

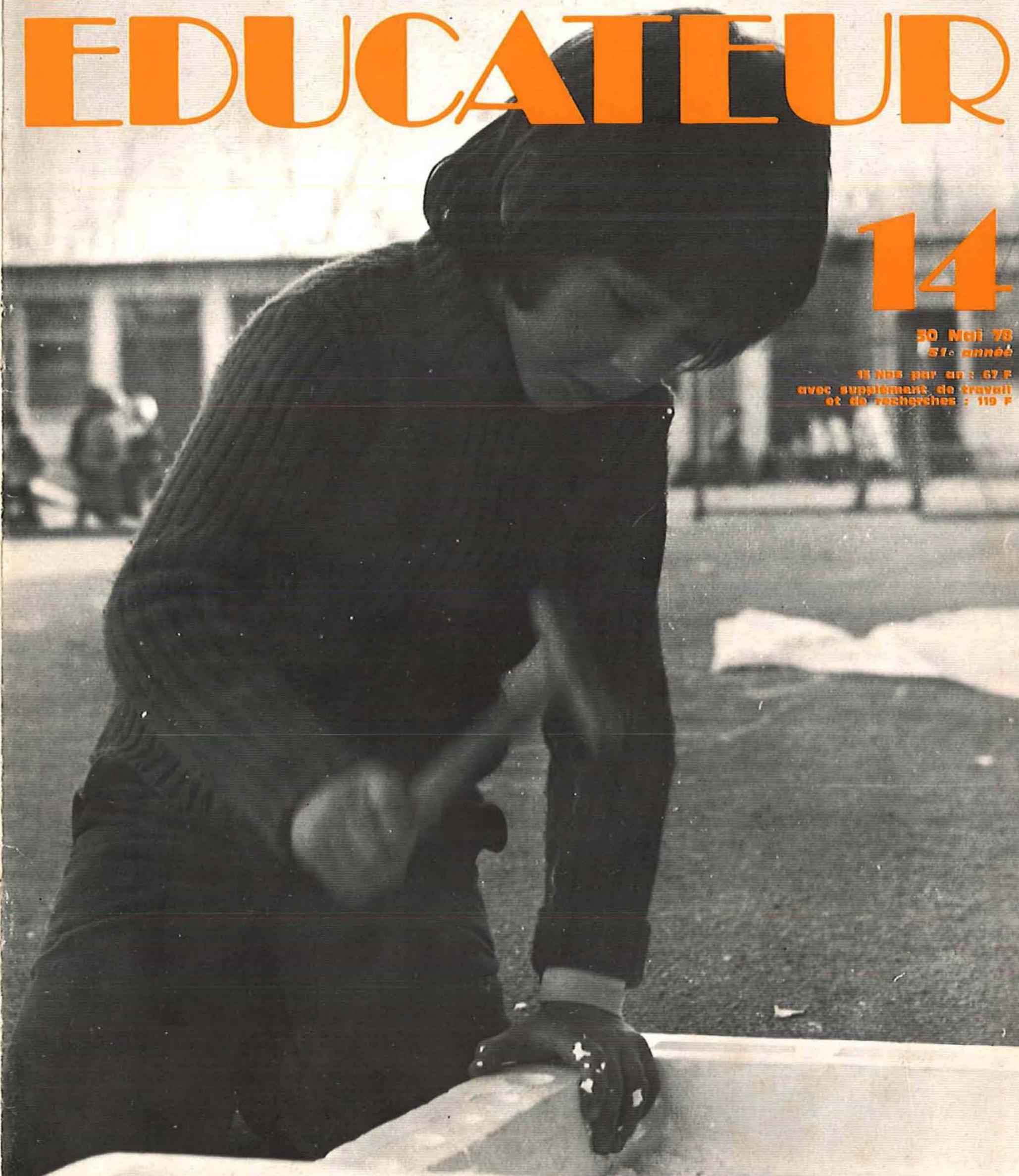
L'
EDUCATEUR

Pédagogie Freinet

14

30 Mai 78
51^e année

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



LA SIXIEME... ET LA SUITE...

Tâtonnement expérimental : grammaire-orthographe

Débats et entretiens au magnétophone

SOMMAIRE 14

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

Editorial

SOMMES-NOUS RECUPERES ? RECUPERABLES ? 1
R. FAVRY et le C.D.
Question importante à l'heure de la mise en œuvre du Projet d'Éducation Populaire : notre désir d'ouverture et le souhait de conserver purs les principes de la pédagogie Freinet.

Outils et techniques

DEBATS ET ENTRETIENS AU MAGNETOPHONE 3
G. BARRIER
Les apports de l'outil magnétophone dans une pratique de l'expression et de la communication, dans la classe, mais aussi dans la civilisation.

NAISSANCE D'UNE B.T. SUR LE CANOE ET LE KAYAK 6
R. LAVIS
Ou comment réaliser un stage coopératif agréable... et productif.

QUAND LES PUBLICITAIRES PRENNENT LES ENFANTS POUR CIBLE... 9
Groupe «Connaissance du milieu de vie» du Haut-Rhin
Quelles sont les réactions des enseignants ?

Second degré

TATONNEMENT EXPERIMENTAL : GRAMMAIRE-ORTHOGRAPHE 10
Max BENISTANT
Les batailles perdues d'un apprentissage structuré et raisonné de l'orthographe et des règles de grammaire.

Actualités de L'Éducateur

Approfondissements et ouvertures

LA SIXIEME... ET LA SUITE... 24
Rédaction EDUCATEUR

SURVIVRE EN SIXIEME 25
J.-P. GODEFROI
L'adaptation au second degré d'enfants ayant suivi leur scolarité élémentaire en pédagogie Freinet.

DISCUSSION AVEC SEPT ANCIENS ELEVES 26
M.B.
Des anciens, déjà engagés dans la vie, ou poursuivant encore leurs études viennent dire à leur ancien instituteur ce qu'ils ont retenu de leur passage dans sa classe Freinet.

UN STAGE DE RECYCLAGE A ORLEANS 28
J. HOUDRE
Historique des démarches et des problèmes rencontrés pour le mettre sur pied et le faire fonctionner.

PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS 30
H. VRILLON
A la suite de son analyse du Bulletin de la Société Binet-Simon consacré à cette question. H. Vrillon, répondant à notre demande, précise les principes et cherche les similitudes et les différences avec les techniques de contrôle de la pédagogie Freinet.

Apports internationaux

LA VIE QUOTIDIENNE AU PORTUGAL APRES LE 25 AVRIL 1974 31
Atelier «Vie quotidienne» de la R.I.D.E.F. 77

Livres et revues - Courrier des lecteurs

En couverture : L. Corre.

Photos et illustrations :

Alain Hymon : p. 1 - D. Léger : p. 4 - R. Massicot : p. 5 - Henri Elwing : p. 24 - Photo C.N.D.P./J. Suquet : p. 26 - Photo X : p. 31, 32.

SI VOUS ETES ABONNES

AUX PUBLICATIONS DE L'ECOLE MODERNE

VOUS ALLEZ RECEVOIR



863 10 juin 1978

La pêche d'un étang

En Moselle, il y a de nombreux étangs. On les vide chaque année afin de récupérer le poisson vendu en majeure partie à des grossistes. Les étangs sont ensuite remplis à nouveau et alevinés.

Ce sont ces opérations successives que décrit ce reportage ainsi que les travaux d'entretien de l'étang. Les problèmes de rendement, d'équilibre biologique et les perspectives de cette pêche y sont également évoqués.



159 5 juin 1978

On a vu pêcher un étang

Même sujet dans la collection B.T.J. mais il s'agit cette fois des étangs de Sologne. Les jeunes enfants ont été plus particulièrement intéressés par la pêche elle-même : le grand filet tendu en travers du bief, les poissons fuyant vers la bonde, la table de tri... et le repas animé qui réunit tous les pêcheurs !

La comparaison des deux reportages peut amener d'intéressantes observations.



99 mai 1978

Wilhelm Reich et l'économie sexuelle

Cette enquête est destinée aux élèves de classes terminales et aux étudiants... et à tous les autres !

En voici le sommaire :

- Eléments biographiques.
- L'économie sexuelle, notions primaires et dérivées.
- Les origines de la répression sexuelle et des névroses : la famille, le fascisme, l'Eglise...
- La structure caractérielle névrotique.
- Reich contre Freud et la société.
- La révolution culturelle et la démocratie du travail.

Cette étude est suivie de fiches de travail qui apportent des éléments de comparaison entre Freud, Marcuse, Freinet et Reich, développent la partie la plus contestée de l'œuvre reichienne : l'orgonothérapie ou affinent la perception des idées de Reich sur la conscience de classe et la révolution sexuelle.



874

1936 : le Front populaire

Avec un ouvrier et le ministre Pierre Cot

Face I : les grèves de 1936 - les revendications ouvrières - les accords de Matignon.

Face II : les congés payés - les espoirs des jeunes - le niveau de vie s'améliore un peu - Pierre Cot, ministre, évoque la joie des premiers mois et les difficultés qui s'annoncent.



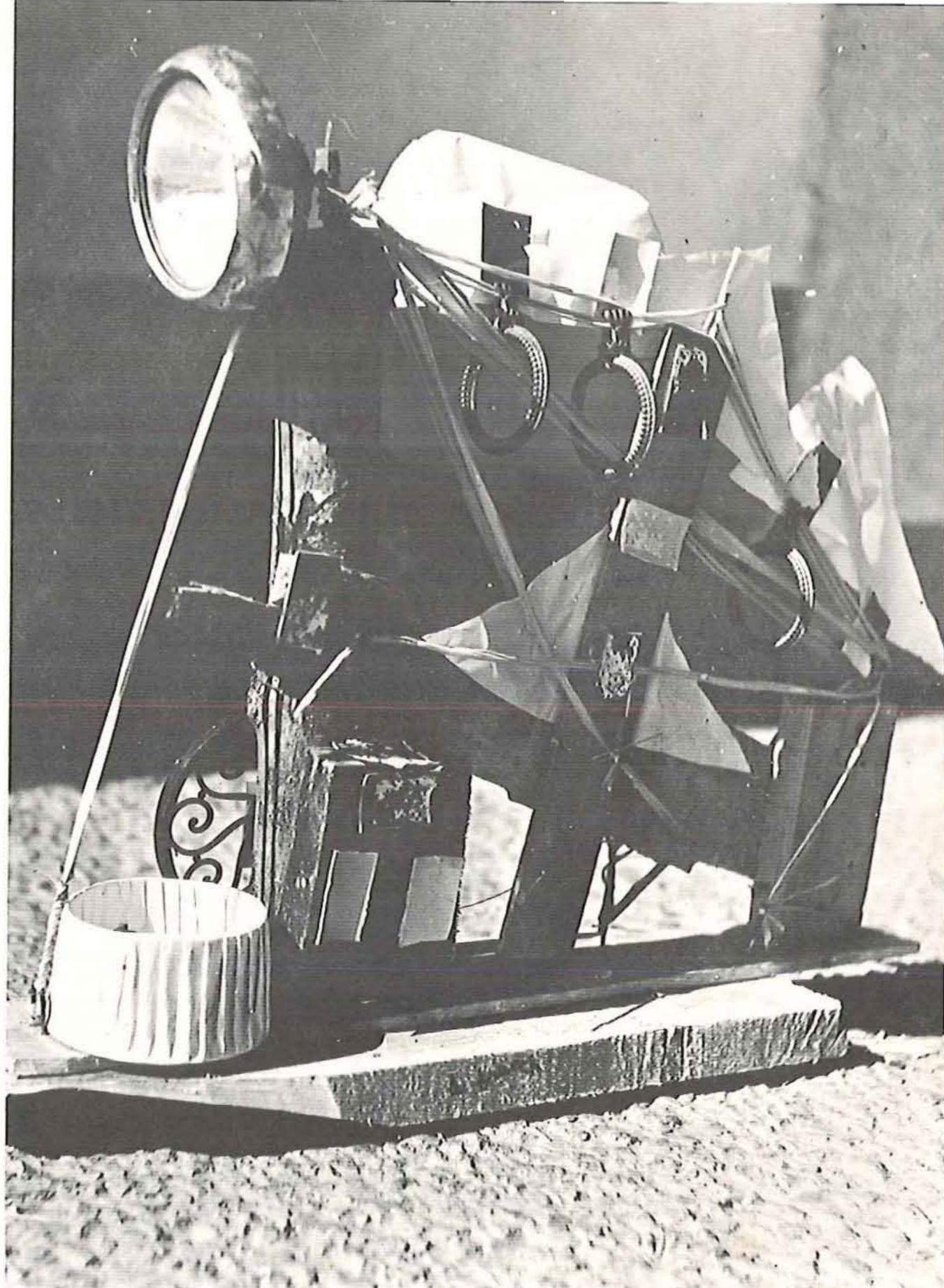
875

Agriculture et environnement

Les choix du Marais Poitevin.

Face I : origines du Marais - le problème des crues, de la circulation - vivre du Marais.

Face II : agriculture traditionnelle et agriculture moderne ; pour ou contre, le maïs, le peuplier, les mojettes - comment préserver l'environnement et promouvoir une agriculture rentable ?



SOMMES-NOUS

RÉCUPÉRÉS ?
RÉCUPÉRABLES ?

Lors du dernier C.A. de la C.E.L., l'examen de la situation économique a montré une baisse des abonnements pour presque toutes les publications. En interrogeant camarades et sympathisants, on se rend compte que, parmi les explications données, il en est deux qui méritent que nous nous y arrêtions.

● De plus en plus d'enseignants se refusent à payer eux-mêmes leurs outils de travail. De même, de plus en plus d'entre eux disent : «*Je ne fais pas de stage au cours de mes vacances.*»

● Pourtant, en relisant les *Educateurs* de 1964-65, on voit que C. Freinet s'y félicitait de voir reprendre un certain nombre de ses idées. Il parlait de «*ferment de l'avenir*», de «*pédagogie de masse*».

L'état d'esprit des camarades et des enseignants en général aurait-il changé ?

Devenons-nous plus passifs, plus consommateurs, plus jaloux de notre temps de travail — et de notre temps de repos —, plus exigeants vis-à-vis de l'Administration ?

Il est vrai que celle-ci ne se préoccupe guère de notre formation, qu'elle soit initiale ou continuée.

Nous devrions pourtant savoir que nous ne devons surtout attendre que de nous-mêmes. Avons-nous encore souvent en la mémoire ces mots de C. Freinet :

— «*Retroussons nos manches.*»

— «*Commençons par dépouiller le vieil homme.*»

Car la crainte si souvent avancée de la **récupération** n'est-elle pas une fausse crainte, une mauvaise raison avancée par ceux qui ont peur de bouger, qui s'enferment peu à peu dans l'immobilisme ?

Autre fait, à lier au précédent : la dernière campagne d'actions n'a donné qu'un résultat médiocre (1 000 actions arrivées au 30-11-77). Pourquoi tant de camarades rechignent-ils à verser cette action annuelle ?

Doit-on encore s'interroger sur la qualité, la **valeur** actuelle de notre militantisme ? 50 F = 1/60e d'un traitement mensuel moyen.

Le militant, qui, il y a trente ans, achetait à ses frais une imprimerie, versait l'équivalent d'un salaire mensuel. Nous le savons tous, pourtant, que l'apport régulier d'argent frais à la C.E.L. est ce qui garantit son indépendance financière, est donc ce qui garantit notre indépendance pédagogique.

Nous savons que la survie de l'I.C.E.M. passe par la survie de la C.E.L. Et le mythe de la révolution immédiate et totale hante certains d'entre nous.

Non, nous n'avons pas à nous réfugier derrière ces leurres idéologiques. L'attente, bras baissés, conduirait à la disparition de notre mouvement. Celle-ci nous conduirait tout droit à l'uniformité pédagogique (à la pédagogie appliquée et non à la pédagogie sans cesse réinventée), au mépris accentué des enfants, des adolescents (notre confort avant tout), au mépris de nous-mêmes et de tous les enseignants auxquels seraient appliqués sans contrepoids : normes, programmes, circulaires.

Un travail d'O.S. Or, précisément, ce que nous voulons faire, ce que nous voulons montrer et transmettre aux enfants et plus encore aux adolescents, c'est le refus de la servitude, la recherche de la dignité et du bonheur (1).

Ce refus passe d'abord par la maîtrise de notre travail, de notre réflexion, de nos outils pédagogiques.

Cette maîtrise se paie, car elle paie.

● Si la notion d'expression libre est aussi répandue actuellement, qui oserait nier la part assumée par Freinet et ses camarades entre 1923 et 1968 ? Et a-t-on la naïveté de croire que le Mouvement Freinet a tout dit, notamment au premier cycle où se nouent les problèmes sociaux et se forgent les solutions d'avenir ?

Quant à la notion même d'expression libre, nous avons du pain sur la planche si nous la voulons bien comprise par tous et bien appliquée.

● Dès lors, refuser de prendre une action C.E.L., chipoter pour des raisons idéologiques sur des abonnements («*Moi, tu vois, c'est une question de principe : c'est l'établissement qui doit payer...*»), qu'est-ce d'autre qu'une attitude petite-bourgeoise, un abandon de ses responsabilités historiques personnelles et collectives et finalement l'acceptation un peu morveuse d'un état d'esclavage économique, politique, social et culturel.

● C'est alors qu'on entend généralement le grand air de la **récupération** !

C'est Bourdieu qui déclare à *France-Culture* : «*Une expérience récupérée par le système a un effet pire que l'inaction parce que la récupération renforce le système lui-même*» (le 26 septembre 1977). Ceci c'est condamner radicalement toutes les luttes du passé et celles de l'avenir et permettre ainsi au système de remplir le seul but qui l'intéresse : durer.

Pourtant la réfutation de la récupération n'est pas intellectuelle, mais **sensible** et on la trouve sous la plume d'Annie Leclerc dans *Epousailles* : la crainte d'être récupérée paralyse la vie et l'empoisonne : «*Faudrait-il enfin que nous nous abstenions de tout travail, de toute lumière, de toute raison, de toute science, de tout enseignement, de toute musique pour ne jamais risquer d'apporter de l'eau au moulin du pouvoir ou d'être broyé en ses rouages. (...) J'en vois comme ça autour de moi, je les vois même de très près, ce sont souvent mes copines, mes copains, qui n'ont plus d'autre principe de conduite que l'évitement ; évitement perpétuel de lieux souillés et de discours piégés, navigation triste, où tout élan collectif se brise sur la crainte de la «récupération», où tout accord, toute adhésion finissent par s'engluer dans les bourbiers infinis de la défiance. Ils ont peur, ils n'osent plus : qu'est-ce qu'on pourrait bien faire de bon et dont nous serions assurés que le pouvoir ne pourrait tirer aucun parti ? Moi ce qui me fait peur, c'est d'avoir peur, c'est de ne pas oser, c'est de me retenir (...)*» (2).

Avec cela, tout est dit. Les premiers et les seuls «récupérés» ce sont ceux qui ont peur de l'être, qui acceptent de se laisser entamer parce qu'ils ne font plus confiance à rien finalement. C. Freinet a écrit une *Education du travail*. Il conviendrait de la lire ; on la croit inactuelle ; elle est au contraire très actuelle car le travail auquel songeait Freinet et pour lequel il se battait n'avait rien à voir avec l'activité racornie et stupide à laquelle certains de nos camarades ou de nos collègues acceptent de voir réduit ce mot.

Quand on n'agit pas, on est toujours récupéré par l'inaction, la tristesse et finalement la veulerie. Quand on agit au contraire, sans relâche et coopérativement, on n'est pas récupérable.

Roger FAVRY
et le C.D. de l'I.C.E.M.

(1) Pour savoir contre quoi nous luttons exactement, il suffit de lire *L'Établi* de Robert Linhart (Ed. de Minuit, coll. «Documents», 22 F) où l'auteur raconte ce qu'il a vécu comme O.S.2 chez Citroën, la chaîne, la surveillance, la répression, la résistance et la grève.

(2) Il faut lire ce très beau livre d'Annie Leclerc : *Epousailles*, paru chez Grasset en 1976, un peu difficile par son analyse à la fois lyrique et philosophique. L'extrait cité se trouve aux pages 170 et 171.

Outils et techniques

Yvon Chalard. — *Toute civilisation a toujours été orale d'abord, l'écriture a ensuite été un code, un moyen de communication différée dans le temps et dans l'espace ; l'écrit est un substitut de l'oral...*

Un élève. — *Dans la vie, tout est montage...*

Je vais aujourd'hui tenter la transcription des propos échangés au cours du stage audiovisuel de Vienne (1977), paroles enregistrées à propos de :

Débats Entretiens Enregistrés

DANS LE PRIMAIRE ET LE SECOND DEGRÉ

Gabriel BARRIER
1, allée de Ruberey
14112 Bieville

Voici donc, rédigé, ci-dessous, ce que j'ai cru comprendre lorsque — vous ayant réécoutés et ayant recréé votre présence par le truchement du magnétophone — j'essayais de rassembler vos discours.

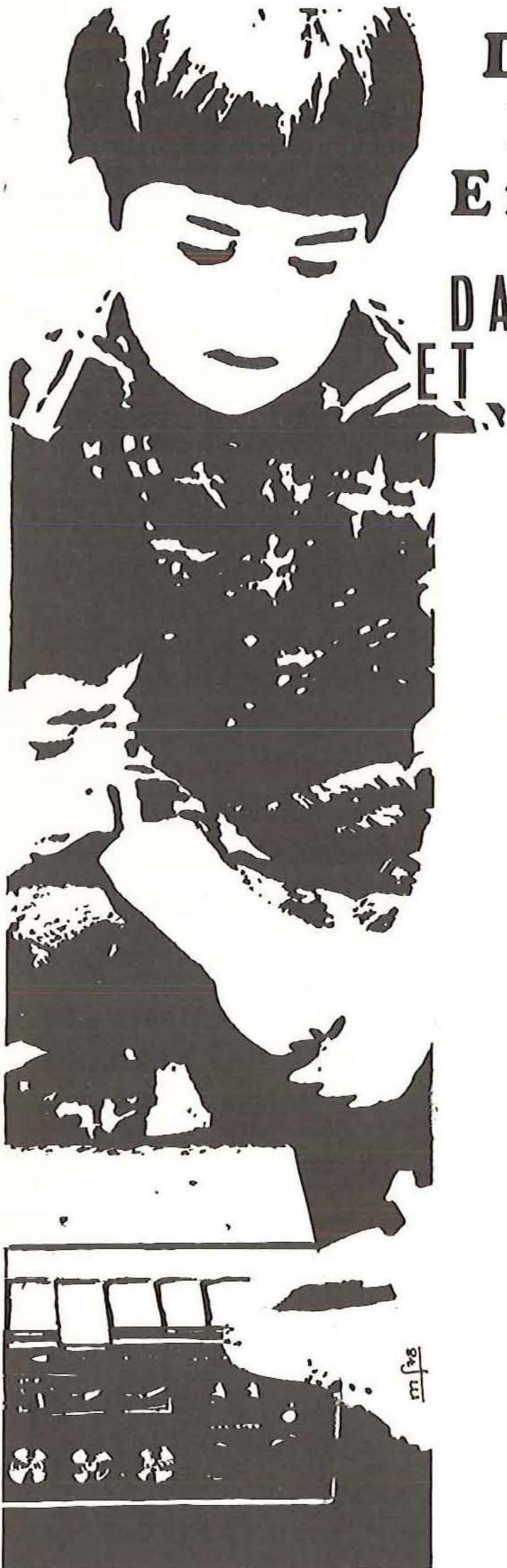
L'expression orale croit-elle échapper à la rigueur de la composition ? - Le cheminement qui nous conduit de l'expression libre au montage - De la disponibilité de l'outil magnétophone.

Une première évidence : le « montage » existe, aussi bien dans la composition écrite que dans l'expression orale. Quant à la première, nous y sommes entraînés. A l'oral, nous nous croyons tellement plus libres ; mais l'usage de l'enregistrement nous apprend vite la nécessité du montage. Entendons-nous sur ce mot qui signifie alors « ordonnance et clarification du discours afin que celui-ci devienne facilement audible ». Cela se traduit en pratique par « couper de la bande ». Or il est remarquable que cette gestuelle-ci influe sur la conception intellectuelle ; les élèves entraînés au montage gagnent en rédaction écrite et en clarté d'esprit. Donc pas d'enregistrement qui n'implique, de temps à autre, le montage.

Et pourtant le montage est parfois rébarbatif (discipline).

Un premier témoignage : un entretien enregistré, puis monté, dans la classe de Jacqueline (C.M.). (Notez bien : je ne vais pas essayer de transcrire l'expression orale des enfants dans leur confiance ; l'oral a toutefois des prérogatives ; si vous désirez « entendre », empruntez l'enregistrement à la sonothèque : Buisson, 15, rue des Roses, Saint-Maurice-l'Exil, 38550 Le Péage-de-Roussillon.) Mais je veux évoquer les circonstances. Imaginez que trois enfants de l'Assistance Publique s'écartent un peu de la classe pour s'enregistrer : sont-ils dans leur vie abandonnés ou recueillis ? Sont-ils heureux ou simplement admis ? Leurs propos sont-ils conciliants ou reproches voilés ? Ce que l'une d'entre eux avait écrit en texte libre et qu'elle lit devant le micro se prolonge en entretien. L'attitude permissive de la maîtresse et la confiance qui émane de ce groupe-classe ont permis cet instant privilégié d'expression.

Oui, mais l... Cet enregistrement pourra-t-il être communiqué ? L'écoute en est d'abord réservée à la classe, une certaine discrétion vis-à-vis des nourrices en limite l'audition. Puis, analyse faite, l'écoute sera élargie au public, c'est décidé. Alors le montage s'est imposé pour rendre le message plus audible. Un quatrième enfant, techniquement responsable du montage comme de l'enregistrement, est intervenu alors, selon les indications du petit groupe.





«Il s'agit là d'un moment privilégié» nous dit Jacqueline. De tels moments existent. Dans la plénitude de leur sensibilité et de leur démarche, ils jaillissent de temps à autre de la banalité apparente des discours quotidiens. Lucien affirme «qu'il faut accepter cette banalité» : elle est le tâtonnement nécessaire.

Il faut donc que l'outil magnétophone et la technique soient disponibles en permanence dans la classe. Les camarades ont répondu à cette nécessité selon les circonstances.

Au C.P., Mercédès règle l'appareil (Tandberg), les enfants n'ont plus qu'à le mettre en marche pour s'enregistrer. Les enfants apprennent très tôt «à se servir» ; c'est l'opinion générale. A partir du C.E., le Mini K7 en bandoulière, pourquoi pas ?!

Qui... utilise le couloir attenant à la classe pour faciliter la prise de son d'un groupe d'élèves. Qui... utilise une pièce contiguë. Qui... insonorise imparfaitement un recoin de la classe par un rideau et une armoire en épi. Tous... constatent la discipline acceptée d'un silence relatif lorsqu'un enregistrement est en cours et que les élèves vaquent à leurs travaux. C'est Jean-Louis, je crois, qui a installé l'outil et ses accessoires sur une table roulante. Et Gabriel qui, de classe en classe au C.E.S., promène un attaché-case contenant Mini K7, appareil photo et accessoires afin que l'enregistrement soit toujours possible ou bien qu'un élève demande à emporter l'appareil à l'extérieur, dans sa famille ou dans la rue.

Le même but est par tous recherché : saisir au moment opportun l'expression orale. Laquelle ?

Lucien nous fait remarquer que nous avons tendance à institutionnaliser ce moment : «*L'entretien du matin*». Peut-être qu'en effet, la première rencontre du matin favorise la communication et l'expression orale. Jean-Louis répond que cette expression reste assez individuelle et, pour sa part, ne voit pas l'intérêt d'enregistrer. Et nos camarades confirment qu'ils n'ont jamais poussé à la collectivisation : écoute qui veut et retourne à ses travaux celui qui ne s'intéresse pas. Jean-Louis insiste : «*qu'un sujet, parmi d'autres, retienne l'intérêt et l'on voit les enfants se regrouper ; alors le débat s'installe autour du micro*».

L'un et l'autre, tour à tour. Il est encore d'autres formes d'expression devant un micro. Jean-Louis parle du théâtre qui peut être gestuel et d'expression corporelle (hors micro) mais qui se prête parfois à une expression purement orale devant le micro.

Pour passer un message, les enfants se servent du magnéto dans des conditions favorables à l'audition de ce message. Mais il existe par ailleurs **des découvreurs du magnéto** qui essaient toutes les expériences (sauf le coup de marteau sur le micro) pour mener à bien leur recherche sauvage, **leur création**.

Nous avons plus d'une raison d'enregistrer - De la pratique, nous avons dégagé le sens éducatif.

La boutique aux idées est ouverte : pourquoi donc enregistrez-vous ?

Jacqueline. — *Les enfants aiment réentendre leurs enregistrements, même lorsqu'ils sont différés. Il nous arrive de les utiliser dans une petite fête scolaire offerte aux parents et au public.*

Lucien. — *Se réentendre fait partie de la connaissance de soi-même.*

Maurice, Jacqueline. — *Nous l'avons utilisé pour établir des bilans par comparaisons ou faciliter l'auto-évaluation pour les plus timides.*

Gabriel. — *Et plus systématiquement, en français (C.E.S.) pour reconnaître et analyser nos différents niveaux de langage dans l'expression.*

Maurice. — *Pour faciliter la communication et, en particulier, dans la correspondance interscolaire, le magnéto s'offre de lui-même pour certaines formes de communication ; l'intérêt de la correspondance qui crée un appel, un tirage.*

Gabriel. — *A l'écoute du milieu : le magnéto sort de la classe, pénètre la famille, se promène dans le quartier ou le village et rapporte les éléments de l'étude.*

Jean-Louis. — *Et la création ?!*

Quel est donc le mérite de l'enregistrement par rapport à l'expression orale fugitive ?

Jean-Louis. — *Pour des enfants en difficulté, en raison de la discipline que le micro impose de lui-même, en raison de la maîtrise acquise par la gestuelle du montage, cela les amène à prendre une distance par rapport à leurs désirs immédiats, à faire attention aux autres. Les contraintes, les structures apportées, les sécurisent. D'abord les interventions sont personnelles et puis, la communication s'installe. Les exigences de l'entretien enregistré se transforment en qualités chez les intervenants.*

A qui se donne la discipline, l'enregistrement peut paraître rébarbatif ; mais il décuple l'intérêt.





Enregistrement utile, montage nécessaire, les deux, conjointement, sont bénéfiques - Et pourtant ? - Comment s'inscrivent-ils dans la civilisation ? - A propos de palabre...

Et pourtant ! Madeleine et Dominique vont remettre en cause notre expérience acquise.

(Brièvement) Elles assurent, au Cameroun, la formation de cadres africains des nations francophones. Responsables de la cellule audiovisuelle, Madeleine avait pensé à la réalisation de bandes sonores par les stagiaires.

Pierre. — *Lorsque vos étudiants reviennent de stage, de quels outils disposent-ils pour faire prendre conscience de leur propre milieu aux étudiants. Milieux diversifiés ; richesse importante ; à condition de pouvoir les communiquer. Ils disposent de la parole, de l'image visuelle ; l'audiovisuel est le seul substitut d'une perception sensible de la réalité par l'image sonore. Il existe probablement des problèmes de langues différentes (nota : 200 dialectes, 20 langues au Cameroun). Vous avez — semble-t-il — des possibilités de travail analogues aux nôtres, bien que les âges soient différents.*

Dominique. — *Le problème est différent. La tradition de la palabre interdit à quelqu'un d'interrompre l'autre. C'est un droit à l'expression totale, même si l'on doit répéter longuement ce que l'autre a dit. Ainsi la durée des interventions peut empêcher la conclusion d'intervenir.*

Avons-nous, sans nous en rendre compte, une technique de l'entretien au cours duquel les interventions se chevauchent ?

Mais alors, le montage serait-il contradictoire à la coutume de la palabre ?

Madéleine. — *La palabre est une fonction sociale ; tous doivent s'exprimer au risque de redites ; un Africain disait : « On moule les difficultés comme dans un moulin jusqu'à ce que tout soit moulu et que tous soient d'accord. »*

Ne doit-on pas avoir des scrupules, en proposant le montage, à rompre cette coutume qui semble une forme supérieure de la démocratie ?

Madéleine. — *Il faut avoir des scrupules. Mais considérons le but. Ces cadres auront à fournir des prestations en relation avec un monde différent du leur et des fonctions dans un cadre technique moderne. Ils seront obligés de maîtriser les éléments d'un monde extérieur. Faut-il les aider à maîtriser une technique ou succomber à des scrupules excessifs ? Beaucoup de ces étudiants ont difficulté à construire un rapport, ils n'ont pas l'habitude de la concision, de la synthèse. Ils ont du mal à rédiger, alors que l'oral leur est naturel. Peut-on imaginer une voix d'accès par l'écriture de l'oral à travers le magnétophone ?*

Est-ce que la palabre enregistrée est autre que la palabre en direct ? Notre oral, reçu à l'écoute du haut-parleur, est un écrit de l'oral.

Dominique. — *Madéleine a débuté des recherches : comment utiliser les traditions orales pour restituer un oral et non pas passer justement par un écrit de l'oral ; c'est-à-dire ne pas imposer les médiations qui sont habituelles à notre civilisation de l'écrit. Certains Africains ont fait des recherches ; l'historien Kizerbo a prouvé la véracité des sources orales dans la recherche historique.*

Jean-Louis. — *Le magnéto condense l'oral. Et il permet l'auto-observation puisque l'on peut revenir sur sa parole, on peut même la retoucher. On peut, par le montage, retoucher, préciser, améliorer sans déformer.*

Dominique. — *Au cinéma, on restitue un temps réel dans un espace de temps beaucoup plus bref ; par la bande sonore, on peut restituer une durée tout en condensant.*

Madéleine. — *Les moyens audiovisuels répondent mieux à une civilisation orale.*

Jean-Louis. — *Dans la vie, tout est montage, c'est-à-dire choix. La technique peut devenir comportement et se réinvestir. Mais elle est d'autant plus concrète avec un magnétophone.*



NAISSANCE D'UNE B.T. sur le canoë et le kayak

OU COMMENT REALISER UN STAGE COOPERATIF AGREABLE

VALLON PONT D'ARC

Eté 1977

Du 5 au 8 septembre :

Il pleuvait sur
les campings noirs de monde

Eh oui, nous avons
programmé le beau temps et
l'Ardèche à nous seuls, pour ce
stage où nous avons prévu
d'aider Jean à élaborer sa B.T., de
prendre des photos et de
pratiquer le canoë et le kayak !

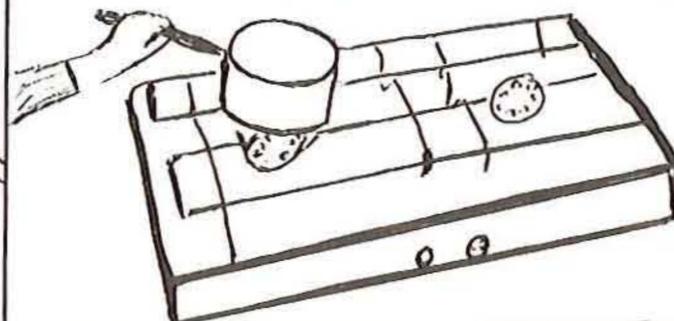
Jean arriva avec Jo, Karène, ses canoës, sa bonne humeur, sa technique, des documents et les enquêtes de ses élèves sur le canoë et le kayak !

Etaient arrivés aussi :
Jean-Pierre
et tous ses
appareils
pour prendre
des photos,
des poissons...
et un
bon bain !

Marie et Robert brandissant d'une
main le manifeste de la B.T. (eh
oui ! ils étaient allés aux journées
d'été !...)

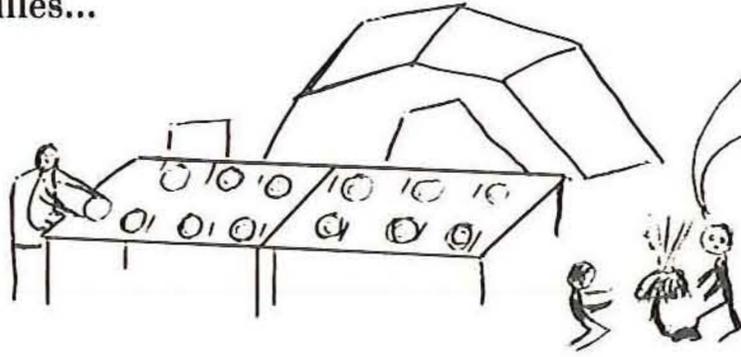
et...

... une casserole de l'autre !



Et puis, il y avait Josette, Stéphane et Magalie, Robert et Alban, Emmanuel et Etienne, Jean-Luc, Patricia et Guillemette, Marcelle, Pierre et Luc...

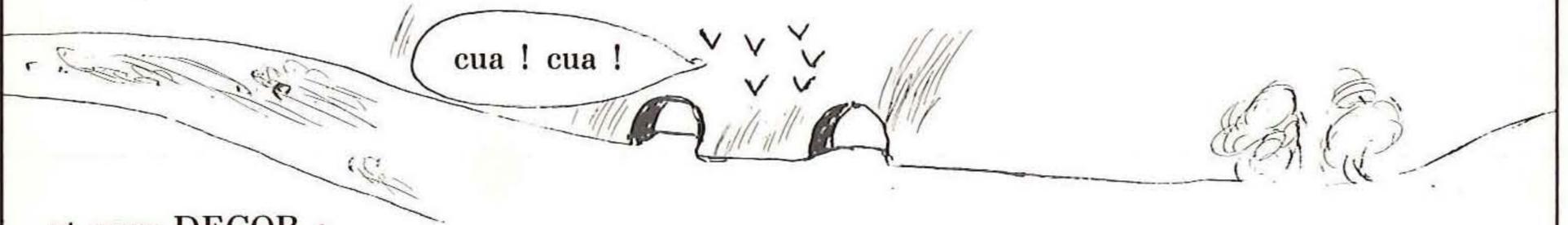
Sont aussi venus nous voir : Maryse, Josette et Stéphane, Robert et Samuel, Viviane, Jean et leurs filles...



Tu as vu mon volcan avec le gonfleur !

Et tous ensemble, nous avons vécu quatre jours passionnants...

avec, pour FOND SONORE : le cri des choucas, le bruissement de l'eau et les rires des enfants...



cua ! cua !

et pour DECOR :
l'eau verte et limpide de l'Ardèche,
les falaises blanches et grises qui la surplombent,
et le soleil détachant ombres et formes...

Ce fut la baignade, les premiers essais sur canoë et sur kayak,



Pourquoi on tourne en rond ?

Je comprends pas !

les premières descentes dans des rapides, sans crispation aucune !



Tu crois qu'on passera ?

N'aie pas peur : elle est chaude !

la lecture attentive des instructions pour comprendre quelle sorte de pellicule il fallait :

chromo = diapo
color = papier

du 6 × 6
pas du 24 × 36



la chandelle c'est facile !

Et les premières photos au célèbre rapide du « Charlemagne » !

Puis ce fut la table ronde sur l'élaboration de la B.T. ; pendant qu'au loin, Jean-Pierre s'était dévoué pour pêcher une friture (qu'on n'a jamais vue !) sans un regard de pitié des praticiens...



le dévoué pêcheur

les praticiens

la table ronde de camping

- *Il faut partir du compte rendu des enfants !*
- Oui, mais une B.T. a une tout autre vocation qu'un compte rendu, aussi intéressant soit-il ! Le compte rendu, s'il est riche comme celui-là, contient des questions et des réponses qui n'intéressent parfois qu'un enfant... et ces questions deviennent **anecdotiques ou secondaires** par rapport à l'information globale que veut donner la B.T. !
- *Il ne faut pas oublier non plus que la B.T. doit intéresser les enfants, les attirer...*
- **Pour donner envie de faire du canoë ou du kayak !**
- *Il faut faire de la publicité en somme ?*
- Oui, mais de la vraie publicité, l'information donnée doit permettre de faire du canoë ou du kayak dans les **meilleures conditions de maîtrise technique**, la seule façon, comme dit Jean, pour en faire une véritable partie de plaisir... C'est la vraie **consommation**, pas la facilité démagogique des prospectus commerciaux...
- **On est contre les fausses facilités qu'on offre aux «descendeurs» d'un jour : assis au lieu d'être à genoux, pagaies non croisées pour éviter la fatigue du poignet... Certains ne savent même pas nager !**
- *Notre part, à nous, adultes, va donc être prépondérante dans cette B.T., même si elle est corrigée sur le plan de la forme, surtout par d'autres classes... Et ta classe, Jean, comment va-t-elle s'y retrouver ?*
- **Je n'aurai plus la majeure partie des élèves ayant participé à ce document... mais ils le savent et l'acceptent...**
- *Je crois que ce document et la B.T. qui lui fait suite, doivent devenir un moment de l'histoire de ta classe... histoire qui devra se poursuivre maintenant autrement...*
- Oui, et nous, au niveau de la B.T., il nous faut déterminer de façon très précise l'information que nous voulons y faire passer... Je lis dans le :

MANIFESTE DE LA B.T.

(...) On tend vers une meilleure programmation de la collection en définissant deux types principaux de brochures :

- a) Progression interne : l'information est organisée pour atteindre un but essentiel.
- b) Progression externe : l'information étant donnée, on suggère d'autres utilisations possibles...

- *Oui, mais il ne faut pas faire de l'encyclopédie B.T. si bonne soit-elle la Vérité, tout est modifiable...*
- **On est tous d'accord !**

- Justement sur le plan idéologique, on peut lire :

MANIFESTE DE LA B.T.

... Le conseil principal que nous donnons aux camarades, c'est de ne pas se lancer seul dans ce travail dès le début : il faut rédiger le plan, la ligne directrice du projet à plusieurs camarades (...).

Il est dommage, ou inutile que certaines B.T. paraissent... Tout sujet peut être abordé, mais veiller à la façon dont les choses sont dites... La plupart des réactions se font sur les thèmes «à la mode» : police, nucléaire, alors que d'autres sujets susceptibles d'être à problème passent inaperçus. De là, la nécessité d'un véritable **questionnement à l'auteur** au point de départ du projet, pour faire apparaître plus nettement la nécessité de se poser à chaque fois les problèmes d'ordre politique, économique, idéologique.

Mais qui peut se porter garant de l'idéologie si ce n'est tous les travailleurs de l'I.C.E.M.

Tout ceci justifie le circuit long qui précède l'édition d'une B.T.

- On peut facilement illustrer ce point : on a vivement critiqué la B.T.J. sur le **chien policier**. Or, si on avait questionné l'auteur sur la ligne directrice sous-jacente à son texte, il se serait aperçu qu'il s'agissait en fait du **dressage du chien**. Il ne se serait pas contenté du chien policier mais il se serait intéressé par exemple au chien pour aveugles... C'était le **DRESSAGE** qui apparaissait alors, avec évidemment les diverses finalités qu'on pouvait lui donner... La comparaison possible avec le dressage de dauphins (une autre B.T. ?), l'orientation vers les théories de Pavlov... On ne pouvait plus critiquer idéologiquement la B.T... Et surtout on voyait comment **s'élabore le concept de «dressage»**. On voyait à travers les faits rapportés, naître l'information. Celle-ci ne peut plus être **dogmatique**, elle ne peut plus apparaître comme le savoir et donc le pouvoir de quelques **SPECIALISTES** — les policiers en l'occurrence — qui nous l'imposeraient et qu'il faudrait remercier pour leur obligeance... Il pourrait apparaître seulement comment on doit agir sur le chien pour lui faire réaliser telle action... Le concept qui nous permet d'**analyser le réel de façon critique** doit s'élaborer sous nos yeux, à travers le texte de la B.T. !

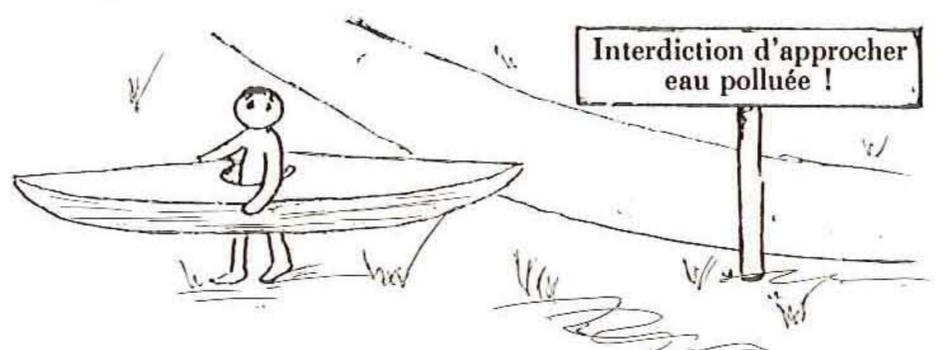
- *Et pour notre B.T. sur le canoë et le kayak ?*

● Il y a deux lignes directrices possibles contenues dans le compte rendu de tes élèves : soit le canoë comme **FAIT DE CIVILISATION**, le développement des loisirs sportifs et ce que permet techniquement la découverte du polyester...

● **Oui, il a toutes les qualités : très grande malléabilité, légèreté, construction et entretien faciles, coût peu élevé...**

● Cela peut déboucher sur l'idéologique : les fausses facilités offertes aux touristes... et l'interrogation sur l'avenir de ce sport en étroite liaison avec la nature comme sur le dessin que tu nous montres :

Le canoëiste de l'an 2000 :



● Et puis il y a une autre piste, celle de la **TECHNIQUE** du canoë et du kayak. La facilité de construction qui aurait débouché selon le premier fil conducteur, au temps de construction, au développement de l'artisanat local, à la possibilité de faire soi-même son matériel coopérativement dans un club... débouchera ici sur les formes multiples qu'on peut donner aux bateaux en fonction de ce qu'on désire faire : de la descente ou du slalom par exemple l... On pourrait compléter la B.T. par un S.B.T. avec expérience à faire avec un bout de bois dans un courant... les comparaisons possibles avec la voile...

● Et le ski... et même la course automobile : on évolue selon les mêmes principes physiques, c'est les forces entrant en jeu qui sont différentes !

● *C'est pas l'idéologique le plus intéressant pour les enfants : il me semble qu'il y a d'abord le plaisir de faire du canoë ou du kayak comme on a le plaisir d'être dans l'eau, d'en sentir et maîtriser les forces...*

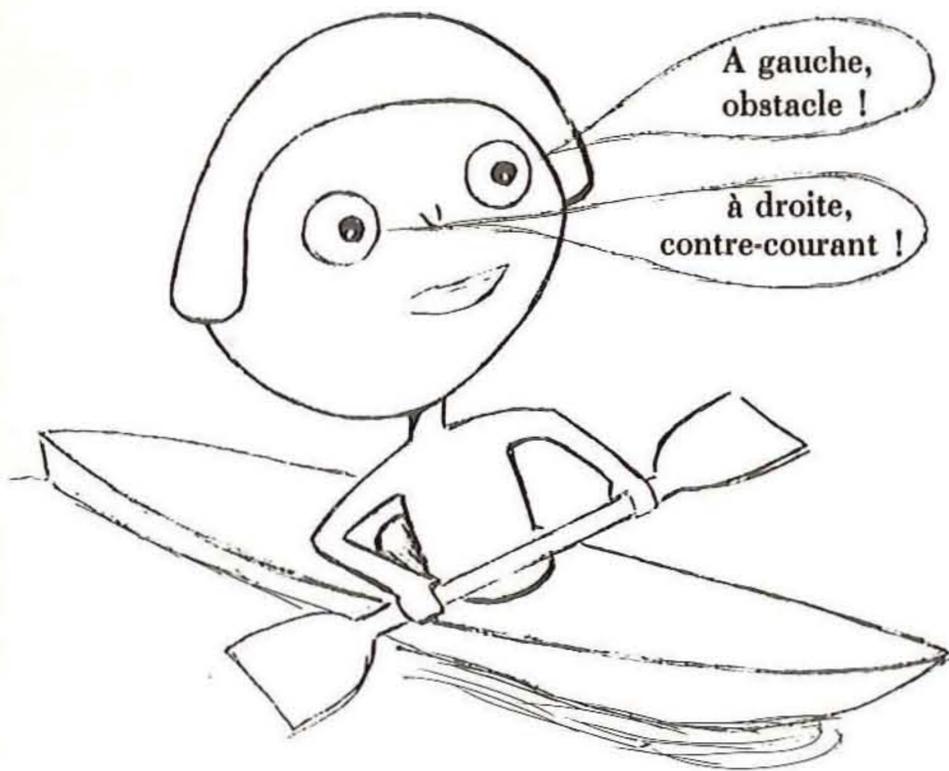
● *Oh oui ! se sentir bien dans les éléments naturels, c'est apprendre à aimer, connaître et respecter la rivière, à vivre en harmonie avec la nature...*

● Il faudrait au début de la B.T. une photo sur ce plaisir, sur cette fascination exercée par l'eau et de la lutte avec les forces naturelles...

● **Attention, faire du canoë, c'est pas lutter contre le courant, c'est lutter avec le courant. Tu as vu, hier, dans un rapide, il faut pagayer de plus belle ! Il faut reconnaître d'emblée les courants... et les contre-courants... sinon, c'est le bain, tu «dessaies» à tous les coups...**

● Voilà la ligne directrice qui pourrait même être le sous-titre de la B.T. et qu'il faudrait avoir présente à l'esprit à chaque page de la B.T. : **«Faire du canoë ou du kayak, c'est LIRE la rivière comme on lit un livre passionnant !»**

● C'est comme le dit Peschier, un champion du kayak : **«Sur la rivière, c'est pas des gros bras qu'il faut, mais une tête !»**



Et les grosses têtes établissent à partir de là, le plan de la B.T. sur le canoë et le kayak !

Robert LAVIS,
sur une idée originale de Robert TEYSSIER.

Quand les publicitaires prennent les enfants comme cible...

Il y avait *«Magnard et ses cahiers de vacances»*, la *«Caisse d'Épargne et ses timbres»*. Voilà maintenant le *«Crédit Mutuel et son concours»*. Thème généreux : *«découvrons l'Europe»*. Alors pourquoi ne pas passer par les enseignants pour diffuser cela, en leur remettant en plus une *«brochure d'information»* pour les sensibiliser au problème ? Et ainsi les chers petits pourront :

— S'ils ont entre 6 et 12 ans, *«dessiner un monument ou un coin typique de leur région... qu'ils aimeraient faire découvrir à un ami d'un pays voisin»* ;

— S'ils ont de 13 à 16 ans, *«écrire une lettre pour présenter leur région, parler de l'Europe... «Lettre à un ami»*.

Comme tout cela est bien vu ! On sait à la fois prôner l'esprit européen et mettre en valeur les particularismes régionaux...

Et puis, la page *«chance supplémentaire de gagner»* pose des questions bien difficiles. Alors le gamin demandera à papa-maman de l'aider, de lui dire par exemple le nom de *«ce chèque véritable monnaie européenne, qui permet de disposer d'argent liquide dans 37 pays»*... Et quand tout sera prêt, texte, dessin, bulletin de participation, il n'y aura plus qu'à aller *«remettre tout cela à la C.M.D.P. la plus proche»*... Il n'est jamais trop tôt pour (ap)prendre le chemin de la C.M.D.P.

Moi, j'trouve qu'y a d'idée là-dedans. Ça m'étonnerait qu'y ait pas quelques malins pour reprendre le système. A quand un grand concours dans les écoles sur le thème *«pour une France qui gagne»* (variantes possibles : *«pour une France qui ose»*, *«qui a du bon sens»*, *«qui invente»*). Où faudra-t-il déposer les bulletins-réponses ? Ou bien on pourrait jouer en classe à la *«réunion Tupperware»* et envoyer les enregistrements à un jury qui récompenserait le (la) meilleur(e) futur(e) vendeur(se). Ou bien... il suffit d'un peu d'imagination pour trouver une foule d'autres possibilités. CHANTIERS PEDAGOGIQUES DE L'EST organisera d'ailleurs très prochainement un concours de pédagogie-fiction sur ces questions. Réfléchissez-y dès maintenant.

Commercialement et idéologiquement vôtre.

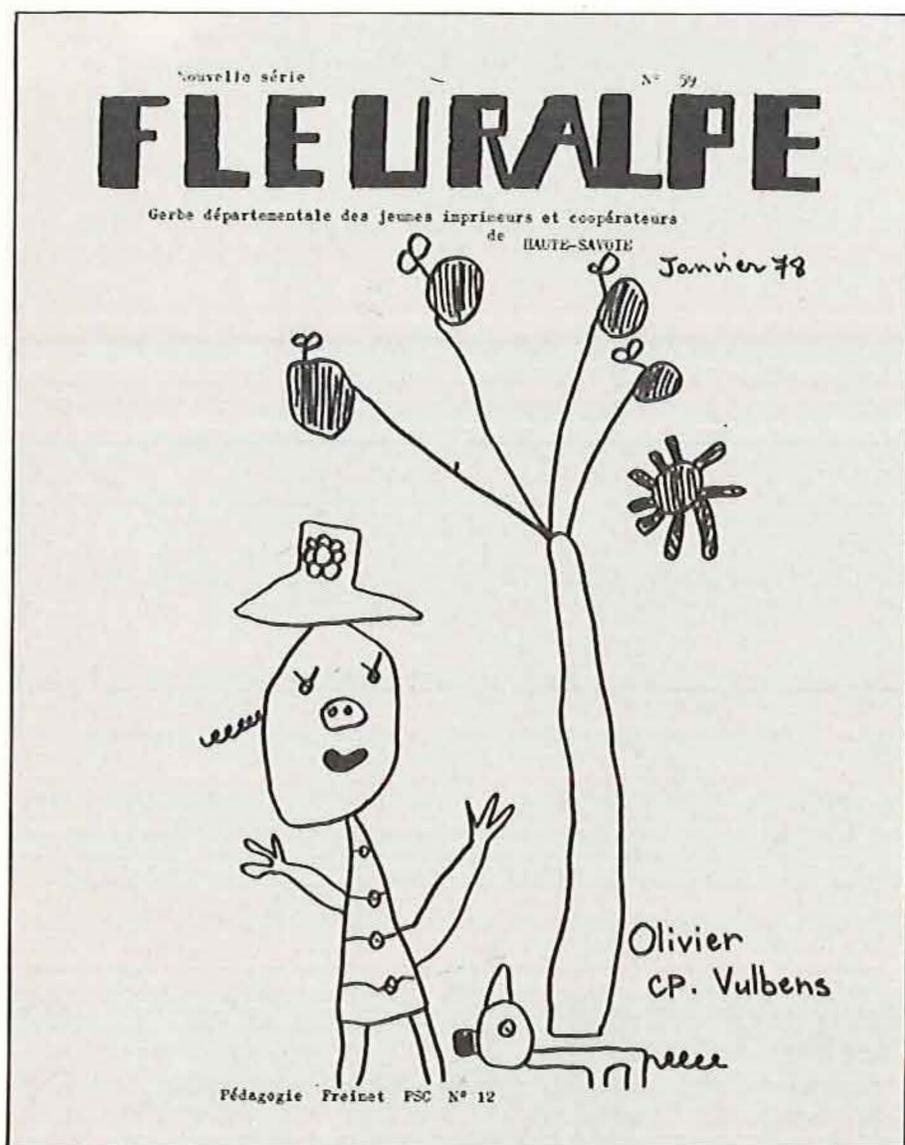
MISS PUB
Groupe de travail
«connaissance du milieu de vie :
aspects économiques»
du Haut-Rhin

(Extrait des *Chantiers pédagogiques de l'Est*, janvier 1978.)

C.M.D.P. : Caisse Mutuelle de Dépôts et de Prêts.

... Quelles réactions des enseignants ?

Second degré



Plusieurs réponses de ce genre m'ont incité en cours d'année à ne plus trop poser de questions, sinon on courait le risque de n'avoir plus que des discussions passionnées (et passionnantes) sur la grammaire et l'orthographe... domaine où d'ordinaire le maître est souverain absolu (les parents aussi, ce qui est une des raisons pour lesquelles ils en redemandent). Je tiens à avertir ceux qui continueront à lire cet article que le reste n'est que la confirmation d'une déroute double, celle d'un maître et aussi celle de notre enseignement.

Les expérimentations faites

Il ne s'agit pas d'une expérience, ce qui supposerait volonté de prouver, "appareil scientifique". D'où l'appellation "expérimentations". Je crois que dès qu'on laisse parler l'enfant sur la langue, on obtient partout les mêmes résultats. Je donne un exemple de ce que j'avance, pour ne pas être accusé de toutes sortes de maux. L'exemple m'est fourni par deux collègues qui avec leur gosse de 7-8 ans (C.E.2 je crois) ont abouti à la même impasse.

Le gosse n'arrive pas à comprendre la différence entre nom commun et nom propre (soit dit en passant un des problèmes linguistiques les plus coriaces !). Le père explique : "Tu t'appelles Frédéric, il y a un seul Frédéric. En revanche on dit : la cuisine, il n'y en a pas une seule, chaque maison a une cuisine". Mais remarque du gosse : "C'est pas vrai ! Mon petit cousin il s'appelle lui aussi Frédéric, et puis dans la maison il n'y a qu'une cuisine. Alors Frédéric c'est un nom commun et la cuisine un nom propre". Déroute du père ! Objection, votre Honneur : "A quoi ça sert tout ça ?" On essaiera d'y répondre plus loin... Patience ! Pour l'instant commençons par des exemples vécus (souvent avec agressivité !) en orthographe

TATONNEMENT EXPERIMENTAL grammaire - orthographe

Max BENISTANT

(Extrait du bulletin FLEURALPE n° 59, janvier 78)

Préliminaires

Cet article est long. Il rend compte du "tâtonnement expérimental" d'un maître grâce à ses élèves. Ma "part du maître" : accepter toutes les remarques, questionner inlassablement et ensuite essayer de théoriser.

Ainsi l'an dernier en 6^e j'ai fini par comprendre que les difficultés des élèves en grammaire venaient de leur quasi-impossibilité de reconnaître un nom d'un adjectif. Disons que ce fut pour moi une révélation vers le milieu du deuxième trimestre...

Exemple : "l'honneur" qu'est-ce que c'est ? Et R... de répondre : "un adjectif".

J'attends un peu les réactions de la classe (bonne). Pas de réactions. Le principe est que j'accepte toutes les réponses mais qu'ensuite elles doivent être justifiées. Vient alors l'explication (scientifique, méthode déductive !) :

"Un adjectif, ça qualifie. Et quand on a de l'honneur, on est drôlement bien qualifié" !

Approbaton enthousiaste du reste de la classe... Je peux maudire la grammaire traditionnelle, appeler au secours les structuralistes de tout poil, j'ai bel et bien perdu une bataille ! Je bats en retraite prudemment. La classe est satisfaite... Enfin elle comprend quelque chose à la grammaire ! Pour un peu R... aurait droit à un croissant gratuit...

Orthographe

La distinction -é/-er

(début d'année, 6^e)

Je voulais faire corriger :

"Je me suis mise à pleurée"

La recette dit : on remplace par un verbe du 3^e groupe (à courir, par exemple) et on corrige.

C'est ce que je croyais. Enfin pas trop car il est curieux de constater qu'on a toujours les mêmes fautes à corriger...

En fait certains n'ont pas vu du tout la faute. D'autres ont corrigé mais sans comprendre ce qu'ils faisaient. Si bien que j'ai découvert que plus de la moitié de la classe ne comprenait pas la substitution qui permet d'éviter la faute.

La preuve c'est que pour les trois quarts environ de la classe l'alternance suivante était satisfaisante :

- (1) je me suis MISE à pleurée
- (2) je me suis MIS à pleuré

Pourquoi les enfants ne comprennent-ils pas la substitution ? (on remplace le verbe du 1^{er} groupe par un verbe du 3^e groupe)... Recette que l'on dit infallible !!!

Parce qu'ils construisent deux ensembles :

	(A)	(B)
à +	battre courir faire etc.	chant(é) march(é) demand(é) etc.

N.B. : (é) note les graphies é/er/és/ée/ées... que l'on trouve dans les copies !

L'enfant n'arrive pas à faire un seul ensemble regroupant tous les infinitifs.

Un élève l'a bien dit : *"Remplacer pleurer par courir est un automatisme, mais souvent je l'oublie parce que je ne comprends pas à quoi ça sert"*. Remarque : Je risque une explication (à partir de Piaget...). On pourrait dire que ce "truc" d'orthographe ne permet pas la "réversibilité". C'est très simple. L'enfant comprendrait s'il arrivait à voir que remplacer :
"à pleurer" par *"à courir"*
 signifie qu'on peut remplacer *"à courir"* par *"à pleurer"*

Cela peut paraître curieux mais l'incapacité où se trouve l'enfant de comprendre la "réversibilité" l'empêche de comprendre vraiment qu'il dispose là d'un système simple lui permettant d'éviter une faute fréquente...

J'ai la preuve, je crois, de ce que j'avance. Car on a continué (je continue encore !) à essayer de trouver une solution. Voilà ce que ça donne (j'abrège...)

"On pourrait dire : après "à" le verbe s'écrit "er".

J'ai étendu la solution à "de/pour", puis j'ai fait prendre conscience qu'elle ne rendait pas compte de verbe + infinitif.

Ils ont très bien compris que leur "règle" n'était pas économique mais à 80 % environ ils l'ont préférée à la règle "substitution d'un infinitif du 3^e groupe à un infinitif du 1^{er} groupe" comme... "plus simple" !

On peut ici penser à ce que dit Freinet, en substance, à savoir que l'enfant ne choisit pas la solution la plus économique, mais celle qui lui paraît, à lui, la plus économique.

Fin de la bataille. La déroute continue ! Pour les conclusions pédagogiques voir plus loin...

La distinction son/sont

(début d'année, 6^e)

Il s'agissait de corriger la faute :

"La fille avait perdu SONT petit lapin"

Il s'agit là d'une faute fréquente ; jusqu'à cette "expérimentation" je pensais que par la répétition on pouvait arriver à corriger cette faute. En fait le problème est beaucoup plus complexe. J'ai demandé de mettre au pluriel d'abord le sujet, ensuite le C.O.D., ensuite le sujet et le C.O.D. On a comparé tous les résultats qu'on a essayé de classer. Or une élève a proposé le classement suivant :

SON LEUR Singulier	SONT LEURS Pluriel
--------------------------	--------------------------

J'ai fait alors classer les adjectifs possessifs (des trois personnes). Pour s'en tenir à la 3^e personne et à une classe de 6^e on a eu les résultats suivants :

a) un quart des élèves arrive à :

SON LEUR	SES LEURS
-------------	--------------

b) deux élèves font une "faute d'orthographe" mais le système est bien en place :

SONT LEUR	SES LEURS
--------------	--------------

c) un quart des élèves écrit :

SON LEUR	SONT LEURS
-------------	---------------

d) enfin le reste (la moitié environ) écrit :

SON LEURS	LA FILLE NOTRE
--------------	-------------------

ou tout autre système aussi déstructuré...

Ces tableaux montrent qu'en fait deux élèves seulement font une faute d'orthographe. Chez les autres les choses sont plus compliquées. Les résultats en c) peuvent paraître plus encourageants qu'en d), dans la mesure où il y a essai de construction d'un système. Mais on peut aussi penser que la faute sera plus difficile à extirper car l'enfant cherche à mettre de la logique là où il n'y en a pas forcément (c'est-à-dire dans la langue) alors que dans le groupe d), du fait même qu'il n'y a aucun système, il sera plus facile d'en installer un ; cela dit pour éviter de tirer des conclusions hâtives.

Une remarque encore : on peut se demander comment expliquer la présence de "sont" pluriel (classé avec "leurs" et d'autre part mis en parallèle avec "mes, tes") ? Car en fait "SONT" est toujours devant un nom singulier... (et je ne crois pas qu'il soit possible de le mettre en relation avec un sujet au pluriel dans des phrases du type : "ils ont vu son père"...).

On peut penser que tout vient de l'opposition, sans doute imposée par l'école (voir plus loin) "son/sont". Si bien que l'enfant ne sachant quoi faire de ce SONT parasite, est conduit à le classer dans la case pluriel (classement peut-être favorisé par le parallélisme "ils sont/ils ont" qui fait bien un pluriel de la forme écrite "sont").

Pour conclure on voit que la "faute d'orthographe" recouvre dans le cas de "sont" pour "son" une réalité complexe. On peut même se demander si la présence de "sont" n'empêche pas la construction, à l'écrit, du système d'opposition SON/SES (dont l'enfant dispose à l'oral). Voilà qui mérite réflexion !

Deuxième bataille terminée ! C'est un peu moins la déroute. Même si on ne voit pas trop ce qu'il faut faire pour corriger la faute, on se dit qu'il y a sans doute des bêtises à éviter...

La distinction «on a/ on n'a pas»

(début d'année, 5^e)

On a passé environ une heure à discuter de ce problème ! J'ai fini par comprendre, et ce n'est pas simple...

Pour simplifier, on était arrivé à deux systèmes :

(1)	on n'a	/	on a pas
(2)	on a	/	on a pas

Le système (1) avait remporté un grand succès. Si on réfléchit bien il est très logique ! On entend beaucoup plus la liaison dans "on a" que dans "on n'a pas" (pour des raisons d'accent)... Hypothèse : l'enfant actuel aurait-il gagné auditivement ce qu'il a perdu en mémoire visuelle ? (simple hypothèse !).

On en était à nos deux systèmes quand deux ou trois élèves ont murmuré qu'il fallait en fait écrire : "ON NA" (ou "ON NA PAS", je ne me souviens plus, je sors liquéfié de ces séances où je cherche à comprendre...).

J'ai demandé si certains écrivaient "NA". Silence. Mon ton de voix avait dû éveiller leur méfiance. Enfin l'un, timidement, lève la main. Je l'encourage d'où... libération ! Et 17 sur 27 avouent écrire NA... si bien qu'on arrive au système :

on na	/	on na pas
-------	---	-----------

Et je m'interroge. Thimonnier dit dans son livre pour 6^e : "L'orthographe raisonnée" : il suffit de remplacer "on" par "nous" pour éviter la faute !

C'est oublier deux choses :

1) même s'ils emploient "NOUS" à l'oral, ce qui est à prouver, gosses (et adultes !) disent :

"nous avons pas"
système très différent de "on a pas" (où on entend le son "N").

2) le système est tellement différent, la négation NE devenue si rare que dans le cas de "on n'a pas" (en fait : "on a pas") le gosse n'y comprend rien au point qu'il crée un NA tout à fait logique !

Je crois qu'on a là l'explication (ou une des explications) du fait que ce genre de faute réapparaît toujours, malgré toutes les corrections. On croit corriger l'absence de négation "on a pas", alors qu'en fait le gosse a mis en place un autre système avec NA. D'où l'échec dans les tentatives de correction...

Echec aggravé encore par le fait qu'on cherche très tôt à faire disparaître ce "na" parasite. Si bien que le gosse écrit "on a pas" et pour lui c'est une sacrée correction ! Or on lui fait écrire "on n'a pas". Et il finit par ne plus rien y comprendre !

Troisième bataille ! Et là c'est la déroute...

L'apostrophe, monsieur. Tu parles ! Le gosse écrit "il s'avait", "il s'entait" pour "il savait, il sentait". Et là c'est un peu le même problème. L'hyper-correction trop précoce le conduit à ne plus savoir où il en est.

AU LECTEUR : si tu as suivi jusque là, bravo ! On va continuer avec un peu de grammaire. C'est tout aussi réjouissant ! ...

Grammaire

Construction d'ensembles

(début d'année dans deux 6^e)

Pour répondre aux objections soulevées par ce type d'exercices (?) il faut préciser qu'il ne s'agissait pas de faire acquérir une notion, d'autant plus que je la croyais acquise, ce qui m'aurait bien arrangé, mais de voir comment il serait possible d'introduire la grammaire dans la classe.

Il s'agissait de construire deux ensembles :

phrases avec C.O.D./phrases avec complément circonstanciel.

Il faut bien comprendre que les élèves ont huit phrases à classer en deux ensembles. A part cette indication je ne donne aucune consigne, n'emploie aucun vocabulaire grammatical.

Pour simplifier je m'en tiens à deux exemples :

- (1) l'enfant regarde la mer
- (2) l'enfant joue sous la table

Des ensembles obtenus je retiens les deux les plus caractéristiques (environ plus de la moitié de la classe) :

d'un côté un ensemble : "lieux"
de l'autre un ensemble : "objets"

ce qui donne :

- (1) l'enfant regarde la mer :
mer : ensemble "lieux"
- (2) l'enfant joue sous la table :
table : ensemble "objets"

On a passé plusieurs heures là-dessus de discussions passionnées et agressives... Car il faut dire qu'il y a eu toutes sortes d'ensembles obtenus. J'en profite pour dire combien il me paraît illusoire de fabriquer des exercices programmés, quand on voit la variété de réponses proposées par les gosses. Ou alors ce n'est possible qu'après une longue gestation collective permettant de voir toutes les questions posées et les solutions apportées par UNE classe.

Un simple exemple : "Tu es bête". Il faut un "s" à bête parce qu'il y a "tu" (cette année en 5^e, élève tout à fait normale !).

Après ces deux parenthèses je résume les discussions en ajoutant quelques remarques :

a) EXPLICATIONS DES ELEVES :

"l'enfant regarde où ? la mer"
donc "la mer" est un lieu.

On peut se demander pourquoi ils n'emploient pas "où" également pour repérer "sous la table" comme lieu...

Je crois qu'il y a deux raisons :

— d'une part la présence de la préposition "sous". J'en vois pour preuve la proposition timide et rejetée d'un élève suggérant : on pourrait peut-être dire : "l'enfant joue sous... où ?".

— d'autre part l'opposition

mer : lieu / table : objet

qui conduit à dire : la table : C.O.D., sans d'ailleurs jamais poser la question "quoi".

D'où en fait une opposition fonctionnelle qui n'est pas celle des fameuses questions "où ? quoi ?" mais :

où ?	/	objet
complément de lieu		C.O.D.

N.B. : Je ferai plus loin des remarques pédagogiques sur ce problème.

b) SUITE DONNEE A CETTE EXPERIMENTATION :

Après cette fantastique déroute j'ai abandonné ma tentative de faire repérer les fonctions. En fin d'année, pour voir, j'ai refait le même "exercice". Et là le résultat a été curieux. On fait deux heures par quinzaine du "jeu dramatique".

Première 6^e : choisit des thèmes de la vie courante ; en gros une certaine maturité s'est manifestée en cours d'année (sexualité affirmée, des conflits de personnes, demande pour discuter du nucléaire...).

Cette 6^e réussit l'exercice à 80 %

Deuxième 6^e : deux thèmes :

Le bébé (qui permet bien sûr de faire passer pas mal de choses, ne serait-ce que la joie de produire des excréments...).

Le conte de fées.

L'ambiance de la classe est exceptionnelle ; pas de conflits de personnes au point même qu'un redoublant rejeté l'année d'avant comme "marginal", "déviant", sans rien changer à son attitude, sera dans cette classe tout à fait intégré.

Résultat à l'exercice : 0 % !!!

Je ne veux pas tirer de conclusion catégorique du rapprochement fait entre jeu dramatique et grammaire.

Simplement on peut s'interroger sur le fait que sans étudier les fonctions durant l'année, une classe réussit l'exercice, l'autre non. Tout se passant comme si seul intervenait le niveau de maturité des élèves.

Problème de l'emploi des temps

(début d'année, 6^e)

Dans un texte de Pagnol les dix premières lignes sont à l'imparfait (dit de "description") puis on a :

Mais soudain je restai figé.

Les élèves ont vu sans difficulté le mot important, au niveau de la liaison des deux paragraphes : "soudain". A partir de la prise de conscience de cette rupture dans le texte, j'ai voulu faire prendre conscience du passé simple (comme forme et non comme valeur, ce qui est au-delà des forces d'une 6^e. Bien heureux quand on y arrive en 3^e !).

J'ai donc demandé de transformer à la 3^e personne du singulier puis du pluriel ; on a obtenu :

il resta	il restait
ils restaient	ils restèrent

(suite page 21)

ACTUALITES

de L'Educateur

Billet du jour

«Julie» entre en 6e...

«JULIE» n'a pas cours cet après-midi. QUELLE CHANCE ! Elle va pouvoir jouer un peu ! En 6e, on joue encore à la poupée ! Un coup d'œil au cahier de textes ; pour demain, anglais et sciences expérimentales. Le travail d'anglais est fait en quarante minutes. Sciences, «Julie» ATTEND que je rentre pour lui expliquer le principe de la centrale nucléaire ! Textuellement : «*Sur une feuille de couleur, expliquer le principe de la centrale nucléaire, la centrale thermique, la centrale hydraulique.*»

J'arrive, il est 18 h 30. Il faut que je prépare à manger, que... que... Et moi, LES CENTRALES ! Heureusement son père est là. Il lui explique le plus simplement possible... MAIS «de-la-cuisine», j'entends quand même : «... *en cassant des atomes, ce qui libère de l'énergie.*»

Moi, j'avais étudié les atomes à partir de la seconde... Il y a longtemps, c'est vrai. Non, mais... ma fille sera drôlement savante ! Elle, au moins, ne sera pas seulement une simple institutrice... si elle apprend ça en... 6e !

Un doute cependant : répondez-moi, vous, les profs de 6e ou de seconde : à onze ans et demi, peut-on comprendre ce que signifie : «*en cassant les atomes.*» ??? CASSER une cruche, d'accord.

«JULIE» a voulu s'«avancer» pour le lendemain. Elle a donc travaillé le français (pardon, le Français)... en attendant que j'arrive. Il y avait simplement à lire le chapitre de *La Guerre du Feu* de Rosny, savoir le raconter par écrit et copier tous les mots difficiles avec leur explication.

Une amie, présente à la maison, avec «Julie», a accepté de s'intéresser aux recherches de l'enfant.

Et voilà : APRES TROIS HEURES DE TRAVAIL une liste de 150 mots est faite ! Certains des mots nécessitant une recherche dans le dictionnaire et puis une explication par l'adulte... de l'explication du dico !... d'autres mots, seulement un synonyme, pour faciliter la compréhension.

Ce soir, «Julie» n'a pas faim !!!

Je note les premiers mots cherchés : *vain, calamité, horde, substance, épieuse, savane, farouche, défaillir, meurtrir...* et plus loin au hasard, je vois : *déchu, malachite, lysimaque, aconit, orpin, rossolis, oseraie...*

VOUS, les Profs de Français, qui souvent n'êtes pas profs de sciences, connaissez-vous tous ces mots ?

COMBIEN en chercheriez-vous aujourd'hui encore ?

Alors, en effet, «Julie» vient d'une classe Freinet où on n'a pas fait de vocabulaire systématique, où on n'a pas fait de «leçon» de sciences. Mais je pense à ses copines du quartier. Pas question que leurs parents les aident. Et je sais que leur vocabulaire n'est pas plus riche que celui de ma fille !

Que peut-on faire, face à l'inconscience des profs ? Après trois mois et demi de 6e, JE NE SAIS PLUS.

VOIR les profs individuellement, discuter... ça prend du temps, il faut qu'ils nous reçoivent et ils ne changeront pas leur programme pour autant !... Si toutefois, ils sont d'accord avec moi !!!

PARTICIPER au conseil de classe ?... J'ai essayé. Il y a un mur... Et cela dessert l'enfant.

EN PARLER en réunion de parents ?... Très peu y viennent.

VOUS, LES PROFS QUI LISEZ LA BRECHE,

... Dites-moi que ce jour-là c'était l'exception ! Que «Julie» est trop perfectionniste, que je dois lui apprendre à ne pas faire son travail ?... Si elle ne sait pas. Que je ne dois pas lui expliquer... Dites-moi qu'elle doit arriver à se moquer des zéros, des remontrances, des eng... des profs, des heures de colle, etc.

... Et encore, dans ce C.E.S. les enfants ont de la chance de ne pas avoir cours de 16 h à 18 h, ou le mercredi matin, comme dans d'autres collèges de la ville !

... Et ces profs-en-question sont sympas, ouverts. Pour un peu, ils seraient à l'I.C.E.M. ! Ils sont parmi les profs «chouettes» du collège !

Mais j'arrête, il est six heures trente et je dois réveiller «Julie» pour aller à... l'école !

A.B.

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

Pour que le plus grand nombre possible d'enfants et d'adolescents bénéficient d'une autre éducation.

INTERVENTIONS DE MICHEL BARRE
secrétaire général de l'I.C.E.M.

A LA SEANCE DE CLOTURE

Un congrès de l'I.C.E.M., c'est le foisonnement simultané d'un grand nombre de groupes de travail mais ce pourrait être, si nous n'y prenions garde, une cause d'éparpillement.

Bien sûr nous n'avons pas la prétention de faire à chaud le bilan du congrès. On le sait, les synthèses les plus brillantes sont celles que les orateurs avaient préparées avant le début des confrontations. Le véritable bilan du congrès, il se fera dans les chantiers, dans les groupes départementaux, dans les prochaines réunions de C.A. et notamment aux Journées d'été de notre mouvement.

Mais par-delà la dispersion inévitable de ce style de congrès, peut-être n'est-il pas inutile de retrouver en filigrane les préoccupations essentielles de l'I.C.E.M.

Tout d'abord notre volonté de mettre **au premier plan de notre action, la volonté de transformer les pratiques éducatives dans nos classes, dans nos établissements.** Et ce serait une erreur d'y voir un repli sur la pédagogie après une période plus axée sur la vie politique. En fait nous n'avons cessé de dire qu'un changement politique ne suffirait pas s'il se contentait d'augmenter les moyens, de modifier un peu les structures ; qu'il serait nécessaire de développer une dynamique du changement fondée sur un autre type de formation, sur une responsabilité collective dans les établissements, en un mot sur la déhiérarchisation de l'Education Nationale. Cela n'est pas pour nous un slogan mais s'appuie sur une pratique du changement dans des milliers de classes. Si nous l'avons exprimé en direction des forces politiques lors de la dernière échéance électorale, c'est parce que nous ne vivons pas en dehors de notre temps ; mais cela n'a jamais signifié que nous abandonnions même un instant le terrain d'action qui a toujours été et reste le nôtre.

Cette recherche au niveau des pratiques éducatives s'est particulièrement traduite au congrès, dans les secteurs pédagogiques où un gros travail s'est effectué, par les confrontations sur documents mais surtout par la mise au point d'outils et il faut noter la **forte demande d'outils permettant l'individualisation des apprentissages** (fichiers, livrets, cahiers autocorrectifs).

Certains secteurs ont repris à Nantes une **dynamique nouvelle** dont nous espérons qu'elle se développera : les «maternelles» «objectifs, évaluations, contrôles, brevets».

Parfois il y a eu insatisfaction relative parce qu'on n'a pu mener à bien tout ce qui était prévu ; mais les secteurs se sont organisés pour continuer le travail soit en week-end comme le secteur lecture, plus généralement en rencontres d'été.

Certains secteurs recherchent **des travailleurs plus nombreux pour accélérer la mise au point d'outils.** C'est le cas pour le secteur maths qui a en chantier plusieurs séries de cahiers de techniques opératoires et la refonte de l'atelier de calcul. Ce travail qui correspond à une forte demande, n'avancera vite que si des travailleurs nouveaux se joignent au noyau existant.

Maintenant il nous faudra, secteur par secteur, **faire le bilan critique de nos réussites et de nos insuffisances,** sans pessimisme car nos richesses sont incontestables, mais sans indulgence car nous n'avons pas le droit de nous abandonner au triomphalisme quand il reste tant à faire. Il faudra informer tous les travailleurs du mouvement par le canal de *L'Éducateur* (dont les pages roses attendent les comptes rendus, et les pages blanches les articles et les dossiers), également par *Techniques de vie*.



Mais cette action quotidienne de transformation de nos pratiques serait vite marginalisée si nous ne dépassions le simple compagnonnage avec les enfants et les adolescents de nos classes, pour **organiser la grande force de contestation et de proposition que nous pouvons et devons constituer.** Il est normal qu'un mouvement comme le nôtre soit minoritaire, nous devons assumer ce fait minoritaire mais en refusant d'être enfermé ou de nous enfermer dans le marginalisme, en cherchant à être en prise sur l'avenir de l'éducation.

D'où la place que tient chez nous le problème des **EQUIPES PEDAGOGIQUES,** non pas comme mot fétiche plus ou moins fourre-tout mais comme seule alternative valable au système hiérarchique et sélectif actuel. Aussi ces problèmes ne doivent-ils pas être traduits en termes de cooptation de copains qui auraient plaisir à être ensemble mais en fonction des possibilités concrètes pour des enseignants de se constituer et de se maintenir en équipe autour d'un projet éducatif clairement discuté et affirmé.

D'où notre contestation du système actuel d'**INSPECTION.** Mais il faut souligner la différence entre notre stratégie à long terme et la tactique immédiate. A long terme, nous ne voyons pas de place pour un système d'inspection face aux équipes responsables de leurs projets. Il faudra trouver des formes d'évaluation mais cette évaluation ne pourra être exercée de l'intérieur. Dans l'immédiat il serait absurde de considérer le problème comme résolu, le pouvoir d'évaluation ne peut appartenir, dans des établissements ne fonctionnant pas en équipes, à une majorité plus ou moins conservatrice d'enseignants.

Compte tenu de la réalité, il n'existe pas dans le mouvement de mot d'ordre collectif, par exemple sur le boycott de l'inspection.

A LA SEANCE D'OUVERTURE

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 démobiliser après l'échéance électorale de mars 78, nous devons assumer plus que jamais les responsabilités qui nous incombent dans la lutte immédiate pour une autre éducation.

Cette responsabilité nous oblige à réfléchir de façon lucide et critique sur nos actions de transformation. Nous n'avons pas le droit d'être indulgents devant nos insuffisances et devant les carences qu'il nous faudra combler. Par contre nous n'avons pas le droit de nous abandonner à un pessimisme qui justifierait un manque de détermination et de dynamisme.

Notre principal terrain d'action est la classe, 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, 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.

Ceci implique qu'au niveau pédagogique nous approfondissions les problèmes d'expression, de communication, de vie coopérative sans nous enfermer dans des habitudes ou nous réfugier dans des pratiques superficiellement renouvelées.

Ceci implique que nous poursuivions la clarification de nos objectifs pédagogiques et des moyens de contrôle prouvant que nous les avons atteints.

Ceci implique que nous remettions en question les techniques et les outils sans lesquels il n'y a pas de transformation profonde de l'éducation.

D'où l'importance du travail des secteurs pédagogiques du congrès.

Mais nous ne saurions nous contenter de changer l'éducation dans quelques milliers de classes où nos militants pratiquent la pédagogie Freinet. Notre objectif c'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.**

Ceci implique que nous approfondissions notre pratique des stages de formation, que nous rendions plus efficace l'animation de nos groupes départementaux.

Ceci implique que nous allions de l'avant dans le domaine des équipes pédagogiques et éducatives.

D'où le travail qui aura lieu sur l'animation départementale, sur les équipes, sur la formation.

Mais cette sensibilisation progressive d'un certain nombre de nos collègues est encore insuffisante. Il nous paraît essentiel que le rayonnement de nos idées et de nos actions se fasse plus largement :

- par le dialogue avec des interlocuteurs extérieurs à notre mouvement, notamment par l'intermédiaire de notre projet d'éducation populaire, conçu comme outil de confrontation sans cesse perfectible ;
- par la recherche de positions et d'actions communes avec les mouvements (comme nous avons commencé à le faire avec la plate-forme commune avec les C.E.M.E.A. et le G.F.E.N.).

A cet égard nous sommes heureux d'accueillir nos amis de l'O.C.C.E., du G.F.E.N., des C.E.M.E.A., des Francs Camarades, des C.R.A.P., tous ceux qui militent dans les mêmes perspectives que nous :

- par le dialogue avec les organisations syndicales et nous sommes heureux de saluer les représentants du S.N.I., du S.N.E.S., de la F.E.N., du S.G.E.N. ;

- par une politique plus ouverte de nos revues dans leur rédaction et dans leur diffusion ;

- par une prise de parole publique dans des livres diffusés hors du mouvement comme ont commencé à le préparer les secteurs lecture et équipes, comme nous le demanderons progressivement aux autres secteurs.

En résumé, ce congrès du printemps 78, loin d'être celui de la résignation devant des 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.

Il est normal que nous soutenions les pratiques de rupture s'appuyant sur la responsabilité collective et que nous recherchions les moyens d'évaluer les résultats des projets éducatifs. Mais il nous appartient aussi d'interpeller les syndicats, notamment le S.N.I.D.E.N. qui est membre de la F.E.N. comme un certain nombre d'entre nous et nous pouvons difficilement accepter un double discours sur le plan théorique et dans la réalité des C.A.P.D. et des conseils disciplinaires. Cette interpellation est de la même nature que celle que nous adressons à nos collègues traditionnels et il faut une certaine mauvaise foi pour y voir la moindre collusion ou la moindre allégeance.

Cette exigence d'être en prise sur notre temps, on la retrouve au niveau de la **FORMATION**. On nous a parlé de la relance du bulletin des E.N. L'important est la continuité car les normaliens deviennent rapidement enseignants, c'est normal, et leurs initiatives peuvent retomber si les groupes n'assurent pas le contact permanent et notre revendication constante d'une autre pratique de la formation pour les normaliens dans la formation initiale mais pour nous tous dans la formation permanente qu'il nous appartient de conquérir dans les formes que nous préconisons. le secteur formation joue son rôle d'interpellation et d'incitation au sein du mouvement en réclamant :

- Une préparation collective approfondie de nos stages I.C.E.M. ;
- Un bilan réel par la pratique d'un journal de bord, analogue à celui de nos classes ;
- Un outil d'archivage des travaux permettant d'apporter aux nouveaux des réponses concrètes.

Cette demande d'un secteur illustre bien le rôle des instances dans un mouvement comme le nôtre, celui de **permettre l'incitation et l'interpellation mutuelles**. Oh ! cela est parfois mal ressenti comme une ingérence dans un secteur réservé. Traduisant alors les problèmes selon la topologie hiérarchique qui nous entoure, on parle quelquefois de « parachutage », de « décisions venues du sommet » (même quand il n'y a pas décision mais simple proposition émanant de militants semblables aux autres et prise en compte par les instances du mouvement).

Il faut bien voir dans ces réticences, une attitude de refuge pour éviter d'affronter les vrais problèmes. Nous ne devons pas craindre les contestations pour autant qu'elles nous aiguillonnent mais ne pas nous laisser paralyser face aux décisions à prendre.

Notre mouvement a dans le contexte actuel des responsabilités trop grandes pour que nous acceptions de ne pas le rendre plus efficace. Même pour des problèmes qui ne sont pas unanimement ressentis comme importants. Prenons par exemple celui des **DETACHEMENTS**. Nous ne demandons pas une faveur particulière mais simplement qu'on permette à des camarades de venir plusieurs années au service du mouvement sans mettre fin à leur carrière d'enseignant, ce qui est maintenant impossible avec les congés pour convenance personnelle. C'est la seule solution qui permette une rotation des responsabilités. En toute logique, tous les militants doivent développer la campagne de pétition pour les détachements.

On retrouve les choix stratégiques au niveau de **notre action avec d'autres mouvements** que ce soient les C.E.M.E.A. et le G.F.E.N. avec qui nous avons élaboré une plate-forme commune, ou l'O.C.C.E., les Francs Camarades, les C.R.A.P. auxquels nous lient de multiples collaborations. Allons-nous au contraire nous replier sur nous-mêmes drapés dans une pureté marginale ou blottis dans un complexe de faiblesse ? Certes les modalités de ces actions communes doivent être sans cesse discutées mais de façon concrète et précise, sans opposer comme contradictoires des textes qui n'ont pas le même objectif (par exemple la plate-forme issue d'une confrontation tripartite et le P.E.P. qui n'a pas encore été considéré comme « parole de l'I.C.E.M. »).

Le **PROJET D'EDUCATION POPULAIRE** n'a jamais voulu être une bible définitive du mouvement mais un outil de confrontation et d'approfondissement et nous souhaitons qu'il soit utilisé comme tel par les groupes lorsqu'il sera édité à la rentrée prochaine.

Une réflexion est menée depuis presque deux ans sur l'**ANIMATION DEPARTEMENTALE**. Les projets en cours (stage, préparation d'outils) sont parfois mal interprétés. Il est bien entendu qu'on n'anime pas les gens malgré eux, mais ce n'est pas une raison pour les abandonner à eux-mêmes. Pas plus que la pédagogie Freinet n'est le laisser-faire, la vie du mouvement doit refuser la non intervention sous prétexte d'attendre une problématique maturité spontanée des problèmes. Comme dans nos classes, n'ayant pas peur de multiplier les incitations et surtout de réaliser les outils qui pourront ensuite être remis en question, dans le cas précis de la vie des groupes : des outils d'analyse et d'animation.

Les choix fondamentaux proposés au mouvement par les instances de l'I.C.E.M. ne sont pas des mots d'ordre, des décisions technocratiques, ils sont l'aboutissement logique de ceux qui veulent **transformer les initiatives du moment et du lieu en action générale, continue et cohérente**. Ils résultent du refus de l'attentisme selon lequel on ne peut rien changer, du marginalisme selon lequel on ne peut pas transformer l'ensemble mais seulement vivre à quelques-uns, à côté. Ils répondent à une volonté d'ouverture pour que le plus grand nombre possible d'enfants et d'adolescents bénéficient d'une autre éducation et cela passe par la sensibilisation du plus grand nombre possible de nos collègues, par des actions avec les mouvements poursuivant des objectifs proches, par une **confrontation permanente avec les syndicats** enseignants et non enseignants.

C'est là le seul moyen qui nous paraisse capable de répondre aux responsabilités qui sont les nôtres dans le contexte socio-politique que nous connaissons.

APPORTS INTERNATIONAUX

ECHO INTERNATIONAL DU CONGRES INTERNATIONAL DE L'I.C.E.M. A NANTES

Il y avait environ 70 étrangers au congrès (Algérie, Allemagne, Belgique, Brésil, Canada, Pays-Bas, Suisse, Portugal, Pologne, Tunisie, Italie). Il faut tenir aussi compte du décalage des vacances !

● Dans notre salle F.I.M.E.M., nous avons fait trois rencontres :

- information mutuelle sur le travail des pays présents ;
- information sur la R.I.D.E.F. et rencontres internationales ;
- le P.E.P. et les divers projets d'éducation populaire dans d'autres pays.

● La commission «*espéranto*» a une fois de plus contribué à la diffusion de l'information sur les activités pédagogiques internationales.

Elle a aussi terminé l'édition pour le congrès de la brochure *Fable du bon petit soleil* (en espéranto, en polonais et en français), qui est un conte réalisé par les enfants de l'école de Umiastow (en Pologne) dont la collègue institutrice était présente au congrès. Cette école fonctionne dans la ligne de la pédagogie Freinet et beaucoup de Ridefois 76 la connaissent.

Pour se la procurer, écrire : Jean-Claude BOURGEAT, Saint-Puy, 32310 Valence-sur-Baise.

● Réalisation d'un film :

Notons la présence de Hella ANDRE (cinéaste allemande pour une chaîne de télévision

allemande) : elle est venue au congrès afin de prendre des contacts pour réaliser un film sur la pédagogie Freinet. Des contacts au niveau du C.A. ont été pris, voici le compte rendu de la commission mixte «*relations extérieures*» de l'I.C.E.M.

«*Demande de collaboration à un film : un film est prévu par une réalisatrice allemande avec une partie sur la pédagogie Freinet.*»

Nous prévoyons trois moyens de contrôle :
— trois mois d'exploration dans les classes ;
— en septembre tournage avec les gens ;
— au montage possibilité par contrat de retirer la référence à la pédagogie Freinet.»

Des contacts avec des groupes et des individus ont été pris au cours du congrès. Si des groupes et des camarades sont intéressés par cette expérience, me le signaler.

Jean-Claude REGNIER

17 rue Forétal, app. 8
71300 Montceau-les-Mines

● Présentation d'un outil international : «*Le dossier technique pour l'illustration du journal scolaire*».

Le groupe de l'Oise (membre de la F.I.M.E.M.) et le groupe du Loiret (G.L.E.M. 45) ont présenté un document sur lequel ils travaillent depuis plusieurs années : *Le dossier technique pour l'illustration du journal scolaire*.

Ce dossier est rédigé et édité en français, en

italien, en espagnol ainsi qu'en allemand (en collaboration avec le groupe F.I.M.E.M. de Berlin). Ces fichiers ont paru utiles à tous les pays présents à la réunion F.I.M.E.M. au cours de laquelle ils ont été présentés. Plusieurs autres traductions ont été proposées :

— Traduction et édition en arabe par le groupe F.I.M.E.M. tunisien ;

— Le groupe F.I.M.E.M. suédois prépare et tire les traductions suédoises et anglaises pour la R.I.D.E.F. de cet été en Suède. L'I.D.E.M. 60 apportera les illustrations dont les titres seront imprimés sur place pendant la R.I.D.E.F. ;

— La commission I.C.E.M. espéranto vient de finir la traduction. L'I.D.E.M. 60 et le G.L.E.M. 45 éditeront pour cet été.

● Des fichiers en français et en allemand ont été remis aux deux groupes F.I.M.E.M. des Pays-Bas pour traduction éventuelle.

Il a été rappelé aussi par le président de la F.I.M.E.M. qu'un accord était passé avec l'I.C.E.M. pour autoriser à traduire et à éditer toutes les productions I.C.E.M. qui seraient utiles pour un pays à condition que le travail soit effectué par et pour un groupe coopératif Ecole Moderne - pédagogie Freinet (pour toute information ou commande, écrire à André DEJAUNE, Breuil-le-Sec, 60600 Clermont.

Compte rendu établi par
Jean-Claude REGNIER

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

VIE DU MOUVEMENT

Expression adulte ?

Je veux dire expression des adultes. Freinet disait qu'on ne peut pas apprécier un poème, un texte, un conte si l'on n'a pas fait un jour, soi-même, l'expérience d'écrire un poème, un texte, un conte...

C'est vrai qu'on ne peut pas promouvoir, supporter, encourager, apprécier l'expression libre si l'on n'a pas fait soi-même l'expérience de l'expression libre !

Dans notre coopérative, il y a toujours eu place pour un lieu, un moment et même pour des éditions émanant de l'expression adulte. Des circuits d'échanges ont fonctionné.

Christian POSLANIEC et MEB lancent à nouveau un projet d'édition régulière (un périodique trimestriel : quatre numéros par an) de textes, de poèmes, de contes ou nouvelles qui serait réalisée, cette édition, coopérativement, même sous forme de *Gerbe*.

Mais aussi cette édition qui pourrait se faire sous l'égide des EDITIONS DE CAUDURO, s'ouvrirait à tous (et toutes) nos ancien(ne)s élèves : lancé(e)s dans l'expression — par nos caprices d'éducateurs (et d'éducatrices) —, il est juste que nous continuions à accueillir leurs témoignages et expressions.

Ces textes peuvent être accompagnés d'illustrations au trait en noir et blanc — mais alors la question pécuniaire se posera plus lourdement ! —, éventuellement de photos : c'est encore beaucoup plus cher ! Les auteurs pourront aussi adresser des tirages en sérigraphie : c'est pourquoi nous parlons plus haut d'une édition sous forme de *Gerbe* !

En conséquence de quoi, adressez toutes vos productions soumises à la réalisation de ce projet à Christian POSLANIEC, Neuvillalais, 72240 Conlie.

Cet été, fin août, une décision sera prise afin de publier le premier numéro. Et les abonnements seront lancés. Réservez-vous !

MEB

Cauduro 1978

STAGE-RENCONTRE
du 2 au 8 juillet 1978

Projet :

— Constitution d'une documentation sur Cauduro pouvant être utilisée pour la rédaction d'une B.T.

— Essai, vers une meilleure connaissance de soi, une meilleure compréhension des autres, une vie collective authentique.

Etude du milieu : géologie, faune, flore, etc. ; occupation humaine, historique, contes, légendes, etc. ; découverte de sentiers, de sites, etc.

Ateliers : rédaction des comptes rendus d'enquêtes ; mise au point de cartes et itinéraires ; dessins, croquis, photo (travail de labo) ; expression artistique et artisanale...

Relations : groupes de rencontres (débat et discussions) ; pratique du naturisme ; animation des veillées...

Ce sont des pistes possibles, mais en t'inscrivant tu recevras un questionnaire qui te permettra de coopérer à l'organisation du stage : les participants ne sont pas des consommateurs !

La journée pourrait s'organiser ainsi : promenade-enquête le matin ; après le repas (à organiser sur place), discussion-repos sur l'aire naturiste, puis ateliers et enfin après le repas du soir : animation.

Renseignements complémentaires et fiche d'inscription à demander à Jacques MASSON, 162 route d'Uzès, 30000 Nîmes.

Stage national second degré

DU 3 AU 8 SEPTEMBRE 1978 A LAROQUEBROU (CANTAL)

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

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

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

Tous ceux qui souhaiteraient déjà voir aborder un problème spécifique peuvent dès maintenant écrire à **Janou LEMERY, Résidence Aquila, 64 boulevard Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand.**

Ce stage débute dimanche 3 au soir et se termine le vendredi 8 à midi au C.E.G. de Laroquebrou (possibilité de camping, organisation prévue pour les enfants).

Renseignements et inscriptions : **Karin HADDAD, 36 Les Gros Chênes, 91370 Verrières-le-Buisson.**

INFLUENCES IDEOLOGIQUES

Ecole sexiste

Les 24 et 25 juin la commission se réunit dans la région parisienne :

- à Nanterre chez F. Douillet ;
- ou dans un autre lieu si on est trop nombreux.

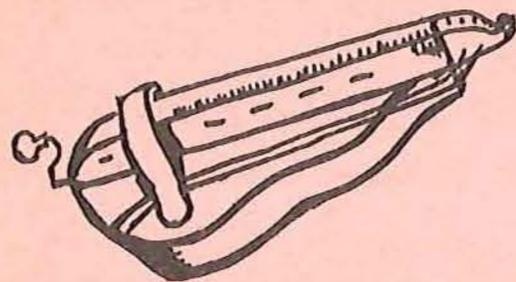
Urgent : faire savoir si tu viens, joindre une enveloppe timbrée pour recevoir plus de détail.

BUT DE LA RENCONTRE

Mise en commun de nos réflexions sur les pratiques sexistes à l'école et à l'I.C.E.M.

Thèmes abordés au congrès :

1. Le sexisme quotidien.
2. Le sport : le rapport au corps et à l'espace.
3. Le maternage à l'école.
4. Analyse des publications pour enfants et en particulier les livres des Editions des Femmes.



Fête de la Vielle

Samedi 22 et dimanche 23 juillet 1978 à Allos (Alpes-de-Haute-Provence, à 25 km au sud de Barcelonnette), fête de la vielle :

- Samedi 22 à 21 h : bal (au son des vielles) ;
- Dimanche 23 à 15 h : audition de vielles.

Pendant les deux jours, dans la mairie d'Allos, exposition de vielles anciennes, fabriquées dans le pays et présence de facteurs de vielles venus présenter leur production récente.

Contrairement à une idée répandue, la vielle à roue n'est pas uniquement un instrument auvergnat ou breton, à preuve le fait que les vallées de Barcelonnette et Allos ont produit un grand nombre d'instruments jusqu'à la fin du siècle dernier. Cette fête à caractère régional se veut un prétexte à une rencontre entre musiciens, fabricants ou tout simplement personnes intéressées par cet instrument au son si particulier.

Information donnée par
Patrick ERARD
école primaire de Vaison (84)

Que faire des documents que nous avons ?

Question à l'équipe de *L'Éducateur* :

Maggy Portefaix attend nos articles. C'est vrai nous n'en produisons pas beaucoup mais celui que nous avons envoyé pour *L'Éducateur* ne lui est jamais parvenu. Que s'est-il passé ?

Suggestion : pourquoi *L'Éducateur* quand on compte 80 % d'éducatrices ?

Dany VIALA
53 rue Letort, 75018 Paris.
Françoise DOUILLET
45 boul. de la Seine,
92000 Nanterre. Tél. 725.12.18.
Jo DISSART
17 rue des Réservoirs,
78570 Chantelay-les-Vignes

CHANTIER B.T.

Circuits usés

Notre travail coopératif consomme énormément. Tout faire à la fois n'est pas «économique». Mais la vie n'est pas non plus une économie !

Heureusement !

Aussi est-ce normal que les camarades responsables des secteurs de production de la B.T., de la B.T.J., de la B.T.2, de la B.T.R... s'aperçoivent en ce moment que leurs listes sont pauvres.

A moins de ne pas savoir vraiment où et comment vous allez travailler l'an scolaire prochain, vous devriez dès maintenant vous inscrire pour recevoir une fois au cours de 78-79 un dossier à mettre au point, à lire, à vérifier, à adapter.

Le plus simple est d'écrire à Cannes et je répartirai vers les secteurs adéquats.

Vous dites grosso modo :

- J'ai un ensemble d'enfants, d'adolescents (1) du niveau :
- J'accepte, mais aussi je m'engage à travailler sur un dossier B.T.J., B.T., B.T.2, B.T.R. (1)
- Je suis plus particulièrement intéressé par les sujets historiques, géographiques, humains, économiques, artistiques ou généraux ou rien de particulier (1).

(1) Rayer les mentions inutiles.

Nous devrions recevoir au moins 80 à 100 réponses, ce qui ferait un pourcentage de 1,66 % de travailleurs parmi les lecteurs de cet *Educateur*... Raisonnable, non ?

MEB
Bibliothèque de Travail
B.P. 251, 06406 Cannes cedex

Je me propose de
réaliser un projet



Intitulé : L'USINE.

Mon nom et mon adresse : Henri RENOUD-LYAT, école du Grand Chatelet, 38100 Grenoble, en collaboration avec deux camarades du groupe départemental de l'Isère (38). Adresse personnelle : 5 rue Henri-Poincaré, 38100 Grenoble.

L'idée de la réalisation vient d'un ancien projet non-édité sur la fabrication de la chaussure, la situation actuelle et les manques sur ce thème dans la collection B.T.

Le plan de la brochure est à peu près celui-ci : D'une part réactualisation du projet primitif sur la chaussure, projet qui date de 1970, cette actualisation mettant en évidence l'évolution de l'emploi, de la formation, des conditions de travail et du rôle des banques dans le financement des entreprises. L'aspect «fabrication de la chaussure» n'étant pas le but de la B.T., il ne sera en quelque sorte qu'un prétexte pour souligner des faits communs à toutes les branches de l'industrie.

D'autre part, et insérés dans la B.T. parmi l'enquête sur la fabrication de la chaussure, des points portant sur les accidents du travail, les salaires, etc.

Avec ce sujet, je me propose principalement de : Nous ne souhaitons pas faire une B.T. documentaire mais un outil qui suscite questions et enquêtes personnelles des classes et des enfants, qui incite à la recherche personnelle pour comparaison, par exemple.

Niveau de la brochure : cours moyen 6e-5e.

Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :
- Des enquêtes et des textes d'enfants.
- Les questions que se posent les enfants sur l'usine.

Le S.B.T. serait un support documentaire reprenant les points abordés dans la B.T., constitué de textes tirés d'interviews des travailleurs.

MATHEMATIQUES

Cahiers autocorrectifs de techniques opératoires

La commission mathématique 1er degré prépare actuellement des cahiers autocorrectifs de techniques opératoires dont les objectifs sont de permettre :

- une éducation numérique véritable,
- l'individualisation du travail.

Des informations sur ces outils ont déjà été données dans *L'Éducateur* n° 13 pages roses du 10 mai 77, p. 18 et dans *L'Éducateur* n° 2 du 30 septembre 77 en pages roses (p. 21)...

Une très large expérimentation a été engagée au cours de cette année scolaire, environ 1 500 séries de ces cahiers ont été diffusées.

Les cahiers de niveau B sont sous presse et paraîtront pour la rentrée 78, les cahiers A et C paraîtront entre 79 et 80.

Or de nombreux camarades ont expérimenté ces cahiers et désirent introduire ce nouvel outil dans la classe. Afin d'éviter un «trou» d'une année (en particulier pour les élèves ayant travaillé au niveau B cette année scolaire), le chantier «Techniques opératoires» a demandé un tirage spécial des séries A et C (dans leur forme expérimentale provisoire). Cette présentation (tirage offset d'un manuscrit) n'est pas aussi agréable que celle de l'édition définitive mais elle est suffisante pour un travail efficace (les expérimentations des 1 500 premières séries diffusées en sont témoins).

Le tirage n'est pas limité mais il sera fonction des demandes. N'étant pas question évidemment de faire de stocks dans cette présentation, il est impératif que nous connaissions le nombre approximatif (le plus proche possible cependant) des cahiers désirés. Pour cela vous trouverez ci-dessous deux bulletins différents.

Si vous commandez directement, remplissez le n° 1.

Si vous commandez par l'intermédiaire d'un libraire ou d'une mairie, remplissez le n° 2 et adressez-les à la C.E.L. avant le 30 juin, quelle que soit la date de commande auprès du libraire.

Respectez cette démarche afin d'éviter :

- d'une part l'impossibilité de prévoir le stock nécessaire ;
- d'autre part les insuffisances du stock ;
- enfin le mécontentement des camarades qui, ayant annoncé les commandes par libraire, se verraient répondre «épuisés» parce que d'autres auraient été servis plus tôt

(libraire plus rapide) alors qu'ils n'auraient pas informé précédemment la C.E.L. (le contrôle étant impossible, nous misons sur votre discipline coopérative !).

Vous pouvez donc dès l'an prochain organiser votre travail dans le domaine de l'éducation numérique en vous appuyant sur ce nouvel outil :

- avec les cahiers de niveau B dans leur forme définitive (catalogue C.E.L., page 74) ;
- avec les cahiers des niveaux A et C dans leur forme expérimentale (voir note sur les niveaux au catalogue C.E.L., page 62).

PRINCIPE

Les exercices sont groupés par séries de 4 pages : 3 pages d'exercice, 1 page de corrections et test, les pages d'exercices comportant chacune 4 pages.

Par l'observation des exemples et des schémas, l'élève peut aborder, seul, les exercices proposés.

Les schématisations employées correspon-

dent aux structures du raisonnement et non à un acte mécanique indépendant.

L'autocorrection offre à l'enfant la véritable responsabilité de son travail.

Grâce au test :

- l'enfant s'assure de sa progression ;
- l'enseignant est informé rapidement de l'évolution de ses élèves (aide éventuelle à apporter).

Les techniques utilisées renforcent l'acquisition des concepts mathématiques.

Le raisonnement remplace le formalisme.

La structuration de l'univers des nombres est favorisée par les exercices.

Une place justifiée est donnée :

- à l'approximation ;
- à l'évaluation ;
- aux compositions privilégiées.

Les démarches sont parfois plus longues mais totalement maîtrisées.

Les circuits cérébraux mis en place resteront toujours opératoires.

BULLETIN à retourner rapidement à C.E.L., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX

NOM Prénom
Adresse
Code postal [] [] [] [] Ville

N° 1

COMMANDE à la C.E.L. les séries ci-dessous :

..... séries de 4 cahiers de T.O. niveau A à 9,00 F l'une
..... séries de 4 cahiers de T.O. niveau C à 9,00 F l'une
Règlement par chèque ci-joint : Total

Chèque postal : C.E.L., C.C.P. Marseille 115-03 T
Chèque bancaire : C.E.L. Cannes.

Date :

Signature :

N° 2

Annonce la commande ci dessous qui sera confirmée par :

la librairie.....
la mairie de.....

..... séries de 4 cahiers de T.O. niveau A à 9,00 F l'une
..... séries de 4 cahiers de T.O. niveau C à 9,00 F l'une

Date :

Signature :

EQUIPES - CONDITIONS DE TRAVAIL

Une fois encore une équipe I.C.E.M. se bat pour survivre

C'est à Woippy (école Pierre et Marie Curie II) en Moselle que pour la seconde année scolaire fonctionne une équipe partielle : huit classes sur les douze existantes.

Aux rentrées 76-77 et 77-78 s'est posé un double problème :

- celui de la cooptation,
 - celui dû au statut de l'école : «Ecole d'Application - Pédagogie Moderne».
- Le problème du statut fut réglé administrativement par des nominations à titre provisoire pour ceux qui n'étaient pas C.P.E.N. (= maîtres C.A.E.A.).

Celui de la cooptation se passa relativement bien : le S.G.E.N. 57 soutenait la demande de cooptation présentée par l'I.C.E.M. 57. Ainsi

par deux fois l'équipe fut nommée par cooptation.

Cette année cette équipe compte neuf membres, dont cinq nommés à titre provisoire.

Depuis mars dernier, contrairement aux années passées, le S.G.E.N. 57, s'alignant sur les positions nationales récentes, rejoignant ainsi les positions défendues par le S.N.I., ne soutiendra pas la nouvelle demande de l'équipe et de l'I.C.E.M. 57.

Cette nouvelle prise de position est soutenue par certains membres de l'I.C.E.M. 57 (quelques-uns se référant à un problème interne à l'équipe : un de ses membres s'en étant retiré en novembre 77).

La conséquence la plus directe est, à très court terme, la non-continuation de l'équipe qui a démarré un important travail en septembre 76.

Actuellement l'équipe de Woippy popularise sa lutte, aidée en cela par la C.S.C.V. du quartier, des parents d'élèves, des collègues, un groupe d'éducateurs et de nombreux sympathisants.

Ce cas pose une nouvelle fois le problème de la constitution et de la continuité d'équipes pédagogiques se réclamant d'un mouvement pédagogique (l'I.C.E.M. en l'occurrence), et de la position à la fois claire et ambiguë des organisations syndicales. Claire, parce que

nettement énoncée : pas de nominations hors barème. Ambiguë, parce qu'affirmant dans des textes d'orientations générales le droit à l'équipe pédagogique et éducative, en en faisant même un objectif et un moyen de transformation de l'école (l'équipe pédagogique transforme effectivement tous les rapports dans l'institution scolaire). Ces positions syndicales mettent les équipes se constituant ou se complétant dans des situations fort embarrassantes, caractérisées dans la plupart des cas par une **dépendance de fait par rapport à l'Administration** qui peut faire (ou défaire) des équipes, souvent envers et contre l'avis des syndicats. N'est-il donc pas possible que, tout en affirmant l'importance de l'équipe éducative, les syndicats étudient de toute urgence des mesures concrètes, éventuellement transitoires, permettant à des militants de l'I.C.E.M., en particulier, de constituer des équipes sur le terrain (souvent dans des zones archi-prioritaires), avec, pourquoi pas, des garanties négociées ?

La **cooptation** n'est certes pas la panacée universelle, mais encore faut-il en débattre très à fond (et à la base), pour voir si elle est à rejeter d'emblée et définitivement (et sans être remplacée par autre chose), privant du même coup des militants ayant un projet de travail en parfaite concordance avec les orientations syndicales de se regrouper dans des équipes.

Et parallèlement, à l'I.C.E.M., le débat devra se poursuivre. Le problème posé à Woippy l'est, en partie, parce que des camarades de l'I.C.E.M. s'opposent à la cooptation, donc de fait, à la continuation d'une équipe I.C.E.M. constituée. Quelles que soient leurs motivations, leur opinion est non négligeable. Elle ne s'inscrit ni dans le P.E.P. (Projet d'Education Populaire), ni dans les divers comptes rendus des secteurs d'activités. Une rapide clarification ne peut être que salutaire au mouvement.

L'EQUIPE I.C.E.M. DE WOIPPY

N.B. — L'équipe a édité deux dossiers : *La cooptation* et *Travailler en équipe ou l'utopie en marche* qui peuvent être envoyés à qui les demande à Francine MORITZ, école Pierre et Marie Curie II, 57140 Woippy (joindre 4 F en timbres pour chaque brochure commandée).

Suppression de stages officiels dans les Ardennes

L'Institut Ardennais de l'Ecole Moderne (pédagogie Freinet) à Monsieur l'Inspecteur d'Académie :

Le 16 janvier 1978.

Monsieur l'Inspecteur,

Les professeurs d'Ecole Normale de Charleville-Mézières et les instituteurs membres de l'Institut Ardennais de l'Ecole Moderne qui devaient comme l'an passé assurer l'animation pédagogique des deux stages Freinet 1 et 2 à l'Ecole Normale de Charleville au deuxième trimestre, ont appris avec consternation la décision unilatérale prise dernièrement par l'Inspection Académique des Ardennes à l'encontre de la formation continuée des instituteurs.

Ils ne peuvent pas accepter les arguments fournis par l'administration pour justifier la suppression des stages de recyclage et ils s'inquiètent vivement devant la lourde menace qui pèse de ce fait sur la recherche pédagogique, l'ouverture vers les mouve-

ments de l'Ecole Nouvelle capables d'apporter d'autres pistes de réflexion et de travail.

A l'heure où les textes officiels réclament des instituteurs un enseignement plus concret, plus ouvert sur la vie, nous sommes obligés de constater qu'une fois de plus l'administration, sans complexe, anéantit tous ces efforts par ses décisions inconséquentes.

Recevez Monsieur l'Inspecteur, nos salutations respectueuses.

Pour l'I.A.E.M.,
son président R. BARCIK
13, rue J.-Jaurès, Vrigne-aux-Bois

Pour les professeurs de l'Ecole Normale,
animateurs des stages Freinet :
Mme LAZERGES

EDUCATION CORPORELLE

Fichier F.T.C.

A tous les camarades persuadés que le corps doit pouvoir vivre et s'épanouir à l'école. Vous aimeriez que l'activité corporelle des enfants puisse avoir le champ le plus vaste possible. Les enfants ont des idées, vous en avez aussi, et vous en cherchez d'autres...

Il existe déjà des fiches *Education corporelle* au F.T.C.

Elles sont réparties dans trois séries :

- 8 fiches 503 à 510,
- 24 fiches 601 à 624,
- 24 fiches 701 à 724,

sous les grands titres suivants : *Expression corporelle - Connaissance du corps - Avec des matériels divers - Aménagement de cours - Jeux de ballons - Jeux «folkloriques»*.

Si vous voulez vous les procurer le plus vite possible : **souscrivez pour la somme de 29 F** (sans intermédiaire, librairie, mairie, dépôt, ni remise). Souscription accompagnée d'un chèque adressé à : **C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex**. Dès que la C.E.L. aura reçu 1 000 souscriptions, elle éditera un fichier spécifique des 56 fiches ci-dessus.

Pour plus de précisions concernant les fiches, voir *Educateur* n° 9 du 20-2-76 : *Comment et pourquoi utiliser le F.T.C. - Description des fiches*.

FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET		505
L'ALPHABET		
<ul style="list-style-type: none"> — A deux ou en groupes. — Dans la classe ou sur l'herbe. — Avec ton corps, tu fabriques une lettre de l'alphabet. — Un groupe peut écrire un mot. 		EDUCATION CORPORELLE - EXPRESSION CORPORELLE - ALPHABET
Références personnelles : Autres fiches traitant de sujets abordés :		

FORMATION DES MAITRES

25 jours de grève dans les écoles normales d'Aix-en-Provence. Coordinations nationales regroupant 45 écoles normales en France : LES STRUCTURES DE L'ECOLE NORMALE SONT FONDAMENTALEMENT REMISES EN CAUSE PAR LES FUTURS INSTITUTEURS.

En particulier, la « formation » actuelle dans les Ecoles Normales ne permet que de reproduire un cadre d'enseignement par « disciplines » magistral, cloisonné. Les écoles normales d'Aix-en-Provence ne sont pas même mixtes.

Les structures mêmes de la grève — démocratiques : décisions à la majorité en assemblée générale, occupation des locaux de travail jour et nuit avec les responsabilités que cela comporte, travail en commissions de réflexion théorique et d'exécution, popularisation de la lutte vers tous les corps d'enseignants et d'enseignés, ainsi que vers les travailleurs locaux, coordination des plate-formes au niveau national — ont permis de poser les problèmes de fond.

Un projet de modification totale de la formation a été établi, applicable dans le cadre des circulaires ministérielles en vigueur, sur le principe : IL N'Y A FORMATION QUE PAR LA RESPONSABILISATION DES FORMES SUR LEUR FORMATION.

La forme — qu'on ne saurait séparer en l'occurrence du fond : les contenus — est de type lycéen : par discipline, contrôles sur le modèle de l'interrogation écrite, pas d'équipe pédagogique au niveau des formateurs, etc.

L'isolement (air connu) de l'instituteur est renforcé : isolement de l'école normale vis-à-vis de toute pratique pédagogique représentative : stages d'observation dans des écoles d'application « modèles » suréquipées, etc., pas d'équipes pédagogiques des formés non plus et pas de préparation à une démarche active pour les « futurs instituteurs ». Isolement aussi vis-à-vis des autres écoles normales et des expériences de formation différentes qui se déroulent dans certaines (LE MANS, LIVRY-GARGAN, BEAUVAIS...). Isolement aussi vis-à-vis de la vie active : l'élève-maître, coincé entre ses quatre murs, doit s'estimer, paraît-il, satisfait de ce statut d'« étudiant payé », comme il nous fut dit pendant la grève.

Ces revendications — élargies lors des coordinations nationales : 25 mars au Bourget, 29 avril à Limoges) — posent le problème de toute formation, de futurs formateurs comme de travailleurs, et, dans ce sens, nous avons tenté de toucher toute la population : journées portes ouvertes, forum, distribution de tracts dans les rues.

Certaines réponses ont été apportées dans le projet qu'ont proposé les normaliens :

— Travail sur des thèmes par ateliers interdisciplinaires de 5 demi-journées hebdomadaires entièrement décroisonnés — normaliens, normaliennes, F.P.1, F.P.2, maîtres d'application, professeurs d'école normale, intervenants extérieurs — avec un contrat sur les contenus, les formes de production, les interventions. Contrat élaboré dans chaque atelier, au début, par tous les participants (les thèmes des ateliers proposés par les normaliens sont révélateurs du manque senti par rapport à leur formation : statut socio-économique de l'instituteur, phénomène de

Quelle école normale ?

libération de la parole et de son utilisation à l'intérieur du groupe, méthodes et outils de pédagogies actives, etc.).

— **Coordination** des ateliers avec regroupement de certains thèmes et ouverture de recherches nouvelles ; formation personnelle des normaliens dans des domaines d'apprentissage scolaire ou non.

— **Bilan, enfin, en conseil institutionnalisé**, sur le fonctionnement de ces structures et leur remaniement permanent.

Ce projet recouvre une analyse plus importante qui n'est pas sans lien avec les recherches de l'I.C.E.M. Il y a, bien sûr, un aspect politique, dans lequel certains points ont été éclaircis : la formation actuelle, sans pouvoir ni responsabilisation des formés, ne permet que de reproduire le schéma actuel plus profondément reçu par les normaliens lors de leur passage, enfants, à l'école primaire.

L'attitude des formateurs (*) face aux luttes des normaliens reproduit un système de pédagogie de l'échec. Déjà de plus en plus présente au niveau du recrutement même des normaliens, qui viennent de l'Université. On amène l'intégration de cet échec par le normalien qui, instituteur, ne luttera plus

contre cette reproduction sociale qu'assure l'école en fonction du marché du travail.

CETTE LUTTE, AUJOURD'HUI, CONTINUE. De même que l'instituteur ne peut rien changer aux structures de son enseignement en restant isolé, les normaliens doivent rester mobilisés au moment où, sous d'autres formes, cette lutte s'élargit. Il est aussi indispensable qu'un soutien efficace de tous ceux dont les revendications recoupent celles des normaliens leur soit apporté.

*Collectif des Normaliens
et Normaliennes
d'Aix-en-Provence*

(*) *Un petit point d'histoire : une semaine banalisée a été proposée pour étudier — soi-disant — ce projet. En fait, les professeurs l'ont immédiatement refusée, et ont déclaré qu'il ne pouvait s'agir que d'une « simulation » (utopiser la moindre revendication les remettant en cause), ne proposant de leur côté qu'une demi-journée par semaine sur des activités proposées par eux (éveil artistique principalement) mixtes et décroisonnées, ateliers-défouloirs (ou re-fouloirs) au milieu de la reprise des cours exactement tels qu'ils fonctionnaient.*

Qu'est-ce que l'édition 78 des garde-fous ?

Nous avons cru bon de réunir en un fichier, sous le titre *Les garde-fous* les différents « trucs » que nous utilisons dans nos classes pour notre propre sécurité et celle des enfants de nos classes.

Les textes officiels ont changé, la réflexion a progressé, le fichier est passé de 45 fiches (76) à 100 pages.

Il ne s'agit pas du tout d'un « manuel de pédagogie Freinet », mais d'un recueil de textes ou d'outils qui nous permettent de nous défendre quand nous sommes attaqués dans notre pratique pédagogique et d'envisager plus sereinement notre vie en classe.

Mais il ne s'agit pas non plus pour nous de refuser ou de conseiller le refus de l'affrontement, mais il s'agit de délimiter notre terrain de lutte. Pour cela :

- Eviter de s'exposer à des critiques sur des points de détail ;
- Etre inattaquable dans les domaines où l'on veut particulièrement insister (*l'organisation du travail et de la vie de la classe par les enfants eux-mêmes*) ;
- Face aux critiques, disposer d'éléments de réponse issus

- * de la classe,
- * des textes officiels.

VOUS TROUVEREZ DONC DANS CE FICHER :

1. Ce que nous conservons en classe (affiché ou classé) pour permettre aux enfants, aux visiteurs et à nous-mêmes de nous repérer dans l'espace et dans le temps.
2. La liste des précautions à prendre dans les relations avec les personnes gravitant autour de l'école.
3. La liste des documents qui permettent d'expliquer, voire de justifier notre travail.
4. Ce qu'il est bon de savoir en matière de législation et de gestion de l'école (crédits communaux, loi Barangé, coopérative, médecine scolaire).
5. Quelques exemples de brevets, bilans, plannings, plans de travail individuels ou collectifs utilisés dans nos classes.

Mise au point :

- Les différents modules, chantiers et commissions de l'I.C.E.M. ont critiqué les chapitres qui les concernaient ;
- De nouvelles instructions officielles ont été publiées, il en a été tenu compte ;
- Certains chapitres sont devenus beaucoup plus importants.

Support : 1 pochette de 70 fiches 21 × 29,7 représentant 100 pages (grâce aux recto-verso) au catalogue C.E.L.

Diffusion : après la diffusion individuelle, on souhaite une diffusion collective.

QUE LES GROUPES DEPARTEMENTAUX EN ACHETENT 50, 100, 200 !

Adressez vos commandes de dossiers *Les Garde-fous* (15 F) à C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex avec chèque bancaire.

*Chantier LES GARDE-FOUS
I.D.E.M. 60*

N.B. : En fait on avait eu "ils restaient". On peut penser que la graphie l'a fait mettre en parallèle avec "il restait" ; pourtant on va voir qu'on a obtenu la même chose après correction de "ils restaient" en "ils restèrent".

J'ai en effet demandé de grouper les quatre formes obtenues en deux ensembles. Je retiens le plus caractéristique (qui est aussi celui qui a obtenu le plus de succès !).

il restait
ils restèrent

J'abrège les explications (agressives) de la classe...

a) L'enfant marche seul à quelques mètres devant le groupe formé par ses parents et sa petite soeur ; on va donc employer l'imparfait

il restait

parce que cela dure un certain temps (jusqu'à ce que le groupe le rejoigne).

b) En revanche si l'enfant était avec ses parents et sa soeur, tout le groupe se serait arrêté en même temps et on aurait eu :

ils restèrent.

La preuve, a dit une élève, c'est que si le pronom était "NOUS" on dirait :

nous restâmes

REMARQUE : C'est banal de dire que l'enfant n'a pas la même "logique" que l'adulte, qu'il n'a pas la notion du et des temps. Mais quelles conséquences pour la pratique de la langue ? Aucune, semble-t-il, si j'en juge par les dernières grammaires sorties pour la 6^e. Dans l'une (la meilleure, dit-on, fruit d'une expérience menée plusieurs années de suite) on veut tout de suite montrer à l'enfant la différence entre passé simple et passé composé. C'est effectivement important mais comment faire ?

On propose un texte au passé simple, un en regard au passé composé. On dit à l'enfant : tu vois bien que dans cette phrase on ne pourrait pas avoir le passé simple, qu'il faut le passé composé (ou vice-versa). Pourquoi ? Parce que le passé simple est le temps du récit, le passé composé celui du discours.

Et voilà pourquoi votre fille est muette !

Rien n'est expliqué, on fait comme si l'enfant, intuitivement (?), comprenait la différence et on pratique ce qu'on appelle un "métalangage" grammatical qui permet d'écrire des livres...

Il est vrai qu'il ne serait pas valorisant de dire qu'on n'arrive pas à expliquer la valeur des temps à un gosse de 6^e. A l'appui de ce que j'avance encore un exemple ou deux.

Soit la phrase :

"La famille regardent l'oiseau sur le sapin"

Les élèves voient la faute mais corrigent :

"La famille regardait l'oiseau sur le sapin"

On peut penser ici à l'influence de la langue écrite des livres scolaires. Mais ce n'est sans doute pas la seule explication. En effet les élèves, interrogés, ont répondu :

- parce que c'est mieux
- parce que ça ne se passe pas en ce moment,
- parce qu'elle ne le regarde pas tout le temps (c'est-à-dire que pour eux le présent exprime la durée),
- parce que si on dit "regarde" on a l'impression que c'est une habitude (souvenir d'une leçon sur le présent ?),
- parce que "ça s'est passé à un moment" (ce qui nie la valeur fondamentale de l'imparfait...).

Toutes ces explications laissent rêveur. D'autant plus qu'elles se confirment dans la pratique. Je donne trois exemples :

"La famille voit une biche qui était sur la route"

Ici, pour l'enfant, l'imparfait s'oppose au présent en marquant un moment dans le passé (elle était sur la route et puis ils l'ont vue).

"En cours de route l'enfant avait faim, alors il sort son assiette"

Voilà le genre de phrase pas facile à corriger ! En effet cette phrase suit le cheminement de la pensée, elle traduit parfaitement la sensation puis avec "alors" et l'emploi du présent la rupture (décision et action en même temps, ce qui correspond bien à la psychologie de l'enfant).

Or si l'on corrige, cette phrase, si vivante, si ancrée dans le vécu de l'enfant, devient banale.

D'une part le passé simple n'établit aucune rupture ; c'est le récit pur et simple.

D'autre part si on supprime "alors" on tombe sur :

"comme il avait faim il sortit son assiette".

Et là encore disparaît cette rupture qui donne toute sa valeur à la phrase. Sans compter que la tournure avec "comme" n'a rien de naturel ; l'enfant ne voit pas que c'est "comme" qui lie les deux membres de la phrase, alors qu'avec "alors", tout est clair.

Sur ce problème un autre exemple :

"nous sommes sortis parce qu'il faisait beau"

La conjonction est entre les deux membres de phrases : pas de problème ; en revanche :

"comme il faisait beau nous sommes sortis".

Très difficile, avec tendance à écrire :

"nous sommes sortis comme il faisait beau".

avec pour sens :

"nous sommes sortis ; comme il faisait beau" !

"Tout en bas de la vallée ils voient le lac et tournant la tête ils virent la mer"

Le moins que l'on puisse dire c'est que la faute n'a pas été vue rapidement. Pourquoi ?

D'une part sans doute parce qu'"ils virent" supprime une répétition.

D'autre part parce que les deux actions n'ont pas la même valeur, et l'enfant, pour exprimer la notion de rupture, change normalement de temps.

Les exemples donnés visent simplement à montrer la complexité du problème. Ils n'épuisent pas le sujet ! Encore un exemple, de nature différente, pour montrer que pour l'enfant c'est le sens qui importe, beaucoup plus que la structure.

Problème de l'emploi du relatif

(début d'année, 6^e)

Soit la phrase à transformer :

"Les gens se promènent dans la rue ; les gens sont endimanchés"

Or sur 31 élèves, 6 écrivent :

"Les gens se promènent dans la rue qui sont endimanchés"

Je fais écrire la phrase au tableau pour corriger... résultat éblouissant : 90 % préfèrent cette phrase ! D'où très longue discussion ; j'abrège et ne retiens qu'une remarque : si on avait "les rues" il faudrait dire :

"Les gens qui sont endimanchés se promènent dans les rues".

Il me semble que cet exemple montre bien comment raisonne l'enfant et pourquoi l'enseignement grammatical, incapable de prendre en compte cette démarche, est un assez lamentable échec.

Conclusions pédagogiques

Il paraît normal de tirer quelques conclusions de cet exposé. Je donne rapidement quelques remarques théoriques qui peuvent nourrir la réflexion puis en viens à des applications pratiques.

Apports théoriques

Il se trouve des gens, camarades de l'I.C.E.M. ou extérieurs au mouvement, pour demander pourquoi nous faisons de la grammaire. Chervel dans son livre *"Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français"* (Payot) donne la réponse.

Pour ma part je donne un seul exemple : l'accord du participe passé.
Supprimons cette règle et dès lors à quoi sert le repérage du C.O.D. ?

Or qu'on songe au temps passé (perdu) à essayer de reconnaître le C.O.D. ! Et tout ça pour une règle artificielle due au bon plaisir de François 1^{er} et entrée vraiment en vigueur au XIX^e s. avec l'orthographe obligatoire !

Si encore on disposait d'un moyen sûr pour reconnaître le C.O.D. ! Mais en fait il y a plusieurs moyens, ce qui signifie bien qu'aucun n'est une garantie. C'est pourtant important pour les langues à déclinaison, objecte-t-on. Or le C.O.D. et l'accusatif (latin, grec, allemand) ont à peu près autant de points communs qu'un épagneul breton et un chat siamois...

Mais il y a plus grave. Dans sa thèse qui date de 1959 Wittwer affirme que ce n'est pas avant 13 ans que l'enfant comprend la structure :

sujet / verbe / C.O.D.

En outre Piaget, dans sa reconnaissance des différents stades de l'acquisition de la pensée logique détermine un stade important vers 11-12 ans. En gros avant 11-12 ans l'enfant construit sa pensée logique à partir d'actions mais sans encore pouvoir faire d'hypothèses. Au contraire le préadolescent entre 11-12 ans et 14-15 ans devient capable de construire des hypothèses. En particulier il commence à utiliser l'implication ("*si... alors*") ce qui lui permet de résoudre de nouveaux problèmes.

Je crois que ce que disent Wittwer et Piaget se vérifie tout à fait dans les exemples que j'ai donnés (et je suis persuadé que chacun de vous a des exemples du même type).

Le problème orthographique aujourd'hui

L'échelle Dubois-Buyse a le mérite de préciser les difficultés d'acquisition en ce qui concerne l'orthographe d'usage. Le travail de Thimonnier est intéressant pour le maître mais ne tient pas compte de la compréhension de l'orthographe par l'enfant (voir plus haut l'exemple de "*on n'a pas*"). Reste le problème des homophones grammaticaux ; à ce sujet il me paraît bon de comparer les trois méthodes utilisées pour corriger ce genre de fautes.

a) la répétition : c'est l'exemple caricatural de "vous copiez cent fois : son lapin",

b) l'opposition : SON/(ils) SONT.

On peut faire des exercices à trous mais ceux-ci ne peuvent jamais être des exercices d'acquisition.

N.B. : L'opposition est la méthode employée par le fichier autocorrectif Freinet. Thimonnier la dénonce comme dangereuse mais sans vraiment dire pourquoi (à noter qu'il l'utilise dans sa collection scolaire !).

Cette méthode me paraît dangereuse parce qu'elle met en relation deux formes qui n'ont rien à voir l'une avec l'autre.

c) construction d'ensembles :
SON/SES (en parallèle avec MON/MES etc.).

Mais ce système, très abstrait pour l'enfant dès qu'on dépasse le jeu des manipulations concrètes proposées par Wittwer (scènes mimées) "*il prend mon chapeau / il prend mes billes*" ne devrait pas intervenir avant le premier cycle.

A l'école primaire je crois que la correction pourrait se faire en rapprochant d'autres tournures identiques ; exemple : son lapin/son chien/son chat (il me semble que c'est ce que font au C.P. les camarades pratiquant la méthode naturelle de lecture).

Pour conclure sur le problème orthographique on peut se demander si entre autres raisons bien connues une grande partie des difficultés ne viendrait pas du fait qu'on ne s'est jamais soucié des raisons propres à l'enfant qui font qu'il commet des fautes.

REMARQUE : Se pose ici le problème d'un enseignement véritablement scientifique (et c'est la même chose en grammaire). Il est bien sûr important que le maître connaisse les travaux scientifiques (à condition encore que cette connaissance ne se résume pas à des querelles au nom d'une orthodoxie, et là il y aurait pas mal de choses à dire sur l'enseignement universitaire !). Mais l'essentiel est ailleurs : nos classes sont ces fameux laboratoires dont parlait Freinet où concrètement (ce qui ne signifie pas empiriquement) nous pouvons comprendre la complexité des problèmes.

Et cela devrait entraîner une nouvelle conception de la recherche pédagogique, qui irait du praticien au chercheur et reviendrait ensuite au praticien.

C'est la seule solution pour une véritable formation des maîtres. Sinon on bute sur le problème : qui formera les formateurs (c'est-à-dire les universitaires) ? En outre attendre une véritable formation des formateurs c'est renvoyer les problèmes (urgents !) aux calendes grecques...

Quelques suggestions

Actuellement le gosse passe son temps à rabâcher durant toute la scolarité obligatoire à peu près les mêmes choses en grammaire et orthographe. Ceux qui continuent finissent par acquérir l'orthographe, plus ou moins (une enquête sur les fautes commises par les cadres moyens serait révélatrice !). Quant à la grammaire il n'en reste rien comme l'avaient montré deux professeurs de l'université de Clermont-Ferrand. C'est sur leur proposition qu'au début des années soixante avait été établie une liste d'exemples types de grammaire, initiative qui a fait long feu...

Ce qu'il faudrait ? D'abord n'imposer aucune règle de grammaire ni d'orthographe à l'école primaire ; on y gagnerait du temps pour d'autres activités : jeu dramatique, expression orale, lecture, écriture (au sens de production de textes). On respecterait ainsi les acquis de la psychologie de l'enfant et de la linguistique. Je renvoie à ce qui est dit plus haut par exemple au sujet des homophones grammaticaux (orthographe). En grammaire on donnerait des textes à ponctuer ou dans lesquels on aurait supprimé certains mots (par exemple les "*mots-outils*").

Pratiquant sa langue (à l'oral, à l'écrit) l'enfant est forcément grammairien. Il est significatif qu'on accepte ce fait à l'école maternelle (par exemple jeu sur les sonorités des mots) et qu'on l'empêche dès le cours préparatoire (au nom de connaissances à faire acquérir). Dans le premier cycle pourrait intervenir une nouvelle conception (pour schématiser, disons la construction d'ensembles)

avec prudence.

A ce sujet, je donne quatre exemples :

1) "**L'ARBRE**" : J'ai demandé à un élève de 5^e (que je n'ai pas en classe et qui pratique la "*grammaire nouvelle*") de formaliser au moyen de "*l'arbre*" une phrase simple :
"*le chat mange la soupe*".

Résultat immédiat. Je lui demande alors la fonction de "*soupe*" : C.O.D. Bravo ! Je ne crois pas trop aux mérites (scolaires) de l'arbre, mais j'avoue être ébranlé. Je lui demande alors si c'est "*l'arbre*" qui lui permet de reconnaître si facilement le C.O.D. Etonnement du gosse qui me répond : "*Mais non ! Je pose la question "QUOI ?" et je trouve le C.O.D. ...*"

2) **POUR REGARDER** : Récemment en 5^e lors d'un exercice "*garde-fous*" (ce genre d'exercices me protège quelque peu contre la rumeur publique et en même temps sécurise les gosses

en orthographe) je dicte une phrase où se trouve "pour regarder". La règle est d'écrire un seul mot ; ici : "regarder". Sur 30 élèves une seule faute. Quant aux autres plus de la moitié ne peuvent pas expliquer leur graphie. Un tiers seulement utilise la règle "pour faire, courir, etc."

3) **ALORS** : Dans un texte libre le dernier paragraphe fait une utilisation caricaturale de "alors". Je ronéote ce passage et le distribue à la classe. Plusieurs élèves ne remarquent rien ni en lecture silencieuse ni en lecture à voix haute. D'autres justifient ce "alors". Je demande une correction écrite (je n'ai pas encore dépouillé les réponses). Sur une phrase on obtient (devant les résultats le chiffre des réponses) :

21	suppression de alors
1	"alors" est gardé
4	"alors" remplacé par "puis"
2	"alors" remplacé par "comme"
1	"c'est alors"
1	"quand" remplace "alors"

Dans la discussion qui suit, qui me semble montrer que pour l'enfant ce qui est important c'est la "rupture" (passage d'une idée à une autre) on obtient :

on emploie "alors" quand c'est quelque chose qui se passe tout de suite

on emploie "puis" quand c'est quelque chose qui se passe plus tard ; la classe ajoute que "puis" est plus vague que "alors".

4) **L'ATTRIBUT** : Soit la phrase :
"Les bijoux sont magnifiques, les montures le sont aussi".
 Je demande quel mot remplace "le" (en passant, par curiosité (malsaine ?) pour voir les réponses. On obtient :

- "le" remplace "les montures" :
parce que "montures" est au pluriel.
- Non ! "le" remplace "magnifiques".
- Les deux réponses sont fausses :
"montures" comme "magnifiques" sont des mots au pluriel ; on devrait donc avoir "les" ...

REMARQUE : Ces quatre exemples me semblent bien montrer qu'il faut être prudent dans les tentatives d'organiser le savoir linguistique de l'enfant. Ce n'est possible que si l'on part de l'enfant et non pas de théories que l'on voudrait simplement appliquer.

Propositions de travail

Pour l'invariabilité du participe passé

Depuis toujours l'I.C.E.M. se préoccupe du problème de l'orthographe et de la grammaire. Sans grands résultats (cf. la réaction de Le Bohec à propos de "l'orthographe populaire"). Les pesanteurs sont telles (cf. le livre de Chervel) que l'édifice, bien que délabré, reste debout. Mais il me semble qu'un combat à mener serait celui de l'accord du participe passé.

Ainsi par exemple si on laisse le participe passé invariable avec "avoir" rapidement on découvre l'inutilité de la notion de C.O.D. (et d'attribut et de complément circonstanciel !). Bref la grammaire s'effondre par pans entiers... Je pose la question :

Qui veut mener ce combat (utile, avec des conséquences visibles et immédiates) ?
 Pour l'invariabilité du participe passé avec "avoir" ?

Relevé de fautes (module de travail)

Je donne un rapide relevé de fautes en essayant de les classer :
 a) d'istrète (pour "distracte"),
 b) de leurs dirent,

- passé simple en "at",
- il ne les avaient jamais vus,
- il demanda s'il put rentrer chez lui,
- c'était tout bonnement car il tombait de sommeil.

Ce n'est qu'un bref échantillon ! Comment corrigez-vous ces fautes ? Qui veut participer à un groupe ("module") de travail sur ce problème (à ce sujet le travail de Hétier, paru il y a deux ou trois ans dans L'Éducateur m'avait paru très intéressant...)

Pour ma part je travaille actuellement sur des fiches du type "on a / on n'a pas", en fonction de ce que j'ai dit plus haut. J'espère pouvoir en parler dans le prochain FleurAlpes.

Conclusion

Pour ceux qui auront eu le courage d'aller au bout de cet article !

Deux types de travaux seraient intéressants :

1) **Avoir (faire !) une "grammaire" du langage de l'enfant scolarisé** (des études sur ce sujet ont été faites par des chercheurs américains sur le langage de l'enfant de 2 à 4 ans). J'entends une grammaire de la langue écrite car je crois que très vite il y a peu de différence à l'oral avec l'adulte (les différences étant entre les milieux sociaux).

2) **Faire une grammaire à la fois scientifique** (enseignant sur le fonctionnement de la langue) et **pédagogique** (nous permettant de comprendre le fonctionnement de la langue de l'enfant).

L'absence de cette grammaire me paraît significative... mais c'est un autre sujet !

Pour consoler les lecteurs de ma (notre ?) déroute une citation de Wittwer : "Nous répétons volontiers que nous n'avons compris quelque chose à la grammaire qu'après... 26 ans". A méditer !!!

A la réflexion j'ajoute une seconde conclusion !

Pour essayer de bien préciser le sens de cet article. On accuse souvent les enseignants Freinet de refuser le théorique, le scientifique (avec pour corollaire la "puerolatrie" : admiration béate de l'enfant !). Une attaque récente contre Freinet (voir "Les cahiers pédagogiques" de juin 77) accuse ainsi ce dernier d'avoir privilégié les méthodes au détriment des contenus.

Ce serait drôle (et ridicule !) s'il ne s'agissait que d'une foudrerie de trois turlupins "universitaires"... en mal de copie. Mais en fait c'est grave car c'est l'essentiel de l'armature théorique de bon nombre d'adeptes d'une (de la ?) pédagogie scientifique. Et personnellement je trouve inquiétant que par opportunisme politique et faiblesse théorique (les deux vont toujours ensemble !), au nom de la science, on transforme en idéologie une coupure artificiellement établie entre contenus et méthodes, sans jamais définir ce qu'est un "contenu" (scientifique).

Je précise que je donne au mot "idéologie" le sens que lui donne le philosophe marxiste Lefèvre dans son livre "L'idéologie structuraliste" : "Ensemble d'idées visant un but : masquer les contradictions du vécu".

Or c'est la question posée à travers cet article.

Et la réponse, toujours à faire, c'est le **tâtonnement expérimental**, contraignant et incitant à envisager le réel, le vécu dans toute sa complexité qui permet de la chercher, parfois de l'approcher, voire de la trouver.

Réponse toujours à faire car elle n'envisage pas le savoir du point de vue de sa transmission mais de son acquisition par le sujet (l'enfant/l'adolescent/l'adulte) et, ce faisant, pose toutes les questions à la fois... Ce que ne sauraient en aucun cas accepter les possédants du savoir qui ne peuvent, quels qu'ils soient, voir remettre en cause leur statut.

Approfondissements et ouvertures

LA SIXIEME... ET LA SUITE...

La «réforme» HABY, qui assigne pour «objectif» à l'école élémentaire : «*préparer les enfants à l'entrée au collège*», plus encore que celle de son illustre prédécesseur FOUCHET, rend nécessaire une prise en compte effective par les maîtres des classes élémentaires de ce qui se fait dans les collèges. Non pour se conformer aux attentes du second degré, mais davantage pour être capable de répondre autrement qu'en termes d'actes de foi à la question que posent de plus en plus souvent, et avec angoisse, les parents :

«Que deviennent les enfants qui ont fait leur scolarité élémentaire en pédagogie Freinet, lorsqu'ils sont au collège ?»

Trois éléments de réponse sont ici apportés, trois types de témoignages bien différents :

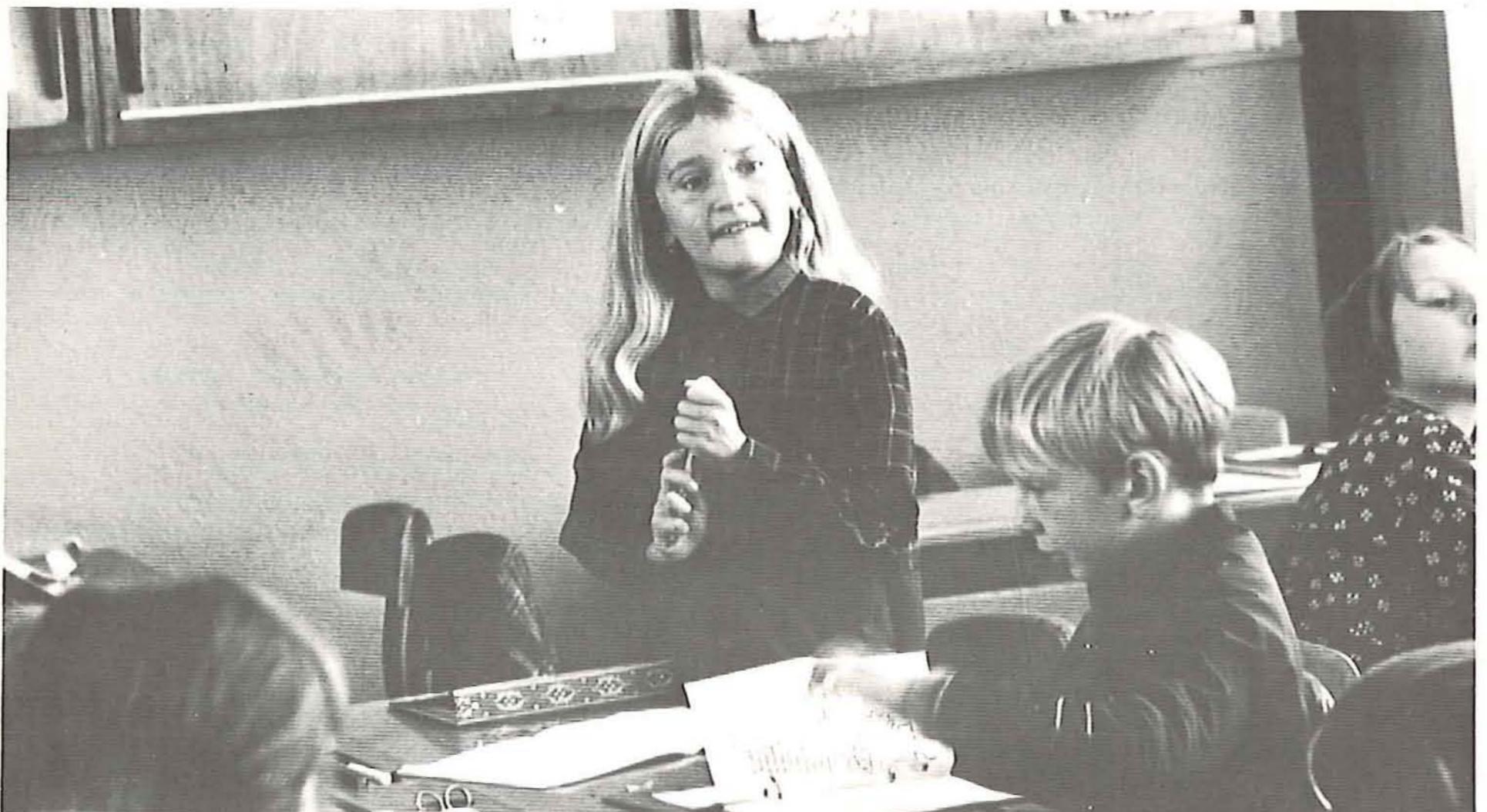
- celui d'une mère : *Julie entre en sixième* («Billet du jour») ;
- celui d'une équipe de professeurs d'un collège : *Survivre en sixième* ;
- celui d'anciens élèves d'une classe Freinet.

L'un d'eux surtout vient tempérer une certaine tendance à ne pas toujours examiner lucidement tous les éléments de la réalité, même si par ailleurs, les anciens élèves couvrent d'éloges UN maître FREINET :

- *Comment démêler la part due aux mérites personnels du maître de celle des techniques qu'il emploie ?*
- *Quelle est la responsabilité respective des deux équipes : celle qui envoie et celle qui reçoit les enfants de Villedomer ?*
- *Qu'est-ce qui est à porter au compte du «système» ou à mettre à charge des professeurs dans les difficultés de Julie pour «s'adapter» à la sixième ?*

A chaque lecteur d'essayer de donner SA réponse. Mais notre vœu serait de contribuer à alimenter un débat qui nous concerne tous sur la question : *comment, sans renier les principes essentiels de notre pédagogie, aider au mieux les enfants à passer le cap de l'entrée en sixième, et surtout, comment faire en sorte que ce que nous avons commencé à l'école élémentaire soit poursuivi ?*

LA REDACTION



Survivre en sixième

Cet article est la synthèse

- d'une enquête que j'ai faite à la fin du premier trimestre 76-77 auprès de parents et d'enfants de sixième dans mon C.E.S.,
- de mon vécu de prof dans ces classes (ainsi que celui de parent l'année dernière),
- enfin, d'un débat organisé dans le cadre du stage départemental primaire-second degré.

Au cours de cette discussion qui avait au départ pour but de définir les objectifs prioritaires à atteindre en sixième, il a paru nécessaire avant tout de faire l'inventaire des problèmes que posent ces classes au prof qui s'inspire de Freinet (c'est souvent le mieux qu'on puisse faire dans le secondaire).

Précisons pour éclairer la suite que l'ensemble des profs présents appartient au groupe départemental et qu'ils reçoivent des élèves de classes «non Freinet», que ma situation (et celle d'une autre camarade de mon C.E.S.) est particulière dans la mesure où plus de la moitié des élèves de ma classe de sixième viennent de l'école de Villedomer où ils ont fait toute leur scolarité en pédagogie Freinet. Nous espérons ainsi faciliter autant que faire se peut, la transition entre l'école rurale à trois classes Freinet et le C.E.S. de 800 élèves de type Pailleron).

Voici les principales difficultés que nous avons relevées :

- Un blocage au niveau de l'expression écrite ou orale pour les élèves venant d'un C.M. «Freinet». Les enfants s'impliquent de moins en moins personnellement dans les débats ou dans les textes, l'imaginaire s'appauvrit considérablement. Peut-être s'agit-il d'une réaction de défense, de repliement sur soi face à l'agressivité du milieu C.E.S. (nombre, dépersonnalisation, contrainte, fatigue, angoisse...). C'est un blocage tout à fait différent de celui qu'on constate au niveau 4e/3e avec l'adolescence et qui a d'autres causes. Il y a aussi certainement la déception inévitable qui naît de la comparaison entre la pédagogie Freinet globale au C.M. et la pédagogie Freinet au C.E.S. dans les conditions qu'on connaît au secondaire (et encore dans quelques matières seulement). C'est avec les autres élèves qu'on obtient les meilleurs résultats semble-t-il, au niveau de la motivation, ce qui n'est paradoxal qu'en apparence.

Pour tous les enfants sans distinction de «provenance» :

- Un blocage au niveau de l'écrit en général. Un ras-le-bol de tout ce qui est travail écrit, ras-le-bol qui s'exprime surtout chez nous (où c'est possible), mais qui prend naissance (quand il ne vient pas déjà du primaire) dans les autres cours où l'on fait copier des pages et des pages de «résumés» d'exercices pour avoir la paix. Seuls semble-t-il les travaux écrits de groupe sont bien acceptés dans l'ensemble des classes.

Les activités orales ont donc de loin leur préférence, mais d'une part on ne peut se limiter à cela, d'autre part si les 6e font preuve de beaucoup de spontanéité à cet égard, ça ne va pas sans poser des problèmes aigus de prise de parole car chacun a du mal à écouter les autres. Et ça tourne parfois au «foutoir» ou à une sorte de loi de la jungle où les plus faibles se taisent (de l'usage du droit dictatorial du prof pour rétablir la démocratie quand les autres recours ont échoué).

- Un grand besoin d'un rapport affectif avec l'enseignant (rapport qu'ils avaient parfois au primaire), auquel le prof ne peut répondre en totalité. Ce besoin s'exprime souvent indirectement par une demande d'ordre scolaire : tout ce que fait chacun doit être écouté, vu, lu par le professeur. Ce qui ne manque pas de poser des problèmes au niveau du fonctionnement du groupe-classe et au niveau de la disponibilité du prof qui a des limites étroites dans un C.E.S. : horaire par classe, nombre d'élèves... (De l'utilité de la correspondance pour évacuer le trop-plein de production et d'affectivité.) Il faut bien sûr essayer de répondre à ces besoins mais aussi parallèlement penser à développer l'autonomie des enfants et préparer leur socialisation.

- Demande d'un cadre très strict par les enfants. Certains d'entre nous constatent en effet que les enfants supportent très mal un changement dans ce qui avait été prévu à l'emploi du temps (ou au plan de travail). Certaines classes de 6e refusent

même carrément l'organisation coopérative. Cela s'explique facilement par les difficultés qu'ils ont déjà à s'organiser dans un cadre de travail complexe et nouveau pour eux. La dose d'anxiété, d'angoisse (consciente ou non) est grande chez eux.

D'autre part dans nos classes, le sentiment d'angoisse peut être accentué par le fait que l'implication demandée est plus grande, plus lourde. Je veux dire par là qu'un enfant qui ne travaille pas sera plus culpabilisé parce que son rapport avec nous est plus affectif et que nous le mettons en face de responsabilités comme l'organisation de son travail qu'il n'est peut-être pas capable d'assumer dans ce contexte. On se demande même si la pédagogie Freinet introduite en 6e dans les conditions actuelles n'est pas pour les enfants qui ne la connaissent pas encore un facteur important de trouble dans un premier temps et s'il ne faudrait pas être très prudent en pensant avant tout au besoin de sécurisation des élèves, quitte, pour le prof, à faire des retours en arrière au niveau de la pédagogie (certaines heures à activités fixes chaque semaine par exemple). Pour un nombre d'élèves important en sixième on constate que les problèmes viennent plus de difficultés d'adaptation, d'organisation du travail, que de difficultés proprement scolaires et parfois nous ne leur facilitons pas la tâche.

- Forte agressivité des rapports entre élèves et dans la classe : agressivité inter-individuelle (verbale ou physique) ou agressivité du groupe cristallisée sur un plus faible (pour se rassurer ?). C'est un phénomène important parce qu'il peut arriver à paralyser le travail de toute la classe. On a souvent l'impression que c'est une agressivité qui se trompe d'objet, une agressivité détournée. D'ailleurs, certains frappent soudain sur le voisin sans véritable raison. C'est parfois un jeu où s'exprime le besoin de mouvement normal à cet âge, mais souvent ça paraît être le dévouement inconscient de tout ce qu'ils ne peuvent pas supporter : la station assise durant six ou sept heures, l'attention que chaque prof exige pendant la même période (plus celle demandée par les devoirs), l'angoisse de ne pas réussir (liée à la culpabilisation de ce qu'ils ne peuvent supporter justement mais qu'ils devraient pouvoir d'après les profs, l'administration, la famille) ; l'enquête faite auprès des parents montre l'accroissement de cette angoisse : nervosité, insomnie, prise de tranquillisants ! On peut ajouter à cela la frustration affective, l'anonymat dans un établissement de plusieurs centaines d'élèves, le fait aussi d'être les plus petits et de subir les vexations des plus grands qui défoulent eux aussi leur agressivité à bon compte.

Plusieurs d'entre nous remarquent que certaines activités mettant en jeu le corps semblent un palliatif à cette agressivité. Le théâtre libre dans ces conditions devient vite un théâtre défouloir où l'action est très violente et où la préparation du sketch n'est qu'un prétexte à mouvements chez les élèves très remuants. On constate le pouvoir apaisant des heures de travail manuel situées en dernière heure par exemple alors qu'à l'heure de cours précédente les collègues se plaignaient de leur surexcitation, de leur fatigue (mais une heure dans les conditions que l'on sait dans un C.E.S....). Certains même indiquent le défoulement organisé.

Bien sûr on pourrait discuter longuement du danger de ces solutions de défoulement, surtout si elles s'institutionnalisent (voir les 10 mn d'Haby et ses idées sur l'E.P.S.) dans la mesure où elles permettent de supporter une situation insupportable (au sens fort du mot) pour les enfants.

Mais il ne faudrait pas assimiler la situation de l'écolier à celle du cadre à qui on offre des stages de techniques de relation, de relaxation, de dynamique de groupes pour qu'il supporte mieux son patron, son boulot et ses collègues. L'enfant, l'adolescent qui n'ont pas les moyens de se défendre à l'intérieur du système scolaire sont agressés, parfois gravement atteints dans leur équilibre psychologique, leur personnalité, par ce système. Nous n'avons pas à négliger ce côté défoulement s'il leur permet de supporter sans trop de dommage la «vie» d'un C.E.S. en 1977 ; mais à condition de mener parallèlement avec eux une réflexion sur le pourquoi de leur agressivité, de leur angoisse. Ce qui devrait les conduire à une remise en cause du système avec l'avantage qu'elle part de leur vécu d'enfant, d'adolescent, d'élève.

Notre débat nous a conduit là également puisque notre véritable but n'est pas au fond de préparer en 6e un bon élève de 5e au

sens le plus scolaire du terme ; mais un être épanoui, imaginatif, conscient et autonome. Ce qui nous conduit nous aussi, inévitablement, à partir de notre vécu d'homme et de prof à récuser cette société et son école. Ce qui ne doit pas nous empêcher, nous pédagogues Freinet, d'essayer pour le moment dans les limites de notre faible mesure de limiter les dégâts dont les enfants font les frais.

Devrons-nous encore longtemps en rester aux TECHNIQUES DE SURVIE au second degré ?

Jean-Pierre GODFROI
Villedomer
37110 Château-Renault
(Responsable du module «liaison C.M.2-6e

Discussion avec sept anciens élèves



Mireille, 25 ans, mariée, divorcée. Dans ma classe de 10 à 14 ans, puis 4 ans cours commerciaux, serveuse bar-restaurant, employée à l'hôpital.

Simone, 21 ans, mariée, un enfant. 3 ans dans ma classe, échoue au bac, employée à la Sécurité Sociale.

Sylvie, 22 ans, mariée. 2 ans de P.F., transition, cours commerciaux, employée.

Michèle, 20 ans. 2 ans en P.F., deuxième année de Fac.

Arrivent en cours de discussion :

Marcellou, 16 ans. 2 ans de P.F. en terminale.

Roland, 15 ans. 2 ans de P.F. en 4e, puis technique (2 ans).

Philippe, 13 ans. 2 ans de P.F., en 5e actuellement.

Tous de milieu très modeste ; 2 fils de paysan ; les autres de parents ouvriers, employés au S.M.I.G., niveau Certificat d'Etudes maximum.

Discussion enregistrée. Après un début à bâtons rompus, je pose cette question :

M. B. — Qu'est-ce qui a été important pour vous dans ma classe ?

Simone. — Pour moi c'était les exposés. Un prof qui fait sa leçon va te dire ce qui lui semble important ; un gosse, il voit les choses d'une autre façon et, comme les autres posent des questions, on soulève d'autres problèmes, on va chercher plus loin. Dans les autres classes ça m'a manqué. Un prof nous avait demandé si on voulait faire des exposés. J'en avais fait un sur Molière. Je n'ai pas fait : introduction, bibliographie, historique, gna... gna... Je ne dis pas que c'était pas organisé, mais c'était à ma façon, comme je sentais l'auteur, ils disaient pour qui elle se prend ? Moi j'aurais aimé qu'ils me questionnent, qu'on parle, qu'on échange... comme ici...

M. B. — Quand tu parles des exposés, tu penses à ceux que tu présentais ou à ceux que tu écoutais.

Simone. — Aux deux.

M. B. — C'est une question que je me pose. L'exposé qui est très profitable pour celui qui le prépare n'est-il pas à la longue aussi ennuyeux pour les autres que les leçons du prof ?

Simone. — Non, la présentation change, chacun a un point de vue différent, on n'a pas les mêmes intérêts.

Michèle. — Quand un copain fait un exposé, on peut intervenir plus facilement, donner une opinion différente, chercher avec lui.

Mireille. — Ce qui me plaisait dans les exposés, c'était la nouveauté, l'originalité.

Simone. — Au collège ils attendaient certaines réactions. Tu dois ressentir ça et ça, sinon t'a pas compris.

Michèle. — Il faut se situer par rapport à une règle, à une loi. Si tu ressens quelque chose que le prof n'a pas ressenti, ça va plus.

Simone. — Alors là, moi je travaille plus.

Michèle. — Moi si, mais il y avait ce que je pensais et ce que je disais. En 5e j'avais déjà compris et jusqu'au bac j'ai

fait ça. Je disais au prof ce qu'il attendait et mes idées personnelles je me les gardais si je sentais qu'elles étaient trop anticonformistes.

Mireille. — Dans votre classe je n'ai jamais eu l'impression que vous vouliez nous diriger ; je trouve ça formidable. On avait l'impression que vous vouliez obtenir ce qu'on pensait réellement.

Roland. — On était libre de ne pas être d'accord, on disait ce qu'on pensait.

Michèle. — On se posait pas la question de savoir si c'était bien ou non de dire notre opinion.

Mireille. — C'était spontané.

Michèle. — On se demandait pas si ça se fait, on vivait.

Mireille. — Ce qui me revient à l'esprit tout le temps quand je pense à M. B., à la classe, c'est... l'ambiance... le plaisir formidable de vivre.

Simone. — C'est la seule classe où je venais une demi-heure avant.

Roland. — Et on partait une demi-heure après.

Mireille. — Je dis souvent que j'aimerais revenir dans cette classe.

Michèle. — L'école, après je l'ai vécue comme une contrainte ; ici non, j'y allais naturellement.

Sylvie. — Moi, quand je suis arrivée dans d'autres classes, j'étais perdue, j'avais la bougeotte. Ah, j'étais vachement ouverte, mais ça plaisait guère.

Roland. — La première fois en sixième, on arrive dans la classe, je m'assois ; tout le monde était droit, les bras croisés ; ils attendaient l'ordre du prof. Jamais de ma vie on m'avait dit : « Debout ! Assis ! En rang ! » C'était le baignoire. Ici, oui ! c'était bien !

M. B. — Vous commencez à parler comme les anciens combattants qui parlent de leur service militaire en disant « c'était le bon temps » parce qu'ils ne se souviennent que des bonnes choses. Il faut pas dire que tout était parfait. N'est-ce pas Sylvie ?

Sylvie. — Moi j'ai eu de la peine à m'adapter après. J'avais plus de caractère, de personnalité.

Mireille. — En partie parce qu'ici on avait pu affirmer nos idées, même si elles étaient originales.

Sylvie. — Mais après on était perdus. On savait pas les règles : quand un prof rentrait, il fallait se lever.

M. B. — Si je t'avais menée de façon plus rigide, tu aurais fait mieux ?

Sylvie. — Moi, je me le dis... Des fois je dis à ma mère : si tu m'avais donné plus de coups de pied, j'aurais peut-être mieux réussi... Si on m'avait un peu plus forcée à faire mes devoirs et mes leçons.

Michèle. — On cherche toujours à faire porter la responsabilité de ses échecs sur quelqu'un d'autre. Tu as arrêté ta scolarité parce que tu n'étais pas viscée ? Je crois pas que ce soit la solution.

Sylvie. — Ça dépend des caractères. Moi j'avais besoin d'être viscée. Ce que je reproche, c'est qu'il n'y avait pas assez de choses : français, maths, qui nous entraînaient à travailler comme en 6e. Et puis ce que j'ai toujours regretté, c'est pourquoi je n'ai jamais pu rentrer en 6e. Je suis rentrée en transition alors que j'étais... sûre que je pouvais rentrer. Ça m'a toujours fait mal, parce que j'aurais aimé avoir eu des études... moi. Peut-être qu'après le bac j'aurais ramassé des pommes de terre mais j'aurais aimé continuer mes études. Je n'ai pas pu essayer car je ne suis jamais entrée en 6e.

Roland. — De la transition tu aurais pu passer en 5e.

Sylvie. — Je suis entrée en sténo-dactylo et maintenant je suis secrétaire, mais ça me passionne pas du tout. C'est pas ça que je voulais. (Long silence...)

M. B. — Et toi Michèle, tu n'as pas dit ce qui t'a semblé le plus important dans cette classe.

Michèle. — Moi ? C'est pas une chose précise, c'est... c'est pas la liberté... c'est... le respect de ma personne, ça c'était important. Je m'organisais seule. J'organisais mon travail de la façon qui me convenait, à moi. Et ça je le retrouve en fac maintenant. Il y a des choses faciles, des choses pénibles, il y a des moments où tu te sens plus armé pour faire ça ou ça, mais il n'y a que toi qui peux le savoir et c'est ça qui est important. Ce que j'admire le plus chez M.B., c'est le respect qu'il a pour les enfants. Le respect d'un enfant de dix ans qui a le droit de savoir ce qu'il peut faire. Quant on te fait cette confiance-là à cet âge, tu existes. Mais tu te rends compte ? Pour un enfant, on te respecte, on t'écoute, on te fait confiance ! C'est important ça ! Quand je me suis retrouvée en 6e et en 5e, l'enfant c'était le gamin qui ne raisonnait sur rien. En français c'était une catastrophe, je me payais des zéros. J'aimais le français, écrire, la poésie. Je savais qu'un jour j'y arriverais. En 3e, je me suis mise à lire, par plaisir, en 3e ! J'avais jamais lu hein ! même ici ; je lisais pas, bon, c'était pas important pour moi, j'aimais mieux aller à la pêche. A quinze ans je me suis mise à lire, lire, j'ai comblé mes lacunes. Seize ans c'était mon âge pour la littérature, à douze ans j'en avais rien à foutre.

M. B. — Tu as eu la chance de bénéficier de circonstances qui ont fait que ce « retard scolaire » ne soit pas un échec total. Mais Sylvie, elle, n'a plus trouvé de passerelle pour revenir.

Simone. — Pour moi, le plus qui m'a frappé dans les classes suivantes, c'est le comportement des élèves. Quand le prof sortait par exemple, c'était frappant. Au lycée, les jeunes de seize ans se comportaient comme des irresponsables.

Roland. — Ici M. B. pouvait sortir, souvent on s'en apercevait pas.

Mireille. — C'est très décevant de voir le comportement des élèves quand le prof a le dos tourné. L'obéissance est artificielle et hypocrite.

Michèle. — C'est là que tu vois l'échec de l'école, elle n'a rien apporté au gamin comme autonomie, personnalité, quand le chef n'est plus là, tout s'écroule.

Mireille. — Et ça se retrouve dans la vie.

M. B. — Mais ça ne vient pas du jour au lendemain cette autonomie. Bien sûr il m'est arrivé d'être absent des journées entières et ça se passait très bien, mais vous vous souvenez comment vous êtes arrivés à ça ?

Michèle. — Pour moi, j'ai été élevée par ma mère dans ce climat de confiance, j'étais à mon aise. Mais le milieu familial ça peut être aussi « quand le chat n'est pas là... ».

Mireille. — Nous on trouvait ça normal, mais on allait à l'école jusqu'à quatorze ans, alors peut-être les anciens raisonnaient les plus jeunes. Parfois il y avait des difficultés, on expliquait. Quand on est enfant, on aime ce qui est juste et on peut comprendre. M. B. est juste, plus que la moyenne et il essayait de faire comprendre pourquoi tu ne pouvais pas faire n'importe quoi. Par exemple : Hélène, elle était des fois un peu... impolie. Jamais je l'ai vu l'engueuler comme il aurait pu le faire. Mais il lui expliquait. Je suis sûre qu'après elle s'est dit que c'est lui qui avait raison. On s'en aperçoit chacun à son niveau que c'est M. B. qui a raison, chacun à son âge. Et quand on peut le comprendre suffisamment jeune, ce respect des autres et de toi c'est formidable. Cette école, elle m'a donné un équilibre. Pour moi un cancre, c'est celui qui n'ose pas dire ou faire ce qu'il pense ou ce qu'il veut.

Michèle. — Avant de rentrer dans cette classe j'étais frustrée, agressive, ici j'étais active, pas frustrée.

Sylvie. — Moi, avant je marchais bien, question étude. C'était à coups de règle sur les doigts mais je marchais bien, c'est ce qui m'a déçue dans cette classe.

Mireille. — Chez toi, faire avec plaisir c'était un peu... pas bien.

Sylvie. — Mais non, les dictées et les problèmes, je les faisais mais après c'était plus décontracté et si je pouvais faire poterie...

M. B. — Tu me demandais plus de devoirs mais si je te les donnais, tu disais que c'était injuste car tu aurais voulu que ce soit toute la classe qui les fasse.

Michèle. — C'est parce que pour elle, c'était trop tard. A dix ans c'est trop tard. Un gosse, sa personnalité est déjà établie. Toute sa vie, avec ses parents et ses instits de la maternelle au C.E.2 il a joué au chat et à la souris. Tout d'un coup il faut devenir tout ça : maître de soi, autonome, responsable, le gamin il comprend plus. Et si les familles détruisent la confiance que le gamin commence à avoir en lui.

Sylvie. — Ça lui demande un effort terrible, ou alors il croit qu'il est mauvais, s'il n'y arrive pas, il se dit, c'est ma faute. Dans les autres classes, l'école c'est le travail, chez M. B., l'école c'est la détente.

Mireille. — Ça dépend de ce que tu veux dire ; c'est là où j'ai pris le goût du travail, j'essayais de faire le maximum, c'est ça qui me plaisait.

Simone. — Moi je me souviens, j'avais fini tout le programme de maths et M. B. m'avait fait des bandes sur le programme des années suivantes. J'aimais ça, je les emportais à la maison.

Roland. — Moi ce que j'aimais c'était écrire des poèmes, des chansons, des textes, tout. En 6e je faisais la rédaction de la prof, mais j'écrivais toujours un poème derrière. C'était sur l'amour comme toujours.

M. B. — Qu'est-ce que tu penses maintenant de tes poèmes d'alors ? Qu'est-ce que ça veut dire quand un enfant de dix ans fait des poèmes sur l'amour ?

Roland. — C'est ce qu'il ressent et ce qu'il a envie de dire. Sûr que si j'avais été mené à coups de règle j'aurais pas écrit des poèmes sur l'amour.

Marcellou. — Moi ce dont je me souviens le plus, c'est de l'importance que vous accordiez au travail manuel. C'est la seule classe où j'ai pu faire du vrai travail manuel. A dix-douze ans c'est ça qu'on aime le plus.

Philippe. — Et ça t'empêche pas de passer le bac. Mais moi c'était le sport et les maths, mais aussi de dire ce qu'on pense. Cette année, sur 33 élèves, les 2 responsables de classe sont de Saint-Blaise. On est décontracté, on ose parler aux profs...

Roland. — Moi aussi, dès la 6e, j'ai été responsable de classe.

Mireille. — Moi, quand j'étais aux cours commerciaux, j'ai été délégué au conseil d'administration du C.E.S. pendant les quatre années. Le directeur m'a demandé : « Tu viens pas de Saint-Blaise, toi ? J'y ai dit oui. — Ah ! ça m'étonne pas. »

Michèle. — L'école elle forme pas des hommes, il faut obéir sans discuter et apprendre des choses sans comprendre à quoi ça sert, même si tu n'en as pas envie. Le gosse on le prend pour qui ? Et on voudrait qu'à dix-huit ans il soit un adulte, responsable épanoui et tout et tout...

Roland. — Et non, on veut pas, justement.

R6

Un stage de recyclage à Orléans

R6

R6 R6

Jacky HOUDRE
impasse du Ballon 45100 Saint-Jean-le-Blanc

R6

R6

Un stage de formation continue : du temps pour faire le point, échanger avec des camarades : c'est chouette ! Mais il faut pouvoir être ensemble, pouvoir organiser son temps comme on le souhaite : cela n'est pas évident.

R6

R6

Nous avons préparé et vécu un stage R6 « autogéré » et j'ai essayé de faire, pour ceux qui veulent se lancer dans cette aventure, un historique de nos démarches et quelques remarques sur les problèmes matériels et pédagogiques.

R6

R6

R6

R6

Le point de départ

A l'origine, quelques copains et copines du groupe du Loiret de l'Ecole Moderne : nous connaissons un exemple de stage « autogéré » par des camarades de l'I.C.E.M. (dans l'Oise) ; nous ne sommes pas tellement tentés par les stages « officiels » ; nous souhaitons organiser un stage suivant nos besoins, nos goûts et d'une façon coopérative. Il ne s'agit pourtant pas d'organiser un stage de pédagogie Freinet.

A partir des besoins exprimés par chacun nous faisons un inventaire des activités souhaitées. On dégage ainsi quatorze rubriques pour lesquelles chacun va s'inscrire : organisation de la classe, langue de l'enfant, voyages-étude, musique, psycho, techniques audiovisuelles, maths, journal scolaire, expériences fondamentales, connaissance du corps, garde-fous, correspondance naturelle, parents-école, ateliers permanents.

La démarche

Nous avons rédigé un texte d'appel à candidatures : nous l'avons présenté à la commission pédagogique du S.N.I., qui a accepté de proposer au conseil syndical sa diffusion ainsi que l'envoi d'une lettre commune S.N.I.-I.C.E.M. aux profs de l'Ecole Normale pour les informer de nos intentions et entamer le dialogue (dans le cadre inter-syndical).

Chaque petit groupe devra ensuite approfondir le contenu de son secteur avec comme première échéance une réunion commune avec les profs à la mi-juin. Cette rencontre aura lieu avec les profs concernés par le français, la psycho, les maths et l'éveil. Cette rencontre devait être suivie de plusieurs autres au cours du premier trimestre 76-77, en fait cet engagement ne sera pas tenu à cause de péripéties administratives que je vais résumer :

Le texte a été aussi diffusé par l'intermédiaire du S.G.E.N., de l'O.C.C.E. et de notre bulletin départemental.

Le stage a été programmé dans le calendrier de l'E.D.R.A.P.

Le 5 mai 1976, une trentaine de personnes participent à une première réunion avec comme ordre du jour : durée du stage (R6 ou R12), date et lieu, nombre de stagiaires. Nous choisissons de demander un R6 à l'Ecole Normale de garçons autant que possible en fin de deuxième trimestre, nous souhaitons que les nominations se fassent en bloc sans tenir compte de la circonscription d'origine, du niveau d'enseignement (maternelle ou primaire), du temps de sortie depuis l'E.N. ou depuis le dernier stage de formation continuée.

Nous avons écrit à l'Inspecteur d'Académie pour présenter la candidature collective des 29 camarades, en précisant que nous souhaitions procéder à une auto-élimination si le nombre de places était limité. Parallèlement, chaque camarade fait parvenir à son I.D.E.N. une candidature individuelle accompagnée de la liste des autres participants. Cette liste est aussi communiquée aux syndicats.

Et nous sommes partis en vacances...

Nous demandons ensuite à rencontrer le directeur et les professeurs de l'E.N. Une délégation se rend à une réunion de concertation des profs et présente notre projet... qui est accepté. Le directeur de l'E.N. propose de baptiser le stage « coopératif » et s'engage à le présenter pour le calendrier des stages qui était alors établi par l'E.D.R.A.P. (Equipe Départementale de Rénovation et d'Animation Pédagogique).

A la rentrée nous apprenons que l'administration nous propose 22 places. L'auto-élimination se fait sans trop de difficultés.

Nous commençons à préparer le contenu du stage autour d'un thème (qui sera abandonné par la suite) : « Du travail dans la classe vers l'équipe pédagogique » et autour de quelques principes : la prise en charge par tous les stagiaires de l'organisation, la mise au point d'un plan de travail pour les six semaines, établi coopérativement et négocié avec les profs, la parution d'un journal de stage chaque semaine et d'un bilan final.

Les occupations des uns et des autres font que tout le groupe n'est pas relancé avant que la C.T.P.D. se prononce pour le stage avec seulement 19 participants. Au cours d'une entrevue, l'inspecteur d'Académie accepte que nous nous auto-éliminions et que les trois éliminés puissent faire un stage de même type l'année prochaine. Nous n'avons pas réussi à trouver collectivement des critères satisfaisants pour savoir qui ferait le stage, qui partirait... ce sera très dur.

Réduits à 19, nous avons une grille et des propositions de travail élaborées par 29 et faute de temps nous décidons de consacrer les premiers jours du stage à l'organisation de l'emploi du temps et l'approfondissement du contenu des différentes options.

Je ne veux pas raconter le déroulement du stage, l'évolution de la vie du groupe... mais je voudrais insister sur quelques aspects matériels et pédagogiques.

Matériellement

Dès lors un bulletin de liaison entre les candidats stagiaires paraîtra après chaque réunion de préparation (il y aura cinq numéros jusqu'au stage).

1. En ce qui concerne les locaux : nous avons préféré nous installer dans des bâtiments préfabriqués parce que nous avons plus d'autonomie et surtout plus de place, ce

qui nous a permis d'installer une salle de réunion, une salle art enfantin, une salle journal scolaire (imprimerie et techniques d'illustration), une salle bricolage, une salle tirage du journal et bar.

2. *Pour le matériel* : nous avons apporté du matériel personnel et du matériel de nos classes (polices d'imprimerie, matériel sérigraphie, presses, divers matériaux de récupération) ; nous avons utilisé celui du groupe Freinet (duplicateur à encre) et celui de l'E.N. (duplicateur, analyseur électronique, papier, stencils) ; nous avons fait des achats (petit matériel, produits consommables, papier...).

3. *Ce qui pose le problème du financement* : les E.N. ne disposant pas (à notre connaissance) de budget propre aux stages de formation continuée, nous avons donc essayé de faire acheter du matériel sur les crédits de fonctionnement des profs (cela s'est fait pour tout ce qui concernait les techniques d'illustration et l'art enfantin) ; nous avons utilisé du matériel acheté pour le fonctionnement général de l'E.N. et nous avons décidé de prendre en charge les autres frais (qui étaient discutés en réunion de coopé) et de faire une avance sur nos indemnités de stage (120 F par stagiaire) (1). Nous avons ainsi payé du matériel utile au jour le jour, les frais des intervenants extérieurs, nos frais de voyages-étude, le papier pour le journal-bilan...

Pédagogiquement

1. *Nous avons fonctionné sur le modèle d'une classe coopérative* : avec une grille générale ci-dessous où on trouve le plus souvent deux ateliers en parallèle et les ateliers permanents pour ceux qui ne sont pas concernés par ces deux activités.

Chaque semaine, la grille était affinée/modifiée à la réunion de coopé du lundi matin. Le vendredi après-midi était entièrement consacré au bilan de la semaine avec l'I.D.E.N. rattaché au stage comme observateur extérieur (c'était le contrat fixé entre lui et nous).

(1) En ce qui concerne les indemnités de stage, nous n'avons pas accepté les discriminations : habite à Orléans ou non et est marié(e) ou non. Nous avons décidé de les mettre en commun et de les redistribuer également.

- Chaque atelier présentait alors rapidement son bilan ;
- Les problèmes de vie du groupe étaient discutés ;
- On terminait le tirage et on agrafait le journal de la semaine ;
- A partir de la troisième semaine nous avons décidé d'«éplucher» le journal de la semaine le lundi matin suivant pour savoir ce que l'on gardait tel quel pour le journal-bilan du stage, ce que l'on gardait mais qu'il fallait modifier (sur la forme ou sur le fond), ce qu'on éliminait.

2. *Le journal, outil très important* : bulletin de liaison avant le stage, il est devenu un outil de communication permettant à chacun de savoir ce qui se faisait dans les groupes auxquels il ne participait pas. C'est aussi un outil d'information des stagiaires et des profs, un lieu d'expression pour tous.

On y trouve :

- Les comptes rendus de travail de chaque atelier ;
- Les productions des ateliers : listes de livres, de matériels ;
- Des comptes rendus de débats, de sorties.
- Des plans de meubles ou d'outils ;
- Des prises de position du groupe de stagiaires en réunion de coopé.

Le journal-bilan du stage, où nous avons rassemblé ce qui nous a paru le plus important et le plus utile de nos travaux ainsi qu'un historique du stage et le bilan final, a été aussi un outil orienté vers l'extérieur. Il correspondait à un engagement pris (vis-à-vis du S.N.I. par exemple) de faire connaître les résultats de ce stage original. Nous souhaitons aussi qu'il puisse servir à des camarades entreprenant un stage comme le nôtre.

3. *Les rapports profs-stagiaires* : il y a toujours eu, avant et pendant le stage, un cadre institutionnel (réunions ou bilan hebdomadaire) et un outil : le journal qui pouvaient servir de lieux de rencontre entre le groupe de stagiaires et les profs. Mais il faut bien reconnaître que les contacts ont été limités et peu conflictuels par ailleurs.

On a pu constater que face à un groupe coopératif il n'y avait pas de groupe des profs mais des individus.

Certains n'ont pas compris ou pas voulu accepter la démarche du groupe. Il est assez symptomatique qu'un seul prof ait écrit dans le journal.

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI	
9	Organisation de la semaine				
10		Journal scolaire	Psycho	Français	Maths
11	Français	Audio-visuel			Français
	Garde-fou parents école		Musique	Eveil histoire-géographie	Organisation de la classe
12					
13					
14	Eveil	Psycho	Organisation de la classe		
15		Sortie			
16	Maths	Etude			
17		Gym	Art enfantin		Bilan Synthèse Tirage du bulletin

G R I L L E G E N E R A L E

Pour des raisons qui tiennent à la forme de travail, au fonctionnement de l'E.N., aux personnalités en présence, peu se sont intégrés dans les différents ateliers. Certains ont été des spécialistes à qui nous faisons appel sans qu'il y ait véritablement travail en commun.

Il faut signaler aussi que nous avons eu recours à des intervenants extérieurs pour des domaines qui sortaient de leurs compétences : danse (Malko), expression corporelle, psycho, journal scolaire, construction d'instruments de musique...

EN GUISE DE CONCLUSION :

Cette année d'autres camarades vont prendre en charge un stage de ce type. Et se reposent pour eux les problèmes de nomination groupée, appel de candidatures, auto-élimination... Il est difficile de trouver et de proposer des règles acceptables par les syndicats et l'administration. Avez-vous essayé dans vos départements ?

Est-ce par ailleurs souhaitable d'institutionnaliser des stages qui se veulent pris en charge par les participants ?



PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS

Henri VRILLON
Orchaise
41190 Herbault

La «taxonomie» ou la «taxinomie» est selon le Larousse la science des lois de la classification. Qu'apporte donc ce mot nouveau, nanti d'une physionomie empreinte de bonhomie à la compréhension de l'éducation.

Serait-ce un gadget ?

Depuis quinze ans, on a rafraîchi les techniques éducatives par une série de modes de haute volée. Citons dans le désordre : la logique des maths modernes, celle de la linguistique, celle du structuralisme, tous les psychologismes depuis la pédagogie institutionnelle jusqu'à l'anti-psychiatrie, sans oublier la programmation, la non-directivité, etc.

Arrêtons-nous sur cette dernière qui n'a pas fini de causer des ravages. Mal digérée par beaucoup d'enseignants même freinetistes, elle s'est installée comme une sorte de mythe, de croyance nouvelle à laquelle il ne fallait pas toucher sous peine de catastrophe. Ainsi d'un laisser aller subtil au début, on glissait insensiblement dans une mollasserie pédagogique qui, entravant l'effort, empêchait de mener l'entreprise jusqu'au bout. A ne pas vouloir agir sur l'enfant on l'installait dans une sorte d'insécurité qui détruisait son potentiel de curiosité, de recherche et d'action. Afin de lutter contre l'autoritarisme néfaste, on tombait dans un autre travers peut être pire : l'abandon.

Revenons à la taxinomie, dérivée de l'enseignement programmé qui nous découvre une sorte de classification des objectifs pédagogiques. Cette nouveauté, bien que pratiquée depuis des lustres, risque, par une importation américaine massive et récente de connaître une renommée rapide. Il en sera beaucoup parlé, puis l'expérience et le temps aidant elle prendra place à son tour dans un casier de choses dépassées par de nouvelles fragilités.

Le bulletin n° 556 de 1977 de la Société Binet-Simon lui consacre 34 pages suivies d'une copieuse bibliographie.

De quoi s'agit-il en fait ?

L'action de l'éducateur selon cette théorie doit se manifester de façon distincte ou simultanée dans trois directions : le cognitif, l'affectif et le psycho-moteur (l'action de l'élève).

En vue de sortir du flou pédagogique, les auteurs fortement imprégnés de behaviorisme chercheraient à «visualiser» par objectifs limités, par buts précis si vous préférez, les résultats concrets obtenus par les élèves grâce au travail de l'éducateur. Ce dernier ne veut pas retomber pour cela dans un banal contrôle de quantité de savoir, à la manière des anciens examens où le verbo-conceptuel domine. Non, non, il veut aller plus loin et approcher plus finement la qualité du jugement, du vouloir, du pouvoir en un mot l'ordonnance de la pensée face aux valeurs découvertes par l'élève.

Bien que séduisante, cette méthode n'est pas simple, car si pour des objectifs limités elle s'apparente à la manière dont Freinet a conçu ses plans de travail et ses brevets, voire même ses fichiers, elle prétend de plus à former une personnalité dont les contours sont beaucoup plus nuancés et même ouvrir si possible vers la créativité. Ce serait mettre en quelque sorte entre les mains de l'éducateur une méthode assez sûre pour contrôler l'avance des tâtonnements dans tous les domaines.

A première vue, une différence majeure apparaît avec la manière de Freinet. Celui-ci organisait le travail et le contrôle d'accord avec les intéressés alors qu'ici on s'en remet surtout à la capacité de l'adulte.

Voyons d'un peu plus près.

Dans la tranche des tâches pratiques avec apprentissage limité et concret, le procédé déjà employé depuis longtemps peut donner d'excellents résultats.

Si l'on aborde des tranches de formation de pensée plus abstraite ayant besoin de supports de vécus complexes qui n'apparaissent pas forcément derrière les mots employés, on risque l'illusion. Et sans jeu

de mots nous avons été longtemps piégés par cette grande illusion.

La même connaissance peut avoir des aspects fort différents suivant les individus.

Prenons un exemple banal : la poule pond un œuf et ouvrons nos récepteurs. L'enfant peut l'avoir seulement entendu dire.

Il peut avoir vu la poule sur le nid puis l'œuf pondu.

Il peut avoir vu la chose : l'œuf sortant de la poule.

Les réactions sont multiples : c'est joli, c'est pénible, c'est utile : rendement, transport, conservation.

— Comment peut-elle fabriquer un œuf aussi rond ?

— Quels animaux pondent les œufs ?

— A quoi servent les œufs pour les oiseaux ?

— A-t-on le droit de prendre leur œuf ?...

L'enfant nous entraîne dans des directions que nous n'avions pas prévues, alors comment délimiter l'objectif. Autant de formations, autant d'intentions, autant de désirs, autant de compréhensions différentes. Préciser les divers aspects de la connaissance à l'aide de tests aussi objectifs que possible rédigés en termes simples est donc une chose ardue. Pensez au F.T.C. Ce problème a été évoqué au cours de la discussion du P.E.P. On voudrait former l'homme de demain assez fort pour maîtriser son environnement dans la position du chercheur continu.

Cette pédagogie par objectifs n'est donc pas une panacée, mais une démarche vers une vue plus large orientée sous des angles différents, pénétrant avec plus de précision les divers processus d'adaptation, motivée par l'intention de donner une meilleure cohérence au savoir. Cela peut devenir comme un pont jeté entre les premiers tâtonnements et le savoir scientifique actuel, raccourcissant ainsi le lent cheminement des expériences réelles.

Apports internationaux

LA VIE QUOTIDIENNE AU PORTUGAL après le 25 avril 1974

présentée par l'atelier 7 (vie quotidienne)
lors de la R.I.D.E.F. 77

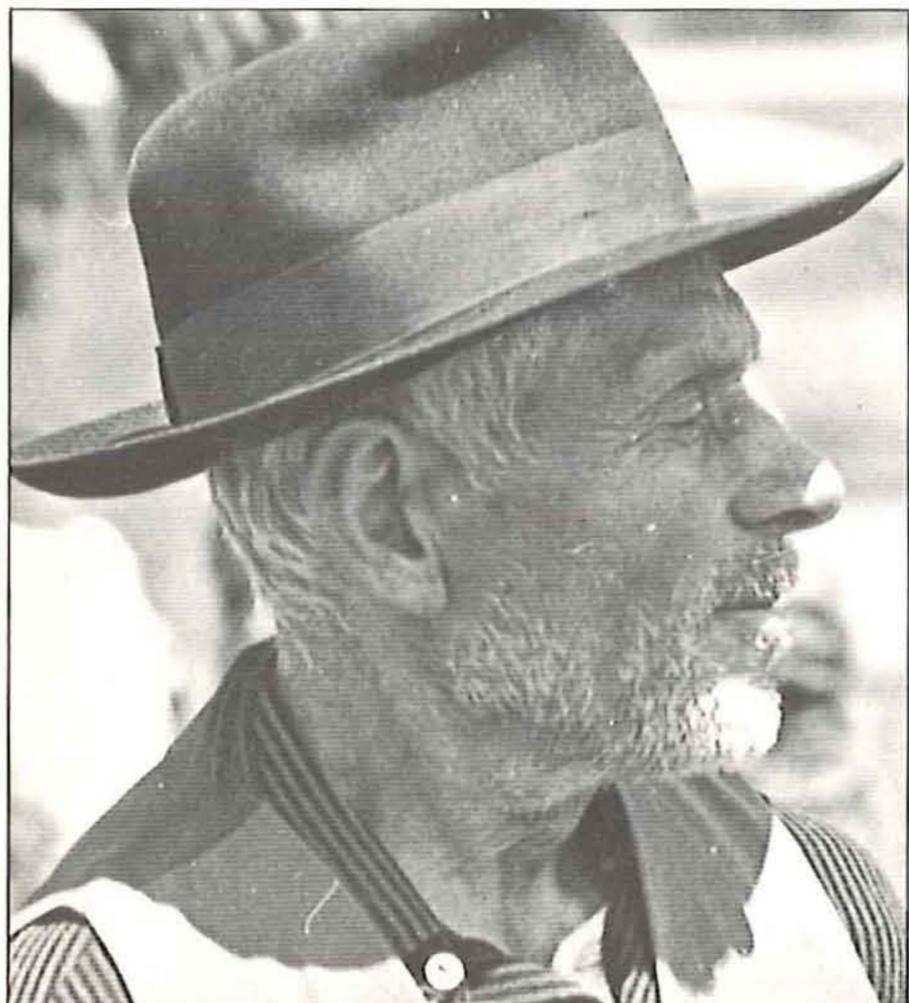


C'est ce petit enfant qu'aucune crèche ou école maternelle ne peut accueillir et que sa mère confie à une voisine ou amène avec elle aux champs ou pour faire ses ménages.

C'est aussi ces enfants dans les jardins de l'école d'Ajuda installée dans une propriété délaissée, occupée par les habitants du quartier.

C'est encore cette femme d'un bidonville de Caxias qui se plaint de ses conditions de vie depuis le 25 avril.

C'est aussi cet ouvrier agricole conscient de son rôle dans la coopérative d'Alpiarça, qui accepte la limitation de son salaire au profit de la collectivité.



C'est encore ce retraité passif et désœuvré qui se sent rejeté et n'attend plus que de mourir.

C'est aussi ce vieux travailleur qui vient mettre son expérience et ses capacités au service du Centre Culturel ou de l'école créée par les habitants de son quartier.

C'est encore ce vieillard contraint à la mendicité par l'insignifiance de sa pension.

C'est aussi ce vieil homme pris en charge dans cette ancienne maison du troisième âge entièrement rénovée depuis le 25 avril et où l'on s'efforce de lui redonner le sens de son utilité en l'associant aux travaux quotidiens.

C'est encore ces analphabètes démunis, humiliés...

C'est aussi ces ouvriers du quartier de Cobre à Cascais qui ont eu la possibilité d'apprendre à lire au centre culturel de leur quartier et dont l'un d'eux fait maintenant partie du conseil d'administration de l'association.

C'est encore cette femme soumise, cette femme au service de sa famille.

C'est aussi cette militante d'une commission de quartier qui lutte pour le droit à l'habitation.

C'est encore cet émigré qui, revenu au pays, s'y sent mal à l'aise et comme étranger.

C'est aussi cet ouvrier agricole d'Alpiarça qui préfère vivre pauvrement dans son village, car il s'y sent plus utile à son pays.

C'est encore d'innombrables difficultés rencontrées pour se loger, se nourrir, s'instruire, travailler.

C'est aussi ces hommes et ces femmes d'origines diverses, responsables et résolues, qui ont décidé de s'attaquer eux-mêmes aux problèmes et qui occupent des terrains ou des maisons abandonnées pour y construire ou y aménager des habitations, des écoles, des centres culturels, des foyers ou des maisons de retraite.

Ce sont enfin des travailleurs qui nous ont déclaré : *« La lutte contre le fascisme continue. Elle est internationale. Vous pouvez et devez nous aider. »*

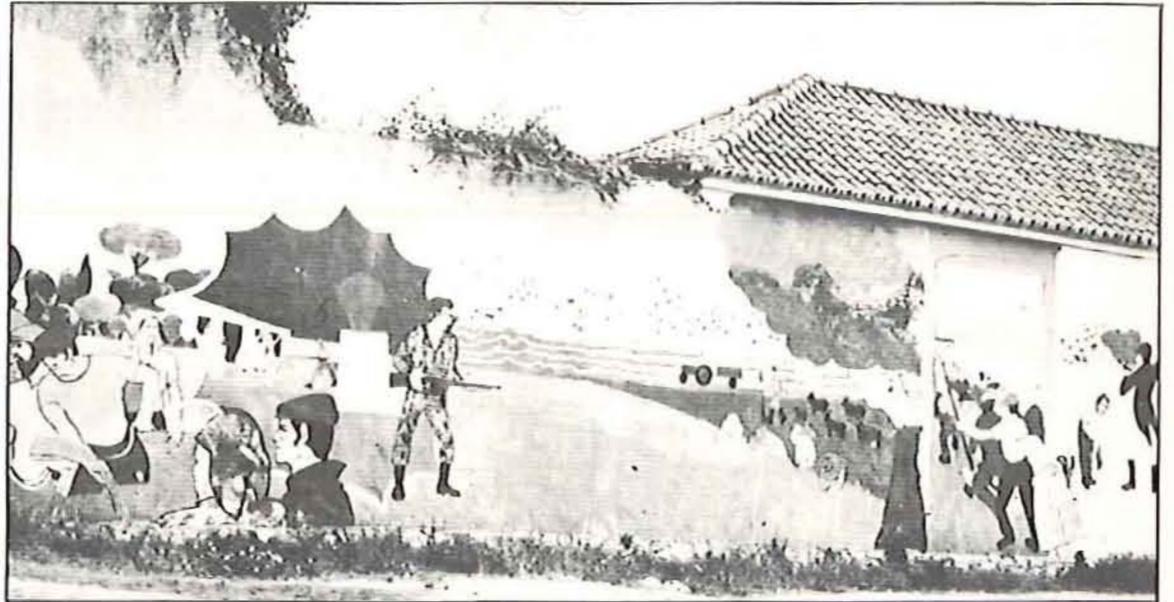


CHANSON

Rage d'être ici,
Et de porter consciemment
Le poids d'être différent.
Désir de voler très loin
Des limites où je naquis
Et connaître d'autres gens
Qui me sourient de ce lointain).
Porter avec moi, caché,
Comme qui fait contrebande,
Le susurrement plaintif
Qui vient du peuple blessé
Comme qui s'offre en chantant.
Et révéler à ces gens,
Qui ont aux lèvres des chansons,
Les yeux de rire jaune
Qu'être indifférent est crime
Quand arrive des prisons
Le cri antique d'un peuple.

Et dire, comme qui chante
Une saga douce et triste,
Qui du tréfonds de la gorge
Un cri se lève déjà
Car le peuple encore résiste.

Francisco DELGADO



Livres et revues

L. ADJAJI
P. DU SAUSSOIS
ADAPTER L'ÉCOLE
À L'ENFANT

Du livre ADAPTER L'école à L'ENFANT, il y aurait beaucoup à dire :
— du titre trompeur, car aucune réforme de structure n'y est proposée ;
— de la plupart des pages critiques qui sont justes et bien cernées ;
— de la plupart des pages théoriques qui sont à lire pour nous amener à réfléchir et à nous (praticiens) situer par rapport à elles.

Mais, les qualités mêmes de ce livre le rendent presque dangereux. Sous une forme claire et concise, sous un style simple et alerte, sous une volonté non déguisée d'évolution nécessaire de l'école, se cachent finalement, et une

vue conservatrice de l'école et une vision souvent fautive (à tout le moins partielle) de la réalité enfantine et une dépendance non avouée mais certaine aux buts cachés et actuels de l'institution scolaire.

Ce livre n'est pas à lire par ceux qui cherchent des solutions à leurs problèmes pratiques pédagogiques quotidiens.

Ce livre peut être lu par ceux qui ont déjà une pratique pédagogique passée au crible de la critique. Il peut les aider à plus de distance vis-à-vis de cette pratique. Mais il est à lire avec d'autres. On devra alors mener une analyse comparative.

Voici quelques points ayant retenu mon attention.

1. Le but profond de l'éducation est ici toujours le même (le même que dans toute pédagogie « traditionnelle») : on s'y saisit de la vie de l'enfant, on la fait même quelque peu jaillir en classe, on se saisit de la meilleure connaissance qu'on a de son développement, pour mieux le canaliser, le conduire.

Ce fondement n'est pas le nôtre.

C'est une vue, au mieux paternaliste de l'éducation qui nous est étrangère. Nous avons trop le respect de la personne de l'enfant pour y adhérer. L'enfant, dans ce livre, n'est pas véritablement reconnu dans son être, dans sa personne. On se sert de ses besoins, intérêts, motivations pour lui faire gravir des échelons scolaires inchangés. Il s'agit donc d'une reprise en mains, intelligente, certes, moins agressive, mais aussi plus insidieuse.

Pas de changements de structures : le C.P. à six ans reste la classe de la lecture, les disciplines scolaires restent aussi compartimentées, la classe reste la classe, le maître, le maître...

Aucune prise en compte du réel social, du réel pouvoir que représente une communauté d'enfants régie par des règles coopératives élaborées dans un milieu allant vers l'autogestion du groupe.

Aucune allusion au réel pouvoir que représente un savoir acquis dans ces conditions...

Il s'agit du pouvoir de l'enfant bien sûr. Mais est-on prêt à en parler, du pouvoir de l'enfant dans la classe ?

Est-on prêt à laisser les enfants dire ce qu'ils veulent apprendre avant de leur faire ingurgiter ce qu'ils n'ont pas demandé ?

Derrière toutes ces formes nouvelles d'enseignement qu'on nous distille par livres, radios, télévisions et réformes interposés, il y a un relent de chantage affectif, des méthodes relevant plus de l'élevage que de l'éducation, et que nous réproprons fondamentalement.

Pourquoi, dans ce livre, n'est-il fait aucunement mention d'une vie sociale, communautaire, coopérative possible entre les enfants ? Ne se passe-t-il donc de choses qu'à l'instar du maître et non point à son insu ?

Pourquoi y retrouve-t-on, malgré ce qu'il en est dit, malgré les intentions, les exercices plaqués amenés par le maître et auxquels l'enfant doit se soumettre ?

L'enseignant a toujours de bonnes intentions pour l'enfant.

L'éducateur n'a que des attentions.

2. Le ton du livre est souvent volontariste (il faut, il est nécessaire, faire faire à, etc.), comme le sont souvent les I.O., les I.D.E.N., etc., qui parlent de quelque part sur un ligne hiérarchique verticale.

C'est un livre d'I.D.E.N., de conseiller pédagogique. Je n'ai rien contre. Mais, qu'on le veuille ou non, ceux-ci ont partie liée avec l'administration dans ce qu'elle a de répression, de formalisation, dans sa volonté de distribuer ordres et conseils (y a-t-il vraiment une différence entre ces deux termes ?).

Quand, de plus, la quasi totalité des références provient de sommités pédagogiques reconnues, on peut, à bon droit, se demander s'il n'y a pas danger à recommander ce livre, danger de conformisme, s'entend danger de caution donnée à une certaine forme d'école et d'éducation.

On ne cite guère de pédagogues, mais plutôt des écrivains en pédagogie.

Une seule référence en psychologie : Piaget (mais qui oserait aujourd'hui écrire un livre sur l'enfant sans citer Piaget ?).

Il semble qu'il n'y ait pas eu de praticiens pédagogues depuis Rousseau.

Oui, il y a dans ce livre des manques extrêmement instructifs.

Nulle part, il n'est fait mention de la psychanalyse (l'inconscient, ça n'entre pas dans la classe), de la sociologie (les classes sociales, ça n'entre pas dans la classe et chacun — sous couvert d'égalité des chances — reçoit la même nourriture), de la psychologie sociale... On ne veut se placer que sur le terrain de la psychologie génétique.

Nulle part il n'est fait mention de l'existence réelle, indépendante, d'un groupe-classe, dont le fonctionnement est totalement à côté de ce que veut le maître quand il place ses élèves en groupes.

Nulle part il n'est fait mention d'une manière approfondie du fonctionnement de l'affectivité de l'enfant. On ne veut se placer que sur le plan de l'intelligence pure.

Nulle part il n'est fait état du corps de l'enfant, de ses besoins fondamentaux et de ce que cela implique comme changements pratiques.

La classe reste une classe, lieu clos, sans personnalité, où fonctionnent seulement un certain nombre de cerceaux...

Un dernier point de généralité : que les praticiens pédagogues du XXe siècle ne soient pas connus des auteurs, que C. Freinet en particulier ne leur soit pas connu, nous ne nous en offusquons pas. Ceci est tellement répandu !

Mais que, sans citer Freinet, on reprenne (à l'instar des dernières I.O.) beaucoup de ses idées, plusieurs de ses pratiques, nous semble d'assez mauvaise foi.

Faut-il penser que les idées de Freinet soient devenues idées communes ? C'est possible après tout et ce serait à sa gloire.

Faut-il penser autre chose ?

Voici que qu'il est dit de l'imprimerie : « Il y a, aussi, les «projets» qui ont un caractère d'utilité :

— organiser un petit atelier d'imprimerie au fond de la salle de classe ;
— illustrer un texte, en vue de sa publication dans le journal de classe ;
— classer des documents de travail, dans la perspective d'une petite monographie... »

Et du texte libre :

« On a cru trouver alors la panacée dans le «texte libre». Mais l'enfant n'avait plus rien à dire ! C'est qu'on l'avait trop souvent mis devant l'obligation de DIRE QUELQUE CHOSE. La vérité est qu'on aurait pu le disposer plus fréquemment à avoir QUELQUE CHOSE A DIRE. »

Et voilà comment on rejette l'imprimerie au fond de la classe, comment on assigne l'adjectif «petit» aux choses pour enfants, comment on méconnaît le concept de communication, comment on ne reparlera plus du texte libre dans tout le livre !!!

3. Enfin, nous ne pouvons pas ne pas parler du dernier chapitre intitulé *Une pédagogie de l'efficacité* et qui est une réflexion sur le concept et la démarche de l'apprentissage.

Nous sommes d'accord avec :

— Apprendre, c'est acquérir des savoir-faire.

— Il y a aussi apprentissage lorsqu'il y a installation de nouveaux schèmes mentaux dans la pensée. Mais toujours en réponse à des situations nécessitant la recherche par le sujet, du meilleur équilibre adaptatif.

— Le savoir sans le pouvoir est un leurre.

— L'apprentissage est le montage de conduites organisées et adaptées.

— «L'affectivité intervient dans les structures de l'intelligence, est source de connaissances et d'opérations cognitives originales» (Piaget).

Oui, l'enfant ne peut apprendre s'il n'en a le désir et la volonté. Mais pourquoi, dès l'abord, demander au

maître d'éveiller ce désir ? (Cette notion d'éveilleur de consciences datant des I.O. de 1923...) Pourquoi penser que ce désir est automatiquement endormi et qu'il revient au maître et à lui seul de lui redonner vie ?

Nous savons que ce désir est constitutif de l'être et qu'il suffit d'une certaine richesse du milieu-classe, d'une certaine organisation pratique pour qu'il se manifeste.

Les différentes démarches de l'apprentissage sont bien cernées :

- un milieu riche ;
- choix des objectifs ;
- aide magistrale ;
- pédagogie de la réussite.

Mais pourquoi «oublier» l'expression libre, par où peut passer justement et entre autres, le désir d'apprendre ?

Pourquoi ne pas dire que l'enfant peut être en grande partie maître du choix de ses objectifs (en très grande partie, sauf quand il y a danger physique) ?

Pourquoi ne pas dire qu'il puisse exister une organisation permettant une aide réciproque des enfants entre eux ?

● «L'apprentissage est du domaine du QUALITATIF et de la FORMATION et non du domaine du quantitatif et de l'information.»

Tout à fait d'accord. Alors et encore une fois, pourquoi ne pas parler de la valeur de la communication et de ses supports techniques : expression libre, correspondance, journal scolaire, imprimerie, magnétophone, etc., et de ses vecteurs affectifs : entretien, conseil de classe, brevets et chefs-d'œuvre, etc. ?

● — «PLACER l'enfant en situation de recherche.

— FAVORISER le continuuel échange entre l'acte et la pensée, entre le «vécu» et le «conçu».

— CONVERTIR sans arrêt, à la faveur d'entraînements intéressants et formateurs le «savoir» en «pouvoir».

Oui, et l'on est tenté de demander : «Comment ?» Si ce n'est que par des «entraînements intéressants et formateurs»...

● «Mais, d'essais en erreurs, puis en correction d'erreurs, selon la «loi» bien connue du «tâtonnement expérimental», LA PENSÉE S'ACTIVE, c'est-à-dire qu'elle CHERCHE A ETABLIR DES RELATIONS entre les données de l'expérience.»

Allons Messieurs, si cette loi est si connue, rien de vous empêche de dire de qui elle est ; si vous vous référez à cette loi, pourquoi ne pas vous référer à la pédagogie qui la sous-tend ? Mais peut-être mélangez-vous les lois ou les noms... car Freinet n'est pas Pavlov ou un behavioriste... et la loi du tâtonnement expérimental contient d'autres notions :

- la notion de trace (pourtant vérifiée par la biologie),
- la notion de construction opératoire (pourtant énoncée par Piaget),
- le caractère de complexification et de rapidité accrues selon l'âge et la quantité d'expériences réussies.

Nous aimerions que ces «oublis» ne soient que des oublis...

Jacques CAUX

Paulette LEQUEUX LA SENSIBILISATION POETIQUE DE L'ENFANT

Armand Colin - Bourrelier.

Un livre tout-à-fait irritant ! Certes, Paulette Lequeux y fait montre d'une grande culture poétique, à la fois par les très nombreuses citations de poètes français et par les courts

extraits de multiples poèmes. De ce point de vue, c'est un bouquin de référence qui peut être utilisé de bien des façons. Par ailleurs, les exemples pratiques d'animation poétique, bien qu'on ait pu les lire ailleurs, sont également dignes d'intérêt. Seulement, on a l'impression qu'en ce qui concerne la définition de ce que doit être un poème pour enfants, l'auteur s'en tient aux Instructions Officielles de 1923 !

«La poésie est un des arts les plus accessibles, socialement parlant : point besoin de professeur, point besoin d'instrument et de matériel coûteux : suffisent quelques bons livres, quelques instants de silence et d'isolement, de la sensibilité» (p. 51).

«Le grain miraculeux doit naître sur de meilleures bases, l'éducateur doit chercher avec intransigeance la qualité poétique des textes qu'il offre aux enfants. La poésie ne doit se soumettre ni à la morale, ni à la mode sentimentale, ni à la mode intellectuelle (la part donnée actuellement au cocasse par exemple). Elle doit être avant tout choisie pour sa valeur. Le nom de l'auteur est, parfois, une garantie. N'oublions pas que nous sommes chargés de l'éducation esthétique des enfants et que non moins systématiquement que le médiocre nous devons repousser le grossier, le vulgaire, le stupide, les fadaïses, le puéril. Eliminons la mièvrerie, la sensiblerie, le sentimentalisme» (pp. 54-55).

On est tenté de lui demander de définir chacun de ces termes ! D'ailleurs, si l'on se réfère, p. 56, au plan de l'anthologie qu'elle propose chez le même éditeur, on s'aperçoit que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes poétiques : tout y est harmonie, rassurance, amour filial ou maternel, joie... Rien d'étonnant d'ailleurs puisque P. Lequeux se réfère à un enfant qui n'existe pas dans la réalité, l'enfant pur, vierge, qui «vit, quelle que soit sa situation, dans un monde de lumière et de joie que nous devons préserver» (p. 17). En effet, «nous savons que l'état d'enfance est un état privilégié, en connivence avec l'univers...» (p. 53). Alors, forcément, à un tel enfant, on ne peut présenter que des textes totalement aseptisés car «il est évident que certains sentiments lui sont totalement inconnus ; ils sont inscrits dans sa vie d'adolescent ou d'homme ; des prémisses peuvent momentanément exister : on peut être amoureux à cinq ans et sentir, si l'on est quelque peu précoce, qu'il ne s'agit pas de la camaraderie habituelle (...) Réservez les poèmes d'amour pour le lycée, laissons les poèmes passionnés, sensuels, érotiques, aux adultes. Hors de la prise de conscience de nos jeunes enfants, le détachement, l'obsession, le ressentiment, l'amertume, la quête de l'absolu, l'effroi devant la solitude de l'homme et l'écoulement inexorable du temps, le mysticisme, l'humour noir, la nostalgie...» (p. 57). Et encore : «Nous suivons les très jeunes poètes, ceux qui pensent que la poésie doit être «subversive» (B. Delvaile), mais ils ont des voix que nos petits ne peuvent entendre» (p. 60).

Heureusement, les enfants ont la chance de vivre dans un monde édulcoré, où n'entre pas «un langage familial (qui) peut-être incorrect par ignorance, par manque de contact avec les textes écrits ou bien (...) souvent ponctué de mots d'argot, de mots triviaux par vulgarité ou snobisme» (p. 20), un monde sans problèmes... Lequel ? Celui de l'école bien sûr ! Car «la vie en classe est équilibrante, les conflits familiaux n'y pénètrent pas» (p. 55). Et «en classe on bénéficie d'un climat confiant, d'une maîtresse aimée» (p. 8).

Mais je n'insiste pas sur cet aspect du livre de P. Lequeux. Bernard Charlot, dans sa *Mystification pédagogique* (Payot) a fait un sort à cette idéologie du passé qui se donne comme d'avant-garde.

J'ajoute cependant que bien des passages irritent aussi pour d'autres raisons. L'apologie du langage et des jeux de la télévision par exemple (p. 20), sans la moindre restriction et alors même qu'on déplore, plus loin, le caractère insoutenable des images violentes proposées par... Rimbaud dans *Le bateau ivre* !

Ou encore les affirmations sur la signification des sons, p. 22 : «D'après les expériences américaines il apparaît que certains sons semblent en correspondance directe avec des émotions précises, que certains phonèmes sont liés aux qualités des choses : dans toutes les langues, le «a» est uni à la grandeur (vaste, large en français), le «i» à la petitesse (minime, miniature).» Que dire alors des mots suivants qui infirment les assertions précédentes : étroit [Et Rwa], infini, immense, gigantesque, tassé, nabot ?... Qu'ils sont déviants ?

En prime, nous avons droit à un disque qui, d'un côté, nous propose plusieurs façons de dire un poème. Si l'idée est intéressante, la réalisation est décevante car, en fait, comme le remarquent les enfants qui l'ont écouté, la façon de dire est, profondément, toujours la même. Seules quelques intonations varient. L'autre face nous présente des chœurs d'enfants de 5 à 6 ans. Réaction des jeunes auditeurs : «On dirait qu'ils font de la publicité !» De fait, on a l'impression d'un conditionnement plutôt que d'une liberté de dire et d'exprimer !

C. POSLANIEC

J. MAUMENE et G. PINEAU
C.E.M.E.A.
**CONSTRUIRE
DES INSTRUMENTS,
EN JOUER,
EN INVENTER D'AUTRES**

Editions du Scarabée, 30 p.

Nous avons salué comme il se devait la première édition de ce livre mais cette seconde édition a fait l'objet de compléments qui nous amènent à en reparler. Il n'existe actuellement aucun équivalent de ce petit livre qui donne des tas d'idées pour la fabrication d'instruments de musique à la portée des enfants ainsi que des notions utiles sur les accords, les modes musicaux.

La présence de Gérard et Eliane Pineau aux Journées d'été 77 de l'I.C.E.M. a permis à bien des camarades de prendre contact avec le dernier-né de ces instruments : le ressort vibrant dont les effets électro-acoustiques sont si riches. Ceci confirme qu'il n'existe aucun hiatus entre les recherches de nos amis des C.E.M.E.A. et celles de l'I.C.E.M.

C'est ce que confirmera la lecture du livre où l'on trouve en bonne place des références à l'Ariel, au dossier pédagogique 91-93 et à la B.T. 383. En résumé, il s'agit du meilleur document de base pour tous ceux qui veulent créer un atelier musique. Si vous ne le trouvez pas chez votre libraire, adressez-vous à la délégation C.E.M.E.A. de votre région.

M. BARRE

