

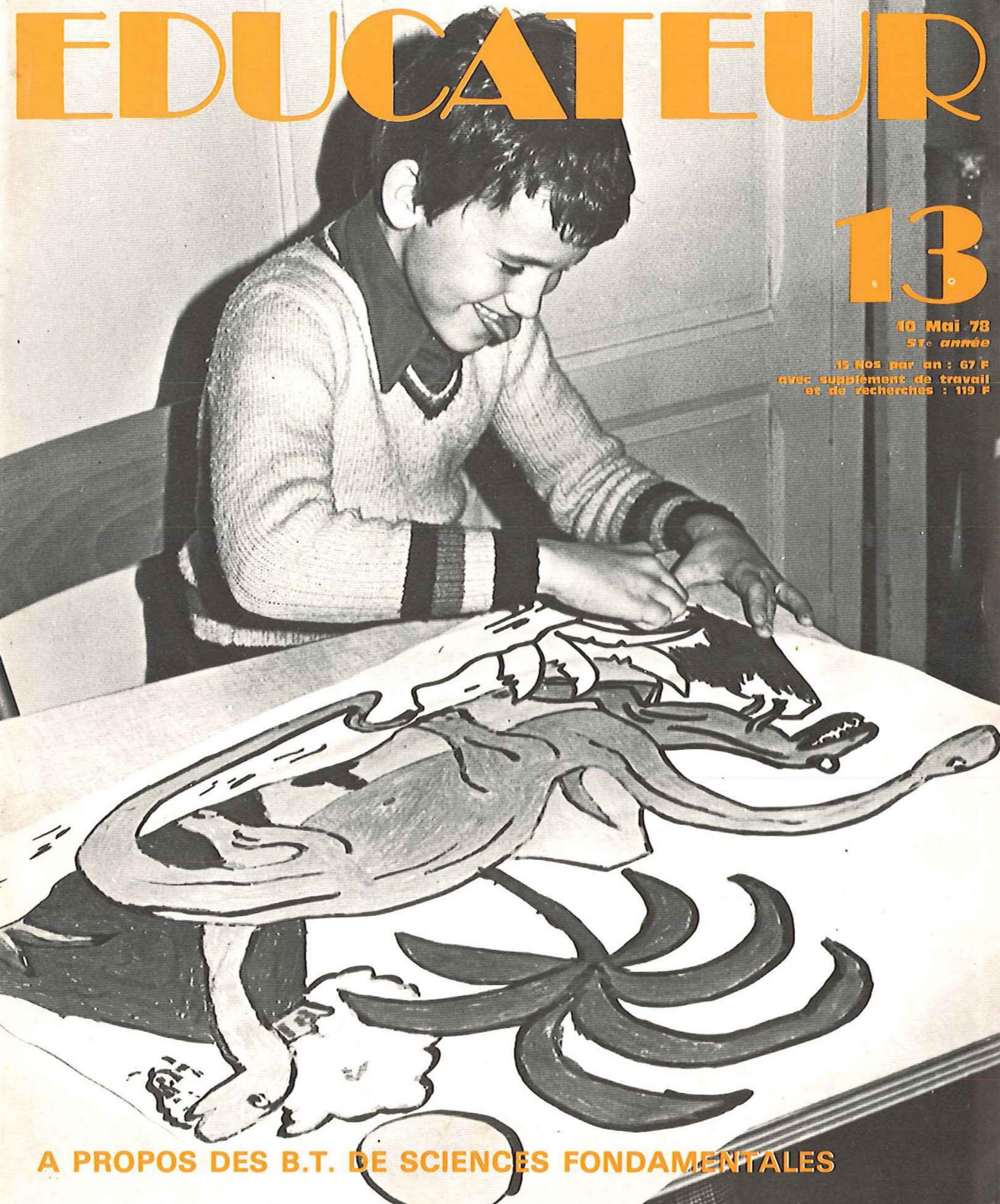
Pédagogie Freinet

L'EDUCATEUR

13

10 Mai 78
51^e année

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



A PROPOS DES B.T. DE SCIENCES FONDAMENTALES

les nombres en forme... et forme des nombres

l'Université ouverte en Charente

SOMMAIRE 13

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

Editorial

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES
MODULE «PROSPECTION B.T.R.» ET C.D. DE L'I.C.E.M. 1
Le difficile passage de la découverte ou de la curiosité spontanée de l'enfant à des connaissances structurées, qui ne soient pas un faux savoir.

Outils et techniques

A PROPOS DES B.T. DE SCIENCES FONDAMENTALES
COMMISSION «SCIENCES» 3
Des réponses aux questions des enfants, mais aussi une aide pour le maître.

POURQUOI CRITIQUER NOS OUTILS ? 7
B. GOSSELIN
Passage d'une critique stérile à un travail coopératif : c'est en faisant connaître ses défauts que l'on peut permettre l'amélioration d'un outil.

LA PHOTO A L'ECOLE 8
*Un débat de la commission «TECHNIQUES AUDIOVISUELLES»
recueilli par R. MASSICOT et complété par G. PARIS.*

**LES NOMBRES EN FORMES...
ET FORME DES NOMBRES** 11
De la relation d'un moment de classe chez R. MONTPIED aux réflexions de J.-C. POMES.

Actualités de L'Éducateur

Second degré

EDUCATION MANUELLE ET TECHNIQUE 22
A. LAFOSSE
Y a-t-il place pour les réelles motivations de l'enfant dans les formes que semble prendre l'E.M.T. ?

Approfondissements et ouvertures

L'UNIVERSITE OUVERTE EN CHARENTE 23
**R. DUPUY, E. et J.-L. BROUCARET, C. GRENIER,
M.-T. FEVRIER, R. DREY, M. GODIER**
Compte rendu de la rencontre avec B. CHARLOT, auteur de La mystification pédagogique.

NOUS VOULONS VIVRE AU PAYS 26
C. HOURTOLLE
Place «réservée» à l'enseignement des langues régionales, et à l'occitan en particulier.

UNE GRILLE SUR UN SKI 30
P. LE BOHEC
Suite et fin des réflexions sur le tâtonnement expérimental.

Des livres pour nos enfants

Courrier des lecteurs

En couverture :

Photo D. Léger.

Photos et illustrations :

G. Paris : p. 3, 4, 5, 6 - Photo X : p. 12 - G. Machot : p. 21
X. Nicquevert : p. 26, 27, 29.

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



862 20 mai 1978
Les fleurs du bord de mer (Manche-Atlantique)

Un reportage qui fait penser aux prochaines vacances...
Une trentaine de plantes y sont décrites et représentées (dont la moitié en couleur) dans leurs différents biotopes : plages et dunes de sable, rochers, marais salants, pelouses maritimes. Certaines d'entre elles ont même une utilisation culinaire...
Dans ce même numéro, un autre reportage est consacré à la flore du Mont-Cenis et complète la B.T. n° 856.



158 15 mai 1978
Un petit avion d'aéro-club

Il s'agit d'un Jodel monoplan.
Des enfants ont visité un aéro-club près de Cognac et ont longuement examiné le petit avion lisse et brillant. Ils se sont initiés aux mystères de la «check list» et au code international d'immatriculation (ils savent maintenant pourquoi Charlie appelle Bravo I). Ils ont même reçu une succincte leçon de pilotage. Mais il leur faudra attendre quatorze ans pour préparer le brevet d'instruction à l'aéronautique et dix-sept pour passer le brevet de pilotage.



409-410 avril-mai 1978
**Au temps de Gilles de Gouberville :
le XVI^e 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^e siècle. Des textes complètent encore la documentation. Un numéro double.

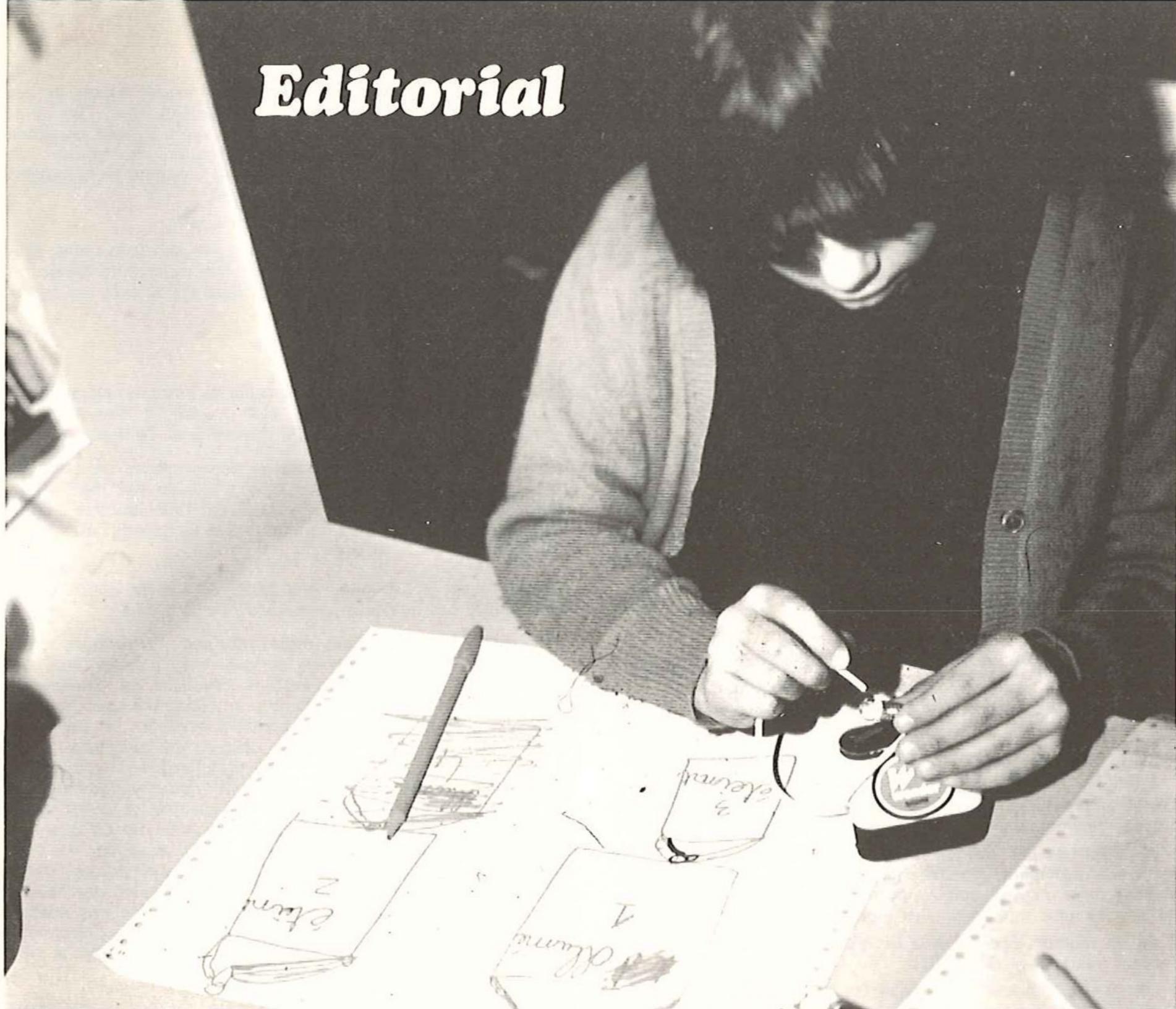


88 février-mars-avril 1978

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 Charlès 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



L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES

Parents, soyez désormais tranquillisés : vos enfants vont réapprendre physique et chimie dès leur entrée en 6e...

Dans quelques années, la France possèdera alors un immense potentiel de scientifiques...

Et la France sera sauvée...

Mais, pourquoi souriez-vous ?

Et pourquoi ajoutez-vous ce type de réflexion :

— A quoi bon ce potentiel puisque, déjà, d'importantes découvertes, faites en France, partent à l'étranger ?

— A quoi bon saturer encore plus un marché français comprenant déjà pas mal de chômeurs ?

Mais, si vos remarques sont justes — et nous le savons bien — elles ne parlent que de l'avenir. Elles font fi du présent et en particulier de la signification de l'intrusion de la physique et de la chimie dès la 6e.

C'est sur ce point que nous voudrions insister.

En effet, il ne suffit pas d'introduire ces deux disciplines dans les programmes de 6e pour qu'automatiquement les enfants deviennent des chercheurs ou des techniciens.

- Si, parallèlement, on laisse les enfants à 24 par classe ;
- Si on ne les fait pas manipuler, expérimenter, tâtonner, découvrir ;
- Si on ne leur fait que des cours semblables dans leur contenu et dans leur forme ;
- Si on se réfère, dans leur forme et leur contenu, à des manuels — fussent-ils « nouveaux » — (sources surtout de « nouveaux » bénéfiques pour qui vous savez) ;

- on n'a rien changé,
- on n'a fait que scholastiser encore plus l'enseignement,
- on ne fait que « bourrer » un peu plus les enfants,
- on ne fait que les dégoûter un peu plus.

Dans ce domaine comme dans d'autres, on se trompe de démarche.

On veut faire acquérir des CONNAISSANCES, alors qu'il ne s'agit pas du tout de cela. Il s'agirait plutôt de faire acquérir une DEMARCHE, une DISPOSITION D'ESPRIT.

S'il s'agit d'une erreur, elle est de taille.

Tout un chacun sait que l'enfant de 6e a 11 ans, qu'il n'est encore qu'un enfant, qu'il n'a pas encore acquis de mode logique de pensée, qu'il a encore besoin, physiologiquement, pour développer son intelligence, asseoir sa logique, acquérir une position de décentrement — voire de neutralité — face aux faits ; qu'il a encore besoin de manipuler, de tâtonner, de se poser des questions par rapport à un réel confus — et non de « penser » idéalement par rapport à des phrases ou des croquis de livres, ceux-ci fussent-ils en couleurs.

Faire fi de cette donnée élémentaire, c'est se tromper lourdement.

S'il s'agit d'une volonté délibérée, elle est dangereuse et il est de notre devoir de bien la mettre en évidence et de la dénoncer.

Oui, nous sommes pour, qu'en 6e, les enfants soient confrontés aux phénomènes physiques et chimiques — entre autres.

Non, nous ne sommes pas pour la copie de deux pages sur le perforateur de bureau.

Oui, nous sommes pour que les enfants de 6e aient des moments pour expérimenter à partir de leur vécu quotidien.

Non, nous ne sommes pas pour 55 minutes de cours sur le fonctionnement d'un verrou... qui n'est même pas de sécurité !

Nous sommes résolument pour une transformation profonde des conditions de vie et d'apprentissage dans les C.E.S.

Nous sommes contre les cours, les tranches horaires, la séparation stricte des disciplines, l'encasernement, l'exiguïté des locaux, l'impossibilité de sortir par manque de crédits, etc.

Nous sommes pour un enseignement des sciences dès la 6e en liaison constante avec les intérêts authentiques des enfants de 11 ans, avec les autres disciplines.

Nous sommes pour une méthode de travail basée sur :

- des recherches de petits groupes de travail les plus autonomes possible ;
- des recherches individuelles en travaillant sur le réel et avec des matériaux et une documentation riche, variée, diverse, à leur portée, sans cesse à leur disposition ;
- la curiosité, fondement de la réflexion ;
- l'expérimentation libre.

En expérimentant librement, l'enfant va accumuler les acquis et mettre petit à petit en place les morceaux du puzzle qui lui permettront de progresser à la fois dans la démarche et les connaissances.

Il peut trouver auprès de ses camarades la coopération nécessaire à émousser ses investigations ou à les prolonger.

Les enfants perdraient leur temps à manipuler ; à chercher ? Le croyez-vous vraiment ?

N'acquièrent-ils pas avec leurs essais parfois répétés longuement, naturellement répétés, sur une seule recherche, une maîtrise de la manipulation, de la réflexion, qui leur permettront de franchir plus rapidement les étapes d'une autre recherche.

Il est un moteur essentiel à la progression de la démarche de l'enfant : c'est la MOTIVATION.

Préparez les meilleures expériences, faites les plus beaux discours : si l'enfant ne se sent pas concerné, s'il ne peut pas lui-même tâtonner pour répondre aux questions qu'il se pose, il ne restera, à ses yeux, qu'une démonstration de prestidigitateur.

Avez-vous, par exemple, regardé de près une goutte d'eau ?
C'est banal, n'est-ce pas ?

Pas pour Philippe qui a passé plusieurs demi-heures consécutives à les observer.

— Avec minutie, sur son double décimètre de plastique transparent, il a déposé des gouttes d'eau de différents volumes ;

— Il s'est aperçu que, selon la quantité d'eau, elles prenaient des épaisseurs et des formes différentes : elles étaient plus ou moins bombées ;

— Il s'est aperçu qu'elles pouvaient servir de loupes ;

— Il s'est intrigué de pouvoir soulever l'eau d'une goutte avec la mine de son crayon, de voir deux gouttes se confondre en une seule quand on les approche l'une de l'autre ;

— Il a songé à observer leur forme à la sortie d'un tube fin et dans leur chute. Pourquoi cette forme globuleuse ?

— Il fallait se renseigner. La réponse d'un physicien à la lettre de Philippe parlait des molécules. Philippe ne connaissait pas les molécules. Mais il comprenait. Il avait «vécu» avec ses gouttes d'eau et son approche tâtonnée lui permettait d'entrevoir maintenant ce qui l'intriguait tant.

Philippe, un cas ? Pas du tout !

Un enfant comme les autres. Mais il avait trouvé auprès de ses camarades qui le regardaient parfois expérimenter, l'encouragement nécessaire à maintenir sa motivation. Il avait manipulé sans contrainte de temps, sans obligation de trouver «la réponse» formelle — cette réponse tant attendue bien souvent par le maître qui veut continuer sa leçon.

Cette recherche, une recherche particulière ?

Non, une curiosité qu'un enfant voulait satisfaire, puis prolonger. Une curiosité qui peut apparaître dans toute classe où l'on pensera à l'enfant avant de se faire plaisir avec de beaux discours.

Depuis bien des années, les travailleurs de notre mouvement ont apporté les preuves vivantes des possibilités d'aborder les sciences en tenant compte de la démarche de l'enfant.

On pourra se reporter aux dossiers pédagogiques de *L'Éducateur* n° 12-13 du 15 novembre 1965, n° 49 de mai 1969, n° 73 d'avril 1972 ; à la B.E.M. n° 11-12 de 1962 intitulée «L'enseignement des sciences» ou encore à la récente B.T.R. n° 21 : «La curiosité chez l'enfant».

C'est à cette B.T.R. que nous demanderons de conclure cet article avec ces quelques lignes du Docteur Lévine :

«Ce qui fonde le premier temps de cette pédagogie, c'est l'aptitude de l'enfant à prendre conscience qu'il est en face des phénomènes qui lui échappent, à découvrir les sentiments d'anomalie, de mystère, d'inattendu, de différence avec le prévu qu'il éprouve au contact de certaines réalités. Le deuxième temps correspond au désir de comprendre pourquoi il ne comprend pas. Le troisième, à une organisation d'échanges et d'expériences pour percer le mystère. Et l'on s'aperçoit que ce troisième temps, dont l'objectif est d'expliquer ce que l'on ne comprend pas, porte d'abord sur l'explication de ce que l'on croyait comprendre sans problème. Pour expliquer le côté insolite de la réfraction dans l'eau, de l'ar-en-ciel, d'une attraction magnétique, de court-circuits électriques, des ballons dirigeables, on est obligé de remettre en question des notions qui semblent aller de soi : la lumière, les couleurs, l'électricité, l'air... Le chemin est alors ouvert pour des explications de type scientifiques en termes les moins savants possible.»

Mais s'agit-il seulement — ce qui est déjà énorme — d'éveiller à la science par une démarche interrogative ? Il n'est pas question ici de gadgets, de procédés astucieux, de ruses, pour intéresser à la «leçon de choses». L'essentiel semble être l'élaboration d'une attitude d'esprit : se donner le droit, l'habitude, le plaisir d'interroger la nature, de dire aux autres ses curiosités, de les mettre en commun, de ne plus accepter un «c'est comme ça» banal, d'aller voir pourquoi «c'est comme ça» grâce à l'échange d'hypothèses avec les autres : camarades, maître et livres. De ce point de vue, je dirai que la façon un peu trop modeste dont ce travail est présenté peut lui nuire, car on risque de ne pas discerner ce qui se joue de fondamental au-delà du titre qui limite le propos à l'éveil aux matières dites scientifiques. Or, ce qui se joue à l'arrière-plan des recherches de ce genre n'est rien moins que la possibilité d'une autre conception de la culture, aux antipodes du savoir livresque passif, et différente de la petite interrogation momentanée, souvent baptisée méthode active, uniquement autorisée à l'heure et au jour de la «leçon de choses». A un moment où la télé, la publicité, la mode, les magasins conditionnent massivement à certaines curiosités, il s'agit de savoir si une pédagogie peut donner à tous les enfants le goût et le plaisir d'interroger la vie en fonction de leur propre jugeote et de se vivre à terme comme possesseurs de méthodes sérieuses, voire démystifiantes, d'analyses des phénomènes de la vie.»

LE MODULE DE PROSPECTION B.T.R.
ET LE C.D. DE L'I.C.E.M.

Outils et techniques



A PROPOS DES B.T SCIENCES FONDAMENTALES

De la difficulté à répondre à des questions d'ordre scientifique

Dialogues

— Cette semaine mes élèves m'ont demandé s'il y avait des êtres vivants sur d'autres planètes. Comment tu leur répondrais toi ?

— Oui, maintenant, avec tout ce qu'ils voient et entendent à la télé ils posent tout un tas de questions sur lesquelles nous ne savons pas grand chose... Ce n'est pas avec ce que nous avons appris il y a dix ou quinze ans (et ce qui nous en reste !) que nous pouvons répondre à ça. Tu devrais demander à untel, il est très au courant.

— Bien sûr, mais je ne souhaite pas seulement pouvoir répondre oui ou non... J'aimerais davantage savoir comment orienter leur travail ou la discussion pour qu'ils cherchent eux-mêmes au maximum.

— Alors il faudrait se recycler complètement !

— Mais tu te rends compte, il faut se recycler en tout maintenant !

— Mes élèves travaillent beaucoup avec le F.T.C., mais souvent ils en restent là aux expériences, aux constructions et il me semble que tout ça est bien décousu...

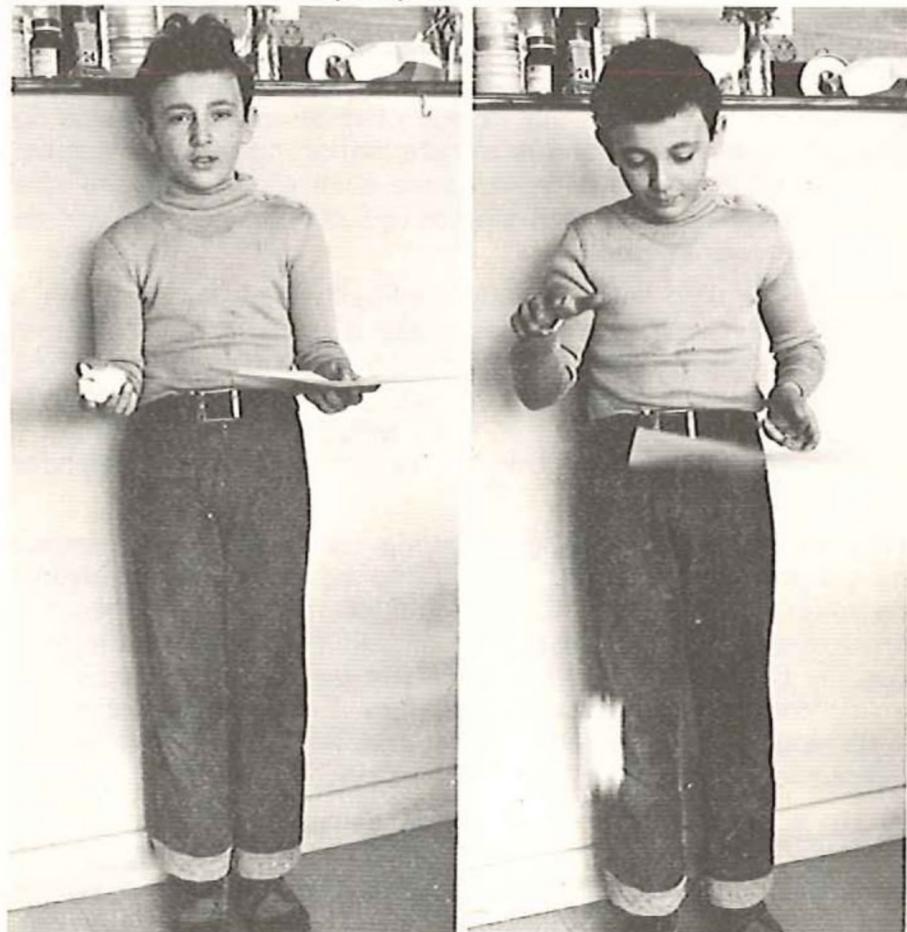
— Moi j'ai deux garçons qui ont fait l'expérience du bateau à vapeur. Ça marchait bien mais après il y en a un qui m'a demandé pourquoi le bateau avance. Et là je suis restée le bec dans l'eau...

De tels dialogues que nous avons reconstitués sans en trahir l'esprit faute de les avoir transcrits sur le vif, chacun de nous a dû en être le témoin. Ils traduisent la difficulté dans laquelle se trouvent bon nombre de collègues lorsqu'il s'agit d'organiser des travaux qui permettraient d'obtenir des réponses aux questions d'ordre scientifique. Et l'on parle de recyclage, en reportant ainsi la possibilité d'avancer...

Or, voici que dans notre mouvement même, depuis quelques années un travail s'est organisé qui débouche sur la publication de brochures de la collection Bibliothèque de travail, dites de

sciences fondamentales et qui devraient aider dans une certaine mesure les maîtres et les élèves. Il s'agit de *La découverte de l'inertie* (n° 790), *Pourquoi ça tombe ? la gravitation* (n° 814), *Le système solaire* (n° 821), *Vers l'infiniment petit* (n° 835), *Pourquoi ça fond ? dissolution et molécules* (n° 844), auxquelles s'ajouteront bientôt *Pourquoi ça s'évapore ?* et *Pourquoi ça chauffe ?* et d'autres.

GRAVITATION. — Pourquoi ça tombe ?



Pourquoi ces B.T. ?

Dans un article de *L'Éducateur* (n° 2 d'octobre 1974), Pierre Guérin avait présenté les raisons d'être et les buts de ce chantier à l'occasion de la première publication. Depuis, les brochures ont paru et il n'est sans doute pas inutile de reprendre en grande partie ce texte que nos nouveaux lecteurs et nouveaux abonnés aux B.T. ne connaissent pas et que d'autres ont peut-être oublié. Cela nous permettra de reprendre la discussion en meilleure connaissance de cause. Voici donc le texte.

Difficultés de réalisation de certaines B.T.

Nous sommes constamment sollicités par les enfants qui veulent s'informer sur les objets qui les entourent ou les techniques utilisées autour d'eux : radio, télévision, cinéma, téléphone, etc. Autour d'eux ils entendent parler de l'espace, de l'univers, du système solaire, des origines de la Terre, de la vie, etc. Des projets de B.T. sur ces sujets ont été lancés et presque tous sont morts en cours de route, certains depuis cinq ou dix ans. Pourquoi ?

Les camarades qui ont entrepris avec leur classe la mise en forme des recherches et questions se sont rendu compte que dans les pages d'une B.T. ils ne pouvaient aborder les principes scientifiques qui étaient mis en œuvre pour la réalisation de ces techniques ou phénomènes (ex. : la propagation des ondes, la structure de la matière, la gravitation, l'inertie de la vie des cellules...) et que la brochure risquait de se réduire à l'adaptation d'un contenu encyclopédique purement descriptif n'ayant que peu d'intérêt pour la formation de l'enfant.

D'autre part, s'ils tentaient d'aborder les principes scientifiques et de les faire retrouver grâce à l'expérimentation, ils aboutissaient à un projet trop difficile et trop copieux. Et les projets mourraient.

La situation faite actuellement aux sciences à l'école élémentaire

a) La dilution des sciences dans le magma des « disciplines d'éveil » et la disparition de la moindre référence à un plan de travail général en ce domaine font que les sciences sont de plus en plus délaissées (certains amis I.D.E.N. vont jusqu'à affirmer qu'actuellement c'est à peine dans dix pour cent des classes élémentaires de France que les disciplines d'éveil sont prises en considération et que dans quelques unités seulement sont abordés des sujets à caractères scientifiques).

Par contre, la société actuelle, de plus en plus technique, condamne l'enfant à un rôle de consommateur inconscient et le submerge d'informations complexes qu'il ne peut contrôler. L'environnement d'aujourd'hui laisse de moins en moins d'occasions de manipuler, faire des expériences, avoir des contacts avec des matériaux divers, offre de moins en moins de possibilités d'intervention, de transformation du milieu physique. Il paraît donc urgent de réintroduire à l'école élémentaire une démarche qui comble cette carence, qui conduise à un début de formation scientifique.

b) Par suite d'un souci d'interdisciplinarité mal comprise, on a souvent oublié que les sciences devaient garder leurs finalités et leurs méthodes propres (ex. : le thème de l'eau peut conduire à la pollution, aux explosions atomiques sous-marines, à la distribution de l'eau, à la mer, etc., sans qu'à aucun moment il ne soit formulé des hypothèses et envisagé les expériences permettant de les vérifier).

c) Les enfants sont amenés cependant à faire des expériences mais elles restent souvent isolées, non suivies de comparaisons, de réflexions (ex. : le « liquide » qui est dans le thermomètre « monte » quand il fait chaud, l'œuf cuit dur, épluché, descend dans le flacon où l'on a fait brûler un peu d'alcool, parce que « c'est comme ça », « c'est étudié pour ». La description objective reste souvent considérée comme une fin en soi sans qu'elle débouche au moins sur une comparaison.

d) Un souci de faire contribuer les activités scientifiques à la formation générale nous anime, mais il reste souvent au rang des généralités, des intentions, faute de posséder les moyens de pouvoir l'enfant de méthodes de travail adaptées à son niveau.



DISSOLUTION. — Qu'est-ce qui se dissout ?

Après évaporation, la masse de sel est égale à celle versée dans l'eau.



Pris entre le désir de respecter les initiatives de l'enfant et celui de lui voir acquérir un savoir structuré, l'instituteur a du mal à maintenir le difficile équilibre entre ces deux objectifs apparemment contradictoires.

Contribution de notre mouvement à une amélioration de l'enseignement des sciences

a) Un souci de remplacer le discours du maître par l'expérimentation de l'enfant lui-même.

b) Le respect du tâtonnement de l'enfant et l'acceptation de ses idées (hypothèses) et de leur formulation sur les phénomènes dont il est témoin.

c) Un souci de partir de l'expression libre, seul moyen de réaliser une motivation puissante.

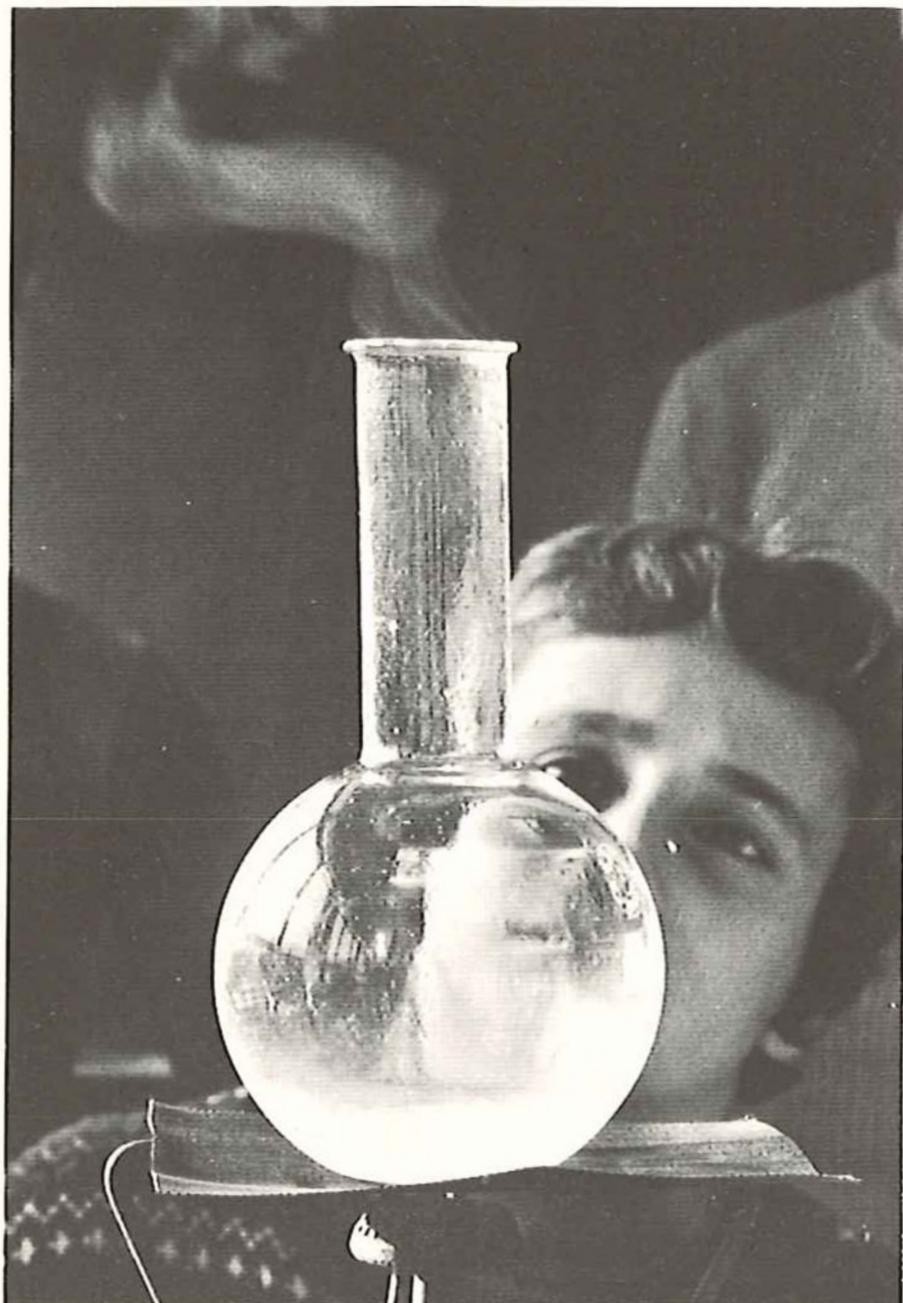
Au service de ces idées ont été réalisées les boîtes de travail (« sauvages » ou structurées) des B.T., S.B.T. et ce nouveau F.T.C. précieux, qui contribuent à une évolution incontestable.

d) Il nous semble cependant qu'il manque encore un outil important qui serait un ensemble de brochures B.T. sur les sciences fondamentales pour que l'enfant puisse aller au-delà d'une recherche libre, limitée par un manque d'outil ou par la difficulté que nous avons personnellement dans le domaine des sciences. Bon nombre de camarades qui, au cours de leurs études dans le second degré ont peu étudié de sciences, se jugent incapables d'efficacité devant leurs élèves qui expérimentent.

ET DEPUIS ?

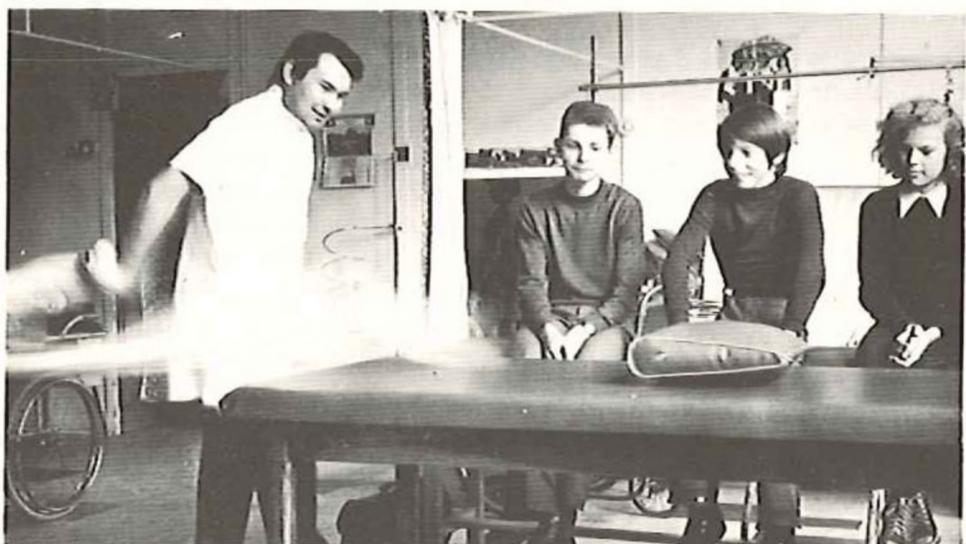
Nous nous apercevons que la parution de ces brochures a soulevé assez peu d'échos et que les rares qui nous sont parvenus étaient assez interrogateurs, voire critiques. Cela nous

EVAPORATION. — Avez-vous observé en détail ce qui se passe lorsqu'on chauffe un peu d'eau dans un ballon ?



INERTIE. — Je serre «sec» les freins.

Le coussin ne bouge pas si je tire la nappe.



a amenés cet été à en discuter largement à la rencontre de Vienne-Seyssuel (1) et aux journées de travail de Laroquebrou. Par deux fois les échanges nous ont reconfortés tout en mettant en évidence qu'il était important de rappeler l'originalité de ces brochures pour qu'elles soient discutées et servent davantage notre travail.

Objectifs des ces B.T. ou à quoi servent/peuvent servir ces B.T. ?

1. Il a été dit que certaines avaient des titres un peu impressionnants (à la découverte de l'inertie) que le contenu était parfois un peu aride et suivait une programmation un peu trop stricte.

Nous avons peut-être commis l'erreur de ne pas rappeler systématiquement l'avant-propos paru dans la B.T. n° 790. La parution échelonnée des suivantes, au milieu des sujets divers traités par les B.T. pouvait surprendre et faire oublier les liens existants entre les diverses brochures de cette série. Il faut rappeler à chaque fois cette orientation sans équivoque :

— Cette B.T. a été réalisée à partir de situations de classes et de questions d'enfants.

— Il nous a paru indispensable de mettre un peu d'ordre dans les observations, d'en faire ressortir l'essentiel, de provoquer la mise en relation des phénomènes.

— Mais les choses ne se présentent pas nécessairement dans cet ordre et il ne faudrait pas vouloir suivre la B.T. de A à Z.

Nous pensons que les enfants doivent d'abord :

- * exprimer des questions,
- * expérimenter sans la B.T.

Celle-ci vient ensuite pour leur apporter :

- * de nouvelles pistes de recherches,
- * des explications,
- * et surtout une méthode de travail.

— La table des matières permet de pénétrer dans la B.T. à l'endroit correspondant aux difficultés qui arrêtent les enfants (par exemple : la condensation).

2. Ces B.T. sont en effet des travaux de synthèses ayant eu lieu en classe, après souvent des semaines d'expérimentations par les enfants.

a) Elles peuvent apporter une aide aux maîtres qui peuvent rapidement prendre connaissance de phénomènes inconnus d'eux, ou restés confus dans leur mémoire. Une aide aux maîtres devient une aide au tâtonnement des enfants : on respecte d'autant mieux les recherches des enfants que l'on sait à quel phénomène, quelle loi elles se raccrochent et l'on devient d'autant mieux capables d'intervenir au moment souhaitable pour soutenir une recherche qui s'enlise que l'on sait avec quelle méthode de travail il est préférable d'avancer.

b) Elles peuvent aider l'enfant à se définir des méthodes de travail efficaces. Par les témoignages d'expériences qu'elles apportent, elles illustrent une méthode de recherche, celle qui consiste essentiellement à ne faire varier qu'un des éléments présents dans les hypothèses des enfants.

c) Elles permettent un début de généralisation des conclusions atteintes par les enfants dans une classe, phase importante de l'intégration d'un concept ! Elles évoquent ce que d'autres enfants ont fait ailleurs et permettent des comparaisons, des confirmations, des orientations nouvelles de recherches.

d) Elles offrent la possibilité de trouver une réponse à une question qui se pose ponctuellement au moment d'une recherche libre en classe.

(1) On trouvera un écho de ce travail dans le compte rendu des rencontres de Vienne-Seyssuel dans *L'Éducateur* n° 8 (30 janvier 1978), p. 15.

Il n'est pas question, dans notre esprit, que les enfants suivent la B.T. pas à pas de A à Z. Ce qui peut arriver — et qui est arrivé — c'est que de grands élèves, du C.M.2 ou du premier cycle, à qui telle ou telle partie de la brochure a rendu service aient alors envie de la reprendre et de la lire, même sans expérimenter, en entier : pas question alors d'arrêter celui que la réussite a rendu curieux...

Dans la plupart des cas, c'est du moins avec cette idée que les auteurs ont travaillé, ces B.T. seront des recours pour soutenir et prolonger des recherches vécues en classe : c'est d'ailleurs pour cela qu'elles sont toutes pourvues d'une table des matières qui a été pensée pour favoriser l'entrée dans la B.T. en fonction d'une question ou d'un besoin précis.

e) Elles contribuent à la construction progressive des concepts. Les expériences spontanées des enfants, si elles restent isolées, ponctuelles et ne donnent pas lieu à des réflexions, comparaisons, à un début d'organisation, perdent une part de leurs possibilités éducatives. Seuls quelques enfants y rapprochant spontanément des acquis arrivent à un début de savoir organisé (exemple : à travers les B.T. sur l'eau, l'air se dégagent des concepts de gaz, de liquide, de transformation de la matière).

Les B.T. peuvent aider à cette phase importante de la démarche pédagogique, en favorisant au maximum l'autonomie de l'enfant qui peut y avoir recours sans passer obligatoirement par le maître.

f) Elles s'adressent à une large gamme d'enfants. Bien sûr leur contenu ne s'adresse pas en général à des enfants du C.P. au C.E. (sauf de façon extrêmement ponctuelle au niveau de certaines illustrations) et certaines pages peuvent rester difficiles pour des C.M. C'est normal, leur utilisation étant différente des autres B.T. typées pour tel ou tel niveau. Chacun peut y prendre ce dont il a besoin. Et pour le premier cycle elles représentent des références bien nécessaires qui n'existent pas ailleurs. En effet la physique, heureusement, réapparaît dans le premier cycle.

Si toutefois, une fois de plus, la «réforme» ne se met pas en place dans des conditions telles qu'il devient hasardeux d'en parler, ce serait important de faire connaître cette série aux professeurs concernés par la physique en C.E.S. et leurs réactions nous seraient également précieuses. Nous pourrions même être plus ambitieux : des assistants en physique à l'Université nous en ont dit le plus grand bien et s'en servent !

g) Elles constitueront un ensemble : ce que nous devons encore rappeler pour éviter toute interprétation hâtive d'une brochure seule, c'est que ces B.T. font partie d'un ensemble et que ce n'est qu'au terme de plusieurs d'entre elles que les lois ou savoirs qu'elles cherchent à mettre en évidence apparaissent et rendent cohérentes des choses qui ne l'étaient pas pour tout le monde : inertie et gravitation éclairant certains aspects de vie, le système solaire, ou structure moléculaire et atomique de la matière reliant des phénomènes apparemment aussi différents que la dissolution entre autres exemples.

Notons encore que certaines B.T. de cette série, *Vers l'infiniment petit* par exemple, ne partiront pas d'expériences vécues en classe et ne seront que descriptives : elles apportent seulement des documents et des informations. Mais c'est aussi dans le rôle de la Bibliothèque de Travail que d'informer et d'apporter des documents actuels, de qualité et ordonnés : sans elle, il faudrait souvent rassembler des éléments de notre propre documentation, dispersés et non adaptés pour les enfants.

Mais la forme des B.T. ?

Restait encore cette question, celle de la présentation des B.T. sciences fondamentales : on semblait craindre qu'elles aient l'air de canards à trois pattes, qu'elles rompent l'unité d'une collection où la quasi totalité des brochures étaient conçues pour que chaque page apporte un texte et une illustration complémentaire sous un sous-titre.

Pour nous ce n'est plus possible : la mise en ordre d'une information qui passe par la programmation des témoignages et des expériences ne peut se découper page par page sans être escamotée ou reprise très artificiellement. Si le grief était fondé, cela voudrait dire que la forme de la collection est définitivement fixée et prioritaire sur les contenus et les besoins nouveaux : cela nous a semblé impossible... D'une B.T. art à une autre, sur l'histoire ou sur la physique, à une brochure de détermination encore, il paraît normal que les présentations se différencient et évoluent. Si la présentation la plus fréquente, page par page, présente de grands avantages surtout pour le travail de jeunes enfants, elle ne devrait pas interdire d'autres présentations quand l'objet de la brochure les nécessite. Mais le débat reste ouvert et nous aimerions savoir si de nombreux collègues ont ressenti notre présentation comme préjudiciable à la B.T.

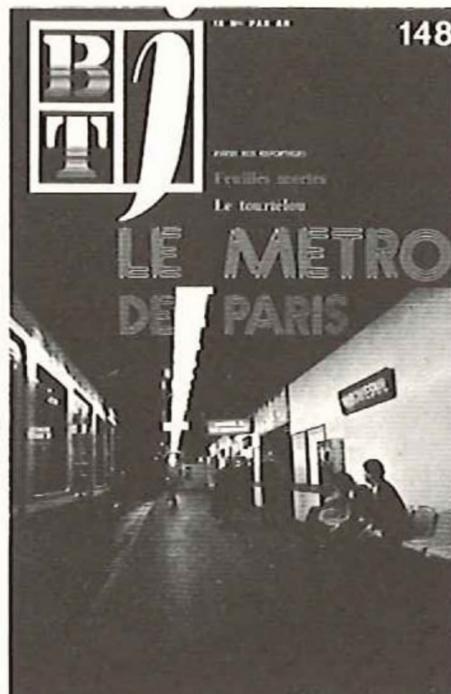
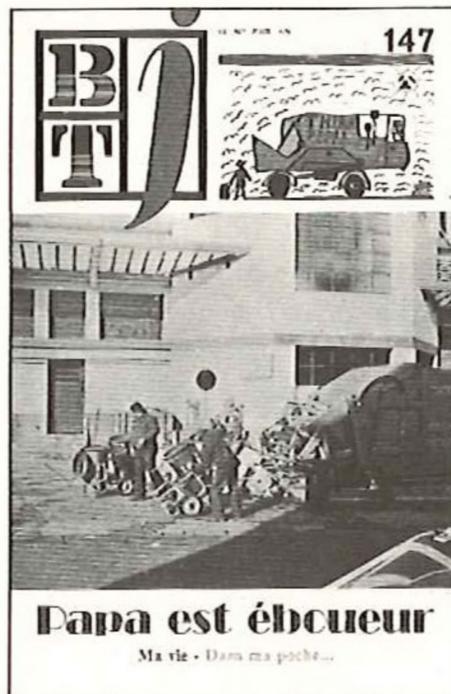
En conclusion, nous souhaitons que cette série, qui est indiscutablement originale par sa volonté de combler les lacunes dans une collection avec un plan et des objectifs définis au préalable, continue. Cela nous sera d'autant plus nécessaire, facile, que nous aurons des échos nombreux sur les brochures déjà parues et que des collègues nous feront savoir leur désir de participer à l'élaboration ou la correction des futures : une série sur les échanges thermiques est en cours, d'autres sur l'air et l'eau ont été évoquées.

Pour toutes réactions à cet article, boîte aux lettres provisoire :

Michel PELLISSIER
Ecole Sous Georges
Bresson
38320 Eybens

INERTIE. — Dispositif d'expérimentation.





POURQUOI CRITIQUER NOS OUTILS

et en particulier les B.T.J. ?

Bernard GOSSELIN
école maternelle
Rue Gambetta, 60110 Méru

Extraits du bulletin I.D.E.M. 60

Nous sommes un certain nombre à utiliser les outils I.C.E.M.-C.E.L. et nous n'en sommes pas toujours parfaitement satisfaits.

Aussi Gérard Bourdon m'a demandé l'autre jour à l'A.G. de me «coller» à la critique systématique des B.T.J. qui paraissent (vu que je suis le correspondant B.T.J. Oise). Lui, il se fait la critique des B.T.

Faudrait peut-être d'ailleurs des critiques (critiqueurs) pour B.T.Son, Art enfantin, S.B.T., B.T.2, etc. ? Bien sûr, quand les B.T.J. sont parues, c'est un peu tard (de 14 juillet ; un peu mouillé le pétard) puisque les parutions sont déjà dans la nature à vadrouiller dans les classes.

Mais si nous mettons sur pied une instance de critique permanente systématique et si nous publions nos critiques, nous pourrions peut-être rajouter une fiche ou deux dans chaque B.T.J. pour que l'utilisation réponde mieux à nos besoins, désirs, fantasmes... Et ça nous permettra peut-être de mieux critiquer les avant-projets de B.T.J. qui nous arrivent pour correction ?

Et peut-être qu'on pourrait se mettre à faire des B.T.J./Oise, comme on a envie qu'elles soient toutes faites ? Hein ?

Ça vous tente ? Tant mieux !

B.T.J. n° 146

LES VENDANGES EN TOURAINE

Cette B.T.J., très chouette d'un point de vue technique présente toutefois quelques imprécisions et quelques manques.

Par exemple : «On décide de la date des vendanges». Qui est ce «on» ? Pas l'agriculteur, le viticulteur, le vigneron, mais un office officiel (tiens ! tiens !) qui décide que la récolte aura lieu tel jour et que la vinification se fera tel jour... pour pouvoir contrôler la chaptalisation (qui est quelquefois abusive, dans certaines régions viticoles d'appellation contrôlée où le vin ne se vend à peu près bien (les cours se sont effondrés ces dernières années) que si le degré-hecto est assez élevé : 50 kg de sucre à l'hecto ne sont pas rares au lieu des 5 kg tolérés).

(«Cet office officiel existe-t-il en Touraine ? ou existe-t-il uniquement à Beaune ?», F. Gosselin.)

Quelques manques remarquables :

- On ne nous dit rien des prix du vin, des salaires des vendangeurs.
- On nous parle à peine des conditions de travail (la fête — le berlot — n'est pas tout).
- On ne nous dit pas qui vendange (main-d'œuvre saisonnière qui vient de différents horizons).
- On ne nous dit pas qui vendange le fric, qui possède la terre et le vin, qui exploite qui).

En somme cette B.T.J. anodine pourrait bien devenir l'amorce d'une étude socio-économique, si par une ou deux remarques des ébauches de pistes de recherches étaient proposées aux lecteurs (qui deviendraient chercheurs).

B.T.J. n° 147 PAPA EST EBOUEUR

A part le manque fondamental de la critique du plastique (non bio-dégradable ou qui dégage des saloperies si on le brûle), cette B.T.J. est nettement «engagée» et essaie de montrer ce que sont les conditions pénibles de travail des hommes des poubelles. Le problème des déchets et de la pollution humaine aurait peut-être pu être posé à partir de cette enquête ? Ce sera sans doute une autre B.T.J. qui le fera car ce problème de notre époque est fondamental pour la survie du monde.

B.T.J. n° 148 LE METRO DE PARIS

Les explications techniques sur les différentes sortes de rames du métro sont à la portée des enfants. Tout ce qui est technique est bien expliqué mais il manque quelques recherches à proposer à partir des «classes» : 1re et 2e classes. La sélection par le fric dans le métro est-elle la même que dans la société ? Cette piste aurait certainement pu être indiquée.

Les grandes réclames auraient pu servir de démarrage à une enquête sur la pub... si ça avait été proposé comme piste de recherche.

A propos des critiques de B.T.J.

Ces critiques ne sont qu'un démarrage. Vous en avez sans doute d'autres à formuler. Eh bien ! faites-le.

Cinq ou six lignes dans le bulletin, ça nous permettra de mieux nous servir de l'outil B.T.J. dans nos classes. Merci.

Si ça peut vous aider, voici la «grille» que je me suis faite pour critiquer B.T.J. (avec l'aide de JEF) :

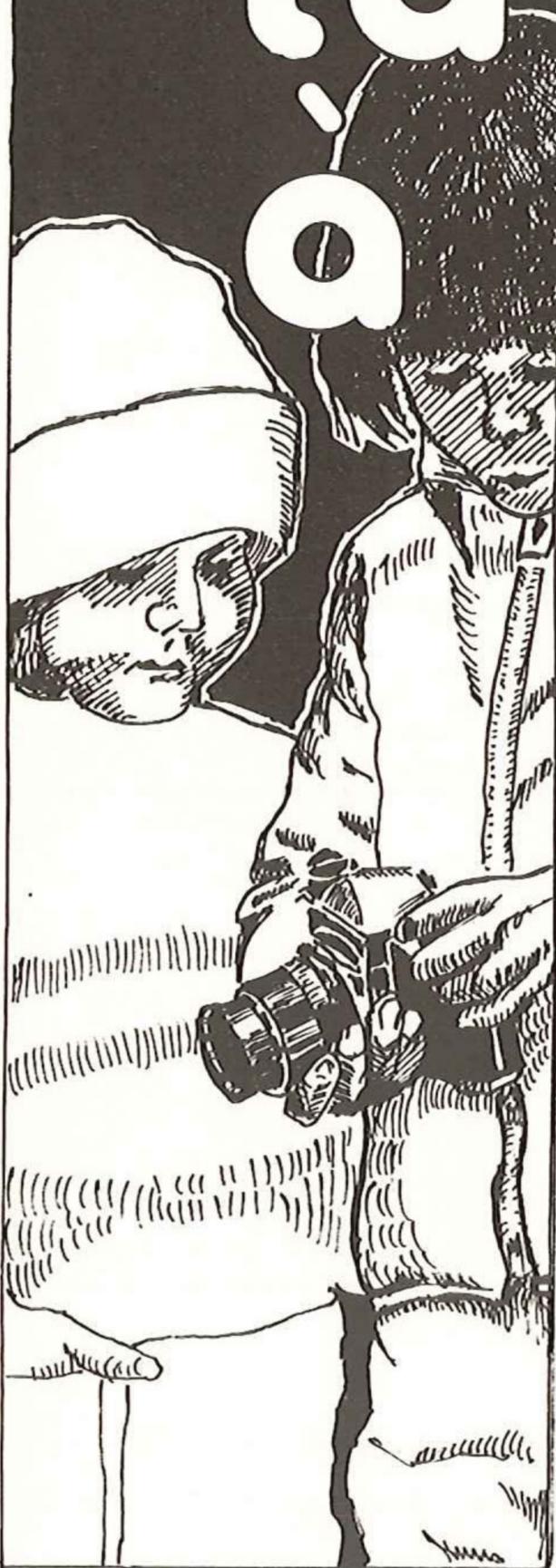
- Manques.
- Points à vérifier.
- Points à simplifier.
- Incitation à la créativité
aux recherches personnelles.
- Incitation aux réflexions critiques sur :
 - * Les infrastructures : conditions de travail, emploi, mode de production, salaires, horaires, place de la production, prix, distribution, etc.
 - * Les superstructures : pollution écologique répressions, hiérarchies, etc.

C'est bien sûr, très incomplet.

Alors aidez-nous à compléter, modifier, rectifier.

On arrivera certainement coopérativement à quelque chose de plus efficace.

La photo à l'école



Raymond MASSICOT et Gilbert PARIS
Extraits du bulletin
Techniques audiovisuelles n° 17-18

C'est Pierre Guérin qui lance le débat sur la pratique de la photographie à l'école : «*Et le coin photo?... Je n'ai jamais eu, moi, un coin photo satisfaisant !... Il est vrai que je n'ai jamais eu le temps d'y penser sérieusement...*»

INSTALLATION DU LABO PHOTO

Raymond Massicot. — Leclerc avait fabriqué un labo en contreplaqué dans sa classe de Lanuéjols.

Gabriel Barrier. — Moi aussi. Mon schéma avait été publié dans *L'Éducateur...* Mais si j'avais à le refaire, je ne le referais pas de la même façon. Je m'étais basé sur une table d'écolier qui fait 1,22 m de long comme les plaques d'isorel. Alors j'avais collé quatre plaques les unes aux autres. Mais si je devais refaire un labo maintenant, j'utiliserais tout simplement cette matière plastique noire que l'on vend pour les horticulteurs. Ça se vend en 6 m de large et ça vaut 2 F le mètre. Il suffit d'en prendre la longueur nécessaire pour faire un tour. Et il faut trouver un support... Je voudrais ajouter que je n'ai pas souvent trouvé d'élèves qui acceptent de rester longtemps enfermés dans un labo : ils s'y sentent vite étouffés, mal à l'aise...

R. Massicot. — Au cours de notre visite à Intercolor, on nous a dit que les gens ne restaient pas plus d'une heure dans le noir. Il est normal que les enfants se fatiguent vite, eux aussi. Mon labo mesure pourtant environ 3 x 3 m et mes gosses sont fatigués du «noir» au bout d'une heure...

Bernard Bron. — Depuis que nous sommes au C.E.S., avec Geneviève, nous avons essayé de trouver un coin à aménager en labo photo : de l'eau, pas trop de fenêtres... Finalement, en accumulant l'argent qui venait de la S.E.S., du foyer socio-éducatif et de la «Maison pour Tous», nous avons réussi à aménager un labo avec deux unités : quatre élèves peuvent y travailler simultanément...

R. Massicot. — Quand on installe un labo, il est très important aussi de tenir compte de l'isolation thermique. Le maintien des produits à une température constante est essentiel.

Daniel Léger. — Oui. Il faut absolument une pièce chauffée qui reste à la même température.

R. Massicot. — Je voudrais signaler également que je n'envoie jamais trois enfants en même temps dans le labo. Quatre à la rigueur : ils constituent spontanément deux équipes. L'idéal, c'est deux. Mais j'ai constaté qu'il y a toujours des problèmes avec trois enfants.

Jean Rousseau. — J'avais construit le labo d'après le schéma de Gabriel. Je dois dire que ça ne me donnait pas entière satisfaction. J'ai aménagé une petite pièce de 3 x 3 m qui est au fond de ma classe. Quand les gosses y sont, nous ne sommes séparés que par une porte : s'il y a quelque chose qui ne va pas, ils peuvent tout de suite venir me chercher.

Nicole Redheuil. — Au C.E.S., il y avait une salle de rééducation qui était obscure... Nous l'avons aménagée en labo. Les élèves et les professeurs d'enseignement technique ont installé des bacs en grès émaillé, ont amené l'eau, ont fabriqué des placards... Maintenant c'est l'idéal.

LA PRODUCTION

B. Bron. — Je voudrais savoir quelle peut être la «production» des enfants... Parce que les miens, en S.E.S., quand ils ont tiré trois photos en une après-midi, je suis content.

R. Massicot. — Au cours moyen, certains de mes élèves tirent une vingtaine de photos papier dans leur après-midi.

LES DIFFERENTS PROCEDES

Michel Pélissier. — Je voudrais savoir s'il y en a parmi vous qui utilisent des Polaroids... Moi, j'avais fondé de très, très grands espoirs sur ce procédé...

P. Guérin. — Oui, mes élèves et moi avons utilisé le Swinger... Un jour on avait fait du cidre avec un centrifugeur à jus de légumes : les photos étaient parties le soir même chez les correspondants... Une autre fois, on avait fait du couscous et on avait envoyé ça aux correspondants tunisiens... Ça présentait de gros avantages... Mais je n'obtenais pas la qualité que j'avais espérée : il y avait des marbrures, c'était brunâtre... en haut et en bas, ça marquait moins bien... Si bien qu'après trois ou quatre ans, l'appareil est dans le tiroir !... C'est sans doute dommage...

Au fond de moi, j'ai l'impression que la dia directe noir et blanc n'a pas rendu ce

qu'on escomptait pour une généralisation dans les classes. Moi-même, je l'ai abandonnée parce qu'on est mal installé... J'ai un lavabo mais on ne sait jamais où poser la cuve... on ne sait pas comment s'installer pour faire l'inversion... Est-ce qu'on ne pourrait pas penser un labo minimum pour faire de la dia directe ?...

B. Bron. — A mon avis, pour que ça marche il suffit que deux ou trois élèves s'y intéressent ! Il suffit d'avoir une cuve, un lavabo et des produits.

P. Guérin. — La cuve à chargement plein jour, alors ?

Des voix. — Oui... Non... Oui... Non...

B. Bron. — Non. Je n'ai qu'une cuve ordinaire. Mais je dois reconnaître que nous avons souvent d'énormes difficultés pour la charger... Alors, fréquemment, je la charge chez moi, le soir, et les élèves font le développement.

Michel Cadiou. — Ce qui est intéressant avec ce procédé, c'est que les enfants peuvent avoir les photos une heure après... Mais tu ne peux pas faire d'album.

G. Barrier. — Oui, il faut que tu les projettes... il faut que tu prépares l'écran... il faut que tu tires les rideaux...

R. Massicot. — Je regrette qu'on ait un peu abandonné les dia-contact... Elles sont peut-être un peu moins bonnes au point de vue qualité — ça reste à prouver ! — mais la dia-contact te permet

de conserver le négatif intact. Et ça, c'est important parce que tu peux faire un montage audio-visuel et un album. Je pense qu'on a eu tort.

D. Léger. — D'autant que tu repiques sur Kodalith très facilement... Je pense aussi que tout dépend de l'âge des enfants... Au cours élémentaire, par exemple, je crois qu'ils s'intéressent surtout à la prise de vue, au cadrage... Ils aiment en discuter entre eux... Mais ils n'aiment pas du tout la partie développement...

N. Redheuil. — Par contre, les grands aiment beaucoup ça...

LA PHOTO ET LES ACTIVITES SCOLAIRES

Lucile Leboutet. — Je voudrais demander à ceux qui font de la photo en classe, s'ils arrivent à intégrer cette activité dans les 27 heures... ou bien si parallèlement, ils ont créé un petit club-photo qui déborde du cadre scolaire.

R. Massicot. — Mes élèves font de la photo dans le cadre des ateliers. Je tiens à ce que cette activité entre dans le cadre d'une journée ordinaire. Disons qu'avec des enfants du C.M.2, un peu autonomes sur ce plan, ça va bien... Il y a plus de difficultés avec les C.M.1.

L'INITIATION

P. Guérin. — En photo, l'initiation, ça se passe comment ?

R. Massicot. — Personnellement, j'initie un ou deux enfants particulièrement intéressés. Et puis après, ça tourne... Il y a un responsable photo pour le mois ; la dernière semaine il prend quelqu'un avec lui, il l'initie...

G. Bron. — Moi, j'en avais entraîné un... qui en avait entraîné un deuxième... qui lui-même... Ça s'était arrêté à quatre ou cinq.

J. Rousseau. — Dans ma classe, on ne commence pas par faire de la photo. On commence toujours par des photographies et on en fait beaucoup : par contact... par projection... Ça leur permet de bien comprendre ce qui se passe avec le papier-photo. Par la suite, avec les négatifs, il n'y a plus de problèmes...

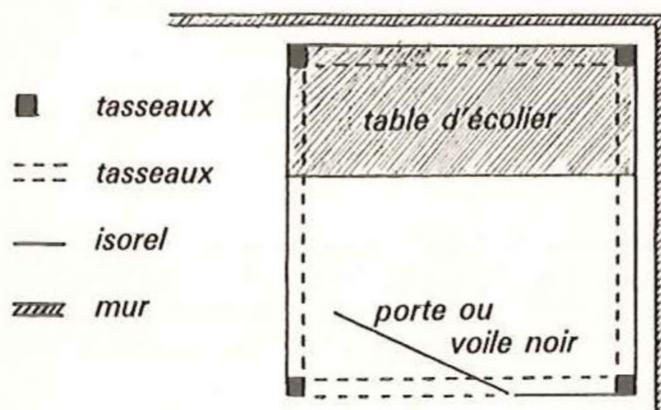
G. Barrier. — Tous les moyens peuvent être bons, du moment qu'il y a de l'intérêt. Je disais tout à l'heure que quatre ou cinq élèves seulement avaient travaillé réellement en photo. Mais je crois que ça suffisait largement parce que je pense à l'influence seconde : il n'y en avait peut-être peu qui savaient réellement faire des photos, mais c'est toute la classe qui était influencée. C'est vrai aussi pour le magnétophone et le montage...

*Compte rendu de débat
fait par Raymond MASSICOT
Magny-Cours (Nièvre)*

Le labo-photo en classe

Il fut un temps, où, poussé par le besoin pédagogique d'utiliser la photographie comme moyen d'enquête ou d'expression, j'installai dans un angle de la classe la construction élémentaire décrite par le croquis ci-dessous ; à proximité d'une prise de courant ; le lavabo étant dans le couloir voisin.

Matériel : 1 table d'écolier, 8 tasseaux 2 x 2 cm sur 2 m, scie, marteau, colle, clous, 4 feuilles d'isorel.



La table fait assise, elle mesure 1,22 m.

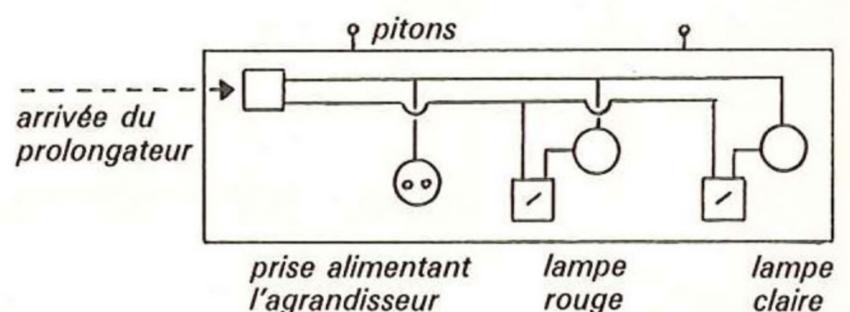
Elle portera les appareils de développement.

Elle supporte d'être enveloppée par les 4 feuilles d'isorel qui mesurent 1,22 m de large ; la chute en longueur servira au plafond ; elles seront assemblées à la colle et avec des clous sur les tasseaux d'angles et de ceintures (l'une au niveau de la table et l'autre sous le plafond).

Voilà une menuiserie élémentaire à faire avec les élèves au besoin.

Une allonge électrique, de la prise de courant voisine, amène l'énergie jusqu'à la planchette suspendue à la ceinture et sur laquelle sont groupés 1 prise, 2 douilles (ampoule claire et ampoule rouge) et 2 interrupteurs.

Quant à l'eau nécessaire pour les rinçages, 2 ou 3 seaux pour les besoins immédiats en attendant de faire les rinçages longs dans le lavabo du couloir ; les seaux sous la table ; le petit matériel dans les casiers de la table.



Voilà quant à l'histoire ancienne.

Je suis à présent en C.E.S. Il existe toujours une petite salle qu'on nomme dépôt, près des salles de classe, facile à obscurcir, possédant l'électricité et l'eau au moins à proximité. Le problème a changé de place : il s'agit maintenant de trouver l'horaire ou les élèves disponibles.

Si j'avais à me réinstaller par mes propres moyens, je n'utiliserais plus l'isorel, mais cette feuille de plastique noire qu'utilisent les cultivateurs, cela se vend en 6 m de large et à un prix modique. Quant au bâti sur lequel tendre la toile, je le ferai avec des tubes acier de canalisations électriques raccordés par des coudes ou équerres qui les accompagnent, ou bien ces bâtis métalliques à trous multiples permettant tous assemblages avec des boulons. A moins que le local ne permette de lui-même une quelconque suspension. Le principe de l'installation restant le même.

C'est à chacun de se donner le plaisir de résoudre ses problèmes. J'ajoute en passant qu'on peut faire des diapos noir ou couleur sans installation de chambre noire.

De la «dia directe» à la conservation des négatifs et au tirage sur papier...

L'opinion émise par Raymond MASSICOT au sujet de la photo me suggère quelques réactions :

— Sur le plan technique, je partage entièrement son point de vue.

— Sur un plan de niveau plus réaliste, je ne suis pas d'accord.

Il me faut expliquer cette dualité ambiguë : je suis persuadé que la **dia directe** est un **moment précieux** de sensibilisation et d'évolution vers la «vraie» photo, et s'adresse notamment à ceux qui ne peuvent que démarrer très modestement avec un Cosmos et une cuve à 45,00 F. Avec ces moyens limités, ils **peuvent immédiatement démarrer sans être techniquement ridicules** et alimenter audiovisuel, reportage, correspondance, etc. **très efficacement**.

Par la suite, si le besoin s'en fait sentir, si les moyens peuvent être dégagés pour équiper un labo en fonction des prix d'un agrandisseur, de l'équipement qui en découle, et des surfaces sensibles, **alors OUI**, il faut passer sans plus attendre à la «vraie» photo.

Mais on peut aussi retourner le problème : à partir d'une dia directe, pourquoi ne pas effectuer un tirage contact négatif, ou mieux, se servir de l'agrandisseur pour produire un plan film négatif de qualité (1), en vue de l'archivage et des duplications ultérieures sur papier ou film-dias ? Cela fait des années que je suggère et demande — sans être entendu — des expérimentations et essais dans cette direction, qui présenterait à la fois l'avantage de la dia directe vite faite, que l'on peut examiner et projeter en commun en son état réel, puis, pour les clichés **sélectionnés**, décider le traitement qui les pérenniserait et permettrait l'agrandissement sur papier. Est-ce impossible et/ou utopique ?

Je persiste à croire qu'il faut amener, «tirer» les enseignants et les enfants vers la **pratique courante, fréquente, de la photo**, fut-ce par des moyens simples, économiques, même s'ils sont, dans une certaine mesure, plus limitatifs que d'autres... et profiter ensuite de connaissances, aptitudes et habitudes acquises pour passer au stade suivant, plus coûteux et davantage contraignant, dès que le besoin se manifeste.

A vouloir faire trop bien et trop cher tout de suite, on risque de rebuter les néophytes intéressés, ce qui serait grandement dommage.

Par ailleurs, je relève dans le compte rendu quelques propos qui témoignent d'une information ancienne, ou non mise à jour.

Par exemple, Guérin dit : on ne sait pas s'installer pour faire l'inversion. Oui, bien sûr, la lampe, la prise de courant, les mains mouillées, ne pas cramer le film en l'approchant trop près... mais ça, c'est du passé : il suffit de laisser la spire (transparente, évidemment) de film à **voiler** (car ce n'est pas une réexposition, mais simplement un voilage à mort qu'il faut faire) dans le fond d'une cuvette pleine d'eau, en pleine lumière du jour, mais pas au soleil, pendant trois minutes (voir mode d'emploi des produits P.C. pour développement inversible N et B).

Par ailleurs, les dias contacts seront **toujours** moins bonnes, car il y aura les poussières... la difficulté d'exposer juste... et le fait que le film positif n'a pas la possibilité d'admettre — comme le papier d'ailleurs — le même intervalle entre les détails très clairs, les détails très sombres et les différents gris moyens. Histoire de gamma très classique, et que l'on surmonte en masquant ou en «travaillant» les agrandissements papier, mais qu'on ne peut pas faire pour les films, la manipulation étant trop fine ! Alors qu'il est possible de tirer un négatif sur **Panatomic** tiré normalement en négatif d'une dia directe (avec le soufflet et le repro-dia, pas de problèmes : on peut même recadrer). Et de ce négatif, faire des tirages papier.

Bien sûr, il y aura aussi à se bagarrer avec les «petites merdes», comme dirait Ubu et les actions successives des différentes optiques et surfaces ne sont pas gratuites, côté définition et halos divers. Mais c'est mieux que rien, et c'est techniquement possible, je suppose.

Gilbert PARIS

(1) Je puis donner des références de surfaces sensibles convenant à ces opérations spécifiques à ceux qui seraient intéressés. Pour ma part, ne disposant pas de labo ni d'agrandisseur (l'électronique et la mécanique suffisent largement à m'encombrer le temps et l'espace !), je n'ai pas eu le loisir d'essayer. Qui s'y colle ?

STAGES D'ETE 1978 DE L'I.C.E.M. - PEDAGOGIE FREINET

IA1 - Stage régional du Nord-Est : Château de Thillombois, 55260 Pierrefitte-sur-Aire, du 2 au 7 septembre. S'adresser à Jacques RIBON, école de Morley, 55290 Moutiers-sur-Saulx.

IA1 - Stage régional de l'Est : Colonie Les Genévriers, Plaine près de Schirmeck (67), du 5 au 10 septembre. S'adresser à François BOTHNER, 17 rue du 2 février, Ingersheim, 68000 Colmar.

IA1 - Stage régional du Sud-Ouest : Lycée Supervielle, 64400 Oloron Sainte-Marie, du 31 août au 6 septembre. S'adresser à René DARROU, 20 avenue Garcia Lorca, 64000 Pau.

IA1 - Stage régional du Centre : I.M.E. de Theix, 63110 Beaumont, du 3 au 9 septembre. S'adresser à Lucienne MARION, Le Broc, 63500 Issoire.

IA1 - Stage régional de Normandie : Colonie O.P.E.P. Montmartin-sur-Mer. S'adresser à Joseph PORTIER, Genêts 50530 Sartilly.

IA1 - Stage régional Dauphiné-Ardèche : E.N.P. de Claix, 38640, début septembre. S'adresser à Marie-Claude LORENZINO, «Les Noyers», 38330 Saint-Ismier.

I1 - Stage régional Ain-Rhône : Colonie UFOVAL de Chaix 01 Injoux Génissiat, début septembre. S'adresser à Gérard BEAUFORT, 42, rue C. Robin, 01000 Bourg-en-Bresse.

I1 - Stage départemental des Deux-Sèvres : Ecole Saint-Exupéry, Chauray 79000 Niort, début septembre. S'adresser à Michel ALBERT, Massais, 79150 Argenton Château.

IA2 - Stage national second degré : C.E.G. de Laroquebrou 15150, du 3 au 8 septembre. S'adresser à Karin Haddad, 36 Les Gros Chênes, 91370 Verrières-le-Buisson.

IA1-2 - Stage départemental de Gironde : lycée J. Rudel, 33390 Blaye, du 3 au 7 juillet. S'adresser à S. GLANDIER, école publique, Pugnac, 33710 Bourg.

- **Stage régional du Val de Loire :** Ferrières-en-Gâtinais (près de Montargis), du 3 au 7 septembre. S'adresser à J.-P. RUELLE, 65 rue de Foussard, Tavers 45190 Beaugency.

I : Initiation.

A : Approfondissement.

1-2 : 1er et 2e degré.

Les nombres... en forme

Roger MONTPIED

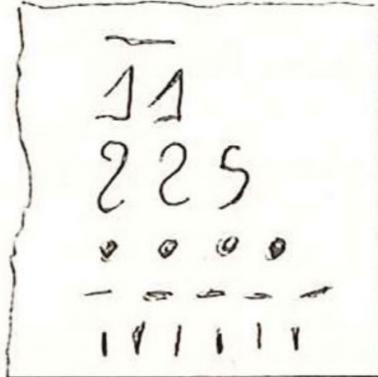
Extrait du bulletin «Contacts» 63

SOPHIE G. (C.P.) me porte un petit papier où elle a écrit des signes.

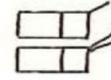
Je les reproduis au tableau pour les faire examiner et critiquer par ses camarades.

Marion, Julie B., Caroline, Sabine, François, Sylvie, Carlos L. lèvent le doigt : ils ont trouvé la devinette.

Carlos L. — *Je vois un S à l'envers...*



Elle écrit «huit»
Elle écrit «neuf»



En base sept

Septaine	Unités
	/
1	1
1	2

En base quatre

Quatraine	Unités
	/
1	0
1	1
1	2

Sylvie. — *La barre, c'est un, après deux, trois, quatre, cinq, six.* Les premiers avaient bien trouvé ça aussi, mais beaucoup n'avaient pas vu.

Pendant que nous discutons, plusieurs sont allés se chercher un bout de papier et les recherches commencent. Il va en naître spontanément une douzaine en moins d'une demi-heure et il nous sera difficile de les présenter toutes, de les faire analyser toutes par le groupe dans l'instant comme l'auraient voulu les enfants.

Elle écrit «quatre»
Elle écrit «cinq»
Elle écrit «six»



Elle a manqué l'écriture du «sept» dans son premier système...

Anne va compter en remontant : «Un, deux, trois, quatre...»

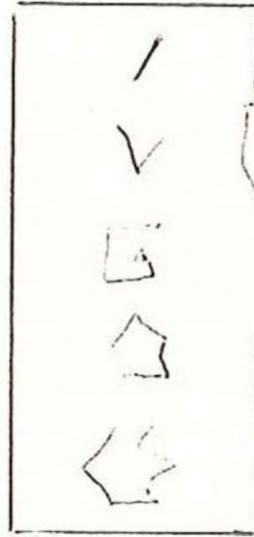
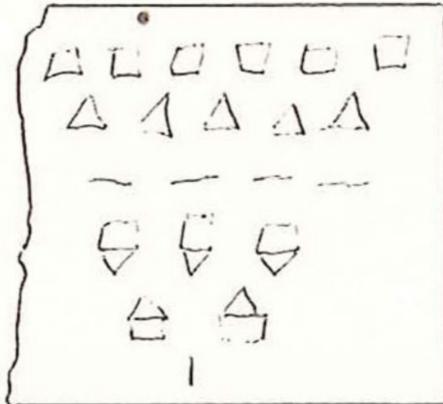
Marion l'arrête : «Non, c'est pas dans ce sens.»

Sébastien : «Elle a compté à l'envers.»

Cécile Ars. et d'autres me disent à l'oreille : «Six, cinq, quatre, trois, deux, un.»

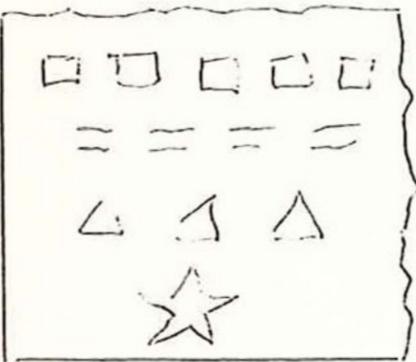
Cécile Am. : «C'est tout à l'envers.»

MARION



LAURE

Pour écrire son «cinq», Laure s'est embrouillée : si elle avait continué la figure ébauchée au «quatre», elle aurait terminé le pentagone pour «cinq» → et elle aurait sans doute continué à compter en «base cinq».



CHRISTELLE

ERWAN

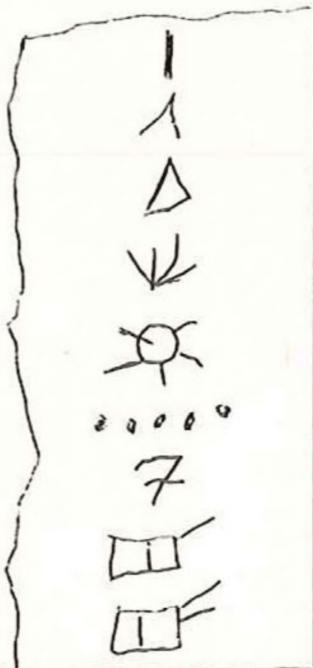
Après deux premiers tâtonnements manqués et barrés par lui, Erwan, ici, hésite entre la base quatre et la base cinq.

	1
	2
	3
	4
	5
	6
	6

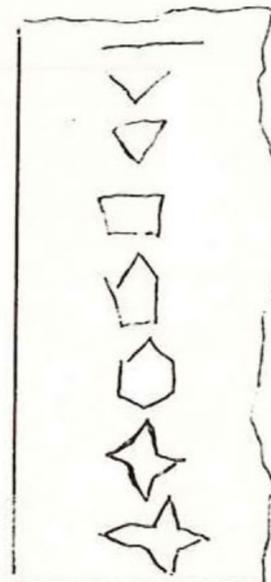
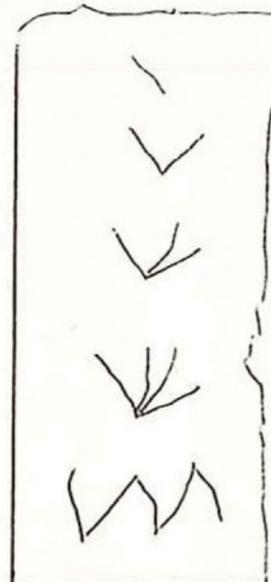


CAROLINE

Ici Caroline ébauche un système en base quatre et un système en base sept.

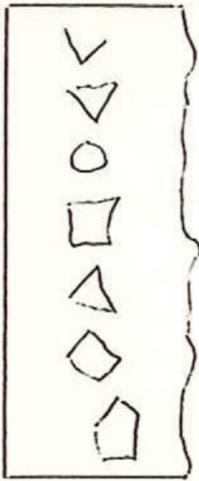


Premier tâtonnement barré par SYLVIE, juste à côté du suivant. François dit :



«Un
deux
trois
quatre
cinq
huit... — Non, six
corrige Sébastien.
«Sept
huit.»

ANNE



Carlos L. — Ça c'est un, √
ça c'est deux... ▽
Sébastien. — Je crois pas que
c'est ça !
R.M. — Qu'est-ce qui ne te va
pas ?
Sébastien. — En haut, je pensais
que c'était
deux, √
puis trois... ▽
R.M. — Et le rond, quatre ?
Sébastien. — Oui ! (plutôt scepti-
que).
R.M. — Et le carré ?
Sébastien. — Le carré c'est quatre,
ça ne peut pas faire cinq.

François. — Je pensais que √ = deux, ▽ = trois, O = un,
□ = quatre, △ = trois, ◇ = quatre, ⬠ = cinq.
Sophie G. — On n'y comprend pas tellement !

Puis Sylvie revient me dire : «Avec une autre étoile pareille... ou
bien... faire une bouche et des yeux à l'étoile pour qu'elle ne
soit pas pareille que celle de huit... mais quand j'arriverai à vingt,
je ferai autre chose...»

(Fin ici avec les C.P.)

Nous examinons ces recherches avec les C.E.

Eric P. continue...



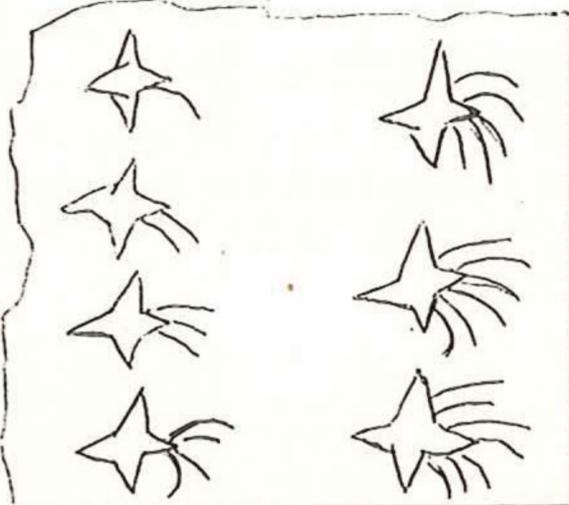
(continue toi aussi...)

... alors nous comptons en base huit :

Pas très cohérent
le système de
CHRISTOPHE I...



Mais SYLVIE continue le sien, elle porte
un nouveau papier.



Christelle. — Là, c'est neuf, dix, onze,
douze, treize, quatorze, quinze.
R.M. — Et comment aurais-tu écrit seize,
Sylvie ?
Discussion... plusieurs propositions...

Huit.....		.....	1	0
Neuf.....		.....	1	1
Dix.....		.....	1	2
Onze.....		.....	1	3
Douze.....		.....	1	4
Treize.....		.....	1	5
Quatorze.....		.....	1	6
Quinze.....		.....	1	7
Seize.....		.....	2	0
Dix-sept.....		.....	2	1
Dix-huit.....		.....	2	2
Dix-neuf.....		.....	2	3

Etoiles 	Queues
1	0
1	1
1	2
1	3
1	4
1	5
1	6
1	7
2	0
2	1
2	2
2	3

(suite page 21)



ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour

Réflexions d'après congrès : Encore une histoire de «mots pour le dire»

Tout de même, c'est parfois bien ennuyeux, qu'il faille des mots pour communiquer. Et l'on comprend que certains préfèrent le dessin (plus ou moins en forme d'énigme), d'autres leurs corps en mouvement ou même simplement l'intensité d'un regard. Dans ces cas, si on ne «décode» pas tous la même chose, l'important c'est qu'on ait le sentiment qu'on s'est compris.

Mais quand il faut faire un travail ensemble, ça se gâte.

Ça se complique encore si on veut transmettre aux autres les résultats de ce travail.

Et ça se corse lorsqu'il s'agit de rédiger en commun une motion, une proclamation, un manifeste, une plate-forme, sans parler de programme.

Au mouvement Freinet comme ailleurs, circulent des mots magiques, des mots qui font plaisir, valorisent ou sécurisent :

Il y avait «coopératif», qui commença à se galvauder, et auquel on a tendance à préférer «autogestionnaire», encore que le premier terme reprenne un peu de poil de la bête : on parle pas mal en ce moment d'un «module» *GENESE DE LA COOPERATIVE*.

La «méthode naturelle» elle-même n'est peut-être plus tout à fait ce qu'elle était ; «tâtonnement expérimental» résiste très bien aux injures du temps, ainsi que «expression libre», qui a tenu le coup devant l'assaut de «créativité».

Il n'est pas tout à fait sûr que «dialectique des demandes», «pouvoir de théorisation» réussissent à percer hors d'un cercle d'initiés, pour l'instant on ne voit guère ce que recouvrent ces «néologismes».

Pourtant, certains termes issus des milieux «sciences de l'éducation» semblent progresser dans le langage icémien : à Nantes on a parlé abondamment de «définition des objectifs».

Alors, si l'on se met d'accord sur la nécessité de cette définition des objectifs, la logique ne conduit-elle pas à se poser la question de savoir s'ils ont été atteints ?

Et dans ce cas, comment allons-nous appeler ça ?

Ah ! ici, attention ! prudence ! risque de tomber dans la catégorie des mots que l'on n'aime pas employer. Dans un débat qui avait lieu sur ce sujet au congrès, on a beaucoup hésité. Ce n'est peut-être pas sans lien avec le fait qu'il n'y avait, il y a peu de temps encore, aucun travailleur inscrit dans le chantier «Contrôles et brevets», à croire que dans aucune classe...

A quoi cela sert-il de taire que l'on contrôle le travail des enfants, si on le fait et si on peut dire pourquoi on le fait ? Est-ce une tare, une maladie honteuse, un vilain compromis pour s'assurer vis-à-vis des parents, de l'inspecteur, ou un outil nécessaire pour savoir où en est chaque enfant ?

A la radio, il est de bon ton de dire que telle personnalité s'est éteinte «des suites d'une longue maladie». Qu'est-ce qui empêche de la nommer, cette longue maladie que tout le monde a bien reconnue : la crainte superstitieuse qu'à prononcer le mot, on soit atteint ?

N'employons plus le mot «démocratie» à cause de l'usage qui en est fait. Bientôt nous n'oserons plus parler du «texte libre» puisque le terme est récupéré ou que la pratique qui en est faite ne correspond souvent plus guère aux conceptions que nous en avons.

Pourtant, quand on parle de texte libre à l'I.C.E.M., on sait bien de quoi on cause.

Un mot n'est qu'un outil pour se comprendre. Pourquoi le rejeter sous prétexte que d'autres l'ont perverti.

J'ai entendu, toujours à ce congrès, R. LAFFITTE donner sa conception du mot «contrôle» en prenant l'image de l'automobiliste à son volant. Rien à voir avec le contrôle d'identité ou même celui du cahier d'appel par l'inspecteur. Pourquoi refuser un mot comme «évaluation», si l'on a bien précisé — comme c'est le cas dans le P.E.P. — que :

— ce que l'on rejette, c'est l'inspection,

— et que l'évaluation — c'est-à-dire la vérification de l'atteinte ou non des objectifs — doit être l'affaire des intéressés eux-mêmes ?

Alors, si on est tous d'accord sur la définition du mot, pourquoi ne pas l'employer ? C'est quand même plus commode que de chercher à chaque fois des synonymes ou des périphrases. Ce n'est pas de notre faute si, souvent en français, le même mot a plusieurs sens ou s'il est employé dans tous les sens ou dans n'importe quel sens.

X.N.

Nantes 1978... Nantes 1978... Nantes 1978... Nantes 1978... Nantes

EQUIPES PEDAGOGIQUES

LE CHANTIER NATIONAL AU CONGRES (intervention en assemblée de clôture)

Le congrès de Nantes a permis, entre autre, de jeter les bases d'une recherche sur l'évaluation : évaluation du travail de l'équipe d'adultes et évaluation du travail des enfants, évaluation qui se définit en ces termes : « mises en évidence de l'atteinte ou non des objectifs de départ ».

Si l'accord s'est fait sur la nocivité et l'inutilité de l'inspection, un bilan des actions menées dans les équipes au niveau de cette pratique a montré que, bien souvent, elle devait être aménagée en fonction du rapport des forces en présence : ainsi, deux équipes : WOIPPY (57) et BREUIL-LE-SEC (60) ont accepté une inspection collective ; seule l'équipe de Kéréder, alliée au Groupe Départemental 29 a refusé l'inspection.

La nécessité est apparue de s'atteler au problème de l'évaluation, non pour remplacer l'inspection (la suppression pure et simple de cette pratique se suffisant bien en elle-même), mais parce que cette évaluation a été considérée comme nécessaire à l'avancement du travail, à condition, bien entendu que les modalités en soient soigneusement définies. Il faut reconnaître aussi que l'I.C.E.M. ne s'est pratiquement jamais penché sur cette question.

Il faudra veiller à ne pas y introduire des éléments hiérarchiques, mais au contraire lui conserver un caractère horizontal : chaque équipe doit en rester maîtresse, en ne laissant à personne le soin de la mener de l'extérieur.

*

Les échanges ont tourné autour de deux autres axes :

Le décroisement : éclatement de la notion de classe. C'est une réalité que plusieurs équipes ont essayé de mettre en application depuis le congrès de Rouen.

La vie interne des équipes, les conflits, avec la volonté d'analyser ce qui se passe dans les équipes.

Mais il faut reconnaître que, en raison des structures largement ouvertes de ce congrès, beaucoup de temps a été consacré à l'information des camarades extérieurs au chantier (ce qui n'est pas à regretter : la diffusion de ces idées étant indispensable). En conséquence, le travail d'approfondissement de la pratique a occupé moins de temps.

Des pistes de recherches ont cependant été lancées pour l'année prochaine :

- l'inspection ;
- l'évaluation au niveau du travail des enfants et au niveau du travail des adultes ;
- le décroisement ;
- vie interne, conflits.

*

Le chantier est bien conscient qu'une politique de présence passe par une politique de publications. Un temps de

travail a donc été consacré à la préparation d'un livre coopératif. Ce livre est voulu non pas euphorique, mais réaliste et témoignant largement, à l'extérieur du Mouvement, des « EQUIPES », tant au niveau « Maternelle » qu'aux niveaux « Élémentaire » et « Secondaire ». Une première synthèse des éléments recueillis sera faite aux Journées d'Été.

L'année qui s'est écoulée a vu la sortie de deux dossiers pédagogiques, dans *L'Éducateur*, dossiers centrés, en particulier sur la gestion collective de l'école qui apparaît comme un aspect original et important de la vie en équipe.

Mais il a semblé important aussi maintenant — et ce dans un délai assez rapide — d'éclairer ce qui se fait dans les équipes au niveau de la **Classe de Perfectionnement**. Si, dans une équipe, une gestion hiérarchique est impensable, de même, une Classe de Perfectionnement ne peut continuer à exister : **cette structure ségrégative a donc été éclatée**. Un nouveau Dossier en apportera les témoignages. Ce Dossier ne se voudra pas une étude sur le soutien, mais il aura pour axe l'éclatement de la Classe de Perfectionnement. Il partira des pratiques actuellement en cours dans les équipes, pour en dégager, peut-être les limites, sûrement les difficultés, mais aussi tout le côté positif de cet éclatement des structures :

— **Au niveau des enfants**, en particulier en ce qui concerne leur socialisation, leur meilleure intégration dans le groupe, la possibilité qui leur est donnée d'aller le plus loin possible de leurs potentialités.

— **Au niveau du groupe :** une autre conséquence de cet éclatement, en effet, est un meilleur fonctionnement du groupe. Car, ce maître de la Classe de Perfectionnement, ainsi « libéré » (attention : qu'on ne dise pas qu'il est supplémentaire, donc superflu !), permet le fonctionnement de groupes à effectifs réduits, donc bénéfiques pour tous les enfants.

Le dossier montrera nettement que ce maître ne deviendra pas un spécialiste du soutien. Il est apparu important non seulement de le déclarer, mais de le **prouver**, à une époque où des tentatives de récupération officielle sont faites pour utiliser ces postes de C.A.E.I. en postes de « soutien ». Il s'agira donc de bien démarquer la conception du Chantier de celle qui est définie dans la circulaire Haby.

C'est pourquoi ce dossier pédagogique sera prêt rapidement à la rentrée, de manière à ce qu'il paraisse dès décembre ou janvier dans *L'Éducateur*.

*

Voici donc l'ensemble des priorités que s'est données le chantier EQUIPES PEDAGOGIQUES, qui souhaite que les camarades nouveaux, accueillis à ce congrès, viennent participer à ce travail.

Liliane CORRE
école primaire
13290 Les Milles

Réponse à l'intervention ci-dessus :

L'intervention de Liliane me semble confirmer toute la démarche du P.E.P. et de la commission anti-répression.

Chaque fois que nous essayons de vivre de façon coopérative, entre adultes, que ce soit dans le cadre du mouvement et de nos établissements ou dans le cadre encore exceptionnel des équipes, nous nous heurtons très vite et de façon permanente au système hiérarchique qui, à l'école comme ailleurs, structure toute notre société.

C'est là que le « comment lutter » intervient. Deux façons se dégagent pas forcément opposées sur le plan individuel mais qui le sont sur le plan d'une politique du mouvement. Ainsi un camarade peut très bien, suivant le rapport de force, essayer de négocier individuellement un compromis plus ou moins en sa faveur avec la hiérarchie ou affronter clairement à partir de ses pratiques cette hiérarchie, opposant point par point ce que nous faisons sur un plan « auto-gestionnaire » à ce que veut le système sur un plan vertical.

C'est là que la politique du mouvement intervient. Pour nous, par le P.E.P., par les travaux du secteur anti-répression, par maintenant l'expérience des équipes, la politique du mouvement fondé sur 50 ans de luttes, c'est de dire il faut supprimer l'inspection. Voyons dans l'I.C.E.M. aujourd'hui ce qui nous semble aller dans ce sens, discutons-en, approfondissons la réflexion sur nos pratiques, nos contradictions. Voyons comment évaluer notre travail, entre nous, avec les parents, les enfants, dans le cadre d'une pédagogie populaire, pour qui l'auto-gestion n'est pas un gadget pour les temps d'élections. L'adresse au S.N.I.D.E.N., l'appel à la bonne volonté des inspecteurs, c'est la politique d'une gauche pour qui les enfants, comme les travailleurs en général, seront d'éternels mineurs et à qui le garde-fou d'un supérieur éviteront les débordements des « handicapés » adultes ou enfants incapables de se « contrôler ». Quand cesserons-nous de croire qu'une couche de privilégiés, alors que la droite vient de remporter les élections, se fera hara kiri ? Un bon inspecteur, un bon directeur, c'est un inspecteur, c'est un directeur, qui démissionne pour rejoindre la base. Et ne remplaçons pas inspecteur ou directeur par « véritable » ou « authentique » animateur. Une pédagogie qui se veut concrète et matérialiste, peut-elle à ce point se payer de mots ?

Pierre LESPINE

PROJET D'EDUCATION POPULAIRE

Après le congrès

(intervention en assemblée de clôture)

Au cours du congrès, le secteur Projet d'Education Populaire (P.E.P.) a organisé plusieurs séances de travail :

- d'approfondissement (enrichir certains contenus actuels du document) ;
- de prolongement (démarrer des travaux qui sont amorcés dans le P.E.P.) ;
- d'information et d'échange :

* historique et problématique du P.E.P. ;
* politique d'ouverture des Groupes Départementaux.

A la fin du congrès, ont été regroupés les amendements produits au cours du congrès. Avec ceux pris en compte lors de la rencontre des 4-5 mars 1978, le document qui paraîtra en septembre (*Educateur spécial*) sera très sensiblement amélioré par rapport aux *Techniques de vie* 253, 254, 256.

Si au cours du congrès, le secteur P.E.P. n'a pas fait davantage (exemple : relations extérieures, débats...), c'est qu'il n'a fait que ce qu'il pouvait assumer. Ni le temps ni les moyens ne lui étaient donnés de se consacrer à autre chose qu'à l'amélioration du texte alors existant. Le travail de popularisation du P.E.P. — vers l'extérieur — ne pouvait raisonnablement pas s'effectuer sans la collaboration active du Comité d'Animation de l'I.C.E.M./C.E.L., ce qui supposait une organisation du congrès qui permette la mobilisation nécessaire.

Néanmoins un travail de popularisation a pu être partiellement mené auprès d'une partie de la presse, et cela permet de mesurer — grâce aux échos perçus en retour — combien cette idée de projet d'Education Populaire a d'impact à l'extérieur du mouvement (voir aperçu ci-contre).

Insistons sur l'importance qu'il y a désormais à distinguer le P.E.P.-outil (document écrit) et le P.E.P.-Politique d'Education Populaire (incluant une politique d'ouverture).

L'éditorial de *L'Educateur* n° 1 de cette année s'efforçait de montrer les aspects différents et complémentaires des activités du secteur P.E.P. Ce qui suit en précisera les options.

Le P.E.P. est outil du Mouvement, au service du mouvement, produit par le mouvement. Ceci explique et justifie le lent processus d'élaboration mis en œuvre. Le P.E.P. ne sera outil de synthèse, redécouverte et réinvention de la globalité de la pédagogie Freinet, qu'à ce prix. C'est pourquoi — à partir d'un projet de travail lui-même obtenu par tâtonnement — le secteur s'est adressé aux groupes de travail de l'I.C.E.M., puis aux Groupes Départementaux, dans un mouvement de va-et-vient qui fait du document la production la plus affinée (par la masse de participation) qu'ait produit l'I.C.E.M.

Mais cela nous paraît encore insuffisant.

Nous estimons que ce processus doit s'accroître et nous comptons sur le pouvoir d'attraction et de diffusion provoqué par l'édition en *Educateur spécial* pour y parvenir.

De plus, c'est par cette diffusion « massive » que le P.E.P. s'affirmera outil d'ouverture, parce qu'il incitera chaque militant, chaque G.D., à échanger sur les thèmes de l'éducation populaire et sur la

base de nos pratiques quotidiennes, et parce qu'il offrira une grille d'analyse, des références, des illustrations, que chacun pourra faire valoir et compléter.

Certes, encore après ce congrès, le P.E.P. est un outil imparfait. Mais nous voudrions que cette imperfection soit vécue positivement ; qu'au lieu de négliger ce travail au nom de ce qu'il n'est pas, on s'évertue à mener une critique active, productive qui accélère et amplifie le débat, apporte les illustrations nécessaires ; qu'on ne se contente pas d'une lecture passive et sans lendemain, qu'on discute collectivement du contenu, qu'on propose rectifications et exemples précis, qu'on agisse vers l'extérieur.

Ce faisant, on commencera à faire jouer au P.E.P.-outil le rôle qui lui était assigné dès l'origine : puisque outil de synthèse, il est corollairement un outil d'analyse, et plus particulièrement outil d'analyse des manques, des insuffisances, des richesses inexploitées, des pistes oubliées, des priorités qu'un mouvement doit savoir repérer.

Ce faisant le P.E.P. rendra le service qu'on peut attendre de lui : aider à la définition et à la mise en œuvre d'une politique d'ORIENTATIONS.

Outre l'approfondissement du texte actuel (aboutissant à l'amélioration ou la remise en cause de certains développements), les travaux de ce congrès ont débouché comme prévu sur la mise en chantier de prolongements.

De quoi s'agit-il ? De thèmes (abordés dans le document) qui ont paru très importants aux travailleurs du secteur P.E.P. alors qu'ils ont été anormalement négligés jusqu'alors, qu'ils constituent un éclairage intéressant de nos pratiques, ou qu'ils deviennent des orientations de travail qui sont à la base de l'édifice « Education Populaire ».

Ce n'est qu'un début. Encore une fois, le secteur aurait voulu faire plus ; c'est le nombre de travailleurs pour analyser le document et assumer le travail qui en découle qui conditionne l'étendue et la diversité des travaux entrepris.

Quatre thèmes de travail ont été lancés :

1. **Droits et besoins de l'enfant.** Réalisation d'un livre. Responsable actuel : J.-P. LE MOINE.

2. **L'école rurale :** recherche et diffusion de documents sur :
- ramassage, fermeture, regroupements ;
- interaction milieu-école ;
- sélection et langage ;
- préscolarisation ;
- l'isolement de l'éducateur.

Resp. : J. COUDRAY, A. CLEMENT.

3. **L'école sexiste.** Resp. : Jo DISSART, M.-N. BONNISSEAU.

4. **Objectifs - contrôles.** Resp. : M. BARRE.

A l'origine du travail sur le P.E.P., nous disions : un projet d'Education Populaire ne peut être l'affaire de spécialistes. C'est une réflexion, une élaboration, une pratique collectives qu'il faut instaurer.

Beaucoup n'ont pas compris pourquoi le travail ne s'engageait pas, dès les débuts, dans cette voie. Certes, dans certains groupes, on a œuvré dans ce sens. Mais la grande majorité des camarades semblaient s'y refuser. Sans doute le Mouvement

avait-il besoin de voir clair sur lui-même avant de se confronter aux autres ?

Aujourd'hui, nous réaffirmons cette nécessité de l'élargissement de la recherche.

— Elargissement vers la F.I.M.E.M. à qui nous faisons appel pour témoigner des expériences que peuvent nous apporter des perspectives neuves, aidant au dépassement des blocages liés à la sophistication socio-économique, aux contraintes institutionnelles, à l'enfermement généralisé.

— Elargissement vers tous les groupes sociaux et militants qui veulent échanger leurs pratiques et leurs questions.

De ces échanges, le P.E.P. sortira enrichi d'expériences et de sensibilités diverses.

Tout cela, pensons-nous, souligne l'importance du secteur P.E.P. lui-même. Pour que l'élaboration du « projet » apporte tout ce que nous en attendons, il est nécessaire que le groupe de travail qui l'assume fonctionne comme un lieu d'analyse et d'incitation. Il faut que ce soit un secteur fort, qui travaille sans relâche, donc un secteur qui soit soutenu par le Mouvement et qui trouve des relais pour mener à bien le travail qu'il aura contribué à lancer. Cela appelle davantage que de la confiance, de l'attention ou des encouragements timides. Cela suppose que le Mouvement, par ses instances responsables, s'engage en participant au travail, en le valorisant, en le popularisant, en le prolongeant.

Le secteur P.E.P. sera coordonné par :

M.-N. BONNISSEAU

1 rue de Grenoble

57800 Freyning - Merlebach

L'équipe de coordination qui entoure Marie-Noëlle aura pour tâche première de mener l'édition du P.E.P. à son terme (définitif momentanément...) : parution d'un ouvrage de librairie, probablement courant 79 si les enrichissements prévus sont effectifs.

Autres tâches : faire prendre en charge le P.E.P.-outil pour le développement d'une politique d'ouverture ; assurer la présence du P.E.P. dans les revues du Mouvement ; soutenir le travail des divers chantiers de prolongement...

Le P.E.P. dans les départements... Nous y revoilà ! En effet, sans prise en charge par les G.D., le P.E.P. n'est qu'illusion, qu'un manifeste de plus, au mieux le témoignage d'une pratique sans perspectives analysées et assumées.

Pour encourager dans les G.D. le développement d'une politique militante d'éducation populaire, nous nous efforcerons de multiplier les témoignages d'actions locales d'ouvertures, de susciter la critique des documents à élaborer et l'apport des contributions de chantiers locaux.

Dans chaque G.D., un module P.E.P. devrait se former et animer ces travaux.

La parution du P.E.P. en *Educateur spécial* doit être l'occasion d'un effort général pour aller vers les travailleurs organisés ou non, les parents, les enseignants, provoquer le dialogue, recueillir et valoriser toutes les pratiques d'Education Populaire (dont nous n'avons pas le monopole !).

Nous demandons au C.A. de l'I.C.E.M. de prendre toutes les dispositions utiles à cette prise en charge concrète et à ses retombées au niveau du contenu du document.

Pour le secteur P.E.P.
J. CHASSANNE

Pédagogie :

Le congrès de l'Ecole *Vu par l'Europe*

La journée des enfants : « dessiner au super-marché »

et régionale.
la presse nationale

De cette troisième journée du congrès international de l'Ecole moderne-pédagogie Freinet, les Nantais ne retiendront sans doute que l'animation réalisée par des militants enseignants autour de l'exposition dressée dans la galerie marchande du centre commercial Beaulieu. Mercredi après-midi, des centaines de ménagères ont arrêté leurs chariots devant les panneaux pour regarder les dessins d'enfants et les planches d'explication sur le type de relations qui existent entre le maître et les élèves dans les classes Freinet. Et des conversations se sont engagées entre parents et enseignants sur l'éco-

le, la pédagogie, les échecs et réussites scolaires... A quelques kilomètres de là, sur le campus universitaire dans les facultés de Lettres et de Droit, les congressistes poursuivaient leurs travaux de commissions, alternant les groupes de discussion, les rencontres de confrontation et les réunions de synthèse dans une multitude de secteurs.

Tant le foisonnement des thèmes et sujets abordés est grand il est bien malaisé de dresser des bilans ou même de mesurer les avancées dans les domaines abordés que ce soit l'orthogra-

phe, le texte libre ou l'éducation spécialisée pour ne citer que ceux-là.

Une brève manifestation s'est par ailleurs déroulée sur l'île Beaulieu en début d'après-midi au pied de la plaque de la rue « Célestin-Freinet, créateur de l'Ecole moderne, 1896-1966 ». Cette petite rue de l'île se trouve du côté de la pointe. Elle part de la rue Gaétan-Rondeau (qui fut maire de Nantes) et conduit à la salle omnisports. En présence du groupe des amis de Freinet, M. Maurice Pigeon, doyen de Loire-Atlantique, a évoqué le souvenir du fondateur du mouvement qui vint plusieurs fois à Nantes.

La jeune mère a laissé son fils avancer vers les panneaux où d'autres enfants dessinaient et peignaient. Puis elle s'est approchée d'une femme qui, badge à la poitrine, avait l'air d'être une responsable. Une question a fusé : « c'est pour un concours ? ».

Et sans attendre d'explication, dès le « non » du début de la réponse, elle a repris la main du bambin pour l'entraîner avec elle derrière le chariot faire les courses, en lui disant : « c'est pas la peine que tu fasses ! »

L'exposition de travaux d'enfants réalisée dans la galerie de Beaulieu a suscité des réactions parfois assez surprenantes mercredi. Des dizaines de bambins ont répondu à l'invitation des pages blanches qui leur étaient offertes et des parents se sont attardés pour parler.

Le cahier ouvert sur une table au milieu des panneaux et des dessins a aussi recueilli de nombreuses appréciations. Un véritable « livre d'or de la libre expression » dans lequel au fil des pages on lit :

— « Une bonne surprise, une respiration dans ce temple de la consommation ».

Le Congrès Freinet s'achève aujourd'hui : une Coopérative au service de la pédagogie

Indissociable de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, la Coopérative de l'Enseignement Laïque réalise et diffuse les outils nécessaires à la Pédagogie Freinet.

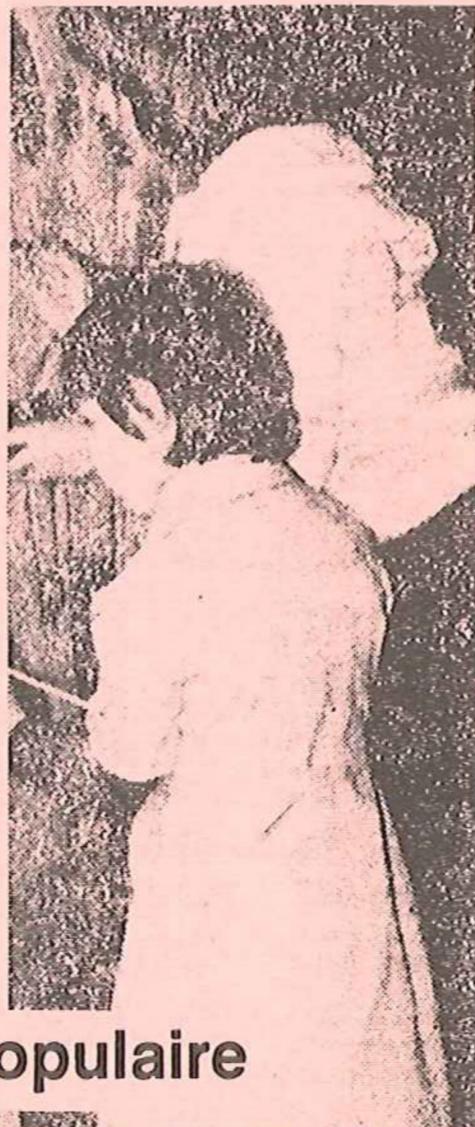
Créée en 1928, par Célestin Freinet et deux cent cinquante autres instituteurs pour « pratiquer l'inter-coopération libre » entre les différentes coopératives scolaires, la Coopérative de l'Enseignement Laïque emploie actuellement à Cannes cent vingt personnes et est dirigée par Robert Poitrenaud.

Entre l'Institut Coopératif et la Coopérative, existe un dialogue permanent pour mettre au point les fichiers scolaires, la collection Bibliothèque de Travail, les cahiers auto-correctifs, les documents audio-visuel mais aussi, les limographes, petites imprimeries, matériel de Sérigraphie ou encore des instruments de musique etc..

En un mot, tout le matériel pédagogique dont ont besoin les enseignants. Le Bureau d'études de la coopérative demeure la classe. C'est là que les enseignants vont définir l'ouvrage ou le matériel qu'ils utiliseront dans leur pédagogie. Le nouveau fichier ou le futur ouvrage de la bibliothèque du travail va être alors discuté, amélioré par le

sera ensuite dans d'autres groupes pour avoir leur approbation, leurs critiques ou leurs améliorations avant d'aboutir à Cannes où il sera alors réalisé puis diffusé par les soins de la Coopérative. Il faut environ deux ans pour qu'un fichier soit mis au point avant d'être édité. Tous les outils réalisés par la Coopérative ne sont pas forcément rentables. C'est là une de ses originalités mais la C.E.L. comme l'I.C.E.M. tiennent cependant à ne pas se lancer dans des productions qui risqueraient de la mettre en difficulté financière. Les réalisations de la Coopérative ne sont pas uniquement diffusées parmi les enseignants Freinet mais ont une audience plus large dans le corps enseignant qui s'intéresse de près à certains outils pédagogiques.

La Coopérative de l'Enseignement laïque a maintenant cinquante ans et demeure une entreprise indépendante au service d'une pédagogie centrée sur l'enfant sans sacrifier aux critères qui régissent les entreprises de type capitaliste. Toutefois, la Coopérative de l'Enseignement laïque n'est pas à l'abri des difficultés et les militants de l'I.C.E.M. restent meilleur garant en venant à son secours comme ils l'ont toujours fait lorsqu'elle



Les voies et moyens d'une éducation populaire

« Notre mouvement l'a souvent réaffirmé : notre militantisme en éducation est indissociable du combat pour une autre orientation politique, mais nous n'avons jamais cru que les problèmes de l'éducation trouveraient leur solution dans un simple changement de majorité parlementaire.

C'est pourquoi, loin de nous démobliser après l'échec électorale de mars 78, nous devons assumer plus que jamais les responsabilités qui nous incombent dans la lutte immédiate pour une autre éducation ».

« L'établissement où notre rôle est de rendre aux enfants et aux adolescents le pouvoir d'intervenir sur leur propre vie, le droit de s'exprimer librement et de se confronter avec les autres, le droit d'organiser coopérativement leur travail et le fonctionnement de leur collectivité.

Notre responsabilité est de rompre avec le dogmatisme du cours magistral et des manuels scolaires, avec la discipline traditionnelle à laquelle nous substituons une discipline de travail prise en charge par les jeunes eux mêmes ».

Le congrès international de l'Ecole moderne

UN OBJECTIF : « provoquer des changements dans les classes et l'institution scolaire elle-même »

La même plume, mais de journaux différents...

Le numéro 1 du journal du 34^e congrès de l'Institut coopératif de l'Ecole moderne (pédagogie Freinet), intitulé « Ben dam oui ! », est sorti lundi après-midi des presses installées par les militants à la faculté des lettres de Nantes. Tirage : un millier de numéros ; diffusion : huit cents exemplaires environ, un par congressiste. Le reste sera distribué les semaines prochaines dans les départements ou adressé aux délégations des pays étrangers qui n'ont pu se déplacer.

A partir d'aujourd'hui, le journal paraîtra deux fois par jour, à midi et le soir, apportant les résultats des travaux des commissions et groupes de travail et des tribunes de discussion. Un congrès de l'Ecole moderne ne ressemble à aucune autre manifestation. Le décorum et les séances plénières aux fastidieux et cérémonieux discours de politique générale en sont absents. Le programme fait la portion congrue aux amphes où les participants viennent pour écouter. Jusqu'à vendredi, le planning a organisé une multitude de carrefours, commissions et groupes d'étude au sein desquels les enseignants adhérents du mouvement vont confronter les résultats de leurs recherches et expérimentations quotidiennes dans les classes.

Puis, partant de ces échanges, ils s'efforceront de dégager de nouveaux axes de recherche à privilégier jusqu'à l'année pro-

chaine après avoir essayé de théoriser les conclusions tirées du travail accompli l'année écoulée.

La journée de lundi a été consacrée à l'accueil et à l'organisation des groupes, aux réunions et rencontres institutionnelles aussi avec le conseil d'administration de l'I.C.E.M. Ce matin, après une courte séance d'ouverture, le véritable coup d'envoi sera donné.

..

Toutefois, dès lundi soir, un certain nombre de principes fondamentaux et d'idées en discussion dans le mouvement ont été énumérés au cours de l'assemblée générale de l'I.C.E.M. Il a d'abord été réaffirmé que le « premier lieu de l'action politique, pédagogique et sociale des enseignants Freinet est la classe où ils travaillent ».

L'objectif est de « provoquer une prise de conscience et des changements dans l'institution scolaire elle-même ». C'est un travail de longue haleine auquel se sont attelés les disciples de Freinet depuis plus d'une cinquantaine d'années et qu'ils poursuivent inlassablement. Ce congrès de Nantes n'a pas de thème central de réflexion, mais, des premières discussions, on peut retenir que les débats s'organiseront autour

de trois grands axes : la poursuite des recherches sur les objectifs pédagogiques, le projet d'éducation populaire mis en chantier en 1975 au congrès de Bordeaux, les moyens de faire progresser les idées du mouvement par l'information et le témoignage auprès des enseignants et des parents d'élèves.

Mais on débatera aussi, à travers ces grands thèmes, des « garde-fous » à poser pour rester dans l'esprit de la « nouvelle pédagogie populaire » tout en assurant une animation dynamique des groupes départementaux. Le champ n'est, en effet, pas ouvert aux expérimentations qui satisferaient les fantasmes de groupuscules marginaux. L'emprunt par la pédagogie « officielle » de certaines techniques et méthodes de l'Ecole moderne, mais sans remise en cause de l'organisation de la classe et des rapports entre le maître et l'élève, n'est pas non plus considéré comme une avancée décisive.

C'est en ce sens qu'on peut attendre du congrès de Nantes qu'il marque une nouvelle étape de l'évolution de l'Ecole moderne qui cherche sans cesse et sans concession à situer sa pédagogie dans un ensemble idéologique cohérent : « une société d'où sera exclue l'exploitation de l'homme par l'homme ».

J.C.M.

Le congrès Freinet à Nantes

Concilier la doctrine et le mouvement

SON CONGRÈS DE NANTES

NANTES. — « Ce congrès, loin d'être celui de la résignation devant les occasions manquées doit être celui de la mobilisation pour faire de notre mouvement la grande force de proposition et d'action qu'il représente dans le domaine de l'éducation. Donnons-nous des exigences à la hauteur de nos responsabilités ». Les quelque 800 militants enseignants de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne - Pédagogie Freinet) réunis toute cette semaine à Nantes pour le 34^e congrès de ce mouvement n'ont pas attendu cette exhortation du secrétaire général, Michel Barré, pour se mettre au travail.

La séance d'ouverture qui donne traditionnellement le coup d'envoi s'est déroulée mardi matin en présence d'une dizaine de délégations étrangères. Mais dès lundi matin, les participants s'étaient retrouvés dans les chantiers de travail et les commissions pour confronter les expérimentations pédagogiques menées dans leurs classes, et poursuivre les enchères de théorisation dans des domaines précis comme l'orthographe, les fichiers de lecture, le texte libre, l'éducation corporelle, etc...

L'importance du travail des secteurs pédagogiques n'échappe à personne, mais c'est une autre dimension d'action qu'a voulu faire percevoir Michel Barré aux congressistes. Le mouvement ne peut pas se contenter de changer l'éducation dans quelques milliers de classes où pratiquent ses militants.

Son objectif est de permettre au plus grand nombre possible d'enfants et d'adolescents de bénéficier d'un autre type d'éducation, grâce à l'appui du plus grand nombre d'éducateurs.

J.C. MURGALE

« Ne laissez pas l'ICEM crever sous le pédagogisme... Reprenez les mots d'ordre de Freinet » C'est un vétéran, M. Raymond Dufour, quatre-vingt-trois ans, vieux compagnons de Célestin Freinet, qui est venu lancer cet avertissement à la tribune du congrès au cours de la séance plénière de clôture vendredi 14 avril. Pendant cinq jours, les « instituteurs Freinet » ont pratiqué l'autocritique du mouvement, en mettant avec humour le doigt sur les difficultés de ce congrès, et en signalant des travers : trop de théorisation en pédagogie, alors que par ailleurs les groupes restaient bien équilibrés sur le projet d'école populaire (P.E.P.).

Ce projet d'école populaire, conçu comme un outil de confron-

Le mouvement Freinet va publier un projet d'école populaire »

De notre correspondant

Nantes. — Au terme de son trente-quatrième congrès réuni à Nantes du 10 au 14 avril, l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM), pédagogie Freinet, a annoncé la publication d'ici à la fin de l'année de son projet d'école populaire (PEP). Ce document, en chantier depuis trois ans, a été défini comme « la pre-

mière parole collective à caractère de synthèse » depuis la mort de Célestin Freinet en 1966. L'ICEM veut faire de ce projet un outil de communication avec les organisations syndicales, politiques, familiales et les mouvements d'éducation populaire dont il est proche. L'ICEM s'est déjà sentie comme une synthèse. On y a abouti autant sous la pression des événements et les multiples questions posées par les autres projets éducatifs que par une démarche dynamique. C'est ce qui explique peut-être la hâte subite à publier le document, alors que les congressistes étaient arrivés à Nantes sans même connaître le programme de ce chantier de recherches. C'est en tout cas un compromis entre les attentistes qui proclament : « On ne peut rien changer tant qu'on ne peut pas tout changer », et ceux qui plaffent d'impatience devant ce repli qui limite l'efficacité. Avec son projet d'école populaire, l'ICEM a décidé de se remettre en marche... en bon ordre.

Cependant, à cette unité de pratique ne correspondait plus, depuis la mort du « fédérateur Freinet », une unité de discours en raison des divergences d'options politiques des membres du mouvement. Après trois années, le projet d'école populaire se pré-

mière parole collective à caractère de synthèse » depuis la mort de Célestin Freinet en 1966. L'ICEM veut faire de ce projet un outil de communication avec les organisations syndicales, politiques, familiales et les mouvements d'éducation populaire dont il est proche. L'ICEM s'est déjà sentie comme une synthèse. On y a abouti autant sous la pression des événements et les multiples questions posées par les autres projets éducatifs que par une démarche dynamique. C'est ce qui explique peut-être la hâte subite à publier le document, alors que les congressistes étaient arrivés à Nantes sans même connaître le programme de ce chantier de recherches. C'est en tout cas un compromis entre les attentistes qui proclament : « On ne peut rien changer tant qu'on ne peut pas tout changer », et ceux qui plaffent d'impatience devant ce repli qui limite l'efficacité. Avec son projet d'école populaire, l'ICEM a décidé de se remettre en marche... en bon ordre.

JEAN-CLAUDE MURGALE.

Nantes 1978... Nantes 1978... Nantes 1978... Nantes 1978... Nantes

NIVEAU

Chez les moins de 6 ans

Après quelques séances de discussion au congrès de Nantes, les instituteurs et institutrices désireux d'approfondir certains points se sont constitués en modules (voir liste ci-après).

La participation à ces différents modules est ouverte à toutes et tous ceux qui désirent y travailler. Pour cela écrivez rapidement à la personne chargée de l'animation du module :

Psycho-motricité : Jocelyne PIED, Saint-Clément-des-Baleines, 17590 Ars-en-Ré.

Situations - «Objets» aidants : Mireille GAY, impasse du Ballon, 45100 Saint-Jean-le-Blanc.

Rendre une journée vivable - Temps : Nadine PUBERT, maternelle Paul-Doumer, 85100 La Roche-sur-Yon.

Structures de la classe : Janine BASTIDE, 16, rue des Remparts, 34690 Fabrègues.

Apprentissage de la langue : Marie-Claude REMERIE, groupe scolaire Jean-Macé, 03140 Villenave-d'Ornon.

Décloisonnement : Yvette PEYLET, 12 Cité des Ecoles, 17270 Montguyon.

Contact avec l'écrit (dès la section des petits) : Marie-Jo TOUSSAINT, 2 rue du Moulin-à-Vent, 60510 Bresles.

Femmes de service : Alain BIROUSTE, 16 rue des Remparts, 34690 Fabrègues.

Coordination : Marie-Hélène MAUDRIN, 10 rue Roland-Dorgelès, 60510 Bresles.

CONTRAT DE TRAVAIL :

— **Sur le plan pratique** : il serait bon que nous nous habituions à **écrire uniquement au recto** pour faciliter un travail de synthèse. De plus chaque travail devrait comporter un **petit chapeau** indiquant le ou les noms, l'adresse, le niveau de classe, la date... pour faciliter les contacts et permettre de bien **situer** cette contribution écrite.

— Les personnes ayant manifesté la **volonté** de travailler dans un module s'engagent à **participer** activement et à **répondre** individuellement ou collectivement. Si la réponse demande un certain délai, il serait bon de le signaler à la personne qui anime le module. Au bout de deux non-réponses, cette dernière cessera de vous solliciter.

— Pour élargir et enrichir notre travail, il serait intéressant que chaque personne travaillant dans un module **communiqua** à son **département** la recherche en cours et répercute demandes et réponses au(x) module(s) concerné(s). (Adressez-vous, pour un premier contact avec le groupe départemental, à l'adresse indiquée en p. 19 de *L'Éducateur* n° 5 du 30-11-77.)

L'ANIMATION :

La personne chargée de l'animation d'un module s'engage à **écrire** aux personnes

intéressées (et ayant déjà pu la contacter) dès le 15 mai pour «lancer» le travail.

Elle est chargée de la «relance», elle reçoit et répercute au sein du module les différents points de recherche arrivant de l'extérieur.

Chaque module s'engage à **définir** par une première lettre à la coordination **ses règles de fonctionnement** et à **préciser l'objet de son travail** pour le 15 juin. Par la suite, il lui communiquera une **synthèse partielle** pour une répercussion sur l'ensemble du mouvement (environ tous les trois mois).

LA COORDINATION :

La coordinatrice sollicite les personnes responsables de l'animation des modules en cas de manque. Elle renvoie aux personnes chargées d'un module les diverses règles de vie qui se sont dégagées dès la fin juin. Elle répercute sur les modules les apports venant des autres secteurs du Mouvement ou de l'extérieur. Elle centralise les articles, les appels, etc., en vue de publication dans *L'Éducateur*, *Techniques de vie*, *Art enfantin*...

Au cas où un témoignage écrit poserait un problème de fond, elle le soumet à tous les modules.

Au cas où un écrit mettrait en cause un individu, elle invite les intéressés à se mettre d'accord sur une parution simultanée des deux points de vue.

Pour établir la grille de travail au prochain congrès, elle contacte tous les modules et les secteurs du Mouvement à ce sujet dès janvier 79.

APPEL AUX SECTEURS DU MOUVEMENT

Tous les travailleurs et travailleuses du Mouvement sont invités à **alimenter** les modules par le canal de la ou du responsable dont l'adresse figure ci-dessus.

Toute personne désireuse de **créer** un nouveau module (point de recherche particulier) s'adressera à la coordinatrice afin d'entrer dans le circuit de travail déjà constitué.



ARCHITECTURE

Au congrès de Nantes, un groupe de camarades s'est réuni pour travailler sur la deuxième partie d'un dossier portant sur l'architecture scolaire.

Le premier but est de trouver les moyens de **rendre accessible à tous** la possibilité de comprendre l'architecture et d'intervenir lors de la mise en place de constructions nouvelles.

Le deuxième but est d'essayer de **dégager des invariants architecturaux** à travers toutes les demandes actuelles.

Tous ceux qui désirent participer à ce travail et recevoir les premiers textes à mettre au point s'adressent à :

J.-Noël MAURY
73a rue du Landa
85300 Challans



AUDIOVISUEL

IVe Fête du film réalisé à l'école

Si la IVe FETE DU FILM REALISE A L'ECOLE a eu moins d'ampleur cette année à notre congrès, c'est que le nombre de films projetés a été plus réduit que les autres fois.

Mais si nous n'avons reçu qu'une dizaine de films, on peut dire que tous étaient intéressants, car ils posaient des problèmes de fond sur le cinéma à l'école. Beaucoup de ces films constituaient des productions «d'initiation» au cinéma faites par des voies très diverses et tout aussi valables les unes que les autres.

Trois films des classes (6e et 5e) de Michel BINETRUY, abordaient une démythification du cinéma de consommation courante et cela de manière efficace et spirituelle. Ils utilisaient la parodie, arme redoutable s'il en est, et conduisaient les enfants à porter un œil très critique sur les films d'espionnage (*L'espion*) ou sur la publicité (*Notre page de publicité*).

Trois films venus du niveau C.P.A./C.P.P.N. posaient bien le problème de l'évolution du film fait par les pré-adolescents qui, dans un premier temps, refusent de s'impliquer dans leurs œuvres et parviennent petit à petit, non seulement à comprendre le cinéma, mais à y inclure leurs problèmes. *Il nous semble en effet essentiel que la compréhension du «message» ne soit pas le seul but de nos travaux, mais qu'il importe que le contenu du film soit affectif.*

Un film de Michel VIBERT (*La recherche de l'impossible*), surréaliste et envoûtant, était une bonne illustration de cette affectivité, centre du film, ce qui conduit à un montage lent mais d'une sincérité et d'une spontanéité chaleureuses.

Une autre production, *Le rapt*, venue d'une classe de C.E.1/C.M.1 d'Yvan DAVY (49), réalisée avec des moyens très simples, montrait bien que l'essentiel du film fait par les enfants réside dans **l'efficacité de l'image obtenue**. Ici, une grande rigueur dans les cadrages donnait un message clair, traité à la manière des bandes dessinées dont les enfants de cette classe avaient une bonne pratique.

Enfin, deux films de fiction de Marc GUETAULT complétaient cette intéressante

Nantes 1978... Nantes 1978... Nantes 1978... Nantes 1978... Nantes

séance. Pour initier les enfants au cinéma de «fiction», Marc GUETAULT est parti de récits oraux enregistrés (*Divers sports d'hiver* et *Pêche au pneu*) qu'il a transcrits en images, en suivant les indications de la classe. Autre technique d'approche de l'irréalité cinématographique qui nous semble très efficace surtout, comme lorsque chez Marc GUETAULT (37), elle est liée à la pratique du cinéma d'animation par les enfants.

En somme, une intéressante confrontation qui nous a permis de préciser un certain nombre de points qui nous permettront de mieux développer la pratique du super 8 à l'école, un outil qui sera un jour aussi indispensable dans nos classes que l'imprimerie.

Pour tous renseignements concernant le chantier, on peut écrire à Jean DUBROCA, 1 allée Leconte-de-Lisle, 33120 Arcachon.

MILIEU ET SCIENCES

Six «biologistes» réunis au XXXIVe congrès de Nantes

aimeraient reconstituer un réseau de relation entre les enseignants qui pratiquent les sciences expérimentales (biologie - géologie - physique) afin de communiquer et d'essayer d'entreprendre ensemble une recherche sur les problèmes qui se posent dans nos classes.

Nous proposons les pistes suivantes :

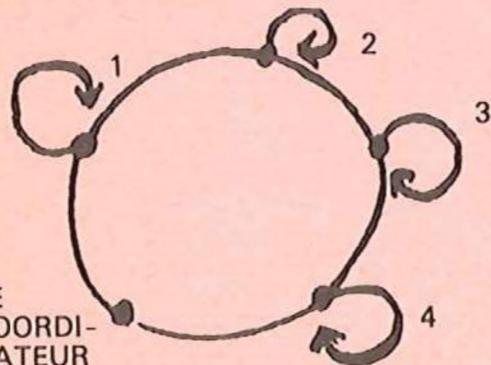
1. Organisation de la classe (matériel, relations, part du maître, outils, évaluation du travail...).

2. Une recherche de type fondamental à partir de situations vécues dans nos classes sur les étapes des démarches suivies par les enfants dans une recherche.

Méthode proposée :

— Dans un premier temps : répondez si vous êtes prêts à vous engager dans cette recherche au coordinateur : Marie SAUVAGEOT, 1 quai Galliot, 21000 Dijon.

— Dans un second temps : la méthode suivante vous est proposée par groupe de 5 :



Chacun fait trois photocopies :

- une pour lui,
- une pour le dossier,
- une pour le suivant, qu'il envoie grâce à la franchise postale possible entre les établissements.

ART ENFANTIN

Pour l'édition

En vue de l'édition dans les revues : *Art enfantin et créations*, *B.T. Magazine*, *Albums...* la commission Art enfantin accueille toutes les réalisations.

Adressez-les aux responsables régionaux de la commission dès maintenant.

Liste des responsables régionaux 78/79 à compléter :

Région Nord et Belgique : J.-P. LIGNON, école de 02320 Pinon.

Est : A.-M. Besnard, 16 rue du Rain, Wackenback, 67130 Schirmeck.

Bourgogne-Champagne et second degré : Jeanine POILLOT, 10 rue Curel, 21300 Chenove.

Normandie : Roselyne LECROQ, 1 rue des Mimosas, 72330 Yure-le-Pôlin.

Région parisienne : Commission Art enfantin région parisienne, école rue d'Amème, Paris, XIe.

Centre : Nicole RUELLE, 65 rue Foussard, 45190 Tavers.

Sud-Ouest : Anto ALQUIER, 32400 Riscle.

Sud-Est : Jacky GILLARD, Résidence Val Pins, tour D, 13015 Marseille.

Responsable international : Mohamed DJEBARI, C.P.E.M., Nedroma (Algérie).

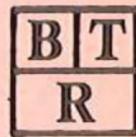
*

Rectificatif : une erreur s'est glissée en page 19 de *L'Éducateur* n° 2 à propos de l'abonnement au bulletin. Lire : Versez 20 F à : Arlette CADALBERT, école Laroche, 91120 Villebon-sur-Yvette - C.C.P. 10-565-36 P Paris.

CHANTIER B.T.



COLLECTIONS



Si vous ne vous abonnez pas
vous ne pourrez pas lire :

Dans la collection B.T. :

865 Les jeux de cirque romains (Panem et circenses)

866 L'estuaire de la Gironde

867 Des champignons curieux

868 L'abbaye de Conques (Aveyron, XIe siècle)

869 Des voyages (des poèmes...)

Et puis :

En Touraine, autrefois, la mer... - Les pêcheurs de saumon - Pourquoi ça chauffe ? - Léopoldine Hugo - Le parc ornithologique de la Dombes - Une grande foire en Normandie - Napoléon dictateur - Une mine de charbon en Vendée - Stahly sculpteur - Un chantier archéologique - Les dessins des femmes du Mithila (Aude) - Les nuages et la météo - L'isolation thermique - La souche, milieu de vie - La justice : l'enquête judiciaire - etc.

Et dans les compléments S.B.T. :

412 Paris et ses poètes

413 La civilisation romaine

414 Un conte populaire : la montagne de verre

Et puis :

Une maquette pour le cycle de l'eau - Des poèmes sur la famille de Victor Hugo - Deux titres sur les civilisations : les Gaulois, etc. - Deux titres avec des contes populaires - Une foire en Normandie - Massalia - Haroun Tazieff, un vulcanologue - etc.

Dans la collection B.T.J. :

161 La noix de coco

162 Des Algériens en France

163 Des véhicules hippomobiles

164 J'écris

165 J'illustre des livres pour enfants

Et puis :

Le canari - Célestin Freinet - Des petits élevages de chez nous - Soyons prudents ! - Mes parents élèvent des moules - La Nationale 10 - Grisette l'ânesse - Mes parents sont potiers - Les chiens de chasse - Une scierie dans les Vosges - etc.

Dans la collection B.T.2 :

101 L'Occitanie (I)

102 L'Occitanie (II)

103 L'agressivité

104 La guerre 1939

105 1945 (chronologie)

Et puis :

Illich - Le mythe du bon sauvage - Les céréales - Max Jacob - Le Japon moderne - Poésie des Noirs - Grandir - Poèmes de Chine - La télévision - etc.

Dans la collection B.T.R. :

31 Les enfants en recherche (sciences)

32/33 Aspects de la vie affective et du dessin d'enfants

34 J'ai peur d'être responsable

Et puis :

L'entretien du matin - Les avatars d'une coopérative - La coopé dans un C.E.S. - etc.

N.B. — Les plannings de parution ne sont pas encore établis complètement ni définitivement ; la formulation des titres n'est pas non plus définitive...

EN TOUT ETAT DE CAUSE, C'EST LE
MOMENT DE VOUS ABONNER !!! NE
REMETTEZ PAS A DEMAIN !...

INFORMATIONS DIVERSES

Présence dans les manifestations parisiennes

AU CENTRE BEAUBOURG

Au Centre Georges Pompidou se tient, du 15 mars au 28 août une exposition organisée par la Bibliothèque Publique d'Information et La Joie par les Livres, sur le thème : *L'ENFANT, L'AVENTURE ET LE LIVRE*.

Dans le cadre de cette exposition, diverses B.T., B.T.J. ont été sélectionnées, et également des B.T.Son qui passent en permanence en montages audiovisuels ou en magnétoscope couleur : LA LUNE, LE SOLEIL, ORIGINES DE LA VIE, LA VIE QUOTIDIENNE DES HOMMES PREHISTORIQUES.

Chaque MERCREDI, SAMEDI et DIMANCHE des animations sont prévues. Ce sont des « conversations-rencontres » avec des auteurs, des illustrateurs de livres pour enfants, des conteurs, des personnalités ayant écrit ou participé à des documentaires. Une semaine Jules Verne est prévue. Le programme détaillé peut être demandé au Centre Beaubourg et paraîtra dans ses bulletins d'informations.

Et parmi toutes les personnalités qui nous

ont aidé dans la réalisation des B.T.Son, qui passent régulièrement en animation audiovisuelle au Centre, trois d'entre elles viendront les mercredis après-midi suivants :

● Mercredi 17 mai : Jacques TIXIER, du C.N.R.S. (*La vie quotidienne des hommes préhistoriques*, B.T.Son 854 et 855).

● Mercredi 14 juin : Philippe TAQUET, du C.N.R.S. (*Le monde des dinosaures*, B.T.Son 870).

● Mercredi 21 juin : Joël de ROSNAY, directeur des applications de la recherche, Institut Pasteur (*Origines de la vie*, B.T.Son 872).

Les enfants des classes de la région parisienne sont particulièrement invités à aller converser « en direct » avec ces amis qu'ils ont entendus par l'intermédiaire des B.T.Son.

MAISON DE LA RADIO

Dans le hall de la MAISON DE LA RADIO se tiendra, courant juin, une exposition sur l'Homme et la Nature : « PAR MONTS ET MERVEILLES ».

Elle est réalisée avec le concours de toutes les organisations qui s'efforcent de faire découvrir, faire comprendre et protéger la nature : les parcs naturels nationaux et régionaux, le Muséum d'Histoire Naturelle, Jeune et Nature, l'Environnement, l'Agriculture, l'Office central des Forêts, les Randonneurs, etc.

Un stand LIBRAIRIE s'y tiendra, présentant tout ce qui se publie sur ces questions. B.T., B.T.J., B.T.2, B.T.Son seront présentes.

Un concours d'enregistrements sonores d'ambiance, d'activités, d'interviews sur ce thème est organisé également (10 000 F de prix). Vous pouvez y participer : demandez le règlement à la Maison de la Radio ; clôture le 15 mai.

MUSIQUE

Stage musique - expression sonore (1er et 2e degré)

A BERZY-LE-SEC, 02200 SOISSONS (AISNE)
DU 2 AU 7 SEPTEMBRE 1978

Participation financière : 250 F (réajustement éventuel).

Hébergement : dortoir ou camping.

Garderie d'enfants.

Participants : 24 stagiaires et 6 animateurs.

Ce stage s'adresse à tous, connaissances techniques ni nécessaires, ni interdites.

Objectifs :

— Comment faire de la musique un moyen d'expression habituel et quotidien, un élément constitutif d'une véritable culture populaire.

— Analyser l'environnement musical dans notre société.

— Avoir une démarche et des pratiques musicales, dans nos classes et ailleurs, en accord avec nos idées.

Afin que chacun puisse prendre en charge sa propre formation, les structures de vie sont coopératives (consulter les n° 3, 4 et 6 de *L'Éducateur* 77/78).

Pour tous renseignements et inscriptions, écrire avant le 31 mai 1978 avec deux enveloppes timbrées à Pierre FOURRIER, école de Berzy-le-Sec, 02200 Soissons.

ECOLES RURALES

Appel urgent

Un groupe de parents d'une petite commune de l'Aisne veut obtenir la création d'une classe dans son village (actuellement les enfants sont scolarisés à un autre endroit).

L'administration rétorque qu'une classe unique n'est pas viable, ni pédagogiquement valable.

Les parents répondent que si, en pédagogie Freinet.

Des normaliens sortants sont prêts à répondre à cet appel.

On cherche donc des témoignages récents vécus dans des circonstances semblables, au cours de la création d'une CLASSE UNIQUE EN PEDAGOGIE FREINET.

Ecrire très vite à J.-P. LIGNON, 02320 Pinon.

Expression théâtrale avec Augusto Boal

Un stage I.C.E.M.

« Les enfants dansent, chantent et peignent. Ensuite la famille, l'école, le travail les répriment et ils finissent par être convaincus qu'ils ne sont ni danseurs, ni chanteurs, ni peintres. Il nous faut cependant accepter que tous les hommes sont capables de faire tout ce qu'un homme est capable de faire », dit Augusto BOAL qui, au Brésil, en Argentine, au Pérou, au Chili a promu un théâtre-différent, donnant à tous, « doués ou non-doués », le théâtre comme langage, créant ces « outils » que sont le théâtre-statue, le théâtre-journal, le théâtre-forum, le théâtre invisible.

Torturé, chassé d'Amérique Latine, BOAL poursuit son action et ses recherches en Europe : stages, rencontres en Italie, en

Suède, au Portugal, en France (Paris, Rennes, Nancy). En août il sera à Helsinki puis à Bollène (Vaucluse).

Deux ouvrages de BOAL ont été traduits en France (Maspéro, coll. « Malgré tout ») : *Théâtre de l'opprimé* où il relate ses expériences latino-américaines et analyse la fonction du théâtre à travers siècles et sociétés et *Jeux pour acteurs et non-acteurs* où sont rapportées les expériences européennes (entre autres une expérience dans une classe Freinet inspirée de *Théâtre de l'opprimé*) et où sont décrits deux cents jeux d'expression. En ce moment, à Lisbonne où il demeure, BOAL, pour préparer le stage de Bollène, recherche et lit tous les ouvrages de (et sur) Freinet qu'il peut trouver. Avec Augusto BOAL qui redonne le théâtre au peuple, l'I.C.E.M. qui veut donner le langage théâtral aux enfants, ne peut que s'enrichir.

LE STAGE DE BOLLENE SAINT-BLAISE

● Date : du lundi 21 au samedi 26 août 1978.

Lieu : école de Saint-Blaise à Bollène (84).

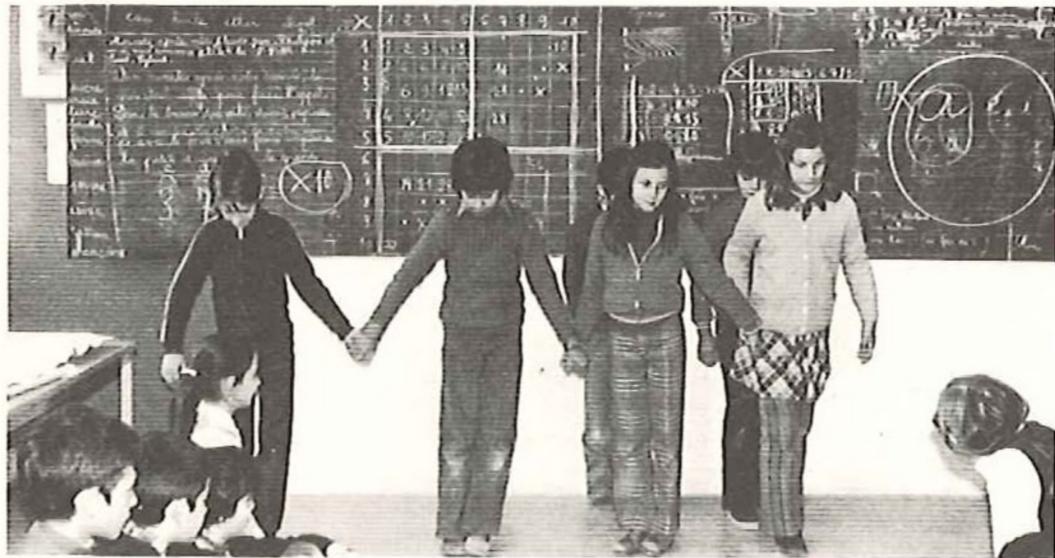
Hébergement : camping-caravaning sur les lieux mêmes ; repas collectifs sur place (autogestion).

Participants : le stage sera également ouvert à des animateurs ou acteurs de théâtre pour enfants (Catherine DASTE nous a déjà assurés de sa participation).

Participation aux frais : 150 F (à verser à l'inscription).

Inscriptions (le plus rapidement possible, le nombre de stagiaires devant être limité) auprès de : Y.R. LONCHAMPT, Pracomtal F39, 26200 Montélimar. Tél. (75) 01.11.75. C.C.P. Lonchamp Paris 15-601-76 Z (mention stage Bollène au dos).

Nombres en forme



et forme des nombres

Jean-Claude POMES

La genèse que donne ici R. Montpied pourrait sans doute avoir été écrite, à un moment ou un autre, par chacun d'entre nous. Elle est un archétype, pourrait-on dire, des productions maths du mouvement : la construction, qui se pose de façon impérieuse dans la classe, d'un système d'écriture des nombres. J'ai retrouvé récemment dans un *Educateur* pas tellement ancien, ce problème évoqué au niveau de la créativité adulte, par Jeanne et Paul Le Bohec et Bernard Monthubert.

Revenir une nouvelle fois sur cette question, c'est ouvrir à nouveau le débat sur le nombre. Débat qui se pose avec acuité avec l'expérimentation et la mise en circuit des cahiers de techniques opératoires.

Le nombre, **UN CONTINENT DES MATHÉMATIQUES**. Et l'accès des enfants au nombre, le problème quotidien avec lequel, entre autres, nous sommes confrontés. Et qui nous amène à nous poser bien des questions ! Il y a d'abord le problème de sa genèse. L'enfant l'appréhende de diverses façons :

— Il en connaît généralement la chanson, la litanie qu'on lui a «susurrée» au cours de sa petite enfance, et qu'il répète plus ou moins systématiquement jusqu'au dérapage et au mélange : quatorze-trois-six...

— Il en connaît aussi, plus profondément, le rapport aux objets et à la matière. D'abord pour les «petits nombres» (à petits enfants, petites choses !). Ses tâtonnements, son expérimentation active, lui permettent de dire sans se tromper : deux chiens, trois maisons, etc. Au-delà, c'est l'amalgame et le mélange, car les entités sont mobiles dans son espace mouvant !

Dès lors, la **CONSTRUCTION DU NOMBRE** est liée à la construction de l'espace, à la mise en place des structures mentales et affectives qui permettent d'ancrer dans la matière le nombre. L'enfant, dans cette genèse, s'avère matérialiste, et la pédagogie lui emboîte le pas. C'est fou ce qu'on peut trouver de matériel susceptible de l'aider à cet

endroit, mais aussi de lui tracer des bornes, de limiter et sélectionner ses démarches, de l'encadrer pour lui simplifier (comprendre : lui compliquer !) l'accès à cet univers des nombres qui forme et qui bouche tout l'horizon du «calcul» : bouliers, réglettes, bâchettes, jetons, cubes, et j'en passe ! S'il s'agit seulement de compter, ce matériel est tout de même assez inoffensif, puisqu'il ne fait que transposer et transporter dans le lieu-classe ces entités qu'on trouve partout à l'extérieur : cailloux, feuilles, objets quelconques, sans oublier ce matériel de comptage idéal qu'on transporte continuellement avec soi, et qui s'auto-manipule : les doigts, sans doute injustement méprisés ces derniers temps, mais pourtant recours ultime de l'enfant en difficulté de comptage !

De quoi est-il question lorsqu'on «nombre» une situation ? Essentiellement de mettre en rapport des entités matérielles et un nombre. Ce qui importe alors, c'est d'attribuer aux collections dont on peut mettre en correspondance les éléments, le même nombre, le même cardinal. Et d'attribuer des cardinaux différents à des collections dont on peut mettre en correspondance les éléments.

Ce problème réclame de la part des enfants une expérimentation approfondie. L'arsenal des concepts mathématiques et psychologiques permet de désigner quelques paliers de la construction. Mais il y a encore bien autre chose en jeu, plus affectif, plus obscur, «ce qui compte» : par exemple la relation affective de l'enfant à celui ou ceux qui l'initient, le jeu complexe des identifications (dans la tourmente de l'Oedipe !), la relation, même, à l'argent dans la famille (car c'est surtout lui qui est compté !)...

Evidemment, les nombres ayant été produits, on n'en reste pas là ! Leur production, pour importante et fondamentale qu'elle soit, ne vaut que pour leur **FONCTIONNEMENT ULTERIEUR**.

Toute association, toute «réunion» des éléments concrets qu'on appréhende ou manipule, entraîne une variation concomitante, une composition des cardinaux associés. Reconnaissance et composition

sont d'ailleurs étroitement imbriquées, de telle sorte que l'un procède toujours de l'autre : en énonçant la simple succession des nombres, on utilise continuellement, même si c'est de façon implicite, l'opérateur + 1 qui permet de passer d'un nombre au nombre suivant.

A partir de ce point, sachant compter et composer entre eux les nombres, l'enfant sait compter.

Il lui reste pourtant à saisir **LES REGLES D'ÉCRITURE DES NOMBRES**. En théorie, il suffit pour qu'un nombre se différencie d'un autre, que leur graphie et leur prononciation soient différentes. Mais il faudrait alors une infinité de sons et de graphismes différents puisqu'on peut concevoir des collections d'objets jusqu'à l'infini ! On a recours à l'artifice bien connu de la numération de position en base 10. On utilisera seulement dix signes 0, 1... 9 qu'on combinera entre eux pour former les nombres. La régularité des groupements, la succession, l'ordre toujours les mêmes, qu'on imposera, autant d'éléments pour simplifier, en principe, les comptages, les calculs. L'enfant, après avoir maîtrisé le rôle et la fonction du nombre, doit maintenant élucider ses règles d'écriture. Je viens de dire «doit». Et il faut effectivement s'interroger ici : est-ce vraiment indispensable, à l'école primaire, de maîtriser ce nouveau domaine ? Un enfant qui sait compter, qui sait associer, n'a-t-il pas suffisamment d'éléments pour pénétrer et comprendre des situations dans lesquelles intervient le nombre ? L'expérimentation, le tâtonnement, en s'affinant, ne vont-ils pas permettre de dégager peu à peu ces règles ?

C'est compter ici sans le **MATÉRIALISME PÉDAGOGIQUE**. Pour permettre à l'enfant de comprendre la syntaxe, en quelque sorte, du nombre, on a inventé là encore toute une profusion assez indécente de matériels plus ou moins sophistiqués, matériel «structuré» tel qu'abacques, réglettes, multibases, dominos des dizaines... aux noms engageants style «calculami !». Mais ici s'opère pourtant un glissement d'importance : ce n'est pas le nombre qu'on rapporte au matériel, mais le matériel qu'on rapporte au nombre. Le matériel est ici construit comme le nombre, structuré en groupements par 10, 6, 100, en plaques ou en cubes.

De la matière diffuse qu'on pouvait bien étaler, structurer, organiser de n'importe quelle façon, on passe à une matière qui donne à comprendre, qui éduque, qui structure dans un seul sens (tout autre fonctionnement relevant de la subversion !). Ici, les investissements affectifs ne sont pas de mise ! Il faut fonctionner d'une certaine façon, suivre la règle (on ne peut pas la manquer, puisqu'elle est incluse dans le matériel même !), la faire sienne, la reproduire.

Quelque part dans son livre *Psychanalyse des contes de fées*, B. Bettelheim a une formule plus ou moins heureuse : «Chez l'enfant, l'action remplace la compréhension.» Une telle formule est évidemment limitative. Elle ne peut en aucun cas saisir l'essentiel de ce que nous appelons «**TÂTONNEMENT EXPERIMENTAL**» qui ne se justifie que

de l'interdépendance dialectique des deux termes. Il faudrait bien plutôt dire que «chez l'enfant, l'action «est» compréhension, et la compréhension «est» action». La formule de Bettelheim s'applique en tout cas parfaitement à la situation pédagogique créée par le matériel structuré : agir sur lui, c'est faire l'économie d'une véritable compréhension, l'évacuer purement et simplement. Cher petit, si tu perds les pédales dans tes opérations posées, si tu mélanges les dizaines et les unités, le domino-miracle va t'aider ! Peu importe que tu n'y comprends rien après comme avant ! Au moins, tu auras donné l'illusion que tu y comprenais quelque chose, ou plutôt, on t'aura donné cette illusion, parce qu'on t'aime bien, au point même de te fournir, de surcroît, l'illusion en plus ! Et il en restera bien quelque chose, d'un autre ordre, sans nul doute !

C'est ainsi qu'on gagne du temps pédagogique (celui qui se mesure ensuite à coups de batteries de tests !). Comprendre les règles d'écriture du nombre, c'est

comprendre du même coup l'opération posée, en colonnes ; comprendre l'opération-colonne, c'est avoir accès aux «grands nombres», ceux qui s'opposent précisément aux «petits» par ce saut qualitatif : il faut savoir les écrire, leur orthographe est éminemment difficile ! La réussite scolaire (qui ne se compte pourtant pas en grand nombre !) est liée à ce savoir. A tel point même que le «savoir-faire-les-opérations» est l'un des objectifs primordiaux du cursus primaire. Ce qui, dans le nombre, s'énonçait sur le mode mineur, son écriture, est devenu, dominos, bouliers aidant, l'aspect majeur. Et les parents se rassurent en voyant leur progéniture aligner impeccablement les unités et les dizaines, s'émeuvent en les écoutant réciter les tables par-cœur (ce par-cœur qui n'a jamais été pourtant produit par le cœur !).

Et pourtant, n'est-ce pas **ETRE MATERIALISTE** que de considérer que les problèmes d'écriture des nombres doivent être explorés dans et par l'écriture ?

Même s'il est indéniable que les règles propres à la numération de position trouvent leur corrélation au niveau de la manipulation des objets. En opérant des groupements, une collection homogène ou non d'éléments discrets peut être transformée en entités de nature différente, relativement autonomes, les groupements, puis les groupements de groupements, etc. C'est pourtant l'écriture du nombre qui structure en retour la matière, c'est elle qu'il faut cerner, circonscrire. Oh ! bien sûr, ça ne va pas si vite qu'avec les matériels structurés ! Mais ça structurera de façon autrement profonde ! A condition décidément que le matérialisme en pédagogie renverse les fausses idoles du matérialisme pédagogique, qui ne structure d'abord son matériel que pour ensuite mieux structurer, c'est-à-dire conditionner les enfants !

C'est pourquoi il nous faudra inlassablement produire, comme le fait ici Roger Montpied, de ces «petites choses» seules susceptibles de faire échec aux «grandes mystifications».

Second degré

Education manuelle et technique

Quelques questions que je me pose à propos de l'E.M.T.

Jusqu'où peut-on aller dans la recherche d'une plus grande rigueur technologique tout en préservant le climat convivial et coopératif de l'atelier, l'appel au libre choix et à la créativité, au tâtonnement expérimental, aux recherches et expressions libres ?

De telles préoccupations sont-elles compatibles avec le style de travail proposé comme modèle par les émissions de la R.T.S. sur l'E.M.T. et défendu par nombre de collègues (issus souvent de l'enseignement technique ou du corps des ex-professeurs de T.M.) ?

Avec, par exemple, la conception selon laquelle un enfant de 6e ne sait ni mesurer, ni tracer, ni couper, ni coller, ni reconnaître sa droite de sa gauche ou le dessus du dessous, etc. et doit en être instruit par des exercices spécifiques et progressifs du type «dictée de traits» (ou méthode Romain en digest (1) ?

Tout cela ne pourrait-il vraiment pas se voir à l'occasion des fabrications elles-mêmes ? Ces dernières ne pourraient-elles remplacer également tous ces «problèmes-poubelle» de niveau maternelle proposés par l'intermédiaire de l'Inspection Générale et d'un éditeur ?

Est-il par ailleurs si délirant de travailler le contreplaqué sans attendre la classe de 5e ou de vouloir faire une boîte en carton sans avoir préalablement fabriqué un objet plat ? Jusqu'à quel point avaliser cette vieille idée de «progression» tenue encore pour si indispensable par beaucoup ? De même jusqu'à quel point n'est pas stéréotypante et sclérosante la notion de «bon geste professionnel» ?

N'assiste-t-on pas à la mise en place de tout un courant qui vise à techniciser de façon outrancière (en multipliant par exemple les documents) des procédés qui s'enseignaient traditionnellement tout simplement de maître à élève ou entre compagnons (par exemple en cuisine, tissage, vannerie, cartonnage, aéromodélisme, cuir, etc.) ?

Et que penser de la conception qui se généralise selon laquelle il n'est ni possible ni souhaitable d'impulser ou de laisser se mettre en place plusieurs fabrications de natures différentes au même moment au sein d'un même atelier sous prétexte qu'on ne peut assurer valablement plusieurs «cours» en même temps ?

Que devient au milieu de tout ceci le souci de motivation de l'enfant ? Est-il bien sûr, qu'à moins d'être bien conditionné à la carotte et au bâton, un enfant sera réellement intéressé par autre chose que la fabrication d'un objet soit utile, soit amusant ?

D'un autre côté, quelle place réserver aux «montages-démontages» ? Quelle place également, à quel moment et de quelle manière pour le dessin technique (une leçon sur la marge, une sur le trait fin, une sur le trait pointillé comme on l'entend trop souvent défendre) ?

Doit-on, par ailleurs, accepter de se couler dans le système des «gammes de fabrication-contrats imposés» ? Si oui, jusqu'à quel point, jusqu'à quand et comment en sortir pour amener les enfants à même de mettre au point leurs propres études de fabrication ?

Et le «bricolage» si décrié, n'avait-il pas, à condition d'être allié à l'esprit de rigueur, à la recherche de qualité et de fiabilité dans la fabrication, une valeur formatrice incontestable ainsi qu'est amené à le souligner Levi-Strauss qui compare la démarche du bricoleur à celle de l'ingénieur ou du savant.

Démarche en tout cas bien supérieure à celle de l'élève-O.S. prié de respecter le «cahier des charges» préétabli par le professeur.

Pour toutes réponses, écrire à Alex LAFOSSE, 69, rue Jean-Jaurès, Coulounieix, 24000 Périgueux.

(1) Note de la rédaction : voir l'appel de M. ROCHARD, Thézon-lès-Bézières, 34490 Muriel-lès-Bézières, concernant la mise en chantier d'un travail sur l'E.M.T. paru en pages roses du n° 7.

Approfondissements et ouvertures

L'université ouverte en Charente

L'université ouverte répond à un besoin jusque-là vivement exprimé : disposer d'informations non dirigées ou contradictoires recueillies hors des hiérarchies traditionnelles.

Elle est donc ouverte à tous, sans distinction de diplômes, «niveaux», ou connaissances préalables.

Son programme d'activités est fondé sur le libre choix des participants. Ceux-ci ont en commun :

a) **Une motivation pour l'information non dirigée ;**

b) **Une méthode rationnelle de travail,**

c'est-à-dire qui consiste à :

- Réunir sur le sujet choisi des documents de base ;
- Analyser individuellement ces documents ;
- Etudier le sujet par groupes de 4 ou 5 personnes et relever les points délicats et les questions à élucider ;
- Réunir pour un débat de quelques heures (un week-end par exemple) ce groupe et une ou plusieurs personnes susceptibles de donner des informations complémentaires et de discuter les points délicats du sujet.

Les frais de fonctionnement de l'université ouverte (achats de livres, déplacements) sont couverts par les participants. Pour l'année 72-73 le budget de l'université ouverte s'est élevé à 1 200 F pour 130 participants.

Depuis 72-73 l'université ouverte a abordé entre autres les points suivants :

- **Linguistique** : l'étude de texte et la réforme du français avec M. Mounin de la Faculté des lettres d'Aix.
- **Biologie** : les origines de la vie avec M. de Rosnay.
- **Psychologie** : le développement de l'enfant avec M. Montagner de la Faculté des sciences de Besançon.
- **Biologie et sociopsychanalyse** : l'autogestion à l'école et dans la société avec Laborit et Paradelle.
- Avec M. Le Roy Ladurie, professeur au Collège de France, sur les thèmes suivants : *Faut-il enseigner l'histoire à nos enfants ?* et les émissions historiques à la télévision.
- Le problème du sommeil et de son importance dans le développement de l'enfant a été abordé avec M. Montagner.
- Le biologiste H. Laborit a présenté son dernier livre : *La nouvelle grille*.
- Après plusieurs séances préparatoires, les participants de l'«université ouverte» se sont réunis autour de Bernard Charlot pour débattre de son livre : *La mystification pédagogique*. Nous vous présentons ci-dessous une synthèse des comptes rendus rédigés à la fin de cette enrichissante rencontre.

Prochaines rencontres annoncées qui seront principalement centrées sur :

1. Yona Friedman : *Utopies réalisables*.
2. Montagné et Sandler : *L'enfant et la communication*.
3. Soriano : *Guide de la littérature pour la jeunesse*.
4. Ruffié : *De la biologie à la culture*.

COMPTE RENDU DE LA RENCONTRE AVEC BERNARD CHARLOT

Bernard CHARLOT, professeur de psychopédagogie à l'Ecole Normale du Mans, est venu dans le cadre de l'université ouverte, participer à un débat sur son livre : *La mystification pédagogique* (Payot). Les séances préparatoires à ce débat avaient mis en évidence un certain nombre de questions qui ont servi de point de départ à notre travail.

PRESENTATION DE B. CHARLOT PAR LUI-MEME

Ses premiers mots ont été : «*La pédagogie n'est pas mon problème.*» Formule lapidaire qu'il a ensuite commentée en faisant référence à ses origines sociales (père ouvrier, puis agent de police, mère dactylo ayant assuré sa formation par ses propres moyens), à ses conditions de vie scolaire (dès la seconde, travail en usine pendant une partie des vacances), à ses premiers contacts avec l'enseignement (enseignant au service de la coopération, il est mis en demeure d'enseigner les sciences de l'éducation sans y avoir été préparé), à ses activités syndicales, à sa nomination à l'Ecole Normale du Mans. Dans tous les cas il constate un décalage profond entre les théories et la réalité : «*La réflexion pédagogique ne tient pas compte du devenir des gens qu'elle forme.*»

LE LIVRE. — Dans *La mystification pédagogique*, B. CHARLOT a mis en forme ses idées sur l'éducation, à la lumière de ses

expériences et de sa pratique. Ce livre s'adresse avant tout aux enseignants, aux militants syndicaux et politiques. C'est un livre non pas théorique, puisque appuyé sur une pratique, mais conceptuel et répétitif : c'est un instrument de travail.

REFLEXION POSTERIEURE AU LIVRE. — La pédagogie masque les réalités inégalitaires de la division sociale du travail. Depuis que son livre a été écrit, B. CHARLOT continue de confronter ses réflexions sur l'éducation avec la réalité sociale. Il fournit au tableau noir certains chiffres qui lui semblent significatifs. Par exemple :

Objectifs du VIe Plan	Nombre d'enfants sortant de l'école
Niveau VI (sans formation professionnelle)	25 %
Niveau V (C.A.P., B.E.P., B.E.P.C.) ..	45 %
Niveau III - IV (cadres moyens)	20 %
Niveau I et II (cadres supérieurs)	10 %
Objectifs du 7e Plan	
Niveau VI	43 %
Niveau V	30 à 35 %
Niveau I à IV	20 à 25 %

D'autres chiffres donnés ensuite prouvent qu'effectivement les prévisions sont bien respectées dans la réalité. Voilà ce qu'on attend de l'école. Entre le 6e et le 7e Plan, on constate même une volonté de déqualification professionnelle. La mécanisation de l'évolution technologique au service d'une concentration et d'une restructuration capitalistes visant à accroître les profits transforment les ouvriers qualifiés en O.S. Il faut changer à la fois les finalités de la production, l'organisation du travail et l'organisation sociale.

DEFINITION DU MOT IDEOLOGIE. — Par idéologie, B. CHARLOT n'entend pas seulement système d'idées. Il adopte le sens marxiste du terme qui est proche de mystification. Est idéologique un discours théorique qui prend sa base dans la réalité mais qui s'en coupe ensuite en construisant un système théorique camouflant les réalités sociales. Des idées qui ont une origine dans la réalité deviennent autonomes et illusives. C'est là que réside la mystification. Ce sont surtout les classes et les luttes de classes qui sont ainsi camouflées. Aussi B. CHARLOT cherche-t-il à retrouver la réalité des luttes de classes derrière les théories pédagogiques. La méthode générale étant la méthode marxiste de confrontation constante de l'idée et de la réalité.

L'ENSEIGNANT

C'est pour B. CHARLOT : un homme de culture

- qui se considère mal payé, mal considéré socialement ;
- qui accède souvent à une classe supérieure à sa classe d'origine ;
- qui pense son activité non comme un métier mais comme un apostolat.

Par rapport à ces données générales, B. CHARLOT met en évidence plusieurs types d'enseignants :

- ceux qui se crispent sur leur position traditionnelle d'enseignant ;
- ceux qui se posent en modèle et voudraient être pris un peu pour des martyrs ;
- ceux qui, conservateurs dans leur classe, préparent la révolution en dehors ;
- ceux qui ressentent plus ou moins inconsciemment la mystification pédagogique, qui ne pensent pas pouvoir vivre leurs contradictions et qui fuient l'enseignement...

B. CHARLOT pense, quant à lui, que la contradiction existe effectivement, qu'il faut l'accepter, l'analyser et bâtir à partir de cette analyse.

L'ECOLE

- Elle forme en dispensant des apprentissages : lectures...
- Elle trie (en formant de façon différentielle).
- Elle transmet des modèles de comportement.
- Elle forme la personnalité.
- Elle véhicule des idées sur la société.

Les contenus transmis par l'école sont ceux véhiculés par la société ou exigés par la vie sociale. Mais ils prennent à l'école une forme spécifique, liée notamment au mode de transmission. Cette forme devrait être critique, l'école remettant en cause des principes implicites et des comportements quotidiens qui nous sont tellement familiers que nous les considérons comme naturels. Pour B. CHARLOT, se cultiver, c'est donner un sens à son vécu quotidien, le dépasser pour le comprendre, remettre en cause la façon dont on vit, on consomme, on aime, on a des relations avec les autres. Pour cette remise en cause, l'expression est nécessaire, mais non suffisante. Il faut une élaboration du sens de ce qu'on vit, qui suppose notamment une analyse de la réalité. Mais cela veut dire que la compréhension du vécu révèle aussi les conflits de la société. Il y a mystification quand ces conflits et l'intégration sociale dans la division du travail sont masqués derrière une culture conçue comme consommation d'un produit déjà élaboré.

LA SUPPRESSION DE L'ECOLE. — C'est la conclusion à laquelle arrive I. ILLICH après avoir constaté que l'école, en s'établissant comme instrument obligatoire de toute éducation, bloque à la fois la communication entre les gens et l'accès au savoir socialement disponible.

Pour B. CHARLOT, cette analyse, qui mérite réflexion dans le cas des pays du Tiers-Monde, n'est pas applicable aux pays dits développés. Par ailleurs il pense que ce n'est pas l'école qui crée l'idéologie bourgeoise et qu'elle n'est pas la seule à la transmettre. Elle est transmise par d'autres canaux (vécu social, mass media) et véhiculée au niveau des relations de tous les jours. Enfin, si on supprime l'école, qui sera le plus brimé, sinon l'enfant de la classe ouvrière ?

Une institution éducative est absolument nécessaire, qu'elle soit appelée ou non école, qu'elle soit ou non d'un type éducatif différent de l'école actuelle.

Il faut

- un endroit où certains apprentissages spécifiques aient lieu,
- un espace critique pour une insertion culturelle dans le milieu,
- un lieu où les enfants jouissent d'une vie entre enfants,
- un lieu où l'imaginaire, le tâtonnement, la folie (c'est le rêve, l'inhabituel, le farfelu, «l'anormal») puissent se faire jour.

Seul dans la vie, l'enfant ne peut réaliser tout cela. Ces lieux sont des lieux de regroupement possible, mais comment lier espace et temps ? Il n'y a pas d'éducation sans perspectives, d'où la notion de projets, de plans de travail (cela dénonce la clôture actuelle de l'école par rapport à la vie ; il faut l'ouvrir sur l'environnement géographique, la réalité sociale, le monde des travailleurs).

LA HIERARCHIE DANS L'ECOLE. — Elle s'établit par l'intermédiaire de nombreux moyens tels que le cours plus ou moins magistral, la notation, les diplômes, etc. Cette hiérarchie scolaire prépare l'insertion hiérarchique des jeunes dans la division sociale du travail. B. CHARLOT s'attarde un peu sur l'un de ces outils de la hiérarchie : les mathématiques. Plus les mathématiques sont abstraites, plus elles facilitent la hiérarchisation. Les mathématiques modernes auraient pu et dû aider l'enfant à aborder l'abstraction en le plaçant dans une autre situation pédagogique et dans un autre système relationnel. Ainsi aurait disparu le côté technocratique des mathématiques (les êtres mathématiques existent, le maître les connaît, moi, élève, je les ignore). Et pourtant il y a eu échec. Une des raisons tient à ce que les enseignants ont une certaine idée du processus pédagogique et gardent une idée des relations avec les enfants en contradiction avec la mise en situation des mathématiques modernes (non remise en cause du rapport maître-élève). Ils ont invoqué leur absence de formation à juste titre. Encore faut-il comprendre que la formation par cours magistral n'est pas la seule possible, surtout s'il s'agit ensuite de faire soi-même un cours magistral, sans laisser tâtonner les enfants. En outre, la formation mathématique ne suffisait pas. C'est tout le processus d'apprentissage et la relation pédagogique qu'il fallait modifier.

LES MATHÉMATIQUES, COMME TOUTE SCIENCE, VÉHICULENT DEUX DISCOURS :

- Celui de l'objet que construit cette science auquel elle donnera un statut sans liaison avec le quotidien ;
- Celui qui parle du progrès, qui donne à l'homme la possibilité de dominer son environnement (notion de progrès technique qui n'est pas toujours synonyme de bonheur). La science tient un discours idéologique implicite, qui consiste à s'approprier un pouvoir au nom du savoir, ce qui conduit à l'envahissement du social par le scolaire.

«Les mathématiques modernes ne peuvent pas, à elles seules, réaliser la révolution scolaire ; pas plus qu'elles ne peuvent provoquer la révolution économique, sociale et politique. Mais les mathématiques modernes, comme toutes les formes et les contenus pédagogiques, sont traversées par la lutte de classes. Il y a une façon capitaliste et une façon socialiste de concevoir et d'enseigner les mathématiques modernes.»

QUE PEUT-ON FAIRE SELON B. CHARLOT

L'école ne peut rien à elle toute seule pour lutter contre les réalités sociales. Mais on peut agir pour que l'enfant puisse réagir différemment vis-à-vis de ces réalités sociales.

Le but de B. CHARLOT n'est pas d'élaborer un nouveau système pédagogique, mais de présenter une nouvelle manière d'aborder les problèmes pédagogiques.

Les modèles pédagogiques ne doivent pas être présentés comme éthiques mais comme socio-politiques. Il faut rendre à ces modèles pédagogiques leur signification sociale.

Sortir de la moralisation, par exemple pour la «grève», c'est montrer que la grève est un phénomène socio-politique alors que la morale réactionnaire la montre comme le fait de meneurs ouvriers et que la morale progressiste met en avant la solidarité des ouvriers (la drogue, l'alcool, la prostitution, la voiture... posent des problèmes qui peuvent s'analyser de la même façon). L'école doit assurer une médiation entre l'enfant et les modèles sociaux. Cette médiation doit être assurée à la fois par l'adulte et le groupe d'enfants. Celui-ci n'est pas une micro-société, car il n'est pas confronté au problème social fondamental de la production. La vie dans un groupe d'enfants ne suffit pas à assurer la formation sociale de l'enfant, elle en est cependant une condition nécessaire.

Le rôle de l'enseignant n'est pas de faire des leçons sur les comportements sociaux, mais d'aider les enfants à explorer et à analyser le monde social adulte. Il faut aller sur les lieux du travail, regarder comment les gens vivent et en discuter en termes d'organisation sociale, confronter la réalité sociale avec les grands principes qu'on leur inculque (ex. : liberté, égalité, fraternité). Les enseignants doivent travailler en équipe pour faire un travail de réflexion et d'analyse afin de comprendre comment organiser la société et d'envisager les moyens d'actions.

Répondant à des interventions sur la sensation de frustration éprouvée par l'enseignant aujourd'hui, B. CHARLOT estime que les enseignants croient trop en «leur mission». Ils n'ont pas charge d'âme. Toute la société ne repose pas sur leurs épaules. Ils doivent accepter que les gens apprennent en dehors de l'école, comprendre que le changement social passe avant tout par l'action des travailleurs, et se demander comment participer à cette action.

D'autres interventions ont tendu à dire à B. CHARLOT : «Cela ne suffit pas de faire une analyse rationnelle. Il y a le corps. Il y a une analyse qui passe par le corps. S'enfermer dans une analyse marxiste, est-ce suffisant pour comprendre la complexité de l'homme.»

Pour B. CHARLOT, il y a là une objection importante. Effectivement, la réalité, c'est toujours ce qu'on définit comme telle. Ceux qui disent que le désir est réel, tout comme la division sociale du travail, n'ont pas tort. Mais, posée par les 30 % d'individus privilégiés par le plan, la question du désir

fonctionne comme alibi si, en même temps, ils ne travaillent pas au changement des structures sociales. «Pour mes voisins ouvriers, quelle est leur réalité ?» Mener un combat politique, cela suppose de changer les structures sociales pour changer le vécu quotidien. Vouloir le premier changement et non le second, c'est prendre les moyens pour la fin. Vouloir le second changement et non le premier, c'est réagir en privilégié ou en naïf. Dans une société qui ne sera plus une société de classe, c'est l'exploitation qui disparaîtra. Il ne s'agit pas d'une société uniformisée mais d'une société gérée collectivement et conflictuellement. «Définir corrélativement un projet d'homme et de société, ce n'est pas simplement déterminer ce que doivent être la société et l'homme social. C'est aussi déterminer ce qui dans la société et l'homme social doit être défini, et ce qui, au contraire, peut être laissé à l'initiative, à l'évolution, à la diversité, au conflictuel.»

En synthèse de cet ensemble de réflexions, B. CHARLOT pose les trois séries de questions qui lui semblent fondamentales.

Comment ai-je envie de vivre ? Est-ce que ce mode de vie engendre, ou même suppose, l'exploitation des autres ? Comment doit être organisée la société, et notamment la production, pour que moi et les autres puissions vivre comme nous le souhaitons ?

Comment vivons-nous aujourd'hui ? Acceptons-nous ce mode de vie ? Que puis-je changer pour vivre autrement ? Quelles structures sociales faut-il changer pour vivre autrement, pour que moi et les autres puissions vivre autrement ?

Pour un autre mode de vie et pour la lutte contre les structures aliénantes actuelles, comment faut-il redéfinir le mode de production et de consommation, la science et la technique, la culture, les rapports entre enfants et adultes, l'école et le travail des enseignants ?

Etant bien entendu qu'il s'agit là de questions fondamentales. Mais il y a aussi l'action quotidienne politique, syndicale, pédagogique à mener maintenant. Cette action suppose une contestation systématique de l'actuelle division du travail, aux côtés des travailleurs exploités, et des 75 % de jeunes dont l'échec scolaire est programmé par le VIIe Plan.

Ce compte rendu a été effectué par Renée DUPUY, Edith et Jean-Louis BROUCARET, Claude GRENIER, Marie-Thérèse FEVRIER, René DREY et Maryse GODIER.

Il tient compte des remarques et des compléments apportés après lecture par Bernard CHARLOT. Ce dernier, par ailleurs, en a rédigé la conclusion.

COMMUNIQUE DE PRESSE

(A diffuser le plus largement possible sous forme de motions, articles, G.D., presse locale ou régionale.)

COMMISSION «LUTTE CONTRE LA REPRESSION»

Après Renée BOUDOURESQUE, Annick MENU à Reims, une enseignante vient de nouveau de mettre fin à ses jours à la suite d'un acte d'autoritarisme secrété par l'institution répressive et arbitraire de l'inspection.

A la nouvelle du suicide de Françoise BORDELAIS, nous ne pouvons que réaffirmer notre indignation, dénonçant avec vigueur le système de l'inspection érigé en principe répressif qui continue d'acculer nombre d'enseignant(e)s au désarroi ou au désespoir et dont les jeunes sont les plus touchés.

Ce suicide d'une enseignante en Charente, la suspension d'un directeur de C.E.S., Vincent AMBITE dans les Bouches-du-Rhône nous semblent reposer avec force le problème de l'inspection et de la lutte contre la hiérarchie dans l'institution scolaire.

Nous n'en sommes plus à pouvoir uniquement faire appel à la bonne volonté individuelle des inspecteurs ou à celle de leur syndicat, le S.N.I.D.E.N. Nous devons voir concrètement comment lutter pour la suppression d'un corps d'autorité qui n'a pour nous aucune valeur pédagogique tout en replaçant cette lutte dans celle contre l'ensemble des hiérarchies scolaires : hiérarchie des maîtres sur les enfants, des proviseurs et directeurs sur les enseignants, etc.

Sur tous ces points, notre mouvement avance la réalité de ses pratiques :

- Pour l'enfance : le développement de la vie coopérative dans la classe et dans l'école, lieux d'expérimentation de rapports égaux permettant d'affirmer son autonomie par rapport à l'enseignant et aux adultes.
- Pour les enseignants, développement des équipes pédagogiques où concrètement s'expérimentent une pédagogie et une gestion fondée sur l'égalité et l'échange collectif.

Ces pratiques, nous les approfondissons dans un mouvement lui aussi coopératif, contribuant à sa place et en liaison avec le mouvement des travailleurs à la lutte pour le socialisme.

Ces positions de principe définissent pour nous des axes clairs, pour cette lutte contre l'inspection, élément d'un système hiérarchisé et fondé sur la soumission à l'autorité. Ces axes, articulés autour de nos pratiques Freinet sont les suivants :

- Suppression de la note pédagogique et du rapport d'inspection, outil essentiel de la répression des inspecteurs.
- Accueil et inspections collectifs.

I.C.E.M. - pédagogie Freinet
Secteur «LUTTE CONTRE LA REPRESSION»
le 17 mai 1978

STAGE DE RECYCLAGE R6



VOLEM VIURE AL PAIS

Nòstra tèrra creba
Venduda al poder de l'aur
Mas lo punh se brandis,
Lo crit s'expandis
Volèm viure al país !
Los joves nos daissan :
C.R.S. es lor sòrt.
Las usinas tampan :
Trabalhàs dins lo Nòrd.
Nòstra lenga creba,
La dison lenga de mòrts.
La revòlta crida :
Es lo crit d'un pòble fort.

NOUS VOULONS VIVRE AU PAYS

Notre terre crève,
Livrée au pouvoir de l'or.
Mais le poing se lève,
Mais le cri s'étend
Nous voulons vivre au pays.
Les jeunes nous quittent :
C.R.S., voilà ce qu'ils seront.
Les usines ferment :
Tu iras travailler dans le Nord.
Notre langue crève.
On dit qu'elle est langue de morts.
La révolte hurle :
C'est le cri d'un peuple fort.

MANS DE BREICH

Colette HOURTOLLE
13 rue Jules-Laforgue
65000 Tarbes

Module occitan

« Nous voulons vivre au pays »

Comme les autres langues régionales, l'occitan est loin de bénéficier de conditions d'enseignement aussi favorables que le prétend le ministère dans *Le courrier de l'Education* (n° 24 du 16 février 76) :

1. Cet enseignement n'est dispensé que dans le cadre d'activités dirigées et n'est pas intégré dans l'emploi du temps normal des élèves : les contraintes du ramassage scolaire excluent de fait la plupart des intéressés.

2. Il n'est sanctionné que par une option au bac, ce qui incite les professeurs à réserver le maigre contingent horaire dont ils disposent au second cycle, quand ce n'est pas aux seules classes terminales.

Il est donc important de lutter pour que l'enseignement des langues régionales devienne un enseignement à part entière, mais en même temps il faut faire connaître les diverses occasions de donner à la langue et à la culture régionale la place qui leur revient.

Certes, il y a dans nombre de lycées ou C.E.S. des clubs d'occitan, qui ici publient un journal, là inventent et jouent des pièces de théâtre, des spectacles de marionnettes, etc. Mais l'occitan peut-il apparaître dans un cours de français, d'histoire, de mathématiques ? Quelle dignité lui est reconnue ? Quelles réactions ont les adolescents à cet égard ? Quelles différences entre la campagne, la montagne et la ville souvent fortement désoccitanisée ? Le « module occitan » devrait permettre de répondre à ces questions et d'évoquer ce qui se fait de positif dans ce domaine.

Par exemple, à l'Ecole Normale, deux élèves de F.P. présentent au cours de français une enquête sur la connaissance et la pratique de la langue occitane dans le milieu normalien, puis des enregistrements qu'ils ont faits de paysans au marché et d'un vieux conteur dans un village de montagne. Ceci a donné lieu à un débat malheureusement trop limité mais intéressant car il fit apparaître les résistances classiques à la notion de langue occitane (« on ne parle pas le même patois d'un village à l'autre », etc.) et amorça une réflexion un peu plus approfondie et certaines prises de conscience.



Autre exemple encore : les stages de «culture régionale» qui ont pu avoir lieu dans certaines Ecoles Normales pour la formation continuée des instituteurs. Il serait intéressant que ces stages donnent lieu à des échanges, à des confrontations sur la pratique de la langue occitane à l'école, sur le matériel pédagogique utilisable, sur l'expression libre en occitan. Ce pourrait être le rôle du «module occitan» que de coordonner et répercuter ces échanges.

Ne pourrions-nous échanger des impressions de lecture sur des revues comme *Vivre à l'escòla* (Andrieu DENAT, escòla 11600 Villegailhenc), des albums comme *L'anèl d'aur* de J. BODON (I.E.O.), des productions de Per NOSTE comme *Pelut l'esquiroù* ou *Tarabère la talòssa*, ou encore la version occitane d'*Obelix e companhia* ? des réactions d'enfants à ces albums ? des textes libres ? Et bien sûr des recherches comme celle amorcée dans le Gard. Toute contribution sera la bienvenue.



Tarbes - 65

Compte rendu du stage d'une semaine effectué à l'Ecole Normale du 6 au 10 juin 1977 autour du thème : culture locale

Le stage débute le lundi après-midi par une projection de diapositives réalisées par le C.D.D.P. pour l'exposition : «Les pays haut pyrénéens à la fin du siècle des lumières».

Ces diapositives reflètent la vie des habitants de Sadournin et d'Esparros grâce aux dessins illustrant les cadastres de la fin du XVIIIe siècle de ces villages. Les dessins sont d'une très grande richesse, ils nous font connaître les costumes, les outils, l'habitat de cette époque. Nous remarquons par exemple les toits de tuiles localisés à Sadournin et ceux d'ardoises à Esparros, le travail du bois.

Madame LASSERRE nous fait un rappel historique des grandes lignes de la vie religieuse aux XVIIe et XVIIIe siècles afin de situer l'art baroque local dans tout son contexte et de préparer le programme de la journée du lendemain.

Le mardi nous allons sur le terrain pour une sortie interdisciplinaire axée sur la découverte de l'architecture religieuse en montagne (vallée d'Arrens) et de l'architecture civile du XVIIe au XIXe siècle en plaine (village d'Ossun ; sortie animée par M. VIGIER). Le matin, la visite des églises d'Arras et d'Aucun permet d'étudier l'architecture extérieure et le mobilier baroque de ces monuments. Puis un troisième arrêt à la chapelle dorée de Pouey Lahun à Arrens terminera en beauté ce périple artistique. Le pique-nique à Arrens est joyeux et les conversations animées. Au retour, la visite du petit musée local d'Aucun, très riche en

objets de la vie quotidienne au siècle dernier, nous permet de retrouver certains des objets évoqués par la projection d'hier.

Puis l'après-midi s'achève par une promenade-découverte dans le village d'Ossun pour noter les éléments de l'architecture civile traditionnelle : forme, matériaux, dimensions, ordonnancement des divers bâtiments. En liaison avec les matériaux, Mme MOURLAN expose rapidement l'action érosive des glaciers du quaternaire en Lavedan et dans la plaine.

Le mercredi matin fut consacré au folklore bigourdan. Madame ACENE-CUILHE qui anime depuis plus de quarante ans le groupe des «Pastourelles de Campan» avait bien voulu organiser une mini-exposition d'objets et de costumes anciens.

Au rayon des objets furent particulièrement remarquables :

- Les instruments de musique : tambour à cordes, flûte, vielle ;
- Les outils servant à la confection des toits de chaume : kay, palette ;
- Les clarines de vaches, les ciseaux à laine, les candelous ;
- Les gravures anciennes.

Au rayon des costumes de très belles pièces étaient mises en valeur sur des mannequins :

- Jupes tissées avec des bandes de couleur verticales ;
- Chemises brodées ;
- Mouchoirs et foulards de couleur ;
- Splendides capes de bure dont une brodée.

Il est regrettable que l'exposé des souvenirs de Mme ACENE-CUILHE n'ait pu être fait par l'intéressée elle-même qui fit parler à sa place son neveu. Le récit vivant se transforma en un exposé technique, heureusement d'assez courte durée et les stagiaires s'animèrent quand ils devinrent participants actifs, la dernière heure étant passée à danser en musique quelques-unes des danses de la vallée de Campan :

- *Les abricots,*
- *Les croix,*
- *La ronde du vieux Jean,*
- *Les ceintures,*
- *La matelote.*

La journée du jeudi consacrée aux problèmes de la langue locale suscita des discussions animées. Le «patois» local est-il de l'occitan ? Le parler de la plaine appartient-il à la même langue que le parler du pays Toy ? Chacun semblait tenir à manifester sa différence, jusqu'à ce que, au-delà des «chez moi on dit «eth», chez moi «lo», on s'aperçût que la communication passait.

Divers aspects historiques et actuels de la langue locale furent rapidement présentés par Mme HOURTOLLE ; les langues romaines, les parler d'oïl et les parlers d'oc furent évoqués ainsi que les grands traits des différents dialectes de la langue occitane ; la langue vernaculaire se retrouva située dans l'aire du gascon, les particularités des parlers montagnards manifestant la fermeture de certaines vallées sur elles-mêmes.

Cet aspect fut repris et développé lorsque M. SERIN et d'autres membres de l'I.E.O. abordèrent le problème de l'enseignement de l'occitan, de la maternelle à l'Université. Répondant aux diverses critiques des stagiaires, les enseignants d'occitan précisèrent qu'il n'est pas question «d'impérialisme languedocien», ni de l'obligation d'enseigner un «occitan moyen» commun à toute l'aire du parler d'oc ; enseigner l'occitan dans les Hautes-Pyrénées, cela signifie enseigner le bigourdan et ses variantes, le parler Toy dans le pays Toy, mais aussi apprendre à reconnaître les points communs des diverses langues vernaculaires, au-delà des particularités locales. M. SERIN expliqua la graphie normalisée et ses avantages, présenta des livres, des brochures et des disques utiles pour les maîtres désireux de s'informer et de se cultiver dans le domaine occitan. On déplora le petit nombre de documents strictement locaux, mais il faut signaler qu'une lacune sera bientôt comblée par la publication de recueils de chants et de textes divers en bigourdan, sous l'égide de la section départementale de l'I.E.O. (1).

Auparavant, M. ANATOLE, assistant à l'Université du Mirail, avait rendu à l'occitan sa dignité de langue de culture en brochant un large historique de la littérature occitane, des origines à nos jours.

(1) L'Institut d'Etudes Occitanes (I.E.O.).

La matinée du vendredi a pour thème : «dances et chants locaux d'hier et d'aujourd'hui» et est animée par Mlle ALARY qui a demandé à M. GASTELLU du foyer rural gérois sa participation.

Avec M. GASTELLU nous avons évoqué l'histoire de l'art populaire local : lieux d'origine et déroulement des principales danses, évocation des événements où intervenait la musique, présentation de documents :

- écrits (contrats d'apprentissage de musiciens),
- iconographiques,
- ou sonores.

L'écoute d'un échantillonnage très diversifié de chansons a permis une confrontation de points de vue parfois opposés : qu'est-ce qu'une chanson populaire ?

- L'anonyme complainte, la chanson de travail ou de danse existant en plusieurs versions, inséparables du cadre et du mode d'existence qui les ont suscitées ?
- Le chant fixé sur partitions et popularisé par des groupes folkloriques ?
- Le même chant harmonisé à plusieurs voix et chanté en concert par des chorales ?
- Est-ce la chanson d'auteur, dans le style des romances du XIXe siècle (voir les chants de M. ROLLAND) où les voix pyrénéennes ont toute latitude pour se déployer au cours de banquets ou de manifestations chorales ?
- Est-ce la reprise d'airs anciens par des groupes «folk» qui leur redonnent vie tout en risquant d'uniformiser les styles ?

M. GASTELLU a donné sa propre réponse en nous jouant quelques branles sur diverses chirulas et tambourins béarnais, dans un style qui n'a rien de commun avec la vulgarisation, ou la rigueur solfégique desséchée...

Ceci se passait de commentaire...

Il nous a fait partager son interrogation : les conditions de vie dans notre société actuelle peuvent-elles favoriser l'existence d'un art populaire ?

L'après-midi, M. CLOT, stagiaire, présente au groupe une sélection de diapositives sur la phrénologie dans les Hautes-Pyrénées qui doivent être prochainement accompagnées d'un commentaire à la disposition des enseignants.

Pour clore le stage, une visite de la grotte de Labastide est prévue pour le mercredi 22 juin, mais finalement celle-ci ne peut avoir lieu.

Notre impression dominante est celle d'un intérêt soutenu tout au long de la semaine avec le sentiment très net toutefois que les différents thèmes n'ont été qu'à peine effleurés à cause de la brièveté du stage et de leur richesse souvent insoupçonnée.

Il apparaît donc comme très souhaitable que des stages semblables soient à nouveau organisés à l'Ecole Normale. Ils devraient être de plus longue durée et se spécialiser davantage sur un point précis : l'histoire, l'art, le folklore, la langue...

Bulletin C.D.D.P.

Pédagogie 65 n° 4, décembre 1977

QUI M'A TUAT MON VILATGE ?

Qui m'a tuat mon vilatge ?
 Qui l'a plenhat de dòus, de plors ?
 Qui a caçat lo crit deu mainatge ?
 Los arriders, lo parlar blos ?
 At saps, tu, vielh qui t'arrossegas ?
 Prauve hantaume croishit !
 Tristèr, sovièrs, roinas e sègas
 Mon vilatge, perqué ès faidit ?
 M'an dit qu'ès tu, vent, qui esparvolas
 La nueit e la peur. Ei vertat ?
 Lhèu tu, la nèu, qui ns' assadolas
 De silenci, de puretat ?
 Qui l'a tuat ? ès tu la Tèrra ?
 Qui n'ès pas de bon tribalhar ?
 O tà'm tirar de la magrèra
 Tu, pair, qui m'as hèit estudiar ?
 E tu, que'n dises, ma companha ?
 Tu, qui volèvas, a tot hòrt,
 Deishar la tèrra o la montanha
 Tà l'aisidèr, tau gran confort ?
 Qui l'a tuat ? es tu, torista ?
 Qui non pensas qu'a't divertir
 Dab l'escarni deu folclorista
 E m'as pres mon arma en partir ?
 E tu, tu lo promofieitaire
 Tà tu, çò de nostre qu'ei ton !
 Que l'as mesclat dab pèira e aire
 Entà'u prestir hens lo beton !
 Uei que me'n torni tau vilatge
 Que'u voi har viver e pè-hremar
 Voi audir lo crit deu mainatge
 Voli cantar, arrider, aimar.

QUI M'A TUE MON VILLAGE ?

Qui m'a tué mon village ?
 Qui l'a rempli de deuils, de pleurs ?
 Qui a chassé le cri des enfants
 Les rires, le parler pur ?
 Le sais-tu ? toi, vieux qui te traînes ?
 Pauvre fantôme cassé
 Tristesse, souvenirs, ruines, ronces,
 Mon village, pourquoi es-tu exilé ?
 On m'a dit que c'est toi, le vent ; qui agite
 La nuit et la peur, est-ce vrai ?
 Peut-être toi, la neige, qui nous saoule
 De silence et de pureté ?
 Qui l'a tué ? est-ce toi la terre,
 Qui n'est pas facile à travailler ?
 Ou, pour me tirer de la misère
 Toi, mon père, qui m'as fait étudier ?
 Et toi, qu'en dis-tu, ma compagne ?
 Toi qui voulais à tout prix
 Laisser la terre et la montagne
 Pour la facilité, pour le grand confort.
 Qui l'a tué ? est-ce toi touriste
 Qui ne penses qu'à te divertir
 Avec les singeries des folkloristes
 N'as-tu pris mon âme en partant ?
 Et toi, le promoteur,
 Tu crois que notre bien t'appartient !
 Tu l'as mélangé avec la pierre et l'air
 Pour l'écraser dans le béton !
 Aujourd'hui, je reviens au village
 Je veux le faire vivre et résister
 Je veux entendre le cri des enfants
 Je veux chanter, rire, aimer.

LOS DE NADAU

Ou encore, voici un exemple de prise en charge d'un travail par des adolescentes (classe de 2e C traditionnelle).

Le professeur d'histoire-géographie, instruction civique avait proposé une liste d'exposés. Parmi eux : l'Occitanie. Document proposé par le professeur : la brochure *L'occitanisme qu'ès aqo ?* publiée par l'atelier occitan *Peire d'auvernha*.

Régine, Cathy et Cati choisissent le sujet : première motivation, elles connaissaient les disques de Marti, Mans de Breish, Patrick, Los de Nadau, Nicola... L'une d'elles avait rencontré plusieurs fois les militants du groupe *Los de Nadau*. Elles écoutent, échangent tous les disques. Puis elles se mettent en quête de documents et trouvent chez des occitanistes :

- *Le petit livre de l'Occitanie* (Maspéro).
- *La revendication occitane*, Robert Lafont (Flammarion).
- *Occitanie : volem viure !* Michel Le Bris (Gallimard).
- *Historique de l'Occitanie*, A. Dupuy (Subervie - Rodez).
- Diverses revues ou journaux occitans : *Per Noste - Occitania nova - Revolum - Rictus occitan - Lutte occitane - Cinoc*.
- Une carte de l'Occitanie.

Elles collectent en outre :

- des articles de journaux sur les vignerons en lutte (manifestation de février 76 et de mars à Montredon) et sur les difficultés de l'économie montagnarde ;



— des diapositives sur le Larzac, le Languedoc, la Provence, les Pyrénées.

Avec l'accord de leur professeur, elles décident d'informer le plus largement possible leurs camarades sur leurs découvertes au lieu de se contenter de l'exposé traditionnel. Elles choisissent de traiter successivement l'histoire de l'occitanie, sa situation économique, en liaison avec l'actualité et la culture occitane, thèmes présentés par un choix de douze chansons significatives.

Pour éviter de manipuler un trop grand nombre de disques et de perdre du temps, elles ont l'idée de repiquer sur bande magnétique les chansons choisies dans l'ordre de leur utilisation ; il leur semble nécessaire aussi de distribuer les textes de ces chansons (avec la traduction française) à leurs camarades.

Plusieurs journées de loisirs furent consacrées à ce travail où les adolescentes étaient tout à fait autonomes.

Moyens matériels réunis et utilisés : machine à écrire, limographe, photocopie, magnétophone, reprographie du lycée.

Résultat : trois heures d'exposé avec écoute de bandes, projection de diapositives, distribution de textes divers, d'articles de journaux, de revues et discussion.

La discussion ne se développa pas par manque de temps et parce que les prises de positions politiques aussi entières qu'enthousiastes du groupe heurtèrent une partie de leurs camarades. Le professeur devait regretter de n'avoir pas pu revenir avec l'ensemble de la classe sur cette discussion, mais se déclara très satisfaite par la recherche accomplie et les informations apportées.

DEFINITIONS

ALIENATION :

● Passage à l'autre. L'aliéné se prend pour un autre. Les aliénés passent à un autre propriétaire, et le bien suprême est la personnalité propre, l'identité.

● Vu du côté du colonisateur ou de l'exploiteur, le phénomène s'appelle assimilation ou intéressement : nations colonisatrices et capitalistes aliènent colonies et travailleurs en les faisant entrer dans leur jeu, en les intégrant au point qu'ils ne se voient eux-mêmes que dans l'image et les intérêts de l'autre : ils ne sont plus eux-mêmes, ou plutôt ils ne se connaissent plus, ils n'agissent plus pour eux-mêmes, ils sont aliénés. Par le fait même, ils permettent l'aliénation de leur avoir, de leurs biens. C'est parce que les Occitans sont aliénés à la « nation » française — parce qu'ils ont perdu leur identité au profit de l'identité française — que se produit plus facilement l'aliénation des ressources naturelles de leur sol. De la même façon, c'est parce que les ouvriers sont aliénés qu'ils se laissent déposséder, qu'ils laissent aliéner le produit de leur travail.

● Biens occitans aliénés : par exemple le gaz de Lacq, ou l'électricité qui sont « pompés » dans le Nord, chose normale si ces biens ne sont plus considérés comme occitans mais comme français ; idem pour les hommes : on vous envoie à Dunkerque ? De quoi vous plaignez-vous si vous êtes Français ? Dunkerque n'est-il pas en France au même titre que Sète ? Et demain : on vous envoie en Allemagne, mais n'êtes-vous pas Européen ?

● Hommes occitans aliénés : Pompidou, Henri IV, ou déjà Guillaume de Nogaret, et tous les hommes politiques occitans qui ont servi le pouvoir français, à condition de se

dépersonnaliser, de cesser d'être ou de se concevoir comme Occitans, et qui ont en fait travaillé contre les intérêts des Occitans. On parle en ce sens de la bourgeoisie aliénée ou collaboratrice.

● Eviter en parlant d'aliénation, la conception d'un être occitan figé et immobile. Ce dont les Occitans ont été frustrés, c'est avant tout d'une aventure autonome, d'une histoire ou d'une expression qu'ils auraient inventée, d'un avenir plus que d'un passé. Il y a eu captation de source, détournement des eaux. D'autre part, l'aliénation n'est jamais totale : il reste toujours le point de départ possible d'une reconquête, d'une affirmation de soi, tant qu'il n'y a pas de suppression physique ou de robotisation absolue.

CATHARISME :

● Mouvement spirituel du Moyen Age qui réinterprétait le christianisme en termes de dualisme, c'est-à-dire niait que Dieu ait tout créé : la matière serait l'ŒUVRE DU PRINCE DU MAL.

● Le catharisme déclaré hérésie fut persécuté, et les cathares brûlés. Mais qui était vraiment dualiste, si ce n'est les Inquisiteurs ? Ne voyaient-ils pas tout le bien d'un côté, tout le mal de l'autre ? C'est la croisade contre les Cathares qui servit de prétexte à l'invasion de l'Occitanie.

● Le catharisme se vend bien, et les titres où figure le mot « cathare » font plus « commercial », et sont plus inoffensifs que ceux qui s'attaquent au sujet politique de la liquidation du pays d'Occ. Il y a même toute une pensée fascisante ou nazie (Otto Rahn, Saint-Loup) qui se réclame du catharisme. Soyez cathares si vous voulez, et même

cathares chroniques, mais ne confondez pas l'Occitanie et ses problèmes bien actuels avec cette religion qui, au fond, fait son malheur.

COLONISATION :

● Installation sur un territoire d'un pouvoir étranger, dans le but de s'y procurer des matières premières indispensables à son économie (aspect de traite), et d'y écouler ses produits manufacturés grâce à cet élargissement de son marché (aspect de consommation).

● On distingue colonie d'exploitation (peu de colons : ce fut le cas en Occitanie où peu de gens originaires du nord de la Loire sont venus s'établir jusqu'à ces derniers temps) et la colonie de peuplement (le brassage de population récent tend à faire de l'Occitanie une colonie de peuplement : cf. à Marcoule et ailleurs, la juxtaposition de la nouvelle ville — où l'on parle avec l'accent parisien — et du village indigène. La Provence maritime, et bientôt, grâce à Fos, le Languedoc en est à ce stade).

● Colonisation intérieure : lorsque la colonie est intégrée à l'Etat colonisateur, les indigènes eux-mêmes s'autocolonisent par le mécanisme de l'Etat auquel ils participent par la grâce de leur carte d'identité, de leur carte d'électeur ou de membre d'un syndicat ou d'un parti métropolitain / ç'aurait été le cas de l'Algérie, si on avait donné aux Algériens tous les droits qu'on a donnés aux Occitans, c'est-à-dire d'être « Français à part entière », et de n'être pas plus Algériens que les Occitans d'être eux-mêmes. L'adjectif intérieur n'est pas atténuatif, mais aggravant (cf. aliénation).

RADIO - TELEVISION :

● L'occitan est chassé de la radio et de la télévision. Jadis on laissait passer des émissions inoffensives où la langue n'apparaissait que pour la *galejada* (ou *niòrla*). Une façon de vous dire : « Vous êtes bêtes, restez-le ! » On pouvait quand même se régaler d'écouter la *Catinon*. Mais depuis, malgré les efforts de « défense et de promotion des langues de France », auxquels les ministères successifs renouvelèrent les promesses des ministères précédents sans les tenir davantage (c'est une technique tout à fait au point, qui a été appliquée aussi pour les revendications touchant l'enseignement), l'occitan n'a eu droit qu'à quelques émissions d'intellectuels, courtes et placées à des horaires impossibles, parfois même sur modulation de fréquence pour être plus sûr que le peuple ne les capte pas. La censure ne les a pas épargnées, et elles sont supprimées l'été pour ne pas déplaire au touriste (pour lequel *France Inter* parle allemand ou anglais). A la TV, les occitanistes ont arraché une misérable demi-heure d'émission par mois. Mais ils n'en seront pas les maîtres, et l'on a tout à craindre des « mainteneurs » d'une pseudo-culture occitane ou plutôt provincialiste, passéiste et folklorisée.

TRUST :

● Mot anglo-américain, de *to trust*, « confier » à cause des pleins pouvoirs confiés aux dirigeants par les membres. C'est une entreprise gigantesque qui résulte de la fusion de plusieurs entreprises anciennes en une seule, en vue de l'acquisition d'une position de monopole par une réorganisation interne afin de supprimer les frais parasites, d'abaisser les coûts de production et d'accroître les quantités produites. Par extension dans le langage courant : c'est une entreprise assez puissante pour exercer une influence prépondérante dans un secteur économique, pour dominer un marché (quelle que soit sa forme réelle : entente, société unique, etc.).

UNE GRILLE SUR UN SKI

Nos programmes, nos instructions

Paul LE BOHEC
Parthenay
35850 Romillé

Suite et fin des réflexions de Paul LE BOHEC sur le tâtonnement expérimental.

Cette série d'articles publiée cette année dans *L'Éducateur* va-t-elle entraîner l'ouverture d'un chantier d'approfondissement prathéorique du tâtonnement expérimental ? On ne peut le savoir encore. Mais il n'est pas trop tôt pour tenter de mettre en place l'examen des conséquences qu'entraînerait sa réelle prise en compte dans l'éducation.

Si notre réflexion commune nous fait comprendre qu'il faut permettre au T.E. (1) de se donner pleinement libre cours parce que c'est vraiment le mode d'acquisition des savoirs de l'être humain, cela va nous conduire à des changements qui pourraient aller jusqu'à risquer de transformer les mentalités. Car il faut bien le reconnaître, l'école actuelle ne tient pas du tout compte de l'idée de Freinet.

Mais avant de commencer à y regarder de plus près, posons-nous une question préalable.

Qui décide actuellement de ce que doivent être les programmes ? Qui donne des instructions ? Qui, sinon des personnes qui se trouvent quelque part, non pas là-haut, dans quelque olympie ministérielle mais, semble-t-il, ailleurs ?

Puisque l'époque permet de voir partout s'ouvrir des questions qui avaient été soigneusement fermées jusque-là, nous pouvons y aller, nous aussi, de notre interrogation : qu'est-ce que c'est ce système où ce sont des hommes de soixante ans, sinon soixante-dix qui décident de ce que doit être l'école ? En vertu de quels pouvoirs ? En vertu de quels droits ?

De plus en plus, maintenant, nous voyons de simples «citoyens» revendiquer le droit à la parole, le droit à la participation aux décisions. Est-ce que nous ne devons pas nous préoccuper également de faire entendre la parole aux usagers de l'enseignement : celle des enfants et des enseignants ?

Les enfants d'abord ! Ce sont eux qui vivent leurs vies, qui sont insérés dans leur époque, qui pourraient avoir des désirs à réalisation immédiate et non différée par contrainte. Il est capital, maintenant, que les jeunes puissent avoir des désirs propres, des désirs bien à eux. Car on n'a plus, maintenant, à imaginer les solutions ersatz dont parlait Freinet, celles dans lesquelles les êtres se réfugient quand ils n'ont pas la possibilité de vivre leur vraie vie. En effet, il suffit de regarder autour de nous pour constater que la technologie moderne fournit maintenant des moyens de décrochage du réel qui peuvent conduire à des extrémités dramatiques.

Aussi, tous les gens de cœur, les parents en premier lieu, devraient comprendre que les attitudes rigides de leurs propres parents ne sont plus transposables et qu'il faut veiller à ce que, quelque part, les enfants aient quelque plaisir à vivre. Il faudrait même qu'ils puissent se construire leurs savoirs dans la ligne de leurs pulsions.

Ecoutez :

«Il faudrait des réponses, un monde où trouver des justifications, des projets, la liberté des expériences et une place offerte. Du sens à vivre cette saison des attentes, l'adolescence. Mais ils parlent tous d'un monde provocant, fermé, décourageant. Un monde fini, un monde à fuir. L'âge des failles rencontre le monde des manques. Manque de perspectives. Manque de rêve. Manque de temps de vivre, de parler. Manque de liberté.

Autrefois, on était moins dans l'inquiétude. Maintenant, on sait qu'on pourrait mieux répondre.» (La raison du plus fou, Daniel Karlin, Tony Lainé, Ed. Sociales.)

Programmes naturels

La première chose à faire, c'est de se placer dans la ligne de Freinet : s'intéresser aux intérêts des enfants. Et bâtir avec eux les «programmes naturels».

Nous utilisons cette expression depuis deux années. Elle est contestable, elle peut prêter à confusion. Mais c'est pour distinguer les choses. Pour dire qu'il va s'agir d'autre chose, pour se démarquer de l'habitude scolaire. Précisons également qu'il s'agit de la nature 1978 avec tout son poids de réalité et aussi d'irréalité physique et matérielle et son environnement contradictoire de facilités, de contraintes, d'assistance et d'angoisse.

Il faut donc, dans un premier temps, enquêter sur ce que les enfants font «naturellement» aujourd'hui, ce qui subsiste des activités d'autrefois, ce qui est nouveau, ce vers quoi ils tendent, ce qui est bénéfique pour eux. Mais n'y a-t-il pas des choses dangereuses : un excès de télé, un excès de bonbons, un excès d'assistance, un excès d'enfermement ?... Quand certaines tendances néfastes commencent à s'installer, comment peut-on susciter des tendances favorables de substitution ? Il faudrait songer à apporter des correctifs, des palliatifs. On pourrait organiser les milieux.

Dans le n° 15 de *L'Éducateur* 76-77, nous avons donné deux exemples de programmes naturels avec des enfants de 2 à 3 ans et des enfants de 8 à 9 ans. C'est, si on veut, une liste d'activités dans lesquelles il faudrait faire le tri de ce qui est souhaitable, de ce qu'il ne faudrait surtout pas oublier à tel ou tel niveau d'âge. Ce qui nous conduirait à réorganiser les temps, les espaces, les circonstances.

Et on verrait alors quelle folie représente l'exigence de l'apprentissage de la lecture dans le C.P. actuel. Tant qu'on n'aura pas fait sauter ce verrou, rien de sensé ne pourra être envisagé à l'école. Actuellement, tout est démolé par cet anachronisme imbécile. Notre réflexion pourrait nous amener à comprendre et à faire comprendre que si on veut donner toutes ses chances à l'être, il faut écarter tout ce qui peut le détourner de la mise en place des éléments nécessaires à la construction de sa personnalité, non seulement de producteur, mais également, et peut-être surtout, d'être humain.

Déjà en reportant les exigences actuelles de lecture au niveau, non pas d'une division, mais d'un cycle de 5 à 8 ans par exemple, cela permettrait bien des choses. Et la lecture elle-même en serait bénéficiaire.

A ce propos, voici un extrait de *L'Anthropologie du geste* de Marcel Jousse («Voies ouvertes», Gallimard) :

«L'enfant qui n'a pas encore été dans notre «algébrose» éprouve ce besoin mystérieux de créer que nous trouvons dans toutes les civilisations à leur aurore. Contrecarrer pareille ivresse d'extra-réjection, c'est risquer de briser l'enfant et le rendre anormal. C'est précisément parce que ce fait n'a pas été connu qu'on a arraché l'enfant à sa spontanéité extra-rejectante pour le mettre tout de go dans ce qui est le fin de l'expression humaine : notre écriture.

(1) T.E. : tâtonnement expérimental.

C'est là encore que l'anthropologie aurait sa délivrance à accomplir. L'écrit ne devrait être imposé à l'enfant que lorsqu'il s'est épanoui dans toutes ses possibilités gestuelles de jeu.

En pédagogie, le jeu humain est supporté, il n'est pas encore utilisé. Le dessin n'est considéré que comme un amusement ou un entraînement à l'art. Ce n'est pas le jaillissement de la vie...

C'est cette élaboration personnelle qu'on a trop tendance à oublier quand on jette l'enfant dans la musique morte avant de lui avoir laissé jouer le maximum de sa stylisation orale et de sa mélodisation vivante en écho du réel sonore.

Sclérosés par nos méthodes livresques et artificielles, nous ne comprenons plus que fondamentalement, l'Anthropos a besoin d'être en face du réel pour qu'il l'informe, l'assiege, le contraigne. C'est cela que recherchent les vrais savants et, disons-le, les vrais artistes.»

Programmes profonds

Voilà donc les enfants autorisés à vivre leur vie et à s'intéresser à ce qui les intéresse.

Mais la plupart des adultes vont se mettre à trembler : «Alors, ils ne vont rien faire, ils vont s'amuser.»

Là aussi, il y aurait un vaste chantier d'explications à mettre en route. Il faut donner à comprendre que lorsque les enfants font avec passion ce qu'ils aiment, ils ne s'amuse pas, ils ne se distraient pas : ils travaillent. Mais, d'abord, à leur compte. Il faut expliquer également qu'une activité est faite de composantes et donc de possibilités de disjonctions et de conjonctions ; que le plus court chemin d'un point à un autre, c'est la ligne brisée quand on court sur cette ligne au lieu de se laisser traîner en rampant sur la ligne droite ; qu'il faudrait apprendre à laisser jouer la dialectique.

Nous ne sommes actuellement que quelques-uns à l'école moderne à pressentir ce que pourrait être la dialectique. Nous avons d'abord toute une formation à nous donner à nous-mêmes avant de songer à la partager avec d'autres.

Mais laissons cela et revenons à ces programmes profonds qui concernent la deuxième catégorie d'usagers de l'enseignement : les enseignants.

Ils ont une première tâche : enquêter sur les programmes naturels et en tirer les conséquences. Et une seconde, plus importante encore.

En effet, ce sont des adultes. Ils ont vécu et ils peuvent donc savoir ce que les enfants ne savent pas encore parce qu'ils ont une expérience personnelle, et parfois cuisante, de ce que donnent les frustrations et les manques quand ils ne sont pas comblés à telle ou telle période de la vie, avant le seuil critique. C'est qu'il y a peut-être un moment où il est trop tard, un moment où les enfants peuvent voir se fermer devant eux des portes définitives. Alors qu'il suffit peut-être de greffer très tôt de vraies petites expériences pour que les portes restent entr'ouvertes.

Il faut donc une seconde série de programmes.

Je sais que certains camarades vont crier. Pour moi, ce sont des extrémistes : ils disent que tout doit être libre. Ce n'est pas ma position. Comment pourrait-il y avoir développement dialectique s'il n'y a pas un certain lien unitaire entre nécessités et libertés ? Et je vais jusqu'à penser à l'obligation de certaines activités que les enseignants se donneraient la responsabilité de mettre en place. En effet, il ne s'agit pas de laisser les choses aller. Il faut se soucier d'y jeter un regard pour voir si les domaines profonds sont bien recouverts. Par exemple, il n'est pas absolument nécessaire que l'enfant manipule la laine, la ficelle, l'élastique, l'ouate, les baguettes de bois, le fil électrique, le modelage, le meccano... pour que l'on soit rassuré sur son accès à la dextérité manuelle. Il suffit qu'il se soit investi dans deux ou trois activités de ce type sur les cent qui sont possibles.

C'est qu'il y a bien autre chose à mettre en place ; par exemple : l'accès de chacun à la parole, à l'organisation, à la manipulation, à l'expérimentation, à l'affrontement, à l'aide, à la prise de responsabilité, à l'autonomie, à l'expression personnelle, à la vie de groupe, à la trajectoire mathématique personnelle, à la participation critique.

L'étude de ces programmes profonds pourrait constituer un chantier aussi vaste que celui du P.E.P. Il se situerait d'ailleurs dans son prolongement.

«Programme» personnel

J'aurais abandonné cette idée ancienne si, récemment, les émissions et le livre de Karlin et Lesné ne les avaient remises en selle. Ce sont des auteurs communistes qui, bien qu'engagés politiquement, ne pensent pas que tous les problèmes des individus auraient pour seule origine le seul économicisme. Non, chacun est aussi dans une histoire familiale et il semble marqué — programmé — pour le poursuivre en lui-même et dans ses enfants.

Cela fait penser à un certain fil conducteur. Et aux témoignages que nous livrent les enfants dans leurs créations : textes, écrits, chants, théâtre, dessins, jeux... Et, aussi, aux articles des journaux où nous pouvons recueillir des faits de vie. Tenez, hier, dans un journal régional, je lisais le compte rendu d'un procès en cour d'assises.

«Alors qu'il était enfant, il voit sa grand-mère brûler vive. Jeune homme, il assiste à la grande tristesse de son père, radié du corps des pompiers de sa commune parce qu'il a de l'arthrose. Adulte, il comparait devant la Cour d'Assises d'Ille-et-Vilaine pour deux tentatives et deux incendies volontaires.

Le feu, toujours le feu ! Voilà le filigrane d'un tragique et fatal destin : celui d'un jeune père de famille de vingt-cinq ans : D.B. de Vern-sur-Seiche. Un prévenu, sans antécédent judiciaire, jouissant d'une bonne réputation : un travailleur issu d'une famille qui l'a élevé dans l'ordre, la droiture, l'honneur et l'autorité.

Ces délits ont été commis, à chaque fois, dans un moment de relâchement, après un excès de boisson.»

Il semble que cette vision de la grand-mère avait profondément marqué l'enfant. Il fallait qu'il rejette à l'extérieur (voir l'extra-réjection de Jousse) cet événement. Il fallait qu'il le rejoue. Et, en outre, il y avait cet interdit du feu qu'avait connu son père.

Ce n'est pas la première fois que l'on voit des enfants marqués par le feu. Ça se traduit par des textes, des poèmes, des peintures où le thème du feu revient sans cesse en filigrane, comme s'il fallait le rejouer jusqu'à l'usure. Ou du moins jusqu'à une atténuation suffisante pour qu'on reste en deçà de la limite du passage à l'acte.

Et qui dira si, à ces êtres ainsi marqués, des loisirs ou des métiers du feu ne conviendraient pas particulièrement : cuisine, soudure, verrerie, poterie, forge, métallurgie, pompiers, assurances contre l'incendie.

Il est illusoire de prétendre qu'on pourra donner à chacun ce qui lui faut pour effacer directement ou symboliquement une marque aussi profonde. Mais après avoir lu Karlin et Lesné, on ne doute pas que les êtres marqués (et qui n'est marqué et inscrit comme malgré lui dans une histoire à accomplir ?) auront toujours cette recherche au cœur. Ils en sont comme alourdis et cherchent toujours à s'en alléger. (Voir aussi *Les mots pour le dire*, Marie Cardinal, Livre de Poche.)

Profil de l'école

En conclusion provisoire de notre réflexion, est-ce que l'on ne pourrait pas penser à une organisation nouvelle de l'école ?

		I		O	Ap	S	G	
	A	A	I	I	O	Ap	S	
			A	A	I	O	Ap	
					A	I	O	
						A	I	
							A	
0	2	5	8	11	14	17	20	X

De 0 à 2 :

Première enfance. Ce n'est pas du ressort de l'école.

De 2 à 5 :

Accumulation.

Il y a tant à connaître qu'il suffit d'un milieu riche pour qu'on soit sûr que le panier à expérimentation sera toujours rempli jusqu'au bord. Il y a à découvrir dans tellement de domaines ! Mais déjà il faudrait avoir souci de programmes profonds (vie sociale, respect de la parole des autres, jeu symbolique, autonomie d'habillement, départ de la trace...).

De 5 à 8 :

Accumulation - Introduction.

Evidemment, on continue d'explorer le monde dans toutes ses dimensions, avec le souci d'en ignorer le moins possible.

Mais on a maintenant souci d'introduire suffisamment à des activités dont l'absence serait préjudiciable pour l'avenir de l'enfant : vélo, ballon, électricité, lecture, musique, travail manuel (tous les départs avant 8 ans).

De 8 à 11 :

Introduction - Accumulation.

C'est la continuation du cycle précédent avec, cette fois, un accent plus marqué sur l'introduction. L'être est plus mûr, il est plus ouvert sur le monde, il peut s'assurer des départs plus vastes (réflexion linguistique, philosophie, activité corporelle, instrument de musique...). D'ailleurs certaines activités se mettent en place spontanément. Mais il faut avoir souci de ne pas en négliger. Et ne pas hésiter, s'il le faut, à rendre certaines choses obligatoires.

De 11 à 14 :

Organisation - Introduction - Accumulation.

On se préoccupe encore de fournir l'occasion d'expériences nouvelles (voyages, milieux et domaines nouveaux) pour continuer d'accumuler.

On se soucie d'introduire à de nouvelles activités qui n'étaient pas possibles avant. Par exemple, l'équitation avant douze ans peut être dangereuse pour la colonne vertébrale.

Mais, dans ce cycle, ce qui doit exister en dominante, c'est l'organisation du savoir accumulé pendant toute l'enfance par l'accès à des théories présentées plus rigoureusement : théorie atomique, géographie, histoire, linguistique, sciences naturelles, mathématiques...

Il se peut qu'on s'aperçoive alors que le programme ne serait pas tellement différent de ce qui se fait actuellement. Avec cette différence formidable que les expériences préalables ayant été réalisées, l'organisation du savoir correspondrait à une demande. Et il n'y aurait peut-être même pas d'inconvénient majeur à la présenter sous forme de fiches, de manuels, ou même de cours magistraux. Puisqu'il y aurait eu demande préalable !

Tout ne pourrait répondre exactement à des préoccupations antérieures, tout ne serait pas post-savoir. Mais le surplus serait un pré-savoir qui servirait de cadre souple aux réponses et aux questions à venir. A ce niveau-là, cela ne semble pas dangereux car l'esprit de découverte et de recherche libres se serait suffisamment, sinon définitivement installé.

Ajoutons qu'il serait souhaitable de ne pas tout apporter aux enfants. Il faudrait d'abord faire se coordonner les hypothèses antérieures qui n'auraient certainement pas manqué de se lever au cours des recherches en commun. Il est évident que cette activité hypothétisante se met d'ailleurs en place dès le plus jeune âge. Les choses ne sont jamais nettement séparées, il y a toujours des recouvrements. Il faut simplement faire leur place à des dominantes successives et donc, à ce niveau, à l'organisation des connaissances.

De 14 à 17 :

Approfondissement - O - I - A.

Puis vient le moment des choses vraiment sérieuses. Jusque-là, on avait tout exploré, de moins en moins superficiellement. Cette fois-ci, on creuse encore plus en profondeur.

De 17 à 20 :

Spécialisation - Ap - O - I - A.

On continue à creuser dans certains domaines sans négliger de continuer à se préoccuper de Ap - O - I - A.

De 20 à X :

Globalité - S - Ap - O - I - A.

La spcialisation est sans doute un moment nécessaire pour une certaine spécificité utile des savoirs.

Mais il ne faut pas tarder à revenir à la globalité, sinon on risque de perdre l'usage de ses ailes et de se confiner dangereusement dans un seul territoire.

C'est la formation permanente pour la vie et la survie.

Utopie ou réalité

Tout ce qui précède peut paraître un peu systématique. Ce n'est qu'un canevas de réflexion qu'il faudrait remettre en cause, évidemment.

Cela peut paraître également utopique. Mais l'utopie d'aujourd'hui, c'est la réalité de demain.

D'ailleurs les freinetistes ne se contentent jamais de rêver, ils réalisent. Et ces idées, si faciles à rouler sur une feuille de papier ne seraient que des mensonges si elles n'avaient déjà subi un commencement de réalisation.

Il y a déjà la collection B.T.R. et en particulier le n° 14 publié sous la responsabilité de Marie-Hélène Maudrin, qui éclaire les programmes profonds de ce premier cycle (2 à 5). Et le fichier maternelle. Il y a la collection B.T. qui a, entre autres choses, commencé à publier des brochures sur la théorie atomique (avec recensement d'expériences anciennes ou à réaliser), ce qui convient bien au cycle 4 (organisation en dominante). Il y a aussi les B.T.Son, les B.T. art, etc.

Déjà, des camarades qui ne se contentent pas de bavarder, ont réalisé le F.T.C. qui permet à la fois l'accumulation et l'introduction. Pour l'introduction, il suffirait peut-être de rendre certaines fiches obligatoires, des fiches de solides premiers pas.

Il y a encore du pain sur la planche. Nous avons à approfondir le tâtonnement expérimental, à préciser notre optique d'éducation et à continuer d'implanter, malgré les résistances, une autre conception.

C'est donc un vaste projet de mise en place d'une Autre Ecole qui concerne les enfants et les enseignants.

Et les parents ?

On serait tenté actuellement d'en protéger les enfants et les enseignants. Maintenant, les parents croient encore que les enfants leur appartiennent et qu'ils peuvent s'en servir pour réaliser tous leurs désirs frustrés. Maintenant, ils se mettent souvent en travers du développement de leurs enfants, en fonction de leurs angoisses propres, pas toujours en phase avec la réalité. Maintenant, ils continuent de résister à l'apparition des nouvelles valeurs (mariage ou non, sexualité, travail). Et cela se passe souvent au niveau du drame.

Mais cette attitude des parents est le résultat d'une histoire. Ils vivent dans la société actuelle. Restera-t-elle toujours ainsi ? *«No, la cambieremmo questa sporca societa !»*

Et une des premières choses à faire pour que les parents ne pèsent de tout leur poids sur leurs enfants pour se réaliser à travers eux, c'est de leur permettre de se réaliser en dehors d'eux.

Et cela pose le problème de l'éducation permanente, du rattrapage, de la compensation, de l'effacement de toutes les frustrations.

A cinquante ans, même si on est lingère, ou menuisier, ou téléphoniste, ou électricien, on peut découvrir la création poétique et en être comblé, on peut découvrir la musique, la lecture, la création corporelle, la création mathématique, la création artistique... Oui on peut rêver d'une école de 2 à X. Mais d'une AUTRE ECOLE.



Des livres pour nos enfants

Ruskin BOND
Collection «Ma première amitié»
Editions de l'Amitié, G.T. Rageot
11,50 F ; à partir du C.E.1

Sita et la rivière

C'est l'histoire émouvante d'une amitié née au milieu d'une inondation comme elles ne sont pas rares en Inde, lorsque le fleuve est en crue...

On y découvre la misère, la solitude, les superstitions, la peur... On s'attache à Sita, la petite fille désarmée devant ses trop grandes responsabilités, et dont la vie humble et courageuse avec son grand-père nous fait frissonner.

Ce livre simple, mais non sans une certaine poésie, est aussi une amorce de document sur l'Inde, sa douleur et sa sagesse.

La colonie de vacances La bande à Jeannot

Jacques CHARPENTREAU
Collection «Ma première amitié»
Editions de l'Amitié, G.T. Rageot
11,50 F

C'est la première fois que je lis un livre qui, s'adressant aux jeunes enfants (à partir de 7-8 ans) aborde le problème de la concurrence entre «les curés» et «la commune».

Deux colonies de vacances venant de la même ville sont établies en Vendée, à une cinquantaine de kilomètres l'une de l'autre. C'est ainsi que «la bande à Jeannot» a été séparée, à cause des opinions religieuses différentes des parents.

Lulu et Jeannot ne sont pas satisfaits, l'un préférant la campagne et l'autre la mer, et chacun étant dans la colonie qui ne lui convient pas.

On imagine alors la suite : la machination des enfants qui font un «échange» lors d'une rencontre des deux groupes, échange qui passe inaperçu aux adultes, jusqu'au jour où...

On pourrait s'attendre à une fin un peu moins rapide et sommaire. En effet, la recherche d'une meilleure compréhension de «l'autre», si elle est abordée, n'est guère approfondie.

Mais on peut faire confiance aux enfants de cet âge, qui, allant ou non au cathéchisme, ont tous beaucoup de réflexions à communiquer sur ce sujet.

Lillian HOBAN
L'Ecole des Loisirs
18 F

Les biscuits d'Anatole

Ce livre amuse beaucoup les enfants de 5, 6, 7 ans. Je regrette que les illustrations ne soient pas très belles, et, moi adulte, je n'apprécie pas beaucoup ces animaux «humanisés», puisqu'il s'agit ici uniquement d'une histoire d'enfants. J'ai trouvé que le texte français «sentait» un peu trop la traduction : on aurait dû resituer cette histoire dans un contexte de chez nous, ou alors, avec un but différent, présenter les habitudes américaines en tant que telles. Par exemple, je crois qu'aucun petit français ne s'imagine avec clarté le chocolat du petit déjeuner avec les boules de guimauve et les sucres d'orge !

Ceci dit, l'histoire est amusante, et pleine de bons sentiments qui touchent les enfants, dont les bonnes intentions sont souvent méconnues à cause de quelque étourderie ou maladresse.

Alors ils peuvent donc suivre avec intérêt les mésaventures d'Anatole qui veut faire un cadeau de Noël à ses parents.

S. CHARBONNIER

QUELQUES TITRES PARUS DANS «FOLIO JUNIOR»
(7,50 ou 9,50 F le volume) :

SEMPE

Marcellin Caillou

C'est l'histoire d'un petit garçon qui rougissait pour un oui et pour un non et que cela rendait bien malheureux, jusqu'au jour où il devint copain avec René Rateau qui, lui, éternuait très souvent...

C'est un livre très drôle qui évoque de manière très juste l'amitié des deux garçons et peut permettre de discuter des petits «handicaps» qui rendent la vie parfois difficile à certains gosses.

L'humour de Sempé a des vertus thérapeutiques certaines... et les dessins sont très amusants... Du C.E.2... à la retraite.

La fameuse invasion de la Sicile par les ours

Dino BUZZATTI

Un classique, plein d'humour, qui raconte la lutte des troupes du roi Léonce, chef des ours, contre le tyrannique grand-duc, la victoire des animaux sur les hommes et les risques qu'entraîne le pouvoir (corruption, complot, etc.), le tout avec beaucoup de clins d'œil au lecteur, des vers de mirliton, un sens aigu de la parodie... et des dessins très amusants (hélas en noir dans cette édition...). Des personnages stéréotypés à souhait, des situations comme on n'en trouve que dans les livres... et beaucoup de drôlerie sous laquelle perce le moraliste... Pour les C.M. et 6e.

QUELQUES ROMANS RECENTS POUR ADOLESCENTS :

Amber DANA
Coll. «Plein Vent»
Ed. Laffont

Une rose pour Kathy

La collection offre des titres très intéressants. Raison de plus peut-être pour souligner la mièvrerie de celui-ci qui, en dépit des indications de la page 4 de la couverture, n'est rien d'autre qu'un insignifiant roman à l'eau de rose se déroulant dans un monde coupé de toute réalité (la bourgeoisie anglaise la plus caricaturale). Piège à signaler à nos élèves... pour qu'ils l'évitent.

Hélène RAY
Coll. «Grand Angle»
Ed. G.P.

... Et vogue la maison

Une mère, deux filles de 16 et 17 ans et un garçon de 11 ans sont les héros de ce roman. Le père vient de mourir. Au travers du journal intime de Brigitte, l'aînée, on suit l'évolution de la famille après ce drame : il faut faire face, vivre, affronter des problèmes nouveaux, prendre d'autres responsabilités... d'autant que, de son vivant, le chef de famille imposait aux siens une structure et un rythme de vie très traditionnels... Il faut accepter le travail de la mère, découvrir l'acuité des problèmes financiers, vivre les problèmes difficiles d'héritage que crée cette situation nouvelle, assumer en définitive un bouleversement total des habitudes de chacun. Ce n'est pas toujours facile, les problèmes personnels des enfants se superposant à ceux de la famille... Mais le livre est tonique, chaleureux et cette «tribu» (soudain «libérée» semble-t-il) force la sympathie. Un livre intéressant qui évoque, avec lucidité, quelques-uns des problèmes de la vie quotidienne et qui peut conduire à des débats très vifs.

Christian GRENIER
Coll. «Fantasia»
Ed. Magnard

Les cascadeurs du temps

«Prix du Salon de l'Enfance», proclame la couverture. Je veux bien. Les jeunes s'y sont-ils vraiment retrouvés dans cette histoire de science-fiction très compliquée où on passe d'une planète à l'autre, de 1976 à 8036 ? J'ai quelque raison d'en douter. Jargon un peu abusif, gadgets sophistiqués ne suffisent pas à bâtir un roman convaincant. Mieux vaut lire ou relire *Le meilleur des mondes* ou quelques-uns des titres du genre présentés dans cette rubrique depuis deux ans.

C. CHARBONNIER

Paul BERNA
Coll. «Grand Angle»
Ed. G.P.

Rocas d'Esperanza

Quatre adhérents d'une société un peu secrète dont l'objectif semble être de venir en aide aux opprimés ou aux malheureux tentent de faire évader — moyennant une confortable rançon — une syndicaliste espagnole condamnée à mort. On retrouve dans ce

roman qui ne manque pas d'intérêt par moments les ingrédients habituels : solidarité qui lie les passeurs, simulacre d'exécution, héros un peu impulsif qui désobéit aux ordres et récolte une balle, exaltation de l'humilité, etc. On peut regretter une simplification abusive des faits — la réalité est toute différente, les journaux nous l'apprennent tous les jours —, et une analyse inexistante des motivations de chacun des protagonistes qui transforme un acte politique en épisode de western (?). Oeuvre ambiguë à mon avis, c'est dommage !

C. CHARBONNIER

Courrier des lecteurs

Examinons les derniers textes centrés sur l'inspection et publiés ces temps derniers — et ils sont nombreux :

- Celui de la plate-forme commune C.E.M. E.A. - G.F.E.N. - I.C.E.M.
- Celui de la déclaration commune C.E. M.E.A. - G.F.E.N. - I.C.E.M. (*Educateur* n° 12, pages roses).
- Le manifeste sur l'inspection (*Educateur* n° 12, éditorial).
- Le texte sur l'inspection du P.E.P.

En comparant ces différents textes, il est à noter que le plus en retrait est celui paru en éditorial de *L'Educateur* (ce qui est vraiment étonnant et inacceptable).

En effet, l'éditorial de *L'Educateur* reprend à peu de choses près, presque terme à terme, les idées énoncées dans la plaquette de la plate-forme commune, à savoir :

— L'inspection « traditionnelle » a fait preuve de son inutilité et de sa nocivité.

Question : « Y aurait-il donc une inspection « moderne », efficace et valable ? »

— Seule évolution positive envisagée : « Passage d'une responsabilité individuelle dans un cadre hiérarchique, à une responsabilité collective dans le cadre d'un travail d'équipe. »

Ce qui est envisagé dans la plate-forme commune (et pas du tout dans le Manifeste) est la nécessité d'une évaluation continue de la réalisation des projets d'équipe ; mais ceci s'inscrit dans le cadre d'une redéfinition

du statut des inspecteurs qui impliquerait : animation, innovation, contrôle.

Examinons maintenant la **déclaration commune C.E.M.E.A. - G.F.E.N. - I.C.E.M.** parue dans le même numéro de *L'Educateur* (pages roses) : les mêmes passages s'y retrouvent, inspection traditionnelle entre autres : il semble donc que cette déclaration commune soit la reprise du Manifeste de *L'Educateur* ; la nécessité de l'évaluation y est définie dans les mêmes termes que dans la plate-forme commune.

Une perspective nouvelle apparaît : « *Dans l'immédiat, il faut en finir avec l'inspection-surprise, aller vers la suppression de la note... de l'apport de l'inspection.* »

Cette déclaration commune propose donc une action immédiate vis-à-vis de l'inspection :

- plus d'inspection surprise,
 - suppression de la note,
- avec une transformation de l'inspection, dans le cadre d'équipes pédagogiques.

Puisqu'une perspective à court terme est faite, on peut espérer qu'une perspective à longue échéance est envisagée.

Que propose donc le Manifeste de *L'Educateur* en guise d'action immédiate ? Rien de concret : « *Les enseignants, en choisissant la perspective d'évolution qui conduit au renforcement de la responsabilité collective* », l'initiative est laissée aux syndicats et aux partis politiques !

Abordons le **texte du P.E.P.** Il est clair, sans ambiguïté : « *L'inspection doit être supprimée...* » On peut, en effet, reprocher à ce texte son manque de réalisme, aucune perspective immédiate n'étant envisagée ; il se contente d'affirmer nettement une prise de position pour le long terme.

Mais les contenus du P.E.P. n'ont été remis en cause par personne ; on peut considérer qu'ils représentent les orientations du Mouvement.

Pour ma part, il me paraissait indispensable que ces orientations face à l'inspection soient clairement exprimées dans ce Manifeste-éditorial de *L'Educateur*.

La suppression de l'inspection étant l'objectif, on pouvait alors envisager l'**aménagement dans l'immédiat** :

- Qu'on ne parle plus d'inspection traditionnelle, une inspection étant ce qu'elle est : **une inspection** ;
- Qu'on ne laisse pas sous-entendre qu'une inspection « moderne » serait mieux ;
- Mais qu'on dise clairement que si on accepte l'aménagement de l'inspection, c'est au niveau tactique.

Cet aménagement s'appuierait alors sur ces revendications indispensables :

- Suppression immédiate de la note ;
- Inspection collective.

Voilà ce que j'aurais souhaité trouver dans cet éditorial de *L'Educateur*, il y aurait eu, alors, cohérence entre le P.E.P. et *L'Educateur*.

Liliane CORRE

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 : 05-1978 - Dépôt légal : 2^e trimestre 1978 N° d'édit. : 1047 - N° d'imp. : 4 167 - N° CPPAP : 53 280

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE

Pédagogie Freinet

BT Bibliothèque de Travail

SBT

BT2

BTI

BT SON

DOCUMENTS SONOIRS