ont l'habitude de ne pas ménager leurs efforts et de mettre leurs actes en conformité avec leurs principes ?

A PROPOS DE SPORT...

Qui dit «sport» dit activité physique. En effet, bien que l'on puisse parler de «sport cérébral», le sport est avant tout considéré comme une activité physique qu'elle entraîne mouvement ou immobilité. Pour qu'une activité soit dite sportive, il faut qu'elle sollicite des qualités physiques. (Parler de sport mécanique, c'est faire référence aux qualités physiques du pilote.)

Sport est un mot d'origine anglaise ; on attribue généralement la paternité de l'activité sportive à Thomas ARNOLD, recteur de l'Université de Rugby, en Angleterre, de 1828 à 1842. T. Arnold a laissé s'introduire le sport dans son université car il «*a agi et parlé d'après cette conviction que l'adolescent bâtit lui-même sa propre virilité avec les matériaux dont il dispose et qu'en aucun cas on ne peut la bâtir pour lui (1).*» Son but était «*d'apprendre aux enfants à se gouverner eux-mêmes, ce qui est bien meilleur que de les gouverner bien moi-même (2).*»

Les élèves se mirent ainsi à pratiquer et à organiser eux-mêmes des jeux déjà codifiés — comme le cricket, la natation, la gymnastique —, et des jeux non codifiés. Ce sont tous ces jeux qui, devenant de plus en plus structurés et codifiés, furent appelés «sports».

Ces sports permettaient aux élèves de prendre en charge leur éducation ; et si le mérite en revient à T. Arnold, c'est en fait la génération suivante de recteurs et les disciples d'Arnold qui se chargèrent d'assurer au sport un rôle prépondérant dans l'éducation britannique, que d'autres pays copièrent rapidement et qui servit d'exemple à Pierre de Coubertin.

On est bien loin du sens qu'a le sport à l'heure actuelle. Cette activité physique qui devait permettre à des jeunes gens de se prendre en charge est devenue une activité organisée fondée sur l'esprit de compétition et entraînant une comparaison systématique des participants. La notion de performance qui prévaut de plus en plus la notion de participation permet cette comparaison lorsque l'affrontement n'est pas direct.

Le problème se pose : doit-on refuser le sport tel que les sociétés actuelles le proposent aux jeunes par l'intermédiaire des moyens d'information, et le condamner sous prétexte des abus qui sont commis pour lui et en son nom, ou doit-on tendre à lui rendre son caractère premier qui était un rôle formateur, et pour cela démystifier les affrontements ?

PREMIERE CONSTATATION : Dire que la compétition n'existe pas chez l'homme me semble un aberration. Même dans les civilisations où la compétition sociale n'existe pas, les enfants jouent à courir plus vite que le copain, sauter plus loin, lancer plus loin, etc. On peut ne pas l'appeler «compétition» ; cela ne change rien à l'essence même du jeu. Que ce soit de l'«émulation», de la «rivalité» ou de la «compétition», il n'y a que le vocabulaire qui change (donc un problème d'idéologie d'adultes), les gestes et l'esprit de l'enfant sont ceux de quelqu'un qui veut se mesurer par rapport aux autres en se mesurant aux autres.

DEUXIEME CONSTATATION : Le sport est un phénomène qui existe, auquel les enfants dont nous avons la charge sont confrontés. Ce n'est donc pas quelque chose que nous pouvons nous permettre d'ignorer ou rejeter sous prétexte d'une idéologie pas toujours aussi réaliste qu'il serait souhaitable. Notre tâche d'éducateur est plutôt de démasquer aux yeux des enfants tous les excès auxquels ce sport conduit et dont nous sommes victimes et auteurs.

TROISIEME CONSTATATION : Il m'est apparu que ce sont souvent les éducateurs qui militent le plus contre le sport qui en sont les plus victimes, pas toujours inconscientes.

QUATRIEME CONSTATATION : Devant l'intérêt que les enfants portent au phénomène sportif, il me semble intéressant de s'en servir comme stimulation plutôt que de le rejeter. Pour cela, il faut le démythifier et surtout détruire le mythe du champion doué. Car en fait, le commerce qui s'exerce au niveau du sport ne se fait pas sur le sport mais sur le caractère légendaire de la performance et de celui qui la réalise. Les exemples récents en sont l'éclatante preuve.

Comment faire ? Je ne possède pas la recette miracle pour cela ; cela dépend de plusieurs choses, et entre autre la volonté de l'enseignant d'y arriver. Je ne peux que vous livrer le fruit de mon tâtonnement durant dix ans d'enseignement de l'E.P.S.

- Tout d'abord, ramener à leur juste place et à leur juste valeur les performances : elles ne sont que le résultat d'un travail toujours acharné. Le ciel et ses dons n'y sont absolument pour rien chez aucun athlète, pas plus que le signe de croix avant le départ d'une course.

- Ensuite, ne jamais insister sur l'importance du résultat d'une compétition. Si les enfants ont décidé de faire une compétition, il FAUT qu'il y ait un vainqueur, sans pour autant que ce vainqueur soit porté aux nues pendant que le vaincu reçoit tous les sarcasmes. Si l'enseignant ne se laisse pas prendre lui-même à cela, il n'y a pas de raison pour que petit à petit ses élèves n'y arrivent pas également.

- Faire passer tous les enfants par toutes les places : joueurs, managers, spectateurs et arbitre ! Excellent éducatif que de recevoir les réflexions des joueurs et des spectateurs, et de prendre conscience que notre réaction est la même que celle que l'on bannit étant de l'autre «côté de la barrière».

- Et puis, sans relâche, faire comprendre aux enfants qu'il est possible de JOUER en faisant du sport ; que l'adversaire est en réalité un partenaire sans lequel il ne serait pas possible de faire du sport (avez-vous déjà essayé de jouer au ping-pong s'il n'y a personne de l'autre côté de la table ?).

Il m'arrivait souvent de jouer avec eux au foot ou au basket, et de changer de camp plusieurs fois au cours de la partie ; il me semblait possible ainsi de casser toute prise au sérieux de ce match.

Mais il y a beaucoup d'autres façons d'y arriver, j'en suis persuadé.

Il ne faudrait pas que les abus dont nous sommes victimes (et que nous continuons de favoriser souvent à notre insu) privent les enfants d'une activité susceptible de leur apporter beaucoup de plaisir et la possibilité d'un développement agréable. Je dis agréable quand je pense à des leçons d'éducation physique que j'ai subies il y a quelques années et qui ont fait place à d'autres où la motivation sportive et la pratique d'une activité sont autrement agréables !

C. HABERT
5, rue Balzac
21000 Dijon

(1) Pierre de Coubertin, «Une campagne de 21 ans».

(2) Thomas Arnold, cité par P. de Coubertin in «L'éducation anglaise».

Livres et revues

G. RAIMBAULT

L'ENFANT ET LA MORT Des enfants malades parlent de la mort : problèmes de la clinique du deuil

Ed. Privat, coll. «Educatheurs», 220 p.

«Mais, diront certains, l'enfant ne sait pas ce qu'est la mort ! Même s'il en parle, il n'en a pas la même idée que nous. Sous-entendu : il n'en a pas d'idée du tout. Et nous ? Qui peut prétendre savoir ce qu'est la mort ?»

«Quand on est mort, il n'y a plus rien qu'une croix» (Raymond, 9 ans, qui n'a aucun espoir de survie).

Ginette Raimbault, psychanalyste de l'École Freudienne de Paris, travaille dans le service du Dr Royer, à l'Hôpital des Enfants Malades de Paris.

Elle rapporte un grand nombre de cas d'enfants qui, à travers leurs dessins et leurs paroles, posent les problèmes des enfants et des adultes face à la mort. Ce livre est émouvant et beau, parce qu'il est discret, ne donne ni leçon, ni recette, il ne nous ménage rien, tantôt bouleversant, tantôt implacable, il nous renvoie sans cesse à notre propre vision de la mort.

Il nous apprend qu'un enfant peut être aussi sage et courageux qu'un adulte, et que le plus grand dommage pour son avenir, n'est pas la perte d'un parent, mais le fait qu'aucune parole de l'entourage ne vienne lui permettre de nommer l'événement.

Ce livre est imprésentable — je ne peux en dire plus que le Professeur Royer, qui a écrit la préface —. Une préface très belle, donc très courte, et qui laisse présager de la suite.

«Les enfants meurent aussi.» Nous ne pouvons que «traquer sa thématique de la mort, mais en la traduisant par les mots d'adulte»...

«Ce livre est celui de l'attente de l'agonie et de la mort...»

«Des enfants en situation de mourir nous parlent... Documents bruts et brutaux, maladroits ou agressifs, non civilisés. Comme les dessins des jeunes enfants aux couleurs heurtées, aux découpages hâtifs, aux formes imputées, sortis d'une pensée sauvage qui n'a pas découvert les masques de la perspective et des faux emblèmes, les dessins beaux et chargés de sens... Des phrases, des pages, des

images, des silences seront insupportables. Insupportables mais nécessaires pour nous, pauvres adultes, qui rejetons les vérités de notre enfance...»

Dans le premier chapitre : «*Leur voix, notre silence*», l'auteur met en exergue des paroles d'enfants pour dénoncer d'emblée le silence, la méconnaissance, le leurre dont l'adulte fait rempart : entre l'enfant et la mort, entre la mort et lui-même.

Jeannette (onze ans) : «*Ils ne me disent rien, mais je sais. J'ai une tumeur. On meurt... il y a des enfants qui meurent, moi aussi, je mourrai.*» (p. 13)

Robert (13 ans) : «*Ne t'inquiète pas, maman, je tiendrai jusqu'à ce qu'elle (l'ambulance) arrive. Je mourrai chez toi, maman.*» (p. 106)

Camille (huit ans) : «*Tu sais maman, un jour je partirai très loin et je ne te reverrai plus... la prochaine fois tu me mettras un bain très chaud pour que je sois mort.*» (p. 13)

La mère de Muriel, huit ans, dit : «*On ne sait pas ce qu'ils pensent.*»

«*Ces paroles les enfants peuvent les penser. Mais elles ne peuvent être entendues ou recueillies que par ceux, enfants ou adultes, qui acceptent d'entrer dans ces pensées. Si l'enfant... ne rencontre que silence, ou mensonge, lui aussi se tait.*» (p. 13)

«*Le silence est le masque de la position et de la fonction du mourant, enfant ou adulte, par rapport au désir des vivants. Tout dialogue authentique s'avère insoutenable, personne n'est capable d'entendre le témoignage du condamné, personne ne peut lui répondre. Il est condamné à un silence officiel qui préfigure celui de sa mort.*» (p. 12)

Mais à partir du moment où un enfant parle, on ne peut repérer aucune progression des différentes conceptions qu'il a de la mort, en fonction de son âge. «*Cet enfant-là, comme tout être humain, a été amené à réfléchir aux événements qu'il a subis... Il nous semble que cette réflexion nécessaire, l'amène alors, aux mêmes types de représentations de conclusions, au même ordre de pensée que l'adulte.*» (p. 34)

Dans les deux chapitres qui suivent : «*Ces morts-là*», «*Ces enfants-là*» et sur 110 pages, l'auteur, à travers des cas précis et parfois insoutenables en se servant du dialogue (dessin ou parole) nous permet de regarder en face, sans interprétation doctrinale, sans attendrissement romantique, sans tentative de disculpation, ce que désirent ces enfants.

«*Dans le vécu de leur mal, dans l'estompement de leur développement, dans la dislocation de leur image corporelle, ils présentent leurs mots, leurs phrases, leurs contes et leurs rêves.*» (Pr. P. Royer, préface.)

Alors que l'adulte est désorienté devant la mort de l'enfant, ou ses questions sur la mort, «*que la religion fournisse ou non une réponse adéquate*» (p. 72), le discours même de l'enfant permettrait d'engager avec lui le dialogue.

«*Si les parents sont capables de parler avec leur enfant, c'est-à-dire de l'entendre et de lui répondre sur ce tout et les liens qui sont au centre des échanges entre les êtres humains, ils pourront l'accompagner jusqu'au terme. Nous croyons profondément que la seule aide que l'on puisse apporter à l'enfant qui va mourir, est de lui montrer que l'on est désireux de rester avec lui jusqu'au bout.*» (p. 51)

LE CORPS DE DENIS

Denis, le petit frère de Renata vient de mourir d'une maladie des reins, Renata est atteinte de la même maladie, et se trouve en traitement. Une autre petite sœur est morte aussi, avant la naissance de Denis et Renata.

«*Le corps de Denis est à l'hôpital et Mme D... demande que ses filles (Renata et Anne) voient leur frère à la morgue, avant la mise en bière. Ce souhait provoque une véritable panique auprès du personnel soignant qui voudrait... le lui interdire : «Ça va les traumatiser.»*»

Mais la mère en a parlé avec ses enfants, «*qui attendent le moment de voir Denis et trouvent cela tout naturel.*». Un médecin proche de la famille l'ayant compris, la mère peut mettre son projet à exécution.

Renata et Anne en jouant ensemble à l'hôpital, parlent du petit frère : «*Je l'ai vu dans la chambre froide, il était tout froid.*» (p. 128)

Le dernier chapitre et la conclusion intitulée «*Etre en deuil*», et rédigée par une autre psychanalyste Guite Guérin, aborde le problème de la clinique du deuil. A savoir, comment un enfant peut assumer la mort d'un proche, comment il peut «*faire son deuil*» de ses caresses, ses baisers, sa présence.

Le deuil d'un objet d'amour n'est réalisable que si certaines conditions sont remplies :

- Pouvoir se dés-identifier de la cause de la mort (ne pas se croire fautif) ;
- Accepter sa propre mort future comme destin ;
- Que cette mort ne ravive pas une perte antérieure refoulée non métabolisée.

«*L'enfant joue très tôt à produire la disparition (allumer, éteindre, remplir, vider, cacher, coucou)... Plus tard il affronte la mort (disparition dans d'autres jeux rituels (écraser des insectes, tuer le bandit, etc.)... Plus l'enfant a peur, plus il essaie de tuer. Comment répondre à cette expression de sa peur ? En favorisant des désirs de création, en satisfaisant sa curiosité de la vie et de la mort.*» (p. 210)

Le processus du deuil chez l'enfant et l'adulte est sensiblement le même. Mais «*si l'on excepte la perte d'un jeune enfant — qui pour le parent est une perte narcissique — un adulte ne perd pas un autre lui-même ou une partie de lui-même. Il perd un objet d'amour ou de haine. L'enfant, lui, perd dans le même temps, un objet d'amour et un support identificatoire, lorsqu'il perd un parent*» (p. 214).

Pour nous qui parlons beaucoup de la vie, ce livre sur la mort nous concerne encore plus. Il émane de lui, un savoir vivant des problèmes de la mort. Pas de clichés, pas de définitions, pas de dérobade... et une façon efficace d'ouvrir les yeux détournés, et de capter les regards baissés.

«*L'adulte a oublié l'enfant qu'il a été. Il est vivant et désirant dans des limites données par son identité sexuelle et par son avenir mortel ; s'il n'assume pas totalement d'être dans ces limites, il le paye de symptômes aliénants. S'il les refuse, c'est la folie. Il est tentant pour chacun de nous, de penser l'enfant tel un autre nous-même, qui lui, serait vivant et désirant sans limite. Il ne serait soumis ni au sexe, ni à la mort. Il serait heureux. Et parce que notre enfant nous démontre quotidiennement sa difficulté à être, nous maintenons ce rêve qui est méconnaissance : un enfant, quelque part, est ignorant, innocent, au paradis que nous avons quitté.*» (p. 36).

«*L'enfant qui ne parle pas, ne connaît pas la mort, il connaît l'absence*» (p. 220, dernière phrase du livre).

Je signalerai aux grincheux «bouffeurs de psychanalyse», que certains psychanalystes savent nous parler simplement des problèmes universels. Simplement en nous faisant écouter ce que nous connaissons déjà et qu'on refuse d'admettre.

R. LAFFITTE

PSYCHIATRISES EN LUTTE

Le n° 7/8 de *Psychiatriés en lutte* est sorti. Ce journal est réalisé par le Groupe Information Asiles qui rassemble des travailleurs psychiatrisés ou non, des étudiants salariés et des soignants remettant en cause leur fonction.

Au sommaire :

- Un article sur l'utilisation de la psychiatrie dans l'entreprise contre les travailleurs et une analyse sur l'importance pour la classe ouvrière de la lutte contre la psychiatrie.
- Un article sur la vieillesse.
- Un sur le rôle de la psychiatrie en U.R.S.S. (à propos de «l'affaire» Pliouchtch).
- Un article sur l'Espilidou et l'enfance inadaptée.
- Un article à propos du film «Vol au-dessus d'un nid de coucou».

Pour toutes commandes, abonnements (un an, soit quatre numéros : 10, 20 ou 30 F) ou correspondance, écrire à : PSYCHIATRISES EN LUTTE, B.P. n° 60, 75721, Paris cedex 15.

J. LE GAL

DOM JUAN DE MOLIERE

Collection Classiques Aujourd'hui (10 F). Editions de l'Avant-Scène, 27, rue Saint-André-des-Arts, Paris VIe.

Pourquoi parler ici de classiques de la littérature ? Parce que cette édition nous propose quelque chose d'original qui ne peut nous laisser indifférent. La pièce de Molière n'est pas présentée comme une œuvre de littérature à décortiquer mais comme un spectacle travaillé par un metteur en scène de notre temps et pas des moindres puisqu'il s'agit de Patrice Chéreau. C'est dire que nous avons droit à une lecture autrement stimulante que la présentation des manuels traditionnels. Bien sûr, tout le monde ne sera pas unanime sur les interprétations choisies par Chéreau mais justement personne ne peut rester d'un respect amer devant la pièce qui, ce n'est pas un hasard, fut l'une des plus attaquées sous l'ancien régime.

L'éditeur annonce Lorenzaccio, Tartuffe avec Planchon, Phédre avec Vitez, ce qui nous promet quelques remises en question.

Si décidément l'école vous a définitivement dégoûtés des classiques, l'Avant-Scène continue à publier les pièces contemporaines où le boulevard le plus éculé côtoie l'avant-garde et les classiques de demain. Et puis je garde une tendresse pour la série L'Avant-Scène Cinéma qui propose le texte intégral et les principales images des films que nous aimerions approcher de plus près.

M. B.

Anne SYLVESTRE
Isabelle AUBRET

**FABULETTES
ET CHANSONS
D'ANNE SYLVESTRE**

Disques Meys, n° 528303. Distribution
Barclay.

Regroupe les chansons déjà connues :
*Mouchelette, Le bateau, Muse musa-
raigne* qui ont toujours le même attrait
pour les enfants : simples, originales,
sans mièvrerie. Gros succès de *Depuis
l'temps que je l'attends mon prince*

charmant avec Bobby Lapointe dont la
voix et l'humour déchainent les rires.

Pochette joliment illustrée avec la
plupart des paroles qui facilitent
l'apprentissage des chants.

recommande : «Plantez des arbres !»
en donnant la bonne méthode.

Roger LALLEMAND
chemin C. Freinet
83590 Gonfaron

**REPONSES A DES ENFANTS
TRES CURIEUX**

Colorants, additifs, composition des
aliments, chimique et naturel, etc.

La brochure se présente sous la forme
de chapitres courts : des lettres reçues
par le laboratoire sont publiées et la
réponse suit immédiatement.

L'intérêt est dans l'air. La publication
dans des revues de la liste des
colorants et additifs, reprise par des
tracts distribués par des militants a
créé une agitation qui attise les
curiosités. Ce document très bien
conçu apporte donc des réponses
claires et il est le bienvenu.

Prix de ce supplément : 2 F. 16, rue
Maignan Larivière, 95390 Saint-Prix.

**LA HULOTTE
N° 35**

La Berlière, 08240 Buzancy.

Ce numéro, toujours très documenté,
humoristique, comiquement illustré,
présente la mésange charbonnière et

**LE BULLETIN
D'INFORMATION
DU LABORATOIRE
COOPERATIF**

N° 111 de nov.-déc. 1976

publie un supplément de 32 pages
s'adressant directement et uniquement
aux enfants. Il s'intitule :

Courrier des lecteurs

**A propos du Supplément de Travail et de
Recherches (B.T.R.) n° 21, à L'Éduca-
teur du 10-11-1976 : «Pour l'enseigne-
ment des sciences : une pédagogie de la
curiosité» :**

Je suis très content de la B.T.R. n° 21 que
je n'ai pas encore tout à fait terminée mais
qui me plaît bougrement. D'abord parce que
je l'ai lue avec passion, signe que la
présentation (notamment le fait de commen-
cer par des récits anecdotiques pour accro-
cher, mais aussi l'aération du texte par la
reproduction de dessins) est efficace. Faudrait
en tenir compte par la suite ! Ensuite
parce que j'avais besoin de cet outil pour
causer de la pédagogie Freinet à mes
collègues de physique. Jusque-là je me
servais du F.T.C. mais ils le connaissent
déjà et l'utilisent à leur façon !

Enfin, ça m'a donné une idée que j'avais
déjà eue quand Suzon Charbonnier m'avait
envoyé la liste des questions obtenues dans sa
classe en une année. Idée qui fait la synthèse
entre mes préoccupations de formateur
d'enseignants (chantier E.N.), entre le désir
de Favry de dégager un troisième degré (qui
doit nécessairement, d'entrée de jeu, entre-
tenir des liens avec les deux autres), et les
préoccupations d'ouverture du mouvement.
Bien sûr, ta B.T.R. a servi de réactif. Ça
consisterait à créer un fichier (ou tout autre

moyen) de formation-élaboration. Ça pour-
rait fonctionner ainsi :

1. Un responsable plaque tournante (bien
sûr comme je propose l'idée, j'en assume les
conséquences éventuelles).

2. Une liste de chercheurs scientifiques (des
vrais, pas des paradeurs) avec adresses,
acceptant de nous aider à répondre à nos
questions. Cela suppose une coopération de
chercheurs (la peau d'âne ne faisant pas le
savoir !). Et ça peut faire boule de neige, à
partir du moment où on fait nos preuves.

3. Toutes les questions insolubles pour un
camarade, à n'importe quel niveau d'en-
seignement. Je parle, bien sûr, des questions
posées par les élèves ou de celles qui se
posent à lui à partir de sa pratique. Alors là,
plusieurs cheminements possibles :

— Ou bien il s'agit d'une question qui
admet actuellement une réponse et on la
demande à quelqu'un qui sait (question par
défaut de formation dirai-je, sans nuance
péjorative évidemment) ;

— Ou bien il s'agit d'une question relevant
de ce qu'on pourrait appeler le front de la
recherche actuelle. En ce cas on peut fournir
les hypothèses en présence ;

— Ou bien il s'agit d'une question concer-
nant quelque chose sur quoi personne ne se
pose de questions. On transmet et ça peut
ouvrir des portes nouvelles aux scientifi-
ques ;

— Ou bien il s'agit de questions faisant
entrer en jeu les engagements sociaux
personnels et on envoie chacun à ses propres
réponses.

4. Chaque question posée et transmise à
quelqu'un susceptible d'y répondre donne
lieu à une fiche de ce nouveau fichier classé
par thèmes. Une première partie donne
l'explication scientifique du phénomène ou
les hypothèses en présence. Ça c'est pour
l'information du maître car je suis de plus en
plus persuadé que pour pratiquer la péda-
gogie Freinet et saisir au vol toutes les
situations formatrices il faut en savoir
beaucoup soi-même (des choses qui,
d'ailleurs, ne nous serviront qu'indirecte-
ment). Bien entendu il est nécessaire que
cette partie soit traitée du point de vue de la
vulgarisation scientifique (entre la Recherche
un peu complexe et Psychologie un peu
simpliste).

Une deuxième partie pourrait être consacrée
à l'élaboration du maximum d'explication
(quels mots ? quelles analogies ?) qu'on
peut donner aux enfants, au niveau où la
question s'est posée (c'est le stade des
recettes). Au fil des années ça peut s'étoffer
aux différents niveaux ce qui suppose qu'on
parvienne à distinguer des groupes d'âges
(en gros).

Christian POSLANIEC
76, rue de la Mariette
72000 Le Mans

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT
bibliothèque
de travail

SE

B2

BTI

DOCUMENTS
SOUVIS

BT
SON

BT
R

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 : 1-1977 - Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1977
N° d'édit. : 876 - N° d'imp. : 3 626 - N° CPPAP : 53 280