



**L'**  
**EDUCATEUR**

**Pédagogie Freinet**

**3**

**29 Octobre 77**  
**50<sup>e</sup> année**

**15 000 par an : 67 F**  
**avec supplément de travail**  
**et de recherches : 119 F**

**Makarenko en brousse :**  
la pédagogie Freinet est une pédagogie élitiste

**Enseignement des mathématiques**  
**et pédagogie populaire**

**La pratique quotidienne**  
**du texte libre**

# SOMMAIRE

# 3

Fondé par C. Freinet  
Publié sous la responsabilité de l'I.C.E.M. -  
Pédagogie Freinet  
© I.C.E.M. - Pédagogie Freinet 1977

## Editorial

### LA METHODE NATURELLE DE LECTURE

Secteur «lecture» de l'I.C.E.M. et Comité Directeur  
C. Freinet n'a pas déposé de brevets. L'I.C.E.M. ne veut pas s'ériger  
en gardien jaloux de sa pensée, mais il faut permettre à chacun de  
s'y reconnaître dans les appellations «méthodes naturelles».

1

## Outils et techniques

### UNE EXPERIENCE DE CORRESPONDANCE MULTIPLE

Le Groupe Départemental 49  
Recherche d'une motivation plus naturelle du départ de la correspon-  
dance par la rencontre préalable de plusieurs classes.

3

### LE TEXTE LIBRE : PRATIQUE QUOTIDIENNE

J. TERRAZA  
Synthèse d'un questionnaire sur la pratique actuelle du texte libre.

4

### DU NOUVEAU A B.T.Son

P. GUERIN  
La B.T.Son s'enrichit d'un nouvel élément permettant d'élargir ses  
possibilités d'utilisation.

8

### UTILISATION DE LA FICHE 444 DU F.T.C.

G. LETESSIER  
Le F.T.C. est un outil d'initiation économique.

10

### SANS, AVEC COLORANT

Extrait du bulletin *Economie*  
Une discussion en maternelle, à propos des bonbons.

11

## Second degré

### LE TRAVAIL MANUEL EDUCATIF

Alex LAFOSSE  
Un aspect un peu négligé et pourtant très révélateur de ce qu'est,  
concrètement, la réforme Haby, ou le décalage entre l'exposé des  
intentions et leur transcription dans la réalité des décrets et  
circulaires d'application.

12

## Actualités de l'I.C.E.M. - Des livres qu'ils ont aimés

### Approfondissements et ouvertures

### MAKARENKO EN BROUSSE

Roger UEBERSCHLAG  
L'utilisation des mass media pour faire une pédagogie de masse au  
Niger.  
«Ne valait-il pas mieux un professeur intelligent distant de 100 km  
qu'un moniteur inexpérimenté à portée de la main ?»

22

### HISTOIRE DE L'ORTHOGRAPHE

Suite du travail de Marcel COHEN sur les origines et les évolutions  
successives de notre orthographe.

27

### NOTRE DEMARCHE EN MATH

B. MONTHUBERT, J.-C. POMES  
Nos outils permettent-ils une pénétration plus profonde de notre  
pédagogie dans les classes. Suffisent-ils à indiquer aux enseignants  
les directions idéologiques qui sont les nôtres ?

29

### ANALYSE DES BULLETINS D'INSPECTION

Le groupe départemental 49  
Où en sommes-nous dans un travail concret face au problème de  
l'évaluation des maîtres ?

32

## Livres et revues

### Photos et illustrations :

X. Nicquevert : p. 4, 6 - G. Paris : p. 13  
R. Ueberschlag : p. 22, 24, 25, 26

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



86 août-septembre-octobre 1977

Au sommaire :

• La littérature des enfants, avec le rappel des premières publications originales de la C.E.L. il y a quelque quarante ans, l'annonce des récents «Albums d'Enfants» et la publication d'une Gerbe adolescents de science-fiction.

• Des gouaches sur toile de jute ; la relation détaillée de l'organisation d'un atelier de peinture, sur près de dix pages I et «La peinture, j'aime ça parce que j'y arrive !», un reportage dans une classe où le maître n'est pas un artiste — comme partout I...



851 10 octobre 1977

### Des champignons comestibles

Une brochure à consulter lorsqu'on va à la cueillette des champignons, avec celle précédemment parue sur les espèces vénéneuses (B.T. 772) I

Les principales variétés comestibles de nos régions y sont décrites et illustrées par des vignettes en couleur. On y trouve aussi des conseils pour la conservation et l'utilisation des champignons récoltés.



852 30 octobre 1977

### L'hôpital de Tonnerre, de 1293 à nos jours

A partir de l'évolution du plus vieil hôpital de France, ce reportage fait l'historique des soins et de la conception de l'assistance.

A l'origine, l'hôpital était un lieu d'accueil religieux pour les gens pauvres, même bien portants, et sa réputation a longtemps souffert de ses origines, liées au soulagement de la misère. Ce n'est que depuis quelques dizaines d'années que la technicité de ses installations l'a fait admettre par le public.



147 5 octobre 1977

### Papa est éboueur

Comment sont ramassées les ordures dans les grandes villes ? Que deviennent-elles ? Qu'est-ce qu'une décharge ? Une usine de broyage ? de récupération ?

Le fils d'un éboueur répond à ces questions et parle du travail de son père.



148 25 octobre 1977

### Le métro de Paris

Un monde qui fait toujours un peu peur aux jeunes correspondants provinciaux... Le reportage les familiarisera avec les guichets, les rames, les correspondances. Et ils constateront que si la foule y est souvent oppressante, si l'air qu'on y respire est d'une qualité assez particulière, il y a malgré tout plus de couleurs dans les stations et plus de musique dans les couloirs qu'ils ne l'imaginaient sans doute.



92 octobre 1977

### La folie

Les six grands types de psychoses : démence, confusion mentale, mélancolie, manie, schizophrénie, hallucinations sont brièvement présentées, puis suivies d'observations cliniques faites par les médecins traitants ou par les malades qui décrivent leurs troubles. Mais après l'analyse de ces faits perceptibles, le reportage soulève le problème de la normalité et de l'anormalité et celui de l'utilisation faite par notre société du concept de maladies mentales.



403 30 octobre 1977

### La civilisation égyptienne

Une brochure-guide qui permet, en partant des documents épars dans la Bibliothèque de Travail ou dans une documentation personnelle, d'étudier les monuments, la religion, le mode de vie des anciens Egyptiens.

# Editorial

On nous plagie...

c'est tout ce qu'on peut faire

Depuis quelques années, nous voyons éclore une floraison de méthodes d'apprentissage de la lecture s'inspirant plus ou moins de la Méthode Naturelle : méthodes dites phonétiques, linguistiques, phonologiques, etc. Au hasard des stages de recyclage officiels, certains I.D.E.N. conseillent d'employer soit la Méthode Naturelle, soit le Sablier, comme si elles procédaient d'une même démarche.

A l'extérieur du Mouvement, et parfois même en son sein, on peut recenser sous le nom de Méthode Naturelle des pratiques allant du laxisme le plus total qui, sous prétexte de non-directivité, laissent l'enfant presque seul, «se débrouiller» pour asseoir son apprentissage, à des méthodes ne différant des méthodes traditionnelles que parce qu'elles s'appuient sur des textes d'enfants. On entend parler de «vieille Méthode Naturelle», de Méthode Naturelle «traditionnelle».

Comment s'y retrouver, au milieu de ce fatras ?

Quels ouvrages conseiller aux jeunes qui débutent ?

Depuis les ouvrages de Freinet, déjà anciens, le Mouvement n'a pratiquement rien publié.

En bref, tout le monde écrit sur la lecture, parle de Méthode Naturelle, sauf nous.

Nous avons donc senti, à la base, dans les Groupes Départementaux, la nécessité de retourner aux sources, de mettre en chantier un ouvrage clair, pratique, aussi complet que possible, qui nous situe dans le monde d'aujourd'hui, et permette aux jeunes de démarrer.

La commission LECTURE s'est prononcée en faveur de la formule B.E.M. (1) qui doit :

- Préciser nos objectifs en fonction de notre idéologie ;
- Recenser nos différentes pratiques ;
- En dégager les lignes de forces essentielles et nous permettre d'arriver à un essai de théorisation.

Cette théorisation nous est, du reste, demandée autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'I.C.E.M.

La parution récente des instructions officielles relatives à l'enseignement au cycle préparatoire entretient une confusion due à l'emploi de certains mots. En effet, n'y est-il pas question de «vie coopérative», de «tâtonnement expérimental», de «correspondance», de «créativité», etc. ?

Mais nulle part, dans les écrits ministériels, nous ne voyons affirmer ce qui suit, et qui nous semble primordial.

Dès son plus jeune âge l'enfant a des droits et des besoins.

Aucune éducation ne saurait les ignorer sans se livrer à un dressage, à une soumission aux impératifs politiques et économiques.

Pour construire les premiers concepts qui lui sont indispensables à l'acquisition de tout apprentissage nouveau, en particulier l'apprentissage de la lecture, tout enfant, sans exception, a besoin d'accumuler de multiples expériences à travers de multiples tâtonnements :

- Exploration sensori-motrice de son propre corps ;
- Exploration du monde qui l'entoure.

Il doit avoir vécu son affectivité au travers de nombreuses relations. Tous ces apprentissages fondamentaux se construisent au cours d'un processus d'interactions, les uns par les autres, et par rapport aux autres. Aucun d'eux ne s'établit de façon isolée. L'enfant doit être considéré dans sa globalité.

Au lieu de cela, la réforme Haby utilise toutes les activités de l'enfant dans un but scolaire avec un souci constant d'évaluation. Tout y fait référence à des normes (notions de «correctement», «convenablement», «fautes de lecture»). Seule l'intelligence de l'enfant est sollicitée, alors qu'il ne peut connaître les choses que par expérience. De plus, la barre des exigences est placée si haut (le ministre dit «compétence», nous appelons cela «performances»), le programme est si démentiel qu'on se demande si tout cela n'a pas été calculé sciemment en vue de continuer, voire d'aggraver cette plaie du système scolaire d'aujourd'hui qui est la sélection des enfants.

Tout ceci ne peut mener qu'à un écrémage systématique de la grande section de l'Ecole Maternelle à cause :

- Des apprentissages de base prématurés ;
- Du manque de temps pour accomplir les expériences fondamentales nécessaires.

En bref, TOUT EST FAIT POUR ORGANISER UN APPRENTISSAGE DE L'ECHEC.

Notre Méthode Naturelle, au contraire, répond parfaitement aux exigences du développement harmonieux de l'enfant.

On peut la qualifier de Méthode Relationnelle parce qu'elle sollicite toutes les potentialités de l'individu, qu'elle s'appuie sur le vécu de l'enfant et celui du ou des groupes auxquels il appartient.

## QU'EST-CE QU'APPRENDRE A LIRE ?

C'est acquérir de nouveaux pouvoirs sur le monde et les choses par la maîtrise progressive et jamais achevée d'un code nouveau, à valeur d'échange et de réciprocité.

Pouvoirs qui s'affirment autant par la démarche suivie au cours du processus d'apprentissage, que par la connaissance elle-même.

Et n'oublions pas le PLAISIR. Donnée fondamentale, si souvent omise, voire niée.

L'enfant prend plaisir à lire comme il prend plaisir à parler, à dessiner, à créer. Plaisir de la recherche, de la découverte, de la communication à autrui. Plaisir qui contribue à renforcer les pouvoirs que donne l'investissement d'un outil nouveau d'appréhension du monde.

Ce plaisir, si évident quand on entre dans une de nos classes, découle du fait que, dans une classe Freinet, la lecture a un sens, qu'elle n'est pas séparée de l'écriture.

(1) B.E.M. : Bibliothèque de l'Ecole Moderne.



### UN SENS ? - une signification :

- *Affective* : pour mon correspondant ;
- *Utilitaire* : déchiffrer un plan de travail, une fiche dont on a besoin ;
- *Renforçatrice* : mieux lire pour être plus efficace, mieux écouté...

### UN SENS ? - une vectorisation :

- On écrit la lecture pour les autres, vers les autres ;
- On lit l'écriture des autres (dirigée vers nous).

L'acte / outil, lecture / écriture réversible, devient une opération (au sens piagetien).

Il est étroitement et constamment lié à sa fonction, qui est la communication.

### QU'EST-CE QUE SAVOIR LIRE, ENFIN ?

Y a-t-il une barrière en deçà de laquelle on ne lit pas, et au-delà de laquelle on lit ? ou un savoir-lire différent selon les étapes de développement de l'individu ?

Il nous faut redéfinir ces étapes, leur durée, leur succession.

### QUE LIRE ?

Sommes-nous ambitieux si nous disons TOUT ? De l'image à la lecture implicite d'un texte de loi, par exemple, en passant par l'affiche publicitaire, le tract, l'imprimé administratif, le roman, la poésie, etc.

Textes d'enfants, textes d'adultes...

Ces connaissances successives, nous devons permettre à chaque enfant de les acquérir avec la meilleure technique possible.

A cet effet, voici quelques points qui font actuellement l'objet de recherches :

- Les textes : longueur, structure, découpage, thèmes abordés, part de l'oral, de l'écrit.
- La recherche : auditive, visuelle, comment elle naît, se développe, aboutit.
- L'analyse, la synthèse : démarches diverses selon les enfants. Peut-on en déduire des constantes, des sortes de chemins privilégiés ? Ceci mène bien loin du découpage en syllabes et en lettres de M. Haby.
- Le processus d'apprentissage ; peut-on, et doit-on, dans certains cas, l'accélérer ?
- Comment la Méthode Naturelle intègre, ou ne contredit pas les théories scientifiques en vigueur.

Pour avoir une vue complète du travail sur la B.E.M. LECTURE, consulter le n° 229 (octobre 76) de TECHNIQUES DE VIE.

Nos outils restent :

- L'imprimerie ;
- Le dictionnaire ;
- Journaux et albums ;
- Atelier de lecture ;
- Correspondance de différents types.

Nous cherchons à savoir en quoi l'utilisation actuelle de ces outils a varié. Nous mettons en expérimentation de nouveaux outils :

- Livrets d'activités (un peu l'équivalent pour la lecture des livrets programmés de mathématique) ;
- Nouvelle série de livrets de la Bibliothèque enfantine (livrets faciles pour début C.P., bandes dessinées).

Comme on le voit, le domaine des recherches concernant la lecture est très vaste. Tout le monde est concerné par ces problèmes, car nous enseignons tous la lecture, à tous les niveaux — et nous pouvons même affirmer dans toutes les disciplines —.

Tous les travailleurs de l'I.C.E.M. peuvent s'insérer dans ce vaste chantier. Nous comptons en particulier sur les camarades qui travaillent au sein d'équipes pédagogiques et qui ont la possibilité d'observer les mêmes enfants de façon continue pendant plusieurs années. Soumis à moins de compromis que ceux qui travaillent de façon isolée, ils peuvent nous aider à pratiquer une meilleure approche de la lecture, en attendant qu'une véritable réforme du système éducatif généralise (ou tout au moins facilite davantage) cette forme de travail indispensable à un réel progrès pédagogique.

Nos exigences en matière de système éducatif, nous les développerons dans notre «*Projet d'Education Populaire*». Bornons-nous à rappeler ici quelques points qui nous paraissent essentiels :

- Le langage de l'enfant a valeur culturelle et l'étude du français ne doit plus se limiter à celle du français écrit normatif. Cela n'empêcherait nullement la prise de conscience des diverses situations de communication et des formes de langage appropriées.
- Le C.P. ne doit plus être une classe où on n'apprend essentiellement qu'à lire. Il doit être inclus dans une étape éducative, l'éducation avant huit ans étant constituée par une multitude de petits départs, l'apprentissage de la lecture restant sur le même plan que tous les autres sujets de curiosité de l'enfant. Celui-ci aurait ainsi tout le temps nécessaire pour effectuer les expériences et tâtonnements dont il a besoin. Cela permettrait d'éviter les échecs dus aux apprentissages prématurés. Du reste, dans les pays étrangers qui introduisent les apprentissages premiers à sept ans, forment-ils des gens sous-développés par rapport à nous ?
- Redéfinition des étapes éducatives et du «savoir-lire» en rapport avec chaque étape.

En attendant, souhaitons courte vie au plan de Monsieur Haby, en espérant qu'en mars 78 nous aurons enfin la parole pour défendre une école centrée sur les droits et les besoins des enfants qui nous sont confiés.

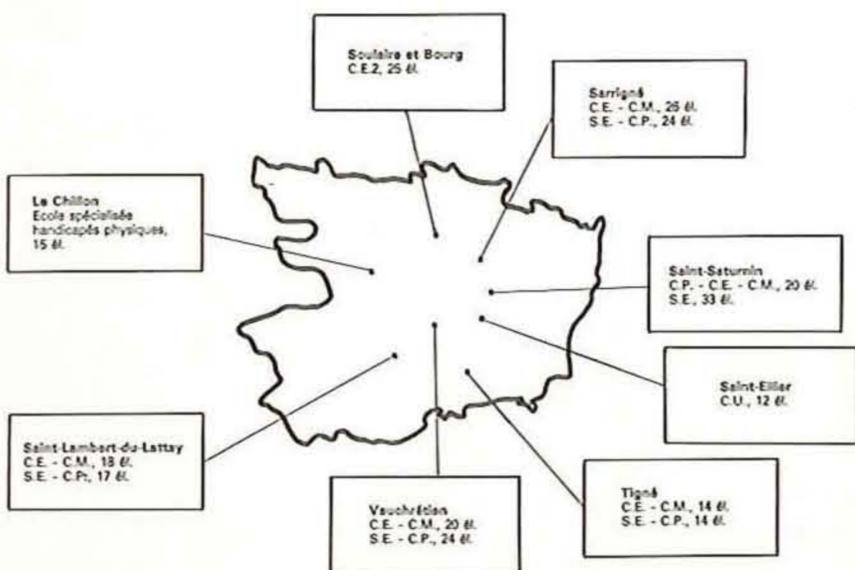
Le secteur LECTURE de l'I.C.E.M.  
Le Comité Directeur de l'I.C.E.M.

# Outils et techniques

## ASPECTS DE LA CORRESPONDANCE

Le groupe I.C.E.M. 49

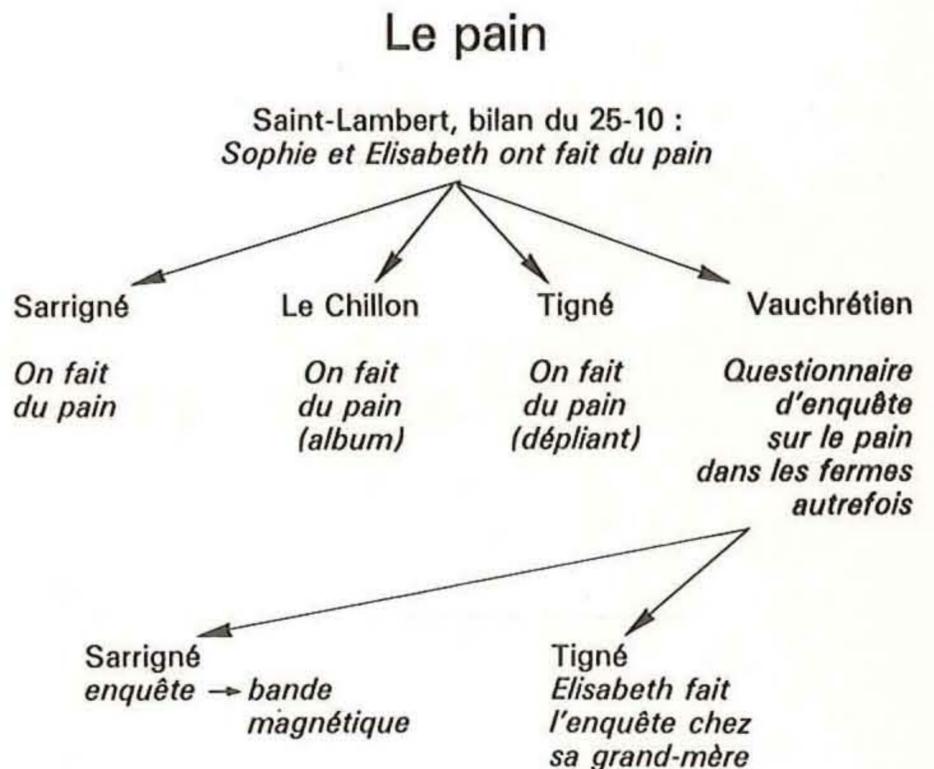
### Une expérience de correspondance multiple entre 8 classes du Maine-et-Loire



Les deux aspects de cette correspondance :

- **Correspondance individuelle.** — Au début, ou au cours de l'année les enfants qui désirent correspondre envoient une demande dans l'une des classes. Ceux qui ne veulent pas de correspondant n'en ont pas.
- **Correspondance collective.** — Le point de départ de la correspondance collective est le BILAN fait chaque semaine dans chaque classe et envoyé à toutes les autres classes.

A partir de ces bilans, la communication s'établit entre les classes. En voici quelques exemples :



Ecole Publique  
Saint-Lambert-du-Lattay.

On a fait du moût de raisin pour faire du vin.  
On a presque fini l'album sur les vendanges.  
Didier et d'autres ont fait un curvimètre, il mesure 1,99 m de tour.  
Olivier, Gilles, Rémi et Laurence n'ont pas encore fini l'album sur le pigeon.  
**Petite annonce :**  
Je voudrais correspondre avec un garçon de 9 ou 10 ans.  
Ecrire à Gilles Delhumeau.

5. TIGNE répond beaucoup plus tard mais envoie, au lieu des questionnaires, des réponses regroupées sous forme de tableaux :

Nom	Nombre de pièces	Surface des pièces	Surface des fenêtres	Age

### Les maisons

1. Un intérêt naît à SARRIGNE pour les maisons ; il est signalé dans le bilan.
2. Un questionnaire est établi pour et par Sarrigné ; il est envoyé à toutes les écoles.
3. Les réponses sont nombreuses et les élèves de Sarrigné ne savent pas comment traiter cette information ; les réponses sont stockées dans un bureau.
4. SAINT-ELLIER nous envoie des albums réalisés l'an dernier.

TIGNE, 13 mars :

1	2	3
4	5	6
7	8	9

En déplaçant les 9 nombres, combien peut-on obtenir de carrés différents ?

SAINT-SATURNIN, 13 mars :  
On a trouvé un carré magique.

5. C'est la méthode de traitement de l'information qui manquait à Sarrigné. Les questionnaires remplis ressortent et le travail continue...

## Les carrés magiques

**SAINT-ELLIER, 21 février :**  
*on a fait des carrés magiques.*

**TIGNE, 6 mars :**  
*à partir du carré magique de Saint-Ellier, on en a trouvé plein d'autres. On a voulu construire des carrés magiques de 16 et 25 cases mais ce n'est pas facile.*

**SAINT-ELLIER, 13 mars :**  
*recherche de tous les carrés magiques d'ordre 3 par symétrie et rotation.*

**TIGNE, 20 mars :**  
*On a fait un livret sur les carrés magiques.*

**SAINT-ELLIER, 20 mars :**  
*On a presque trouvé le moyen de faire des carrés magiques d'ordre 4.*

## Une réalisation : le journal commun

Chaque classe choisit un ensemble de textes et les apporte lors de la RENCONTRE D'ENFANTS (une vingtaine, en provenance de toutes les classes). Ce jour-là, les textes qui composeront le journal sont choisis. Ils seront imprimés la semaine suivante dans les classes puis agrafés et distribués à la prochaine rencontre.

Cinq journaux communs ont ainsi été réalisés.

# Compte rendu du dépouillement des questionnaires sur LA PRATIQUE QUOTIDIENNE DU TEXTE LIBRE



J. TERRAZA  
avenue de la Gare  
84210 Pernes-les-Fontaines

### QUESTIONNAIRE

#### FACTEURS DECLENCHANTS

Quels sont pour vous les facteurs déclenchants du T.L. ?

1. Le temps qui y est consacré.
2. La communication des textes au groupe.
3. Les questions qui peuvent être posées par vous ou les enfants à l'auteur du texte.
4. La mise en valeur du texte.
5. Les autres registres d'expression qui existent dans la classe ?
6. La correspondance.
7. Le journal scolaire.
8. Les « trucs » que vous avez découverts et qui vous ont paru efficaces (citez-en).
9. La mise en contact avec des textes d'auteurs.
10. Les sources d'inspiration telles que : télé, lecture, vie courante, événements, etc.

#### L'ECRITURE DU TEXTE LIBRE

1. L'écriture se fait-elle :
  - A la maison ?
  - En classe ?
- \* A des moments fixés de l'emploi du temps ?
- \* A des moments libres dans le cadre du travail individualisé ?
2. Quel est le rôle du maître à ce moment-là ?
3. Avec quelle fréquence les enfants écrivent-ils ?

#### LA COMMUNICATION DU TEXTE LIBRE

1. A quel moment de la journée est-elle faite ?
2. Quelle est la durée moyenne de la séance ?
3. Quelles sont vos réactions face au texte et au lecteur ?
4. Quelles sont les réactions du groupe face au texte et au lecteur ?
5. Les questions que les enfants posent au lecteur portent-elles :
  - Sur des précisions facilitant la compréhension ?
  - Sur des facteurs déclenchants du texte libre ?

- Sur la valeur de l'effort fourni ou non ?
  - Sur la manière dont le texte est lu ?
  - Sur les émotions et/ou les impressions ressenties par l'auteur ?
  - Etc.
6. Est-ce que le même type de question revient souvent ?
7. Comment situez-vous vos interventions face aux questions des enfants ?

#### MISE AU POINT ET/OU EXPLOITATION

1. Mettez-vous au point des textes collectivement ?
2. Comment le texte à mettre au point est-il choisi ?
3. Combien de fois par semaine ?
4. Est-ce que la mise au point constitue une phase importante du travail de la classe en français ?
5. Est-ce que vous profitez de la mise au point du T.L. pour aborder des notions obligatoires du programme ?
6. Pensez-vous que la mise au point du T.L. collectivement est un moyen pour les enfants d'acquiescer la langue écrite ?
7. Avez-vous mis au point des outils de travail individuel prolongeant l'exploitation du texte libre ?
8. Lesquels ?
9. Que devient le texte libre après sa mise au point ?
10. Que deviennent les textes non corrigés collectivement mais lus ?

#### THEMES

Les textes qui sont écrits dans votre classe sont-ils :

- Événementiels ?
- Imaginaires ?
- Poétiques ?
- Etc.

Pensez-vous que la tendance à la production d'un genre dépende :

- De vous ?
- De quelques individus ?
- Du groupe entier ?

Comment les stéréotypes sont-ils dépassés ?

- Rôle du maître.
- Rôle du groupe.

#### EXPRESSION LIBRE

Pensez-vous que votre classe est parvenue à l'expression libre authentique ?

relation étroite avec la correspondance.

La part du maître, en tant que facteur déclenchant n'a pas été analysée par ce secteur du questionnaire. Elle le sera au cours des secteurs suivants.

### L'écriture du texte libre

D'une façon générale, elle se fait en classe. Pendant les moments de travail individuel ou libre (quelquefois à la maison, mais c'est assez rare).

Au moment de l'écriture, le maître

- n'intervient pas du tout,
- ou intervient à la demande,
- ou soutient l'enfant,
- ou l'incite,
- ou reste disponible.

La fréquence de la production est très variable dans chaque classe. Elle passe d'un texte par jour à un texte par mois ou par trimestre.

Dans certaines classes, la production des textes est totalement libre. Dans d'autres, un minimum est exigé (un par semaine ou un par quinzaine) par le conseil de coopérative.

### La communication du texte libre

Elle est orale (sauf pour un camarade qui pratique la communication par affichage).

Elle a lieu : en général au début de la matinée. Pour quelques classes, à des moments non fixés à l'avance.

La fréquence :

- Tous les jours pour la moitié des réponses ;
- Tous les deux jours pour le quart des réponses ;
- Toutes les semaines pour le reste des réponses.

Les camarades du second degré éprouvent beaucoup plus de difficultés à fixer les séances de communication en fonction des désirs des enfants. La séance de communi-

## D'où vient ce questionnaire ?

Il a été établi d'après les notes prises au congrès de Clermont en 1976, lors de deux séances de travail sur la pratique quotidienne du texte libre.

## A qui a-t-il été envoyé ?

A tous les camarades qui sont intervenus à Clermont ainsi qu'à ceux qui l'ont demandé. Une information a paru dans *Techniques de vie* et dans les pages roses de *L'Éducateur*.

## Dépouillement

### Les facteurs déclenchants

Par facteur déclenchant, nous appelons tout ce qui provoque l'écriture du texte libre. Dans l'ordre d'importance des réponses, ce sont :

- La vie courante (inspiration) ;
- La communication du texte (communication orale) ;
- Le temps que la classe y consacre ;
- La mise en valeur des textes ;
- Les autres registres d'expression ;
- La mise en contact avec des textes d'auteurs.

*Commentaire.* — La vie courante inspire donc beaucoup les enfants (événements familiaux, télé, etc.).

Pendant la communication du texte, ce sont surtout les questions posées par les enfants à l'auteur qui le ou les motivent pour l'écriture d'autres textes. Le journal scolaire et les techniques qu'il exige est le moyen privilégié de la mise en valeur des textes libres.

La correspondance exerce un rôle important pour l'écriture des textes. Viennent ensuite les moyens plus personnels tels que : affichage, cahiers, albums, etc., utilisés en



cation dure d'un quart d'heure à une heure selon les jours et les niveaux de classes.

Pendant la communication du texte, le maître et le groupe réagissent.

#### LES REACTIONS DU MAITRE SE FONT :

1. Face au lecteur du texte. — La majorité des camarades accueillent le texte d'une manière active et positive. Ils essaient par ce biais, de permettre l'analyse critique et d'engager les enfants dans un processus de progrès. Beaucoup attendent la demande de l'auteur pour intervenir ou adoptent une position de neutralité. Quelques-uns mentionnent qu'ils vont au devant de l'enfant et cherchent, à travers leurs interventions à provoquer un engagement de l'enfant.

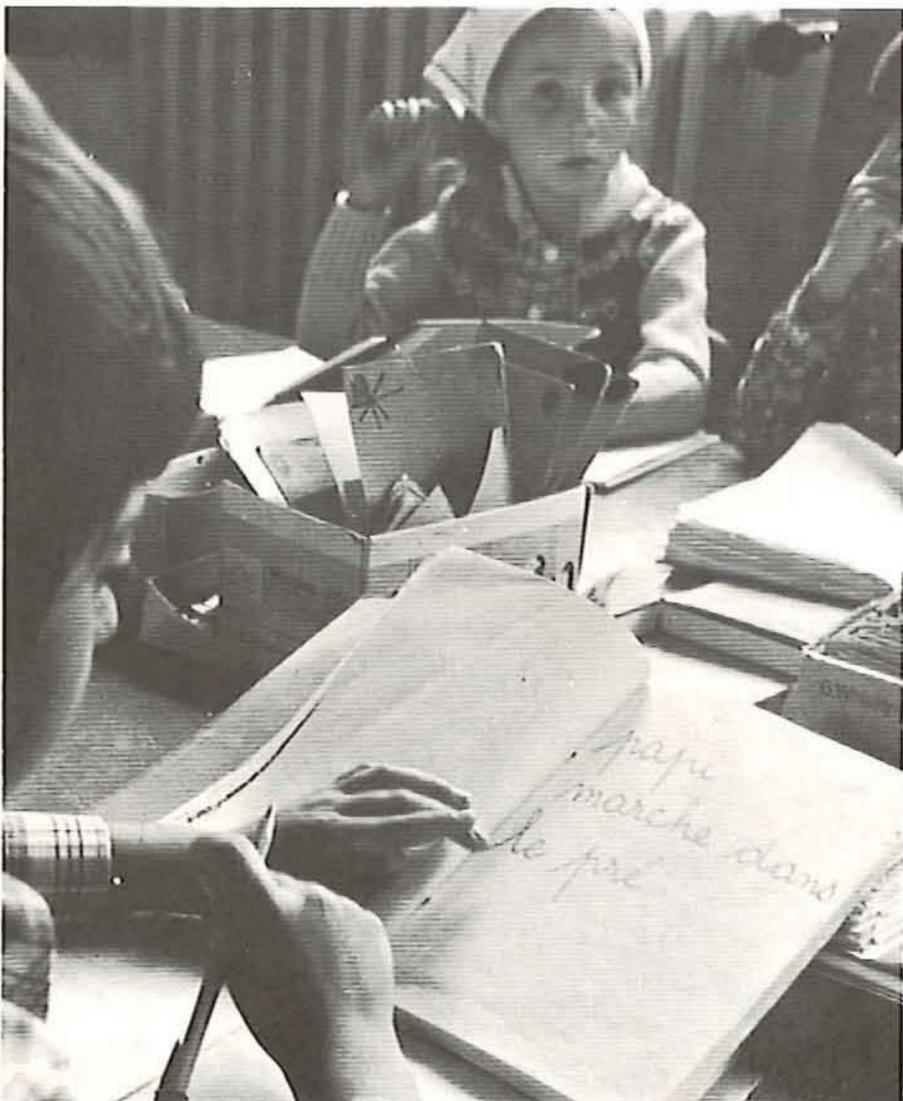
2. Face au groupe qui réagit après la lecture du texte. — Les réactions du maître sont, lorsqu'elles existent :

— Régulatrices : il atténue certaines critiques, il appuie celles qui sont constructives. Il facilite la communication dans le groupe. Il modère l'impact des réactions quand c'est possible.

— Incitatrices : il oriente les enfants vers l'utilisation des outils. Il accueille et amplifie la parole des plus fragiles. Il propose des thèmes à ceux qui sont à court d'imagination.

— Provocatrices : il intervient pour susciter des réactions ou combler des manques. Il intervient d'une façon déterminante lorsqu'il le juge nécessaire.

— Elucidatrices : il explicite une pensée mal formulée. Il fait la synthèse des questions et des réactions. Il approfondit pour dégager ce qui est en relation avec le vécu. Il essaie de faire progresser la prise de conscience de problèmes entrevus à partir du texte libre par la programmation de débats, d'enquêtes, etc.



LES REACTIONS DU GROUPE portent (toutes les classes ne réagissent pas) :

1. Sur le contenu : précisions facilitant la compréhension.

2. Sur la lecture : qualité, rapports entre le contenu et la lecture.

3. La valeur du texte : nouveauté, originalité, travail, etc. (personne n'a, dans sa réponse, donné de précisions quant à la recherche entreprise par le groupe pour établir des critères de valeur ; cela serait à étudier).

4. Les écarts entre les exigences du langage formel et les possibilités linguistiques des enfants :

— Formes syntaxiques mal utilisées et gênant la communication et la compréhension ;

— Formes syntaxiques aberrantes dans le code écrit (non concordance de temps, etc.). Ces interventions peuvent déboucher sur une exploitation scolaire du texte libre.

5. Les impressions et les émotions ressenties par l'auteur au moment de l'écriture ou au moment vécu.

#### LES REACTIONS DU GROUPE SONT :

1. Critiques ;
2. Aidantes ;
3. Accueillantes ;
4. Exigeantes.

Certaines questions posées par les enfants se retrouvent dans toutes les réponses. Elles véhiculent des lieux communs et des stéréotypes.

### La mise au point du texte libre et/ou son exploitation

Ceux qui n'exploitent pas le texte libre, qu'ils soient premier ou second degré, considèrent que le texte, reflet de l'expression spontanée de l'enfant, ne doit pas être touché sous peine de le dénaturer.

Les autres, plus nombreux, pratiquent cet exercice de façons diverses et variées :

- Collectivement (la moitié des réponses) ;
- Par petits groupes ou individuellement (l'autre moitié).

Certains jouent sur ces trois formules à tour de rôle, d'autres se sont spécialisés dans un genre.

Les textes mis au point collectivement ou en groupes sont choisis par les élèves dans la moitié des classes qui ont répondu au questionnaire, par le maître dans l'autre moitié. Le choix par les élèves se fait après un vote. Le maître choisit en fonction de l'intérêt que présente le texte pour une exploitation grammaticale ou linguistique.

Presque tous les camarades qui corrigent collectivement un texte choisi, corrigent ceux qui n'ont pas été retenus et demandent à l'auteur de le recopier sur un cahier ou proposent un moyen de mise en valeur (journal, affiche, album, etc.).

La fréquence des séances de mise au point n'est pas régulière. Certaines classes une ou deux fois par semaine, d'autres tous les jours, d'autres occasionnellement. Pour les camarades qui pratiquent régulièrement la mise au point du texte libre, c'est un moyen :

- Pour obtenir une plus grande richesse d'expression ;
- Pour consolider la lecture (au C.E.) ;
- Pour mettre l'enfant en présence de la langue formelle et lui ménager un accès au langage littéraire ;
- Pour lui donner une maîtrise de la langue orale et écrite ;
- Pour aborder, dans le feu de l'action ou plus tard, des notions de grammaire, d'orthographe, de conjugaison.

Le contenu de ces séances de mise au point a fait l'objet d'articles parus dans *L'Éducateur* n° 3 du 20 oct. 1976 : «**TEXTE LIBRE ET APPRENTISSAGE**» ou à paraître dans le courant de l'année 1977-78.

Quelques camarades ont mis au point des outils prolongeant la mise au point du texte libre :

- Fiches de grammaire ;
- Fiches de lecture ;
- Outils de chasse aux mots ;
- Fiches de manipulations de phrases (grammaire implicite : voir l'article mentionné ci-dessus).

### Après la mise au point collective

- |                            |                       |
|----------------------------|-----------------------|
| Le texte va :              | Ou le texte est :     |
| — Au journal               | — Affiché             |
| — Dans un cahier           | — Imprimé             |
| — Dans un classeur         | — Décoré              |
| — Chez les correspondants. | — Transformé en album |
|                            | — Joué en théâtre.    |

Les textes non retenus collectivement sont :

- Corrigés individuellement ;
- Recopiés dans un classeur ;
- Transformés en album ;
- Mis au journal ;
- Introduits dans un circuit d'échanges.

### Les thèmes développés dans les textes libres

Ils sont :

- événementiels,
- imaginaires,
- poétiques,

dans des proportions à peu près égales pour l'ensemble des réponses mais, dans chaque classe, un thème prédomine, un autre est marginal.

La tendance à la production d'un genre dépend :

- du maître,
- d'un individu,
- du groupe,

dans des proportions à peu près égales, mais là aussi, dans chaque classe, un élément prédomine.

Grâce au groupe qui réagit à la lecture des textes comme cela a été décrit plus haut (voir réactions du groupe).

### Les stéréotypes et les lieux communs sont dépassés

Grâce au maître qui :

- Met les enfants en contact avec des œuvres d'auteurs ;
- Essaie de faire coïncider ce qui est exprimé et ce qui est ressenti ;
- Donne une liste de sujets variés faisant appel à l'amélioration ;
- Essaie de favoriser les prises de conscience ;
- Ouvre sur le farfelu, l'humour ;
- Développe la sensibilité ;
- Peut intervenir d'une façon brutale.

### L'expression libre authentique

Beaucoup de camarades se sont abstenus de répondre. Trois ont répondu OUI, cinq ON NE SAIT PAS, cinq NON.

Ont répondu OUI des camarades qui ont des petites classes (jusqu'au C.E.).

Ont répondu JE NE SAIS PAS des camarades qui doutent mais qui font tout, disent-ils pour pousser le plus loin possible l'enfant dans l'expression écrite.

Ont répondu NON, des camarades qui pensent que le milieu social et scolaire sont tels qu'ils empêchent la naissance de l'expression libre authentique.

### Quelques réflexions après le dépouillement de ces questionnaires

Le résultat de ce dépouillement donne une moyenne de la pratique quotidienne du texte libre dans le mouvement. La lecture détaillée permet de distinguer :

- Un aspect majoritaire ;
- Des aspects marginaux ;
- Des variantes au sein d'une même conception du texte libre ;
- Des divergences importantes.

L'aspect majoritaire concerne :

- L'organisation du temps nécessaire à l'écriture et à la communication du texte libre ;
- La recherche de moyens (très variés) propres à renforcer ou à faire naître le désir d'écrire.
- Le désir de respecter et d'amplifier la parole de l'enfant.

Les aspects marginaux (par rapport à l'ensemble des réponses mais qui constituent la dominante de la pratique quotidienne dans une classe). — Le questionnaire, tel qu'il était conçu ne pouvait rendre compte par le détail de ces aspects. C'est par des témoignages concrets, des descriptions précises accompagnées de documents d'enfants, que les camarades qui se sont lancés dans ces recherches peuvent et doivent informer le mouvement. D'une part, ils se sentiront moins isolés, d'autre part, ils rassureront ceux qui tentent quelque chose pour le renouvellement de leur pratique quotidienne et qui de peur de se situer hors de certains conformismes (il en existe à l'I.C.E.M.) n'osent pas ou pensent que leur recherche n'est pas suffisamment significative pour être communiquée.

Les variantes. — Concernent les modalités de travail de la mise au point du texte libre. Variantes nées du désir du maître d'actualiser sa pratique pour qu'elle soit en phase avec les acquis récents de la linguistique, du besoin de ne pas tomber dans une routine, du souci de répondre aux besoins et aux désirs des enfants d'aujourd'hui.

Les divergences. — Mettent à jour des conceptions opposées sur l'expression libre de l'enfant. La première insérant cette expression dans un processus orienté vers la production, la communication, l'échange (les partisans de la mise au point collective ou par groupes). La deuxième, soucieuse de préserver envers et contre tout l'expression de l'enfant à l'état pur, donc partisane du texte intouchable.

Ce questionnaire nous a permis de dresser le constat d'un état de fait senti nettement par tout le monde mais exprimé confusément par la formule : «*On ne fait plus le texte libre comme avant.*»

Il ouvre le regard sur un champ d'expérimentation vivant, grouillant, pas suffisamment maîtrisé.

Peut-être a-t-il atteint son but ? En tout cas ses limites.

L'étape suivante doit nous conduire vers la recherche d'une unité d'expérience plus grande pour que soient dégagées les lignes de force de notre pratique quotidienne dans le mouvement.

Le module «**TEXTE LIBRE**» a la volonté de réaliser ce travail. Il s'adresse à tous les camarades qui cherchent dans ce secteur pour lui en donner les moyens.



## DU NOUVEAU A B.T.Son EDITIONS AUDIOVISUELLES 77-78

P. GUERIN

Parmi les programmes audiovisuels existants, notre collection B.T.Son continue de se distinguer par un certain nombre de critères de réalisation qui lui confèrent une qualité unanimement reconnue, tant dans l'enseignement que parmi les professionnels de l'audiovisuel. Exemples : les dernières critiques de *France Culture*, de *Couleurs*, de *Hi-Fi Stéréo* et de la *Discothèque de France*. Cette dernière, dans ses fiches destinées à informer toutes les bibliothèques et discothèques publiques et privées, recommande la quasi totalité de la collection avec la mention : «*Eléments de la discothèque de base.*»

De plus, son prix est fort compétitif et en souscription, impensable dans un circuit habituel de production et de distribution.

Il nous faut cependant tempérer ce cocorico. C'est un outil encore imparfait.

Oui, il apporte des échos dynamiques et authentiques de milieu avec lesquels nous ne sommes pas habituellement en contact et les enfants peuvent ainsi les percevoir avec moins de distorsion qu'ils ne le feraient en consultant un document écrit (cf. critique de la *Discothèque de France* à propos de la B.T.Son n° 860 : *Dans un village de la savane*). La peine des hommes (ex. : *En pêche sur un chalutier*), la vie quotidienne d'une famille New Yorkaise, canadienne ou allemande peuvent aussi, ainsi, devenir plus présentes.

Les B.T.Son permettent aux enfants d'obtenir à leurs interrogations des réponses de la bouche même de ceux qui sont les plus aptes à les fournir parce qu'ils y ont consacré leur vie. Et ils sont là, dans la classe derrière le haut-parleur, grâce à l'image sonore qui témoigne aussi de la relation simple et chaleureuse qui s'établit toujours entre des enfants et ces personnalités possédant une expérience exceptionnelle : Haroun Tazieff, Jacques Tixier, Yves Coppens, Philippe Taquet, Joël de Rosnay, pour ne citer que les plus récents collaborateurs à notre collection.

Mais ces paysans du Périgord (n° 851) ou du Haut-Jura (n° 852), ces pêcheurs bretons au travail dans la mer d'Irlande, ces témoins du passé qui racontent la vie quotidienne au début du siècle ou leur condition d'ouvrier avant 1936, apportent dans leurs domaines des témoignages tout aussi irremplaçables que celui des grands que nous venons de citer.

B.T. Son, c'est aussi 996 photos de qualité dont 95 % sont inédites et spécialement faites pour illustrer les propos tenus. Les B.T.Son ne sont pas des diapositives commentées, ce sont des documents sonores illustrés, ce qui est complètement différent.

### Les contraintes de l'audiovisuel

Mais pour bénéficier des qualités propres au document audiovisuel, il faut subir certaines contraintes :

- Il faut qu'une bonne obscurité règne dans la salle pour lire bien les diapositives ;
- Il faut que le son soit diffusé de façon correcte pour que chacun puisse écouter avec un certain confort ;
- Il faut que chacun soit attentif.

La possibilité de repasser le disque et de projeter les images autant de fois que l'on désire, simultanément ou séparément,

permet de corriger la nécessaire densité que doit posséder le document. Elle permet une lecture plus fine du son et de l'image que celle habituelle des moyens audiovisuels à commande centralisée et à diffusion unique : T.V., radio, cinéma.

Un dossier vous proposera bientôt diverses pistes expérimentées par des camarades pour l'utilisation de cette documentation audiovisuelle. Il permettra à votre classe, nous l'espérons, de construire au mieux ses propres exploitations.

Mais nous savons les difficultés rencontrées par des camarades, surtout en écoles de ville et en C.E.S. et lycées, pour rassembler, dans une salle qui s'obscurcit au moins un peu, un électrophone et un projecteur qui fonctionnent, un écran... et du courant dans une prise !...

Si bien que la B.T.Son reste un outil à usage collectif, et encore pour des privilégiés. Il rend d'incontestables services mais a ses limites. Rares sont malheureusement les C.E.S., où toutes les salles peuvent s'obscurcir en une minute et où chaque professeur possède sa salle et son matériel propre ; rares sont les écoles élémentaires où les collègues ont pu aménager un coin projection/écoute, au fond ou dans le couloir, pour rendre effective la pratique bénéfique des techniques audiovisuelles, tant l'exploitation de documents que l'expression des enfants qui peuvent photographier, filmer, enregistrer.

### Du nouveau...

#### B.T.Son «Un livre/disque», outil de travail individuel et collectif

Une modification du livret d'accompagnement peut dans un premier temps améliorer l'outil et étendre son champ d'utilisation.

#### LE LIVRET ACTUEL

Il apporte des informations complémentaires sur le contenu sonore et les images de l'album, informations qu'il est plus économique de véhiculer par l'écrit, ou dont le caractère propre commande un texte de préférence au son et à l'image (eux-mêmes choisis parmi tout ce qui aurait pu être diffusé s'il n'y avait ni contraintes de temps et de prix).

Le livret apporte aussi des pistes possibles de réflexion et de recherches et une économie de temps en indiquant les références des compléments pouvant être trouvés dans nos diverses collections B.T.

Cependant, pour prendre une connaissance préalable du contenu son et image, il faut projeter la diapositive et écouter le disque.

#### PROJET POUR UN NOUVEAU LIVRET (prototype livré avec le n° 872)

Il contiendra le texte du disque et les reproductions en noir et blanc, en petit format, des diapositives, et les habituelles informations complémentaires et pistes de travail et de recherches.

Les avantages de ce nouveau livret. — Les bancs d'essais qui ont eu lieu au cours de cette année dans des classes et aussi en bibliothèque enfantine, nous permettent de confirmer les avantages escomptés.

*a) Pour l'enfant : une autonomie complète pour une prise de connaissance de l'ensemble. Le maître n'est plus le médiateur obligatoire entre lui et l'information. De plus, chacun peut trouver sa meilleure voie pour intégrer le document : les uns écoutent puis lisent, d'autres lisent et écoutent en même temps.*

*L'appréhension est plus complète par la vue et l'ouïe ; c'est une motivation intéressante pour la lecture (certains enfants ont lu et relu plusieurs fois le livret). Le texte écrit est un texte de conversation courante et non l'habituel texte littéraire des livres.*

*La prise de connaissance du document peut se faire silencieusement, un casque peut s'adapter à tout électrophone (consultez votre radio-électricien). Des bancs d'essai ont été conduits avec utilisation d'une mini-cassette (et un casque si on veut).*

*C'est certainement dans ces conditions que les avantages sont au maximum. L'enfant peut se mettre dans la position qu'il veut, dans un coin lecture, écouter au casque sans gêner son entourage, arrêter quand il veut, réécouter ce qu'il veut, à son gré, à son rythme, en s'aidant de toutes les facettes du nouveau livret.*

*Bientôt, nous pourrions vraisemblablement livrer les B.T.Son sur cassettes en même temps que sur disque.*

*b) Pour le maître. — Une connaissance plus rapide du contenu de l'ensemble audiovisuel sera possible tant au moment de l'achat de l'album qu'au moment de la préparation du travail de la classe. Lorsqu'il aura entendu et vu les diapositives une fois, il pourra ensuite travailler avec seulement le livret. Il ne lui sera plus nécessaire d'écouter en temps réel une fois, deux fois, trois fois peut-être, et d'utiliser la totalité du matériel de diffusion collective pour une lecture individuelle. Sa tâche sera facilitée sans suppression des avantages de l'outil audiovisuel.*

#### LE LIVRE/DISQUE REDUIT-IL L'UTILISATION HABITUELLE DU DOCUMENT AUDIOVISUEL ?

1. Certains camarades très mal équipés en matériel audiovisuel et en conditions correctes d'écoute et de projection, pensent qu'ils pourront ainsi offrir à leurs élèves toutes les richesses de B.T.Son, jusque-là inaccessibles. D'autres craignaient que le livre/disque ne rende inutile le compte rendu collectif avec utilisation des supports permettant une prise de connaissance confortable du son et de la grande image colorée.

Il n'en est rien. Ils se sont rendu compte, à l'usage que, au contraire, la qualité des échanges était supérieure car l'enfant ou le groupe utilisant B.T.Son et son nouveau livret, possédait une connaissance bien meilleure du contenu, c'est-à-dire de l'expérience d'autrui ainsi véhiculée par les supports audiovisuels. Vraiment, la motivation, la concentration, la pertinence des interventions étaient accrues. (Faites-nous part de vos remarques à propos de ce prototype à paraître en décembre.)

## Programmation du début des souscriptions 77/78

### B.T.Son

Au cours de ces dernières années, nous nous sommes efforcés de fournir les réponses aux questions qui reviennent sans cesse, et à tous les âges, sur la préhistoire, l'histoire de la Terre, de la vie, les origines de l'homme. Nous sommes bien souvent incapables de faire le point actuel des certitudes et des interrogations et la documentation sérieuse et à la portée des enfants en ce domaine est rare.

C'est pourquoi l'ensemble des B.T.Son abordant ces sujets a été fort apprécié (N° 854-855 : *Vie quotidienne des hommes préhistoriques*, N° 868 : *Histoire de la Terre, histoire de la vie*, n° 869 : *Origines de l'homme*, n° 870 : *Il y a cent millions d'années*).

Le premier numéro de l'année, le n° 872 : *Origines de la vie* complètera cette série. C'est Joël de Rosnay, chimiste et biologiste, actuellement directeur de l'application des recherches à l'Institut Pasteur qui répond aux questions d'enfants du C.M., de 6e et 5e. Il est certainement le plus apte, actuellement en France à traiter ce sujet. Un ensemble passionnant, illustré par des clichés rares faisant pénétrer dans le monde de l'infiniment petit.

Parmi les numéros suivants : 1936, si proche et déjà si lointain, constamment sur toutes les lèvres dès qu'on évoque l'histoire de la classe ouvrière. Ceux-là mêmes qui ont vécu la condition ouvrière en 1930 pendant la crise, qui ont senti la montée du fascisme, qui ont manifesté le 9 février 1934, qui ont vécu le Front Populaire, dans une synthèse de qualité, font revivre toute cette période que chaque enfant se doit de connaître au mieux.

### D.S.B.T.

N'oubliez pas cette collection de documents sonores. Elle en vaut aussi la peine. Là le document sonore est monté avec moins de densité, il permet l'écoute sans accompagnement d'images.

Chaque année, un ou deux numéros sont consacrés à l'expression des enfants. Ex. : *Angoisses d'enfants* (n° 23), *Logique et merveilleux chez l'enfant* (n° 21). Que pensent d'autres enfants d'un milieu différent sur un sujet qui mobilise

l'attention de l'un ou plusieurs de vos élèves ? Des bibliothécaires nous disaient encore combien était écouté, des dizaines et des dizaines de fois *L'enfant dans la cité* (D.S.B.T. n° 15) et combien il suscitait de discussions passionnées.

Cette année un numéro sera consacré à *L'organisation de la vie coopérative de la classe* (n° 27).

Rencontres d'enfants avec un adulte. Poser librement toutes questions à un pédiatre, questions qu'habituellement on ne pose pas, a conduit à un ensemble fort intéressant sur *La médecine infantile dans la société actuelle* (ce sera le n° 26).

Je noterai, à ce sujet notre déception à l'écho relativement modeste obtenu par les deux numéros de l'an passé consacrés à la rencontre avec Casamayor. *Justice et société*, *La peine de mort* ce sont des sujets que les enfants, même jeunes, abordent et devant lesquels l'éducateur et la famille sont souvent mal à l'aise.

Laissez-vous les feuillets policiers américains de la télé et les informations tronquées, être les seules références des enfants sur la justice et la société ? Ça les imprègne, croyez-le bien. Nous vous proposons là un dialogue exceptionnel avec un juge dont toute la vie a été un combat pour une autre justice (cf. ses livres : *Le prince* ; *La désobéissance* ; *L'art de trahir* ; *La police* ; *La tolérance* ; *A bas la vertu !*).

Et vous laisseriez passer cette occasion ?

Il n'est plus temps de souscrire à la série 76-77, mais vous pouvez toujours commander à la C.E.L. les deux D.S.B.T. n° 24 et 25 : *Des enfants et un juge*.

## Une autre facette de l'audiovisuel

La documentation audiovisuelle permet à l'enfant de s'approprier l'expérience des autres, acquise dans le temps et d'autres milieux, mais n'oubliez pas cependant que l'audiovisuel tel que nous l'entendons, c'est aussi et surtout la possibilité offerte à l'enfant de s'exprimer par ces techniques, seule façon efficace de démystifier et de démythifier les images et les sons qui le frappent en permanence.

Nous y reviendrons.

# COMMENT FUT UTILISEE LA FICHE N° 444 DU F.T.C.

Gérard LETESSIER  
Ecole de Durol, 58270 Thannay

FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET		Classement personnel
TON QUARTIER : LE COMMERCE		
<p>DANS TON QUARTIER ou ton village... ou ta rue</p> <p>— Combien y a-t-il de magasins d'alimentation ? D'autres magasins où l'on achète de la nourriture (boulangerie, boucherie...)?</p> <p>— Essaie de savoir qui approvisionne ces magasins en fruits, légumes, viandes... (grossistes, abattoirs...)</p> <p>— Quels sont les autres commerces ? (habits, électro-ménager, quincaillerie...)</p> <p>— Des magasins à grande surface sont-ils installés dans ton quartier ? Essaie de savoir depuis combien de temps.</p> <p>— Des foires, marchés ont-ils lieu ? A quelle date ? Où ?</p>		COMMERCE - VILLE - VIE LOCALE
<p>Références personnelles : .....</p> <p>Autres fiches traitant de sujets approchés : .....</p>		444

C'est Natacha qui sort la fiche en disant : «Moi, je veux bien demander les prix, je vais aux commissions avec maman à Tannay demain.»

On a décidé alors de prendre une liste de produits et de demander à plusieurs endroits. Roland va à l'épicerie du village voisin, Natacha au chef-lieu de canton, et Alain à la sous-préfecture.

Nous décidons de la liste, et le lundi suivant, nous pouvons faire ce tableau (prix de novembre 76) :

	Montceaux (200 hab.)	Tannay (800 hab.)	Clamecy (6 000 hab.)
Grande baguette de pain .	1,40	1,50	1,40
1 litre de lait .....	1,53	1,20 (chez la fermière)	1,85 (lait homogénéisé, longue conservation)
Litre de vin rouge 10°....	2,10	2,10	1,82
1 kg d'oranges.....	4,60	3,90	? (vendues par 5 kg) 2,35
1 kg de sucre en poudre .	2,70	2,60	
1 tablette chocolat lait-noisettes .....	2,50	2,35	1,73
Boîte fromage «8 vache-qui-rit».....	3,35	3,00	? (vendues par 16 parts)
1 paquet café en grains 250 g .....	3,95	2,80	2,80
1 paquet lessive Bonux...	5,70	3,95	5,05 (2 paquets)
1 paquet riz (500 g).....	1,60	1,70	1,25

Remarque générale : «C'est plus cher à Monceaux qu'à Tannay et plus cher à Tannay qu'à Clamecy.»

— Oui, mais c'est parce qu'à Monceaux, il n'y a qu'un magasin qui vend de tout, alors qu'à Clamecy, il y a plein de boutiques et on peut choisir où c'est moins cher.

— Quand il y a plusieurs magasins, ils se font la concurrence.

— Pour les cigarettes, le pain et quelques produits, il y a des prix qui sont les mêmes partout. Ils sont imposés.

— C'est pas vrai pour le pain. A Tannay, on le paie plus cher.

— Non, c'est parce que c'est la tournée du boulanger et il fait payer dix centimes pour le déplacement.

— Oui, mais comme ça, il faut faire pareil pour ceux qui vont à Tannay et à Clamecy.

— Il faut ajouter le prix de l'essence pour y aller.

(Clamecy est à 21 km et Tannay à 9 km.)

— Oui, les économies que l'on fait sur les produits, on les dépense en essence.

— Et puis, il y a l'usure de la voiture, et les risques d'accident sur la route.

— Oui, mais il y a des choses qu'on ne trouve qu'à Clamecy. Ma mère, elle est obligée d'y aller quand elle veut s'acheter une robe, alors quand on y va, on achète tout là-bas.

— C'est vrai. Il faut y aller pour acheter beaucoup. Comme ça on économise sur l'essence.

(Vous voyez le «bon» réflexe des petits consommateurs déjà bien conditionnés. Pourtant, nous sommes dans un village de 180 habitants où la moitié des enfants sont fils ou fille d'agriculteur ! Pourtant, deux réflexions m'ont réjoui, à la fin du débat.)

Une fille d'agriculteur qui n'avait pratiquement pas parlé. — Chez nous, on n'y va pas acheter à manger à la ville. Les œufs, ils ne sont pas bons et le lait non plus. (Elle avait lu la B.T. sur les poules pondeuses.)

Natacha, qui est allée à Tannay. — Le lait, on l'achète chez une fermière. Il est moins cher, bien meilleur, et puis, j'aime bien y aller parce que je vois les vaches et les petits veaux.

• Tu peux représenter le résultat de tes enquêtes par des graphiques... (voir fiches n°s 004, 005 et SBT 123-124).

• Des magasins ont-ils été ouverts ou fermés depuis quelque temps ? Sais-tu pourquoi ?

• Tu peux interroger un commerçant que tu connais sur son travail, ses difficultés...

## Notes pour le maître

Dans une ville le quartier étant souvent mal, ou pas délimité, il sera peut-être nécessaire de préciser les limites de l'enquête.  
Dans une petite ville l'enquête peut être étendue à toute la commune si le travail est réparti en plusieurs équipes.  
Voir les fiches de 442 à 449.

## Extrait d'un entretien en classe maternelle section moyens-grands (30 novembre 1976)



Christelle. — *Moi, je ne dois pas toujours manger des bonbons : c'est le dentiste qui l'a dit : je dois seulement les sucer.*

Gilles. — *Il ne faut pas non plus manger des chewing-gum parce qu'il y a des «numéros» qui ne sont pas bons. Surtout les «A».*

La maîtresse. — *Il y a en effet souvent des colorants.*

Philippe. — *Dans les chocolats il y a aussi des fois des colorants.*

Isabelle. — *Mon papa a une fois acheté une sucette ; il a pas regardé : il y avait des colorants dedans ; alors je l'ai jetée parce que c'était pas bon.*

David. — *Mon papa, il a acheté une sucette et il y avait trois colorants et je l'ai mangée et ma petite sœur aussi.*

Philippe B. — *Même dans les glaces ils mettent du produit mais on peut la manger.*

Raphaël. — *Même dans les pâtisseries, dans les cerises.*

Claudia. — *Si on mange les glaces qui sont froides, alors on a aussi mal au ventre.*

Thierry. — *Parfois mon papa mange du chocolat qui est fait avec des fraises.*

Philippe A. — *Nous quand on était à Cora, on voulait acheter du sirop et il y avait marqué du sirop «colorant».*

L'après-midi :

Thierry. — *Quand je suis venu à l'école, j'ai emmené des bonbons avec des colorants : c'est fait avec du chocolat et des noisettes. (Il s'agit de «Tweets» et je dois lire sur le paquet la composition : il n'y a pas de colorant mais d'autres agents. Difficile à expliquer.)*

Raphaël. — *Catherine a aussi emmené des bonbons avec du colorant.*

Céline. — *Dans les chocolats il y a aussi des «A» !...*

Sophie. — *J'ai aussi des bonbons avec des colorants : un jaune et un orange. (Elle me les apporte mais la composition ne se trouve pas sur chaque bonbon.)*

Frédéric. — *Moi je mange jamais ça des «bonbons colorants».*

Je leur propose de rechercher les aliments dans lesquels il y a des colorants : chocolat (?), chewing-gum, bonbons, cerises qu'on achète en boîte, sucettes, sirop, fraises en bonbons, dragées, yaourts.

Parallèlement à ces produits ils proposent également : oranges, mandarines, tomates, salades, etc. Je ne pense pas qu'ils aient bien compris mes explications concernant les fruits et les légumes qui poussent en étant colorés naturellement (mais qu'on recolore quand on les met en conserve) et les aliments de synthèse qu'on colore artificiellement.

Malgré cela j'ai trouvé l'entretien intéressant ; mais quel dilemme quand un enfant apporte un grand paquet de bonbons... colorés bien sûr artificiellement ! C'est bien évidemment la gourmandise qui l'emporte (pour eux comme pour moi !).

Mylène THOMANN  
68 Wattwiller

# Sans colorant... Avec colorant...

# Mangera ? Mangera pas ?

# Mangera !

## Et un autre entretien... dans une section de grands (école maternelle Pfister, Colmar)

Tandis qu'une vingtaine d'enfants range les jeux qu'on avait laissés, les autres se groupent autour d'un enfant qui a des bonbons.

La maîtresse. — *Tu leur donnes des bonbons avec des colorants ?*

Christelle. — *Surtout qu'ils sont faits avec du mazout !*

Pierre. — *Mais non, sinon ils brûleraient !*

La maîtresse. — *Qu'est-ce que c'est, des colorants ?*

— *C'est que les bonbons sont colorés.*

Béatrice, narquoise et avec accent du midi. — *Avec de la peinture ou du feutre ?*

— *Oui, avec quoi ?*

— *Avec des fruits !*

Christelle. — *Non ! on prend une casserole, on met un produit dedans puis on met les bonbons et ça donne des couleurs.*

Pierre. — *Oh ! moi j'sais pas tout ça ; on m'explique pas les sucreries, je les mange c'est tout !*

Julie. — *Oui, mais ça peut être un bon produit.*

Pierre. — *Ça existe les yaourts écrits nature et quand on ouvre, ça sent la framboise, pas la couleur, juste le goût.*

Stéphane. — *Nous on a du sirop sans colorant.*

La maîtresse. — *Est-ce meilleur.*

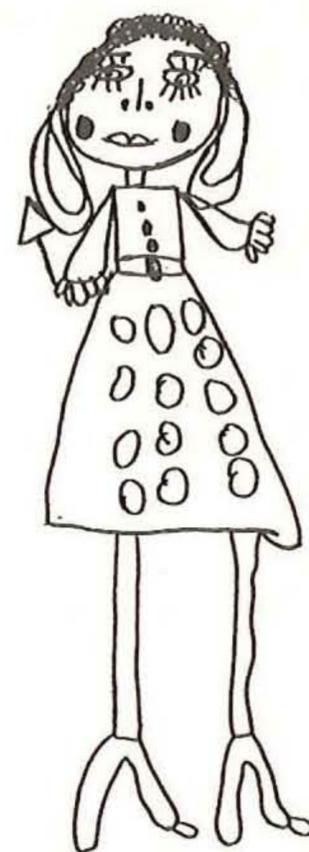
Pierre. — *Oui, pour la santé !*

Béatrice. — *Comme ça on n'est pas malade.*

Pierre. — *Hé, on peut être malade sans colorant !*

La maîtresse. — *Il vaut mieux avec ou sans colorant ?*

Tous. — *Sans ! sans !*



Envoi de Christiane STRAUSS  
Dessin école maternelle Pfister, 68 Colmar

Extrait du bulletin Economie n° 2 de mars 77

## L'EDUCATION MANUELLE ET TECHNIQUE Incurie ou dérision ? «Tremplin» ou casse-gueule ?

Alex LAFOSSE  
E.N., 24000 Périgueux

Nous vous avons déjà proposé un article : «LA MOUSCAILLE» et l'interview d'un camarade se posant des questions sur le travail manuel au second degré.

Pour compléter cette information, il nous paraît important de vous faire connaître l'avis d'un autre camarade travaillant dans un centre de formation régional des P.E.G.C., section XIII (E.M.T.) sur le «CONTENU ET LA MISE EN PLACE DE LA NOUVELLE EDUCATION MANUELLE ET TECHNIQUE».

Vous trouverez l'article intégral dans La Brèche, revue du second degré.

On sait qu'à partir de la rentrée 77 tout enfant entrant en 6e se voit gratifié de deux heures par semaine d'Education Manuelle et Technique (E.M.T.), cela pendant les quatre années de son passage au C.E.S.

Il pourra, au surplus, bénéficier à partir de la 4e de trois, six ou neuf heures d'un enseignement optionnel complémentaire dans cette nouvelle discipline que *L'Express* n'hésitait pas à appeler «le tremplin de M. Haby».

Eu égard à la masse horaire ainsi dégagée, l'E.M.T. édiflée sur les cendres des Travaux Manuels Educatifs (T.M.E.) mérite d'être considérée de plus près...

### Dans les instructions

LES OBJECTIFS qu'on peut discerner sont au niveau de la 6e l'acquisition des notions suivantes : droite-gauche, endroit-envers, dessus-dessous, etc.

Pourquoi pas «papa-maman» tant qu'on y est ; comme si toutes les acquisitions que les enfants ont pu faire auparavant, en particulier à l'école élémentaire, étaient à compter pour nulles...

QUANT AUX CONTENUS, au niveau du programme obligatoire on distingue trois sortes d'activités :

— Les «*petites fabrications*» d'abord, limitées à des disciplines remises en honneur après avoir été écartées pendant longtemps à cause du peu d'appel qu'elles font à la **créativité** de l'enfant ou de leur faible valeur au niveau de la **formation esthétique** : ce sont, par exemple, la vannerie, le cartonnage, le macramé ou des activités de nettoyage de la maison ou de cuisine à un niveau très élémentaire (épluchage, jus de fruits, compotes...).

— Des activités de «*montage-démontage, maintenance*». Pour ceux qui s'illusionneraient en pensant qu'il y a là derrière une quelconque initiation à la technologie citons au hasard : «*Changer la lame d'une scie à métaux, démonter-remonter les accessoires amovibles des casseroles, emmancher, accrocher un balai... recharger une agrafeuse... remplacer la pile, l'ampoule d'une lampe de poche...*»

— Les «*problèmes concrets*» enfin ; à d'autres moments appelés «*exercices d'intelligence concrète*» ou «*exercices d'intelligence liée à l'action*», inspirés, paraît-il, par «*les dernières découvertes en matière de psychologie et de pédagogie*».

L'idée repose sur la distinction subtile entre l'intelligence «*concrète*» et l'intelligence «*abstraite*» ou «*verbo-conceptuelle*»...

Pierre Camusat écrit : «*Pour l'instituteur, l'élève intelligent est celui qui s'adapte facilement aux exigences scolaires, ce qui implique une forme d'intelligence abstraite... Pour le chef d'entreprise, l'individu intelligent est celui qui s'adapte facilement à l'usine, ce qui représente une forme d'intelligence concrète...*» («Education psycho-gestuelle»).

Une pensée qui rejoint tout naturellement les théories racistes de Jensen aux Etats-Unis pour qui les Blancs ont une meilleure intelligence abstraite que les Noirs !

Certes, ajoute-t-il, l'intelligence abstraite ouvrant la voie aux meilleures situations, ceux qui n'en disposent pas resteront au bas de l'échelle sociale...

Mais ne vaut-il pas mieux en prendre conscience que de poursuivre des chimères et, comme l'écrivait il y a plus d'un siècle Galton, ne vaut-il pas mieux que chacun possède «*l'honnête conviction qu'il fait le travail pour lequel la nature l'a doté*» ? (Rapporté dans *Le Nouvel Observateur* du 4 avril 1977 à propos du très intéressant colloque du M.U.R.S.).

D'où la mise au point par Pierre Camusat de séries d'exercices «*conçus pour amener progressivement... l'exécution de tâches par habitude et sans avoir à y penser*».

Important cela : ne pas trop réfléchir à ce qu'on vous fait faire ! Ainsi nous voyons naître des idées d'exercices plus ou moins systématiques qui ne nécessitent au niveau matériel que papier et crayon et entraîneront par exemple les enfants à la «*reproduction d'un modèle donné*» ou à la «*répétition des motifs*».

### Conditions de travail

Tout ceci, y compris les petites fabrications, devant se mettre en place sans qu'aucun équipement nouveau ne soit officiellement annoncé pour l'ensemble des collèges, sans que soit prévu plus de crédits pour les achats de matériaux que pour feu l'unique heure de T.M.E. (aux alentours de 1,50 F par enfant et par an).

«*L'effectif de certaines classes, précise en effet le Ministre dans Le Monde du 20 décembre 1976, pourra donc parfois dépasser encore 24 élèves pour s'élever à un chiffre compris entre 25 et 30, voire exceptionnellement 32.*»

Il est inévitable que de telles conditions matérielles induisent, comme par inadvertance, une pédagogie des plus dogmatiques, méconnaissant totalement les **nécessités d'individualisation du travail ou de véritable motivation des enfants par choix et prise en charge réelle...**

(suite page 21)

# ACTUALITES

## de L'Educateur

### *Billet du jour :*

### ***La prière rendue obligatoire pour les enfants, c'est le geste le plus obscène qui soit connu...***

C'est un billet du jour, de chaque jour, de tous les jours : on ne le voit peut-être pas tous les jours à la TV, ce geste-là, mais on peut le voir quotidiennement en de multiples lieux ! Des enfants alignés, bras croisés et soumis, doivent dire la prière à heures fixes ; d'autres doivent le faire agenouillés, d'autres coiffés et accoutrés et à jours réguliers dans la semaine...

Et pourtant, nous le proclamons, aucun adulte n'a le droit d'imposer un tel geste à l'enfant !

Ainsi selon le lieu de sa naissance, le côté de la frontière où il se trouve ou parfois le quartier même de son domicile, là où il s'offre prêt à vivre par hasard, conduit par ses parents dont il est la chose et la créature et qui exercent sur lui le droit usurpé de meubler sa conscience, son cœur et son esprit, l'enfant doit, contraint et forcé, épouser la foi qui sévit dans le lieu géographique et social où père et mère le « possèdent » !

« Portés et aidés par des habitudes et des gestes de foi qui se faisaient normalement, « comme tout le monde » ou presque » comme tient à le conjuguer au passé OKAPI (p. 11, n° 127) d'une façon fort optimiste ! la manière de croire est, toujours plus ou moins, scandaleusement, insidieusement, traîtreusement imposée à l'enfant. L'amour obligatoire ! L'espoir sur commande ! La charité ordonnée et désignée !

Ah ! souhaitons — et imposons-le ! — que soit inscrit dans *La charte des enfants* (1) le droit à la foi de son choix et de son cœur pour chaque enfant échappant enfin à la férule parentale.

Vivre dans un monde où chaque homme a pu construire et élaborer ses croyances, ses certitudes ou ses doutes, où chaque foi nourrie de vie et d'existence est plus sûre, mieux fondée, parce que non pas construite sur « des habitudes », sur des horaires scolaires d'emplois du temps imposés et autoritaires, où la religion n'est pas une loi, vivre dans un monde d'hommes sincères, voilà ce que nous désirons !

MEB

(1) Parue aux Editions Stock 2.

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### CORRESPONDANCE

COMMUNIQUE DU SERVICE  
DE LA CORRESPONDANCE  
INTERNATIONALE  
(30 juin 1977)

Compte tenu des tendances de la fin de l'année scolaire 76-77, on peut raisonnablement s'attendre à recevoir, à partir de septembre-octobre, d'assez nombreuses demandes en provenance des pays suivants :

- ITALIE (correspondance en langue française essentiellement).
- SUEDE (français, ou anglais, ou allemand). *N.B.* — La R.I.D.E.F. 1978 aura justement lieu en Suède !
- BRÉSIL (portugais ou français).
- PORTUGAL (portugais ou français).

Les classes françaises sont donc invitées à orienter autant que possible leurs demandes en direction de ces pays. Pour la Suède, le Brésil et le Portugal, il s'agit surtout de possibilités au niveau du second degré ; l'Italie concerne aussi bien le primaire que le secondaire.

Nous risquons au contraire, comme par le passé, de rencontrer des difficultés pour satisfaire les demandes orientées exclusivement vers l'Afrique et les D.O.M.-T.O.M., d'où une attente très longue et parfois vaine.

Dans tous les cas, il est vivement conseillé d'allonger au maximum la liste des pays qui pourraient convenir au cas où le premier demandé n'offrirait aucune possibilité.

#### Autres conseils :

- Utiliser le formulaire spécial « correspondance internationale » ; le demander aux responsables ;
- Ne pas oublier la participation au fonctionnement du service : 2 enveloppes timbrées à votre adresse, 10 timbres à 1 F.

#### Adresses des responsables :

- Allemand : Danièle DAGOIS, « Les Gobi-nettes », 03290 Dompierre-sur-Besbre.
- Espagnol : Rodolphe HERNANDEZ, 38, rue Bugeaud, 37000 Tours.
- Autres langues et coordination générale : Robert MAROIS, Les Vernes, Coulanges, 58000 Nevers.

### MUSIQUE second degré

APPEL A TOUS CEUX  
QUI ENSEIGNENT  
L'EDUCATION MUSICALE  
EN C.E.S. - LYCEE

A chaque heure de musique se posent des problèmes auxquels chacun peut être confronté (organisation de la classe, instruments à acheter ou à construire, groupes petits ou grands, insonorisation de locaux, discographie, bibliographie, etc.).

Il peut être utile d'échanger la façon dont on cherche à les résoudre.

Et à partir de là :

- Faire circuler toute information nécessaire ;

- Coordonner des recherches allant dans un même sens ;
- ou faire une recherche collective sur une même préoccupation ;
- Ou échanger des documents sonores ;
- Etc.

Je suis prof dans un C.E.S. à Brive où l'administration tolère plus ou moins bien les « nuisances sonores » de mes élèves qui travaillent avec des instruments (petits ou grands groupes) dans la salle de cours mais aussi et surtout dans le couloir, la cantine, les dépendances de cuisine, réduits, W.-C... et j'ai exposé dans un article à paraître prochainement dans *L'Éducateur*, les problèmes que pose cette pratique pédagogique.

A savoir par exemple, comment des petits groupes de un à six élèves inventent sur instruments, déchiffrent chants connus, font sketches, chants libres, danses, font des exposés à l'aide d'écouteurs de téléphone, recherches collectives sur bande, etc., ainsi que les difficultés rencontrées par les uns ou les autres.

D'autre part, à la suite d'un premier appel, quelques collègues (M.A., certifiés, P.E.G.C.) ont déjà répondu et posent diverses questions, mais il serait intéressant d'être plus nombreux afin de cerner davantage tous les problèmes.

Répondre à :

Eliane PINEAU  
34, rue Martial-Brigouleix  
C.E.S. Tujac  
19100 Brive

### ENFANTS IMMIGRES

SUPPLEMENT SPECIAL AU BULLETIN  
« ENFANTS DE NULLE PART »  
(voir *Educateur* n° 1)

Rappel. — A Rouen, un secteur de travail s'est constitué, se proposant de réfléchir et d'agir sur les problèmes spécifiques des enfants immigrés.

Le troisième trimestre n'ayant pas été favorable à un travail efficace, plusieurs camarades, par le biais d'échanges et de mini-réunions se sont dotés d'une organisation permettant d'animer un travail dès la rentrée. Ce numéro spécial d'*Enfants de nulle part* a pour simple but d'informer dans chaque département, les camarades qui souhaitent travailler avec nous.

L'organisation actuelle qui se dessine est la suivante :

• **Animateurs de la commission qui travaillent sur plusieurs thèmes :**

- Bilinguisme, biculturalisme (identité de l'enfant) ;
- Langue d'origine, apprentissage-expérience
- Langue française
- Réflexions théoriques et politiques ;
- L'enfant immigré dans l'enseignement spécial ;
- Le racisme ;
- Les expériences extra-scolaires ;
- Des outils : correspondance internationale.

### ART ENFANTIN

#### Appel

• **ALBUMS.** — Nous sommes à la recherche d'albums de 28 à 32 pages, tout en couleur, dans le format allant dans le 21 x 27, en hauteur, comme la revue.

Nous attendons des travaux originaux. On peut faire tout autre chose que ce qui est déjà paru :

- Des histoires plus élaborées ;
- Des montages photographiques (couleur) ;
- Des tapisseries (pourquoi pas), etc.

• **Le n° 89 de la revue ART ENFANTIN** (bouclé le 24 février). — Il portera sur un thème non établi encore. Nous attendons vos propositions et vos projets.

Exemples de thèmes : où en est la créativité ? - Les enfants de 78 et l'art de 78 - Les conditions de l'enseignement artistique, etc.

Le tout est à envoyer à :

M.E. BERTRAND  
B.P. 251  
06406 Cannes cedex

En recommandé !

• **Des camarades qui participent au travail par des contributions ponctuelles :**

- Envoi d'expériences ;
- Envoi de textes d'enfants (langue française ou d'origine) ;
- Etc.

**Les échecs scolaires, les rejets des enfants de migrants, sont d'une telle gravité que nous avons besoin de l'apport du plus grand nombre.**

Le bulletin interne *Enfants de nulle part* n'en sera que plus riche. Il sera diffusé à tous les camarades qui souhaitent travailler avec nous. Un bulletin n° 1 77-78 est en préparation.

Persuadés que les expériences et les vécus ne manquent pas dans les départements, nous lançons un appel à la participation. Les thèmes ci-dessus peuvent être un guide pour le contenu.

Nous tirerons un premier bilan au congrès de Nantes où le secteur sera représenté.

Une grille de travail sera envoyée à ceux qui le demanderont.

Ecrire à l'adresse de l'animation :

Michel FEVRE  
60, rue Garry, bât. 3, esc. F  
94450 Limeil-Brévannes  
Tél. 569.26.90

## JOURNAL SCOLAIRE

### SI VOTRE CLASSE EDITE UN JOURNAL SCOLAIRE...

... Elle peut échanger ce journal à chaque parution avec cinq autres classes réparties géographiquement dans d'autres régions de France mais correspondant au même niveau pédagogique.

... Pour faire partie d'une équipe, demander un imprimé soit au délégué départemental ou au groupe Ecole Moderne du département, soit à L. LEBRETON (joindre une enveloppe timbrée à votre adresse pour l'envoi de cet imprimé).

... L'échange du journal peut être complété par des échanges de lettres ou tous documents entre les classes, par des échanges pédagogiques entre les maîtres (cahier de roulement au sein de l'équipe, demandes de conseils ou de précisions techniques, etc.).

Il est demandé à tous les utilisateurs des imprimés de demande d'échange de journaux scolaires (délégués ou responsables départementaux, responsables de stages, responsables des bulletins départementaux) de noter (et au besoin de corriger sur les imprimés) que à toute demande doivent être joints : 2 timbres à 1 F — et non 1 timbre à 0,80 F ou même à 0,40 F comme cela figure encore sur certains imprimés — et une enveloppe timbrée à l'adresse du demandeur pour chaque équipe demandée. Trop souvent des demandes parviennent au service sans timbres ni enveloppe. Or, pensez qu'une simple modification dans une équipe entraîne l'envoi de 6 enveloppes timbrées au minimum à 0,80 F.

Merci de communiquer cette précision à tous les éditeurs de journaux scolaires et éventuellement de l'insérer dans les bulletins départementaux.

L. LEBRETON  
La Cluze  
24260 Le Bugue

## EDUCATION SPECIALISEE

### COMMUNIQUE DE LA COMMISSION AUX STAGIAIRES C.A.E.I., AUX TRAVAILLEURS DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

Il existe au sein de l'I.C.E.M. une commission regroupant les travailleurs de l'enseignement spécial. Ceux-ci échangent leurs travaux, expériences, réflexions dans l'esprit coopératif de l'I.C.E.M. et dans le but de pratiquer une pédagogie sans ségrégation pour l'enfant, en s'attachant aux réalités spécifiques qui sont celles de l'enseignement spécial.

La commission publie mensuellement la revue *Chantiers* qui fait écho des activités de ses membres, répartis dans plusieurs secteurs de travail.

Les stagiaires C.A.E.I. peuvent prendre contact en écrivant à Bernard GOSSELIN, 10, rue du Docteur-Graillon, 60110 Méru.

Bien que l'abonnement à *Chantiers* soit de 50 F annuel, pour 600 pages minimum, il existe un abonnement réduit, 30 F par an, pour tout stagiaire actuellement en formation dans un centre C.A.E.I. Pour l'abonnement, écrire à Bernard MISLIN, 14, rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim. (Joindre un chèque postal ou bancaire à l'ordre de A.E.M.T.E.S., C.C.P., 915-85 U Centre Lille.

## EDUCATION CORPORELLE

Dans le cadre des journées d'été, s'est déroulée à Laroquebrou, une rencontre de travail de la commission éducation corporelle où ont alterné les moments de pratique corporelle, d'analyse de ce vécu et de notre pratique dans les classes ainsi que des amorces théoriques.

D'autre part notre travail s'est concrétisé dans la rédaction de notre contribution au P.E.P. et de plusieurs articles.

Le texte qui suit a été écrit collectivement à partir des réflexions de chacun d'entre nous sur son vécu.

### Ouverture

«*Tout ce qu'on ne dit pas  
Qu'on pourrait dire à chacun  
Qu'on n'a pas besoin de dire  
Qu'on aimerait peut-être dire  
Quand même.*»

### Ce que nous avons fait à Laroquebrou pendant que d'autres travaillaient à des B.T., des fichiers, des revues, apporte-t-il quelque chose à l'I.C.E.M. ?

C'est dans la relation que nous avons eue entre nous que s'est dégagée l'idée de ce que pouvait être notre chantier, c'est important. Importance de la relation ; on ne peut rien si cela ne précède pas toute recherche. La relation pour nous, c'est la survie.

La relation on en a toujours parlé à l'I.C.E.M., on a toujours reconnu son importance, relation entre les élèves, entre le maître et les élèves. Des relations que nous avons entre nous, on n'en parlait pas sinon sous l'aspect d'un sentimentalisme un peu bête (protectionnisme affectif). Et voilà, tout d'un coup, qu'on les veut plus complètes, plus authentiques, sans peur du conflit ouvert, en séparant bien conflit de travail/conflit de personnes, sans craindre non plus de mettre en question les personnes mais en dehors des groupes, par relation personnelle.

De cette nouvelle relation plus riche sortiront d'autres valeurs qui rejailliront sur notre pratique pédagogique et militante dans l'I.C.E.M. Dans n'importe quel groupe vivant, l'important, est l'échange authentique. Nous croyons qu'il ne faudra pas avoir peur dorénavant de saisir un point précis qui aura surgi d'un bilan, par exemple, et de s'attaquer à lui comme à un problème d'arithmétique, en le disant, en proposant quelque chose, en faisant cette chose, puis en l'analysant pour savoir si elle permet d'approfondir, d'aller plus loin.

Globalité, oui ; avec des moments de recherches précises et audacieuses. Nous pensons aussi que dans tous les chantiers, l'essentiel est de communiquer avec un travail ou un jeu commun, mais le but à court terme étant la rencontre de l'autre qui permet la recherche et la progression. D'ailleurs, dans le groupe-classe même, nous privilégions cette notion de rencontre, d'échange qui est primordiale.

### Une démarche subversive ?

Notre rencontre a vu la création d'une ligne théorique nouvelle ou plutôt la prise de conscience d'une ligne théorique restée jusqu'à présent dans l'ombre pour nous. On pourrait, de là, passer à une pratique théorisée, démarche utile, outil indispensable pour le mouvement.

### Nos buts ?

- Que quelque chose de ce que nous considérons comme positif dans notre vécu d'adulte passe dans notre pratique quotidienne en classe, dans notre pratique sociale aussi.
- Que nous arrivions à être compris des autres et que nous continuions à les comprendre (éviter à tout prix d'être la « bande »).
- Que l'entreprise coopérative dans laquelle nous sommes impliqués bénéficie de notre travail et le prenne en compte.

Voici les points qui nous sont apparus en analysant les moments que nous avons vécus ensemble durant ces six jours.

Nous avons compris de l'intérieur ce que sont :

● **La globalité.** — A travers des moments où l'on est passé sans contraintes extérieures de la parole au geste, du geste au dessin, du dessin à l'écrit, de l'écrit au dit et au geste.

● **Les conflits.** - Animateurs du moment et groupe : contestation de l'animateur provisoire. Problème du pouvoir.

— Animateurs-individus — Groupe-individus : 1. Refus accepté implicitement, puis institutionnalisé de ne pas participer pour certains aux activités proposées (sans jugement et sans culpabilisation).

— Groupe-extérieur : 2. Malaise du groupe et réactions de défense devant « l'extérieur » spectateur ou consommateur de défolement.

● **Evolution des règles à l'intérieur d'un groupe.** — Par exemple, absence de structures, évolution libre individuelle, temps mort, proposition d'un individu, refus du groupe, autre proposition, acceptation, déformation de la consigne, nouvelle règle naissant spontanément...

● **La communication.** — L'attention au corps de l'autre, à ce qu'il est, à ce qu'il fait, le plaisir d'être en phase avec soi-même, avec un autre, avec le groupe.

- Ne pas perdre la relation au groupe en cas de conflit.
- La verbalisation de vécu gestuel, pour vérifier si on a bien décodé le message silencieux de l'autre.

Tout cela nous a permis de sentir, de comprendre l'importance pour nous, adultes, de vivre personnellement des situations dans lesquelles on place les enfants (par exemple : pour accepter qu'un enfant reste momentanément à l'écart du groupe).

D'autres points n'ont pu être abordés que théoriquement faute de temps pour les vivre :

- Les conflits ;
- La connaissance plus approfondie des individus dans l'articulation vie dans le groupe/vie personnelle extérieure ;
- L'expérimentation d'autres structures de travail ;
- La question de la sexualité dans les activités où intervient le corps.

(A suivre.)

Coordination :  
Simone HEURTAUX  
21, rue du Haut-de-l'Echelotte-Paron  
89100 Sens

## LANGUES

### L'occitan a l'escola, perque ?

Prendre conscience de son identité culturelle rencontre les aspirations croissantes de larges couches de la population régionale pour vivre décemment au pays. Aspirations

## PETITION

Afin de mettre effectivement en vigueur les circulaires 76.123 et 124 du 29-3-76 (et les textes auxquels elles font référence), circulaires relatives à «la prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et linguistiques français» et à «la formation continue des instituteurs, stages portant sur les langues et cultures locales».

Afin que cet enseignement qui ne peut que contribuer à l'épanouissement de nos élèves soit dispensé à tous les niveaux, et tout d'abord à l'école maternelle et à l'école primaire, les signataires de ce texte demandent :

- Que les textes officiels soient portés à la connaissance de tous par l'intermédiaire du bulletin départemental ;
- Que des cours de langue et culture d'oc soient organisés pour les élèves maîtres ;
- Que soient organisés des stages de formation continuée sur le thème «culture et civilisation régionales», qu'une sensibilisation à ces sujets soit faite dans l'ensemble des stages, ainsi que par des journées d'animation pédagogique de sensibilisation à la culture occitane et à son apport pour la pratique quotidienne de la classe ;
- Que le C.D.D.P. et le C.R.D.P., la radio et la télévision scolaires, favorisent l'édition, la fabrication et la diffusion du matériel pédagogique nécessaire à cet enseignement.

Les signataires insistent par ailleurs sur la nécessité de la continuité de cet enseignement et souhaitent que tous les moyens nécessaires soient mis en œuvre pour que l'enseignement de l'occitan soit organisé à tous les niveaux : C.E.S., C.E.G., C.E.T., lycées, lycées techniques et agricoles.

### ENQUISTA LENGAS REGIONALAS

NOM .....

Prénom .....

Ecole .....

Je souhaite introduire l'occitan dans mon enseignement : oui/non\*

— Je pratique déjà cet enseignement : oui/non

— Je souhaite que l'option occitan soit proposée à tous les enseignants participant à un stage de formation continuée à l'E.N. : oui/non

— Dans la mesure où un stage portant spécialement sur «les langues et les cultures locales» serait organisé, je poserai ma candidature : oui/non

— Je souhaiterais que ce stage porte plus particulièrement sur (plusieurs réponses possibles) :

Etude de la langue occitane / étude de l'histoire locale / utilisation de l'oc en classe / techniques d'étude du milieu.

— Obstacles qui vous empêchent de pratiquer l'occitan dans votre classe : .....

.....

— Y a-t-il demande des parents pour un tel enseignement ? .....

— Remarques personnelles : .....

.....

(\*) Biffer ce qui ne convient pas.

marquées par les manifestations communes des ouvriers, vigneron, commerçants, artisans et enseignants, les 29 avril 76 et 24 février 77. Le déracinement et l'exil forcé pour trouver du travail sont de moins en moins sentis comme une fatalité, mais comme le résultat de la concentration capitaliste industrielle dans certaines régions au détriment d'autres. La répression linguistique et l'uniformisation culturelle préparaient la «mobilité de la main-d'œuvre» (cf. discours de Barre à Tarbes).

Nous ne sommes plus au temps du «senhal» ; l'école a donc beaucoup à faire pour contribuer à la sauvegarde et à l'expansion de la langue, et à la connaissance d'un pays où ses jeunes veulent vivre.

Notre département offre de nombreuses richesses au point de vue culturel et historique. L'Occitan est la langue quotidienne d'une partie importante de la population. Beaucoup d'enfants l'entendent chez eux et la comprennent, même s'ils ne la parlent pas. De nombreux citadins ne sont pas complètement étrangers à la langue d'oc de par leurs attaches familiales avec le milieu rural. L'enseignement de l'occitan et la connaissance de notre culture ne sauraient qu'être profitables à l'épanouissement de nos élèves.

Exclure de l'école la langue parlée à la maison, c'est dévaloriser le milieu de l'enfant quand ce n'est pas une invitation au mépris, surtout après avoir inculqué aux générations précédentes que cette langue n'était qu'un «patois» qu'il fallait abandonner pour être de ce temps. Une langue est une façon de voir le monde, de concevoir les rapports des hommes entre eux et des hommes avec la nature. Sa disparition serait une perte inestimable pour l'humanité. La langue d'oc est une composante de la personnalité des occitans, une source d'épanouissement pour eux, comme le véhicule d'une culture passée, présente et à venir, digne de considération au même titre que toute culture.

Des circulaires ont paru (76 123 et 124 du 29-3-76) pour favoriser la «prise en compte, dans l'enseignement, des patrimoines culturels et linguistiques français» à travers l'étude des patrimoines culturels locaux, l'étude des langues et dialectes locaux ainsi que l'organisation de stages portant sur culture et langues locales dans le cadre de la formation continue des instituteurs. Il nous incombe de faire en sorte qu'elles ne restent pas lettre morte.

Les enseignants audois ont déjà manifesté leur intérêt pour cet enseignement, à travers, par exemple :

— Groupe de réflexion sur «l'occitan à l'école» et sur l'histoire locale dans le cadre des stages de recyclage à l'Ecole Normale ;

— Participation des P.E.G.C. au stage académique ;

— Le nombre d'enseignants audois, abonnés et lecteurs (plus de 250) de la revue *Viure a l'escola*, qui s'est donné pour but le développement de cet enseignement ;

— Les nombreuses demandes de renseignements reçues par les organismes culturels occitans.

En conséquence, le module langues régionales : occitan vous appelle à signer la pétition ci-jointe et à répondre au questionnaire qui montrera le réel intérêt que vous portez à l'organisation d'un tel enseignement. Envoyez-les à :

André DENAT  
école publique  
11600 Villegailhenc

## CREATION MANUELLE ET TECHNIQUE

Compte rendu d'une réunion du secteur dans le cadre du congrès de Rouen, avril 77.

### LA CREATION MANUELLE ET TECHNIQUE... POUR QUOI ?

Dans notre société la créativité est, d'une part, récupérée par les classes bourgeoises et petites bourgeoises, et, d'autre part, incomprise voire refusée par la classe sociale la plus défavorisée qui n'en voit pas l'utilité pour ses enfants qui vont entrer dans le monde du travail en tant qu'exécutants. D'ailleurs tout est fait pour que se maintiennent ou se développent des domaines réservés : la créativité pour une classe socialement privilégiée, le démontage-remontage et des «activités de consommation» (par opposition à des pratiques créatives) pour les autres.

Un Projet d'Education Populaire doit chercher à ouvrir à chaque enfant le maximum de domaines de création, y compris ceux de la création manuelle et technique ce qui exige de l'éducateur assez d'ouverture et de connaissances de techniques différentes pour ne pas privilégier un domaine aux dépens d'un autre.

### LA CREATION MANUELLE ET TECHNIQUE... POUR QUOI ?

La création manuelle et technique permet de comprendre un système, de prendre possession des objets et de ce qui fait notre environnement. Elle permet de se libérer des contraintes de la nature, de se l'approprier, de s'en rendre maître.

Pourquoi chercher à se libérer de ces contraintes ? Si nous cherchons à nous libérer des tâches matérielles (laver le linge, la vaisselle, machines pour réaliser les tâches les plus diverses), c'est que nous tendons à réaliser une loi propre à l'homme, la loi de l'économie de l'effort. Le temps gagné par la suppression des tâches nous permet d'accéder à d'autres domaines dans lesquels nous pouvons nous investir. La recherche du plaisir, de la gratification, est un principe fondamental du comportement de l'homme. Mais pour aller vers le plaisir nous passons par des étapes qui peuvent être pénibles, la recherche du plaisir n'est pas synonyme de facilité.

Des ateliers de fabrication existent depuis des temps préhistoriques. Et n'est-ce pas plus rentable, de nos jours, de tout faire fabriquer par les usines ? La création manuelle a aussi un rôle libérateur et non seulement vis-à-vis de la matière et des phénomènes naturels mais aussi vis-à-vis de «celui qui sait», voire vis-à-vis de l'organisation sociale lorsque celle-ci a une structure technocratique. La création manuelle dans ce cas amorce une brèche dans le système hiérarchique traditionnel.

### LA CREATION MANUELLE... DIFFICULTES D'UNE PRATIQUE

Malgré les programmes et instructions officiels, la marge d'initiative reste grande. Pourtant la pratique est limitée par les conditions matérielles défavorables (nombre d'élèves, insuffisance des crédits tant pour l'outillage que pour les matières d'œuvre, inadaptation des locaux conçus pour un enseignement dogmatique, souvent manque de formation des enseignants chargés de conduire ces activités).

Notre système scolaire opère la sélection sur la «réussite» dans certaines disciplines telles maths, français, langue... Les élèves, les parents, les enseignants demandent que l'essentiel de l'effort se porte sur ces disciplines et rejettent de ce fait les matières dites secondaires ; la création manuelle est ainsi considérée comme une activité passe-temps, bouche-trou, éventuellement une récompense mais pas comme une des manières d'appréhender et de maîtriser la matière et les phénomènes naturels, comme un des cheminements vers la construction de concepts et l'affinement de la pensée abstraite.

Pour toute correspondance avec le secteur CREATION MANUELLE ET TECHNIQUE, s'adresser à :

Lucien BUESSLER  
14, rue Jean-Flory  
68800 Thann

## SECOND DEGRE

### SON ORGANISATION

1. Dans ton département, un secondaire cherche à en rencontrer d'autres, à créer un groupe de travail : tu l'adresses à Arlette TESSIER, avenue Gambetta, 84160 Cadenet (coordination D2D) qui lui fournira le nom du responsable second degré le plus proche.

Ces renseignements peuvent être fournis par l'intermédiaire du **délégué régional**.

Voir aussi la liste des groupes déjà formés (D2D) dans *L'Éducateur* n° 15, (20 juin 77), liste qui sera mise à jour et publiée périodiquement dans les pages roses.

2. Dans ton département, un secondaire isolé se pose un problème pédagogique et

se demande s'il n'existe pas un groupe de travail national s'intéressant à la question :

— Tu consultes la liste ci-dessous (qui est incomplète) ;

— Tu consultes la liste publiée en page 2 de la couverture de chaque numéro de *La Brèche* ;

— En cas de besoin, tu adresses ce camarade à Jacques BRUNET, 30, rue T.-Ducos, 33000 Bordeaux, qui tient à jour la liste des modules de recherche.

3. Dans tous les cas, tu conseilles à ce collègue de fréquenter le groupe départemental et de s'abonner à *L'Éducateur* ou à *La Brèche*, organe d'échanges, d'expériences et de réflexion, plus spécialement destiné au second degré.

4. Tu lui annonces qu'un **stage national** regroupant toutes les spécialités sera organisé en septembre 1978 (du 5 au 10) sous la responsabilité pédagogique de Janou LEMERY et des commissions second degré.

### QUELQUES RESPONSABLES

**Coordination générale** assurée par un collectif composé de :

— Jacques BRUNET, 30, rue T.-Ducos, 33000 Bordeaux.

— Janou LEMERY, Résidence Aquila, 64, boulevard Berthelot, 63000 Clermont.

— Daniel MORGEN, 3, rue H. Lebert, 68000 Colmar.

— Roger FAVRY, 2, rue H.-Poincaré, 82000 Montauban.

**Coordination D2D** (création et animation de groupes de travail secondaires dans les départements) :

— Arlette TESSIER, av. Gambetta, 84160 Cadenet.

**Animation de La Brèche :**

— Daniel MORGEN, 3, rue H. Lebert, 68000 Colmar.

**Répression :**

— Pierre LESPINE, 11, rue Paul Bert, 75011 Paris.

**Etablissements** (vie scolaire, foyers, parents, etc.) :

— Michel BERTRAND, C.E.S. 37800 Ste-Maure-de-Touraine.

**Equipes :**

— Josette BEL, 14, chemin des Sarrazins, 78250 Meulan.

**Documentalistes :**

— Thérèse LAPP, avenue Thiers, 02200 Soissons.

**Enseignement technique et agricole :**

— Tony ROUGE, Les Berthières, Saint-Victor-sur-Rhins, 42630 Régnay.

**Français :**

— Geneviève LE BESNERAIS, 3, rue des Loges, 95160 Montmorency.

**Maths :**

— Sylvain DUPUY, 5, Résidence Angoumois, 17400 Saint-Jean-d'Angély.

**Anglais :**

— Eric MOREL, 19, place Farineau, 59860 Bruay.

**Allemand :**

— Danièle DAGOIS, Les Gobinettes, 03290 Dompierre-sur-Besbre.

**Espagnol :**

— Marc SALA, 4, rue B. Harent, 86500 Montmorillon.

**Histoire-Géographie :**

— Jean-Claude EFFROY, rue de l'Urmois, Pasly, 02200 Soissons.

**Biologie :**

— Lucien TESSIER, avenue Gambetta, 84160 Cadenet.

**Physique :**

— Germaine PACCOUD-CHAMPAIN, Maugara, bât. B, allée D, 42100 Saint-Etienne.

**Dessin :**

— Janine POILLOT, 10, rue Curel, 21300 Chenove.

**Musique :** Eliane PINEAU, 34, rue Martial-Brigouleix, 19100 Brive.

**Audio-visuel :**

Jean DUBROCA, 1, allée Leconte-de-Lisle, 33120 Arcachon.

Le 28 août 1977  
J. BRUNET

## CHANTIER B.T.

Nous publions les fiches qui suivent afin que s'établissent entre l'auteur qui annonce son projet et les lecteurs de *L'Éducateur*, une collaboration et aide directes.  
Écrivez à l'auteur, si vous avez la possibilité de travailler avec lui.

### Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé :** LES ANIMAUX DANS L'ART ou VUS PAR LES ARTISTES.

● **Mon nom et mon adresse :** H. LE CHARLES, 13, rue des Côteaux, 95100 Argenteuil et le groupe «Art enfantin» de la région parisienne.

● **L'idée de la réalisation vient de :** enquête, album du groupe, après l'exposition «Les animaux de Lascaux à Picasso».

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :** Les animaux vus par les artistes de la préhistoire à nos jours. Aspects de l'art animalier dans l'histoire.

● **Le sujet est limité à :** Textes et reproductions concernant le sujet.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Les différentes figurations animales au cours de l'histoire et dans différentes régions du monde.

● **Niveau de la brochure :** Tout niveau.

● **Age des lecteurs :** Tout âge.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Le projet sera fait en commun après une mise en page élaborée par moi mais contrôlé et enrichi par le groupe.

Date à laquelle je me propose d'adresser le manuscrit à Cannes après qu'il ait été vu et étudié par le groupe départemental : OCTOBRE 77.

### Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé :** TELEVISION ET POUVOIR POLITIQUE (à améliorer sans doute).

● **Mon nom et mon adresse :** Jean DELANNOY, 11, avenue de Tamamès, 64200 Biarritz. Tél. 24.09.76.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Intérêt personnel.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

— Présentation des divers systèmes de financement et de fonctionnement de la télé dans quelques pays caractéristiques. Avantages et inconvénients.

— Examen plus détaillé de la situation en France.

— Influence inverse de la télé sur la vie politique.

Première approche de classement à améliorer quand j'aurai fait l'inventaire précis de tous les documents accumulés.

● **Niveau de la brochure :** 3e et second cycle.

● **Age des lecteurs :** 14 ans et au-delà.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** J'ai accumulé une documentation. J'aimerais communiquer mon projet à des spécialistes. J'ai obtenu l'accord de *Télérama* et pourrais solliciter François-Régis BASTIDE à l'occasion.

Date à laquelle je me propose d'adresser le manuscrit à Cannes : SEPTEMBRE 77.

### Je me propose de réaliser un projet

● **Intitulé :** PAPA CULTIVE DES PLANTES D'ORNEMENT.

● **Mon nom et mon adresse :** Roland BAFFIER, 10, Les Grands Charmes, Creuzier-le-Vieux, 03300 Cusset.

● **L'idée de la réalisation vient de :** Visite des serres suivie d'un album à l'intention des correspondants.

● **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :**

— Texte libre de présentation du travail de l'horticulteur.

— La visite.

— Situation de l'exploitation, superficie.

— Le fumier, les engrais.

— Le chauffage des serres et des chassis, le drainage.

— Répartition des cultures dans les serres en fonction de la température et de l'humidité.

— Les travaux dans les serres et dehors, les outils.

— Exemples de cultures (cyclamens, géraniums, chrysanthèmes), programmation.

— Les ventes.

— La vie des horticulteurs...

● **Le sujet est limité à :** La culture des plantes d'ornement qui n'est qu'un des volets de l'horticulture, l'autre étant les cultures maraîchères.

● **Avec ce sujet, je me propose principalement de :**

— Montrer la culture des plantes d'ornement, surtout en serres.

— Les difficultés et les avantages de ce métier.

● **Niveau de la brochure :** C.E. à C.M.

● **Age des lecteurs :** 7 à 12 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Mettre à la portée de jeunes enfants des notions assez complexes :

— Reconstitution de climat.

— Besoin des plantes, etc.

## FRANÇAIS

### Lecture

Quand on parle de la lecture à l'école, on pense trop souvent aux premiers apprentissages, comme si la lecture ne faisait plus problème après le C.E.1. Nous savons bien pourtant que le passage à la lecture des livres de bibliothèque est difficile pour certains enfants. Deux chantiers fonctionnent actuellement qui essaient de réaliser des outils pouvant les aider à franchir cette étape :

— **Un chantier lecture sonorisée :** textes accompagnés d'enregistrements. Trois niveaux sont prévus (une information ultérieure sera donnée).

— **Un chantier fichier lecture.**

Ce fichier a pour objectif d'aider les enfants du C.E.2, des cours moyens et de 6e qui ont des difficultés en lecture.

Il vise à :

— Atteindre et à développer un plaisir de la lecture ;

— Assurer un rattrapage ;

— Permettre un entraînement à déchiffrer toutes sortes de messages écrits ;

— Développer l'esprit critique de l'enfant.

Il consiste en un grand nombre de fiches de quatre pages :

— Trois pages supportant le document à lire (textes d'origine variée, bande dessinée, humour, publicité).

— A la dernière page, quelques questions et conseils permettant :

\* de contrôler la compréhension globale du texte,

\* de faire référence au vécu de l'enfant,

\* d'ouvrir ce texte sur de nouvelles pistes (illustrations, mime, diction, etc.),

\* de développer l'esprit critique.

Dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, des individus, des groupes, ont déjà réalisé des expériences. Il serait regrettable qu'ils ne viennent pas apporter leur contribution et profiter de cette richesse que représentent la confrontation des idées et l'échange des réalisations.

Nous demandons à tous ceux qui ont ou vont travailler sur le problème de la lecture à ce niveau :

— De s'informer sur ce chantier pour y réfléchir et le critiquer ;

— Eventuellement de participer au travail :

\* en expérimentant les fiches réalisées,

\* en proposant de nouvelles fiches, de nouvelles idées.

Ceux qui sont intéressés recevront une information plus complète sur les objectifs et le contenu du fichier, et quelques fiches déjà réalisées.

Les réclamer à :

Jean-Paul BLANC  
Lambisque  
84500 Bollène

### Ortographe populaire

Dèz idé de si é de la.

Toute la lange n'è pa dans la gramère, ni toute la gramère dans l'ortographe ; osi fot il ronpre avèk se k'on a nomé le détichisme de l'ortographe é ne pa s'ataché a l'étude de toute sorte de bazareri, dont on ne konpran pa l'origini, é ki n'on okune rézon d'être.

Ke d'eure, absoluman inutile pour l'édukasion de l'èspri ont été konsakré, dans lèz ékole primère... a disèrté sur toute sorte de kèstion pluz ou moin oizeuse !

Léon BOURGEOIS  
Ministre de l'Instruktion Publike  
(1891)



# DES LIVRES POUR LES 2-16 ANS



## Pour les petits

Tomi UNGERER  
LES TROIS BRIGANDS

L'Ecole des loisirs.

Livre de parution déjà ancienne (1968), mais que l'on trouve encore en librairie.

Comme ils sont fascinants, inquiétants, mystérieux ces trois brigands !... Chacun d'eux a une arme de choix (un tromblon, une hache rouge, un soufflet à poivre) et bien sûr ils attaquent les voitures à chevaux, menacent les voyageurs et les dévalisent. Mais un beau jour, il n'y a que Tiffany, une pauvre orpheline, dans une voiture. Ils la prennent, l'emmènent dans leur repaire au sommet de la montagne... A partir de ce jour tout change dans la vie de ces trois brigands...

Sont-ils vrais ? Sont-ils faux ces trois brigands ? De toutes façons, à tous ils sont très sympathiques.

Dans ma section de maternelle, petits, moyens, c'est un des livres que l'on «relit» individuellement le plus volontiers : on se fait peur avec plaisir et à la fin on dit «merci» à ces trois brigands qu'on aime bien.

M.-C. LORENZINO  
mars 77

*AU PIED DE LA LETTRE*, déductions imagées de Jérôme PEIGNOT, poèmes graphiques de Robert CONSTANTIN, RUY-VIDAL, Jean-Pierre DELARGE éditeur, 1976.

A vrai dire, je n'ai pas tellement apprécié les textes. Ce sont des jeux de mots à partir des expressions les plus stéréotypées de la langue française. En revanche, j'ai beaucoup aimé la plupart des illustrations qui réussissent là où le texte échoue, je trouve. J'ai aimé aussi l'introduction-conclusion qui s'ouvre aux expressions stéréotypées d'autres pays.

*LA PLUME DU CANETON* de Colette SEBILLE et Romain SIMON, Albums du Père Castor, Flammarion, 1976.

Une histoire toute simple et morale du type «l'union fait la force», ou comment un canard réussit à récupérer, avec l'aide de son frère, la plume qu'un coq vaniteux lui avait barbotée.

## Au C.E.

Luce FILLLOL  
«LES TIRLIROUS»

L'Ecole des loisirs.

Quatre histoires se suivent, qui n'ont comme point commun que les «tirlirous», fleurs magiques poussées près d'un chantier de grands immeubles.

Et chaque histoire apporte un rêve d'enfant (pourquoi pas d'adulte ?) :

— L'amitié qui naît entre Céline et Anne, fillettes habitant l'immeuble et une petite Italienne vivant dans une caravane du chantier ;

— La découverte faite par Marion, à travers un rêve, que l'on peut aimer «la demoiselle qui nous garde pendant que maman est au travail» ;

— La joie du petit bonhomme Pierre d'être admis dans le cercle des Indiens «Lances rouges» en qualité de «grand sorcier» et de fumer avec eux le calumet ;

— La victoire de Mathieu et son éléphant Yhéodule sur le président-des-autoroutes et sa bureaucratie : ainsi le Bois des Quatre Vents ne sera pas détruit.

Dans chaque histoire on retrouve le charme des secrets partagés avec ses seuls amis, face à ceux qui ne comprennent rien. Et une solution est toujours découverte pour chasser la bêtise, la solitude, l'incompréhension...

(Pour toutes les classes élémentaires.)

Léo LIONNI  
PEZZETTINO

L'Ecole des loisirs, 1977, 28 F.

Un très beau livre comme, en général, ceux de Lionni (*Petit bleu et petit jaune*, *Une histoire de caméléon*, *Pilotin*, etc.

*Pezzettino* (petit morceau) est à la recherche de son identité. Après avoir cru qu'il n'était qu'une partie de quelqu'un d'autre, il découvrira enfin qu'il est lui-même, un être à part entière, malgré sa petitesse. De très belles illustrations, très simples, et un certain humour.

HISTOIRE DE SANDWICHES  
Adela TURIN et Margherita SACCARO

Edition des Femmes.

«Ita habitait un village si petit, mais si petit que personne ne s'était jamais soucié de lui trouver un nom...»

Ita était une minuscule petite fille qui vivait avec ses minuscules sœurs, cousines, tantes... Et les papas, eux, travaillaient dans une Grande Maison. Ils étaient très grands et il fallait tout le temps leur préparer de gros sandwiches. Mais on ne pouvait pas savoir ce qu'ils faisaient dans leur Grande Maison.

La petite Ita était si curieuse qu'elle s'est cachée pour aller découvrir le secret de la Grande Maison des Hommes. Le travail des papas n'était pas très intéressant, mais, ce qui a beaucoup déçu Ita, c'est que les hommes ne s'intéressaient pas du tout aux bons sandwiches préparés par les mamans et les petites filles : ils les avalaient sans même les regarder !

Ita est revenue raconter ça au village, et alors, petit à petit, tout a changé...

Ce livre (qui exalte l'émancipation féminine) peut être le point de départ de jeux dramatiques où les enfants s'approprient les rôles des papas, des mamans, de la petite fille curieuse...

La nouvelle vie du village, à la fin de l'histoire est simplement suggérée : les enfants pourront l'imaginer avec davantage de détails...

S. CHARBONNIER

## A partir du cours moyen

L'INVITEE INATTENDUE  
Lucie RAUZIER-FONTAYNE

Bibliothèque Verte.

Résumé : «L'invitée inattendue», c'est Dominique, une adolescente de quinze ans, qui arrive, sous l'occupation, en Lozère, chez ses cousins. Elle va y vivre une aventure dangereuse mais enthousiasmante en aidant un groupe de résistants et en tirant — victoire très difficile — un vieil homme de sa tour d'ivoire, pour l'associer à son extraordinaire entreprise.

Intérêt des enfants :

Ce livre a tenu sans cesse les enfants en haleine. Ils ont «tremblé» avec Dominique, avec les maquisards, avec les gens de ce village lozeron occupé.

C'est la première fois qu'ils ont «senti» la lourde atmosphère qui régnait pendant la guerre. Ils ont enfin «éprouvé» la joie de la Libération.

La majorité des enfants a relu deux fois ce livre et a voulu l'acquiescer.

Prolongements dans ma classe :

Ce livre faisant allusion au S.T.O., à la Gestapo, au nazisme, aux otages, les enfants ont eu envie de chercher ce que sous-tendaient ces mots.

Ils ont lu la B.T. 584 : «Le maquis», ont cherché les noms d'emprunts portés par les poètes sous l'occupation et la signification des messages diffusés à ce moment-là.

Ils ont alors corrigé la B.T. «La guerre 39-45 vécue par une femme» avec beaucoup d'intérêt. Ils ont apporté une carte de rationnement, et le fait que la nourriture soit si comptée, les a bouleversés. Le dialogue s'est instauré avec plusieurs membres de leurs familles lorsqu'ils ont enquêté sur tous les ersatz de l'époque (saccharine, gazogène, vêtements en fibres de bois...).

Ils ont imaginé une correspondance entre Olivier et Dominique, d'octobre à Noël 1945. Pour mener à bien «ces lettres», ils ont encore questionné leur entourage afin de connaître les disques sortis à cette époque, les livres alors «nouveaux», les danses, les refrains et chanteurs «à la mode»...

«L'invitée inattendue est un livre riche tant du point de vue historique que pour l'étude psychologique des héros.

#### DANS LE BOIS

Solange DUFLOS et René BRANDICOUR

Hatier, 49,80 F.

Après *Dans le pré* et *Sur les rivages*, ce livre est le dernier paru dans la série «Ce que dit la nature». Il convie à une approche globale de la forêt et c'est en cela surtout qu'il est intéressant, montrant de manière précise les méfaits de la rupture de l'équilibre écologique due à l'homme.

De très belles photos et des dessins très soignés nous apprennent à reconnaître oiseaux, insectes, petits mammifères et reptiles, arbres, champignons, fleurs et fruits, au fil des saisons.

Ce qui séduit également dans ce livre, c'est qu'il n'est pas seulement une riche documentation sur la forêt dans son ensemble, mais qu'il propose aussi toutes sortes d'activités, qui

vont de la fabrication de beignets d'acacia ou de confitures de framboises, mûres ou châtaignes, à la naturalisation d'animaux, en passant par la construction d'un vivarium, d'un nichoir, ou la composition d'un tableau décoratif.

Un index alphabétique, une table des matières, une bibliographie (qui pourrait être plus riche), et des adresses utiles, complètent ce livre qui est à la fois beau et pratique.

Tout n'est pas dit, bien sûr, sur la vie de la forêt et, grâce à des conseils très précis, les promenades auxquelles nous sommes invités nous permettront de goûter les joies de la découverte et nous feront aimer davantage une forêt mieux comprise et connue.

Souhaitons que les parutions annoncées : *Dans le marais*, *En montagne...* aident également les enfants et les jeunes à mieux connaître, aimer et protéger la nature.

S. CHARBONNIER

#### EXPEDITION ORENOQUE-AMAZONE

Alan GHEERBRANT

Folio.

Ce livre est le récit d'une expédition anthropologique dans les zones inexplorées de la forêt équatoriale, entre l'Orénoque et l'Amazone. En toile de fond, l'aventure, les péripéties de l'expédition ; en intérêt majeur, l'observation des tribus primitives, la description des coutumes, des rites, etc.

Niveau : 5e-4e.

Mauricette RAYMOND

**RAPPEL.** — Critiques, suggestions, collaborations relatives à cette rubrique qui se poursuit en 1977-78 sont à adresser à Claude CHARBONNIER, C.E.S., 72210 La Suze-sur-Sarthe (rubrique exceptionnellement en pages roses).

## DERNIERE HEURE

*Vingt millions de centimes  
pour sauver*

# ANTIROUILLE

Ça fait maintenant deux ans que nous existons. Deux ans de luttes incessantes pour sortir un mensuel pour jeunes différent de la presse des vedettes, la presse débile qui abrutit.

Notre conviction profonde était qu'il est possible de faire un journal attrayant qui parle aux jeunes de leur vie quotidienne, qui les aide à s'exprimer, à réfléchir, à comprendre ce qui se passe autour d'eux.

Un journal où les 15-20 ans puissent trouver ce qui les intéresse, les passionne, leur pose problème : la drogue, la sexualité, l'école, le chômage, la musique, l'écologie...

Les résultats sont à la mesure de notre conviction : 30 000 acheteurs réguliers, soit 150 000 garçons et filles qui nous lisent ; 600 correspondants et correspondantes à travers la France qui nous aident à faire connaître ANTIROUILLE dans leur lycée, leur C.E.T., leur foyer de jeunes travailleurs.

Pourtant, malgré ces premiers succès, nous risquons d'être contraints de suspendre notre parution. En effet, notre indépendance totale vis-à-vis des financiers de presse et vis-à-vis de la publicité que nous refusons nous rend vulnérables. Un léger déficit chronique et l'interruption de l'été et nous voilà début septembre confrontés à un «trou» de 20 000 000 de centimes.

L'équipe d'ANTIROUILLE a élaboré durant l'été un budget de fonctionnement encore plus serré que le précédent. Une nouvelle formule plus attrayante doit élargir encore notre audience. Ces mesures nous emmèneront enfin, à la mi-novembre, à

l'équilibre financier sans lequel un journal comme le nôtre ne peut vivre.

Mais d'ici là, deux mois extrêmement difficiles, un verrou de 200 000 francs à faire sauter.

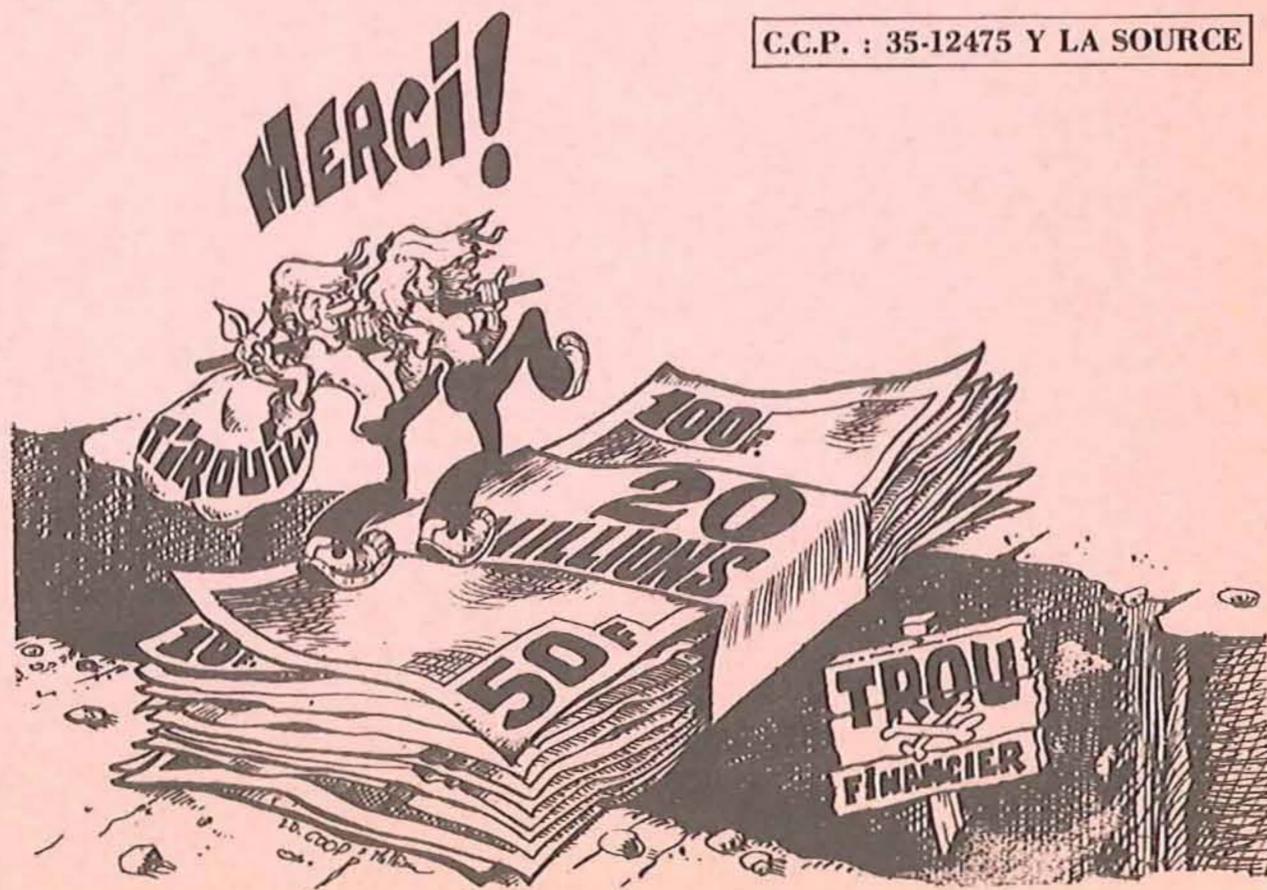
Nous faisons appel à tous ceux et celles pour qui notre combat vaut la peine d'être mené. A ceux qui pensent qu'une presse intelligente pour jeunes peut et doit

vivre, nous les appelons à participer de toute urgence à la souscription de 20 000 000 de centimes que nous lançons.

Notre dernier numéro est sorti en kiosque le 29 septembre.

L'équipe d'ANTIROUILLE  
2, square Pétrelle  
75009 Paris

C.C.P. : 35-12475 Y LA SOURCE



Quant aux maîtres de l'ex-voie III, désormais spécialisés en E.M.T., ils seront amenés, eux qui étaient habitués à animer des exercices véritablement d'intelligence auprès d'élèves supposés stupides, à professer une discipline singulièrement stupide d'enfants réputés eux, par contre, d'intelligence normale !

Infantiliser à grande échelle ou débiliter jusqu'au point de non-retour, quel meilleur moyen de constituer une masse de manœuvres ou de chômeurs susceptibles d'alléger les pressions revendicatives sur le marché du travail !

Plus grave encore, comme le souligne un appel des professeurs d'Ecole Normale, *«les recherches neuro-physiologiques ont mis en évidence que l'absence de stimulation peut amener à une débilité acquise : passé un certain âge, le non fonctionnement de certaines possibilités cérébrales fait que tous les exercices et entraînements possibles ne peuvent plus mettre en route une fonction potentiellement inscrite au départ mais sclérosée pour ne pas avoir fonctionné».*

Ainsi en sera-t-il de l'aptitude de l'individu à se prendre en charge ou à se livrer à une activité créatrice.

Cherche-t-on autre chose quand on propose de *«changer la bouteille du réchaud de camping»* comme activité en 5e ou de *«démonter un taille-crayon»* ?

Nous pouvons désormais discerner le seul objectif sur lequel tombent d'accord les différentes fées ennemies qui se penchent sur le berceau de l'E.M.T. : *«La reprise en main».*

Le vocabulaire employé à tous les tournants de phrase est lui-même significatif : il n'est question que de *«contrat imposé»*, *«consignes précises»*, *«contraintes à respecter»*. Un vrai rêve de flic !

Le but est bien de préparer une main-d'œuvre souple et sans problème, une parfaite *«viande à patron»*...

## Les maîtres

D'un côté, une petite minorité de certifiés de T.M.E., formés en cinq ans, soigneusement tenus à l'écart de la formation de leurs collègues, mais utilisés comme alibis pour justifier une réforme que l'on prétend inspirée par eux, donc démocratiquement mise au point, alors qu'ils se plaignent amèrement de ne pouvoir contrôler en rien

l'usage et la déformation qui sont faites de suggestions émises lors de réunions nationales ou inter-académiques souvent sans lien entre elles (1).

D'un autre côté, les maîtres ex-voie III dont un petit nombre sera «formé» en six semaines (dans des centres où, en particulier, par de massives suppressions de postes, on aura soigneusement échenillé la formation de tout aspect autre qu'étroitement techniciste : quel que soit le niveau, des «penseurs», point trop n'en faut, n'est-ce pas ?).

Seuls les maîtres (ou les certifiés de T.M.E.) issus de ces stages peuvent enseigner l'E.M.T. en 6e. Ils ne sont bien sûr pas en nombre suffisant pour cela.

Quant aux matières optionnelles, il est question de devoir justifier d'un stage supplémentaire de six mois pour avoir le douteux privilège de pouvoir les enseigner.

De belles empoignades en perspective, au niveau de chaque établissement ! Et une bonne façon d'ôter à tous l'envie de s'unir pour, au nom d'une commune dignité d'éducateur, ensemble, s'opposer.

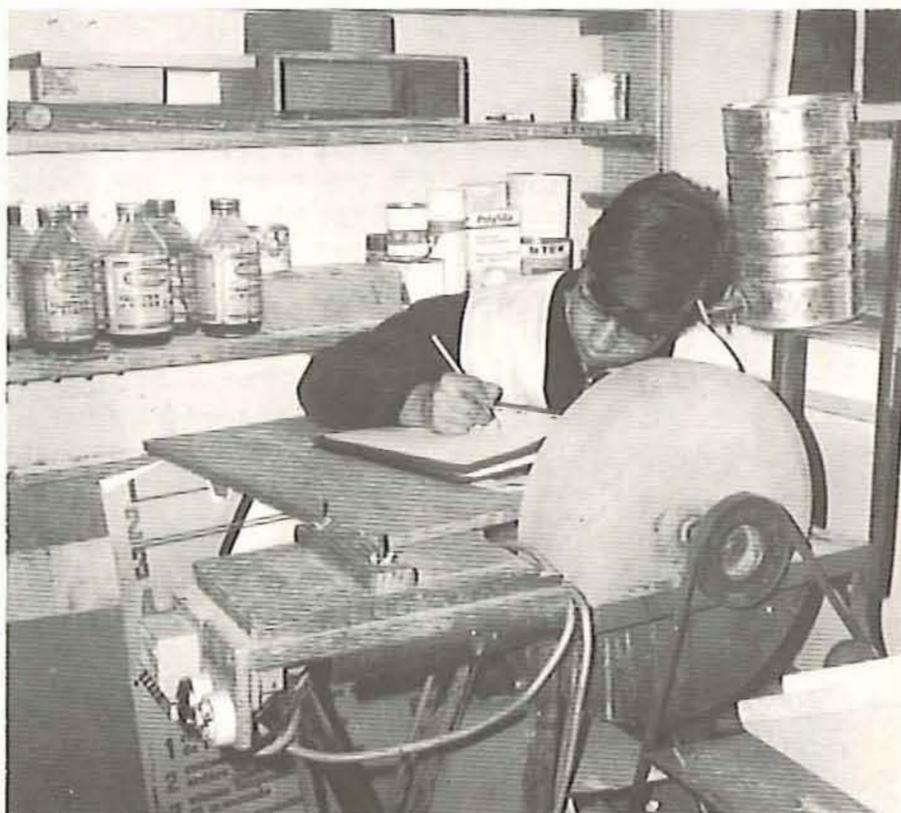
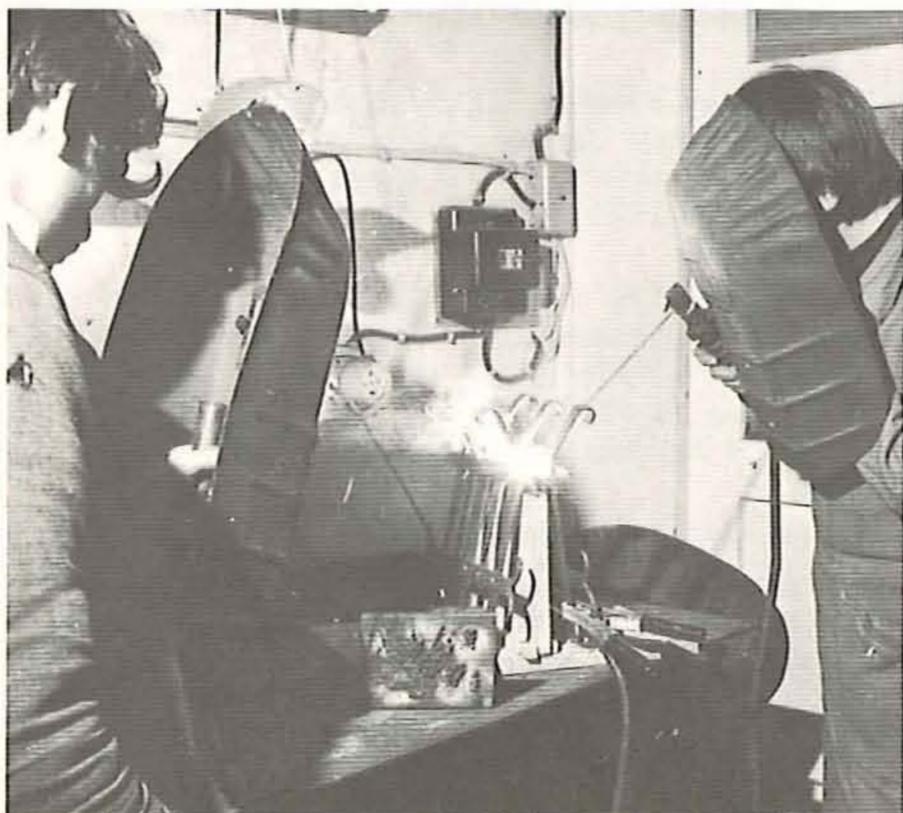
De leur faire oublier aussi, qu'ils ne seront, au bout du compte (et peut-être plus que d'autres enseignants) que des **trieurs d'enfants**, chargés, pour leur part, de séparer ceux dits *«d'intelligence abstraite»* de ceux dits *«d'intelligence concrète»* !

Formules vides de fondement scientifique. Certes. Mais pas de portée pratique.

Comme l'écrit fort justement le Ministre dans un livret bleu adressé à chaque chef d'établissement : *«la création de l'E.M.T. est intéressante en raison de ses incidences sociales»*, elle qui *«a pour but de mettre très tôt en contact les jeunes avec les réalités du monde industriel».*

Mais qu'espérer d'autre d'un type d'hommes qui s'avère incapable de proposer à la jeunesse de notre pays un idéal plus exaltant que celui d'apprendre à douze ans à reconnaître *«l'envers de l'endroit»* où, à l'ère des robots ménagers et des voyages dans l'espace d'autre rêve technologique que celui de s'exercer à *«accrocher un balai»* ?

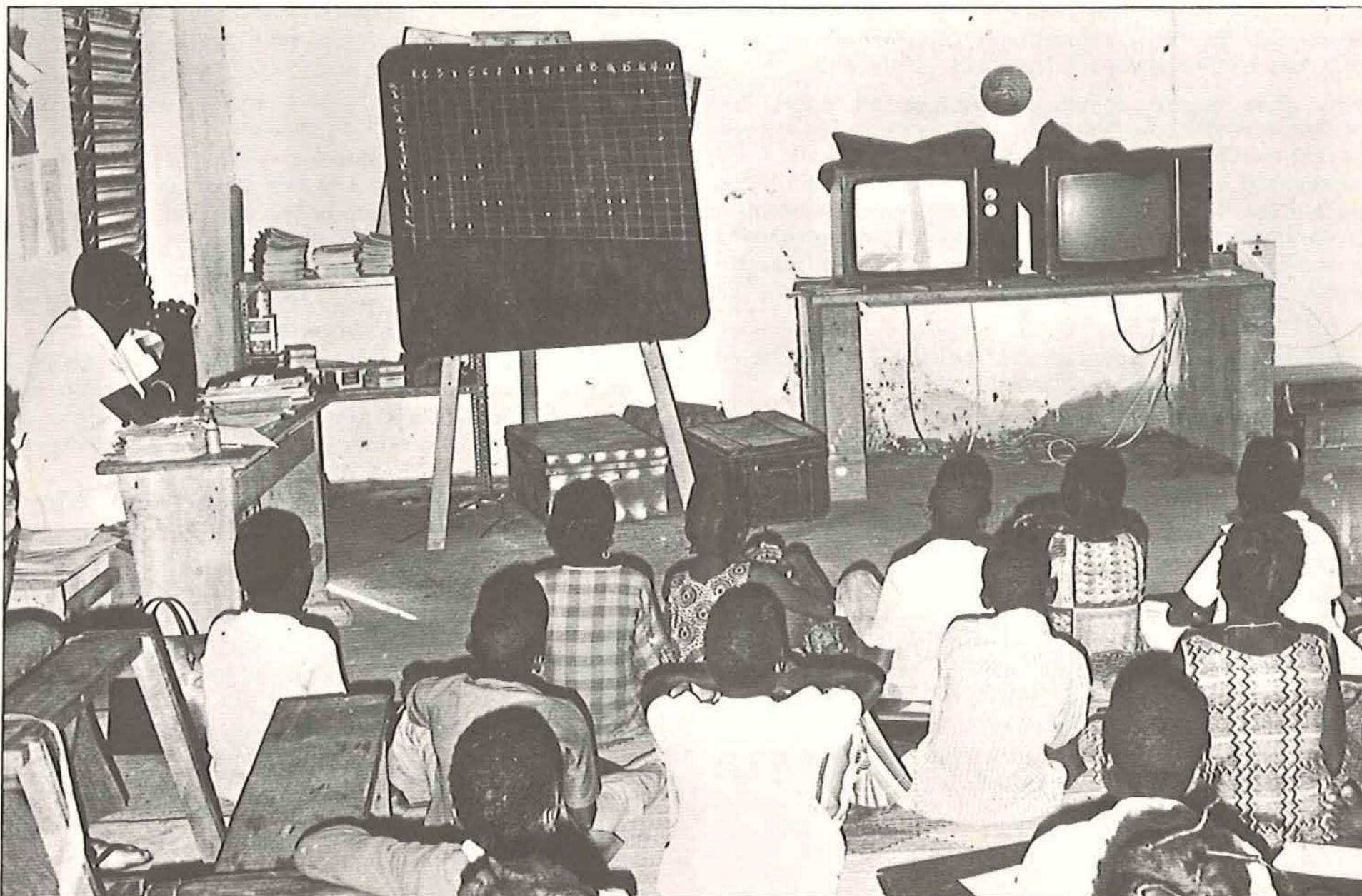
(1) La seule volonté constamment manifestée étant celle de leur soutirer des fiches techniques qui, revues et corrigées par on ne sait qui, seront ensuite diffusées par le C.N.D.P. (Centre National de Documentation Pédagogique) dans des recueils expédiés dans tous les collèges à la rentrée 77. Le rêve étant sans doute de voir tous les enfants de France réaliser à la même heure si possible, le même objet copié dans ses moindres détails y compris la décoration, tels les malades de Knock prenant leur température au même moment et d'un même geste !



# Approfondissements et ouvertures

En visite chez Jean PONS  
à la Télévision Scolaire  
du NIGER à NIAMEY.

Un reportage  
de Roger UEBERSCHLAG



*Ce n'est pas parce que nous sommes discrets que nous avons cessé d'exister.*

## MAKARENKO EN BROUSSE

Au moment de mettre sous presse, R. Ueberschlag nous écrit, à propos de Jean Pons :

*«Sa pureté (politique) lui a fait perdre sa place. Puisse ce reportage lui servir de carte de visite en même temps que de testament à ceux qui restent.»*

*En quoi sommes-nous concernés par cet immense losange (plus d'un million de kilomètres carrés) de sable et de steppes aux trois-quarts désertiques, sans accès à la mer et qui a hérité son nom de son fleuve tutélaire : le NIGER ?*

*La presse en a parlé en 1973, lors de la grande sécheresse : sol craquelé, carcasses de bétail mort, visages faméliques. Puis, en 1974, quelques lignes pour annoncer que l'armée avait pris le pouvoir pour redresser une situation catastrophique.*

*Mais la situation de l'enseignement, qui la connaît ? Au lendemain du départ des Français, la scolarisation ne dépassait pas 3 %. Actuellement avec 13 % de scolarisés, le Niger reste en queue de liste des pays africains bien qu'investissant 20 % de son budget dans l'éducation nationale : 140 000 écoliers dans le primaire, 10 000 élèves dans le secondaire, 1 000 étudiants à Niamey et à l'étranger. Pour les lycéens de Niamey, l'année 1976-1977 aura été une année sabbatique : les lycées ont été fermés pour toute l'année pour sanctionner leur indiscipline.*

*Pour faire démarrer l'enseignement, il est sans doute indispensable de faire décoller le pays, économiquement. L'instruction fait partie des investissements à long terme, en bonne logique capitaliste. Dans l'immédiat, il était beaucoup plus important de négocier avec la France... sur l'uranium. D'un milliard de francs C.F.A. (1 C.F.A. = 0,02 FF), les recettes sont passées à quatre en 1976 et on en attend dix pour cette année. Pourtant, il faudra encore pendant bien des années cultiver et éduquer la masse, avec peu de moyens, refaire le chemin de Makarenko non avec des délinquants mais avec des innocents sur lesquels pèsent des générations de résignation.*

*Makarenkiste convaincu, Jean Pons a fait connaissance avec les réalités nigériennes dans un décor de pédagogie-fiction. En 1964, a démarré au Niger une expérience de télévision scolaire auréolée de toutes les illusions de l'époque : «Ne valait-il pas mieux écouter un professeur intelligent distant de 100 km qu'un moniteur inexpérimenté, à portée de la main ?» Court-circuitant les écoles normales, cette expérience connut une certaine hostilité dans les milieux enseignants, une certaine méfiance dans les autres. Si ce n'était qu'un gadget de la post-colonisation ? Actuellement, face à la Télévision Scolaire Ivoirienne qui grossit à vue d'œil, la Télévision Scolaire Nigérienne semble régresser. Les 120 classes qui devaient passer à 220 sont restées sur ordre du gouvernement sans extension. On en a conclu un peu rapidement que l'expérience allait s'éteindre sans bruit.*

## Pas de vedettes, pas de signatures

R.U. — *Tu es de ceux qui ont appartenu à l'équipe de base qui, en 1964, sous la direction de Max Egly ont lancé la télévision scolaire au Niger. La phase expérimentale s'est achevée en 1972 et depuis cette date, la télévision nigérienne est à la recherche d'un rythme de croisière... avec 122 classes. C'est peut-être pour l'Afrique, l'expérience de télévision scolaire la plus longue, en tout cas celle qui a inspiré toutes les autres. Comment se fait-il qu'on en parle de moins en moins ? L'idée d'utiliser la télévision pour faire décoller l'enseignement dans un pays du tiers-monde doit-elle être abandonnée, parce que peu réaliste ?*

Jean PONS. — C'est vrai, nous apprenons de différents points d'Afrique qu'on nous considère comme morts. Or ce n'est pas parce que nous sommes discrets que nous avons cessé d'exister, bien au contraire. Chaque année, nous créons, nous modifions notre télévision, en fonction des besoins de l'éducation dans ce pays. Tu sais sans doute que le Niger est le seul pays au monde à avoir donné la priorité à une télévision éducative. Ici la télévision n'est pas un instrument politique, commercial ou de divertissement. N'est-ce pas une chance extraordinaire que de posséder une télévision sans concession à la médiocrité, aux fadaïses ? Je bondis quand j'entends dire : «*La télévision, ce n'est pas un moyen populaire !*» Mais c'est LE moyen populaire, à condition de bien s'en servir, d'aider le peuple dans sa vie quotidienne au lieu de l'étourdir avec des «variétés».

R.U. — *Ce qui caractérise la Télévision Scolaire Nigérienne, c'est le travail d'équipe qui s'y fait : pas de vedettes, pas de signatures d'émissions...*

Jean PONS. — Oui et cela me gêne beaucoup que tu m'interviewes seul, sans les copains, à cause de la période des vacances. Dis-toi bien et signale-le : une expérience de télévision scolaire ne peut réussir que par un travail d'équipe. Les méga-télé-scolaires, avec 800 à 1 000 agents me font peur à l'échelle d'un pays africain.

R.U. — *L'équipe à laquelle tu fais allusion est celle de l'éducation permanente. Vous vous différenciez de celles qui diffusent l'enseignement général ?*

Jean PONS. — Nous sommes complémentaires plus qu'antagonistes, actuellement. Mais en même temps nous sommes à la charnière des problèmes de la télévision scolaire classique et d'une télévision qui essaierait de s'adapter aux réalités nigériennes. Le problème majeur ici — mais où ne l'est-il pas ? — est celui de la réforme de l'enseignement, d'une réforme adaptée aux réalités nigériennes. Décider des options, c'est l'affaire du gouvernement : quelles méthodes faut-il privilégier ? Quelle place laisser à l'enseignement coranique ? Dans quelles proportions et à quel moment introduire les langues nationales ? Comment résoudre le problème de l'enseignement en milieu nomade ? Nos objectifs sont plus modestes : notre équipe est partie du constat suivant : l'école nigérienne enseigne mais ne forme pas à la vie. A quoi peut bien servir un diplôme, si celui qui le possède ne sait utiliser ses connaissances pour créer, produire, améliorer ses conditions d'existence ? D'ailleurs nous ne sommes pas seuls à penser ainsi. Actuellement, toutes les propositions faites pour rénover l'école nigérienne et lui rendre sa véritable vocation vont dans ce sens : faire de l'enfant nigérien scolarisé, un homme non seulement instruit mais capable d'utiliser son savoir pour produire, améliorer sa propre condition, là-même où il se trouve.

R.U. — *Comme au Sénégal et dans plusieurs pays africains désireux de consolider leur indépendance politique par une autonomie économique, je pense que vous cherchez à affronter le problème du développement en comptant sur vos moyens propres ?*

Jean PONS. — Oui, d'où l'intérêt accordé aux activités manuelles. Je dis bien activités manuelles et non travaux manuels. Les travaux manuels sont une discipline scolaire, avec un programme, une progression technologique. Les activités manuelles sont un champ d'expériences convergentes qui mobilisent l'activité globale des participants.

## Pas de programme, pas de progression

Je dis à ceux qui nous le reprochent : «*Pour nous la progression, c'est la motivation du cœur.*»

Les objets que nous proposons doivent servir à quelque chose. Nos émissions comportent toujours un tiers de motivation car nous estimons que si un homme est bien motivé il a les ressources naturelles pour découvrir les moyens pour faire cet objet. Il faut d'abord qu'il en ait envie profondément. A partir de ce moment-là, il ne suffit pas de lui dire : «*Il faut prendre une scie et faire comme cela.*» Je dois m'assurer qu'il possède une scie et au besoin la lui fournir. Quand il la possède, alors seulement, je peux lui dire : «*Une scie, on la tient comme cela.*»

Le premier objet que nous faisons fabriquer est un petit instrument de musique. Tout le monde sait qu'en Afrique, les instruments de musique c'est important. A la télévision, on leur montre ceux qui fonctionnent et ceux qui ne fonctionnent pas. Alors, je vous garantis que la scie, on l'entretient. Tous les apprentissages qui sont autour de cette motivation profonde sont les apprentissages les plus enrichissants.

Pour chaque émission, on étudie les éléments de motivation. Je me souviens, en particulier d'une émission pour laquelle je craignais de me faire flanquer des claques : il s'agissait d'encourager les gens à fabriquer des latrines. Nous avons pris des gens en train de déféquer dans la nature, puis les mouches qui allaient sur la bouche des nourrissons, pas loin de là. On a dit : «*Vous êtes Nigériens et vous admettez cela ?*» Croyez-moi, il s'en est construit des latrines ! Ces images-là personne n'avait auparavant osé les faire...

R.U. — *Comment passez-vous de la pratique à la réflexion, à la théorisation du savoir pratique ?*

Jean PONS. — Toutes nos émissions sont accompagnées de fiches qui détaillent, par exemple, les opérations d'intériorisation, de mémorisation. Vous mémorisez quand vous voyez une chose sur l'écran, quand vous fabriquez la chose, quand vous lisez le dessin de cet objet, quand vous lisez un item, enfin quand vous écrivez à ce sujet. Ces cinq façons de mémoriser, nous y faisons appel pour la préparation de nos émissions. Les maîtres reçoivent une fiche dans laquelle entre pour chaque phase l'item dessiné alternant avec l'item écrit. Nous ne sommes pas loin de l'enseignement programmé, avec cette différence, pourtant, que nous accordons une importance à la reformulation personnelle par les élèves.

R.U. — *Quelle est la fréquence de vos émissions ?*

Jean PONS. — Nous passons sur l'antenne une fois par semaine, le samedi matin. Pourquoi ce jour-là ? Parce que le travail proprement scolaire est terminé et que l'on peut discuter tranquillement de l'émission, programmer la semaine suivante et utiliser le week-end à chercher des matériaux car ceux-ci se trouvent généralement dans la nature.

## Mais vous, vous prenez le petit cachet blanc

R.U. — *Vos activités de formation permanente prennent parfois l'allure d'une campagne ; campagne pour les pharmacies scolaires, opération arbres, opérations poulaillers...*

Jean PONS. — Nous n'orchestrons rien. Les demandes viennent de la base. Depuis plusieurs années, les moniteurs des classes les plus éloignées nous demandaient constamment quelques médicaments pour leurs élèves, et pour eux-mêmes. Ils nous disaient : «*C'est très bien, l'hygiène, c'est très bien de nous envoyer à la pharmacie traditionnelle, mais vous, quand vous êtes malades, vous prenez le petit cachet blanc et nous, nous avons un tas de malades qui ne guérissent pas...*»

A la suite d'un premier don de l'Ambassade d'Allemagne, nous avons pu envisager de mettre au point cette nouvelle forme d'intervention. Celle-ci s'est déroulée en plusieurs phases.

1. Un long travail de recherche et de mise au point sur le contenu de cette boîte à pharmacie s'est bien déroulé sous le contrôle et avec l'aide du Docteur Abdou Ibrahim, chef du Service Médical du Département de Niamey. Il était important



*Nous n'orchestrans rien, les demandes viennent de la base.*

de choisir des médicaments d'un prix peu élevé et d'un emploi facile pouvant couvrir un maximum de petits maux.

2. Mise au point d'une boîte à pharmacie pratique, peu onéreuse et fermant à clef.

3. Mise au point d'un livret d'instruction pouvant donner un maximum d'indications et de conseils pour l'usage de ces médicaments. Ce livret tenait compte du faible niveau de connaissances de nos moniteurs. Pour la mise au point de ce livret nous avons été aidés par des médecins nigériens (Docteurs Abdou Ibrahim, Odile Ferragu, Gérard Astor et Alpha).

4. Commande en gros et conditionnement des médicaments. Achetés en grosse quantité parce que moins chers, il nous a donc fallu compter tous les cachets (70 000) et les conditionner dans des piluliers. Ce travail a été très long et n'a pu se faire qu'en dehors des heures de service.

5. Acheminement de ces médicaments dans les écoles. Celui-ci s'est effectué en deux temps :

a) Nous avons d'abord livré un premier lot de 50 boîtes à pharmacie dans les écoles les plus éloignées d'un quelconque centre médical ;

b) Par la suite nous avons livré des boîtes à pharmacie dans toutes les écoles, au fur et à mesure de leur fabrication. Nous avons formé des moniteurs à l'usage des boîtes à pharmacie de trois façons :

1. Au cours d'émissions d'information ;
2. Avec le livret d'instructions ;
3. Lors des visites des classes.

Après chaque soin, les moniteurs notent dans un cahier de soins :

1. Le nom de la personne soignée ;
2. La maladie ;
3. Les soins donnés ;
4. Si cette personne a été déjà soignée. Si oui pourquoi ;
5. Date de la guérison de la maladie :

a) Avait-il fallu l'envoyer vers un centre médical ?

b) Le malade s'y est-il rendu ?

Chaque vendredi, nous pouvons, au cours de l'émission d'information, donner des conseils supplémentaires.

**R.U. — Exercez-vous un contrôle sur les soins ?**

**Jean PONS.** — Nous contrôlons les pharmacies scolaires par deux procédés :

1. Lorsqu'un moniteur nous envoie ses feuilles de cahier de soins, nous les vérifions immédiatement.
2. Nous procédons à un contrôle des boîtes dans la classe même et devant le moniteur, lors de chaque visite.

Lors de ces visites, nous avons été accompagnés par de nombreuses personnes appartenant au service de santé, médecins et infirmières. Chaque fois ces personnes ont contrôlé en même temps que nous et ont prodigué leurs conseils.

Pour l'instant, sur cent vingt classes, nous n'avons trouvé que deux cas où la boîte à pharmacie et le cahier de soins étaient mal tenus.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que cette opération « Boîtes à pharmacie » se déroule bien et il n'est nul besoin d'insister pour comprendre quel soulagement apportent ces simples moyens, mis à la disposition des moniteurs, quand on sait qu'une simple plaie ou un mal aux yeux, peut être dangereux dans un pays où il y a tant de poussière.

Nous devons signaler que nous avons mis en garde les moniteurs contre un emploi abusif des médicaments, et ce afin d'éviter l'accoutumance. Nous avons insisté maintenant qu'ils disposent de moyens d'urgence, pour qu'ils recherchent autour d'eux les moyens traditionnels de soigner, moyens qui ont fait leurs preuves, et, qu'ils apprennent à s'en servir. C'est aussi nous semble-t-il un excellent moyen de connaissance du milieu de vie.

## De l'écologie à l'économie

**R.U. — Votre expérience suivante a été la mise en place des pépinières...**

**Jean PONS.** — Oui, il y a eu brusquement à travers le monde, le mythe de l'arbre. Pour moi ça été très éclairant pour ce qui est de la pédagogie des adultes. Ce n'est pas lorsqu'un homme commence à se scléroser vers 30 ou 40 ans qu'il faut lui donner la mystique de quelque chose. La mystique doit plonger ses racines dans l'enfance, sinon elle se détériore vite. Voyez par exemple les émissions de la Côte d'Ivoire contre l'exode rural. On la passe aux jeunes gens de 18 à 20 ans, c'est trop tard. Or, pourquoi émigre-t-on ? Simplement parce que lorsqu'on est petit on voit les parents d'un camarade partir avec lui à la ville. Quelque temps après, ce camarade revient au village, un peu mieux habillé. Plus tard, il apparaît moins timide, moins gauche ; se débrouillant mieux. A douze ans, il vient et vous enfonce, c'est un monsieur, puis il vous fauche votre petite amie, plus sensible aux manières de la ville. C'est à ce moment-là que vous vous décidez à prendre le car pour quitter le village. Il faudrait qu'à chaque moment où il y a une force négative, en mettre une autre positive en face et qu'à ce moment-là on propose un choix. J'essaie d'apprendre aux enfants, à travers les activités, à faire des choix qui sont les leurs.

Dans l'histoire de l'arbre, il y a eu des échecs retentissants. Le « Sahel vert » est, en partie, une illusion. Sans doute tout le monde a planté des arbres, les notables en tête, mais personne n'est venu ensuite les arroser. Ici, nous avons agi autrement. Nous nous sommes procuré des arbres au service des Eaux et

Forêts, pendant des années, et nous les avons apportés aux écoles. Au début, ils étaient réservés aux écoles avec interdiction de les distribuer dans le village. Nous avons renouvelé le scénario de Parmentier : privilégier le produit pour le rendre attractif. Les villages maintenant ont passé aux plantations après avoir vu que chaque école télé avait sa petite forêt à proximité (c'est ainsi qu'on les reconnaît).

Actuellement, il n'y a pas moins de 35 000 arbres qui sont entretenus par des enfants qui les considèrent comme leur bien, mais nous nous sommes dit : «*Ce n'est pas suffisant. C'est nous qui leur apportons les arbres. Il faudrait que les enfants eux-mêmes puissent dominer tout le processus, en partant des graines.*»

Nous aurions aimé aller plus loin dans cette initiation économique. Il y avait une coupe de bois à prévoir car les arbres avaient 10 à 15 mètres de haut. J'ai proposé qu'on organise cette coupe comme dans mon Jura natal : réunir les paysans avec les agents des Eaux et Forêts, apprendre au premier à tailler les arbres pour qu'ils repoussent, vendre le bois et donner l'argent au village. Les enfants auraient ainsi montré ce que rapporte un peu d'eau portée à chaque arbre le matin, chaque élève ayant «ses» arbres. Ceci pendant quatre ans. Leur donner l'argent de la vente, c'était leur payer les impôts. Les autorités s'y sont opposées : faire fonctionner une vraie coopérative scolaire c'était trop délicat. Alors on s'est contenté de répartir le bois entre les villageois. La prise de conscience n'a pas été la même. Si les gens avaient su que des gosses mettant un peu d'eau au pied d'un arbre avaient enrichi la communauté de 150 000 C.F.A. (3 000 F) on aurait vu pousser des arbres tout seuls ! On nous a dit : pas d'économie politique ! vous êtes en primaire, n'allez pas plus loin...

## Fonder l'école sur l'espace vital

R.U. — *Nous voici très loin de l'éducation manuelle et artistique...*

Jean PONS. — Je pense qu'il faut d'abord satisfaire les besoins élémentaires qui sont de se nourrir, de se vêtir, de se soigner. Lorsqu'on a assuré ceux-ci, on peut danser.

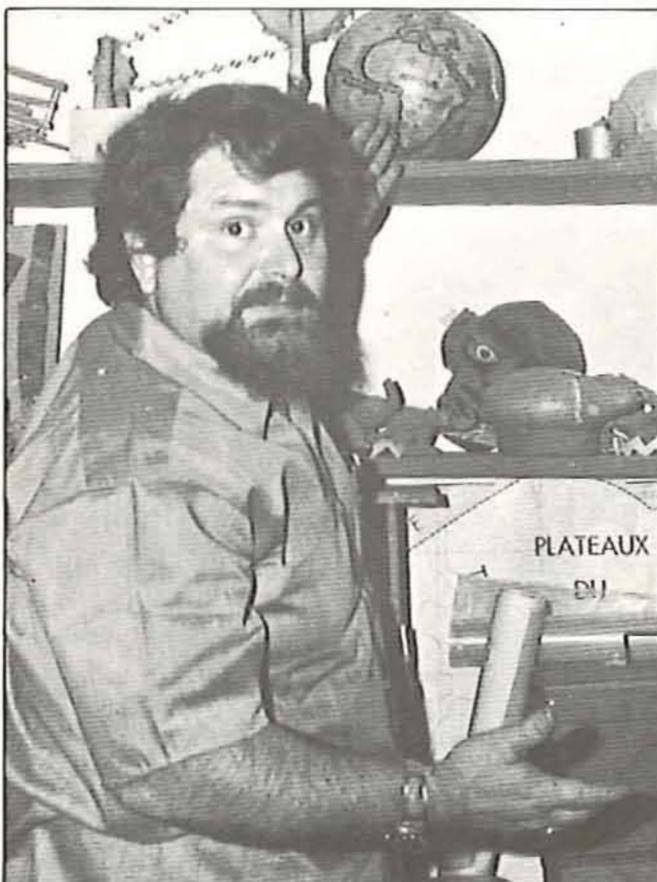
J'ai vu partir d'ici des émissions où l'on proposait aux classes de faire de la peinture et de la danse alors que les moniteurs nous signalaient que les enfants avaient le ventre gros des affamés. Apprenez-leur à être réellement indépendants, à subvenir à leurs besoins. Après il y aura de la place pour l'art.

Est-ce enfermer les enfants dans de simples pratiques de survie ? Nullement. On peut faire de la pédagogie en partant de tous les événements de la vie quotidienne : des mathématiques, en installant un jardin, du français en partant des réalisations quotidiennes, en les explicitant, en les écrivant. Ce que je voudrais, c'est une petite ferme dans chaque école mais alors il faudrait transformer les emplois du temps. Le jardin ne devrait pas être un jardin expérimental mais un jardin de production qui devrait occuper la moitié de la journée. Il faut fonder l'école sur tout l'espace vital qui l'entoure : les enfants qui ne vont plus à l'école, les femmes qui vont tirer l'eau pour les gosses. L'école devrait être la base de tous les démarrages qui vont faire progresser le village économiquement, socialement, et sur le plan culturel.

L'attraction de la ville ? Ça n'existe pas. Il y a l'attraction du gain. Tant que le planton de Niamey gagnera en un mois ce que le paysan gagne en un an, on ne pourra pas enrayer l'exode. Kroutchev n'a-t-il pas dit : «*Nos ingénieurs préfèrent être concierges à Moscou, qu'ingénieurs en Sibérie, parce que le concierge à Moscou se fait plus d'argent et achète plus aisément ce qui lui est nécessaire.*» Or, on ne connaît que les bienfaits de la ville, jamais on n'insiste sur les difficultés de la vie urbaine et même celui qui en a beaucoup souffert et qui rend visite à son village, raconte des mensonges. N'arrivent au village que des nouvelles erronées d'une ville mythique. Nous avons avec la télévision un vecteur extraordinaire pour démythifier la ville mais qui osera le faire ? Et pourtant ce serait une opération utile que de leur montrer qu'à la campagne, ce qu'ils perdent en gain, ils le récupèrent en qualité de vie.

Le sous-développement n'existe pas. C'est une notion qu'on entretient et dont toutes les structures sont soutenues par les nationaux et par les occidentaux. Pour que quelques-uns se sentent privilégiés et heureux, il faut qu'il y ait des sous-développés. Le privilège n'existe que si 100 000 seulement dans le pays peuvent s'alimenter normalement. On ira au besoin jusqu'à 110 000 pour tenir compte de l'accroissement inévitable des notables. Mais tous les autres, il faut qu'ils aient la vie dure sans quoi le privilège disparaît. Nous travaillons donc avec l'enseignement de masse, à contre-courant des pesanteurs sociologiques. On veut bien permettre aux enfants pauvres de bénéficier d'une instruction gratuite, mais les places resteront pour les gosses de riches. Cette illusion entretenue — pas seulement en Afrique — est sans doute le crime contre l'enfance. Les jeunes ne seront plus chez eux ni en ville, ni au village. Ils sont condamnés au déracinement. Leur ouvrir les yeux, préparer leur insertion dans un village non avec résignation, mais avec une fierté justifiée, c'est ce que nous tentons comme le tentent les protagonistes de l'enseignement moyen pratiqué au Sénégal.

*Le sous-développement n'existe pas, c'est une notion qu'on entretient (Jean Pons).*



*N'arrivent au village que les nouvelles erronées d'une ville mythique.*



## Il ne faut jamais copier une pédagogie

R.U. — *Je me demande si tu n'appliques pas la pédagogie Freinet, sans t'en rendre compte.*

Jean PONS. — Non, moi, je suis un makarenkiste. J'ai fait un stage d'un an consacré à ses théories pédagogiques — je suis un ancien des Francs-camarades —. J'adhère profondément au «Poème pédagogique» et puise mon énergie chez Makarenko qui travaillait en milieu défavorisé. Face à Makarenko, Freinet m'apparaît comme le chef de file d'un enseignement de privilégiés. Il faut un instituteur d'une qualité fantastique pour récupérer chaque instant pédagogique et l'exploiter dans une classe assez correctement équipée. Ce n'est pas le cas ici. Nous avons à faire à des moniteurs qui ont à peine le brevet, n'ont jamais enseigné et qui se trouvent dans des conditions impossibles. De plus, le calendrier des émissions les oblige à faire tous les mêmes choses, au même moment, alors qu'en pédagogie Freinet l'initiative de la programmation revient au maître et parfois même aux élèves. **C'est une pédagogie élitiste.** Ici nous sommes obligés de faire une pédagogie de masse. Pour former un enseignant Freinet, il faudrait des années d'une action à contre-courant de la pédagogie actuelle. Nous, on nous donne huit jours pour armer un jeune moniteur pour la brousse. Il faut leur donner une pédagogie qui s'adapte à leur situation, exactement ce que proposait Makarenko.

R.U. — *Je crois que dans ton esprit la pédagogie Freinet se confond avec les réalisations très particulières et d'un*

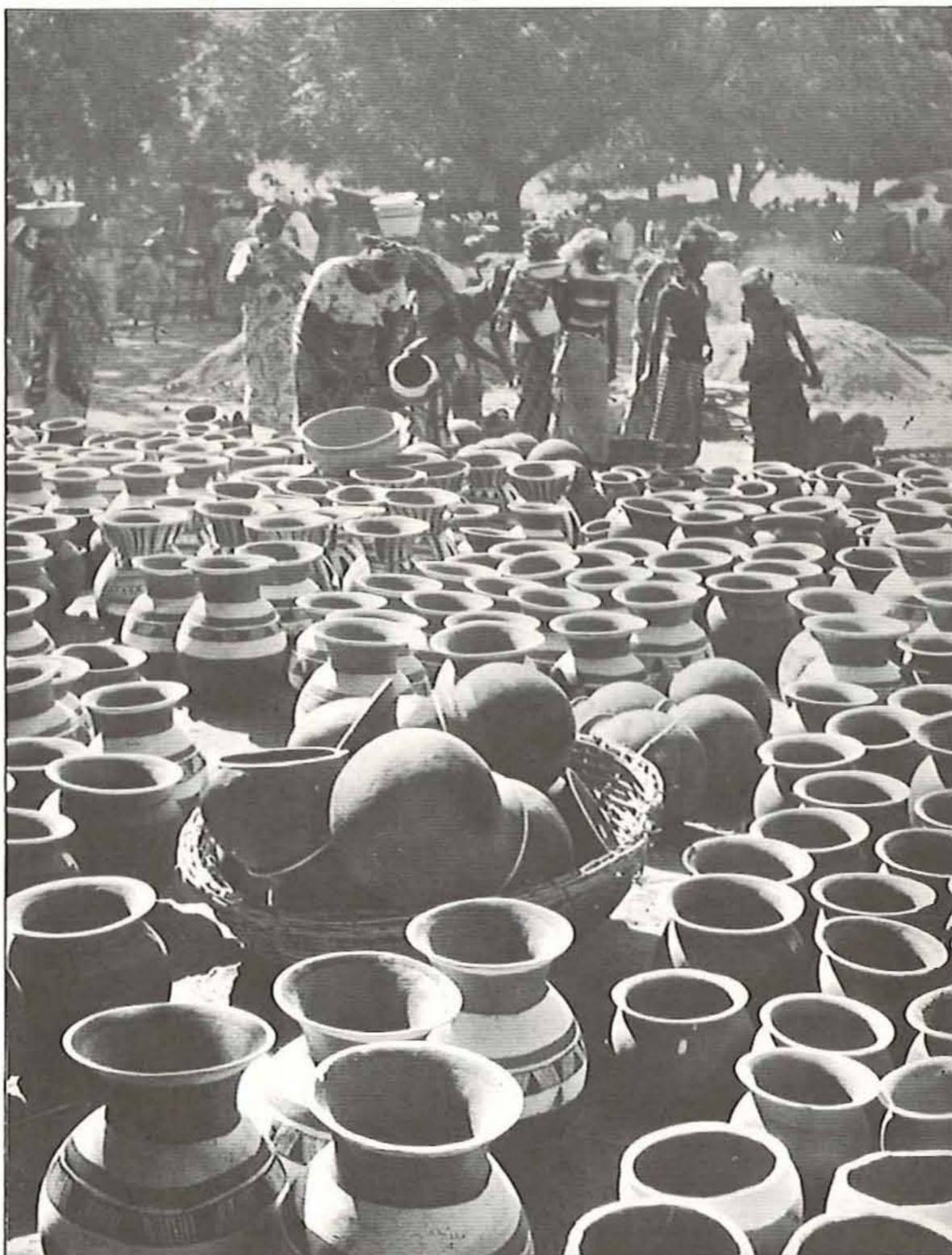
*haut niveau de l'école Freinet. Or, les techniques Freinet ont pénétré, mieux que d'autres, les milieux déshérités: les classes de perfectionnement, les classes pratiques, les cours d'alphabétisation. Est-ce si difficile de recueillir l'expression spontanée des enfants et des adultes et de l'exploiter pour un travail sur la langue parlée et écrite motivé par la communication ?*

Jean PONS. — Oui, mais ces enfants et ces adultes vont s'exprimer à des moments différents et par des moyens différents et il faudra un maître très qualifié pour harmoniser et ordonner ces interventions en vue d'une certaine cohérence. Il doit avoir dans la tête un cadre de programme dans lequel vont s'inscrire dans un ordre imprévu des notions à acquérir. Rien de pareil ici où prévoir exige un niveau intellectuel supérieur. C'est pourquoi les moniteurs ont besoin d'un enseignement structuré, régulier, progressif, et nous essayons par la télévision de leur donner ces qualités. Je ne prétends pas que notre méthode n'ait point d'inconvénients. Ainsi la motivation sera parfois provoquée artificiellement. Une émission sur le «beau métier de berger» peut arriver un jour où les vaches ont détruit le potager de l'école et soulever les élèves contre le berger négligent ! Je crois qu'il ne faut jamais copier une pédagogie. Il faut prendre dans l'ensemble des pédagogies ce qui peut le mieux vous aider à en créer une. Il faut la créer à partir du lieu et des données. Souvent j'ai pris les bouquins — comme celui de l'U.N.E.S.C.O. sur les sciences — mais j'ai dû les jeter rapidement. Une des rares expériences que j'aurais pu monter avec ce livre c'était un osmomètre. Il fallait un œuf — ça se trouve dans la nature — et un tube capillaire ; mais là, j'étais bloqué, car des tubes capillaires en brousse, inutile d'en chercher !...

*Nous sommes obligés de faire une pédagogie de masse.*



*Face à Makarenko, Freinet m'apparaît comme le chef de file d'un enseignement de privilégiés.*



# L'ORTHOGRAPHE DANS LE TEMPS

Marcel COHEN

Nous poursuivons la publication du travail de Marcel COHEN par la seconde des trois parties, consacrée aux périodes s'étendant du XIVe au XIXe siècle.

(Se reporter à L'Éducateur n° 1 de 77-78 pour la première partie.)

## L'orthographe du moyen français (2e partie)

Le moyen français, c'est celui des XIVe, XVe et XVIe siècles. Sans doute l'évolution ne se découpe pas d'après le calendrier : néanmoins, en l'occurrence la coïncidence est suffisante pour qu'on use de cette commodité.

Ce qui s'est produit de plus important vers la fin du XIIIe siècle, c'est la perte de la déclinaison à deux cas, avec la survie du seul cas complément qui au pluriel avait un *s* final.

Désormais on se trouve dans l'aspect moderne du français où la fonction sujet est marquée par la place du mot ou du groupe de mots qui l'exerce ; de même pour le complément d'objet direct, les autres compléments étant caractérisés à la fois par la place et par une préposition, petit mot-outil.

Dans la même période, l'évolution phonétique s'était poursuivie avec des conséquences pour l'orthographe. Dans le cadre général de la simplification des groupes de consonnes, *s* placé devant une autre consonne à l'intérieur d'un mot avait cessé de se prononcer à la fin du XIIIe siècle, ainsi dans des mots comme *esté*, *estude*, *escole* : mais l'*s* est resté écrit, par routine et aussi parce qu'en l'absence d'accents, il constituait un signal pour les lecteurs de ne pas prononcer *ø* (*ø* muet).

Au XIVe siècle a commencé, sur la même lancée, la simplification des groupes constitués à la jonction de deux mots étroitement liés par la consonne finale de l'un et la consonne initiale de l'autre.

Ce phénomène a atteint en particulier l'*s* final : c'est à ce moment que s'est constituée la triple prononciation : les noms de nombre *sis*, *dis* (qu'on devait bientôt écrire *six*, *dix*), soit *si*-devant un mot commençant par une consonne (*si* femmes), soit *siz* devant un mot commençant par une voyelle (*siz* enfants), et *sis* isolé ou à la fin d'une phrase (comme nous prononçons encore) ; mais dans les trois cas on a continué à écrire de la même manière : donc discordance entre la prononciation et la manière d'écrire.

Cette discordance s'est encore accrue par la suite, en moyen français même, parce que les consonnes finales se sont affaiblies de manière générale ; et certaines ont disparu de la prononciation (en dehors des liaisons) : c'est le cas en particulier de l'*s*, ce qui a atteint tous les pluriels, et de *-t*, ce qui a atteint les troisièmes personnes des verbes, pour tous les verbes au pluriel (ils parlent, ils vont, etc.) et une partie d'entre eux au singulier (il vient).

L'affaiblissement de l'*r* nous a valu les infinitifs en *ør* pareils dans la prononciation aux participes en *-ø*, et les infinitifs en *-i* que nous ne connaissons plus que dans des chansons (et dans des français régionaux), alors que *-ir* a été restitué au XVIIIe siècle dans le français commun.

Dès lors, l'orthographe française est devenue grammaticale, c'est-à-dire qu'elle figure pour l'œil des éléments caractéristiques de certaines formes qui ne s'entendent pas dans la prononciation.

De plus, cette orthographe est devenue étymologique, par différentes voies. L'une est la réduction des diphtongues. La suite *ai* s'est prononcée longtemps *ay* ; au début du moyen français, elle s'est réduite à une voyelle parallèle à *ø* ; mais on a continué à écrire *ai*, de sorte que nous avons une double notation de l'*ø* suivant l'origine des mots (ainsi : *près*, mais

*fait*). De même, *au* prononcé anciennement *aw*, et *eau* prononcé *oaw*, se sont réduits à une voyelle simple, et, du coup, aussi suivant l'origine, nous avons *o* (dans *broc*), *au* (dans *faux*), *eau* (dans *beau*).

Une autre voie a été la latinisation. Ici, il faut voir les événements dans leur ampleur. Au moment où la France commence à se centraliser sous le pouvoir royal, l'usage du français se répand, restreignant d'autant celui du latin. La littérature s'étend désormais en prose plus encore qu'en vers ; la rédaction de chroniques se fait active, des actes sont rédigés en français, qui allait devenir obligatoire pour la justice au XVIe siècle.

Il y a désormais une quantité de scribes civils. Mais ce sont toujours des clercs éduqués en latin : les deux langues sont constamment présentes à la fois.

C'est ainsi que des quantités de mots se sont introduits en français. A peine modifiés dans leurs finales, en raison de la différence des grammaires, mais gardant leur orthographe.

Le latin a, dès lors contaminé l'orthographe française. Notons les faits typiques.

D'abord, les lettres doubles (qui avaient leur raison d'être en latin, où elles se prononçaient) ainsi *vila* est devenu *ville* d'après *villa* ; de même on a écrit *belle*, et, par analogie, *celle*, *cette* : après un *ø* c'était un avertissement d'avoir à prononcer *è* et non *ø* muet : nous nous servons encore de cet artifice.

Autre chose : certaines des consonnes qui avaient disparu complètement au cours des siècles, ont été restituées d'après leur forme latine ancienne. Ainsi, nous avons *corps* à cause du latin *corpus* (ce qui, outre le plaisir étymologique, évitait tout danger de confusion avec le pluriel de *cor*) ; de même *temps* d'après *tempus*, éloigné de *tant*. Il y a des complications : du latin *computare* on a eu «*conter*» avec deux sens bien éloignés de «*calculer*» et «*raconter*» : les latiniseurs ont mis un *p* dans le cas où il s'agissait du calcul, d'où notre «*compter*».

Ensuite, les lettres grecques dans les mots que le latin avait pris au grec avec leurs lettres spéciales (*th* dans «*théâtre*», *ph* et *γ* dans «*physique*»). On a transporté presque toujours ces graphies en français, et nous les avons encore.

Enfin, on a établi des *h* initiaux qui avaient déjà cessé de se prononcer en latin classique et c'est ainsi que nous avons eu *hier*, *herbe*, jusqu'à nos jours.

Le zèle a entraîné à de fausses manœuvres étymologiques. Le cas le plus important est celui des *l* postiches. Dans les mots *autre*, *chevaux*, *faux*, on n'a pas reconnu que *u* représentait un ancien *l* qui s'est vocalisé devant une consonne suivante : on a fait comme si *l* de *alter*, *falsum*, *multum* manquait et on l'a rajouté en écrit (sans le prononcer) de sorte qu'on a eu *aultre*, *faulx*, *moult* et bien d'autres qui hérissent les textes du XIVe jusqu'au XVIe siècle, d'abord dans les manuscrits, puis à partir de la fin du XVe siècle dans les livres imprimés.

Autres cas analogues où on voit que les érudits du temps, savants en latin, étaient naturellement ignorants des évolutions phonétiques : lorsque *v* encore écrit *u* représentait un ancien *p* ou *b* affaiblis, on a fait comme si ces consonnes manquaient et

on les a rajoutées : c'est ainsi qu'on a écrit *noyveu* (à cause du latin *noyos*) et *deboir* (à cause du latin *debero*).

Il y a bien eu quelque résistance. Les premiers réformateurs, dès le XVI<sup>e</sup> siècle, ont lutté pour une orthographe française non latinisante et la représentation la plus simple et la moins ambiguë possible de la prononciation. Le premier qui ait écrit une grammaire française en français, Louis MEIGRET a élaboré une orthographe réformée. Le poète RONSARD s'est prononcé un moment pour la réforme, mais il y a malheureusement renoncé ensuite. Le parti des latiniseurs, qui comprenait les principaux imprimeurs-éditeurs, très savants en langues anciennes (la famille ESTIENNE) l'a emporté malheureusement.

Des novateurs, imprimeurs eux-mêmes ont au cours du XVI<sup>e</sup> siècle travaillé à perfectionner l'écriture. C'est alors qu'on a (sans inventer de nouveaux caractères) spécialisé le *v* et le *j* dans la notation de ces consonnes que le latin n'avait pas. Par les accents, on a commencé à bien distinguer les voyelles autrefois confondues dans la seule lettre *o*. La cédille a permis d'éviter la prononciation *k* des *c* devant certains *a*, *o* et *u*. L'apostrophe a permis le demi-détachement de l'article et de certains pronoms élidés.

Nous profitons de toutes ces innovations pour la commodité de la lecture sans nous rendre compte du temps qu'il a fallu pour qu'elles soient adoptées de tous les imprimeurs et pénètrent dans l'enseignement.

Il y a encore des mélanges *i-j* et *u-v* dans le rangement des mots de l'*Encyclopédie* de d'Alembert et Diderot, imprimée à partir de 1753. Sauf erreur, le premier dictionnaire qui ait fait la distinction complète en déclarant l'alphabet français augmenté de deux unités fut celui de l'Académie Française en 1762.

La pluie nous a buez *μ* lauer  
Et le souleil dessechez *μ* noircis  
Pies corbeaux nous ont les yeulx cauez  
Et arrache la barbe *μ* les sourciz  
Jamais nul temps nous ne sommes assis  
Puis ca puis la comme le vent varie  
A son plaisir sans cesse nous charie  
Plus becqttes d'oiseaux *Ϸ* dez acouldre  
Ne soiez donc de nostre confrarie  
Mais priez Dieu *Ϸ* tous nous vueille absoudre

François VILLON : BALLADE DES PENDUS, 3<sup>e</sup> strophe, d'après un manuscrit vers 1470. (Les œuvres de Villon ont été imprimées en 1489.)

#### REMARQUES

*v* et *j* ne sont pas en usage, sauf comme majuscules.

*s* a la forme moderne en fin de mot, mais il est souvent remplacé par *z* ou *x* (ornemental).

Il y a des abréviations : *q* avec une courbe au-dessus représente *que*.

Il y a des consonnes non prononcées, soit anciennement existantes (*nostre*), soit ajoutées par fausse étymologie (*yeux*).

## L'orthographe du français moderne

Le français moderne qui s'est continué jusqu'à nous s'est établi vers le début du XVII<sup>e</sup> siècle, sans différence marquée pour la grammaire avec le moyen français précédent.

Le fait important de la généralisation de l'emploi des pronoms sujets avec le verbe date du milieu du XVI<sup>e</sup> siècle, non sans relation avec la confusion des désinences dans la prononciation.

En effet, l'affaiblissement puis la disparition des consonnes finales dont il a été question plus haut, qui n'a été pleinement accompli qu'avec le nouveau siècle supprimait à l'audition l'*s* de la deuxième personne du singulier et celui des deux premières personnes du pluriel d'ailleurs distinctes sans lui, comme le *t* de la troisième personne.

Au cours du XVII<sup>e</sup> siècle ce mouvement s'est continué par la chute de l'*o*, réellement devenu *o* muet. C'est en effet à cette époque qu'à Paris et dans tout le Nord de la France on a cessé d'articuler en prononciation normale l'*o* en finale de mot, en particulier dans les premières personnes (comme *je chante*), et dans l'intérieur des mots entre deux simples consonnes (ainsi que dans *vêtement*, *rareté*, *soulever*). Dès lors l'*o* du féminin comme l'*s* du pluriel ont été une marque orthographique et le caractère grammatical de l'orthographe s'est accentué.

Les gens de l'âge classique ont recherché l'ordre et la sobriété par opposition à l'exubérance de l'âge antérieur. Cette tendance devait s'opérer dans l'orthographe comme dans le vocabulaire. Donc, sans que la phonétique évolutive ait été mieux connue qu'auparavant, et avant qu'il n'y ait de prescription à ce sujet, les usagers et en particulier les imprimeurs ont supprimé les *l*, *p* et *b* indiscrets.

L'Académie Française, d'esprit conservateur et à tendance étymologiste, en a pris acte dans la préface de son premier dictionnaire, en 1694, sans plaisir et pas complètement mais en déclarant se soumettre à l'usage.

Auparavant RICHELET, auteur du premier dictionnaire français sans latin, en 1680, avait pris l'initiative de supprimer les lettres doubles. Mais, bien que son dictionnaire ait été réédité postérieurement, il n'a pas eu une autorité suffisante pour contrebalancer le prestige de l'Académie.

Si on lit les grands classiques dans leur orthographe originelle, on peut voir combien ils étaient encore loin de l'usage du XIX<sup>e</sup>

siècle dont on les affuble dans les éditions scolaires : ainsi, la conservation de *s* devant consonne (*nostre*), *y* de fin de mot (*luy*, *je croy*, celui n'ayant pas encore reçu l'*s* analogique), *z* au pluriel des noms en *-é* (des *bontéz*), beaucoup de majuscules à des noms communs (la *Foy*).

Si les règles de la grammaire ont été fixées dans la dernière partie du XVII<sup>e</sup> siècle et confirmées au XVIII<sup>e</sup> avant de devenir la matière de l'enseignement généralisé du XIX<sup>e</sup>, l'orthographe a continué à bouger dans une certaine mesure qu'on peut suivre dans les éditions successives du dictionnaire de l'Académie.

Par la même occasion on épuçait encore les lettres postiches du XVI<sup>e</sup> siècle qui avaient passé à travers le crible de 1694 : c'est seulement alors que *recepvoir* est devenu *recevoir*.

Dans celle de 1740, sous l'impulsion d'un académicien sensible à l'air progressiste du temps, l'abbé d'OLIVET, que d'autres ne suivaient qu'en rechignant, une véritable réforme a été opérée.

La seule suppression de l'*s* devant consonne, au profit d'une juste extension du rôle des accents enfin pleinement installés (*été*, *être*, *vôtre*, etc.), a atteint environ un quart des mots enregistrés.

Notons que si à ce coup, retrospectivement, l'Académie nous paraît être allée de l'avant, elle était en réalité de soixante ans en retard sur la réforme de RICHELET (que BAYLE devait imiter en 1697), et qu'elle en retranchait une pièce maîtresse, la suppression des lettres doubles qui en conséquence nous encombrant encore.

En même temps, l'*y* ornemental était réformé (*lui* et non *luy*) ; il devait se conserver en Angleterre et nous en revenir par bribes, quelquefois dans les prénoms élégants (*Jenny*, *Henry*).

Partis dans un début de chasse aux lettres non prononcées, les académiciens ont supprimé le *t* aux *parents* et aux *enfants*.

Après une vingtaine d'années de réflexions supplémentaires, en 1762, l'Académie a encore étendu l'accent aigu jusqu'aux *bontés* et *santés* ; la complication archaïque *-oz* n'est restée qu'aux deuxième personnes du pluriel (*chantez*) et dans *noz*, *assez* et *chez*. On se demande vraiment pourquoi.

L'édition de 1798 n'a pas fait de nouveaux changements orthographiques, mais elle a sanctionné deux changements

graphiques qui en fait touchent à l'orthographe, faisant partie de l'apprentissage de l'écriture.

C'est à la veille de la Révolution qu'on a supprimé l's à forme longue, qui ressemblait par trop à nos *f*, employé au début et à l'intérieur des mots, tandis que *s* à forme de serpent ne se trouvait qu'à la fin des mots : dualité fâcheuse.

En même temps on renonçait à l'habitude scholastique d'écrire *œt* par le sigle & dont le gracieux nom des universités d'antan, la perluète, s'est perdu du coup (mais qui reparait encore dans quelques usages où le snobisme a sa part).

De là il nous faut sauter à 1825, date où la nouvelle édition du dictionnaire a pour la première fois l'estampille gouvernementale, son orthographe devenant obligatoire pour l'enseignement primaire public nouvellement institué après la Révolution de 1830.

Les changements étaient minimes : *ai* au lieu de *oi* dans les imparfaits et conditionnels, mesure vainement préconisée jadis par VOLTAIRE, et rétablissement du *t* des *parents* et *enfants*, de manière qu'on puisse appliquer la règle : « Pour le pluriel, ajouter un *s* au singulier. »

Noter qu'en 1829 il y avait eu sans succès un pétitionnement en faveur d'un projet sérieux de réforme.

L'Académie Française, au XXe siècle comme au XIXe, a conservé une attitude immobiliste.

En 1900, son influence a fait rapporter un décret sur la syntaxe qui donnait aux participes avec avoir la liberté de s'accorder ou non, préparé par une commission où siégeaient deux académiciens.

En 1905, elle a fait repousser un projet modéré de réforme orthographique émanant d'une autre commission, projet rap-

porté par Ferdinand BRUNOT, professeur à la Sorbonne, membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres.

Cependant, à cette même date, elle recommandait d'abandonner la fameuse exception des sept *x* (*choux, poux* et les autres). Mais cette fois, ironie des démarches officielles, elle n'a pas été écoutée.

Avant de tourner la page sur cet exposé historique à grands traits, quelques mots à propos des réactions de l'orthographe sur la prononciation.

C'était inévitable : du moment qu'il y a emploi de l'écriture, il y a l'idée latente que les signes sont faits pour être prononcés.

Aussi l'histoire détaillée des mots français, dans la mesure où on le connaît, montre-t-elle des restitutions dans la prononciation des consonnes amuïes au cours de l'évolution.

Il a été question plus haut des infinitifs en *-i*, qui sont redevenus en *-ir* : le fait que *r* était resté écrit n'est sans doute pas étranger à cette restitution, même dans un temps où l'instruction était peu répandue. (Il y a sans doute aussi influence analogique de verbes en *-ire* : *dire, rire*.)

Nous savons que le *l* final a cessé une fois de se prononcer dans *sourcil, persil* ; *mortel* a été un moment *mortè* avant de redevenir ce qu'il est.

Les consonnes doubles tendent à s'articuler de nos jours comme des consonnes longues ou géminées. Depuis longtemps des intellectuels prononcent ainsi *grammaire, collègue*. Les parleurs de la radio inclinent à multiplier ces prononciations non seulement pour *ll* (*Hollande*) mais pour *tt* (*attention* et analogues) ; les puristes le leur reprochent véhémentement. Supprimez donc les consonnes doubles, c'est la meilleure solution !

(A suivre.)



## NOTRE DEMARCHE VERS L'EDUCATION POPULAIRE DANS LA COMMISSION MATH

Bernard MONTHUBERT - Jean-Claude POMES

La pédagogie Freinet est avant tout une pratique, qui cherche à se dire, à faire retour sur soi comme à aller vers l'extérieur, à plusieurs niveaux :

- Au niveau des outils qui rendent une telle pratique possible, et qui, en retour, sont déterminés par elle ;
- Au niveau des publications que traversent témoignages, élaborations stratégiques, essais de théorisation.

La différence première et fondamentale qui permet cette distinction de niveaux, c'est le destinataire :

● Celui qui est visé, qui est concerné en premier lieu, à travers l'outil : c'est l'enfant. L'outil prend en compte son activité, pour la véhiculer, l'organiser, ou l'infléchir en fonction des motivations, du contexte, des désirs et des nécessités. Bien entendu, mais de façon médiate, l'outil concerne, touche aussi l'enseignant. Il lui propose des prolongements, des réponses peut-être à ses inquiétudes comme aussi des inquiétudes à ses réponses, une remise en cause partielle ou totale de sa position dans la classe, de sa pratique de pouvoir et du rapport au savoir qu'il impose corrélativement aux enfants. L'outil importe et exporte des pratiques, et, à travers elles, une idéologie, une réponse que nous trouvons et pensons cohérente sur le plan pédagogique et, en même temps, sur le plan socio-politique.

● Celui qui est visé, dans nos publications, c'est avant tout l'adulte, seul capable d'y avoir accès. Et, à travers lui, et de façon médiate, l'enfant, par les répercussions que l'enseignant va, ou non, donner aux courants d'idées, d'expériences, de pratiques qui l'auront suscité dans le texte écrit.

Il est bien évident pour tout militant I.C.E.M. que ces deux niveaux précités s'articulent continuellement l'un l'autre, à partir de l'élan initial donné par Freinet avec l'introduction de l'imprimerie. Qu'une dialectique subtile creuse ou réduit l'écart entre les deux, que commissions et groupes de travailleurs se re-posent périodiquement la question de la distance entre théorisation et pratiques, qu'un ajustement perpétuel module la réflexion et l'activité des groupes.

Mais, exportés vers l'extérieur, ces traces de nos activités sont reçues différemment. Du point de vue des enseignants qui s'interrogent et interrogent du côté de la pédagogie Freinet, l'outil semble plus important que les publications. Tout se passe comme si les remises en cause étaient plus ponctuelles que globales, ou comme si, l'axe idéologique étant dégagé une fois pour toutes, l'outil suffit à la pratique de la classe, et son accumulation se fait garante d'une adéquation à l'esprit de la pédagogie Freinet. Véhiculant tout à la fois motivations et désirs en direction de l'enfant, idéologie et garantie d'orthodoxie en direction des adultes, l'outil concentre alors la totalité du pouvoir de la pédagogie Freinet. Il est le point de jonction d'idées et de pratiques, la matérialisation, le concret d'une double démarche : celle des adultes et celle des enfants. Rôle redoutable : sa matérialité, son entier, peuvent-ils refléter la

dialectique des démarches tâtonnantes sujettes à réduire, inverser, prolonger, étendre, remettre perpétuellement en cause les acquis ? N'est-il pas, dans son rôle d'ambassadeur, l'objet de distorsions ? Il y a là risque, on ne peut se le cacher.

## La réflexion du mouvement

De telles considérations sont, semble-t-il, **au centre de la réflexion du mouvement**. En témoignent les deux problèmes fondamentaux sur lesquels nous devons nous pencher au congrès de Rouen :

- Les difficultés de la C.E.L. ;
- L'élaboration du P.E.P.

Problèmes qui invitaient à reconsidérer nos productions :

— Les outils produits par la C.E.L. sont-ils adaptés, et peuvent-ils s'adapter à la pédagogie pratiquée (ou praticable) dans les champs social, politique et idéologique actuels ? Comment augmenter leur efficacité ?

— Notre production théorique n'a-t-elle pas vieilli depuis l'époque où Freinet écrivait ? Comment la replacer dans l'optique contemporaine, face à la récupération, à la recherche pédagogique, aux sciences nouvelles (y compris celles de l'éducation) ?

## Rapport outils/théorisation

Mais aussi, corrélativement, à reconsidérer le *rapport outils-théorisation* :

— Les outils ne permettent-ils pas une pénétration plus profonde de notre pédagogie dans les classes ? Touchant directement les enfants, ils auraient droit à une certaine prééminence. Touchant ensuite les enseignants, n'ont-ils pas un impact sur eux, ne suffisent-ils pas à leur indiquer les directions idéologiques qui sont les nôtres ? Ne sont-ils pas nos meilleurs ambassadeurs dans les classes ? Mais, au fait, remplissent-ils bien ce rôle, cette double mission qu'on leur assigne ? Suffisent-ils vraiment à véhiculer nos idées et nos points de vue ? Ou alors, de par leur caractère amorphe d'objets, ne sont-ils pas soumis à des distorsions, des contresens ? Leur utilisation est-elle celle que nous voulons ? Sont-ils représentatifs de ce que nous pensons ? Qu'en est-il de leur efficacité pratique et idéologique auprès des enfants et des enseignants ? En bref, notre idéologie se reflète-t-elle dans nos outils ?

— Inversement, notre idéologie s'investit-elle vraiment dans nos outils ? Puisqu'elle provient directement de notre pratique, se retrouve-t-elle transportée dans nos outils ? On sait combien, après avoir lu la préface de certains manuels scolaires et s'être trouvé en accord avec les idées développées là, on est déçu ensuite lorsqu'on aborde le contenu !

## Le congrès de Rouen

Le congrès de Rouen, congrès de travail, était pour nous l'occasion d'une remise en question de la fonction de l'outil, et d'un retour en arrière sur ceux déjà produits. L'élaboration actuelle d'un Projet d'Éducation Populaire nous amenait également à nous interroger sur nos pratiques et nos propositions. La question se posait donc de choisir notre axe de travail préférentiel. La réponse prioritaire fut la **prise en compte de l'outil** et notamment la refonte des bandes d'atelier calcul (mises sous forme de livrets du type A.O et à cette occasion, reconsidération de la démarche sans que le fond soit changé fondamentalement) et la **poursuite du nouveau chantier** : Cahiers autocorrectifs de Techniques Opératoires, appelés à remplacer les actuels cahiers d'opérations.

Pour mieux comprendre notre position face à cet appel du P.E.P., nous voudrions **rappeler** notre politique, notre stratégie de production d'outils (depuis une dizaine d'années principalement).

## Historique - Les étapes de notre recherche

1. Les premières réalisations de l'I.C.E.M. sur le plan calcul et mathématique s'étaient attachées à apporter du nouveau dans la conception de l'outil, par l'autocorrection notamment, mais n'avaient pas remis en cause l'idée qu'on se faisait de la mathématique. C'est ainsi que sont nés des cahiers autocorrectifs présentant des opérations écrites tout à fait classiques réparties en fonction d'une progression également fort classique. Nous n'avons pas à faire le procès de ce type d'outil qui correspond à une étape importante de l'évolution historique du mouvement. Ces cahiers apportaient par leur forme, progressive et autocorrective, une certaine liberté à l'enfant face au maître, mais aussi aux autres enfants puisque chacun pouvait aller à son rythme et n'était pas mis en position d'échec face à d'autres que lui-même.

De façon similaire, sont nés des fichiers de problèmes reprenant des exercices de type souvent identique à ce que l'on trouvait dans les livres, avec cependant une recherche vers des situations plus proches des enfants (et ce n'est pas un mince avantage !).

De ces outils transparaisent déjà les idées importantes suivantes :

- La progression doit être adaptée à chaque enfant ;
- Les situations doivent refléter les intérêts des enfants ;
- Il faut éviter la mise en difficulté d'un enfant face à ses camarades.

Ces idées étaient, par ailleurs, soutenues par la théorisation de notre pratique du «calcul vivant».

2. Un outil, particulièrement, marqua une direction nouvelle, c'est l'Atelier de Calcul, édité vers 1965, permettant aux enfants d'appréhender physiquement, corporellement, les différents systèmes de mesure. C'était donc un pas important vers une appropriation par l'enfant de l'outil mathématique.

3. C'est à ce moment que les premières informations apparurent sur les mathématiques modernes. Ceux qui, au sein de l'I.C.E.M., avaient travaillé à partir des apports des enfants ont vu tout de suite les énormes avantages que cette conception nouvelle de la mathématique pouvait engendrer. Le champ d'activités s'élargissait, l'outil de travail se perfectionnait. De plus, il nous apparaissait (et nous en avons la confirmation de plus en plus éclatante) que seule une pratique active et basée sur les cheminements personnels, comme nous le proposons, était apte à donner toute son efficacité à cette pénétration nouvelle des lois mathématiques. A partir de ce moment, notre but a été avant tout de montrer que la mathématique, ce n'était pas seulement compter, que la vie et l'imagination des enfants les entraînaient souvent dans des voies mathématiques que jusque là nous n'avions, à quelques exceptions près, pas su voir.

C'est pour cela que nous avons développé notre action dans le sens de la promotion d'une mathématique plus vaste et publiée à la fois des livrets d'information pour les maîtres (dossiers pédagogiques, livrets structures de vie) et des outils pour les élèves, incitant à la recherche (atelier math, boîtes de travail, F.T.C. math), ou accompagnant les enfants dans leur pénétration des structures mathématiques (livrets programmés, fichiers de problèmes).

Notre objectif était déjà celui d'une éducation populaire comme nous avons cherché à le faire comprendre par certains articles de *L'Éducateur*. Notre essai de prise en compte des maths par le plus grand nombre possible d'individus n'était pas pour satisfaire à une mode, passagère par définition, mais pour donner le pouvoir à ces futurs adultes fréquentant nos classes, qui auront à se défendre dans une société qui malmènera ceux qui n'auront pas les moyens de déjouer ses pièges.

Dans ce chantier immense et qui n'est pas terminé (puisque des livrets programmés, notamment, seraient très souhaitables dans certains domaines comme la numération, la topologie, les aires, les volumes, etc.), nous avons concentré toutes nos forces (le mini-catalogue travail individualisé témoigne de cette activité !), laissant de côté en apparence les lois opératoires. Nous disons bien «en apparence», car les démarches proposées dans la résolution des questions numériques laissaient déjà apparaître une autre conception des techniques opératoires. Cependant, nous ne mettions pas, au point où nous désirons le faire

**FICHER DE TRAVAIL COOPÉRATIF Pédagogie FREINET**

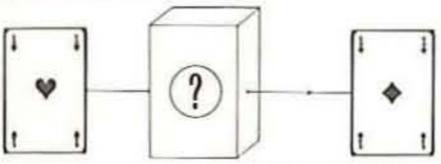
© 2004 107

Avec un jeu de cartes, tu peux faire les recherches proposées dans les fiches 101 à 107.

Tu peux faire d'autres choses encore:

**Des relations:** — a la même couleur que...  
— est plus fort que...  
— est le mari de...  
— ...

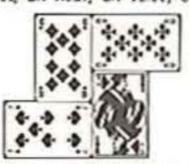
**Des transformations:**



Quelle drôle de machine !

**Des combinaisons:**  
Si on te donne 4 cartes du jeu, tu peux avoir:  
1 as, 1 roi, 1 dix, 1 sept  
ou une dame, un valet, un neuf, un valet; ou... ou...

**Des dessins:**



Tu peux aussi prendre un autre jeu de cartes (jeu des 7 familles par exemple) et faire d'autres recherches.

Références personnelles: \_\_\_\_\_  
Autres fiches traitant de sujets approchés: \_\_\_\_\_

CARTES A JOUER (pistes)

108

maintenant, l'accent sur ces autres techniques, n'ayant pas la possibilité physique et matérielle de réaliser des outils pouvant aider les maîtres dans leur évolution.

## Actuellement

Le moment nous semble venu, pour plusieurs raisons :

- L'étendue déjà vaste de nos productions offre à ceux qui le désirent un support efficace à l'élargissement de leur domaine de travail ;
- Les nombreuses publications internes et extérieures ont permis la prise de conscience des besoins de cet élargissement ;
- Le développement des mini-calculatrices a modifié le rapport éducation/mécanismes opératoires, décentré le problème de l'efficacité.

## Les cahiers autocorrectifs

Alors que nous avons laissé pendant des années des produits que nous condamnions de plus en plus (les cahiers d'opérations) car nous placions la priorité en d'autres endroits, nous désirons aujourd'hui mettre en accord cet élément de la mathématique (la pratique opératoire), avec nos autres productions.

Ces cahiers qui furent un pas important dans la libération des enfants se justifiaient également par le fait que la vie pouvait mettre les adultes dans la nécessité de posséder des algorithmes opératoires concis et rapides. Dans cette situation, on ne pouvait refuser un temps d'apprentissage relativement long et difficile, on ne pouvait redouter une fiabilité médiocre (les utilisateurs renforceraient sans cesse par la pratique la trace indélébile de leur conditionnement), on ne pouvait enfin regretter le déphasage entre l'épanouissement de l'individu recherché par ailleurs et la mécanisation puisque la nécessité obligeait.

De révolutionnaires (grâce à l'auto-correction), les cahiers sont devenus utiles, pour libérer (du temps, des maîtres, des enfants) sans défavoriser. Puis, avec l'évolution nouvelle, ils ont pu prendre l'apparence de compromis face à l'institution scolaire mais aussi face à certains parents qui accordent, on le sait trop bien, tant d'importance à cet entraînement mécanique.

Actuellement, ne risquent-ils pas de devenir compromission ? Nous ne le pensons pas totalement, vu que de nombreux enseignants les demandent encore. Cependant, notre devoir semble être de donner ce nouveau coup de boutoir dans la forteresse du conformisme.

Nous nous devons de tout faire pour libérer encore l'enfant (et l'adulte) dans tous ses cheminement propres. Lorsqu'on permet

à un enfant d'étudier un problème avec ses propres formes de raisonnement, peut-on l'obliger à passer par un chemin imposé au niveau de l'étude numérique ?

Le nouvel outil que nous élaborons actuellement pouvait transparaître à travers les autres, mais maintenant nous voulons montrer que le calcul fait, aussi, partie de la mathématique et que la forme de travail sur ce calcul est en même temps une forme de recherche.

A travers le travail proposé, nous recherchons une autre approche de la pratique opératoire mais, avec elle, et c'est notre objectif premier, une autre idée de l'homme qui doit être autre chose qu'un substitut de la machine. Notre chantier «atelier de calcul» n'avait pas d'autre objectif non plus puisque, l'édition des bandes ne pouvant être continuée, on risquait de perdre un outil essentiel dans l'appropriation des systèmes de mesures par les enfants.

Notre démarche en ce congrès de Rouen est donc le résultat d'un palier nécessaire dans notre pratique de production : faire retour en arrière sur le chemin déjà parcouru, remodeler, réajuster, élaguer.

D'abord pour le mouvement : quel enfant veut-on ? Celui, modelé de l'intérieur par ses recherches, ses tâtonnements, sa dynamique créatrice, ou celui limité et assujéti par les contraintes socio-politiques extérieures ? L'outil doit-il renforcer ou au contraire infléchir, cadrer, protéger, minimiser ? L'outil ne doit-il pas tenir compte au maximum du comportement de l'enfant, et, partant de lui, s'adapter à lui ?

Ensuite aussi, pour l'extérieur, dont la première partie de l'article a essayé de montrer l'importance et surtout la fonction. Les cahiers d'opérations font l'objet, dans ce secteur, d'une exportation massive. Mais nous doutons qu'un tel outil puisse être à l'heure actuelle le prototype d'activités de recherche et de création !

De telles considérations nous ont même amené à penser qu'en travaillant dans ce sens, nous élaborions notre réponse et notre participation au P.E.P. L'harmonisation de nos outils était bien un travail d'Education Populaire, puisque ces outils visaient à ce que les enfants abordent les maths d'une autre façon, et donc ne subissent plus l'aliénation dans les maths par le formalisme, le conformisme, le refus de la recherche, dans une éducation basée sur l'imitation, le complexe d'infériorité donné aux enfants qui calculent autrement.

Nous avons bien, à Rouen, travaillé au P.E.P. ! Mais, bien entendu, notre contribution ne s'arrêtera pas là non plus ! La réflexion théorique a aussi sa place dans notre commission !

les cahiers autocorrectifs icem-cel



Cahier individuel  
appartenant à \_\_\_\_\_  
Ecole de \_\_\_\_\_

CE2-CM1

**addition** • total supérieur à 1000  
**soustraction** • avec décimales

8

© ÉDITIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE - ICEM-CEL - CANNES

# ANALYSE DE BULLETINS D'INSPECTION :

## Où en sommes-nous ?

Par le groupe départemental 49

**M. X... traverse une période d'incertitude que je souhaite brève et fructueuse.**

Nous avons dépouillé une cinquantaine de bulletins émanant tous de camarades de l'I.C.E.M.

**Il importe que ce jeune maître ne cède pas au découragement.**

Voici la première méthode que nous avons utilisée :

	Les appren-tissages	Travail du maître	relations
L'inspecteur a vu			
Il pense			
Il voudrait			

Pour chaque rapport, on notait les phrases importantes dans ce tableau. Mais nous avons rapidement abandonné cette grille car il était difficile de faire la synthèse des phrases recueillies.

**Il faudrait procéder d'une manière autre. Déboucher prudemment du globalisme sur l'analyse.**

Nous sommes repartis sur une piste plus restreinte : le recueil de phrases contenant «il faut» (ou équivalent) et «il ne faut pas». Nous avons mis ces phrases en fiches pour pouvoir manipuler ensuite ces énoncés.

**La liste des morceaux choisis est à reprendre : on y fera une large place à nos vraies gloires nationales.**

Nous avons regroupé ensuite par thèmes, qui, pour l'instant, sont :

	Fiches
1. Rendement, efficacité, effort	72
2. Organisation, rigueur, ordre	35
3. Travail/personnalité du maître	11
4. Désir pour les enfants	11
5. Administration	20
6. Soins	16
7. Bruit	3
8. Autorité, discipline, compromis	17
9. Bêtisier	18
10. Evidence (de saint Guy) - Truisme (de Suez)	14

**«Il fit le tour du monde mais en vain.» Une virgule serait souhaitable après «monde», alors qu'elle ne le serait pas dans : «Il fit le tour du monde en vain.»**

Voici un exemple tiré au sort dans chaque paquet :

1. «Il conviendra de consacrer un effort à l'amélioration de l'orthographe.»
2. «Restent les activités d'éveil qui ne sauraient se réduire à la mise en place d'ateliers.»
3. «Il conviendra de préciser davantage (sur le cahier-journal) pour chaque leçon, le matériel usité et les notions à faire acquérir.»

4. «Il faut lui proposer (à l'enfant) des modèles (oral, écrit, esthétique), modèles qui l'invitent au dépassement et non à l'imitation figée.»

5. (Programmes et instructions) «Il n'appartient à aucun instituteur de les écarter.»

6. «Que la classe et les cahiers soient propres et coquets, que les leçons soient bien préparées et riches de contenus. Que l'exécution du travail soit surveillée et celui-ci contrôlé avec goût. Après on verra.»

7. «Se méfier du bruit.»

8. «Un juste milieu à trouver.»

9. Tous les intertitres...

10. «Il faut que les enfants apprennent quelque chose, sinon la leçon est inutile.»

**Je conseille à Mlle X..., lors de ses préparations, de prendre une vive conscience des difficultés propres à chaque matière d'enseignement.**

### Remarques :

— Une première surprise : contrairement à notre attente, on ne trouve jamais (pour l'instant) de «il ne faut pas».

— Peu de remarques sur le bruit.

— On parle du maître à la troisième personne : «Ce jeune maître».

— Notre classification est encore très grossière.

— N'ayant pas suffisamment encore de rapports pour avancer des idées plus «scientifiques», nous allons continuer une approche détournée du problème. Voici donc nos projets :

**On en vient donc à la leçon de lecture. Faute de pouvoir consulter un journal de classe, je n'en connais pas le sujet.**

### Projets :

— «Je sais rédiger moi-même mon rapport d'inspection.» Il paraît (pour l'instant) que les rapports sont bourrés de stéréotypes. Nous faisons donc un appel. Il nous faudrait des rapports de gens actuellement au troisième échelon, au septième échelon, au onzième échelon. Et nous proposerons un rapport type pour ces âges différents.

— Une autre idée se dégage : la fonction de conseil dont les inspecteurs se parent volontiers semble être bidon. Nous allons donc essayer de rédiger un «dictionnaire des conseils» d'après les rapports que nous avons. Exemple : BRUIT → se méfier du...

— Sur une idée célèbre, nous proposerons un «Mille milliards de rapports».

— Fabrication pour encartage dans *L'Éducateur* d'un «Jeu de l'Oie de l'Inspection» (sera prêt pour Noël).

**TABLEAUX NOIRS : les aérer davantage dans toute la mesure du possible, choisir un tableau assez large qui permettra de faire tenir sur une seule ligne les phrases...**

Les camarades intéressés par ce travail ou qui acceptent de communiquer copie de leur bulletin d'inspection peuvent se mettre en contact avec le groupe 49 en écrivant à la déléguée départementale : J. METAY, 93, rue Ed.-Vaillant, 49800 Trélazé ou à Ivan DAVY, école publique Sarrigné, 49800 Trélazé.

# Livres et revues

## Elise FREINET L'ITINERAIRE DE CELESTIN FREINET

Petite Bibliothèque Payot, 106, boul. Saint-Germain, 75006 Paris.

Cet ouvrage nous donne un raccourci simple et précis des grandes séquences de l'œuvre de Freinet. Lors du congrès de Grenoble de 1939, Freinet nous disait : « Commencez toujours par la pratique et la réalisation des nouvelles techniques dans vos classes. C'est là le premier pas le plus important. »

L'œuvre du praticien. — J'y ai été associé dès ses débuts. Nous la connaissons bien. L'EMPIRISME pédagogique y était centré sur l'IMPRI-MERIE A L'ECOLE ET LE TEXTE LIBRE, inspirés tous deux par le souci de la vie sociale. L'expression libre se trouvait en accord avec l'œuvre de tous les maîtres de l'Education Nouvelle (Decroly, Dewey, Claparède, Bovet, Montessori et Ferrière, qui nous a rejoints tout de suite).

Nous connaissons aussi la création successive des autres techniques Freinet, et leur généralisation par les pionniers du MOUVEMENT INTERNATIONAL DE L'IMPRIMERIE A L'ECOLE, devenu le mouvement de l'ECOLE MODERNE. Ces faits historiques ont été mis suffisamment en valeur dans NAISSANCE D'UNE PEDAGOGIE POPULAIRE.

L'ITINERAIRE DE C. FREINET, qui nous rappelle l'œuvre du théoricien, est précieux à la fois pour les anciens, qui y trouvent des précisions utiles, et les nouveaux, qui y découvrent une théorie féconde.

L'œuvre du théoricien. — Elle est ici analysée pour la première fois. C'est un événement dans le domaine de la psychologie de voir une théorie découler de la pratique. Les maîtres de la psychologie en sont restés au domaine de l'hypothèse ou de l'explication intellectualiste.

Comment se fait-il que Freinet ait lié si organiquement la pratique à la théorie, théorie qui, à un second niveau vient enrichir la pratique ? C'est parce qu'il est inscrit dans le comportement du travailleur homme du peuple, du marxiste qui domine le MATERIALISME DIALECTIQUE. Le travailleur, comme le marxiste, œuvre toujours au sein des contradictions dans l'unité. Tout comme Mao, Freinet peut dire : « Le un est en deux, mais il faut que les deux redeviennent un. » C'est-à-dire : il faut que la contradiction devienne positive pour recréer une réalité favorable à l'homme.

FREINET a revalorisé dans l'Ecole du Peuple la contradiction positive, et cela par le TRAVAIL. Il nous délivre ainsi de l'intellectualisme pur et nous oriente vers la connaissance sensible à la connaissance logique : c'est du simple bon sens au sens total de l'expression.

Elise Freinet nous ouvre donc ici avec simplicité le second volet de l'œuvre de Freinet, volet qui déjà est entr'ouvert par les secondaires, mais qu'il appartient aux primaires et surtout aux jeunes, d'ouvrir avec l'enthousiasme et l'espoir d'une rénovation de la psycho-pédagogie. Chemin faisant, ils comprendront ce que l'on doit à Freinet, et quel sentier il a tracé pour que l'Ecole du Peuple soit digne du destin du Peuple.

Roger LALLEMAND

## Revue PARENTS n° 102, août 77

Il n'est guère possible de signaler, dans chaque numéro de *L'Éducateur* tous les articles valables de cette revue qui paraît chaque mois.

Mais le numéro d'août mérite, je crois, une attention particulière. On peut y lire en effet :

1. Une interview d'Arthur Janov, psychologue de l'enfance et auteur de *Cri primal*. « Aimer l'enfant tel qu'il est » est un de ses postulats de base et ne saurait nous laisser indifférents. Tout l'article est à lire et à méditer.

2. L'amour la première fois (pour les garçons). Garçons et filles, nos garçons, nos filles, nos élèves aussi, abordent inquiets et désarmés cette grande épreuve. Lorsqu'ils se tournent vers les adultes, parents ou enseignants, ils ne trouvent que des interlocuteurs aussi désarmés et ignorants qu'eux-mêmes. Cet article donne des éléments de réponses très valables tant au niveau psychologique qu'au niveau biologique — et pratique — et se situe exactement au niveau des questions précises que se posent les adolescents.

3. Voulez-vous choisir le sexe de votre enfant ? Etude rapide mais assez précise du problème, surtout basée sur les travaux de Hartzold. (Si vous êtes accrochés par cette question, lisez aussi *Vous pouvez choisir le sexe de votre enfant* de David Rorvik et Landrum Shettles chez Laffont.)

4. Une nouvelle utilisation du stérilet : pour remplacer avantageusement la pilule du lendemain.

5. Et toute une série de réponses précises et pleines de bon sens à de nombreux problèmes posés par des cas aussi concrets et courants que parfois embarrassants : l'enfant anorexique, l'enfant unique qui n'a pas d'amis, etc.

L'intérêt de cette revue de grande diffusion est — en dépit de son caractère commercial et de consommation — de diffuser des idées très proches des nôtres... et... reconnaissons-le... de la faire avec une efficacité à l'échelle de son tirage.

L'écho qu'elle donne — dans ce même numéro — à l'expérience menée en Seine-Saint-Denis à l'initiative de Minkovski pour apporter aux pouvoirs publics la démonstration de l'urgence nécessaire d'une prévention efficace en matière de grossesse rejoint nos propres luttes.

Il n'est pas sans intérêt de trouver par exemple, dans un mensuel à grand tirage destiné à des familles, des citations de ce type : « C'est que le couple » et « l'amour » tels qu'ils sont présentés couramment constituent les nouveaux justificatifs trouvés pour garantir l'union monogamique de l'homme et de la femme qui reste le dernier impératif que défend avec acharnement la morale bourgeoise, car la famille est le plus sûr garant du maintien de l'organisation capitaliste de la société. »

Et il est plus intéressant encore de trouver dans un tel mensuel les moyens pratiques pour faire passer dans la vie quotidienne les buts que nous poursuivons.

Affirmer, par exemple, que les jeunes ont — eux aussi — droit à une vie sexuelle normale, complète et épanouie, est une bonne chose. Mais compléter ces affirmations par des informations qui permettront à tous — jeunes et adultes — de vivre cette remise en cause des vieux interdits avec le maximum de chances de réussite en est une autre encore plus nécessaire.

C'est ce double combat — idéologique et technique — qui fait l'intérêt de cette revue. Le numéro d'août en est un bon exemple. Si ces questions vous intéressent, ne le manquez pas, ne serait-ce que pour vous donner le goût d'approfondir ces problèmes qui sont au cœur de notre vie quotidienne.

Jean MARIN

## LA HULOTTE (N° 38)

Ce numéro, 44 pages : 6 F. Dix numéros : 27 F. On peut payer directement au C.C.P. LA HULOTTE, n° 1010-64 C à Châlons-sur-Marne, en indiquant sur le chèque le motif du paiement.

Ce numéro contient deux études détaillées, passionnantes et toujours pleines d'humour :

1. Gare au Coucou ! « Grand roman de la série noire, revu et corrigé à la sauce écologique. » Nous y apprenons, parmi bien d'autres choses, qu'il arrive au coucou de parcourir en vols de nuit 9 000 km pour nous revenir.

2. La signature des typographes. Il s'agit ici d'un tout petit insecte : l'I.P.S. typographe, le pire ennemi de l'épicéa (« après l'homme bien entendu »).

*La Hulotte*, dont le rédacteur est notre camarade Pierre DEOM, organe de la Société pour la Protection de la Nature « L'Épine Noire », n'a pas seulement comme lecteurs des élèves et éducateurs : je connais des techniciens qui s'y sont abonnés.

R. LALLEMAND

# Courrier des lecteurs

Henri-Noël LEGRANDEUR, instituteur, 7, allée Pierre Fresnay, 94400 Vitry-sur-Seine, groupe I.C.E.M. 94.

J'ai lu dans *L'Éducateur* n° 11 du 30 mars 1977, p. 29, l'article de P. Le Bohec : *Ce que cherche l'être humain*. J'ai été intéressé par ce qu'il a écrit et je lui fais part de mes impressions. Depuis longtemps j'avais un peu réfléchi à ce problème et j'accepte de « me donner à lire » comme il dit.

### 1. Être plus « grand » :

A mon avis, c'est créer plus, apprendre plus, se prouver qu'on peut être universel, touche à tout (un peu comme Boris Vian qui essayait de toucher à tous les domaines possibles : poésie, roman, chanson, jazz, journalisme, mais aussi bricolage, automobile, peinture...).

En fait tendre vers l'universel et se mettre de par là-même à l'épreuve devant des situations :

— Trouver les solutions aux divers problèmes qui se présentent dans notre existence ;

— Dominer en fait de plus en plus de situations, les analyser, les comprendre.

### 2. Nos désirs et notre vécu, notre passé :

Nous sommes victimes (? ce n'est peut-être pas le mot exact !) de notre vécu, de notre passé, de notre enfance, de notre culture personnelle. Et ce vécu est formé d'une

suite de petits événements (qui pris à part n'ont peut-être pas grande importance) qui nous influencent et qui régissent nos désirs, nous dictent ce qui est bien, ce qui est mal (nos jugements).

Avec un autre passé, un autre vécu (famille, milieu, enfance, conditions de vie, etc.), une autre culture, nous penserions sans doute différemment, réagirions d'une autre façon aux divers problèmes abordés. Nos désirs seraient différents. Nous pouvons vivre intensément mais différemment les uns des autres.

**Exemple (un peu terre à terre !).** — Certains enfants, en fin de journée de classe, disent : « Nous n'avons pas travaillé car nous n'avons pas fait de dictée, d'exercices écrits, de leçons... Alors que nous avons lu et débattu sur des textes libres, écrit aux correspondants, peint, répété quelques saynètes. » Ces enfants ne voient pas la notion de travail comme moi (comme nous !) et subissent l'influence de leurs parents qui ont connu une certaine école et qui pensent qu'il n'y a pas de travail sans effort pénible, sans ennui. Avec une autre éducation les parents influenceraient leurs enfants d'une autre façon et leur notion du travail serait sans doute modifiée. Dans ce domaine nous avons notre part d'explications à donner. Même problème pour les enfants qui réclament des notes, des sanctions.

### 3. Nos désirs sont fonction de ce que l'on n'a pu réaliser étant enfant :

Cela me semble très vrai. Il suffit de repenser un peu à notre enfance. Pour ma part on m'a longtemps interdit d'aller « fouiner » dans la cuisine maternelle et dès que j'ai pu je me suis mis à cuisiner avec plaisir. On m'a longtemps interdit de voyager (par peur des accidents, etc.) et dès que j'ai pu j'ai voyagé.

Tous ces petits interdits familiaux (et il y en a d'autres, il faudrait penser à les codifier), qui semblent ridicules, risibles même, et qui ont été dépassés depuis, nous ont permis d'être plus « grand ». (Est-ce ces petites frustrations dépassées qui permettent à l'être humain de devenir « plus grand » ?)

### 4. L'être humain et les autres :

Nous avons besoin de dire, de raconter notre vie (problèmes, fantasmes, rêves) à d'autres qui nous écoutent réellement et qui nous donnent leur avis (c'est ce que j'appelle pompeusement la « critique constructive »). Cela nous libère, nous soulage et nous attendons une aide, un soutien des autres (une stimulation aussi). D'un autre côté, nous avons besoin aussi d'être seul, de faire un repli sur soi-même pour analyser nos pensées, nos actes, etc., en fonction de notre vécu propre que nous sommes seuls à avoir senti.

C'est le problème de la communication.

a) Les autres ont eu un vécu différent du nôtre et jugent notre message en fonction de leur propre vécu d'où la difficulté de communiquer.

b) Ce vécu différent des autres peut aussi nous ouvrir de nouveaux horizons pour aborder nos problèmes. C'est le bienfait de l'apport du groupe par la coopération.

L'être humain a besoin du groupe pour se comparer à lui. Il faudrait parler du temps d'observation qu'il y a entre le moment où l'être humain essaye de s'inclure dans le groupe et le moment où il se sent inclus (le phénomène de rejet du groupe par rapport à l'individu, la marginalité). Il y a peut-être là une histoire de « vécu commun » qui se forme avec l'individu et le groupe pour qu'il soit reconnu, admis ?

### 5. « Chercher à flirter avec les limites » (Educateur n° 11, p. 30, ligne 12) :

Nous avons besoin de savoir jusqu'où on peut aller. Et là, il y a le problème des expériences, des risques à prendre, des flirts avec la mort.

Toutes les expériences sont-elles bonnes à réaliser ? (risques pour la santé physique, pour la santé morale). Le problème des expériences est délicat car nous ne devrions avoir le droit de parler d'une expérience que si nous l'avons vécue personnellement. Nous pouvons voir les conséquences de la drogue (par exemple) sur quelqu'un mais nous n'aurons pas senti l'expérience de ce quelqu'un. Là encore, il y a un choix des expériences que chacun fait en fonction de son vécu, de son passé. Exemple : A propos des expériences, la sexualité est une des expériences qu'on est amené à vivre. Il me semble aberrant de faire étudier, « décortiquer » les célèbres tirades d'amour des pièces de Racine et Corneille à des adolescents qui n'ont pas encore vécu l'expérience de la sexualité. En fonction de quels critères peuvent-ils juger ces pièces ? (La bonne vieille morale les empêche de vivre leur sexualité pleinement et la bonne vieille éducation les oblige à juger des situations qu'ils n'ont pas ressenties ! Enfin j'espère que ça a changé depuis l'époque où j'étais au lycée !)

### 6. A propos du point b) :

Connaître la sexualité des autres — « connaître ce qui a longtemps été interdit », n'est-ce pas non plus se situer par rapport aux autres pour savoir si nous sommes dans les « normes » ou pas ? Le fait de pouvoir révéler à un véritable ami ou à un groupe qui nous accepte « ses événements, même microscopique » (comme tu dis) n'est-il pas apaisant ? sécurisant ? On vérifie ainsi que nous avons certains de ces événements en commun. C'est ce vécu commun et similaire qui facilite la communication avec les autres.

### 7. Le droit au dévouement, à l'humour :

Le droit de manquer de sérieux, de se dévouer, de plaisanter avec les autres qui acceptent d'entrer dans le jeu crée des connivences importantes et facilite la communication.

**Exemple :** Dans le 94, nous avons tous les mardis soir — tous les vendredis soir l'an passé — une soirée « groupe local » après la classe. Nous arrivons en général fatigués par la journée de classe et nous n'avons pas envie d'être sérieux. Nous plaisantons, rions et il se crée dans cette réunion un peu informelle des connivences qui nous rapprochent, qui font que l'on se sent bien au sein du groupe. Ces divertissements finissent d'ailleurs (parfois) par déboucher sur des débats très sérieux où on se livre plus facilement.

De même avec les enfants, en classe, il ne faut pas hésiter à briser le voile entre le maître et l'élève et plaisanter, rire : cela nous rapproche des enfants, les met en confiance.

### 8. A propos du point c), p. 30, 3e par. :

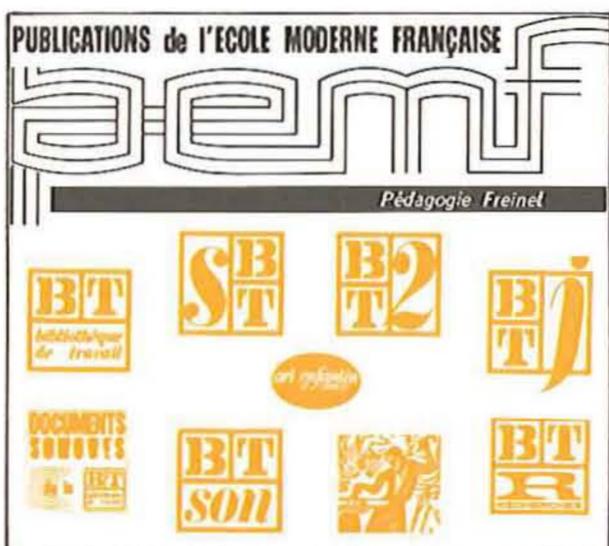
Bien d'accord avec toi, une des raisons pour lesquelles je milite à l'I.C.E.M. c'est parce que je me suis senti brimé à l'école. J'ai de mauvais souvenirs de cette classe où l'on faisait son exercice, on allait le faire corriger au maître tout là-haut à son bureau sur l'estrade et où l'on revenait à sa place croiser les bras, attendre sagement la suite. Pas le droit d'écrire ce qui nous passait par la tête, de le lire aux copains, pas le droit de peindre à sa guise, pas le droit de tâtonner... et surtout pas le droit de remettre en question le maître là-haut sur l'estrade !

Maintenant quelques questions où j'aimerais avoir un avis :

— Une réalité frustrante maintient l'imagination de l'être qui crée en éveil, projette ses fantasmes. Les grands poètes du XIXe siècle auraient-ils écrit comme ils l'ont fait s'ils avaient eu un certain « confort moral et matériel ». Qu'en pensez-vous ?

— Sade (que vient-il faire ici celui-là !) qui a osé à son époque écrire ce qui lui passait par la tête et qui a aimé s'attaquer aux interdits de la société, de la religion — qui a été lu mais qui n'a pas trouvé un groupe qui l'accepte et qui fasse sa « critique constructive » — n'est-il pas le type d'être qui a cherché à vivre intensément, qui a cherché à flirter avec les limites comme tu l'écrit au point a), p. 30 ? Qu'en penses-tu ? Est-ce la raison pour laquelle André Breton et les surréalistes l'ont redécouvert ? Il y a peut-être quelque chose d'intéressant à rechercher à ce niveau.

Voilà, j'en ai terminé sur ce que je voulais dire. J'espère que cela pourra faire avancer le débat sur « ce que cherche l'être humain ».



Responsables de la rédaction : Xavier Nicquevert et Annie Bard, Annie Bellot, Maggy Portefaix, Louis Olive, Germain Schaffter. Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France. Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30 Date d'édition : 10-1977 - Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 1977 N° d'édit. : 970 - N° d'imp. : 3 898 - N° CPPAP : 53 280