

Pédagogie Freinet

# L'EDUCATEUR

12

20 Avril 78

51<sup>e</sup> année

15 NRS par an : 67 F  
avec supplément de travail  
et de recherches : 119 F

UN JOUR DANS UNE CLASSE  
S'EST FAIT UN FILM

Tâtonnements graphiques

Une institutrice brésilienne chez les Indiens

# SOMMAIRE 12

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

## Editorial

**NOTRE STRATEGIE D'EDUCATION COOPERATIVE  
MODULE «GENESE DE LA COOPERATIVE»** 1  
*Une contribution qui permettra d'y voir plus clair sur la place et le rôle du maître dans une pédagogie basée sur une organisation coopérative.*

## Outils et techniques

**DES MOTS POUR DIRE...  
L'UTILITE DES CLASSES PROMENADES** 4  
M.R.  
*Réponse à ceux qui, enseignants, doutent encore de ce que peuvent apporter les situations de mise en contact direct avec le monde extérieur à la classe.*

**CORRESPONDANCE NATURELLE ET NON-DIRECTIVITE** 5  
Michel THOMAS  
*Quelle est la frontière entre : «tu pourrais faire», «tu devrais faire», «il faut faire»... Essai de prise de conscience de ce que le maître utilise parfois pour «faire passer» sa propre demande.*

**NOUS ELEVONS DES TOURTERELLES EN CLASSE** 6  
J. BRINGOUT  
*Que peut apporter un élevage d'animaux captifs dans le milieu-classe ?*

**TATONNEMENTS ORTHOGRAPHIQUES** 10  
A. BERUARD  
*Il est important de permettre aux enfants de rechercher eux-mêmes leur propre code orthographique avant de les faire accéder au code officiel.*

## Actualités de L'Educateur

### Second degré

**UN JOUR, DANS UNE CLASSE... S'EST FAIT UN FILM** 21  
Michel FOUCAULT et Yannick LEFEUVRE  
*Après être passés par l'expression orale, le dessin, puis la bande dessinée et le théâtre, les jeunes de C.P.A. expriment leurs problèmes par le film.*

### Approfondissements et ouvertures

**ENSEIGNER L'ORAL** 26  
*Thème du dernier Congrès de l'Association Française des Enseignants de Français.*

**UNE GRILLE SUR UN SKI (suite)** 28  
Paul LE BOHEC  
*Ou le tâtonnement expérimental dans un apprentissage d'adulte : différence entre la loi donnée et la loi trouvée dans le tâtonnement.*

### Apports internationaux

**UNE INSTITUTRICE BRESILIENNE CHEZ LES INDIENS** 31  
Maria Inez CABRAL  
*Comment se faire accepter par un peuple dont la culture et la langue sont si différentes des nôtres, lorsque, de surcroît, on a le projet de leur donner un enseignement ?*

### Livres et revues - Courrier des lecteurs

**En couverture :** Photo L. Corre.

#### Photos et illustrations :

Photo C.N.D.P./J. Suquet : p. 1, 26 - L. Corre : p. 2, 4 - X. Nicquevert : p. 2, 10 - Photo Bringout : p. 6 - G. Gousset : p. 11 - Photo Lonchamp : p. 25 - G. Guichon : p. 30 - I. Cabral : p. 32.

## SI VOUS ETES ABONNES AUX PUBLICATIONS DE L'ECOLE MODERNE VOUS ALLEZ RECEVOIR



**861** 30 avril 1978  
Gilles de Gouberville,  
gentilhomme campagnard (1550)

«Le cygne au blanc plumage, bec orange, pattes grises, écarte ses grandes ailes et quitte le lac...»

Une école proche du lac d'Annecy a été sensible à la beauté des cygnes qui y vivent. Non seulement elle les a photographiés, étudiés, mais dépassant cette étude scientifique, elle a recherché les rapports entre les cygnes et les artistes : dans la musique, la danse, la peinture...



**157** 25 avril 1978  
Beaux cygnes

B.T.J. a déjà présenté *Nicolas, petit valet sous Henri II* (dans le n° 154). Voici maintenant la vie de son maître, Gilles Picot, sire de Gouberville, d'après son *Livre de Mises et Receptes* tenu de 1549 à 1562. M. de Gouberville est un petit seigneur du Cotentin qui vit sur ses terres et dirige lui-même son exploitation. Son livre évoque non seulement sa vie quotidienne : rentrées d'argent et dépenses faites pour lui et sa maisonnée, mais aussi les événements marquants du siècle (guerres de religion) ou de sa vie de gentilhomme (visite à la Cour, tenue de justice...).



**98** avril 1978  
Jean-Jacques Rousseau :  
censure, littérature et politique

1978 marque le 200<sup>e</sup> anniversaire de la mort de Rousseau. Les commémorations donneront-elles lieu aux habituels escamotages, tricheries, censures, coups de trompette, discours moralisateurs et solennels ? Car Jean-Jacques Rousseau, longtemps considéré comme le symbole de l'immoralité et de l'anarchie, a finalement été «récupéré» par une bourgeoisie habile à censurer ce que son message avait de profondément révolutionnaire.

Une brochure qui redonne un vrai visage à Jean-Jacques Rousseau. Par là-même, B.T.2 éclaire une des racines de la pensée de C. Freinet.



**409-410** avril-mai 1978  
Au temps de Gilles de Gouberville :  
le XVI<sup>e</sup> siècle

Complément de la B.T. précédente, ce S.B.T. permet la réalisation de la maquette du manoir de Gilles de Gouberville et de nombreux costumes du XVI<sup>e</sup> siècle. Des textes complètent encore la documentation. Un numéro double.



**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.



## Editorial

## NOTRE STRATEGIE D'EDUCATION COOPERATIVE

Comment la situer dans le contexte actuel ?

*«Ce n'est pas à moi de faire de la discipline. Lorsqu'un élève m'ennuie, je l'envoie chez le surveillant général. On n'a qu'à m'envoyer des élèves qui ont envie d'apprendre.»*

(Professeur agrégé exerçant dans un C.E.S ? NON ! maître de classe «pratique».)

A part cette demande extrême, ubuesque, qui suppose le problème résolu, il est difficile de ne pas entendre d'autres questions qui montent de ces lieux inviolables dont on parle rarement : LES CLASSES.

Or, beaucoup d'enseignants, et notamment des jeunes, rejettent l'autoritarisme. Mais certains se font une raison : il est de bon ton, dans certains milieux «révolutionnaires» de clamer que l'école est «chiant» : «Je les emmerde, je le sais, je m'emmerde aussi...» «Mais, allons, les enfants, faut bien passer par là, c'est pas rigolo, je sais, mais il y a le brevet à la fin de l'année !» (on se souvient opportunément que ce sont les fils du peuple qui échouent le plus).

D'autres tentent d'établir des rapports «anti-hiérarchiques». Ça va du prof copain : «Dis, Jacques, t'as pas une clope ?» à l'installation de la non-directivité : on s'assoit en rond et on discute...

Ne parlons pas de ceux qui pensent résoudre le problème en le supprimant : «Supprimons l'école.»

Il est possible que ces réactions soient celles d'enseignants honnêtes, conscients, et souvent culpabilisés par le rôle qu'ils jouent quotidiennement. Mais, en l'occurrence, suffit-il d'être honnête envers les élèves, envers soi-même, d'abattre les «barrières» ou de s'asseoir en rond, pour que les problèmes soient résolus (1) ?

En fait, tenter d'être «autre chose qu'un éducateur», entre le copain et le camarade (animateur facilitateur, etc.), ou être «tout sauf un éducateur» (en restant un enseignant exigeant, autoritaire, etc.), n'est-ce pas deux facettes d'une même réponse ?

A savoir, le refus d'être éducateur (peur, fuite ou méconnaissance). N'est-ce pas l'indice d'une difficulté à assumer sa place et son rôle, à assumer les diversités, les refus et les désirs de l'enfance et de l'adolescence ?

«A bas la hiérarchie ! Je ne suis plus le maître ! A vous la parole !» C'est rarement la parole, dans ce cas, que prennent les individus (on ne peut parler de groupe).

Il est difficile d'imaginer les enfants ou les adolescents sans outils, ou activités-outils, sans institutions, sans expérience de vie collective autogestionnaire, découvrir «spontanément» comment s'organiser, parler, critiquer, faire.

Dans cette situation qui confine à l'abandon, l'insécurité est source d'agressivité (voire d'agressions) et de conflits multiples ; et l'adulte lui-même peut rarement

(1) Posées par qui ? Réelles, imaginaires, symboliques ? Quand les élèves qui rejettent l'école, renient un éducateur «pas sérieux», il y a de quoi se poser des questions sur leur «demande», ou avouer qu'ils connaissent le paternalisme...



Le groupe ne reste qu'un agglomérat d'individus.

supporter les tensions et l'angoisse développées, même en baptisant «spontanéité» et «libération», ce qui n'est que chahut et agitation... Aucune loi (qu'il aurait élaborée) ne lui donnant vie, parole et pouvoir, le groupe (qui n'existe pas) ne reste qu'un agglomérat d'individus qui se choquent les uns contre les autres.

Le corps à corps n'est pas loin : l'institution est là, qui veille. Les mots «désordre», «scandale» apparaissent, et l'adulte, s'il n'est pas encore démolé par l'angoisse et la force du nombre, s'il n'est pas candidat analyseur à la provocation-répression, tire l'échelle, et remonte bien vite sur sa chaire... ou se fait remplacer.

Qui n'a pas vécu dans l'école française (et caserne) du XXe siècle, ne peut imaginer ce processus : «Je croyais instaurer la liberté et l'autonomie, et voilà le chahut, l'hystérie, l'agressivité et l'angoisse. Merci, j'ai compris.»

Et l'institution, au nom du «bon sens» reprend la parole — et le pouvoir — qu'elle n'a jamais perdus : «Rien ne vaut les méthodes qui ont fait leurs preuves.»

Combien d'enseignants enthousiastes, ouverts et progressistes abandonnent le contact direct avec les classes par sentiment d'impuissance (non pouvoir) ou après de telles expériences. Rééducation, psychologue scolaire, direction de S.E.S... les débouchés ne manquent pas.

On peut se demander si... dans cette aventure, l'adulte «libérateur» réagit autrement que celui qui, rouge de colère, tape, punit, éjecte : poser ainsi le problème risque de décourager les seuls qui voient clair : ceux qui doutent et tentent autre chose.

Bien des éducateurs, des normaliens, entre autres, conscients et honnêtes, n'acceptent plus sans rechigner, de distribuer savoir, punitions, récompenses et chances de réussites à ceux qui en ont déjà beaucoup.

Raison de plus pour savoir que, sans stratégie ni repères, sans travail de groupe, on assure à terme, la pérennisation ou la réinstitution du système dont le martinet est le symbole.

Faute d'une analyse sur le terrain, dont ils seraient partie prenante, abreuvés de conseils et de considérations qui n'abordent jamais les problèmes qui se posent tous les jours, notés, «formés», recyclés, les «praticiens», privés de responsabilités,

de pouvoirs et de liberté, réagissent au coup par coup. Le plus souvent par des tentatives aveugles ou réactionnelles qui aboutissent, dans le meilleur des cas à des rationalisations salutaires remettant à plus tard les lendemains qui chantent : — Changeons d'abord la société, on verra après...

— Il faudrait des structures qui réduisent les élèves ratés (sous-entendu l'école n'est pour rien dans ces ratages, ce sont des élèves spéciaux...).

La logique binaire et fausement cartésienne sur laquelle est bâtie l'école (bien/mal, bon/mauvais, juste/faux, permis/défendu...) fait qu'on ne peut imaginer autre chose qu'un retour aux bonnes vieilles méthodes (légèrement replâtrées) ou qu'une révolution totale, mais vague, et reportée à plus tard.

Mal formulée faute de lieux où le dialogue serait possible, une demande énorme, mais sous-jacente, existe pourtant de la part des enseignants, des élèves et des parents. Sans possibilité de reformulation, elle se manifeste par des symptômes qui traduisent un immense désarroi, mais ne facilitent guère un examen sérieux et attentif... par ceux qui sont concernés.

Or, si les éducateurs, ceux qui sont chaque jour en classe, ne reconnaissent pas cette parole, qui hurle parfois, qui pourra le faire et le révéler ? Le politique n'a pas le temps de s'encombrer de ces problèmes compliqués et gênants, qu'il ignore les trois quarts du temps. Et l'on a tôt fait de déplacer la demande : réaménagement des structures, architecture, soutien, refonte des programmes, et le mélange fera le miracle...

Pourra-t-on résoudre le problème sans parler des questions tabous : ce qui se passe dans les classes et les écoles et qui estropie adultes et enfants.

Nous assistons actuellement, et sans doute possible :

a) A une crise de l'école en tant qu'appareil idéologique d'état. La critique fondamentale de sa fonction de sélection et de reproduction fait que de moins en moins d'éducateurs acceptent de jouer un rôle prévu et pensé à leur place.

Mais cette aspiration très floue à des relations égalitaires au sein de l'école, et le refus d'assumer un rôle de «père» vécu comme essentiellement répressif au service de l'institution, amène le plus souvent à des expériences dont nous avons annoncé les risques et les illusions ci-dessus.

Arrivée avec la non-directivité, l'idéologie du «non-pouvoir» n'a rien résolu, et a ajouté au trouble. Ni le groupe (gare au collectivisme), ni l'individu (gare à la directivité) ne doivent avoir le pouvoir : vacant, celui-ci revient à l'institution.

b) A une crise de la famille, contestée dans sa fonction institutionnelle et patriarcale, mais qui n'en assume pas plus sa fonction d'identification et de dialogue.

Elle reporte de plus en plus sur l'école : — la responsabilité de la soudaine instabilité des enfants,

— une demande pour réaliser la fonction répressive comme remède au mal social.

Mais comme il n'existe aucune structure et stratégie sérieuse d'échange et d'éluci-

ation entre enseignants et non-enseignants, cette demande n'est pas prête d'être formulée ni assumée. Or, dangereuse, elle est la source de bien des problèmes.

c) A une crise de l'enfance et de l'adolescence venant avant tout du mode de vie imposé par la société libérale et avancée où la consommation conditionne et remplace l'éducation.

De moins en moins, les enfants peuvent vivre leur enfance, les adolescents leur adolescence.

Sevrés d'écoute, d'air et d'espaces libres, agressés, ensevelis, étouffés par des messages, sollicitations, interdits prétendus éducatifs, ou abandonnés et livrés à eux-mêmes, ils vivent sur un mode d'objet (à occuper, caser, caserner, remplir, mater, sinon éduquer), un monde sans repères (cf. «L'objet de l'école et les enfants objets», *L'Éducateur* n° 7, janvier 77).

Une psychanalyse de *France-Dimanche* ou de super marché commercialement vulgarisée a fait plus de mal que de bien (et autant de ravages, sinon plus, que l'idéologie puritaine).

Sous couverts de «besoins» (confondus avec envie, demande, désir, etc.), s'est développée une faune assez hétéroclite vivant sur le dos de l'enfance et de ses prétendues maladies : depuis les maisons de jouets jusqu'aux rééducateurs privés, ou les marchands de médicaments.

Il arrive dans les classes de bonnes petites bouteilles à remplir, qui vivent leur vie sur un mode kaléidoscopique et passif, goulot ouvert, prêtes à ingurgiter : télé, disques, jeux, etc.

Laissons-les parler : Sheila et Bruce Lee entrent en classe «spontanément» et ont la parole.

Sans une stratégie de l'éducateur (adieu la non-intervention), ils la gardent (2)...

C'est cette situation globale qu'il s'agit d'assumer, si l'on prétend faire «autre chose que chien de garde», ou «metteur en condition», au service du pouvoir.

Nous parlons de «stratégie éducative coopérative» et nous l'avons longue-



ment expérimentée dans les classes. Nous avons aussi quelques expériences au niveau des établissements (cf. les dossiers pédagogiques sur LES EQUIPES PEDAGOGIQUES, dans *L'Éducateur* n° 10 et 11 des 10 et 30 mars 1978).

Nous pensons que c'est la seule alternative valable... et éducative.

Cette notion de stratégie, qui nous situe d'emblée hors du débat «directifs/non-directifs», est pour nous capitale, et elle voudrait régler son compte à la notion de «méthode pédagogique» qui laisse croire qu'une «bonne méthode» résoudra les problèmes et que la pédagogie est affaire de spécialistes isolés du contexte idéologique dans lequel elle doit s'exercer.

Cette stratégie est faite d'essais de compréhension, d'analyse d'interprétation des «demandes», des comportements, des discours, mais aussi et surtout, d'outils, d'activités-outils, de techniques, qui, loin d'être des gadgets, sont les points d'appui permettant aux individus de se repérer et de FAIRE.

Faire ce qu'ils ont décidé (3) de faire, mais aussi créer un milieu qui donne parole, liberté, responsabilité, donc pouvoir.

Déjà, on peut pointer une contradiction qui explique la difficulté de la tentative (4) :

**un éducateur qui n'a pas (pris) la parole peut-il la donner ?**

A part de rêver d'une (annuelle) révolution d'octobre des écoliers, un groupe peut-il accéder à la parole et au pouvoir s'il n'existe pas un «JE» originaire qui favorise, permet et protège cet accès, n'est-ce pas cela, jouer le rôle de «père» ? Celui qui interdit la régression et favorise l'envol ? Celui qui garantit la loi du groupe en l'acceptant ? Celui qui donne un sens à ce qui se passe là ? Celui qui protège le plus possible le groupe des systèmes de défense de l'institution extérieure ?

Celui (ou celle) qui a toujours «l'honneur de solliciter l'autorisation» de prendre une initiative peut-il engendrer des êtres autonomes ?

Mais peut-on parler de pédagogie sans entrer dans la cacophonie ambiante ? Est-il utile d'ajouter une potion magique de plus ? Comme certains «débiles» (?), il semble que les enseignants aient compris que, dans certains cas, être intelligent, c'est faire l'imbécile : ne pas entendre, ne pas comprendre.

Nous connaissons tous les solutions-miracles des méthodes en 150 pages écrites par des clercs où le bon maître arrive à point nommé pour sauver les situations délicates.

## De quoi parlons-nous ?

D'une méthode (une de plus), de refonte de programmes, de nouveaux manuels, de doigté, d'art ? Les amateurs seront déçus : plus terre à terre, nous nous contentons d'un postulat : connaissant nos compétences, nous pensons que ce que nous avons fait, d'autres peuvent le faire. Et c'est parce que nous l'avons fait malgré les institutions en vigueur, que nous nous permettons de suggérer par ailleurs ce qui faciliterait la multiplication des tentatives.

Notre stratégie s'est élaborée (et s'élabore) selon trois axes principaux :

— Elle ne nie pas la réalité répressive de l'institution (mais nous n'attendons pas d'avoir tout changé avant de changer que ce soit) ;

— Elle repose sur une analyse approfondie de la «demande» des élèves (qui est, en 78, autant une demande de repères qu'une demande de liberté) ;

— Elle ne postule pas sur une capacité innée des enfants, des ados, des adultes, à parler, s'organiser et gérer leur vie.

Nous parlons de «genèse de la coopérative» parce qu'elle ne naît pas du jour au lendemain, du seul fait que l'adulte a décidé de ne plus être répressif. Notre module de travail portant ce nom poursuit l'étude de cette genèse (5) et publie ses travaux dans *L'Éducateur* (n° 6, décembre 76, n° 13-14, mai 77). Nous ne pouvons les détailler dans le cadre de cet éditorial.

Nous nous contenterons de préciser ici les éléments de cette stratégie éducative coopérative.

### 1. SES OBJECTIFS :

Passer progressivement d'une situation hiérarchisée et de face à face (oppressive dans un sens ou dans un autre) à un vécu coopératif, une situation de coude à coude où chacun est reconnu pour ce qu'il est et où le groupe, de consommateur forcé de culture, devient un groupe de production (et d'échange) de culture. Et ceci, tant au niveau de l'école — quand c'est possible — qu'au niveau de la classe, et avec tous les individus : adultes et élèves.

### 2. LES MOYENS :

● Mener une analyse de la réalité scolaire et sociale, en tenant compte de tous les niveaux, et de toutes les interactions, et non pas seulement une analyse idéologique des superstructures. L'école-caserne (fonction de gardiennage, non

d'éducation) n'est pas qu'un produit de l'école de classe.

● Donc, prendre en compte ce qu'on peut appeler les «paramètres existentiels» : collègues, enfants, parents, infrastructures, capacités du maître, etc.

● De véritables réunions d'analyse d'évaluation de décisions, où s'élaborent projets et règles qui répartissent libertés, responsabilités, pouvoirs, dans des buts précis et précisés. Ce que nous nommons des réunions «*instituant*es», des «*conseils*».

● Ouvrir l'école, la désenclaver (donc déjouer au moins partiellement le phénomène école-caserne).

● Des outils, des activités-outils permettant de matérialiser projets, désirs communs autour des fonctions de production et d'échange (cf. les techniques de la pédagogie Freinet existantes, et celles à créer répondant mieux aux besoins).

### 3. LES RECOURS :

Rien ne peut (et ne pourra) se faire si l'erreur est appelée «faute» et sanctionnée ou si, au contraire, l'expérience est privée de feed-back, de retours critiques et analytiques. Il est capital que le groupe et l'individu (quels qu'ils soient) engagés dans une «genèse de coopérative», ne soient pas isolés, et trouvent toujours le recours d'un autre groupe de gens :

— Prêts à l'aider, non à le sanctionner ou le conseiller (contrôle au sens de «contrôler son véhicule». L'aide ici est critique, analyse et recherche coopérative des solutions) ;

— Qui sachent de quoi ils parlent (compétence).

En 1978, il est possible — et encore temps — de tenter quelque chose qui servira à structurer une école à la mesure de nos aspirations.

Il nous semble urgent de sortir la pédagogie de son ornière, pour la remettre entre les mains de ceux qui sont concernés par elle, ceux qui vivent de et dans l'école : de 5 à 55 ans... et plus.

**Le module  
«Genèse de la coopérative»  
et le C.D. de l'I.C.E.M.**

(2) Ces «crises» sont, bien sûr, des résultantes, des conséquences logiques d'une société de profit qu'il s'agit bien de changer par des moyens et en des lieux adéquats. Mais le fin du fin du pédagogisme, c'est de laisser croire que le système leçons-devoirs-et-manuels n'est pour rien dans l'affaire... Nous supportons mal certaines «leçons» qui nous sont faites, «après cinq heures» en général.

(3) Encore faut-il arriver à décider, et ce n'est pas le plus facile...

(4) Et aussi pourquoi nous parlons, dans le contexte actuel de «clandestinité», de techniques.

(5) Continuant ainsi des travaux commencés depuis le début de la pédagogie Freinet, dans le mouvement et hors du mouvement (et utilisant ces travaux), entre autres :

● Dossier Autogestion paru dans *L'Éducateur* (J. CHASSANNE, 1976, C.E.L.).

● Dossiers de la commission «enfance inadaptée» :

— Organisation et mémoire des activités (J. LE GAL, 1976) ;

— La coopérative (1958).

● Vers l'autogestion (J. LE GAL, P. YVIN, 1969, C.E.L. Cannes).

● G.E.T., F. OURY, A. VASQUEZ :

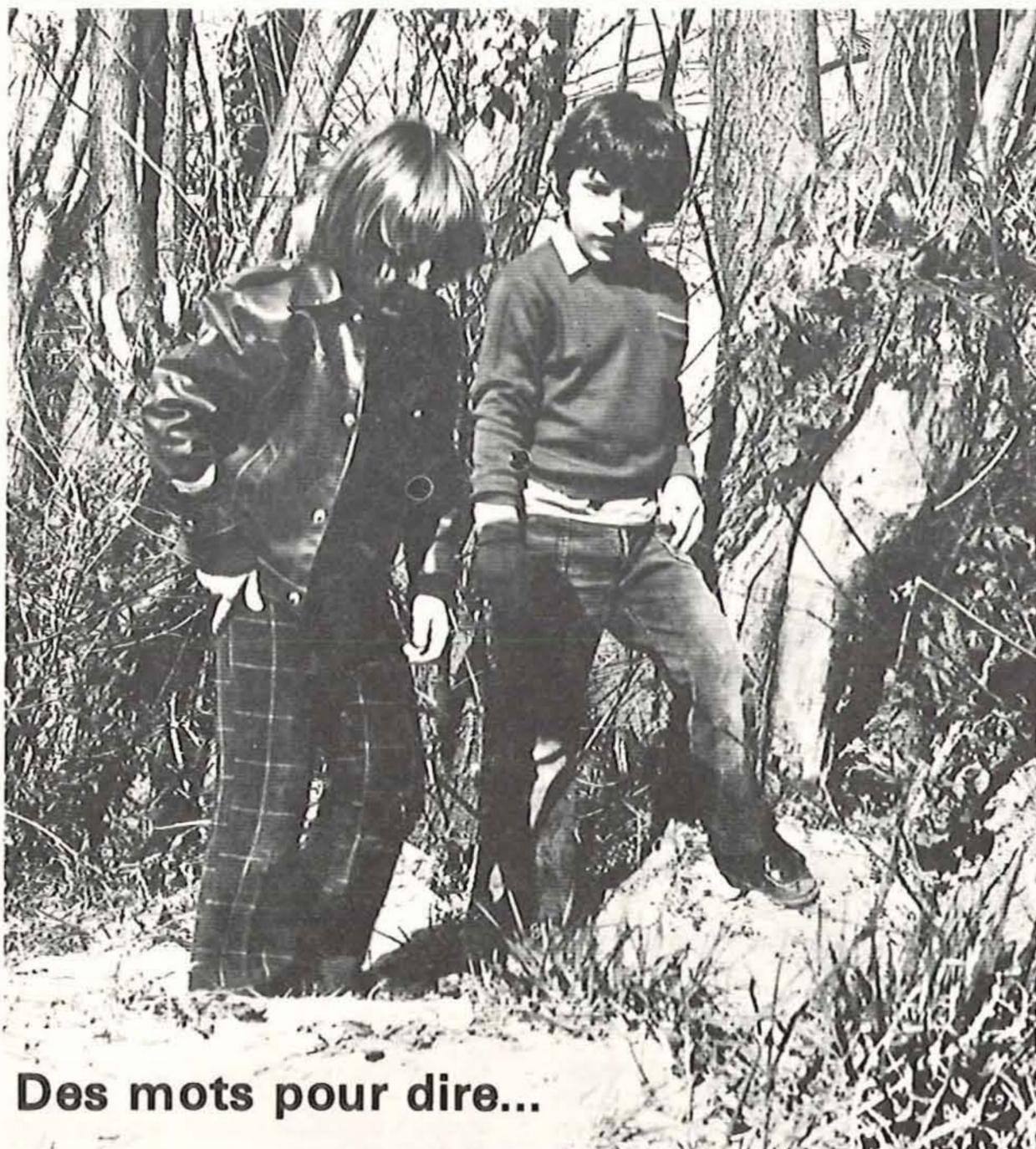
— Chronique de l'école-caserne (1971) ;

— Vers une pédagogie institutionnelle (1966) ;

— De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle (1970, Maspéro).



# Outils et techniques



Des mots pour dire...

## L'utilité de la classe-promenade

J'ai été vivement impressionnée par l'éditorial de *L'Éducateur* n° 2 qui s'intitulait : «Des mots pour le dire». Cet article ne s'adressait pas particulièrement à moi puisque je ne fais partie d'aucune équipe pédagogique, mais il m'a permis de réaliser que, sur mon plan personnel, dans le contexte où je me trouve d'une école plutôt traditionnelle, je n'essayais pas assez de convaincre, de chercher les mots pour le dire.

Pourquoi, en lisant cet article, ai-je pensé subitement que j'allais pouvoir le faire ?

Je crois fortement que les quelques années de stage que je commence à totaliser y sont pour quelque chose. J'ai appris, dans ces nombreux stages à préciser ma pensée, à soigner mon élocution, à forcer ma timidité et même si je n'ai pas encore atteint le but que j'espère, je me sens aujourd'hui beaucoup plus hardie qu'il y a cinq ans.

Imaginez donc ma stupéfaction, quand, dans la cour de récréation de mon école de village (école austère de dix classes), j'entendis cette déclaration faite par une collègue qui se targue de «métnodes actives» : «LA PROMENADE ! MAIS ÇA NE SERT A RIEN !»

Elle prétendait que, les enfants, n'ayant pas ce jour-là d'enquête à mener, par-

taient sans but précis et que par conséquent la promenade ne servait à rien.

Là-dessus la directrice renchérit que la promenade était inutile étant donné que les enfants ne savaient pas observer.

Pécaïre ! Devant mes yeux se présentait implacablement le titre de l'éditorial de *L'Éducateur* : «Des mots pour le dire !» Mais comment dire ? Comment dire vite, en peu de temps, ce qui demandait à mon avis des heures d'explication. Je me sentais impuissante, muselée, incapable de convaincre devant tant d'affirmations proférées avec l'assurance des institutrices près de la retraite.

Pourtant, désespérément, je me jetais à l'eau.

*«Je ne suis pas du tout de votre avis, dis-je avec la calme assurance de celle qui tente le tout pour le tout avant que sombre le navire. Je suis allée hier en promenade avec mes élèves et nous avons fait des découvertes très enrichissantes. Savez-vous qu'en jouant dans notre maquis provençal, les enfants ont découvert six pièges à oiseaux encore munis de la fourmi ailée (appelée alude dans le midi) et qui sert d'appât aux grives, aux merles et aux rossignols ?»*

Dès que j'eus prononcé le mot «piège à oiseaux» notre directrice se l'appropriait et

s'empressa de raconter avec force gestes et éclats de voix comment elle avait fait, à ses élèves du C.M.2, la «leçon», en classe, sur les braconniers qui posent des pièges dans le maquis, sur leur cruauté, sur la protection de certaines espèces, en un mot sur l'équilibre de la nature. Elle leur avait même conseillé de détruire les pièges s'ils en trouvaient.

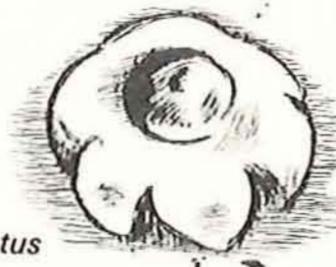
On ne sait jamais, en descendant du car le soir pour rentrer chez eux et en parcourant les cinquante mètres qui les sépare de leur domicile, ils pouvaient courir le risque d'en trouver quelques-uns ou peut-être le dimanche en prenant la voiture pour aller passer l'après-midi dans les grands magasins «ouverts même le dimanche». Bref ! 80 % de ces enfants-là avaient toutes les chances de ne jamais en rencontrer un de leur vie, quant aux autres 20 %, ils avaient au contraire toutes les chances d'aller en poser eux-mêmes avec leur père comme cela s'est produit effectivement dans une autre classe la semaine qui a suivi cette anecdote. C'est pratique courante dans notre village.

Finalement, cette collègue si convaincue de sa «leçon» n'a pas réalisé une seconde que notre promenade avait été cent fois plus enrichissante.

J'ai essayé de le lui faire comprendre en lui racontant qu'au retour, pièges en main, nous avions rencontré la femme du garde-chasse et que celle-ci nous avait interrogés sur la provenance de ces pièges.

Quel débat intéressant à partir de cette intervention vivante, de ces pièges que nous avons trouvés ouverts enfouis dans les broussailles sèches du maquis et qui s'étaient refermés brusquement sur ces petits doigts fragiles d'enfants. C'est qu'ils avaient été effrayés ces petits, par le brusque et traître déclic et peut-être qu'une seconde ils l'avaient imaginé se refermant sur le cou fragile de l'oiseau.

Considérations totalement inutiles pour les élèves du C.M.2 puisque dans leur classe la maîtresse en avait parlé. Allez faire comprendre cela à des collègues si convaincues de leur autorité persuasive. Peine perdue. Elles croient que leurs seules paroles REMPLACENT l'expérience et la rendent INUTILE ! C'est dramatique ça ! J'ai mesuré l'importance de leur directivité, c'est un gouffre sans fond. Alors, déçue, encouragée, je n'ai même pas ajouté que ces enfants «qui ne savent pas observer» avaient découvert l'un des plus jolis petits champignons qui existe à ma connaissance. Je vous le dessine, vous me direz si vos yeux ont pu le déceler dans les rocailles du maquis avec lequel il se confond par un mimétisme parfait :



le *Geaster fimbriatus*

Croyez-vous qu'il est facile de dénicher dans les pierres une petite tarente apeurée ? Les enfants avec leurs yeux fureteurs en ont pourtant trouvé une que nous avons élevée quelques jours dans une boîte en fer sur du sable humide.

Je n'ai pas dit non plus à mes collègues, ô scandale et danger, que les enfants avaient escaladé une muraille de rochers en grimant comme des chèvres et que Sylvie, notre petite retardée motrice mal structurée dans l'espace avait sauté un mètre de hauteur avec une assurance qui m'a étonnée et fait douter de ses incapacités apparentes. Je ne leur ai pas dit non plus qu'on était si bien, avant de retourner à l'école, tous assis en rond sur une petite plate-forme de colline caressée

par les derniers chauds rayons du soleil, dans le parfum âcre des cistes et des «messugues», genoux contre genoux, pelotonnées les uns près des autres à écouter les camarades musulmans qui nous parlaient de la fête de l'Aïd et qui, avec des gestes fervents mimaient la prière du soir devant les petits camarades médusés.

Des mots pour le dire d'accord, mais qui les entendra ? Si mes propos vous paraissent amers et empreints d'un profond

pessimisme, je peux vous rassurer, ceci n'est que passager. L'immensité de la tâche que nous avons à accomplir me paraît d'autant plus importante et la leçon que je tire pour moi de cette expérience, c'est que je n'ai pas encore assez travaillé. Il y a des générations d'enfants à sauver. Nous n'avons pas le droit de nous décourager.

Les mots pour le dire, c'est vrai, il faut les trouver ensemble dans un travail commun.

M.R.

## Correspondance naturelle et non-directivité

Depuis trois ans que je participe au chantier «correspondance naturelle», je me rends compte que le sujet fait couler beaucoup d'encre. Mon point de vue, c'est qu'il est impossible de généraliser, donc d'opter pour la solution «*démarrage collectif*» plutôt que pour la solution «*démarrage individuel*». Plusieurs facteurs en dépendent :

— De quelle façon la correspondance est introduite en classe ?

— Quel est le niveau d'évolution du groupe-classe au sein du mouvement Freinet ?

Pour ma part, je considère la **correspondance naturelle comme une «technique» de déblocage**. Je m'explique : dans l'école je suis pris en sandwich entre deux maîtres (C.E.2-C.M.2) qui n'ont pour tout but que le rendement maximum et pour tout engrais que le rabâchage et les punitions. Eh oui ! 28 enfants qui quittent pour une année une classe sauve-qui-peut pour s'y replonger l'année suivante. Malgré ça, le moral est bon. Que pouvait-il être d'autre puisque dans ma classe beaucoup de mes enfants voient enfin un peu de soleil et ce n'est pas le moment que je les déçoive. Du soleil par la correspondance ? je le pense ! Mais sous prétexte qu'en écrivant à un correspondant breton (par exemple), Christian (pourquoi pas lui ?) risque de passer à côté d'une découverte géographique de la Bretagne, ai-je le droit de lui dire : «*Tu sais, ton correspondant, il est breton : tu devrais lui demander comment c'est fait, la Bretagne.*»

Je parodie un peu, mais il ne faut pas oublier qu'entre la non-directivité totale et le «*tu devrais*» il y a toute une gamme de nuances pour lesquelles il est difficile de dire si on agit dans l'intérêt de l'enfant. Et le problème se corse si l'on tient compte des différences de caractère entre les enfants. C'est pourquoi il n'existe pas d'attitude commune.

Pour ma part, les contraintes imposent aux enfants de rechercher dans la correspondance «*le bol d'air*» nécessaire à l'épanouissement de leur vie d'écolier. D'autant plus que jusqu'à la porte du C.M. cette vie d'écolier ressemble plus à un dressage contraignant qu'à l'épanouissement attendu.

Alors je me suis dit une fois pour toutes qu'en la matière je désire passer le plus inaperçu possible.

Quelquefois, il m'arrive de m'imposer afin d'éviter à certaines les désagréments d'un échec, concrétisé par la non-réponse. Mais je me méfie toujours car ils ont tellement eu l'habitude d'être commandés que le moindre de mes conseils risque d'être ressenti comme un ordre. Toute la tâche à accomplir, pour le maître, c'est de provoquer le désir de communiquer. Alors, que de pas à faire avant d'arriver à ce but, quand on se propose de

partir à la recherche du correspondant aux yeux verts, aux cheveux blonds, âgé de neuf ans et sept mois. Mais n'est-ce pas une étape nécessaire ? Cette attitude provoque toujours dans ma classe des discussions collectives, mais surtout des entretiens individuels. Je les juge de première importance car ils permettent de ne pas en rester là, d'entrevoir des horizons plus vastes.

Récemment, Christophe avait lui aussi cédé au besoin de «*demandeur un correspondant*». Discussion privée :

«— Pourquoi ?

— Qu'en feras-tu ?

— Pourquoi le veux-tu brun ?

— Que vas-tu lui envoyer pour lui donner envie de te répondre ?»

Il eut alors l'idée de joindre à son envoi de poèmes, des dessins et... une surprise. Il a alors ajouté à sa lettre : «*le cadeau et les dessins seront pour celui qui me répondra.*»

J'avais tenté de brûler cette première étape indispensable aux enfants en contact pour la première fois avec notre pédagogie au service de l'enfant. Mais je suis persuadé que Christophe et tous ceux qui commencent par vouloir un correspondant pour eux seuls ne pourront parvenir au désir de communiquer que lorsque ce besoin d'affection sera assouvi.

Dans une école au service de l'enfant, dans une école où il a la possibilité de s'exprimer et de créer, je pense que la correspondance s'imposera à lui **comme moyen de communiquer**.

Les miens ne le voient pas encore sous cet angle et c'est bien dommage car la richesse des échanges en dépend. Nous en sommes encore au stade de l'évasion et mon but c'est d'y incorporer insensiblement le désir de communiquer !

Christiane adore dessiner. Elle en couvre les murs de la classe. Mais au moment de préparer ses envois, elle n'a pas encore l'idée d'envoyer ses productions. Son premier réflexe a été de «*demandeur un correspondant*». Je lui souffle que «*pour faire plaisir*», elle pourrait en joindre quelques-unes dans ses lettres. Le danger c'est que maintenant, avant d'envoyer ses dessins ou ses poèmes, elle vient me les montrer. Pourquoi ? Inconsciemment elle a besoin de mon approbation. Elle est ainsi renseignée sur mes préférences. Oui, mais alors, ce n'est pas son courrier qu'elle envoie, et ce faisant elle s'éloigne considérablement du seul but enrichissant recherché : provoquer le désir de communiquer.

Le compromis est difficile, d'autant plus qu'il change avec chacun.

Michel THOMAS  
Estrées-Saint-Denis (Oise)



# Nous élevons des tourterelles en classe



Extraits de *Chantiers pédagogiques de l'Est* (novembre 1977)

Personne ne conteste toute la valeur pédagogique qui s'attache à un élevage d'animaux en classe. Mais quels animaux ?

Nous avons, au C.E.1, essayé des poissons, mais l'intérêt est tombé rapidement ; nous n'avions pas d'espèces se reproduisant et leur silence obstiné n'est pas très «coopératif».

Les élèves m'avaient proposé des rongeurs (souris, hamster, lapin) ; mais, en cas de morsure ? Et si notre animal était enragé ? Vous imaginez les problèmes qui se posent...

J'ai finalement opté pour deux couples de tourterelles qui avaient déjà passé une partie de l'année précédente dans une classe maternelle.

J. BRINGOUT  
cours élémentaire 2e année  
école mixte 1 du Boulevard  
70000 Vesoul

## QUELQUES PROBLEMES A RESOUDRE

### La cage

Elle doit être la plus grande possible : les oiseaux ont besoin de voler ; ce sont les perchoirs les plus hauts les plus utilisés. Les cages du commerce sont trop petites.

J'ai donc construit la cage :— un cube de 90 cm de côté (lattes et grillage) ;

— Un couvercle constitué d'un carré de grillage plastique simplement posé ;

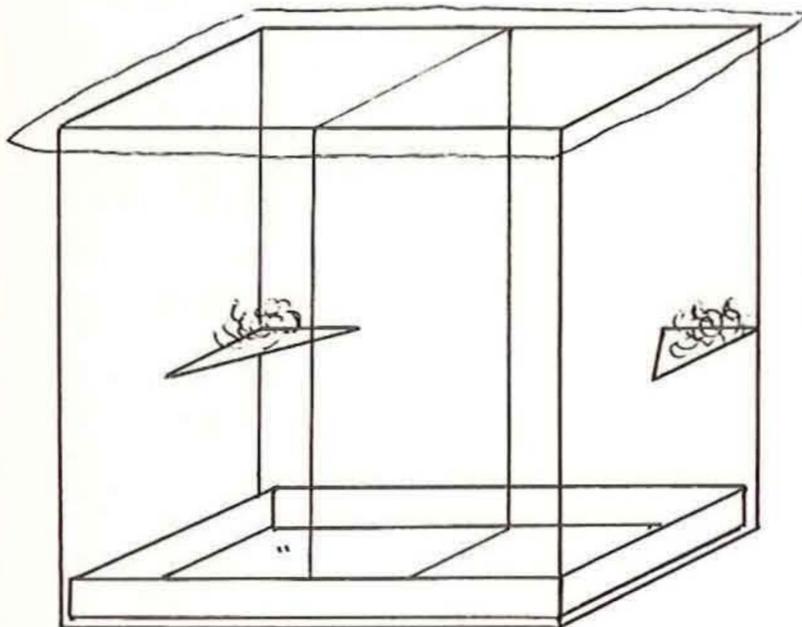
— Un fond : grande bassine carrée de fer galvanisé de 80 cm de côté, garnie de sable.

Chaque couple dispose d'un nid à mi-hauteur (un morceau triangulaire d'isorel garni de copeaux d'emballage), d'un abreuvoir du commerce, d'un os de seiche, de deux perchoirs. Pas besoin de mangeoires, les graines sont versées à travers le couvercle et tombent dans le sable.

Nettoyage : la bassine garnie de sable facilite grandement le travail ; il suffit de soulever la cage pour enlever le récipient et changer le sable (tous les quinze jours au moins).

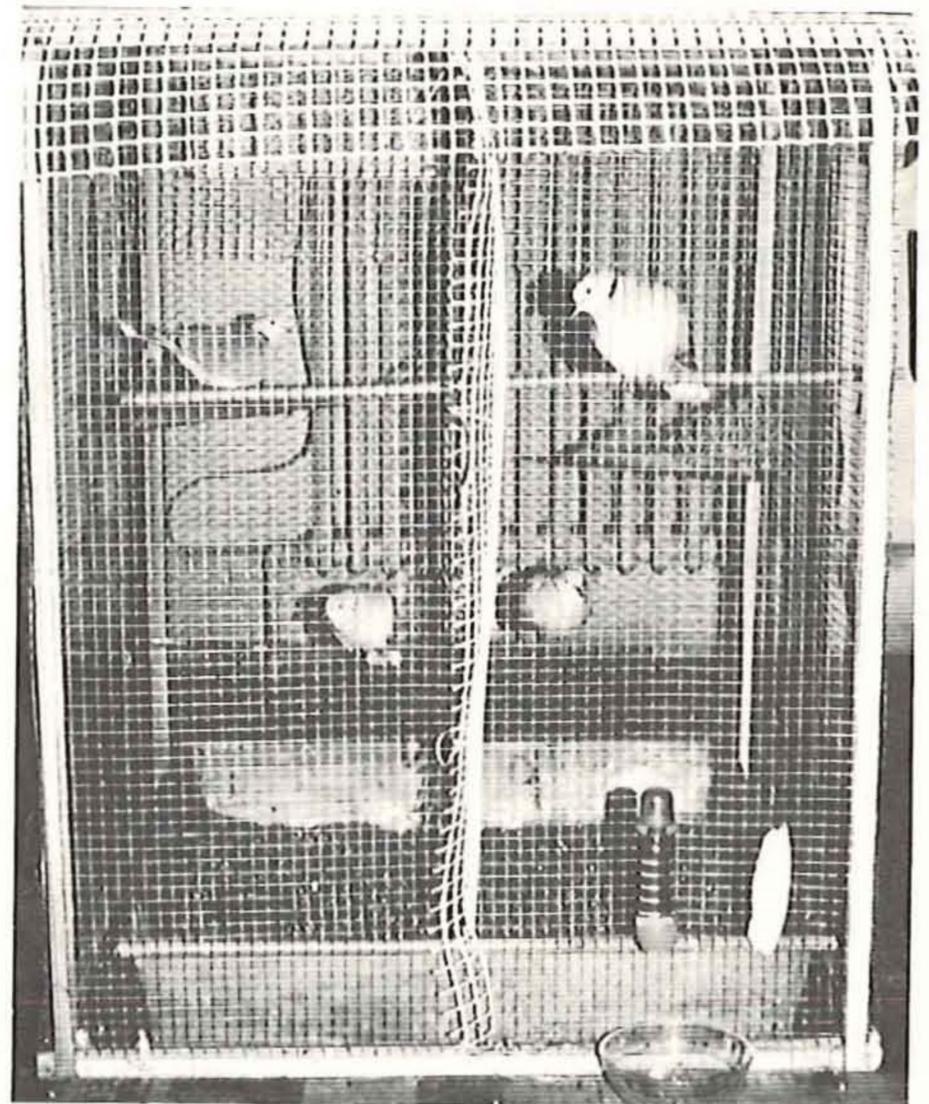
Prix de revient : 60 à 70 francs environ, plus un certain nombre d'heures de travail (dépendant de votre habileté, de votre outillage, de l'éloignement des matières premières...).

couvercle : carré de grillage plastifié simplement posé.



séparation de la cage en deux : grillage plastifié

bassine carrée, fer galvanisé, garnie de sable



### La nourriture

La nourriture spéciale en boîtes d'un kilo, pour tourterelles, achetée chez un marchand de graines, est la plus facile (j'ai déjà utilisé une bonne douzaine de boîtes, à 6 F en moyenne, depuis le début de l'année scolaire). Sur ces boîtes d'ailleurs, on peut lire de bons conseils sur l'élevage de ces oiseaux.

### Le baguage

Le baguage est nécessaire pour reconnaître les différents oiseaux (morceau de simili + agrafe).

### Problèmes annexes et imprévus

Ces problèmes nécessitent une «équipe pédagogique élargie et compréhensive» allant du directeur à la concierge, voire même à sa fille... le premier étant d'accord pour laisser un radiateur en fonctionnement pendant les vacances de Noël (deux petits

venaient de naître), la seconde ayant des problèmes de balayage (essayez donc de ramasser avec pelle et balai des petites plumes qui volent et qui se sauvent dans les coins...), la troisième assurant les soins pendant les vacances (je n'habite pas dans l'établissement) !

## L'OBSERVATION CONTINUE

Nous avons mis en place une équipe d'observation et de responsables (entretien, nourriture). Tout le monde voulait en être évidemment... Nous avons tranché en désignant les quatre élèves se trouvant le plus près de la cage.

### Observation libre d'abord

Peu de résultats, très peu de traces écrites, accoutumance rapide des élèves à la présence des oiseaux, et même désintéressement.

### Observation guidée

Au bout d'une dizaine de jours nous avons mis au point un tableau où l'équipe devait noter le chant, la position sur les perchoirs, les relations (agressivité, tendresse), événements exceptionnels. Nouvel échec dû au tableau trop compliqué.

### Retour à une observation plus souple

De temps à autre nous faisons le point avec toute la classe. Nous avons décidé de noter au cahier d'observation ; nous avons même pris l'habitude de peser les petits tous les lundis depuis début janvier.

Voir les documents annexes : les observations relevées entre le 14 décembre et le 4 janvier.

## LES MŒURS DES TOURTERELLES

### Les couvées

L'observation continue nous a permis de cerner les mœurs de nos oiseaux. Nous avons donc deux couples :

- Premier couple : Jacote et Jacotin (baguées vert et blanc) ;
  - Deuxième couple : Waldo et Félicia (baguées rouge et bleu).
- Ce sont des tourterelles «turques à collier», espèce courante.

Premier couple : Jacote et Jacotin.

Date	Événement	Couvée
2 déc. 14 déc.	Jacote pond 2 œufs. Un premier œuf éclot : incubation 12 jours : succès.	N° 1
15 déc.	Un deuxième œuf éclot : incubation 13 jours : succès.	
26 mars 11 avril 12 avril	Jacote pond un œuf. L'œuf éclot : incubation 16 jours : succès. Jacote écrase son petit (accident).	N° 2

Deuxième couple : Félicia et Waldo

Date	Événement	Couvée
8 fév. 9 fév. 2 mars	Félicia pond un œuf, puis le casse à coups de bec (coquille fine) : échec. Félicia pond un deuxième œuf. Félicia fait tomber son œuf hors du nid (il est clair) après 21 jours de couvaison : échec.	N° 1
25 mars 26 mars 11 avril	Félicia pond un œuf. Félicia pond un œuf sans coquille : échec. Félicia fait tomber son premier œuf qui est clair (après 17 jours de couvaison) : échec.	

Conclusions :

- Ce deuxième couple doit être stérile (la couvaison était pourtant très bien assurée).
- Avant la naissance c'est la mère qui couve le plus souvent, mais après la naissance le père nourrit plus que la mère et même couve plus.

### Relations parents-enfants

- a) Période de soins attentifs (trois semaines environ).
- b) Indifférence (jusque vers trois mois) ;
- c) Agressivité parents-enfants (coups de becs derrière la tête). Il a fallu enlever les petits que nous avons mis avec l'autre couple, plus pacifique. L'agressivité correspondait en gros avec la nouvelle ponte de la mère.

### Le chant

Intensif avant les couvées.

Trois sortes de chant :

- Roucoulements : satisfaction, le père va dans le nid et appelle la mère.
- Ricanements : alerte, inquiétude, réponse de la mère à l'appel du père.
- Pépiements : petits.

### Perchoirs

Ce sont les perchoirs les plus hauts qui sont le plus utilisés. De temps à autre les tourterelles agitent leurs ailes et volent en tous sens : nécessité d'une grande cage.

### Le bain

Pas toujours utilisé ; les tourterelles étirent une aile, puis l'autre (joli spectacle). L'eau se salit vite.

### Le caractère

Passivité sauf Jacotin, un mâle très agressif envers l'autre ; pas question de les laisser ensemble. Réactions de défense de Jacotin lorsqu'un jour on lui fit entendre sa voix enregistrée au magnétophone.

### Le sexe

Difficile à reconnaître tant qu'il n'y a pas de petits. C'est le mâle qui roucoule le plus souvent ; il monte sur la femelle, nourrit davantage les petits à la naissance. La femelle pond, couve le plus souvent avant l'éclosion.

## L'APPROCHE SCIENTIFIQUE DES FAITS

### La nourriture

Le hasard faisant parfois bien les choses, nous avons entrepris une étude de la nourriture consommée : un matin, plus de graines ! L'élève responsable avait donné la veille la dernière pitance et n'avait rien dit.

- a) Courroux et impuissance du maître et des élèves...
- b) Recherche de solutions : «On va leur apporter quelque chose.»

Et voilà ce qui s'est passé : du tâtonnement au graphique élaboré (noté par tout le monde au cahier d'observation). Voir les documents présentés en annexe.

### La croissance

Nous envoyons souvent des nouvelles des tourterelles aux correspondants et j'ai proposé un jour, au lieu de faire parvenir un long texte, de réaliser un graphique montrant la croissance des tourtereaux Casimir et Léonard (ces noms de baptême sentent la télé, mais ce sont les enfants qui les ont choisis).

Devant l'absence de réaction, j'ai montré ce que l'on pouvait faire en réalisant la courbe de poids de Casimir avec les élèves sur le cahier d'observation. Quand j'ai demandé la réalisation du même graphique pour Léonard, j'ai eu le plaisir de constater que presque tout le monde réussissait.

Nous avons même fait les deux courbes sur le même graphique pour comparer les deux croissances. Voir document présenté en annexe.

## CONCLUSION

L'intérêt de cet élevage ? Pour moi, il est évident. Il motive tellement d'activités : outre l'observation pure, il provoque l'utilisation du calendrier, amène des expériences, permet l'approche scientifique de certains faits (graphiques), facilite le contact avec les parents que les enfants font entrer en classe : «Maman, viens voir les tourterelles !», le dialogue s'établit avec le maître plus facilement.

Le rôle du maître est de «lancer» : on s'habitue vite à la présence d'animaux en classe ; l'indifférence guette, tant mieux quand ce sont les oiseaux eux-mêmes qui secouent cette indifférence. «Maître, Félicia a pondu !» ; «Maître, la mère bat

un petit.» ; «Maître, Casimir s'est perché tout seul»... Une difficulté aussi est de garder une trace écrite ; au maître de motiver (les correspondants, les parents, si on veut faire un graphique plus tard...).

Une dernière question m'est déjà venue à l'esprit ; que vais-je faire de mes six tourterelles fin juin ? D'aucuns collègues chasseurs m'ont déjà dit : «Tiens, avec des petits pois !!!»

Mais quand j'aperçois leurs roucoulanges consœurs en liberté, je me mets à songer que même bien soignées dans une grande cage il leur manque le principal ; aussi nos oiseaux à la fin de l'année scolaire iront-ils aussi en «grandes vacances». Sauront-ils que leur captivité aura peut-être contribué à provoquer l'amour ou tout au moins le respect de leurs semblables chez des petits d'hommes ?

«Ouvrez, ouvrez la cage aux oiseaux !  
Regardez-les s'envoler c'est beau !... (air connu).

J. BRINGOULT  
Vesoul, mai 1977

## DOCUMENTS

### Extraits d'un cahier d'observation

Date	Observations
14 décembre au soir	Un petit éclôt. La mère fait tomber la coquille et la mange.
15 décembre	Le deuxième est éclos au matin. La coquille reste dans le nid. Le père nourrit les petits et il les couve le plus souvent.
16 décembre	Le matin, le père nourrit les petits. L'après-midi la mère mange la deuxième coquille. Celui qui ne couve pas repousse les autres tourterelles avec son bec à travers le grillage.
17 décembre	Vers 8 h 15, Anne-Marie a vu le père nourrir les tourtereaux. Les petits mettent leur bec dans le bec du père qui les nourrit par un liquide qui remonte de son estomac. Dans la matinée, les tourterelles sont lâchées en classe. La blanche poursuit la rouge et lui saute dessus. Les petits ont les yeux recouverts d'une peau noire. Ils ont un grand bec qui ressemble à celui d'un canard. Les ailes ne sont pas encore développées et le corps est recouvert de poils jaunes. Vers 11 h le père les nourrit à nouveau. Dans l'après-midi la mère nourrit un petit.  <i>Extrait du cahier de Florence</i>
3 janvier	Les tourtereaux ont grandi beaucoup, ils voient clair, ils agitent leurs ailes emplumées pour essayer de voler. Ils sont sortis du nid et picorent eux-mêmes. Sur leur long bec on voit deux narines. On distingue un peu leur collier noir. Le père pèse 145 g, un petit pèse 103 g, l'autre 101 g.
4 janvier	Nous lâchons les six tourterelles en classe. La bleue picote les petits et s'en va. La rouge et les parents ne s'occupent pas des petits. Trois adultes viennent manger des miettes de craie au pied du tableau. La blanche ne bat plus la bleue ; on essaie de les remettre ensemble.  <i>Extrait du cahier de Pierre</i>

### LA NOURRITURE DES TOURTERELLES

#### Première approche :

	Beaucoup	Moyen	Rien
Blé	/ 7	/ 7	/ 1
Pain	/ 12	/ 15	/ 1
Maïs	/ 13	/ 14	0
Salade	0	/ 16	/ 9
Chou	0	/ 8	/ 15

Les tourterelles n'avaient plus à manger. Nous leur avons donné du blé, du maïs, du pain, de la salade et du chou dans des pots. Nous avons observé et fait un tableau. Chaque élève a dit ce qu'il voyait (Sébastien Robbe).

#### Deuxième approche :

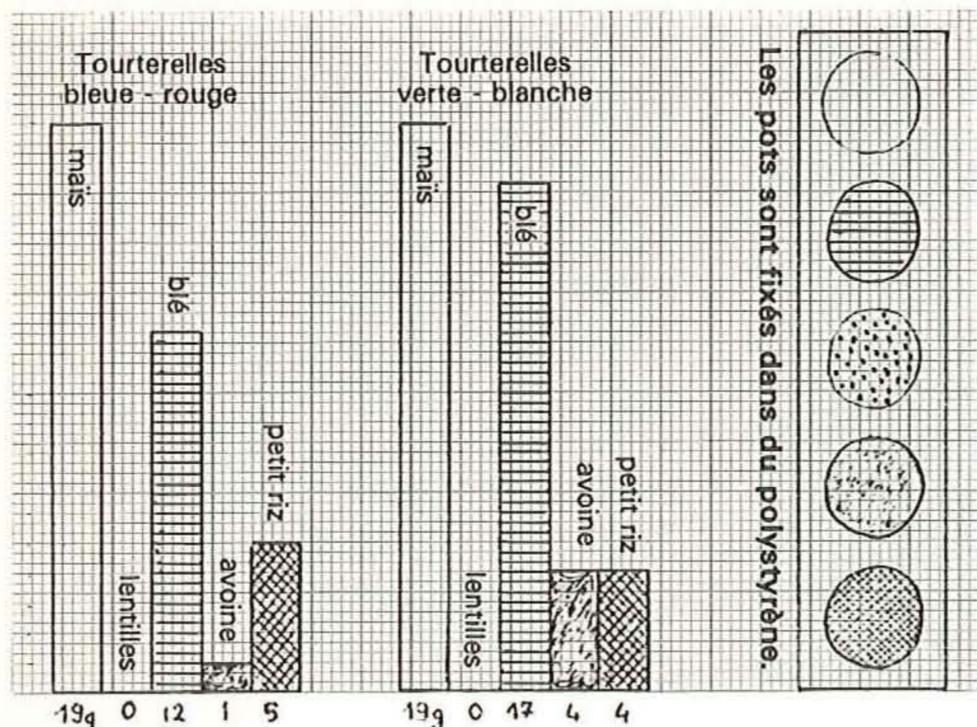
Nous avons fixé les pots dans du polystyrène car les tourterelles les renversaient. Nous avons pesé 50 g de maïs, de lentilles, de blé, d'avoine et de petit riz dans chaque pot.

Le lendemain nous avons à nouveau pesé les pots.

Ce qui a été mangé :

	Bleue-rouge	Verte-blanche
Maïs	19 g	19 g
Lentilles	0 g	0 g
Blé	12 g	17 g
Avoine	1 g	4 g
Petit riz	5 g	4 g

## Ce qui a été mangé



Questions posées, à ce sujet, par l'équipe EDUCATEUR à Robert LAVIS (chantier «analyse du réel») :

Ce qui nous intéresserait, c'est qu'on se pose la question du POURQUOI des élevages d'animaux captifs, et d'essayer de voir ce que ça donne au niveau d'une connaissance réelle du monde animal.

Bien sûr, on répond toujours qu'en ville, l'école reste souvent le dernier milieu où les enfants puissent toucher, soigner des animaux. Mais on peut tout de même se demander quels besoins réels sont satisfaits là, ou quels types de transferts sont ici favorisés.

Et sur le plan pédagogique même : quelle réalité fait véritablement entrer l'oiseau en cage permettant une connaissance de l'oiseau en liberté ?

Quels moyens sont donnés aux enfants pour transférer l'acquis de leurs observations dans la nature en vraie grandeur, quand l'approche qu'ils ont de ce monde est pratiquement dénaturée : sorties de week-ends ou vacances dans une contrée avec laquelle aucun lien de vie véritable de vie ne s'établit ?

## Réactions de R. LAVIS :

Le problème de l'élevage en classe, qui apparaît essentiel à des écoles de ville est important même pour des écoles en pleine campagne.

L'observation des mœurs de bêtes en plein champ n'est pas évidente : même les bestioles telles que lézards, sauterelles, ne se laissent guère approcher et ne restent pas toujours au même endroit.

Deux exemples pour lesquels j'ai eu des échecs :

Un de mes élèves attrapait sans cesse des lézards et voulait les faire prisonniers (gros problèmes affectifs)... dans sa main. Il les lâchait, les rattrapait sans arrêt. Le lézard en souffrait, bien que Bernard ne cherche pas à lui faire de mal : les queues tombaient ! et les animaux étaient effrayés. Je lui proposai donc l'élevage. Etait-ce le résultat de la frayeur ? toujours est-il que les lézards ne touchaient pas aux mouches...

Il faudrait analyser cet aspect de l'élevage comme satisfaction d'une certaine volonté de domination...

Au point de vue scientifique, la vie des animaux observée dans un tel contexte risque fort d'être perturbée, comme le sont nos enfants, ou nos élèves lorsqu'ils ne peuvent librement, et pour eux-mêmes, s'activer et exprimer leurs besoins...

Ce ne serait pas mal, peut-être, que les enfants arrivent à se rendre compte de ces perturbations. Cela suppose qu'ils puissent observer les mêmes animaux dans la nature... ce qui n'est pas évident, en ville !

Par ailleurs, je voulais montrer la voracité légendaire de la mante religieuse à mes élèves. On ne rencontre pas tous les jours une mante dévorant sa proie ou son mâle, dans la nature !

Je l'ai mise en présence de sauterelles dans un bocal. Je l'ai même fait jeûner. La mante ne cherchait qu'à fuir... et se mettait sur la défensive quand elle venait à frôler malencontreusement une sauterelle.

A quoi cela est-il dû ?

On avait mis de la végétation pour les sauterelles. Elles non plus n'ont pas touché à la nourriture ; par contre, elles ont laissé leurs rejets, ce qui a surpris les élèves (des animaux aussi petits, eux aussi rejetaient des excréments !).

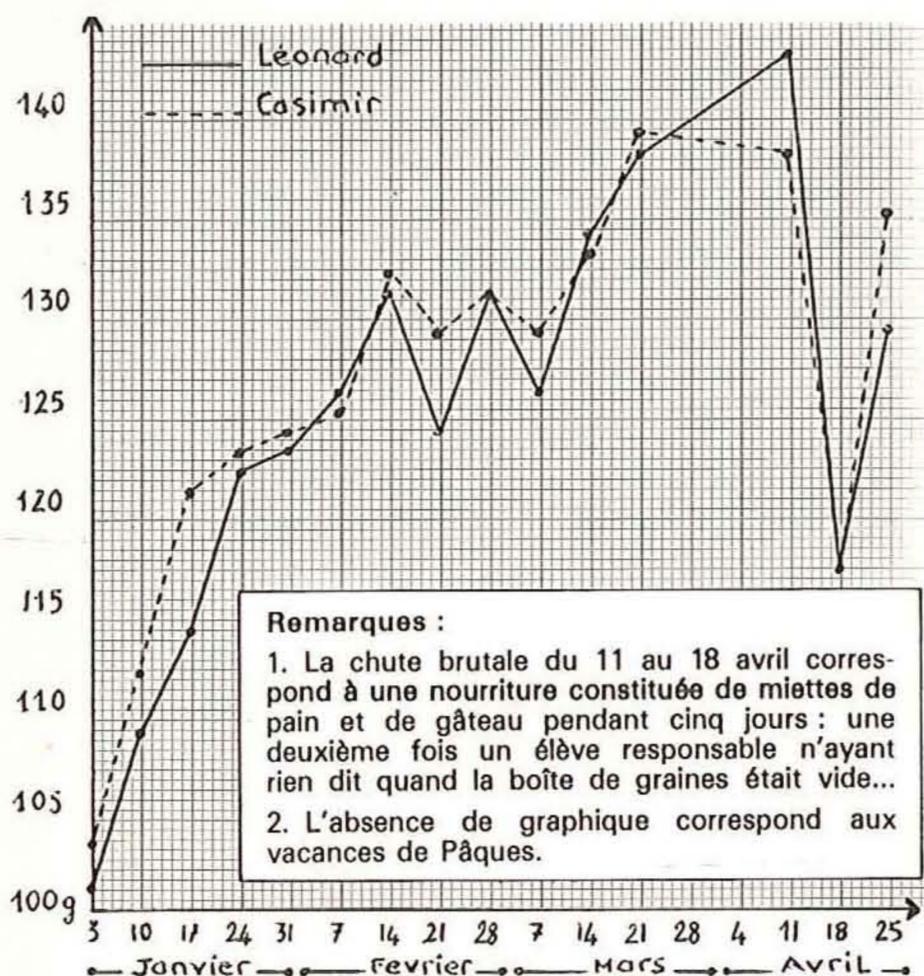
Au point de vue connaissance des fonctions de la vie, un élevage n'est peut-être pas mauvais du tout... à condition que les structures de l'élevage le permettent...

Les réponses de R. LAVIS semblent plutôt formulées en termes de questions qui élargissent les nôtres.

Il ne s'agit pas pour nous d'ouvrir un débat «Pour ou contre les animaux captifs à l'école», mais de réfléchir aussi bien au pour qu'au contre. Et nous attendons votre contribution.

Dates	Poids en grammes	
	de Léonard	de Casimir
3 janvier	101	103
10	109	112
17	114	121
24	122	123
31	123	126
14 février	131	132
21	124	129
28	131	131
7 mars	126	129
14	134	133
21	138	139
11 avril	143	138
18	117	118
25	129	135

## Courbes de la croissance en poids de Léonard et Casimir





Nous avons couru les bois sətæ les ruišo, trawæ des chemins dans les foujères (sautant, ruisseaux, traçant, fougères). Voir *Techniques de vie* n° 228 : «Orthographe où en sommes-nous ? L'orthocode», p. 14, R. Lallemand).

2. Jean Le Gal a présenté ses expériences orthographiques dans *L'Éducateur* n° 15 (juin 1976) :

«Chacun écrit aussi vite qu'il le peut, sans tenir compte des erreurs, ni de la calligraphie (il doit simplement pouvoir se relire lui-même)... Il souligne d'un trait les mots dont il doute et il peut alors les chercher immédiatement dans le répertoire ou me demander de lui souligner les mots qu'il pourrait y trouver. Si nous avons un alphabet initial d'enseignement comme cela existe en Grande-Bretagne, l'enfant pourrait substituer au mot dont il doute, un mot dans ce code où à un phonème correspond un seul graphème.»

Or, désormais le code d'orthographe populaire convient comme code d'initiation. L'enfant pourrait écrire ainsi :

Nous avons couru les bois sōtān les ruišo, trāsān des chemins dans les foujères.

ruiso Le trait au-dessus des lettres indiquerait le doute noté par l'élève.  
 \_\_\_\_\_ Le double trait inférieur du maître signalerait une erreur d'écriture non conforme à la prononciation.  
 \_\_\_\_\_ Le trait inférieur du maître marquerait que l'écriture n'est pas conforme à l'écriture actuelle.

Nous zespéron vous rencontrez la chemaine prochaine.

3. Patrick Hétier nous écrit : «... En effet, la piste la plus féconde pédagogiquement me semble être l'invention par les enfants de code fabriqué par la classe.

Par exemple, les enfants ont décidé que le bruit [æ] s'écrivait r. DANS s'écrira alors d r. Mais ça vient toujours à propos de problèmes qui se posent dans la classe.»

Il est possible d'habiller ou de déshabiller les mots. Rappelez-vous le poème de Jean Le Gal «hortografic» çurla rhiviaire andormy...

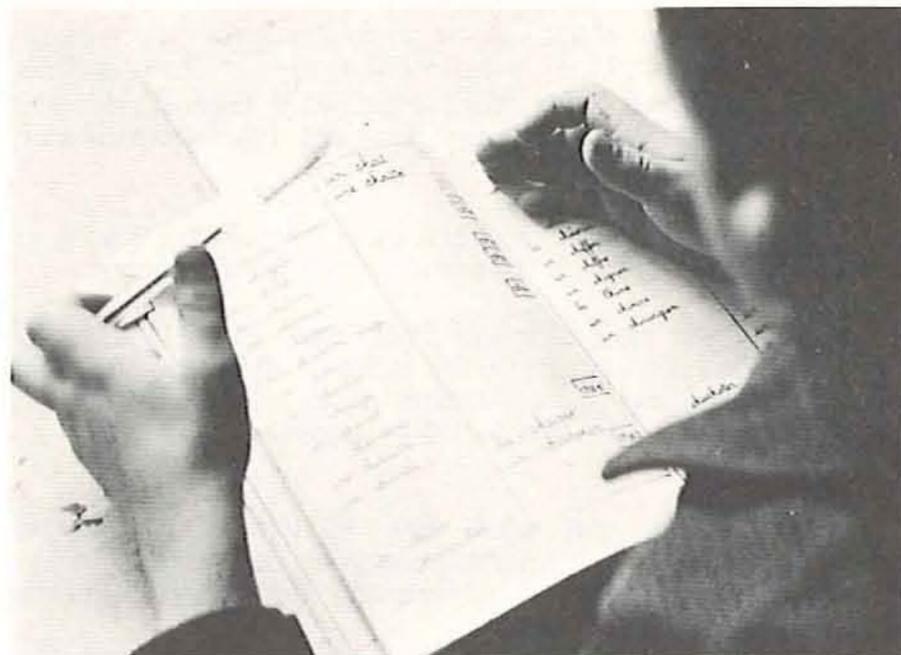
Prenons le mot chariot : charriot, cheario, charioz, chearhieau... vous pouvez l'écrire en «crinoline» ou en «bikini». Les constantes du mot vous conduisent à l'orthographe populaire : chario.

D'aucuns se récrieront : vous ignorez l'étymologie, l'histoire, les lois phonétiques, la prononciation... toute l'évolution des mots. Vous écrivez pourtant pomme en méconnaissant le latin, la disparition de sa nasalisation et les autres mots de sa famille.

4. Jean-Paul Blanc cite le cas d'une de ses élèves qui avait des difficultés pour écrire ses textes en orthographe correcte et qui a utilisé un certain temps une écriture à tendance phonétique pour s'exprimer par ses textes libres. Par ailleurs, il a convenu de correspondre avec une classe sans que les exigences d'une orthographe sans erreurs soient respectées.

5. Une expérience canadienne est relatée dans le livre *Piaget à l'école* de M. Schwabél et J. Raph : «Pour apprendre à lire, on commence par écrire, non une page d'écriture, mais à écrire pour exprimer quelque chose. Un enfant propose un mot qu'il veut être capable d'écrire. Alors toute la classe le décompose en sons. «Cousin», par exemple, se décompose en K OU Z IN. Le maître présente alors toutes les manières possibles de transcrire chacun de ces sons C ou K, OU ou OO, S ou Z, EIN, AIN ou IN. Les enfants cherchent toutes les orthographes possibles... Quand on a présenté toutes ces orthographes, la maîtresse dit aux enfants quelle est la façon d'écrire le mot adopté par l'usage.»

Suivent quelques réflexions sur ce travail : «Au lieu de se sentir bêtes parce qu'ils inventent une orthographe à eux, ils se trouvent intelligents. Et ils savent que, quel qu'il soit, le sot qui a fait de l'orthographe un exercice tellement arbitraire, en tout cas, ce n'est pas eux. De plus, exactement comme tout autre enfant, ils savent qu'il n'y a qu'une façon correcte d'écrire un mot... Et à mesure que le temps passe, ils deviennent de plus en plus capables de deviner d'eux-mêmes quelle sera vraisemblablement l'orthographe correcte.»



Au moins cette méthode donne-t-elle un sens juste des valeurs : de quoi s'agit-il ? D'écrire. Ce qu'on demande d'abord à l'orthographe, c'est qu'elle permette de lire ce qui est écrit, et ce qu'écrivent les enfants peut toujours se lire. Ensuite, pour faciliter la lecture, on adopte une seule orthographe... Ils apprennent (l'orthographe) sans être affolés à l'idée des fautes à éviter, mais en s'amusant à imaginer toutes les erreurs d'écriture possibles.

Il faut aussi remarquer qu'on ne peut se servir d'un dictionnaire pour vérifier l'orthographe d'un mot que dans la mesure où on est capable d'imaginer à l'avance les écritures possibles.

«Les mots ne sont pas la substance des choses, ils sont un des moyens qui permettent d'exprimer cette substance et on n'est pas obligé de les prendre pour argent comptant.» (3)

Nous avons voulu, malgré la longueur de la citation, prolonger cette relation d'expérience par quelques réflexions qui montrent la possibilité d'une attitude nouvelle devant l'orthographe.

6. Ajoutons encore les recherches avec l'imprimerie. La composition assemble les caractères comme ils sont disposés dans le mot imprimé qui en sera l'image. C'est par convention que nous écrivons et lisons horizontalement de gauche à droite et de haut en bas.

D'autres positions sont possibles, c'est le cas des enseignes (il faut se tordre le cou pour lire les panneaux du Centre Pompidou), des mots croisés, de l'écriture arabe (de droite à gauche), chinoise (de droite à gauche et de haut en bas).

siob sel uruoc snova suON  
 (lecture de droite à gauche)  
 ziod zoi uruoc snova suON  
 (lecture de droite à gauche avec miroir)

C'est aussi toute l'aventure des codes secrets.

7. Poursuivons avec les «jeux» scrabble, carrés, triangles, losanges, pyramides... avec point de départ en orthographe populaire et transcription en orthographe actuelle.

Exemple : ORTOKROIZE.

lettres				
désalé	6	T R E M I	émiété	6
ménaje	6	M E N A J E	inpase	6
tase	4	I P	satir	5
sa	2	D E S A L E	été	3
lè	2	T A S E	trémi	5
arozé	5	E T E	mè	2
	—	I		—
	25	A R O Z E		27
dessaler	8		émietter	8
ménage	6		impasse	7
tasse	5		satyre	6
...			...	

(3) *Piaget à l'école*, p. 139.

8. Autre exemple : le plus grand nombre de mots avec une série de lettres — les jeux télévisés et ceux d'illustrés pour enfants vous inspireront —. Deux enfants choisissent chacun, mettons cinq sons du code d'orthographe populaire et avec ces dix sons écrivent le plus grand nombre de mots qui seront ensuite transcrits en écriture actuelle.

9. Notons également la chasse aux mots contenant des sons ou des muettes (au début, à l'intérieur ou à la fin des mots).

10. Mentionnons pour terminer cette exploration, l'expérience de code transitoire, la graphonie, menée par René Thimonnier pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe (voir *Educateur* n° 2, p. 20). (Article «Orthographier» à paraître.)

③ Nous n'avons pas situé dans le temps ces diverses expériences. Mais il semblerait plausible de prévoir comme hypothèse schématisant l'apprentissage de l'orthographe les étapes suivantes :

a) Tâtonnements phoniques et graphiques portant principalement sur le lexique aboutissant au code d'orthographe populaire avec respect de la prononciation (2 à 8 ans), à la fin du C.E.1.

b) Tâtonnements graphiques portant sur le lexique et certains accords aboutissant au code d'orthographe actuel — académique — à la fin du C.M.2 (10-11 ans).

c) Poursuite de l'apprentissage au premier cycle, l'orthographe plus réflexive suivant les acquisitions intuitives et expérimentales des étapes précédentes.

Reprenant un encadré du dossier de l'éducation phonique, p. 25, nous dirons :

«Nous en arrivons à l'encodage avec un code conventionnel, mais avec une nette conscience :

- de sa raison d'être ;
- de ses difficultés ;
- de ses imperfections, d'où un besoin de modification.»

## La prononciation

Comme nous l'avons vu au cours de nos propos, le code d'orthographe populaire peut avantageusement remplacer pendant la scolarité élémentaire le code A.P.I.

- Pour les dictionnaires... accentuation {aksantuation.}
- Pour les recherches...
- Pour la lecture... transcription de mots que les enfants ne parviennent pas à lire : groseillier {grozèyé}
- herculéen {èrkuléin}

Le code d'orthographe populaire convient comme code de prononciation puisqu'à un même son correspond toujours la même graphie.

L'utilisation du code I.C.E.M. est donc possible dans nos classes. Faites-nous part de vos recherches antérieures ou postérieures à cet article. Vos témoignages pourront devenir des éléments d'une méthode naturelle d'apprentissage de l'orthographe ou paraître, éventuellement dans les magazines de nos B.T. ou dans le F.T.C.

### Notes :

- Dossier «L'orthographe populaire», *Educateur* n° 4 du 10-11-1976.
- Dossier «L'éducation phonique», *Educateur* n° 2 du 30-9-1977.
- Une piste négligée : «L'éducation phonique», *Educateur* n° 14 du 30-5-1976.
- Savoir écrire nos mots, *Educateur* du 20-6-1976 et du 10-3-1977.
- Piaget à l'école, M. Schwebel, J. Raph, Denoël éditeur.
- «Ebauche d'une stratégie orthographique», *Educateur* du 10-1-1977.

le bonhomme va  
ramasser des fleurs  
alain pour patrick

## Histoires en oir . . . . .

La cavale noire  
est tombée  
dans la baignoire  
elle s'est cassé la mâchoire  
l'arrosoir  
a cassé sa mémoire  
il ne sait plus faire d'histoires.  
Le roi cherche un mouchoir  
la mémoire  
n'a pas de mouchoir  
Le tamanoir  
il est tombé  
dans l'arrosoir  
il en est sorti  
tout noir  
Bonsoir, papillon noir  
dit la cavale noire  
Bonsoir  
madame histoire en Oir....

Les C E I

◀ Texte d'Alain, C.P., classe de M.-F. Volland, 74 Amancy.  
L'enfant a écrit lui-même les mots dont il se souvient, ou qu'il recherche dans son cahier (le, va, des, Alain, pour, par...), la maîtresse écrit les autres mots.

# ACTUALITES

## de L'Éducateur

### *Billet du jour*

### NOS PERSPECTIVES

Notre militantisme en éducation a souvent été sous-estimé, voire attaqué de l'extérieur, sous prétexte qu'il ne donnait pas la priorité absolue au changement politique. Nous avons pourtant répété à maintes reprises (notre charte de 68, le manifeste d'Aix en 73, le projet d'éducation populaire) qu'une transformation profonde de l'éducation était indissociable d'un changement d'orientation politique mais que celui-ci ne réglerait pas du même coup les problèmes fondamentaux d'une autre stratégie éducative.

Nous avons critiqué les insuffisances des projets de la gauche en matière d'éducation ; nous avons regretté l'absence de tout débat, à gauche comme à droite au cours de la campagne électorale, sur une alternative sérieuse à l'échec et à l'ennui de la plupart des jeunes, car on ne peut prendre en compte dans ce domaine quelques passes d'armes sur l'enseignement privé ou la « politisation » à l'école (1).

Cela n'a pas empêché un grand nombre d'entre nous de participer à la bataille des législatives tout en sachant qu'elle ne serait qu'une étape du combat.

Nous savons maintenant qu'une percée politique ne viendra pas du parlement avant plusieurs années. Certains auront peut-être du mal à surmonter la déception. Quant à nous, nous ne nous démobiliions pas un instant, dans la mesure où nous savions que le vrai combat pour le changement ne serait pas gagné dès le 19 mars 1978. Certes, nous pouvons nous attendre à une aggravation du contexte général, à une dégradation accrue de la situation des jeunes, de la politique scolaire, mais comment pourrions-nous rester dans l'expectative d'une éventuelle victoire de la gauche lors de la prochaine échéance électorale ?

C'est tout de suite qu'il faut opposer à la politique réactionnaire une alternative crédible capable de trouver l'adhésion active d'un grand nombre d'enseignants, de parents, de jeunes. Bien vite nos collègues déçus par l'échec électoral sentiront que les mouvements comme le nôtre constituent la principale force de proposition sociale sur le plan de l'éducation, un élément moteur irremplaçable pour transformer réellement les pratiques éducatives, pour nourrir le syndicalisme au-delà des revendications corporatives.

Le contexte politique vient d'alourdir nos responsabilités : les jeunes, parce qu'ils ne peuvent pas attendre une autre échéance politique, ont besoin de notre combat immédiat pour retrouver le pouvoir sur leur propre vie, sur leur propre avenir. Et cela pas seulement dans quelques milliers de classes Freinet mais partout où le rapport des forces, permettra de mettre en échec, le système de l'échec et de la sélection, de contester la hiérarchie et le dogmatisme et de leur substituer la relation coopérative, la responsabilité collective chez les jeunes comme chez les adultes.

Les responsabilités qui nous incombent nous imposent le refus de la marginalisation et l'ouverture vers tous ceux qui seront prêts à partager notre combat pour la reconnaissance des droits des enfants et des adolescents, pour le travail d'équipe, pour la coopération avec les parents, contre la ségrégation et la sélection, contre les cloisonnements hiérarchiques, contre l'autoritarisme tant de l'inspection que de la direction d'établissement. Les travaux entrepris sur le projet d'éducation populaire, la plate-forme commune étudiée avec les C.E.M.E.A. et le G.F.E.N., nos collaborations avec les mouvements, les syndicats sont l'amorce de cette ouverture militante.

Celle-ci doit être notre préoccupation majeure pour que, sans attendre la prochaine échéance électorale, tous les jeunes aient droit à une autre éducation.

Le 19 mars dans la nuit  
M. BARRE

(1) Il faut faire une mention particulière à la lamentable intervention d'A. Peyrefitte attaquant G. Marchais sur l'embrigadement de la jeunesse : le Programme Commun ne souhaite-t-il pas « la socialisation des enfants dès la maternelle » ? Qu'un éphémère ministre de l'Éducation Nationale fasse semblant d'ignorer le sens psycho-pédagogique du mot « socialisation » est assez surprenant ; de la part d'un académicien, garant du dictionnaire, ce n'est rien moins que pitoyable.

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### CHANTIER B.T.

Nous publions les fiches qui suivent afin que s'établissent entre l'auteur qui annonce son projet et les lecteurs de *L'Éducateur*, une collaboration et une aide directes.

Ecrivez à l'auteur, si vous avez la possibilité de travailler avec lui.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : LE PRUNEAU D'AGEN.
- Mon nom et mon adresse : Jean-Claude SOUYRI, I.R. Saint-Martin-des-Cailles, 47140 Penne.
- L'idée de la réalisation vient de : Curiosité des élèves de la région et enquête.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
  - Historique de la prune.
  - Sa culture.
  - Sa préparation et les transformations.
  - Différents produits.
  - Commercialisation et recettes courantes.
- Avec ce sujet, je me propose principalement de : faire connaître le pruneau d'Agen.
- Niveau de la brochure : B.T.J.
- Age des lecteurs : 7-10 ans.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Je n'ai pas besoin d'aide car je prépare aussi un livre sur ce sujet. Un photographe me vendra quelques clichés.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : LES YAGUAS, INDIENS DE L'AMAZONIE PERUVIENNE.
- Mon nom et mon adresse : DELCROS Georges, Ecole publique de Favars, 19330 Saint-Germain-les-Vergnes.
- L'idée de la réalisation vient de : enquête par les enfants (C.M.1-C.M.2) à partir de la venue en classe et d'une conférence au Foyer Rural de Jean-Pierre et Josette Chaumeil, couple de Favars qui a vécu deux ans avec les Yaguas.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
  - Situation du Pérou et de la forêt amazonienne : court aperçu sur quelques villes : Iquitos, Caballo, Cocha.
  - L'Amazone, son cours, son utilité.
  - Les Yaguas : leur habitation, les habits, leur nourriture, la chasse, la pêche, les plantations et les migrations.
  - Quelques outils et instruments de musique.
  - La fête du Nian (fête de remerciement à la forêt) et la fabrication du massato (bière de manioc).

- Vie des Yaguas : mariage, naissance, vieux et la mort, les enfants, etc.
- Le sorcier : son rôle et son pouvoir.
- Conclusion : que vont devenir ces hommes ? intégration par la langue, le travail. Forêt menacée à cause de l'exploitation du bois. Comparaison avec les Indiens d'Amérique du Nord.

Le sujet est limité à : la vie des Yaguas et leur problème de civilisation.

Avec ce sujet, je me propose principalement d'étudier les mœurs d'une tribu vivant dans la forêt (adaptation au milieu...) et ingénierie de la civilisation, apportant soi-disant une amélioration (en fait un esclavage économique camouflé).

Age des lecteurs : de 9-10 à 13-14 ans.

Niveau de la brochure : B.T. ou B.T.J. (je pense plutôt B.T., car elle peut-être l'objet de discussions pour 13-14 ans et que l'Amérique du Sud est au programme de 5e).

Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Je suis en contact avec J.-Pierre et Josette Chaumeil qui me fourniront des précisions

(si nécessaire) et qui sont en train de choisir des photos. L'envoi du projet en juin 78 reste subordonné au fait que j'aie les photos avant que J.-Pierre et Josette ne repartent au Pérou (ils reviennent en effet chez les Yaguas) pour six mois. A leur retour, peut-être pourrai-je envoyer des musiques et des chants Yaguas pour D.S.B.T.

## Je me propose de réaliser un projet

- Intitulé : LA POP MUSIC.
  - Mon nom et mon adresse : Yves PARENT, 3, rue de Comme, 59840 Perenchies.
  - L'idée de la réalisation vient de : intérêt personnel.
  - Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
    - Présentation générale.
    - Bref historique.
    - Quelques thèmes spécifiques, par exemple : les motivations, l'aspect musical, l'aspect financier (show business), etc., entrecoupés de fiches de travail.
  - Avec ce sujet, je me propose principalement de : donner des points de repères historiques et sociologiques sur une musique qui est souvent ressentie uniquement sous son aspect émotionnel.
  - Age des lecteurs : 13-17 ans.
  - Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : information sur les firmes des disques, leur importance respective.
- Je prépare cette année l'agrégation. Je préfère donc ne pas proposer le manuscrit avant octobre 78.

## Je me propose de réaliser un projet

- Intitulé : AUX SOURCES DE L'ART : LE SYMBOLISME.
- Mon nom et mon adresse : Michel BIGNON, 11 rue Grillet, 69007 Lyon.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci : Il n'est guère d'art qui n'emploie le «déplacement» et la «condensation», artifices «syntaxiques» spécifiques du rêve. Le rêve nocturne nous familiarise avec un langage universel : le symbolisme.
- Exemples de son emploi dans les arts. La dynamique projective introduit le symbolisme dans le moindre de nos actes, qu'il rend psychalysables.
  - Les tests, la graphologie, les arts, le symbolisme à l'école.
- Avec ce sujet, je me propose principalement de démystifier l'œuvre d'art en montrant que la fascination qu'elle exerce n'est pas aussi «insaisissable» qu'on se plaît à le dire, montrer que le symbolisme est non seulement accessible, mais naturel aux adolescents.
- Niveau de la brochure : second cycle.
- Age des lecteurs : adolescents et adultes.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : existe-t-il un symbolisme des structures naturelles et de l'esthétique proprement dite (entre autres, le décor des robes des animaux).

## Soutien à Henri Laborit : remerciements

Le module *Université ouverte* du groupe I.D.E.M. 17 remercie vivement tous ceux qui ont bien voulu répondre à l'appel qu'il avait lancé il y a quelques mois dans *L'Éducateur* en évoquant les difficultés financières rencontrées par H. Laborit et son équipe.

«Ce qui reste du laboratoire se joint à moi pour vous remercier et nous sommes touchés de la générosité simple et non tapageuse qu'exprime un tel geste» nous a écrit H. Laborit après avoir reçu vos dons qui se sont montés en définitive à près de 5 000 F (dont 1 800 F envoyés par le groupe genevois de l'École Moderne).

## AMIS DE FREINET

Les «Amis de Freinet» viennent de rééditer (copie de l'original) une œuvre de Freinet parue en 1925 dans la collection «Editions de la Jeunesse» de l'École Emancipée :

### Tony l'assisté

C'est à propos de cette publication que E. Freinet écrit dans *L'Itinéraire de C. Freinet* (Ed. Petite Bibliothèque Payot, 106 boul. Saint-Germain, Paris) :

«... peu à peu, les élèves les mieux doués se mirent à écrire spontanément de petits textes sur les incidents de leur vie personnelle et familiale, les événements du village...»

*tant et si bien que le jeune instituteur se laissa gagner à son tour par cette genèse d'expression créatrice et que, pour jeter des ponts entre les personnalités enfantines et celle de l'éducateur, il écrivit des poèmes sur des textes d'enfants de grande résonance humaine...»*

Vous pouvez l'acquérir au prix de 10 F aux Amis de Freinet, trésorière : Mme Marie-Louise CROCHET, 9 rue de Grandvilliers, 60000 Beauvais.

L'association publie un bulletin.

Extrait de Contact n° 24 de février 78.  
Communiqué par A. BELLOT

## ART ENFANTIN

### Art contemporain et environnement

Nous vivons dans un univers en mutations constantes où les courants de pensées et d'expressions explosent en tous sens, et l'école ou encore trop d'écoles en restent aux moyens d'expressions du début du siècle.

Que comprenons-nous face aux œuvres d'artistes de notre temps ?

Nous sommes surpris, choqués peut-être, il nous faut pénétrer leurs œuvres, saisir leurs pensées. Le peintre américain Montherwel écrit : «Le dessin et la peinture ne sont pas là pour représenter, pour illustrer, mais pour créer un ordre visuel arraché au chaos immédiat de notre environnement.»

Nous avons été surpris par les toiles brûlées, peints par les collages d'ailes de papillons de Dubuffet, interdits par les pains entassés autour d'une voiture au Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris, étonnés par la construction du Centre Pompidou, choqués devant l'exposition de Marcel Duchamp et les plastiques de César...

Rien n'est conforme à ce qui nous a été appris dans notre petite enfance.

Les enfants qui vont en classe actuellement, que verront-ils dans vingt ans ? Devons-nous les laisser ignorants de notre monde actuel ? Nous ne le croyons pas. Nous devons les mettre en présence d'expositions, de travaux d'artistes où ils découvriront d'autres modes de pensées et d'expressions, ils s'en inspireront, ils seront plus ou moins influencés, ils progresseront dans leurs propres tâtonnements vers de nouvelles créations et découvertes (je pense à leur travaux après avoir vu les collages de Max Ernst, la peinture automatique de Pollock...)

Le contact avec l'œuvre de l'artiste est indispensable, bien que ne restant qu'un point de départ possible.

Des enfants nous disaient après la visite de l'exposition Dubuffet : «Nous arrivons à un autre point pas du tout pareil et nous continuons à inventer...» N'est-ce pas là le but que nous souhaitons leur donner. Nous cherchons à ce qu'ils voient le maximum de moyens d'expressions afin qu'ils choisissent ceux qui leur conviennent.

Intéressés par cette même recherche, des camarades de Paris, de Seine-Saint-Denis, de l'Essonne, du Val d'Oise, des Yvelines, du Val de Marne se retrouvent au minimum une fois par mois pour travailler en commission régionale (ce qui n'exclut pas le travail art enfantin dans les départements) pour

- visiter ensemble des expositions,
- voir des artistes,
- confronter leurs expériences,
- confronter les travaux des classes,
- travailler aux réalisations de l'École Moderne.

Notre rêve serait de faire bénéficier tous les autres camarades de notre riche environnement artistique actuel, ainsi apporterions-nous notre petite part à notre coopérative de travail qu'est l'I.C.E.M.

La commission Art enfantin de la région parisienne

P.S. — Adressez-vous à votre délégué(e) départemental(e) pour les dates de réunions, cf. *Educateur* n° 5 Actualités.

## Notre ami Maurice CAREME n'est plus

Maurice Carême est mort...

«Une étoile vient de s'éteindre  
Dans le ciel où voguent nos yeux...  
Les enfants sont les plus à plaindre  
Car cette étoile était à eux...»

Jean VIAL

Depuis plusieurs années, plus particulièrement depuis notre merveilleuse aventure du *Moulin de papler* (recueil de poèmes, Nathan), Maurice CAREME était devenu notre ami et un de nos correspondants privilégiés. Nous aimions lui envoyer nos essais de poésies, nos dessins, qu'il accueillait toujours avec le même enthousiasme. Nous recevions en échange ses recueils qui relançaient notre désir d'écrire et ses lettres d'amitié.

Grâce à lui, nous avons découvert notre technique de «l'encre Vapo», nous avons établi des relations internationales...

Nous lui devons beaucoup.

Nous lui avons demandé : «*Pourquoi écrivez-vous des poèmes pour les enfants ?*»

Voici sa longue réponse, pour les enfants et les éducateurs :

«*Contrairement à ce que l'on pense et à ce que l'on dit partout, je n'ai jamais écrit pour les enfants. C'est même une erreur monumentale que de vouloir écrire pour eux. On se croit obligé de se mettre à leur niveau et l'on est amené très souvent à rimailler, par conséquent à bêtailler.*

«*Or, un poème pour les enfants ne doit différer en rien d'un poème pour les adultes. Il n'existe pas plus de poème spécial qu'il n'y a de chocolat spécial pour les enfants. C'est de la poésie, ou ce n'est pas de la poésie, exactement comme c'est du chocolat ou pas du chocolat. La preuve, c'est que de nombreux poèmes de très grands poètes sont entrés dans les anthologies scolaires. Un poème pour les enfants est donc un poème authentique écrit avec des mots simples, et de préférence des mots de tous les jours. Mais n'est-ce pas justement le secret des grands écrivains que de nous donner des poèmes admirables écrits si simplement que même les gens du petit peuple, même les enfants le comprennent ?*

«*J'ai publié en 1947 *La lanterne magique* pour les adultes. Or, la première édition, puis la deuxième, se sont rapidement épuisées. On s'est demandé pourquoi. Et l'on constata que lorsqu'un enfant trouvait ce recueil de poèmes sur une table ou dans une bibliothèque, il s'asseyait dans un coin et le lisait jusqu'au bout. C'est alors qu'apprenant la chose, l'éditeur Stock publia la troisième édition du livre en écrivant sur la couverture : «*Poèmes pour les enfants*». Le livre s'est alors répandu dans le monde entier, et, en 1952, l'U.R.S.S. publiait des poèmes de ce recueil à un million et demi d'exemplaires. Ils ont été traduits après dans de nombreuses langues.*

«*Depuis l'aventure de *La lanterne magique*, je réunis tous les deux ou trois ans mes poèmes les plus simples. Je leur donne un titre un peu ingénu qui plaît aux enfants. Et le livre fait chaque fois son tour du monde. L'Angleterre, le Canada et la Suisse ont des anthologies scolaires qui ne comprennent que du Carême. Les dernières traductions ont été réalisées en Lettonie, en Bulgarie et en Syrie.*

«*Je suis donc devenu dans le monde entier un écrivain pour les enfants qui n'a jamais pensé à eux en composant ses vers, simplement parce que j'écrivais avec les mots que ma mère m'apprit lorsque j'étais enfant.*

«*Je crois qu'il en va de même pour les dessins d'enfants. J'ai parfois montré à des grands peintres des aquarelles ou des pastels faits par des enfants. Et il arrivait souvent, car je me gardais bien de leur apprendre qui en était l'auteur, qu'ils les attribuaient à des peintres actuels connus. Pourquoi un dessin d'enfant serait-il moins beau qu'un dessin d'adulte ?*

«*C'est justement parce que j'avais été frappé par l'originalité foncière des dessins de la classe de Jean LE GAL que j'ai songé à lui demander si ses élèves ne consentiraient pas à illustrer *Le moulin de papler* que je m'apprêtais à publier. Il me répondit avec enthousiasme, et le résultat a dépassé toutes mes espérances. Illustré par les enfants de Ragon-en-Rezé, il fut immédiatement choisi par la Bibliothèque Internationale de Munich comme l'un des meilleurs livres parus dans le monde et placé dans une vitrine spéciale de leur exposition.*

«*La reine Fabiola elle-même m'a écrit une lettre adorable pour me féliciter de ce recueil.*

«*Puisque le poète n'est au fond qu'un homme qui a gardé son âme émerveillée d'enfant, pourquoi l'enfant, dès qu'il est capable de s'exprimer soit par la parole soit par le dessin, ne donnerait-il des œuvres étonnantes ? C'est un problème qui passionne avec raison les éducateurs d'aujourd'hui. Ils se demandent maintenant s'ils font bien de répéter aux enfants : «*Devenez le plus rapidement possible, semblables à nous, les grandes personnes*», plutôt que de les aider au contraire à garder leur âme émerveillée. Lorsque les enfants seront devenus égoïstes, sentencieux et ennuyeux, ne sera-t-il pas trop tard pour leur rappeler la parole célèbre : «*Devenez semblables aux petits enfants !*»*



A quinze ans Maurice Carême écrit son premier poème, il ne cessera plus d'écrire. Elève de l'Ecole Normale, il devient instituteur. En 1930, il découvre l'expression poétique des enfants dans la classe de Caprine, sa femme.

Maurice Carême écrit une poésie directe et fraîche qui chante la nature, la paix, l'amour, les êtres familiers. Ses poèmes sont traduits dans une vingtaine de langues.

Il est élu prince en poésie à Paris le 9 mai 1972 et il est l'ami des enfants, notre ami.

## Qui était Maurice CAREME ?

Dans notre journal *Le bon vent*, nous avons publié un texte, afin que nos lecteurs connaissent mieux notre ami :

«Je suis né un grand jour de peine,  
Mais né dans la rue des Fontaines.  
Mes parents n'avaient pas d'argent,  
Mais au pré le linge était blanc,  
Et la Dyle passait tout près  
Avec des fleurs à son corset ;  
Lorsque ma mère l'entendait,  
Ma mère aussi chantait, chantait.  
Peintre, mon père montait au ciel ;  
L'échelle était son hirondelle ;  
Et là, au milieu des oiseaux,  
Il apprenait des airs si beaux  
Qu'il faisait, sans main ni cordeau  
Balancer tout seul mon berceau.  
Que voulez-vous, c'est en chantant  
Que chez nous l'on devenait grand...»

### SI J'ETAIS POETE

«Moi, si j'étais poète,  
M'a dit une fillette,  
Ce serait toujours fête  
Au milieu de ma tête.

Je ferais galoper,  
Sur des tapis d'airelles,  
Les trois mille coursiers  
D'un vaste carrousel.

Et puis je mangerais  
Des beignets étonnants  
Qui, en bouche, fondraient  
Comme du miel d'argent.

Je me balancerais  
Si haut sur le ciel bleu  
Que, seule, je pourrais  
Toucher les pieds de Dieu.»

Et je la regardais  
Un peu abasourdi,  
Moi pour qui tout tenait  
Dans un point sur un I (1).

Maurice CAREME  
Né à Wawre, Belgique  
le 12 mai 1899

Maurice Carême nous a offert un poème :

### J'AI ENCOR RAJEUNI

Où sont jardins, vos tourterelles ?  
Où sont, printemps, vos lilas blancs ?  
Moi, je me sens toujours des ailes,  
J'ai encor rajeuni d'un an.

Qu'il tombe autant de feuilles mortes  
Ne cesse pas de me ravir.  
C'est comme un flot de souvenirs  
Qui viendrait frapper à ma porte.

L'hiver a beau faire sa ronde ;  
Le vent, sonner à plein clairon,  
Je trouve aujourd'hui mon visage

Aussi clair, aussi réjoui  
Que je l'avais dans mon jeune âge  
Et ce n'est toujours pas fini.

### LE BISON

Disons  
Que le bison  
A peut-être raison  
D'avoir une tête aussi grosse.

Disons  
Que le bison,  
N'a d'ailleurs la tête aussi grosse  
Que par comparaison  
Avec d'autres têtes qui s'ornent  
De cornes.

Disons  
Que le bison  
Pour avoir la tête aussi grosse,  
N'a besoin que de gazon.

Et ajoutons  
Que le bison  
La porte sans doute difforme  
Pour faire peur, sur l'horizon,  
A la lune levant sa corne  
Plus haut que de raison (1).



(1) Deux textes extraits du Moulin de papler.

## Dessin et musique, en sursis ?

Voici le bilan de ce qui s'est passé dans nos classes de 6e, lors de ce premier trimestre 77-78, en musique et dessin :

— Début janvier, nous ne connaissons pas tous les visages, pas tous les prénoms !  
— Ce qui sous-entend que nous sommes loin de connaître la personnalité de chacun !  
— Quant au travail réalisé : il est dérisoire, superficiel, basé uniquement sur la discipline et l'organisation matérielle dans la crainte de sombrer physiquement et psychologiquement ; c'est du travail à la chaîne !

L'an passé, alors que les classes de 6e étaient encore dédoublées, nous avions par exemple :

● Pour 8 h de cours, 4 classes × (16 élèves × 2) = 128 élèves environ.

● Cette année, pour 4 heures de cours seulement : 4 classes × 24 élèves = 96 élèves.

L'an prochain, en plus des 6e, les classes de 5e seront aussi de 24 élèves :

● Cette année, en 5e, pour 8 heures de cours nous avons par exemple : 4 classes × (16 élèves × 2) = 128 élèves.

● L'an prochain, pour 4 heures de cours seulement, nous aurons : 4 classes × 24 élèves = 96 élèves.

Il faut donc envisager l'année 78-79 de la façon suivante :

4 heures en 6e pour 96 élèves + 4 h en 5e pour 96 élèves, d'où 8 h pour 192 élèves.

Mais un professeur de ces disciplines doit assurer 20 h de cours par semaine ; il restera donc 12 h de cours à faire :

— avec des 6e ou des 5e à 24 élèves : 12 h × 24 élèves = 288 élèves ;

— ou avec des 4e ou 3e à 34 élèves : 12 h × 34 élèves = 408 élèves.

Total minimum : 480 élèves.

Total maximum : 600 élèves.

— Comment, dans de telles conditions, faire un travail sérieux adapté aux besoins et aux intérêts de chaque enfant ?

— Comment apporter un minimum de connaissances sans faire de « l'à-peu-près » et sans les décourager ?

— Comment permettre la libre expression ?

— Comment développer la personnalité de chacun ?

— Comment prendre au sérieux cette réforme alors qu'un professeur de dessin ne dispose en moyenne que de 1,50 F par élève et par an ?

— Et... comment, au milieu de cette démente, assurer toutes ces heures et garder son équilibre ?

Mais après cette aggravation de nos conditions de travail, un démantèlement encore plus grand est envisagé pour la prochaine rentrée scolaire : cette année, des stages de trois jours ont eu lieu dans toute la France au premier trimestre, pour recycler les enseignants d'éducation musicale et d'arts plastiques.

Chacun de ces enseignants deviendra enseignant de musique ET de dessin, c'est-à-dire d'EDUCATION ARTISTIQUE !!!

Au début de ce second trimestre, ces stages ont été brusquement suspendus et repoussés à une date ultérieure. La raison, inconnue, est sans doute facile à deviner quand on sait que dans plusieurs académies, ces stages ont été le lieu de vives protestations ! Mais il ne faut pas s'attendre à une annulation !

Pourquoi cette bivalence ?

— Economie de postes ;

— Avec un minimum de professeurs, un

maximum d'enfants seront touchés et ceci dans les pires conditions ;

— Et dans un proche avenir, débouché sur une éducation artistique théorique et de consommateurs passifs !

Ces grignotages, ces économies faites au détriment des élèves et des enseignants, cet anéantissement de deux disciplines vitales et indispensables, ces « stages-miracles » de recyclage, cette impossibilité d'être à la fois spécialiste de la vue et spécialiste de

l'oreille, doivent être dénoncés par chacun de nous, dans toutes les instances où il nous est facile déjà de le faire : réunion de parents d'élèves, conseils de classe, conseils d'administration, etc., tout en menant parallèlement des luttes syndicales.

Où est donc l'égalité des chances que préconisait la réforme Haby ?

Commission Dessin et Musique  
second degré



## Stage national second degré

DU 3 AU 8 SEPTEMBRE 1978 A LARQUEBROU (CANTAL)

Pour toutes les disciplines, tous les niveaux du second degré.

Pour tous les professeurs qui essaient ou veulent changer quelque chose dans leurs classes, qui souhaitent mettre un peu mieux en accord leur pratique quotidienne avec leurs options philosophiques.

Une grille des différentes activités prévues paraîtra dans *La Brèche*.

Tous ceux qui souhaiteraient déjà voir aborder un problème spécifique peuvent dès maintenant écrire à :

Janou LEMERY  
Résidence Aquila  
64 boulevard Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand



## Sommaire de *La Brèche* n° 37

MARS 78

Esprit de l'escalier (es-tu là ?... hi ! hi !)	Jean Poitevin
Le dessin et la réforme Haby	Janine P.
Le procès de Robespierre	Michèle Mazière
Nos outils : livrets de libre recherche mathématique	Edmond Lèmery
Les dossiers de <i>La Brèche</i> : LES RELATIONS AVEC LES PARENTS, réalisé par une équipe de professeurs et composé par Mauricette Raymond.	
Comment j'organise le travail dans ma classe (contrat de travail en dactylo)	Rolande Mercier et ses collègues du Puy-de-Dôme
Existence de l'I.C.E.M. second degré	Arlette Tessier
Regards sur :	
<i>Apparition des surhommes</i> de B.R. Bruss	
<i>Glace à l'ananas</i> de Ch. de Rivoyre	
<i>L'itinéraire de Célestin Freinet</i> par Elise Freinet	Janou Lèmery
Notre prochain dossier : <i>Des jeux pour animer un groupe</i> , au prochain numéro (avril 78, n° 38-39).	



## LANGUES

En Suède, du 13 au 23 juillet, la commission I.C.E.M. - ESPERANTO organise avant la R.I.D.E.F. une

## Rencontre linguistique, culturelle et touristique

Les années précédentes, ces rencontres avaient eu lieu à Grésillon : en 75 (10 participants) et en 76 (21 participants), puis en 77 sur la route de Lisbonne, à Artigues (45 participants). Cette année, elle aura lieu en Suède dans la ville même de la R.I.D.E.F. et le nombre des participants sera limité à 50 pour lui garder son caractère amical et son efficacité.

Pour tous les participants, le fait de se trouver à l'étranger avec des espérantistes de plusieurs pays constituera un véritable « bain linguistique » qui permettra de rapides progrès dans la pratique de la langue.

### QUE FERONS-NOUS A CETTE RENCONTRE ?

Evidemment apprentissage ou approfondissement de la langue internationale : espéranto, mais aussi des activités de détente, des rencontres avec des habitants de la région et des promenades touristiques. Nous pouvons vous assurer que vous n'y trouverez pas l'atmosphère contraignante d'un stage d'étude, mais l'ambiance détendue des vacances, où, dans la gaieté, chacun s'imprègne, s'exprime pour le plaisir de la communication.

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser (en joignant une enveloppe timbrée pour la réponse) à : Paul POISSON, 239 rue Victor Hugo, Saint-Cyr-sur-Loire, 37100 Tours (les inscriptions, limitées à 50, seront enregistrées par ordre d'arrivée).

## CONDITIONS DE TRAVAIL

### «22 v'la l'inspecteur»

Le groupe 72 de l'I.C.E.M. a ouvert dans le cadre de la commission «REPRESSION» deux dossiers à partir du cas particulier de deux membres du groupe.

Ces dossiers seront diffusés dans les écoles du département, envoyés aux membres du C.L.E.N., aux inspecteurs, aux syndicats, aux délégués du personnel et aux responsables départementaux de la F.C.P.E. avec un article de présentation à publier dans le journal régional de la Fédération Cornec.

Ce document a pour ambition d'informer et de faire réfléchir sur des problèmes quotidiens qui touchent la vie pédagogique et affective de l'enseignant(e).

Ce travail nous permettra aussi de nous situer en tant que groupe pédagogique par rapport à l'administration et la hiérarchie (en particulier sur les problèmes de l'inspection et de la notation...) et de rechercher une réponse collective et originale à la répression quotidienne.

Le premier dossier rapporte les circonstances de l'échec au C.A.P. d'une normalienne sortante qui a été nommée sur trois postes (mi-temps, suppléance de di-

rection), qui voit 80 enfants par semaine et qui est considérée par les collègues, les enfants et leurs parents comme un «bouche-trou».

FACE A CETTE SITUATION, nous avons posé les problèmes suivants :

— Comment peut-on établir des relations enrichissantes qui facilitent le travail avec 80 enfants ?

— Est-il possible d'assurer une pédagogie tenant compte de chaque enfant, de sa personnalité, de son affectivité, de son rythme, dans ces conditions ?

— Quand cessera la ségrégation entre enseignants titulaires du poste et suppléants, remplaçants, titulaires mobiles... MAIS AUSSI entre :

- \* adjoints et directeurs,
- \* professeurs de matières dites «principales» et professeurs de matières dites «secondaires» ou professeurs d'enseignement technique ou préprofessionnel,
- \* enseignants de classes dites «normales» et enseignants de classes dites «d'adaptés»,
- \* maîtres de classes de «grands» et maîtres de classes de «petits» ?

Le deuxième dossier relate une enquête administrative faisant suite à une dénonciation par une personne étrangère à l'école

et aux parents d'élèves amenant un membre du groupe à se justifier face à l'administration qui lui reproche de ne pas assurer la sécurité de ses élèves.

Nous avons voulu présenter les contradictions que nous vivons tous les jours à travers nos obligations de service, pris entre notre désir d'ouverture et de liberté et le système répressif et inquisiteur de l'administration.

AINSI, comment peut-on prendre des initiatives et se sentir responsable quand l'administration, à travers des textes ou des tracasseries hiérarchiques (rapports, enquêtes, notes...), ne nous considère pas comme des individus crédibles ?

DANS CES CONDITIONS, il n'est pas facile de proposer aux enfants une pédagogie d'initiative, de responsabilité et de coopération.

Ces dossiers ont été diffusés au congrès. D'autres groupes cherchent face à ces problèmes des solutions collectives et originales. Nous souhaitons échanger sur le thème : l'enfant, l'I.C.E.M. et l'administration.

Communiqué par Yannick LEFEUVRE  
49, rue Ch. Morancé  
72000 Le Mans

## INFORMATIONS DIVERSES

## REPRESSION

### Vincent AMBITE menacé d'une mutation d'office

Suite à l'information parue dans *L'Éducateur* n° 6, nous apprenons que Vincent AMBITE, principal du C.E.S. des Gorguettes à Cassis (Bouches-du-Rhône) a été convoqué à un entretien avec le directeur des collèges le 16 janvier 1978 en présence d'un représentant syndical. Par lettre postée à Paris le 13 mars, il a été informé que sa situation administrative serait examinée par la commission consultative spéciale, compétente à l'égard des principaux de collège. Vincent AMBITE vient d'apprendre que cette commission s'était prononcée le 20 avril 1978 pour sa mutation d'office.

L'I.C.E.M. assure V. AMBITE de son soutien et étudie avec les autres mouvements pédagogiques les actions à entreprendre pour empêcher cette mesure de répression qui vise une des trop rares tentatives de changement dans la vie des établissements secondaires.

## Ville Université Occitane d'Eté

L'Université Occitane d'Eté (U.O.E.) se tiendra à Nîmes du 3 au 9 septembre 78. L'Institut d'Etudes Occitanes en est l'organisateur avec l'aide des pouvoirs locaux et régionaux. Elle prend cette année une nouvelle ampleur grâce au mouvement toujours croissant en faveur de la culture occitane. L'Institut d'Etudes Occitanes (I.E.O.) est sollicité sans cesse pour organiser des stages, des cours de langue dans les C.E.S., les quartiers, les villages, pour animer des veillées, des débats, des rencontres sur l'Occitanie et sa civilisation. Il est urgent de former encore plus d'animateurs, d'aider les enseignants du 1er et 2e degré qui réclament une formation pédagogique, de satisfaire à la curiosité d'un vaste public occitan, français et étranger.

En outre, jamais historiens, économistes, anthropologues, linguistes, etc. ne s'étaient autant penchés sur la civilisation occitane. Il s'agit d'une prise de conscience quasi générale de sa propre identité, d'un besoin d'information, de formation, d'un besoin de culture auquel l'U.O.E. va s'efforcer de répondre.

Chaque jour vont fonctionner une trentaine d'ateliers dont six d'apprentissage de la langue d'oc (limousin, auvergnat, gascon, languedocien, provençal, plus un groupe interdialectal), un atelier de langue catalane et des ateliers spécialisés depuis l'archéologie, la sociologie, la pédagogie, la création musicale, jusqu'à la danse, les techniques du théâtre, les montages audiovisuels, etc.

Des forums grouperont des spécialistes et un large public autour de thèmes variés tels que : la création littéraire, la viticulture, l'urbanisme, la presse, les relations occitano-catalanes, etc.

Six conférences publiques termineront les après-midi sur Frédéric Mistral, les minorités culturelles en Europe, la création artistique, l'espace occitan et la langue, l'espace occitan et le pouvoir, l'occitan langue nationale.

Les responsables des activités sont des professeurs d'université, des chercheurs, des spécialistes groupés au sein de l'I.E.O.

La fête n'est pas oubliée : les soirées sont consacrées à la chanson, au théâtre et au cinéma occitan. Des groupes folk seront chargés de l'animation, concerts et bals.

Une exposition du livre et du disque occitans se tiendra pendant toute la durée de l'Université, ainsi qu'une exposition des artistes voulant «vivre et créer au pays».

Le nombre de places à l'hébergement (chambres individuelles en résidence universitaire) étant limité, il est recommandé de demander au plus tôt des fiches d'inscription aux sections départementales de l'I.E.O. ou à :

Section du Gard de l'I.E.O.  
6, impasse du Framboisier  
30000 NIMES

*Nous attirons votre attention sur l'intérêt que peut présenter pour les maîtres des premier et second degrés la nouvelle formule de l'U.O.E. fixée désormais à Nîmes et organisée par une commission de l'Institut d'Etudes Occitanes où figurent plusieurs de nos camarades.*

L'atelier de pédagogie au premier degré est sous la responsabilité de Georges GROS de l'I.C.E.M. Gard. Nos camarades Lucile et André BEISSIER, ainsi que le groupe «Vivre à l'escola» animeront aussi cet atelier. Tous utilisent avec leurs élèves la langue d'oc sans laquelle il paraît bien difficile d'aborder vraiment l'étude du milieu dans la trentaine de départements qui constituent l'Occitanie.

Autres rencontres organisées par l'I.E.O.

● Ecole Occitane en Provence, 2-8 août à APT. I.E.O. Provence, 9 boulevard Limbert, 84000 Avignon.

● Ecole Occitane à VILLENEUVE-SUR-LOT, fin août. M. ESQUIEU, lycée Georges-Leygues, 47300 Villeneuve-sur-Lot.

● Rencontre Internationale Occitane à GRASSE, 3-9 avril 1978. J. GIBELIN, parc Stella Bella, 06130 Grasse.

● Autres stages : s'adresser aux sections régionales ou départementales de l'I.E.O. ou à l'I.E.O., 11 bis rue de la Concorde, 31000 Toulouse.

## Stages d'été du G.F.E.N.

Le G.F.E.N. annonce deux grands stages d'été sur les CONTENUS de formation.

1. QU'EST-CE QU'UNE FORMATION A LA VIE SOCIALE ET POLITIQUE ? (dans l'élémentaire, le secondaire, le supérieur). Où en est-on en étude du milieu, histoire, géographie-économie, philosophie ?

AVIGNON, du 15 au 22 juillet 1978. Stage ouvert aux enseignants, aux éducateurs, aux lycéens.

Thèmes abordés :

- Expérience de vie et constitution d'une connaissance en histoire ;
- Expérience de vie et actualité : une simulation à construire sur le thème de l'énergie (géographie-économie) ;
- Théâtre et histoire : quels domaines ? quels langages ?
- Pluridisciplinarité ;
- Les questions des praticiens aux chercheurs en économie, géographie, histoire, philosophie.

2. COMMENT L'ECOLE (C.E.S. et C.E.T. compris) PEUT-ELLE PRENDRE EN COMPTE L'EXPERIENCE DE VIE DES ENFANTS DES TRAVAILLEURS LES PLUS EXPLOITES DANS LES ACTIVITES DE LANGAGE QU'ELLE LEUR PROPOSE ?

CASSIS, du 1er au 4 septembre 1978. Stage ouvert aux enseignants, aux parents, aux syndicalistes, à tous les éducateurs, au personnel en formation, etc.

Quelques thèmes :

- Ne pas en rester à «langue et milieu» ou «langage et classes sociales» ;
- L'expérience de vie et prise en compte, exprimée et/ou érigée en objet d'étude ;
- Expérience de vie/réel et imaginaire ;
- Quelle expérience de la parole-pouvoir des co-éducateurs (enseignants et parents) ?

Pour tous renseignements, inscriptions, participation à la préparation, pour ces deux stages s'adresser à : G.F.E.N., 24 avenue de Laumière, 75019 Paris.

## Stages de spécialités des C.E.M.E.A.

(2<sup>e</sup> ET 3<sup>e</sup> TRIMESTRES 1978)

AVRIL

1-9 : Jeu dramatique et expression corporelle, JAUSIERS 04.

2-11 : Observation du ciel et de l'espace, ANIANE 34.

2-15 : Pédagogie voile et adolescent, région de QUIMPER.

3-15 : \* Initiation à l'expression par le dessin et la peinture, VAUGRIGNEUSE 91.

4-12 : Natation secourisme, LUNEVILLE 88.

14-23 : \* Activités manuelles d'initiation à la création d'objets et à la décoration, BENOUVILLE 14.

6-15 : \* Danse, dans la DROME.

6-15 : \* Chant, danse et activités musicales, dans la DROME.

6-16 : \* Initiation à l'expression par la photographie, LE GIRMONT-VAL-D'AJOL 88.

8-16 : \* Jeu dramatique - expression corporelle et masques, LA POMMERAYE 49.

9-15 : \* Marionnettes et ombres, en CORREZE.

16-23 : Jeu dramatique et lecture expressive, lieu à fixer.

27-30 : ● La relation : l'individu et le groupe à travers l'expression, SAINT-RAPHAEL 83.

MAI

7-12 : ●\* Aspects d'une civilisation : le Maghreb, CREP PARIS.

16-23 : ● Gestion et direction des personnels, INFPRASE BENOUVILLE 14.

20-28 : ● Jeu dramatique, expression corporelle et analyse des situations de jeu, région de RENNES.

31-8 juin : \* Activités sportives de loisirs et nautisme, INFPRASE BENOUVILLE 14.

JUIN

Pendant le mois : ● Corps et expression, région de POITIERS.

9-17 : \* Jeu dramatique, expression corporelle, INFPRASE BENOUVILLE 14.

12-24 : ● Perfectionnement technique voile et moteur, UCPA BENODET 29.

14-24 : \* Vie physique, jeux, activités sportives et pleine nature, ANIANE 34.

17-28 : Initiation et perfectionnement technique voile, LA LONDE-LES-MAURES 83.

18-28 : \* Activités manuelles d'initiation à la création d'objets et à la décoration, MONS 31.

18-1er juillet : \* Découverte du milieu montagnard - Initiation à la moyenne et à la haute montagne, CHAMONIX 74.

19-27 : Canoë-kayak, dans l'ARDECHE.

20-30 : Activités manuelles et réalisations de jouets suscitées par l'eau, l'air, la terre, le feu, région de LIMOGES.

21-3 juillet : \* Découverte du milieu montagnard - Initiation à la moyenne et haute montagne, dans les PYRENEES.

JUILLET

1er-10 : \* Initiation à l'expression par la vidéo, CREP PARIS.

1er-10 : Activités manuelles utilisant les matériaux du milieu naturel, CREPS POITIERS 86.

1er-11 : \* Initiation à l'expression par la photographie, CREPS de DINARD 35.

1er-11 : \* Découverte du milieu souterrain - Qualification spéléologie, CNPA VALLON-PONT-D'ARC 07.

2-15 : \* Découverte du milieu montagnard - Initiation à la moyenne et haute montagne, CHAMONIX 74.

3-12 : \* Méthodes pour l'étude de l'environnement, lieu à fixer.

3-12 : \* Etude du milieu naturel et humain, VILLARS-LES-DOBES 01.

3-13 : \* Vie physique, jeux, activités sportives et pleine nature, GERARDMER 88.

3-13 : Activités manuelles d'aménagement et décoration du cadre de vie, FONTENOY-LE-CHATEAU 88.

3-15 : ● Perfectionnement technique voile et moteur, ENV SAINT-PIERRE-QUIBERON 56.

4-14 : Jeux et conduites motrices, vie physique et rythme de vie, VAUGRIGNEUSE 91.

4-15 : Formation musicale de base, INEP MARLY-LE-ROI 78.

5-14 : ●\* Découverte de l'Auvergne, CHAMALIERES 63.

6-17 : Pédagogie voile et enfant : PONT-L'ABBE 29.

10-19 : \* Danse, dans la DROME.

10-19 : \* Chant, danse et activités musicales, dans la DROME.

17-26 : Perfectionnement canoë-kayak, SAINT-CLEMENT 05.

18-28 : \* A la découverte de l'animation, AVIGNON 84.

18-30 : \* Marionnettes, région de LIMOGES.

19-26 : Utilisation de l'énergie solaire en centres de vacances collectives de jeunes, région de NICE.

20-29 : ● Construction et jeu de pipeau de bambou, région parisienne.

20-30 : \* Initiation à l'expression par le cinéma, INEP MARLY-LE-ROI 78.

AOUT

Pendant le mois : Théâtre pour jeunes spectateurs, lieu à fixer.

4-25 : Réalisation de spectacles de marionnettes, région de LIMOGES.

SEPTEMBRE

1er-12 : Initiation et perfectionnement technique voile, LA LONDE-LES-MAURES 83.

25-3 oct. : ●\* Aménagement de l'espace urbain et naturel du cadre de vie, INFPRASE BENOUVILLE 14.

Les stages marqués d'un \* sont ceux pour lesquels l'agrément comme Unité de Valeur C.A.P.A.S.E. a été demandé, mais, bien entendu, ils sont ouverts à toutes les catégories de stagiaires.

Les stages marqués d'un ● ne sont pas valables en tant que sessions de 50 heures pour la préparation du Brevet d'aptitude d'animateurs de Centres de vacances et de loisirs.

Pour tous renseignements, s'adresser aux C.E.M.E.A., 55 rue Saint-Placide, 75279 Paris cedex 06. Bureau des stages, 20 rue Vieille-du-Temple, 75004. Tél. 887.61.94.

# DANS UN JOUR UNE CLASSE S'EST FAIT UN FILM ... ... ET ALORS ?

Michel FOUCAULT Yannick LEFEUVRE

(suite aux articles parus dans L'Éducateur sur les classes de pré-apprentissage)

## Un jour, dans une classe...

D'abord la pièce de théâtre s'est fabriquée entre eux. Ils l'ont montrée à l'extérieur (le groupe départemental I.C.E.M. est venu dans la classe). Les gens qui ont vu cette pièce l'ont trouvée intéressante. Les gars de C.P.A. ont appris ce jour-là que ce qu'ils disaient pouvait intéresser. Ils ont appris qu'ils ne sont pas des incapables.

*(Importance de l'extérieur, du regard qui critique, la classe ne vit plus sur elle-même.)*

J'ai commencé à voir différemment les gars de ma classe en reconstruisant d'autres C.P.A. en dehors du cadre scolaire (au cours d'une fête de la jeunesse scolarisée). La démarche de penser que le gars chouette avec qui j'ai discuté à la fête et le petit con qui me fait chier dans la classe c'est le même n'est pas évident. Dans le premier cas, il a choisi la situation, dans l'autre il la subit. Mon travail ça a été de créer des situations où ils avaient liberté de choix, où ils avaient quelque chose à proposer : la pièce de théâtre. Ils deviennent sujet d'intérêt alors que d'habitude, ils sont rejetés. Ils deviennent actifs alors que d'habitude en classe, ils sont passifs.



## ... s'est fait un film

De ces situations est resté un film. Le film c'est une démarche, que nous adultes, Michel et moi avons eue. S'il s'est fait, c'est qu'on l'a voulu.

Chez les «Freinet» (qui ?), on dit qu'on a utilisé un outil : le cinéma. Cet outil est-il neutre ? Alors nous avons envie de dire tout de suite :

- Qu'on ne s'en est pas servi de façon neutre : parce que l'image donne le point de vue de celui qui la prend ;
- Que ça suppose qu'on fait des choix et qu'un choix permet des choses et en empêche d'autres.

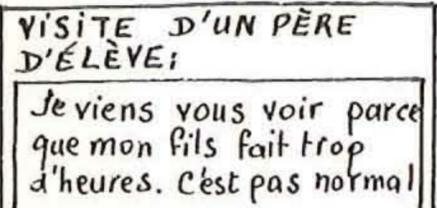
Se pose alors le problème de notre intervention :

- Est-ce eux réellement qui expriment leurs problèmes ?
- Ou est-ce nous qui manipulons (qui projetons nos problèmes sur eux) ?

Chez les «Freinet» (qui ?) on appelle ça **la part du maître** : lorsque dans la classe s'exprime joie ou tristesse et que le maître favorise ce genre d'expression, ça paraît normal. Ça ne pose pas de problèmes. Lorsque dans la classe s'exprime une façon collective de parler et que le maître permet et favorise ce type d'expression ça pose problème. On (qui ?) soupçonne l'adulte d'être intervenu là où il ne devait pas intervenir. Pourquoi ?



# QUELQUES MOMENTS DU FILM



## LUNDI MATIN



## MARDI MATIN



# Les réactions ou constantes qui apparaissent après la projection du film

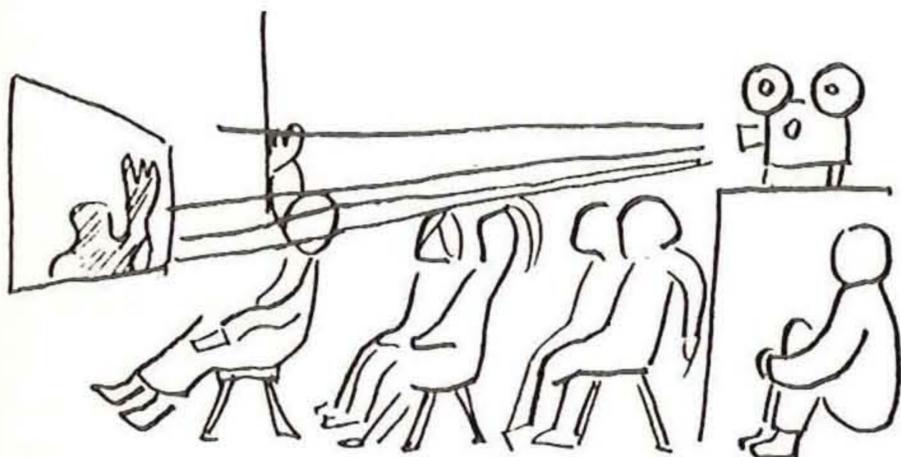
## Les réactions du public

Nous avons essayé de passer le film au maximum devant divers publics adultes :

- collègues du C.E.S.,
- école normale...

Après le passage du film, il y a toujours un profond silence qui resurgira un jour... quand et de quelle façon?... mystère !

Ce qui suit, c'est ce qui a surgi tout de suite :

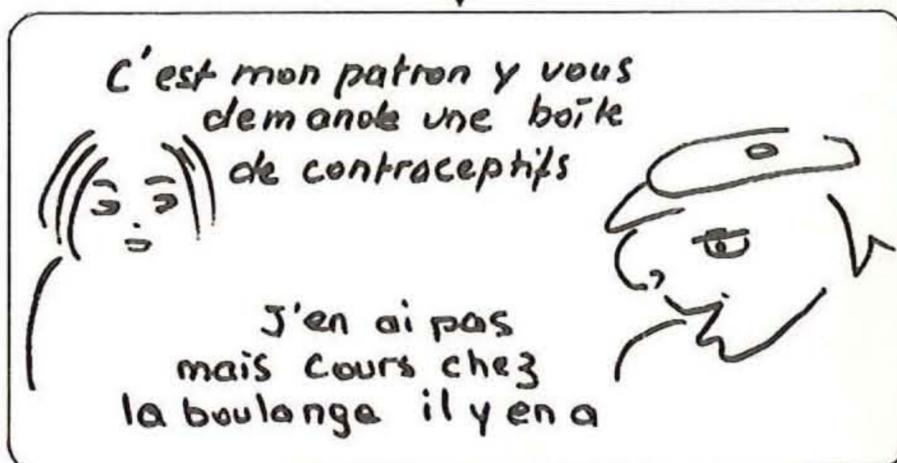


• «Je ne peux pas passer cela à mes élèves.»

- «Parce que c'est dirigé contre le patron ; le patron est coincé lui aussi dans un système dont il est victime.»
- «Parce que tous les patrons ne sont pas comme ça ; il y en a qui sortent certains gosses de la «merde familiale.»
- «Parce que c'est dirigé contre l'instituteur ; moi, je ne suis pas comme ça.»
- «Les élèves m'aiment bien ; ils ne me rejettent pas moi, l'institution oui, mais pas moi !»



## Nos réactions à leurs réactions



Remarques que nous faisons, nous, à propos de ces réactions :

Sur a-b : Faire d'un patron un individu victime d'un système, c'est effacer et empêcher toute critique à son égard et nier que les adolescent(e)s sont exploité(e)s. L'argument de bons patrons (et il y en a, c'est vrai) cache de fait la majorité d'entre eux qui ont vu là le moyen d'avoir une main-d'œuvre gratuite à disposition... et de toute façon, bon ou mauvais, il reste le patron avec son pouvoir.

Sur c - d : Ce type de réaction est le résultat d'ambiguïtés. C'est vrai que l'école reste malgré tout un lieu où le C.P.A. se fatigue moins qu'au travail, d'où l'idée que l'école est bonne. C'est vrai que l'enseignant(e) parfois écoute et aide le pré-apprenti d'où l'idée qu'il est proche de lui (et différent du patron). Donc, les choses vues ainsi, l'école et l'enseignant(e) ont le beau rôle par rapport au milieu de travail, mais c'est oublier un peu vite que c'est l'école qui fabrique en les sélectionnant les C.P.A. Cela est évacué au profit d'un travail au jour le jour (parfois efficace ponctuellement, nécessaire aussi), mais qui aura pour but d'intégrer le jeune sans trop de heurts. Pour résumer, sa réalité au C.P.A. est dure. A moi de la rendre moins dure...

- C'est fasciste, ils expriment leur violence, c'est un appel au coup de poing.
- a) C'est tout ce qu'ils ont trouvé pour s'en sortir, c'est pas la peine.
- b) Il aurait fallu qu'ils poussent leur analyse plus loin.
- c) La violence ne mène à rien, il ne faut pas en faire des révoltés.



si y'avait  
une épreuve de  
balayage au C.A.P.  
sûre, que j'suis reçue

● «Ce n'est pas eux qui ont fait ça tout seuls. C'est facile de les manipuler. Vous en faites des révoltés.»



a - b - c : Parler ainsi, c'est nier qu'ils subissent une violence et qu'ils puissent y réagir. C'est leur demander à eux (pas à nous) un travail de réflexion-travail qui (par quel miracle d'ailleurs) supprimerait toute violence. C'est nier qu'il y ait force collective et prise de conscience qui se retournent contre ceux qui les oppriment (et cela violemment) et nier enfin qu'ils puissent la penser par eux-mêmes et s'en sentir responsables.

Là, effectivement, une explication est nécessaire. Ils n'en sont pas venus tout seuls à fabriquer cette pièce et son contenu n'est pas tombé du ciel. La part du maître, cela a été de permettre que certaines situations soient et cela effectivement n'est pas neutre. Exemple : une fille de quinze ans, elle aussi C.P.A. mais faisant partie de la J.O.C. (jeunesse ouvrière chrétienne) est venue et a expliqué avec ses mots à elle sa façon de voir les choses... Et que ses paroles à elle aient eu une influence et leur aient donné des idées... je ne le nie pas, je ne m'en excuse pas non plus, je le revendique comme une situation riche où j'ai moi-même beaucoup appris — appris qu'une explication donnée par une personne d'un même milieu social qu'une autre passe alors que la mienne ne passait pas (incomprise ou rejetée) —. Dure leçon mais aussi nouvelles perspectives : permettre que ces échanges se fassent.

● Certain(e)s ont eu des réactions plus politiques :

a) Disant que cela ne servait à rien de tergiverser sur la psychologie, le milieu familial, les bons ou mauvais patrons, C.E.T. ou C.P.A., mais que la réalité était telle que le système capitaliste dans lequel nous sommes a besoin de tel et tel pourcentage de cadres, d'O.S., de jeunes formés, de jeunes non formés et enfin de chômeurs. Que ces pourcentages sont fixés par un plan précis. Tant que ce système durera nous serons confrontés à ces problèmes. A nous de nous politiser et d'engager le combat.

b) Que la loi Royer a un rôle politique. Il s'agit de continuer à faire exister une classe de petits commerçants et artisans, classe qui est en train de disparaître au profit des grandes surfaces. Mais cette classe qui est un potentiel idéologique important (influence dans les petits villages) et représente un potentiel électoral non négligeable, cette classe donc doit exister. Pour qu'elle survive, l'Etat lui donne une aide (sous la forme de cette loi) qui permet d'utiliser une main-d'œuvre gratuite.



● Dans un C.E.S., les C.P.A. sont à part. On les enferme dans un ghetto hors du cycle «normal» (même les instits de C.P.A. sont en dehors, on s'en méfie un peu). Ce serait dommage qu'ici, entre nous, on reproduise ce ghetto en disant et en parlant de problèmes de C.P.A. Ce n'est pas le problème des C.P.A., c'est aussi notre problème parce que s'il y a des élèves en C.P.A., c'est bien suite à une sélection faite par nous les profs. Un travail d'explication est nécessaire pour que tous les enseignant(e)s se sentent solidaires et prennent le problème en charge collectivement.

a - b : Mon Dieu ! Est-ce possible tout ce que vous nous dites là !!!

### POUR EN FINIR (OU EN COMMENCER)

- Des adolescents sont exploités par des petits patrons.
- Le corps enseignant peut-il rester muet ?
- Des adolescents ouvrent leurs gueules et nous posent problème.
- Il y a un film.
- Chacun(e) d'entre nous aujourd'hui informé(e) de ces faits est par là, je pense, interpellé(e).
- Comment le mouvement y répond-il ?



OK ! et en primaire et même en maternelle !

Pour toutes réactions, écrire à : **Yannick Lefèvre**, 49 rue Ch. Morancé, 72000 Le Mans  
**Michel Foucault**, école publique de Cheminée-le-Gandin, 72210 La Suze

### LA RENCONTRE NATIONALE D'EXPRESSION DRAMATIQUE

qui aura lieu dans le Vaucluse à Avignon du 3 au 7 mai, permettra à plus d'une centaine d'enfants et d'adolescents (du C.M. à la terminale) d'échanger leur expérience d'approche de l'expression dramatique, depuis l'expression corporelle jusqu'au travail sur un texte.

L'équipe organisatrice regrette d'être obligée de refuser de nouvelles inscriptions : elle ne s'attendait pas à une telle demande. Mais celle-ci témoigne, semble-t-il, d'un besoin au sein du mouvement, auquel il faudrait répondre, à l'avenir, en multipliant des rencontres de ce type, peut-être à un niveau plus régional, pour limiter les frais de déplacement...

*L'EQUIPE 84*  
*organisatrice de la rencontre*



# Approfondissements et ouvertures

## ENSEIGNER L'ORAL ? tel était le thème du congrès de l'A.F.E.F.

(Association Française des Enseignants de Français) Limoges, 29-31 octobre 1977

Nous étions à Limoges 650 enseignants, dont une quarantaine du premier degré. Nous publions ici ce rapide compte rendu, car il nous semble intéressant de renforcer les liens entre les deux associations.

### I. - Deux interventions en amphi

Celle d'abord de la psychanalyste Anne CLANCIER, qui s'est fait prendre à partie après sa conférence pour n'avoir parlé que de la pathologie du langage oral (troubles de la parole liés au stade oral : «*c'est par le langage que le praticien saisit le fonctionnement des choses*»), pour avoir négligé le côté social («*je parle de ce que je connais*»), pour avoir prononcé le mot «doué» («*proposez-m'en un autre*»), bien qu'elle eût précisé qu'elle utilisait toujours «doué pour» dans le sens de «*ayant investi sa libido là plutôt qu'ailleurs*».

Elle nous a dit des choses intéressantes sur l'importance de la fonction de l'enseignant qui, en plus de la connaissance, offre à l'enfant un nouveau modèle d'identification, relais de l'image parentale, et qui l'aide à une nouvelle structuration de sa vie psychique ; sur le rôle

bloquant de certains enseignants, l'enfant désinvestissant complètement une matière à cause d'incidents agressifs avec le maître ; sur la nécessité pour les enseignants d'être créatifs eux-mêmes pour faciliter la créativité des enfants et faciliter les investissements dans des domaines différents. Enfin ces deux définitions de l'éducation, comme «*une nécessité de louver entre le Charybde de la rigidité et le Scylla du laisser-aller*» et comme «*apprentissage de la liberté*». Et, parmi d'autres, cette question que nous nous posons souvent : comment faire quand on est pris dans un conflit où l'agressivité s'adresse à quelqu'un d'autre au niveau de l'inconscient ? Continuer à faire respecter les lois du groupe-classe ? Montrer à l'enfant le déplacement, mais sans préciser qui est véritablement visé ?

Le lendemain, devant une salle fascinée par son discours et qui le plébiscitait à l'avance, l'excellent manipulateur de l'oral qu'est BOURDIEU nous a fait une communication qu'un des présents qui avait gardé l'esprit critique a qualifiée de «poétique», c'est-à-dire qu'il nous a dit, sous une forme métaphorique, des choses que nous savions, mais qui ne sont pas inutiles à réentendre :

1. La notion de «marché» linguistique : apprendre un langage, c'est

apprendre simultanément les conditions d'acceptabilité du langage. Sur le marché scolaire, le prix, c'est la note. Mais la sanction scolaire est aussi une sanction économique : ce qui se joue, c'est la valeur de celui qui a parlé, car le langage est un «marqueur» social. Les élèves ont une anticipation des chances de récompense ou de sanction de tel ou tel type de langage. D'où les phénomènes d'auto-censure, ou de censure du groupe des pairs. Le silence de certains ne serait alors que l'intérêt bien compris.

Le professeur a-t-il la maîtrise de la loi du marché ? Non, car sa liberté est restreinte ; il ne peut que limiter un sous-espace, aussi longtemps que les lois générales de l'acceptabilité restent inchangées. D'où la question : «*Peut-on changer la langue du lieu scolaire sans changer les relations de domination dans l'ordre linguistique, c'est-à-dire sans changer les rapports de domination ?*»

2. La notion de «rituel» (langage dont la séquence est entièrement prévisible). En milieu scolaire — comme dans le mouvement liturgique — tout se passerait à l'intérieur d'un système où autorité et croyance sont liées. Pour que le langage fonctionne, il faut un émetteur légitime qui s'adresse à des destinataires légitimes, dans une structure homogène et



dans une situation légitime —, l'espace institutionnel dans lequel le langage fonctionne, et ce même s'il n'est pas compris (parallélisme entre la messe en latin et les tests-enquêtes sur le faible niveau de compréhension par les enfants du langage professoral). Quand le langage est en crise, c'est que l'institution est en crise : le système de crédit mutuel qui servait de pré-supposé à la communication s'effondre. Le professeur refuse sa fonction de «délégué» et perd donc une grande part de sa crédibilité.

Ces deux métaphores aident à poser clairement les limites de la marge de manœuvre de l'enseignant. Peut-il se permettre, en refusant cette tâche de mandataire, de compromettre sur le «marché» les chances de ses élèves ? Peut-il redéfinir sa tâche, sans entrer et faire entrer ses récepteurs dans des contradictions, aussi longtemps que les lois générales du marché ne sont pas modifiées ?

Sa tâche essentielle serait alors de prendre conscience de ces faits, d'avoir une connaissance des lois spécifiques du marché linguistique et de lutter pour participer d'une manière plus active à redéfinir un projet pédagogique qui s'élabore le plus souvent en dehors de lui.

Enfin quelques points importants soulevés par les présents :

— Le langage «légitime» n'est-il pas entaché, même s'il porte un contenu critique ? N'est-il pas en affinité avec un certain type de contenu ?

— Le système scolaire enseigne non seulement le langage, mais un rapport au langage et un rapport à un monde déréalisé.

— En situation scolaire, la primauté conférée au discours sur l'action : dans le système scolaire, on apprend à parler, en situation où il ne se passe rien. D'où un langage sans fonction, sans fin et sans sanction pratique.

## II. - Les ateliers

Trente-trois ateliers ont regroupé par deux fois les participants. La majorité fut axée sur des recherches linguistiques assez techniques, dont rendirent compte deux réunions de synthèse, intitulées l'une : «analyser l'oral» et l'autre : «objectifs et pratiques de l'oral». La troisième synthèse regroupa des ateliers plus proches de notre pratique : «expression et communication par la voix et le corps» (en particulier ateliers sur la voix, le geste, l'improvisation dramatique...). Un atelier passionnant aussi sur les contes populaires recueillis en Limousin. Deux ateliers animés par cinq membres de l'I.C.E.M. et dont nous allons parler avec un peu plus de détail faisaient partie de la quatrième synthèse : «oral et situations de communication».

D'une façon générale, on a senti une demande mal définie, allant du besoin d'une information très large au désir de «recettes» précises, une attitude parfois ambiguë demandant des exemples et méfiante devant la possibilité de les réaliser.

### A. - PREMIER ATELIER DE TYPE I.C.E.M.

Cet atelier a regroupé seize professeurs de français, un d'anglais et une directrice de maternelle, qui semblaient tous avoir une connaissance générale du mouvement Freinet ; certains avaient tenté l'expression libre, la correspondance ou l'organisation coopérative. Leur demande était donc générale, celle même du congrès : «comment favoriser l'expression orale ?», mais aussi particulière : «comment l'application des méthodes Freinet est-elle possible en C.E.S. et a fortiori en lycée et comment permet-elle de débloquent l'oral chez des enfants, et surtout des adolescents, que certains disaient «muets» ?

Après un rapide tour de table, les questions se précisent :

— Quels sont les buts de l'oral ?

\* Réussir à un examen ?

\* S'exprimer ?

\* Etre un peu plus soi-même ?

\* Communiquer en profondeur ?

— L'oral à l'école permet-il vraiment la communication ?

— Comment offrir tout l'oral ?

— Comment non seulement débloquent l'oral, mais l'affiner pour arriver à l'expression profonde, sans pour autant la censurer ?

— «Qui» parle, quand l'enfant parle «spontanément» ?

— Quel comportement avoir face à l'agressivité verbale ?

Le premier jour, un débat général assez animé a surtout porté sur les doutes et les difficultés de chacun quant à la valorisation de l'expression orale :

— Les gens sont généralement évalués d'après l'écrit, comme si les critères de l'oral n'étaient pas valables et sans que l'on arrive à faire reconnaître le critère de créativité.

— L'organisation même de la classe avec, essentiellement, des tables — et pas d'autre espace — montre bien que les enfants sont là pour écrire. D'où une contrainte qui nie complètement le corps, dont la voix est une émanation : certains ont souligné alors l'importance du déblocage qui passe par l'expression corporelle, ou par l'utilisation du masque neutre par exemple.

— La communication est difficile dans les conditions actuelles de l'école : d'où nécessité de faire prendre conscience aux enfants de cette difficulté et des limites de la communication — contraintes qu'ils retrouveront d'ailleurs dans la société.

— Nécessité aussi d'une prise de conscience de la parole comme pouvoir.

Le lendemain, le débat s'organise autour de deux axes, avec audition d'enregistrements : 1. Offrir tout l'oral ; 2. La parole institutionnalisée.

1. Pour le premier, Paul LE BOHEC nous propose la grille d'analyse suivante :

a) *ETUDE OBJECTIVE*, c'est-à-dire expérimentation pour connaître le matériau : c'est l'objet de la linguistique, de la sociolinguistique, de la grammaire. Toutes études passionnantes, si on y laisse venir l'élève qui porte la curiosité en lui ; «si on est motivé, on a faim».

b) *ETUDE SUBJECTIVE* : jouissance et

connaissance de soi ; dégustation des mots, plaisir de l'émission vocale, plaisir du mot murmuré par exemple.

c) *SURVIE*, par le langage, des professeurs et des orateurs. Mais la survie des enfants aussi dépend parfois de leur parole ; d'où nécessité de trouver des techniques pour les rassurer.

d) *COMMUNICATION* qui n'existe pas souvent à l'école : on peut crever de ne pas pouvoir dire.

e) *PROJECTION* de phantasmes.

Puis il nous a fait écouter un enregistrement où on entend des enfants inventer des sons qui constituent pour eux une langue, les assembler, en faire des dialogues à travers lesquels ils affirment se comprendre et qu'ils traduisent à la demande du maître et des camarades. Tout ceci avec un plaisir évident. D'autres enfants partent d'un mot dont la seule articulation leur fait plaisir, le répètent sur plusieurs tons et, par une espèce de procédé incantatoire, finissent par créer autour de lui tout un chant. Par ce chant libre, l'enfant exprime sa jouissance du mot ou du son et, en communiquant avec les autres, trouve sa voix dans le groupe qu'il entraîne d'ailleurs à l'imiter et à lui répondre.

2. Quant à la parole institutionnalisée, nous avons tenté de la saisir à travers une réunion de coopérative enregistrée dans une classe de première de Jacques BRUNET : les adolescents se demandaient dans quelle mesure, créant un journal destiné à être vendu et lu, ils devaient tenir compte des goûts des lecteurs — certains soutenant qu'ils devaient être totalement sincères, même s'ils choquaient. Notre débat a porté sur

- le langage utilisé,
- l'auto-censure des adolescents,
- le rôle du maître.

Ce sont les débats à partir de documents qui ont surtout intéressé les participants. Ils ont regretté que nous n'ayons pas commencé par là et que nous ne disposions pas de plus de temps. Beaucoup sont conscients que seule une analyse des faits vécus peut aider ; ils se plaignent d'un isolement qui rend tout échec dramatique et laisse les enseignants à eux-mêmes dans des établissements où, il faut le reconnaître, la situation est loin d'être idéale pour une expression libre reconnue.

### QUELQUES LECTURES SUGGEREES AU COURS DES INTERVENTIONS

Revue *Langue française*, mai 77 : économie des échanges linguistiques.

Revue *Actes de la recherche en sciences sociales* : le fétichisme de la langue.

TERRIER et BIGEAULT : *Une école pour Oedipe* (Ed. Privat).

D. et A. ANZIEU : *Psychanalyse et langage : du corps à la parole* (Ed. Dunod).

Pour toutes remarques ou réflexions, écrire à la responsable du module «Second degré et français» :

Liaisons A.F.E.F.

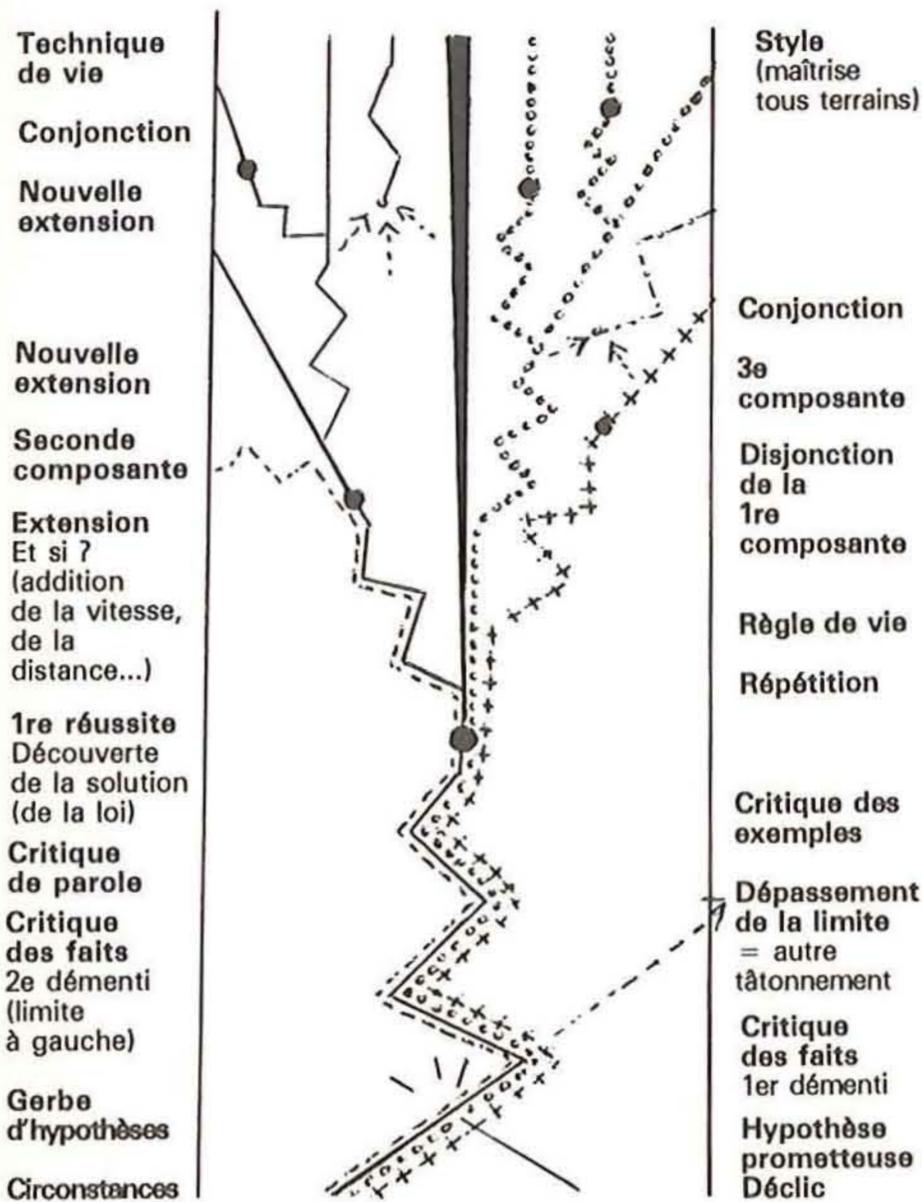
Jacqueline KEVORKIAN

la rédaction transmettra. (Cet article est paru dans la revue du second degré I.C.E.M. *La Brèche* n° 36.)

# UNE GRILLE SUR UN SKI (suite)

Nous arrivons au chapitre 18 de la grille du tâtonnement expérimental de Paul LE BOHEC, grille dont le chapitre 1 est paru dans L'Éducateur n° 4 (10 novembre 1977).

Remarques complémentaires sur la différence entre la loi donnée et la loi trouvée dans le tâtonnement :



Pour préciser notre idée, nous allons examiner la différence entre la loi donnée et la loi trouvée.

## La loi donnée

C'est la solution apportée par autrui sous forme de conseils, de recettes, de modes d'emploi, de renseignements, d'instructions, d'indications plus ou moins impérieuses.

Elle est très intéressante. Il n'est évidemment pas question de la refuser, bien au contraire. En effet, s'il fallait tâtonner pour chacun des actes de la vie, on ne pourrait pas vivre. L'être humain doit pouvoir disposer d'un savoir de recours auquel il peut se référer quand il ne peut pas faire autrement. C'est ce que l'école d'autrefois essayait de fournir, en dispensant les gens de chercher.

D'ailleurs, quand on a longtemps tâtonné sans trouver, quand on a souvent échoué, on est bien porté à croire les livres et les gens d'expérience. Une inquiétude légère de la solution est positive. Mais une angoisse de la solution est sûrement négative. Et il vaut mieux avoir, au moins, une solution.

La loi donnée par autrui peut rendre service quand on est pressé, quand on veut augmenter ses chances, quand on a absolument besoin de réussir. Et quand il y a danger.

Car il y a des situations où il est nécessaire de recourir à des lois données.

Faut-il avoir d'abord coulé une bielle pour accepter de croire ce que disent les autres : « Il faut souvent vérifier le niveau de l'huile dans le moteur » ?

Si on doit utiliser des éléments fragiles et chers : un transistor, une lampe à rayons X... on a intérêt à suivre scrupuleusement les indications données.

C'est qu'il y a également un tâtonnement de la « nécessité impérieuse » à effectuer. Pour parvenir à son acceptation, il faut avoir fait des expériences. Et, évidemment, il vaut mieux avoir commencé à bousiller un appareil à 60 F plutôt qu'un appareil à 3 000 F. Le premier peut enseigner aussi bien que l'autre qu'il y a parfois un maximum de précautions à prendre, sinon c'est la mise hors service définitive. On ne saurait faire ses premiers apprentissages avec des Stradivarius, des Leica, de la peinture à l'huile, de la toile — cependant, là encore, il y a des limites : certes, les premiers instruments doivent être robustes, mais de qualité suffisante —. Est-ce à dire que le tâtonnement expérimental n'a pas sa place en tout temps et en tout lieu ? On pourrait penser qu'il y a à tâtonner aussi sur des matériaux voisins. On pourrait dire que lorsqu'on nous a donné une loi, tout n'est pas fini pour autant. Bien sûr, on a ce qu'il faut pour réussir suffisamment. Mais on a tout de même à se perfectionner pour diminuer les oscillations et parvenir à la pureté du style. Et à conjuguer ses réussites avec d'autres éléments...

Mais, il ne faut pas se dissimuler que certains tâtonnements ne sont pas recommandés ; ils sont parfois même interdits. Car on ne peut pas tâtonner impunément avec tous les médicaments, avec des champignons, avec des produits volatils... De la même façon, les apprentissages de la conduite d'une voiture, d'un bulldozer, de l'équilibre sur les rebords de fenêtre, du parachutisme... doivent être suivis de près.

Elles vont peut-être apparaître bien nombreuses les circonstances qui nous conduisent à recourir à l'expérience d'autrui et à nous soumettre à des prescriptions impératives.

C'est vrai, elles sont nombreuses. Mais il faut bien voir qu'une marge énorme nous est tout de même laissée. Heureusement d'ailleurs car nous risquerions de tomber dans un danger mortel, non plus pour le corps, mais pour l'esprit. Car il y a risque de se soumettre toujours au savoir d'autrui, de se mettre sous sa dépendance, de tomber en son pouvoir. Il y a risque d'aliénation.

## Remarques complémentaires

Voici donc le schéma général du tâtonnement expérimental tel qu'il ressort de notre réflexion basée, évidemment, sur les idées de Freinet qui s'appuyaient, comme nous essayons de le faire après lui, sur la réalité complexe de la vie quotidienne.

**Nota.** — J'ai négligé de reprendre ici la conjonction avec d'autres tâtonnements car il en a été beaucoup question dans le schéma précédent.

Un schéma peut être utile parce qu'il permet une certaine visualisation. Mais il ne saurait tout dire, tout recouvrir de la vie complexe. Aussi est-il nécessaire maintenant de proposer quelques petites réflexions complémentaires.

## Accès direct à la loi

En de très nombreuses circonstances, on n'a pas à tâtonner pour trouver la solution. On y arrive très souvent directement. Par exemple, pour reprendre celui de Freinet, la brebis qui redescend de la montagne peut rentrer directement sans sa bergerie. Et on n'aura pas à l'en détourner les jours suivants. Dans une nouvelle ville, on peut trouver, directement, la rue qui mène à la mairie. Dans un nouvel établissement, on peut trouver directement la porte des waters. En bien des circonstances, on découvre la bonne porte, le bon couloir, le bon parcours, la bonne direction, le bon geste, la bonne attitude, du premier coup, sans passer par les trois critiques (faits, exemples, personnes). Et peut-être, parfois, grâce à un flair de plus en plus juste qui a pu se construire par tâtonnement.

Le schéma de l'accès direct c'est :

Mais ce n'est pas toujours une chance de n'avoir pas eu à tâtonner. La loi « tombée du ciel » n'apporte pas tout.

Pour le percevoir, il suffit de considérer à quel état les gens ont été réduits autour de nous. Il suffit de considérer les milliers de personnes qui, ayant toujours fonctionné suivant les valeurs (les règles de vie) de leurs parents et de leurs enseignants ne cherchent plus qu'à connaître toujours plus de recettes, de trucs, de méthodes de résolution pour les apporter aux autres afin d'être payé cher et considéré pour cela. Pour toutes ces personnes, le phénomène est le même : ils ont accepté de renoncer à eux-mêmes, alors, il faut que ça rapporte.

Car ne pas renoncer à soi-même c'est vouloir conduire le plus possible de ses apprentissages et dans les domaines que l'on s'est choisis. Et à mon avis, ce n'est pas une conduite apprise. N'avez-vous pas, comme moi entendu des enfants crier : «*Non, tout seul*» à ceux qui voulaient les aider ?

Mais j'ai vu aussi des étudiants gueuler pour qu'on les laisse seuls devant leur tour de potier. Car ils avaient à se protéger de tous ceux (étudiants, professeurs) qui avaient déjà passé par là et qui voulaient «*ramener leur science*», c'est-à-dire se servir de leurs connaissances pour s'assurer un pouvoir.

D'ailleurs, certains étudiants préféreraient quitter l'atelier plutôt que d'avoir à apprendre sous la coupe d'un professeur. Ou alors, il y venaient entre midi et quatorze heures. N'est-ce pas significatif ?

Pour comprendre leur attitude et tout en reconnaissant certains avantages momentanés de la loi donnée et même ses nécessités, il faut examiner maintenant la loi trouvée.

La loi donnée c'est : ↓ 1re réussite  
Et la loi trouvée c'est ça, plus tout ce qu'il y a en dessous et qui fait tellement défaut.

## La loi trouvée (la solution découverte)

Car l'un des plus forts plaisirs de vivre, c'est de construire par soi-même ses lois personnelles. Et une part de ce qui est le plus intéressant se trouve précisément dans le dessous.

Il suffit pour s'en convaincre de reprendre le schéma du début de cet article car une loi construite donne des possibilités rayonnantes. Et toutes les étapes de la construction sont intéressantes à plus d'un titre.

Piaget dit quelque part : «*Comprendre, c'est réinventer.*» Comprendre, prendre avec soi, assimiler, intégrer, posséder la solution, la loi, savoir ce qu'il faut faire en telle circonstance, ce qui va se passer, en augurant positivement, des résultats, c'est avoir bâti sur son expérience, c'est semer dans un terrain riche, c'est se raccorder à tout le paysage.

Commençons par le bas.

On construit ses savoirs sur ses bases propres

- en fonction des nécessités du milieu,
- parce qu'on en éprouve le besoin,
- dans une continuité,
- à partir des savoirs, déjà accumulés et des perceptions nouvelles,
- à partir des exemples fournis,
- par désir d'imiter,
- par désir de savoir comme les autres,
- par questions personnelles,
- sur ses pulsions propres.

On essaie plusieurs hypothèses. Même abandonnées, elles n'en ont pas moins été enregistrées. Et elles pourront être reprises.

Une fausse hypothèse peut ouvrir à un domaine nouveau qui peut se révéler tellement intéressant que l'on en viendra à abandonner la recherche initiale.

Peu à peu, également, on acquiert le flair nécessaire à la découverte rapide de l'hypothèse prometteuse. Il y a également un tâtonnement de la recherche. Peu à peu, on apprend à découvrir plus rapidement, plus justement. Peut-être par une amélioration de la perception des repères et des signes.

Les démentis des faits permettent également de situer rapidement les limites. On sait mieux où on est, on situe mieux son action, on est sur un large palier et non plus aveugle sur une corde raide avec un vide mystérieux à droite et à gauche.

La critique des exemples peut faire s'établir des relations. Elle peut faire participer à un groupe de recherches. On n'est pas seul, on communique, on vit le groupe, on peut s'identifier à ses objectifs (voir les classes institutionnelles de Mendel. Il y a aussi tâtonnement des groupes, des classes).

La critique de parole peut aussi créer des relations. Elle donne l'expérience de l'aide et, également celle des tentatives de prises de pouvoir.

La réussite est due à soi, elle provoque une joie à l'être. Elle le rassure sur lui-même, sur ses capacités. Elle lui donne de l'élan, du courage. C'est lui qui perçoit les possibilités d'extension qu'il peut développer suivant ses capacités propres. C'est lui qui découvre les composantes, qui opère les disjonctions, qui invente des conjonctions avec ses activités propres, construites sur ses bases personnelles.

Bref, c'est un être en pleine activité, ce sont des êtres, des groupes, des classes en pleine activité, dans une grande autonomie et une plus grande liberté personnelle, une plus grande indépendance du savoir d'autrui.

Le savoir que donne la loi trouvée est plus immédiatement utilisable parce qu'il a été construit en situation. Et il permet de tâtonner sur les situations. Son intégration à l'être est plus rapide parce qu'il y a motivation. Tout l'être se trouve en éveil ; il ne subit pas.

La loi trouvée habitue à prendre la vie dans toute sa largeur, dans toute sa complexité. Elle rend ouvert au monde. Elle fait s'y intéresser et décoller du fonctionnement traditionnel suivant des schémas, des modes, des conditionnements, des soumissions. Elle permet d'être de beaucoup de parties. La culture de chacun peut alors se bâtir sur son expérience, sur ses intérêts propres. En se raccordant au groupe quand il le faut. On voit combien la loi trouvée est riche d'harmoniques, de vibrations, de résonances, de correspondances.

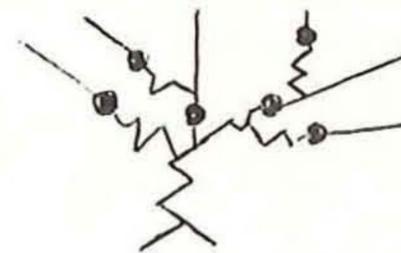
A côté d'elle, comme la loi donnée paraît sèche, artificielle, maigre, détimbrée. Elle n'est pas dans un courant, elle est plaquée, elle peut être dangereuse pour l'autonomie.

La priorité donnée à la loi trouvée, c'est peut-être ce qui fait, tout l'intérêt de la pédagogie Freinet.

## Intelligence perméabilité à l'expérience ?

C'est la définition de Freinet.

Quelqu'un de perméable voit vite, sent vite les rectifications à apporter pour arriver au palier de la première réussite. Après, la trajectoire devient vite rectiligne : diminution immédiate des oscillations. Les composantes sont vite perçues. Le tâtonnement est fructueux. L'arbre est très diversifié et les fruits sont nombreux.



Quelqu'un de peu perméable perçoit mal les démentis. Ses corrections sont lentes.

Au lieu de



on a



Mais si ses expériences sont nombreuses, s'il dispose du matériel et du temps nécessaire, il arrivera tout de même au palier de la réussite.

Il faut respecter les temps, certaines maturations sont lentes. Parfois au départ, seulement. Après ça peut aller plus vite.

Mais de toute façon, il faut respecter les êtres pour ce qu'ils sont. Et partir de leurs intérêts. Car alors, ils auront le courage de recommencer pour réussir et de répéter pour intégrer. Et alors parce que chaque activité est une activité globale, ils s'intéresseront à des composantes. Parce qu'il s'agira de leur affaire à eux. Et, ainsi, ils pourront développer un maximum de leurs potentialités.

Il y a donc un respect des êtres à promouvoir et un respect de leur façon d'être au monde. Et les brillants — mais superficiels ; ceux du blanc ou noir — auront beaucoup à apprendre de ceux

qui ont l'expérience de la souffrance, des avanies, des répulsions, des rejets, des familles disloquées, de la solitude, du handicap physique ou intellectuel. Et qui savent aussi philosopher, rêver et aimer.

## Facteur G

On s'est demandé un moment s'il n'y avait pas un facteur général d'intelligence.

Personnellement, je pense que c'est faux.

Il y a des situations où je me débrouille bien, parfois même assez rapidement. Mais pour d'autres situations on a beau me conseiller de me l'enfoncer dans la tête, ça ne veut pas rentrer. C'est ainsi que, à chaque fois que nous allons dans notre petite maison de campagne, je me cogne dix fois la tête au linteau de bois de la porte de l'appentis avant de penser à la baisser. Et chaque été, depuis treize années, je me flanque régulièrement la tête dans la vitre ouverte de ma caravane. Cela fait penser à la fable de La Fontaine : *L'astrologue tombé au fond d'un puits*.

Il semble qu'il y ait des domaines-où et des domaines-pas-où. Ainsi Fabrice (7 ans 1/2) est doué d'une intelligence footballistique supérieure. Mais il n'arrive pas à retenir les signes de la lecture.

Et c'est vrai, même à l'intérieur d'une même discipline. En maths, dans certains domaines, j'ai une certaine intuition. Mais au «master mind», jeu qui fait appel à une logique rigoureuse, je tâtonne interminablement. Peut-être que je n'ai qu'une logique de la globalité. En tout cas, à chaque fois, je m'impatiente et je flanque vite tout en l'air.

Et ça c'est capital. Car l'individu n'est pas qu'une logique, c'est un être global avec ses caractéristiques psychologiques, ses blocages, ses souvenirs d'expériences néfastes. Ou sa tranquille sérénité. Et ça fait toute la différence. Devant un même problème, les chances ne sont pas égales. Et pour des raisons qui n'ont souvent rien à voir directement avec le statut social des parents — mais indirectement, souvent, oui.

Certains ne peuvent viscéralement pas comprendre, parce qu'au fond, ils ne veulent pas comprendre. *«Mais Christian, tu as fait une faute : tu n'as pas mis d'S. Tu sais bien qu'on met un S quand il y en a plusieurs. — Oui mais moi je veux pas être plusieurs.»* (Il vient d'avoir un petit frère.)

Il serait bon également de lire le livre de Maud MANNONI : *Un lien pour vivre*.

Bruno essaie de faire faire du calcul à un enfant : *«Combien as-tu de doigts ? — Quatre. — Mais non cinq. Regarde les mains autour de toi. Combien celle-là ? — Cinq. — Et celle-là ? — Cinq. — Et celle-là ? — Cinq. — Et la tienne ? — Quatre. — Mais non cinq. — Mais si, moi j'ai toujours moins.»*

Et encore là, c'est visible. Mais il n'y a pas besoin de flirter avec la psychanalyse pour savoir que des accidents arrivent toujours aux mêmes personnes. Comme si elles en avaient besoin. Alors, on dit : *«Naturellement ! Ça ne pouvait arriver qu'à elle.»*

Et si on est fermé ou ouvert aux maths, à la musique, à la précision, au ménage, à la cuisine, etc., ce n'est pas pour rien. Il y a des raisons à cela. Chacun pourrait chercher les siennes.

Cela a de l'importance pour nous, les enseignants. Il faut bien savoir que beaucoup de secteurs d'acquisition : orthographe,



écriture, maths, adresse manuelle, etc., ne sont que des superstructures. Pour qu'il puisse y avoir progrès, il faut qu'il y ait eu travail au niveau de l'infrastructure de la personnalité. Et c'est pourquoi les techniques d'expression doivent avoir tant de place à l'école. Même dans une optique de rentabilité. Même dans une optique d'égalité des «chances» (voir B.T.R. n° 9-10).

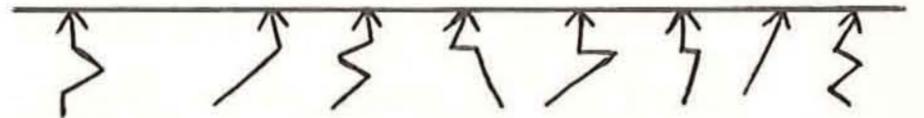
C'est pour cela que cette étude du tâtonnement ne vaut absolument rien si elle n'est pas réinsérée dans la globalité de l'être.

Et bien des chercheurs se sont cassés le nez sur l'apprentissage pour avoir ignoré la globalité.

## Insuffisances

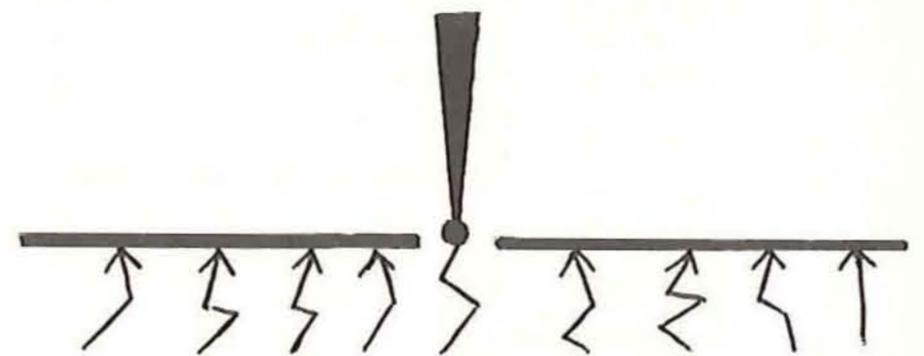
Pas d'eau, pas de terre, pas de temps, pas de place, milieu social défavorisé.

Blocages personnels, infirmités, échecs, chocs initiaux, névroses, interdits.



On voit qu'il peut exister des terres désolées.

## Hypertrophie d'une tendance



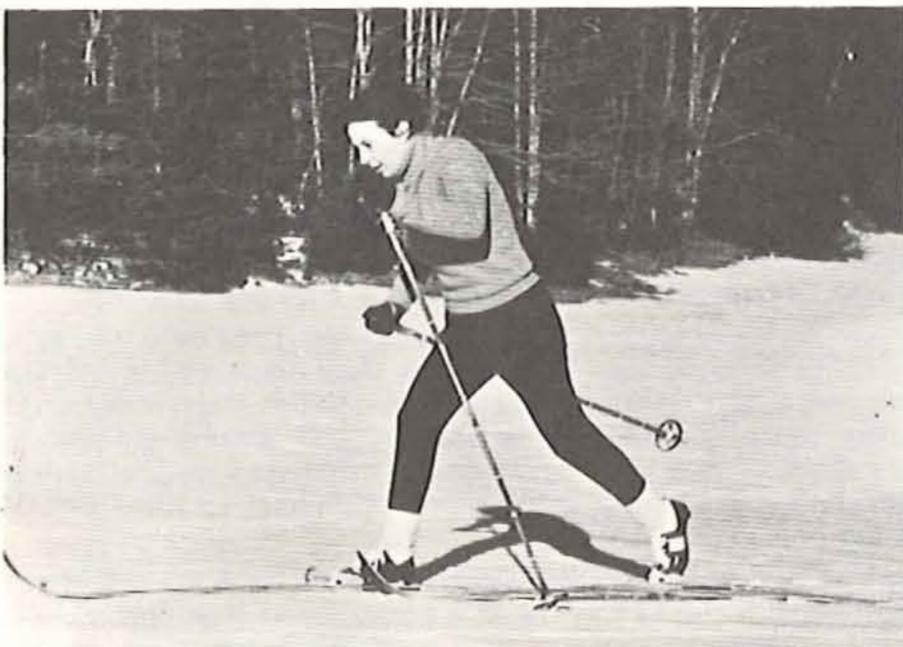
Mais s'il y a une faille, il peut y avoir une surcompensation, bénéfique au départ, mais dangereuse si elle reste solitaire. Car toutes les énergies peuvent s'y investir sans prudence, ni réserve. Si bien que si cette activité vient à faire défaut, c'est la catastrophe pour l'être. Voir ceux qui ont tout misé sur le sport ou la musique et qu'un handicap bloque définitivement. Et la mère qui a tout investi sur ses enfants et qui se retrouve sans but quand le dernier oiseau s'est envolé du nid.

Il faut préparer les virages en ayant toujours des fers de substitution au feu. Ou bien en saisissant des composantes qui permettent de développer de nouvelles activités suffisamment intéressantes.

On pourrait parler également de la canalisation d'une mauvaise tendance, du courant de réussite qu'il faut créer. Mais tout cela se trouve parfaitement développé dans psychologie sensible qu'on ne saurait évidemment éviter de relire.

Maintenant, il est temps de tirer des conséquences de tout cela, en réfléchissant aux programmes et aux instructions que nous nous donnerons.

(à suivre)



# Apports internationaux

## Une institutrice brésilienne chez les Indiens

Un reportage de Maria Inez CABRAL

Helena MIRANDA, institutrice brésilienne, a vécu chez les Indiens une passionnante expérience qu'elle a l'intention de répéter dans les mois qui viennent. Son bon sens et son ouverture d'esprit face à une culture très différente de la sienne lui ont permis d'observer, d'assimiler et de vivre des situations très riches. Elle nous raconte ici quelques aspects de son «aventure».

Helena m'a donné rendez-vous à l'«Oficina» une heure et demie avant que les enfants arrivent. J'y suis arrivée avec un peu de retard à cause de la circulation, essoufflée, me plaignant de la pollution et du bruit. Dans ce garage tapissé de textes et de dessins d'enfants, avec sa façon de parler sans trop d'émotion et qui est en même temps ferme et très douce, avec sa tête d'Indienne soulignée par la coupe de ses cheveux à la Krahó, Helena a réussi à reconstituer le calme et la tranquillité de ce monde encore plein de sagesse de nos ancêtres. Je suis partie quand les premiers enfants arrivaient, j'avais le sentiment contradictoire que notre entretien avait duré quelques minutes et quelques années... Le temps avait pris son temps. Je ne sais pas si ce texte sera capable de transmettre cette sensation de «on a tout notre temps» dont je parle. Si vous n'êtes pas pressés suivez-nous dans cette incursion jusqu'à un petit village indien à 50 km de Itacajá, au nord de Goiás, au centre nord du Brésil.

— *Comment t'es-tu intéressée aux Indiens ?*

— Il y a un an et demi, un ami à moi est parti comme infirmier chez les Indiens Krahó. Il y est toujours. Il est considéré par les Indiens comme un ami, et il est devenu une sorte de conseiller blanc des femmes de la tribu.

Pendant les vacances de décembre, il est venu à Sao Paulo, ravi de sa nouvelle vie, il m'a invitée à visiter le village indien. Mon intérêt pour les Indiens qui vient de plus loin, a grandi à ce moment. Je me suis alors préparée pendant un mois et demi pour ce voyage : je me suis fait faire plein de vaccins (c'est ça le plus dur du voyage) et j'ai réuni des textes et du matériel qui pouvaient éventuellement être utiles pour la petite école du village qui n'avait pas d'instituteur.

Le 6 juillet, avec deux amies, je suis partie pour Itacajá, le village le plus proche de la tribu Krahó.

— *Comment êtes-vous arrivées là-bas ? Peux-tu nous raconter comment se sont faits les premiers contacts avec les Indiens et leur culture ?*

— Nous sommes arrivées le 10 juillet, après un voyage assez dur mais heureux. Les cinquante derniers kilomètres ont été faits sur un tracteur conduit par mon copain. C'est comme ça que nous sommes arrivées chez les Krahó.

En arrivant au village indien (l'aldeia), presque tous les habitants sont venus nous entourer et ils nous ont regardées, immobiles, pendant un bon moment. Ensuite quelques-uns des hommes sont venus vers nous, ils nous ont tendu la main en demandant :

— *Comment allez-vous ?*

— *Qu'est-ce que vous êtes venu faire ?*

— *Vous êtes venu connaître Indien ?*

Nous avons répondu que nous étions venues pour reprendre l'école. Ils étaient contents en nous répondant :

— *Bon !*

— *Combien de temps es-tu restée là-bas ?*

— J'y suis restée quinze jours. Quinze jours où j'ai vécu avec les Indiens en essayant de vivre leur vie.

— *Mais quinze jours, c'est un peu juste, surtout lorsqu'il s'agit d'une culture très différente. Comment se fait-il que vous ayez pu participer à leur vie ?*

Leur accueil s'est fait petit à petit. Les premiers à s'approcher de nous et à nous parler ont été les hommes. Les femmes ne parlaient presque pas au début, et les enfants ne parlaient pas du tout notre langue.

Dès le premier jour, quelques femmes nous ont invitées à aller nous baigner dans la rivière. Nous avons tout de suite accepté l'invitation et en arrivant à la rivière, nous nous sommes déshabillées. Cela a provoqué aussitôt un rapprochement et nous avons eu le sentiment qu'on commençait à nous accepter vraiment. Nous avons pu remarquer cela aussi par la réaction d'un gamin qui était déjà à la rivière quand nous sommes arrivées. En nous voyant arriver il a tout de suite caché son sexe, mais quand il a vu que nous nous déshabillions comme

«tout le monde», il a repris son aisance et nous a traitées naturellement et avec cordialité.

Il y a eu un autre détail aussi qui nous a aidées dans ces premiers rapports. Nous avons offert aux Indiennes qui étaient à la rivière nos savons de toilette. Elles ont accepté, ravies de cette mousse qui enlevait plus facilement la peinture de leurs corps.

Les Indiens t'invitent tout le temps à droite et à gauche, à faire un tas de choses. Nous avons toujours accepté leurs invitations, surtout au début. On sentait que plus on acceptait les invitations, plus ils nous invitaient. Et cela voulait dire que nous étions considérées comme des personnes amies. Les enfants ont été les derniers à s'approcher.

— *Ça vous a demandé quand même un effort pour aller vers eux...*

— Je crois qu'on ne peut pas faire autrement, nous étions chez eux, il fallait respecter leur culture et essayer de la comprendre. Ils ont vite compris notre disposition et c'est pour ça que nous avons pu en si peu de temps connaître et vivre tant de choses. J'avoue qu'au début ce n'est pas facile : il y a trop de choses nouvelles à la fois. Le premier jour, par exemple, il y a eu le premier bain, après les femmes nous ont proposé de peindre nos corps. Tout de suite après on nous a invité à danser dans la grande cour. Tout ça on acceptait volontiers et on éprouvait un vrai plaisir à participer à toutes ces activités qui constituent la vie quotidienne des Indiens, mais il faut dire que c'est quelque chose de faire face d'emblée comme ça, à toute cette réalité qui est tellement différente pour nous. Nous n'avons cependant jamais refusé leurs invitations et propositions.

— *Et les Indiens se sont sûrement montrés sensibles à cet effort, n'est-ce pas ?*

— Ils voulaient quand même se rassurer à propos de nos projets. Ils nous ont demandé plusieurs fois, dès notre arrivée, combien de temps on comptait rester, ce qu'on pensait faire et surtout si on allait revenir.

— *C'est normal. Ils ont de bonnes raisons pour se méfier des Blancs...*

— Ils cherchent à établir des liens avec les personnes, ils n'aiment pas par exemple, les gens qui ne viennent que pour les regarder, les prendre en photo, etc. Ils nous ont permis de faire des photos parce que nous étions des amies qui allaient recommencer l'école et retourner au village d'autres fois.

Nous avons vécu si intensément chez les Indiens qu'au bout de cinq jours ils nous ont proposé de nous «baptiser».

Comme je t'ai déjà dit, on ne refusait jamais rien. Ils nous donnaient à manger, on mangeait naturellement avec nos mains, et nous avons participé aussi aux travaux dans les plantations (roça) pour ramasser des haricots, par exemple, préparer la nourriture. Dès le premier jour, après le bain, on portait une espèce de pagne, et on avait la poitrine nue comme les autres femmes. Nous avons accepté de nous faire couper les cheveux comme eux et de nous faire baptiser.



*Nous avons accepté de nous faire couper les cheveux comme eux.*

— *Je crois que ces détails de la vie des Indiens, leurs coutumes, leur culture, c'est quelque chose qui pourrait intéresser pas mal de gens, vous pourriez peut-être faire une B.T. à ce sujet, qu'est-ce que tu en penses ?*

— C'est une bonne idée. Moi, je travaille à São Paulo depuis six mois dans une sorte d'atelier pédagogique — Oficina Pedagógica — où on essaie de développer un travail qui s'inspire de la pédagogie Freinet. Nous allons essayer d'établir une correspondance entre les Indiens (une de mes amies est restée là-bas) et les enfants de l'Oficina. Oui, je crois qu'on pourra en faire une B.T...

— *Et vos rapports avec les enfants Indiens, parle-nous de cette école à laquelle tu as fait allusion tout à l'heure.*

— Les Indiens de cette tribu ont conscience qu'ils ont besoin d'une école. Il faut qu'ils apprennent à lire et à écrire pour mieux se défendre contre les Blancs. Les «chefs», je ne vais pas expliquer ici leur organisation sociale, on parlera de tout ça si on développe vraiment ce projet de B.T. que tu m'as suggéré. Je disais donc, les «chefs», ceux qui entrent en contact avec les Blancs pour les négociations, il faut absolument qu'ils dominent bien la langue des Blancs : le portugais du Brésil, dans ce cas-là, pour ne pas être trompés.

Comme il n'y a personne pour s'occuper de la petite école du village, les Indiens commencent à envisager la possibilité d'envoyer les enfants à l'école des Blancs dans un village proche.

— *Ça serait catastrophique à mon avis... Mais dis, qu'est-ce que vous avez fait dans le cadre scolaire, comment avez-vous procédé ?*

Les enfants avaient déjà eu une expérience antérieure, mais on ne savait pas ce qu'ils avaient fait auparavant. Il y en avait qui «savaient lire» mais qui ne comprenaient rien à ce qu'ils lisaient. La première chose que nous avons faite... ah ! j'oublie un détail important, c'est après notre «baptême» que nous avons fait notre premier cours, tout de suite après les cérémonies, les corps entièrement peints et «emplumés», ça faisait un peu mal, ça tirait, cette espèce de colle dont ils avaient barbouillé nos corps pour que les plumes tiennent. C'est comme ça que nous avons eu notre premier contact scolaire avec les enfants. On a commencé par leur demander leurs noms. Ils ont tous un nom indien et un nom en portugais, comme il y avait le problème de la transcription de leur nom indien, on a demandé les noms en portugais. C'était une façon de commencer parce qu'en réalité il n'y avait pas besoin de «motiver» les gosses, ils étaient tellement intéressés que, les jours suivants, ils allaient nous réveiller tôt le matin pour qu'on aille à la petite école.

Nous leur avons donné du papier et un crayon en leur demandant de dessiner quelque chose, n'importe quoi. Ils ont dessiné surtout des figures de bêtes, les animaux qui faisaient partie de leur réalité quotidienne. Après ça on leur a demandé de ne dessiner qu'un seul animal. Ce n'était pas toujours évident leurs dessins et aussi pour les faire parler, nous avons demandé

à chacun le nom de l'animal qu'il avait dessiné. Ils ont répondu dans leur langue.

— *Comment faisiez-vous pour les comprendre et pour vous faire comprendre ? Connaissez-vous déjà leur langue ?*

— A la fin de notre séjour on connaissait évidemment plusieurs mots en «Gê», langue de cette tribu, mais à ce moment-là nous ne connaissions pas encore beaucoup de choses, on a d'ailleurs appris surtout avec les enfants. Mais il n'y avait aucun problème pour la compréhension, il y avait toujours quelqu'un qui passait et qui faisait le traducteur. Il ne faut pas oublier que leur école est une école «ouverte», littéralement ouverte : il n'y a ni portes, ni fenêtres, et tout le temps des adultes passent, s'arrêtent pour voir ce qu'on est en train de faire, nous aident pour la traduction ou se mettent tout simplement à faire eux aussi leurs dessins...

— *Quand on pense au mal fou qu'on se donne pour attirer les parents à l'école et à les intéresser au travail des enfants, dans nos écoles «civilisées»...*

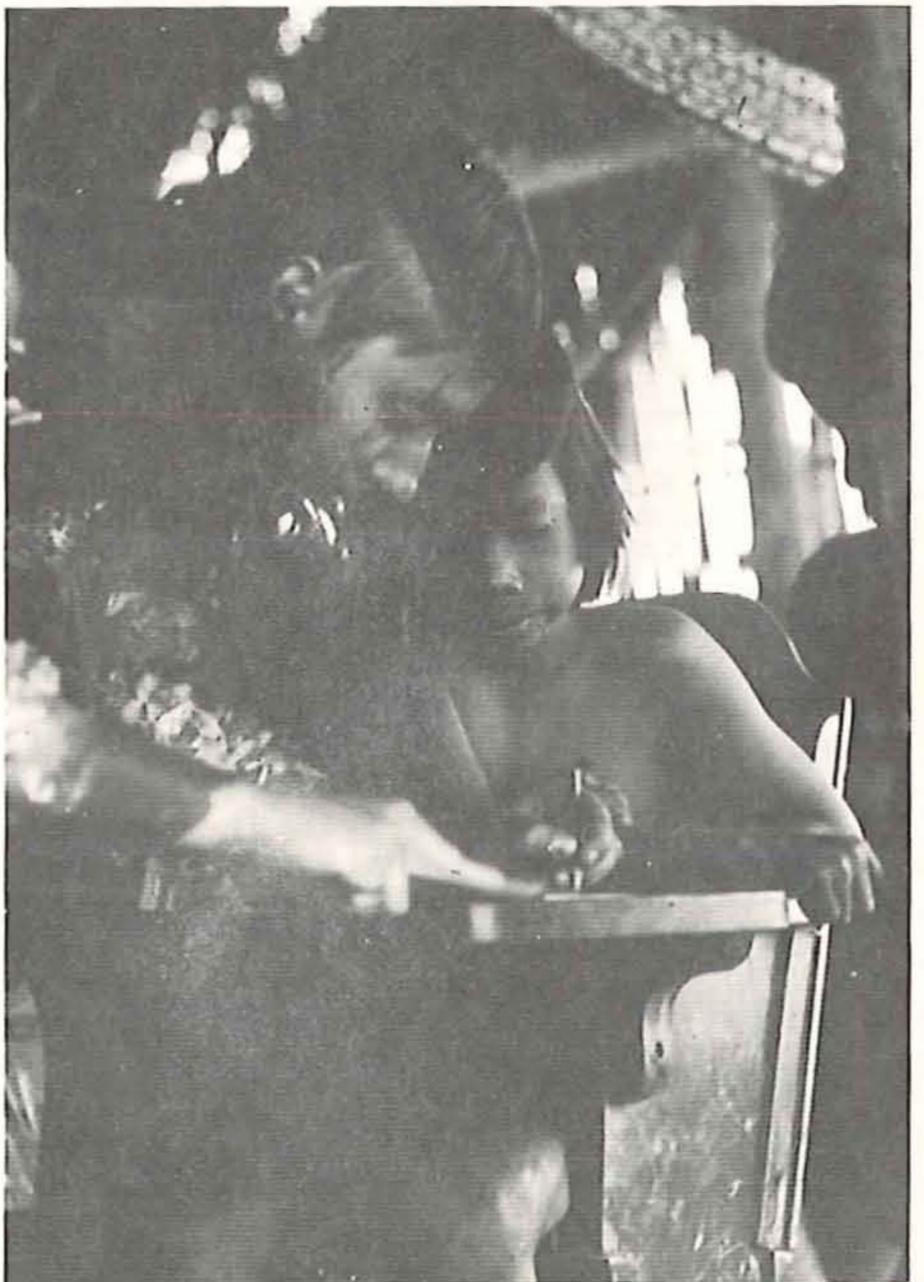
Ils ont tous un grand intérêt pour tout ce qui vient des Blancs. Et une capacité de mémorisation incroyable. Au bout de dix jours de classe les enfants étaient tous capables de comprendre nos consignes et de les exécuter quand il s'agissait de dessiner et beaucoup parmi eux pouvaient écrire et lire plusieurs phrases... qu'ils comprenaient bien sûr...

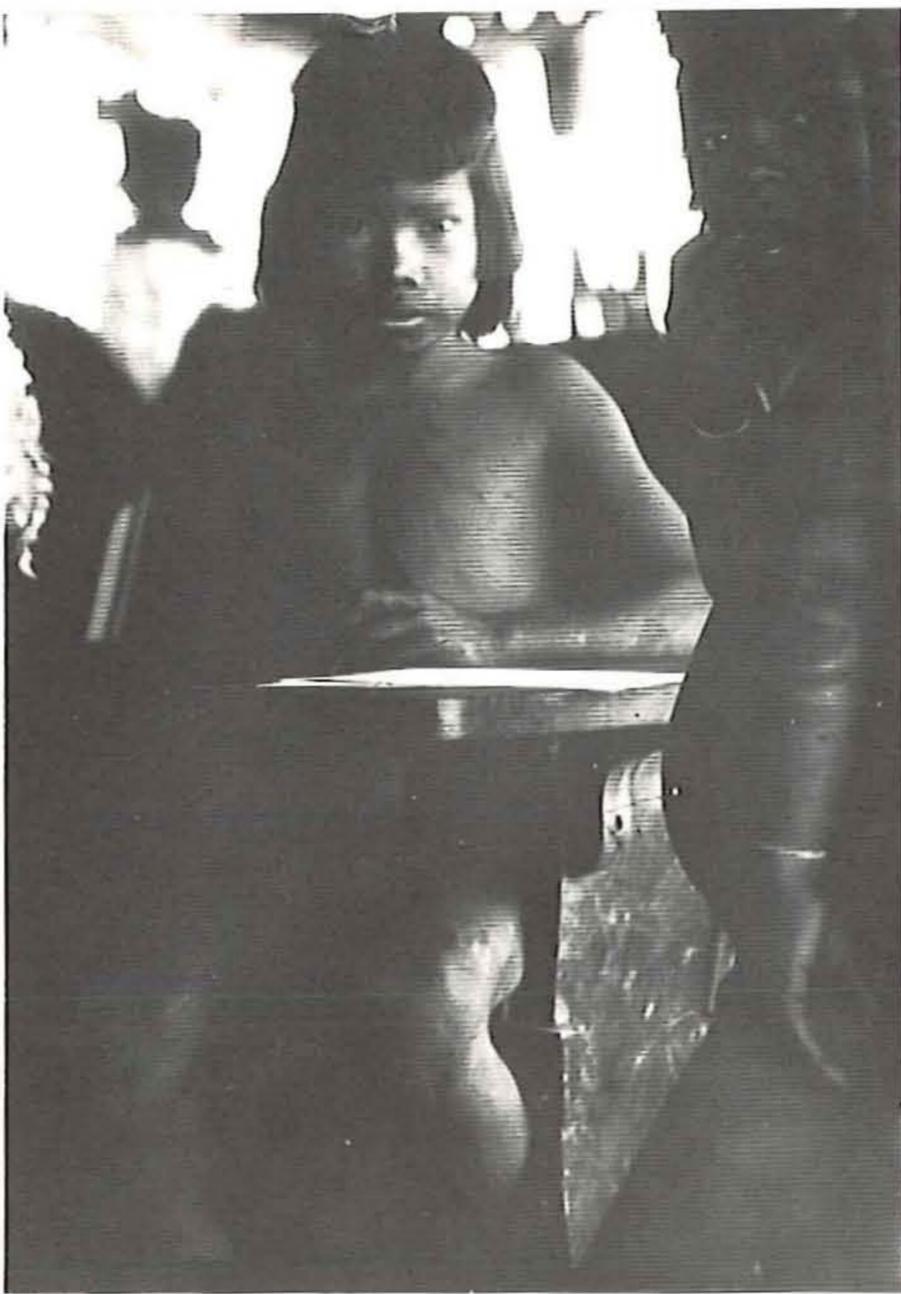
— *Mais comment s'est-il fait cet apprentissage ?*

— Bon, quand ils ont fini de dessiner chacun leur animal, nous avons écrit une phrase simple que chacun a apprise. Par exemple, Maria Rosa avait dessiné un poisson, on écrivait donc : «*Maria Rosa a dessiné un poisson.*» Et la gamine apprenait cette phrase-là. Chacun a appris d'abord «sa» phrase et petit à petit on a fait le tour du groupe. D'autres mots se sont naturellement ajoutés aux noms de bêtes, et il y avait aussi toujours beaucoup de dessins.

— *Je la trouve passionnante votre expérience, le fait de pouvoir travailler avec des enfants qui sont presque vierges du point de vue scolaire, dans une société qui est elle aussi presque «vierge», ça tient du rêve...*

*Ils ne comprenaient rien à ce qu'ils lisaient.*





*Un grand intérêt pour tout ce qui vient des Blancs et une capacité de mémorisation incroyable.*

— Mais c'est aussi un peu déroutant, il faut faire très attention pour ne pas les «déformer» ou les dégoûter. On a commencé à leur apprendre des choses dont ils ont besoin actuellement à cause de leurs rapports avec les Blancs. Pour l'instant ils sont contents d'apprendre à parler notre langue, d'apprendre à écrire et à lire. Nous avons essayé de répondre à leur besoin et à leur envie le mieux possible. Comme je t'ai déjà dit, on n'a pas besoin de les motiver, mais il faut le maintenir cet intérêt, et sans tricher, bien sûr. Il faut leur apprendre des choses qui puissent être utiles tout en respectant leur culture... Nous allons essayer la correspondance, je crois que ça sera une bonne chose. J'aimerais aussi connaître d'autres expériences semblables pour avoir des idées. S'il y en a dans le mouvement Freinet qui ont vécu des expériences pareilles, j'aimerais beaucoup qu'ils m'écrivent, ça pourra nous aider dans la suite de notre travail.

— *Tu n'as pas des fois, Helena, le sentiment que tu as appris plus avec les Indiens qu'avec toi ?*

J'ai appris beaucoup de choses avec eux, des choses que la grande ville a oubliées depuis longtemps, comme par exemple travailler en chantant.

— *Comment ça ?*

— En fait c'est difficile de dire quand c'est du travail, quand ça n'en est pas. Pour donner un exemple, je vais te raconter une journée où nous sommes parties avec les Indiens à la «roça», aux plantations, parce que c'est quand même une activité où on a plus l'impression qu'il s'agit d'un moment de travail.

Le groupe qui nous précédait marchait en chantant, il y en avait qui jouaient d'un instrument, une espèce de sifflet. Quelques-uns sont allés directement à la «roça», d'autres se sont arrêtés en route pour manger de la canne à sucre. Nous sommes restées avec ceux-ci puisqu'ils nous avaient invitées. Ils sont très attentionnés avec les Blancs, il y en a toujours qui s'occupent des Blancs, ils restent discrètement à leurs côtés pour les aider. Deux Indiens donc s'occupaient de nous. Nous nous sommes encore arrêtés une deuxième fois pour boire de l'eau avant de rejoindre les autres aux plantations.

En arrivant on voit des Indiens qui coupaient des arbres en chantant. On avait l'impression que c'étaient les plus âgés qui travaillaient pendant que les autres chantaient, ou se fabri-

quaient des cigarettes qu'ils fumaient après, ou faisaient de petites sculptures ou tressaient une sorte de chapeau ou bavardaient tout simplement. Les femmes commencent à préparer la nourriture. Petit à petit il y en a qui s'arrêtent de couper les arbres, d'autres prennent la relève mais sans qu'on ne dise rien.

Les enfants sont toujours en train de faire quelque chose : ils tressent des cabas, des éventails.

Chaque fois qu'il y a un arbre de tombé, ils crient tous, tout le monde s'arrête pour regarder et ils crient, on dirait qu'ils fêtent ce qui vient de se passer. Les femmes continuent à préparer la bouffe, rien ne presse, on prend son temps... Tout à coup une femme abandonne sa casserole et part aider à couper un arbre. Il n'y a pas de groupes spécifiques, par exemple un groupe qui s'occupe des arbres, un autre qui fait la cuisine, un autre qui fume, il y a interaction, on dirait une fête collective. Les adultes s'arrêtent fréquemment pour participer aux activités des enfants, qui sont très gais.

— *C'est extra, mais c'est ça l'éducation du travail, le travail qui ne s'oppose pas au jeu, à la fête, à la vie. Ce n'est pas pour rien que Freinet nous parle tout le temps de retour aux sources, on n'aurait pas besoin d'aller chercher loin si on faisait de temps en temps un peu de retour à nos sources...*

— Ecoute, pour finir je vais te raconter notre «classe-promenade»... La veille de notre départ nous étions en train de bavarder avec le «chef», il voulait savoir si on comptait vraiment retourner au village indien, si on avait aimé. Je lui ai assuré que j'avais des projets pour retourner chez eux au mois de décembre et que j'aimerais à cette occasion-là apprendre leur langue. «J'aimerais vous apporter notre école, mais je voudrais aussi apprendre des choses avec vous, vos histoires» (ils racontent beaucoup d'histoires), lui ai-je dit. Le «chef» avait l'air ravi, il nous a assurées qu'il avait encore plein de choses à raconter... Et on en est resté là. Le lendemain, assez tôt après la classe, il est venu nous voir et il nous a demandé si on aimerait aller avec les filles dans la brousse, elles nous feraient les dernières peintures sur nos corps avant qu'on parte. Nous avons accepté et nous sommes parties avec les filles, dont deux avaient une dizaine d'années et les autres entre six et sept ans.

Petit à petit, nous nous sommes aperçues qu'elles étaient en train de nous faire «la classe». Elles désignaient des plantes autour de nous, disaient leurs noms et montraient qu'on pouvait les manger. Elles disaient les mots très lentement, de façon bien articulée et attendaient. Nous avons compris et nous répétions. Tout en nous apprenant un tas de choses sur leur culture, elles allaient à droite et à gauche pour chercher ce jus dont elles se servaient pour nous peindre. Il n'y a pas beaucoup de jus à chaque arbre et il nous a fallu beaucoup marcher et «faire» beaucoup d'arbres. Entre temps, elles nous apprenaient à tresser des cabas, à chanter, à tirer des feuilles une espèce de shampooing pour les cheveux... Elles faisaient très attention pour qu'on ne marche pas sur des cactus, pour qu'on ne se fasse pas mal. Quand notre classe-promenade fut finie, nos corps étaient couverts de beaux dessins et enrichis de tous ces trésors d'une culture qui sait respecter le rythme de l'homme, le rythme de la vie.

*Tout en nous apprenant un tas de choses sur leur culture...*



# Livres et revues

Circulaire adressée à une quarantaine de maisons d'éditions (23 ont répondu en envoyant le catalogue, 8 ont envoyé des spécimens).

## DU COTE DES EDITEURS

### VUIBERT

Ses annales sont toujours éditées (10 F pour C.E.2, C.M.1 ou C.M.2). On peut en utiliser les textes, non pour en faire des dictées, mais pour réaliser des jeux comme en propose l'équipe qui a écrit : *L'ENFANT A LA DECOUVERTE DE SA LANGUE MATERIELLE* (Casterman, 170 p., 1976).

Une mine de jeux de langage pour les 9-12 ans, un livre écrit par des praticiens de l'école Decroly de Saint-Mandé.

Collection thème Nature - VUIBERT, 32 pages, 15 x 22.

Cette petite collection est très intéressante pour les superbes photos qu'elle nous offre. Les thèmes ne font pas appel au sensationnel, c'est une qualité, les textes sont écrits petit, c'est un défaut.

9 titres sont disponibles :

- *Un hérisson,*
- *Le sapin,*
- *Qui a volé les fraises ?*
- *L'herbe*

- *La vipère sous les bruyères de la lande*
- *La vie de l'arbre mort*
- *Le lézard*
- *La grenouille*
- *Le ver de terre*

MAGNARD, tout en rééditant sa collection «Lis tout», qui est déjà bien connue, innove en sortant la formule «Grand carré».

Grands albums de format 24 x 29, 32 pages, les grands carrés sont moins austères que les «lis-tout» ! Ils peuvent agréablement meubler une bibliothèque de classe.

Les «Grand carré» existent en trois formules :

- «Grand carré 0» :
  - *Ursule Gazon*
  - *Le crocodile aspirateur*
  - *Le fleuve qui ne voulait plus se jeter dans la mer.*

Ce sont les livres de la collection qui ont le moins de texte, ils demandent cependant une bonne maîtrise de la lecture pour être appréciés par de jeunes lecteurs.

- «Grand carré 1» :
  - *Il y a deux soleils chez les tortupatons*
  - *César poisson marseillais*

Ici le texte a pris le pas sur l'illustration qui reste cependant présente et pleine d'ouverture sur l'imaginaire.

• «Grand carré 2» :  
Aucun titre ne nous est parvenu.

Collection «Fantasia» bleue et rose : des volumes de 150 à 200 pages 13,5 x 21, plus classiques pour les plus grands (8 à 12 ans).

MAGNARD, 122 boul. St-Germain, Paris IXe.

## MES 10 000 MOTS

BORDAS, 13,5 x 19, 800 p. Dictionnaire pour l'école élémentaire.

Malgré son titre, ce nouveau-né de chez Bordas ne me semble pas encore être LE dictionnaire pour l'école élémentaire : il me semble difficile à utiliser avant le C.M. Pourtant il ne manque pas de qualités :

- format pratique (un peu épais) ;
- typographie lisible (pour des C.M.), mais difficile pour des C.E. (même bons lecteurs) ;
- pas d'abréviations ;
- avant la définition (réduite), une phrase comprenant le mot recherché en permet une bonne approche ;
- une utilisation discrète mais efficace de la phonétique ;
- des remarques et compléments clairs en marge.

R. TIMON

110 allée de Copenhague  
89000 Saint-Georges-sur-Baulches

## Courrier des lecteurs

### Mise en garde à propos de l'article de Jean Le Gal sur l'apprentissage précoce de la lecture de Rachel Cohen.

Quand on a cheminé sur les traces de Freinet en méthode naturelle, que peut-on bien attendre des théories et du dressage précoce anti-naturel que préconise Rachel Cohen ?

Il est vrai que l'enfant commence et a commencé son apprentissage de la lecture bien avant que nous en prenions conscience et que l'enseignement de la lecture intervienne. Tous les jours il côtoie l'écriture et même la «manipule». Les emballages de yaourt de son dessert, il joue avec ! L'écriture est bien un fait social et elle n'est qu'un accident de la civilisation.

A l'heure où Rachel Cohen veut lui faire aborder la lecture, nous savons très bien que l'enfant est déjà parti tout entier à la

conquête du langage : le langage est une fonction naturelle. C'est elle qui fait que nous sommes hommes. Il ne faudrait pas confondre l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture. La conquête de l'écrit est largement tributaire de la conquête du langage. Il serait sûrement intéressant de se pencher sur les travaux de l'équipe de Laurence Lentin à propos de la genèse et du fonctionnement du langage. Cf. : *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans ; Comment apprendre à parler à l'enfant ; Du parler au livre* (E.S.F.). Favoriser une imprégnation, oui ! Dresser par un enseignement intempestif avec étiquetage systématique (du genre «lolo», «maman») de grandeur inversement proportionnelle à l'âge de l'enfant, non !

Quant à séparer l'être écrivant de l'être vivant, non, non, non et non !

On part à la conquête de l'écrit ou on ne part pas.

Où est la démarche naturelle dans tout cela ? Le pédagogue n'est-il pas celui qui accompagne l'enfant et non celui qui le précède en maniant le fouet et la carotte ?

Nous attendons avec impatience votre compte rendu et les conclusions de votre entrevue avec Rachel Cohen.

A Rueil, le 6 mars 1978.

Catherine NAVARRE  
Nadine LAFONT  
institutrices  
5, rue Gustave-Flaubert  
92500 Rueil-Malmaison

P.S. — Les chercheurs américains à l'origine de cette méthode d'enseignement font machine arrière.

Responsables de la rédaction : Xavier Nicquevert et Annie Bard, Annie Bellot, Maggy Portefaix, Louis Olive, Germain Schaffter. Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France. Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30 Date d'édition : 04-1978 - Dépôt légal : 2<sup>e</sup> trimestre 1978 N° d'édit. : 1045 - N° d'imp. : 4 136 - N° CPPAP : 53 280

