

Pédagogie Freinet

L'EDUCATEUR

10 Septembre 77
50 ans

15 NOS par an : 60 F
avec supplément de travail
et de recherches : 115 F

1

**Le passage sans douceur
de la pédagogie Freinet à temps plein
à la pédagogie Freinet une heure par semaine**

L'enfant et le calendrier



NOTRE PROJET D'EDUCATION POPULAIRE (P.E.P.)

En 1975, à l'issue de notre congrès de Bordeaux, une résolution qui définissait l'orientation de travail du chantier «Projet d'Education Populaire» précisait qu'il s'agissait d'établir un projet en fonction d'une société de type socialiste.

En vérité, quoi de plus évident pour un mouvement comme l'I.C.E.M., inscrit sans ambiguïté dans le champ de l'idéal socialiste : *«Il ne peut y avoir comme but à nos efforts que la société d'où sera exclue toute exploitation de l'homme par l'homme... Il ne s'ensuit pas que nous devons directement préparer les enfants pour cette société. C'est plutôt sur la direction à suivre que nous avons à nous mettre d'accord»* (C. Freinet).

La direction à suivre ?

Dix ans après la disparition de Freinet, il était apparu nécessaire de mieux la cerner. Il nous faut en effet savoir pour quoi et comment nous devons lutter, aujourd'hui davantage qu'hier :

● Parce qu'autrefois Freinet exprimait par son discours et son action militante ce vers quoi collectivement nous tendions, alors qu'il faut aujourd'hui objectiver ce qui était devenu implicite, difficilement traduisible aux nouvelles générations de militants. Celles-ci sentent la nécessité de faire le point, d'explicitier et de relancer nos objectifs, notre pratique/théorie en conformité avec nos finalités.

● Parce que les frontières entre les conceptions éducatives se sont déplacées... Mai 68 a provoqué quelques remises en cause, des prises de conscience, mais a conduit à de multiples récupérations. Il y a vingt ans, l'alternative pédagogique était évidente : il y avait d'un côté les partisans de la norme et des valeurs établies, et de l'autre la minorité «révolutionnaire» qui prônait et pratiquait le droit à l'autonomie culturelle, politique et psychologique des jeunes. Aujourd'hui, les discours — même officiels — se sont parés de références ou d'allusions modernistes (vidant des techniques Freinet de leur contenu), la littérature pédagogique n'a jamais autant prospéré... et qui n'a pas son programme éducatif ?

● Parce que dans le contexte bureaucratique actuel, le spécialiste est plus que jamais celui qui pense et agit pour les autres, il est apparu nécessaire de sortir de notre tour d'ivoire pédagogique. En entamant le dialogue avec tous ceux qui veulent réfléchir et agir ensemble pour la construction d'une société de justice, de liberté, de responsabilité, nous reformulons nos choix fondamentaux et nos perspectives à long terme, nous popularisons les pratiques (pas seulement les nôtres) qui rompent avec la hiérarchisation et l'hyper-spécialisation des tâches, nous élaborons une stratégie avec tous ceux qui se situent sur le même front de luttes. Voilà des objectifs complémentaires que nous devons concrétiser toujours davantage.

Il nous faut mieux cerner la direction à suivre :

Pour cela, nous avons besoin d'extraire notre réflexion de nos compromis quotidiens : non pas nier, oublier ces compromis, mais les analyser pour contester à travers eux le contexte scolaire et social actuel, pour les assumer et les dépasser ensuite.

Il nous faut aussi dégager de nouveaux axes de recherche et définir ces orientations, veiller à notre propre remise en cause : dans cette perspective, situer notre pédagogie dans un ensemble idéologique cohérent s'avère une étape nécessaire.

Nous ne pouvons être une chapelle, ou un groupuscule marginal dont les fins seraient de vivre pour satisfaire seulement les fantasmes ou la survie pédagogique de ses membres. La vocation, l'avenir de nos idées et de nos pratiques passe par leur diffusion, leur confrontation, leur fécondation. La C.E.L., l'I.C.E.M. doivent servir et concerner toujours plus de militants, d'enfants, et pour cela il nous faut agir et parler toujours plus fort, avec d'autres. Il nous faut donc définir nos alliances, notre stratégie.

Ce faisant, nous n'encourageons pas à oublier l'importance de notre tâche présente, quotidienne, centrée sur la réalisation concrète des conditions éducatives que nous revendiquons pour les enfants (action pédagogique quotidienne, élaboration et analyse d'outils, de pratiques institutionnelles). En appelant à collaborer à la réalisation du P.E.P., nous n'encourageons pas davantage à

souscrire à une mode relevant d'un souci électoraliste (ce à quoi l'échéance électorale de mars prochain pourrait nous conduire).

Pourtant le danger est évident : l'idée de projet renvoie d'emblée à l'image d'un discours écrit, d'un livre programme qui aurait la vertu de résoudre par avance les problèmes posés. Nous le disons clairement : le P.E.P. n'est pas, ne sera pas un condensé de propositions destinées à confier à d'autres le soin de construire l'école populaire que nous entrevoyons. Ce ne sont pas les seuls décrets d'un ministère — fût-il de gauche — qui changeront fondamentalement la nature et les conséquences de l'acte éducatif, même s'ils en favoriseront l'évolution. Un des textes de notre avant-projet exprime notre opposition à cette tentation réformatrice : *« Les réformes ne changeront pas cette école : les véritables changements ne peuvent intervenir dans le cadre de décisions unilatérales, d'autant plus lorsque celles-ci ne visent pas à modifier ce qui fait l'essentiel du système et sa survie : l'uniformité, la sélection, la bureaucratie autoritaire. Le changement doit s'effectuer avec les usagers de l'école, adultes et jeunes, par l'exercice d'un droit à l'initiative et à l'autonomie gagnées sur l'inertie et la soumission actuelles, dans le cadre d'une action politique globale favorisant toutes les pratiques de rupture dans l'école (expression libre, pouvoir collectif, équipes éducatives, remise en cause des fonctions d'autorité comme l'inspection, etc.), les considérant non comme des anomalies à caractère subversif mais comme les conditions institutionnelles indispensables à un véritable changement. »*

Alors, quel sens donnons-nous au P.E.P. ?

Au cours du congrès de Rouen, un esprit, des objectifs de travail se sont affirmés :

● Le P.E.P. doit s'appuyer, s'étayer sur nos pratiques ; il doit en être le reflet, même lorsque sont dévoilés nos hésitations, nos incertitudes, nos désaccords. C'est de la pratique d'aujourd'hui, dans ses aspects de rupture, que nous devons élucider notre utopie.

● Le P.E.P. doit être une pratique. L'objectif n'est pas (seulement) de penser et d'écrire l'utopie. Il est aussi de créer une dynamique d'analyse de l'institution, de ce que chacun y vit personnellement et avec les jeunes ; de saisir et de susciter toutes les occasions d'action vers l'extérieur, de dialogue, d'ouverture de nos classes et écoles car plutôt que de décrire nos pratiques, ce qui importe c'est de montrer comment nous travaillons, c'est d'associer les « non-spécialistes » à notre tâche. Nous l'avons maintes fois constaté, tous les échanges menés avec les militants politiques et syndicaux — pour ne parler que d'eux — prouvent qu'il n'y a qu'incompréhension et faux

semblants si ces échanges ne reposent pas sur l'analyse d'un vécu repérable et repéré permettant d'élucider nos pourquoi et les leurs.

● Le P.E.P. doit trouver son prolongement logique dans la théorisation de nos pratiques pédagogiques, pour leur enrichissement et leur diffusion. En clair, c'est à la mise en œuvre d'ouvrages de synthèse faisant le point et soulevant questions et perspectives que nous devons travailler. Notre rayonnement, la relance des outils en découleront.

● Le P.E.P. doit être une orientation stratégique :

— A court terme, nous diffuserons une plate-forme transitoire minimum, **que nous ne négocierons pas sur le fond, estimant que toute transformation en profondeur de l'école ne peut s'opérer sans sa mise en application intégrale** (nécessaire, non suffisante).

Cette plate-forme concerne

* les conditions de reconnaissance, du droit à l'existence et à l'autonomie des équipes pédagogiques,

* la remise en cause de l'inspection et de la formation,

* la refonte totale de l'organisation scolaire et des apprentissages, sans structures ni pratiques ségréguées. Nous la présenterons dans un autre éditorial.

— A plus long terme, par une politique d'information, de sensibilisation de l'opinion sur des problèmes spécifiques, par la multiplication et l'élargissement des équipes éducatives, par une utilisation rationnelle de nos rencontres de travail, etc. Analyses et pratiques liées au P.E.P. nous conduisent à cette politique d'orientations.

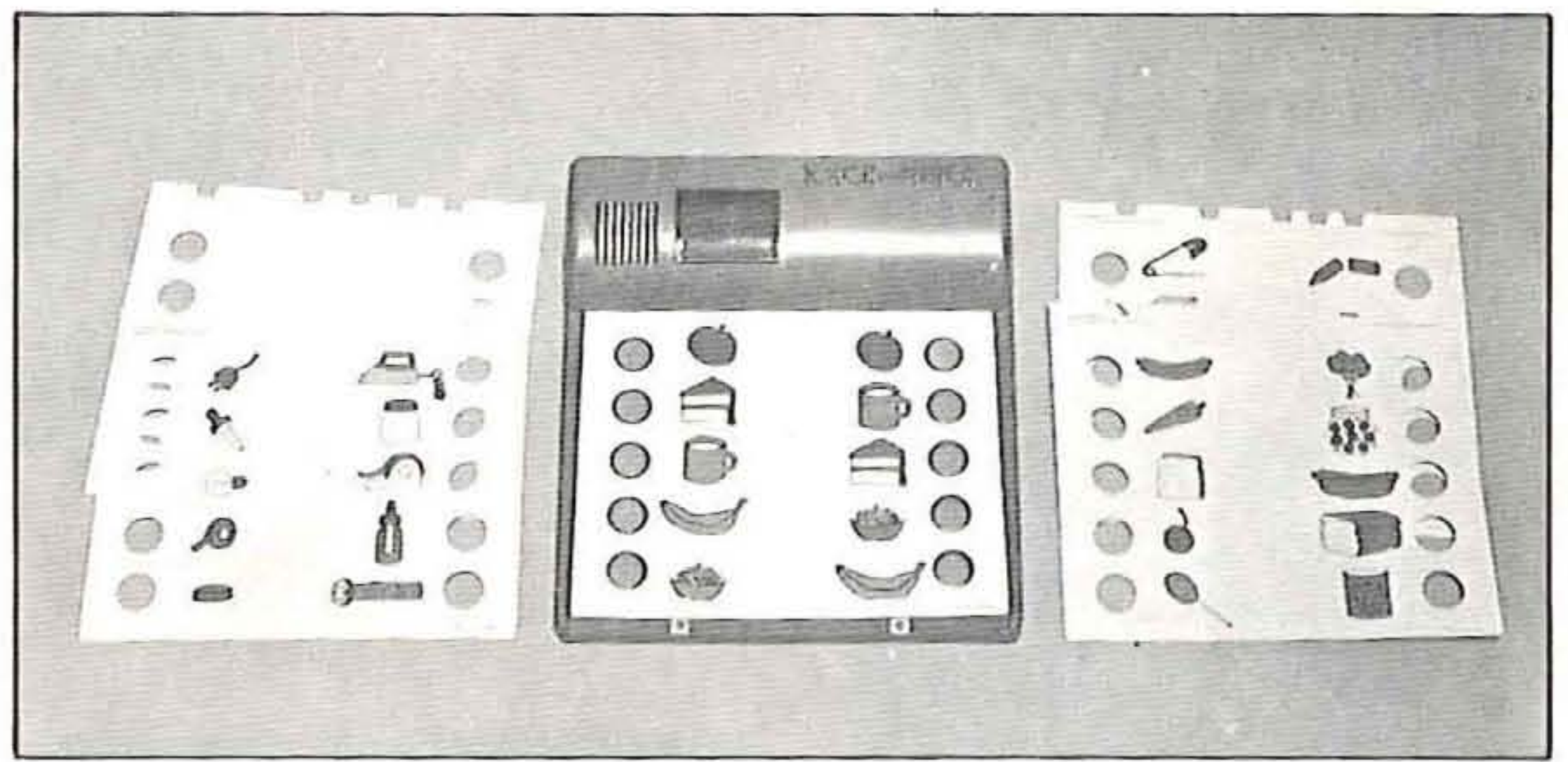
En ce début d'année scolaire, il importe que les groupes départementaux discutent ces préoccupations, fassent connaître leurs prises de positions, leurs travaux, pratiquent l'ouverture proposée ci-dessus partout où c'est possible.

Au cours des journées d'été de La Roquebrou, les secteurs de travail auront avancé sinon terminé leur contribution au P.E.P., prolongeant les travaux de Rouen, et préparant l'édition d'un second avant-projet pour la fin de cette année.

En avril prochain, le congrès de Nantes devra être le premier aboutissement du travail sur le P.E.P. : après critique et affinement, les thèses de cet avant-projet pourront devenir la parole du mouvement, parole qui ne cèdera en rien au dogmatisme, mais illustrera notre diversité, nos convictions, nos certitudes autant que nos interrogations.

L'Éducateur, cette année, témoignera largement de cette recherche.

LE COMITE DIRECTEUR DE L'I.C.E.M.
ET LE CHANTIER
«PROJET D'EDUCATION POPULAIRE»



LA PEDAGOGIE DU BIBELOT

Lecture de quelques catalogues pédagogiques

R. LAFFITTE

Instituteur public, syndiqué, qui prétend défendre son outil de travail

Nous avons tort, lorsque nous parlons de l'Institution scolaire, de laisser entendre qu'elle se limite au domaine géré par le Ministère. Il faut y ajouter une véritable para-institution, dont l'influence sur la pédagogie, la formation, la rénovation est déterminante. Il s'agit des maisons d'édition bien connues et aux reins bien costauds, du matériel qu'elles éditent, et de leurs superbes catalogues, si intéressants à feuilleter.

Non, elles sont dans l'Institution, elles en font partie, elles monopolisent de production, les affairistes parasites de l'École. Non, elles sont dans l'institution, elles en font partie, elles remplacent petit à petit, le Ministère et les organismes de formation.

D'abord, elles s'adjoignent de grands spécialistes de pédagogie, de psychologie, de psycho-pédagogie, de linguistique, de mathématique, etc.

Et elles n'hésiteraient pas à s'adjoindre les meilleurs spécialistes pronostiqueurs si on pouvait jouer aux courses d'élèves.

Et puis ces gens sont précieux. Non pas parce qu'ils écrivent des traités de pé, de psy, de ling, de math, etc. Bon ça on l'édite parce que ça rapporte quand même un peu, mais enfin, sur le catalogue, c'est relégué aux pages du fond, je veux dire à la page du fond. Mais ces gens sont surtout intéressants parce qu'ils écrivent des manuels pour la classe.

Ah, ça ! on ne les bénira jamais assez. Un manuel, c'est une « méthode », et une méthode, quelle qu'elle soit, c'est intéressant, ça ajoute au standing de la maison, ça permet de remplacer les manuels vieux de deux ans. Ce qui est encore plus intéressant, c'est qu'un manuel et une méthode sont toujours accompagnés du matériel indispensable. Qu'on vend lui aussi. Et là, quel déploiement d'ingéniosité ! Quels feux d'artifices et d'imagination ! Parce qu'il y a le matériel individuel, le matériel collectif, celui des élèves, celui du maître. On peut pas arriver à ce que la méthode contienne le matériel du directeur et de l'inspecteur, qui permettrait de contrôler le maître. C'est dommage. On va y réfléchir (1).

Alors, il y a le livret de lecture. Le premier et le second. Le cahier d'exercice, le n° 1, le n° 2, le n° 3. Le cahier d'écriture (j'espère que vous saisissez la nuance) le n° 1, le n° 2, bien sûr. Il y a aussi le jeu de lecture et d'expression, il y a le puzzle, le tableau mural, le timbre caoutchouc, les affiches pour faire parler. Après les livrets de lecture, il y a le livre de lecture, c'est important, ça. Sans parler du disque, des jeux de cartes—son, des vignettes, etc. Puis aussi, il y a les plâtres à décorer, pour le travail manuel, ou des poupées, ce qui permet de retrouver les personnages, les « héros » de la méthode de lecture. Parce que tout ça, c'est scientifique, messieurs-dames. Les enfants apprennent à lire et écrire avec la permanente compagnie de personnages parfaits. Asexués, apolitiques, gentils, obéissants,

qui habitent dans une jolie maison bien isolée, coquette, avec un beau jardin, bien sûr, avec des parents modèles, qui ne boivent jamais, qui ne sont pas chômeurs, toujours calmes, prévenants, sévères quand il faut, et tout et tout. Oh, bien sûr, vous allez me sortir que les trois quarts des enfants H.L. Misés ne connaissent pas ça, et ne parlent pas forcément le même langage que leur deux héros, qui eux parlent comme des adultes. On voit bien que vous n'y êtes pas. Mais c'est fait exprès ! Ça développe l'imagination des enfants, ça leur permet de rêver, de souhaiter devenir comme eux.

Quoi ? Les deux tiers qui n'apprennent pas à lire ?

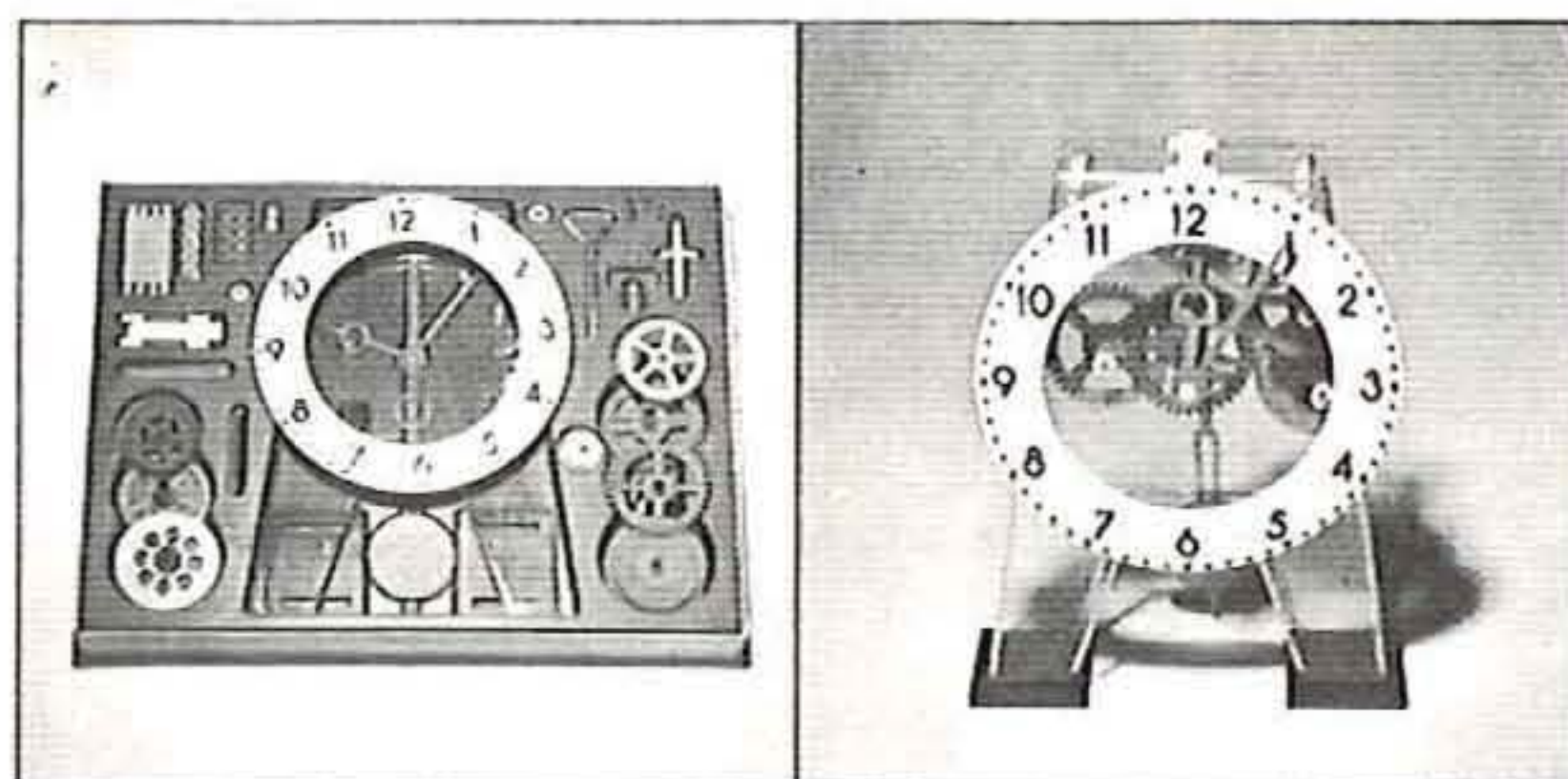
Mais monsieur, c'est bien pour ça qu'on sort une nouvelle méthode de lecture chaque année, voyons ! Et puis, ceux qui suivent quand même pas, c'est qu'ils ont des retards, des handicaps socio-culturels. Et puis y a les orthophonistes pour ça. Remboursés par la Sécurité Sociale. Ça fait marcher les affaires. Faut bien que tout le monde vive, non ?

Enfin, on fait tout ce qu'on peut : c'est pas le matériel qui manque. Regardez nos catalogues !

C'est ce que j'ai fait. J'ai feuilleté les catalogues. J'y ai trouvé des choses merveilleuses. On a plus besoin de rien, quand on a vu tout ça.

D'abord la pédagogie du plastique :

- Des balances en plastique. Sommaires mais ressemblantes, à plus de 60 F l'une. Et là, on vous ennuie pas avec des fiches qui permettent d'en construire une. Vous n'avez pas à aller vous crever à chercher une vieille règle en bois, trois pitons, de la ficelle et deux couvercles de vache qui rit, pour construire la même. Il faut vivre avec son temps.
- Un pied à coulisse géant, en plastique, à plus de trente francs. Très belle imitation du vrai, qu'on trouve à vingt francs au premier «Mammouth» venu.
- Une très belle roue-mètre... en plastique. Là aussi, plus la peine de s'em... à en fabriquer une avec une jante de roue de vélo. De toute façon, l'enfant expérimentera quand même. Les expériences sont programmées sur fiches.
- De très belles boîtes scientifiques *pour comprendre « par tâtonnement expérimental »* (là, le nom de l'inspecteur illustre qui a inventé la méthode n'est pas cité).
- Des mini-serres... en plastique, à plus de cent francs, mieux adaptées que les mêmes, à 50 F, chez le marchand du coin.
- Des tampons pour symboliser le temps qu'il fait, sur un calendrier météo plastifié et prévu pour. Comme ça, on n'aura plus à se creuser, pour inventer des symboles (le matériel de codage, de symbolisation est prévu, ainsi que des subtiles fiches sur les pictogrammes).



Ces photos prises dans les magasins du plus grand éditeur suédois et ces extraits du catalogue du même éditeur laissent à penser que la France n'est pas seule atteinte de *plastico-manie* pédagogique.

● Tout le matériel pour éduquer la droite, la gauche, le haut, le bas, comment ne pas s'éborgner (en enlevant la petite cuillère de la tasse), comment ne pas porter la fourchette à la bouche du voisin... Oh ! pardon, je veux parler du matériel... en plastique d'éducation spatio-temporelle, de coordination pédo-mano-oculaire : itinéraires, construction de volumes, puzzles, etc. Et je ne parle pas de tout le matériel pour les mathématiques, agréé par le ministère, siouplé, et... en plastique.

En conclusion, je dirai que F. Deligny n'est pas un homme d'affaires. Ayant découvert que des psychotiques adoraient de vieilles buses de ciment, abandonnées dans le lit d'une rivière, en pleine Cévennes, il aurait pu s'adresser aux maisons d'édition, qui n'auraient pas manqué de sortir en série des buses et des gouttières... en plastique, pour faire couler l'eau dedans, afin de rééduquer les psychotiques. Et puis, sa renommée, son prestige lui auraient permis de faire un manuel, une méthode avec fiches d'utilisation de la buse (1).

De ce catalogue, digne des Trois Suisses, émane une impression réconfortante de science, de sérieux, de modernisme... et comme une odeur de plastique. Enfin ! Si des esprits douteux déclarent que «science sans conscience n'est que ruine de l'âme» (et de l'homme), on ne peut pas dire que ce soit la ruine des maisons d'édition.

Chercheurs sans débouchés, recyclez-vous. Faites de la «recherche pédagogique» (la bonne). C'est une mine d'or.

Toute idée, surtout révolutionnaire, sera la bienvenue. Juste le temps de nous laisser préparer le matériel voulu (le Ministère aussi, attendra que nous soyons prêts pour sortir ses nouvelles instructions), et votre fortune est faite, votre renom assuré. Nous sommes pour des méthodes «naturelles», sans colorants. Mais acceptez que nous y laissions des conservants. La fièvre monte ? C'est bon, j'hachète.

Tenez, pour vous le prouver, ouvrez un catalogue de la création artistique. Vous verrez, l'imagination n'est plus mise au pouvoir, mais au catalogue. C'est-i pas révolutionnaire ça ? Eh bien, regardez. Les maîtres ont tout. Les enfants ont tout. Tout est prévu, dans les moindres détails. Je pense pour vous ! Vous, imaginez. Les maîtres et les enfants adorent.

D'abord la peinture, les pinceaux, évidemment. De toutes sortes, de toutes catégories. Si possible s'usant vite. Acceptez qu'on ne dise pas que le blanc de badigeon va aussi bien pour les mélanges que notre blanc merveilleux. De toute façon, vous êtes chercheur en pédagogie, vous êtes au-dessus de ces détails infimes et matériels. *Donc tout est prévu.*

1. Le papier : de toutes les couleurs, de tous les formats (sauf les plus économiques) : lissé, granulé, affiche, luminescent, mousse, gommé, lézard, gazon, velours, crépon, carnaval, cristal, serpenté, gouaché et indexé sur le coût de la vie. Même du papier «gribouillage» (depuis que la science éclaire, on ne dit plus «brouillon», car le gribouillage est éducatif. Une idée révolutionnaire ça aussi), à plus de 35 F le rouleau de 15 m. Plus la peine, donc, de l'acheter au kilo à 20 F les 500 feuilles.

2. Des sujets tout prêts où il n'y a plus qu'à peindre ou vernir, où les enfants laissent libre cours à leur imagination débridée, pour choisir le rouge du toit et des cerises ou le vert de l'arbre ou du gazon, etc.

3. Des moules pour «créer» des cendriers, des pendentifs, etc., très originaux.

4. Des gommettes qu'on n'a plus qu'à coller sur des dessins tout prêts.

5. De la poudre à sculpter, qui évite de se salir en faisant la même chose avec du plâtre de Paris (le plâtre est réservé aux moulages).

6. Des frises à découper sur du papier bien plus beau que de vieux magazines.

7. D'ingénieux morceaux de bois, mieux découpés que si vous le faisiez vous-même dans un manche à balai, à assembler avec notice.

8. De beaux œufs tout frais et tout prêts à décorer.

9. Des bons-points de bon goût pour ceux qui auront peint sans dépasser le trait.

10. Et puis, tout le matériel pour faire parler, à l'heure prévue. Ce sont souvent des images. Les mêmes en plus grand, que les bons-points qui récompensent ceux qui ont su se taire quand il le fallait.

Etc.

Vous voyez bien que l'accusation d'intellectualisme idéologique, tombe à plat ! C'est-i pas du matérialisme, tout ça ? Des outils, du matériel y en natan qu'on veut.

Comment ? Les enfants n'auront plus envie de peindre ou de parler ? Qu'est-ce que c'est que cette histoire de désir, d'étouffement, de garage ? Madame, votre formule : «besoin comblé, désir perdu» est stupide, et montre que vous n'êtes pas un véritable chercheur. Vous ne faites pas de méthodes, nous n'éditerons pas votre livre. Et puis Lacan, Freud, n'ont rien à voir avec la pédagogie. L'éducation sexuelle, nous nous en occupons tout seuls, avec des fiches. *Foutez-moi le camp et laissez-moi m'occuper de ce qui me regarde : L'école.*

Bien sûr, il y a dans ces catalogues quelques articles intéressants (d'un point de vue pédagogique), mais uniquement parce qu'ils se vendent bien, et au milieu d'une bimbeloterie, qui ira engorger les classes d'activités où *la parole et le désir de l'individu* (adulte, adolescent, enfant) sont tout simplement niés. Ce qui permettra, bien sûr, de développer toute une stratégie de motivations, de méthodes idiotes et incongrues, pour leur donner envie de parler, d'écrire, de se taire et d'écouter, dans un milieu qui, étouffé par le béton, les circulaires, la hiérarchie et le mercantilisme, voue à l'échec toute velléité de vie.

«Une institution qui tourne rond, ça veut dire que tout ce qui y vit, va bientôt y crever ?» (F. Deligny).

Cette impasse inouïe, absurde, ignoble parfois, emploie autant des chercheurs honnêtes que des affairistes soucieux de vendre. Oui, l'école est un véritable «Mammouth» pédagogique, un super marché du savoir, de l'aliénation, qui écrase les vies, sinon les prix, et qui fait amèrement comprendre que les avortements d'enfants sont interdits avant la naissance, pas après...

(1) Je donne là des idées intéressantes. Heureusement, le copyright me préserve de l'exploitation de ces idées, comme il n'a pas préservé le système des fichiers autocorrectifs et le cabestan de mini-cassette de la C.E.L.

L'ENFANT ET LE CALENDRIER

Ordonné par Danièle BROGLY,

avec des envois de :

Marthe GUTHMANN, Bernard MISLIN, Marie-Jeanne BOTHNER, Michelle HERTZOG, Anne-Marie MISLIN, Francine MESS.
Extrait de CHANTIERS PEDAGOGIQUES DE L'EST (dans son n° 31/32, nov.-déc. 1976)

La notion de temps est d'importance fondamentale et un très grand nombre d'enfants rencontrent des difficultés énormes pour se situer tant soit peu correctement dans le temps.

Nous devrions donc pouvoir, et plus particulièrement pour ces enfants en difficulté, multiplier les occasions d'expériences, de réflexion...

Au seuil d'une nouvelle année, la mise en place d'un calendrier tout neuf n'est-elle pas une occasion à saisir pour proposer aux enfants des pistes de travail :

- Pour leur permettre de se retrouver dans les divers types de calendrier ;
- Pour leur permettre de comprendre les différents découpages de l'année (jours, semaines, mois, trimestre, année civile, année scolaire, saisons, etc.

Le présent article réunit des documents assemblés durant l'année écoulée. Chacun pourra y trouver une série d'activités possibles, de nouvelles pistes de recherche pour des enfants de divers âges ou de diverses capacités. A chacun d'y puiser selon ses besoins pour enrichir la gamme des travaux proposés dans sa classe.

Mais cet article ne traite pas la question de façon exhaustive. Il y a même des manques d'importance et nous souhaitons pouvoir publier dans quelques mois un additif avec tous les envois que nous aurons reçus d'ici là.

Que chacun dise, en toute simplicité, ce qui a été fait dans sa classe soit dans le même ordre d'idées que celles qui sont déjà abordées soit dans des domaines que ce dossier passe sous silence comme par exemple : la notion de durée et la croissance d'un végétal ou d'un animal, le calendrier et la nature, le calendrier et les plannings de travail dans la classe, le bilan de travail et les perspectives à court terme ou à plus long terme (cet après-midi, demain, la semaine prochaine, le mois prochain, etc.).

Il ne faut négliger aucune piste : chacune peut conduire à des découvertes intéressantes et se révéler par la suite voie royale.

Avec un deuxième article sur le même sujet nous disposerions alors d'une richesse considérable d'outils pour un travail plus efficace avec les enfants.

Lucien BUESSLER

«Aujourd'hui est le demain de hier» (cours préparatoire).

«Oh là là... la date change toujours le lendemain» (Jean-Louis, C.P.).

Pour me situer dans le temps : LE CALENDRIER

CALENDRIER :

Se dit d'un tableau ou d'une brochure indiquant les divisions de l'année en saisons, mois, semaines ou jours, l'ordre des fêtes religieuses, certains phénomènes astronomiques comme les phases de la Lune, les éclipses, les marées, etc.

EPHEMERIDE :

Désigne dans le langage courant un calendrier à effeuiller rappelant sur chaque feuillet journalier un événement arrivé le même jour de l'année à différentes époques.

AGENDA :

Est le nom que l'on donne à un carnet ou à un registre qui, contenant autant de feuillets ou de colonnes que de jours de l'année, forme calendrier et sur lequel on inscrit jour par jour ce qu'on fait ou ce qu'on doit faire ou ses comptes.

ALMANACH :

Désigne un livre qui contient les mêmes indications qu'un calendrier et, en outre, des observations astronomiques, prédictions météorologiques et parfois des notions diverses sur les sciences et les arts ainsi que des récits.

Lecture du calendrier

1. Un nouveau calendrier

Au matin de la rentrée, un nouveau calendrier nous est attribué. Nous le regardons de près et les observations fusent :

- Il y a des feuillets.
- C'est les mois.

On compte les feuillets : il y en a 12, il y a 12 mois. On lit le nom des mois. On essaie de les dire par cœur dans l'ordre (peu d'enfants en connaissent parfaitement la suite). Certains cherchent leur mois de naissance.

— *Juillet-août : c'est les mois de vacances.*

Puis, on observe de plus près le premier feuillet. On découvre des mots et des chiffres :

- Lundi, mardi, mercredi, jeu... «c'est les jours».
- 1, 2, 3, 4, 5... ce sont «les dates».
- Les semaines.
- Le nombre de jours en janvier : 31.

On regarde plus loin :

- 29 jours pour février, puis 31, 30, 31.
- *C'est toujours 30 ou 31.*
- *Il y a deux fois 31 jours à la suite.*
- *Février n'a que 29 jours !*

Erreur ? Vite on vérifie sur le calendrier de l'an passé : 28 jours seulement ! Explication...

Des jours sont déjà passés en janvier.

- *Je peux les barrer ?*
 - *Il reste encore beaucoup de jours en janvier !*
- (Quelle mine de calculs...)

Au bout de deux ou trois jours, nous avons une collection de calendriers de toutes sortes et espèces : mural, poche, almanach, à feuillets mensuels, à feuillets journaliers, agendas...

Certains enfants proposent de fabriquer un calendrier personnel qui trouvera sa place au mur, à proximité de son auteur.

Nous consacrons au calendrier une feuille d'un classeur où nous notons le nom des mois, le nombre de jours de chacun d'eux, les semaines, et nous apprenons la suite des mois par cœur.

J'ai remarqué que, de tous temps, le calendrier a intrigué les petits.

- Ils aiment faire des recherches :
- * la date du jour,
- * la date de leur naissance, de leur fête.
- Ils aiment y noter des choses touchant à la vie de la classe :
- * le passage du bibliobus,
- * l'arrivée des lettres des correspondants,
- * une séance de cinéma.

Le calendrier constitue à la fois un «livre d'histoire» (ou album-souvenir) et un «pense-bête».

Le feuillet qu'on arrache journalièrement ou mensuellement, telle une relique, traîne souvent longtemps au fond d'une poche ou dans le cartable. Intuitivement, représente-t-il déjà pour l'enfant une tranche de vie «sombree dans le passé» ?

*Marthe GUTHMANN
C.E.1 et 2, Pulversheim*

2. Lecture systématique

Quel est le mois de ton anniversaire ?
Quels sont les mois qui comptent 30 jours ?
Quels sont les mois qui comptent 31 jours ?
Quel est le mois le plus court ? Combien de jours compte-t-il ?

Combien de trimestres y a-t-il dans l'année ?
Combien chaque trimestre compte-t-il de mois ?

- Combien de jours y a-t-il :
- Dans le premier trimestre ?
 - Dans le deuxième trimestre ?
 - Dans le troisième trimestre ?
 - Dans le quatrième trimestre ?

En tout, combien l'année 1976 compte-t-elle de jours ?

Quel jour marque :

- Le début du printemps ?
- Le début de l'automne ?
- Le début de l'été ?
- Le début de l'hiver ?

Combien y a-t-il de saisons dans l'année ?

Nomme les mois qui font partie de l'hiver, de l'été, du printemps, de l'automne.

Quels sont les mois où on vient en classe ?

Quels sont les mois :

- Du premier trimestre de classe ?
- Du deuxième trimestre de classe ?
- Du troisième trimestre de classe ?

Pour chacun de ces mois, indique le nombre de dimanches :

Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin

Juillet	Août	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.

Combien y a-t-il de dimanches en tout ?

Le deuxième trimestre de l'année scolaire 75-76 commence le 5 janvier 1976 et se termine le 19 mars au soir. Au mois de février nous sommes en congé du 6 février au soir jusqu'au 16 février.

Combien de jours de classe y a-t-il dans ce trimestre ?

Combien de jours de congé y a-t-il dans ce trimestre ?

Aujourd'hui nous sommes le...

Quelle date aurons-nous :

- Dans 3 semaines ?
- Dans 6 semaines ?

Prénom	Date de naissance	Date de sa fête	A son anniversaire le	Et sera âgé de
Eric	15-02-62			
Nathalie	31-03-62			
Pascal	19-05-62			
Denis	20-08-62			
René	20-09-62			
Benoît	8-03-63			

Qui est né en premier ? Et ensuite ?

*Danièle BROGLY
S.E.S. Thann*

3. Des difficultés diverses

Les présentations des calendriers sont variées et il serait souhaitable de pouvoir en disposer de tous les modèles. Certains types de calendriers sont de lecture nettement plus difficile que d'autres.

Mais il peut être intéressant à entraîner les enfants à la lecture du calendrier et des exercices nombreux et intéressants sont possibles :

Ainsi par exemple :

- Combien de lundis (ou de jeudis...) au mois de juillet ?
- Combien de samedis (ou...) en décembre ? En mars ?
- Donnez les dates de tous les mercredis de septembre.
- Donnez le jour de la semaine du 14 janvier, du 21 juillet, du 31 août.
- Combien de dimanches, combien de samedis, etc., dans l'année ?

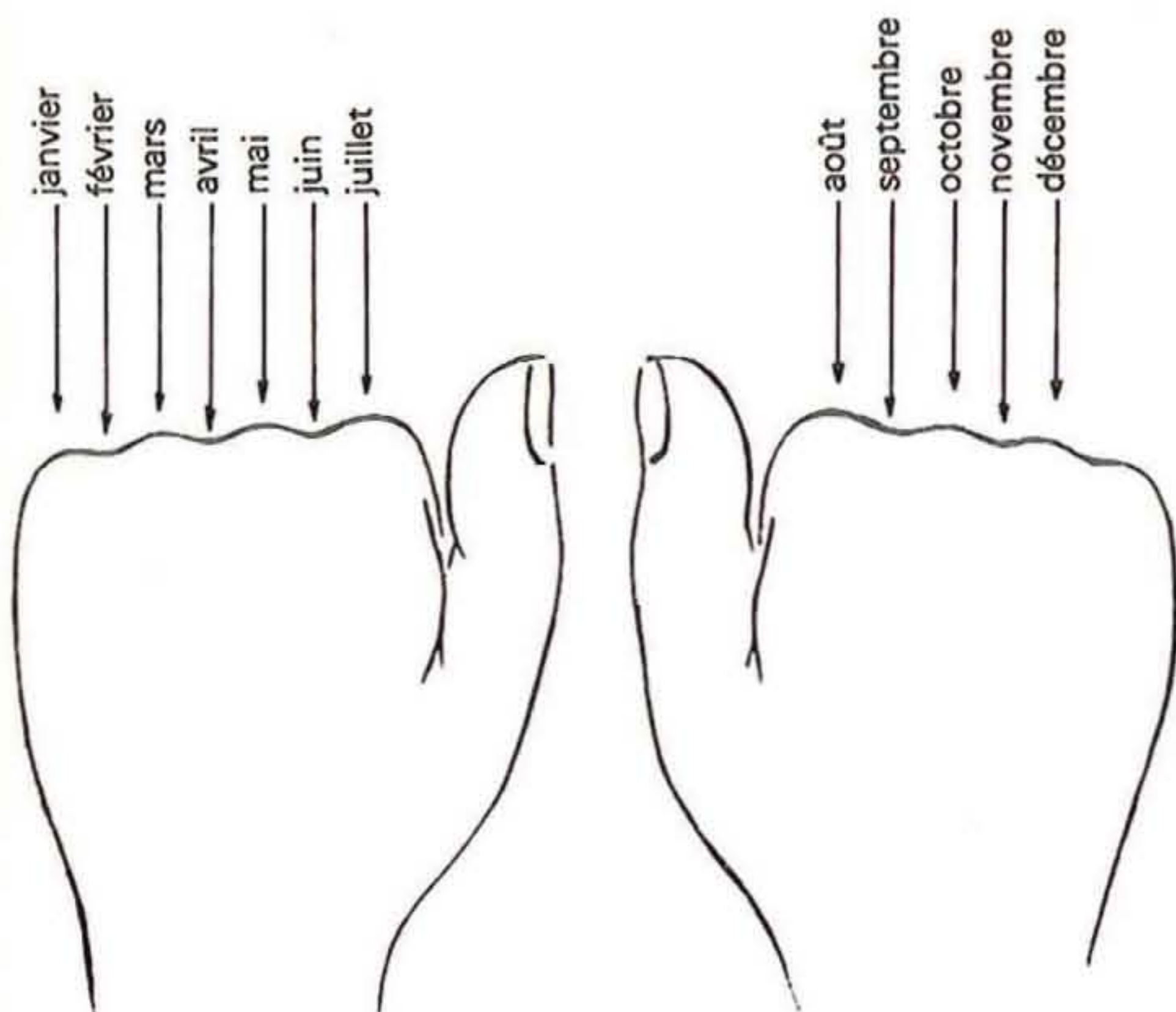
— Refaire le tableau de chaque mois en disposant les jours de la semaine verticalement, puis horizontalement.

— Répondre aux mêmes questions en utilisant différents types de calendriers et comparer la facilité et la rapidité avec lesquelles les renseignements demandés ont été obtenus : ceci devrait déboucher sur une double prise de conscience, à savoir :

* Il faut bien connaître chaque type de calendrier pour retrouver rapidement le renseignement souhaité ;

* Chaque type de calendrier offre des avantages qui le caractérisent ; il faut donc savoir choisir le modèle en fonction de ses besoins.

— Comment déterminer le nombre de jours de chaque mois ?
 * En procédant de la manière indiquée ci-dessous, il est possible de connaître le nombre de jours de chacun des mois de l'année.



Lucien BUESSLER
 S.E.S. Thann

Notion du temps dans la vie de la classe

1. La nécessité de repères

La notion de temps est très importante, surtout pour les enfants que nous avons dans nos classes de perfectionnement, qui, peut-être plus que les autres, ont besoin de repères pour se situer. Aussi pour leur autonomie future est-il indispensable que nous parlions du temps-durée presque chaque jour.

Nous rappelons chaque matin : la date du jour, la date de la veille, la date du lendemain.

Souvent nous relevons la fête du jour et, bien sûr, mais c'est plus espacé, les anniversaires des enfants, mais aussi ceux de leurs proches (frères et sœurs, parents).

Nous localisons sur le calendrier les événements importants à venir : classe verte (dans 5 mois, dans 4 mois... dans 4 semaines, dans 3 semaines... dans 15 jours, dans 14 jours...), les séances de cinéma (toutes les 3 semaines), les épreuves sportives (cross, rencontres de foot), etc.

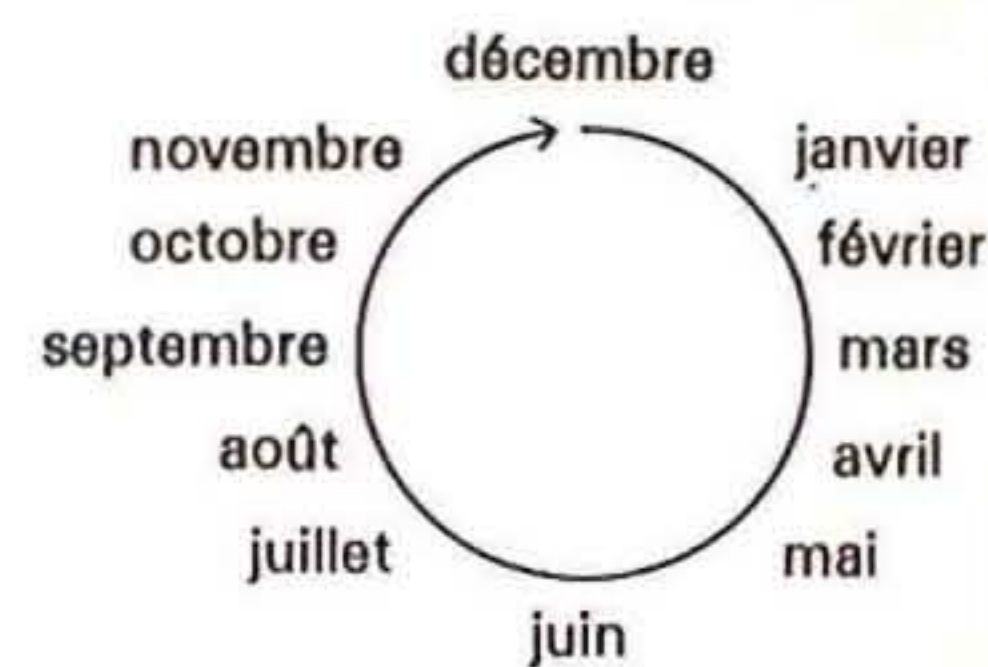
Nous rappelons aussi souvent les événements qui reviennent de façon cyclique : séances de piscine, catéchisme, gymnastique dans la salle ; ces points fixes sont importants dans la structuration de la semaine. Ce sont le plus souvent des points de repères affectifs qui permettent à l'enfant de trouver un rythme du temps qui s'écoule et qui s'annonce.

Bernard MISLIN
 classe de perfectionnement, Ottmarsheim

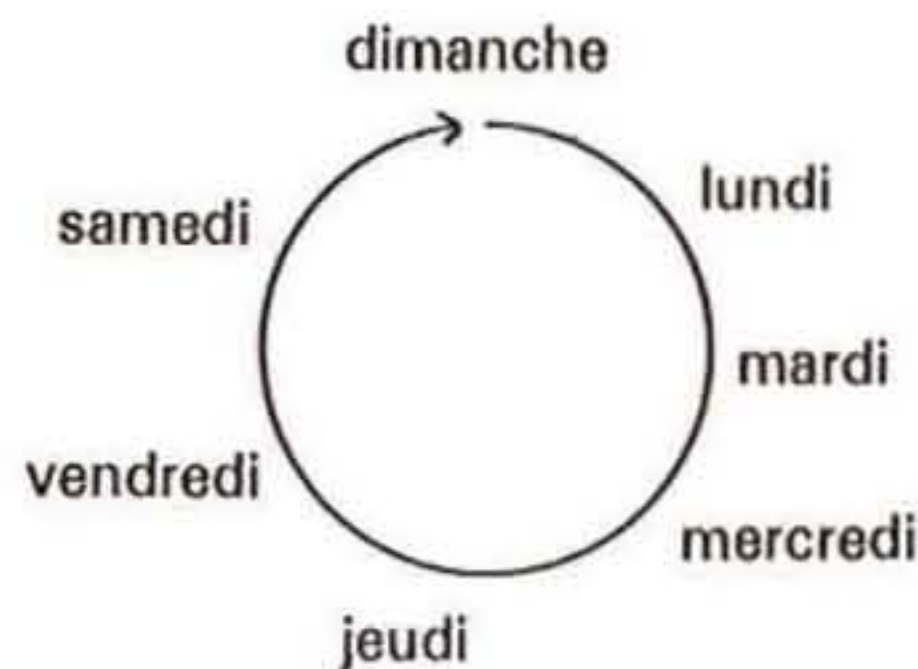
2. «Le temps est un manège»

Après avoir envoyé à nos correspondants un tableau de nos dates de naissance, ils nous retournent leur travail et cela nous remet donc en présence d'une notion déjà abordée. Nous écrivons la suite des mois de l'année : janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, etc.

Etienne suggère : «Au lieu de les mettre en colonne, on peut les mettre en rond puisque après décembre c'est toujours de nouveau janvier.»



Fabienne : «Les jours, c'est pareil. Après dimanche revient lundi.»

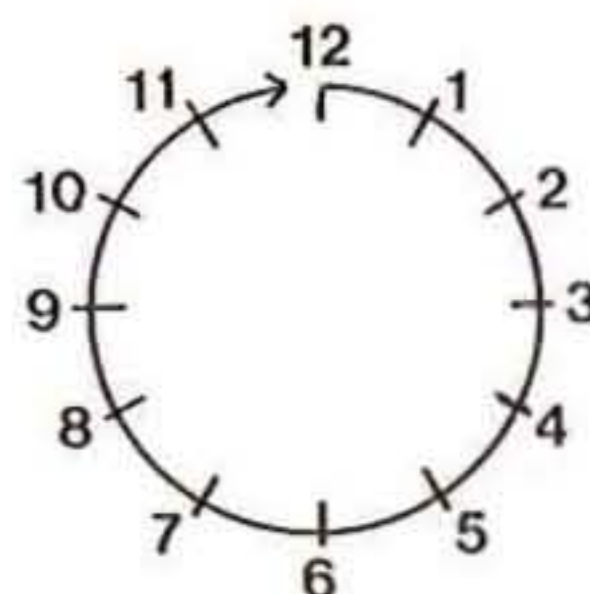


«Ce manège est plus petit, dit Caroline, il n'y a que sept choses.»

Nous reproduisons ces «manèges» sur de grandes feuilles.

Véronique : «Mais, ma parole, c'est comme la pendule ; celle-là tourne aussi et passe trente-six fois aux mêmes chiffres !»

Nous dessinons :



Dominique : «Nous avons trois manèges ; ça va nous prendre de la place au mur.»

Bernard : «Attention, ce ne sont pas les mêmes manèges. Celui des heures tourne plus vite parce qu'une heure c'est moins qu'un mois, et le manège des jours est moyen, il est entre les deux.»

Denis : «Mais alors ça tombe bien ! On peut les dessiner sur une même feuille : plus rapide au milieu, puis le moyen rapide, puis le lent.»

Thierry : «Moi, je connais quelque chose qui ne peut pas se mettre en manège : c'est 1970, 1971...»

Véronique : «Eh bien, on le mettra en colonne.» Puis elle ajoute que le mois de juin où elle est née, lui non plus ne reviendra plus. C'est seulement le nom du mois. Peut-être qu'au mois de juin 1964 (le mois où elle est née) il faisait beau et que cette année il pleuvra. «C'est pareil, ça ?»

Elle déroute ses camarades auxquels elle réussit à faire sentir quelque chose, mais cela reste confus. Elle a du mal à expliquer ce qu'elle ressent elle-même, mais peu à peu son idée passe.

Denis prend la relève : «Si on avait eu assez de noms pour tous les mois du monde (entendons du temps), on ne pourrait pas dessiner un manège, car aucun ne serait pareil.»

Le temps passe et ne revient plus.

Reprise d'un article rédigé en 1971
 par Anne-Marie MISLIN
 cours préparatoire, Ottmarsheim

3. Des repères...

Chaque jour les enfants écrivent un texte individuel dans leur cahier de textes et chaque jour on tamponne la date dans ce cahier.

Au moment du réglage du tampon dateur, en cas de doute quant à la date exacte du jour, on recherche ensemble sur le calendrier.

Nous utilisons un calendrier mural présentant une page entière par mois, les noms des jours écrits en caractères assez gros (ce genre de calendrier à feuillet mensuel que l'on trouve dans les cuisines d'instituteurs pour y inscrire les réunions...).

Sur ce calendrier nous barrons chaque jour la journée de la veille. On marque d'un signe les anniversaires du mois dans la classe, on compte les jours à attendre avant un anniversaire ou une fête ou les congés...

Je ne crois pas que le calendrier du type «éphéméride» soit bon pour les petits. La notion du temps à venir, du temps passé, a besoin d'être «vue» dans une certaine globalité.

La notion de semaine est mieux appréhendée, comprise, vécue, depuis que mes élèves vont en gymnastique chez ma collègue du C.E.1 tous les lundis et vendredis après-midi. Avec la religion du jeudi matin, ils ont ainsi de bons repères vécus.

Lorsque le besoin s'en fait sentir nous étudions de plus près le découpage du mois... en découpant des calendriers et en recollant les jours en semaine, en mois, etc.

Quant aux anniversaires ! Comment faire ressentir à des petits qu'Alex qui a huit ans a son anniversaire en mars alors que Cyrille qui vient d'avoir 6 ans a eu le sien en janvier ? C'est pour eux proche des grands mystères.

Marie-Jeanne BOTHNER
cours préparatoire, Ingersheim

Dans la brochure B.T. n° 818 (Une montagne de Savoie : La Sambuy), p. 34 et suivantes, on trouve le compte rendu d'un travail de réflexion, d'enquête et de recherches mené par une classe de sixième du C.E.S. de Lamotte-Beuvron à partir de la multiplicité des calendriers qu'on nous vend, qu'on nous offre gratuitement, qu'on nous donne contre une contribution volontaire : à quoi sert un calendrier, est-ce qu'un seul calendrier ne suffirait pas dans chaque maison ? N'y a-t-il pas là des dépenses inutiles, du gaspillage ? Peut-on estimer les quantités de papier et de carton utilisées pour tous les calendriers du pays ?

4. Structuration du temps

La chronologie : c'est l'ordre des événements.

— Repères et relations temporels dans la journée, dans la semaine, le mois, l'année, etc. (avant, après, avant-veille, la veille, aujourd'hui, un jour, le lendemain, le surlendemain, hier, demain, la semaine dernière, la semaine prochaine, etc.).

— Structuration et objectivation de la journée, de la semaine, du mois, de la durée d'une vie (nécessité de schémas, de représentations graphiques).

— Représentation du temps dans l'espace : représentation linéaire, circulaire...

La synchronie : deux événements qui se passent en même temps.

— Lorsque ma grand-mère était petite fille... comment s'éclairait-on ? Comment se chauffait-on ?

— Lorsque mon papa était petit garçon... comment se déplaçait-on ?

La durée :

— Tentatives d'objectivation des unités : secondes, minutes, heures, journées, semaines...

— Ce qu'on peut faire en X secondes, en X minutes...

— Mesurer la taille d'une plante et noter les changements en fonction du temps qui passe...

La diachronie : histoire de...

— Histoire d'une technique (la cuisson du pain, l'éclairage...).

La notion du temps est une notion fondamentale mais c'est une notion d'une très grande complexité. Son acquisition dépend étroitement de la structuration du temps, de la représentation du temps dans l'espace qui sont des bases indispensables.

Il semble que c'est à partir de la journée que les enfants pourront acquérir la chronologie. (Importance du «trou de la nuit» pour structurer le temps de la semaine.)

D'après un travail fait
dans le secteur de Gray de l'I.D.E.M. 70
en 1974

«Quand la montre n'est plus remontée
elle s'arrête
mais le temps continue
alors il faut une autre montre
qui a continué de marcher
pour remettre l'autre juste.»

(Cours préparatoire.)

Recherches mathématiques

1. A l'aube d'une nouvelle année

Réflexions et recherches, au matin du 5 janvier, dans une classe de cours élémentaire première et deuxième année.

- Bonne année, Madame !
- Bonne et heureuse année !...

Pourquoi tous ces souhaits, ces poignées de main, ces regards heureux, ce matin ?

- On a commencé une nouvelle année !

Ah ! qu'est-ce qui a donc changé ?

- Mais qui ! On n'est plus en 1975 mais en 1976.

- On n'est plus en décembre.

- On est en janvier !

- Il faut écrire un autre chiffre.

Qu'est-ce qui a changé dans ce chiffre ?

- Le 5 est devenu un 6.

- Et après ce sera un 7.

— ...

Je propose qu'on écrive les «numéros» des années qui vont suivre. Fiévreusement, on se met au travail.

- Maintenant c'est le 7 qui change (80)

- Le 8 devient un 9 (90).

Et nous arrivons à 1999 et maintenant ? Tous les chiffres vont changer ! Au C.E.2 on trouve 2 000, l'an 2 000 !

- Que c'est loin !

Si on comptait les années qui nous séparent de l'an 2000 ?

- 24 ans !

- C'est long ! C'est loin !

En l'an 2000, vous serez grands !

- Quel âge on aura ?

On compte et on trouve 32 ans pour les C.E.1 et 33 ans pour les C.E.2.

- On sera des papas et des mamans.

- J'ai un tonton qui a 32 ans. Je serai comme lui. C'est vieux !

Certains continuent d'aligner des chiffres après 2000. Soudain une réflexion au C.E.2 :

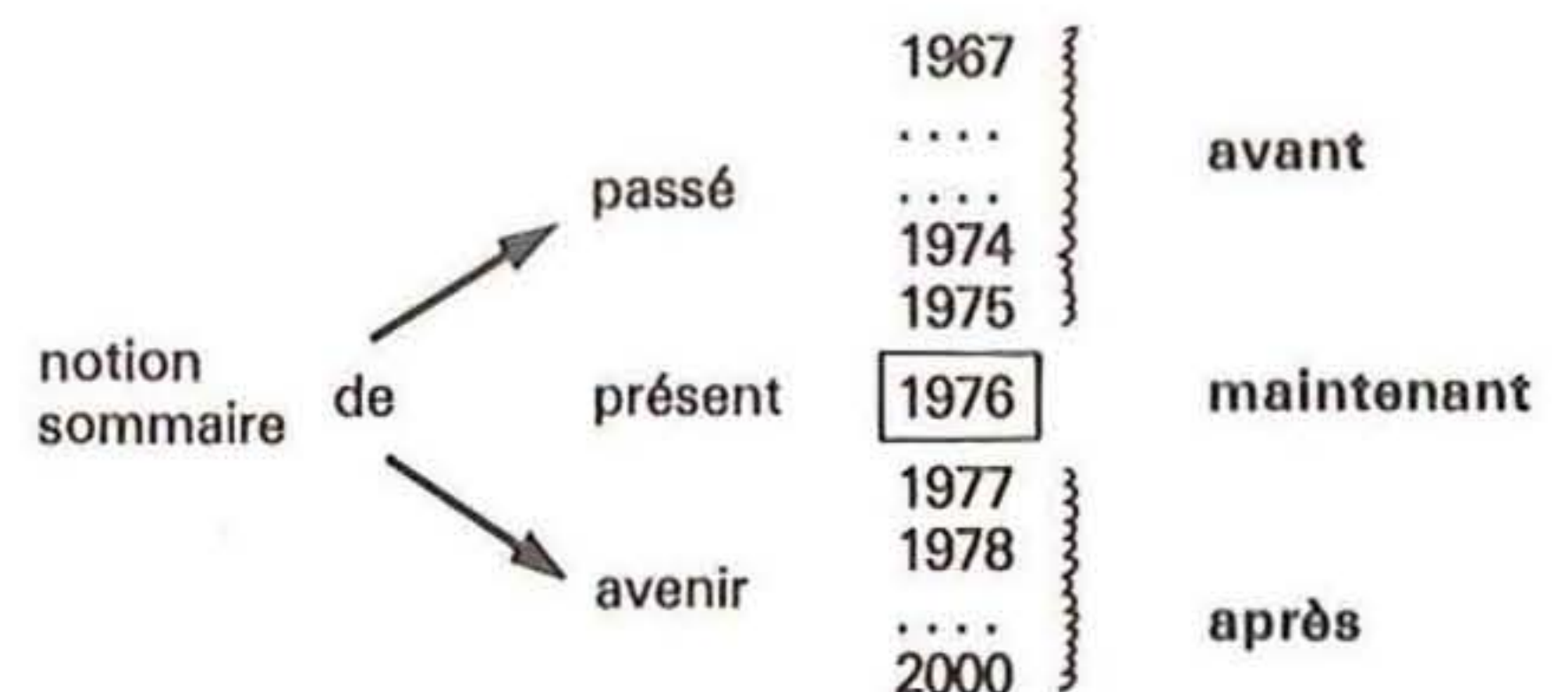
- On pourrait aussi mettre les «numéros» avant 1976 pour voir ce qui s'est passé.

Allons-y : 1975, 1974...

- On retrouve l'année où on est né.

- Ce n'est pas long (loin).

Et personne n'avait plus envie de remonter le temps plus loin. Pourquoi ? Je pense que du moment qu'on «n'était pas né», il n'existait plus rien (pour chacun le temps compte à partir du moment où il est là, où il vit).



Marthe GUTHMANN
Pulversheim, janvier 76

2. Situer un événement

Essai de situation dans le temps d'un fait historique assez proche (en classe de cours élémentaire première et deuxième année).

Le 4 février 1975, Pulversheim a fêté le trentième anniversaire de sa libération.

— 30 ans ! c'est loin en arrière !

— De quoi ?

— De maintenant.

— C'est quelle année ?

On calcule : 1945.

— Pour arriver à la Libération il faudrait inventer une voiture qui fasse marche arrière au lieu d'avancer (une sorte de machine à remonter le temps).

— Cela n'existe pas.

Nous cherchons un moyen de visualisation.

Quelqu'un propose de tirer un trait : à l'extrémité à droite on mettrait 1975 et à l'extrémité à gauche, 1945.

Pour chaque année on prend 2 cm et pour plus de clarté on n'inscrit que les tranches de 10 années.



Certains essaient de placer l'année de leur naissance.

On s'enquiert à la maison si maman et papa étaient déjà nés à ce moment-là.

Réponses : oui, ils sont donc plus vieux que la Libération. Où placerions-nous leur année de naissance ? etc.

Aller à rebours est une notion difficile à saisir par l'enfant.

Marthe GUTHMANN
Pulversheim

3. Trouver le jour de la semaine d'une date donnée

Le 20 mai dernier, Barbara nous annonça qu'elle avait son anniversaire (comme le font d'ailleurs tous les autres à tour de rôle). Elle ajouta qu'elle est née un vendredi. Or, le 20 mai 1976 tomba sur un jeudi. Pourquoi ce décalage ?

Guy, l'après-midi, ayant certainement discuté de ce sujet avec ses parents, arrive en classe avec un almanach des P.T.T. 76 qu'il ouvre à la page « Comment trouver le jour de la semaine auquel correspond une date donnée ? »

Ne disposant que d'un exemplaire de cet almanach, Guy a beaucoup de mal à expliquer aux autres le fonctionnement de cette grille, lui-même n'étant d'ailleurs pas très sûr dans cette affaire. On décide sur le champ d'aller à la Poste et de réclamer un almanach pour chaque élève. Nous sommes revenus les bras pleins d'almanachs et les recherches commencèrent.

Certains avaient bien du mal à s'y retrouver. Une fois dépassé le stade des anniversaires, les enfants cherchent le jour de la semaine sur lequel tombent les fêtes fixes (11 novembre, Noël, Toussaint) dans les années à venir (jusqu'en 1980). D'autres reculent dans le temps (jusqu'en 1885 : première année qui figure sur cette grille).

« Dommage, dit Gilles, que les années s'arrêtent en 1980 ; ce serait bien si nous pouvions aller jusqu'en l'an 2 000. »

J'interviens. Pourquoi ne pas essayer de continuer la grille et de la publier ?

Tous sont d'accord et on se met au travail.

Les trouvailles furent nombreuses :

a) Chaque année démarre par le même jour qu'elle se termine. Exemple : le 1er janvier est un jeudi, le 31 décembre est aussi un jeudi, donc l'année suivante commence un vendredi.

b) Cette règle n'est plus vraie si c'est une année bissextile : cela nous décale d'un jour mais seulement à partir du 1er mars.

c) Le nombre de semaines dans une année.

d) Décompte des semaines « pleines » dans chaque mois et le nombre de jours restants. Voici ce qu'ils ont trouvé pour l'année 1975 :

— Janvier : 4 semaines et 3 jours.

— Février : 3 semaines et 6 jours.

— Mars : 4 semaines et 2 jours.

— Avril : 4 semaines et 1 jour.

— Mai : 4 semaines et 2 jours.

— Juin : 4 semaines et 1 jour.

— Juillet : 4 semaines et 2 jours.

— Août : 4 semaines et 2 jours.

— Septembre : 4 semaines et 1 jour.

— Octobre : 4 semaines et 2 jours.

— Novembre : 4 semaines et 1 jour.

— Décembre : 4 semaines et 2 jours.

Ils ont trouvé des constantes pour tous les ans (nous avons plusieurs almanachs des années passées).

e) Les prochaines années bissextiles.

f) Sachant par quel jour se termine l'année et connaissant le jour par lequel elle commence, nous avons entrepris pour 1976, 1977, etc. à dresser le calendrier (en tenant compte des années bissextiles et des constantes du d) ci-dessus). Par exemple : l'année 75 se terminant un mercredi, 76 commencera donc un jeudi ; donc on commencera les 4 semaines par un jeudi puis on ajoutera 3 jours : le dernier jour du mois sera donc un samedi. Nous avons donc retrouvé le premier de chaque mois en 1976. Nous avons continué ce « jeu » jusqu'en l'an 2000... et nous y sommes arrivés.

g) Retour à la grille : que signifient ces nombres sous la rubrique « mois » ? Après de nombreuses manipulations et recherches, nous avons enfin trouvé la signification de ces nombres : dimanche = 0 ; lundi = 1 ; mardi = 2 ; mercredi = 3 ; jeudi = 4 ; vendredi = 5 ; samedi = 6.

h) Donc connaissant le premier de chaque mois jusqu'en 2000, nous n'avons plus qu'à le remplacer par sa « valeur ». Et c'est ce nombre qui figure pour chaque année, mois par mois, dans cette grille. Ainsi chacun a pu dire sur quel jour tombera son anniversaire en l'an 2000.

Nous avons mis plusieurs jours, sans relâche, en tâtonnements, en hypothèses ; on avançait, on reculait. Et c'est cela qui importait d'ailleurs. Nous avons fait de la vraie mathématique, celle de la vie. Et combien furent-ils heureux de rentrer chez eux et de pouvoir jouer aux devinettes avec leurs parents !

Laissons rentrer la vie dans nos classes et jetons nos livres par la fenêtre ! Il faut bien de la place ! N'est-ce pas ?

Francine MESS
Sausheim

4. En classe de perfectionnement

Il nous arrive de travailler de façon plus systématique, j'allais dire plus traditionnelle, sur et avec les calendriers.

Nous disposons dans un carton de toute une série de calendriers, de présentations diverses, calendriers périmés ou de l'année en cours. Ceci nous permet des recherches. Par exemple : nombre de mois, nombre de semaines, de jours, nombre de lundis, de mardis, etc.

Il nous est aussi déjà arrivé, lorsque nous avons un éphéméride, de coller systématiquement les feuillets de chaque jour sur une grande feuille. Apparaît alors plus facilement la notion de semaine (modulo 7).

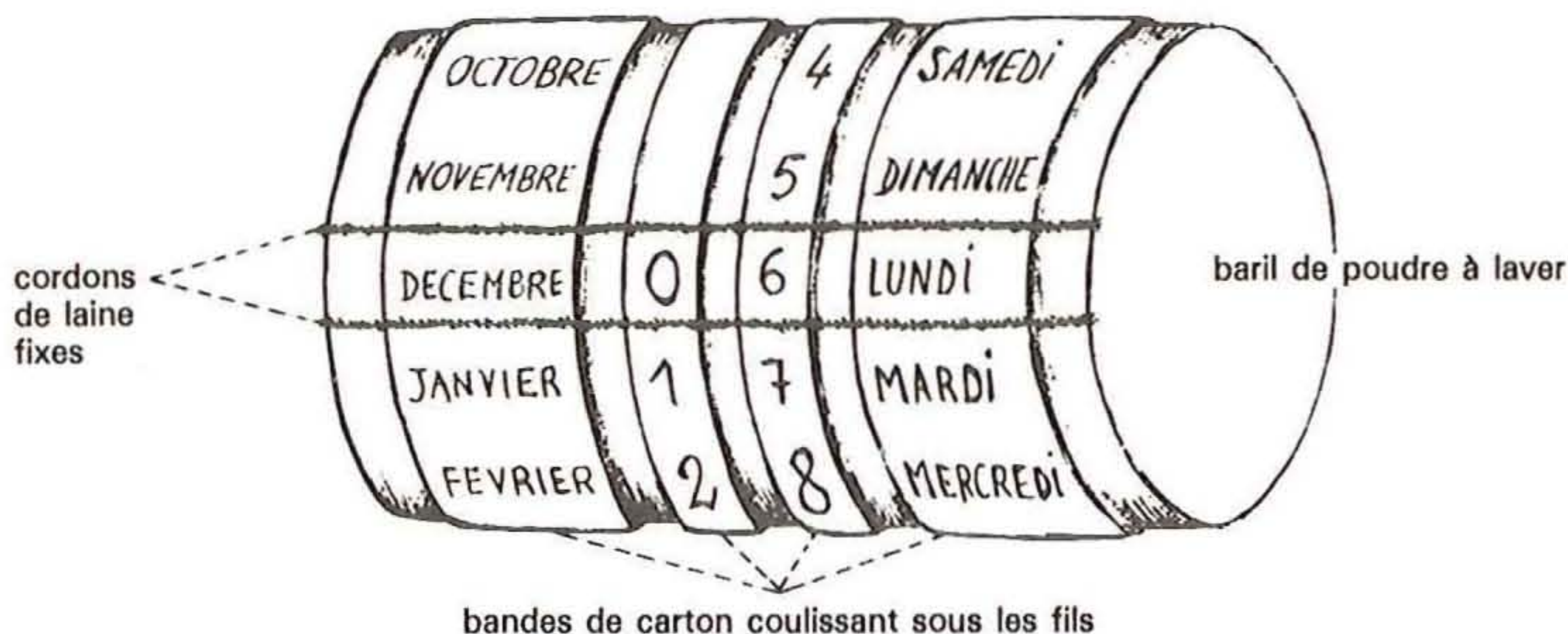
Cette année nous n'avons fait qu'un seul travail de ce type, à savoir : comment retrouver les jours du mois en ne connaissant qu'une date. Exemple : jeudi 15 janvier 1976.

Après plusieurs tâtonnements, nous sommes arrivés aux deux tableaux suivants :

J	1	8	15	22	29	J	V	S	D	L	M	M
V	2	9	16	23	30	1	2	3	4	5	6	7
S	3	10	17	24	31	8	9	10	11	12	13	14
D	4	11	18	25		15	16	17	18	19	20	21
L	5	12	19	26		22	23	24	25	26	27	28
M	6	13	20	27		29	30	31				
M	7	14	21	28								

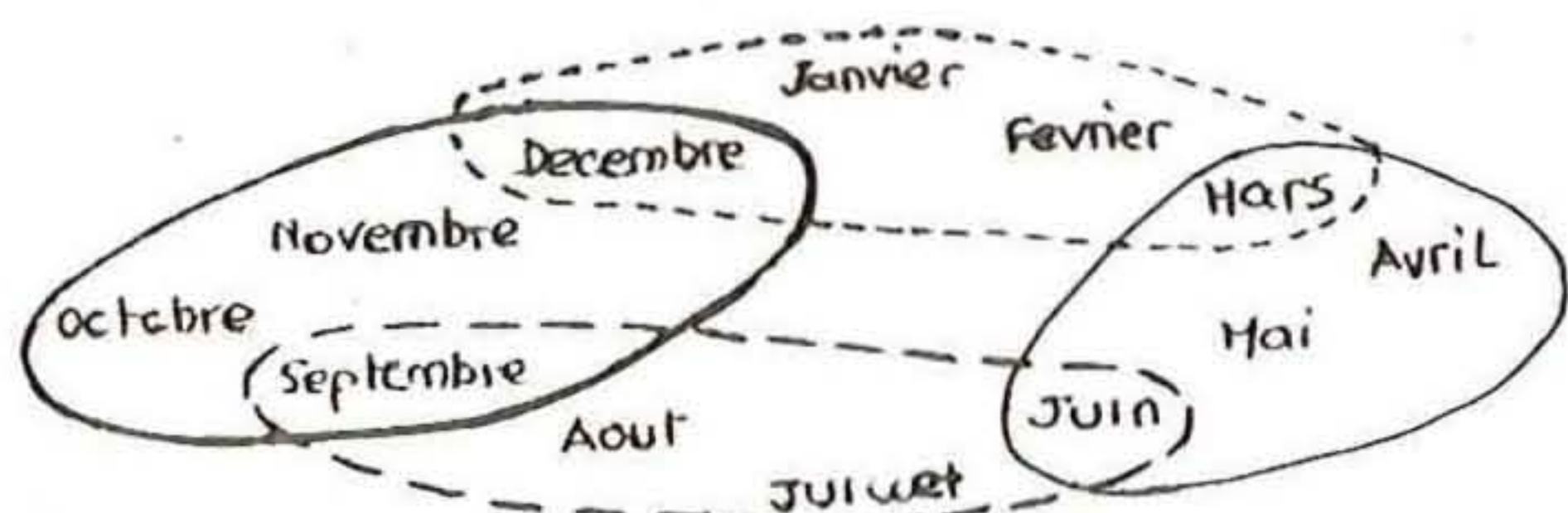
Bernard MISLIN
CLASSE DE PERFECTIONNEMENT
Ottmarsheim

**Pour faire
UN
CALENDRIER
MOBILE**



5. Les saisons

Toujours à propos du calendrier, les correspondants nous ont fait, cette semaine, un autre envoi :



— printemps — — — — été — — — — automne — — — — hiver

- a) On nous demandait de chercher en quelle saison nous étions nés.
- b) On nous demandait d'observer «décembre», «septembre», «juin» et «mars» et de dire ce qu'on remarquait.
- c) On nous demandait encore de remplir le tableau cartésien suivant :

Appartient à	Hiver	Printemps	Eté	Automne
Janvier				
Février				
Mars				
...				

Pour le a) je leur ai indiqué leur mois de naissance (la plupart l'ignorent, bien entendu) : ils l'ont repéré et cherché la saison. Pour b) et c), pas de difficultés majeures : ils ont trouvé.

*Michelle HERTZOG
cours préparatoire
Blodelsheim*

B.T. 757

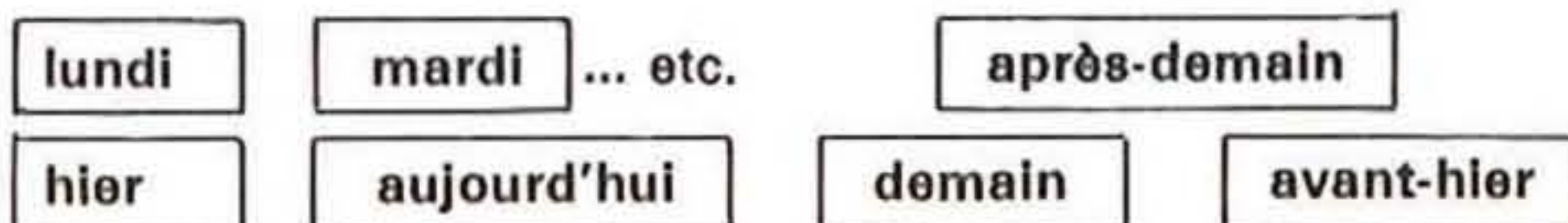
Cette brochure de la Bibliothèque de Travail propose un reportage de 24 pages consacré au **calendrier**.

(Au sommaire : dans l'antiquité, le calendrier julien, le calendrier grégorien, l'ère chrétienne et le début de l'année, les jours de la semaine, les mois, la date de Pâques, le calendrier républicain, le calendrier perpétuel, renouvellement du calendrier annuel, un calendrier universel, le calendrier musulman, le calendrier israélite, calendrier dahoméen et balinaï.)

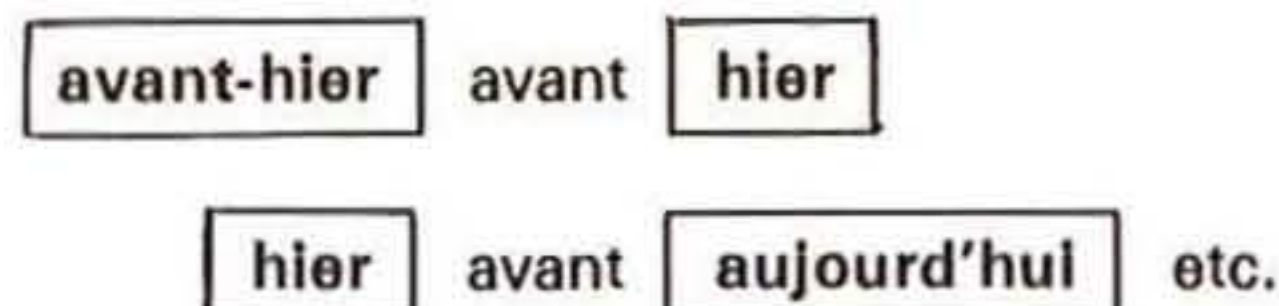
Chronologie - généalogie

1. Hier - aujourd'hui - demain

Nos correspondants nous avaient envoyé des étiquettes :



Chaque matin nous placions ces étiquettes dans l'ordre : des enfants tenaient les étiquettes et devaient se placer correctement.



Puis se plaçaient ceux qui avaient en main le nom des jours ; par exemple :



Ce qui n'était pas évident pour tous !
Cela faisait un bon exercice et cela leur plaisait, je crois.

*Michelle HERTZOG
cours préparatoire
Blodelsheim*

2. Mère, grand-mère...

Un matin, Marc raconte : «Hier on a fêté l'anniversaire de mon arrière-grand-mère ; elle a 87 ans et elle est plus jeune que ma grand-mère.»

- Personne ne le relève !
- Tu veux dire ton autre grand-mère ?
- Non, je crois que c'est la grand-mère de mon papa ou peut-être la maman de ma grand-mère ; je ne sais plus, pourtant mon papa me l'avait expliqué. Je vais encore le lui demander.
- Il y eut bien sûr des réflexions du genre :
- Une grand-mère c'est toujours vieux.
- Non, c'est les grands-pères ! Ma grand-mère n'est pas vieille !
- C'est peut-être ta tante et tu te trompes !...

arrière-grand-père», etc., puis il décida de «partager» pour ne représenter que la moitié, puisque «l'autre c'est pareil». Le panneau terminé, il l'a expliqué aux camarades : «Vous voyez, tout le monde, sauf moi, reçoit et envoie des flèches. Tous, sauf moi, sont à la fois père et fils ou mère et fille de quelqu'un. Mais plus tard avec moi ça continuera.» Il dit aussi : «Vous savez, pour vous c'est pareil. Je vais vous préparer une feuille (il veut dire «stencil») avec des cases et vous pouvez alors y mettre les noms de vos grands-parents et arrière-grands-parents. Vos parents n'ont qu'à vous aider et la maîtresse m'aidera à faire la feuille.»

Remarque n° 2. — On le dit et on y croit (parfois...) : l'affectivité joue un rôle important dans la vie et le travail de l'enfant. Si Marc a mené son travail jusqu'au bout, est-ce tout à fait par hasard ? Sa grand-mère ? Il en parlait souvent et l'aimait beaucoup. Au C.P., entre le 10 octobre et le 13 janvier 75, il écrit cinq textes dans lesquels il parle d'elle. Et lorsqu'en décidant de représenter la «moitié» de sa feuille, il choisit celle de son père... un hasard ? Trois textes «révélateurs», dont celui du 5 mai 75.

«Quand je cerai grand
je cerai comme
mon papa.
je cerai fort comme
mon papa
je cerai grand
comme mon papa
je cerai toutafet
comme mon papa.» (Marc)

Ce que j'ai aimé dans sa démarche, c'est ce va-et-vient entre lui et le groupe. Il a tenu à socialiser toutes ses découvertes — œuvre coopérative — essayant de montrer à ses camarades que ce qu'il trouvait lui était aussi valable pour eux. En leur proposant de chercher les noms de leurs grands-parents respectifs, c'était les inviter à ne pas rester dans la généralité (abstraite ?) en les ramenant à leur cas particulier.

Anne-Marie MISLIN
novembre 1976

Un texte de Marie :

«J'ai deux grands-mères
l'une sur la terre
l'autre sous la terre
au ciel.»

3. Un intérêt durable

L'année suivante, au C.E.1, avec les mêmes élèves, je présente ce texte de Norge :

une histoire sans fin
le père du père
du père du père du père
de mon amie Henriette
avait un gentil petit oiseau
qui se posait sur son doigt
et faisait chip chip chip chip
Eh bien, le fils du fils du fils du fils
du fils du fils
de ce petit oiseau
vint se poser sur le doigt
de mon amie Henriette
et fait chip chip chip chip chip

Le poème plaît beaucoup et on se souvient à ce sujet de ce que nous avons fait à propos des grands-mères... «du fils du fils du fils...» on peut continuer longtemps.

— Le père du père du père... on peut continuer aussi, ça monte et le fils ça descend.

— C'est comme l'histoire du Pélican (texte de Desnos).

— Ah oui, dit un autre, les oiseaux «doivent» toujours pondre des œufs.

Et Cécile dit cette phrase : «Les oiseaux se pondent pour se continuer.»

Marc dit : «Si on écrit l'arrière-grand-père du grand-père du père de mon père... il y en a toujours un de moins.» (?)

De Jean Tardieu (*Le fleuve caché*) :

Le petit optimiste

Dès le matin j'ai regardé
J'ai regardé par la fenêtre :
J'ai vu passer des enfants.

Une heure après, c'étaient des gens.
Une heure après, des vieillards tremblants.

Comme ils vieillissent vite, pensai-je !
Et moi qui rajeunis à chaque instant !

Quelque temps après, un matin de neige, Cécile écrit, en disant que Jean Tardieu lui a donné cette idée :

Ce matin j'ai regardé par la fenêtre
il y avait des enfants qui couraient dans la neige
une heure après c'était le soleil
tout avait disparu et tout était mouillé

Plus tard, en classe verte, Christophe nous rejoint le lundi seulement parce qu'il était allé à une communion et il nous quitte dès le samedi matin parce qu'il doit aller à un mariage. Martial lui dit : «Et après tu vas aller à l'enterrement ?!»

Dans son cahier de textes il écrit :

«samedi à midi j'ai été à une communion
six jours après j'ai été à un mariage
sept jours après j'ai été à un enterrement.»

N'y a-t-il pas là aussi une réminiscence du texte de J. Tardieu ?

Anne-Marie MISLIN
novembre 1976



(D'autres travaux sur l'exploitation du calendrier ont été publiés dans *L'Éducateur* n° 7 du 10 janvier 1977.)

Toute correspondance (critique, suggestions, apports nouveaux, etc.) est à adresser à Danièle BROGLY, C.E.S., rue J.-Flory, 68800 Thann ou à *L'Éducateur*.

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour

Si on se serrait les coudes

Un salon du Consommateur dans notre ville.

Des camarades du groupe ont préparé un stand C.E.L.

Je suis de permanence.

Des gens passent ; des gens s'arrêtent :

— Une grand-mère veut acheter le *J'écris tout seul* pour son petit-fils. Conversation.

— Des enfants de C.E.S. feuilletent longuement, tout en discutant, les albums B.T. Conversation.

— Des adolescents du lycée s'intéressent tant au numéro d'*Art enfantin* sur la bande dessinée que je ne peux résister au plaisir de leur donner le numéro qu'ils me demandent.

— Un vieux monsieur caresse les derniers numéros de la B.T.

— *Où en êtes-vous ? Vous avez plus de huit cents numéros ?*

— *Oui, plus de huit cent cinquante. Vous connaissez ?*

— *Oh oui ! Je suis un ancien. Vous savez, je crois bien qu'avec deux ou trois camarades, on a été les premiers à faire du Freinet dans le département... Ah ! la B.T., ça, c'était un outil ! Il n'était pas si beau, si attrayant. Mais vraiment, elle nous a été utile...*

— *Et maintenant, il y a B.T.J., B.T.2, B.T.R...*

Il feuillette en silence. Silence que je respecte.

— *Moi, j'ai soixante-dix ans. Juste après la guerre, vous savez, c'était difficile. Mon premier journal, le deuxième numéro, l'inspecteur, il l'a déchiré en pleine classe, devant les enfants... Ce qu'il tempêtait ! On était quatre dans le département. On se serrait les coudes. On allait se voir. Ça se fait plus, je le vois bien. Pourquoi ? Hein, dites-moi ? C'est comme si on avait honte. Vous avez honte de ce que vous faites ? C'est comme ça qu'on progresse. On va voir chez son copain, on écoute les enfants, on regarde, on furette. Dans une classe Freinet, il y a toujours des coins à découvrir. On prend des idées, on en donne. Pourquoi cela n'existe-t-il plus, ou si peu ?*

— ... (j'ai un peu honte, en effet, mais d'autre chose.)

— *En 47-48, j'allais voir Freinet, je lui disais... il me disait...*

Non, je ne vous dirai pas tout ; je ne vous écris pas une histoire... Je suis persuadé que, dans chaque département, il y a de semblables retraités, retraités de l'enseignement, mais non pas retraités du mouvement :

— encore actionnaires,

— encore abonnés.

Si pleins de gentillesse, si pleins de souvenirs, si pleins de bonne volonté, prêts à faire quelque chose et avec une telle richesse d'expériences, de savoir faire, que les laisser ainsi à côté, inemployés, oubliés, m'a semblé un peu sacrilège.

Jacques CAUX

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

REPRESSION ET SOLIDARITE

Ce texte nous interroge doublement :

— D'abord au niveau d'une solidarité internationale qu'implique l'existence même de l'I.C.E.M. et de la F.I.M.E.M. ;

— Mais aussi en tant que très proche de l'arrivée au gouvernement des partis de gauche.

Rappelons-nous les «bons débuts» du P.S. allemand, après le départ d'Adenauer, en particulier dans le domaine des libertés pédagogiques : écoles auto-gérées avec des directeurs élus, encouragements au travail en équipe. Il n'en reste plus grand chose, sinon une pression de plus en plus grande de parents que le climat rend réactionnaires et des élèves qui eux-mêmes apprennent à dépiler les mauvais enseignants (cf. les enquêtes du Spiegel). Quant à la R.D.A., la répression y est tout aussi quotidienne, en particulier contre ceux qui, comme Wolf Blömmann, ont trop pris au sérieux le mot «socialisme».

La commission
«lutte contre la répression»

En Allemagne Fédérale, sous un gouvernement «social-démocrate», un système très efficace s'est établi qui a pour but d'empêcher les «radicaux» de gauche de «pénétrer» dans les services publics. Pour être nommé fonctionnaire d'état, chaque candidat doit jurer et, en plus, confirmer par écrit qu'il n'est pas adhérent ou sympathisant d'un mouvement «opposé» à la Constitution. L'attention des pouvoirs publics est surtout concentrée sur le secteur de l'enseignement. Chaque étudiant qui veut enseigner dans une école publique (comme stagiaire auxiliaire ou titulaire), est soumis à un examen politique de «routine». Il se fait à partir des fichiers de la police et en consultant les organes secrets du «Verfassungsschutz» (service secret de la protection de la constitution).

Si cet examen est «positif» (pour cela, il suffit d'avoir participé à des manifestations pendant les cinq dernières années, d'avoir été candidat d'un mouvement étudiant radical, ce qui est permis, ou d'être membre du P.C. allemand qui est officiellement reconnu et «légal»), le candidat est :

a) soit refusé (souvent sous des prétextes quelconques) ;

b) soit convoqué à une «audition» (Anhörung) composée des inspecteurs de la région.

De toutes façons, c'est à la charge de l'«inculpé» de prouver son «innocence» (à savoir sa fidélité à la Constitution), et pas aux organes de l'administration de prouver leurs soupçons. Le candidat «inculpé» n'a même pas le droit de se faire défendre par un avocat ou de faire appel à la justice, puisqu'il ne s'agit pas d'un procès judiciaire, mais d'une mesure administrative ou disciplinaire.

Quoique le pourcentage de cas qui finissent par une interdiction professionnelle soit relativement bas, cet examen de routine, auquel chaque candidat est soumis, représente une mesure très efficace de censure qui amène en plus à l'auto-censure dans les Facultés et parmi les futurs enseignants (et parmi ceux «en place»).

Cette surveillance, sans lacunes, risque d'étouffer tout engagement critique dans l'enseignement de tous les degrés (même déjà parmi les élèves de l'enseignement secondaire). Elle entraîne encore des conséquences plus fâcheuses au moment de la crise économique actuelle où le chômage

est une menace réelle pour tout enseignant non titulaire. Et si une «audition» n'a pas de conséquences sévères pour un candidat, elle cause au moins quelques mois d'attente dans l'inquiétude et l'incertitude complètes pendant lesquels le candidat (et souvent sa famille) sont laissés sans aucune ressource financière.

Toutefois une résistance importante contre cette pratique de surveillance politique en R.F.A. est en train de se former. Le syndicat des enseignants et de nombreuses «initiatives civiques» luttent contre des cas individuels d'interdictions et contre le processus entier de surveillance.

En février 1977, des manifestations importantes ont eu lieu à Dusseldorf, Francfort et d'autres villes d'Allemagne. Dans cette lutte, les enseignants allemands progressistes ont besoin de la solidarité internationale, qui sera peut-être plus efficace que des protestations internes qui sont soupçonnées également du «radicalisme» en question.

(Ce texte soumis au XXXIII^e congrès de l'I.C.E.M. et suivi d'une motion demandant la levée des interdictions professionnelles a été adopté à l'unanimité par les congressistes.)

LES ENFANTS DE NULLE PART

Un groupe de Portugais enseignants en France et des Portugais venus assister au congrès de Rouen ont proposé la création d'une commission, quelque temps avant l'ouverture du congrès. C'est au cours de la première réunion tenue par la F.I.M.E.M. que la création de la commission «enfants immigrés» a été décidée. A cette commission se sont joints deux algériens et quelques français que nous aurions voulu plus nombreux parce que plus en contact avec les problèmes étudiés par la commission.

La projection d'un film en couleur : *Les enfants immigrés* a été le point de départ du travail qui s'est organisé selon les trois axes suivants : réflexions, actions, pistes.

Une fois ces problèmes recensés, la commission s'est subdivisée en deux sous-groupes :

— Le premier pour ce qui concerne l'étude de la langue maternelle.

— Le second pour les actions à mener dans la classe.

Une deuxième projection du film *Les enfants immigrés*, à laquelle a assisté un groupe de camarades français plus étoffé a eu lieu dans la soirée du 6 mars 1977. Cette seconde projection a donné lieu à un débat intéressant.

REFLEXIONS

Ont participé : des enseignants portugais, français, algériens.

Nous avons cherché ensemble les différentes causes de l'échec scolaire et social des enfants immigrés. Le problème est complexe et nous n'avons pas tout dit.

Nous avons dégagé les grandes lignes, avec le souci permanent de la pratique de la classe.

L'enfant immigré ajoute à des conditions socio-économiques déplorables, la difficulté de son identité — il est partagé entre deux cultures et deux langues — une langue existe toujours en fonction d'une culture. L'enfant n'a pas de place réelle : il est rejeté, il se met en retrait. Aucune structure dans l'école et la société ne lui permet d'exister en tant qu'être différent, possédant une autre culture. Les répercussions scolaires et affectives sont graves et mal connues.

Les problèmes politiques de l'immigration sont à l'origine de toutes les carences que connaissent les enfants et les travailleurs immigrés. L'immigration est bien connue sur le plan économique

(main-d'œuvre), mais non assumée sur le plan politique et socio-culturel. Il y a aussi le racisme qui est encore un problème socio-politique.

Le racisme intervient dans ce sens, en tant que problème politique entier.

Alors, comment faire pour que l'enfant soit à la fois accepté comme être différent et intégré dans ce sens à la vie de la classe par les autres enfants.

Il faut faire de la présence simultanée d'enfants de différents pays (ne parlons plus d'immigrés) dans une classe, un enrichissement de ce qui existe.

Il ne s'agit pas de mots en l'air, mais de propositions d'actions. **Pas d'attentisme.**

Cette petite synthèse provisoire appelle d'autres réflexions, mais nous devons déjà pouvoir intervenir dès maintenant :

— Sur la reconnaissance de la culture d'origine à partir d'outils tels que la correspondance, la création de B.T.J. faites dans les pays d'origine en langue française et étrangère, la réalisation de *Gerbes* d'enfants de tous les pays (immigrés en France).

— Sur l'apprentissage de la langue maternelle.

— Sur l'apprentissage de la langue française.

Nous espérons avoir jeté les bases d'une réflexion plus grande liée à nos expériences et pratiques quotidiennes. Nous attendons donc des critiques et des propositions.

D'autres questions ont été seulement soulevées :

— La présence de plus en plus d'enfants immigrés dans le secteur spécialisé (perfectionnement, C.E.S.).

— Les différences entre les enfants immigrés eux-mêmes quant à la connaissance de la langue maternelle et du maintien plus ou moins grand de leur culture d'origine.

Nous devons avoir le souci permanent de lier les deux niveaux de notre action :

1. Les actions politiques, syndicales qui devraient faire que la France «assume», à tous les niveaux, les travailleurs immigrés en France. Cela demande un changement politique radical.

2. L'action quotidienne dans la pratique de la classe pour jeter les bases d'une autre pédagogie en vue du respect des langues et des cultures d'origine. Cette action est immédiate.

✱

PROJET D'EDUCATION POPULAIRE (P.E.P.)

La commission «enfants immigrés» qui a travaillé pour la première fois dans un congrès I.C.E.M. n'est pas restée en marge des travaux. Elle a voulu par le biais de son bulletin «congrès» s'exprimer et se manifester par sa contribution au projet d'éducation populaire. Cette commission apporte comme toutes les autres des éléments au projet de l'I.C.E.M. Cependant ne réunissant que quelques camarades pour cette première manifestation au congrès, la contribution se veut être très provisoire, en prévision de l'élaboration d'un document plus complet que se proposent de réunir les camarades après le congrès. Nous vous présentons donc ce début de travail, qui, nous en sommes persuadés, sera enrichi par vos apports.

Les enfants immigrés dans l'école française, qu'ils soient arrivés récemment de leur pays ou nés en France, grossissent le nombre des

échecs scolaires dans l'école française. On les trouve dans la grande masse d'enfants dirigés vers l'enseignement spécialisé, vers les métiers manuels ou oubliés au fond des classes. Tous errent entre deux modes de vie, deux langues ; ils ne sont ni français, ni algériens, ni portugais... Ils n'ont pas de place réelle, aucune structure scolaire et sociale ne tient en compte ces disponibilités.

L'I.C.E.M. se prononçant contre les structures ségrégatives, contre le racisme et pour le droit à la différence, se doit de revendiquer des structures scolaires et sociales, permettant à l'enfant immigré de ne plus avoir honte de son pays, de sa langue, de sa culture tout en ne vivant pas comme un étranger rejeté dans son pays.

L'école ne doit pas chercher à faire de l'enfant immigré un petit français ni, à l'autre extrême l'isoler en tant qu'étranger. Il faut, par contre, trouver des chemins qui aident cet enfant à trouver un équilibre psychologique, affectif et culturel. Ainsi, deux axes se dessinent dans l'école française : ce qui est directement lié à son insertion dans la société française et ce qui concerne les liens avec la culture et le pays d'origine.

Quand l'enfant arrive du pays, l'apprentissage de la langue française ne peut être coupé du reste de la vie scolaire avec les autres enfants. On rejette les principes ségrégatifs des classes spécialisées d'enfants immigrés à plein temps. Un soutien est pourtant nécessaire pour l'apprentissage de la langue française. Le recours à d'autres enfants déjà immigrés en France et de même langue maternelle peut être envisagé dans le cadre d'un atelier.

La culture du pays d'origine doit être valorisée en créant dans la classe un climat d'échanges et de confiance entre les cultures en présence. Pour cela, il nous faut trouver des outils efficaces. Par exemple, la correspondance avec les pays d'origine, la réalisation de B.T. dans les pays étrangers, etc.

On ne peut pas dissocier la valorisation de la culture, de l'apprentissage de la langue maternelle. Ceci doit être complètement intégré dans la vie de l'école tant au niveau des enfants qu'au niveau des enseignants. Cet enseignement doit être envisagé dès l'école maternelle.

✱

Le savais-tu ?

900 000 enfants de travailleurs immigrés fréquentent l'école française. En gros, 1 élève sur 10 de moins de seize ans est étranger. Les enfants sont tenus à la scolarité jusqu'à seize ans, comme les jeunes français. Mais cette égalité de traitement est illusoire (*Le Monde de l'Education*, fév. 1975).

La population étrangère totale représente 4 043 250 personnes (recensées), soit 7,7 % de la population totale de la France. Par ordre : Algériens, Portugais, Italiens, Espagnols, Marocains, Tunisiens, Polonais, Yougoslaves...

Il existe déjà en France des enseignants de la langue maternelle pour les enfants immigrés : 230 Espagnols, 270 Portugais (chiffres de 1975) et des enseignants de langue arabe (ces enseignants ne touchent guère que 10 % des enfants d'âge scolaire). Parmi eux, il y en a qui, malgré le racisme, la ségrégation et les conditions de toutes sortes... font une pédagogie Freinet.

✱

NOS DIRECTIONS DE TRAVAIL

La commission «enfants immigrés» propose d'organiser :

— La réalisation de B.T.J. : des enseignants algériens et portugais vont mettre en chantier la réalisation de B.T.J. sur leur pays. Il est en effet préférable que ces B.T. soient réalisées dans les pays d'origine dans un souci de vérité culturelle. Les autres pays sont invités à en faire autant. Dans un premier temps, le travail des camarades étrangers peut démarrer à partir de questions provenant des enfants immigrés sur leur pays.

— La correspondance : Accroître la correspondance internationale avec les pays d'origine permettrait aux enfants immigrés de préserver une partie de leur identité culturelle. Un catalogue d'adresses sera envoyé aux personnes intéressées.

— Un bulletin qui se veut le lien entre les instituteurs français, qui ont des enfants immigrés dans leur classe et les instituteurs d'origine chargés de l'apprentissage de la langue maternelle.

— Une Gerbe internationale avec le thème «enfants de tous les pays».

✱

Toi camarade, si tu as des enfants immigrés dans ta classe et ressens leurs problèmes, collabore avec nous en envoyant à Michel FEVRE :

— Pour la Gerbe (dans la langue d'origine ou en langue française) : des textes d'enfants, des petites histoires traditionnelles du pays d'origine, dessins, etc.

— Pour le bulletin : des comptes rendus d'expériences vécues, tes réflexions. Le bulletin sera l'outil des travailleurs de la commission.

Les membres de la commission «enfants immigrés» que tu peux contacter :

Lucilia SALGADO, 52, avenue du Jura, 01210 Ferney-Voltaire.

Michel FEVRE, 60, rue Garry, bt 3» esc. F, 94450 Limeil-Brevannes.

GRACA FERNANDES DE DEUS, 32, rue V.-Hugo, 39400 Morez.

Marcel FORZY, 18, allée des Sapins, 54130 Saint-Max.

Cette liste n'est pas limitative. Si tu veux travailler avec nous, rejoins-nous !

✱

INFORMATIONS - ADRESSES

COMMENT OBTENIR UN COURS DE LANGUE MATERNELLE ? DEMARCHES

Primaire :

Pour obtenir un cours de langue portugaise par exemple, il faut avoir au moins un minimum de 15 enfants portugais. Il faut faire une liste avec les noms et adresses des élèves et des parents et l'envoyer au consulat en demandant la création d'un cours. Le consulat fera les démarches auprès des administrations françaises et de l'administration portugaise. C'est-à-dire : une convention dûment signée doit être envoyée par l'inspecteur d'Académie, l'inspecteur départemental, le maire de la commune et le directeur de l'école. Une fois que tout le monde aura donné son accord, les cours peuvent commencer avec un instituteur portugais rémunéré par le

gouvernement portugais. Les cours peuvent être donnés dans le cadre du tiers-temps pédagogique. Voir circulaire du 9 avril 1975. Pour tous renseignements administratifs, s'adresser à : Ambassade du Portugal, service de l'Education, 128, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris.

Secondaire :

Une demande d'au moins 8 parents d'élèves doit être envoyée au principal du C.E.S. en demandant un cours de langue portugaise, comme première langue. Cette demande doit être envoyée quand les enfants entrent au C.M.2 au mois de janvier. Il y aura alors un cours de portugais avec un professeur de langue portugaise rémunéré par le gouvernement français. Les circulaires existantes sont valables pour tous les enfants immigrés. Dans le cadre des algériens, se renseigner auprès de l'Amicale Algérienne.

Connais-tu la législation française qui permet de lutter à côté des enfants immigrés ?

— Circulaire n° IX 70 37 du 13 janvier 1970 : «Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.»

— Circulaire n° 73 383 du 25 septembre 1975 : «Scolarisation des enfants étrangers non francophones arrivant en France entre douze et seize ans.»

— Circulaire n° 75 148 du 9 avril 1975, B.O. n° 15 (17-4-75) : «Enseignement de langues maternelles (et de la langue nationale) à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers-temps des écoles élémentaires.»

Organismes s'occupant des problèmes des enfants immigrés :

C.E.F.I.S.E.M. (Centre de Formation et d'Informations pour la Scolarisation des Enfants Migrants) :

— Douai 59500, 25, rue d'Esquerchin.
— Grenoble 38100, 30, avenue Berthelot.
— Lyon cedex 69283, 80, boulevard Croix-Rousse.

— Marseille 13004, 30, rue Eugène-Cas.
— Paris 75015, 97, rue Balard.

Ces centres reçoivent des enseignants de différentes académies en vue de la session de formation.

F.A.S.T.I (Fédération des Associations de Solidarité avec les Travailleurs Immigrés), 4, square Vitruve, 75020 Paris.

A.D.L.O. (Association pour le Développement des Langues d'Origine (Arabe, Espagnol, Italien, Portugais), 117, rue de Rennes, 75007 Paris.

SECOND DEGRE

DD, décidez d'aider des D2D !

Trois mois de sixième traditionnelle peuvent foutre en l'air plusieurs années de pédagogie Freinet bien mijotée.

Donc le secondaire c'est VITAL ou MORTEL pour le mouvement.

Ça a déjà commencé à bouger ici ou là (les abonnements à *La Brèche* ont triplé l'an dernier). Mais il subsiste des difficultés hénarques, cf. les ex-maîtres de transition passés brutalement de 20 à 150 élèves par tranches horaires saucissonnées dans des salles dépersonnalisées. Ceux-là, ils comprennent... Il faut donc nous aider sans attendre.

1. AU DEMARRAGE, créer la curiosité des «profs» et la développer :

— En tant que parents : dénoncer les aberrations dans les conseils de classe, dans les conseils d'administration de C.E.S., par contacts personnels avec des sympathisants ; faire état des besoins.

— Dans toutes les manifestations du groupe, penser au second degré : documents spécifiques dans les expos, numéros de *La Brèche*, catalogues C.E.L. second degré, diffuser la «lettre d'information».

— Utiliser la valise C.E.L. second degré (à commander à Cannes), la faire circuler dans les C.E.S. avec présentoir en libre service comme l'a fait la Haute-Saône (70). Les pertes n'étant pas supérieures à 20 %, la C.E.L. a accepté le risque l'an dernier !

— Organisation d'expos second degré : la coordination peut vous indiquer les éléments et expos disponibles (journal scolaire 33, anglais 37, C.E.S. Freinet 37), montages audiovisuels, documents divers. Les Pyrénées-Atlantiques ont utilisé pendant deux mois l'expo journal scolaire au C.R.D.P., à la bibliothèque municipale et dans un centre social.

— A partir de l'expo, ou non, organiser des réunions de sensibilisation, inviter des camarades déjà engagés (s'adresser à

Jacques BRUNET, 30, rue Th.-Ducos, 33000 Bordeaux pour les noms et adresses) qui viendront témoigner.

2. SUITES : Il est impossible de donner une marche à suivre obligatoire, mais nous avons constaté qu'il est souhaitable que très tôt les secondaires se débrouillent entre eux. Il apparaît illusoire, à la lumière des tâtonnements (72, 31...) de penser intégrer primaires et secondaires au départ : seule une petite minorité de «faux secondaires» s'y intègre, mais tourne en rond : d'où la stratégie proposée par Daniel Le Blay : **on coupe et on impulse.**

Quel cadre proposer aux nouveaux camarades intéressés ?

Des cellules de base fédérées au niveau départemental dans la délégation second degré (D2D) doivent se créer

— soit par spécialités (le 16...),
— soit par groupes d'affinités (le 21...),
— soit enfin par groupe géographique (région parisienne Sud).

Les secteurs scolaires centrés sur un C.E.S. ou un lycée pourraient être une forme privilégiée de travail, comme le montre le groupe parisien Sud et le 37 autour de Sainte-Maure-de-Touraine : c'est un point de rencontre naturel de nombre d'enseignants secondaires et primaires, d'instances d'animation et de parents, une occasion rêvée de pratiquer la démocratie de quartier.

*

Pour la méthode de travail, le rôle du premier degré pourrait être de mettre en garde les secondaires contre la salive, et leur rappeler que dans la dialectique pratique-théorie, il ne faut pas oublier la pratique, c'est-à-dire la production et l'utilisation d'outils. **Pas de D2D sans limographe ni magnétophone.**

*

Bien entendu la coupure totale DD/D2D est un danger. C'est le rôle des responsables départementaux de multiplier les ponts. Les secondaires devront être représentés à toute réunion d'organisation du groupe (comité départemental...).

— Ils sont associés aux réalisations du groupe (expos, manifs publiques, organisation de stages, productions d'outils : voir la réorganisation du chantier B.T.).

— Ils participent aux grands objectifs de recherche (P.E.P., part du maître, congrès...).

— Ils sont associés à part entière à tous les travaux possibles (organisation de la classe, contrôles, texte libre, poésie... ex. : l'auto-bus du chantier poésie dans le Vaucluse).

3. Un dernier danger pourrait être la coupure avec le travail national. Certains D2D semblent imperméables ! Comment faire comprendre que l'I.C.E.M. est un mouvement coopératif ? Le groupe le plus fort l'an dernier (l'Isère) ne nous a donné aucun signe de vie cette année. Il nous a fallu attendre le congrès pour avoir des nouvelles du 63, où pourtant il s'est fait un gros travail.

Le rôle de l'animation départementale est de veiller à ce que ça communique dans les deux sens : **entretenir les va-et-vient** ! Par exemple : trouver un camarade premier ou second degré qui en toute occasion pensera aux secondaires : «et si on demandait à Untel du C.E.S. Machin de venir travailler avec nous», etc. et qui sera une boîte aux lettres communicante (vous avez lu la circulaire de la coordination D2D au congrès, c'est passionnant !), etc.). L'idéal est de trouver l'animateur second degré qui fera cristalliser le groupe dans un deuxième temps.

Mais surtout, ne laissez pas une D2D en plan et quand le responsable disparaît sans laisser de trace (11, 16, 87) ne laissez pas tomber vous aussi la coordination épuisée.

ORGANISATION DE LA CLASSE ARCHITECTURE

Bilan du congrès de Rouen

I. - ORGANISATION DE LA CLASSE POURQUOI ?

Pour la socialisation et l'épanouissement individuel de l'enfant :

- Place prépondérante de l'individu qui s'épanouit par et avec le groupe, l'apport est réciproque ; on travaille, on respecte l'autre et son travail.
- Prise de conscience par l'individu de son importance, de sa valeur potentielle, par rapport aux autres.
- Prise en charge de l'individu par lui-même dans les responsabilités personnelles de son groupe.
- Tendre à une coexistence à l'intérieur du groupe classe (adulte + enfants), veiller à vivre à l'école le moins mal possible pendant l'échéance institutionnelle.

II. - ORGANISATION DE LA CLASSE OBJECTIFS ?

L'organisation coopérative développe l'épanouissement de l'individu et ses aptitudes à la vie sociale :

- Savoir s'exprimer et se faire comprendre ;
- Savoir écouter et laisser s'exprimer autrui ;
- Savoir défendre son point de vue ;
- Savoir défendre ses droits ;
- Savoir reconnaître le point de vue d'autrui ;
- Savoir organiser et animer la vie d'un groupe ;
- Comprendre, maîtriser, modifier les structures en place ;
- Savoir se remettre en cause ;
- Savoir rester différent ;
- Savoir prendre et assumer ses responsabilités ;
- Savoir aboutir à des décisions, savoir les observer mais aussi les modifier.

III. - L'ORGANISATION DE LA CLASSE COMMENT ?

L'organisation matérielle et institutionnelle du groupe-classe est déterminée par le tâtonnement expérimental. On cherche les moyens efficaces pour arriver à ce qu'on veut (savoir que l'on peut faire de cette manière, c'est une porte ouverte à la résolution des problèmes). Cette vie permet la maturation du groupe et des individus qui le composent. L'adulte n'est pas seulement observateur mais agit aussi comme les enfants en fonction de sa « perception affective » et de ses objectifs.

IV. - PLACE DE L'ARCHITECTURE DANS L'ORGANISATION DE LA CLASSE

- Elle doit satisfaire le groupe des enfants et répondre au besoin des adultes ;
- Elle doit être évolutive pour suivre l'évolution de l'organisation du groupe ;
- Elle peut être plus ou moins aidante dans l'organisation du travail.

- Elle n'est jamais neutre.
- Il nous manque le moyen d'évaluer la part de l'architecture dans l'évolution de l'organisation du groupe.

Le groupe départemental doit être vigilant vis-à-vis des constructions scolaires et participer avec les enfants à la mise au point architecturale des établissements, il doit faire connaître les données de départ de chaque projet (objectifs ayant conduit à des conceptions architecturales).

A cette fin le module « architecture » va faire paraître prochainement une série de livrets : le premier concernant les textes officiels, le second sur les comptes rendus des discussions avec les architectes pour les conceptions d'école, le troisième sur la vie dans les écoles ayant une architecture nouvelle et peut-être un quatrième sur l'aménagement des locaux, le mobilier.

V. - L'ORGANISATION DE LA CLASSE « LE CARREFOUR »

Qui prend en compte :

1. Les enfants et
 - leur âge, leur maturité,
 - leur milieu,
 - leur vie affective,
 - leur nombre...

2. Les adultes :

Les éducateurs dans l'école et

- leur formation, leur information,
- leur statut dans leur groupe d'adultes,
- leur personnalité.

Les éducateurs hors de l'école (les « autres ») :

- leur attitude à l'égard d'une tentative de rupture pédagogique.

3. Le milieu :

a) Socio-politique : attitude du groupe social à l'égard de l'entreprise éducative selon qu'elle prolonge leurs conceptions ou s'y oppose.

b) Socio-économique : qui détermine l'intérêt du groupe social pour l'école selon qu'il est libéré ou pas des facteurs contraignants de l'économie (familles sur la défensive).

c) Socio-culturel :

- Qui détermine les niveaux de préoccupations, de compétences des enfants face aux objectifs et aux pratiques de l'école ;
- Qui détermine l'attitude des parents à l'égard de l'école : leur attente.

4. L'architecture :

Contraignante ou aidante, elle brise ou permet l'organisation et le fonctionnement du groupe-classe : ateliers permanents, regroupements, individualisation des activités, besoin d'isolement temporaire, etc.

5. Les techniques, les outils :

Leur présence, leur nature ensuite, conditionnent l'organisation du groupe. Le déroulement des activités, les processus d'acquisition. Ils permettent aussi l'auto-évaluation de ces acquisitions et de leur efficacité.

6. Les domaines du savoir :

Par exemple :

- l'étude du milieu humain,
 - l'étude de l'économie, de l'histoire,
 - l'étude des techniques...
- peuvent conduire à remettre en question l'organisation de la classe elle-même (nous ferons comme... nous éviterons de faire comme...).

VI. - LES TECHNIQUES, LES OUTILS D'ORGANISATION

Se réunir pour se concerter et décider :

- Le partage des tâches ;
- Les moyens de contrôle de la vie du groupe : rapports, comptes rendus, communications ;
- Les moyens de contrôle des activités individuelles : le plan de travail ;
- Les moyens de contrôle de l'efficacité du savoir acquis : les brevets.

VII. - TRAVAIL ENTREPRIS DES ROUEN

Lancement des cahiers de roulement sur la description de l'organisation de la classe à un moment donné en situant bien cette description (lieu, temps, part du maître, etc.) et en évitant les non-dits.

Voici les adresses de ceux qui proposeront ce travail dans leur groupe :

06 Jean-Claude CONDOURE, Ecole Freinet, 06140 Vence.

27 Fernand ERNULT, Saint-Symphorien, 27500 Pont-Audemer.

29 Denise CEVAER, école de 29117 Quimerch.

34 René LAFFITTE, Au Flanc de Côteau n° 30, Maraussan, 34370 Cazouls-lès-Béziers.

44 Pierre TASCAN, 125, route des Brechets, 44600 Saint-Nazaire.

60 Jean-François MARTEL, école d'Oudeuil, 60860 Saint-Omer-en-Chaussée.

71 Joël FEYDEC, Ecole « En Paradis », Fontenailles, 71000 Mâcon.

Belgique : Nicole MOERMAN, 16, avenue des Glycines, 1950 Kraainem.

Hollande : F.B.N. (Mouvement Freinet Néerlandais), Post bus 116 Delft.

Suisse : Michel SERMET, 52, rue de Montboux, 1201 Genève.

Adresses des modules (animateurs) :

Mat. : Jeannine MATHERON, Ecole de la Torse, route du Tholonet, 13100 Aix-en-Provence.

Second degré : Jacques BRUNET, 30, rue T.-Ducos, 33000 Bordeaux.

Coordination : Secteur Q.R.V., Michel CADIOU, Ecole de l'Hautil, 78510 Triel-sur-Seine.

La synthèse de ces cahiers de roulement devrait permettre de dégager la genèse des organisations de classe, peut-être une grille ou des invariants permettant de faciliter l'analyse des organisations de classe, et la préparation d'une B.E.M., sur l'organisation de la classe.

CARTE D'IDENTITE DU TEMOIGNAGE (1)

● Les enfants :

- Leurs âges :
- leur nombre :
- nombre de filles :
- nombre de garçons :
- niveau de la classe (ex. C.P., 6e, perfectionnement...) :

● L'adulte :

- Nom :
- Prénom :
- Ancienneté dans l'Ed. Nat. :
- Ancienneté dans le poste :
- Ancienneté dans la commune :
- Ancienneté au Gr. Départ. :
- Expériences précédentes (en P.F. ou non) :

● Le groupe classe :

- Nombre de classes de l'école :
- Architecture de l'école :
- Architecture de la classe :
- Nombre d'instituteurs en pédagogie Freinet dans l'école :
- Ateliers de la classe (imprimerie, peinture...) :
- Nombre d'adultes intervenant en classe :
- Equipe pédagogique ou non ?
- Temps ensemble (adulte + enfants) au moment du témoignage :
- Tu gardes ces enfants pendant :
- Temps de travail en pédagogie Freinet avec ce groupe :

● Le milieu :

- A chaque fois indiquer sa position vis-à-vis du groupe-classe.

— Administratif :

- * I.D.E.N. :
- * Chef d'établissement :
- * Collègues :
- * Municipalité :
- Géographique (type d'agglomération) :
- Social :
- Economique :
- Culturel :

● Le témoignage :

- Date :
- Durée :
- Genèse :

● Autres renseignements :

.....

(1) Ces renseignements permettront de bien situer ton témoignage de manière à ce qu'il soit le plus objectivement utilisable pour notre travail : genèse des organisations de classe, grille ou invariants permettant une analyse des organisations de classe, et choix de témoignages pour une B.E.M.

Coordination : Michel CADIOU, Ecole de l'Hautil, 78510 Triel-sur-Seine.

STAGE R6

RELATIONS AVEC L'ADMINISTRATION

1. Ecole Normale et Inspection Académique :

Selon les départements et les situations locales, l'entrevue avec l'I.A. ou le directeur de l'E.N. pour demander un accord préalable et préciser la forme de stage souhaitée :

- Stage autogéré ;
- Liste collective de candidatures présentée par l'I.D.E.M. ;
- Travail en ateliers (présence non obligatoire aux cours) ;
- Visites de classes choisies par les stagiaires.

Après accord favorable de l'administration, les listes sont établies par l'I.D.E.M. et envoyées à l'I.A. Dans certains départements, pas de problèmes. Dans le 50 et le 84, par exemple, il y a eu refus de la liste unique et recrutement normal par les I.D.E.N. d'autres candidats non I.C.E.M. ; après discussion, les G.D. acceptent le compromis.

2. S.N.I. :

Le choix des stagiaires participant au stage étant décidé en C.A.P.D., le S.N.I. peut intervenir défavorablement (84) : « Il n'est pas question de considérer les critères pédagogiques : le C.L.E.N. ou l'I.C.E.M. sont des groupes de pression. » Dans la plupart des départements, l'étiquette I.C.E.M. est refusée. Par contre, certains ont pu bénéficier de circonstances favorables :

- Appel de candidatures pour stages centrés sur la P.F.
- « Priorité est donnée aux groupes pédagogiques. »
- Un ou deux membres du groupe font partie de l'E.D.R.A.P.
- Echec des R6 : peu ou pas de candidatures.

En résumé : il faut prendre contact avec le S.N.I., les I.D.E.N., puis avec l'administration (I.A. et E.N.).

PREPARATIFS DU STAGE

Une fois l'accord de principe de l'administration obtenu : envoi des candidatures groupées par l'I.D.E.M. et parallèlement envoi des candidatures individuelles (exigé par les textes).

Lorsque les candidatures ont été acceptées :

- Réunion des stagiaires afin de définir les désirs et besoins de chacun(e).
- Nouveau contact avec l'E.N. pour discuter sur la conception du stage.
- Demande de contacts avec les professeurs (prévue par les textes).

Cette première réunion garde souvent un caractère officiel et pose en fait le problème du rôle des professeurs de l'E.N.

Le G.D. 14 a, par exemple, travaillé avec les professeurs en trois groupes fixes.

Dans les autres groupes, les stagiaires demandent leur autonomie.

Les professeurs doivent être de simples participants aux ateliers. Un principe s'impose toutefois : si le besoin d'un professeur se fait sentir, il convient de respecter son emploi du temps.

Libre participation aux cours et aux ateliers I
En fait, ces revendications sont mal reçues par certains professeurs. D'autre part, étant payés à l'heure, ils tiennent à assurer leurs cours. En général les stagiaires ont proposé

une grille parallèle à celle de l'E.N. ; mais le respect de cette grille entraîne un « saucissonnage » de l'emploi du temps jugé gênant par les stagiaires.

Dans le 68, on refuse la participation systématique des professeurs. Deux d'entre eux ont accepté de vivre le stage en participants. L'expérience terminée, tout le monde a apprécié ce refus malgré les différences de vue au départ.

En général, il y a recherche d'entente avec peur de récupération mais on n'évite pas les frictions avec certains professeurs qui acceptent mal les imprévus ou les erreurs de la grille.

BUTS DU STAGE

- Approfondissement.
- Réflexion sur notre pratique.
- Etude d'un ouvrage de fond.
- Passer plusieurs jours dans la classe d'un copain.
- Aborder des questions fondamentales.
- Réalisation d'outils.
- Rencontres extérieures : rééducateurs, médecins, personnalités...
- Réalisation d'un dossier.

Dans le G.D. 50 : échec des stages pendant les vacances et amenuisement du groupe.

ORGANISATION PEDAGOGIQUE

- Stage autogéré : réunions hebdomadaires (grille et bilan).
- Présences non obligatoires aux cours (parfois mal accepté).
- Travail en ateliers :
 - * réflexion générale,
 - * ateliers pédagogiques,
 - * ateliers d'expression personnelle,
 - * perfectionnement des techniques.
- Interventions de personnalités extérieures.
- Travail après horaires normaux.
- Visites de classes choisies par l'I.D.E.M. ou les stagiaires (3 ou 4 jours).
- Tirage hebdomadaire d'un journal.

ORGANISATION MATERIELLE

En principe, l'E.N. dispose d'un crédit minime pour couvrir les frais de stage, d'ailleurs insuffisant et difficile à obtenir (350 F environ).

Création d'une caisse coopérative : participation des stagiaires. Frais : papiers duplication, déplacements (visites...), matériel (photo, imprimerie...), frais pour intervenants extérieurs, salles réservées au stage.

Organisation des stages à l'E.N. avec internat si besoin.

Dans le 68, un stage a eu lieu hors E.N., d'où problèmes matériels mais indépendance totale. Le G.D. 60 a fait une demande de crédit au conseil général. Dans un stage du 84, le papier duplication a été fourni en partie par le C.R.D.P. et la duplication réalisée en partie par l'E.N.

PROBLEMES RENCONTRES

Dans le G.D. 50, des remplaçants en étaient à leur premier poste. Cela contraignait des stagiaires à revenir souvent dans les classes. Demander des maîtres formés.

Quelquefois certains maîtres ne sont pas remplacés au dernier moment.

(Cf. R6. Articles parus dans *Techniques de vie* n° 219, 226, 230, 234, 236, 240.)

Jo ATTIAS
33

CHANTIER B.T.



Voici la liste des dossiers-manuscrits qui sont parvenus à Cannes au cours de l'année scolaire 76-77 entre le 20 août 76 et le 10 juin 77.

Cette liste est portée à votre connaissance «en connaissance de cause».

Chacun de ces titres est en cours de lecture dans les classes et votre classe peut participer à cette lecture.

Individuellement, vous pouvez aussi dire votre mot : c'est le moment de le faire ! Une fois que la brochure a paru c'est généralement trop tard et toutes les motions de la Terre sont inutiles...

Vous pouvez écrire à l'auteur par le canal de *L'Éducateur*. Merci de votre collaboration !



1. 26 août 1976 : *Artisans de la Gaule romaine*, G.-J. Michel.
2. 11 oct. 1976 : *Le parc ornithologique de la Dombes*, Jean Jullien.
3. 11 oct. 1976 : *La typographie : la composition*, R. Barcik + commission.
4. 11 oct. 1976 : *La typographie : le tirage*, R. Barcik + commission.
5. 19 oct. 1976 : *Le roulier (transporteur de grumes)*, Mérian et Delétang.
6. 28 oct. 1976 : *Un dolmen : la Pierre de la Fée*, Jean Morel.
7. 28 oct. 1976 : *Dolmens et menhirs (1)*, Jean Morel.
8. 28 oct. 1976 : *Dolmens et menhirs (2)*, Jean Morel.
9. 3 nov. 1976 : *Le petit gris*, Michel Soleyamat.
10. 3 nov. 1976 : *La pêche d'un étang*, Marin Jacquet.
11. 23 nov. 1976 : *Etude de l'ionosphère*, Pierre Jouve.
12. 13 janv. 1977 : *Paris des artistes*, Fernand Lecanu.
13. 28 janv. 1977 : *Le caviar*, J. Normandin.
14. 28 janv. 1977 : *Les esturgeons de la mer Caspienne*, J. Normandin.
15. 19 avril 1977 : *Entretien avec un déporté*, Simone Berton.
16. 19 avril 1977 : *Stahly sculpteur*, Cécile Cauquil.
17. 5 mai 1977 : *Les nuages et les phénomènes optiques atmosphériques*, Pierre Aucante.



1. 14 sept. 76 : *Jean L'Anselme, un poète d'aujourd'hui* (paru), Poslaniec.
2. 14 sept. 1976 : *Comment peut-on être poète*, Poslaniec.
3. 21 janv. 1977 : *L'Occitanie*, Mesplède.
4. 23 fév. 1977 : *J.-J. Rousseau, éducation et politique*, M. Launay.
5. 14 avril 1977 : *L'art abstrait*, Le Charlès.
6. 10 mai 1977 : *Yvan Illich*, A. Nicolas.

1. 25 août 1976 : *Notre classe à New York*, J. et D. Baud (paru).
2. 11 oct. 1976 : *Les dauphins*, Michel Cahu.
3. 11 oct. 1976 : *Les véhicules hippomobiles*, Michel Cahu.
4. 11 oct. 1976 : *Hôtesse de l'air*, Louise Marin.
5. 11 oct. 1976 : *L'escargot*, Jean Jullien.
6. 15 oct. 1976 : *J'écris des livres pour enfants*, C.E.1 de Roger Juillard.
7. 15 oct. 1976 : *J'illustre des livres pour enfants*, C.E.1 de Roger Juillard.
8. 26 oct. 1976 : *On a vu pêcher un étang*, Liliane Girard.
9. 3 nov. 1976 : *Un petit avion*, Fernand Jolliet.
10. 8 déc. 1976 : *Nos petits élevages*, Gilbert Brault.
11. 13 janv. 1977 : *Une grande foire en Normandie*, Fernand Lecanu.
12. 21 janv. 1977 : *Papa et maman sont potiers*, Joseph Portier.
13. 24 janv. 1977 : *Le chat*, Joseph Portier.
14. 11 mars 1977 : *Papa et maman sont mytiliculteurs*, Joseph Portier.
15. 11 mars 1977 : *Des chiens qui chassent*, Bernard Charon.
16. 11 mars 1977 : *Le sapin de Noël en Morvan*, J.-Louis, André, Elyane/58.
17. 21 mars 1977 : *Disneyworld*, Paulette Quarante.
19. 29 mars 1977 : *L'éco-musée de Marquèze* (devenu B.T.), le groupe landais.
19. 31 mars 1977 : *Soyons prudents*, Gérard Bertrand.
20. 14 avril 1977 : *La N 10*, J. Landrin.
21. 5 mai 1977 : *Célestin Freinet*, Louise Marin.
22. 10 mai 1977 : *La noix de coco*, le 17, Renée Dupuy + équipe.
23. 2 juin 1977 : *Grisette mon ânesse*, Albert Beaudon.



1. 11 oct. 1976 : *La typographie, comment éviter les échecs et certaines erreurs...* (numéro double), R. Barcik.
2. 15 oct. 76 : *Le dulcimer* (paru), Erard (I.C.E.M. Vaucluse).
3. 3 nov. 1976 : *L'orthographe populaire*, A. Bérnard.
4. 23 nov. 1976 : *La mesure des petites dimensions* (paru), Richeton et Cie.
5. 13 janv. 1977 : *Foires et marchés*, Fernand Lecanu.
6. 13 janv. 1977 : *Paris des poètes*, Fernand Lecanu.
7. 11 mars 1977 : *Feux tricolores de signalisation*, A. Badot et J. Ménétrier.
8. 14 avril 1977 : *Conte de la vieille bavarde*, P. Hétiér.
9. 5 mai 1977 : *Poèmes de Jean Tardieu*, Christian Nau.
10. 9 juin 1977 : *Conte : les sacs de vérité*, Patrick Hétiér.



1. 25 août 1976 : *Maths : Parcours de J.-C. Pomès* (paru).

QU'EST-CE QUI PARAITRA CETTE ANNEE ?

EN B.T.

- 850 *Un grand cru : Château-Margaux*.
- 851 *Bons champignons*.
- 852 *L'hôpital de Tonnerre de 1293 à nos jours*.
- 853 *Le châtaignier en Limousin*.
- Puis : *L'évaporation - Brueghel l'Ancien - Les routes du Mont-Cenis - Guillaume Nicolle soldat de l'an II - Les Indiens du Canada - Miró - Un gentilhomme campagnard du XVIe siècle - L'ostréiculture - L'estuaire de la Gironde - La pêche d'un étang - Paris des artistes* - etc.

EN B.T.J.

- 146 *Vendanges en Touraine*.
- 147 *Papa est éboueur*.
- 148 *Le métro de Paris*.
- 149 *Nous sommes enfants de mineurs*.
- 150 *L'arbre de Noël du Morvan*.
- Puis : *Le nougat de Montélimar - L'école de nos grands-parents - Hôtesse de l'air - Les dauphins - Papa pêche des oursins - Nos petits élevages - Beaux cygnes - Un petit avion d'aéroclub - Nous avons vu pêcher un étang - Promenade dans les dunes - Nicolas petit valet en 1550* - etc.

EN S.B.T.

- 402 *En Arctique avec P.-E. Victor*.
- 403 *Pour connaître le passé : la civilisation égyptienne*.
- 404 *Un conte populaire : la vieille bavarde*.
- Puis : *Acheter à crédit ? - Pour connaître le passé : les civilisations orientales - L'ostréiculture - Pablo Neruda - Tremblements de terre actuels - La civilisation grecque - Paris des poètes - Un conte : Le sac de la vérité* - etc.

EN B.T.2

- 91 *Sondages d'opinion*.
- 92 *La folie*.
- 93 *Histoire d'Israël*.
- 94 *Comment peut-on être poète...*
- Puis, des fiches de lecture : *D'Azar à Vallès, Pablo Neruda - L'Occitanie libre - Les tremblements de terre - Grandir - L'art abstrait - Le «non» positif - La guerre 39-45* - etc.

Ces listes ne sont pas définitives comme vous pouvez le constater : elles comportent d'ailleurs parfois plus de titres que de parutions.

Abonnez-vous !

Il vous est rappelé que pour participer à une équipe de lecture d'un projet de brochure avec votre classe (il ne s'agit nullement d'une collaboration individuelle ou personnelle !), il vous suffit d'écrire à chacun des responsables des chantiers particuliers.

Ils incluront votre nom dans leurs listes de travailleurs et ils vous proposeront par courrier un titre de projet (aucun envoi ne se fait sans votre consentement).

Vous aurez entre 4 et 6 semaines pour travailler sur le manuscrit avec vos élèves.

C'est un travail qui est toujours très enrichissant et qui vous permet des contacts et des échanges avec les camarades de votre groupe départemental.

Prenez note du nom et de l'adresse des responsables :

RESPONSABLES DU CHANTIER BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL

B.T. ET S.B.T.

Milieu naturel :
 ● Secteur sciences naturelles : Pierre GROSJEAN, école de Nitting, 57560 Abreschviller.

- Secteur sciences physiques : Charles RICHETON, 47, rue de Royan, 17640 Vaux-sur-Mer.
- Secteur géographie : Gérard BOURDON, Les Fontainettes, 44, route de Gisors, 60650 Lachapelle-aux-Pots.
- Milieu humain :
- Secteur économie : Lucien BUESSLER, 14, rue Jean-Flory, 68800 Thann.
- Secteur histoire : Georges BELLOT, 366, avenue de la Libération, 84270 Vedène.
- Secteur art et divers : Henri LE CHARLES, 13, rue des Côteaux, 95100 Argenteuil.

Magazine :

Dépouillement des journaux scolaires par le groupe «imprimerie» (voir *L'Éducateur* n° 2, de 1976, p. 16, 3e colonne). Synthèse réalisée par une équipe du groupe départemental 06.

B.T.J.

Voir la liste des correspondants départementaux parue par ailleurs.

- Groupe de la Vendée et Roselyne FLORENCE, 63, rue de la Gare, 85270 Saint-Hilaire-de-Riez.
- Groupe de la Manche et Michel CAHU, Les Cresnays, 50370 Brecey.
- Groupe de la Nièvre et Elyane PARGUEL-BONAMOUR, Sauvigny-les-Bois, 58160 Imphy.

Magazine :

● Paulette LAGOFUN, 40570 Onesse-Laharie.

B.T.2

- Lettres, philosophie, circulation des idées : Claude LAPP, 2 bis, avenue Thiers, 02200 Soissons.
- Histoire-géographie : Marc LEBEAU, 2, rue Racine, 02230 Fère-en-Tardenois.

- Sciences naturelles, biologie : Marie-Odile CHRISTEN, «Ashaïda», Le Tot, 76690 Clères.
- Sciences physiques :
- Mathématiques :

B.T.R.

● René LAFFITTE, Au Flanc du Coteau, n° 30, Maraussan, 34370 Cazouls-lès-Béziers.



● Pierre GUERIN, B.P. n° 14, 10300 Sainte-Savine.

PANORAMA INTERNATIONAL

Pologne

Freinet retrouvé

Étudiant à la Faculté pédagogique de l'Université de Varsovie, j'ai dû, comme tous mes condisciples, lire aussi ce qu'on appelait «les expériences». Pour cela, les étudiants avaient à leur disposition un livre énorme où étaient présentées les principales conceptions pédagogiques les plus modernes, qu'on nommait alors expérimentales. Dewey, Freinet, Makarenko, Montessori et — ô honte ! — un cinquième dont j'ai oublié le nom.

Quand on prenait en main cet énorme volume, on en redoutait la très longue lecture et la documentation imposante, que contrôlerait sévèrement l'examineur. Le caractère étranger — et quelquefois exotique — de ces expériences attirait parfois, mais l'obligation ultérieure de subir l'examen nous en éloignait tout autant.

Cependant je lus, étudiai, passai l'examen et, sous l'influence de la vie, j'oubliai presque le nom de Freinet. Quelque part, dans les plus lointains replis de ma mémoire restait une minuscule trace — fren, fran et la conviction des concepts entrevus.

Quand brusquement arriva la nouvelle qu'une R.I.D.E.F. aurait lieu en Pologne et que le F signifiait Freinet, au désir de participer par solidarité espérantiste, s'ajouta cet intérêt : quelle était son œuvre, que font les enseignants, qu'ai-je en son temps négligé, qu'ai-je perdu, de quoi puis-je profiter maintenant ?

Au cours de la R.I.D.E.F., dans la joie de voir et de comparer, dans le plaisir de discuter, d'écouter et d'observer, pour capter attentivement ce que recèlent l'individu et le milieu, j'ai retrouvé non seulement mes connaissances sur Freinet, mais avant tout une claire conscience de ses conceptions. Elles me semblèrent alors si proches et si attirantes que je me reprochai mon ignorance passée et que je pensai au mauvais usage de cet énorme livre, qui avait causé mon manque d'intérêt au lieu de susciter un début de mise en application pratique.

Respecter la personnalité de l'enfant ! Est-ce que cela ne signifie pas respecter la personnalité de l'homme ? Respecter cette personnalité en la reconnaissant au lieu de feindre la respecter en l'ignorant habilement. N'est-ce point à ceci qu'aboutissent tous ceux que le chemin de la vie conduit parmi les hommes et avec eux ?

Voilà pourquoi je me réjouis, de ce que, grâce aux espérantistes de l'I.C.E.M., j'ai eu la chance de retrouver le chemin des conceptions et de l'œuvre de Freinet — un des meilleurs représentants de l'humanité.

Même si l'un ou l'autre de mes collègues (compatriote ou étranger) manifestait maintenant une indifférence courtoise à ce que Freinet a constaté je n'aurais plus le courage d'avoir la même attitude, enrichi que je suis aujourd'hui par les bienfaits authentiques de cette pédagogie pratique qui réussit à former de tels enseignants grâce à de tels élèves et réciproquement.

C'est pour cela que j'ai accepté la tâche d'analyser pour *L'Éducateur* (1) le profit que retire de l'œuvre de Freinet, la psychologie sociale actuelle, même si celle-ci est inconsciente des sources de son enrichissement et, en particulier de la dimension profondément humaine qui est une des composantes les plus importantes et les plus essentielles de la pédagogie Freinet.

Tyburcjusz TYBLEWSKI

Traduit de l'espéranto par Louise MARIN
L'original est publié dans le bulletin
de la commission I.C.E.M.-Espéranto

PLAN DE TRAVAIL POUR L'ANNEE 1977 DU GROUPE POLONAIS DE LA F.I.M.E.M.

Après vingt ans d'expériences pratiques, nous en sommes à l'étape des recherches et de l'approfondissement des fondements de la pédagogie Freinet. Nous avons choisi comme siège officiel pour le C.A. (comité des animateurs ; 17 personnes) du groupe polonais, l'Institut des Recherches Pédagogiques à Varsovie, où A. Lewin nous a accueillis dans le département des systèmes pédagogiques qui est dirigé par lui. Cela donne à notre groupe et à tout le mouvement un rang plus important.

Les tâches pour l'année 1977 :

1. Recherches sur l'utilité des techniques Freinet pour la réalisation du programme d'éducation de l'école réformée (classes primaires).

Effet pratique :

a) Dossier des matériaux méthodiques pour les éducateurs des classes primaires (responsables : Thérèse, Krystyna, Bogunita).
b) Livre (guide pratique) pour les éducateurs de l'école réformée : *Modernisation de l'organisation du travail en classe* (responsable : Halina).

2. Enquête sur les recherches liées aux thèses de licence et de doctorat sur les divers thèmes de la pédagogie Freinet (1960-1977).

Effet pratique : Publication d'une large information bibliographique sur ce problème (responsables : Zofia Napiórkowska, Wanda Frankiewicz).

3. Rencontres de travail : mars, mai, octobre.

4. Multilettes : janvier, avril, novembre.

5. Stage d'été à Raciborz du 2 au 15 août 1977.

6. Participation au congrès de Rouen (Halina).

7. Préparation d'une B.T.2 *Janusz Korczak* (A. Lewin et H. Semenowicz).

Pour les responsables des groupes régionaux : Halina SEMENOWICZ, ul. Andriollego 27/29, 05-400 OTWOCK, Pologne.

(1) A paraître dans le n° 3.

Comment je travaille dans ma classe

LE TEXTE LIBRE AU COURS MOYEN

*Entretien entre Guy RUEL et Pierre LEGOT,
Ecole Mixte d'Application de Montsort à Alençon*

PIERRE. — Pendant plusieurs années, tu as pratiqué la mise au point collective du texte libre, à savoir : lecture des textes écrits à la classe, choix par vote, écriture du texte choisi au tableau puis correction en commun. Pratiques-tu encore ainsi aujourd'hui ?

GUY. — Non, j'ai abandonné cette façon de faire, et ce pour plusieurs raisons. D'abord le vote ne me satisfait pas. Pourquoi choisir ? Pourquoi s'intéresser surtout à un texte ? Sur quels critères ce choix peut-il être fait ?

Et puis, la correction collective ne risque-t-elle pas, si l'on n'y prend garde, de faire du texte libre une activité purement scolastique, un exercice figé ?

PIERRE. — Je partage cet avis, et j'ajouterai que bien souvent, dans ce cas, le texte libre n'est plus qu'un prétexte pour une acquisition de connaissances (une utilisation quelque peu hypocrite d'un texte d'enfant en quelque sorte). On est tenté, lors de la mise au point, de trop parler de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, et bien peu d'expression.

GUY. — J'ai toujours été conscient de ce danger, c'est pourquoi, avec les enfants, nous en avons discuté, nous avons tâtonné, nous avons expérimenté.

PIERRE. — Où en es-tu maintenant ? Quand les enfants écrivent-ils leurs textes ?

GUY. — Quand ils le désirent ; pendant les moments d'activités personnelles où chacun fait son travail individuel, pendant une récréation, à la maison... Il n'y a ni «équipe de textes», ni jour imposé de présentation, toutefois, en réunion de coopérative, il a été décidé que chacun écrirait au moins un texte par quinzaine.

PIERRE. — Que fait l'enfant de son texte écrit ?

GUY. — Il peut, s'il le veut, montrer son premier essai à un ou plusieurs camarades qui lui donnent son (ou leur) avis. Puis nous le corrigeons ensemble, ou, si je suis occupé, il le pose sur le bureau. Chaque soir je vois les textes de la journée et, pour chacun, j'indique :

- les mots mal orthographiés (ceux que l'enfant peut corriger seul, pour les autres je les écris),
- les phrases mal construites,
- les temps mal employés,
- les tournures incorrectes.

Je note, s'il y a lieu, mes remarques et quelques questions qui inciteront l'auteur à préciser sa pensée.

PIERRE. — Ne crois-tu pas, que ces annotations, aussi précises soient-elles, ne remplacent pas un entretien avec l'enfant ?

GUY. — Oui, et c'est pourquoi je dis que le texte est mis sur le bureau seulement si je suis occupé. Chaque fois que c'est possible je vois le texte avec l'enfant. Nous en discutons, je l'aide à corriger ses «erreurs», à préciser certaines idées... Ce dialogue est toujours intéressant, et il est même indispensable avec ceux qui écrivent peu ou qui éprouvent des difficultés à s'exprimer par écrit.

PIERRE. — Que devient ce texte que tu as vu ?

GUY. — L'enfant le corrige en tenant compte (en totalité ou en partie) de mes remarques. Au cours de son travail il peut me demander une précision, un avis ; il peut également solliciter l'aide de camarades, voire de la classe, si vraiment il a des difficultés pour structurer une phrase ou employer un vocabulaire précis.

Lorsque le texte est mis au point, l'enfant me le montre à nouveau pour que je voie ses corrections, puis il le recopie, l'illustre et le range dans son classeur de français.

PIERRE. — Vols-tu le texte «terminé» ?

GUY. — Oui, en fin de quinzaine ; un responsable note sur un planning le texte rédigé par chacun. Je revois chaque texte et porte une appréciation qui figurera sur le plan de travail.

PIERRE. — Qu'entends-tu par texte «mis au point» ?

GUY. — Il s'agit tout simplement d'un texte compréhensible, d'un texte qui permet la communication. Il va sans dire, que bien souvent, ce texte comporte encore quelques répétitions, quelques formes maladroitement ou quelques idées exprimées de façon imprécise, mais ce à quoi je tiens avant tout, c'est que ce texte reste un **texte d'enfant**.

PIERRE. — Les textes sont-ils quelquefois soumis à la classe ?

GUY. — Si l'enfant le désire, il peut communiquer son texte « mis au point » à la classe :

- soit tout simplement pour le faire connaître,
- soit pour avoir l'avis de la classe sur « son » texte,
- soit pour solliciter l'aide du groupe en vue d'un travail plus approfondi.
- Un moment est prévu pour cela, le mardi et le vendredi matin.

PIERRE. — Comment travaillez-vous alors ?

GUY. — Eh bien cela dépend du texte présenté au groupe. Si le texte nécessite peu d'approfondissement (à mon avis), il y a simplement lecture et courte discussion. Le groupe suggère quelques améliorations possibles qu'un secrétaire note. A la fin de la discussion, l'auteur reprend les notes du secrétaire et modifie (ou non) son texte.

Si le texte nécessite un travail plus important, un nouveau processus de recherche s'engage.

— L'auteur indique le titre de son texte et les grandes idées qu'il a voulu exprimer ; ensuite il lit le texte et répond aux questions de ses camarades (il peut préciser l'aide qu'il attend du groupe et ne lire que quelques lignes ou un paragraphe).

— Un ou deux secrétaire(s) note(nt) les propositions faites au cours de la discussion ; ces propositions résultent de recherches orales, ou de recherches écrites. Quand il faut structurer une idée complexe, j'en note les principaux points au tableau, les enfants peuvent alors porter tout leur effort sur la structuration des phrases (coordination, subordination, mise en valeur de tel ou tel point, etc.).

PIERRE. — Le texte est présenté au groupe. Qu'appelles-tu « groupe » ?

GUY. — Pour travailler efficacement il faut travailler avec une dizaine d'enfants au maximum, c'est pourquoi la classe entière ne participe pas à la discussion. Les autres enfants sont occupés à des travaux individuels (fiches, correspondance, recherches, etc.) ou à des ateliers.

PIERRE. — Arrive-t-il que tu écrives au tableau le paragraphe sur lequel vous travaillez ?

GUY. — Il arrive même parfois que j'écrive le texte entier, mais c'est assez rare ; c'est seulement lorsque le plan doit en être revu ou lorsque l'auteur a besoin d'une aide « sérieuse », mais je l'évite le plus possible parce que les enfants restent prisonniers de ce qui est écrit et les recherches « tournent en rond ».

PIERRE. — Cela revient alors à la mise au point collective dont je parlais au début.

GUY. — Non. Nous ne refaisons pas le texte. Nous proposons des solutions, nous donnons plusieurs possibilités de structures, mais nous n'en choisissons, ni n'en imposons aucune.

A partir des notes prises par les secrétaires l'auteur procède à la mise au point définitive de son texte ; il travaille alors le plus souvent seul ou exceptionnellement aidé par un ou deux camarades. Il choisit parmi les propositions faites, les utilisant ou non.

Je vois ce dernier texte qui est recopié et rangé dans le classeur de la classe. C'est parmi ces textes que l'on choisit ceux qui seront tirés pour le journal scolaire et pour les correspondants.

De plus, ce classeur est à la disposition de la classe et chacun peut aller prendre connaissance de son contenu.

PIERRE. — As-tu constaté une évolution, un changement, depuis que tu travailles ainsi ?

GUY. — La part du travail individuel est importante et de ce fait plus profitable à l'enfant ; j'ai pu noter chez bon nombre d'entre eux des textes plus longs, plus élaborés.

Pour les enfants qui éprouvent des difficultés d'expression, l'aide des secrétaires leur apporte beaucoup. Je pense que la dernière phase de mise au point est très importante ; l'enfant est amené à revoir, à réanalyser, la situation qu'il a voulu décrire, et d'après cette analyse, à **choisir**. Et c'est cette situation de choix qui est intéressante, car c'est la situation face à laquelle l'enfant se retrouvera chaque fois qu'il voudra s'exprimer, communiquer par écrit.

J'ajouterai que la plupart des enfants éprouvent du plaisir à écrire (le texte par quinzaine ne les gêne pas du tout). Le texte libre est donc bien pour eux un moyen d'expression.

Néanmoins nos recherches continuent...

Le module sur la pratique quotidienne du texte libre s'est donné pour objectif l'actualisation de la B.E.M. sur le texte libre pour une réédition.

Depuis quelques années, nous nous interrogeons sur ce que doit être le texte libre, sur ce que nous en faisons.

L'article de Pierre LEGOT décrit une pratique. Il en existe d'autres, certaines ont fait l'objet d'articles dans L'Éducateur (voir n° 3 du 20 octobre 1976 : « Textes libres et apprentissage », par Patrick HETIER).

Tous ceux qui cherchent dans cette voie devraient envoyer leurs comptes rendus à Jacques TERRAZA, avenue de la Gare, 84210 Pernes-les-Fontaines.

UNE RECHERCHE EN SCIENCE

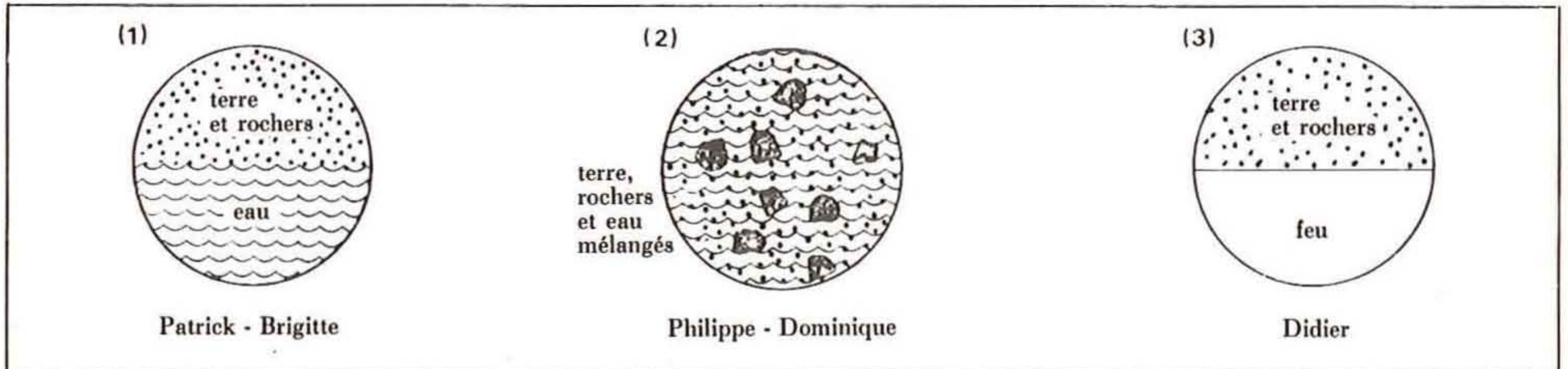
dans la classe de Pierre VIGNE
Ecole d'Extramianoux, Beauvène, 07190 Saint-Sauveur-de-Montagut

J'avais donné une B.T. sur les volcans à Brigitte (9 ans). Quand elle l'eut lue (?), je lui ai demandé d'en parler aux autres qui étaient intéressés. Je me suis rapidement aperçu qu'elle n'avait absolument pas saisi le contenu de la B.T., la formation et le fonctionnement des volcans. J'ai donc décidé de reprendre cette étude avec toute la classe (6 enfants).

Auparavant, il m'a semblé nécessaire de faire sentir aux enfants quelle était la structure interne de la Terre, structure en rapport avec l'existence même des volcans.

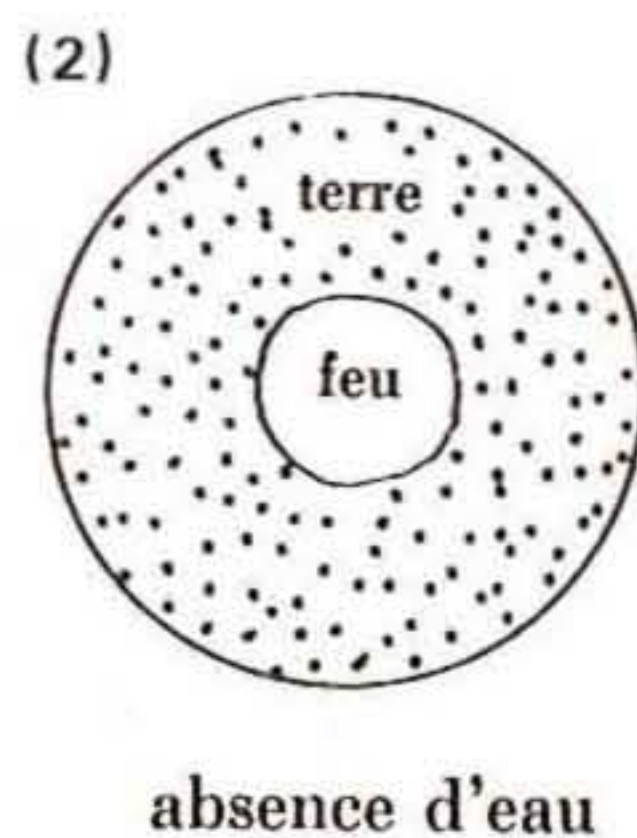
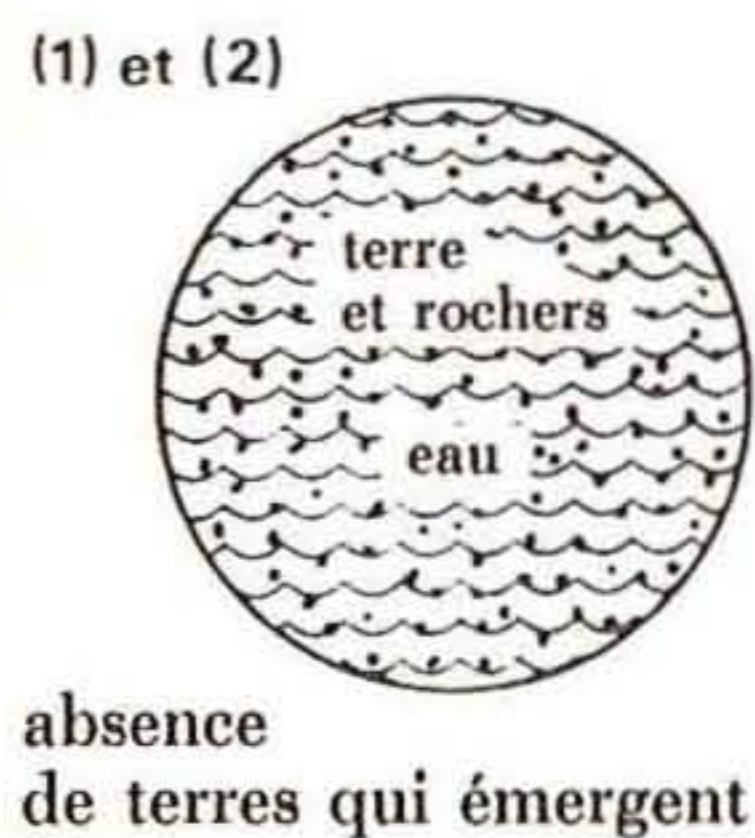
Je leur ai donc demandé d'imaginer ce qu'ils pensaient pouvoir voir si l'on coupait la Terre en deux parties comme une orange.

Les enfants ont dessiné au tableau ce qu'ils imaginaient à l'intérieur de la Terre, ce qui a donné trois représentations différentes.



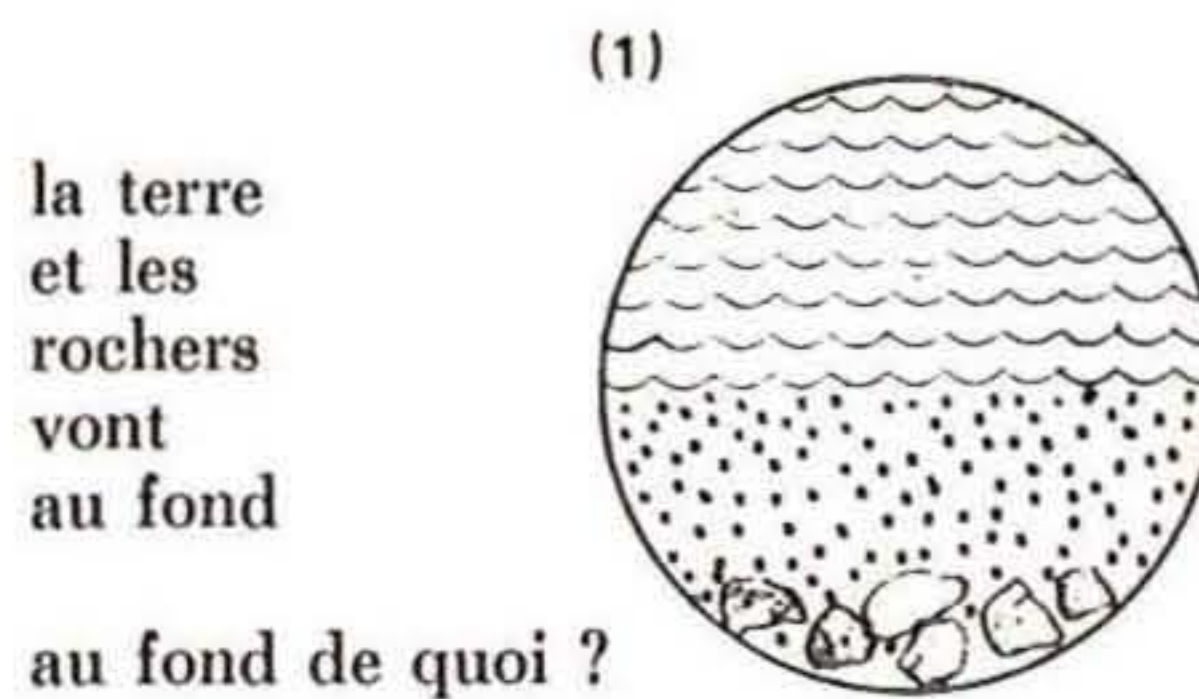
Nous avons ensuite examiné la surface du globe terrestre qui nous a montré que les trois dessins étaient faux. A cette occasion, il a fallu que les enfants fassent correspondre les notions d'intérieur et de surface de la Terre avec l'inter-relation entre elles. Puis il a fallu qu'ils la transcrivent sur leurs dessins (intérieur et périphérie).

Les enfants ont essayé de corriger leurs dessins en tenant compte de ce qu'ils avaient remarqué sur le globe.

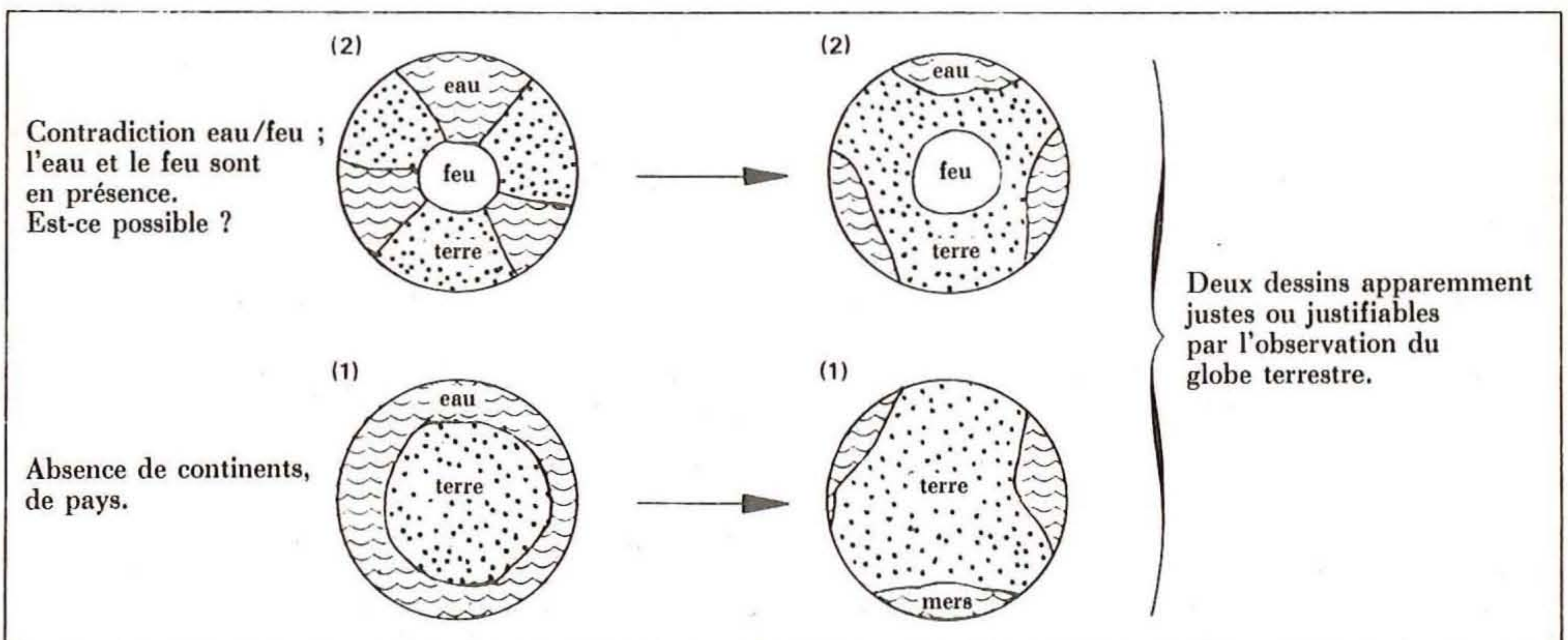


Remarque des enfants sur le dessin I : la terre descend au fond de l'eau, elle ne nage pas, elle ne flotte pas.

Je fais aussi remarquer que sur le deuxième dessin, il manque de l'eau.



Le dessin paraît faux par rapport au globe terrestre. Il y a des mers un peu partout sur la terre. Les enfants sentent que sous l'eau, il y a toujours de la terre.



A noter que les notions d'intérieur/extérieur et d'intérieur/périphérie ont été saisies plus rapidement chez l'enfant qui a dessiné les représentations n° 2.

Nous avons vérifié les deux dessins par rapport au globe terrestre en traçant une ligne fermée partageant le globe en deux parties. On a suivi la ligne et représenté au tableau ce que l'on a vu, eau ou terre : justification des deux dessins, pour ce qu'on voit en surface.

Cependant, il faut faire un choix entre ces deux dessins. Rien ne dit que l'un est juste, mais rien ne dit le contraire. Il faut donc trouver un élément qui puisse justifier l'un et démentir l'autre (à moins d'en trouver un qui les démente tous les deux).

Quelques éléments de la discussion :

— Il y a du feu, parce que, sinon, il n'y aurait pas de volcans.

— Comment le feu serait-il venu ?

— Et l'eau, et le feu ?

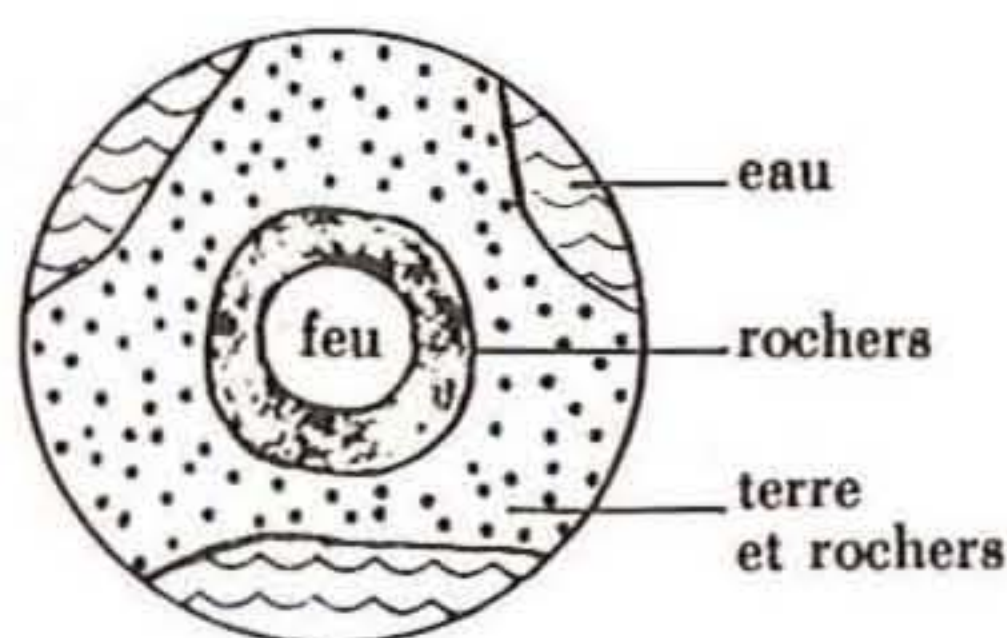
— Quelqu'un l'a peut-être mis.

— S'il y avait du feu, la Terre tomberait.

— Et l'eau ?... Elle s'infiltrerait dans la terre, et elle toucherait le feu.

— Il y a une ceinture de rochers autour du feu.

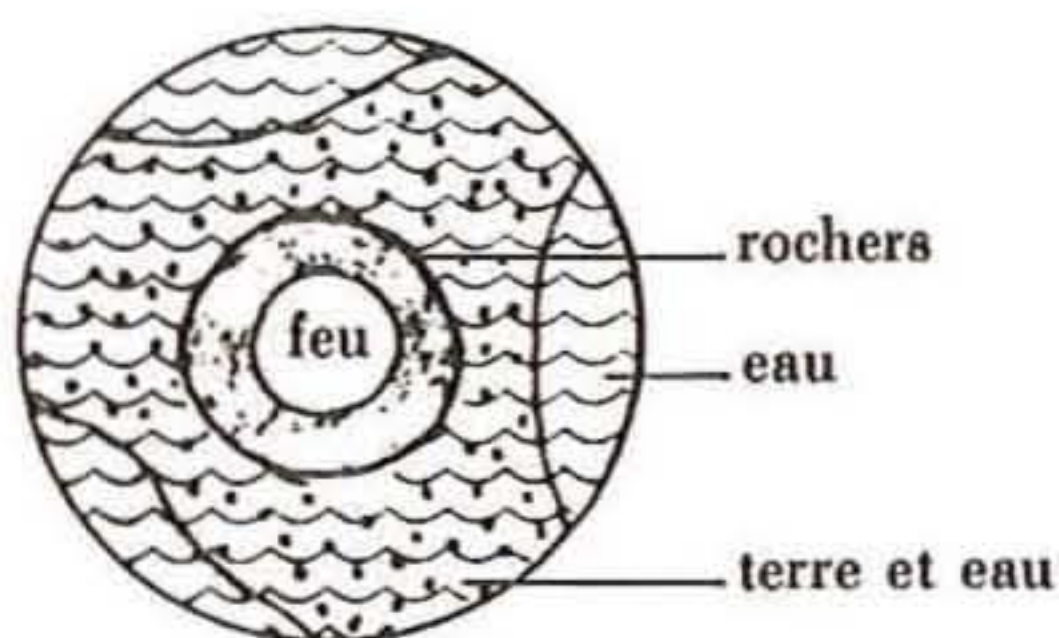
Didier modifie son dessin (2).



Didier ajoute : « J'ai entendu dire que plus on descend sous la Terre et plus il fait chaud. Donc il y a quelque chose qui chauffe. S'il n'y avait que de la terre et des rochers, ça ne chaufferait pas. »

J'apporte confirmation de cet ouï-dire (on ne peut pas faire l'expérience).

Dominique modifie son dessin (1). Il accepte l'existence du feu.



La seule différence entre les deux dessins se situe dans la présence, dans le dessin n° 1, d'eau due à l'infiltration des nappes de surface (explication donnée par les enfants).

Didier accepte l'existence de l'eau : « Dans la terre, il y a aussi de l'eau » (rivières souterraines).

Un enfant revient aux volcans. Les volcans rejettent sur terre de la lave (pierres fondues qui viennent de sous la terre). La chaleur fait fondre les pierres, comme le feu du poêle fait rougir un morceau de fer (référence à une expérience antérieure).

Nous en sommes donc au point où la structure de la terre est découverte, quoiqu'il manque la justesse des proportions des différents éléments.

Des questions se posent qui ne peuvent amener une réponse immédiate :

— Comment fonctionne le volcan ?

— Pourquoi la lave monte-t-elle à la surface ?

— Comment cela s'est-il fait ?

— Comment le feu est-il venu ?

— Et l'eau ?

— Et la terre ?

Didier décide de chercher la définition du volcan dans son dictionnaire, ce qui nous apprend l'existence de fissures (on se renseigne sur le sens de ce mot).

Un enfant fait le rapport entre tremblement de terre et volcan, mais sans l'expliquer.

Un autre dit que c'est la chaleur de l'intérieur de la terre qui fait monter la lave à la surface, comme un feu fait évaporer l'eau d'une casserole (la vapeur doit monter).

Je demande si la chaleur peut soulever des choses lourdes. La lave doit être lourde.

Réponse : peut-être qu'elle ne devient lourde que quand elle arrive sur la terre, loin de la chaleur.

Moi : peut-être.

A ce stade, la pensée des enfants s'embrouille. On émet des hypothèses sans pouvoir les vérifier de quelque façon que ce soit. On n'arrive plus à la construction d'un schéma scientifique, aboutissement de la pensée logique. Les problèmes posés apparaissent insurmontables par le seul outil de la pensée, de la réflexion. Didier se reporte de lui-même vers un autre outil, un outil d'information, le dictionnaire. J'ai alors donné une B.T. sur les volcans à deux enfants pour qu'ils se renseignent sur le fonctionnement des volcans, et expliquent le mécanisme à leurs camarades. Parallèlement, un enfant m'a demandé des documents sur l'apparition de l'homme, la naissance du monde et la préhistoire. Les enfants ont exposé ce qu'ils avaient appris lors de leurs lectures, ce qui a permis de répondre aux questions posées.

En vrac pour la discussion :

Ce travail représente pour moi une forme de réponse à mon tâtonnement par rapport à l'éveil scientifique : c'est-à-dire, comment faire de la recherche en éveil, alors que je ne possède aucun matériel permettant un tâtonnement expérimental des enfants. Le travail de recherche se situe donc essentiellement au niveau de la réflexion : émettre des hypothèses, les vérifier ou les nier, en utilisant des acquis antérieurs conscients ou inconscients, et l'environnement de l'enfant.

L'enfant est imprégné par tous les faits qui constituent sa vie. Il a une vision inconsciente de ces faits, qu'ils soient linguistiques, scientifiques, manuels, artistiques ou objets réels, et il les intègre à son être. Mais souvent il n'est pas capable de les expliquer, de les traduire dans toute leur véracité. Chaque enfant ne les reçoit pas de la même façon et ne les intègre pas également. Chacun prendra ce dont son caractère a besoin, et cela peut comporter une part de déformation.

La vision et l'intégration sont globales. Les mécanismes ne sont pas ressentis.

Je me suis donné le rôle de guide, afin que les enfants passent de cette vision globale inconsciente à une perception élaborée, grâce au cheminement de la pensée, la recherche dans le but de trouver un schéma scientifique inattaquable par les réalités, et donc crédible.

Mon but aurait été atteint, même si nous n'avions pas abouti à un schéma « juste », mais seulement justifié par des faits réels, et inattaquables par des arguments scientifiques fondés sur l'observation des réalités...

Second degré

LE PASSAGE SANS DOUCEUR DE LA PEDAGOGIE FREINET A TEMPS PLEIN A LA PEDAGOGIE FREINET UNE HEURE PAR SEMAINE

Liliane CORRE
Ecole primaire La Mareschale
Aix-en-Provence

Mauricette RAYMOND
C.E.S. Clovis-Hugues
84 Cavaillon

Un C.E.S. 400. Des enfants qui jouent au ping-pong.

Deux garçons de 3^e — Alain et Manuel — qui viennent, pendant une heure d'étude, discuter avec nous, sans le professeur — Michel RIBIS —, de leur travail : une éolienne et un capteur d'énergie solaire. Ils appartiennent à une classe mixte, mais seuls les garçons sont concernés par les cours de T.M., une heure par semaine.

Nous — Liliane et Mauricette — en visite au C.E.S. Mistral, un vendredi matin de 10 à 11 heures.

Cette intervention est complétée par une discussion avec Michel.

Tel est le cadre du reportage, de notre vue, nécessairement parcellaire.

Une éolienne, c'est du vrai travail.



«Je laisse faire les trous dans la planche.»



Apport d'un pédagogue Freinet dans un établissement du second degré

● Pour la vie de l'établissement : des objets créés dans une classe de Michel R. modifient la vie de l'établissement : des bancs, des tables de ping-pong, un four à céramique... fabrications réalisées quand Michel avait une classe de transition (6 heures par jour).

● Pour les adolescents :

— Qu'est-ce que vous faisiez, avant ?

Alain. — *On restait en classe, on faisait étude, on travaillait avec du papier, et on faisait des marionnettes : en sixième, c'était amusant, et puis on jouait avec ; en cinquième, on faisait toujours des marionnettes, on ne jouait plus avec ; en quatrième, on faisait encore des marionnettes... Maintenant, c'est nouveau. Ça commence à devenir intéressant... et on s'en va.*

Alain part en B.E.P. comptabilité et veut ensuite être maçon — son père a une entreprise —. Manuel part immédiatement en «vie active» «aider son père», également maçon.

— Mais, qu'est-ce que vous faites en travail manuel ?

Alain. — *Une éolienne.*

Manuel. — *Un capteur d'énergie solaire.*

Certains travaillent sur leur mobylette (réglage des vis platinées).

— Ça, c'est du vrai travail ?

Alain. — *Oui, ça, c'est intéressant. L'éolienne, on la mettra dans le C.E.S., là.*

— Et est-ce qu'il y en a qui ne font rien ?

Alain. — *Oui, certains : deux n'ont rien fait.*

— Mais, pendant une heure, comment ils s'occupent ?

Alain. — *Ils font des trous dans des planches avec une perceuse...*

Est-ce la conséquence de la liberté du choix du travail ?

La discussion a repris sur ce problème, avec Michel :

— Qu'est-ce que tu fais quand tu vois un enfant faire des trous dans une planche ?

Michel. — *Je laisse faire les trous dans la planche.*

— Est-ce que tu leur proposes quelque chose ?

Michel. — *Ils n'ont aucune idée, et acceptent tout ce que je leur propose : un poste de radio, la préparation du matériel de montage électrique pour l'an prochain... Quand ils n'emmerdent pas le groupe, je leur fous la paix.*

Cette liberté de choix, ressentie très positivement par ceux qui ont réalisé quelque chose, risque d'entraîner chez certains une impossibilité de choix. Ceci met en cause la part du maître.

Mais, avec une heure par semaine, il est difficile de trouver la brèche de motivation de l'enfant, surtout quand on ne lui enseigne qu'une matière et qu'il n'y a pas d'équipe pédagogique. L'enfant qui fait des trous dans une planche a peut-être envie, à ce moment de faire tout autre chose épanouissante pour lui et le concernant plus ; mais, en une heure par semaine, a-t-on le temps d'essayer de résoudre ces questions ?

Un autre cas évoqué par Manuel montre cette tentative d'approche de ce qui concerne l'enfant dans le choix de son travail : l'équipe qui travaille sur le capteur d'énergie solaire était, à l'origine, composée de trois garçons. Deux sont partis en cours de travail au labo-photo.



Pour Manuel, ils sont partis «*quand ça ne marchait plus*».

Pour Michel RIBIS, ils sont partis «*quand je leur ai ouvert le labo-photo dont ils étaient responsables les années précédentes, et qui était leur véritable motivation*».

- Qu'est-ce que tu as dit, Manuel, quand ils sont partis ?
- Rien.
- Et M. RIBIS ?
- Rien.

Comment réagir face aux défections en cours de travail ?

Est-ce qu'un plan de travail et un contrat négociés dans le groupe pourraient permettre aux enfants :

- de s'intégrer,
- d'aller plus loin dans la conquête de leur prise en charge,
- d'institutionnaliser la classe ?

Toutefois, pour Michel, il n'y a pas de contrat de travail parce que :

- On a une telle soif de travail manuel, on se jette dans le T.M., c'est une frénésie. On ne prend pas le temps de faire un plan de travail.

Pour l'éolienne, Michel ne pouvait pas évaluer le temps que ça mettrait : c'est la première fois qu'il entreprend un travail de ce genre dans le contexte d'une heure par semaine.

- Est si ce n'est pas fini en juin ?

Alain. — *Ça ne fait rien, d'autres continueront l'année prochaine.*



▲ Impossible d'évaluer le temps que ça mettrait.

Nous avons été frappées par le détachement — qui n'est pas de l'indifférence — vis-à-vis de l'objet créé, et par lequel il était visiblement passionné. Dans le même ordre d'idée, à propos d'objets artistiques fabriqués dans l'atelier de Michel R., et qui seront mis en vente, nous avons demandé à Alain :

- Ça ne te fait rien qu'on vende ça ?
- Non, ça ne fait rien, puisque c'est pour pouvoir refaire quelque chose. Ce qu'on aime, c'est pouvoir créer, fabriquer.

Est-ce qu'une heure de travail par semaine permet l'établissement de relations :

● Dans l'atelier même, où plusieurs équipes de garçons (et uniquement de garçons) cohabitent ;

● Dans la classe, entre filles et garçons : Alain, Manuel, pas plus que Michel RIBIS, ne savent ce que font les filles en travail manuel.

- Mais, est-ce que les filles ne seraient pas intéressées par ce que vous faites en mécanique ou en soudure ?

Alain. — *Certainement, ça plairait beaucoup à certaines.*

- Pourquoi ne viennent-elles pas ?

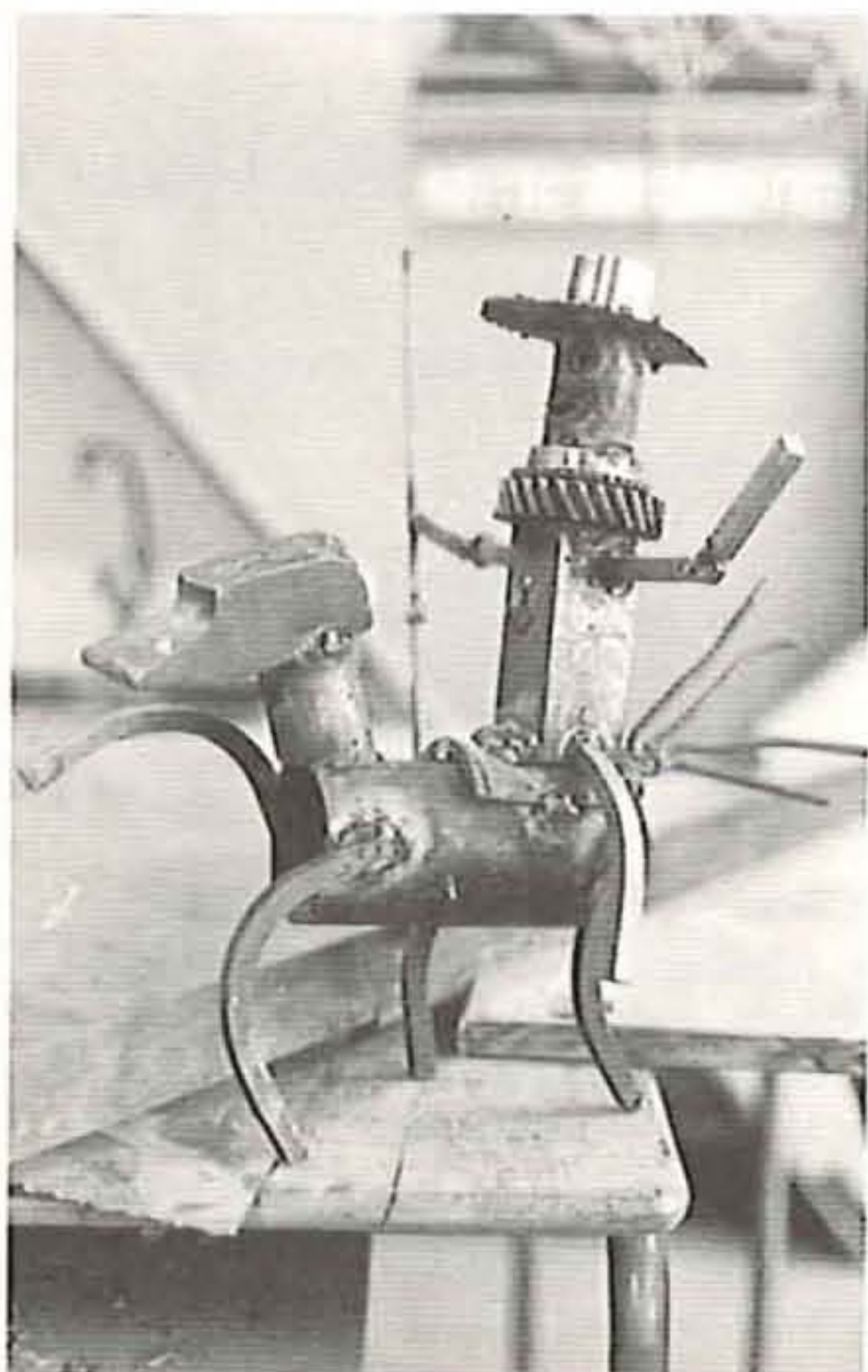
Alain. — *Elles ne le demandent pas. Ce n'est pas notre faute. Elles ne disent rien.*

Et s'il y avait réunion de coopérative, dans le cadre d'une équipe pédagogique, il est certain que la prise de conscience permise par la parole ferait surgir ces problèmes et modifierait sans doute les comportements. Mais, comment modifier, lorsqu'il n'y a qu'une heure par semaine ? Alain aussi le regrette :

- Oui, il n'y a qu'une heure par semaine... et pourtant on aime ça !

Et chez Michel, quelle nostalgie, lorsqu'il parle de sa classe de transition de l'année précédente !...

«Ce qu'on aime c'est pouvoir créer, fabriquer.»



Le passage sans douceur de la pédagogie Freinet à temps plein à la pédagogie Freinet une heure par semaine

Michel en souffre.

Mais n'en est-il pas de même pour les enfants qui passent d'un enseignement primaire à temps plein — même s'il est traditionnel — à un enseignement en morceaux ?

Malgré cette nostalgie d'une classe lui ayant permis de vivre assez intensément la pédagogie Freinet, et lui ayant apporté des satisfactions personnelles ainsi que le sentiment de réussir avec des enfants, Michel essaie de réaliser des exigences qui n'ont pas varié, dans le contexte le moins favorable qui soit.

Il permet aux enfants de connaître autre chose : un vrai travail manuel. Il permet de créer.

Il ne cherche pas à se cacher derrière l'alibi que peut constituer l'institution.

Il ne renonce pas à y percer une brèche, malgré des conditions de travail déprimantes.

Pour cela, il n'hésite pas à prendre des risques réels vis-à-vis de l'administration (laisser les adolescents seuls dans une salle de travail, transformer une estrade en capteur d'énergie solaire I...).

Il est certain que travailler dans de telles conditions est dangereux, car la rupture avec le système est claire.

C'est à chacun de calculer les risques qu'il court, en analysant le rapport de force qui existe avec son milieu, et en se protégeant par des garde-fous.

LA «MOUSCAILLE»

Michel RIBIS

Dans le midi, quand on est dans la *MOUSCAILLE*, c'est qu'on est dans la «*MERDE*», que rien ne marche, tout s'embrouille et surtout on ne sait comment s'en sortir.

Dans le dernier stage du Sud-Est, c'était un atelier.

Dans mes classes, c'est un outil.

Dans ma vie, c'est ce qui m'a permis de toucher à tous les domaines techniques tels que mécanique, télé, menuiserie, peinture, maçonnerie, pédagogie Freinet, délégation départementale, animation de stage et le record pour moi, c'est la rédaction de cet article.

La «mouscaille» en stage d'initiation

Dans le dernier stage du Sud-Est, la «*MOUSCAILLE*», c'était un atelier. Une pièce pleine de matériel le plus divers : de la scie circulaire au poste à souder en passant par le matériel électrique, ampoule, fil, interrupteur. Pour compléter le tout, la décharge du village de vacances qui nous accueillait.

Nos buts étaient à plusieurs niveaux :

Premier niveau. — D'abord essayer de démystifier le «*manuel*». On se dit intellectuel car on n'a jamais fait du manuel ou alors les premières tentatives ont été un échec. Il faut un jour s'être jeté à l'eau et avoir réussi quelque chose ou s'être fait plaisir pour devenir plus manuel. Être «*manuel*» c'est être «*sensuel*», avoir du plaisir à toucher, façonner la matière.

Nous voulions aussi montrer que les gens faisaient du «*manuel artistique*», à la rigueur, car ils étaient (je pense surtout aux «*débutants*») moins impliqués. Un objet c'est beau, c'est moche, mais cela reste un objet. On ne peut absolument pas mesurer sa valeur. Un travail manuel technique s'auto-évalue. Cela fonctionne ou ne fonctionne pas. L'objet donne lui-même une réponse parfois brutale. Même quand on démonte un mécanisme, il ne faut pas le démolir ! Nous voulions débloquer les stagiaires face «*au manuel technique*» et même les libérer...

Le deuxième niveau était pour nous de mettre les camarades en position de tâtonnement.

Le troisième niveau était pour nous une analyse du tâtonnement expérimental.

Le quatrième niveau était la part du maître avec là aussi les deux dimensions, la part du maître que nous vivions et la part du maître que le stagiaire subissait.

Là aussi la «*MOUSCAILLE*» fut un outil d'analyse.

Dans mes classes

(Je suis un faux secondaire et un faux P.E.G.C., ex-transition, j'ai opté pour math-techno et travaux manuels.)

La «*MOUSCAILLE*» est un outil. En technologie en 3e par exemple, je mets mes élèves dans la «*MOUSCAILLE*». Pour pas mal de filles, c'est facile.

Dans un deuxième temps, j'essaie de faire analyser la situation aux élèves. Ils se trouvent en situation d'échec, de blocage, comme devant une dissertation ou un problème de mathématiques.

Ils sont devant une piscine, il faut leur faire découvrir qu'ils peuvent se mettre à l'eau de plusieurs façons : sauter du plongeur de six mètres, passer par l'échelle du grand bain ou encore patauger dans le petit bain.

Il faut faire analyser les buts pour démonter la difficulté. Il faut surtout accumuler tous les moyens qui sont à leur disposition, expériences vraies, lecture, film reportage, phrases entendues dans la vie courante — même les lieux communs —. Je suis contre les travaux dits progressifs, car l'élève est frustré, ce qu'il fait est coupé de la vie. Ils peuvent être très ambitieux : «*fabriquer*» de l'électricité peut amener à fabriquer une éolienne. Par contre l'élève ne doit pas se casser la figure, d'où la part du maître. Le tâtonnement doit être entretenu par de petits résultats rapides. Il faut avoir assisté une fois à un «*ça marche !*» qui éclate dans la classe pour comprendre la joie de créer.

En mathématiques, des élèves de 6e se sont trouvés face à une pelouse parsemée de Pâquerettes, car ils ne comprenaient pas la densité de la population de l'Afrique (travail en liaison avec le collègue d'histoire et de géographie).

Dans la vie j'ai voulu démolir le mythe du spécialiste. Je pense qu'un certain niveau est accessible à tous dans tous les domaines.

Tâtonner pour sortir de la «*MOUSCAILLE*», c'est se dire : «*pourquoi pas moi ?*»

Et «*pourquoi pas vous ?*»

Approfondissements et ouvertures

L'ORTHOGRAPHE DANS LE TEMPS

Marcel COHEN

La publication du dossier « Orthographe populaire » (L'Éducateur n° 4 du 10 novembre 1976) nous a valu de nombreuses réactions qui nous incitent à proposer ce travail de Marcel Cohen sur l'histoire de l'orthographe. L'éminent grammairien qui lutta toute sa vie pour une simplification de l'orthographe avait fait parvenir quelque temps seulement avant sa mort, à notre camarade Roger Lallemand, ce texte dont l'importance nous oblige à en répartir la parution sur plusieurs numéros.

Beaucoup de gens imbus de ce qu'ils possèdent de culture se cabrent quand on parle de réforme de l'orthographe, comme s'il s'agissait de leur arracher la peau.

Ils feraient mieux, avant de proférer leurs protestations, de considérer le problème de la vêtue de la langue en s'instruisant sur l'histoire de la question et en pensant à l'intérêt du plus grand nombre.

Malheureusement, s'il est loisible à quelques lecteurs du *Monde* ou du *Figaro* et d'autres de se manifester en multipliant leurs voix par le tirage de ces journaux et si des ministres conservateurs peuvent user de leur pouvoir pour enterrer des rapports et décourager des initiatives, il n'est pas possible de faire parler et voter les principaux intéressés, qui sont les enfants de l'âge de la maternelle qui n'ont pas encore appris à écrire. Mais sans parler d'un grossier référendum, on pourrait provoquer les témoignages des écoliers qui ont franchi les premiers pas ; ceci pas seulement en France, mais aussi dans les pays francophones voisins et d'Outre-Mer, qui ont le français comme langue maternelle ou comme langue de culture, sans négliger ceux qui apprennent le français comme langue de supplément, en tous pays.

D'autre part, on aurait pu depuis longtemps, et on doit encore, consulter les maîtres chargés d'instruire les enfants. Il est scandaleux qu'on ne dispose que d'un sondage d'opinion fait en 1950, dans la Marne par Jules HELLER, inspecteur d'Académie (décédé récemment), avec une forte majorité pour la réforme. Cette majorité aurait été sans doute plus forte encore si les instituteurs n'étaient pas privés de l'enseignement linguistique indispensable (phonétique et histoire de la langue).

On devrait aussi causer posément avec les gens du livre, des compositeurs (typographes ou linotypistes), les chefs des maisons d'édition, sans les déclarer d'avance en bloc opposés à toute modification, derrière quelques directeurs autoritaires et bruyants. On devrait leur rappeler au préalable qu'en 1867, c'est Ambroise Firmin DIDOT, à la tête de la maison qui imprime les dictionnaires de l'Académie et le *Bottin national*, qui publiait une étude sur l'orthographe en concluant à la réforme.

Toutes les observations concordent. Malgré le nombre exorbitant d'heures attribué à l'enseignement de l'orthographe, celui-ci n'est plus efficace : les bons élèves ne possèdent plus vraiment l'orthographe actuelle.

Il est urgent de décompliciter l'enseignement, en simplifiant son objet dans la mesure du possible. C'est ce qu'a proposé la commission officielle créée en 1961, sous la présidence d'Aristide BESLAIS, dont le rapport a maintenant paru à la Librairie Didier.

Le début de l'alphabet et les premières questions d'orthographe

Si on considère à grands traits toutes les représentations visibles de la parole, on doit noter les évolutions qui se sont produites tant au point de vue intellectuel qu'au point de vue matériel.

Pour le mécanisme intellectuel, il y a une progression dans l'analyse, en partant d'une représentation globale d'un événement (correspondant à plusieurs phrases) pour continuer par la représentation d'un élément de phrase (mot), puis par des parties de mots (syllabes), pour arriver à la plus petite partie d'un mot (phonème, c'est-à-dire consonne ou voyelle) : on aboutit alors à la lettre.

Il faut remarquer que si les images d'événements sont en nombre illimité, les représentations de mots peuvent atteindre des milliers, celles de syllabes ne se comptent que par centaines, celles des phonèmes se bornent à un petit nombre de dizaines. On se rend compte combien c'est plus simple pour la mémoire et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

D'autre part il semble bien que partout où une écriture a été inventée, elle a commencé par des dessins, des représentations d'êtres ou de choses. Mais lors d'un usage continu les dessins se schématisent et deviennent des caractères qui sont compris comme tels, c'est-à-dire évoquant des sons du langage, sans

référence à quelque chose de représenté. Ainsi en a-t-il été en particulier de nos lettres.

L'alphabet, invention initiale, a dû naître au cours de la première moitié du second millénaire avant J.-C. dans la région syro-palestinienne. On a peut-être la trace des dessins primitifs dont certains signes gravés trouvés au Sinaï. Les plus anciens documents sûrs sont datés par les archéologues vers 1500 avant J.-C.. Ce sont les inscriptions sur tablettes de terre cuite et sur rocher d'Ougarit (près de l'actuelle Alexandrette). Elles attestent déjà une évolution : les caractères y étaient schématisés en tracés cunéiformes où on ne reconnaît aucun dessin. Parmi les documents se trouvent des alphabets qui montrent déjà l'ordre (inexpliqué) qui est encore le nôtre. Comme certains caractères supplémentaires sont rejetés à la fin, on a la trace — déjà — d'une réforme orthographique. Les plus anciens documents (vananéens) dans les tracés qui devaient devenir nos lettres, se situent autour de 1000 avant J.-C. (phénicien, hébreu, moabite).

Cet alphabet, en servant au cours des temps à beaucoup de langues, a pris la forme de tracés divers dont on ne reconnaît pas à première vue l'origine commune. Mais partout c'est le procédé alphabétique qui a subsisté.

Dès le début, on rencontre la question de l'orthographe.

Servant à des langues sémitiques, notamment le phénicien et l'hébreu, l'alphabet a consisté seulement en lettres représentant des consonnes ; les voyelles n'étant pas notées.

Cette orthographe déficiente s'est montrée viable au moins pour les langues sémitiques : jusqu'à nos jours, l'hébreu et l'arabe se lisent sans que les voyelles brèves soient notées. Toutefois, les voyelles longues sont notées par le moyen de certaines lettres-consonnes. Pour les ouvrages d'enseignement, on ajoute d'autres signes.

Les Grecs ont emprunté au monde sémitique, un millier d'années avant notre ère, l'alphabet consonantique de 22 lettres qui servent à noter des consonnes que leur langue ne possédait pas. Comme ce n'était pas suffisant, ils ont inventé d'autres signes-voyelles et aussi d'autres signes-consonnes dont ils avaient besoin en raison de la composition de leur langue en sons. En termes de linguistique, on dit : la structure phonologique.

L'alphabet ainsi complété à 24 lettres pour le grec s'est répandu largement, avec diverses modifications suivant les langues.

Adopté dans la péninsule italique d'abord par le peuple étrusque alors prospère, il a été transmis par les Etrusques aux Romains civilisés un peu plus tard.

Ici commence l'histoire de notre orthographe.

ALPHABET OUGARITIQUE

𐎀	o(a)	𐎁	h	𐎂	n	𐎃	t
𐎄	b	𐎅	t	𐎆	s ²	𐎇	g
𐎈	g	𐎉	y	𐎊	s	𐎋	t
𐎌	h	𐎍	k	𐎎	ε	𐎏	ci
𐎐	d (d̄)	𐎑	s	𐎒	p	𐎓	ou
𐎔	h	𐎕	t	𐎖	š	𐎗	s ²
𐎘	w	𐎙	m	𐎚	q	𐎛	
𐎜	z	𐎝	z ² (?)	𐎞	r	𐎟	

PHÉNICIEN ANCIEN		NÉOPUNIQUE			PHÉNICIEN ANCIEN		NÉOPUNIQUE		
—	—	—	—		—	—	—	—	
𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	o	𐤄	𐤅	𐤆	𐤇	l
𐤈	𐤉	𐤊	𐤋	b	𐤌	𐤍	𐤎	𐤏	m
𐤐	𐤑	𐤒	𐤓	g	𐤔	𐤕	𐤖	𐤗	n
𐤘	𐤙	𐤚	𐤛	d	𐤜	𐤝	𐤞	𐤟	s
𐤠	𐤡	𐤢	𐤣	h	𐤤	𐤥	𐤦	𐤧	ε
𐤨	𐤩	𐤪	𐤫	w	𐤬	𐤭	𐤮	𐤯	p (ph)
𐤱	𐤲	𐤳	𐤴	z	𐤵	𐤶	𐤷	𐤸	š
𐤹	𐤺	𐤻	𐤼	h	𐤽	𐤾	𐤿	𐥀	k
𐥁	𐥂	𐥃	𐥄	t	𐥅	𐥆	𐥇	𐥈	r
𐥉	𐥊	𐥋	𐥌	y (i)	𐥍	𐥎	𐥏	𐥐	s
𐥑	𐥒	𐥓	𐥔	k	𐥕	𐥖	𐥗	𐥘	t

L'orthographe latine

Lorsque le latin a commencé à s'écrire beaucoup, vers 500 avant J.-C., il a eu un alphabet de 20 lettres. Voici dans la forme des capitales qui servaient seules aux inscriptions sur pierre :

A B C D E F H I K L M N O P Q R S T V X

La troisième lettre qui était un g dans l'alphabet grec servait au même son que le k (à cause d'une particularité de la phonétique des Etrusques à qui l'écriture avait été empruntée) ; en conséquence, une nouvelle lettre avait été inventée pour noter le son g et mis à la place du z grec, son qui n'existait pas en latin. Le k continuait à figurer mais n'était que très peu employé. Quant au q, il n'était employé qu'accompagné de u, qui avait alors le son de notre ou, et qui se prononçait toujours comme dans le mot aquatique ; il n'était jamais muet comme notre qui. On avait laissé tomber d'autres lettres qui étaient utiles en grec mais n'avaient aucun usage en latin.

Plus tard, lorsque les Romains ayant conquis la Grèce se sont mis à son école, ils ont emprunté des termes grecs, dont ils ont voulu conserver la prononciation. En conséquence, ils n'ont pas hésité à s'ajouter deux caractères qu'ils ont mis au bout de leur alphabet : Y variante graphique de U ou V, pour noter le son de notre u et Z avec la valeur que nous avons encore, ou quelque chose d'analogue, en tout cas distinct de s, c'est-à-dire de s sourd comme dans sage.

L'orthographe latine faite à neuf pour une langue qui ne s'écrivait pas auparavant était dans l'ensemble phonétique, c'est-à-dire conforme à la prononciation (du grec phônê, «voix»). Toutes les lettres se prononçaient, et avaient une valeur constante. Elle n'était pas parfaite. Pour les consonnes il y avait superfétation pour le son k pourvu de trois caractères entre lesquels il fallait choisir.

Les semi-consonnes (ou semi-voyelles ; on dit l'un ou l'autre) y (comme dans yeux) et w (comme dans tramway) n'avaient pas de signe spécial ; on les écrivait avec les lettres de la voyelle correspondante, donc i et u (V en capitale). (C'est ainsi que nous faisons encore en français dans ion, bien et dans ouate, louer).

Les timbres des voyelles étaient bien distingués par a, e, i, o, u. Mais ces signes étaient employés indifféremment pour des voyelles brèves ou longues. Or les différences de longueur étaient importantes pour distinguer des mots de sens différents et pour marquer le rythme des vers. L'orthographe latine était donc en ceci déficiente.

On peut noter dès les premiers siècles de l'ère chrétienne une discordance entre l'écriture et la prononciation telle qu'elle résultait de l'évolution. Un m qui caractérisait à la fin des substantifs le cas accusatif (complément d'objet direct) n'était pas prononcé, même par les gens instruits. On a cependant continué à l'écrire, et il a été postérieurement restitué dans la lecture.

L'orthographe de l'ancien français

L'ancien français ou vieux français est la forme prise au bout de plusieurs siècles par le latin que la conquête avait implanté en Gaule. Les premiers documents écrits datent de la fin du VIIe siècle, mais le latin continuait à servir de langue savante pour la justice et l'enseignement comme pour la religion, avec ses caractéristiques grammaticales, en particulier sa déclinaison à six cas, marquant par des terminaisons différentes les fonctions diverses des noms (substantifs et adjectifs).

La grammaire du français, langue parlée et nouvelle langue écrite, s'est caractérisée en particulier par la réduction de la déclinaison à deux cas, marquant le sujet de la proposition d'une part, et d'autre part les compléments de verbe et de nom, au singulier et au pluriel.

C'est à partir du XI^e siècle que la littérature française, d'abord presque uniquement poétique, est devenue abondante.

Ceux qui composaient les textes et ceux qui les copiaient avaient toujours appris à lire sur des textes latins. Il s'est établi des habitudes pour écrire le français, sans règles enseignées.

Le français a reçu l'alphabet latin et l'orthographe latine usagée. Il n'y a ajouté aucun caractère nouveau et aucune marque telle que les accents. Ce n'était pas sans inconvénients. Ainsi on ne pouvait pas distinguer dans l'écriture les différents timbres de e (é et è) et l'e neutre ou muet.

Il a pourtant fallu parer à certaines nécessités pour obtenir une clarté suffisante dans la lecture. La solution adoptée a été l'accolement de deux lettres pour signifier un son unique ; c'est ce qu'on appelle techniquement des digrammes (le terme de diphtongue devant être réservé à une réunion dans la prononciation).

Le principal cas pour le consonantisme est la constitution du groupe *ch* pour une consonne que le latin ignorait : on a utilisé la lettre *h* qui était de peu d'usage.

Le *gn* a été constitué aussi par deux consonnes ayant chacune leur existence séparée. Pas plus que le *ch* on ne l'a inclus dans l'alphabet (comme commencent à peine à le faire quelques méthodes de lecture).

Pour les voyelles, il y a d'abord la constitution de *ou* avec deux voyelles de son voisin, *u* isolé ayant désormais la prononciation que le latin ignorait (sauf dans les mots grecs où il employait *y*).

Ensuite il y a eu les combinaisons *au*, *eu* qui ont noté de vraies diphtongues (réunion de deux voyelles en une seule syllabe) avant de noter des voyelles que le latin ne connaissait pas (celle de *peu* ou de *peur*). La diphtongue *oi* qui à l'origine était bien à peu près un *o* suivi d'un *i* est restée dans notre usage écrit alors qu'elle a changé de prononciation.

Il y a aussi nos voyelles nasales : les voyelles qui se trouvaient devant une consonne nasale (*n* ou *m*) en fin de syllabe ont commencé par prendre un son nasal, puis, au cours des siècles, la consonne nasale a cessé de se faire entendre et il n'est resté que la voyelle : mais les voyelles *an*, *in*, *on* et le plus tardif *un* ont continué à s'écrire avec deux caractères, un de voyelle et un de consonne.

L'évolution de la prononciation du *c* (= *k*) est à l'origine des doubles valeurs pour une lettre et des doubles notations pour un son. La prononciation est restée *k* devant *o*, *ou*, *u*, tandis qu'elle est devenue *s* devant *e*, *i* et *ch* devant *a* : pour ce dernier cas, comme dit ci-dessus, on a adopté *ch*, mais pour *e*, *i* on a gardé *c* ; on n'a pas eu l'idée de passer à *s*.

Autre cas, celui de *s* : on a admis qu'il ait deux prononciations : sourde (au début et à la fin des mots notamment) et sonore, entre voyelles, au lieu d'adopter dans ce dernier cas le *z* (qui est précisément le signe d'une sifflante sonore), considéré comme une sorte de lettre en marge. Mais il y a des *s* sourds entre deux voyelles : alors on leur a donné une notation nouvelle (mais non un caractère neuf) en adoptant *ss* (ce qui fait double emploi avec *c* devant *e*, *i*).

Dès lors on avait déjà pas mal de complications, qui contredisaient plus ou moins le caractère implicite de l'orthographe phonétique.

Cependant les gens de ce temps (du XI^e au XII^e siècle) ont usé de simplicité, en n'écrivant pas des consonnes qui ne se prononçaient pas. Ainsi *h* muet dans *om* (= homme), *erbe* (= herbe), *ier* (= hier) et en mettant une lettre simple pour une consonne prononcée simple : ainsi *ele* (pour elle), *vile* (pour ville), *cete* (pour cette), etc.

Il n'y avait pas de question pour les consonnes finales de noms et de verbes, parce qu'alors elles étaient articulées.

Noter que s'il n'y avait encore pas d'accents, ni de point sur l'*i*, ce qui n'était pas propre à la clarté, c'est au XI^e siècle que s'est enfin stabilisée la séparation des mots par des blancs et que s'est à peu près établi l'usage de la ponctuation.

En même temps s'étendait l'usage des majuscules. Celles-ci sont favorables à la clarté, notamment en divisant les textes en paragraphes ; mais pour les scribes, généralement moines d'une abbaye, amoureux de leur métier, elles avaient toute une valeur ornementale.

L'ornementation ne se bornait pas à elles. C'est par élégance qu'on a pris le pli d'allonger (pas toujours) l'*i* au début des mots (c'est l'origine de notre *j* et d'y mettre l'*u* pointu, c'est-à-dire le *v* au lieu de l'*u* arrondi ordinaire).

Mais il s'agissait de la prononciation, aussi bien de *i* que de *j* et d'*u* que de *v*. En effet, les semi-consonnes du latin étaient devenues de vraies consonnes, mais on n'a pas tiré tout de suite de ce fait la conséquence orthographique qui aurait dû s'imposer : création de nouveaux signes. Il y a donc eu une forte entorse au principe phonétique.

C'est à ce moment aussi qu'on a, sans aucune utilité, différencié deux *s* graphiques, le *s* long (ou longue, comme on veut) qui ressemble à *f* sans barre, en général, et l'autre *s* qui est le nôtre, seulement à la fin des mots.

Pour orner ces fins de mots, on employait aussi les lettres peu employées par ailleurs, qui se prêtaient à d'élégantes volutes : l'*y* et le *z* ; ce dernier remplaçant parfois un groupe *ts*.

Encore une élégance, alliée à un souci de rapidité : les ligatures. La conjonction *et* n'était jamais écrite en toutes lettres, mais par un signe qui a eu successivement des formes diverses, le *&* apparaissant encore de nos jours, mais ayant perdu son nom humoristique de *perluète* employé par les étudiants d'autrefois.

Il y avait bien d'autres sigles abrégatifs comme *p* barré pour *per* ou *par*, *q* surmonté d'un petit chapeau pour *que* (comme mot ou partie de mot). Une de ces abréviations alimente encore nos discussions : les scribes avaient trouvé élégant lorsqu'il y avait un *u* devant un *s* final d'écrire un gracieux *x* ; ainsi le pluriel de cheval était *chevaux*. De ceci aussi nous reparlerons.

En cel tirer li quens s'apercut alques.
 Co sent Rolant que l'espre li tolt.
 Yurit les oilz, si li ad dit un mot.
 Men escientre tu nief mie des noz.
 Tient l'olifant que unkes perdre ne volt.
 Sil fiere en lelme ki gèmet fut a or.
 Fruisset lacer ꝑ la teste ꝑ les os.
 Amsdauf les oilz del chef li od mis forf.
 Jus a les piez sil ad tresturnet mort

Fragment de la *Chanson de Roland* (vers 2283 à 2291). Texte du XI^e siècle dans un manuscrit du XIII^e siècle (Roland blessé est évanoui. Un Sarrasin veut prendre son épée.)

Traduction :

*Par cette traction le comte reprit un peu connaissance.
 Roland sent qu'on lui prend son épée.
 Il ouvrit les yeux et dit une parole :
 Tu n'es pas des nôtres que je sache.
 Il tient l'olifant qu'il ne voulut jamais perdre.
 Et l'on frappe sur son casque gemmé paré d'or.
 Il brise l'acier et la tête et les os.
 Lui fait jaillir de la tête les deux yeux.
 A ses pieds il le renverse mort.*

Remarques. — Les mots sont séparés, ce qui n'était pas encore le cas au Xe siècle. La ponctuation moderne n'est pas établie. La conjonction *et* est écrite au moyen d'un sigle. Toutes les lettres se prononcent. *Z* représente *TS*. On emploie partout *s* long.



RELATIONS INTERNATIONALES DE L'I.C.E.M.

R.I.D.E.F. 76

Marcelle DRILLIEN et Jean-Claude REGNIER ont participé durant l'été 76 à la R.I.D.E.F. en Pologne. En début d'année scolaire 76-77, à la réunion du groupe départemental de Saône-et-Loire qui a eu lieu à Montcenis, quelques camarades du groupe les ont interviewés. Annie GUY a recueilli ces propos. Des camarades polonais en ont pris connaissance.

Ce débat s'est engagé ouvertement dans un département, il serait vivement souhaitable qu'une réflexion soit faite sur la vie internationale de l'I.C.E.M. au sein du mouvement français. Nos délégués à la F.I.M.E.M. auraient ainsi une politique à soutenir. Aussi, bien que paraissant un an après, il nous a paru important de publier cette interview.

1976 : EN POLOGNE

Jean-Claude. — La R.I.D.E.F. a lieu chaque année dans un pays différent de la F.I.M.E.M. En 75, c'était en Algérie, en 77 c'est au Portugal, en 78 ce sera en Suède. En 76 la Pologne avait accepté de recevoir la R.I.D.E.F.

Il faut déjà expliquer ce qu'est une R.I.D.E.F. : Rencontre Internationale des Educateurs FREINET. C'est la principale rencontre qui existe au sein de la F.I.M.E.M. : Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne.

Cette fédération regroupe tous les mouvements se réclamant de la Charte de l'Ecole Moderne dans les différents pays.

Cette R.I.D.E.F. a eu lieu en 76 en Pologne, à Plock, à 100 km de Varsovie.

Dans un pays socialiste, il est impensable qu'on organise une rencontre internationale sans avoir recours à une institution officielle. Le Ministère de l'Education en a pris le patronage, a subventionné en grande partie cette organisation pour ce qui est de la partie polonaise.

Comme une camarade du groupe polonais est directrice d'un centre de perfectionnement des maîtres, le groupe polonais a demandé au Ministère qu'elle prenne la direction du comité organisateur (côté polonais).

Hélas je crois que le groupe polonais n'avait pas prévu qu'elle le ferait d'une façon aussi administrative et au lieu de s'appuyer sur lui elle a eu recours au personnel de son institut. Là était, je pense, la plus grave erreur. Bien qu'ils aient participé avec beaucoup de zèle à l'organisation matérielle, ils occupèrent des places dont le nombre était limité pour les polonais ce qui ne laissa que 10 places aux camarades du groupe FREINET polonais.

Ainsi nous avons plus rencontré d'inspecteurs et des représentants de l'administration scolaire que d'enseignants FREINET.

● *Il y a tout de même un noyau de gens qui pratiquent la pédagogie Freinet en Pologne ?*

Jean-Claude. — Oui, il y a depuis vingt ans un groupe d'enseignants Freinet mais nous ne l'avons que très peu rencontré. Récemment, des œuvres de Freinet ont été traduites en polonais avec une analyse préalable phénoménale, éditées par

l'Académie des Sciences ; la traduction a été faite par Halina Semenowicz et Alexandre Lewin.

On trouve déjà des traces de l'«esprit Freinet» dans les nouveaux programmes scolaires.

● *Le groupe Freinet a participé à la R.I.D.E.F. : dans quelle mesure ?*

Marcelle. — J'ai séjourné chez un professeur de français. Elle avait écrit pour participer à la R.I.D.E.F. et n'avait pas été acceptée. Le nombre des places était limité.

● *Que pensez-vous que cette rencontre ait pu apporter ?*

Marcelle. — Tout dépend de ce qu'on en attendait. Certains ont été très déçus par les échanges. Quatorze Espagnols étaient venus espérant trouver un modèle socialiste dans les pays de l'Est. Au bout de trois jours, douze sont repartis. Peut-être voulaient-ils ainsi protester contre la limite des échanges.

Cependant on pouvait avoir une autre attitude : je suis venue, j'observe et j'essaie d'avoir des contacts les plus nombreux possible et de comprendre.

C'est peut-être plus facile de juger superficiellement que de comprendre les choses telles qu'elles se passent. On est trop souvent tenté de réagir épidermiquement.

● *La réaction des Espagnols d'après ce que tu dis est plus politique que celle des membres animateurs du groupe Freinet.*

Marcelle. — Notre attitude de toute façon est politique du fait même qu'on participe à une R.I.D.E.F. On s'intéresse non seulement à une pédagogie mais à la vie dans le pays d'accueil.

● *Avez-vous discuté de l'organisation des groupes Freinet en Pologne ?*

Jean-Claude. — Il y a un groupe important : environ 1 500 éducateurs dans six régions de la R.P.P. Le comité d'animation de 16 membres est attaché à l'Institut des Recherches Pédagogiques de Varsovie.

Voici quelques informations sur leur travail :

1. Recherches sur l'utilité des techniques Freinet pour la réalisation du programme d'éducation de l'école réformée.
2. Elaboration de matériaux nécessaires à la mise en place.
3. Niveau théorique : enquête sur les recherches liées aux thèses de licence et de doctorat sur les divers thèmes de la pédagogie Freinet (1960-1976).
4. Préparation d'une B.T.2 sur Korczak et de trois B.T. sur Freinet (B.T.J., B.T., B.T.2).

Ils organisent des stages de formation, des regroupements sur des thèmes, exemple : le journal scolaire.

● *Avez-vous eu des exemples de journal scolaire, quels problèmes se posent dans les classes ?*

Jean-Claude. — La duplication des documents est très limitée : il y a cependant des journaux scolaires à tirage restreint ! Il faut peut-être replacer cela dans un contexte plus global : en Pologne, bien qu'en voie vers le socialisme, cela n'exclut pas l'existence de la lutte des classes (sociales). La Pologne n'est pas loin de pays capitalistes, aussi la censure de la presse et le contrôle de la duplication existent !

Cependant en tant que matériel scolaire, la possibilité existe quand même.

● *Vous aviez un journal de la R.I.D.E.F. ?*

Jean-Claude. — Oui, mais j'ai déjà expliqué la situation. Tout y était contingenté, édulcoré, contrôlé. On est parfois choqué alors par des textes vides. L'effet a été une réaction de la plupart des participants dans le sens du désintérêt du journal ! Cela a de toute façon constitué un problème qui n'a pas été résolu et dont il serait fort utile de débattre à fond dans un cadre peut-être plus large.

● *Comment se passaient les échanges du point de vue de la langue ?*

Jean-Claude. — Tous les moyens étaient employés. La dominante était le français. Nous sommes majoritaires en tant que francophones dans cette rencontre. Le polonais évidemment. L'espéranto était une langue véhiculaire importante. On parlait aussi l'anglais et le russe, etc.

● *Vos échanges se sont toujours passés dans ce cadre très officiel, vous n'avez jamais eu d'échange avec des gens tout naturellement ?*

On a l'air de sentir que les gens n'étaient pas d'accord peut-être. Est-ce que ce sont des suppositions ou cela a-t-il été dit ?

Jean-Claude. — Tout était prévu : de nombreuses visites... peu d'initiative était possible dès le premier jour. Cela résulte de la condition de départ. Revenons à ce qu'est une R.I.D.E.F. : dans sa conception initiale, c'est une sorte d'Université d'été mais aussi une rencontre de pédagogues-éducateurs : c'est un lieu de confrontation avec les divergences que cela implique.

La rigidité a peut-être limité les échanges.

Un des buts possibles de cette R.I.D.E.F. aurait été de mettre en confiance la République Populaire de Pologne vis-à-vis de la pédagogie de l'École Moderne.

● *Mais le groupe «Freinet» existait déjà sur place ?*

Jean-Claude. — Bien sûr, cependant la présence d'autres pays (bien que nous venions de pays capitalistes, méfiance expliquée historiquement, il faut y faire attention) montre une audience plus grande. Ce n'est pas le fait de quelques illuminés mais bien une pédagogie qui s'élabore scientifiquement.

● *Le fait même que le gouvernement polonais patronne la R.I.D.E.F. accrédié le groupe Freinet et révèle son succès en Pologne.*

Marcelle. — C'est le ministre de l'éducation (représenté par ailleurs par le vice-ministre à la séance d'ouverture) qui a invité, sur la demande du groupe polonais, la R.I.D.E.F. en Pologne. Halina a pensé que cela pourrait être pour le groupe une aide que des gens de pays étrangers viennent en Pologne et que cela pourrait faciliter le développement de la pédagogie Freinet. La R.I.D.E.F. a-t-elle répondu à cela ?... L'avenir le montrera.

Jean-Claude. — Je sais officieusement qu'au ministère, des gens ont été favorablement impressionnés.

● *Avez-vous vu des écoles travaillant en pédagogie Freinet ?*

Jean-Claude. — On a visité une école fonctionnant visiblement en P.F. On n'en a vu qu'une (2 classes à Umiastow).

● *Est-ce que les gens pratiquant la pédagogie «Freinet» vous ont donné l'impression d'avoir infléchi les techniques «Freinet» en fonction du milieu dans lequel ils exercent, des contraintes politiques auxquelles ils sont soumis. Est-ce que ce milieu, ces contraintes, infléchissent positivement ou négativement ?*

Jean-Claude. — La pédagogie Freinet n'est pas un dogme et donc n'est pas figée. Elle est imprégnée d'une dynamique. Il y a cependant des «invariants» que l'on doit y retrouver et il semble qu'on les retrouve, par exemple «l'esprit». Quant à l'adaptation il faudrait pouvoir développer et aller plus loin dans l'analyse. C'est tout le travail du module «pédagogie comparée».

Marcelle. — Drôlement difficile de le savoir. Il faudrait pratiquer le polonais couramment et discuter un certain temps avec les gens.

● *Questions des moyens matériels ?*

Jean-Claude. — Ils m'apparaissent plus importants que chez nous. J'ai visité un lycée technique aux environs de Varsovie, il y avait un matériel didactique remarquable et parfois produit par les élèves et les enseignants eux-mêmes, par exemple en mathématique : des diapos, des panneaux muraux, etc. Cette visite n'avait rien d'officiel, le directeur étant un ami.

Marcelle. — J'ai visité une école maternelle (visite officielle), une crèche, une école primaire. A Umiastow, les enfants nous ont accueillis, les mamans nous ont fait des beignets pour nous accueillir.

Les enfants faisaient un grand jardin qu'ils nous ont fait visiter. Un camarade français d'origine polonaise a discuté avec les enfants. On a trouvé une boîte : «Je demande, je félicite, je critique». Les gamins ont lu les papiers. Le camarade a traduit. Cela représentait bien une vie coopérative assez intense. Les gosses n'avaient pas peur de critiquer, de proposer.

Il m'a semblé que dans cette école, il y avait vraiment une vie coopérative qui se rapprochait d'une école travaillant en pédagogie Freinet en France.

L'école maternelle regroupait les enfants de quatre écoles maternelles. Elle fonctionnait avec les enfants des gens qui n'étaient pas à ce moment-là en vacances.

● *Que s'est-il fait pendant cette R.I.D.E.F. ?*

Marcelle. — Le fait d'avoir fait connaissance avec la Pologne, même de façon imparfaite me paraît faire partie des choses bénéfiques.

● *Vous étiez réunis un certain nombre d'heures par jour ?*

Marcelle. — Par ateliers et on a visité ensemble. Chaque atelier avait une autonomie de fonctionnement.

Jean-Claude. — J'ai travaillé l'atelier «Korczak, Freinet, Makarenko». J'en ai fait un compte rendu. Il est paru dans le «Bulletin 71» (et en condensé dans *L'Éducateur* n° 12, du 20 avril 1977).

Marcelle. — Notre atelier «Protection de l'enfant» avait préparé beaucoup de choses à nous montrer. On a beaucoup visité. Des contacts avaient été pris par les deux responsables polonais du groupe et ils tenaient à les honorer.

Nous avons vu : une colonie de vacances, camps de scouts dans les bois, une crèche, une école maternelle, une maison pour enfants de «l'assistance publique», une famille qui avait adopté un enfant. On a reçu deux visiteurs.

Si bien que nous n'avons pas eu beaucoup de temps pour s'organiser et discuter ensemble.

Ce qui m'a plu ce sont les contacts que nous avons pu avoir hors organisation.

● *Comment as-tu fait pour en avoir ?*

Marcelle. — Par le biais de l'espéranto et des espérantistes, des contacts et des accueils ont été mis en place.

● *Ces gens parlaient l'espéranto ?*

Marcelle. — A Gdansk, la jeune fille chez qui on était nous a conduits dans un club espérantiste où on a pu discuter.

● *C'était hors R.I.D.E.F. ?*

Jean-Claude. — Oui, mais grâce à la R.I.D.E.F. qui est un tremplin pour lier des connaissances sur place et aller plus loin dans la connaissance du pays.

Livres et revues

Ida BERGER UNE SOCIOLOGUE RETOURNE A L'ECOLE

Le Centurion, 1976, 153 p.

Ce petit livre me fait irrésistiblement penser, toutes proportions gardées, aux *Lettres Persanes* et il me paraît être à l'école élémentaire d'aujourd'hui ce que fut le livre de Montesquieu à la société parisienne du XVIII^e siècle. Dans les deux cas un regard (soi-disant étranger) décrit avec une naïveté (simulée) une société qu'il feint de découvrir. L'objectivité froide de son regard introduit cette distance critique qui manque à ceux qui sont engagés dans la situation et celle-ci se trouve du coup mise en lumière avec une implacable lucidité. Car Montesquieu n'était pas Usbek, il se contentait de lui prêter sa clairvoyance. Ida Berger, de même, ne parvient pas à faire oublier qu'elle est d'abord sociologue, spécialiste de «l'univers des instituteurs», selon le titre d'une enquête qu'elle publia en 1964 en collaboration avec Roger Benjamin (Editions de Minuit), et son regard, loin d'être naïf, est au contraire finement averti de tous les problèmes de la réalité scolaire.

Ces quelques pages ont été écrites à la suite de plusieurs visites de classes parisiennes faites par Ida Berger dans le cadre d'une nouvelle enquête, analogue à la première, entreprise au cours de l'année scolaire 1974-75. L'ouvrage se présente donc comme un rameau détaché de cette enquête dans lequel, sur le mode du reportage, l'auteur nous livre ses surprises, ses inquiétudes, parfois son indignation, plus rarement sa joie devant le fonctionnement actuel de l'école élémentaire. Tous les problèmes de l'école sont abordés depuis la conception du mobilier et ses implications pédagogiques jusqu'aux différents modèles de maîtres (I. Berger en compte cinq) en passant par les relations maîtres-élèves, les relations des maîtres entre eux et avec les parents, le problème de l'inadaptation des manuels, le mythe de l'égalité des chances, la dévalorisation du métier, la féminisation de l'enseignement, l'incapacité des enseignants à travailler en équipe... Soulignons l'hommage discret rendu en passant aux efforts de ceux qui luttent pour promouvoir, en

dépôt de toute l'inertie du système, une pédagogie plus active en particulier les maîtres qui se réclament de la pédagogie Freinet.

Le livre n'apporte ni un inventaire de problèmes nouveaux ni des remèdes spectaculaires. A cet égard il peut sembler qu'il n'était pas indispensable. Pourtant le livre commence par un aveu : «Aujourd'hui encore, nous dit Ida Berger, je me prends à rêver à l'école de ma petite enfance et à ma première institutrice... C'est certainement l'une des raisons pour lesquelles... je me suis intéressée tout particulièrement aux enseignants élémentaires.» Mais cette nostalgie n'est pas la seule justification de l'ouvrage. Tel quel il nous offre un regard synthétique et décapant sur l'univers qui est le nôtre et auquel nous sommes parfois si habitués que ses lenteurs, ses injustices et ses aberrations ont cessé de nous étonner. A cet égard il secoue notre torpeur et permettra peut-être des prises de conscience salutaires. Et puis il nous fait attendre avec impatience la publication de l'enquête qu'il prépare et annonce.

Michel FORGET

Paule PAILLET LE PSYCHOLOGUE A L'ECOLE

Editions E.S.F., 1976, 146 p.

Dans le monde des enseignants, la psychologie en général et la psychologie scolaire en particulier ont mauvaise réputation. Entre ceux qui s'en remettent inconditionnellement à la psychologie du soin de normaliser les élèves déficients ou déviants à leurs yeux et ceux qui voient dans ce recours un intolérable instrument de sélection, d'autant plus perfide qu'il est moins avoué et qu'il s'avance sous les dehors faussement modestes de l'objectivité scientifique, il n'y a guère d'entente possible et les prises de position passionnées se substituent généralement à la réflexion bien informée.

L'intérêt du livre de Paule Paillet tient justement à ce qu'il permet d'introduire un peu de clarté et de sérénité dans ce débat grâce à un examen nuancé des différents problèmes qui sont ici en jeu.

L'auteur était parfaitement qualifiée pour mener à bien cette étude délicate puisqu'elle fut elle-même psychologue scolaire, pendant douze ans, dans un grand lycée parisien mais de plus, pendant trois ans présidente de l'Association Française des Psychologues Scolaires. On aura l'occasion, à maintes reprises, en lisant son livre d'apprécier son honnêteté intellectuelle, sa prudence méthodologique et son patient souci d'arracher, chemin faisant, la psychologie scolaire aux caricatures par lesquelles on la représente si facilement.

Mais, paradoxalement, ce qui donne à l'ouvrage sa plus grande portée c'est, à mon sens, le fait que Paule Paillet ait abandonné aujourd'hui le métier de psychologue scolaire. Le livre se présente en effet comme une tentative pour répondre de façon lucide et approfondie à la question : «Pourquoi ai-je quitté mon poste de psychologue scolaire alors que rien ne semblait m'y contraindre ?» (p. 21). C'est ainsi que cette question devient le point de départ d'une interrogation fondamentale sur le sens et la fonction de psychologie scolaire, ses instruments d'intervention, ses implications pédagogiques mais aussi idéologiques, sociales, institutionnelles et même, en filigrane, politiques. En quittant volontairement ce métier pour tenter d'en élucider le sens, Paule Paillet parvient à prendre cet indispensable recul que l'engagement dans la tâche ne permet pas toujours et c'est sans nul doute la distance prise ainsi volontairement qui lui permet de conduire ses analyses avec un constant souci de la nuance et de la complexité des choses, tout en évitant le double piège de l'apologie ou de la rancœur.

L'ouvrage comporte au fond trois grandes parties. La première, historique, retrace les origines de la psychologie scolaire, la constitution de ses divers champs d'application jusqu'à la récente création des G.A.P.P. (Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique) ; la seconde s'intéresse aux instruments et aux techniques ; la troisième aux protagonistes de l'action du psychologue scolaire : essentiellement les élèves, les parents, les enseignants.

On notera des analyses qui mettent bien en place des questions aussi délicates que l'intelligence, les déficiences, la notion de Q.I., les tests d'intelligence et les techniques projectives. Un chapitre retiendra sans doute particulièrement l'attention qui relate un exemple d'intervention du psychologue scolaire auprès d'une élève d'une classe de 4^e. Le cas — au dénouement rapide et heureux — paraîtra peut-être trop bien choisi. Tel quel, il éclaire cependant ce que pourrait être le rôle d'un psychologue scolaire qui abandonnerait les tâches collectives de sélection au profit d'une relation d'aide visant à médier la résolution des conflits vécus par l'enfant. Et, en définitive, c'est bien ce que dessine ce livre au fil de toutes ces analyses : le profil nouveau d'un métier saisi dans toute la complexité de ses dimensions visibles ou cachées. Ceci implique aussi, nécessairement, une prise en considération des aspects institutionnels de la fonction du psychologue au sein d'une école conçue peut-être comme une institution «génératrice de névroses» (p. 101) mais aussi comme «un des lieux où des forces instituant de remise en cause ne cessent de s'affronter à la pesanteur de l'institué» (p. 146). Alors seulement peut-on donner toutes ses chances à ce projet d'une psychologie scolaire véritable comprise par Paule Paillet comme cet effort pour «créer des conditions où une parole qui demeurerait murée... (puisse) se frayer une voie, être dite et entendue» (p. 112).

Michel FORGET

Jean FOUCAMBERT LA MANIERE D'ETRE LECTEUR

S.E.R.M.A.P., diffusion Hatier, 22 F. (Une autre analyse de cet ouvrage a été publiée dans «L'Éducateur» n° 12 du 20 avril 1977.)

Foucambert se place d'un point de vue inhabituel : au lieu de se pencher sur les méthodes d'enseignement (point de vue du maître), il analyse les conditions de l'apprentissage (point de vue de l'élève), ce qui explique l'analogie entre certaines de ses analyses et celles formulées à l'I.C.E.M.

Le dynamisme avec lequel l'auteur bouscule les idées reçues, son sens de la formule choc font de son livre un livre captivant.

En 120 pages, les causes des échecs et les bases théoriques d'une nouvelle approche sont tracées, mais je ne résiste pas au plaisir de citer quelques extraits :

P. 17 : «... Lorsque l'un de ces spécialistes (de phonétique) tranche en matière de lecture, je pense toujours un peu à ce chimiste qui voulait enseigner la natation parce qu'il connaissait bien la composition de la molécule d'eau ! Le drame de l'école, c'est que la noyade est assimilée à un suicide, non à un homicide volontaire...»

P. 77 : Le déchiffrement. — «La dysorthographe a la même origine que la dyslexie : le déchiffrement, qui n'est qu'une forme particulièrement bien implantée de dyspédagogie !...»

P. 80 : Les situations fonctionnelles. — «Le principal effort, premier, consiste à permettre à l'enfant de vivre des situations dans lesquelles le recours à la lecture est naturel, nécessaire. (...) Une pédagogie des apprentissages oblige à se situer dans une approche globale où le premier rôle du maître consiste à réunir toutes les conditions pour que l'enfant puisse réaliser son projet personnel...»

Ce tour incisif, parfois péremptoire ne doit pas faire perdre de vue la cohérence et la solidité des analyses qui étaient sa thèse : celles qu'il consacre à «qu'est-ce que lire ?», aux pratiques actuelles d'apprentissage, aux conséquences pédagogiques fait que «la lecture est devenue un phénomène social».

Ce livre vise à former un esprit nouveau face à la lecture, à mettre le maître en situation de recherche. Il y réussit, mais pour ne pas vouloir enfermer le lecteur dans une situation figée, il reste vague sur la pratique, de sorte que, tel quel, il s'adresse à des lecteurs déjà formés pour les inciter à remettre en cause leur formation, aller au-delà des évidences, des idées reçues.

Dans sa conclusion, Jean Foucambert annonce : «Des études devront suivre pour raconter l'histoire naturelle d'autres apprentissages ; toutes montreront que dans le développement d'un être, il n'y a pas d'apprentissages plus fondamentaux que d'autres, qu'il n'y a rien à privilégier que l'être lui-même dans la totalité de ses relations avec le milieu, qu'il n'y a à cela aucun préalable.»

Du changement à *L'Éducateur*

C'est sur la margelle d'un puits qu'a eu lieu, à l'Ascension, la passation des POUVOIRS — lire «des tiroirs».

Ces tiroirs : les uns contiennent des archives, les autres étant des tiroirs qu'il faut pouvoir pourvoir, pour voir se constituer les quinze numéros à composer chaque année ; ils ont été gérés depuis trois ans par Michel PELLISSIER.

Appelé en détachement à Cannes pour cette tâche par le Comité Directeur de l'I.C.E.M., il fut contraint de rejoindre son poste dans l'Isère à la rentrée 76. Il tint cependant à honorer son contrat tout en faisant classe.

Grâce à l'aide des techniciens de la C.E.L. et de l'ensemble des praticiens de la pédagogie Freinet, écrivains pendant leurs loisirs, ce ne fut pas au détriment de la revue, tant dans son contenu que dans sa forme.

Le C.A. de l'I.C.E.M., profitant de cet «accident» a décidé de poursuivre cette expérience, en confiant la succession de M. PELLISSIER à une équipe de bénévoles, militants de groupes départementaux qui «fera» *L'Éducateur* après leur classe ou leur travail.

Le C.A. entend ainsi faire :

- Que *L'Éducateur* soit davantage encore un outil de travail utile à tous ceux qui sont déjà engagés, ou désirent s'engager dans une pratique pédagogique ouverte ;
- Que se poursuive la réflexion critique permanente sur cette pratique et les outils élaborés pour la mise en œuvre d'une éducation centrée d'abord sur l'enfant ou la personne qui s'éduque ;
- Que s'élargissent les débats autour des idées et des techniques élaborées depuis 1920 avec Freinet et critiquées, remodelées, réadaptées en fonction de l'évolution, de l'environnement et des conditions de travail dans le milieu scolaire actuel, et de notre Projet d'Éducation Populaire.

