

Pédagogie Freinet

L'EDUCATEUR

11

30 Mars 78

53 ans

15 N°s par an : 67 F
avec supplément de travail
et de recherches : 119 F

MANIFESTE DE L'INSPECTION

Le soutien est réactionnaire

Maître, j'ai fait du calcul, c'est juste ?

SOMMAIRE 11

Fondé par C. Freinet
Publié sous la responsabilité
de l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet
© I.C.E.M. - Pédagogie Freinet 1978

Editorial

MANIFESTE DE L'INSPECTION

Comité Directeur de l'I.C.E.M.

A l'heure où même la réforme Haby parle d'autonomie des enfants, les enseignants, eux, continuent à subir la méfiante surveillance d'inspecteurs : quand seront-ils considérés comme des adultes responsables ?

1

LE SOUTIEN EST REACTIONNAIRE

Jeannette LE BOHEC

Le soutien selon Haby n'a pour but que de renforcer le caractère rétrograde et anti-égalitaire de l'école.

2

Outils et techniques

RECHERCHES A PARTIR

D'UNE FICHE DE TRAVAIL DU F.T.C.

Francis BOTHNER

Un exemple d'utilisation d'un outil comme point de départ d'une recherche libre expérimentale.

4

RESPONSABLES ET RESPONSABILITE

DANS LA CLASSE

Paul LAMBOLEY

Comment arriver à permettre aux enfants de prendre véritablement en charge les responsabilités dans la classe : des questions qui attendent vos réponses.

5

MAITRE, J'AI FAIT DU CALCUL, C'EST JUSTE ?

Michel PELLISSIER

Les difficultés que pose l'appréhension simultanée du code de l'écriture et du code des nombres au C.P.

6

TABLEAUX DE MAITRE AU TABLEAU NOIR

Anne-Marie MISSELIN

Une pédagogie de l'expression libre ne signifie pas rejet de tout apport extérieur, elle nécessite au contraire la confrontation à de nombreux modèles.

8

Dossier pédagogique

LES EQUIPES PEDAGOGIQUES (2^e partie)

Chantier I.C.E.M. «Equipes pédagogiques»

Le vécu institutionnel des équipes, la gestion de l'école.

9

Actualités de L'Éducateur

Second degré

DANGER : UN NOUVEAU PROGRAMME HABY POUR LE FRANÇAIS AU SECOND CYCLE

B. FRANK

Sous un vocabulaire d'allure moderniste, il s'agit de continuer à préserver les «valeurs» de la culture-musée.

35

Approfondissements et ouvertures

LE CONSEIL DE CLASSE,

UN TRIBUNAL POUR ENFANTS ET... PARENTS

Robert BOYER

Le dialogue serait-il impossible avec les enseignants ? Est-ce toujours aux mêmes d'écouter sagement ?

36

UNE GRILLE SUR UN SKI

Paul LE BOHEC

Composantes, conjonction, disjonction.

38

Livres et revues - Courrier des lecteurs

En couverture : X. Nicquevert.

Photos et illustrations :

X. Nicquevert : p. 1, 12, 36, 37 - A. Hymon : p. 2 - Cervoni : p. 3, 5 - G. Gousset : p. 7 - Photo C.N.D.P. Jean Suquet : p. 11, 29, 30 - L. Corre : p. 26 - C. Guichon : p. 38.

SI VOUS ETES ABONNES

AUX PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE

VOUS ALLEZ RECEVOIR



860 10 avril 1978

Miro

Deux classes de la région parisienne ont visité une exposition consacrée à Miró et commentent les très nombreuses reproductions présentées dans ce reportage. C'est d'abord l'aspect «drôle», «bizarre» des œuvres qui frappe les enfants : «Il fait beaucoup de choses marrantes !» Mais la discussion s'engage vite :

« - Moi, ses peintures, je les trouve belles...
- Chacun ses goûts ! »

Des citations de Miró éclairent la démarche de cet artiste complet. Sa fantaisie, son humour, l'éclat de sa palette, la simplicité de son écriture toucheront certainement la sensibilité des enfants.



156 5 avril 1978

Françoise, hôtesse de l'air

Un métier qui fait rêver les petites filles... Goût de l'exotisme ? Mais les hôtesses ne connaissent surtout que les aéroports... Illusion d'une vie réservée à des privilégiés ? Mais l'avion s'est démocratisé. Vie pleine d'imprévus ? Bien des hôtesses rentrent tranquillement chez elles tous les soirs.

Ce reportage aura le mérite de montrer leur vie réelle. Celle que l'on connaît : le service auprès des voyageurs, mais aussi les heures de préparation avant le vol, l'attente au sol pour pallier d'éventuelles défections, les stages nombreux et parfois pénibles.



97 mars 1978

Neruda, poète du peuple

Neruda est avant tout un poète engagé, mais il ne dissocie pas sa vie intime de son engagement politique. C'est pourquoi ce reportage regroupe tout d'abord les poèmes consacrés aux thèmes personnels de Neruda (amour, bonheur, mort). Viennent ensuite les chapitres consacrés au poète chilien, puis sud-américain, au poète du peuple, au poète contre l'impérialisme. Neruda mourra avec l'expérience de l'Unité Populaire et son cercueil sera suivi par le peuple, malgré les fusils-mitrailleurs de la junte Pinochet.

Des fiches de documentation sur l'histoire politique du Chili au XX^e siècle et l'impérialisme nord-américain précisent le cadre du combat politique de Neruda.



N° 26 - 27 - 28

Savoir écrire nos mots

par Jean LE GAL

Avez-vous l'habitude de croire sur parole tout ce que vous lisez ? ce que vous entendez ?

Ainsi, pour savoir écrire des mots, il faut :

- que les mots à apprendre soient extraits des lettres et textes personnels ;
- que ces mots soient « appris » et pas seulement rencontrés, vus, entendus : il faut alors que cette nécessité apparaisse au cours d'une communication écrite avec d'autres enfants (correspondance inter-scolaire) ;
- que la répétition intervienne, avec contrôles ;
- que ces contrôles soient autocontrôles ;
- que le groupe stimule l'apprentissage ;
- que le rythme personnel soit respecté.

Un gros numéro triple de B.T.R. pour en administrer la démonstration. A lire !



88 février-mars-avril 1978

Un numéro presque entièrement réalisé par le groupe de l'Oise : d'une exposition réalisée coopérativement par le groupe est née une réflexion sur l'art graphique et pictural des enfants, sur l'influence de la correspondance et de la coopérative dans la création artistique et sur le rôle du groupe départemental dans la vie « artistique et sensible » des classes.

● Le Charlys explique la technique de la peinture à l'huile et au sable sur papier encollé.

● Ce numéro contient également une Gerbe Adolescents : « Dans mon cœur j'entends... », des poèmes d'adolescents.

MANIFESTE SUR L'INSPECTION

Un cas de répression notoire nous oblige à poser une nouvelle fois de façon ferme et urgente, le problème de l'inspection. Roger Roudet, directeur au sein d'une équipe pédagogique à la Villeneuve de Grenoble, ayant refusé en tant que porte-parole de l'équipe le retour à l'inspection individuelle, a dû comparaître devant le conseil de discipline de l'Isère. En effet, à l'initiative de la municipalité de Grenoble, les écoles de la Villeneuve ont été constituées sur un statut particulier qui impliquait une pratique d'équipe et, dans les faits, l'inspection était devenue avec trois inspecteurs successifs une inspection collective.

A la rentrée dernière, l'inspecteur de la circonscription remettait en cause le principe de l'inspection collective. Sept écoles sur dix ont manifesté fermement leur opposition à cette régression par un texte rendu public. Roger Roudet est le directeur de l'une d'entre elles, l'école des Buttes. L'inspecteur, isolant son cas dans le but de rompre la solidarité, se présente pour inspecter et se voit opposer par Roger Roudet le refus décidé collectivement par l'équipe.

Roger Roudet est convoqué seul devant le conseil de discipline réuni en toute hâte le 19 décembre, veille des congés de Noël. Par dix voix contre dix, celles de l'administration contre celles des représentants du personnel mais la voix de l'Inspecteur d'Académie étant prépondérante, le conseil demandait le déplacement d'office et la rétrogradation de R. Roudet. En définitive la sanction appliquée par le Recteur se limite à un blâme, assorti de l'obligation d'accepter les nouvelles conditions d'inspection fixées par l'inspecteur. Les réactions qui s'étaient manifestées à l'occasion de cette affaire ne sont pas étrangères au recul de l'administration. Mais finalement le problème essentiel reste posé : on a sanctionné «pour l'exemple» un seul des enseignants contestataires en espérant que la peur les fera tous reculer. Loin de considérer que l'affaire se termine au mieux, nous pensons qu'elle a suivi le schéma habituel des actes de répression : au lieu de résoudre un problème de portée collective, on isole un individu, on le menace spectaculairement puis on montre la mansuétude du pouvoir en adoucissant la sanction, on espère ainsi dissuader tout le monde.

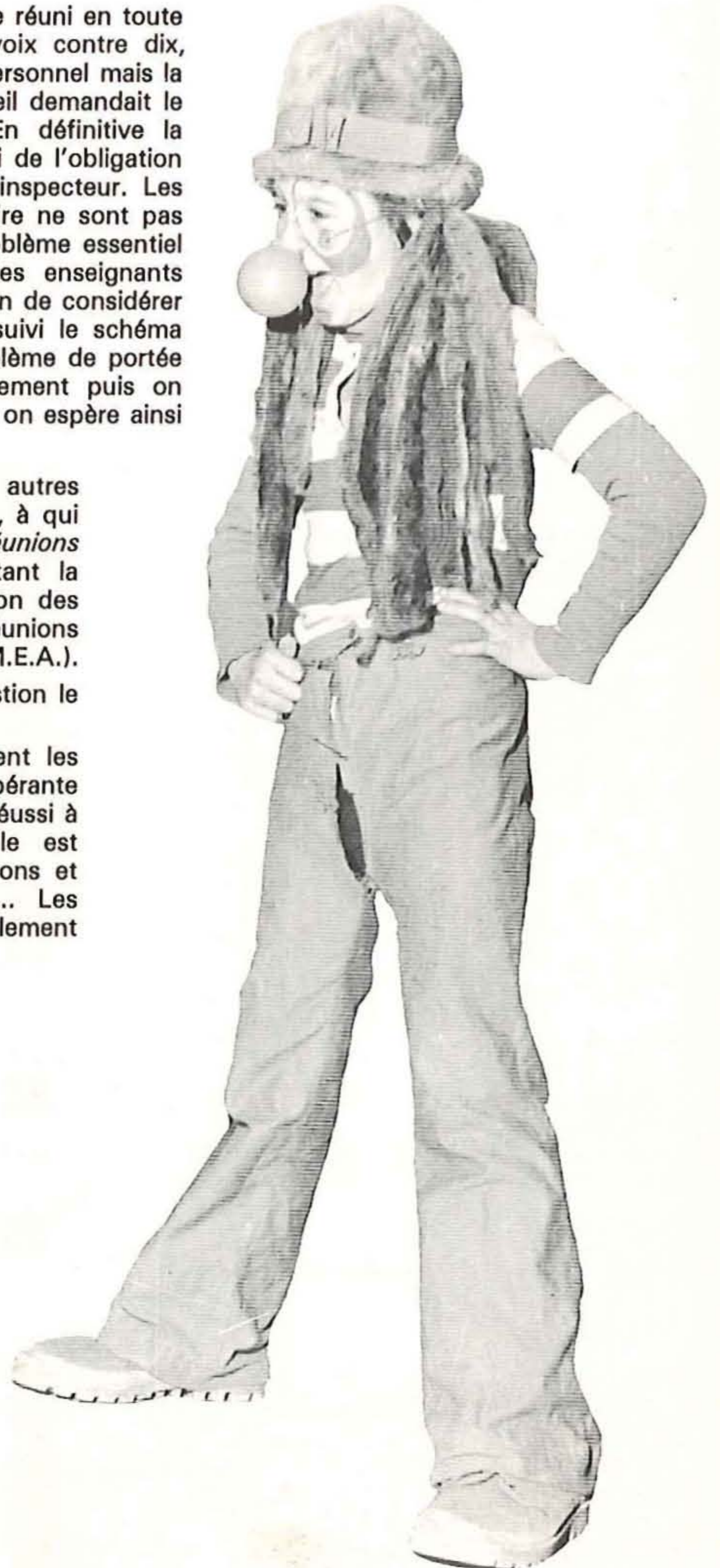
Le cas de Roger Roudet vient en rejoindre de nombreux autres comme celui de Vincent Ambite, principal de C.E.S. à Cassis, à qui un inspecteur général prétend interdire de «participer à des réunions où son travers ne fait que s'alimenter» (1) (ce travers étant la participation du personnel et des élèves, avec la collaboration des parents, à la gestion et à l'animation de l'établissement, les réunions étant celles de mouvements pédagogiques G.F.E.N. et C.E.M.E.A.). Des situations aussi scandaleuses obligent à remettre en question le système actuel.

L'inspection traditionnelle, qui vise à contrôler individuellement les enseignants, a fait la preuve de son inefficacité. Elle est inopérante pour faire évoluer les pratiques : depuis vingt ans elle n'a pas réussi à faire appliquer l'interdiction des devoirs à la maison, elle est impuissante à provoquer un début d'application des instructions et notamment des horaires concernant l'éducation physique... Les I.D.E.N. les plus progressistes le savent, l'inspection est totalement inefficace sur le plan de l'évolution positive.

Elle a par contre toutes les possibilités de blocage : elle a créé chez les enseignants une absence d'initiative, une culpabilisation, une infantilisation quasi générales. Les enseignants les plus à l'aise face à l'inspection sont ceux qui ont réussi à créer un rapport de force favorable qui les met provisoirement à l'abri des interventions négatives. Mais on ne saurait justifier une institution par certains cas où elle n'est pas nuisible.

La seule perspective de changement positif dans un avenir immédiat est le passage d'une responsabilité individuelle dans un cadre hiérarchique à une responsabilité collective dans le cadre d'un travail d'équipe. Cette pratique, déjà expérimentée, pourrait se généraliser non pas en renforçant les pouvoirs du chef d'établissement (ce qui est la tendance actuelle du ministère) mais en renforçant les responsabilités du conseil des maîtres.

Des pratiques d'équipes pédagogiques, nées spontanément ou institutionnalisées dans le cadre de la création des écoles ouvertes ou expérimentales, ont fait la preuve de l'efficacité sur le plan pédagogique.



Par ailleurs, certains I.D.E.N. essaient de renouveler leur pratique de l'inspection mais le système étant fondamentalement anti-coopératif, ces initiatives qui relèvent de la bonne volonté individuelle ne permettent pas d'engager un processus généralisable.

L'inspection étant une fonction d'autorité, la plupart des conflits se terminent par la répression à cause de la solidarité de fait du corps d'inspection et de sa soumission aux autorités hiérarchiques.

Le cas de Roger Roudet est exemplaire à cet égard. La sanction dont il a été victime n'est pas le résultat d'une appréciation sur son action pédagogique et administrative habituelle, il a été frappé parce qu'il exprimait une décision collective qui a rompu la chaîne du contrôle hiérarchique.

Cette situation ne peut plus durer. Chacun doit prendre ses responsabilités face au problème de l'inspection :

— Les enseignants en choisissant la perspective d'évolution qui conduise au renforcement de la responsabilité collective ;

— Les syndicats — notamment le S.N.I.D.E.N. — en élaborant une stratégie clairement affirmée et appliquée vis-à-vis de la transformation de l'inspection ;

— Les inspecteurs, en refusant la solidarité de corps qui agit comme une soumission au Pouvoir ;

— Les partis politiques en proposant des mesures concrètes mettant fin au système actuel de l'inspection, et en intervenant dès maintenant dans les cas de répression.

C'est pourquoi l'I.C.E.M. prend l'initiative d'une campagne associant tous les mouvements et tous les individus se réclamant du changement pédagogique et politique. C'est sur la réalité de l'engagement dans de telles luttes qu'il pourra être jugé de l'authenticité des proclamations de principe.

Le Comité Directeur de l'I.C.E.M.

(1) Il faut être certain de l'impunité totale, y compris contre le ridicule, pour oser écrire de telles inanités.

LE SOUTIEN EST REACTIONNAIRE

Jeannette LE BOHEC

Le Bas-Champ

58500 Parthenay-en-Bretagne



Le soutien, mis à l'honneur récemment dans les milieux officiels, amène Jeannette Le Bohec à se poser des questions sur son sens profond, sur ce qu'il représente pour les enfants qui le subissent. Son questionnement ne peut manquer de secouer les pédagogues respectueux de la personnalité des enfants qui leur sont confiés.

J'ai remarqué que la réforme Haby ne parlait de «soutien» que pour le français, les maths, les langues. On ne soutient pas en éducation corporelle, artistique, manuelle, relationnelle, sociale.

C'est là une des caractéristiques de L'ECOLE ACTUELLE : sélectionner les matières techniciennes.

La première rupture avec cette école passerait par l'abandon des privilèges exorbitants accordés à ces disciplines et donc par l'abandon de tout «soutien». Car tout serait reconnu comme nécessaire. Sous un aspect humanitaire, le mot «soutien» cache une action réactionnaire, démagogique et pernicieuse.

● Il permet aux maîtres de se défendre face à tous, mais aux dépens de l'enfant. Avec les attaques que nous subissons actuellement, il faudrait de l'héroïsme ou de l'inconscience pour ne pas le faire. Mais alors, quand et comment rompons-nous avec l'école technicienne pour l'école du goût à vivre ?

● Le soutien crée une ségrégation dans la classe : perçue par les enfants, soulignée par les parents et par les enfants, elle handicape encore plus.

● Par le «soutien» nous nous attaquons à une tentative d'autonomie de l'enfant. Nous brisons son refus, sans en chercher les causes. Et si nous réussissons dans notre tentative, qui dira :

— Où se portera alors le refus (santé ? équilibre ?) et que deviennent les enfants qu'on a ainsi forcés, écrasés, même s'ils avaient été conditionnés à devenir consentants ? — Ce que nous avons détruit ?

Ce que nous appelons semi-échec et qu'on veut transformer en réussite dans un domaine décidé par l'adulte, n'est-ce pas plutôt le signe que l'enfant est en train de se construire ailleurs. L'absence de maturité que l'on évoque souvent ne serait-elle pas l'indication que l'enfant est en train d'emprunter d'autres chemins que ceux qu'on veut lui assigner.

DANS L'IDEAL, il n'y aurait pas d'apprentissage de la lecture, ou des maths, ou des langues dans le sens habituel du terme. Il n'y aurait même plus de méthodes **NATURALISEES** de lecture ou de maths, il y aurait le développement **global** d'un enfant. Les apprentissages-outils s'y faisant **accessoirement**, en leur **temps**, sans y accoler des étiquettes de réussite ou d'échec dans un courant de vie d'où toute scolastique serait exclue.

L'apprentissage de la lecture considéré comme fondement de la scolarité est une erreur caractéristique.

Le milieu-classe devrait disparaître. La demande des familles se considérant comme propriétaires de l'enfant ne s'y exercerait plus (alors qu'on est en train de donner beaucoup de pouvoirs à la famille). L'éducation ne peut se faire que dans un grand groupe, riche du soutien implicite de son vécu réel. Les enfants n'y seraient pas considérés (ainsi que le fait la famille) comme des individus à privilégier mais comme les membres d'un groupe développant leurs particularités propres et bénéficiant de celles des autres. Il n'y aurait plus les verbo-conceptuels, les manuels et les sensibles (dont il n'est jamais question). Plus de pouvoir par le «savoir». Toute compétence serait un savoir et la vie dite «active» prendrait toutes ces compétences en compte.

On n'aurait plus besoin de rééduquer la vue, l'ouïe en vue de la lecture et des maths comme on le fait en maternelle car tous les sens se développeraient de nouveau, si la vie redevenait naturelle.

On n'aurait plus besoin de fabriquer la conscience du «schéma corporel», de retrouver le sens perdu de l'espace III C'est tragique que l'école en soit arrivée à tenter de reconstruire l'enfant. A tenter seulement car on ne met pas de pièces sur de la matière vivante.

Est-ce trop rêver ?

Je ne comprends pas : tout le monde veut donner **L'EGALITE DES CHANCES** aux enfants. Dans l'état actuel des choses c'est impossible. C'est évident qu'ils ne deviendront pas tous de bons élèves de terminale C (et même si cela était, que deviendraient ces bacheliers C ?).

Mais si **LA CHANCE** d'un enfant c'était d'échapper à la lecture imposée coûte que coûte à un âge où il la refuse ?

Et si **SA CHANCE** c'était qu'on ne «veille» pas pour lui, en fonction de valeurs qui seront bientôt caduques ?

Et si **SA CHANCE** c'était qu'on lui laisse la paix... et qu'on laisse un peu les enfants vivre à leur façon, dans un milieu riche pour qu'ils ne deviennent pas tous des bien-alignés, des bien-insérés, des dominants ou des dominés ?

Et si **LEUR CHANCE** c'était que les valeurs pernicieuses actuelles de la société, déjà légèrement ébranlées ne continuent à subir la transformation absolument nécessaire ?

«Soutenir» sous-entend qu'on considère qu'on peut faire de tous les enfants les premiers ex-aequo de la compétition pour un métier lucratif, plaisant, prestigieux.

Or c'est impossible.

Il faut changer la hiérarchie des métiers.

Le soutien est une tromperie dans une société où chacun sauve d'abord sa peau.

Le soutien est réactionnaire dans une société réactionnaire.



Recherches à partir d'une fiche de travail du F.T.C.

Le pendule

Point de départ

Fiche du F.T.C. (Fichier de Travail Coopératif) : *Fabrication d'un pendule donnant la seconde.*

Deux élèves au travail.

Le pendule est fabriqué suivant les indications de la fiche : un poids de 50 g et un fil de 99 cm de long.

On vérifie son exactitude à donner la seconde.

Puis l'expérience est présentée au reste de la classe pour discussion, remarques, questions, suite à donner...

Suite donnée

Durant la présentation de l'expérience à la classe, quelques questions :

- Pourquoi un fil d'un mètre ?
- Que se serait-il passé avec un fil plus long ou avec un fil plus court ?
- Et si le poids était différent ?

On décide de continuer les recherches.

Un groupe va étudier ce qui se passe quand on change la longueur du fil. Il procède d'abord au hasard, puis avec un peu plus de méthode, c'est-à-dire en faisant des relevés tous les 10 cm.

Les résultats sont notés dans un tableau.

Pendant ces recherches le groupe fait des remarques : si je lance le poids de plus ou moins haut, le résultat va être différent, et il s'applique donc à lâcher le poids toujours de la même hauteur.

Les deux élèves font quand même une rapide expérimentation : ils comptent le nombre de balancements avec le même poids et la même longueur de fil mais en lâchant le poids à des hauteurs différentes, ne trouvent pas de changement... mais n'en sont pas convaincus, tellement le résultat les surprend.

Les résultats sont présentés à la classe dans un grand tableau visible de tous. Le voici :

longueur du fil en cm	nombre de battements à la minute
10	188
20	118
30	83
40	89
50	86
60	77
70	70
80	65
90	62
100	60
110	56
120	54
130	48
140	53
150	49

La classe observe...

- Plus le fil est court, plus le pendule bat vite.
- D'autres remarques encore, par exemple : des résultats qui ne « collent » pas à 40 et à 130 cm. Vérification, c'est-à-dire retour à l'expérience. Il y a eu erreur de comptage. On rectifie le tableau.

Les graphiques ayant été utilisés en classe, je propose à tous de construire le graphique de ces résultats.

Première surprise : on retrouve la même courbe qu'il y a quelques jours, une parabole, comme pour la surface du rectangle ayant un périmètre constant.

On trace la courbe... et on remarque que si on veut qu'elle soit bien « arrondie », elle ne passe pas par tous les points. Pourquoi ?

Erreurs de traçage ? Non, tout le monde a les mêmes ennuis aux mêmes endroits.

Erreurs de comptage pendant l'expérimentation ? On reprend quelques mesures et effectivement il y a des corrections à donner mais pas dans tous les cas.

Alors d'où peut provenir l'erreur ? (car il a été admis indiscutablement que la courbe était juste et non les mesures). Encore des erreurs de comptage ! Pas toujours.

On cherche où on peut aussi se tromper : le poids ne change pas, mais la longueur du fil n'est pas mesurée exactement... c'est donc là que les erreurs peuvent s'introduire.

Comme on avait admis que la courbe était un élément indiscutable, il aurait fallu continuer l'expérience en partant de la courbe, c'est-à-dire en prenant un point arbitraire de la courbe, lire la longueur du fil et le nombre de battements correspondants et vérifier ces données par l'expérimentation. Cette partie, non vue par les élèves et oubliée par moi, n'a pas été abordée.

Après ce travail, un autre groupe a étudié une autre variable possible : le poids du pendule. La conclusion était rapide : le poids n'est pas une variable.

L'expérimentation s'arrête là. Toutes les variables possibles — poids, longueur, amplitude — ont été, l'une après l'autre, prises en compte.

Ce qui a été fait ici c'est cette décomposition d'un phénomène en éléments simples qui peuvent être analysés l'un après l'autre. C'est un peu une approche de l'expérimentation scientifique.

Francis BOTHNER
juin 1977

68000 Ingersheim

Extrait de *Chantiers pédagogiques de l'Est*
octobre 1977

RESPONSABLES ET RESPONSABILITE dans la classe

Notes prises par Paul LAMBOLEY au cours d'un débat du groupe départemental de la Haute-Saône

Dans la classe vaut-il mieux avoir des enfants responsables d'un aspect particulier ou faut-il que tout le monde soit responsable de tout ?

Telle était la question posée.

Parmi les participants à ce débat, deux collègues préféraient la seconde solution, à savoir «tout le monde est responsable de tout», en arguant les raisons suivantes :

- S'il y a un responsable, les autres s'en fichent et ne se sentent plus concernés par cette partie de la vie de la classe.
- On devrait *pouvoir laisser les enfants trois mois sans contraintes* afin qu'ils prennent *conscience des limites de la liberté et de la nécessité* de certaines règles : propreté, rangements...
- Il faudrait *pouvoir se permettre aussi* de laisser casser le matériel, salir le limographe, mal ranger l'imprimerie, etc. *pour apprendre aux enfants à «râler»* quand ça ne va pas, que c'est le «bordel»...
- «Mon but est que la classe fonctionne sans moi et sans responsables» (une classe de C.E.S. a fonctionné huit jours sans le maître).
- Il faut *essayer de changer la mentalité traditionnelle qui veut que les gens ne se sentent pas concernés ni responsables de quoi que ce soit parce qu'ils ont toujours quelqu'un avec eux — ou au-dessus d'eux — pour décider...* alors il faut habituer chacun à prendre ses responsabilités, sans nommer «un» responsable...

Voici quelles ont été les répliques :

- Il faut rappeler l'esprit des *Dits de Mathieu* de C. Freinet (1) et de nos conceptions pédagogiques en ce qui concerne les critères de choix, de roulement, de révocabilité des divers responsables... Le choix du maître est important pour désigner les responsables... Il pose les problèmes en disant : «ça ne va pas !» Il «manipule» les gosses à la limite... Il ne faut pas précéder les problèmes, mais désigner les responsables au fur et à mesure que naissent les besoins pour une meilleure marche de la vie de la classe.
- Est-ce que l'on a le droit de perdre trois mois au nom de la liberté et ses options personnelles, alors que l'on a trente enfants de «smicards» qui ont déjà bien du temps à rattraper par rapport aux autres gosses des familles aisées (dans notre système éducatif actuel) ? Il faut avoir des responsables dans sa classe, justement pour faire l'apprentissage de la liberté...
- On ne peut pas tout faire dans sa classe : on est «responsable» de la classe, on est fonctionnaire, on a un boulot à faire, on a des gosses en face de soi... Dans ma classe, les cobayes ont crevé parce qu'il y a eu carence du responsable. Alors jusqu'où peut-on aller ?
- Dans les C.E.S. et les lycées, il n'y a pas de prise de conscience par les adolescents, car il n'y a pas pour eux de possibilité de prise de possession du vécu de la classe, du matériel, de l'organisation de la vie de l'établissement... Les problèmes du matériel cassé ou perdu sont insolubles car on n'a pas de crédits pour le remplacer. Et peut-on laisser tout casser dans la classe par un ou deux pour priver ensuite tout le groupe ?... Et tout le travail doit être achevé correctement, alors pas question de pages mal imprimées...
- Certains enfants n'osent pas «râler» si le matériel est abîmé, sali ou mal rangé. C'est justement le rôle du responsable de surveiller, de faire ranger ou nettoyer et de «râler» si nécessaire... mais pas de ranger ou de nettoyer. Il doit être un animateur-vérificateur et non un chef-adjoint au maître. Il ne va trouver le maître que pour les cas difficiles.
- En deux ans, si on peut suivre sa classe, on peut arriver à faire quelque chose de valable au plan de la marche vers l'autogestion collective et individuelle.
- Il faut aussi penser aux gens qui nous regardent et nous jugent (collègues, parents...). C'est valable en soi d'attendre trois mois, ou une carence ou une faute grave, mais ça peut faire autant de bien que de mal...

Qu'en pensez-vous ?

Pour toutes réflexions sur :

- La genèse de la coopérative, écrivez à R. LAFFITTE, Au flanc du coteau n° 30, Maraussan, 34370 Cazouls-lès-Béziers.
- L'autogestion, à J.-F. MARTEL, école d'Oudeuil, 60860 Saint-Omer-en-Chaussée.

(1) Livre en vente dans les groupes départementaux I.C.E.M.



Dans cette relation prise sur le vif, d'un moment de classe, nous pouvons assister à la démarche d'un enfant, d'une classe et de son maître, vers un savoir sensible, vivant, totalement intégré, où l'adulte présent mais discret, attentif mais respectueux s'efforce de voir le plus clair possible afin de suivre l'enfant vers la réussite.

« Maître ! J'ai fait du calcul. C'est juste ? »

C'est par cette interpellation sonore et ferme que Stéphane, ce matin-là, nous a signifié sa montée vers le savoir.

1. L'AVENTURE DE STEPHANE

Stéphane, au C.P., est un petit bonhomme solide et vivant, avec une histoire complexe et que d'aucuns disaient difficile. Il refait un C.P. cette année avec moi, parce que je n'avais rien pu encore contre son immaturité, sinon lui laisser du temps et la réduire peu à peu à travers de nombreuses démarches et activités. Mais j'avais senti depuis cette dernière rentrée, à plusieurs reprises, que maintenant il voulait apprendre et qu'il le pouvait, même ce que l'on apprend à l'école.

Ce matin, pendant que je travaillais avec quelques C.E., je l'avais vu debout sur le banc que j'ai mis sous notre tableau (mais à quelle logique obéissaient donc les architectes de 1959 qui ont placé dans toutes les classes un tableau à la même hauteur sans se demander si les enfants pouvaient l'atteindre ? était-il au fait pour les enfants, ce tableau ?), une feuille de papier à la main et écrivant. J'étais occupé, Stéphane travaillait, les autres enfants aussi. Tout allait bien.

Mais quand il l'a fallu, Stéphane nous a rappelé qu'il était là avec une question :

— Maître ! j'ai fait du calcul. C'est juste ?
— Attends Stéphane, on va voir ! ai-je dit en donnant les derniers mots d'explication à l'enfant avec qui je travaillais.

Aussitôt après, j'ai dit aux autres enfants du C.P. qui étaient en travail libre et qui dessinaient pour la plupart : « Venez, nous allons voir ce que Stéphane a fait. »

Sur la feuille de papier que Stéphane m'a tendue il y avait cette ligne :

01565581F30051c5A

qui était devenue au tableau :

51Ec01565581F30051c5AS

Et Stéphane répétait : « C'est juste maître ? »
J'ai donc demandé à ses pairs : « Qu'est-ce que vous en pensez ? ».

2. L'ERREUR DE STEPHANE nécessite une analyse, un effort de compréhension de la situation de la part du maître

Laurent a dit : « Y'a pas que des « siffres ». »
Moi. — Vous êtes d'accord avec ce que dit Laurent ?
Laurent. — Y'a aussi des lettres.
Stéphane. — Mais j'ai bien le droit !

Et je ne pourrai pas reproduire in extenso la discussion qui a suivi. Nous avons dans le coin des C.P. deux tableaux de référence : sur l'un nos textes imprimés depuis la rentrée et à côté sur des cartons les lettres et sons que nous avons déjà repérés, écrits en gros ; sur l'autre, les chiffres écrits en gros et accompagnés du nombre de points qu'ils représentent, de 1 à 7 en ce moment. Nous avons discuté, consulté 4 tableaux, parlé d'écrire pour raconter une histoire ou de compter, de lettres et de chiffres. Stéphane s'est retrouvé et a accepté de ne garder que les chiffres et de barrer les lettres.

Que s'était-il passé ?

Stéphane est confronté à l'existence de deux codes, celui de l'écrit et celui de la numération. Nous les explorons en nous en servant, mais leur différenciation n'avait jamais été faite que par les moments où nous utilisions l'un ou l'autre. En manifestant sa volonté de se servir de ce qu'il avait un peu appris, Stéphane, les confondait encore. Il a sans doute avancé dans le repérage des deux codes et la séparation que j'avais a priori établie par les deux tableaux de référence séparés, s'est trouvée justifiée, explicitée. Il y a eu doute sur le 0 : o ou zéro. Mais comme nous faisons du calcul, il a été gardé.

3. Le groupe des « pairs » aide Stéphane à rectifier ses erreurs, à préciser ses repères et progresse en même temps

Raphaël a dit ensuite : « Il a fait le 1 à l'envers. »

Après un coup d'œil au tableau des chiffres, Stéphane a reconnu son erreur. Il conserve des difficultés de latéralisation encore. Nous avons reparlé des mains droite et gauche, cherché si la petite barre penchée du 1 était à gauche ou à droite, et Stéphane a refait tous les 1 correctement.

Un autre enfant a dit ensuite : « Les 2 aussi sont à l'envers. » Même travail. Et puis il y a eu le tour du 7, qui aurait pu d'ailleurs passer incognito pour un F si nous avions déjà rencontré cette lettre...

Mais soudain Corinne a dit, sans en être très sûre : « Le 3 aussi est à l'envers... » Et son regard allait du tableau des chiffres au tableau des lettres. Pourtant je n'avais jamais rencontré d'erreur de graphie chez elle résultant d'une confusion droite-gauche. J'ai alors pris conscience que, pour briser un peu le stupide parallélipède de la classe, j'avais mis le tableau des chiffres (qui est un vrai tableau), perpendiculairement au mur qui porte nos textes et lettres et que ce tableau se trouvait parallèle au tableau de la classe... Corinne, entre les deux, doutait.

Je lui ai donc demandé de faire un 3 au tableau de la classe et elle l'a fait très correctement. En même temps le 3 de Stéphane était reconnu comme correct et Stéphane en était ravi.

Bilan : en plus d'un travail de latéralisation comme nous en avons déjà fait, le doute de Corinne nous a introduits à la relativité de la gauche et de la droite, à la nécessité

de les définir par rapport à la position de l'observateur. Nous ne sommes pas allés plus loin, mais nous y reviendrons.

4. Le savoir, la mémorisation s'appuient aussi sur le plaisir, l'échange, la confiance

Et Stéphane, à la fin de chaque recherche demandait : «*Alors, maintenant, c'est juste ?*» J'ai toujours répondu, avec assez de chaleur et de confiance pour qu'il ne soit pas déçu quelque chose comme : «*On va chercher encore, tous ensemble.*» Et Guy a dit : «*Avec 8 on peut faire un bonhomme !*» Et il a dessiné :



Aucune objection ! Et nous avons rigolé un peu. Qu'est-ce que cela pouvait vouloir dire ?

Peut-on aller jusqu'à parler de désacralisation des codes ? Toutes précautions prises et toutes proportions gardées ? Pourquoi pas : après les avoir repérés, on les détourne, on les transforme...

Cette piste ne s'est pas prolongée et Raphaël et Laurent se sont mis à compter : combien de lettres, combien de chiffres, combien de signes. Car il comptent ces deux enfants-là, assez loin, comme une chanson encore, entendue à la maison ou même à l'école, avec les C.E.

C'était le plaisir de cette suite, qui se déroule, comme une chanson et qui fait qu'on se met à ressembler aux «grands».

Alors Stéphane a dit avec une grande certitude : «*Maintenant c'est juste. On va le copier sur le cahier !*» (sous-entendu : comme les grands...).

Et j'ai dit avec force : «*Oui Stéphane, c'est juste et on va le copier sur le cahier de travail !*» Ce que tous ont fait avec un sérieux remarquable.

CE QUI ETAIT JUSTE c'était notre recherche, notre plaisir et le bonheur de Stéphane qui remportait une victoire sur l'inévitable sentiment de ségrégation qui a dû l'effleurer de rester au C.P. malgré tout ce que j'ai fait pour le gommer.

Est juste aussi cette démarche dont j'ai pris conscience ensuite en racontant ce moment et qui a consisté à ne pas répondre oui ou non du haut de mon savoir, mais de renvoyer Stéphane à ses pairs en restant avec eux pour être là et faire se dérouler la recherche de façon positive.

Merci Stéphane !

J'allais oublier : pendant la recherche je m'étais assis sur le petit banc, les enfants étaient debout et nous faisons un demi-cercle devant le bas du tableau où nous travaillions. Vers la fin, Corinne a posé ses mains sur mon épaule en continuant de parler et de participer, visiblement heureuse et un peu fière. C'est la seule petite fille dans ce C.P. de 6 élèves. Sa situation n'est pas toujours facile et elle est très sollicitée. Ça doit être bien vrai que les savoirs ça passe par autre chose que des fiches photocopiées d'une vilaine encre violette sur des feuilles que la machine froisse parfois...

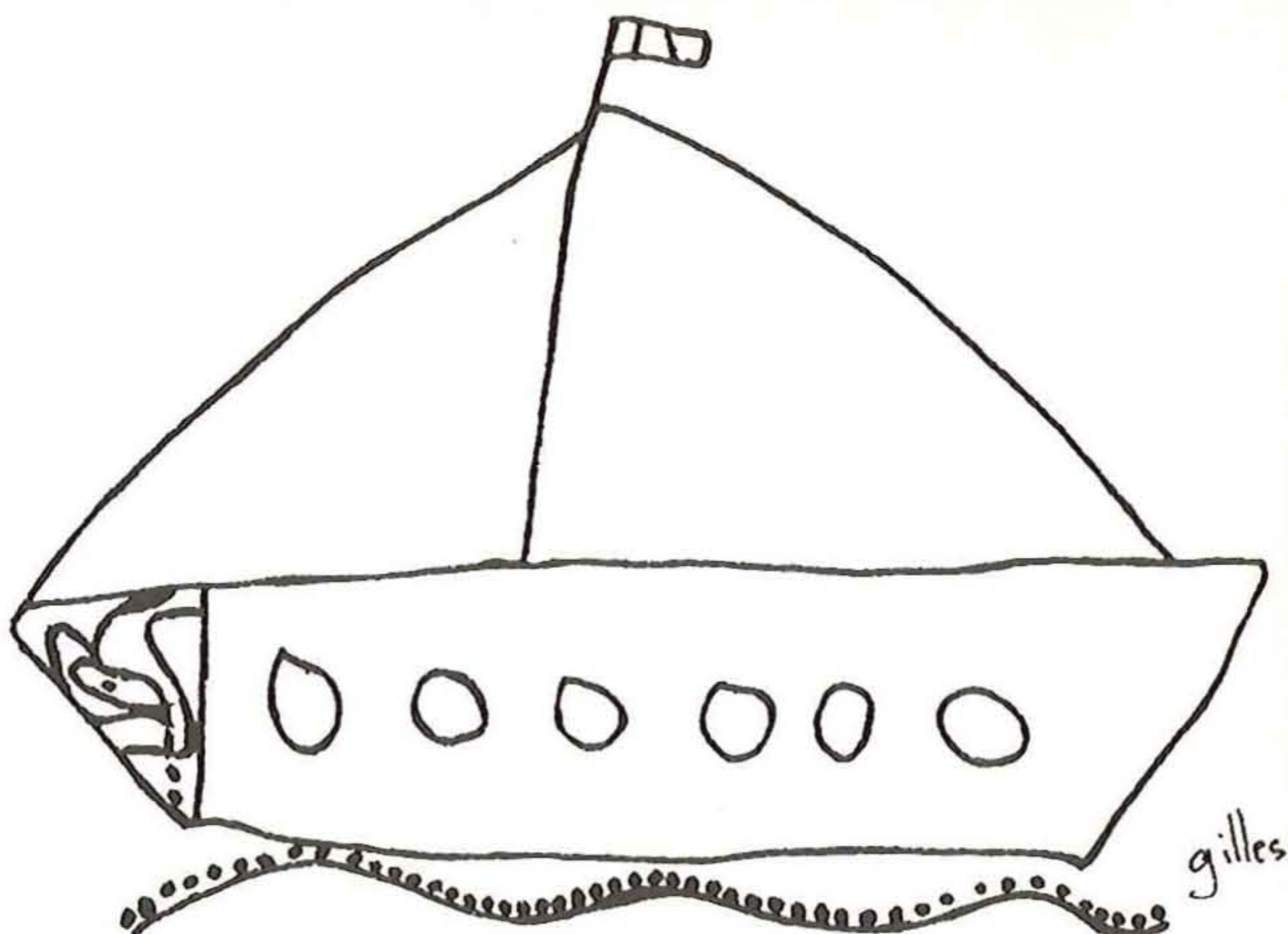
*Michel PELLISSIER
Bresson, le 25-11-77*



Tableaux de maîtres au tableau noir

«expression globale»

Bilan d'une année



Historique

Les deux premiers jours de classe il y eut plusieurs dessins de bateaux et ce premier samedi de l'année scolaire je montrai une reproduction de R. Dufy (*La fête nautique au Havre*). A neuf heures nous devions quitter l'école jusqu'à onze heures pour aller à la piscine ; au retour les enfants se sont mis spontanément à dessiner. En voyant que bon nombre d'entre eux dessinaient des bateaux j'ai distribué des feuilles. Seize enfants sur vingt-trois ont dessiné un bateau puis ils l'ont découpé ; nous les avons fixés sur le tableau magnétique et ils se sont amusés à les ranger de différentes façons. Puis Carole dit : «*Le port c'est une ville de bateaux et l'eau c'est la rue.*» — «*Oui, ajoute Richard en souriant, le port c'est la ville de la mer !*» J'écris ces mots au tableau sous les bateaux.

Le lundi suivant, comme nous avons besoin du tableau, nous ôtons les bateaux et la petite voix d'Agnès demande : «*Vous allez les jeter ? ou on doit les reprendre !*» (Avec du recul je trouve cette phrase lourde de signification.) Nous les avons collés sur une feuille en même temps que la reproduction de Dufy et j'ai écrit : «*Le port, la ville de la mer.*» Ce furent là, sans que nous le sachions, les premières feuilles d'un dossier qui consignera toutes les œuvres présentées, ainsi que les réactions orales, dessinées ou écrites qu'elles auront suscitées.

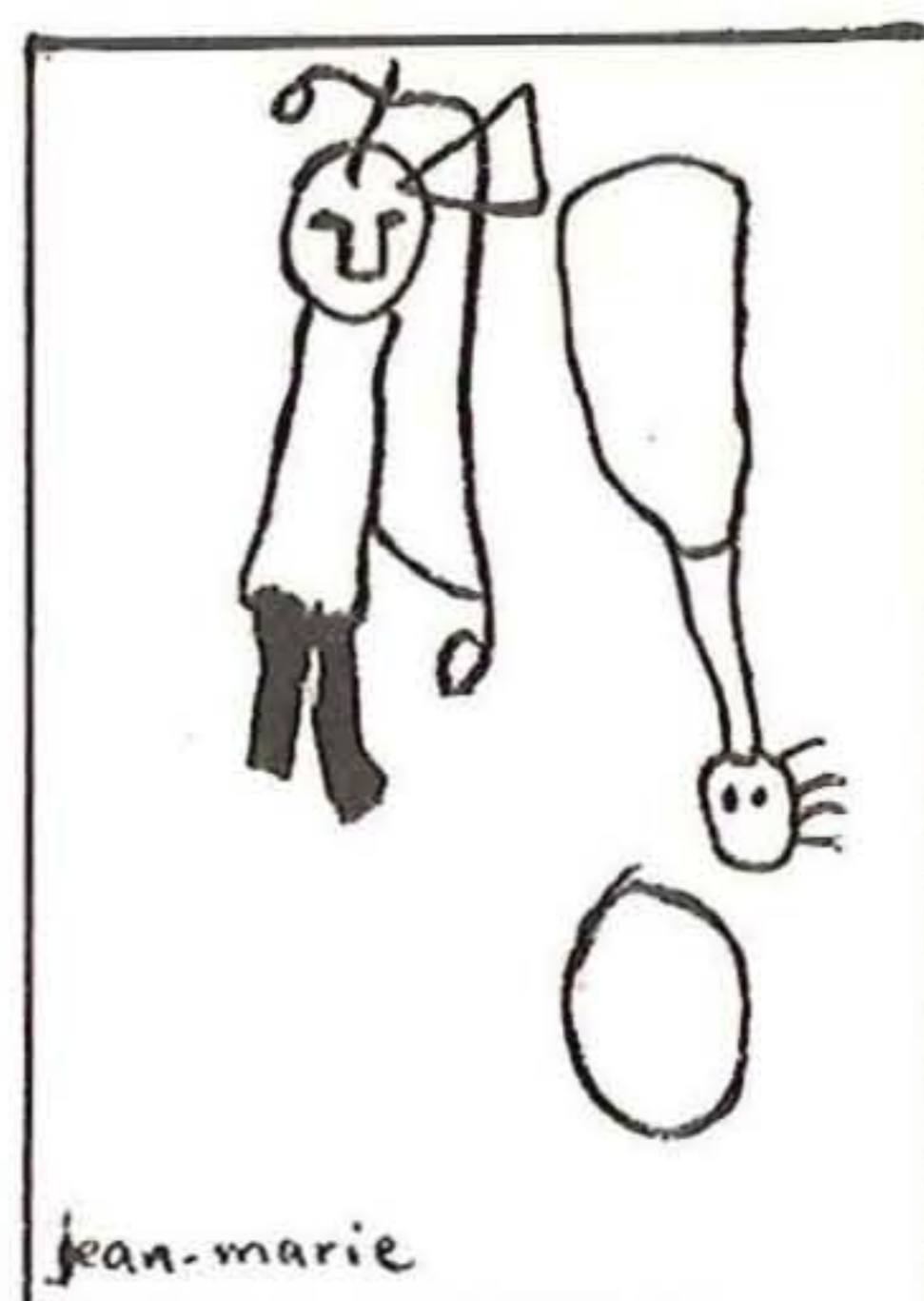
Le deuxième samedi je présentai une reproduction de Miró, *Personnages et chien devant le soleil* ; il nous restait encore quelques instants avant de partir pour la piscine et j'ai donné à tout le monde une toute petite feuille (de format 6 x 8,5 cm), j'ai écrit *Miró* au tableau et j'ai dit qu'on pouvait recopier ce nom ou... faire ce qu'on voulait. J'ai collé tous ces travaux sur une feuille et chaque fois que je les regarde je suis émue. Il y en a qui me semblaient si typiques de l'expression de Miró !...



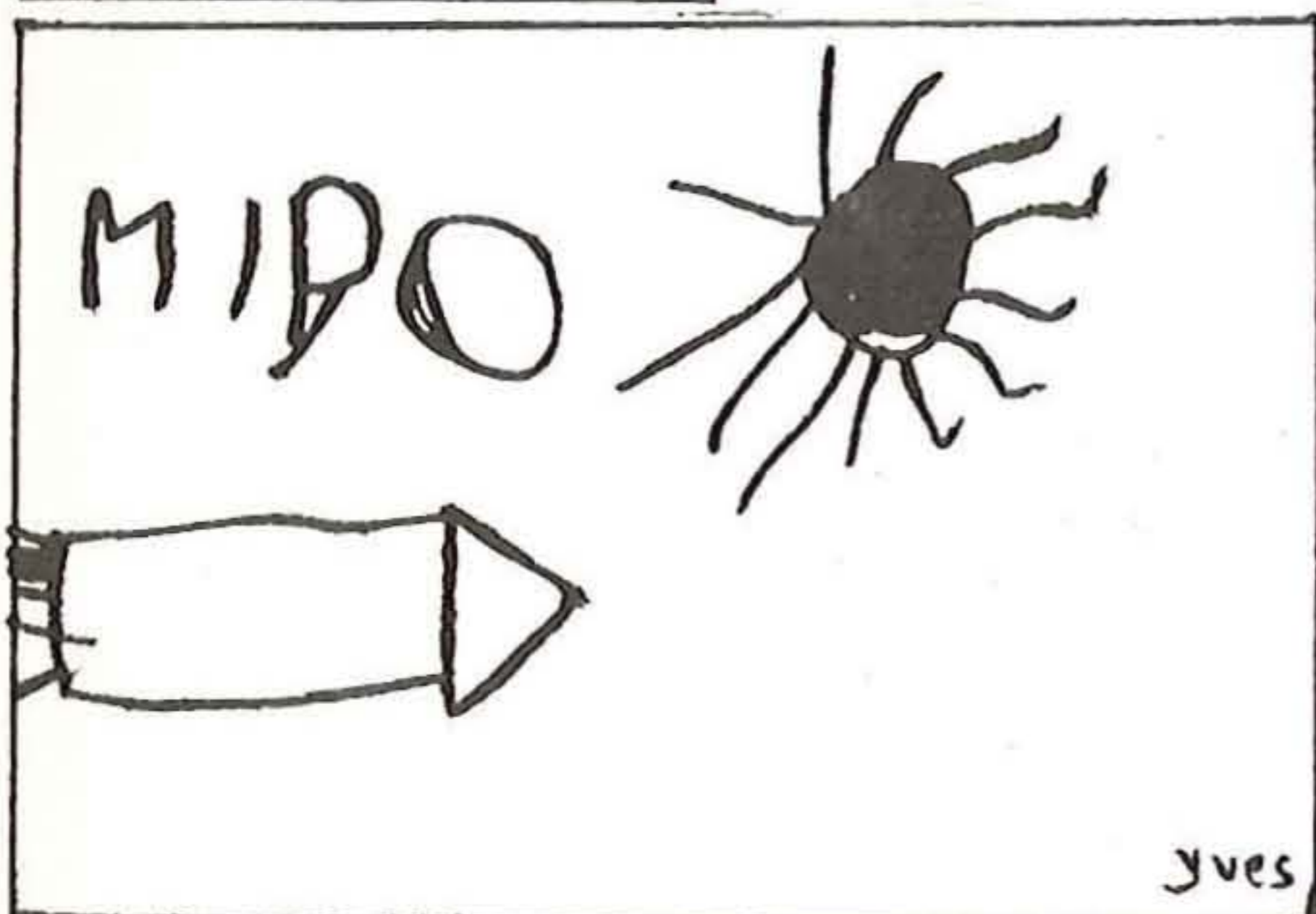
Ce jour-là j'ai décidé de réserver tous les samedis à la présentation d'une œuvre et que j'en garderai toutes les traces. Ces moments devinrent très vite un plaisir pour les enfants, et pour moi. (Quand l'une ou l'autre fois un relent de mauvaise conscience prenait le dessus et que je voulais remplacer cette séance par une révision de lecture, c'était le refus de la part des enfants). Et puis cela me permettait de garder, à un rythme régulier, un dessin de chaque enfant.

Déroulement de la séance

Ce devait être un moment important et il fallait y mettre les formes. Tout devait être prêt à l'arrivée en classe des enfants. La salle est obscurcie et seule la reproduction sera éclairée ; celle-ci n'est dévoilée qu'au dernier moment lorsque tout le monde est installé, en arc de cercle, devant la peinture.



(suite p. 33)



VII. - Les statuts spéciaux

A l'heure actuelle, les équipes n'ont pas le droit légal d'exister ; certaines d'entre elles utilisent des stratagèmes pour pouvoir être créées et fonctionner : le statut d'Ecole d'Application par exemple.

C'est pour lutter contre l'ambiguïté découlant de telles situations que « nous demandons la reconnaissance du droit de travailler en équipes (même partielles au sein d'un établissement), en dehors de tout statut expérimental... » (plate-forme revendicative, numéro précédent).

Equipe pédagogique et école d'application

L'école de Montsort à Alençon

C'est une école d'application (qui fait fonction d'école annexe) ; situation qui nous a permis, peu à peu, de constituer une équipe pédagogique.

L'idée d'unité Freinet avait été lancée dès 1953 par Pierre Giligny qui était alors directeur de l'école (4 collègues militaient à l'I.C.E.M.). Depuis cette date, nous avons sollicité des camarades du groupe, travaillant régulièrement avec nous ou dans les classes desquels nous avons tenu des réunions, et nous les avons encouragés (parfois même aidés) à préparer le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les écoles annexes et d'application pour ensuite venir nous rejoindre.

Ceci a été un travail de longue haleine, contrarié, ou tout au moins ralenti, par des départs à la retraite, des demandes de mutation, et... des nominations imprévues ; quelquefois aussi il a fallu attendre que les camarades sollicités remplissent les conditions pour se présenter au C.A.E.E.A. (1) (cinq ans d'enseignement).

Tout ceci a été une « affaire entre nous », sans aide aucune ni de l'administration, ni du S.N.I. ; d'ailleurs le regroupement « Freinetiste » de Montsort n'était pas vu d'un bon œil par tous — et il ne l'est pas encore.

Enfin, à la rentrée prochaine (septembre 1977) tous les camarades seront titulaires de leur poste ; sur 9, 9 militent à l'I.C.E.M. et 1 au G.F.E.N. (camarade venu d'un département extérieur).

Maintenant l'Unité est constituée, il va nous falloir penser sérieusement à l'équipe pédagogique, équipe qui jusqu'ici n'a travaillé que timidement, c'est tout au moins mon sentiment.

Si pour nous, le fait d'être école d'application nous a permis de constituer une équipe, voyez combien cela a été long et difficile ; mais voilà dix ans on parlait peu d'équipe pédagogique, et nous avons trouvé là un moyen de mener à bien notre projet — nous ne pensions pas alors à tout ce que cela entraînerait comme démarches, temps à disposer, et difficultés à vaincre.

L'équipe pédagogique et le statut d'école d'application

Le fait de travailler dans une école d'application favorise sans aucun doute les contacts entre collègues. Nous sommes amenés à échanger nos points de vue, nos idées, lors des stages des normaliens, avant et après les interventions dans les classes, pendant les réunions avec les professeurs d'E.N. ; nous devons aussi confronter nos opinions avant les concertations à l'E.N. Sur un plan plus général, le statut d'école d'application peut présenter des avantages :

— Effectifs des classes limités, en principe, à 25 (35 en maternelle) : «... les effectifs de ces classes devront donc, autant que possible, avoir en moyenne 25 élèves sans que ce chiffre constitue une norme impérative... » (circulaire 71-415 du 10-12-71).

— Décharge de classe pour le directeur, celui-ci étant chargé de service pour la formation professionnelle des normaliens (mais il dispose quand même d'heures où il est dans l'école) et disponible.

— Renforcement du personnel : 4 maîtres pour 3 classes (circulaire du 13-12-76, B.O. n° 47).

Cette circulaire stipule, d'autre part, que « le service des maîtres-formateurs est de 27 heures hebdomadaires dont 3 sont consacrées à leur documentation et à leur information personnelle sur les problèmes de la formation des maîtres ».

Ces 3 heures pourront peut-être (en totalité ou en partie) être consacrées à la concertation de l'équipe puisque l'annexe de la circulaire précise que « le renforcement de moyens en personnel doit faciliter la constitution dans les écoles annexes et d'application d'équipes pédagogiques... » Mais... (voir les inconvénients) :

— Une possibilité de travail avec les professeurs de l'E.N. qui peuvent nous apporter beaucoup sur le plan théorique, et qui aussi peuvent être de bons observateurs.

Mais aussi des inconvénients :

— Tout d'abord pour être titulaire d'un poste il faut avoir le C.A.E.E.A. (dans l'Orne, le fait de militer à l'I.C.E.M. n'a jamais été un handicap).

— Nécessité de se conformer parfois aux horaires de l'E.N. et aussi aux souhaits des professeurs ou du directeur, quoique le fait de former une équipe permet de défendre plus fortement ses conceptions pédagogiques.

— Interventions dans les classes des normaliens, des collègues en recyclage, stages, qui peuvent perturber le travail entrepris ou envisagé.

— En un mot, l'école d'application dépend beaucoup de l'Ecole Normale, et le travail de l'équipe est possible ou non selon que le directeur de l'E.N. est favorable ou non à ce travail ; il peut aussi y avoir réticence de, ou des professeurs.

— La circulaire du 13-12-76 qui offre des possibilités de concertation, de travail en équipe, est encore peu appliquée et de façon fort différente d'une E.N. à l'autre ; le personnel supplémentaire est souvent constitué par des normaliens en suppléance dirigée ou par des suppléants éventuels, ce qui est loin de toujours faciliter notre tâche ; seuls quelques maîtres sont déchargés, en même temps, de leur classe (3 en ce qui nous concerne) d'où impossibilité pour l'équipe entière de se réunir pendant les heures de service.

Pour nous, jusqu'ici, le fait d'être école d'application n'a jamais posé de réels problèmes ; les interventions dans les classes sont planifiées pour le trimestre, on peut donc en tenir compte dans notre plan de travail, et l'Ecole Normale d'Alençon est une petite E.N., peu de professeurs, d'où contacts nombreux et faciles, mais il faut quand même parfois « composer ».

La constitution d'une équipe pédagogique ne doit pas être tributaire d'un statut d'école d'application ; une E.P. doit avoir le droit d'exister en dehors de tout statut spécial.

*Ecole de Montsort
Alençon*

Une autre équipe... une autre école d'application

I. - HISTORIQUE DE L'ECOLE DE MARLY (Moselle)

Lorsque l'I.D.E.M. de la Moselle demanda à l'Inspecteur d'Académie la possibilité d'ouvrir une école Freinet à Marly, une condition fut imposée : cette école devrait devenir une école d'application.

(1) Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans une Ecole d'Application.

C'était la seule solution pour un inspecteur d'Académie de faire accepter par la Commission Administrative Paritaire Départementale la nomination d'enseignants en équipe.

Et ainsi, les maîtres bénéficieraient d'avantage financiers et de décharges.

Comme il s'agissait d'une école de 10 classes, l'I.D.E.M. proposa donc 2 équipes pédagogiques de 5 maîtres avec un directeur coopté dans chaque groupe. Ce fut accordé.

Depuis ce jour, l'école comporte donc :

— Le groupe I, école d'application de 5 classes, regroupant tous les collègues ayant accepté de passer le C.A.E.E.A. Le directeur bénéficie d'une décharge totale. De plus, un remplaçant et demi assure les décharges des maîtres d'application.

La nomination des collègues se fait sur proposition de l'I.D.E.M. 57, le maître proposé devant posséder le C.A.E.E.A.

— Le groupe II, école élémentaire de 5 classes.

Les collègues ont préféré conserver leur statut d'instituteur. Ils sont nommés par cooptation.

Il semble qu'actuellement l'administration se contente d'une école d'application de 5 classes, laissant le groupe II coopter ses nouveaux membres sans C.A.E.E.A.

II. - AVANTAGES ET INCONVENIENTS DE NOTRE SITUATION

Pratiquement, 10 classes fonctionnent dans un bâtiment traditionnel. Elles sont prises en charge par 10 maîtres appartenant à 2 unités pédagogiques différentes, ayant des statuts différents, mais travaillant en fait ensemble.

De plus, le directeur déchargé et un remplaçant et demi permettent également, au niveau des deux groupes, d'organiser des ateliers avec classes éclatées, des séances de soutien, des visites de classes, des temps de concertation entre maîtres ou avec prof de l'E.N. venant travailler à l'école.

L'ouverture à l'E.N. est-elle à inscrire en positif ou en négatif ?

• Certains normaliens demandent à venir en stage chez nous par convictions pédagogiques. D'autres suivent le stage sans rien approfondir.

Les réactions de quelques profs suffisent parfois pour tout détruire. Qu'en déduire ?

— Que ce temps passé dans une classe Freinet n'a servi à rien ?

— Que le normalien n'était pas mûr pour voir tout ce qu'implique la pédagogie Freinet ?

— Qu'un clou a été enfoncé, une pierre posée, et que, par la suite...

En effet, par la suite, il nous arrive de retrouver l'un ou l'autre, au cours d'un stage Freinet ou à nos réunions départementales.

• A côté des stages de normaliens, les visites des maîtres en recyclage nous laissent bien plus sceptiques.

Nous avons cependant posé certaines conditions :

— Durée des visites : 3 h au minimum ;

— Pas plus de 3 volontaires par classe ;

— Participation au travail de la classe ;

— Visite suivie d'une discussion.

Malgré cela, l'efficacité est quasi nulle, comparée au dérangement subi par les maîtres et les élèves.

En plus de ces inconvénients, d'autres problèmes sont en suspens et resurgissent par moments :

• Statuts différents des maîtres :

— Maîtres d'application ou pas :

* recevant des normaliens en stage, en visite...

* recevant des recyclés ou pas,

* bénéficiant de la présence des remplaçants...

— Directeur d'école d'application déchargé... ou pas ;

— Remplaçant ou titulaire.

• Ouverture vers l'E.N. :

— Faut-il être pour ou contre ?

— Doit-on multiplier nos rapports, nos contacts avec les profs, avec les normaliens, avec les maîtres en recyclage ? Alors que certains rejettent l'institution Ecole Normale et refusent normaliens et recyclés venant à l'école par ce canal.

QUE CONCLURE FACE A CETTE SITUATION

L'équipe, en tant que personne morale, peut seule prendre ses décisions, savoir jusqu'où elle peut vivre certains compromis, s'y soumettre ou les utiliser en sa faveur afin de créer une brèche dans le système.

Ecole de Marly (Moselle)

Un écho d'une autre école d'application, celle de Domois (21)

L'avantage de la décharge des maîtres d'application ne résout absolument pas les problèmes de réunions de l'équipe. En effet, les maîtres sont déchargés à tour de rôle. Or il faudrait qu'ils soient déchargés tous au même moment pour la même durée.

Nomination d'équipe par l'intermédiaire de l'E.D.R.A.P.

E.D.R.A.P. : Equipe Départementale de Rénovation et d'Animation Pédagogique ; organisme officiel existant dans chaque inspection d'Académie.

Démarches auprès de l'E.D.R.A.P. :

Nous avons présenté notre avant-projet au président de l'E.D.R.A.P. (l'inspecteur d'Académie dans notre département).

Le projet, qui était accompagné de la gestion de l'école La Mareschale d'Aix-en-Provence, est diffusé à chaque membre de l'E.D.R.A.P. (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs E.N., professeurs d'E.N., conseillers d'orientation, professeurs, instituteurs, directeurs...) et mis à l'ordre du jour d'une réunion de l'E.D.R.A.P.

Après discussion, l'avant-projet est accepté à l'unanimité par les membres de l'E.D.R.A.P. Monsieur l'Inspecteur d'Académie, président de l'E.D.R.A.P. présentera la demande de l'équipe pédagogique à la C.A.P.D.

Nous demandons qu'une commission de l'E.D.R.A.P. se forme afin d'assister comme observatrice aux réunions de l'équipe pédagogique. Le rôle de cette commission serait par la suite défini en commun avec l'équipe pédagogique.

*Equipe de Breuil-le-Sec
Oise*

VIII. - Des textes officiels

Nous vous présentons quelques textes officiels que nous avons jugés «intéressants» :

— *Soit parce qu'ils reconnaissent l'existence d'Ecoles Ouvertes ; à ce titre, mais sans trop d'illusions, nous pouvons donc nous y référer (circulaire Deygout, avril 74, circulaire du 3 mars 76) ;*

— *Soit parce qu'ils préconisent un nouveau programme de construction des écoles élémentaires s'appuyant largement sur les notions de travail en équipe (circulaire du 20 août 73 ; extraits).*

Circulaire n° 76-097 du 3 mars 1976

(Ecoles : bureau DE 3)

aux recteurs (pour information)

aux inspecteurs d'Académie (pour exécution)

Objet : Recensement des innovations en matière d'école ouverte.

Pour me permettre de faire le point sur les innovations en matière d'école ouverte, j'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir recenser les établissements du premier degré de votre département faisant l'objet de telles innovations, qu'ils soient ou non classés

dans la catégorie des établissements expérimentaux de plein exercice ou chargés d'expérimentation conformément aux dispositions du décret n° 72-477 du 12 juin 1972 relatif à l'organisation de la recherche et de l'expérimentation pédagogiques dans les établissements scolaires.

A titre indicatif, vous trouverez ci-après les éléments susceptibles de tenir lieu de critères pour l'appellation d'école ouverte, laquelle n'est pas nécessairement dépendante de la forme architecturale de l'établissement.

1. Pour une partie de l'horaire scolaire au moins, l'organisation en classes (une classe étant constituée par un même groupe d'élèves confié à un même maître et opérant pour l'essentiel dans un même

local) n'est pas le seul mode de fonctionnement, soit que, par exemple :

- des élèves de classes différentes se trouvent répartis entre des «ateliers» ou des «clubs», les maîtres de l'école s'étant eux-mêmes répartis la responsabilité et l'animation de ces divers groupes ;
- une équipe de maîtres prenne en charge un groupe d'élèves représentant l'effectif normal de plusieurs classes, et y organise des sous-groupes d'effectifs variables en fonction des activités prévues, des objectifs et du niveau assignés à ces activités, et des modalités d'intervention envisagées en conséquence.

2. Non seulement les maîtres de l'école forment une équipe au sein de laquelle s'instaurent diverses formes de coopération, mais cette équipe est ouverte à d'autres «co-éducateurs», si bien que des éducateurs d'un centre de loisirs ou des parents, par exemple, sont plus ou moins régulièrement associés, en fonction des besoins et de leurs compétences techniques à différents aspects de la vie scolaire, y compris la conduite de certaines activités scolaires.

3. L'utilisation des locaux répond à un souci de diversification adaptée au mieux aux différents types d'activités : locaux banalisés, salles polyvalentes, aménagements d'espaces de surface variable (fût-ce par la disposition du mobilier), etc. — qu'il s'agisse d'une architecture conçue et réalisée dans de telles perspectives («aire ouverte» ou application des dispositions de la circulaire n° 73-345 du 20 août 1973) (B.O.E.N. n° 32 du 6 septembre 1973) ou que diverses initiatives s'efforcent de tirer le meilleur parti en ce sens d'une construction de conception plus traditionnelle.

On considérera que le fait, pour une école, de présenter deux de ces trois traits caractéristiques justifie qu'elle soit recensée comme «école ouverte».

Pour chacune des écoles ainsi recensées, je vous serais très obligé de bien vouloir me faire parvenir une fiche établie, à la diligence de M. l'Inspecteur départemental de l'Education nationale concerné, d'après le modèle ci-joint.

Vous pourrez également signaler les innovations de ce type qui ne seraient encore qu'à l'état de projet, en précisant la date prévue pour la mise en œuvre et ceux des renseignements de la fiche qui peuvent être fournis en fonction de l'état d'avancement du projet.

J'attacherais du prix à recevoir ces documents — «état néant» s'il y a lieu — sous le timbre de la direction des Ecoles, bureau DE 3, dès que possible et en tout état de cause avant le 10 avril 1976.

Pour le ministre et par délégation :
le directeur des Ecoles,
J. DEYGOUT

EQUIPEMENTS

Circulaire n° 73-345 du 20 août 1973

au Préfets, aux Recteurs, aux Inspecteurs d'Académie

Objet : Aménagement de l'espace scolaire : nouveau programme de construction des écoles élémentaires :

En quelques années, l'école élémentaire s'est profondément modifiée : l'instauration du tiers-temps pédagogique, le renouvellement du contenu et des méthodes, la formation continue des maîtres sont autant de manifestations concrètes d'un dessein plus général de transformer profondément l'école pour la mettre en accord avec le monde moderne, tel qu'il est et surtout tel qu'on peut penser qu'il sera.

Les locaux scolaires ont sans doute pour première fonction d'avoir une capacité suffisante pour contenir les élèves, mais il était nécessaire de s'interroger sur l'aménagement de l'espace de la classe pour la rendre mieux adaptée aux objectifs de la rénovation pédagogique. C'est à ces préoccupations que répond le nouveau programme de construction des écoles élémentaires, applicable dès sa publication. Il se situe dans le prolongement du programme déjà modifié de l'école maternelle.

L'école élémentaire de tradition, faite de classes juxtaposées regroupant pour des activités communes les enfants du même âge, doit faire place à des constructions d'un type nouveau où se trouvent réalisées par la modulation de l'espace, les conditions matérielles de l'enseignement individualisé, de la pédagogie de soutien, du travail en équipe, du décroisement des disciplines, d'un réaménagement du temps scolaire et de l'ouverture de l'école sur le monde, orientations qui sont au cœur de nos préoccupations pédagogiques.

Pour une architecture fonctionnelle, il s'agit d'adapter l'organisation scolaire aux différences individuelles, de favoriser toute forme de travail et d'effort, d'inciter aussi les maîtres à travailler ensemble. L'école gravite autour d'un centre documentaire accessible à tous, où sont rassemblés les moyens d'informer et d'apprendre.

Il n'est évidemment pas question, par un mouvement précipité, de substituer au modèle ancien une nouvelle école dont il n'est pas prouvé qu'elle réponde parfaitement à nos besoins et à nos habitudes.

Il est bien préférable de laisser les éducateurs modeler eux-mêmes l'école de façon qu'elle réponde à leurs attentes, en leur donnant cependant un cadre suffisamment souple pour permettre évolutions

et changements. C'est pour aider ceux qui auront dans l'avenir à concevoir et à construire de nouvelles écoles, que ces instructions ont été rédigées. Il s'agit avant tout de préciser les grandes dimensions de l'aménagement de l'espace de l'école élémentaire car il constitue le milieu de vie premier qui ne peut pas être sans l'influence sur le développement de l'enfant. C'est dans ce milieu que les éducateurs auront à adapter librement leur action aux besoins réels de leurs élèves, en se souvenant que les enfants, particulièrement sensibles, seront marqués pendant tout leur vie par l'atmosphère dans laquelle se sont déroulées leurs jeunes années d'école.

Le secrétaire d'Etat
auprès du Premier Ministre,
Jacques LIMOUZY

ANNEXE TITRE PREMIER

Considérations et prescriptions générales

I. - Motivations des instructions nouvelles.

En matière d'instruction et d'éducation, c'est bien évidemment l'organisation du travail et la préparation de tous les aspects humains de l'entreprise qui décident en fin de compte de son succès ou de son échec. Mais on a pris de plus en plus conscience du fait que les bâtiments et équipements peuvent considérablement faciliter la tâche des utilisateurs ou au contraire, la rendre plus difficile. Les bâtiments dont une des caractéristiques est qu'ils peuvent durer longtemps, doivent être pensés pour permettre leur adaptabilité dans le temps aux besoins qui se feront jour, et pour autoriser, si ces besoins les réclament, plusieurs schémas pédagogiques.

C'est en partant de ces considérations que le ministère de l'Education Nationale a rajeuni au printemps de 1972 les instructions relatives à la construction des écoles maternelles (23 mars 1972) que la construction des C.E.S. est désormais orientée vers des structures porteuses à grande maille favorisant la flexibilité du cloisonnement, et que des réflexions similaires sont en cours pour les établissements du second cycle de demain. Il apparaissait dès lors nécessaire de reprendre aussi dans le même esprit, bien qu'elles ne datent que de 1965, les instructions relatives à la construction des écoles du premier degré.

II. — Considérations sur l'architecture scolaire dans ses rapports avec la pédagogie. Transformation de la morphologie des écoles.

L'organisation du tiers temps pédagogique, la part prise par les activités d'éveil et les activités physiques, la possibilité de répartir les enfants dans des groupes de dimensions variées au lieu de l'unique groupement de 30 à 35 élèves, la recherche d'un enseignement par équipe de maître au lieu de la seule possibilité de l'enseignement du maître isolé, la prise en charge du travail individuel de l'élève dans l'horaire de présence de l'école sont des réalités qui conduisent à prévoir des aires de travail pour des groupes de tailles diverses, que ces groupes soient volontairement homogènes ou volontairement hétérogènes, une salle de travail pour les maîtres appelés à se concerter, un centre documentaire, car le maître cesse d'être la seule «ressource» de l'enfant, des postes de travail individuel.

On aura présent à l'esprit que dans la vie scolaire comme ailleurs, il faudra chercher à résoudre au mieux la contradiction entre les besoins individuels et les besoins collectifs : liberté-discipline ; mouvement-calme ; vie en société-vie privée ; extériorité-intériorité.

Comment doit-on chercher à utiliser dans la pratique ces lignes de force ?

A. - Au niveau de l'ensemble

Réfléchir à la dimension souhaitable de l'école pour qu'elle s'insère harmonieusement dans la vie du quartier qu'elle dessert et qu'elle corresponde aux prévisions de son évolution qualitative et quantitative.

Assurer la protection du site de l'école à l'égard des voitures pour que les allées et venues vers l'école et depuis l'école se fassent sans problèmes trop complexes de responsabilité et de surveillance et pour que les élèves soient le mieux protégés des nuisances provoquées par l'automobile, en particulier du bruit.

Réfléchir :

- sur le mode de pénétration des adultes, certaines pièces pouvant être mises à la disposition de la collectivité locale, le soir ou même pendant la journée ;

- sur l'usage qui peut être fait par les élèves des équipements collectifs disponibles dans le quartier, évitant aussi l'inutile accumulation de certains équipements à l'intérieur d'une école qui se voudrait un milieu trop fermé et *a contrario* sur l'usage qui peut être fait dans certains cas de tout ou partie des installations de l'école pour l'organisation d'un centre de loisirs pour enfants associé à l'école ;

Nous regrettons que le manque de place ne nous permette pas de publier in extenso ce texte et nous conseillons vivement aux lecteurs de s'y reporter.

PARIS, le 30 avril 1974

Le Ministre de l'Éducation Nationale

OBJET : Affectation des directeurs d'école et des instituteurs dans les écoles ouvertes.

La réussite des nouveaux types d'action pédagogique qui seront appliqués dans les écoles ouvertes, sera pour une très large part fonction des qualités personnelles et professionnelles des directeurs et des maîtres qui seront appelés à exercer dans ces établissements.

Aussi un soin particulier doit-il être apporté au choix de ce personnel.

L'affectation du directeur et des adjoints s'inscrit dans le cadre de l'article 48 du statut général des fonctionnaires qui dispose notamment : «*L'autorité compétente procède aux mouvements des fonctionnaires après avis des commissions administratives paritaires.*»

«*Les affectations prononcées doivent tenir compte des demandes formulées par les intéressés et de leur situation de famille dans la mesure compatible avec l'intérêt du service.*»

D'autre part, la nomination des directeurs demeure subordonnée à l'inscription sur les listes d'aptitude mentionnées au décret du 14 décembre 1965.

Pour la mise en œuvre de ces dispositions dans le cas d'affectation dans des écoles ouvertes, les mesures suivantes devront être prises :

1. Calendrier :

Afin de ménager les périodes de formation et de réflexion nécessaires, et de permettre au directeur de suivre la phase finale de mise en place des équipements, il est recommandé que l'ensemble du personnel soit nommé très avant la prise de fonction.

Vous pourrez, si vous le jugez utile, procéder aux désignations avec un décalage d'une année scolaire, par exemple procéder, lors des opérations devant aboutir au mouvement de 1974, aux désignations des personnels qui seront nommés dans les écoles ouvertes à la rentrée de 1975.

Ces nominations seront prononcées selon les procédures adaptées prévues aux paragraphes 2 et suivants.

Une autre méthode peut consister à fixer ainsi qu'il suit le calendrier des opérations qui sont exposées aux paragraphes suivants :

- Début octobre : publication des emplois à pourvoir et appel de candidature ;
- Mois de novembre : appréciation par les I.D.E.N. de l'aptitude des candidats à ces emplois ;
- Début décembre : examen des candidatures ;
- Fin décembre : nomination des candidats retenus ;
- Entre la rentrée de janvier et la fin de l'année scolaire, stages de formation des candidats retenus.

2. Appel de candidature :

Les emplois qu'il est envisagé d'ouvrir dans ces écoles (emplois de direction et emplois d'adjoint) feront l'objet d'une publication spéciale.

Cette publication sera accompagnée d'une note explicative qui informera les postulants éventuels sur les modalités de l'action pédagogique dans ces écoles, sur les aptitudes qu'elles demandent et sur les sujétions qu'elles impliquent. Cette note exposera également les modalités de la sélection et de la formation applicable aux candidats.

Elle mentionnera en outre une date limite pour le dépôt des candidatures au-delà de laquelle aucune demande ne pourra être prise en considération.

3. L'I.D.E.N. de la circonscription où exerce le candidat établira après une inspection particulière, si l'inspecteur d'Académie le juge utile, un rapport circonstancié sur l'aptitude du maître à occuper un emploi dans les dites écoles. Ce rapport insistera notamment sur les points suivants :

- Valeur pédagogique générale, compte tenu des résultats enregistrés au cours de la carrière ;
- Intérêt déjà porté aux actions de rénovation pédagogique en particulier par la candidature aux stages de formation continue et les aptitudes révélées au cours de ces stages et résultats obtenus dans ce domaine dans la classe ;

— Aptitude au travail en équipe ;

— Pour les candidats à un emploi de direction, aptitude à l'animation d'une équipe travaillant selon les nouvelles méthodes pédagogiques ;

— Et à la collaboration avec les autorités et organismes extérieurs à l'enseignement.

Les intéressés doivent, pour les écoles comportant au moins cinq classes, soit déjà être directeurs dans une école de cette importance, soit être inscrits sur la liste d'aptitude correspondante.

L'avis de l'I.D.E.N. dans la circonscription duquel se trouve l'école demandée sera en outre requis.

4. Il sera procédé à un examen approfondi des demandes en commission administrative paritaire. Seules seront retenues les candidatures des maîtres dont la valeur pédagogique est incontestable et dont les aptitudes à exercer dans de telles écoles seront reconnues.

Le classement en vue des affectations des demandes retenues sera effectué selon les critères habituels d'attribution des postes en usage dans le département. Les nominations seront prononcées, dès le mois de décembre, pour prendre effet de la rentrée suivante. Elles seront prononcées à titre provisoire pour une année et seront confirmées à titre définitif, si l'intéressé donne satisfaction, à l'issue de cette année.

Si les emplois budgétaires nécessaires à l'ouverture de l'école ne sont pas disponibles au moment de la nomination, l'accord du Recteur, après consultation du Préfet sera demandé pour une nomination ultérieure. Après cet accord, les intéressés recevront une lettre les informant qu'à condition de se soumettre aux stages de formation qu'il leur sera demandé de suivre, ils sont désignés pour exercer dans l'école dont la création est prévue, pour compter de la rentrée suivante et que l'arrêté de nomination sera établi dès la création du poste budgétaire.

5. Les directeurs et instituteurs retenus seront appelés à un stage de formation inclus dans le plan général de recyclage, mais qui sera orienté vers la préparation à leurs nouvelles fonctions.

6. En dehors de ces stages, et avant leur prise de fonctions dans une école ouverte, les directeurs et les adjoints procéderont dans la mesure du possible, à l'initiative de l'Inspecteur d'Académie et sous la responsabilité de l'I.D.E.N. de la circonscription à des réunions de travail en vue d'organiser le service dans l'école qu'ils auront en charge à la rentrée suivante.

Le directeur sera en outre déchargé de classe, des vacances de Noël à la rentrée scolaire suivante. Pendant cette période, il sera amené à s'informer régulièrement de l'état d'avancement des travaux lorsque les travaux de construction ne sont pas encore achevés, il veillera au choix et à la mise en place des équipements nécessaires et du matériel pédagogique de manière que l'ensemble de l'école soit en état de fonctionner à la rentrée. Il participera, sous la responsabilité de l'I.D.E.N. de la circonscription, à diverses tâches pédagogiques.

Il sera remplacé dans sa classe par un instituteur remplaçant pour la rétribution duquel sera attribuée une allocation spéciale de crédits.

L'administration centrale (DEGESCO 12) sera saisie dès que possible des demandes de création d'emplois qui préciseront l'école ouverte qu'il s'agit de mettre en fonctionnement, ainsi que de la demande d'attribution de crédits de remplacement nécessaires pour assurer la rémunération du directeur d'école.

Dans le cas de conversion d'une école traditionnelle en école ouverte, il conviendra de faciliter, lors des réunions de la commission administrative paritaire départementale, la mutation du personnel en place qui ne souhaiterait pas exercer dans la nouvelle unité pédagogique.

Le personnel qui accepterait au contraire de demeurer dans la nouvelle structure sera invité à participer aux stages de formation prévus au paragraphe 5.

Compte tenu de la date des présentes instructions, les affectations dans les écoles ouvertes en vue de la rentrée 1975, seront prononcées selon des modalités qui s'inspireront des dispositions ci-dessus, et selon un calendrier que définiront MM. les Recteurs et les Inspecteurs d'Académie.

Pour le Ministre et par délégation,
le Directeur chargé des personnels enseignants :
J. DEYGOUT

ACTUALITES

de L'Educateur

ART ENFANTIN

Cher lecteur, chère lectrice,

Voici un texte qui va vous sembler excessif, outrancier, peu conforme à l'esprit coopératif qui nous anime. Il paraîtra à certains qu'il s'agit d'une caricature grossière qui, au sein de notre mouvement pédagogique, enfonce des portes ouvertes.

C'est cela en effet. J'ai rassemblé dans le même creuset des attitudes venant d'horizons divers, des réactions qui, pour demeurer véridiques, perdent toute vraisemblance du fait de leur accumulation. J'ai bâti une réflexion sur des excès. Cela m'a semblé plus commode. Je vous prie de n'y voir aucune accusation des instances de notre mouvement. La mauvaise foi avec laquelle j'ai construit ce texte m'a permis de pousser au bout des raisonnements et des sentiments qui ne sont généralement qu'esquissés ou formulés ailleurs. Ainsi, ma caricature, prenant des dimensions peu communes, n'agressera pas ceux qui, depuis des années œuvrent pour une éducation moderne au sein de l'I.C.E.M. - pédagogie Freinet avec conscience et honnêteté.

Je vous prie également d'excuser cet avertissement préalable qui pourrait donner à penser que j'aie pu me tromper sur une saine lecture de votre part car je pense qu'aucun des lecteurs de L'Educateur ne se sentira visé.

J.-P. L.

A l'école : Après le français (grammaire, conjugaison...). Après les maths (à propos, savez-vous vos tables ?). Après les activités dites d'éveil (enquête pour qui, pour quoi ?). **Parfois même** après les travaux manuels...

Après...

Vous pouvez dessiner, parfois peindre, rarement sculpter, presque jamais faire de la musique.

Voilà votre récompense ! votre sucre d'orge ou votre carotte !

Prenez du plaisir ! Explotez de joie ! Baignez-vous dans les fleu-fleurs et les soleils radieux ! Comme c'est touchant !

L'art des enfants issu de ce bonheur gagné après le TRAVAIL ne peut s'exprimer que dans l'euphorie. C'est beau ! Qu'ils s'épanouissent ces enfants, car c'est pour leur régal, qu'ils peignent ou écrivent des poèmes !

Quel plaisir ils éprouvent !

Et l'on nage dans le sucre, et l'on flotte sur des océans de jeunesse heureuse, et l'on malaxe des tonnes de guimauve !

Aux réunions-stages-congrès :

Après la pédagogie (maths, français... ça recommence !). Après l'idéologie. Après les luttes, les combats, les motions. Après les structures de travail. **Parfois même** après l'expression libre adulte...

Après...

Vous pouvez parler de l'art des enfants, parfois exposer (dans les congrès TOUJOURS), rarement montrer les enfants en activité, presque jamais faire écouter de la musique (c'est fastidieux !).

Voilà la récompense ! Le dessert après tout ce travail ! C'est l'entr'acte ! Demandez pastilles de menthe ! Demandez chocolats glacés !

C'est la pose ART ENFANTIN !

Les fronts se détendent, les visages se dérident. Quelques mains se frottent, les sourires apparaissent.

Enfin voici quelque chose de rassurant, ce qui prouve aux yeux du monde que nous sommes des éducateurs efficaces qui savons rendre les enfants heureux. D'ailleurs qu'y a-t-il à montrer, à prouver ? Dès que l'on permet aux enfants de s'exprimer librement, voyez ce qu'ils font... C'est joyeux n'est-ce pas ?

C'est du bonheur à l'état pur. Regardez ces couleurs, ces lignes... Ecoutez ces mélodies... Ne sont-ils pas merveilleux ! ces braves petits ! Et les regards de s'attendrir ! Et les oreilles de se pencher, attentives ! Et l'on se mouille un œil, on essuie une larme (d'émotion). Et l'on se cale à l'aise dans sa chaise ou son fauteuil d'amphi.

Et l'on nage dans le sucre, et l'on flotte sur des océans de jeunesse heureuse, et l'on s'apprête à malaxer des tonnes de guimauve...

RETOUR sur Terre :

— Les enfants s'épanouissent quand... ils construisent... le... de... QUOI ?!...

... de Coralie (11 ans)

«... Il m'a brisé mes amours.
Il m'a empêché de vivre.
Il m'a tuée dans mes rêves.
Maintenant je suis dans ma tombe
En train de refaire ma vie.
Il est mort dans son lit.
Il a été emmené par les démons de l'enfer.
Il est prisonnier d'eux.
Maintenant il est trop tard
Crève

dans
ta sueur !»

Voici un poème qui remet tout en question.

- Comment ? Les enfants expriment leur difficulté de vivre ?
- Comment ? Ils disent leur peine ?
- Comment ? Ils accusent ce qui les brime ?
- Comment ? Ils condamnent, se réjouissent des malheurs, font des vœux funestes ?
- C'est immoral !

Et les fronts se plissent, les visages deviennent graves, les sourires ont disparu, les mains se crispent...

L'art des enfants, l'expression de leur malaise est difficile à regarder en face. Des sentiments humains explosant librement, des souffrances criées avec force, ça n'est pas soutenable !

- Une bonne pédagogie n'est-elle pas génératrice de bonheur ?
- Ne dispense-t-elle pas ses universels bienfaits, sachant réparer les failles, redresser les torts, assainir, épanouir tout ce qui a été tordu ailleurs ?

«L'association-des-éducateurs-pour-l'enfance-heureuse» se récrie, hurle au scandale.

- C'est une honte !
- Quel désastre !
- C'est la faillite de notre action éducative !
- Qui croira en l'efficacité de nos préceptes ?
- Nos oreilles n'entendent pas !
- Nos yeux ne voient pas !
- Tout ceci triche avec l'enfance. C'est un dol.
- Il n'est pas pensable que l'Art des enfants issu de l'expression libre instaurée en classe FREINET provoque des malaises, pose des problèmes !

Le dessert n'est pas sucré. Pouah ! Quelle horreur !

- Tout cela est manigancé.
- L'enfance... non... ne peut pas se vautrer dans les immondices des faiblesses humaines... Je me souviens, quand j'étais enfant, je ne pensais ni au malheur ni à la mort. J'étais heureux de vivre et je ne me posais pas toutes ces questions morbides. Quand j'avais une peine, je poussais une bonne crise de larmes et puis c'était fini, on n'en parlait plus. Je ne cherchais pas à amener les alentours avec mes caprices, mes rancœurs... D'abord, je riais tout le temps. Si j'avais eu la chance de fréquenter une classe FREINET j'aurais exprimé ma joie de vivre...

Ça y est ! Nous revoilà plongés, en différé, dans les fleufleurs et les Soleils radieux.

De nouveau, par le souvenir, par la projection de souhaits, nous retournons nager dans le sucre, flotter sur des océans de jeunesse heureuse, afin de malaxer avec joie des tonnes de guimauve rassurante.

Nous nous comportons devant l'expression enfantine comme des adultes malades de leur enfance qui ont besoin de se sentir douillettement bercés par les flonflons d'un idéal conformiste patiemment façonné.

Où est l'enfant d'aujourd'hui dans tout cela ? Avec quels yeux regardons-nous les résultats de ce formidable cadeau que nous lui avons offert : *la libre expression de ses sentiments* ?

Savons-nous garder un visage serein devant toute forme de communication, devant tout contenu, même gênant ? Ou grimaçons-nous à la vue, à l'audition de ce que nous n'attendions pas, conditionnant ainsi une expression qui, pour être sans surprise, ne correspond pas du tout aux besoins de nos alter ego modernes : les enfants et les adolescents ?

Souhaitons-nous recevoir notre propre image, ou acceptons-nous de ressentir parfois, souvent un certain malaise ?

S'il faut déclencher, susciter, inciter l'expression libre authentique, n'est-il pas souhaitable de l'accueillir avec rigueur, honnêteté, bon sens ?

Si l'Art des enfants et des adolescents nous choque parce qu'il n'est pas celui que nous attendions, que nous espérions, parce qu'il ne prouve pas ce que nous désirerions démontrer, alors c'est qu'il est original, qu'il échappe au factice, au conformisme, à l'académisme et nous nous devons de l'examiner avec sérieux, de le recevoir avec tact et bienveillance. En rangeant nos idées préconçues dans les archives ou les oubliettes d'un temps révolu, nous nous apprêtons à garder l'esprit éveillé, ouvert à la formidable révolution qui s'opère là, sous nos yeux : la recherche et la définition d'un nouvel **ART** populaire conçu justement par ceux qui en bénéficieront : les enfants et les adolescents.

Il est un argument qui nous est souvent opposé quand nous parlons des productions artistiques issues de nos classes. Nos détracteurs nous reprochent de confondre la **spontanéité** créatrice de l'enfant et l'**ART** qui est l'apanage de l'adulte dominant le langage dans lequel il a choisi de s'exprimer. C'est un abus, disent-ils, d'employer indifféremment «expression libre» et «ART ENFANTIN».

En effet, lorsqu'on ne porte que peu de crédit aux potentiels de création des enfants, lorsqu'on ne considère leur production que sous l'angle du **fortuit**, il est bien rare que le «spontané» s'organise et l'expression libre ne franchisse pas le seuil de l'**ART**.

L'**ART ENFANTIN**, qu'il gêne, dérange les confort, les habitudes et les idées reçues, demeure un fait. L'.I.C.E.M./C.E.L., qui accueille et reconnaît ce fait présente ses multiples aspects dans la seule revue qui sache à nos yeux en témoigner : **ART ENFANTIN ET CREATIONS***.

Pour connaître et défendre l'**ART** des enfants et des adolescents, nous conseillons au lecteur de s'abonner à la revue ; s'il veut, en plus militer pour que cet **ART** soit reconnu et propagé, pour que se généralisent les pratiques pédagogiques qui le favorisent, pour que soient donnés aux enfants les moyens de s'exprimer librement, il trouvera une commission nationale aidante et active.

Jean-Pierre LIGNON
Ecole de 02300 Pinon

* ART ENFANTIN ET CREATIONS, P.E.M.F., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX.

REVUES - BULLETINS

Je vais essayer de préciser quelques points sur ce que j'entendais par «mettre en commun les problèmes que pose matériellement aux groupes départementaux l'édition d'un bulletin»... et surtout les solutions trouvées — ce qui revient à mettre en commun l'expérience acquise par les groupes qui «réussissent» et aussi par ceux qui échouent.

1. L'organisation matérielle pour l'édition d'un bulletin :

1.1. Quel procédé de duplication utilisez-vous ?

— avantages, inconvénients.

— Quels types de machines donnent le plus satisfaction ?

1.2. La frappe des stencils : qui s'en charge ?

— bonne volonté ?

— copieur ?

— dactylo payée ?

Les machines à écrire qui donnent satisfaction ?

1.3. L'approvisionnement en papier : fournisseurs ?

1.4. Les procédés d'illustration.

1.5. L'équipe assurant frappe, mise en page, tirage, brochage, expédition.

2. L'expédition :

2.1. Circulation en périodique ? comment ?

2.1. Les adresses : bandes, enveloppes ?

2.3. La périodicité.

3. Le financement :

3.1. Adhésions des camarades du groupe (combien ?).

3.2. Abonnements (non adhérents) combien ?

3.3. Subventions.

3.4. Commun avec un mouvement proche (O.C.C.E. ?).

4. Les rapports avec la presse pédagogique, syndicale, départementale (et même avec la presse d'information) ; services gratuits réciproques.

5. Les rapports avec la presse I.C.E.M. (je te laisse le soin d'y réfléchir en général) :

5.1. Avec d'autres bulletins départementaux :

— lesquels ?

— comment : appel à collaboration ? utilisation d'articles ? travail commun ?

— souscription d'abonnements ?

— échanges gratuits réciproques.

5.2. Avec *L'Éducateur*, etc. : notes de lecture signalant l'intérêt d'un numéro.

5.3. Avec la C.E.L. : promotion d'un article.

6. L'organisation de la rédaction :

6.1. Equipe ou animateur sollicitant la participation.

6.2. Equipe ou animateur sélectionnant (?) le contenu de chaque numéro.

6.3. Juxtaposition de la production anarchique des camarades ou plan de travail, ou tout autre forme d'organisation.

7. Le contenu :

7.1. Articles techniques : surtout, rarement, occasionnels.

7.2. Articles de réflexion, lesquels ?

7.3. Textes extraits des journaux scolaires.

7.4. Documents concernant le milieu départemental et utilisables par toutes les classes du département.

7.5. Projets, fiches F.T.C.

7.6. Notes de lecture.

7.7. Annonces (lesquelles ?).

7.8. Revue de presse pédagogique.

7.9. Présentation de mouvements intéressants ou proches.

8. L'impact du bulletin :

8.1. Comment le «mesurer» ou permettre

que les utilisateurs l'expriment ?

8.2. Ce qui rend service, ce qui est inutile.

8.3. Ce que demandent les camarades.

8.4. Impact des bulletins vis-à-vis de l'administration, des organisations syndicales, des mouvements pédagogiques.

9. Autres questions, problèmes.

Louis LEBRETON

Merci déjà à qui nous a fait parvenir des bulletins. Voir appel «Actualités» du n° 7 et *Techniques de vie* n° 248 et 255. Pour toutes remarques, réflexions et propositions, adressez-vous à : Annie BELLOT, 366, avenue de la Libération, 84270 Vedène.

ENFANTS

IMMIGRES

Née à Rouen en 1977, notre commission poursuit son travail sur deux axes importants : cours de langue d'origine et valorisation de la culture des enfants de migrants dans nos classes.

Nous limitons notre travail de cette manière pour être efficaces (nous sommes peu), mais cela ne nous empêche pas d'aborder des problèmes politiques et autres : la loi Stoleru, l'enfant immigré dans l'enseignement spécial, etc.

Sans oublier la réflexion théorique, nous avons centré le travail sur les outils pratiques à expérimenter :

— Démarrage de **correspondance inter-pays** ;

— Dans le cours de langues d'origine, au niveau de Paris et banlieue, **rencontre d'enseignants portugais, arabes, espagnols** pour améliorer les conditions d'enseignement et propulser de nouveaux cours ;

— Une **bibliographie** utilisable dans les classes **pour les enfants de migrants** : livres, poésies, cartes... mettant en scène la culture d'origine, dans le même ordre d'idées : disques, diapos, groupes de musique.

CONTACT pris avec des écrivains et des cinéastes arabes.

BUTS : enrichir la bibliographie ; un film sur la scolarité des enfants de migrants sera mis en chantier en janvier 78 ; faire entrer dans les écoles des musiciens arabes, portugais (à suivre).

Pour donner ou recevoir des renseignements, écrire à **Marie-Rose THOMAS, 41 rue des Solitaires, Paris XIXe.**

APPEL

Nous avons besoin de toutes les expériences vécues dans vos classes sur tous ces sujets.

Un bulletin est prêt. Nous l'enverrons à qui le demandera.

CONGRES DE NANTES : la commission travaillera en permanence dans une salle et une veillée est prévue.

Ecrivez à l'adresse :

Commission Enfants de Nulle Part
I.C.E.M.

Michel FEVRE
41 rue des Solitaires
75019 Paris XIXe

Voir également les *Actualités* de L'Éducateur des n° 1 et 3.

Il reste encore quelques places pour la

1re Rencontre d'expression dramatique

DU 3 AU 6 MAI A AVIGNON

Ouverte à toutes les classes qui pratiquent l'expression corporelle et/ou dramatique et/ou le mime, etc.

S'adresser rapidement à :

Mauricette RAYMOND
«Les Cardelines», Le Rocher du Vent, 84800 SAUMANE

Sommaire de Art enfantin n° 87

NOVEMBRE 77 - JANVIER 78

Le Noir et le Blanc

Du carnet de croquis à l'encre de Chine, au texte écrit, au lino, à la bande dessinée, au zinc gravé par *Nicole Delvallée* et les contributions des écoles *Jean-Jaurès à Sartrouville*, de la *Vallée-aux-Bleds (Aisne)*, de *Zweibrücken (R.F.A.)*, de *Mézille-Ai*.

Gerbe de textes libres :

Le matin avant l'école

Encore le noir et blanc

Cartes à gratter

Photomontages et photogramme

Technique : transcouleurs

Présentation du disque I.C.E.M. n° 16 «Tristesse»

Actualités

Classe de M. Chagnon

J. Lèmery, C.E.S. Chamalières

J. Poillot, C.E.S. Chenon et D. Brogly, S.S.E.S. Thann

J. Vrillon et classe de Y. Mardelle

J.-L. Maudrin

M.E.B.

INSPECTION

Déclaration commune C.E.M.E.A. - G.F.E.N. I.C.E.M. (Freinet) sur l'Inspection

Depuis un certain temps, nous assistons à une recrudescence des actes d'autorité et de répression de la part de l'Administration et du Pouvoir, particulièrement à l'égard des porteurs de la novation en éducation, y compris de la novation s'insérant dans le cadre de l'expérimentation officielle.

Les deux derniers exemples les plus caractéristiques, parce que frappant des novations remarquables impliquant, directement ou indirectement, les mouvements d'Education Nouvelle et leurs militants responsables, concernent le C.E.S. de Cassis (Bouches-du-Rhône) et les écoles expérimentales de la Villeneuve de Grenoble (Isère). Dans les deux cas : intervention brutale, soit de l'Inspection Générale, soit de l'Inspection Départementale et d'Académie, sanction ou menace de sanction, sans tenir aucun compte de l'existence d'expérimentations de caractère « officiel » (C.R.D.P. ou I.N.R.D.P.), et encore moins d'équipes constituées fonctionnant sur des projets cohérents et responsabilisées quant à la réalisation de ces projets.

Or, l'inspection traditionnelle, qui vise à contrôler individuellement les enseignants, a fait la preuve de son inefficacité. Elle est inopérante pour faire évoluer les pratiques : depuis vingt ans elle n'a pas réussi à faire appliquer l'interdiction des devoirs à la maison, elle est impuissante à provoquer un début d'application des instructions et notamment des horaires concernant l'éducation physique. Les inspecteurs les plus progressistes le savent, l'inspection traditionnelle est totalement inefficace sur le plan de l'évolution positive.

Même là où des inspecteurs ont eu des initiatives individuelles d'animation et de rénovation, il en est resté peu de traces après leur départ chaque fois qu'il n'y a pas eu partage des responsabilités avec des équipes et prise en charge responsable par celles-ci.

L'inspection traditionnelle a par contre toutes les possibilités de blocage et d'aliénation : elle a créé chez les enseignants une absence d'initiative, une culpabilisation, une infantilisation quasi générales. Les enseignants les plus à l'aise face à l'inspection sont ceux qui ont réussi à créer un rapport de force qui les met provisoirement à l'abri des interventions négatives. Mais on ne saurait justifier une institution par certains cas où elle n'est pas nuisible.

Il est devenu manifeste qu'il faut redéfinir radicalement le rôle de l'inspection.

En tout état de cause, les tâches d'animation, d'innovation et de contrôle des usagers et de la nation sont incompatibles avec un statut de fonctionnaires d'autorité pour les corps d'inspection.

Jouer le rôle de garant des orientations nationales, cela implique :

- Etre partie prenante lors de l'élaboration des projets des équipes ;
- Prendre part à l'évaluation continue de la réalisation de ces projets, qui ne saurait se concevoir par ailleurs sans la participation responsabilisée des équipes concernées ;

- Créer les conditions de formation des personnels pour répondre aux besoins nés de ces projets et relatifs à leur réussite ;
- Réunir les conditions d'établissement du bilan prévu dans le temps dès l'élaboration du projet.

Dans l'immédiat, il faut :

- En finir avec l'inspection surprise ;
- Aller vers la suppression de la note ;
- Concevoir un nouveau type d'inspection, collective, adéquate à l'existence, déjà, d'équipes d'établissement, et à la nécessité de leur généralisation ;
- Profiter de l'existence d'équipes expérimentales pour expérimenter aussi de nouvelles formes de contrats d'inspection négociés avec les équipes constituées, et n'excluant ni la prise en compte des avis des usagers, ni l'évaluation par les « inspectés » de l'apport de l'inspection.

Contre le dossier scolaire Haby

Le C.A. de l'I.C.E.M. a décidé d'associer le mouvement au manifeste pour le boycott du dossier scolaire. Parmi les signataires de ce manifeste, de nombreux mouvements, associations, groupes parmi lesquels : Confédération Syndicale des Familles (C.S.F.), Confédération Nationale des Associations Familiales Laïques (C.N.A.F.A.L.), G.E.D.R.E.M., C.R.A.P., Syndicat de la Médecine Générale, Syndicat de la Magistrature, M.A.S. (syndicat étudiant), etc., ainsi qu'un grand nombre d'enseignants, chercheurs, médecins, juristes. Les signatures doivent être envoyées à Denise FONTAINE, B.P. 4, 75824 Paris cedex 12.

Beaucoup d'arguments ont été avancés contre l'institution du dossier scolaire, nouveauté qui évoque le précédent du casier judiciaire. Certes, nous savons que l'école, sans dossier scolaire, maltraite et élimine déjà des masses d'enfants et de jeunes ; nous estimons que le dossier scolaire renforce énormément les effets négatifs de l'enseignement. Cette initiative est d'autant plus inquiétante qu'elle fait suite aux dispositions sur l'enfance inadaptée et complète d'autres systèmes de fichage des individus (GAMIN, etc.).

Les signataires voient dans le dossier scolaire une triple menace :

1. C'est d'abord une atteinte aux droits fondamentaux des jeunes confiés au système scolaire et une trahison des fins éducatives.

En effet, le dossier permet de recueillir, de stocker, de diffuser un grand nombre d'informations sur les événements, les traits marquants de la vie d'un enfant. L'école se transforme en une institution qui mobilise ses administrateurs, ses pédagogues, ses psychologues pour acquérir une connaissance la plus totale possible de chaque individu.

Nous proclamons que ce projet d'explorer chaque individualité est un viol de la personnalité. Sur le plan éthique, il est illégitime.

Mais nous dénonçons également les conséquences qu'entraînera un étiquetage systématique des enfants. En étiquetant des enfants comme inaptes, incapables, contes-

taires, passifs, etc., on amène leur entourage à les percevoir selon ce classement, on enferme l'enfant dans un personnage, ce qui bloque toute possibilité de changer. Le dossier scolaire emprisonne chaque élève dans son passé.

La relation pédagogique est essentiellement une relation de personne à personne. La décision étatique de centraliser et de stocker les informations sur la jeunesse, en se réservant tous pouvoirs quant à l'usage, équivaut à une mise en cause sans précédent de la fonction du rapport pédagogique. On pourra ainsi classer et juger le cas de tel ou tel enfant, sur dossier, en éliminant la procédure ouverte et souple du débat entre les parents, les enseignants et les enfants eux-mêmes.

L'étiquetage des enfants et la mémorisation de tout ce qui les concerne sont une arme terrible, destructrice du droit de chaque être au changement et à la nouveauté. C'est la négation de tout projet éducatif.

2. C'est ensuite une grave atteinte aux libertés publiques. L'Etat s'arroge le droit de fichier l'ensemble de la jeunesse, c'est-à-dire, à terme, de toute la population. Le projet poursuivi par l'Etat de connaître chaque citoyen a toujours été considéré comme une atteinte aux libertés publiques.

De plus, émettre un texte réglementaire qui touche aux libertés du citoyen, fût-il mineur, est une atteinte aux principes constitutionnels. C'est pourquoi nous nous solidarisons avec tous ceux qui attaquent et attaqueront la légitimité d'un dossier scolaire devant les tribunaux.

3. Cette atteinte aux libertés publiques est le signe d'une évolution inquiétante, quant à l'avenir, du pouvoir de l'Etat. Le ministre se veut rassurant dans ses discours, au moment même où il se prépare à faire traiter par informatique les renseignements contenus dans les dossiers. Dès maintenant, il cache donc ses véritables intentions sur l'usage du dossier. Dans ces conditions on ne peut accorder aucune confiance aux déclarations sur le bon usage du dossier scolaire une fois constitué. Celles-ci demeurent en fait au niveau des bonnes intentions : aucune garantie n'est donnée et ne peut être donnée que les renseignements du dossier scolaire ne seront pas utilisés un jour contre l'adolescent et le jeune adulte.

Accepter le dossier scolaire c'est laisser à l'Etat le pouvoir absolu d'utiliser comme il l'entend les renseignements qui y sont contenus. C'est accroître dangereusement le pouvoir de l'Etat sur l'individu.

APPEL

Nous demandons solennellement au Ministre de l'Education de renoncer à faire confectionner les dossiers scolaires.

Parce que nous estimons que l'enjeu est grand pour les libertés, nous appelons tous ceux qui sont concernés par les dossiers scolaires à les boycotter, à en bloquer, et à en saboter la réalisation :

- soit en refusant de remplir les documents (notamment les renseignements personnels demandés),
- soit en contestant le contenu des documents, en allant jusqu'à engager des poursuites si les appréciations de personnalités ne sont pas modifiées ou retirées,
- soit en organisant la non-transmission des dossiers d'un niveau scolaire à l'autre,
- soit en attaquant en justice l'administration pour avoir confectionné un dossier scolaire.

(suite de la p. 8)

On regarde d'abord en silence (c'est difficile !), puis on fait les remarques que l'on veut, à tour de rôle (ça aussi, c'est difficile mais nécessaire car j'enregistre ou je note tout ; dans ce cas il faut même parler lentement, voire me le répéter).

Puis on dessine si on en a envie, en rapport ou non avec ce qu'on a vu ou dit, mais la reproduction n'est plus affichée ; de toute façon il n'est pas question de la «reproduire» (les feuilles de différents formats sont prêtes, c'est important, et chacun choisit la grandeur de sa feuille).

Lorsque tous les dessins sont terminés on procède à une mise en commun, c'est-à-dire que chacun montre son dessin aux camarades et le commente s'il veut. Je note ce qui se dit.

Tout au long de l'année j'ai ainsi présenté, non ! je leur ai livré dix-neuf fois une reproduction de peinture (Dufy, Miró, Hundertwasser, Braque, Memling, Magritte, Gauguin, Rousseau, Chagall, Picasso, Lackovic, Derain, Klee, Matisse, Bonnard, Modigliani, Metzys, G. de la Tour, Léger), six fois un texte d'auteur (Claude Roy deux fois, J. Follain, J. Malrieu, Queneau, R.-Guy Cadou), deux fois un poète à travers ses textes (Tardieu, Malcolm de Chazal).

Quand la séance était consacrée à un texte, je le disais une première fois, par cœur, et je recueillis les premières impressions (au magnétophone ou en prenant des notes) ; je redisais le texte une ou deux fois et chacun répétait ce qu'il avait retenu, à sa manière : cela ressemblait parfois de très près au texte, parfois... et parfois un mot incompris nous emmenait ailleurs (exemple : pour le mot «orthographe» qui figurait dans le texte de R.-G. Cadou, Jean-Louis, en voulant le redire sans le comprendre mais parce que la sonorité lui plaisait, disait : «l'autre graphé» puis «l'autographe»). Il a fallu lui expliquer le sens de son jeu de mots.)

Après la séance on me donnait tous les dessins, je les mettais en page et je recopiais les commentaires qui ont été faits (cela représente un travail de deux heures, chaque semaine).

Un exemple type

Le 02.10.76, de Rouault «Duo». Nous regardons en silence. Premières réflexions que je note. Certains ont déjà hâte de dessiner. Je rappelle en gros ce qui a été dit. Yves : «On pourrait dessiner ça».

Après la mise en commun des dessins je demande si quelqu'un a remarqué des dessins qu'on pourrait rassembler. Ensemble nous dégageons quatre critères :

- Ils sont tristes, ils sont en prison.
- Il sont à l'église.
- Ce sont les membres d'une famille (le père et la petite fille, la maman et son petit garçon...).
- Ils ont peur parce qu'ils voient... (et là les scènes de violence ne manquent pas).

C'est tout. Après la séance c'est à moi de mettre tout cela en forme.

Variantes

Tout en respectant en gros ce schéma il y aura des séances plus riches, plus animées. Il serait peut-être intéressant de voir à quoi cela tenait, mais c'est un autre problème.

De Hundertwasser : *La route des survivants.*

J'avais lu quelques jours avant, le poème de G.E. Glancier *Le roi de l'île* («Le roi de l'île est-ce un... est-ce un...»). Comme on ne pouvait que se poser beaucoup de questions au sujet de cette peinture, nous l'avons commentée ainsi :

EST-CE un château du roi ? EST-CE des bougies ?
une ville ? des lumières ?
un circuit ? de la neige ?

EST-CE une pendule ? EST-CE un jardin ?
une fusée ? une église ?
la machine de brock un cimetière ?
et schnock ?

EST-CE une lune ?
une pendule ?
un soleil (qui se couche derrière les montagnes) ?

De Derain : *Westminster.*

A la vue de cette peinture les enfants ont surtout été sensibles à la technique du peintre ; comment il arrive «à faire comme si

on voyait pour de vrai le soleil qui brille le soir ? Là on a essayé immédiatement de montrer sur son dessin que le soleil brille autrement qu'en dessinant ses rayons. Il y eut même de très beaux dessins.

De P. Klee : *Poissons magiques.*

J'ai pu mettre à leur disposition le livre dans la collection Flammarion et nous ne nous en sommes pas tenus à cette seule reproduction de Klee. Richard est resté en classe lundi soir et a feuilleté ce livre durant plus d'une heure ; il a été frappé par le nombre de fois où Klee représentait des villes ou des villages «qui n'en étaient pas toujours» selon lui et il a invité le lendemain ses camarades à dessiner des villages ou des villes «pour voir comment on ferait nous !».

De Bonnard : *L'Amandier en fleurs.*

A cause de certaines réflexions j'ai lu un texte de Guillevic dont je me souvenais : *L'Arbre*. Les arbres reviennent fréquemment dans les dessins d'enfants (pas seulement) et j'ai trouvé cette série particulièrement soignée. Tout en dessinant, certains disaient à voix haute ce qu'ils faisaient : «mon arbre est grand... mon arbre est vieux... mon arbre est pauvre...». Au moment de la mise en commun des dessins, je demande alors que chacun présente son dessin en commençant par les mots «l'arbre est...». Voilà ce qu'ils disent :

L'arbre est grand (Nora).
L'arbre est rond (Arnaud).
L'arbre est vert (Jean-Louis).
L'arbre est d'abord petit (Catherine).
L'arbre est curieux (Sofia).
L'arbre est en fruit(s) (Soledad).
L'arbre a des feuilles qui ressemblent à des mains d'enfants (Sofia).
L'arbre a des feuilles (Malika).
L'arbre est fait avec du bois (Gilles).

A ce moment quelqu'un fait remarquer à Soledad, Malika et Gilles qu'ils n'avaient pas respecté la consigne : et qu'ils devaient essayer de changer leur phrase. Mais on ne peut pas dire «l'arbre est feuilles», ou «l'arbre est bois», ou «l'arbre est fruit» ! Mais si, c'est un jeu... Nous retenons (et nous imprimons) :

L'arbre est bois
L'arbre est feuille(s)
L'arbre est fleur(s)
L'arbre est fruit
L'arbre est curieux

Jean-Louis imprimera aussi ce qu'il a dit à propos de «l'amandier en fleurs» de Bonnard et qu'il a eu du mal à faire saisir aux autres, s'il y est arrivé :

«L'arbre est comme les autres mais pas le même.»

De Lackovic : *La fabrique sous la neige.*

Intrigués par des traces de pas dans la neige on a beaucoup brodé là-dessus : si elles sont grandes ce sont des traces de grandes personnes, si elles sont petites c'est des traces d'enfant... les chiens aussi font (et quelqu'un rectifiera par le mot «laissent») des traces, et même les oiseaux à condition qu'ils ne volent pas. Puis Arnaud dit : «Plus on est grand, plus nos traces sont grandes : Soledad (la plus grande de la classe) a sûrement les plus grandes traces et Eric peut-être a les plus petites traces !» Je leur dis qu'on pourrait vérifier cette hypothèse. Dès lundi matin nous nous mettons à ce travail et cela nous demandera plus de deux semaines : ce fut une situation mathématique très riche.

De René-Guy Cadou, le poème *L'Enfant précoce.*

Je crois que ce texte a eu un grand impact sur eux, notamment le dernier vers «Et maintenant cherche ta vie» (c'est une petite fille qui le dit à son chien). Nora était très accrochée à ce vers et un matin elle dit : «Mais s'il ne la trouve pas ?» Que veut donc dire «chercher sa vie», «la trouver», «ne pas la trouver». Les débats à ce sujet furent très intéressants. Et puis il y eut ce texte collectif, dont Nora était à l'origine et auquel elle a pris une grande part, suite à ce même vers de Cadou : «Et maintenant cherche ta vie».

**«Tout seul
comme moi.
Et si tu la trouves
reste avec elle.
Si tu ne la trouves pas
reste avec moi.»**
Nous

Je vois encore Catherine prendre une dizaine de petites feuilles pour illustrer ce texte. *«Il y a tellement de choses dans ce texte que ça ne va pas, une seule feuille !»* Et elle réalise une belle petite bande dessinée.

En fait, je me rends compte qu'il était peut-être inutile de citer des exemples de variantes, toutes les séances ayant été à peu près identiques quant à la forme mais si variées et différentes quant au contenu. Il n'y a donc pas de recette, le fil directeur étant l'objectif poursuivi. Mais au fait, quel est-il ?

Réflexion sur cette pratique

Depuis quelque temps j'étais préoccupée par l'idée qu'il ne suffisait pas de laisser l'enfant s'exprimer, de respecter son expression, que, à la limite, ne faire «que» ça, c'était l'abandonner à lui-même. Comment enrichir son expression sans l'influencer (sans trop... soyons prudents) et respecter ses préoccupations et son originalité. C'est vrai que *«l'enfant a besoin de l'adulte pour pouvoir se passer de lui»* (je cite à nouveau Gloton), il a besoin de modèles et comment le maître pourrait-il à lui seul assumer cette tâche ? Alors j'ai pensé que d'autres adultes, par l'intermédiaire de leur art, autrement dit «la culture», pourraient jouer ce rôle. Et puis, la plupart des enfants, s'ils ne pouvaient avoir ce contact à l'école, ne l'auraient peut-être jamais ! L'école n'aurait, à ce moment, pas rempli sa fonction. Pour toutes ces raisons j'ai tenu à proposer régulièrement aux enfants des reproductions de peintures et des textes d'auteurs. L'accueil qu'ils faisaient à ces œuvres et le plaisir qu'ils prenaient à ces séances, mon propre plaisir (ça compte aussi), m'ont incitée à poursuivre ce travail malgré des moments de découragement.

Je n'avais pas, à la fin du premier trimestre, les résultats escomptés (ce n'est pas la première fois que je constate que je suis trop impatiente). En faisant ce premier bilan je me suis rendu compte que leur expression n'était pas devenue tellement extraordinaire et qu'ils avaient «seulement» — ne devrais-je pas plutôt dire «déjà» — commencé leur apprentissage de la tolérance. Ce contact avec l'art les avait aidés à suspendre tout jugement, puisqu'on pouvait tout dire, de la manière que l'on voulait, comme on pouvait, même maladroitement ; c'était là une attitude d'accueil, de communication préalable. Tolérant aux œuvres d'autrui on acquiert aussi de la tolérance vis-à-vis de ses propres productions, et c'est la porte ouverte à l'expression personnelle.

Au fil des semaines, lorsque ce dossier grossissait, j'ai eu la révélation que les enfants s'identifient, se projettent, expriment leur moi à partir de la poésie, de la peinture adulte. Tout ce qui les préoccupe, sexualité, mort, violence, surgit alors. Je pourrais donner quelques exemples à ce sujet :

La sexualité :

«J'aime bien les baisers de ma maman ; je suis sûr qu'elle m'aime parce qu'elle m'en fait beaucoup» (Arnaud).

«C'est pas beau d'être tout nu» (Alexandre).

«Il faut toujours mettre des habits» (Sofia).

«J'ai déjà vu ma maman toute nue» (Carole).

La mort :

«La dame est triste, son mari est mort pendant la guerre» (Eric).

«Son mari est mort la nuit, elle a mis un habit bleu de nuit pour se cacher pour pas que les gendarmes la voient» (Arnaud).

La violence :

«Son mari est mort, elle est triste parce que les bandits ont coupé le ventre de son mari» (Jean-Marie).

«Un monsieur tue deux dames» (Josh).

«Ils voient un monsieur qui tombe sur le feu» (Jean-Marie).

«Une bête qui jette du feu va venir» (Eric).

Des angoisses :

«Une maman dort maintenant ; elle n'a pas trouvé son enfant, elle est fatiguée parce qu'elle a cherché longtemps, elle a cherché sans le trouver ; elle va pleurer, son mari va la taper peut-être» (Yves).

«Peut-être que l'homme est parti et il les a laissés seuls les deux» (Malika).

«Tu veux dire qu'il les a abandonnés ?» (Agnès).

Le racisme :

«Ils n'ont pas d'habits ; ils ne sont peut-être pas riches, c'est des algériens» (Yves).

«C'est dans un pays pauvre et il fait chaud» (Hervé).

Comme on se savait écouté et qu'on écoutait, beaucoup de choses se disaient. J'aimais cette attention qu'ils se portaient, s'assurant qu'ils avaient bien compris ce que le camarade voulait exprimer. J'avais le sentiment qu'on finissait par bien se connaître ce qui facilitait bien entendu la vie de groupe. Certains étaient attentifs aux progrès des autres ; par exemple un tel qui ne parlait jamais et qui s'y mettait. Un jour Jean-Marie fait la réflexion suivante à Jean-Michel : *«Il ne veut pas grabouiller, hein, il dessine seulement tout plein de choses !»* Il y aurait beaucoup d'exemples à ce sujet.

Peut-être que les enfants s'emparent de l'expression adulte, s'expriment à partir d'elle, reprennent des «trucs» de langage, des rythmes, des structures, des thèmes, avant de pouvoir s'évader totalement de cette sujétion. Par exemple le prolongement du dernier vers de Cadou (voir plus haut) ; ou les mots que Richard invente pour caractériser une reproduction de F. Léger (*Les plongeurs polychromes*) :

*«un emmèlement
une emmélure
un emmélage
une emmélance
un emmél'gens»*

ou ce beau texte de Sofia accompagnant un dessin très expressif :

*«La petite fille est dans le cimetière
il neige sur le cimetière
comme ça il sera beau
Là-bas c'est le soleil qui revient...
Et maintenant la petite fille ne pleure plus.»*

La vue de la peinture de Hundertwasser lui a permis de dire cette préoccupation et elle reviendra souvent. Quand dans d'autres textes ou dessins la petite fille ne sera pas dans le cimetière on essaiera de l'endormir !

Ce soleil de cette même peinture a porté ses fruits ; on en a dit : *«le soleil est la pendule du ciel
il nous dit qu'il fait jour»*

et ceci :

*«une pendule dans le ciel,
c'est la pendule du Père Noël
alors il saura quand il doit apporter
les jouets.»* (Eric)

de *L'empire des lumières* de Magritte on voulait dire :

*«la lumière éclaire l'eau,
l'eau brille,
la lumière est dans l'eau.»*

mais ces expressions ne satisfont pas Jean-Marie et il invente un mot à sa convenance :

«la lumière EBRILLE l'eau»

Carole dit au sujet de la même peinture :

«le ciel est haut-bleu»

Une nativité de Metzys, *Premier jour* de Prévert et *Maman-pommier* de Norge et les échanges qui en ont découlé ont suggéré à Catherine et Arnaud ce texte :

*«L'arbre fait pousser les pommes
le soleil et la pluie les font mûrir
Maman fait l'enfant
son amour le rend heureux.»*

Ce ne sont pas les seuls exemples.

De plus, apprenant à manier le langage de l'image ils posséderont un moyen supplémentaire de communiquer, d'entrer en relation.

Je conclus avec un mot de Magritte qu'il aimait à répéter : *«Il faut que la peinture serve à autre chose qu'à la peinture.»*

Anne-Marie MISLIN
cours préparatoire
68490 Ottmarsheim
août 1977

Extrait du bulletin Chantier de l'Est

Second degré

DANGER : UN NOUVEAU PROGRAMME HABY POUR LE FRANÇAIS SECOND CYCLE

Présentation

L'inspection générale de français a pondu de nouvelles instructions officielles assorties d'un nouveau programme pour les classes de seconde et de première. Ce projet est expérimenté dès cette année, et est destiné à être généralisé dès la rentrée 78 ; il soulève déjà la réprobation des collègues qui en ont eu connaissance dans les établissements expérimentaux. Il faut dire qu'il y a de quoi être inquiet.

Un texte copieux (une trentaine de pages) que je n'ai ni le temps, ni la place d'analyser ici en détail. Le mieux est de se reporter au bulletin de l'A.F.E.F. (Association Française des Enseignants de Français) : *Le français aujourd'hui* de septembre 77, supplément au numéro 39, qui le publie intégralement avec les premières réactions.

Avant d'en venir au principal objet de cet article, tout au plus peut-on mentionner que ce monument de prose inspectoriale reprend un certain vocabulaire pédagogique moderniste (« montage », enquête, exposé, débat, analyse de textes non-littéraires, « développement de la créativité », « projet pédagogique » de l'enseignant, etc.), mais qu'il s'empresse de refermer aussitôt les portes ainsi entrebaillées, ne serait-ce que par le stricte maintien des conceptions les plus éculées et réactionnaires (le « ton » (sic) d'un texte, les « vertus » (mais non, vous ne rêvez pas, c'est bien dans le texte !) de la dissertation, le rôle normatif de l'enseignant à qui il revient de décider de ce qui doit intéresser les élèves, etc.).

Mais le plus grave est la mise en place d'un programme d'auteurs strictement défini...

Le programme

Sur l'ensemble de la seconde et de la première, les élèves devront avoir étudié : Ronsard, Montaigne*, Pascal* (*Pensées*), Molière (*L'École des Femmes* ou *Le Misanthrope* ; *Dom Juan** ou *Tartuffe**), La Fontaine (*Fables*, livres VII à XII), Racine (*Andromaque* ou *Britannicus* ; *Bérénice** ou *Phèdre**), Voltaire, Rousseau, Diderot*, Chateaubriand, Balzac, Hugo (poésie, théâtre), Baudelaire*, Appolinaire, Claudel* (poésie, théâtre), Proust*, Camus*, Montherlant (théâtre)... Ouf.

Les * désignent les auteurs ou œuvres spécialement destinés à la classe de première.

Une œuvre de Molière et une de Racine sont prévues pour chacune des deux années, ce qui fait un programme de 20 œuvres ou auteurs obligatoires sur deux ans. Avec la pression de l'examen, il serait pour le moins délicat de ne consacrer qu'une ou deux heures à un « auteur au programme »... Il reste d'autre part la préparation systématique aux trois types d'exercices de l'épreuve écrite (inchangés malgré la nouvelle dénomination d'« essai littéraire » que prend la dissertation)... Comme Haby prévoit de réduire l'enseignement du français à trois heures pour toutes les sections en première, on se demande quel temps il pourrait rester pour traiter autre chose que ce programme...

Et pour le cas où certains enseignants réussiraient à se préserver un peu de temps à employer différemment avec leurs élèves, une liste supplémentaire de 26 auteurs facultatifs (bien sûr choisis selon le même genre de critères que les précédents...) est donnée... SERAIT-CE QUE TOUS LES AUTRES SONT INTERDITS ?! (je n'ose tout de même pas penser que ces messieurs les inspecteurs nous jugent assez cons pour ne pas pouvoir trouver par nous-mêmes des auteurs sur lesquels travailler).

Il s'agit bien d'un grave essai de normalisation de la culture des élèves et de la pratique pédagogique des enseignants, ce qui n'est pas étonnant dans le cadre de la réforme Haby (c'est tout de même le ministre qui a réussi à sortir que s'il était impossible de ne pas faire de politique en histoire et en philo, il faudrait supprimer ces deux matières, et qui a clairement défini les corps

d'inspections comme des courroies de transmission de SA politique...).

Justifications de ce programme

Il y aurait des auteurs particulièrement « représentatifs » (de quoi ?!) qu'il faudrait absolument « avoir rencontrés ». On en voit tout de suite les implications idéologiques : les Grandes Valeurs Éternelles existent, messieurs les inspecteurs les ont rencontrées, et Claudel en est représentatif (mais pas Boris Vian ou les surréalistes par exemple). C'est d'ailleurs toute une conception de la Culture-Musée, avec une hiérarchie des valeurs données comme allant de soi, et qui, outre ses implications idéologiques immédiates, se traduit par un académisme (f)rigide dont le résultat le plus clair est d'éloigner de toute fréquentation culturelle (lecture, théâtre, etc.) 80 % des jeunes qui ont quitté les bancs de l'école.

Il faut lier la mise en place de ce programme avec toutes les réticences qui apparaissent dans le texte au sujet de la formation de la pensée et de la culture des élèves en s'appuyant sur leurs centres d'intérêt : une culture est nulle et non-avenue tant qu'elle n'a pas reçu l'estampille officielle : de même, c'est en fait toute possibilité d'expérimentation pédagogique qui est visée, de tâtonnement (qui n'a pas remarqué que les inspecteurs supportent rarement les tâtonnements d'une pensée qui se cherche... l'élève est là pour gober un savoir, point).

Or, s'il est vrai que l'enseignement du français est en train d'évoluer, tant la conception désuète des « humanités » est contradictoire avec toute la vie de la classe (combien d'élèves voient encore tous les ans, depuis la quatrième une pièce de Molière, une de Racine et une de Corneille ?), ce programme est bien un essai de reprise en main draconien qui ne peut avoir pour conséquence qu'un bachotage permanent : PLUS QUE LE CHOIX DES AUTEURS (choix d'une évidente coloration idéologique), C'EST LE PRINCIPE MEME D'UN PROGRAMME STRICT QU'IL FAUT ABSOLUMENT FAIRE ECHOUER.

Comment lutter ?

Il est bien sûr nécessaire que, tous, nous intervenions dans nos syndicats pour qu'ils luttent contre ce programme (d'autant plus que le même genre de problèmes doit se poser dans de nombreuses matières). Mais, j'ai bien peur que ce soit insuffisant (l'action syndicale, de campagnes de l'opinion en grèves de vingt-quatre heures, n'a pas empêché la mise en place de la réforme Haby).

Les mouvements pédagogiques peuvent avoir un rôle moteur à jouer. Je connais par exemple l'A.F.E.F. (cf. plus haut), qui, après avoir publié le texte intégral, demande leurs réactions à ses adhérents : IL FAUT ABSOLUMENT QUE L'I.C.E.M. rentre en contact à tous les niveaux avec cette association et plus généralement, avec toutes les associations susceptibles de réagir.

Mais il faut aussi prévoir une situation particulière : nous avons un ministre qui n'hésite pas à maintenir les dispositions de sa réforme contre l'hostilité générale du corps enseignant ; il n'est donc pas impossible que quelle que soit l'ampleur des protestations, Haby maintienne ce programme ; d'autre part, même si la gauche passe en 78, l'Inspection Générale, elle restera... Or, ce projet de programme heurte suffisamment fort tous les espoirs et les essais qu'un grand nombre d'enseignants de français mettent dans leur pratique pour qu'il soit possible de le faire échouer, même s'il est maintenu.

C'est pourquoi je pense qu'il est possible de mettre sur pied un BOYCOTT EFFECTIF. Il faudrait, dans un premier temps soumettre l'idée à un maximum de profs de français, pour voir s'il serait possible de parvenir ensuite, par exemple, à un engagement public du plus grand nombre possible de profs de français de ne pas appliquer le programme (le nombre minimum de signatures serait bien sûr à débattre parmi les participants...).

B. FRANK
G.D. 57 Moselle

Approfondissements et ouvertures



Musée des automates et boîtes à musique. L'Auberson (Suisse).

LE CONSEIL DE CLASSE

un tribunal pour enfants et... pour parents !

Je suis instituteur et j'assiste depuis plus d'un an aux conseils de classe (6e puis 5e) d'un petit C.E.G. rural (plus ou moins 500 élèves) en qualité de représentant des parents. Après avoir constaté l'échec de toute proposition visant à rendre ces réunions moins formelles par la création de petits groupes de réflexion sur des problèmes concrets, j'ai poussé la naïveté de croire qu'en insistant un peu sur les contradictions internes à de telles réunions, j'allais parvenir enfin à dépoussiérer un peu le train d'un établissement aux dimensions pourtant «humaines».

La première réunion de cette année scolaire m'a clairement prouvé que je m'étais trompé et que je n'avais plus rien à y faire. Le lendemain j'ai pris ma plume et j'ai écrit aux profs.

SAINT-DIDIER, le 9-12-77

Robert BOYER
représentant (?) des parents
au conseil de classes (5e)
SAINT-DIDIER

au directeur
et aux professeurs
du C.E.G. PERNES

Permettez-moi de vous dire par écrit ce que je n'ai pu dire au dernier conseil de classes.

J'ai été, une fois de plus, déçu par la caricature de démocratie que représente une telle réunion. Elle se veut démocratique par la présence, dans une même salle du personnel d'administration, des professeurs, des parents et des élèves ; mais on ne parvient qu'à une lamentable caricature où l'on entend beaucoup parler les professeurs (surtout pour accuser), un peu les parents (surtout quand ils sont eux-mêmes dans l'enseignement !) et pas du tout les enfants (surtout quand il s'agit de problème de discipline). Quant au personnel médico-social, on se demande même pourquoi il s'est déplacé avec cette «montagne» de dossiers : voudrait-on parler de quelque cas social, serait-ce bien le lieu et en aurait-on le temps ?

Ce que je dis là va peut-être faire bondir certains, mais si l'on veut être honnête et objectif ce n'est que l'écriture brutale de ce qu'est un conseil de classes, dans sa forme actuelle.

Le cadre physique et culturel dans lequel il se déroule ne peut engendrer autre chose qu'un verbiage stérile.

La disposition même des tables et des personnes derrière ces tables, donne déjà une impression de «bataille rangée» : enseignants et enseignés face à face avec pour arbitre le personnel de direction qui a beaucoup de mal à ne pas prendre parti, et pour barricades les tables derrière lesquelles chacun s'abrite comme pour éviter un contact plus direct et plus constructif. Ce contact plus direct est semble-t-il recherché lors des réunions professeurs-parents, mais là encore c'est le professeur qui reçoit, assis derrière une table (toujours l'écran !) et pour parler de tel ou tel cas particulier ; de telles discussions sont intéressantes en soi mais non constructives car elles n'aboutissent jamais (et pour cause) à une prise en charge globale et collective des problèmes réels qui se posent. L'un de ces problèmes, urgent à analyser, car il peut-être à la base de la «crise actuelle de l'enseignement», est le problème général suivant : pourquoi l'enfant est-il ressenti par les enseignants, comme dangereux au point de voir ces derniers presque toujours sur la défensive et même agressifs lorsqu'ils s'adressent à eux ou à leurs parents ? Le comportement des enfants d'aujourd'hui et leur attitude souvent hostile à l'enseignement qu'ils reçoivent est une constatation évidente et générale qui ne diminue en rien le mérite de quelques-uns à vouloir trouver d'autres types de relations enseignant-enseigné. Bien au contraire !

Une autre règle fondamentale de fonctionnement, c'est le «droit à la différence» : les enfants ne sont pas «bons, acceptables ou mauvais», ils sont différents et si l'on veut bien se donner la peine d'y regarder de plus près chacun porte en lui des aptitudes qu'on aurait intérêt à valoriser.

On pourrait continuer bien longtemps sur ce sujet et me faire dire que moi aussi, je porte des jugements de valeur, que moi aussi, j'accuse et que moi aussi, comme les enfants, je perds mon temps en «parlottes» inutiles... Soit !

Mais je ne peux m'empêcher de vous dire que les parents qui sortent d'un conseil de classe sont culpabilisés et frustrés de n'avoir pu dire ce qu'ils ont sur le cœur, et que les enfants se sentent pris entre le marteau et l'enclume, ne sachant plus à qui confier leurs interrogations. Si les adultes que nous sommes, se ferment à leurs demandes, à qui voulez-vous qu'ils s'adressent ? Aux copains, à la bande ? Et dans ces conditions ne soyons pas surpris de leurs réactions violentes, de leur opposition systématique et de leurs airs de casseurs qui ne sont rien d'autre qu'un appel désespéré d'Amour !

Ils savent bien qu'on ne les «écoute» pas, même si on leur dit : «Alors, les enfants, qu'est-ce que vous avez à dire ?» Dans un tel contexte que voulez-vous qu'ils disent ? Même les parents, qui sont pourtant des adultes, et qui sont là parce qu'ils ont voulu y être, même eux n'ont rien à dire !

C'est cela qui m'a profondément déçu et j'ai eu la naïveté de croire que je pouvais y changer quelque chose. Dans ce monde où la communication est devenue techniquement plus facile, on constate qu'elle est de plus en plus impossible à établir entre les individus. Je pensais qu'ensemble on aurait pu y réfléchir en essayant peut-être de changer la forme du conseil de classes pour éventuellement en modifier le fond, et en faire une véritable place d'échanges où chacun apporterait sa contribution en apprenant à mieux connaître l'autre ; mais il m'a fallu plus d'un an pour constater avec amertume que le conseil de classes a beaucoup de mal à être autre chose qu'un tribunal où les uns écoutent sans parler et les autres parlent sans écouter.



«J'ai eu la naïveté de croire que je pouvais y changer quelque chose.»

Le cadre culturel auquel je faisais allusion tout à l'heure, pourrait se définir par les relations de dépendance morale qui s'établissent consciemment ou non entre les membres du conseil de classes. Ces relations sont du type «enseignant-enseigné», «accusant-accusé». Les parents (et encore plus les élèves, d'ailleurs) sont, d'entrée de jeu, mis devant un véritable tribunal où l'on juge et l'on condamne. Si quelqu'un s'amuse, lors d'un conseil de classe à compter les termes qui portent un jugement de valeur (le plus souvent négatif) émis par les professeurs, on comprendrait mieux pourquoi les parents et les enfants se sentent à la fois coupables et révoltés quand ils sortent d'un conseil de classes : 90 % de ce qui est dit se fait sur le ton du reproche, parfois de façon véhémence. Ce discours s'adresse surtout aux élèves pour leur faire remarquer qu'ils n'apprennent pas leurs leçons, qu'ils regardent trop la télé, qu'ils sont insolents (surtout les garçons !). Et personne ne se demande pourquoi, personne ne s'interroge sur les valeurs véhiculées par l'école d'aujourd'hui pour savoir si elles sont reconnues et admises par l'ensemble des enfants, filles et garçons, et pourquoi certains les repoussent ? Est-ce un hasard si la grande majorité des élèves de 5e E (ex-transition) sont des garçons ? «Sexe et échec scolaire», voilà un sujet intéressant !

Toutes ces questions et bien d'autres, méritent d'être posées en groupe et non pas individuellement à chaque professeur.

Réfléchir sur ces problèmes n'apportera peut-être pas de solution immédiate, mais permettra, j'en suis sûr, une meilleure compréhension parents-enseignants-enfants, et donc ouvrira la voie à des aménagements scolaires constructifs. Mais comment voulez-vous que cette triangulation horizontale s'établisse positivement tant que les parents seront mis au banc des accusés (ils démissionnent de leur rôle d'éducateur, dit-on), tant que les enseignants se sentiront les messagers uniques du savoir et les seuls habilités à porter des jugements de valeur ; tant que les enfants seront considérés comme des élèves qui doivent se soumettre et apprendre et non comme des enfants qui ont leur place à l'école quels que soient leur intelligence, leur capacité d'adaptation ou leur degré de motivation.

Discours bien théorique va-t-on répondre ; tout ça c'est bien beau mais très utopique ! Non ce n'est ni beau ni utopique ; c'est possible mais pas forcément facile à mettre en œuvre.

Pour ceux qui s'intéressent un peu à la pédagogie (et je ne vous ferai pas l'injure de croire que vous n'êtes pas de ceux-là), il existe des C.E.S. et des écoles primaires où les problèmes sont toujours abordés collectivement, au niveau de la classe comme au niveau de l'établissement ; ce n'est pas toujours facile mais c'est très enrichissant pour les enseignants comme pour les enfants : c'est cela l'apprentissage de la démocratie ! La référence au groupe est une des règles de fonctionnement qui permet d'atténuer fortement les problèmes de discipline : la discipline n'est plus arbitraire et dans les mains de quelque chef, mais collectivement consentie car collectivement établie par l'exercice de la responsabilité individuelle.

A la suite de cela, le conseil local des parents d'élèves (Fédération Cornec) va organiser une réunion des représentants de toutes les classes afin de définir ensemble la conduite à tenir face à une telle inertie administrative.

Si vos conseils de classe ne ressemblent pas à celui-là, dites-le en écrivant à :

Robert BOYER, groupe scolaire Saint-Didier, 84210 Pernes-les-Fontaines

Cela nous permettra de faire de nouvelles propositions. Vous voyez bien que contrairement aux apparences, je ne suis pas un pessimiste.

UNE GRILLE SUR UN SKI (suite)

«Nous en sommes» aux paragraphes 16 et 17 qui s'intitulent : Composantes - Conjonction, disjonction dans la grille du tâtonnement expérimental parue dans le premier chapitre (Educateur n° 4).



Composantes externes Disjonction

La maîtrise du ski de fond permet donc d'aller vers des spécialisations.

Mais avec le progrès vers une automatisation des gestes vient la disponibilité. Et l'être peut alors percevoir des éléments qu'il n'avait pu encore considérer.

Je me permets de rappeler ici ce que l'on en avait dit à partir de la marche.

Quand on a déjà bien commencé à maîtriser le phénomène de la marche, on peut porter son attention sur le fait que la marche produit un déplacement qui modifie sans cesse les relations entre les positions des objets de l'environnement.

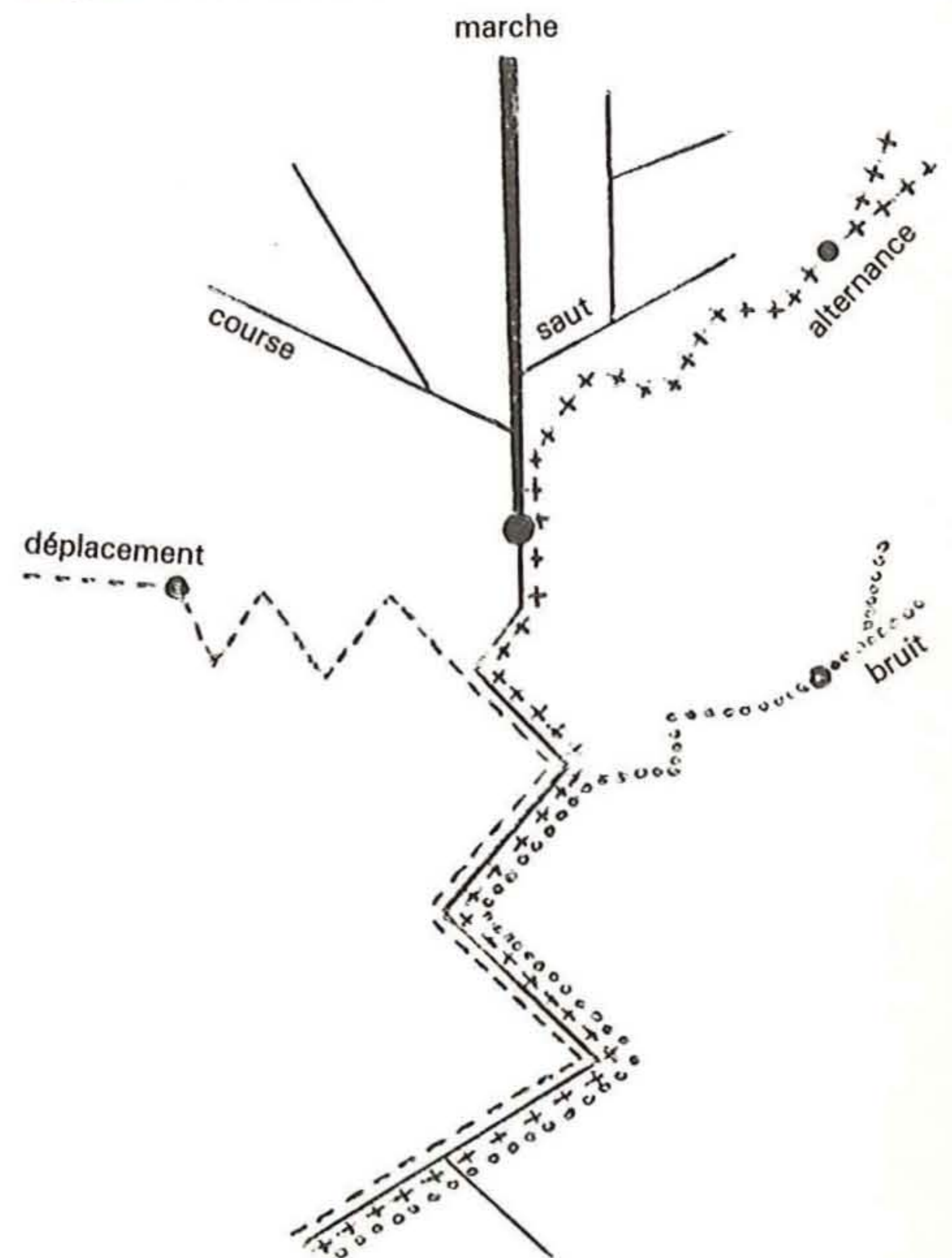
Ce sont les yeux qui sont les outils de cette première découverte. Elle est tellement intéressante qu'on peut lui consacrer soudainement toute son attention. Et c'est le démarrage d'un nouveau tâtonnement pour l'approvisionnement d'un nouveau domaine.

Mais à un autre moment, quand la disponibilité est revenue, on peut se rendre compte brusquement que, lorsqu'on marche, on fait du bruit avec ses pieds. Encore un nouveau terrain d'exploration, offert à l'oreille, cette fois. Et qui peut nous conduire à des maîtrises : claquettes, zapateado espagnol, bruitage des films de terreur de Hitchcock...

Oh ! mais, je ne m'étais pas aperçu d'une autre chose : quand on marche, on alterne : droit, gauche, droit, gauche. C'est intéressant : là aussi il y a des expériences à faire. Par exemple, si on double chaque pas : droit, droit, gauche, gauche, droit, droit ?... Qu'est-ce que ça donne ? Tiens, ça donne le pas glissé celui que les enfants font naturellement. Et ça peut aller jusqu'au patinage, au hockey. Mais ce n'est pas tout car l'esprit qui a, cette fois, perçu l'alternance, peut suivre ses recherches et ses expériences et aboutir à l'étude des mouvements oscillatoires. Ou à l'étude de la parité, de la binarité, de la contradiction, de la dialectique. C'est-à-dire jusqu'à la science, les maths, la philosophie.

Ainsi à partir d'une activité globale, on peut quitter le tronc principal pour s'intéresser à des secteurs visuel, auditif, intellectuel, etc. Notez bien qu'ils étaient présents dès le départ. Mais trop absorbé par la recherche de la maîtrise de l'acquisition technique, on n'en pouvait isoler les composantes. Cependant à un certain moment il devient possible d'y porter le faisceau de son attention. Et ces composantes peuvent se révéler si attirantes que parfois plus rien d'autre ne saurait plus compter, au moins momentanément. Mais quelquefois même, définitivement, quand le domaine qui vient de s'ouvrir correspond à une pulsion profonde qui trouve là, de façon inattendue, l'occasion de s'épanouir pleinement.

Evidemment, c'est facile de prendre l'exemple de la marche. En effet, l'expérience qu'en ont les hommes est multi-millénaire. Et ils ont eu tout le temps qu'il fallait pour construire sur cette base mille techniques, mille danses, mille possibilités. Et tout le monde a l'expérience personnelle de la marche et peut comprendre le schéma suivant :



Chacune des composantes : bruit, déplacement, alternance se disjoint du tronc principal et suscite une recherche autonome de maîtrise.

Mais le ski de fond est très jeune encore. A-t-il eu le temps de mûrir suffisamment pour développer lui aussi des branches autonomes ? Allons-y voir. Qu'y pourrait-il y avoir de plus que l'action simple de marcher ou glisser sur des planches dans la neige ?

Eh bien ! on croit qu'on est venu seulement faire du ski et que seule compte pour nous cette activité. Mais, pour pouvoir la pratiquer, il a fallu venir en montagne ! Et c'est parfois une telle découverte, un tel choc qu'on pourrait aller jusqu'à délaisser le ski de neige pour s'adonner à la pratique de la promenade estivale dans la montagne à vaches ou à celle de l'escalade ou du ski de glacier qui se pratique l'été à très haute altitude.

Mais ce qui est très important, c'est qu'un des éléments de la composante montagne peut se détacher à son tour du tronc principal pour se mettre à vivre pour lui-même, de façon autonome. Et ce rameau isolé est lui-même une activité globale, constituée de composantes dont l'une peut se détacher et devenir une activité globale constituée de composantes dont l'une... etc.

Cette notion de composante externe est l'un des éléments les plus remarquables du tâtonnement expérimental. En effet, elle tend à montrer qu'il suffit de partir de n'importe où, de n'importe quoi. Et chacun peut alors découvrir le ou les domaines ou l'association de domaines dans lesquels il pourra pulsionnellement s'investir. Et si on a la chance de parvenir à ce stade on est au point de gravir un échelon vers le bonheur.

Prenons un exemple qui n'est pas le mien, ni peut-être celui de personne mais qui sera je l'espère, suffisamment parlant pour

que plusieurs d'entre nous aient envie de vérifier s'il ne s'applique pas à leurs trajectoires personnelles. Si cette idée était juste, cela nous donnerait un solide fil conducteur pour bâtir «L'autre école». Supposons un citadin qui, à partir du ski de fond, découvre la montagne. Supposons que la branche qui se détache du tronc principal montagne soit la promenade. Alors que jusque-là, il a vécu sa vie quotidienne dans des lieux toujours immuables qui ne permettent pas de voir le ciel, le voilà soudain transporté au milieu d'une nature changeante : à chaque détour du chemin, le paysage se recompose. A chaque moment le ciel se transforme. Et cette infinie variété qui le change de la fadeur quotidienne le secoue au point qu'il ne pourra plus s'en passer. (Notez que pour d'autres, c'est la montagne qui est fade parce qu'ils sont, eux, soucieux de «paysages» humains et qu'ils se réjouissent de la variété des rencontres qu'ils peuvent faire à chaque tournant de la ville.)

Mais la promenade, ce n'est pas que le regard : il y a également les odeurs de plantes, le plaisir de la marche, la volonté de s'éprouver et d'allonger un peu plus, à chaque fois, les distances. Et ce plaisir de marcher peut se reporter en plaine. Et ça peut déboucher sur les sentiers de grande randonnée et sur la prise de responsabilité, sur la spécialisation dans le marquage, la topographie, etc.

Mais l'odeur des plantes — ou le plaisir des yeux qu'elles procurent — peut conduire à la botanique, à la constitution d'un herbier de plantes rares, ou à leur protection par la création d'une réserve naturelle. Ce qui conduirait naturellement à l'association avec d'autres amoureux de la montagne, à la création d'une association «1901», à la prise de responsabilités, à la lutte avec les pouvoirs publics, à la politique, à la sensibilité écologique, à la liaison avec les autres régions de France, à des voyages...

Faut-il insister ? Essayons alors l'étude de la faune : le repérage du trichodrome échelette, l'espionnage de la marmotte, la chasse — la chasse aux images —, la nécessité de s'initier à la photo pour «posséder» les animaux, pour les mettre «dans la boîte». Et par ce biais la découverte de la photo pour elle-même, d'abord photo animalière, puis photo de paysages puis, pourquoi pas, spécialisation dans le portrait qui peut conduire à la morphopsychologie de Carman... sans compter le passage par le cinéma qui saisit mieux l'animal dans ses mouvements, la découverte du cinéma pour lui-même... le montage audio-visuel... le son pour lui-même.

C'est effrayant de voir ce qui peut s'épanouir sur ce simple rameau de la promenade qui s'est détaché de la branche montagne, qui s'est détachée du tronc ski de fond...

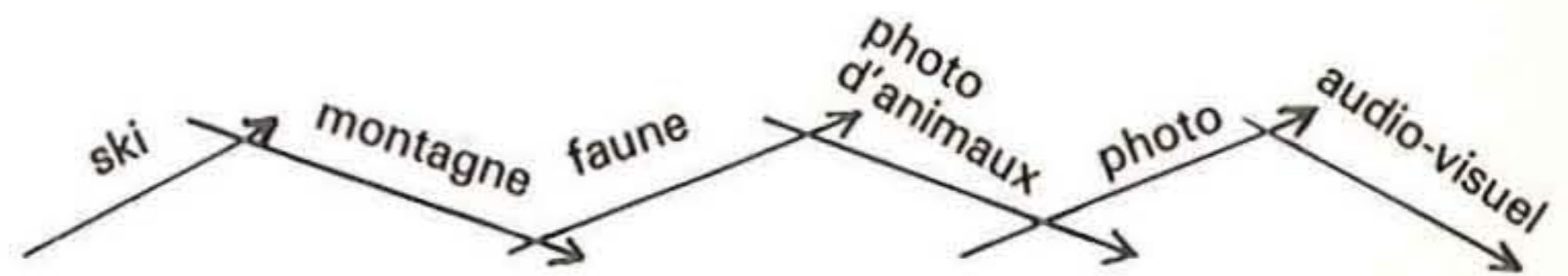
Et on aurait pu envisager semblablement la composante FROID (chauffage des maisons, vêtements, neige, glaciologie, glaciers, géologie, climatologie, géographie, expédition de l'Antarctique, projet de remorquage d'un glacier...) ou la composante RELATIONS HUMAINES obligées (les moniteurs, l'ambiance d'un stage, la vie communautaire que l'on cherche à retrouver dans des stages de voile, de pédagogie, de cheval, les classes de neige, de mer, de forêt, la dynamique de groupe, la bio-énergie, la communication, la création écrite collective, la création individuelle). Il y a aussi la composante OBJET AU PIED : ski, ski alpin, patins à glace, à roulettes, planche à rouler, raquettes, échasses, luge.

Est-ce clair ? est-ce vrai ? Ne sent-on pas qu'on pourrait certainement, si l'occasion nous en était offerte, découvrir son activité majeure, celle qui fait faire un pas de plus vers l'envie, le goût, le plaisir de vivre ? Oui, mais il faut avoir connu, au départ, le ski de fond, tronc principal de si nombreux et buissonnants rameaux. Alors peut-on priver les enfants et les adultes de ski ? Cette activité n'est-elle pas un irremplaçable tremplin. Et l'une de nos plus urgentes tâches ne serait-elle pas de chercher à mettre en place le maximum de tremplins irremplaçables pour que chacun ait le maximum de chances de réaliser ses pulsions ou de compenser ses frustrations majeures.

Conjonction

On s'est donc aperçu que la disjonction est un élément important et qu'à elle seule, elle pouvait justifier l'idée de fonder toute une éducation sur le tâtonnement expérimental tout en posant la question de la nécessité de la mise en place de domaines proliférants de base : ski, marche, ballon, lecture, musique, voix, bois, etc.

Mais, dans notre raisonnement il y a quelque chose de vicié à la base. Oui, il y a quelque chose de trop régulier, de trop linéaire dans notre démarche :



C'est trop simple pour être vivant, ça manque de contradictions, ça manque de boucles de rétroaction, ce n'est pas conforme au processus de développement des êtres vivants.

C'est que nous n'avons pas encore tout considéré. Nous avons à découvrir un second facteur qui est aussi riche de possibilités que la disjonction. Il s'agit de son complémentaire : la conjonction. De quoi s'agit-il ? Tout simplement de la création de nouveaux secteurs de tâtonnement par le simple rapprochement de deux éléments. Cela se produit naturellement à l'intérieur des composantes INTERNES d'une activité. Exemples :

- Course + saut → course de haies - steeple ;
- Course + résistance → course de fond 5 000 - 10 000 - marathon ;
- Course + terrain varié → cross ;
- Marche + compétition → marche sportive ;
- Marche + hauteur → escalade.

Et pour le ski :

- Descente + virages → slalom géant ;

Mais dès qu'on aborde les composantes EXTERNES le champ d'activités s'enrichit jusqu'à l'infini :

- Course + les autres → compétition ;
- Marche + déplacement d'objet + bâton + les autres → golf ;
- Course + déplacement de ballon + les autres + limite à franchir → sports collectifs : hand, basket, rugby, foot, etc.

Les dernières décades ont vu naître de nombreux nouveaux sports par conjonction, c'est-à-dire par rapprochement de domaines disjoints :

- Patin + objet mobile + les autres + bâton + compétition → hockey sur glace ;
- Basket + patins à roulettes → rolling basket ;
- Hockey + patins à roulettes → ring-hockey ;
- Un patin à glace + un patin à roulettes → sport à inventer.

Oui, mais pour le ski, la conjonction doit être moins productrice parce que l'expérience de l'humanité y est récente. Regardons toutefois : si on associe la maîtrise du ski à la maîtrise de l'eau cela donne le ski nautique (slalom et saut). Il y a aussi le surf = ski sur la crête des vagues et même la planche à voile. Si on associe la maîtrise de l'air à celle du ski on a le vol libre en montagne : aile volante + ski. Il y a le parachutisme ascensionnel.

Il y a aussi le biathlon → ski de fond + tir ; la chasse aux chamois → ski + tir + animaux.

Constamment, de nouveaux domaines se créent. Et pas seulement au niveau du sport. En cuisine, par exemple des produits qui étaient restés longtemps inconciliables se sont conciliés : boudin + compote de pommes; ananas + jambon ; côtelette de veau + banane...

Mais revenons au domaine du sport puisque le tâtonnement qui sert de support à notre réflexion est le ski de fond. Nous pouvons aborder une question importante, celle de la dialectique : structures figées - liberté. Actuellement, on sent l'oppression de la codification généralisée. Partout il y a des limites et il faut rester dans les limites. Gare à qui les dépasse, il risque de se faire enfermer.

Ici, il nous faut revenir aux expériences de Christian Martin, professeur d'E.P.S. au C.E.S. Feuchères à Nîmes. En effet, il a laissé ses élèves inventer le foot-rugby, le volley-basket et même le volley-peinture, le volley-poésie. Et cela a conduit à la création de nouvelles libertés.

Dans les articles de 75-76, il a très bien montré ce qui se passait. De nombreux élèves rejetés et ridiculisés dans les sports traditionnels ont découvert une nouvelle possibilité d'être reconnu et d'exister lorsqu'on crée de nouvelles règles. Qui peuvent être non des règles séculaires mais des règles d'un jour ou de cinq minutes. Attention, nous pensons qu'il est bon que

des êtres humains puissent exister et être reconnus à l'intérieur de sports très codifiés : foot, basket, hand... que l'on explore à fond en tenant compte des limites.

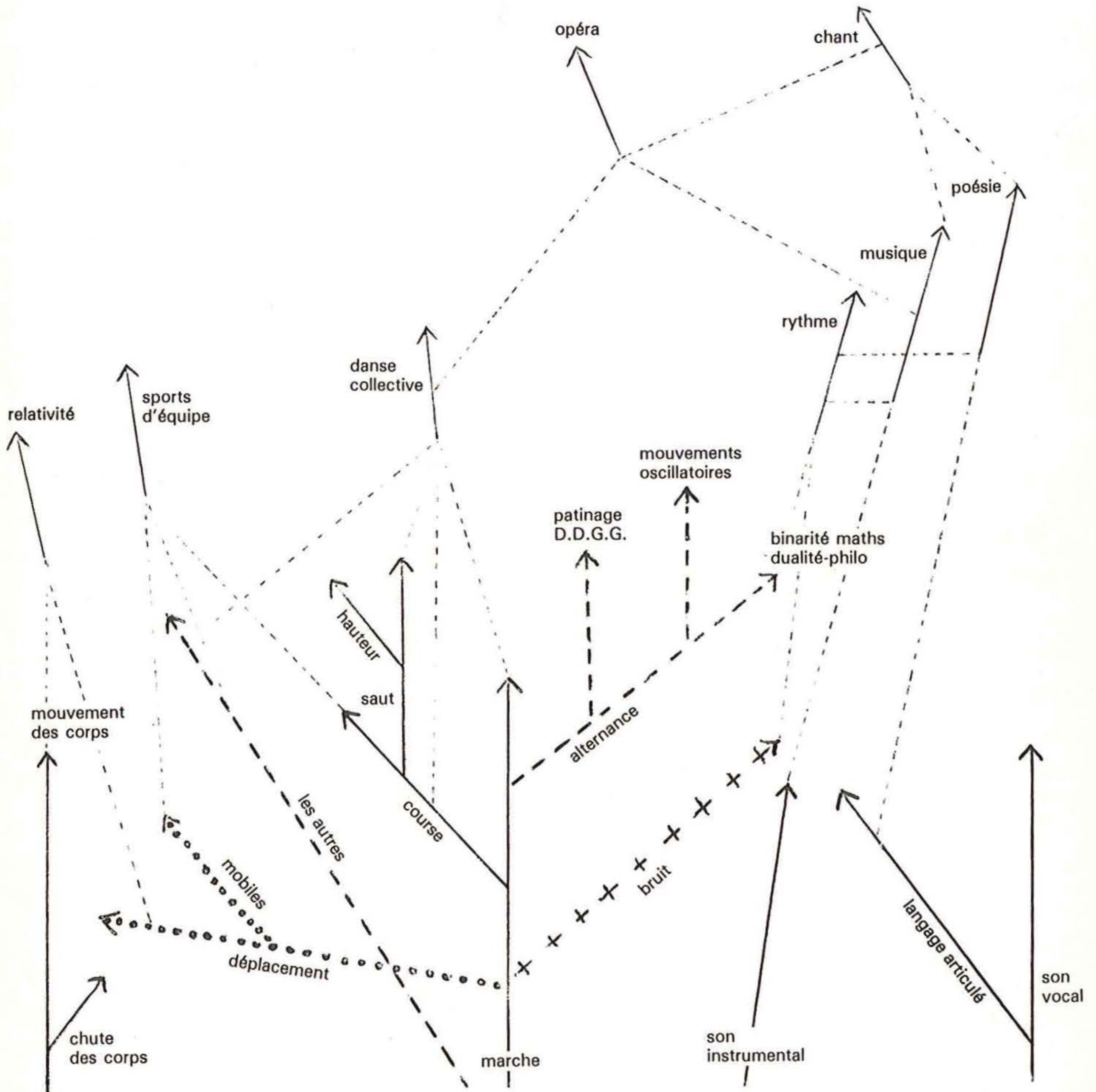
Mais il faut offrir également à d'autres la possibilité de s'épanouir dans le désaxement de structures anciennes en rapprochant des domaines insolites où les règles sont à inventer sur le champ. Là les automatismes anciennement si efficaces deviennent paralysants. Cette fois, ce qui est précieux, c'est la faculté de s'adapter aux nouvelles situations grâce à la possibilité d'accélérer les processus du tâtonnement (rapidité de la perception, de l'analyse de la situation, de la prise de repères, de l'abandon des acquis anciens, sens de la globalité...).

De nouvelles qualités peuvent alors fleurir et non plus seulement la parfaite soumission à des règles strictement codifiées.

On sent, à lire ces lignes, que la possibilité de «conjonctionner» est très limitée dans notre société : «*Il est dingue, ça s'est jamais vu.*»

Ceci est dit, en passant, pour souligner que tout pourrait s'ouvrir encore, que tout pourrait se débloquer, qu'il faut annihiler la peur...

Mais revenons à la notion de conjonction que nous récapitulerons ici à partir d'un schéma ancien composé à partir de la marche :



On voit, d'après cette simulation basée sur la marche, en appui sur quatre autres tâtonnements : son vocal - son instrumental - mouvement des corps - les autres - que l'essentiel, c'est de partir. Et, si possible, d'un maximum d'expériences fondamentales qui seront autant de tremplins pour rebondir toujours plus haut vers ses trapèzes personnels.

Si cette idée se révélait exacte, elle devrait nous conduire à une transformation complète de l'enseignement primaire. Nous y reviendrons longuement.

Mais, auparavant, signalons que la conjonction jointe à la disjonction, cela s'apparente à la respiration : inspiration ↔ expi-

ration et à beaucoup de phénomènes à composantes complémentaires : systole ↔ diastole ; tension ↔ détente ; activité ↔ repos ; satiété ↔ frustration, etc. qui sont propres aux phénomènes vivants.

Et si ça concerne les phénomènes vivants, ça devrait aussi concerner l'éducation.

Paul LE BOHEC
Parthenay
35850 Romillé

(A suivre...)

Courrier des lecteurs

Lettre à une casernisée

A propos de «CONFLITS ET CONSEILS»,
cf. *Educateur* n° 7 du 10-1-78.

Merci à Martine ETASSE de poser si clairement le problème de la classe coopérative isolée dans un mammoth pédagogique. Ce témoignage, analysé et commenté, avait une place de choix dans le module *Genèse de la coopérative*. Si on veut tenter de le résoudre, l'analyse d'un problème vaut mieux que sa négation. Mais certainement que Martine, au moment où elle vivait ce qu'elle relate, n'était pas trop portée à l'élaboration d'analyses ou de commentaires. Sa question était bel et bien : «*Que faites-vous dans ce cas ?*»

C'est donc dans cet esprit que je lui réponds, en espérant que le petit jeu de la réponse à retardement aura quelque chance d'aider d'autres casernisés qui ne se satisfont pas de considérations de salons. Fussent-ils de coopérative autogestionnaire (1).

Ce qui ne nous empêchera pas, si Martine ETASSE est d'accord, d'utiliser «conflits et conseils» pour le module *Genèse de la coopérative*.

10 ACTIFS - 15 MUETS (qui parlent)

Querelle des anciens et des modernes, choc de deux «mondes», guerre des «clans», situations que nous sommes quelques-uns à avoir vécues (cf. le dossier 32 + 2 édité par la commission enfance inadaptée). On ne peut éviter l'analyse de chaque cas et si possible, au fur et à mesure que ça se passe. Ce serait trop beau, s'il pouvait exister une solution miracle. En général les réponses (de l'adulte) varient :

— «*Stop ! le conseil n'est pas un jeu. On arrête. En attendant que vous ayez fini de jouer, je mène la barque. Pas de plaisanterie.*»

— «*On accompagne la répression (exemple : on revient au «traditionnel» sans trop en parler, le temps de re-trouver un projet commun qui mobilise tant soit peu la majorité du groupe). Sans désir rien n'est possible.*»

— On bloque en usant du statut et du pouvoir d'adulte : «*Vous ne remettez pas en cause la loi dont je suis le garant.*»

Question de stratégie — non de pouvoir — (quel que soit le cas, on garde son pouvoir d'adulte ; ce qui peut changer, c'est l'articulation entre le pouvoir qu'on a et celui à naître ou naissant, du groupe) pour ré-aboutir à une situation qui re-soude le groupe autour de projets et désirs communs. Pourtant, chaque fois que cette situation se présente, il semble que l'opposition (à la classe coopé, à ceux qui la font tourner), ait toujours quelque raison d'être. Et là, inévitablement, se pose la question du pouvoir, des pouvoirs :

- pouvoir des responsables technocrates,
- pouvoir des beaux parleurs,
- pouvoir des «clans»,
- conseil factice, lubie de l'adulte,
- etc.

Ça dépend des cas.

Dans ce type de situation, un outil comme le sociogramme express (à condition qu'on le connaisse et qu'on sache l'utiliser) (2) est d'une utilité directe pour tenter d'y voir plus clair et déceler ce qui est en jeu. Il semble enfin que les quinze muets posent aussi le problème du désir (avec le pouvoir est-ce si surprenant ?), désir d'investir la classe, ses activités, ce qui s'y passe. Et leur demande est peut-être l'indice de ce désir (de savoir où on est, à qui on a affaire) : «*Avant de revenir à la vie, un noyé ça vomit*» (Deligny).

En tout cas certaines expressions semblent floues :

— Qu'est-ce que «promettre un travail à la classe» ? Quelle réalité cela peut-il recouvrir, pour des pré-ados qui se méfient comme de la peste de l'école et de ses pièges (n'est-ce pas, souvent, uniquement dans la tête du maître, qu'on «promet un travail à la «classe» ?) ;

- S'engager à ranger ;
- Faire une conférence.

On peut aisément exiger que tout le monde participe au rangement. On ne peut obliger un individu à faire une conférence. Pour cela, c'est d'une stratégie dont on a besoin, semble-t-il : une stratégie pour favoriser l'investissement de l'activité par l'individu (choix de thèmes, transformation/utilisation d'un entretien pour amener une conférence : «*On ne peut écouter parler pendant deux heures, d'autres ont à dire. Mais ce que tu dis est intéressant. Essaie une conférence.*» Hou la la ! «stratégie», «exiger»... Que voilà une autogestion mal en point... En tout cas, identifier puis analyser les «crises» qui paraissent se retrouver régulièrement, aurait quelque utilité. Le module *Genèse de la coopérative* est disponible. Trêve de bavardages, je tente de fuir, moi aussi. «*Comment fais-tu dans ce cas ?*» Revenons donc à la question de départ.

L'ECOLE CAVERNE DANS L'ECOLE CASERNE

Eh oui, Martine ! Le plus emmerdant, dans l'histoire c'est qu'on reste garant de la loi (celle de la société adulte face au groupe — c'est pas du règlement intérieur qu'il s'agit — et celle du groupe vis-à-vis de l'institution). Pas besoin de cours là-dessus. On le vit suffisamment fortement ce statut de garant ! On se sent vraiment «interpelé», con-cerné. Et ce que les mêmes questionnent, c'est bien nous en tant que «garant». A toi de montrer qui tu es, et ce que tu sais faire.

Bon, pas de problème. L'institution ignore la classe coopé (heureusement, sinon elle ne la tolérerait pas), et avec elle, elle ignore ses lois, son pouvoir, son statut. Oui, mais nous, on n'est pas en mesure d'ignorer l'institution. Elle pèse assez. Absente ? Bien sûr, et elle n'en est que plus présente. Une présence anonyme est là, angoisse, fait parler ou fait taire, inhibe le plus souvent, sans qu'on sache qui elle est, où elle est. Quelle force, elle acquiert quand même le surveillant général révèle qu'il n'est qu'un exécutant ! Il s'agit bien, pour la classe coopé, d'exister sans se faire écraser, mais aussi sans se fondre.

C'est le moment de bien signifier au groupe que la coopé n'est pas un aimable jeu de pédagogue : condamné à la semi-clandestinité. Faut savoir ce qu'on veut. «*Sortir seul dans le couloir ? Vous connaissez les risques !*» (3). Jamais règle de vie, n'acquiert autant de sens. Pas besoin d'expliquer sa raison d'être. Mes graines de crapules s'étaient mis dans la tête, en 73, d'utiliser des salles inoccupées, une ou deux dans le C.E.S. pour préparer des pièces de théâtres ou de marionnettes. Diable ! Tout le monde fut vite d'accord sur le fait qu'il valait peut-être mieux que personne ne soupçonne le passage des artistes. Donc :

- pas plus de bruit que les classes adjacentes,
- nettoyage et remise en ordre,
- circulation silencieuse (marche sioux dans les couloirs).

Bien sûr, en cas de pépin, j'aurais pris ça sur moi, ce qui me permet aussi d'être exigeant. Question d'évaluation.

Oui, mais on ne peut plus feindre d'ignorer que si Denis et Momond parlent tous les deux dans un «groupe commando», ça ne va pas faire long feu avant qu'ils ne fassent de l'expression corporelle musclée. Donc, Denis et Momond ne

(1) «Réponses». Bien sûr, il ne s'agit pas de «vérités», encore moins de «conseils». Simplement ce que je fais, ce que j'ai fait, dans des cas semblables.

(2) Cf. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vasquez et Oury, Maspéro.

(3) Cf. *Marcher seuls*, F. Oury, *L'Educateur* n° 9, 20 février 1978).

