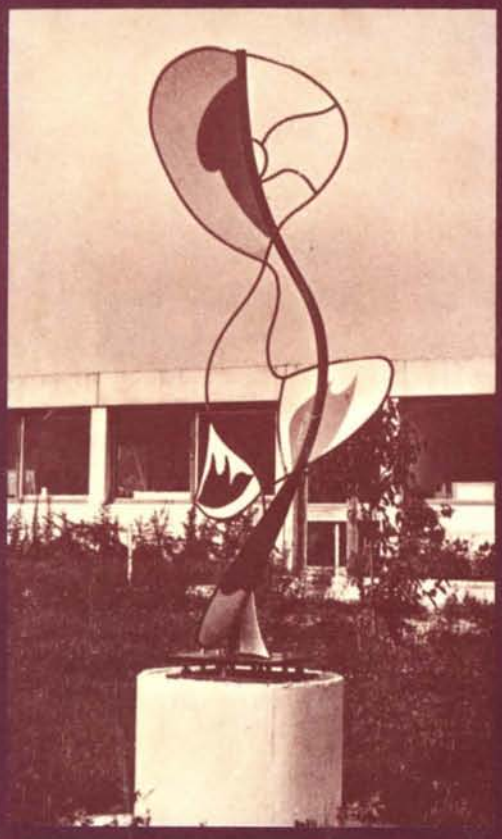
PÉDAGOGIE FREINET

L'ÉDUCATEUR



9

20 Février 77
50e année

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

LES EQUIPES PEDAGOGIQUES

METHODE NATURELLE D'ECRITURE

ENVIRONNEMENT DE LA LECTURE : LA NOTION DE TEMPS

LES ADOLESCENTS ET LA CRÉATION ARTISTIQUE

SOMMAIRE

Editorial

NOTRE POLITIQUE DEPARTEMENTALE — *COMITE DIRECTEUR DE L'I.C.E.M.* — **1**

Reportage

LES EQUIPES PEDAGOGIQUES : TECHNIQUES, CONCERTATIONS, RELATIONS AVEC LES PARENTS. COMMENT EVITER L'USURE ? — *R. UEBERSCHLAG* — **3**

L'équipe pédagogique : une évolution indispensable et la source de difficultés nouvelles. Nos collègues de Domois (21), lucidement et objectivement font le point.

Outils et techniques

METHODE NATURELLE D'ECRITURE — *M. MOUREAU et M. BAUDOUX* — **9**

L'évolution naturelle de l'écriture et ses motivations en section enfantine et au cours préparatoire : des témoignages repris dans l'exposition du congrès de Clermont-Ferrand.

ENVIRONNEMENT DE LA LECTURE : LA NOTION DE TEMPS — *P. FERRANDI et le GROUPE 91* — **23**

Ce texte fait suite à celui paru dans L'Educateur *n° 3 du 20-10-1976 en abordant maintenant la notion du temps.*

DES LIVRES QUE NOS ELEVES ONT AIMES — **27**

Actualités de *L'Educateur* — **13**

Second degré

LES ADOLESCENTS ET LA CREATION ARTISTIQUE — *B. MAIN M. VIBERT* — **28**

Deux articles qui accompagnent la publication d'un numéro de la revue Art enfantin et créations *consacré aux adolescents. Le rôle du musée et la part du maître sont étudiés.*

Livres et revues - Courrier des lecteurs

9

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 :

Gérard Gennai	p. 3, 7
Josette Ueberschlag	4, 6, 8
Jean-Pierre Krug	7, 8
Michel Vibert	31, 32

En couverture :

Gérard Gennai
Michel Vibert

Editorial

notre politique départementale

Que certains sigles, que certains titres aient soudain du succès à l'I.C.E.M., qu'ils soient pris, repris, répétés, **réfléchis,** montre bien qu'ils sont saisis pour tenter de remplir un creux, un manque, un désir non encore totalement formulé, mais que leurs propres termes projettent alors une lumière crue.

Ainsi en est-il de la **POLITIQUE DEPARTEMENTALE.**

Encore revient-il aux instances du mouvement — et en particulier au comité directeur
- de lancer la réflexion,
- d'en tenter une synthèse,
- de formuler et de reformuler,
- de renvoyer sur le mouvement.

Ainsi naît la parole. Celle de l'I.C.E.M.

Notre congrès de Rouen approche.

La politique départementale y sera — avec le P.E.P. — un thème central de travail et de recherche.

Depuis les journées d'été de Nice où l'on a pu commencer à évoquer officiellement les problèmes, les non-problèmes des groupes départementaux, il en a été discuté.

Vous avez pu en voir quelques traces dans *Techniques de vie.*

Centrer ici ces discussions, les dynamiser et les mener à leur terme au sein du congrès n'est pas, pour nous, un simple «centre d'intérêt», une mode, une passade, un caprice.

Certes, sur les stricts plans pédagogique et idéologique, nous aurons aussi des questions importantes à approfondir, et nous serions parfois tentés de nous y précipiter, sans trop nous préoccuper de celles concernant plus particulièrement l'organisation et les modes de fonctionnement de notre mouvement.

Il nous apparaît pourtant capital de centrer notre réflexion et notre énergie sur la mise en place d'une politique départementale nouvelle.

Par nos différents appels durant le premier trimestre de cette année — appels tant financiers que «politiques» —, vous avez pu voir que l'avenir de la C.E.L. comme de l'I.C.E.M. étaient intimement liés. Vous avez pu vous apercevoir aussi que l'I.C.E.M. et la C.E.L. ne pouvaient plus seulement s'appuyer sur quelques individus de bonne volonté. **Ils doivent aussi, nécessairement, pouvoir compter sur des groupes organisés solidement, féconds, efficaces.**

Disons tout de suite, pour effacer cette objection qui pourrait survenir, que nous ne cherchons pas des changements d'ordre bureaucratique, que nous ne cherchons pas à noyer l'individu dans le groupe.

Bien au contraire, il s'agit de chercher ensemble des modes de fonctionnement issus de notre propre idéologie, de notre propre pratique, de nos propres techniques de vie, de nos propres racines pour qu'enfin chacun vive mieux dans l'I.C.E.M., y trouve sa juste place, puisse parler et être écouté, puisse écouter et être parlé.

La situation actuelle du mouvement :
— disparition de Freinet,
— rajeunissement des militants,
— organisation modulaire,
— renouveau pédagogique,
— situation de la C.E.L.,

fait peser sur les groupes de travail et sur les groupes départementaux, un poids de responsabilités dont ils n'ont pas toujours conscience. C'est en analysant lucidement cet ensemble — et nous vous demandons de le faire aux séances de ce congrès — que tous les groupes de l'I.C.E.M. pourront situer
— leur existence,
— leurs rôles,

— leurs pouvoirs,
— leurs objectifs,
— leurs modes de travail,
— leurs productions.

Nous avons déjà esquissé (cf. article sur la dialectique des demandes dans *L'Educateur* n° 3, pp. 14 et 15) comment chaque groupe de travail — **quand il se veut groupe de travail I.C.E.M.** — quelle que soit sa spécificité, son originalité, les objectifs qui ont présidé à sa constitution, à son évolution, comment chaque groupe de travail se situe par un dialogue (un plurilogue), des échanges, des négociations se résolvant autour de cette multiple expression :

— *Le mouvement a besoin de... et il vous demande de répondre à ce besoin.*

— *Nous, groupe Untel, avons besoin de... et demandons au mouvement, si ce besoin est recevable, comment il peut être satisfait.*

De ces échanges, qui illustrent en partie ce que nous avons appelé la «dialectique des demandes» naît :
— un plan de travail,
— un calendrier de travail,
— et déjà une formulation descriptive qui est le premier pas vers une possible et future théorisation.

— UN PLAN DE TRAVAIL tenant compte à la fois des exigences, des intérêts, des capacités du groupe et de la «demande du mouvement» ; demande essentiellement issue de nos lieux institutionnels actuels que sont : le C.A., les journées d'été, le congrès.

— UN CALENDRIER DE TRAVAIL tenant compte à la fois des forces réelles du groupe, de la pression du mouvement, des possibilités de la C.E.L., des exigences de l'actualité.

— UNE FORMULATION DESCRIPTIVE qui est la première marche du processus tâtonné enclenchant la théorisation des diverses expériences pratiques.

Ce processus est, en réalité, plus complexe (il se rapproche de celui des échanges entre les cellules d'un être vivant) et il vous appartient d'en mettre en lumière toutes les parties. Mais il est indispensable pour que le mouvement ait enfin une parole collective élaborée et contrôlée par ses groupes de travail.

Dans le cadre général ainsi décrit, le groupe départemental est un groupe spécifique.

Parmi les différents articles parus dans *Techniques de vie,* ou à travers les discussions dans votre groupe départemental, vous avez pu discerner les grands axes de la réflexion :

1. *Le groupe départemental* est permanent.
2. *Le groupe départemental* n'est pas constitué autour d'un seul thème. Ceux-ci sont divers et parfois difficilement conciliables.
3. *Le groupe départemental* est un mini-I.C.E.M. dans le département.
4. *Le groupe départemental* joue tous les rôles d'un mouvement :

* diffusion de la pédagogie Freinet,
* diffusion des outils de la pédagogie Freinet,
* production et élaboration permanente de la pédagogie Freinet,
* défense de la pédagogie Freinet et des individus qui la pratiquent,
* intégration et initiation des nouveaux,
* formation, reproduction.

Voici — seulement énuméré — ce qui nous apparaît comme les raisons d'être essentielles d'un groupe départemental — ce que le mouvement peut être en droit de demander à ses groupes départementaux.

A nous, maintenant, tous ensemble, d'en discuter au congrès et de mettre au point des institutions solides qui permettront tout à la fois
— de renforcer notre outil principal : la C.E.L.,
— de rendre plus fécond l'I.C.E.M.,
— de faire entendre à nouveau la voix forte et claire de notre pédagogie,
pour qu'un nombre toujours plus grand d'enfants puisse en profiter.

LE COMITE DIRECTEUR :
J. BAUD, J. CAUX, J.-C. COLSON,
R. LAFFITTE, A. MATHIEU, J.-L. MAUDRIN

En visite chez

Gérard GENNAI, Nicole JACQUENET, Jean-Pierre KRUG, Jacky COIGNET à l'ECOLE FREINET DE DOMOIS (Côte-d'Or)

Techniques, concertations, relations avec les parents :

COMMENT LUTTER CONTRE L'USURE ?

Un reportage de Roger UEBERSCHLAG

La République était belle sous l'Empire et les équipes pédagogiques sont séduisantes surtout quand on en rêve du fond d'une classe unique ou d'une école caserne. La réalité est différente...

Dans notre système scolaire, centralisé, hiérarchisé, codifié, travailler en équipe paraît si inaccessible que la conquête d'une école par quelques copains, décidés à œuvrer ensemble, semble correspondre à la fin d'une longue lutte. Or il s'agit alors non d'une arrivée mais d'un départ. Le combat n'est pas terminé. Il reprend d'autant plus difficile qu'on ne saisit pas clairement les obstacles de ce nouveau parcours. Grâce à la lucidité de témoignages comme celui qu'on va lire, il sera possible de cerner les difficultés de la vie en équipe et de trouver des techniques de renouvellement et de progrès.

Qu'importe que le travail en équipe soit malaisé. N'est-il pas mille fois plus enrichissant pour les maîtres et surtout pour les enfants que la politique d'évitement, de courtoisie diplomatique que pratiquent tant de camarades bloqués dans une école sans projet pédagogique ?

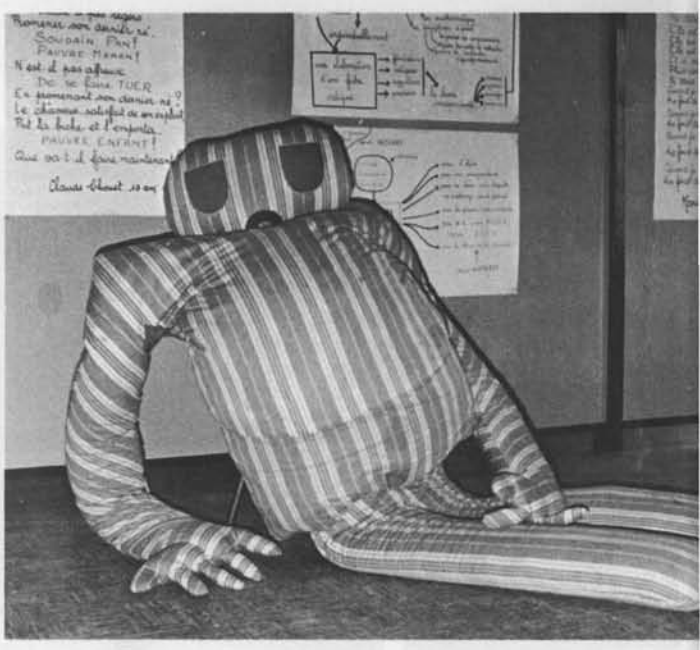
La négociation

GERARD. — A l'origine, nous appartenions presque tous à un groupe cantonal à Aignay-le-Duc, en Côte-d'Or. Nous étions alors à la tête d'une école à classe unique ou dans des écoles à deux classes et nous souhaitions nous regrouper. On en parlait souvent. Cela remonte aux années 70, 71. En fait, on ne savait pas trop comment s'y prendre ni si on pouvait le faire. J'avais passé le C.A.P. de maître d'application en 69, dans mon village. En 72, le directeur de l'Ecole Normale m'avait demandé si j'acceptais éventuellement de prendre une classe Freinet comme classe d'application près de Dijon pour recevoir des normaliens. Cette année-là je faisais la correspondance avec Maurice Beaugrand. Je lui en ai parlé et nous avons essayé d'élaborer une stratégie pour une école Freinet. Nous avons travaillé avec le groupe départemental, en essayant de fixer les conditions dans lesquelles une pareille école pouvait fonctionner : autonomie par rapport au secteur de l'inspection par rattachement à l'Ecole Normale, cooptation des enseignants de l'équipe pédagogique, publication des postes, au mouvement, sous le terme «pédagogie Freinet». Il fallait éviter que quelqu'un qui aurait construit une villa à Domois demande le poste pour des raisons de commodité. Nous avons envoyé une lettre au directeur de l'Ecole Normale pour lui expliquer nos propositions. Il nous a répondu qu'il donnait son accord à notre projet. Par ailleurs, il a recherché s'il y avait des écoles en construction dans la région de Dijon et il s'est trouvé que celle de Domois l'était. Quand elle a été publiée au mouvement sous l'appellation «pédagogie Freinet», les gens d'ici ont réagi et le maire a demandé au directeur de l'Ecole Normale ce qu'était une école «pédagogie Freinet». Les parents, inquiets, ont demandé au maire de leur fournir des informations. Quatre personnes de Domois (conseillers municipaux et parents) sont venues passer une demi-journée dans ma classe puis à la salle des fêtes de la commune ; ils ont organisé une rencontre à laquelle participaient

le directeur de l'E.N., l'I.D.E.N. de la circonscription, le secrétaire général du S.N.I., des camarades du groupe départemental, et tous les parents de Domois concernés par l'école. Le directeur de l'E.N. a expliqué ce qu'était une école d'application et les membres de l'I.C.E.M. ont apporté arguments et réponses. La soirée s'est terminée par un vote favorable. L'école avait droit de vie.

Au début, l'école ne comptait que deux classes, en septembre 72. Les relations hiérarchiques étaient très claires : pédagogiquement nous dépendions de l'Ecole Normale, administrativement (pour les papiers, les congés) nous relevions de l'I.D.E.N. de circonscription. Le directeur de l'Ecole Normale s'était aussi engagé à nous faire réussir et à ne pas nous intégrer dans la pédagogie propre à l'E.N. Lors d'une rencontre avec le maire et la commission scolaire, j'ai expliqué que notre pédagogie ne pouvait réussir que si nous avions un équipement semblable à celui qu'ils avaient vu en me rendant visite dans mon poste précédent. Le conseil municipal a accepté de nous équiper à égalité de ce que nous avions dans nos villages. Je leur ai dit : «J'ai mis sept ans à m'équiper en faisant des fêtes scolaires, ce n'est pas en deux jours que je peux recommencer, donc j'ai besoin de votre aide.» Le S.N.I. a joué un rôle essentiel puisqu'il a donné son accord à la C.A.P.D. pour chaque nomination suivante, selon le principe de la cooptation.

R. U. — ***Maintenant, vous êtes une équipe de quatre et vous voulez que l'école fonctionne selon le principe de l'autogestion. Vous a-t-il été facile de passer ainsi de la classe unique à la concertation ?***



L'autogestion prend énormément de temps.

L'autogestion minée par les détails

GERARD. — Nous souhaitions fonctionner en auto-gestion. On était sincère mais en fait, on ne savait pas comment s'y prendre. La difficulté essentielle était de prendre conscience de notre place réelle, à chacun. J'ai eu le sentiment, à un moment donné, que le fait que personne n'assume la direction, entraînait un éparpillement. Chacun faisait ce qui lui plaisait, sauf pour des objectifs clairs : ainsi pour l'achat du matériel, on se concertait ; il n'y avait pas de problèmes, il y avait une somme à dépenser et on essayait de voir comment la dépenser. Pas de problèmes non plus, au niveau des objectifs : on était d'accord pour l'essentiel. C'était plutôt, dans la vie quotidienne, dans les petits détails, au point qu'on en venait à reprocher à quelqu'un d'avoir pris une initiative sans avoir consulté le groupe. Là ça a été un moment difficile, je ne sais pas si maintenant on l'a complètement dépassé ; je ne le pense pas parce qu'un certain désordre qui règne à l'école, d'ordre matériel, semble indiquer qu'il y a des responsabilités qui ne sont pas assumées : les W.-C. sont dégoûtants, le hall n'est pas décoré ou il est sale, le bureau n'est jamais rangé, etc. Il y a un laisser-aller d'ordre matériel...

R. U. — ***Et comment avez-vous réagi à cela ? Vous ne l'avez pas évoqué au cours de vos concertations ?***

L'autogestion prend énormément de temps et on attend souvent que les autres prennent les initiatives. Lorsqu'une personne dirige, les petits détails de la vie matérielle prennent beaucoup moins de temps.

JEAN-PIERRE. — On commence à prendre conscience de ces choses-là au bout de quatre ans. On se réunit de temps en temps et on essaye de régler ces problèmes-là. En fait, on les règle au jour le jour mais on n'a jamais pris le temps de définir nos responsabilités ensemble. On n'a jamais essayé de répartir avec assez de précisions les petites corvées de la vie quotidienne (timbres, rangements).

GERARD. — C'est vrai, c'est parfois gênant mais il ne faut pas exagérer. Cela correspond à un tâtonnement inévitable et en définitive, bénéfique. D'abord il ne faut pas oublier que notre classe à préparer nous demande beaucoup de temps ; en dehors des heures de classe, on reçoit les normaliens et les collègues en recyclage, plus des visiteurs divers. Les visites sont assez longues, elles durent une journée et se prolongent, après la classe par une discussion. Nous avons été surtout préoccupés par nos classes respectives et les «charges communes» ont ainsi été parfois négligées, mal programmées. Pourtant, les décisions essentielles ont toujours été prises en commun.

A la base de la cohésion : une recherche commune sur les brevets

R. U. — ***Mais sur des problèmes de pédagogie pratique, comment se fait la concertation, comment s'établit la cohésion ?***

NICOLE. — Chacun fait pratiquement ce qu'il veut dans sa classe ; on en parle entre nous, au cours des réunions.

GERARD. — Jusqu'à présent, on ne peut pas dire qu'il y ait eu un projet commun. Ceci n'a pas empêché qu'on se mette d'accord pour le journal scolaire. Après avoir eu un titre unique pour notre journal, nous en avons maintenant plusieurs car les plus grands élèves ont réclamé : «Nous ne voulons pas avoir le même titre que les petits.» Cette année est sorti le projet des brevets et on l'a pris, à bras le corps tous les quatre. Ainsi, au troisième trimestre, nous avons décidé de supprimer tout ce qui était épreuves mensuelles et on a élaboré en commun un texte dans lequel on expose notre théorie des épreuves de contrôle et des épreuves pratiques par classe, par niveau pour faire passer des brevets aux enfants. Nous n'avons pas encore fait un bilan de toute cette production mais de toute manière, on sent bien par rapport à ce qu'on avait eu qu'il faut qu'on le continue. Dès la rentrée, on va le reprendre pour toute une année. Je considère cela comme un projet commun : on sent qu'on peut faire quelque chose ensemble et chacun peut apporter son expérience.

JEAN-PIERRE. — C'est vrai qu'il y a eu un mûrissement et chacun dans sa classe a tâtonné, a fait son cheminement personnel en ce qui concerne les contrôles et maintenant on sent le besoin de faire le point.

NICOLE. — Oui, au début on avait une collaboration ponctuelle, au jour le jour, en fonction des problèmes. Maintenant, nous nous sentons mûrs pour prendre du recul, pour nous organiser de façon plus cohérente.

R. U. — ***Comment se présentent ces brevets ? Reprennent-ils l'idée de Freinet qui avait créé des brevets d'écrivain, d'imprimeur, de géomètre.***

JEAN-PIERRE. — Ils couvrent toutes les disciplines scolaires. Nous avons considéré le minimum qu'un enfant devait savoir à chaque niveau.

R. U. — ***Vous avez repris une idée de Reuge, la confection d'une grille scolaire des connaissances en lecture, en maths...***

GERARD. — Non ce n'est pas cela du tout. On a trouvé que c'était trop scolaire. On voulait sortir de la norme. Même dans les épreuves d'orthographe, par exemple, nous ne faisons pas

de dictée mais c'est un texte libre que l'enfant présente et qu'il a corrigé avec ses référentiels. Nous voulions que ce minimum soit accessible à la majorité des enfants et qu'il n'y ait que des cas limites qui ne puissent accéder à ce niveau. Au troisième trimestre, on n'a fait qu'un essai mais l'idée de base, de fond, c'est le profil vital qui tenait à cœur à Freinet. Il faudrait que l'enfant ait devant lui, la représentation de tous les paliers à atteindre et ainsi la prise de conscience des difficultés à affronter. Il saurait que nous sommes à ses côtés pour l'aider, pour lui permettre de surmonter ces difficultés : les conseils, le matériel, l'aide coopérative de la classe. Moi je me suis aperçu, alors, qu'au niveau du travail individualisé, l'attitude de l'enfant changeait du tout au tout : un enfant qui sait qu'il doit passer un brevet de problèmes, il va aller chercher des problèmes et des opérations sur lesquels il est nécessaire qu'il s'entraîne. Il n'a plus besoin des plannings qu'on voyait autrefois avec tous les numéros et les pointages. Il a une véritable motivation au travail intellectuel.

Jean-PIERRE. — Ça a remué les parents, ça a remué les inspecteurs. Même le directeur de l'Ecole Normale s'est proposé de venir travailler avec nous sur ce projet.

COURS ELEMENTAIRE PREMIERE ANNEE
Minimums pour être admis au C.E.2
(école de Domois)

CONQUETE DE L'AUTONOMIE SOCIALISATION	Je sais me servir de mon classeur et je le range bien.	
	Je tiens compte de mon plan de travail.	
	Je termine tout ce qui est commencé.	
	Je tiens régulièrement ma responsabilité de rangement.	
LECTURE	Je lis silencieusement et je comprends.	
	Je lis à haute voix et les autres me comprennent.	
EXPRESSION ECRITE	Je sais copier 30 mots sans aucune faute.	
	Je sais écrire seul un texte avec moins de 10 fautes (dictionnaire).	
FRANÇAIS (grammaire, conjugaison)	GRAMMAIRE Je reconnais une phrase.	
	Je reconnais un verbe.	
	Je sais déplacer les groupes.	
	CONJUGAISON Je reconnais le temps d'un verbe (présent, passé, futur).	
	Verbes avoir, être, chanter, finir au P., F., P.C.	

ACTIVITES MATHEMATIQUES ET CALCUL	Je sais lire et écrire les nombres de 0 à 1 000.	
	Je connais les tables d'addition de 1 à 6.	
	Je sais faire une addition à deux chiffres à retenues.	
	Je sais compter une soustraction à deux chiffres et retenues.	
	Je sais quand il faut écrire : 2 + 3 = ? 2 + ? = 5, ? + 3 = 5	
	Je sais mesurer ou encadrer une longueur, une masse.	
	Je sais lire l'heure.	
	Je sais comprendre et présenter un livret de calcul.	
	EVEIL J'ai présenté une conférence sur un sujet de mon choix.	
	IMPRIMERIE Je sais composer trois lignes sans erreurs, tirer et ranger.	
ACTIVITES ARTISTIQUES	J'ai présenté une belle peinture.	
	J'ai bien dit un poème.	
	J'ai réalisé un objet seul.	
	J'ai fait une illustration pour le journal.	
	J'ai présenté un chant, une danse, une pièce, une B.D...	

Nom de l'élève :

admis au C.E.2		maintenu au C.E.1	

Le maître : Les parents :

SIGNATURES

GERARD. — Il s'est rendu compte qu'il y avait finalement quelque chose de sécurisant pour l'enfant. Un élève de Jean-Pierre a dit par exemple : *«Je me rends compte que je sais tout ça.»* Alors qu'avant, ils ne pouvaient pas se rendre compte car une épreuve mensuelle, ce n'est pas pareil, ça les met en compétition alors qu'ils ne sont pas au même niveau. Alors que là, à chaque moment, ils pouvaient présenter des travaux à leur niveau. Il y a très longtemps que je m'étais affronté aux brevets et c'est Rauscher qui enseignait à l'Ecole Freinet qui m'y avait initié. J'avais essayé différentes techniques, j'avais voulu copier ce qui se faisait à Vence. Je me heurtais toujours à des écueils, soit que c'était trop complexe parce que cela demandait une comptabilité énorme, cela faisait un remue-ménage énorme pendant la semaine des brevets. Mais l'ennui majeur, c'est que l'on conduisait de façon parallèle, les épreuves mensuelles. Ceci gâchait tout car les enfants n'étaient pas dupes : il y avait toujours à côté les dictées-questions et les problèmes de sorte que les brevets prenaient l'allure d'un jeu. Or cette année, dans la classe de Jacky et dans la mienne (les cours moyens) on a supprimé les épreuves mensuelles. Alors les enfants ont dit : ce n'est pas de la blague, cette fois, il faut s'y affronter.

JEAN-PIERRE. — Et nous dans les classes de petits, jusqu'à présent, il n'y avait aucun contrôle, par exemple en lecture. Avec les brevets ils sont arrivés à prendre conscience de leur niveau de lecture.

GERARD. — On a vécu quelques moments extraordinaires, par exemple quand chez Nicole, les petits ont demandé que les grands viennent assister aux épreuves de laçage de souliers. Les enfants étaient ravis de constater qu'ils avaient réussi non seulement devant les petits mais aussi devant les grands. Mais nous avons des difficultés pour graduer cela tout au long de l'année ; il faudra qu'on nous aide sur le plan psychologique mais aussi en ce qui concerne les difficultés d'acquisition de certaines connaissances. Comment faire de ces brevets un élément moteur de réussite ? C'est tout notre problème.

JEAN-PIERRE. — Cela oblige aussi à revoir le plan de travail, l'emploi du temps, l'organisation matérielle de la classe.

R. U. — ***Pensez-vous que les brevets que vous allez mettre au point seront utilisables ailleurs, dans d'autres classes ?***

JACKY. — On s'est aperçu très vite que ce que nous avions mis au point était valable chez nous et pas ailleurs. Le milieu, le tempérament du maître interviennent. Les minimums que nous avons déterminés sont le résultat d'un travail avec les élèves : nous avons décidé ensemble coopérativement ce qui pouvait être demandé à tous. Dans une autre classe de même niveau, les enfants ne feraient pas la même chose.

JEAN-PIERRE. — Gérard voulait depuis longtemps supprimer la corvée des cahiers mensuels pour la sixième tout en apportant la preuve des connaissances des élèves.

Entrée en sixième : je n'étais pas fier

GERARD. — Pour moi cela me paraissait une hérésie qu'on ait une équipe pédagogique à Domois et qu'en arrivant en commission pour l'entrée en sixième au C.E.S. de Longvic, je déballe un cahier mensuel comme les autres. Je n'étais pas fier, je le dis franchement : c'est tellement étroit comme perspective, cela prouve si peu de choses que je sentais qu'il fallait procéder autrement. L'année prochaine je me présenterai avec les résultats des brevets. Naturellement, nous avons pris contact avec l'inspectrice et avec le directeur de l'Ecole Normale pour avoir leur accord. Je crois que ces personnes sont prêtes à nous aider à lutter contre l'immobilisme du second degré mais le choc avec les professeurs risque d'être rude.

R. U. — ***Avez-vous l'impression que les enfants se détournent parfois des techniques Freinet, par saturation ?***

JEAN-PIERRE. — Cette année, Gérard s'est aperçu que ses grands ne s'intéressaient plus au journal scolaire. Il a été presque obligé de chercher d'autres techniques de tirage. Tu pourrais peut-être en parler...

GERARD. — Depuis le mois de janvier, on avait des textes affichés au mur mais on n'imprimait plus. Je me disais qu'en introduisant une nouvelle technique, la sérigraphie par exemple, l'intérêt pourrait revenir. J'ai pris des contacts, j'ai acheté du

matériel et on a été amenés, pour faire du report photo, à réimprimer sur du calque et les gamins ont repris goût à l'imprimerie. Mais ils ont déclaré : nous, on ne veut plus faire comme les petits. Je ne sais pas pourquoi ils avaient assimilé le journal à une activité de petits parce qu'ils l'avaient pratiqué les années précédentes. Or, du fait de la composition en sérigraphie, en double page, nous avons abandonné le format 21 × 14 mais sur le plan matériel, le travail excédait leurs possibilités ; on est alors revenu à la ronéo, puis à l'imprimerie, on a changé le titre et la périodicité pour en faire un hebdomadaire de communication avec les familles. Du fait d'une limitation à quatre pages mais sortant chaque semaine, par cette communication rapide, le journal a pris une autre signification. Il y avait vraiment usure et dans ce cas, plutôt que d'insister, il faut changer de formule mais en partant de ce qu'ils proposent.

JEAN-PIERRE. — Mais du coup ça nous pose problème : à quel âge aborder des techniques sans couper l'herbe sous les pieds à nos camarades des classes suivantes. C'est par exemple le cas des diapos sonorisées que des maîtres introduisent en faisant tout le travail à la place des élèves : enregistrements, choix, montage...

GERARD. — Pour moi, une technique doit être introduite quand les enfants sont capables de la maîtriser. Sinon, ils assistent le maître dans des tâches mineures et on leur donne l'illusion de réaliser, on triche...

Quand l'équipe n'a rien à se dire

R. U. — ***Après ce regard sur la progression de la pédagogie dans une équipe, nous pourrions peut-être aborder l'évolution des relations humaines...***

GERARD. — Il y a usure. J'en parlais récemment avec Jacky : nous travaillions par exemple à sept kilomètres l'un de l'autre, avant de fonctionner ici. On avait chacun notre classe, notre totale autonomie et quand on se voyait, on avait l'impression qu'on avait beaucoup de choses à se raconter. Mais là on reste parfois deux ou trois jours en se voyant, sans se voir. Parfois un simple mot suffit à renseigner sur ce qui se passe. Cela finit par devenir quelque chose de relativement superficiel alors qu'autrefois, on se voyait moins souvent, on avait matière à dialogue jusqu'à minuit ou une heure du matin. On s'en disait des choses !

JACKY. — Oui mais il faut dire que j'étais célibataire, j'allais dans ta famille, c'était différent tandis que maintenant, j'ai aussi ma famille...

GERARD. — Je me demande tout de même s'il n'y a pas eu une usure parce qu'on ne peut pas aller aussi loin dans la profondeur des échanges. Du fait qu'on se voit tous les jours, on a moins envie de parler parce qu'il est lassant de raconter à l'autre des choses que l'on a vues ensemble. C'est du rabâchage. Alors que lorsque tu venais de ton école en disant : «Tiens, j'ai fait ceci ou cela avec mes élèves», cela avait un autre sel pour l'autre. C'est en cela qu'il y a usure. Usure dans la profondeur de la relation. A la limite cela peut mener à l'incompréhension et c'est toujours ce que j'ai redouté. La superficialité de la relation telle qu'elle est en train de s'installer parce qu'on est pris par des charges énormes (l'école, le mouvement Freinet, le syndicat). On a déjà du mal à se rencontrer pour le travail : se mettre d'accord pour une date en fonction de nos différentes obligations, c'est un sacré cirque.

Figure-toi qu'à un moment donné, je leur avais dit : puisqu'on a des problèmes, tous les soirs on va boire le café ensemble. On s'est équipé, Nicole a prêté son butagaz, on a acheté à tour de rôle le café, le sucre et tous les soirs on se retrouvait. Malheureusement on n'arrivait pas à quitter la classe à la même heure. Des parents arrivaient, le café prévu pour quatre heures et demie n'était pris qu'à cinq heures, cinq heures trente. Ça traînaillait jusqu'à six heures mais cela a tout de même permis d'améliorer la qualité des relations. A un moment donné, Nicole, dont le mari n'est pas enseignant et qui a sa petite fille à prendre chez la nourrice, a été prise à la gorge : «Je ne m'en sors pas à rester là tous les soirs, ce n'est plus possible.» On a arrêté alors et on ne s'est retrouvé qu'une fois par semaine, le mardi soir. Cette période nous a fait grand bien car je pense que plus que les problèmes pédagogiques, ce sont les problèmes de relation qui sont importants. A un moment j'avais l'impression que tout s'effritait, tout partait au niveau des relations, des suspicions s'installaient, une espèce de méfiance et grâce aux réunions du soir, cela a basculé dans l'autre sens, ça a changé.

Je me suis dit : cette voie, elle est fausse.

Domois : une ville dortoir où on ne rencontre personne.

R.U. — ***En dehors de ce café quotidien, avez-vous essayé d'avoir des rencontres de type familial : sorties, cinéma, pique-nique ?***

GERARD; — Oui, on s'est efforcé de ne pas parler école, de faire autre chose. On a essayé mais ça n'a pas passé. A un moment donné, je me suis dit : cette voie, elle est fausse. On est surtout content de voir un ami qu'on n'a pas l'occasion de voir tous les jours. Ici, il manque la distance et heureusement encore, nous n'habitons pas le même immeuble.

R. U. — ***Et si vous sortiez de l'autarcie ? N'y a-t-il pas d'associations locales où il est possible de vivre une expérience nouvelle, différente de la pédagogie ?***

GERARD. — Avant, chacun de nous avait une vie propre au sein du village. Ici, on ne l'a pas. D'abord parce que nos lieux d'habitation sont différents. Ensuite du fait que Domois est un lotissement récent et non une commune avec un passé ; nous vivons dans un village-dortoir. Les relations avec la population sont très difficiles car les gens ne sont jamais là. Alors que dans nos villages nous pénétrions le milieu, ici on a l'impression qu'on ne peut pas le pénétrer. Et les recyclés qu'on reçoit, depuis quatre ans, ne nous apportent pas grand chose...

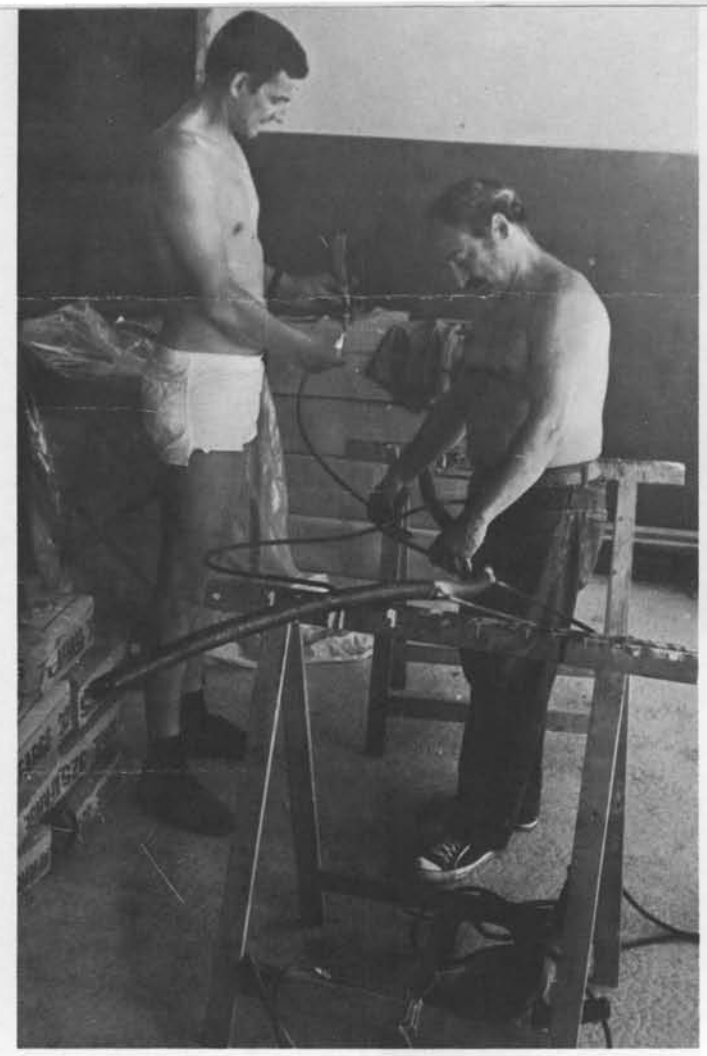
JEAN-PIERRE. — Oui, c'est toujours les mêmes questions qu'ils posent et on commence à être lassés de répéter la même réponse. Parfois il y a des profs d'E.N. qui nous rendent visite et cela nous a fait drôlement avancer, pas sur le plan pratique, mais en ce qui concerne la réflexion sur notre façon de faire ; l'obligation de s'expliquer nous a aidés.

Les parents : de l'information à la participation

R. U. — ***Si nous parlions des relations avec les parents...***

GERARD. — Ils sont à l'origine du projet dans la mesure où ils ont accepté que l'école soit à pédagogie Freinet. Pour eux, c'est une réaction à l'école publique de leur époque. On a eu bien du mal à les persuader que notre pédagogie n'allait pas tourner le dos à tout ce qui se faisait ailleurs. Je leur ai dit : «Je ne suis pas Mességué, notre école ne fait pas de miracles.» La première année, on a fait beaucoup de séances collectives d'information sur les techniques. Le temps avançant, les gens ont compris et comme disait le directeur de l'E.N. : «Vous serez sauvés quand vous aurez un peu de tradition.» Maintenant il n'y a plus les mêmes problèmes qui se posent. Il y a déjà deux ans, je sens qu'il faudrait autre chose. On ne peut plus faire de l'information mais comment trouver un autre joint ?

Une fleur qui ne voulait pas mourir



Un O.S. a creusé le sol, un ingénieur a tordu les tiges.

Je me suis dit : il faudrait faire quelque chose ensemble. Il y avait une élève qui avait fait un texte qui parlait d'une fleur. Elle voulait qu'elle soit toujours vivante pour qu'elle puisse l'avoir toujours. Elle avait fait un petit dessin et je lui ai proposé de le réaliser avec du fil de fer, de l'aluminium et un autre gamin qui savait souder l'a aidée. Elle a fait spontanément une espèce de petite statue métallique. L'architecte de l'école passant ce jour-là, je lui ai demandé si on ne pouvait pas réaliser cette maquette, en grand, dans la cour de l'école. C'est un gars qui est très poète et qui a trouvé cela formidable. On a réuni les parents et il y a des parents qui se sont intéressés au projet. En un mois, les parents qui avaient été vraiment accrochés ont construit cette statue avec les enfants qui ont fait la peinture.

JACKY. — Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a eu des problèmes techniques qui ont été résolus par des ingénieurs mais les parents O.S. ont donné leur part en creusant par exemple le sol pour le bloc de béton. Un ingénieur est aussi venu mettre la main à la pâte en tordant les tiges de fer. C'était donc l'œuvre de tous. La commune nous a d'ailleurs accordé un budget de 1 500 F pour acheter des matériaux. Les parents ont géré ce budget, conduit les travaux et parlé de bien d'autres choses, avec nous, que de la construction elle-même. Ce travail en commun nous avait rapprochés plus que les réunions d'information. Malheureusement, nous n'arrivons pas à atteindre encore tous les parents.

GERARD. — Nous étions pourtant en bonne voie pour y arriver. Les mamans de l'association familiale de Chenôve avaient demandé une visite de l'école. Je me suis dit : puisqu'on reçoit les mamans de Chenôve, il n'y a pas de raisons qu'on ne reçoive celles de Domois. Elles ont été enchantées de voir vivre les enfants et d'arriver à se rendre compte qu'il y avait un travail qui se faisait, qu'elles n'imaginaient même pas. Le sérieux des enfants les avait passionnées. Mais bientôt l'inspection académique y mit son veto car les opérations «portes ouvertes» des maternelles avaient déclenché une riposte ministérielle. Cela n'a pas été sans histoire car les mamans qui n'avaient pu venir jusqu'alors se sont senties brimées. Pour ma part, je pensais que cette nouvelle forme de contact avec l'école aurait pu relancer les réunions avec les parents, du fait d'une vision plus enrichie de la vie scolaire qu'ils auraient ainsi eue. Et surtout cette assistance des parents à la vie de la classe aurait modifié le climat de certaines réunions où nous avions l'air d'être sur le banc des accusés : «Les cahiers, vous ne les envoyez pas assez régulièrement à la maison ! Pourquoi n'enseignez-vous pas l'histoire comme autrefois ?»

R. U. — ***Nous venons de faire l'inventaire des facteurs d'usure de la vie en équipe. Vous n'avez, pourtant, pas l'allure de vaincus ! A l'opposé de la résignation autant que d'un triomphalisme naïf, vous restez sur la brèche. Ceux qui viennent vous voir, sont-ils tentés de vivre comme vous ?***

GERARD. — Il ne s'agit absolument pas d'usure de la vie. Mais nous constatons un vécu. **Nous constatons que ce qui doit unir les membres d'une équipe dépasse le cadre de l'amitié. C'est une fraternité du travail au service de l'enfant.**

Nous pouvons seulement témoigner : voilà ce que nous avons vécu au cours de notre cheminement. C'est vrai que nous ne sommes pas des vaincus car nous avons fait face aux situations conflictuelles. Nous les avons surmontées aussi douloureuses qu'elles aient pu être. Et cela n'a pas toujours été facile. Mais rien, ni personne ne pouvait nous aider à faire l'économie de ce tâtonnement. **L'essentiel,** c'est que nous sommes toujours là. **L'essentiel,** c'est que nous ayons éprouvé le besoin de nous affronter à un problème de recherche : les brevets. Cet essentiel existe parce que nous avions et que nous avons toujours la volonté de travailler ensemble, en équipe. Mais est-ce que tous les individus souhaitent travailler en équipe ? Cela, je ne peux l'affirmer.

Rien ni personne ne pouvait nous faire faire l'économie du tâtonnement.

Outils et techniques

Maguy NOUVEAU
63830 Durtol

METHODE NATURELLE D'ECRITURE

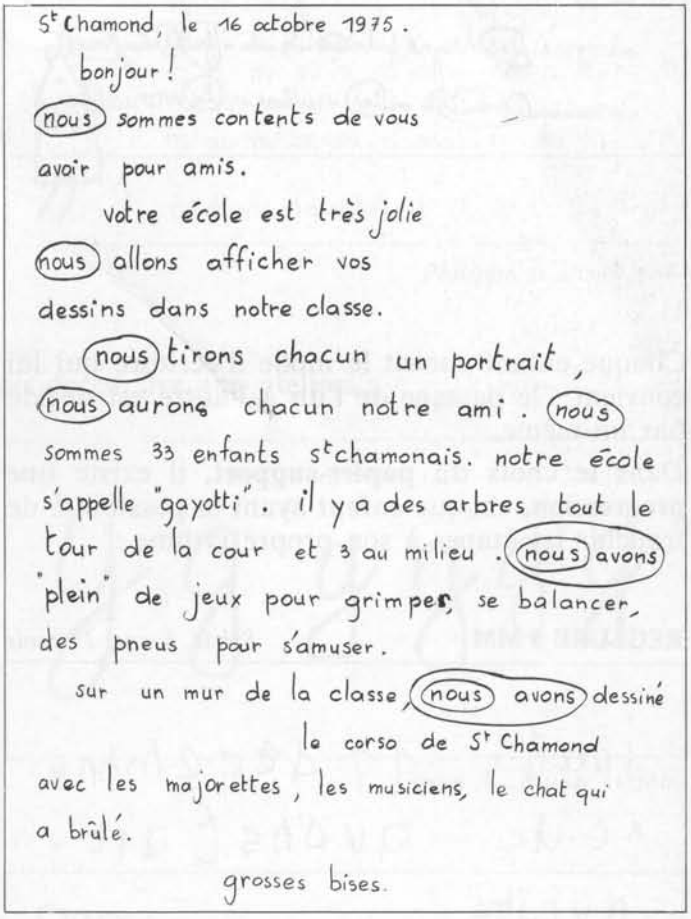
nous bonjour ! nous voulons bien être vos petits amis. nous sommes 30 enfants durtolois. nous allons à l'école, rue de l'école.

il y a 4 arbres dans notre cour. il y a aussi des arbres dans la cour des "grands" et dans les jardins tout autour.

en ce moment, nous faisons une petite exposition avec tout ce que nous trouvons dans les bois : des fruits, des graines, des champignons...

parlez-nous, vous aussi, de vous, de votre école, de votre classe. grosses bises à tous.

(notre première lettre à nos amis).



St Chamond, le 16 octobre 1975.

bonjour !

nous sommes contents de vous avoir pour amis.

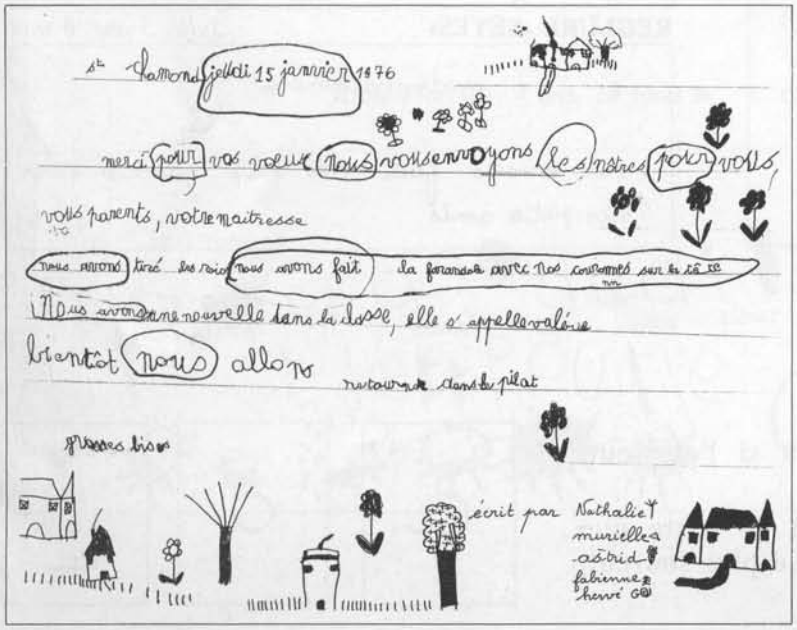
votre école est très jolie

nous allons afficher vos dessins dans notre classe.

nous tirons chacun un portrait, nous aurons chacun notre ami. nous sommes 33 enfants stchamonais. notre école s'appelle "gayotti". il y a des arbres tout le tour de la cour et 3 au milieu. nous avons "plein" de jeux pour grimper, se balancer, des pneus pour s'amuser.

sur un mur de la classe, nous avons dessiné le corso de St Chamond avec les majorettes, les musiciens, le chat qui a brûlé.

grosses bises.



St Chamond, jeudi 15 janvier 1976

merci pour vos vœux nous vous envoyons les nôtres pour vous, vos parents, votre maîtresse

nous avons tiré les rois nous avons fait la farandole avec nos costumés pour la fête

Nous avons une nouvelle dans la classe, elle s'appelle Valérie

bientôt nous allons retourner dans le pilat

grosses bises

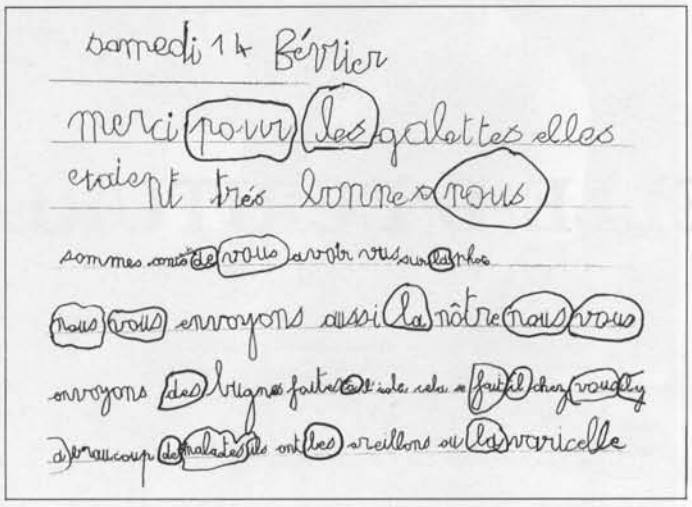
écrit par Nathalie, murielle, astrid, fabienne, hervé, GG

Pourquoi apprendre à écrire selon le code alphabétique

C'est d'abord pour **communiquer** avec les correspondants.

Dès les premières lettres, les enfants constatent que certains mots figurent *«écrits pareils»* dans la lettre qu'ils ont envoyée et dans celle qu'ils ont recue : cette année, au début, ils ont reconnu : **nous,** puis **nous avons.**

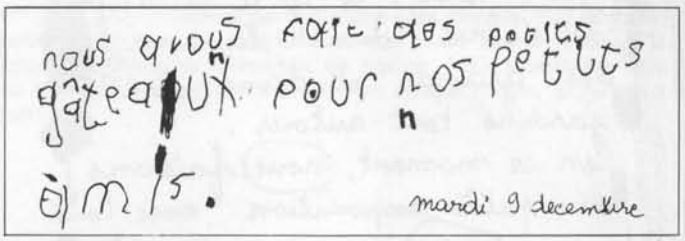
Peu à peu naissent l'envie d'écrire et l'envie de lire. Le nombre de mots reconnus augmente et permet la composition **collective,** puis **individuelle** de phrases que l'on peut **écrire** et **relire,** au moyen d'étiquettes mobiles :



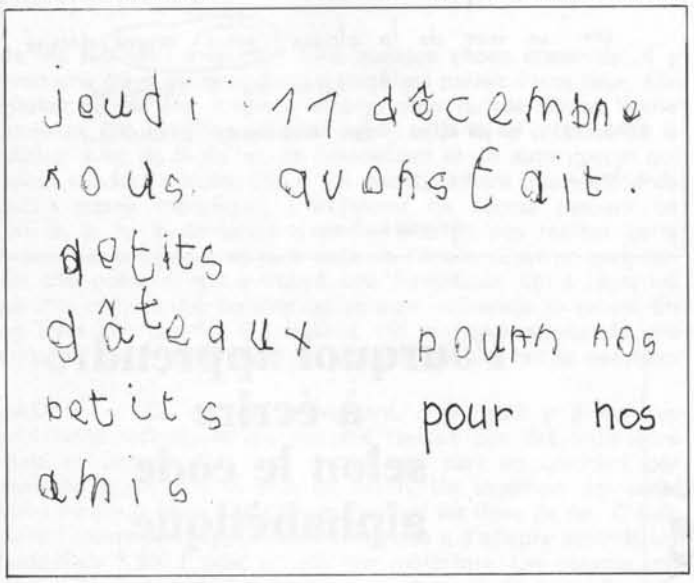
Chaque enfant choisit le mode d'écriture qui lui convient ; le passage de l'un à l'autre est décidé par lui-même.

Dans le choix du **papier-support,** il existe une **progression,** chaque enfant ayant la possibilité de franchir les étapes à son propre rythme :

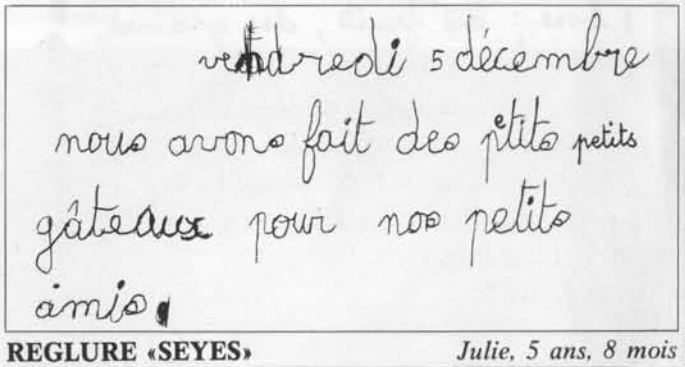
UNI *Christine, 5 ans, 3 mois*



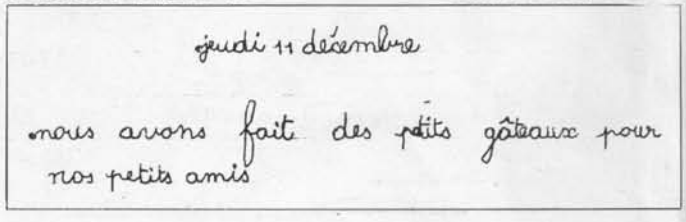
REGLURE 5 MM *Sylvie, 5 ans, 11 mois*



REGLURE 3 MM *Frank, 5 ans, 11 mois*



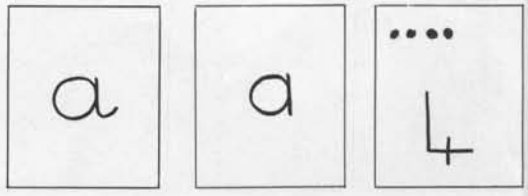
REGLURE «SEYES» *Julie, 5 ans, 8 mois*



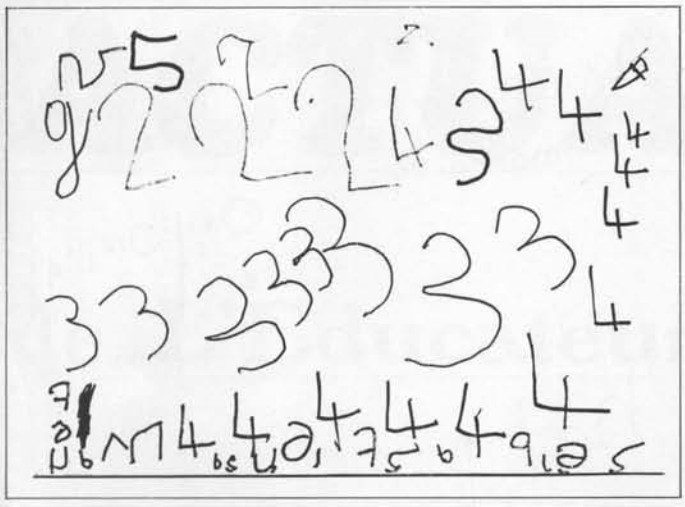
Envie d'écrire des chiffres et des lettres :

En ateliers d'écriture permanents ; on y va si l'on veut, quand on le veut.

Référence possible au modèle de chiffre ou de lettre que l'enfant décide lui-même d'isoler et d'écrire. Le plus souvent, il le reproduit plusieurs fois.

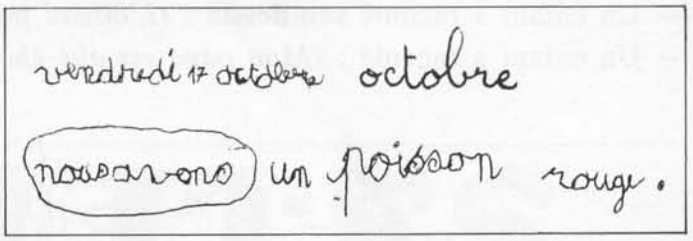


Ici on **tâtonne,** on **expérimente...** On essaie le tracé avec son doigt... Bien sûr, il faut intervenir de temps en temps, replacer correctement un modèle, montrer le sens du tracé, le sens de l'écriture de gauche à droite, à celui qui veut aligner.



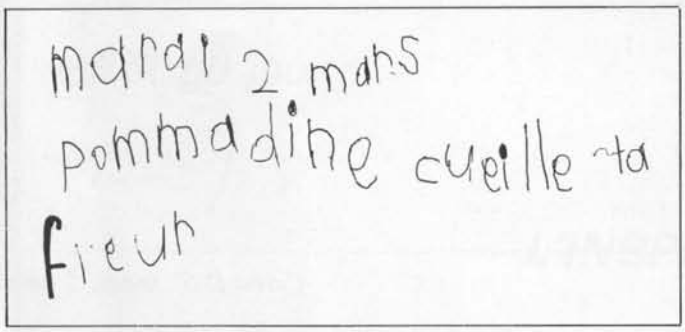
Sébastien, 4 ans, 7 mois

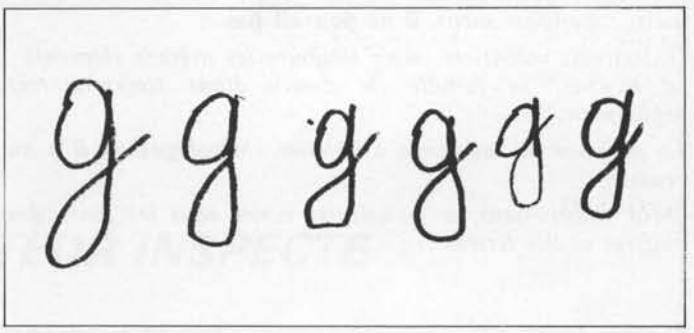
Dans la même journée, on peut écrire le texte et des lettres et des chiffres :



Philippe, 5 ans, 6 mois

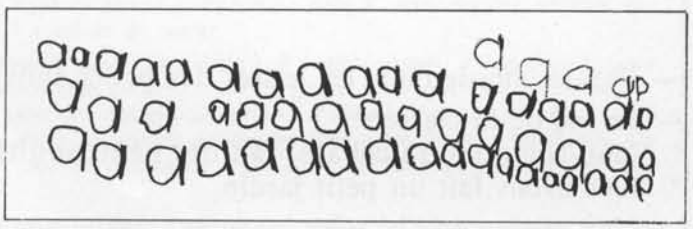
Carlos écrit tous ses textes en script, mais fait des essais de cursive aux ateliers :





Carlos A., 5 ans, 11 mois

Anne Florence a écrit son premier texte après avoir souvent essayé d'écrire son prénom (ici la première lettre) :



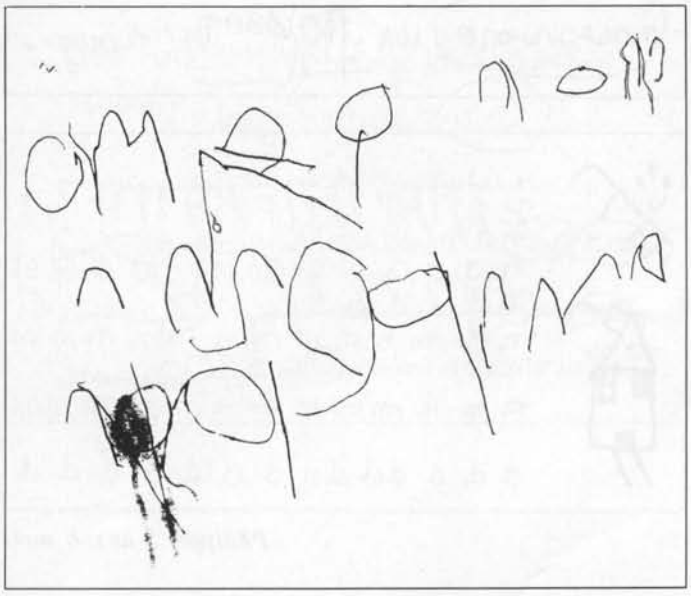
Anne-Florence, 4 ans, 10 mois ▶

Copie d'un texte écrit au tableau en cursive et en script :

Motivation :

— Un enfant a raconté son dessin : *«L'oiseau porte le soleil sur son dos.»*

— Un enfant a raconté : *«Mon papa est allé chercher des champignons.»*



Carlos D.S., 5 ans, 9 mois

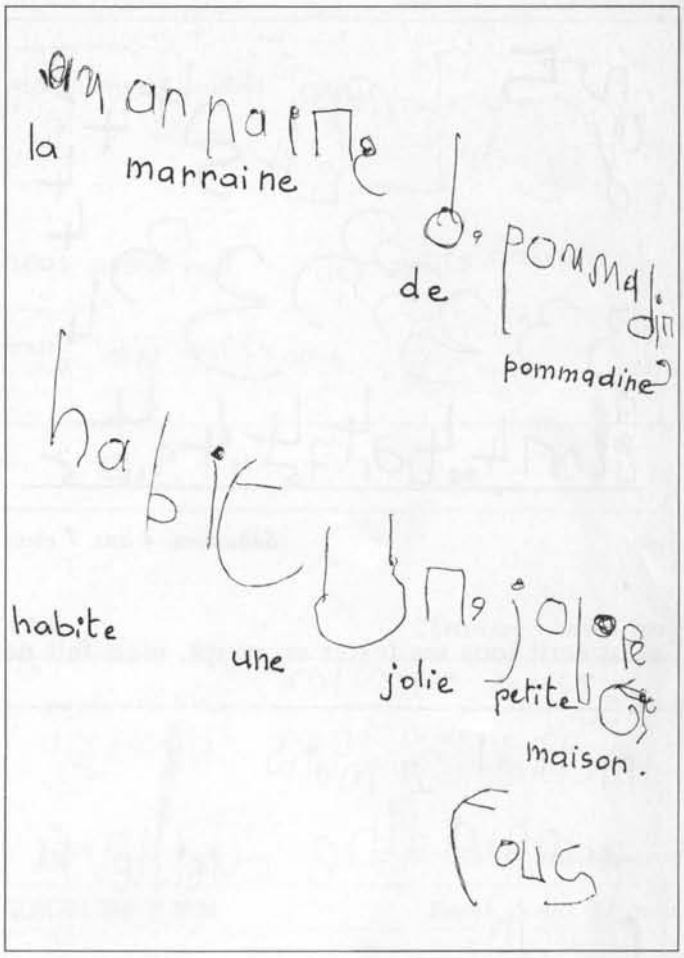
Première année dans la classe.

Au début, Carlos disait «ne pas savoir» ; il «voulait bien» mais... manifestement, **il ne pouvait pas.**

Il dessinait volontiers, mais toujours les mêmes éléments : sa maison, sa famille, le dessin étant toujours très rapidement fait.

La patience lui est venue à l'atelier «bricolage» où il a pu réussir.

«Moi, maintenant, je «voudrais» écrire tous les jours des chiffres et des lettres !»



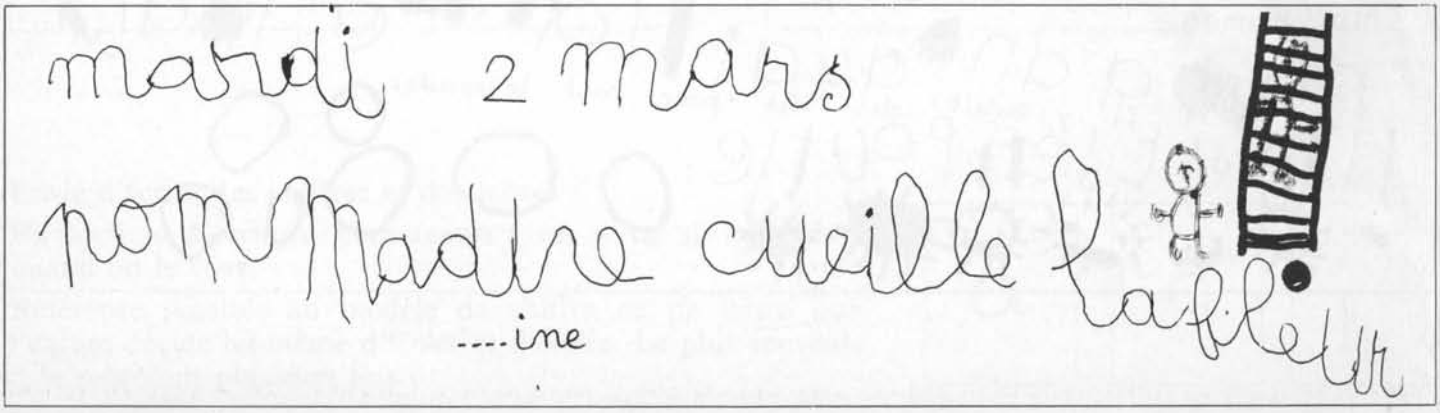
Carlos D.S., 6 ans, 1 mois

— Phrase choisie dans les lettres des petits amis : *«Le petit train a fait le tour des H.L.M.»*

— La vie de la classe :

* Noup-Noup (notre cobaye) fait des petits bruits quand elle mange ;
* Nous avons fait un petit jardin.

— Une phrase de l'histoire inventée : *«Pommadine cueille la fleur.»*



 (suite p. 21)

ACTUALITES

de L'Educateur

Billet du jour :

L'INSPECTEUR INSPECTE

Quand l'inspecteur quitta ma classe, vers neuf heures, il était pâle, crispé, ses mains tremblaient. Mon emportement l'avait excédé... mais je ne pouvais accepter qu'il parte en disant qu'il en avait assez vu ! J'étais prêt à lui redire : «Ce n'est pas comme ça que l'on parle à des enfants.» *Prêt à reprendre point par point son style d'inspection, la défense de l'école populaire, la pédagogie Freinet ; prêt à défendre les débutants qu'il culpabilise et démoralise lorsqu'ils cherchent à faire la classe autrement ; prêt à défendre les enfants qui s'ennuient dans une école qui les fait souffrir... Il a refusé de rester.*

Il est revenu l'année suivante. Courtois. Poli. Prudent aussi, car, depuis, il avait compris, à ses dépens, que les gens de l'I.C.E.M. étaient capables de remue-ménage gênants... Je l'ai laissé jouer son rôle d'inspecteur : «Coudes sur la table — pointe Bic en l'air — et sans un mot je vous prie !» *Il venait contrôler les résultats. Il les a trouvés* «honorables». *Aborder la question de la pédagogie appliquée dans cette classe était inutile. On y travaillait contrairement aux apparences... Un peu de pommade... Un point de plus au rapport... Il était sauf !*

Quand j'ai reçu son rapport, le soir même, sans avertir, j'étais à son bureau. J'avais préparé chaque mot de ma première phrase : «J'envisagerai de signer mon rapport quand vous aurez passé une journée dans ma classe, à travailler avec les enfants.»

Les masques tombèrent un peu plus. La discussion qui suivit devenait — enfin ! — un dialogue de sourd.

Deux fois il a réclamé par écrit son rapport signé. Je lui ai répondu par trois pages dactylographiées analysant son rapport d'inspection point par point.

Il n'est jamais revenu.

Je reste avec quinze ans d'ancienneté et dix sur vingt. Les palmes ne sont pas pour demain, et pour m'en consoler, je me redis ces mots :
« — Tu as eu la Légion d'Honneur ?
— Oui ! mais tu sais, je ne l'ai pas demandée !
— Il ne fallait pas la mériter !»

Etais-je donc si dangereux pour qu'on préfère m'ignorer ?

Peut-être ! Car en refusant ouvertement de recevoir leçons et conseils de la part d'un inspecteur qui ne savait pas parler à des enfants, je réduisais son autorité en miettes.

Dépouillé de son autorité, il ne lui restait que ses pouvoirs.

Marcel VETTE

L'I.C.E.M. et les élections municipales

Dans quelques semaines auront lieu les élections municipales.

La campagne bat son plein, et il est clair que l'enjeu de ce scrutin est politique : il n'y a pour prétendre le contraire que ceux qui, par l'exercice du pouvoir municipal, satisfont leur amour-propre ou leur intérêt privé.

Certes, les fonctions d'élus exigent une compétence technique certaine, mais surtout elles doivent s'inscrire dans une stratégie politique globale. En ce sens, on peut regretter que dans leur choix, trop d'électeurs des petites collectivités soient guidés par l'affectivité : en effet, des questions à caractère politique sont à poser, en particulier sur le terrain de l'école.

La question scolaire ne relève pas de la seule responsabilité municipale, bien entendu, mais nous pensons que malgré les limites imposées par les difficultés budgétaires et la tutelle administrative, les élus municipaux doivent prendre des positions claires et engagées dans le sens de l'éducation populaire pour laquelle nous œuvrons, ce qui suppose de leur part des choix idéologiques ; l'école est inscrite dans un contexte politique, économique et social global sur lequel, à leur niveau et dans le cadre de leur action spécifique, les responsables locaux peuvent agir.

Avoir une vision politique des problèmes scolaires, c'est mesurer combien les cadres architecturaux conditionnent l'uniformité et l'immobilisme ou favorisent le changement des pratiques dans le sens de la liberté et de la responsabilité des enfants et des adolescents ; c'est mesurer combien il est nécessaire d'offrir aux jeunes des structures de loisirs alors que l'utilisation de l'espace des zones en urbanisation se fait trop souvent au profit de la promotion immobilière ; c'est mesurer combien la scolarisation de la petite enfance est importante pour tous ceux à qui la famille apporte moins par manque de temps, de disponibilité, d'espace ou d'intérêt, en particulier en milieu rural où l'école maternelle fait cruellement défaut... Avoir une vision éducative reliée à un schéma politique d'ensemble est une exigence que nous devons avoir vis-à-vis des candidats aux élections municipales, pour favoriser la définition et la mise en pratique d'une politique cohérente et concertée de l'aménagement rural et urbain au bénéfice de tous les enfants et les adolescents en premier lieu.

Sans prétendre épuiser la totalité des sujets à débattre, notre interpellation peut s'organiser autour des cinq axes qui suivent, les réunions électorales devant nous donner l'occasion de multiplier des interventions qui, pour ne pas être les mêmes en tous lieux (ville et campagne, cité urbaine démographiquement stable et cité en expansion, ville résidentielle et cité dortoir ne sont pas forcément concernées par les mêmes problèmes), n'en sont pas moins toutes centrées sur les droits et les besoins des jeunes, et une nouvelle définition de l'action éducative.

LA DEFENSE DE L'ECOLE RURALE ET LE PROBLEME DU TRANSPORT SCOLAIRE

Un village qui perd son école est un village qui meurt ; le thème est connu, mais cela n'empêche pas les suppressions de se multiplier, entraînant la mort lente de la campagne française puisque là où l'école a disparu, ni les entreprises, ni la population active n'envisagent de s'implanter.

Dans certaines régions, à l'initiative de l'administration ou de municipalités, des regroupements pédagogiques ont été créés, sous deux formes :

— Les classes de plusieurs villages sont regroupées dans une seule école d'un village central ;

— Des classes dispersées (et si possible homogènes) sont maintenues dans les diverses écoles conservées par chaque village concerné et forment un regroupement comportant tous les niveaux d'enseignement.

Dans chacun des cas, les enfants sont transportés d'un village à l'autre au prix d'un déplacement parfois long et fatigant (particulièrement en région d'habitat dispersé).

Pour de nombreux enseignants, ces formules présentent l'avantage de donner naissance à des classes à cours unique ou à deux cours, qui se substituent alors à la classe unique ou à cours multiples.

Il convient de constater aussi que la formule du regroupement à classes éclatées évite à court terme certaines fermetures ; cependant, dans certains cas, elle ne les empêche pas et peut les précipiter.

Au passif des regroupements, il faut inscrire une tendance à conduire à la mort lente de l'école, lieu de rencontre et lieu d'activités culturelles : là où l'école a été supprimée au profit de l'école du gros bourg, la chose est évidente. Mais l'autre formule qui vise à préserver la réalité de l'école dans le village d'origine peut conduire en partie aux mêmes résultats : contacts superficiels, voire inexistants, entre enseignants et parents éloignés, enfants moins concernés par l'école de leur village, parfois plus du tout lorsqu'ils fréquentent trop peu cette école au cours de leur scolarité (cas des regroupements importants), etc. Pour les élèves comme pour les enseignants, la formule ne présente pas les avantages de l'école urbaine (équipe pédagogique, structures de soutien, équipement...), et elle provoque l'abandon de ce qui faisait l'attrait et l'équilibre de l'école rurale (continuité, contact étroit avec un milieu naturel et social, etc.).

Nous sommes donc conduits à penser que partout où l'école de village peut être maintenue en préservant une scolarité «efficace» (à ce titre, l'école à classe unique est difficilement défendable face à des enseignants mal formés et des parents sensibles aux modèles urbains), il est préférable de s'attacher à le faire en associant à cette défense syndicats et parents, plutôt que d'effectuer **d'emblée** le choix du regroupement «pédagogique» (?) aux lendemains quantitatifs et qualitatifs incertains. Un dernier aspect du problème peut emporter la conviction de tous ceux qui sont soucieux du bien-être physiologique autant que de l'enracinement culturel et du repérage affectif des enfants : le transport scolaire a trop souvent pris une ampleur démesurée pour qu'on ne s'élève pas contre sa généralisation abusive dans des conditions d'horaires, de confort, de santé, de sécurité trop souvent scandaleuses : une heure et demie à deux heures de déplacement par jour n'est pas chose rare ; quel adulte l'accepterait passivement pour son propre compte ? Combien de petits levés à 6 h 30 ou 7 h rentrent chez eux dix ou onze heures plus tard, sans collation en cours de matinée et parfois sans goûter ?...

Une saine position des élus locaux est donc de s'engager à défendre l'école rurale selon les meilleures conditions possibles de fonctionnement et d'insertion dans le milieu, et d'améliorer le ramassage scolaire là où il existe pour le mettre au service des enfants et non en faire un outil de malmenage au nom de la rentabilité : certes, les enfants donnent l'impression de s'adapter aux conditions qui leur sont faites : est-ce une raison pour continuer une entreprise d'abrutissement à l'opposé de l'action éducative épanouissante qu'on dit officiellement rechercher ?

LA MATERNELLE EN MILIEU RURAL

Si le regroupement pédagogique pose un certain nombre de problèmes, il est un secteur de l'éducation où il pourrait rendre de grands services : c'est en effet par ce biais qu'on peut développer intensivement l'école maternelle en milieu rural.

Le discours tenu de tous côtés sur l'égalité des chances par l'école est sans cesse contredit par les inégalités économiques, sociales, culturelles, géographiques, etc.

Et il est évident que les petits ruraux, dans un contexte ségrégatif toujours renforcé, sont les plus défavorisés des écoliers, et que la mise en place de l'école maternelle à la campagne est une nécessité urgente.

Le regroupement d'enfants de plusieurs communes dans une même classe ou école peut être une solution satisfaisante :

— Si le ramassage scolaire est conçu en étoile (le moins de temps de transport possible pour chaque enfant) ;

— Si la journée continue est instaurée (le temps de repas étant envisagé comme un temps d'éducation scolaire), ce qui réduit la durée de la journée de classe d'une heure au moins ;

— Si les enfants, dès la descente du car, sont accueillis en classe pour s'y consacrer aux **activités normales d'éducation** (les premiers arrivés étant les premiers partis, les maîtres pouvant se consacrer utilement aux enfants en petit nombre à ces moments de début et de fin de journée) ;

— Si le début de la journée de classe est décalé de manière à permettre des levers plus tardifs que dans les conditions actuelles les plus courantes.

Une politique de la carte scolaire qui viserait à maintenir les écoles de villages reconnues viables (la décision intervenant dans le cadre d'une concertation associant municipalité, parents, enseignants et administration) et à développer les écoles ou classes maternelles regroupées selon ces principes profiteraient aux petits ruraux sans qu'ils aient à subir le déracinement et l'agression permanente dénoncés plus haut.

Encore faut-il que ces écoles maternelles rurales disposent de moyens décents de fonctionnement :

— La qualité des locaux, qui ne requiert pas le luxe, suppose néanmoins un cadre agréable et fonctionnel avec restaurant scolaire (disposant d'un gestionnaire compétent, donc formé), salle d'expression corporelle, salle de repos, salle de toilette. On insistera sur les conditions du repos, si souvent négligées, voire inexistantes (voir l'article de *L'Educateur* n° 5/1976, p. 28).

— L'équipement pédagogique doit être le plus riche possible, l'école maternelle devant échapper à sa vocation supposée et/ou imposée de gardiennage et de normalisation des enfants.

En milieu urbain, la maternelle pose aussi problème: si la question des effectifs n'est pas de la responsabilité municipale, l'architecture est en partie de son ressort, autant qu'une politique cohérente de l'éducation

visant à créer une unité éducative associant crêche, jardin d'enfants, école maternelle au sein d'une école ouverte, C.E.S. ouvert.

L'ARCHITECTURE SCOLAIRE

Cela se sait : opter pour une architecture conçue selon les besoins de l'éducation nouvelle n'entraîne pas à des dépenses supplémentaires par rapport aux pratiques actuelles ; cela suppose cependant davantage d'échanges entre les usagers **avant** la conception définitive. Mais voilà : les pesanteurs sociologiques, les conditionnements idéologiques sont tels que l'évolution des pratiques en matière de construction scolaire ne se fait pas aussi vite qu'on le souhaiterait. Cela, d'autant plus que la réflexion et l'action pour une architecture scolaire renouvelée ne sont pas à mener par rapport aux seuls objectifs «scolaires», mais dans le cadre d'une étude globale des problèmes d'animation culturelle : l'école dans la cité, au service de toute une population engagée dans un processus d'éducation permanente. Voilà une perspective qui exige beaucoup des élus trop mal préparés à de tels changements qui remettent bien entendu en cause certaines formes de gestion municipale par trop marquées de technocratisme ou de notabilisme. Nous l'affirmons : la concertation entre toutes les parties concernées par la définition d'un équipement est la voie logique et indispensable du renouveau architectural et institutionnel, lequel suppose qu'un aménagement ne soit pas plaqué sur un environnement social donné.

Nous voulons particulièrement insister sur les choix suivants, sans proposer une liste exhaustive :

— En tant qu'enseignants, nous revendiquons une participation effective aux travaux préparatoires aux constructions nouvelles : ceci suppose une information de la part des services municipaux, ainsi que la mise en place de structures de concertation permanentes.

— Nous insistons sur le souci de qualité qui doit présider aux constructions scolaires : isolation acoustique, coins d'isolement, aménagements divers (points d'eau, salles de travail manuel, jardins, coins d'élevage, etc.), toutes exigences qui sont celles des classes coopératives ayant aboli le travail «de soldat».

— Toute école devrait comprendre des locaux polyvalents — ou plurivalents — utilisables pendant les temps scolaires, ce qui suppose sans doute une définition assez précise de l'action culturelle de la cité dans le cadre d'une école ouverte au quartier... et bien entendu des moyens matériels et humains.

— Toute école, qu'elle soit à construire ou déjà construite, devrait pouvoir disposer d'une bibliothèque-centre documentaire (au premier comme au second degré). Un tel équipement n'exige pas une grosse mise de fonds mais suppose une pression des municipalités pour dégager les postes de «documentalistes» nécessaires.

— Le choix des terrains de construction est un facteur important de la réussite d'un équipement socio-éducatif. Les promoteurs apportent toujours un soin particulier à l'implantation d'un hypermarché, ne devrait-on pas avoir un souci au moins équivalent pour l'école ? La situer à l'abri des grands axes de circulation ; la placer au centre du quartier en ménageant des zones piétonières ; favoriser par l'aménagement d'ensemble du quartier les brassages des âges, des sexes et des milieux sociaux, à proximité immédiate de terrains de jeux, d'aventures et de sport ; prévoir, à l'origine, une superficie affectée aux équipements scolaires qui ne les fasse pas ressembler à une zone concentrationnaire, et, pourquoi pas, en prévoyant une réserve foncière d'ordinaire affectée aux besoins immobiliers, mais qu'on pourrait d'emblée retenir pour les besoins d'éducation (terrains pour l'aventure, etc.).

Il n'est pas fatal, en particulier pour les établissements du second degré puisqu'il s'agit surtout d'eux en ce domaine, que les communes soient soumises au monopole des entreprises industrielles de constructions scolaires, monopole encouragé par l'Etat pour le plus grand profit d'une vingtaine d'entreprises qui proposent des équipements d'une grande pauvreté et bénéficient du contrôle le moins sérieux qui soit tant au niveau des prix que de la qualité. Les communes peuvent refuser la tutelle de l'Etat en ce domaine. Cela exige des élus la volonté de conserver la maîtrise de l'ouvrage, ce qui est réglementairement possible sans désavantage financier, ce qui autorise enfin l'innovation sur le plan architectural.

— Il est de l'intérêt des municipalités qui innovent dans le domaine des constructions scolaires de se livrer à la publicité de leur initiative, et donc d'associer à l'entreprise, lors de sa conception et lors de sa mise en service, tous les enseignants désireux de travailler dans ce contexte et en équipes pédagogiques.

L'AMENAGEMENT DES ZONES EN URBANISATION

Celui-ci fait trop peu la part des besoins des enfants et des adolescents. Il s'agit en effet d'équipements bien peu «rentables» si l'on s'en tient aux critères du monde capitaliste.

Pour ne traiter que certains aspects du problème, appuyons-nous sur quelques besoins fondamentaux des enfants :

— L'enfant a besoin du contact avec le milieu naturel et le monde vivant : cela est difficile d'organiser ce contact en milieu urbain, mais en partie possible avec la mise en place d'aires de jeu et surtout de terrains d'aventure boisés qui permettent à l'enfant de créer un environnement et des activités à sa mesure. L'adolescent réclamera davantage des aménagements sportifs, trop éloignés de son quartier la plupart du temps (terrains, piscine, etc.). Enfin, les activités de loisirs du mercredi devraient pouvoir se dérouler le plus souvent possible dans un milieu naturel non sophistiqué : la forêt la plus proche, par exemple, ce qui nécessite transport et encadrement.

— Toujours dans le cadre de ses expériences fondamentales rendues plus que jamais nécessaires par un univers de béton et d'asphalte, l'enfant doit pouvoir expérimenter avec des matériaux divers et se livrer à des activités créatrices : eau, terre, sable, bois, métal, pierre, sont des matériaux indispensables à ces pratiques qui exigent de grands terrains libres de toute construction et circulation à proximité des grands ensembles, mais aussi des centres de loisirs dans le cadre d'équipements associés où, encadrés ou non, les enfants, en groupe et individuellement, puissent créer, manipuler, en harmonie avec d'autres moments éducatifs, en particulier scolaires.

— L'enfant a besoin d'une vie équilibrée, tant au niveau de ses activités que de ses périodes de repos : la rigidité des horaires de travail des parents, l'entassement urbain, circulation intensive, les bruits largements diffusés dans des immeubles sonores, etc. sont sources d'instabilité. Là encore, l'aménagement des espaces, la qualité des constructions peuvent participer à l'amélioration de la vie quotidienne des enfants et adolescents.

LES JEUNES ET LEURS RESPONSABILITES DANS L'ECOLE ET DANS LA COMMUNE

Encore un vaste sujet de réflexion et de recherche. Les jeunes dans la cité comme à l'école sont considérés comme des êtres mineurs, objets du paternalisme bienveillant ou du mépris des adultes.

Nous ne voulons ni paternalisme ni mépris pour les jeunes, eux non plus.

Ce qu'ils réclament, ce dont ils sont capables, nous le savons par un long compagnonnage. C'est d'être considérés comme des personnes responsables ayant collectivement et individuellement la maîtrise de leur environnement, de leurs activités, de leurs règles de vie...

Nos élus locaux sont-ils prêts à leur faire cette place qui concrètement pourrait se traduire :

— Par la participation à l'aménagement et à l'entretien des écoles, jardins publics, réserves d'animaux, etc.

— Par la participation à des activités **réelles** diverses dans le cadre du milieu local, et au bénéfice de ce milieu :
* participation à l'édition d'un ou des journaux de village ou de quartiers où jeunes et adultes confronteraient leurs écrits et opinions ;
* participation à la vie culturelle locale : musées, activités théâtrales et autres spectacles locaux ;
* études locales à caractère économique, démographique, etc. ;
* utilisation du 1 % pour l'embellissement du cadre de vie scolaire ;
* activités de protection de la nature, etc.

D'une manière générale la vie associative et la vie scolaire pourraient s'organiser sur le mode du contrat passé avec la municipalité, ce qui suppose que les jeunes soient les interlocuteurs directs des élus, et non les serviteurs dociles d'un système régi par les seuls adultes.

Une telle conception conduit aussi aux conséquences suivantes :
— La gestion de ses crédits par l'établissement scolaire lui-même, jeunes et adultes étant co-responsables (alors qu'on sait qu'actuellement, bien des établissements de tous niveaux sont soumis à des contrats qui leur échappent en grande partie).
— L'intervention directe et concertée des jeunes sur l'environnement, dans le domaine scolaire, mais aussi dans la cité où ils ne doivent plus avoir à subir les décisions arbitraires des adultes.
— Et pourquoi pas un conseil municipal des jeunes, dialoguant avec celui des adultes ; une structure qui, à l'image des G.A.M. (groupes d'action municipale), vivifierait la vie locale et établirait un dialogue jusque-là inexistant...

Mais la parole sur ce terrain est aux jeunes eux-mêmes, notre souci étant qu'enfin on veuille bien les écouter...

D'autres aspects des relations entre l'école, les jeunes et les élus municipaux seraient à développer.

Nous en tenant à ce qui nous a paru être l'essentiel du moment, sans prétendre avoir épuisé le sujet, nous pensons avoir apporté quelques idées-forces et quelques suggestions à compléter pour provoquer dialogue et réflexion à l'occasion de ces élections municipales, et amener les candidats à mieux définir leurs options face au problème de l'éducation et de l'enfance.

Cet ensemble de propositions est ouvert, et c'est par un dialogue permanent avec tous, élus et non-élus, que nous l'affinerons collectivement dans la perspective d'une éducation populaire qui ne sera qu'avec la collaboration de tous les travailleurs de ce pays.

Pour le C.A. de l'I.C.E.M.,
la commission «relations extérieures»

Le coin du C.R.E.U.

L'EDUCATEUR N° 9 du 20 février 1977

La difficile solidarité des alphabétiseurs et des universitaires «Freinet»

Au sein même du mouvement de l'Ecole Moderne, plusieurs camarades se sont demandés : *«Mais que vient faire l'Université dans l'alphabétisation des travailleurs immigrés ?»* Je me proposais de répondre à cette question dans le n° 3 de la *Revue du C.R.E.U.* qui doit paraître en mars-avril 1977 et qui sera centré sur la «formation des adultes», mais une lettre de Thérèse Berrut, à la suite d'une défaillance d'organisation qui m'a fait publier, dans «le coin du C.R.E.U.» de *L'Educateur* n° 6 du 20 décembre 1976, un texte d'elle datant de 1974 à la place de celui qu'elle m'avait envoyé en novembre (et qu'on trouvera ci-dessous) me permet d'anticiper, en présentant aux lecteurs, et à Thérèse Berrut, une auto-critique, et des excuses.

A ce n° 3 du C.R.E.U. sur la formation des adultes et ses relations avec la formation universitaire, l'alphabétisation, l'éducation permanente, la recherche-action, etc., tous les lecteurs de *L'Educateur* sont invités à participer par leurs questions, leurs expériences et leurs réflexions. Voici déjà quelques questions que je leur soumets :

1. Peut-on, quand on souhaite que l'Université soit au service du peuple (et non pas au service des privilégiés de l'argent et de l'éducation), se désintéresser de la formation des alphabétiseurs, de la formation des formateurs, et donc des conditions concrètes de l'alphabétisation et de la formation continue ?

2. Les universitaires «Freinet» n'étant, en tout et pour tout, qu'une poignée (du moins si l'on compte ceux que le mouvement Freinet a pu détecter), et les militants «Freinet» travaillant dans la formation des adultes étant une autre poignée à peine plus large, ont-ils intérêt à travailler chacun de leur côté, séparément, dans leurs petits creux, ou à passer quelque temps à s'organiser et à se découvrir ensemble ? Cette question est une vraie question.

3. La même question se pose — mais le «coin du C.R.E.U.» ne l'a pas encore posée, faute de temps ou de camarades pour la développer en une page ou deux — à propos des rapports des universitaires et de la formation des maîtres. Je compte sur C. Poslaniec et sur le module «formation des maîtres et écoles normales» pour la poser, mais beaucoup d'autres camarades peuvent aussi donner leur avis à ce sujet. Des interventions de Pierre Clanché, de Jean Poitevin, de Brunet, de Françoise Rouquès, du côté de Bordeaux, sont souhaitées par le C.R.E.U. On trouvera bientôt dans *L'Educateur* et le C.R.E.U., des interventions venant de Grenoble et de Caen.

En attendant, voici le second texte que Thérèse Berrut a bien voulu nous envoyer. Nous souhaitons qu'il suscite un débat, des questions, des expériences nouvelles :

ALPHABETISATION, EDUCATION PERMANENTE, MOUVEMENT FREINET ET EDUCATION POPULAIRE

A Albertville, l'alphabétisation a été ressentie par les immigrés et par ceux qui s'en sentaient solidaires, comme une réponse à un besoin :
— Sortir d'une infériorité (discutable) ;
— Service urgent : paperasses ;
— Bon temps passé ensemble.

Nous avons vécu l'alphabétisation à partir de la lutte, multiquotidienne, pour le logement de 400 immigrés ailleurs qu'en sinistres taudis (réussie, si l'on se contente des normes appliquées à ces gens-là dans les deux foyers construits) et du soutien, lors de grèves longues et dures, pour les conditions de travail, qui ont abouti à une syndicalisation.

Pratiquement : vous imaginez quel fut pour eux, à travers ces luttes, ***l'apprentissage du français,*** *comme de celui du pouvoir en France : les hiérarchies dans l'administration municipale, celle de l'Equipement, du F.A.S., des consulats, de l'inspection du travail, des prud'hommes...*

Au plan de l'écriture-lecture, une équipe d'entre nous ne pouvait opérer autrement qu'en technique Freinet : ***méthode naturelle d'expression libre.*** *Nous écrivions ce que nous disions : les noms, les adresses, les noms de leur famille, le boulot, le racisme... On parlait des femmes (celles du ciné, de France, de là-bas), de Dieu (le ramadan, l'incroyance ici, l'alcool), les élections (ici, là-bas), de la télé, des bagnoles, des commissions... De la phrase écrite — sur papier, surtout pas à un tableau noir ! — et on ne travaillait qu'à trois — on tirait telle lettre, tel son déjà vu dans une autre ; pour chaque son, une page de cahier.*

Il nous fallait démystifier le livre, dans leur esprit autant que dans celui des enseignants et non-enseignants alphabétiseurs : objet et outil de savoir qui ôte toute valeur à ce qu'on porte en soi, à ce qu'on serait capable d'inventer (le livre sclérose).

Nous échangions mot pour mot en arabe-français : c'est évidemment eux qui apprirent le plus vite et le plus durablement !

Il nous aurait fallu quelques ***outils simples*** *: imprimerie et limographe sont d'une manipulation bien trop longue quand on ne dispose que d'une heure et demie le soir ; mais un photocopieur aurait fait merveille dans le même esprit Freinet d'échange.*

Des lettres mobiles, petites, serrables, plates, capitales, scriptes, cursives familiariseraient avec le sens gauche-droite de la lecture française, la mémoire des sons. Quelques-uns pourraient porter en dessus l'équivalent arabe.

La critique des livres d'alphabétisation n'est plus à faire. Pas un livre, scolaire ou non, ne convenait, pas même ceux des collèges d'enseignement technique ! Sur une seule page, recto-verso, pourtant, nous faisons tenir les anomalies qui rendent le plus souvent non phonétique l'orthographe que découvre l'étranger en lisant le français.

Il fallait des B.T. adultes, l'équivalent léger des livres algériens actuels sur chaque willaya, le pétrole, les grands travaux, etc. Avec un camarade du groupe Freinet de Vesoul, nous voulions que les Portugais en fassent une : impossible de mener à bien la tâche avec des ouvriers harassés, venant trois soirs par semaine pendant trois mois ! Des camarades de la F.I.M.E.M., Algériens, vus au congrès de Lille, pensaient nous aider... Voici les points le plus souvent abordés : géographie générale (eh oui !), globe ; géographie humaine actuelle de leur pays ; le corps, la reproduction ; le mécanisme du capitalisme à l'échelle mondiale ; les mouvements de révolte, de libération. En maths : les quatre

opérations, les fractions, les pourcentages, les surfaces, les heures. Je suis constamment devant le fait de l'importance du niveau de langage des orateurs ou auteurs, toujours bien trop haut, alors que chaque fois les mêmes choses peuvent être dites simplement : la «culture» éloigne des gens.

C'est bien souvent que des camarades immigrés viennent me faire signe à la porte de l'école, pour une question urgente. Quand ils entrent et disent aux enfants d'où ils viennent, pourquoi ils sont là, pourquoi ils sont blessés ou malades, ou poursuivis, quel est leur travail, celui qu'ils ont laissé dans leur pays avec leur famille, ou leur chômage, les collègues ne peuvent que s'interroger sur l'inactualité de la culture transmise par l'école...

On pourrait faire une gerbe de leurs textes... M. Aroussi, au Centre de réorientation de Marseille, en récolte depuis dix ans !

QUESTIONS ACTUELLES

Depuis le coup (coût ?) du pétrole, la situation des immigrés a sensiblement changé. Chez eux ça change aussi : moins de chômage ; les enfants sont scolarisés, et en arabe. Ici : haine, chômage. C'est sur le plan de la législation du travail qu'ils sont exploités : intempéries, congés, droit à la S.S., A.S.S.E.D.I.C., heures supplémentaires, allocations familiales, sur tous ces points on les piège, on fraude...

Cette année, nous avons cessé l'alphabétisation : lire et écrire en français n'est utile que pour les accidents du travail, et là, il faut le niveau du B.E.P.C. pour comprendre les imprimés. Or il est impossible à atteindre en cours du soir. Aussi nous luttons pour qu'une assistante sociale consente — comme ce fut le cas une année — à venir ***le soir*** *une fois par semaine, ce qui leur évite de perdre une journée de travail pour se rendre à une permanence. Nous prenons la charge des procès afférents à ces accidents.*

Nous tâchons que les deux foyers ne soient pas des ghettos. Une fois par mois quelqu'un présente des diapos et les questions d'un pays ; il y a même plus d'Albertvillois que d'immigrés !

Il nous semble que l'alphabétisation ne se justifie plus que pour les victimes d'accidents du travail qui doivent apprendre un nouveau métier. Une formation tourneur-fraiseur fonctionne à l'école, au lycée ; une autre ici, pour les mamans, pendant les heures de classe des enfants.

Le besoin maintenant est l'alphabétisation en arabe ; elle fonctionne ici pour les enfants, mais pas pour les adultes ; et nous sommes inaptes malgré livre et disque !

Ils aiment la télé, et y regardent les films américains... jamais ceux, magnifiques, de leur pays !

Ces conclusions du groupe Albertvillois d'alphabétisation sont-elles partagées par d'autres camarades alphabétiseurs ?

La loi sur la formation permanente, aubaine pour l'audio-visuel et toutes sortes d'instituts privés, ne peut laisser indifférent l'I.C.E.M. Plusieurs de ses membres sont déjà engagés dans la formation des adultes : C.I.F.F.A., prisons, université, recyclage des instituteurs. Nous échangeons nos expériences et les réflexions et interrogations qu'elles déclenchent au contact avec des adultes non-enseignants éclairent notre idée de la laïcité et l'élaboration de notre PROJET D'EDUCATION POPULAIRE.

Comment travailler d'une autre manière ?

20 novembre 1976 - Thérèse BERRUT
école publique de Saint-Sigismond, 73200 Albertville

Le n° 1 du C.R.E.U. (revue trimestrielle du Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires - Technique Freinet) est paru en décembre 1976. Le n° 2, qui apportera des informations et des expériences en provenance du Japon, paraîtra en février 1977. On y trouvera aussi la suite des entretiens avec Michel Butor sur le «Corps-Texte», se développant par des réflexions sur l'échange, la coopération, le potlatch des Indiens, le cadeau, le contrat : toutes relations qui, de près et de loin, ont quelque chose à voir et avec les techniques Freinet, et avec les problèmes politiques, pédagogiques et culturels de la jungle où nous vivons.

On peut s'abonner au C.R.E.U. (quatre numéros par an) pour 30 F par an, à verser à : C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex, C.C.P. Marseille 115-03.

Tout enseignant, chercheur, étudiant, parent, enfant ou adulte intéressé par le C.R.E.U. peut écrire à : Michel LAUNAY, C.R.E.U., I.C.E.M., boulevard Vallombrosa, B.P. 251, 06406 Cannes cedex.

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

Chantier «le film réalisé à l'école»

Le congrès de Rouen approche et, comme les années passées, nous aimerions y présenter des films réalisés à l'école. Signalez vite vos productions achevées ou en cours.

Les quatre-vingts fiches annoncées concernant le démarrage ou le perfectionnement dans la technique de réalisation de films de genres variés à l'école, sont parues.

Elles sont disponibles chez Jean DUBROCA, 1, allée Leconte-de-Lisle, 33120 Arcachon contre une participation aux frais de 10 F payables en mandat postal, en chèque postal ou bancaire. Rappelons que ces fiches, conçues pour être mises périodiquement à jour offrent une synthèse des diverses expériences d'enseignement de l'audio-visuel et confrontent ces expériences avec la pédagogie Freinet dont les propres données sont également analysées ou synthétisées.

D'autre part, tous ceux qui auraient entrepris la réalisation de films dans leurs classes seraient aimables de retourner à l'adresse ci-dessus indiquée, les renseignements suivants :

NOM et prénom .....
Adresse et téléphone .....
.....
.....
A réalisé les films suivants (thèmes, durée)
.....
.....
.....
Projette de réaliser les films suivants.....
.....
.....
.....
Peut en disposer pour le congrès de Rouen : oui - non.

●

Pour une B.T. ou une B.T.2

Nous possédons une documentation récente sur l'alcool, l'alcoolisme et l'anti-alcoolisme.

Qui désire la recevoir pour préparer un projet ?

Ecrire à M.E. BERTRAND, C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex.

Des enfants et un juge : Casamayor Justice et société

(A PROPOS DES D.S.B.T. N° 24 ET 25)

Vous connaissez tous ce juge, chroniqueur au *Monde,* créateur de la sociologie criminelle et écrivain (principaux livres récents posant des questions fondamentales : *Le Prince, Désobéissance* au Seuil ; *L'art de trahir, La police, La tolérance* chez Gallimard ; *A bas la vertu* chez Juillard).

Vous connaissez — hélas — la manière avec laquelle les journaux présentent les affaires de justice. Vous connaissez aussi les feuilletons policiers de la T.V., et principalement les séries américaines qui sont présentes trois ou quatre fois par semaine sur nos écrans.

Avez-vous réellement abordé ces questions avec vos élèves ? Avec vos propres enfants ? N'êtes-vous pas, vous-mêmes, conditionnés par tout ce qu'on nous dit sur la Justice, sa fonction sacrée, le glaive et la balance ?

«Tu penses comme ça intéresse les enfants» m'encourageaient les collègues. Force fut cependant de constater combien pourtant ils étaient intéressés, avec Casamayor, d'un sujet auquel il est fait des références quotidiennes dans l'audiovisuel et la presse !

De constater aussi combien nous étions démunis — comme devant l'Economie — pour traiter la question au niveau où les enfants voudraient la voir traiter. Notre carence est importante en ce domaine.

Bien sûr, en classe, nous tentons d'aborder un peu ces problèmes : les sanctions, les prisons, etc. Cependant, nos élèves sentent confusément que notre compétence est limitée, ce ne sont pas des informations de première main, et que pèsent-elles en face de celles des media ?

Pourtant, dès que l'on confronte les enfants avec quelqu'un qui sait ce dont il parle, alors on atteint **une autre dimension, celle qu'ils espéraient.**

C'est ce qui s'est passé en trois heures d'entretien entre des enfants de C.M. et de 6e et Casamayor.

Alors s'est révélé l'informe magma qu'ils avaient à l'esprit, et qui avait forgé leur avis sur la question : référence quasi-exclusive aux feuilletons de T.V. américains, parcelles d'informations tronquées et incompréhensibles des journaux et de l'audiovisuel, mélange entre l'appareil policier et l'appareil judiciaire, référence simpliste à une loi immuable, indépendante des forces du pouvoir, relents de tréfonds de la loi de la jungle, etc.

C'est normal ; quelles autres références auraient-ils, si nous-mêmes abdiquons par insuffisance ?

Les réponses du juge ont petit à petit ébranlé certaines de leurs convictions, les ont au moins obligés à réfléchir. Ces réponses, nous ne pouvions pas les inventer, nous — et comme je le disais précédemment — quelle autorité aurions-nous ? Vous verrez d'ailleurs que même celle de Casamayor est contestée.

C'est justement pour faire avancer en ce domaine si important que nous avons édité ces deux disques dans la collection D.S.B.T.

Parce que **rien d'autre** ne peut avoir l'impact de ces réponses. Vous vous en rendrez compte dans votre classe : déjà les collègues ayant aidé à la mise au point de ces trente minutes nous le confirment. Trente minutes seulement, car hélas nous ne pouvions diffuser intégralement les trois heures passionnantes de cet entretien.

LEÇON D'UN BANC D'ESSAI

Je laisserai de côté ce qui est l'apport technique des bancs d'essai et qui est si important pour la mise au point du document, car ce n'est pas mon propos ici.

Sachez seulement que nous avons été amenés à modifier le plan primitivement établi, à éliminer des expressions un peu difficiles qui ne pouvaient pas être éclairées suffisamment. Nous avons établi le texte du dos des pochettes : les explications de mots indispensables à connaître (après de nombreuses rédactions). Nous avons aussi décidé l'urgence de documents écrits complémentaires d'information sur ce sujet, et d'abord une (ou plusieurs) B.T. et une B.T.2.

Je vous donnerai ici surtout quelques échos les plus marquants des réactions dans les classes des camarades qui s'étaient proposés en banc d'essai.

EN C.E.S.

1. Classe de S.E.S., La Rochelle (Odile DELBANCUT) :

— C'est pas un juge comme ça qu'on aurait voulu entendre, mais un juge des enfants pour savoir ce qu'on risque en piquant au SUMA ou en fauchant une Mob !

— Et puis comment on vit dans une maison de correction ?

Comme quoi ils ont leur avenir clairement tracé ! Tous ont décroché lors de l'anecdote sur les polices parallèles (affaire de la forêt de Rambouillet et assassinat de Lumumba). C'est normal. Celle sur le témoignage leur a été plus accessible, tous disant qu'il ne faut jamais être témoin.

Ces enfants sont de niveau bien faible, mais ces deux ensembles ont bien plu — il ne faut pas bien sûr écouter tout à la suite, d'affilée —. Ils ramènent tout à eux : *«Et moi si je fais ceci, et moi si je fais cela...»* Mais nous avons eu des discussions qu'on n'aurait pas eues sans cette écoute.

2. C.E.S. de Caen (Gabriel BARRIER) :

a) *En classe de 3e C :*

La bande est claire, d'audition facile et porte un accent de grande vérité. Très grande qualité d'écoute pour les quatre faces qui ont été entendues à la suite. Ils n'ont pas voulu d'interruption.

Elle suscite des prises de position tranchées. On est pour ou contre ce que dit le juge et avec véhémence. Je te joins d'ailleurs une lettre qui t'est destinée et qui résume l'avis :

«Monsieur,

Ayant écouté votre enregistrement, je trouve qu'il est excellent. Mais les enfants posant des questions ou étant interrogés par le juge sont-ils assez mûrs pour s'occuper d'un tel sujet ? Je ne le crois pas, bien que leurs questions et les réponses du juge soient claires. Tout compte fait, je suis d'accord sur tous les points, mais je ne crois pas que des enfants de onze ou douze ans soient vraiment capables de dire si plus tard ils seront pour ou contre la peine de mort et même des garçons ou des filles de quinze ou seize ans ne sont pas en mesure de dire si oui ou non ils seront d'accord avec la peine de mort. Et je voudrais finir en disant que l'on condamne trop souvent des innocents et que les coupables sont en liberté.

Sincères salutations.»

Le lendemain, nous en avons reparlé bien sûr, et là il m'a fallu prendre une part du maître importante pour dégager administration judiciaire de justice sociale, faire comprendre mieux le rôle du juge arbitre et réparateur devant le conflit mis à jour, et j'ai dû apporter des renseignements précis sur les structures des tribunaux.

Mais là se fait sentir la nécessité de documents écrits, de B.T. et de B.T.2 sur ces questions.

b) *En classe de 6e :*

L'écoute des quatre faces n'a pas été faite à la file ; il a fallu d'abord que les enfants — des tout neufs de cette année — comprennent ce que représentaient les disques : que c'étaient des enfants, comme eux, qui interrogent un juge. Ils n'étaient absolument pas habitués à ce type de document non scolaire. C'est un point important. J'ai eu la chance d'être aidé par le fait qu'une fillette avait emporté la mini-cassette pour interroger son père sur son bateau. L'entretien avec un juge est alors compris comme une expérience identique. Mais il a fallu cela pour que la pleine valeur soit donnée au document. On est bon utilisateur de documents audiovisuels que dans la mesure où l'on en fait soi-même ! Ça se vérifie encore.

Bref, petit à petit s'est instauré un véritable débat de grand intérêt, quoique des enfants n'aient pas tout saisi à une seule écoute (le disque est fait, justement, pour pouvoir y revenir autant de fois que l'on veut). On comprend que les enfants ont déjà pensé à ces choses-là. En ce début d'année, cela nous aura aussi permis de commencer à nous organiser pour des débats. Et puis nous y reviendrons lorsque nous aurons les disques. La brèche est ouverte, on peut s'engager.

3. C.E.S. de Saint-Bonnet-en-Champsaur (Aimée EYRAUD) :

Casamayor est très intéressant et convaincant pour le professeur. Au niveau des élèves, les réactions restent conditionnées par le fait divers sensationnel dont le type même est l'assassinat du petit Philippe Bertrand à Troyes. La peine de mort est nécessaire pour des monstres comme celui-là. On ne leur en fera pas démordre. La télé, les journaux ont trop exploité le fait divers et tout ce que dit Casamayor des prisons est trop mal connu pour que ses réponses aient un impact immédiat. La justice, c'est la peine de mort, c'est le châtiment. Avec toute la composante sado-masochiste qui peut accompagner un tel jugement et qui apparaît plus gratifiante que le

raisonnement abstrait (bien que fort juste) sur l'institution éducatrice des individus, quand on peut toucher du doigt une société éducatrice à l'heure actuelle.

Un tel sujet soulève tellement de passion qu'il faudrait joindre une large fiche-guide de réflexions qui pourraient être diffusées aux élèves avant l'écoute.

Malgré la qualité des interventions de Casamayor et la clarté de ses explications, ce n'est plus Casamayor qu'entend l'enfant (à plus forte raison l'adolescent balloté de classe en classe à un âge où les jugements sont durs avec l'illusion qu'ils sont personnels), c'est le discours de son propre inconscient qui resurgit, mal dominé, qui effraie donc et contre lequel on se défend par des jugements sans nuances.

A L'ECOLE ELEMENTAIRE

1. E.P.A. de Suresnes, C.M.2. (Pierre PARIS, dont une partie des élèves de l'an passé avaient participé à l'entretien avec Casamayor) :

Ma classe, cette année, n'est pas celle de l'année dernière. Il y a eu des fuites d'attention pour certains enfants. Tous ne sont pas mûrs. Nous y reviendrons lorsque nous aurons les disques et après une analyse d'articles de journaux, par exemple ; bref, une véritable exploitation. Je joins la liste des mots qui ont accroché malgré les efforts de Casamayor à être simple — et il l'est —.

Les enfants ont discuté et fait allusion à quelques procès en cours, particulièrement à celui de l'assassin de Philippe Bertrand à Troyes. Début de discussion pour ce début d'année, car les problèmes ne sont abordés que superficiellement alors que chacun se croit parfaitement compétent.

2. C.M.1 de Vitry (Fernand ROMEUF) :

— Je ne comprends pas, c'est un juge, et il est contre la peine de mort.
— Pourquoi il fait ce travail, s'il est contre la peine de mort ?
— Je préfère mourir tout de suite que d'être en prison pour la vie.
— Comment vit-on en prison ?
— Est-ce qu'il y a des gens qui font exprès d'aller en prison ?
— Est-ce qu'ils ont des couteaux et des fourchettes ?

Quelques réflexions à la suite de l'écoute que nous avons faite en deux fois. A la deuxième écoute, il y a encore un bon intérêt et bonne écoute, mais j'ai dû expliquer des mots qui ne sont pas de leur vocabulaire courant.

Il me faudrait la bande plus longtemps pour une exploitation en profondeur avec ces enfants qui n'ont pas tous été motivés avec la même intensité.

3. Ecole de Genêt (50), C.E.2 et C.M.1 et 2 (Joseph PORTIER) :

— Oui il faut condamner à mort.
— Comme ça il ne recommencera plus.
— Il faut lui rendre la pareille.

Un seul est contre la peine de mort.

Ci-joint la liste des mots et de nos essais d'explication. Bien sûr on a discuté surtout sur les inégalités sociales. Il faut une suite sur les prisons, les «droits» du gendarme... Cette bande a vraiment passionné les enfants.

4. Péage-de-Roussillon, C.E.2 - C.M.1 (Lucien BUISSON) :

J'ai fait les écoutes par morceaux étalés sur deux semaines. Les enfants ont bien suivi et apprécié ; les passages où les enfants donnent leur avis à Casamayor ont encore plus accroché.

La bande elle-même n'a pas été discutée en elle-même, mais elle a déclenché de bonnes discussions, et permis d'exprimer ce qu'ils savent ou imaginent de la Justice à travers les feuilletons américains.

Ces disques pourront être utilisés à la fois comme point de départ de discussion et comme réponses à des questions soulevées par l'actualité. Tout est intéressant et utile, passionnant pour tous.

Essaie de mettre le mot nouveau après l'explication donnée, par exemple : prison avec sursis... l'explication de Casamayor est excellente, mais il se vérifie une fois de plus que le mot nouveau arrête et qu'on écoute mal l'explication qui suit. Au montage, essaie l'ordre inverse... quand c'est possible. Bravo.

5. Ecole de Theus (05) (Jean-Pierre JAUBERT) :

Eh bien ! c'est un sujet qui a intéressé les enfants, les plus grands surtout, mais cependant toute la classe unique qui est en train de monter une pièce avec commissaire, juge, témoin, etc.

Certains aspects ont échappé aux enfants, mais doivent au contraire faire dresser l'oreille aux plus grands. Peut-être risque-t-on une interdiction de ce document dans les classes comme en maternelle dans certains départements pour la B.T.J. où on parlait de la guerre, ou comme *Documents pour la classe* sur les immigrés ?

J'ai fait entendre l'ensemble à huit prisonniers de la prison de Gap où je donne des cours. Ecoute attentive pendant toute la diffusion. Il n'y a pas eu de débat, deux réflexions :
— Il faudrait que les adultes entendent ces documents.
— On aurait bien aimé être jugés par un juge comme celui qui parle.
(Sous-entendu : qui sait juger les motivations du passage à l'acte.)

Ces réactions de classes montrent à quel point est grande la distance à parcourir entre la perception et la conception de la justice par la masse des enfants — et des adultes — et celle que Casamayor, certains de ses collègues et les éducateurs veulent promouvoir. Ces deux disques contribuent largement à démystifier et démythifier le juge et la justice.

Ils sont bien nécessaires dans toutes les classes des écoles.

P. GUERIN

Appel du service de correspondance internationale

(23 DECEMBRE 1976)

Il nous reste d'assez nombreuses demandes en attente :

— **Quelques classes italiennes** (10 à 13 ans) désirant correspondre avec des classes françaises ou francophones.

— **1 classe suisse** (9 ans) désirant correspondre avec classe savoyarde.

— **8 classes portugaises** (âge : premier cycle) désirant correspondre avec la France. C'est là une occasion à ne pas manquer pour préparer la **R.I.D.E.F. 1977.**

La demande en provenance de pays anglophones est toujours très insuffisante : que les anglicistes français veuillent bien nous faire savoir s'ils accepteraient, faute de classes anglophones, des classes de pays tiers étudiant l'anglais (quelques possibilités pour la Suède et l'Italie).

Il reste pour le moment **impossible** de donner satisfaction aux demandes formulées en direction de l'**Afrique Noire ;** situation à peine plus favorable pour le Maghreb ; la Canada francophone ne donne pas non plus signe de vie, et il en est de même des D.O.M.-T.O.M.

Pour profiter des demandes en attente, pour modifier vos propres demandes en fonction des possibilités et des limites indiquées ci-dessus, écrivez à Robert MAROIS, Les Vernes, Coulanges, 58000 Nevers.

●

Enseignement spécialisé

Poursuivant son action de recherche et d'information, l'A.E.M.T.E.S. vient de publier, en décembre 76, un dossier qui constitue *«une étape importante dans notre réflexion collective sur l'autogestion».*

• ORGANISATION ET MEMOIRE DES ACTIVITES DANS UNE EXPERIENCE D'AUTOGESTION, Jean LE GAL, 134 p., 15 F.

Dans la première partie (96 pages), Jean Le Gal fait le bilan de trois années d'expérimentation durant lesquelles il s'est plus particulièrement centré sur la prise en main par les enfants, de leurs activités collectives et personnelles, et sur la «mémoire des activités» qui lui apparaît comme un des facteurs essentiels d'une pratique pédagogique autogestionnaire.

Cette expérimentation se place dans le cadre global de la pédagogie Freinet, qui a pour objectif de permettre à l'enfant de devenir un homme autonome et responsable, capable de gérer sa vie et d'agir coopérativement avec les autres pour la construction d'une société fondée sur la justice et la liberté. C'est dire que cette action éducative se situe résolument dans un projet de société socialiste autogestionnaire.

Il y a là un document clair, propre à étayer des idées souvent trop abstraites ou trop générales, propre à dépasser les simples dénonciations du système actuel auxquelles les éducateurs ne peuvent plus se limiter.

Tout ce qui est montré :
— L'organisation patiente du groupe qui cherche à se structurer, à se réguler lui-même ;
— La mise de chacun et du groupe devant ses responsabilités, qui découlent de la vie commune elle-même ;
— L'effacement progressif du maître sans que pour autant il abdique sa responsabilité propre ;
— Le souci de «gagner du temps» pour que les nécessités assez lourdes de la vie démocratique et autogestionnaire n'empêchent pas les acquisitions nécessaires.
Tout cela est essentiel.

Nous avons là un exemple de démarche «sérieuse», sinon «scientifique» pour l'analyse en profondeur des cheminements du groupe en matière d'organisation et de mémoire de sa vie, de ses relations et de son travail.

L'auteur ne prétend pas faire le tour du problème, mais comme il l'écrit dans son avant-propos, livrer les essais et réflexions des enfants et de lui-même, en espérant que chacun pourra aller plus loin sur les pistes qu'ils ont commencé à défricher et aura le désir de faire œuvre de pionnier en défrichant les pistes vierges. C'est donc à la fois un témoignage et un appel.

La deuxième partie (34 pages) est constituée par une synthèse des réflexions reçues par l'auteur et par un débat autour du contenu de ce travail.

L'autogestion y est confrontée à d'autres notions : non-directivité, pouvoir, part du maître, parents, activités d'apprentissage... C'est là une démarche nouvelle qui met en branle une quantité de perspectives de recherches, qui précisées et organisées, permettront d'affiner la pratique éducative menant vers l'autogestion.

Pour avoir ce dossier, envoyez adresse et chèque de 15 F **au nom de A.E.M.T.E.S.** à Jean LE GAL, école de Ragon, Coopérative C. Freinet, 44400 Rézé.

Rappel des précédents dossiers :

• **N° 3 :** *La coopérative de travail dans les classes spéciales* et *Vers l'autogestion chez les grands et petits* (10 F).

N° 4 : *Expériences d'autogestion dans quatre classes spécialisées* (10 F).

• **Un mini-dossier** (23 pages) inclus dans *Chantiers* n° 1-2 (août-sept. 76) : *Vers l'autogestion... les recherches continuent...* (6 F).

On peut commander ces trois derniers auprès de B. MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim (chèque au nom de A.E.M.T.E.S.).

•

Les enfants et un juge : Casamayor

JUSTICE ET SOCIETE

Ecoutez et faites écouter les deux émissions de *France Culture* qui relateront les moments les plus forts de cette rencontre :

Emission «Chasseurs de son» de Jean Thévenot, de 7 h 40 à 8 h, dimanche 27 février et dimanche 6 mars. France Culture, réseau national, modulation de fréquence.

P. GUERIN

POUR NOS COLLEGUES HISPANISANTS OU ITALIANISANTS

Des brochures dans la langue que vous enseignez ! (Ces brochures peuvent aussi servir à l'alphabétisation ou à la formation permanente.)

BT biblioteca de trabajo
editorial laia

B FREINET T
nicola milano editore

B.T. espagnole

• Pour la B.T. espagnole, 1976-1977 est la deuxième année de parution.

Vous pouvez commander à la C.E.L., à Cannes, les numéros parus en 1975-76 :

10 numéros B.T.J. : La miel - Tomillo, romero, espliego y otras plantas del monte bajo - La rana - El agua corriente - El hamster - El pan - Nuestra gacela - Los indios - Cabras y cabritillos - El circo.

10 numéros B.T. : Los frutos silvestres rojos - 25 peces de mar - La luz - La vida de la gaviota - El Amazonas - El gusano de seda - El papel - Van Gogh - Los fenicios - La vista.

Vous pouvez également vous abonner pour les parutions 1976-77 :

B.T.J. : Mi hermano es hombre rana - Qué es la simetria - El chocolate - Patrick, niño irlandés - La tortuga terrestre - El hospital - La maquinaria de obras públicas - Mi padre es guarda de un faro - Jehan, heredero de un señor feudal - En la playa.

B.T. : Los dibujos animados - El corazón - Como se imprime una B.T. - La huelga de mineros de 1869 - La fabricación del cemento - La cria de insectos - Las plantas que se mueven - Historia del Primero de mayo - Una industria siderúrgica - La espeleologia.

B.T. italienne

• La B.T. italienne paraît pour la première fois cette année scolaire 1976-1977.

Liste des parutions : Cristoforo Colombo - La marmotta - Van Gogh - Fagiani e pernici - Olaf e Solveig, ragazzi norvegesi - Le castagne - Lettera della Grande Guerra - Il criceto - La forza di gravità - Il maiale - La prima crociata - La rana - Il vulcani - Le capanne - Il Messico - Il coniglio - Gli animali preistorici - La Deportazione - Donne nell'arte - I ponies.

BULLETIN DE COMMANDE DES B.T. PARUES EN 1975-76

Nom et prénom.....

Adresse.....

.....

Code |_|_|_|_|_| Ville.....

demande à la C.E.L. de lui livrer :

les 10 B.T. espagnoles parues en 75-76 pour 56 F
les 10 B.T.J. espagnoles parues en 75-76 pour 56 F
(vous pouvez commander les mêmes séries en catalan).

Participation au frais : Pour toute commande inférieure à 100 F, ajouter 10 F de forfait d'expédition.

Ci-joint : ☐ chèque postal à C.E.L. 115-03 Marseille
☐ chèque bancaire à C.E.L. Cannes

Date : Signature :

BULLETIN D'ABONNEMENT POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1976-77

Nom et prénom.....

Adresse.....

.....

Code |_|_|_|_|_| Ville.....

souscrit à :

..... abonnement(s) pour 10 B.T. en espagnol (ou catalan) à 45 F

..... abonnement(s) pour 10 B.T.J. en espagnol (ou catalan) à 45 F

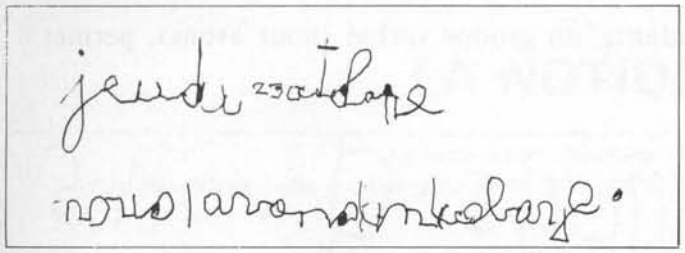
..... abonnement(s) pour 20 B.T. en italien à 90 F

Ci-joint règlement :
☐ chèque postal à C.E.L. 115-03 Marseille
☐ chèque bancaire à C.E.L. Cannes

Date : Signature :

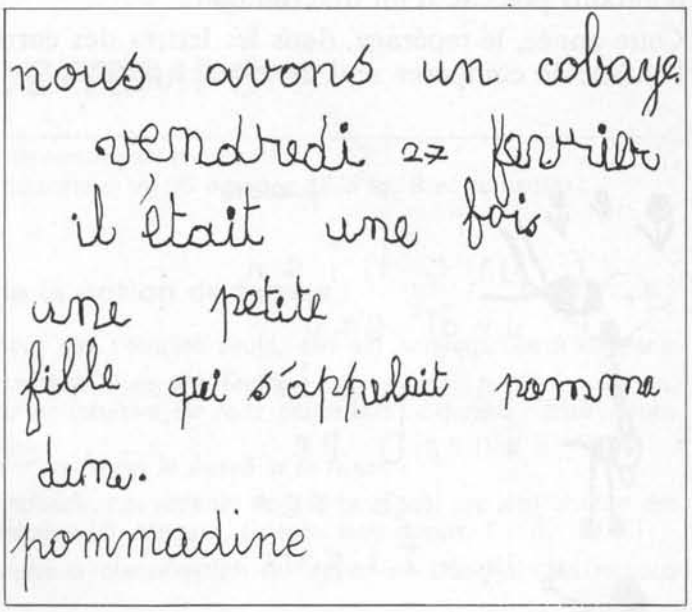
A RETOURNER A C.E.L., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX

— Un stencil pour le journal...



André, 5 ans, 9 mois

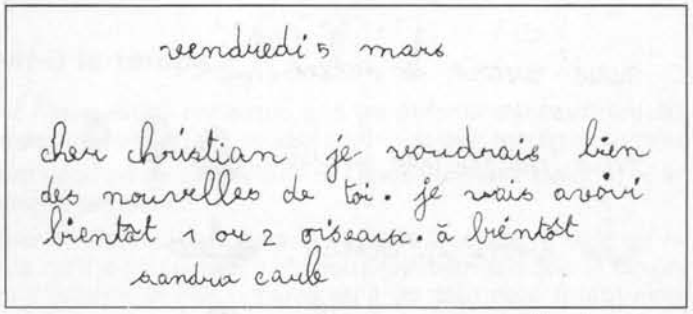
André **savait** un peu, mais **n'avait pas envie.**
C'est le choix de ne pas écrire s'il n'en avait pas envie, de faire tout ce qu'il voulait «comme activité» sauf écrire, qui a été facteur de son progrès personnel.



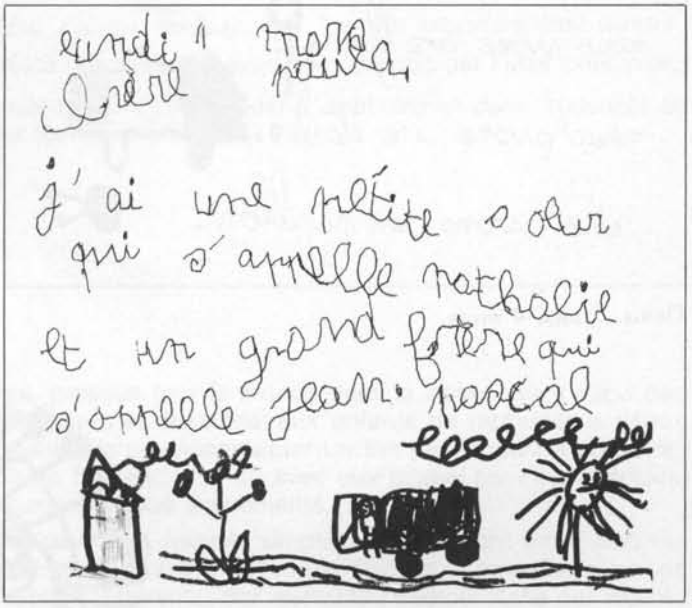
André, 6 ans, 1 mois

Lettre au correspondant :

Julie, 5 ans, 11 mois



Sandra, 6 ans



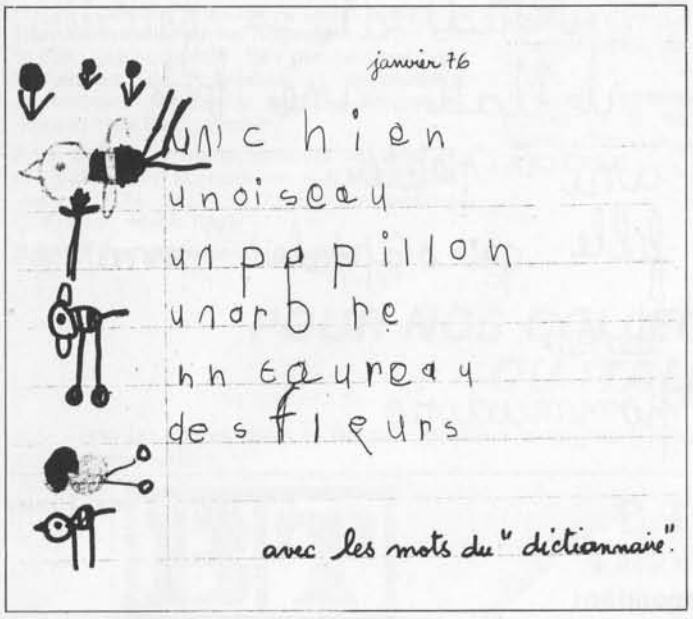
Pierre-Philippe, 5 ans, 4 mois

Pierre-Philippe avait «peur» de ne pas «savoir» écrire.
Il fallait lui donner confiance en lui-même, en lui donnant la possibilité de réussir dans d'autres domaines que l'écriture et en le rendant «perméable à l'ambiance de la classe».

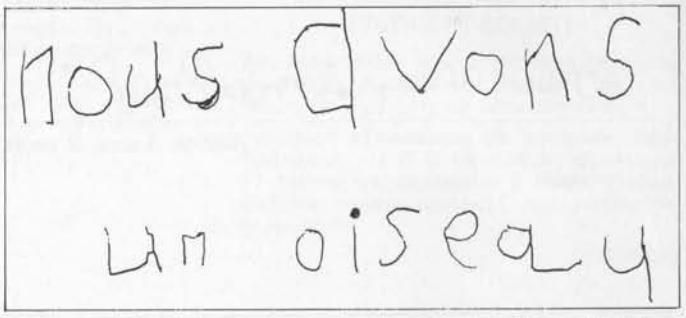
Le dictionnaire :

Système mobile permettant à l'enfant de choisir un carton qui présente signifiant et signifié (dessin d'enfant) précédé d'un déterminant.

Cette année, le repérage, dans les lettres des correspondants, du groupe verbal «nous avons», permet à l'enfant de composer seul de courtes phrases :

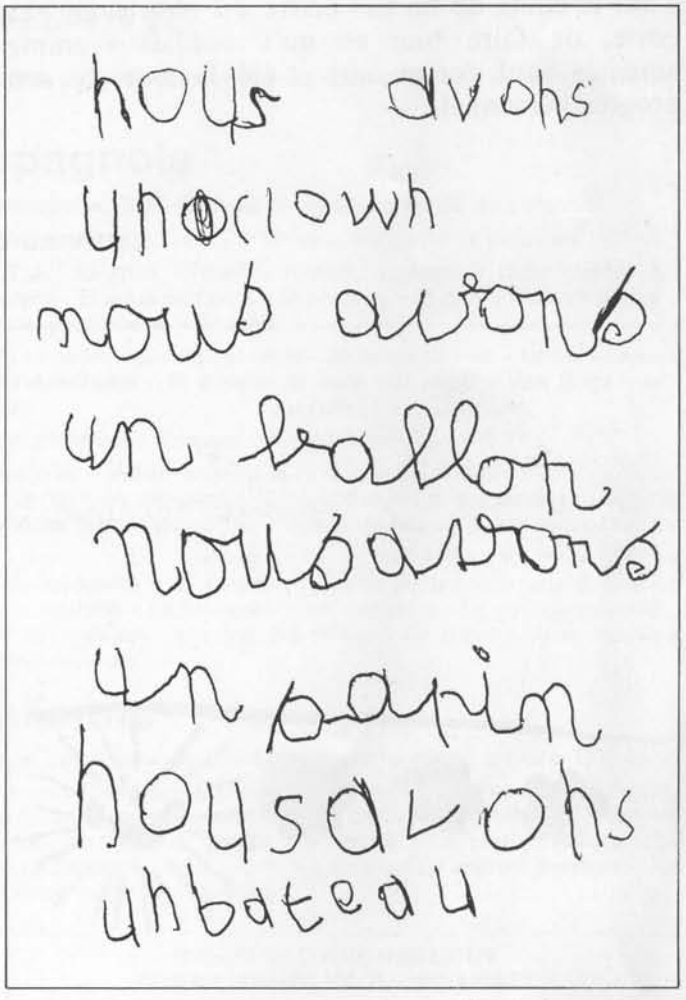


Flore, 5 ans, 6 mois



Pierre-Philippe

Denis, 5 ans, 4 mois



Frank, 6 ans, 1 mois

LA NOTION DE TEMPS

La commission «Méthode naturelle de lecture» du groupe 91

Cet article fait suite à celui paru dans le numéro 3 de L'Educateur *du 20 octobre 1976 (p. 9 et suivantes).*

Définition et composantes de la notion de temps :

La notion de temps semble très difficile à cerner car on ne peut pas l'étudier seule, elle est souvent liée à l'espace.

«Comme l'organisation de l'espace, l'organisation du temps se présente à deux niveaux :
— Perception immédiate supposant une organisation spontanée et intuitive de faits successifs. Exemple : trois coups frappés.
— Présentation mentale permettant à partir du moment présent d'envisager le passé et le futur.
Ce deuxième niveau est fonction de la maturation nerveuse de l'individu. Les enfants de quatre à sept ans ont encore des difficultés à se situer dans le temps. Ils ont besoin de repères précis.» (D. Médard, *Dossier tiers-temps,* E.P.S. 137/5.)

En ce qui concerne les composantes du temps, nous avons repris la classification de Vayer qui distingue les notions suivantes :
— succession, simultanéité ;
— changement, continuité ;
— durée, vitesse ;
— régularité, accentuation.

Nous avons essayé au travers d'exemples pris dans nos classes, d'étudier la façon dont l'enfant prend conscience de ces différentes composantes.

Comment l'enfant vit-il le temps :

A l'entrée au C.P., la notion de succession est-elle bien intégrée ? Nous avons remarqué que les enfants qui souffrent de carences affectives, sont souvent perturbés sur le plan spatio-temporel, mais que la réciproque n'est pas forcément vraie.

— **Thierry,** très perturbé sur le plan affectif raconte un événement vécu en ne respectant ni l'enchaînement logique, ni la succession des faits : *«Avant, il y avait une fleur, j'voulais attraper le papillon.»*

— **David,** très solitaire, écrit en fin de C.P. : *«Un clown veut jouer au ballon, mais personne, alors il se tue. Il balance le ballon.»* Questionné par ses camarades qui ne comprennent pas ce qu'il a voulu dire, il explique péniblement que le clown se tue avec un couteau, que personne ne veut jouer avec lui, qu'il balance le ballon parce qu'il est tout seul. Il faut cinq bonnes minutes pour rétablir l'enchaînement des faits.

Souvent, l'enfant se bloque sur un mot, un fait, le plus important pour lui, et oublie le reste, ou le rajoute pêle-mêle.

Voici le brouillon d'un texte de **Martial** : voiture à noël voiture j'ai eu une voiture Le mot important était voiture.

Martial n'arrivait pas à maîtriser la succession des mots nécessaires à la compréhension, tout occupé par l'idée principale.

Souvent également, l'enfant raconte un événement en commençant par la fin : Frédéric, sept ans et demi, redouble le C.P. A l'entretien du matin, il apporte deux pièces de un franc et les montre :
— *J'ai deux francs.*
Les autres :
— *D'où tu les as eus ?*
— *C'était sous mon coussin, c'est la souris qui m'les a donnés.*
— *Pourquoi la souris elle t'a apporté des sous ?*
— *Pasque mon papa y m'a arraché une dent.*
— *Qu'est-ce que t'en a fait d'ta dent ?*
— *Ma maman è m'la mis sous mon coussin.*

Cette histoire de dent ayant provoqué beaucoup de commentaires, presque tout le monde dans la classe ayant vécu des expériences semblables, je proposai d'écrire ce qu'avait raconté Frédéric, et demandai aux enfants de retrouver le début de l'histoire. A ma stupeur, un groupe de six élèves en était incapable. Ils pouvaient situer un fait par rapport à un autre, et un seul et non par rapport aux trois autres comme dans le récit de Frédéric. J'ai dû avec eux passer par l'intermédiaire de la bande dessinée, pour leur faire prendre conscience de la succession des événements.

Ce sont les mêmes enfants qui, en rythme, ont du mal à reproduire quatre frappés simples. Ils en feront trois, cinq ou plus, s'arrêtant parce que les autres s'arrêtent, sans avoir conscience du nombre de coups frappés. Ces enfants auront encore plus de difficultés à reproduire un nombre restreint de frappés différents. Par exemple : frapper dans ses mains, frapper du pied, frapper sur la table. Ils intervertiront les frappés ou referont plusieurs fois le même. Il est à prévoir que ces enfants rencontreront de nombreuses difficultés au C.P. Alors que **Rodolphe,** même classe, semble avoir intégré la notion de succession. Il écrit :

«Olivier est venu chez moi, on a joué dans le parc Picasso sur le toboggan et les autres sont venus nous ennuyer, après nous sommes revenus.»

Qu'en est-il des autres notions, changement, durée, régularité très liées à celle de succession ?

A son entrée au C.P., l'enfant semble posséder en principe la notion de changement à condition qu'il rende compte d'un rythme régulier de vie, et que la durée des périodes soit relativement courte. L'enfant semble vivre intensément l'instant présent et perçoit mal les changements lents de la vie (cycles saisonniers, vieillissement) :

— On n'a pas envie d'arroser les plantes qui poussent lentement.

— L'enfant ne se rend pas compte qu'il grandit, sauf s'il a près de lui un jeune animal ou un bébé desquels les rythmes de croissance plus rapides lui permettent une prise de conscience plus réelle de cette notion complexe.

— Marc, 6 ans, dit : *«Aujourd'hui, mon petit frère a deux ans. Ma chienne Gia a aussi deux ans mais elle, c'est une dame parce qu'elle a eu des bébés. Mon petit frère, c'est encore un bébé.»*

L'enfant commence à structurer sa journée à travers les moments agréables : repas, récréations, l'heure des mamans... qui arrivent à des heures régulières. Dès que ces repères sont déplacés, il y a perturbation affective et souvent insécurité.

Quelques exemples illustrant ce qui précède :

— Denis, 5 ans et demi, début de C.P., avait l'habitude qu'en maternelle, la récréation débouche sur l'heure des mamans. Au C.P., il demande tous les jours à dix heures si c'est l'heure des mamans, et pleure quand je lui dis qu'il faut encore attendre une heure. Il met une bonne semaine à s'habituer à son nouvel horaire.

— Christophe, 7 ans et demi, C.E.1 passe 24 heures à la clinique pour une opération des amygdales (nous le savions par la maman). A son retour, il nous déclare y être resté deux jours et ne se rend à l'évidence qu'après avoir compté repas et nuit. Il nous dit : *«On m'a fait beaucoup de choses la nuit, alors elle a duré plus longtemps.»*

— Armelle écrit ceci : *«Toute la journée, j'ai joué à la poupée, après je suis revenue à l'école.»* En fait, elle n'a joué à la poupée que pendant l'interclasse, après le repas de midi. Mais cette interclasse était particulièrement importante puisqu'elle avait ce jour-là sa correspondante qui venait à la maison (ce qu'elle ne dit pas d'ailleurs dans son texte).

Comme pour Christophe, le moment s'élargit sans doute parce qu'il a été vécu intensément.

— Au cours des séances de théâtre libre, les enfants de six ans ne retiennent souvent de la journée que deux repères, le repas de midi et la nuit, auxquels ils donnent en durée une grande importance, alors qu'ils nous font vivre en accéléré les autres événements qu'ils placent dans leur journée.

— En expression corporelle, on s'aperçoit rapidement que si la notion de vitesse semble acquise, on confond lenteur et petitesse ; un rythme régulier ne peut être soutenu longtemps, et l'accélération est mal ou pas du tout perçue. Un long travail sur les contraires fera lentement prendre conscience de ces notions difficiles...

— Une enquête faite dans les crèches a pu déterminer que les pleurs des enfants étaient déclenchés plus par l'irrégularité de l'heure d'arrivée des mamans que par la longueur de l'absence. Ceci démontre encore une fois l'importance de repères réguliers dans la journée pour l'enfant.

Comment l'enfant arrive à se projeter dans l'avenir et à assumer ses projets :

Il faut qu'il prenne conscience du déroulement du processus avec un début, un milieu, une fin.

— Thierry ne supporte pas que je le fasse attendre quand il m'appelle (premier trimestre) et il ne le supportera que lorsqu'il aura compris que je ne tromperai pas son attente et que je viendrai de toutes façons. L'enfant vit d'autant plus dans l'instant, qu'il est plus angoissé.

— Peu à peu (nous détaillons plus loin les aides diverses que nous apportons à l'enfant dans ce domaine), les projets s'affinent, dans le futur proche d'abord, dans le futur plus lointain ensuite :

— Un enfant dit (mois de novembre) : *«Quand j'aurai fini mon histoire, j'irai à la peinture.»*

— Un peu plus tard, il dira : *«Dans cinq jours, ce sera mon anniversaire.»* Plus tard encore (C.E.) : *«Cette semaine, je vais apprendre la table du 6, la semaine prochaine, celle du 7, et puis une par semaine, jusqu'à ce que j'ai fini.»*

Avant que l'enfant en arrive là, qu'a-t-il fait ? Comment l'avons-nous aidé, c'est ce que nous allons essayer de préciser dans ce qui suit, tant hors lecture, que pendant le temps consacré à cette activité.

Que faisons-nous pour aider l'enfant à intégrer la notion de temps

Hors-lecture

Nous essayons de lui offrir une structure simple du temps, dans laquelle il puisse trouver ses repères et qui par là-même le sécurise.

ORGANISATION DE LA JOURNEE DE CLASSE

Au début de l'année, on organise les activités pour deux heures en une sorte d'emploi du temps oral. Au cours du premier trimestre, on remarque les changements d'activité, ce qui est passé, ce qui va venir.

Au deuxième trimestre, on installe le plan de la journée, puis de la semaine au tableau, on se repère dedans.

A partir du moment où les enfants intériorisent le déroulement de la journée, on peut se permettre d'introduire des changements d'emploi du temps avec eux. Ils expriment alors leur sens du temps par des phrases comme celle-ci :

— *Hier j'ai fait une fiche, aujourd'hui je fais une histoire.*
— *Quand j'aurai fini ma fiche, j'irai composer.*

PRISE DE CONSCIENCE DU DEROULEMENT DU TEMPS A TRAVERS LA VIE DE LA CLASSE

Elle se fait par les moments les plus intensément, les plus réellement vécus : le voyage chez les correspondants, les sorties, les gâteaux, la naissance ou la mort des animaux, l'éclosion des fleurs qu'on guettait depuis des jours...

Il est des moments collectifs qu'on vit avant, pendant, après : *«Nous avons préparé le voyage chez les correspondants ; nous l'avons situé dix jours à l'avance sur un calendrier simple où on barrait les jours. Nous avons eu des activités en prévision du voyage (papiers à distribuer, lettres aux correspondants,*

cadeaux à préparer), il fallait tenir compte du temps qu'il nous restait.

Nous avons vécu le voyage sans nous préoccuper du temps bien sûr, puis nous en avons raconté, dessiné, écrit des moments qu'il a fallu replacer les uns par rapport aux autres.»

Il semble important que certains repères soient communs à la classe et à la vie familiale de l'enfant : fêtes (Noël, Mardi-Gras), anniversaires, événements locaux (foires...).

La correspondance joue un rôle privilégié dans le repérage temporel. Il faut situer ce qu'on reçoit, ce qu'on envoie dans le temps :

— *Il faut terminer ta lettre pour ce soir, pour demain.*

Ce qu'on reçoit fait référence à des événements vieux de plusieurs jours : à propos d'un texte sur la neige exploité plus d'une semaine après l'événement, il a fallu expliquer que la neige était tombée chez les correspondants en même temps que chez nous et replacer les faits dans les jours passés.

A partir du moment où la correspondance devient véritable échange, l'importance du temps s'accroît : on fait référence à une lettre reçue la semaine dernière, on met en réserve des questions auxquelles il faudra répondre plus tard.

Petit à petit l'enfant prend conscience de son temps personnel. On essaie ensuite d'élargir sa connaissance à des durées plus longues, le temps des parents, etc.

REPRESENTATION DU TEMPS DANS L'ESPACE

Elle se fait progressivement d'abord pour des temps très courts :
— plan d'une journée,
— représentation puis plan de la semaine.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche

texte à distribuer

dessin

je vais porter et chercher le courrier

je me repose

On introduit ensuite un plan de travail collectif, des plans de travail individuels.

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
J'écris une histoire, lettre					
Je fais une fiche de lecture					
Je lis					
Je fais une fiche de calcul					
Je cherche quelque chose tout seul					

Et aussi de multiples calendriers.

«Pour aider les petits du C.P. à appréhender la notion de temps, j'introduis au cours de l'année plusieurs sortes de calendriers.

— L'éphéméride : un enfant responsable arrache chaque jour le feuillet et le colle sur une grande feuille qui reste sous les yeux de tous les enfants. Ainsi peut se consolider la notion de temps écoulé (de plus comme les chiffres sont gros, les petits y font référence tant qu'ils ne savent pas écrire les nombres).

— Un grand calendrier représentant toute l'année qui permet de se projeter dans le futur ; nous y marquons les anniversaires, les vacances, les dates importantes (ex. : les jours de piscine, nous n'y allons qu'une fois par mois). Les enfants peuvent le consulter à tous moments, mais n'en comprennent pas encore toutes les indications, aussi autour de lui se déroulent parfois de vives discussions. Un enfant est chargé de marquer d'une croix le matin, chaque jour écoulé.

D'autres sortes de calendriers mensuels ou bimensuels ont aussi leur place et petit à petit les enfants passent avec plus ou moins d'aisance de l'un à l'autre.»

Il est intéressant de voir les enfants manipuler les calendriers. Alain chargé de colorier les jours sur un calendrier-bande en colorie cinq à la fois le premier jour. Nathalie qui confectionne elle-même un calendrier du même type oublie la première semaine de noter le mercredi et le samedi.

Observations diverses

Toutes sortes d'observations aident à s'installer la notion de temps :
— Changements météorologiques ;
— Plantations ;
— Elevages ;
— De plus, il est bon, dans la classe, d'ouvrir les ateliers suivants :

1. Rythmes visuels : dans lequel l'enfant pourra reproduire ou créer des successions d'objets, allant du simple au plus complexe.

Exemples :

Au début de l'année, Carole arrive à reproduire la succession suivante : cube bleu, cube rouge, cube bleu, cube rouge, etc., mais ne parvient pas à reproduire celle-ci : un cube rouge, deux cubes bleus, un cube rouge, etc. C'est une enfant cardiaque, incurable, très perturbée affectivement par une vie familiale peu stable. Elle ne peut pas faire d'éducation physique, se fatigue très vite, n'accroche en rien, mais aime jouer avec des cubes, des jetons.

Elle passera par les stades suivants :
— Dessin sur papier par la maîtresse, Carole dispose ses cubes sur le dessin.
— Disposition des cubes dessin caché.
— Enfilage de perles selon la même disposition.
— Collage des gommettes, toujours la même disposition ;
— Dessin.

Tout cela a l'air très systématique, mais c'est le travail d'une enfant, travail programmé jusqu'à la réussite. Il va sans dire que d'autres enfants ont soit reproduit, soit inventé des successions régulières d'objets, sans passer par tous ces stades.

Un travail correspondant peut être fait dans un autre atelier, l'atelier acoustique.

2. Rythmes auditifs :

Ce travail commence au début de l'année par des jeux collectifs où les enfants doivent reconnaître non seulement les bruits émis, mais aussi leur succession.

Exemples :

— Différence de matières : bois, fer, mur...
— Différence de frappés : main sur table, pied par terre, crayon sur table...
— Différence d'instruments : tambourin, claves, métallophone ;
— Différence de voix : voix de Patrick, de Karine, de la maîtresse...

Tous ces jeux se compliquent ensuite d'un travail sur :
— Vitesses différentes (lent, rapide) ;
— Intensités différentes (fort, faible) ;
— Tonalités différentes (graves, aigus) ;

Les enfants sont invités :
— Soit à reproduire exactement ces frappés ;
— Soit à les imiter ;
— Soit à répondre en écho par le semblable ou par le contraire, soit par une succession d'actions.

Il importe au départ de se limiter à trois bruits différents pour assurer la réussite, puis d'augmenter petit à petit les difficultés selon la capacité des enfants.

Il est souhaitable que ce travail collectif en début d'année cède le pas à un travail d'atelier, avec recherches et propositions des enfants, ceci pour éviter toute systématisation abusive. Pour les activités collectives, dix minutes par jour suffisent.

Outre ces observations, nous notons les apports extrêmement importants de techniques d'expression telles que le théâtre, la musique, les marionnettes, l'expression corporelle, qui toutes, demandent au départ à l'enfant de vivre le temps, non seulement isolé, mais en groupe, mais aussi de le concevoir, pour parvenir à une structuration de sa production. Nous verrons tout à l'heure l'importance du groupe dans la recherche de cette structuration.

En lecture

Le travail porte dès le début de l'année sur l'analyse du texte étudié collectivement, analyse qui s'effectue à la fois dans l'espace, celui du tableau, de la feuille imprimée, du cahier, et dans le temps, déroulement de l'action, notion de début, milieu, fin.

Exemple : Régis raconte :

«Cet été, je suis allé à la mer, j'ai ramassé des crabes avec mon frère.» Régis est du midi, il mime volontiers ce qu'il a fait, nous explique comment il faut attraper les crabes. Nous décidons d'écrire au tableau une partie de l'histoire de Régis, le début, en gardant les paroles exactes de l'enfant. Beaucoup de ses camarades situent le début à *«j'ai ramassé».* De plus, Régis est un enfant très structuré, avec un langage riche, et *«cet été»* et *«je suis allé»* deviennent *«en été»* et *«j'ai été».* Finalement, nous gardons :
«à la mer,
j'ai ramassé des crabes
avec mon frère.»
que nous répétons pour prendre conscience du déroulement de la phrase, nous nous écoutons, puis les enfants vont montrer au tableau le groupe de mots qui correspond à ce qui a été dit, ceci avec toutes les observations d'usage. Certains remarquent que *«des crabes»* c'est après *«j'ai ramassé».* Nous travaillons donc sur avant, après, phrase orale seule, phrase écrite ensuite. A un stade plus avancé, le découpage se fera non plus en groupes de mots, mais en mots puis, plus tard encore au hasard des découvertes des enfants, en syllabes, phonèmes ou morceaux de mots. Il n'y a pas ici ordre chronologique, mais juxtaposition, très différente selon les enfants et les mots. Il faudra travailler aussi sur la place du phonème ou de la syllabe dans le mot, début, milieu, fin. Pour certains enfants, c'est un travail difficile. Il est parfois nécessaire de matérialiser les phonèmes par des jetons ou des cubes. Le même travail de découpage doit être fait également sur les phrases que l'enfant désire écrire. Mais, encore une fois, attention à ne pas systématiser ce genre d'exercice et à ne pas perdre de vue le sens de ce qu'est la vraie lecture, basée sur l'intérêt, l'affectivité, le désir de communication, l'expression libre, l'importance donnée au message, le tâtonnement expérimental individuel.

Temps et langage

Quels sont les mots et tournures de phrases utilisés par les enfants pour traduire la notion de temps ?

— L'enfant utilise beaucoup dans ses récits des références spatiales :
— *Quand j'étais chez ma mamie...*
— *Quand j'étais en Afrique...*
— *Quand j'étais dans ma maison d'avant, etc.*
L'adulte les utilise aussi, mais l'enfant les privilégie car la notion d'espace plus concrète, semble plus facile à utiliser.

— Les supports du déroulement du temps, semblent être au début du C.P., par rapport au moment présent :
— *Une fois, y avait, l'autre jour, avant.*
— *Et pis, eh ben, alors, après,* pour une succession.
— *Après, bientôt, demain,* plus rarement *tout à l'heure.*

— On note de fréquentes confusions de vocabulaire, des mots étant employés à la place d'autres (demain pour hier, hier pour tout ce qui est avant, l'année dernière pour tout ce qui est un peu loin dans le passé).

— Parfois, seul un événement fortuit peut nous faire prendre conscience de cette confusion et il est parfois difficile de discerner s'il y a méconnaissance du vocabulaire ou de la notion de temps elle-même. Quand Geneviève dit : *«L'année dernière, j'ai été sur la colline avec Karine, j'ai ramassé des escargots»,* il est impossible chez cette petite fille qui a un langage structuré et un vocabulaire varié, de déceler l'erreur, sauf si Karine, qui est dans la classe dit : *«Non, c'était pas l'année dernière, c'était dimanche, pas celui d'hier, l'autre avant.»*

— Peu de futurs. L'enfant parle souvent au présent :
— *Demain, c'est mon anniversaire.*
— *Lundi, on va à la piscine,* etc.

— Certains enfants vivent même des événements futurs comme s'ils étaient déjà passés. Anne, dont les parents doivent partir en voyage, raconte : *«Mes parents sont partis...»* Son angoisse à propos de ce départ le lui fait vivre de façon anticipée.

— Peu à peu le vocabulaire s'affine. Hier, les noms des jours apparaissent, puis hier soir, hier après-midi, demain soir, les références dans le temps proche : *«Dans cinq jours ce sera mon anniversaire.»* Mais cela ne se passe pas tout seul. Cela intervient au moment où la communication ne s'établit pas et où le maître ou le groupe-classe demande des précisions.

— En début d'année, pendant les entretiens, lorsque l'enfant raconte un événement vécu, il est exceptionnel que ses camarades lui posent une question ou lui demandent une précision. Le plus souvent, ils se contentent d'écouter quand ils ne sont pas indifférents (préoccupés uniquement par leur propre histoire et attendant plus ou moins patiemment leur tour de parole). C'est alors que la part du maître est importante. Il pose les questions faisant préciser les termes, les lieux, concernant les détails nécessaires à la compréhension de l'histoire. Et, petit à petit, chaque année, nous constatons une évolution du groupe variable selon les années, en fin de premier trimestre ou en cours du second :

1er temps : le groupe écoute les histoires des autres enfants (début de l'égocentrisme encore important à cet âge).

2e temps : les enfants posent des questions appelant les mêmes précisions que nous demandions au début de l'année. Elles paraissent alors importantes à tous. Nous constatons la même évolution lors de la mise au point collective des textes individuels.

La prise de conscience du temps en ses diverses composantes est pour l'enfant longue et complexe. Elle se continuera bien au-delà du C.P. à travers divers apprentissages à dominante plus ou moins scolaire, de l'organisation de son activité au sens de l'histoire, ou à l'approche de diverses structures linguistiques. On ne peut complètement la dissocier d'autres notions : espace, causalité. Aussi, avons-nous seulement essayé de cerner quelques aspects de cette notion de temps, sans la limiter à un ou plusieurs types d'activités et sans prétendre qu'il faille passer forcément par toutes celles-ci.

En vue de la mise en chantier d'une B.E.M. sur la méthode naturelle de lecture, faites parvenir tous vos commentaires et suggestions, comptes rendus d'expériences sur l'environnement de la lecture à :

Pierrette FERRANDI, 21, rue François-Mouthon, 91380 Chilly-Mazarin

L'ENVIRONNEMENT DE LA LECTURE, dossiers prévus :

Aspects de l'apprentissage - La notion de temps - Langage et lecture.

Ce chantier pourra devenir permanent si vous le désirez.

Remarques sur mon intervention en classe en tant que prof de dessin

B. MAIN
Lycée de
3480 Pont-de-Beauvoisin

En classe, mon intervention en tant qu'adulte, ma «part du maître» prend diverses formes.

Ma présence seule, sans volonté d'intervention, est déjà déterminante. Qu'est-ce que je représente pour les élèves, et à deux niveaux ?

En tant qu'adulte, et en tant que femme, en face de filles et de garçons en pleine évolution physique et souvent perturbés...

En tant que prof qui, comme n'importe quel prof remplit les bulletins scolaires, participe par la force des choses à un système précis qui véhicule un certain type d'idéologie ; on attend de moi, et surtout en début d'année, que je propose et sanctionne.

La valorisation ou non des réalisations passe par moi ; de par le rôle qui m'est assigné je suis censée trancher en matière de beau et de laid, de bon et de mauvais, poser un label de qualité sur les productions qui naissent sous mes yeux, spontanément ou non (qui me sont plus ou moins destinées ou non) dans un cadre institutionnel où l'on attend de vous que vous consommiez ou produisiez tel type de chose à tel moment, tel jour de la semaine.

Or, lorsqu'il s'agit de produire des dessins ou de faire n'importe quelles réalisations plastiques, il y a certes un effort à fournir pour acquérir certains moyens d'expression, un travail à faire... mais dessiner, ou s'exprimer dans un langage plastique (en ce qui nous concerne) procède d'un désir plus ou moins profond, d'un besoin, et procède plutôt d'une recherche de plaisir. Cette activité, dans le contexte précité, devient relativement ambiguë ; notre rôle surtout est ambigu et souvent ressenti comme tel par les élèves, dont la curiosité de savoir si on va mettre des notes, si on va punir, si on va être «obligé de dessiner si on n'en a pas envie», est significative.

Evidemment l'ambiguïté je la ressens moi-même en profondeur et avec une acuité grandissante, et j'ai beaucoup de mal à rationaliser mes interventions tout en ayant bien conscience que ma «part du maître» (sacré vieux clown de maître) est, volontairement et surtout involontairement, très grande.

A un autre niveau, au sein de l'institution scolaire, on attend de moi que j'apprenne à dessiner, que je communique un savoir. Il faut donc aider le jeune à passer d'un langage plastique enfantin à un langage plus mûr, à le sensibiliser à un langage de type plus universel ; et ça n'est pas chose aisée...

Du manque de confiance...

Quand le jeune arrive en 6e (je me base sur ma propre expérience) il est rare qu'il ose s'engager profondément dans un dessin ; il prétend souvent ne pas «savoir dessiner», faire du «dessin de maternelle» et craint le jugement de ses camarades et le mien. A ce moment-là il peut réagir de diverses manières.

Soit il s'engage dans un atelier de bricolage, ou de marionnettes, ou manipule de la terre glaise, etc. où j'interviens principalement sur un plan technique.

Soit, et c'est principalement le cas des garçons, il réalise seul ou avec d'autres, un type de dessin très particulier : qui présente en apparence peu d'attention à la forme, barbouillages et noircissement, coulures et dégoulinades ; il représente parfois un visage très déformé, ou des personnages plus ou moins monstrueux, sexués ou non, et souvent surchargé d'inscription ; ce type de dessin, lorsqu'il est réalisé à plusieurs, sert souvent de terrain d'affrontement où s'exerce dans un cadre limité et symbolique une bonne part d'agressivité entre les gars.

Mais il n'est pas certain que le dessin en question ne soit que l'expression d'une projection spontanée de ce que l'on a de morbide en soi, reflet d'un inconscient chargé... Je constate que ceux qui s'adonnent à cet exercice sont surtout des garçons (niveau 6e, 5e ou 1re année de C.E.T. mécanique générale), et qu'ils manifestent en paroles et en actes des attitudes de rivalité (des particularités physiques et principalement de tailles rentrent souvent en ligne de compte dans les surnoms qu'ils se donnent ; le «ti-untel», «bœuf», «cochon», etc.) ; leur susceptibilité et leur amour propre est grand ; se montrer dans un dessin, aux yeux des autres et du prof, malgré eux tels qu'ils ne voudraient pas se voir est difficilement supportable : «enfantins», maladroits, peu séduisants... Alors il peut leur sembler préférable de paraître tout cela... VOLONTAIREMENT et d'en faire une provocation, visant à échapper à des appréciations défavorables et humiliantes de la part des copains et des filles du groupe-classe et surtout du prof qu'on veut à la fois séduire et aussi surtout ne pas séduire (en fonction d'une réactivation du complexe d'Œdipe au sortir de l'enfance).

Alors là nous voilà coincés au tournant... Comment faut-il l'assumer sa petite «part du maître» ?

Evidemment, ça dépend ! Ça dépend de l'humeur du jour ; je ne suis pas toujours sainte Bernadette, et lorsque ce genre de productions (tolérées ; c'est déjà significatif d'une certaine forme de «part du maître») s'accompagne de manifestations très bruyantes, ça dérange les autres et ça m'énerve ; je m'impatiente alors et, dans le pire des cas, souhaite à haute et intelligible voix la fin de la séance, le son de la cloche libératrice. D'autres fois je me montre plus attentive, en regardant ce qu'ils font, mais sans m'en mêler, et surtout si l'on m'appelle ailleurs.

D'autres fois encore j'interviens en regardant ces dessins de près et dénombre les plus grosses maladresses techniques de dessin proprement dit, et tente avec eux de trouver des moyens pour comprendre et dessiner le volume d'un nez ou de tel autre détail selon le cas ; et je leur fais différentes remarques, quant à l'organisation qui a été faite de la surface dans les limites du format choisi, sur les relations des différentes parties entre elles, etc., etc. ; et d'une façon générale j'utilise les propos et les questions des gamins qui viennent à ce moment-là, et il se peut qu'on ne parle plus du tout de dessin au bout d'un moment, mais de problèmes relatifs à la classe ou autres sujets. A ce moment-là, mes interventions visent à rassurer déjà ; et puis, si possible, à donner des moyens de maîtrise technique permettant dans un plus ou moins proche avenir le moyen de se valoriser, supposant que cette valorisation est une étape nécessaire avant d'oser s'engager plus profondément et personnellement dans un dessin ou réalisation plastique quelconque.

... à la violence

Lorsque ceux et celles qui refusent de dessiner ne trouvent pas non plus dans d'autres ateliers la moindre attirance ou satisfaction (pour des raisons simples ou complexes), il se crée des situations qui me mettent de nouveau à l'épreuve.

Les filles (niveau 6e et 5e toujours) aiment se regrouper pour «papoter» et souvent aussi s'emploient à se faire remarquer des garçons, justement bon nombre d'entre eux ont les mêmes aspirations, et les approches se font la plupart du temps sous une forme des plus agressives en utilisant les autres comme spectateurs plus ou moins actifs.

Ou bien les gars se dérangent mutuellement dans leur travail dont ils détruisent parfois les réalisations avant d'en arriver aux mains. Et là, je serais amenée à parler de la violence ; Jeanine Poillot et Annie François ont constaté une intensification de ce phénomène dans leurs classes et dans leurs établissements scolaires ; ensemble nous nous interrogeons sur les causes de cette violence qui s'exprime aussi dans le choix des sujets qu'ils dessinent. Mais, même si nous comprenons les causes de ce phénomène, nous n'en sommes pas moins confrontées à nous-mêmes au niveau de l'intervention à avoir en tant qu'adultes, prof, pédagogues I.C.E.M. et tout ce que vous voudrez...

Comme Jeanine, j'ai tendance à m'effrayer des manifestations de violence : de la violence en elle-même déjà ; et, en outre, de l'ordre troublé en classe ; la violence contamine le climat de la classe tout entière ; acteurs et spectateurs s'entraînent d'une façon active et l'attention de chacun se détourne des recherches personnelles entreprises au niveau du travail, sur lequel ils ont déjà bien du mal à se concentrer, pour se «centrer» là-dessus ; il arrive aussi que ceux et celles qui ont envie de mener tranquillement leurs recherches se plaignent ; et alors là, on attend de moi une intervention énergique visant à rétablir l'ordre et un climat de relative sécurité.

Je dois avouer que, dans ces cas-là, mes nerfs prennent souvent le dessus, et mon intervention consiste en prise de décisions plus ou moins arbitraires, visant à réprimer pour avoir la paix, moi et ceux (très souvent celles) qui la réclament. Imprégnée du système éducatif dans lequel j'évolue et qui m'a façonnée aussi telle que je suis devenue, je réagis spontanément au niveau d'une prise de pouvoir sur les plus jeunes. Si je ne réprime pas avec des punitions, je n'en tiens pas moins des propos culpabilisateurs aux fauteurs de trouble.

Mais que faut-il faire ? Il y a une contradiction entre ce que je veux être et ce que je me découvre être dans ces circonstances, entre ce que je veux/peux faire et ce que je fais. En tout cas vivre cette contradiction, lorsqu'elle se répète trop souvent, me prend beaucoup d'énergie et entraîne chez moi une insatisfaction, voire une culpabilité quand j'ai «mal» réagi.

Il me paraît certain que l'insécurité ressentie par les gamins lorsqu'on ne réagit pas les pousse à provoquer davantage sur le plan de la violence, de l'agressivité ; en exemple, voici ce que j'ai vécu la semaine dernière : ça allait tellement mal dans un demi-groupe de 6e que j'ai proposé de cesser tout travail et disputes pour discuter du malaise et voir ensemble ce que l'on pourrait faire. Les causes de leur agitation étaient dues, pour l'ensemble, à des problèmes relationnels entre garçons et filles, et à des problèmes individuels importants (peur de ne pas exister, excès de culpabilité et manque de confiance en soi qui mobilisent leur énergie à l'encontre de la créativité plastique et d'une communication harmonieuse avec les autres et avec moi).

Tous m'ont demandé d'intervenir, admettant qu'ils ne se sentaient pas capables de se prendre en charge eux-mêmes et affirmant tout à fait qu'ils reconnaîtraient avoir mérité la sanction (colle en l'occurrence) s'ils se conduisaient de telles et telles façons et que j'en juge ainsi. Alors nous avons établi une sorte de barème ensemble.

Il me semble donc nécessaire d'apporter aux élèves la sécurité dont ils ont besoin pour être plus à l'aise et favoriser la créativité. Maintenant je me pose la question du comment être ferme sans adopter d'attitudes fascisantes ?...

Une équipe pédagogique cohérente apporterait sûrement une solution au problème. A Pont-de-Beauvoisin, nous avons la chance de nous retrouver plusieurs membres de l'Ecole Moderne et de faire équipe au moins pour une classe de 5e (qui nous donne du fil à retordre) avec d'autres collègues d'une façon relativement cohérente. Récemment nous avons eu une réunion intéressante prof-élèves qui peut-être portera ses fruits...

Mais cette possibilité n'est pas offerte à tous ; quand on est tout seul, comment faire... Partir des besoins de la classe, tenir compte à la lettre de ce que les élèves demandent ? Peut-on avoir des interventions claires, cohérentes, efficaces, dans les conditions de travail que nous rencontrons nous autres prof de dessin dans le cadre institutionnel scolaire actuel au second degré ? (Si j'en juge déjà sur l'énergie que je dépense à tenter de sauvegarder le matériel collectif en bon état et à faire en sorte que chacun en prenne petit à petit la charge...)

Et le dessin ?

Mais je n'ai pas encore évoqué le cas (que nous rencontrons tout de même !) où garçons et filles s'engagent dans une recherche dessinée en toute confiance, et tendus dans un désir de faire coïncider ce qui vient plus ou moins spontanément sous leurs doigts avec leur sensibilité, leur volonté d'exprimer quelque chose de précis (ou non), leur idée (ou non), leur volonté de communiquer aussi parfois.

Je constate depuis quelques années que bon nombre d'élèves de 5e se mettent à dessiner après avoir fui cet atelier tout au long de leur 6e ; et même il arrive alors qu'ils ne fassent plus que cela et se montrent d'une très grande exigence.

Une autre remarque : depuis trois ans je conseille fort à chaque élève de se fabriquer une grande pochette (personnalisée au maximum dans la forme et le décor) et d'y tenir ses dessins (datés soigneusement) à l'abri. Ces pochettes sont souvent très grandes et restent en classe dans des casiers attribués à chaque classe. Depuis cette initiative je trouve un changement positif ; les dessins ne se perdent plus ; et ceux qui aiment dessiner, mais manquent encore de confiance au point de ne pas vouloir les afficher aux yeux de tous, ne les jettent plus spontanément comme cela arrivait en disant que c'était raté. Ils enfouissent les dessins en question dans la pochette et je remarque qu'ils y mettent aussi la date sans que je ne le propose plus ; ce geste ne me semble pas n'être que l'expression d'une routine, mais manifester un intérêt certain pour ce que l'on fait, même si l'on n'est pas pleinement satisfait.

De temps en temps on exhume le contenu d'une pochette, on place les dessins par ordre chronologique et on regarde... un bon moment, en silence ; je note que, souvent un cercle se forme autour des dessins, tendu par la curiosité et l'intérêt de prononcer quelques remarques sur l'exposition et d'échanger des avis, poser des questions. Nous passons ainsi de petits moments où il ne m'arrive alors que de faire une synthèse de ce que les élèves ont eux-mêmes remarqués. Ils savent très bien repérer les éléments de répétitions d'un dessin à l'autre et les éléments nouveaux, on remarque de quand datent les changements et on débouche souvent sur un début d'analyse ; on pose en tout cas de grandes questions sur les démarches de créativité différentes ou convergentes dans la classe et dans l'histoire de l'art ; questions sur l'évolution d'une démarche aux niveaux plastiques et relativement à un vécu, questions sur le «progrès en dessin», la façon d'utiliser un modèle lorsqu'on a besoin de s'y référer et de s'intégrer les éléments nécessaires, etc., etc.

Si j'analysais mon intervention au niveau de chaque atelier, chaque recherche individuelle ou collective, la diversité des demandes est telle que vous n'auriez pas fini de me lire demain matin.

D'une manière générale je vise à renforcer une maîtrise technique, visant ainsi à permettre une maîtrise au niveau de l'expression elle-même et une valorisation personnelle dont ils ont tous besoin ; leur permettre aussi de se rapprocher d'eux-mêmes toujours davantage pour être plus fort et mieux communiquer.

Pour que, sur ce plan-là, mes interventions soient relativement efficaces, elles doivent correspondre à une demande de la part des élèves. La demande est quelquefois claire, d'autres fois plus difficile à percevoir.

Souvent elle ne se rapporte guère directement au dessin et aux recherches plastiques. Elle peut être de l'ordre d'une quête de tendresse. La quête à mon égard est variée, complexe et exigeante.

Pour intervenir d'une façon régulièrement positive, il faudrait que je sois toujours au clair avec moi-même. C'est déjà difficile en soi.

Le contexte scolaire et institutionnel dans lequel s'exerce notre activité loin d'être aidant sur ce plan-là, nous pousse dans nos contradictions et favorise des conduites émotionnelles bien mal dominées.

Qu'en pensez-vous ? Que vivez-vous quant à vous ? Au plaisir de lire vos réactions.

Aller au musée... Faire venir le musée...

M. VIBERT
C.E.G.
14440 Douvres-la-Délivrande

Il faut rencontrer une équipe comme celle du Musée des Beaux-Arts de Caen, qui par son dynamisme et sa bonne volonté essaie de faire en sorte que le musée ne soit plus cet «endroit où l'on ne va jamais et qui fait un peu peur» (traduction de l'impression de l'un de mes élèves) mais au contraire un lieu vivant, accueillant, enrichissant malgré peut-être l'aspect de «sanctuaire» qu'il a par son architecture et son organisation interne. Cette rencontre est née du besoin que j'ai ressenti, poussé par mes élèves, de trouver les moyens de leur apporter ce qu'ils demandaient sur le plan de la vie et de la création artistique : répondre à leur besoin de «connaissances» ; leur apporter de nouvelles techniques ; leur montrer ce qu'ils n'ont pas l'habitude de voir dans leur cercle familial culturel ; découvrir avec eux des œuvres et des hommes, remettre à une place humaine le musée et les œuvres d'art, leur donner à voir, peut-être leur redonner le simple goût de voir...

Le service pédagogique du Musée de Caen proposait des expositions, des débats, des films sur un thème (Picasso, l'impressionnisme, la gravure par exemple), etc., à partir de ce thème illustré par la présence d'œuvres choisies des ateliers... soit au musée soit «aux champs» (déplacement d'un animateur hors du musée à Caen ou dans les environs).

Nous avons pu, sur trois années, profiter de ces deux formules.

Ce travail s'est effectué dans le cadre des cours de français (prolongement de nos travaux et de nos recherches en classe) et dans le cadre des ateliers de dessin.

Nous sommes allés au musée

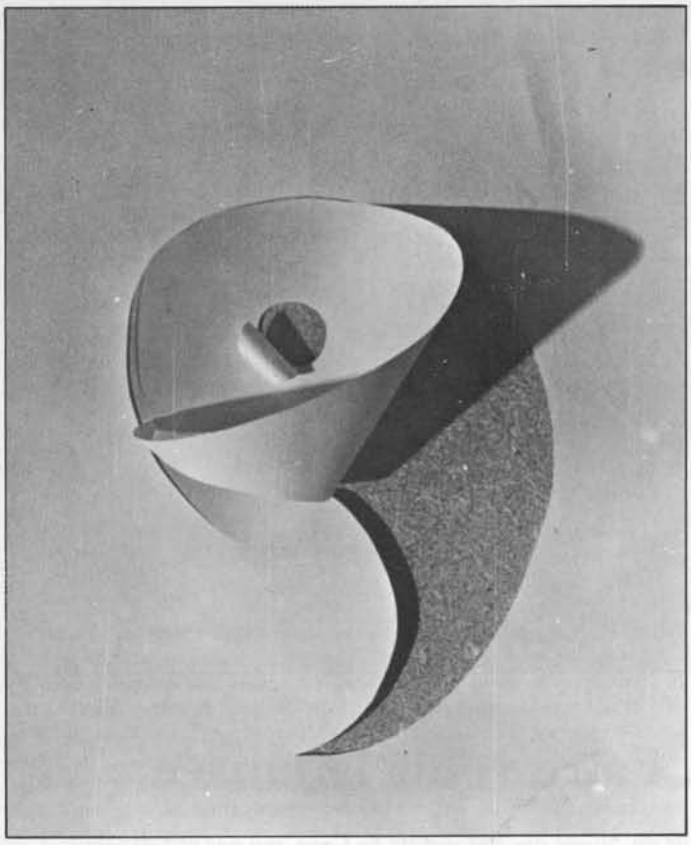
— Pour une visite de découverte des lieux, etc. (pensons que la plupart de mes élèves, ruraux, n'avaient jamais visité un musée, même celui de Caen !)

— Pour des visites d'expositions dont la dernière fut celle du sculpteur Krachberg dont nous avons pu toucher les œuvres !!!

A chaque visite nous étions pris en charge par un animateur (pas un guide) qui savait parler aux enfants et se taire, qui savait les écouter surtout, les amener à découvrir, un peu comme ce que nous faisons en classe.

Le temps de la visite terminé, après une discussion approfondie, assis en rond sous l'œil un peu sévère des gardiens, nous descendions dans une grande salle-atelier, où la découverte du peintre ou du sculpteur ou de la technique se poursuivait sous la forme d'un atelier pratique (mise à la disposition des enfants d'un matériel qui leur permettait de se familiariser avec la technique proposée et ensuite de créer un objet ou une peinture).

L'animateur proposait, en fonction des grandes lignes de l'exposition, une recherche. A propos de l'exposition de Krachberg, nous avons essayé de créer des volumes en animant par découpage une grande feuille blanche. Cette recherche se poursuivait dans un bel élan de création et nous repartions avec nos trouvailles.



Le musée est venu au C.E.G. sous deux aspects :

— Plusieurs fois un animateur attaché au musée est venu animer des ateliers de découverte (comme pour Picasso et ses gravures par exemple) ou de travail technique (création et traitement de volumes à partir du carton...) ;

— Un autre animateur extraordinaire (à double titre) venu du Jura où il est conservateur de musée, nous a fait la surprise de venir deux fois nous «parler de peinture et sculpture». Chaque fois ce fut un enchantement. Il savait nous faire «voir», sentir, toucher... et rêver.

Cet homme est venu, parfois avec des reproductions, parfois les mains vides mais non le cœur ! Il proposait d'observer et de vivre la peinture ou la sculpture. Assis sur une chaise il nous invitait à observer sa main, et à parler et ainsi peu à peu nous sentions les œuvres. Il modelait aussi les corps des élèves, invités à évoquer par leur attitude, une impression ou un sentiment. Il nous a raconté aussi les merveilleuses peintures chinoises... Il nous a appris à voir...

— Le musée est entré en classe sous la forme de grandes reproductions de tableaux que j'allais chercher régulièrement, que j'accrochais en classe et dont nous parlions (j'ai enregistré les débats que j'ai communiqués au Musée et laissé un cahier en classe pour que les élèves y notent leurs impressions librement). J'ai accroché aussi quelques reproductions en salle de lecture pour en faire profiter le plus grand nombre... Nous avons rencontré ainsi environ trente peintres (le choix des reproductions tendait à proposer aux élèves des peintres qu'ils ne connaissaient pas, soit figuratifs, soit non figuratifs ; je prenais dans ce que me proposait une animatrice ce que je voulais et j'ai essayé de varier le plus possible ; j'ai été au début reçu avec surprise par mes élèves mais ils m'ont par la suite poussé à renouveler mes apports régulièrement et le plus souvent possible ; les contacts avec les œuvres ont été très variés : de l'indifférence (feinte) à la répulsion, mais je dois dire que j'ai été assez surpris de leur faculté de voir, de sentir pour peu qu'on les place dans le climat favorable ; il est assez réconfortant de constater ce qu'ils peuvent découvrir ; réconfortant aussi de suivre leurs choix...)

Par exemple un enthousiasme étonnant pour un grand nu bleu de Matisse, des élans mitigés pour Delaunay, une certaine répulsion de prime abord pour Mondrian... mais l'ensemble de ces contacts est pour moi une moisson riche.

Ces rencontres ne sont pas le fait du hasard mais d'une volonté personnelle d'intégrer à la matière que j'enseigne (le français) toutes les approches de la vie créatrice et d'apporter quelques cordes à mon arc en ce qui concerne l'animation de l'atelier de dessin : tout comme mes élèves, j'ai besoin d'oxygène.

Le rôle de l'équipe d'animation du musée est très important, les contacts fréquents avec le maître, nécessaires... Il faut de la bonne volonté, du temps, des coups de téléphone...

Cette démarche n'a rien d'exemplaire et elle est assez facile quand on en a ressenti la nécessité... et cela fait partie de mon travail... J'ai rencontré certaines difficultés mais aucune ne fut administrative (déplacements de Douvres à Caen ; le C.E.G. ne pouvait supporter les frais de ces aller et retour fréquents et il a fallu faire participer les enfants) : difficultés dues aux horaires, aux dates, à l'emploi du temps, les visites pouvaient avoir lieu pour nous pendant nos périodes d'atelier, ce qui ne correspondait pas toujours aux possibilités du musée ; petit nombre d'élèves à chaque fois et finalement petit nombre d'élèves touchés globalement : j'ai commencé ce cycle de rencontres avec mes classes (certains collègues ont vu là une ségrégation !) et comme c'était une affaire de longue haleine, ce sont toujours les mêmes ou presque qui sont venus (cela représente trois quarts de mon effectif, soit environ 60 élèves sur les 350 du C.E.G.).

Malgré tout cela, les «résultats» me paraissent suffisamment positifs pour continuer l'an prochain.

Je sais tout ce que ces rencontres nous ont apporté même si je ne peux (et ne veux !) les mesurer. Un aspect de la vie est entré en classe, une certaine ouverture sur un monde que la plupart ignoraient (je ne redirai pas assez la pauvreté de la culture artistique de nos élèves ; culture pour moi n'est pas ici recherche des connaissances mais curiosité, esprit de création, d'invention, d'ouverture — quand je vois ce que mes propres enfants font à l'école, ce qu'on leur offre comme possibilités de création !). Il faut redire que nos enfants, pour peu qu'on le leur permette matériellement et sensiblement, ont soif d'autres choses que ces peintres qu'on leur montre sur les plages l'été et dont on fait grand cas, qu'ils recherchent le beau, qu'ils y sont sensibles et qu'ils ont besoin de tout cela pour s'épanouir...

Nous n'avons pas fait que voir, nous avons vécu, senti. Nous avons pu toucher les sculptures de Krachberg et ce fut pour mes élèves un étonnement (qu'on leur permette cela dans un musée !!!), mais surtout un ravissement. Ce fut aussi une dédramatisation du musée en lui-même, du peintre ou du sculpteur «célèbre», du créateur, et toutes les pistes qui ont été lancées ne seront pas perdues, je le sais.

Livres et revues

Jeanne GRANGIENS
L'ENFANT ET LA LECTURE

Ed. L'Ecole, 1976.

Notre collègue Jeanne Grangiens qui fut longtemps directrice de l'école annexe de l'E.N.F. à Nantes avant de prendre sa retraite présente dans la collection «Pédagogie concrète» un excellent ouvrage dont le sous-titre : «Approches multiples et apprentissage de la langue écrite (de la maternelle au cours élémentaire)» marque bien le souci de faire part d'une authentique expérience. Expérience vécue finement, fondée sur des principes théoriques admis, en particulier, par la Conférence de Genève (1971) qui étudiait un thème qui nous est cher : «Le milieu social des élèves et leurs chances de succès à l'école». Fondée aussi, cette expérience, sur les conclusions des travaux de pédiatres et de psychologues à propos de l'importance considérable de la qualité du climat affectif qui entoure le jeune enfant. Sans oublier non plus qu'il a été prouvé qu'un groupe ou un individu ne progresse que *«si celui qui en a la charge croit fermement en une possibilité de progrès»*. Il s'agit de l'effet Pygmalion révélé par Rosenthal et Jacobson, voici une dizaine d'années.

Dès l'avant-propos, Jeanne Grangiens prend position dans la dispute des méthodes d'apprentissage de la lecture. *«La méthode globale ne permet pas seulement d'apprendre à lire et à écrire, elle participe à la formation même des enfants qui ont la chance de vivre dans une classe où elle est pratiquée.»* Ce faisant, l'auteur rend un hommage reconnaissant à Freinet, à la liberté d'expression comme au tâtonnement expérimental, tout en choisissant une voie différente de celle de notre méthode naturelle. Elle propose à l'enseignant, les jalons nécessaires au sentiment de sécurité auquel il peut aspirer.

Nous souscrivons aux principes évoqués. Par exemple : *«Permettre que se développe dans la classe une qualité de relation au travers de laquelle la communication soit facile.»* Une relation qui postule le respect de l'enfant, qui reconnaît, au cours des apprentissages, son droit à l'erreur.

Les exercices présentés visent à la connaissance du schéma corporel, à la construction d'un univers orienté (espace et temps), à l'éducation de la main, de l'œil, de l'oreille, au développement de la mémoire tant visuelle, qu'auditive, que gestuelle, à l'affinement des diverses perceptions sensorielles. Cet ensemble concourt, à partir du rappel d'exemples concrets, à gagner le plus grand nombre d'enfants au plaisir de lire. D'ailleurs, le livre tient une place considérable dans la classe de Jeanne Grangiens qui cite les ouvrages de la C.E.L. à plusieurs reprises parce qu'elle les connaît bien pour en avoir usé.

Les références fréquentes à la linguistique, à la phonétique et à la phonologie, l'usage de nombreuses illustrations, de schémas clairs, de tableaux détaillés des graphies dont l'acquisition paraît souhaitable au cours préparatoire présentent un ensemble tout à fait sympathique pour qui souhaite une information solide sur la méthode globale, *«cette pelée, cette galeuse»*, accusée ridiculement d'échecs qui ne lui sont en rien imputables, à cause du masque hideux dont certains l'ont affublée alors qu'ils en ignoraient le sens même.

Maurice PIGEON

AU TEMPS DES PREMIERS CHEMINS DE FER
Texte de P. MIQUEL
Illustrations de C. et D. MILLET

Collection «La vie privée des hommes», Hachette, 68 p., 29 F.

Jusqu'à présent la plupart des albums historiques pour enfants s'intéressaient à des personnages célèbres ou à des événements marquants racontés dans un style image d'Epinal. C'est donc une initiative intéressante que de réaliser une série d'albums sur la vie quotidienne des gens à différentes époques.

Le premier album trace un panorama de la vie entre 1830 et 1860 dans les divers pays d'Europe. Et c'est là que le projet devient une gageure : faire tenir en 68 pages tous les aspects techniques, sociaux, culturels dans des milieux aussi divers. Cet essai de synthèse ne manque pas d'intérêt mais il oblige à des raccourcis et à des ellipses qui ne permettent au lecteur de comprendre le texte que s'il possède déjà de nombreuses connaissances sur cette époque. Quel enfant comprendra sans autre explication des phrases telles que : *«L'ouvrier vit avec deux seaux d'eau par jour et 1 200 calories.»* ou : *«Les ouvriers travaillent déjà à la chaîne, on leur demande plus de régularité que d'adresse, plus de minutie que de force.»*

Faute de pouvoir suivre l'auteur dans ce rapide survol, bien souvent le jeune lecteur devra se contenter de feuilleter les illustrations qui ne manquent pas d'intérêt, mais nécessiteraient des commentaires moins succincts.

On touche ici la limite du procédé : quelle que soit la compétence de son auteur, l'encyclopédie pour enfants est à la culture ce que le tourisme à l'américaine est à l'aventure. Par contre ce type de livre peut apporter un complément de documentation dans la bibliothèque de travail de la classe.

M. B.

«TERMINAL» N° 10

Mensuel, décembre 1976, 4 F.

Ce numéro du journal des lycéens, particulièrement intéressant, propose outre les rubriques habituelles deux dossiers clairs et bien documentés, l'un relatif au métier d'instituteur, l'autre sur les instituts d'étude politique et une enquête sur les élections municipales qui est l'occasion de faire le point sur le rôle des conseils municipaux.

Agréable à lire, doté d'un humour certain, critique et caustique parfois, *«Terminal»* me semble être sur le chemin de la réussite... Pour une fois qu'un journal qui s'adresse aux jeunes ne se laisse aller ni à la démagogie, ni à la facilité débilitante, il faut le souligner... et l'aider à poursuivre sa route.

C. CHARBONNIER

Supplément au n° 111 du *Bulletin d'information du Laboratoire Coopératif* (novembre 1976)
REPONSES A DES ENFANTS TRES CURIEUX

Quatorze lettres de jeunes correspondants avec les réponses du laboratoire essentiellement sur les thèmes : colorants, composition des aliments, chimique et naturel.

«Nous voudrions savoir ce que veulent dire tous ces numéros écrits sur les étiquettes...»

«Nous sommes élèves de C.M.1 à l'école A. F. de R... Nous faisons une enquête sur l'alimentation de l'homme et nous aimerions vous poser quelques questions...»

«Une camarade nous a parlé ce matin d'une émission télévisée sur l'emploi des colorants artificiels dans l'alimentation. A la suite de cet exposé, nous aimerions avoir des renseignements plus précis...»

Des élèves, des jeunes, des enfants sont nombreux à nous poser les mêmes questions ou à peu près :

— «Pourquoi y a-t-il plusieurs colorants ?»
— «Est-ce qu'on mange des choses naturelles ?»
— «Il y a des mots dont nous ignorons la définition : je vous demande ce que veulent dire anti-oxygène, émulsifiant, etc.»
— «Quel est le corps dangereux qu'on rencontre le plus souvent dans les bonbons ?»
— «Les matières plastiques sont-elles les causes primordiales de la pollution actuelle ?»

Nous avons choisi quelques-unes des lettres que nous avons reçues et nous les avons groupées avec les réponses dans le supplément au bulletin n° 111 du Laboratoire Coopératif.

Quelques exercices, du type «bulles à compléter» permettent une lecture active de ce document, qui est utilisable directement par les enfants, malgré une présentation assez «sérieuse» et sobre.

Les plus jeunes lecteurs se feront aider par leurs parents ou leurs instituteurs pour comprendre toutes les explications.

Nous souhaitons que de nouveaux jeunes correspondants se groupent pour nous dire ce qu'ils pensent de ce qu'ils mangent, de la publicité, du repas à la maison, etc.

Ce document peut être le point de départ à une réflexion plus large, à des enquêtes, des débats, etc.

Envoi sur demande : participation aux frais : 2 F par exemplaire, C.C.P. Paris 16-678-09 à l'ordre du Laboratoire Coopératif, 16, rue Maignan-Larivière, 95390 Saint-Prix, à adresser au laboratoire.

N.B. - Le numéro décrit ci-dessus est un supplément au numéro de novembre-décembre 1976 du bulletin d'information du Laboratoire Coopératif. Plusieurs des articles contenus dans le numéro principal peuvent intéresser les enseignants. Signalons-leur en particulier une étude sur le prix au kilo des petits emballages et une analyse critique de l'évolution de la publicité des eaux minérales, deux études scientifiques sur les nitrates (dans les jambons, dans les épinards).

Courrier des lecteurs

A propos de l'article sur deux équipes pédagogiques, dans *L'Educateur* n° 8 du 30 janvier 77 : *«Mais ce projet préalable lancé par le professeur d'anglais... n'est-il pas trop contraignant ?...»*

Projet «parachuté». Peut-être dynamique pour les profs mais pas forcément pour les élèves. Je crois davantage à : se mettre d'accord entre profs sur l'esprit dans lequel on veut travailler. Puis, être à l'écoute des enfants. Voir venir. Proposer, ne pas imposer. Ensuite, quand les enfants sont motivés, l'équipe de profs n'a plus qu'à suivre.

A propos du conseil de coopérative :

La coopé, à notre avis, n'est pas une fin en soi. C'est un moyen de résoudre les problèmes. Il me semble que des prises en charge progressives par les élèves finissent par amener la nécessité d'en discuter à un niveau plus large et d'amener seulement alors une structure qui le permette.

A propos du droit de visite :

Ça doit être formidable pour la relation profs-élèves et la notion de relativité du savoir chez les enfants. D'ailleurs, appren-

dre à faire quelque chose en tâtonnant avec les élèves (monter de la bande magnétique, s'initier aux maths modernes, danser...) est aussi enrichissant pour le prof que pour les élèves.

Ce qui se dit de l'équipe des profs :

C'est ce que j'appelle le rayonnement. Une équipe a nécessairement un rayonnement sur l'établissement entier. On y parle. On en parle. On y produit, on y affiche. Ça se voit. Ça oblige à poser des questions, à critiquer, à s'intéresser. Ça instaure la communication. Les cloisons deviennent de verre.

A propos des ateliers et des spécialités:

Pas d'accord. Il n'est pas mal que chacun ait une ou deux spécialisations et que les enfants le sachent. Ce qui serait bien, ce serait pendant une matinée, trois «spécialistes» animant dans leur spécialité deux ou trois ateliers et que les enfants puissent se répartir comme ils le souhaitent (avec un système de planning.

«Les élèves en sont arrivés à en vouloir à l'équipe de ne pas leur avoir fait faire un travail traditionnel» :

C'est assez gênant en effet, non pas qu'ils n'aient pas fait le programme (puisqu'après ils s'adaptent) mais qu'ils s'en prennent à l'équipe. N'est-il pas possible de leur présenter dès le début de l'année le programme dans sa totalité, d'en discuter avec eux, de leur montrer qu'il y aura un choix à faire ; qu'il faudra programmer certaines choses jugées indispensables, et souligner tout ce qui a été acquis de positif par eux, en fin d'année, peut-être hors programme mais pouvant être réinvesti par eux avec profit lors de leurs années de scolarité future ?

J'ai l'exemple de mon fils qui a fait sa scolarité primaire en pédagogie Freinet, et qui en première a remis son prof de français en question, a fait des suggestions à la classe, à tel point que toute la classe avec le prof se sont pris en charge pour élaborer le travail de l'année d'une façon toute différente à la grande satisfaction de tous.

Je crois que nous devons faire sentir à nos élèves que le travail qu'ils ont fait en équipe, avec la prise en charge coopérative de l'organisation, les met à même de le faire ailleurs si l'occasion s'en présente ou si le terrain semble favorable.

Simone HEURTEAUX
C.E.S. Champs-Plaisants
89 Sens

A propos des modules (*Educateur* n° 6 du 20-12-1976) :

En écho à votre projet de réorganisation en forme de modules, je vous apporte quelques réflexions.

Vous semblez partir de six secteurs de base (nombre susceptible de changer) et vous établissez ensuite des passerelles entre deux, trois ou quatre secteurs. Si l'on fait des maths toutes simples : groupés par 2 cela donne 36 modules, par 3 on obtient 36 × 3, par 4 : 36 × 3 × 4, etc. et encore je n'envisage pas à travers cette mosaïque de modules les suites horizontales et les empilements verticaux, ce qui donne pour couvrir la totalité de notre domaine un émiettement dispersé à l'infini, impossible à réaliser pour un humain à moins que ce soit en vue de préparer le langage d'un ordinateur.

Vous allez me dire, nous préparons là une grille de repérage, pour recevoir à l'avance toutes les idées de recherche possibles un peu comme on a établi la grille des corps simples sans les connaître tous. S'il s'agit surtout d'une idée de classement là je vous suis, surtout si les camarades l'adoptent et s'y tiennent assez longtemps.

Du point de vue pratique et pour rester à notre échelle, il ne faut pas trop étreindre pour garder une certaine densité de dynamisme et d'intérêt. Il faut donc garder et perfectionner ce que l'on a déjà et voir au travers de votre mécanisme logique et infini sur quels points forts notre activité doit porter.

Sinon nous risquons de rester au niveau de la structure du module, du module, du module... qui peut nous conduire vers une sorte de mouvement perpétuel dans un ensemble vide, non pas du vide absolu, mais rendu vide par l'atomisation de la matière à étudier.

Pour être simple, un proverbe de chez nous dit : *«Pierre qui roule n'amasse pas mousse»* en faisant allusion à la richesse matérielle. On peut penser de même avec la richesse intellectuelle.

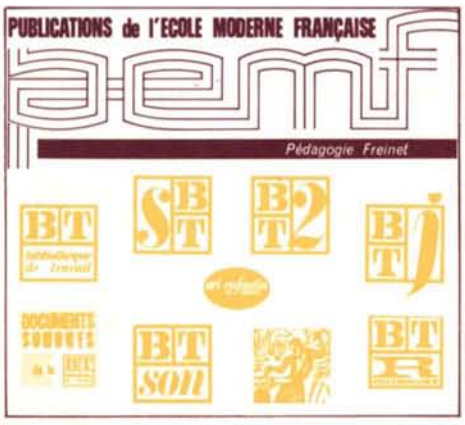
La lutte contre la sclérose d'une organisation ne doit pas être une perpétuelle fuite en avant. Des moments de pose sont nécessaires pour retrouver souffle et prendre conscience de ce qui se passe et de ce que l'on est. L'allusion de R. Avanzini me paraît aller dans ce sens et les dix ans de vie après Freinet forment une période suffisante pour une halte de réflexion permettant de faire le point, sans ralentir l'élan.

A propos du supplément de travail et de recherche n° 21 (supplément à *L'Educateur* n° 4 du 10-11-1976) :

La B.T.R. n° 21 sur la curiosité me paraît très bonne, elle nous sort du bain psychanalytique dans lequel plongeaient les précédentes pour nous ramener à l'intérêt primordial de notre pédagogie : l'importance de la curiosité chez l'enfant et son utilisation par le maître.

Avant d'aborder le Tâtonnement Expérimental, il ne faut pas oublier l'excitant et la manière de le conduire détermine en partie son efficacité. Ce retour aux sources par le banal quotidien a l'avantage de nous remettre les pieds sur terre et de nous éloigner des spéculations par trop intellectuelles et peu réalistes.

H. VRILLON
Orchaise
41190 Herbault



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 : 2-1977 - Dépôt légal : 1er trimestre 1977
N° d'édit. : 885 - N° d'imp. : 3 649 - N° CPPAP : 53 280