

L'
EDUCATEUR

Pédagogie Freinet

4

10 Novembre 77

50^e année

**18 000 par an : 57 F
avec supplément de travail
et de recherches : 119 F**

Correspondance scolaire :
un déroulement inattendu

Les classes de pré-apprentissage

Musique dans un C.E.S.

SOMMAIRE

4

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

Editorial :

LE SECOND DEGRE

1

«Même s'il ne restait qu'un espoir en attendant des jours meilleurs, ne laissons pas se refermer les brèches ouvertes.»

Outils et techniques :

UN DEROULEMENT INATTENDU DE LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE ENTRE DEUX COURS PREPARATOIRES

3

M. PORTEFAIX, A. THOMAS

Un voyage entre réel et imaginaire montrant à quel point des petits se délectent dans les jeux d'affabulation.

UN MOMENT DE CLASSE EN GRAMMAIRE

4

A. SAUZEDDE

Peut-on acquérir et intégrer les structures linguistiques simplement pour un travail occasionnel en commun ?

L'EXPRESSION CORPORELLE POURQUOI ?

5

D. LAURENCEAU

Les répercussions d'une pratique régulière de travail corporel, sur les apprentissages et le comportement d'élèves d'un C.E.S.

Second degré :

CE QUE J'AI FAIT CETTE ANNEE, DANS MON NOUVEAU POSTE, AVEC DES ELEVES TOUT NEUFS

7

E. PINEAU

Tous les problèmes posés lorsque l'on veut mettre en œuvre une pédagogie active : aménagement du cadre, préparation du matériel, organisation des structures, pour permettre une approche vivante de la musique.

LES CLASSES DE PRE-APPRENTISSAGE : QU'EST-CE QUE C'EST ?

11

Y. LEFEUVRE

Quand des élèves réputés peu doués intellectuellement prennent conscience de leur condition de rejetés et l'expriment.

Actualités de L'Éducateur

FORMATION DES ADULTES ET PEDAGOGIE FREINET

22

X. NICQUEVERT

EN CLASSE A LA MAISON D'ARRET

23

M. BARD

Dans une conception globale de l'éducation qui est celle de Freinet, la formation des adultes trouve tout naturellement sa place. Y a-t-il même une pédagogie spécifique pour adultes ?

Approfondissements et ouvertures :

UNE GRILLE SUR UN SKI

25

P. LE BOHEC

Le tâtonnement expérimental s'applique à tout apprentissage que l'on entreprend à un âge quelconque, pourvu que l'on soit suffisamment motivé.

L'ORTHOGRAPHE DANS LE TEMPS

28

M. COHEN

Troisième et dernière partie de l'histoire de l'orthographe : les tentatives de réforme.

L'AMOUR A DIX ANS

31

J.-P. BLANC

La possibilité donnée d'exprimer symboliquement ou explicitement un sentiment, grâce à la liberté d'expression dans la classe.

Livres et revues - Courrier des lecteurs

En couverture :

J. Ueberschlag

Photos et illustrations :

X. Nicquevert : p. 2, 5 - S. Heurtaux : p. 6 -
Y. Lefeuve : p. 11.

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



853 20 novembre 1977

Le châtaignier et son exploitation en Limousin

Depuis une cinquantaine d'années, on n'entretient guère les châtaigneraies dans le Limousin car l'importance de la châtaigne dans l'alimentation a beaucoup diminué. Par contre, les taillis sont exploités : le bois du châtaignier sert à faire des parquets, des futailles et des feuillards. Le reportage décrit longuement le travail et les outils du feuillardier.

Dans un autre reportage consacré à la vie des enfants, ceux-ci donnent leurs réactions face à la télévision.



149 15 novembre 1977

Nos papas sont mineurs

Il s'agit dans ce reportage de l'extraction du charbon par les Houillères du Nord et du Pas-de-Calais.

Des enfants de mineurs font visiter à leurs correspondants le carreau de la fosse 19 à Lens : les installations de surface avec cette curieuse «salle des pendus» qui est le vestiaire, puis la mine elle-même où les mineurs parlent de l'organisation de leur travail, de leur vie au fond et des dangers qui les menacent.



404 novembre 1977

Conte de la vieille bavarde

Voici la première brochure d'une série qui sera consacrée aux contes populaires. Cette série a un triple objectif : revaloriser la culture populaire, constituer des livrets de lecture, provoquer la recherche de contes encore vivants dans les milieux ruraux. Les contes seront transcrits en langue parlée ; ils sont illustrés par des dessins d'enfants.



872 Livraison décembre 77

Origines de la vie (avec Joël de ROSNAY)

Les caractéristiques de la vie - Les cellules des êtres vivants - La Terre il y a 3 milliards d'années - Naissance des molécules de protéines - Des molécules aux microgouttes et à la cellule - Les êtres à cellules multiples - Les mutations - La mort.



873 Livraison décembre 77

1930-1936 : La classe ouvrière en France

Les conditions de travail en 1930, dans une usine de tissage, dans une imprimerie. Evolution économique et politique en 1930 - Le chômage - La montée du fascisme - Février 1934 - Le rôle des syndicats - Juin 1936 : le Front Populaire.



33-34 novembre-décembre 1977

Au sommaire :

On peut toujours faire quelque chose... - Il faut du temps - Pour aider l'expression en anglais - L'image, un moyen de déblocage en français - Comment nous utilisons le magnétophone en classe de sciences... Et le dossier de La Brèche : «La part du maître dans la pédagogie Freinet».

A NOS ABONNÉS AU SUPPLÉMENT (B.T.R.)

La mise au point plus longue que prévue du premier supplément B.T.R. 77-78 nous a contraints à en retarder la parution.

De plus, l'importance de ce numéro (plus de 160 pages) ne nous permettra pas de le livrer aux abonnés au cours du premier trimestre scolaire. Il paraîtra vraisemblablement dans la deuxième quinzaine de janvier 1978, en deux fascicules.

Nous prions nos abonnés de vouloir bien nous excuser de ce retard.

SECOND DEGRE :

pour ne pas laisser les brèches se refermer...

Est-il nécessaire de rappeler que nous assistons de plus en plus, au fil des réformes successives, à une dégradation institutionnalisée de nos conditions de travail, sous des alibis que nous ne pouvons cautionner : il n'y aura pas évolution pédagogique ni prise de conscience des responsabilités avec vingt-quatre élèves plutôt qu'avec dix-sept en dédoublement ; ces heures de dédoublement étaient le lieu privilégié d'expérimentation des outils de rupture, comme l'expression libre, la libre recherche ; elles permettaient également d'aller plus au fond de la communication, d'observer les divers handicaps. L'on ne peut que violemment s'insurger contre la détérioration scandaleuse des disciplines artistiques, conduite jusqu'à leur quasi étranglement : une seule personne peu ou pas formée pour dispenser l'enseignement «esthétique», dans lequel on regroupe dessin, musique, travail manuel — encore un domaine privilégié, où peuvent s'éveiller, s'animer les sens tellement oubliés par ailleurs, et qui se trouve bradé par la polyvalence imposée sans formation et des programmes précis, sans ouverture.

Il serait assez aisé, en reprenant les analyses de la réforme Haby faite par les syndicats, de montrer les risques de refermer toutes les brèches ouvertes par le passé, brèches ouvertes au jour le jour, par un travail pratique, tenace, de sape des structures, par l'introduction de techniques libératrices, épanouissantes, par un souci constant de communication coopérative entre les premiers camarades engagés dans cette pratique de rupture.

CONSTAT D'IMPOSSIBILITE ? Non, sinon nous n'aurions pas entrepris cet éditorial. Nous n'avons à donner aucune solution miracle, ni de subtils compromis qui risqueraient de devenir glissants, mais au contraire nous appelons plus que jamais les camarades à multiplier les recherches, à diffuser leurs ébauches d'outils, nés au jour le jour dans leur classe en vue d'y maintenir l'expression authentique de l'enfant, de lutter contre l'individualisme que notre société de consommation renforce cruellement et transforme en égoïsme de sauvegarde.

Depuis tant d'années, nombreuses sont les pistes («Dossiers pédagogiques»), les outils (B.T.J., B.T., B.T.2, B.T.Son, Fiches...) proposés par des camarades et édités par la C.E.L., mais dans un contexte moins étouffant et où ne foisonnaient pas encore d'autres outils issus de recherches intellectuelles, visant aussi à aider l'enfant, mais vers une intégration qui suppose que l'on accepte les conditions actuelles de vie avec les futurs qu'elles préparent.

Le matériel existant à notre C.E.L. reste opératoire parce que fidèle à nos objectifs : libre épanouissement de l'être humain et socialisation par l'éducation du travail ; mais la situation actuelle impose d'aller plus loin aujourd'hui, de lutter de façon très attentive contre tous faux semblants, de **créer des outils qui soient vraiment de rupture**, pour continuer à faire la classe chaque jour, sans délaisser, par défaitisme, les enfants et les adolescents qui sont **MAINTENANT** dans nos classes, et sans faire de compromission sur nos objectifs fondamentaux, concernant en particulier l'expression libre, la formation de l'esprit scientifique et l'apprentissage de travail individuel et socialisé.

Pour **L'EXPRESSION LIBRE** et **LA LIBRE RECHERCHE**, nous souhaitons, plus que jamais, multiplier les pistes offertes, par l'apport de techniques diverses, d'outils variés, offrant aux enfants et adolescents un choix dont l'éventail doit combattre la conception rétrograde des programmes de caractère linéaire, conservant la rigidité antérieure, et éviter d'enserrer l'imagination et le raisonnement dans une seule démarche ; par exemple, en cours de mathématique, proposer simultanément la recherche guidée individuellement et en groupe, l'auto-correction, la libre recherche, le débat... pour une construction plus naturelle des concepts. Nous refusons de nous laisser encercler par les limites d'une discipline programmée, pour ne pas séparer, par exemple, l'expression verbale et l'expression corporelle.

Il nous faut, et le plus souvent possible, considérer l'expression libre, avec toutes ses techniques mises au point coopérativement dans les différentes disciplines, comme le **point de départ des apprentissages**, et en permettre la communication sous toutes ses formes, dans la classe et hors de la classe : faire sortir les productions de nos salles, envahir les établissements, diffuser la pensée adolescente par le journal scolaire, c'est aussi par ce biais que l'expression libre est subversive, rompt les habitudes, dérange le gris des murs et des esprits.

Pour la formation de l'esprit scientifique, nous refusons l'atomisation rigide imposée par les programmes et les manuels, les structures plaquées de l'extérieur, même si elles le sont sous le couvert faussement alléchant de modernisme — par exemple de grammaire «structurale» ou «transformationnelle» —, et partir d'une démarche de libre recherche qui tient compte des réalités concrètes ou abstraites, qui permet d'imaginer des hypothèses — l'acquis intervenant —, de se construire une méthodologie pour les vérifier, d'induire des lois, de construire des modèles mathématiques, de déduire, d'élaborer des structures et d'en vérifier le fonctionnement par leur application sur le monde réel.

Pour l'apprentissage du travail individuel et socialisé, maintenons, envers et contre tout, la structure coopérative de la classe, par la discussion et l'évaluation collectives des productions de travail, par l'autocorrection...

Véritablement révolutionnaire, la structure coopérative permet d'avoir accès à l'autoformation, de maîtriser la prise de parole, et d'avoir une approche politique du fonctionnement d'un groupe, avec les prises de pouvoir qu'il implique.

Il devient vital, au second degré, de nous démarquer de la rénovation pédagogique, véhiculée entre autres par les C.R.D.P. Pour cela, il faudrait peut-être, aujourd'hui, faire l'impasse sur les étapes transitoires dans lesquelles on risque de s'installer — et qui deviennent alors des compromissions — pour aller immédiatement aux outils de rupture. Cela signifie, par exemple, pour nous, utiliser l'expression libre non comme une technique figée, mais en repoussant les limites pour permettre à l'enfant de trouver son expression, son langage propre — même régional —. Cela signifie également prendre en compte son environnement culturel et social, et lui permettre en même temps de dépasser ses conditionnements.

Cela comporte une part de risque importante ; mais elle est moins lourde à porter — et la brèche est plus irréversible — si le travail se fait en **équipe pédagogique**.

Il apparaît de plus en plus que si notre militantisme pédagogique est un risque couru, c'est parce qu'il passe par un appel constant à l'imagination pour inventer, au jour le jour, dans la classe, des outils qui luttent contre la dégradation annihilante de l'enseignement, instituée au cours des réformes. Nous devons retrousser les manches pour ne pas baisser les bras, et pratiquer une pédagogie du faire et non du dire.

Mais n'oublions pas que nous ne sommes pas des individus se débattant seuls dans leur classe et criant dans le désert : nous sommes un mouvement, 1 500 abonnés à *La Brèche*, rien que pour le second degré ; nous ne sommes pas seuls dans les départements : les groupes premier degré, conscients de la nécessité vitale pour le mouvement tout entier de prolonger leur action au second degré apportent depuis des années un large soutien aux camarades des C.E.S., C.E.T. et lycées ; de plus en plus nombreux, les stages regroupent les deux degrés pour sensibiliser les sympathisants.

C'est l'espoir, même s'il n'en restait qu'un en attendant des jours meilleurs, de ne pas laisser se refermer les brèches ouvertes. Mais ce sera à condition que nous utilisions tous les moyens d'information mis à notre service par les Publications de l'École Moderne, toutes les rencontres pour faire sortir de la classe, communiquer aux autres, du second et du premier degré, tous ces outils coopératifs que nous créons quotidiennement. Cela implique également que, face à la C.E.L., nous soyons moins des consommateurs, plus des créateurs.

*Le secteur second degré
et le Comité Directeur de l'I.C.E.M.*

N.D.L.R. — On trouvera, à la rubrique second degré du présent numéro un exemple d'une de ces brèches ouvertes dans le domaine de l'éducation musicale.

Nous avons publié dans le n° 1 sous le titre *Le passage sans douceur de la pédagogie Freinet à plein temps, à la pédagogie Freinet en tranches* et dans le n° 2 *Un contrat de travail en biologie, des témoignages de brèches ouvertes dans d'autres domaines*.

Mais la revue *La Brèche* au second degré est plus particulièrement destinée à aider les camarades qui veulent œuvrer pour une « autre école » au second degré.



Outils et techniques

TEMOIGNAGE DU DEROULEMENT INATTENDU DE LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE

entre la classe d'Annick THOMAS, Ecole de la Mareschale
et la classe de Maggy PORTEFAIX, Ecole de Carnoux
au cours de l'année scolaire 1976-1977, les deux classes étant des C.P.

C'est le 30 janvier que la classe de Carnoux démarre toute «l'affaire». Nous commençons notre lettre par «*bonsoir*», avec l'intention de faire «une farce».

Le 9 février, nous commençons par «*au revoir*».

Aucun écho ! Mais le 17 février, nous allons à Aix rendre visite à nos correspondants et nous leur expliquons nos «farces».

Le 21 février, nous écrivons : «*Chers amis, bonsoir, on va se coucher (farce).*»

Nous avons décidé d'ajouter «*farce*» pour qu'ils comprennent bien.

Le 23 février, nous recevons : «*Chers amis, au revoir... bonjour, une grosse bise.*»

Le 26 février on écrit : «*Chers amis, bonne nuit. On part en avion. On a vu votre farce, en haut et en bas de la lettre...*»

Le 4 mars, on reçoit : «*... On va partir en car à Toulon, après on fera le tour du monde... Un groupe partira en bateau, un groupe restera chez Marinette. Bonsoir et à demain. Bon voyage en avion.*»

Le 4 mars on répond : «*Chers amis, on part visiter la lune en fusée. Y'a pas d'aéroport à Carnoux alors vous pouvez pas venir en avion. Vous allez pas faire le tour du monde, c'est trop cher... On part chez vous. Vous nous donnez votre école et on vous donne notre école.*»

Le 11 mars, nous recevons : «*Chers amis, on va partir à Bordeaux en avion, après en bateau. On va plonger dans l'eau et vous allez plus nous voir. On va aller dans un sous-marin. On vous dit ça parce que l'école s'est écroulée. Yannick va faire une fusée en carton avec des ballons. Bon voyage dans la Lune. On vous embrasse, bonsoir.*»

Toute la lettre est en farces, c'est vraiment un plaisir pour les enfants.

Le 11 mars, nous répondons : «*Chers amis, y'a presque que des farces dans votre lettre. Dans la cour il y a un tremblement de terre, l'école elle brûle. On est morts du feu, du tremblement de terre, du serpent venimeux mais il y a quand même des survivants. Prri ! la fusée explose. On va sauter en parachute.*»

Le 18 mars, on reçoit : «*Chers amis, y'a beaucoup de farces rigolotes dans votre lettre. C'est pas vrai ce que vous écrivez dans la lettre. Si vous êtes morts comment vous avez fait pour nous écrire la lettre ? On va casser notre école, la vendre ; c'est trop petit. Tout le monde a son anniversaire le 24. On va acheter des voitures et les enfants vont conduire. Chers amis à tout à l'heure.*»

Le 18 mars nous répondons : «*Chers amis, y'a des survivants, ils ont fait la lettre, c'est eux. On est devenu un serpent par une fée et c'est vrai. Dans notre école y'a des fantômes qui viennent d'une autre planète. Vous pouvez pas conduire vos voitures, c'est des voitures miniatures. Au revoir pères Noël minuscules.*»

LES VACANCES DE PAQUES DURENT DU 20 MARS AU 5 AVRIL

Le 8 avril, on reçoit : «*Chers amis, on a eu des vacances. Le plafond de la classe est en train de s'écrouler, c'est pas une farce. On va prendre un avion et on va se jeter dans la mer et l'avion va exploser. L'appartement d'Alan s'est écroulé. L'école est aplatie parce qu'un géant a marché dessus et on est parti. C'est la fin du monde, tout le monde meurt sauf nous et les maîtresses. Le tableau est tombé par terre quand tout le monde était au tableau. Chers amis, à après-demain.*»

Les farces étaient si nombreuses dans cette lettre que nous les avons numérotées, comptant pour farce l'épisode du toit qui s'écroule qui était pourtant véridique.

Le 8 avril, on répond : «*Dans votre lettre il y a huit farces. On est devenus robots par un magicien. On a du courant, du jus, du jus d'orange et du jus de citron. Nous les robots, on mange de l'essence. Nous les robots on est tellement grands qu'on casse l'école. Nous les robots on a cassé le courant à toute la ville. Quand allez-vous venir nous voir ?*»

Le 13 avril, on reçoit : «*Y'a beaucoup de farces et la farce de la fée c'est pas vrai. La porte de la classe est trop petite et on peut plus sortir. On est prisonniers. Les arbres de la Mareschale sont devenus trop petits on est prisonniers. Chers amis on est morts, on souffre beaucoup.*»

Le 13 avril, on répond : «*Chers amis, vous pouvez pas écrire la lettre si vous êtes morts ou alors vous avez écrit la lettre avant de mourir. Un fantôme avec une baguette magique nous a transformés en chèvres, la maîtresse c'est la maman chèvre, M. Bailly c'est le papa chèvre. Bê ê ê ê... bê ê ê ê. Bers babi bo boir.*»

La suite du courrier est moins précise quant aux dates, il manque aussi des éléments.

Le 15 avril, on reçoit : « Chers amis, merci pour les graines. C'est bientôt l'anniversaire de Christian mardi 27. Manuel a eu onze dessins. On est allé avec des robots dans une soucoupe volante. Quand on est revenu de manger, tout est tombé par terre, même les lampes. Chers amis, bonjour. »

Le 3 mai, nous écrivons : « Chers amis, dans votre lettre il y a plein de farces. Mercredi on va aller à Marseille à la journée des coopératives... »

Il n'y a pas de farces.

Le 6 mai nous recevons : « Chers amis bonsoir. Pourquoi vous marquez pas ceux qui disent vrai ou faux ? Chers amis bonjour, c'était une farce. On est allé en voiture, on a vu un géant, il nous a écrasé la voiture. On a acheté une autre voiture. Les petits pois ont grandi. Christian et Manuel sont allés à Paris en avion. Au revoir. Ciao. »

Le ?? ???, on reçoit : « Quand on est revenu manger, on a vu un voleur, on s'est tous caché dans une bouteille. Quand on a voulu sortir, on était tous trop gros, on pouvait pas sortir. On pouvait pas manger et après on a maigri, on a pu sortir. Pour rentrer on s'est fait tout petits. Chers amis bonjour et à demain. »

Le ?? ???, nous recevons : « Chers amis on viendra le 1er juin à 11 h 25 à la gare d'Aubagne. On repartira à 17 h 30. On est tous malades. Après on va fabriquer une fusée. »

En quelques mots, je voudrais essayer de retracer le climat de la classe quand une lettre collective nous arrive. Tous les enfants essayent de lire le plus vite possible, non pas en suivant pour saisir tout le sens de la lettre, mais ils glanent rapidement un mot ou deux, exemple : fusée ou bien robot, etc., et ils disent : là c'est la farce.

Quand nous répondons, les propositions fusent. Il faut choisir : selon quels critères ? Ce qui n'a jamais été dit, ce qui est nouveau, mais aussi ce qui est plus fort, plus incroyable, c'est la surenchère.

Il est à noter également que ces messages collectifs ne constituent pas du tout l'essentiel de la correspondance entre les deux classes. Chaque jour, des deux classes, part une enveloppe contenant des messages personnels, des découpages, des peintures, des maths, etc.

UN MOMENT DE CLASSE EN GRAMMAIRE

Alain SAUZEDDE
63 Artonne

Ce compte rendu, extrait du bulletin Contact 63 (mars 77), pourrait-il permettre de penser que la pratique décrite ici est assez répandue, mais qu'elle n'ose pas s'exprimer ? Pourquoi ?

LUNDI 7 FEVRIER

Nos correspondants de Teilhède nous ont écrit, et ont envoyé, en plus des lettres et album, un certain nombre de textes en plusieurs exemplaires. Nous les lisons d'abord à voix basse, puis un élève lit à haute voix.

A ce moment-là, CLAUDINE (C.M.2) nous indique qu'une phrase ne lui plaît pas, et elle nous la redit.

CATHERINE (8 ans et demi) avait écrit dans son texte :

« — Qu'est-il arrivé ?

— Le tracteur s'est renversé avec ton pépé dessus. »

JEAN dit qu'il faut supprimer « dessus ». Les autres ont des idées différentes.

RICHARD F. — Le tracteur s'est renversé **quand** ton pépé était assis dessus.

CHANTAL; — Le tracteur s'est renversé **au moment que** ton pépé était assis dessus.

(Phrase sentie comme incorrecte par plusieurs, mais non corrigée sur le coup.)

BRUNO. — Le tracteur s'est renversé **quand** ton pépé était assis.

RICHARD F. — Le tracteur s'est renversé **et** ton pépé était assis dessus.

Les élèves se rendent bien compte que le terme « dessus » n'est pas intéressant, mais ils le gardent pourtant, jusqu'au moment où RICHARD Ch. et CLAUDIA donnent cette phrase (reprenant des idées exprimées précédemment dans le texte) : « Le tracteur s'est renversé **quand** ton pépé était en train d'épandre de l'engrais. »

BRUNO, qui a suivi son propre cheminement, nous apporte la correction de la phrase de Chantal, tout en améliorant la sienne : « Le tracteur s'est renversé **au moment où** ton pépé était assis sur le siège. »

CLAUDIA reprend cette trouvaille et améliore elle aussi sa phrase précédente : « Le tracteur s'est renversé **au moment où** ton pépé épandait de l'engrais. »

J'inscris alors au tableau, à la suite de toutes ces phrases, celle-ci : « Le tracteur s'est renversé... **que** ton pépé épandait de l'engrais. »

ALAIN et RICHARD Ch. disent alors : « Le tracteur s'est renversé **du temps que** ton pépé épandait de l'engrais. »

CHANTAL. — Le tracteur... **lorsque** ton pépé...

RICHARD F. — ... **quand**...

YVES. — ... **pendant que**...

En la relisant une fois écrite, il dit : « Non, c'est faux ; on croirait que le pépé n'était pas sur le tracteur. » Certains le regardent, les yeux ronds, sans comprendre, et on explique par d'autres exemples plus tangibles pris dans la classe.

MARC donne la phrase : « **Au moment où** ton pépé épandait de l'engrais, le tracteur s'est renversé. »

Considérant que ça revient pratiquement au même, on abandonne l'idée d'invertir les propositions.

Comme il n'y a plus de changements proposés, je demande aux élèves quelle formulation leur plaît le plus.

— « **au moment où** » : Claudia, Chantal, Bruno, Marc, Richard C., Pascal, Maurice ;

— « **du temps que** » : Marc, Richard Ch., Alain, Nathalie, Jean, Lionel, Richard F. ;

— « **quand** » : personne ;

— « **lorsque** » : Chantal ;

— « **alors que** » : Bénédicte, Marc, Claudia, Bruno.

YVES remarque à ce moment que toutes ces formulations entraînent une idée de temps, et qu'on a une proposition subordonnée complément circonstanciel de temps.

Voilà, c'est fini...

REMARQUES

- Pour ma part, j'ai remarqué que dix sur quatorze ont participé au travail, les autres écoutant sans donner de formulations (ce sont ceux qui peinent le plus en français).
- Cette séquence a duré vingt minutes, et l'attention a été très soutenue.
- Grâce à l'apport de tous, on a réussi à améliorer une phrase que peu d'élèves auraient transformée seuls.
- Ce qui vient des correspondants ou de leurs textes a une autre résonance que quelque chose de parachuté.
- Je préfère de beaucoup ces «leçons» spontanées, qui se produisent hors de lectures de textes libres, de textes d'auteurs, à des leçons programmées.
- Les élèves deviennent critiques pour les autres, et même pour les auteurs. Leurs critiques sont aussi bien mauvaises que bonnes d'ailleurs. Malheureusement, ils ne sont pas encore parvenus à être vraiment critiques pour leurs propres textes lorsqu'ils les écrivent.

9 FEVRIER, ISSOIRE - FRANÇAIS

Thème :

Comment essayer d'amener les enfants à un langage écrit plus élaboré ?

RECHERCHER DES TEXTES D'AUTEURS SUR LE MEME SUJET

- *Où les prendre ?*
- Annales d'examens ;

- Vieux bouquins de classe (pas trop vieux, car il y a un vieillissement des contenus et une inadéquation inévitable) ;
- Différents livres de lecture et recueils de poèmes ;
- «Enfantines», S.B.T., etc. ;
- Proposer souvent des romans entiers, des histoires complètes.

● *Problèmes de classement :*

- Utilisation de *Pour tout classer*, dictionnaire index...
- **Classer au fur et à mesure** des découvertes, mais ne pas se laisser envahir par les vieux documents. Surabondance nuit ; risque d'éparpillement.

REACTIONS DE J. TERRAZA

Qu'on laisse les enfants effectuer cette recherche, ou que l'on corrige **tout de suite** la proposition de l'enfant, si personne dans le groupe n'est capable de le faire, c'est, en définitive, le maître qui sélectionnera et mettra en relief la solution.

L'important, c'est que les enfants utilisent la structure, la reproduisent, l'entendent dans des énoncés différents, ce qui a été fait.

Pour ma part,

- je serais intervenu peut-être plus tôt ;
- j'aurais systématisé davantage vers la fin ;
- j'aurais repris quelques jours plus tard, sous forme d'exercices ; car je me demande si l'on peut se contenter d'un travail occasionnel en commun pour faire acquérir les structures que les enfants doivent utiliser, bien que je demeure convaincu que l'enfant intègre les structures linguistiques par tâtonnement à partir de ses textes, de leur communication et de la réponse fournie par le milieu éducatif.

EXPRESSION CORPORELLE

POURQUOI ?

*Dominique LAURENCEAU
C.E.S. G. Yvon
41100 Vendôme*

Depuis trois ans, je pratique avec des élèves quelque chose qui n'est ni du sport, ni de la danse, ni du mime, ni du théâtre, qui est :

Expression

d'un corps global, vécu, exprimé individuellement ou collectivement.

J'avais en Faculté (Rennes) participé à un atelier d'expression corporelle, et aimé cette forme de travail.

Arrivée dans le lieu clos de la classe, j'ai «subi» avec les enfants un corps coincé dans un espace difficilement habitable, un corps auquel on demande dans le système scolaire en usage, de se taire, de se faire tout petit pour mieux laisser le savoir le pénétrer et l'annuler, ou bien alors d'apprendre des techniques qui en feront un matériau plus rapide, plus obéissant, plus compétitif...

Alors nous avons remué, nous avons **habité** la classe, nous l'avons peuplée de nos «gesticulations» violentes ou déliées, silencieuses ou parlées, chantées, criées...

Et des tas de choses ont changé.

Des garçons et filles dyslexiques ou disorthographiques, dont on avait de surcroît affirmé que la psychomotricité

était défaillante, se sont mis à proposer des improvisations à leurs camarades (consentants) ou à leurs profs (quelque peu surpris sinon effarés).

Et ils ont repris leurs crayons pour dire le monde qui les entourait, dans un langage rythmé et complexifié qu'aucun exercice de grammaire ou de rédaction n'aurait pu leur faire acquérir.

Depuis, ce qui était un moment privilégié, intervenant ponctuellement, s'est assoupli, trouve sa place naturellement quand on en éprouve le besoin.

C'est un recours à un mode d'expression où le vécu corporel est seule règle du jeu, vécu conscient du geste et du langage dans un mouvement de va-et-vient entre je dis et je fais.

Je FAIS.

Je DIS ce que je fais, ce que je sens.

Des exemples

1. En classe de français, en 5e, les enfants lisent et «étudient» *Croc Blanc* de Jack London. Un passage du livre s'impose à leur sensibilité et à la mienne : la naissance du louveteau, sa découverte des sensations

primordiales. A la place d'une explication forcément psychologisante et mutilante, je propose qu'on joue l'éveil du louveteau. Ce qui était mis en valeur : la chaleur (contact entre les petits loups), le désir de connaître (s'aventurer dans l'espace les yeux fermés), la recherche de la lumière (toujours les yeux fermés), la croissance de l'individualité (le louveteau cherche sa propre place dans la caverne), tout cela contenu dans le texte.

A travers quelques photos prises sur le vif, on peut lire le plaisir des enfants à ces retrouvailles avec le jeu. A noter aussi l'évolution soudaine des relations filles-garçons dans la classe ; un garçon qui ne peut admettre de travailler avec des filles, grâce aux yeux fermés, s'est blotti sans hésitation auprès d'une camarade et a dit pour conclure : « C'était bien, j'étais à côté d'une fille qui était toute chaude. »

2. Intervention en expression corporelle au Foyer socio-éducatif. Je retrouve là des enfants de tous niveaux, avec lesquels je ne travaille pas à d'autres moments. C'est une heure de jeu aussi libre que possible au cours de laquelle on échange idées de jeu de défoulements, de moments de connaissance du corps (travail sur la voix, sur les orteils, les articulations, etc.), d'improvisations plus souvent collectives qu'individuelles. Certains jeux naissent d'activités spontanées ; ainsi deux garçons jouaient avec deux aiguilles aimantées, on a expérimenté cela sur le corps en jouant deux par deux, puis quatre par quatre en s'obligeant à une grande concentration sur le geste de l'acteur-aimant.

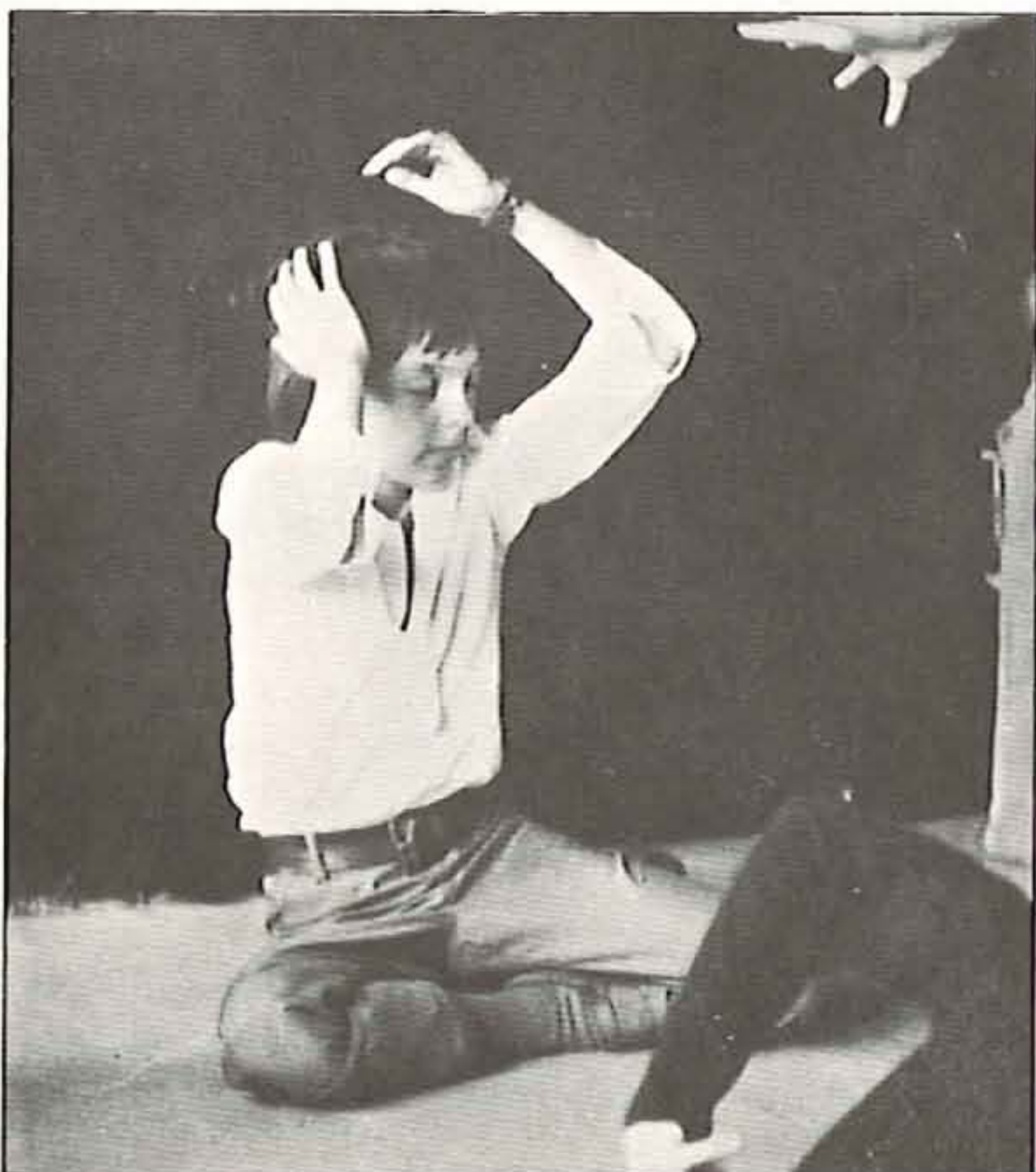
Très souvent, je propose des « exercices » qui n'ont d'autre but que le plaisir calme et relaxant après une matinée de cours.

Tout cela se termine par le repas pris dans de meilleures conditions que d'ordinaire (réfectoire de 200 élèves en self service, repas ingurgité en dix minutes), au cours duquel on parle de ce que l'on vient de vivre.

L'événement

CE QUE JE VOIS

Le plaisir est une motivation suffisante pour que l'on puisse chercher les moyens de le faire entrer à l'école, tant pour le prof que pour l'enfant. Et l'expression corporelle peut l'apporter. Les relations qui s'instaurent dans un groupe de cette sorte valent la peine d'être vécues. J'ai vu des enfants « sculpter » leurs camarades avec un respect du corps de l'autre tout à fait émouvant. J'ai vu des enfants



étonnés d'avoir eu l'impression de dormir alors qu'ils venaient de manifester une énergie certaine au cours d'exercices respiratoires.

Il y a une grande écoute qui s'instaure dans la mesure où chaque enfant est tour à tour acteur et spectateur ; il se crée une espèce de mémoire du corps de celui qui joue dans celui qui regarde. Et les échanges verbaux sont ressentis comme une nécessité après le jeu.

A l'écoute de leur propre corps, les participants, qu'ils soient adultes ou enfants passent par un stade de régression qui se manifeste par le choix très fréquent de la reptation comme mode de déplacement et par les lallations au moment des émissions vocales. Ce n'est qu'un stade et très vite on aboutit à une gestualité plus originale.

Quant aux incidences sur la pratique de la langue, il me semble qu'il y a là des pistes fantastiques qui restent à découvrir et à analyser. Ainsi le vocabulaire du toucher sera rapidement intégré par les jeux corporels (tapoter, effleurer, piquer, pincer, etc., autant de notions qui doivent passer par le corps). De même l'acquisition de la syntaxe se trouve modifiée par une meilleure intégration des composantes corporelles, là tout reste à découvrir...

CE QUE JE VIS

J'aime trop le jeu corporel pour ne pas participer à toutes ces séances. Et si je me dois de garder souvent le regard sur le groupe au travail, afin de prévenir les passages possibles à l'acte, malaises divers au cours de jeux violents, etc., je me réserve des moments de jeu très nombreux. Et là, comme les autres, mais peut-être aussi plus que les autres, je reçois pêle-mêle coups et caresses de ceux qu'on appelle mes élèves, coups et caresses que je rends sans complexe. Il est certain que certaines de mes attitudes en classe me reviennent là en pleine figure sous des formes plus ou moins violentes.

En tout ceci les risques sont évidents de violence de fixations affectives difficiles à assumer, d'angoisses des uns et des autres devant leur corps. C'est pourquoi l'animateur est nécessaire. Mais ce qui me semble fondamental c'est d'avoir avec soi un vécu corporel de ce type. Dans la commission éducation corporelle au congrès, c'est le vécu collectif qui a permis d'avancer un peu dans la réflexion. Et c'est aussi ce vécu qui peut sécuriser l'animateur. Ce que Paul Le Bohec tout autant que Gisèle Barret m'ont appris, c'est que le pouvoir circule, se partage de la manière la plus naturelle qui soit à l'intérieur d'un groupe et qu'en aucun cas on ne peut se sentir inapte à vivre et faire vivre aux autres son corps.

Second degré

CE QUE J'AI FAIT CETTE ANNEE DANS LE NOUVEAU POSTE OU J'AI ETE MUTEE AVEC DES ELEVES TOUT NEUFS

Eliane PINEAU
19 Brive

Je ne présente pas ces réflexions sur mon travail dans ce C.E.S. comme un exemple, car les conditions de travail dans le secondaire sont telles que notre action en est forcément limitée, voire même déformée. Mais plutôt pour susciter d'autres réflexions, d'autres expériences nous permettant d'enrichir mutuellement notre pratique pédagogique.

Ce que je possède comme **MATERIEL** :

- **Matériel** du C.E.S. : un piano, un guide-chant électrique, un électrophone, une armoire vide, un tableau, chaises-tables bien parallèles.. J'ai obtenu pour l'année un magnétophone à bandes.
- **Matériel** que j'ai amené (par accumulation des années précédentes au Lycée d'Abbeville), que j'avais fait ou fait faire : une douzaine de carillons (fer plat), des tambours (peau de mouton sur pot de fleur, fibro-ciment, etc.), des tambourins du commerce, des xylophones, des flûtes avec trous ou sans trous, en plastique ou en bambou, dans le courant de l'année un Dulcimer (fait par mon mari), une guitare, des petites percussions diverses, des baguettes pour carillons, xylos, une cymbale, un petit gong, deux jeux d'écouteurs de téléphone : un de six paires et un de trois paires soudés et reliés à des fiches, mes disques, des rallonges en quantité...
- **Matériel** que j'ai fait faire au premier trimestre par les élèves : des mirlitons (chacun le sien en 6e et 5e), puis des sauzas (instrument à lames fines amplifiées par boîte de polystyrène), quelques xylophones en 3e A en relation avec leur professeur de T.M.E.
- **Matériel** que j'ai fait acheter par le C.E.S. : un petit orgue électrique Magnus, un deuxième récemment, une guitare, une autre à la rentrée prochaine, deux harmonicas.
- **Avec une partie** des 11 F alloués pour chaque élève de 6e par la Réforme Haby, je pense faire acheter quelques paires de vrais écouteurs, pour remplacer peu à peu les miens fragiles et peu pratiques et qui ont fait leur temps. J'envisage d'installer des pieds assez maniables, y mettre un drap et des spots pour théâtre d'ombre, expression corporelle, marionnettes...

Les lieux

Bien qu'utilisée encore pour des cours de maths, dessin ou géo, la salle de musique se trouve heureusement un peu en appendice par rapport au bloc des salles de classe, au-dessus de l'éducation physique (bureaux) et à côté de la salle de dessin séparée de la mienne par un réduit de rangement assez grand. Un grand couloir longeant ces deux salles nous sépare également de la salle polyvalente-cantine, des cuisines, de la salle des agents et celle de la vaisselle, mais communique avec tous les couloirs de l'étage et du C.E.S., ce qui le rend extrêmement sonore (chaque son étant amplifié comme dans un immense tambour !). Ceci sera une source de conflits avec l'administration, quelques collègues récalcitrants et quelques agents peu habitués à ce qu'on utilise leur domaine en dehors de leur fonction propre. En effet, si je cite tous ces lieux, c'est qu'il m'arrivera bien souvent d'y mettre des petits groupes d'élèves, car **inoccupés pendant les heures de classe**.

Petit à petit nous avons appris, les agents, les élèves et moi à vivre ensemble.

Quant à ma salle, dotée de nombreuses fenêtres, réverbérant énormément les sons, telle une cathédrale, j'ai dû demander dès

le premier jour une insonorisation. J'ai pu obtenir à l'Ascension un double plafond. Très appréciable, mais pas suffisant encore !

Ce qui explique que pendant tout le premier trimestre je n'ai pas osé mettre entre les mains des élèves les instruments que j'avais dans la salle et l'armoire, et on a vécu avec les mirlitons et les sauzas pour les 6e et les 5e et plus difficilement de cours plus ou moins magistraux pour les 3e. Je n'ai pas eu de 4e cette année.

Voyant que rien ne venait du côté insonorisation, j'ai abandonné définitivement cette forme de cours avec les 3e, et me suis lancée avec eux dans une nouvelle forme d'organisation.

Les 6e et les 5e, en classes dédoublées, ont fait leurs premiers tâtonnements dès le début sur leurs instruments personnels peu sonores et faits en classe ou chez eux. Ils ont pu expérimenter l'organisation par petits groupes avec un calme relatif à l'intérieur de chaque groupe ; ceci est très important pour un premier abord de musique à inventer de toute pièce. Ce qui n'empêchait pas des difficultés de toute sorte d'apparaître bien sûr.

Déroulement du cours

Pour les petites classes 6e-5e, pour ne pas me laisser déborder, j'inscris sur mon classeur au fur et à mesure qu'ils se forment, les participants de chaque groupe afin que les élèves sachent eux-mêmes dans quelle structure ils vont se trouver pendant une heure assez différente des autres heures de cours (pouvant parler, aller et venir ; tables et chaises ne servant qu'épisodiquement et selon le cas, tables poussées contre les murs, chaises en demi-cercle où à l'inverse, tables amassées au milieu de la salle en grande «table ronde», chaises nécessaires autour...).

Depuis Pâques, dans le but de gagner du temps pour la répartition des groupes et surtout des instruments, on y étale un grand «plan-bilan» sur lequel j'inscris de même noms et instruments et les élèves viennent remplir leur «bulle», ajoutant le genre d'activité qu'ils ont fait dans l'heure, et ceci semaine après semaine.

Les élèves voient mieux ainsi les travaux de la semaine précédente, ceux qui restent à finir et donc les instruments déjà retenus à cet effet. Personnellement j'espérais, une fois la grande feuille du plan remplie, pouvoir faire le bilan de ce qui avait été fait dans la classe (au bout de deux mois environ), mais on n'a jamais pu le faire, les élèves trouvant que c'était du temps perdu ! «*Jouer des instruments, c'est beaucoup plus intéressant... Une heure par semaine c'est trop vite passé !...*»

Donc cela reste encore à perfectionner.

Les élèves répartis dans les divers endroits précités (il peut y avoir jusqu'à dix groupes différents), je vais de l'un à l'autre pendant tout le reste du temps. On décide qu'à «moins dix» tout le monde revient dans la salle pour se faire enregistrer, présenter ses recherches ou son apprentissage, aux autres, si ces travaux sont finis.

J'enregistre tour à tour chacun de ces groupes donc, en prenant bien soin de noter le numéro de départ du compte-tours et le numéro de fin d'enregistrement sur mon classeur, afin de pouvoir retrouver facilement soit pour moi-même soit pour les élèves la semaine suivante, ou ceux d'une autre classe, ce qui s'est fait à tel moment précis de l'année.

Pour des 3^e que j'ai eus la première fois cette année, et qui n'avaient fait que de l'histoire de la musique et du solfège, à partir du deuxième trimestre, voici ce que je leur ai proposé, en leur expliquant d'abord pourquoi et comment je le faisais — combien aussi, j'étais consciente que certaines activités n'étaient

pas vraiment satisfaisantes vu les conditions matérielles, la prodigalité de l'Education Nationale envers notre matière en particulier, et le **non dédoublement de leur niveau** de classe — espérant leur proposer une solution de travail peut-être plus riche pour eux-mêmes et en tous les cas, **moins passive que lors du cours magistral**, amélioré ou pas.

Le but étant de garder un minimum d'élèves par rapport au nombre de 35, mais tout de même le plus grand groupe avec moi dans la salle (10 à 14), les autres vont donc ailleurs, tout en faisant quelque chose qui se rapporte de près ou de loin à la musique.

Dans la salle de musique Instruments	Dans le couloir qui résonne trop	Dans le réduit situé entre la salle de musique et la salle de T.M.E.	Dans la salle polyvalente	Autre lieu si besoin est
10 à 14 élèves avec les instruments, y compris le piano. Cette année, avec chaque groupe on a fait essentiellement de l'improvisation collective instrumentale. On n'a pas eu assez de temps pour que ceux-ci soient suffisamment débloqués pour improviser avec corps, gestes, voix, mimes...	A cause du bruit, c'est là qu'on utilise les écouteurs : on fait passer des rallonges sous la porte et on branche dans ce couloir ces six paires d'écouteurs sur l'électrophone à la place du haut-parleur. 6 élèves écoutent ainsi les disques, ensemble et sans gêner, en vue de les présenter ensuite à la classe.	Groupe de 6 à 8 élèves maximum, faisant pas mal de bruit : enregistrent sur magnéto toutes sortes de sons instrumentaux ou trafiqués, chantés, joués, parlés, sketches, objets divers, etc.	Plusieurs petits groupes aux quatre coins de la pièce parce que trop sonore elle aussi. Peuvent avoir des documents à lire, des disques à écouter avec écouteurs aussi, des fiches à déchiffrer et mettre en place avec un «orgue» (harmonium électrique) notamment et carillons, etc.	Lorsque quelques-uns n'ont pu, faute de place ou faute de désir, s'inscrire dans les autres colonnes, ils proposent autre chose, et cherchent une salle libre ou autre...

Pour exprimer comment on peut s'y prendre pour improviser, se reporter à l'article de M. Barré dans le dossier musique n° 91, 92, 93 (L'Éducateur n° 14 du 1er avril 1974, p. 32). Cet article sur le langage par les sons peut être très aidant.

Les élèves s'inscrivent librement et souvent en priorité dans les colonnes 1, 2 et 3. Lorsque le nombre requis par les contingences matérielles et acoustiques est complet, les autres choisissent diverses solutions.

Tout le monde est inscrit pour quatre semaines, la cinquième semaine, toute la classe réunie à nouveau assiste à la présentation de chacun des ateliers. Quand toutes les réalisations ont été exécutées et commentées, les élèves s'inscrivent à nouveau pour un cycle de quatre semaines en choisissant une autre colonne ou la même, et ainsi de suite.

Il se trouve qu'à la fin de l'année, certains élèves auront fait le tour de tous les ateliers, d'autres se seront plutôt spécialisés.

Les réalisations

Elles sont très variées : chant improvisé avec ou sans paroles, chansons inventées avec ou sans instruments, recherches rythmiques, mélodiques, harmoniques... ou tout à la fois. Musiques tonales, modales, atonales. Effets sonores proches de la musique contemporaine, du free-jazz (sans le savoir).

Recherches sur bande magnétique, illustration sonore d'une histoire, d'un sketch, macédoine de musique purement instrumentale et provenant d'objets mis en vibration donnant des sons étranges à travers le micro...

Recherches corporelles, musiques à danser, disques pour danser. Déchiffrage de chansons connues à l'aide de fiches avec les paroles et le chiffrage des notes (non créatif mais fort apprécié ; voir exemple de fiches plus loin).

Ces réalisations sont également variées dans leur importance. Certaines sont très courtes. D'autres peuvent nécessiter plusieurs cours.

Leurs morceaux présentent inconsciemment une forme parfois A-B-A, ou de couplets-refrain, ou avec un obstinato ou des polyrythmies, etc., et bien souvent des formes complexes ou tout à fait impossibles à déterminer.

EXEMPLES DE FICHES UTILISEES EN CE MOMENT

Sur le pont d'Avignon

Sur le pont d'Avignon
1 1 1 2 2 2
On y danse on y danse
3 4 5 1 → 7 → 1 2 → 5

Sur le pont d'Avignon
1 1 1 2 2 2
On y danse tous en rond
3 4 5 1 2 → 7 → 1

refrain { Les beaux messieurs font comm'ça...
1 1 1 1 1 2 1
Et puis encore comm'ça x
1 1 1 1 2 1 x

La fiche n° 1 indique la place de chaque son de la mélodie, chiffrée par rapport à un n° 1 repère, qui pour l'instant sur mes instruments accordés se trouve être DO car j'ai utilisé des fiches en majeur. Les notes de gamme sont représentées chacune par un chiffre de 1 à 7 à l'aide de pastilles autocollantes mises sur les touches ou lames.

En Mode Majeur
5 7 1 2 3 4 5 : n° des sons nécessaires à cette chanson
X : voir au début

Le chiffrage inscrit sur la fiche n° 1 permet :

— Une mémorisation plus facile, la succession des chiffres étant mieux connue pour un enfant, dans un premier temps ; exemple : si la mélodie commence par 1, 3, 4, etc., il sait qu'entre 1 et 3 il y a un autre chiffre, donc une note que l'on saute ;

— La transposition ; n'importe quelle note peut être prise comme point de repère 1 et alors permet d'expliquer l'utilité des dièses et des bémols dans le système tonal ;

— Permet également de découvrir la notion de «tonique» puisqu'en général les morceaux, les chansons, qu'ils soient majeurs ou mineurs finissent par 1.

2 Sur le pont d'Avignon 2

Sur le pont	R	R	R	X
on y danse	R	R	R	X
Sur le pont	R	R	R	X
on y danse	R	R	R	X

d'Avignon	N	N	N	X
on y danse	N	N	N	X
d'Avignon	N	N	N	X
tous en rond	N	X	R	

refrain	Les beaux messieurs font	comm'	fa
	Et puis encor	comm'	la

La fiche n° 2 d'une même chanson indique la place des accords formant l'accompagnement. Avec des pastilles également, peintes sur l'instrument au feutre et placées sur les arpèges : rouge = DO MI SOL DO MI SOL DO, etc. ; noir = SOL SI RE SOL, etc. ; bleu = FA LA DO FA LA DO, etc. ; vert = LA DO MI LA, etc.

R : Accord rouge 1+3+5
 N : Accord noir : 5+7+2
 X : temps à vide

Les couleurs (non visibles ici) permettent de jouer l'accompagnement de la chanson, indiqué sur la fiche n° 2, d'une façon immédiate et permettent de mieux mettre en place le rythme de chaque phrase musicale en rapport avec la prosodie, et donc le chiffrage de la mélodie. Et d'autre part, elles permettent de prendre conscience :

- Que les accords se placent généralement sur les accentuations de la mélodie et donc la structure ;
- Que lorsque deux vers ont une mélodie semblable, ils ont très souvent un accompagnement identique ;
- Qu'une chanson peut se construire avec deux ou trois accords seulement ;
- Qu'une même note peut être commune à plusieurs accords ;
- Qu'avec une grille d'accords semblables on peut inventer une autre mélodie, etc.

Le fait de jouer simultanément ces fiches n'est pas obligatoire. Soit, mais lorsqu'il est choisi pour une même chanson par un élève seul ou deux ou trois ensemble (certains jouant la fiche 1, d'autres la fiche 2) procure certainement un plaisir plus grand, même s'il y a difficulté de mise en place et nécessité de bonne entente entre les participants.

Difficultés

● La répétitivité des heures dans une même matinée ou journée est la cause d'un énervement personnel, ainsi je suis moins réceptive, et donc moins disponible à la quatrième heure qu'à la première de la journée et pas toujours aussi sereine qu'il le faudrait ; et les élèves le sentent. En tous les cas, si je ne fais pas un effort sur moi-même, l'organisation ou les résultats s'en ressentent.

● Il ne faut pas oublier que cette heure de musique est pour chaque élève une heure de détente, la soupape de la semaine et qu'il est parfois difficile de canaliser et rendre productrices et positives toutes ces énergies.

● Dans leur ensemble, les élèves n'ont jamais eu l'habitude de s'organiser, de faire quelque chose collectivement. Ils ont à apprendre à la fois et malgré des problèmes psychologiques ou d'ordre affectif, caractériel pour certains et même sexuels à tous les âges, à :

- Se rendre compte qu'ils ne sont pas seuls à jouer d'instruments, que l'on peut et doit tenir compte des autres ;
- Arriver à se tolérer les uns les autres ;
- Enfin à s'exprimer individuellement ou par la relation à l'autre ou aux autres.

● Pour les grandes classes de 4e-3e, le nombre de 30-35 est à lui seul le facteur prédominant de la plupart des difficultés éprouvées consciemment ou non. Les rendre conscients de cet énorme handicap en ce qui concerne notre matière, n'est pas toujours évident.

C'est à cause du nombre que j'ai été amenée à installer ce tour de rôle pour la participation à chacun des ateliers précités. On ne peut communiquer, par sons ou autres formes d'expression, à 35 ou même 20, avec tous les problèmes acoustiques annexes et d'individualités que l'on sait, surtout quand on en n'a pas l'habitude.

● Et c'est pourquoi on pourrait penser à la longue que les derniers devraient profiter des erreurs des premiers groupes alors inexpérimentés encore (ex-atelier magnéto), mais... tant qu'on n'a pas fait soi-même sa propre expérience...

● Enorme difficulté :

- A leur faire écouter quoi que ce soit dans le silence et non pas superficiellement comme dans un hypermarché ;
- A organiser le débat après la présentation de chaque groupe : prendre la parole chacun à son tour, émettre un jugement personnel, écouter les arguments d'autrui pour y répondre, etc, autant de structures qu'un collégien n'apprend généralement pas durant sa scolarité.

Mais vers la fin de l'année on y est arrivé tout de même !

● Les élèves choisissent les instruments en fonction de motivations fort diverses, et pas forcément en fonction des camarades avec qui ils veulent se mettre par affinités : alors au bout d'un moment, on voit un va-et-vient d'individus échangeant leurs instruments et ceux-ci perdent du temps...

Il est utile de connaître certaines constantes afin de conseiller efficacement les élèves et corriger éventuellement ce choix ou au contraire s'abstenir d'intervenir quand l'aspect psychologique le nécessite.

Mais il est sûr que je n'ai pas encore un assez grand nombre d'instruments de chaque sorte, beaucoup de ces petits problèmes disparaîtraient alors.

● J'aimerais à la fin de l'heure, que les élèves s'assoient calmement en posant instruments et baguettes, attendant leur tour en écoutant ceux qui enregistrent et commenter ensuite. Mais hélas ! ils sont presque toujours agglutinés, mine de rien, autour de moi, du micro et du groupe qui joue, pour être aux premières loges ! Ainsi il y en a toujours un ou deux qui tapotent de ci de là sur un instrument qui le tente, et on perd des secondes précieuses, soit pour discuter de ce que l'on vient d'entendre, soit pour enregistrer un autre groupe. Encore une fois tout dépend des classes, dans une même sixième cette année : deux groupes très différents, un formé d'enfants nécessitant l'aide et l'encouragement perpétuels, il aurait fallu un a... derrière chacun, et l'autre beaucoup plus autonome, calme, plus créatif en même temps, se prenant en charge sans difficulté, et pourtant ils venaient de onze heures à midi ! mais à la fin de l'année, le bilan musical et l'évolution de chacun était aussi intéressants dans le premier groupe que dans le deuxième.



Je crois que l'expression ne peut naître que dans un climat de confiance totale, que l'on n'atteint que si on laisse le temps à l'enfant de réaliser ses expériences, sans lui imposer un rendement scolaire. C'est pourquoi j'ai abandonné tout problème de notation (je mets seulement une appréciation sur les bulletins trimestriels pour l'administration et les parents) et les élèves un peu déconcertés au début, ne travaillent plus pour une note mais en fonction des autres (qui ont une grosse importance à cet âge-là) et surtout de leur intérêt et de leur plaisir.

Il y a nécessité alors à suivre l'évolution des individus et du groupe, même si cela va à l'encontre de ce que l'on prévoyait ou espérait. Cette évolution n'étant pas logique ni rationnelle, on a parfois au contraire l'impression de piétiner ou de revenir en arrière. **Mais tous les tâtonnements de l'enfant sont profitables à long terme.** Et j'ai eu l'heureuse surprise de voir réaliser ainsi des choses excellentes valorisant du même coup par rapport aux autres ceux qui en étaient l'auteur.

Part du maître

Il s'agit de favoriser un travail d'expression et d'invention par l'intermédiaire du son (voix, instruments, bruits, danses, marionnettes). Et même si on est obligé de prendre les élèves tels qu'ils sont au point de vue psychologique (égocentrisme, intégration ou pas dans le groupe, etc.) au point de vue technique au sens large : coordination des gestes, etc. et au point de vue culturel (les intérêts ne sont pas les mêmes à onze ans qu'à quinze ans), il est nécessaire de mettre tout en œuvre pour favoriser ce travail, sans idée préconçue de **résultat sonore à obtenir.**

● L'apport et l'utilisation de tous les instruments que j'ai pu citer, ne sont pas neutres.

Au lieu d'un maître utilisant lui seul devant un public passif, conscient ou non de son infériorité, un instrument à technique demandant un long apprentissage, ce sont les élèves qui utilisent plusieurs sortes d'instruments. D'abord de prix modique et faciles à construire mais surtout dont **l'émission du son est immédiate** et permet de faire rapidement une petite réalisation, ce n'est pas le cas d'un violon ou d'une clarinette.

Alors que ces instruments sans apprentissage préalable favorisent d'emblée des situations de jeu «à égalité» permettent aussi :

— Une éducation de l'écoute, pouvant, au hasard des demandes, déboucher sur des acquisitions d'ordre théorique (exploration des différents modes, solfège personnel...);

— Des formes de jeu, démarquées par rapport aux formes habituelles et surtout centrées sur le groupe et sa vie;

— De se resituer par rapport aux individus différemment et d'une manière moins scolaire.

● La pile de disques que j'amène à la disposition des élèves n'est pas neutre non plus. Je n'ignore pas le conditionnement de ceux-ci grâce aux radio, télévision et autres «grandes surfaces» (bien qu'ici, en Corrèze, un petit pourcentage de filles, surtout, écoute et danse la musique folklorique du pays). Et bien sûr, dans le domaine des disques, les résistances par rapport à ceux que j'apporte sont assez grandes. Mais il y a des situations où je céderai maintenant le moins possible car je me refuse à servir de «juke box» !

Ceci pourrait peut-être faire l'objet d'un autre article ou d'une discussion entre ceux que ce problème épineux intéresse ?

● En instituant la distribution du travail en commun, autour du «**plan-bilan**», j'essaye petit à petit que les élèves eux-mêmes fassent cette prise en charge et dans certaines classes, cela se passe ainsi au fur et à mesure qu'ils en prennent l'habitude; mais dans d'autres classes, mon rôle serait plutôt celui d'un arbitre, involontaire, distribuant les instruments les plus convoités.

● Procéder et veiller à la bonne installation de chaque groupe : même dans les pires conditions acoustiques, ils peuvent prendre l'habitude de se mettre en cercle de façon à tous se voir et s'entendre et concentrer le son au milieu d'eux ou si c'est dans un coin, se mettre en demi-cercle face au mur, toujours, les sons revenant sur eux au lieu de se perdre dans la salle.

La part du maître est constante et usante, en fait elle constitue la trame de tous les cours de musique et exige une grande disponibilité. Comme pour toute autre matière, mais avec en plus cette surcharge nerveuse et auditive du bruit des instruments, des salles, etc. Mais quelle récompense aussi, quand on entend les réflexions des enfants, le plaisir avec lequel ils viennent au cours, quand on voit les réalisations qui se font avec une organisation de plus en plus consciente et surtout l'évolution qui s'effectue à bien des niveaux chez la plupart d'entre eux; la teneur de leur propos, la façon dont ils s'organisent témoignent d'une maturation certaine.

Ce qui fait que malgré la réforme Haby, qui est une catastrophe pour nos matières, j'essaierai de continuer dans le même sens.

● Une fois installés, si certains n'arrivent pas à démarrer, je leur demande :

— Où ils en sont de leur tâtonnement,

— de mémoriser quelques notes qui pourraient servir de début, de les répéter en jouant bien sûr, pour prendre plus d'assurance et au bout d'un moment : «*Bon c'est bien, tu vois tu es bien parti là, continue, ce motif que tu as trouvé en peu de temps est intéressant, tu pourrais t'en servir comme début de ton morceau, ou comme refrain si tu veux... tu n'as plus qu'à trouver la suite...*» Je quitte l'élève d'accord, et quand il revient à la fin de l'heure, il a complètement abandonné ce qu'on avait cherché ensemble, et **trouvé bien autre chose** qui lui semble en général plus facile ou plus intéressant...

Mais peu importe, l'essentiel c'est qu'il ait démarré et soit **heureux d'avoir trouvé «son morceau»** !

— S'il a pris un instrument à lames et qu'il n'a qu'une baguette, je lui propose d'en prendre une deuxième, ça l'aidera peut-être (plus d'équilibre dans les gestes) et à trouver un rythme et/ou une mélodie. Et si ça l'intéresse je lui montre comment il peut jouer ensemble, en tierces, l'une après l'autre, etc., lui suggérant de trouver bien d'autres façons de se servir des deux baguettes et de choisir celle ou celles qui lui convient.

— Il m'arrive aussi de proposer en dernier ressort une fiche (pour certains ce travail est trop contraignant, pour d'autres plus rassurant au contraire).

● Je les **encourage constamment**, lorsqu'ils sont en train d'apprendre ou de tâtonner, ou lorsqu'ils nous jouent, à la fin, leur réalisation. Souvent il y a des élèves dont je ne m'occupe absolument pas, ils se débrouillent entièrement seuls (ceci étant souvent le cas avec des élèves qui s'entendent bien) et ce ne sont pas les réalisations les moins intéressantes que l'on entende, loin de là !

● Donc j'**accepte tout ce qu'ils font**, et surtout, surtout au début de l'année, où il s'agit vraiment de leur donner confiance, mais :

● J'essaie de les **rendre conscients** de ce qu'ils font, de les habituer beaucoup à **s'écouter**, et lorsqu'ils sont seuls et lorsqu'ils enregistrent de groupe à groupe. D'ailleurs quand une réalisation est «réussie», les élèves ne s'y trompent pas et applaudissent spontanément.

Quand un **élément nouveau** et remarquable apparaît, à chaque fois je le fais remarquer, et explique comment on peut le **mettre en valeur**, parfois ils veulent recommencer la semaine suivante pour mieux en tenir compte, et parfois aussi c'est un autre groupe qui le reprendra en compte.

● Pour que les élèves soient le plus possible en situation d'égalité de succès, de satisfaction, il est nécessaire de leur donner chaque fois qu'ils en éprouvent le besoin ou que cela me semble nécessaire **une méthode de travail** (côté répétitif pour le maître assez usant !).

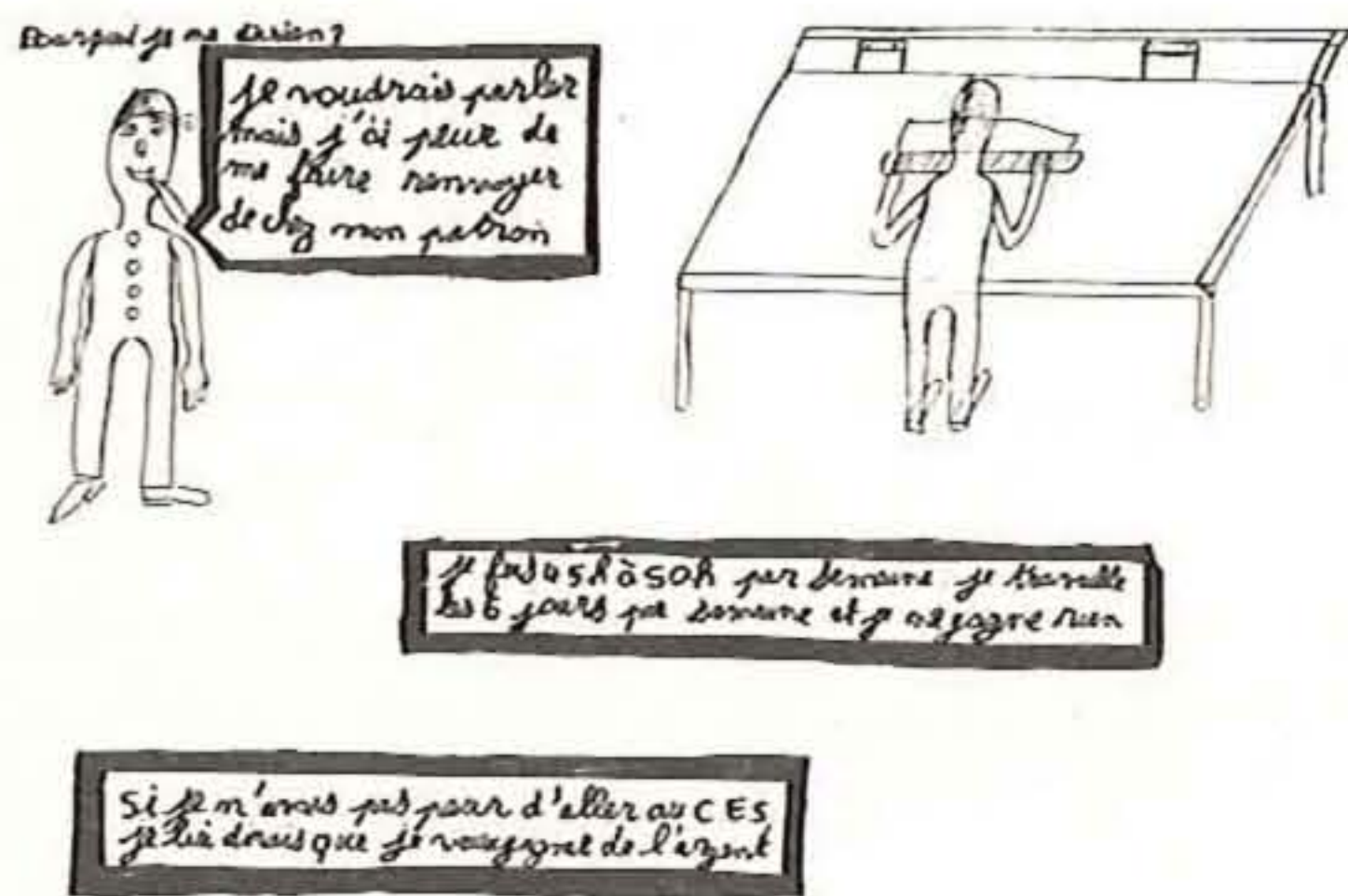
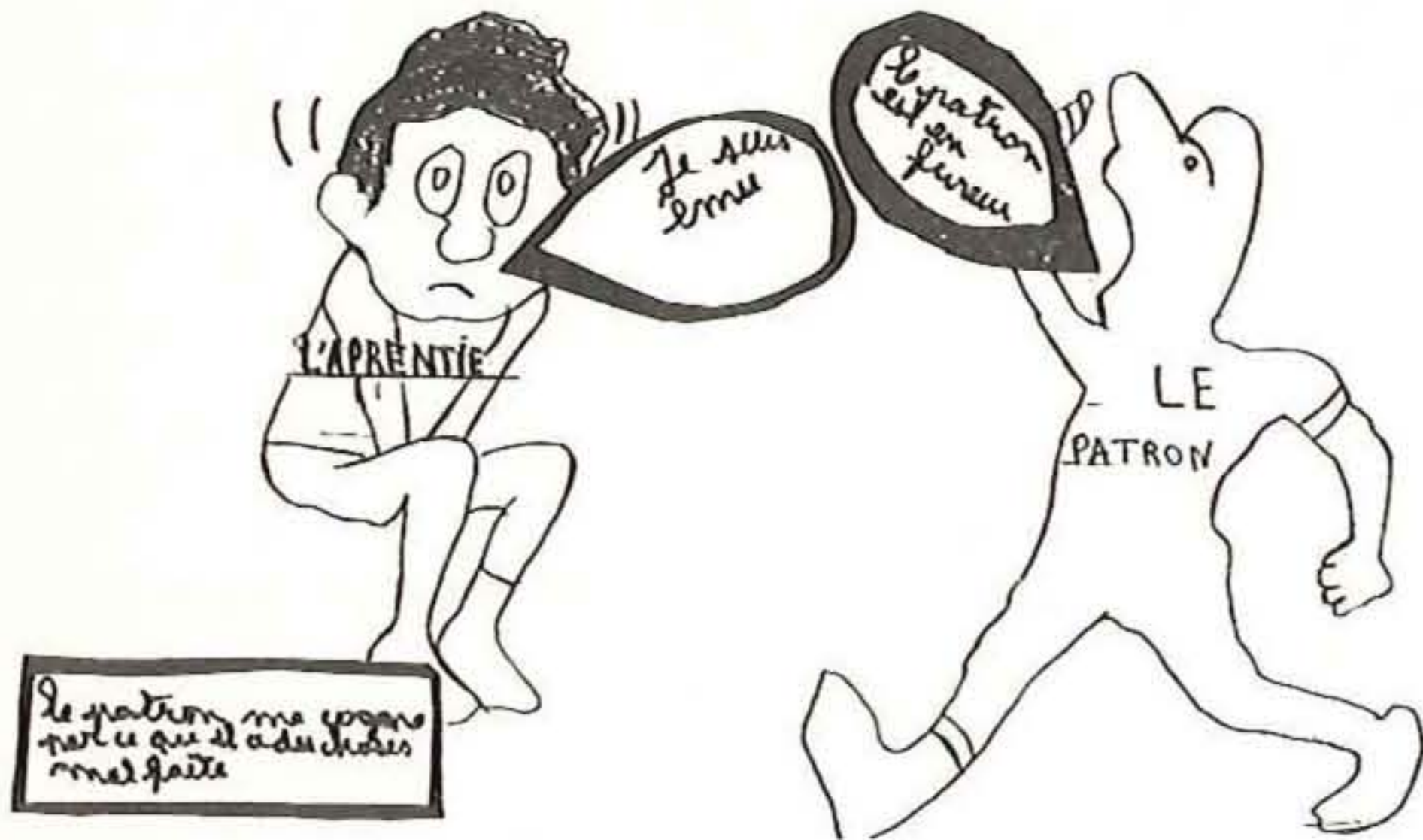
— Pour les 3e par exemple, avant de leur mettre entre les mains du matériel qu'ils touchent pour la première fois, je leur donne une explication détaillée du fonctionnement du magnéto copiée sur leur cahier, avec travaux pratiques à l'appui.

— Quand ils se servent d'une fiche (ces fiches sont faites à partir de chansons connues à cause du rythme qui n'y est pas indiqué), ils butent souvent sur les mêmes petites difficultés, il faut leur montrer alors comment refaire lentement ces passages, et jouer la chanson sur un même temps, plutôt lentement et bien en rythme, que vite et avec de nombreux arrêts. Et alors ils sont tout étonnés et heureux d'y arriver !

Les C.P.A. classes de pré-apprentissage

Yannick LEFEUVRE
49, rue Ch. Morancé 72000 Le Mans

Qu'est-ce que c'est ?



Où suis-je ?



«Bonjour, je voudrais vous parler patron. Je voudrais des heures fixes et un salaire plus élevé et faire quarante heures par semaine.»

«Ça n'a pas marché pour lui à l'école, heureusement on a pu le placer comme pré-apprenti» disent les parents.

«J'aime pas l'école, j'aime mieux aller bosser, comme ça je pourrai aller m'payer une meule» dit le pré-apprenti.

«Faut lui expliquer cent fois la même chose, ah ! c'est pas des lumières que vous nous envoyez !» dit le patron.

«Ça ne veut rien foutre, ça s'intéresse à rien, ça n'a qu'une idée : foutre le camp du C.E.S.» dit le maître.

La technique qui fait l'unanimité chez les adultes quant à la façon de le mener, c'est «le coup de pied au cul».

Ces quelques réflexions afin de créer l'ambiance. Pour le ou la C.P.A., ça a commencé pendant les grandes vacances. Il ou elle a trouvé du travail chez un artisan (en alimentaire : boucher, boulanger, vendeuse ou en bâtiment : plâtrier, menuisier...). A la rentrée, il ou elle signera une CONVENTION.

«... en application... des articles à l'apprentissage... du 16 juillet 1971...» ou Loi Royer.

Article 2. — Le chef d'entreprise s'engage à ne faire exécuter par l'élève que des travaux qui concourent à sa formation professionnelle.

Article 4. — Les élèves bénéficient de la durée totale des divers congés scolaires.

Article 5. — Les stagiaires ne reçoivent aucun salaire... Pourquoi n'ai-je relevé que ces morceaux-là des articles de la convention ? C'est parce qu'ils sont dans la classe, l'objet principal de nos discussions. Discussions auxquelles je n'étais pas préparé.

Les C.P.A. sont en présence alternée : une semaine chez un patron, une semaine dans la classe.

Je me retrouve dans un problème que je formule ainsi :

«Mes» élèves sont exploités par de petits artisans et je suis sensé leur faire «l'école».

Dans nos «entretiens» du matin, ils causent :

- Que d'abord pendant les vacances, ils travaillent ;
- Qu'ils font soixante heures et qu'ils n'ont pas de sous (c'est normal d'après l'article 5) ;
- Que dans ces heures, ils font du balayage (beaucoup), de la vaisselle (énormément)... et bêcher le jardin... et apprendre le métier.

C'est ce qu'ils me disent à l'école après leur semaine de boulot. Mais l'école pour eux, c'est être un gosse, chez le patron, c'est malgré tout «être un homme» (boire un coup, tirer sa clope...).

«Mes» élèves sont :

- Révoltés parce qu'ils ne vivent pas chez leur patron ce qu'ils espéraient (apprendre un métier, avoir des sous...) ;
- Révoltés parce qu'ils restent dans le C.E.S. (où ils restent des élèves).

Cette révolte non exprimée devant le patron (autoritaire et maître chez lui) est exprimée devant moi (libéral et à l'écoute) qui ramasse ainsi toutes leurs rancœurs.

Et moi seul contre eux :

- Qui ne s'intéressent à rien de scolaire (même pas à la pédagogie Freinet, et pourtant, hein ?) ;
- Qui disent des problèmes, mais ces problèmes c'est de la politique. Alors ?

Qu'est-ce que je vais faire pour être avec eux ?

Que faire ?

Les problèmes de chez le patron
et de nos parents

Un mois de décembre 76 j'avais dit à mon patron
que je ne venais plus pendant ma semaine d'école.
Mon patron me dit :

« T'as dit ça, tu ne viens plus je ne te paie plus »

Quand je suis rentré chez moi j'ai annoncé
la nouvelle à mes parents. Mes parents m'ont
dit :

« Pourquoi as-tu dit à ton patron que tu ne venais
plus pendant ta semaine d'école ? »

Quand il m'a posé cette question je n'ai pas
répondu.

Je suis allé chez mon patron. Et il raconte,
ce que j'avais dit. Alors mes parents m'ont dit :

« Tu vas travailler pendant ta semaine d'école et
si tu es vide de chez ton patron, tu ne viendras plus courir
à la maison »

Comme tous ceux qui vont à l'école j'avais peur d'être interrogé.

Je suis en pré-apprentissage
j'ai 14 ans et demi.

Le travail de chez mon patron me
plait le métier boulanger-pâtisseries me plaît
Je suis bien payé par mon patron et comme
qualité il est sympa. Mais j'ai des problèmes
avec mes parents car ils veulent que j'aille
à l'école tous les jours alors cela me prend
une à deux heures de sommeil par jour pour
moi c'est bien quand je porte des linges
ou quand j'en ramène chez mon patron parce-
que je n'est pas de frais de transport.
C'est bien d'un sens et mal d'un autre sens.

Mon problème est que je
n'apprends pas mon métier
je fais le manoeuvre,
je gagne très peu.
La patronne ne veut pas
me voir -

Ce qui suit, c'est ce que je fais. C'est pas un truc que je
m'étais dit à l'avance, écrit sur un cahier-journal. Y'a un
itinéraire mais il ne m'est visible qu'après coup. Il m'aide
aujourd'hui à vivre la classe et si je peux la vivre, c'est
grâce à quelques éléments qui sont apparus à travers ce
qui s'est passé.

1. D'abord la situation d'isolement où j'étais (je travaillais
dans un local isolé hors du C.E.S.), a facilité le reste :

- La venue de personnes extérieures à la classe (Michel
vient faire des photos par exemple) ;
- Saisir ce qui se passe au cours d'une discussion et
pouvoir la mener jusqu'au bout (monter une pièce) sans
 gêner ni être gêné par les autres ;
- Montrer à l'extérieur (d'où réponse à un travail
effectué).

2. Cela entraîne la disparition de la « pédagogie » fermée
au social pour vivre en prise directe avec des gars broyés
par la société. Ce qui questionne toute pédagogie fermée
au social (traditionnelle ou moderne).

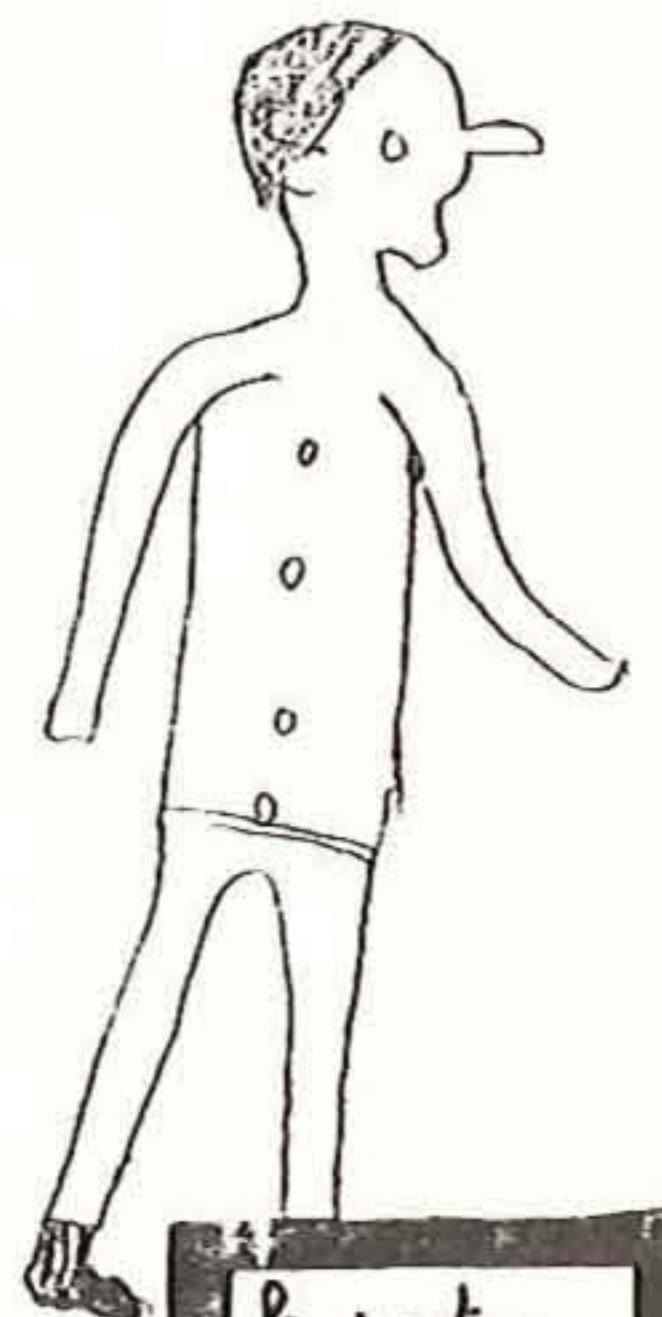
Voilà comment, en résumé, cela s'est vécu :

- Ils parlent de leur vie.
- * intéressé, je leur demande de faire des panneaux.
- Ils « foutent » le bazar.
- * Excédé, je leur demande, puisqu'ils sont si habiles à
faire rire leurs copains, de faire une pièce où ils se
racontent et essaient de nous faire rire.
- Cinq d'entre eux font une pièce.
- * C'était bien, mais quoi faire après ? Je demande à
Michel (étudiant qui travaille dans le groupe Freinet) de
venir les photographier. Moment extraordinaire : on
travaille ensemble.
- Ils (toute la classe ce coup-ci) veulent faire une pièce,
une autre.
- * Bon, bien... Oh ! la ! la !... et puis non, ça avance à
fond de train... « Les gars, si on la montrait à d'autres
gens ? »... Je contacte le groupe I.C.E.M. 72.
- Nous on a pas peur.»
- * Moi ! Si ! En en recausant, eux aussi ont eu peur. C'est
comme ça que j'ai eu mes premiers vrais contacts avec
eux.
- « Ça leur a plu, hein ? »
- * Oui, on peut faire un film. Michel a une caméra...

Comment être juste avec le
patron



Le pré-apprenti
qui ne peut pas
parler au patron
quand il
travaille.



Le patron
n'adresse pas
la parole
à l'apprenti.

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour

Petites écoles de... province

Maître Cornille était un vieux maître d'école, vivant depuis quarante ans dans le métier, et enragé par l'état dans lequel il tombait. Les belles réformes lancées à grand renfort de discours des hautes écoles de pédagogie, l'avaient rendu comme fou.

«N'allez pas là-bas, disait-il. Ces brigands-là, pour faire la classe, se servent de leur salive, qui est un instrument du diable, tandis que nous, nous travaillons au Mistral et à la Tramontane qui sont la respiration de la Vie ! Notre porte est ouverte sur la nature et ses secrets et nous sommes riches de curiosité, de recherche et de découvertes ! A quoi bon aller vous remplir la tête de belles lettres si la vie des enfants est méprisée ? A quoi bon écouter les nobles cours de ceux qui ne savent plus être attentifs aux enfants qui nous questionnent ?»

Pendant toute sa vie, on le vit courir par les couloirs, ameutant tout le monde autour de lui et criant de toutes ses forces que l'on voulait empoisonner l'enfance avec la mouture d'inutiles manuels, et la pétrifier dans la froide architecture des classes-modèles...

Et il trouvait, comme cela, une foule de belles paroles à la louange des petites écoles de province. Mais personne ne les écoutait !

On les ferma.

Un matin, maître Cornille mourut...

Et c'est sa voix qui résonne encore,
désespérément,
dans les interminables couloirs de nos bâtiments neufs...

Marcel VETTE

VERGES, un village qui ne veut pas mourir.

VERGES, un village qui veut lutter contre l'exode rural.

VERGES, une commune qui lutte pour le maintien de son école.

A VERGES, une population volontaire et solidaire a soutenu les parents d'élèves.

A VERGES, la municipalité et le maire ont pris position contre la décision prise sans les consulter de la fermeture de l'école.

A VERGES, des enseignants ont estimé qu'il était de leur DEVOIR de ne pas laisser les enfants sans éducation.

A VERGES, malgré la fermeture officielle, la rentrée a eu lieu le 15 septembre 1977 et l'école PUBLIQUE continue.

URGENT : envoyez vos dons et adhésions au Comité de soutien à l'école de Verges à R. BELPERRON, 8, rue des Pépinières, 39000 Lons-le-Saunier. Merci !

(à suivre.)

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

FRANÇAIS

A propos des pictogrammes

La nouvelle mode des pictogrammes nous a incitées à prendre position. Nous ne sommes pas toutes d'accord.

C'est un outil. Tout dépend de la façon dont on s'en sert. Nous avons fait la différence entre codage des pré-noms, des recettes... et le pictogramme. Le codage est souvent utilisé en moyenne section. L'enfant rencontre dans la vie courante un certain nombre de signes (panneaux, enseignes, sigles...) qui peuvent servir de point de départ au codage.

De nombreux arguments contre le pictogramme ont été invoqués ; il stérilise le dessin et appauvrit l'expression ; les symboles choisis peuvent fixer des stéréotypes (ex. : le voyage, symbolisé par la valise, alors que d'autres verraient sac à dos, baluchon ou... brosse à dents). Un même symbole peut recevoir différentes interprétations : c'est imprécis. C'est limité : quelle communication à l'extérieur de la classe ? C'est artificiel : de toute façon, les enfants devront apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire et ce travail de pictogrammes ne sera pas continué. Enfin la construction de phrases sur le même modèle conduit à raisonner en robot et à construire des phrases absurdes.

Qu'en pensent les autres groupes départementaux ? Le pictogramme est-il compatible avec la pédagogie Freinet ? Nous aimerions des réponses...

Groupe Maternelle 21 (Côte d'Or)
Ghislaine MOREAU
8, rue des Puits
Savigny-le-Sec
21380 Messigny

Ortographe populaire

Dèz idé de si é de la.

L'ortographe èt èle la langue ? Ele n'èt an fé ke le vèteman du langaje ; or, lè krinoline s'an von, é la fame demeure.

Anfin, l'ortographe fonétique, dan l'èspri même de sè promoteur, rèste ankore une ortographe, s'èt a dire ke chakun n'ékrira pa lè mo a sa fason ou kome il lè prononse, mè kome on doi lè prononcé. De même ke sèrtin parizien ki prononse «lindi» ékrive sepandan «lundin», de même on ékrirè lè mo korèkteman, même si on lè prononse avèk l'aksan propre de son téroir. Bien mieu : l'ékriture korèkteman sète foi a la pronon-siasion korèkte, on pourè même èspéré fère prononcé toulemonde korèkteman, é la nouvele ortographe, an fèzant ékrirè kome on doi parlé, serèt insi une fason d'aprandre a bien parlé.

Ferdinand BRUNOT
Linguiste

IMPRIMERIE

Congrès des imprimeurs de journaux scolaires

HISTORIQUE

Premier congrès : Soissons 1974. En 76-77 : trois congrès.

Chaque fois c'est un groupe départemental qui l'organise matériellement. A partir de 75, le chantier imprimerie intervient pour l'animation pédagogique.

DEMARCHE POUR ORGANISER UN CONGRES

1. **Le local.** — Dans la mesure du possible, locaux vastes, chauffés, équipés pour dormir, manger, travailler, mais aussi jouer. Pas dans le centre ville et éviter des locaux scolaires «classiques».

2. **Le rôle du groupe départemental :**

● **Avant le congrès :**

Recherche du local ;

Organisation matérielle :

— Dossier d'inscription.

— Commande du matériel de travail (C.E.L.) ;

— Formalités administratives (M.A.I.F., Inspection Académique) ;

— Problèmes d'intendance et de budget : nourriture, matériaux, salaires des employés, cotisations S.S. ;

— Liaisons avec monde extérieur : invitations aux mouvements amis, syndicats, partis politiques, journaux.

— Aménagement des locaux avant le congrès ;

— Fabrication éventuelle d'outils.

Organisation pédagogique en liaison étroite depuis 75 avec le chantier imprimerie :

— Définition de l'organisation de l'espace (les salles), du temps, du matériel ;

— Définition de la forme de travail pendant le congrès (groupes de vie, de techniques, etc.) ;

— Répertoire des animateurs du congrès avec leurs responsabilités.

● **Pendant le congrès :**

Intervenir partout où un problème matériel se pose :

— Un responsable du dépôt C.E.L. ;

— Un responsable budget - intendance ;

— Un responsable relations extérieures ;

— Une équipe de tirage de journal (si nécessité).

● **Après le congrès :**

— Rangement du matériel : non vendu, utilisé ;

— Retour à Cannes le cas échéant ;

— Diffusion des dossiers du congrès d'une part vers le C.D., C.A., Cannes, Educateur, et d'autre part vers structures départementales ;

— Clôture du budget et communication au C.A. ;

— Transmission du dossier d'organisation aux futurs organisateurs.

3. **Rôle des animateurs pédagogiques :**

Avant :

— Annoncer le congrès dans *L'Éducateur*, définir une organisation pédagogique en fonction des buts recherchés.

— Forme des documents sortant du congrès.

— Nombre d'animateurs et leur contrat de travail.

Pendant : un ou deux animateurs pour les A.G.

Après : rédaction d'un C.R. pour *L'Éducateur*.

4. **Les problèmes financiers.** — Comment assurer le financement d'une rencontre d'enfants ?

— Avec les participations de chacun ;

— Avec des subventions des groupes départementaux, d'organisations amies (O.C.C.E., Ligue, Syndicats), d'assemblées d'élus (Conseil Général).

5. **Le matériel :**

— A commander à Cannes ;

La C.E.L. peut vous donner toutes précisions sur les conditions de fourniture de ce matériel.

ANNEXES

1. - **Les congrès de journaux scolaires :**

1. **Le matériel.** — Fourni par : la C.E.L., le groupe départemental organisateur, les délégations, les animateurs pédagogiques.

2. **La clôture du budget :**

— Depuis Soissons, chaque congrès s'est soldé par un reliquat plus ou moins important. Ce reliquat a été, à chaque fois, reversé aux congrès suivants pour l'organisation de départ.

— Aujourd'hui, il existe un reliquat assez important, dont Michel Bertrand connaît le montant exact, et dont il a assuré la gestion depuis le congrès de Saint-Malo.

Michel Bertrand a écrit aux trois organisateurs des congrès 76-77, ainsi qu'au C.D. (Jacques Caux) pour :

1. Récupérer les reliquats avancés ;
2. Demander au C.A. (gestion ou rencontre) d'assurer la gestion de ce reliquat.

Le problème n'est pas tranché. Le Loiret possède un reliquat supplémentaire.

3. **Questions :**

Qui va gérer le reliquat ? Une commission du C.A. ? Dans l'affirmative, il faudra que chaque groupe départemental désireux de mettre sur pied un congrès du journal fournisse au C.A. un projet de budget.

Ceci implique donc :

— Une prise en compte par l'I.C.E.M. de ce type de rencontre ;

— Que le C.A. s'engage à contrôler ce budget et à subvenir à tout déficit éventuel.

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

II. - Emploi du temps du congrès de Seignosse :

15 février 77 :

- Affichage des apports des délégations ;
- Assemblée générale le matin, et inventaire de toutes les questions des enfants ;
- Mise en place des groupes de vie ;
- Chaque groupe de vie s'organise ;
- Travail jusqu'à 17 heures ;
- Veillée.

16 février 77 :

- Réunion de coopérative ;
- Travail en ateliers ;
- Comité de lecture permanent autour d'un animateur du chantier imprimerie. Ce comité de lecture avait pour rôle de valoriser les apports des enfants et l'organisation du journal du congrès ;
- Les questions et les sujets de recherches affichés, sont rayés dès que les réponses sont apportées.

17 février :

- Agrafage ;
- Rangement du matériel ;
- Assemblée bilan (cf. *Educateur* n° 13, 10 mai 77).

III. - MATERIEL POUR 60 ENFANTS

- a) - 1 presse à rouleau, 12 presses à volet.
- 24 casses.
- 24 demi-polices : 6 corps 14 ; 8 corps 18 ; 6 corps 24 ; 4 corps 36 et 1 kilo de blancs/casse.
- Rouleaux (7,5 cm, 12 cm, 20 cm).
- Composteurs laiton.
- b) - 6 limos petit format ; 3 limos grand format.
- 100 stencils petit format, 100 stencils grand format.
- Poinçons ; cellolimes.
- Trousse à ombrer.
- c) - 12 cadres de sérigraphie.
- d) - 30 plaques de lino à graver ; gouges.
- Un paquet de feuilles alu.
- Drawing-gum.
- Encre de Chine.
- Feutres.
- e) - 10 tubes de chaque couleur Aqualux.
- 3 tubes de chaque couleur limographe.
- 1 coffret de préparation de l'écran sérigraphie.
- 2 coffrets encre sérigraphie.
- Colorex.
- f) Papier 80 g couché et 90 g vélin.
- g) Matériel divers pour illustrations.

Finalités des rencontres d'enfants

Introduction. - Les congrès d'imprimeurs de journaux scolaires ont été créés pour permettre à des enfants de tous les âges et de toutes les origines sociales et scolaires de confronter leurs expériences, leurs pratiques, leurs préoccupations.

Ces rencontres d'enfants ont toujours été centrées sur les besoins fondamentaux de leurs participants :

- Expression libre ;
- Communication et discussions de ces expressions dans un climat coopératif ;
- Organisation coopérative des travaux ;
- Valorisation permanente des apports de chacun.

Les travaux. - La technique de l'imprimerie n'a jamais été une finalité, ni une obligation de ces rencontres. Les enfants ont toujours eu la possibilité de critiquer les outils existants, de les améliorer et d'en imaginer de nouveaux, susceptibles de faciliter le travail dans leur classe.

L'essentiel de ces rencontres a résidé dans la possibilité de recul, donnée aux participants, quant aux outils que nous mettons entre leurs mains. Il s'agit de savoir avant tout si le journal scolaire répond à leurs besoins.

Il s'agit de favoriser les possibilités d'organisation et d'autonomie chez les enfants.

Les congrès de journaux scolaires, comme toutes les rencontres d'enfants doivent s'inscrire dans le cadre des manifestations du Front de l'Enfance et de l'Adolescence. Ils doivent montrer au public que les enfants ont leur originalité et qu'ils sont aptes à prendre leurs responsabilités, à communiquer leurs impressions sur le monde actuel, pourvu qu'ils en aient LES MOYENS.

Coordination des congrès de journaux scolaires :

R. BARCIK

13, rue J.-Jaurès

08330 Vrgne-aux-Bois

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



● **Intitulé :** NOUS AVONS PARTICIPE A UNE EMISSION DE TELEVISION.

● **Mon nom et mon adresse :** Jean CARRE, école publique mixte, Loudrefing (57670 Albestroff).

● **L'idée de la réalisation vient de :** Au mois de mars 1977, ma classe a été invitée à une émission de Télé Luxembourg pour présenter un film, réalisé par mes élèves, sur une vieille maison du village.

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

- Le voyage.
- Le studio.
- Les décors.
- Le plateau de télévision.
- Les installations.
- Les caméras.
- Les panneaux (heure et météo).
- On enregistre une chanson.
- Avant l'émission.
- Pendant l'émission.
- Comment fonctionne la télévision (les différents appareils entre eux).
- *Texte :* J'ai vu mes camarades à la télévision.

● **Le sujet est limité à :** L'émission en soi, plus quelques notions sur le fonctionnement.

● **Niveau de la brochure :** C.E.2, C.M.

● **Age des lecteurs :** 8 à 11 ans.

● **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent, l'aide que je sollicite :** Etant donné qu'il est très délicat de faire des photos sur un plateau de télévision, nous n'avons rapporté que des photos de faible qualité. Je pense illustrer avec des dessins d'enfants. Mais toutes les propositions de photographies sont les bienvenues (caméra, décors, projecteurs...).

Date à laquelle je me propose d'adresser le manuscrit à Cannes après qu'il ait été vu et étudié par le groupe départemental : début 2e trimestre année 77-78.

Je me propose de réaliser un projet



● **Intitulé :** ARAGON POETE.

● **Mon nom et mon adresse :** Monique MAURION, 80, rue Saint-Merry, 77300 Fontainebleau ou C.E.S. du Mée, avenue Marché Marais, 77250 Le Mée-sur-Seine.

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

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

- Biographie sommaire.
- Poèmes de jeunesse.
- Aragon et le surréalisme.
- Aragon et la guerre.
- Aragon et les communistes.
- Le cycle d'Elsa et la quête de l'amour.
- La vieillesse.
- Textes d'élèves sur/à partir d'Aragon.

● **Le sujet est limité à :** Poésie.

● **Niveau de la brochure :** 4e, 3e.

● **Age des lecteurs :** 15-16 ans.

Sommaire de Art enfantin n° 86

La commission *Art enfantin* vous informe de la parution du n° 86 dont voici le contenu :

- | | |
|---|----------------------|
| - La littérature des enfants | MEB |
| - Gouache sur toile de jute | M. GODEFROI |
| - Des chevaux | C. JEANNE |
| - Gerbe : récits et nouvelles (science-fiction) | Textes d'adolescents |
| - J'aime la peinture parce que j'y arrive | C. COUPE |
| - Technique : l'atelier de peinture | N. DELVALLEE |
| - Actualités | |

Elle espère que vous en prendrez connaissance et vous demande de le faire connaître autour de vous en provoquant des abonnements (4 numéros par an : 59 F, P.E.M.F., C.C.P. 1145-30 Marseille ou chèque bancaire à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 Cannes).

Vos réactions nous seraient précieuses ; elles sont à adresser à :

Jackie GILLARD
Résidence Val Pin, tour D
13015 Marseille

DES NOUVELLES DES CHANTIERS

CHANTIER B.T.



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

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



Appels pour

B.T. et B.T.J. magazine

Les camarades, gérants de journaux scolaires des départements 14, 22, 27, 28, 29, 35, 49, 61 et des départements n'ayant pas de délégué régional B.T. peuvent m'adresser leurs productions :

Martine HADJADJ
Ecole de Serville
28260 Anet

en attendant que le circuit de lecture soit réorganisé.

Les responsables de circuits de correspondance naturelle peuvent également m'adresser les gerbes.

Collaboration à des dossiers B.T.2

1. Nous avons déjà proposé dans *L'Éducateur* n° 9, mais n'ayant eu aucune réponse, nous réitérons : nous avons reçu une documentation sur l'alcool qui pourrait permettre de démarrer un dossier.

2. A. BEAUGHON, 03330 Bellenaves, est le Président fondateur de l'UNION DES ATHEES. Il nous écrit : «*Au cas où vous voudriez réaliser un travail sur l'athéisme, je suis naturellement à votre disposition.*»

Ecrire à M.E. Bertrand, C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex.

Qu'on se le dise et qu'on se le fasse !
Merci !

DE NOS CORRESPONDANTS

«Freinet en question ?»*

I.C.E.M. 31

A PROPOS DU TEXTE RIVALS

La commission du groupe 31 qui a travaillé sur le texte s'est réunie quatre fois, se donnant pour but de discuter des problèmes de fond soulevés par le texte, afin de mieux «armer» l'I.C.E.M. face aux «attaques» extérieures. Dépassant le texte RIVALS lui-même, cela permettait d'affiner nos analyses et contribuait à :

— «re-définir»,
— mieux définir
l'I.C.E.M. (nos acquis, nos divergences),
besoin ressenti par tout le monde.

Il est apparu, dès la première séance que la plupart des critiques étaient :

— Des caricatures de la pédagogie Freinet (maître travaillant sans filet, destruction de tout cadre spatial et temporel...);

— Appuyées par des citations tronquées : «*Freinet met les instituteurs en garde contre la malfaisance d'une pensée adulte...*» alors que p. 39 du livre *Naissance d'une pédagogie populaire* où est empruntée la citation, on trouve : «*Freinet met les instituteurs en garde contre la malfaisance d'une pensée adulte imposée du dehors et dominant arbitrairement l'enfant*», ce qui est singulièrement différent ;

— Ou extraites de leur contexte historique — aucune référence citée ne dépasse 1949 ! soit dix-sept ans avant la mort de Freinet — vingt-sept ans avant la rédaction de l'article qui prétend, néanmoins, traiter de problèmes actuels.

Au-delà de cet aspect purement polémique et stérile, quelques critiques de fond ont été retenues et examinées :

1. «*L'école traditionnelle est bourgeoise soit*»; «*l'école moderne est populaire, mieux prolétarienne*» (Rivals ironisant sur Freinet).

— Nous sommes bien conscients que l'école étant appareil d'Etat, elle sert à perpétuer la société en place, en l'occurrence la société capitaliste et la division en classes sociales.

— La critique que nous adresse RIVALS d'une coupure entre champ pédagogique et politique se réfère à des vieux textes (d'Elise Freinet, le plus souvent) et ne tient pas compte de l'évolution du mouvement ces dernières années. Les publications par lesquelles le mouvement s'exprime (*L'Éducateur notamment*) ne sont pas prises en compte. Pourtant elles expriment clairement que l'école n'est pas un lieu clos coupé de la société, mais qu'au contraire la transformation de l'école, que nous voulons, est liée à une transformation de la société.

2. La pédagogie Freinet reproduit la division des classes.

«*L'expression libre enferme l'enfant dans son langage, donc le fixe à sa classe d'origine.*»

— La sélection sociale s'opère par l'école (examens, filières, notion de retard scolaire et redoublements, etc.), quel que soit le type de pédagogie.

— La pédagogie Freinet ne nous semble pas accentuer ce rôle plus qu'une autre. La sélection en classe se fait sur les matières dites «essentiels» (langue écrite et orthographe, mathématiques) qui mettent immédiatement les enfants les plus défavo-

risés en échec. Ne sacralisant pas ces matières-là, la pédagogie Freinet peut permettre à l'enfant de réussir ailleurs, de prendre confiance en lui, et peut éviter ou du moins retarder les situations d'échecs (même s'il ne faut pas se faire d'illusion sur le devenir de ces enfants). Les «exercices structuraux» que semble préconiser RIVALS, par leur caractère contraignant et coupé du vécu de l'enfant, ne découragent-ils pas rapidement les moins motivés (qui sont les plus défavorisés socialement).

— Le problème est-il que quelques enfants des classes populaires accèdent à la culture bourgeoise (les «fameux» niveaux de langage) et par la promotion individuelle rejoignent la classe dominante. Cela ne résout pas le problème de l'égalité des chances et ne remet pas en cause les contenus de cette culture dite «bourgeoise».

— Selon RIVALS la pédagogie Freinet, qu'il soupçonne d'être récupérée, aurait un rôle conservateur et de reproduction sociale.

Alors posons la question :

De la pédagogie Freinet ou de l'école traditionnelle, laquelle aliène le moins ? (cf. réponse de Malrieu à Rivals).

La pédagogie traditionnelle apprend la soumission, le respect de la hiérarchie, l'obéissance aveugle au maître qui détient le savoir et le pouvoir. Elle réprime toute expression personnelle, enferme le corps et l'esprit dans un carcan, favorise l'individualisme et la compétition. Passés au même moule, on aura bien les individus conformes dont la société a besoin.

La pédagogie Freinet se propose de donner la parole à l'enfant, de le laisser

DE NOS CORRESPONDANTS

douter de la sacro-sainte parole de l'adulte développant son esprit critique. Elle favorise le travail en groupe, la coopération et l'entraide. Elle permet au corps de se mouvoir (avec les limites imposées par les structures) à l'esprit d'inventer, d'exprimer.

Où est la pédagogie de «l'exacte reproduction» ? dont parle RIVALS.

Ce rôle de transmission des valeurs par l'école, RIVALS semble l'ignorer totalement.

De ces réunions qui ont semblé intéressantes, il est apparu :

— Que le texte RIVALS montre une méconnaissance de la pédagogie Freinet, qu'il enferme dans une pratique définitivement arrêtée. Il n'y a aucune référence à l'I.C.E.M. en tant que mouvement, mais seulement à Freinet, ses écrits ou à Elise Freinet ;

— Qu'il serait faux et inutile de présenter l'I.C.E.M. comme un mouvement monolithique dont l'idéologie serait commune à tous ;

— Que à partir d'une pratique commune, il est important d'approfondir notre réflexion sur cette pratique et de déterminer jusqu'où vont nos accords et à partir d'où, ou sur quoi, naissent nos divergences ;

— Quelqu'un a même exprimé le besoin de mieux situer l'I.C.E.M. sur le plan politique (sans qu'il s'agisse de s'identifier au programme d'un parti ou d'une organisation).

La rencontre avec RIVALS et les étudiants à l'Université du Mirail (voir les comptes rendus ci-dessous) a montré que s'il existe dans le mouvement une tendance à surestimer les universitaires, nous ne devons pas sous-estimer nos forces (sans tomber dans le triomphalisme) et nous décomplexer de ce côté-là. La prise en charge des interventions par un «groupe de travail» doit être une pratique systématique (à relier avec la venue de Paul DELBASTY à Toulouse).

MERCI MONSIEUR LE PROFESSEUR

Mercredi 9 février à 14 heures, nous nous sommes retrouvés quelques-uns à la Faculté du Mirail où Monsieur RIVALS, l'auteur de *Une mystification pédagogique : l'Ecole Freinet*, proposait un débat sur ce thème à ses étudiants. Nous y avons été invités par certains de ces étudiants et acceptés — il vaudrait peut-être mieux dire «tolérés» — par Monsieur RIVALS.

Avant d'entrer, notre groupe s'était mis à peu près d'accord sur le mode d'intervention. «On répondrait à ce qui serait dit» et même si ensuite, il a été convenu qu'on répondrait «au coup par coup», certains d'entre nous ont dû se museler, car la tentation était grande de «régler des comptes». En effet, nous sommes nombreux à ne pas nous reconnaître dans cette caricature des militants de notre mouvement. Mais il était indispensable de ne pas passionner le débat, si nous voulions nous faire entendre d'un public qui à quelques exceptions près ne semblait pas très impliqué. Les Sciences de l'Éducation recrutent pourtant une majorité d'enseignants qui commencent à se poser des questions.

Il est difficile de faire un compte rendu précis de ce qui s'est dit. Dans l'ensemble peu d'étudiants sont intervenus à l'exception de ceux qui nous avaient contactés. Il

semble que Claude ESCOT ait bien répondu à la critique la plus préjudiciable qui nous était faite, celle de nous enfermer dans des techniques : il a montré que c'était méconnaître l'existence de tout un mouvement à l'intérieur duquel la rencontre, la discussion, la réflexion ont amené à une continuelle progression par l'affinement de la pensée de Freinet.

A la lumière de textes parus dans *L'Éducateur* (puisqu'on voulait toujours nous ramener aux textes), on a pu démontrer que des transformations profondes nous permettraient de participer à la lutte économique, sociale et politique.

Chacun de nous a profondément ressenti l'intervention de cet étudiant qui, au nom de l'écolier victime qu'il a été, a dénoncé les exigences d'une école qui n'accorde le droit à la parole qu'à ceux qui ont acquis le «bien parler». Une révolte sans agressivité, mais dans la détresse et la détermination : «... Les niveaux de langage ça scie ; je me crispe sur ce débat parce que c'est les enfants qui en font les frais.»

Cette rencontre nous a finalement paru positive.

Si Monsieur RIVALS avait l'intention de réparer l'oubli dans lequel les universitaires tenaient le Mouvement Freinet (comme il semblait le dire), c'est un premier pas.

Pour nous, ce coup d'aiguillon aura eu l'avantage de nous réunir autour d'une réflexion qui ne manque pas d'intérêt, car au fond il est toujours difficile de se situer et peut-être aujourd'hui y voyons-nous un peu plus clair.

Merci Monsieur RIVALS.

Huguette LAPALU

FREINET A L'UNIVERSITE

Monsieur RIVALS, professeur à l'Université du Mirail, avait proposé à ses étudiants des sciences de l'éducation, un débat sur «Freinet le praticien» avec des animateurs

volontaires, lui étant là comme simple intervenant : forme ouverte à la concertation... mais, refusant une disposition favorable de la salle : «*Je ne crois pas à la révolution spatiale!*»

Une fois de plus, nous nous sommes concertés face à des dos, à un tableau, à un maître et quel maître !

Simple intervenant... pour ne pas avoir à faire circuler la parole et la garder le plus possible, contre nous, représentants de la pédagogie Freinet, à qui il a dû rendre des comptes.

Bien sûr, la majorité des enseignants assistant à ce cours semblait peu concernée, mais un échange aurait dû se faire entre nous... M. RIVALS ne l'a pas permis, trop impliqué par son texte !

La discussion n'a fait que mettre en évidence ses contradictions :

M. RIVALS,

● Vous vouliez un regard de l'Université sur Freinet. Devait-il être un regard critique ou un regard caricatural ?

● Vous souhaitiez «aller aux textes», faire «une critique intellectuelle coupée de la pratique». Votre recherche sur les textes s'est révélée bien incomplète, superficielle, et parfois malhonnête !

● Vous avez dit : «Les gens sont mal informés sur Freinet !» Pourquoi donner à vos étudiants une information tronquée, non située historiquement ?

● Vous avez reproché à Freinet d'avoir caricaturé l'école traditionnelle... Et vous ?

Nous sommes allés à l'Université !

Nous ne pensons pas avoir convaincu qui ne voulait pas nous entendre, mais nous étions là pour répondre, présents au Mirail et non à l'abri de notre «ghetto freinétiste» !

Jeannine PASCAL

* Titre du dossier des Cahiers pédagogiques de juin 77 que la C.E.L. édite depuis cinq ans.

Congrès 78... Congrès 78... Congrès 78...

HEBERGEMENT

● Chaque camarade du mouvement qui prévoit de participer au congrès de Nantes, peut déjà noter les dates retenues au C.A. des Journées d'été. **Le congrès aura lieu du lundi 10 avril au vendredi 14 avril 78 inclus** (intersection entre les deux zones de vacances).

● A cette période, aura lieu également à Nantes, la Foire Internationale. Ce qui implique que le terrain de camping municipal situé tout près des lieux de travail du congrès ainsi que la plupart des hôtels de la ville de Nantes seront probablement réservés assez rapidement par les participants à la Foire.

● Les futurs congressistes I.C.E.M. qui souhaiteraient utiliser des zones de campement (tentes ou caravanes) sont invités dès maintenant à contacter le responsable du terrain de camping municipal :

CAMPING VAL DU CENS
Petit Port, Morrhonnière
44000 Nantes
Tél. 74.47.94

pour réserver une place. Au cas où des demandes ne seraient pas satisfaites, les organisateurs du 44 cherchent d'autres solutions de campement.

● Quant aux futurs congressistes qui envisageraient un hébergement en hôtel, qu'ils s'adressent au Syndicat d'Initiative ou à l'Agence Havas de Nantes, le groupe 44 ne s'occupant pas de la réservation des hôtels.

SYNDICAT D'INITIATIVE
place du Change
44000 Nantes
Tél. 47.04.51

ou Immeuble Neptune
44000 Nantes
Tél. 47.67.10

AGENCE HAVAS
place Royale
44000 Nantes
Tél. 73.32.00

DE NOS CORRESPONDANTS

63

Rencontres d'enfants (TECHNIQUES DE VIE 249, 1-10-77)

Plusieurs rencontres d'enfants ont eu lieu cette année (76-77) dans notre département.

Au départ, désir de quelques-uns de vivre un moment — avec des enfants de différentes classes et d'âges différents,
— sans préparation spéciale en fonction de ce qui est installé dans la classe qui reçoit,
— avec le souhait que ces rencontres débouchent sur une correspondance naturelle entre les participants.

Première rencontre à Issoire en maternelle, en octobre, un mercredi après-midi :

Aspects plutôt négatifs :

- Trop d'enfants (35).
- Trop de maternelle.
- Trop d'adultes (10) dont plusieurs venus «observer».
- Manque de préparation et de coordination entre les maîtres.

Aspects positifs :

- Enfants heureux.
- Des grands ont découvert une mater-

nelle.

— Certains enfants correspondent assez spontanément (mais vont vite s'oublier ensuite).

Deuxième rencontre en décembre à **Toilhède** en classe unique. Encore une fois pas d'activités spéciales. On utilise les ateliers installés dans la classe et on danse.

Rencontre plus positive :

- Repas pris ensemble.
 - Enfants moins nombreux (26).
 - Ages plus variés.
 - Moins d'adultes (5).
 - Découverte d'une classe unique à la campagne.
- Quelques travaux découlent de cette journée.

Après ces deux rencontres, un questionnaire a circulé afin de savoir les impressions de chacun dans le but d'organiser les prochaines rencontres.

On décide :

- De faire deux groupes (pour réduire les

distances) et regrouper les âges ;

- De «penser» les rencontres à l'avance ;
- De faire circuler après chaque rencontre un cahier où chacun note ses réflexions.

Au troisième trimestre, deux groupes se forment.

Premier groupe : enfants de sept à onze ans :

Une rencontre à Artonne, un mercredi après-midi. Les enfants d'Artonne avaient invité trois autres classes en leur proposant une balade au bord de la rivière. Beaucoup d'activités ont eu lieu : ramassage de plantes, fleurs, animaux, visite d'un moulin, mesures de la rivière (courant, largeur, profondeur, température), enregistrement du bruit de l'eau. Chaque classe a remporté des plantes et des animaux, ce qui a motivé des travaux ultérieurs.

Les classes ont échangé ensuite des albums faits à ce sujet.

Deuxième groupe : enfants de trois à sept ans :

Trois rencontres d'enfants de quatre classes différentes dans des classes de ville. Chaque fois quelques enfants (4) de chaque classe participent (à cause du transport). C'est peut-être trop peu pour avoir un retentissement dans les différentes classes.

- Repas froid pris ensemble.
- Petite balade.
- Ateliers (art enfantin, terre, bricolage, déguisement, marionnettes).

Ce qui a le plus plu aux enfants :

- Le repas sorti du sac.
- La découverte d'une autre classe.
- Les nouveaux copains.
- Le plaisir de «faire» quelque chose avec des copains.

Ces rencontres n'ont pas abouti comme on pensait à une correspondance entre les enfants. Ce furent de bons moments passés ensemble, des échanges affectifs intéressants entre tous les participants adultes ou enfants et une expérience pour notre groupe départemental.

Le groupe du Puy-de-Dôme

ANDREE QUINQUIRY

Nous ne reverrons plus Andrée lors de nos réunions dans nos stages du Sud-Ouest.

Elle nous a quittés le 30 août et la nouvelle de sa disparition a bouleversé ses nombreux amis qui se trouvaient réunis au stage de Lectoure.

Elle qui était toute simplicité n'apprécierait pas que nous évoquions ici toutes ses qualités d'esprit et de cœur qui nous la font tant regretter. Elle était la vie même, dans toute sa générosité, son dynamisme et son rayonnement.

Elle laisse un grand vide. Nous ne pourrons pas l'oublier.

Le groupe de Haute-Garonne

84

FICHE GUIDE

JE REÇOIS LE GROUPE POUR UNE JOURNÉE DÉPARTEMENTALE

1. Je me recueille car... la responsabilité de cette journée m'incombe entièrement.

2. Plein d'une ardeur nouvelle, je prépare la journée :

a) Je prévois des locaux en nombre suffisant : fonctionnement des commissions, stand C.E.L., réunion générale, accueil des nouveaux, repas, salle chauffée pour garde-rie enfants.

b) Je prépare le programme de la journée : je prends contact avec les camarades susceptibles d'animer une commission, de se charger de l'accueil des nouveaux (et qui devront rester à leur disposition toute la journée), de garder les enfants (pour cette année 1976-77, Marie-Laure Pons s'est dévouée).

c) Si je suis en panne, je contacte Eliette MARQUEZ, chemin Cambadau, 84250 Le Thor, tél. 22.24.41.

d) J'envoie le projet du texte concernant l'organisation de la journée à Eliette. J'indique le lieu et l'heure, je trace un plan si nécessaire.

e) J'attends le feu vert d'Eliette.

f) Je préviens la presse locale (avec modestie).

3. Le grand jour approche.

- Je flèche le parcours si nécessaire.

— J'affiche le programme de la journée avec les indications des salles et l'horaire détaillé.

— J'écris le nom des commissions sur les portes des salles, sans oublier la salle à manger, le stand C.E.L., la salle de réunion, etc.

Le soir, je me couche avec... un bon somnifère.

4. Le jour de la réunion.

Tel Janus aux deux visages :

— Je reçois et dirige les camarades (sourires).

— Je fais respecter impérativement l'horaire fixé (air féroce).

— Un quart d'heure de politesse maximum.

— Après le repas (ça c'est le plus dur), j'empêche la dispersion du groupe dans les bistrotts ; pour ça, je prévois et j'offre le café (sourires).

Si je suis particulièrement coopératif, je prépare aussi quelques amuse-gueules pour le repas : toasts (caviar et foie gras), fromages, gâteaux, fruits, Côtes du Rhône, cigares, liqueurs (liste non limitative)...

5. Enfin c'est fini !

OUF ! ILS NE M'AURONT PLUS !!!

*La commission du protocole
84 Vaucluse
Été 77*

INFORMATIONS DIVERSES

EXPRESSION ARTISTIQUE

Défense et illustration des enseignements artistiques

Face à la menace que fait peser sur ces enseignements les projets ministériels d'une bivalence musique-dessin, nous envisageons de publier un dossier qui mette en évidence le poids spécifique de chacun.

Musique

- *Petit oiseau, pour chanter que fais-tu ?*
- *J'ouvre le bec et je fais tu-tu-tu.*

Est-ce aussi simple ? La voix, la précision rythmique, la précision gestuelle, l'audition active... et les blocages. Le maître ? Les élèves ? L'institution ?

Le prof de musique, à quoi doit-il servir ? A qui ? L'éthnologue, le sociologue, le thérapeute font une place importante à l'éducation musicale... mais pas l'école. Pourquoi ?

«*La musique appartient aux besoins primordiaux de l'homme.*»

Quel impact peut avoir la musique sur une société qui a multiplié les «besoins primordiaux» que sont aujourd'hui les biens de consommation, les loisirs faciles, le confort ?

Que peut faire le prof de musique dans ce contexte ?

Qui est-il ? Comment le voyez-vous ? Avez-vous collaboré avec lui ? Décrivez celui que vous voudriez comme collègue.

Ne pensez-vous pas que le grand échec de notre enseignement a été de préparer uniquement l'homme à vivre «économiquement» et non «émotionnellement».

Paulette GOUJON, 2131 I.L.N., place de l'Hôtel de Ville, 76300 Sotteville-lès-Rouen.

Dessin

De la reproduction des plâtres au dessin libre, s'étend un mi-land pédagogique vertigineusement inconnu du milieu enseignant **par le développement**

- des possibilités de création,
- de la sensation, du sentiment, du jugement.

Etes-vous pourtant vraiment cancre ? Pour nous permettre de vous répondre, dites ce que vous suggère le questionnaire-test que voici :

— L'art pictural. Lieu sacré du canular psycho-sociologique... «*Alors on ne siffle plus au spectacle, jeune homme ? Seriez-vous lâche ? Ou d'une ignorance distinguée ?*»

— Si l'art s'enseigne, c'est qu'il existe des critères ! Dites voir ?

— P.E.G.C. qui vous vîtes imposer des heures de dessin, racontez-nous comment vous y achevâtes le programme de maths.

— Les taste-vins recrutés parmi des agrégés, qu'est-ce que ça vous suggère ?

— «*Est-ce que l'art correspond, selon toi, à un besoin ?*» — «*Ben... ouais.*»

— «*L'enfant Jésus s'exprime dans la joie sur les murs de la crèche ?*» Racontez.

— Celui-là n'est pas doué. Un professeur de dessin ne lui servirait de rien.

— Sert-il seulement au fils d'immigrés ?

— L'art et le socialisme ; l'art et la vie ; l'art et le musée.

— L'art est rare. Où le trouve-t-on ?

Les plasticiens spécifiques sont sollicités de faire part de leurs travaux en mettant en évidence :

1. Les objectifs poursuivis (soyez profonds mais limpides) ;
2. Les moyens pédagogiques mis en œuvre ;
3. Une estimation des résultats.

Adressez vos textes à Michel BIGNON, 11, rue Grillet, 69007 Lyon en n'omettant pas de les accompagner des exemples visuels indispensables.

Cahiers pédagogiques
66, chaussée d'Antin
75009 Paris

PANORAMA INTERNATIONAL

SUEDE

Appel – Correspondance internationale

Un directeur d'école suédois, d'une ville proche de Stockholm, nous envoie la proposition suivante :

Il a sept classes d'enfants de 13 ans. Ceux-ci, en ce moment (la rentrée scolaire a lieu environ un mois avant la nôtre) recueillent et font des dessins, textes, documents, etc. sur leur ville et leur région.

Ces textes seront ensuite envoyés dans des classes de pays étrangers ayant des élèves sensiblement du même âge qui, à leur tour, enverront dessins, textes, documents, etc. sur leur ville et leur région.

Il suffira de laisser, sous chaque ligne, deux lignes en blanc, une pour la traduction en espéranto qui sera faite par un camarade de la commission I.C.E.M. espéranto, une deuxième pour la traduction en suédois qui sera faite par un collègue suédois espérantiste (1).

Les camarades intéressés par ce projet sont priés de s'annoncer rapidement auprès de Jean-Claude BOURGEAT, Saint-Puy, 32310 Valence-sur-Baise.

En effet, une année scolaire passe très vite et il faut démarrer très vite ces échanges, compte tenu des délais postaux. Même si vous ne pensez commencer effectivement ce travail avec vos élèves que dans deux ou trois semaines, annoncez-vous très rapidement, dès maintenant.

Le directeur pense que les échanges pourraient même durer trois ans, trois ans après lesquels les élèves quitteront l'école, mais ne cesseront peut-être pas pour autant leurs échanges avec leurs camarades étrangers.

Voici un moyen pratique et concret de faire vivre à vos élèves des notions qui restent — même pour des adultes — bien abstraites, telles par exemple la solidarité internationale et l'internationalisme.

Un collègue suédois nous en offre la possibilité. Nous espérons qu'un nombre important de réponses permettra de prouver que l'internationalisme dans le mouvement Freinet est autre chose qu'une déclaration de principe dans notre charte et qu'il s'inscrit dans notre pratique pédagogique de chaque jour.

Envoyez rapidement vos coordonnées à Jean-Claude BOURGEAT en lui précisant le nombre et l'âge de vos élèves.

(1) Les camarades qui ne l'ont jamais expérimenté verront à l'usage que cette présentation d'une même phrase en trois langues ouvre, au niveau linguistique et pédagogique, un champ de découvertes, de réflexions et de recherches insoupçonné, tant qu'on ne l'a pas soi-même expérimenté.

Italie

ANNUAIRE DE L'AMITIE INTERNATIONALE

Une collègue italienne, professeur de français, membre du M.C.E. (mouvement italien de l'École Moderne) souhaiterait participer à «un échange d'hospitalité» avec des camarades français pendant les grandes vacances ou celles de Noël ou de Pâques.

De son côté, elle pourrait recevoir une ou deux personnes chez elle, à Vincenza entre Vérone et Venise ou mettre à leur disposition un chalet (4 à 5 places) dans un village touristique à Bardolino, sur le lac de Garde.

Les camarades intéressés sont invités à se signaler auprès de René Linarès qui transmettra.

René Linarès
F.I.M.E.M.
B.P. 251
06406 Cannes

POLOGNE

A la demande de la revue mensuelle *Culture pour adultes*, le Docteur Tyburcysz Tyblewski qui était l'invité de la commission «espéranto» au congrès de Rouen, a publié un article sur le congrès.

De notre ami Kazimierz Gorzelok, participant à la R.I.D.E.F. :

«*Cette année, j'ai publié sept articles.*

Dans la fameuse revue La vie littéraire, hebdomadaire paraissant à Cracovie, j'ai publié un article dans lequel j'ai mentionné les positions du mouvement Freinet relatives à la notation.

Le quotidien du Parti Ouvrier Polonais Unifié Trybuna Robotnicza (La tribune ouvrière) qui paraît en Haute-Silésie et tire à 591 240 exemplaires a aussi publié un article contre les notes. Quand j'ai été interviewé, j'ai parlé de façon détaillée de la pédagogie Freinet. Malheureusement, la journaliste n'a pas parlé de la pédagogie Freinet dans l'article, mais les idées qu'elle présente sont des idées de Freinet.

Espéranto

Le n° 1 de l'année 1977 de la revue *Internacia pedagogia revuo* (Revue pédagogique internationale) publie un «Homage au pédagogue Célestin Freinet» avec deux articles de Léo Robert et Léo Lentaïne.

Dans le numéro de mai de la revue internationale *Heroldo* — diffusée dans 58 pays — nous relevons en première page un article sur le congrès de Rouen, écrit par un des invités espérantistes, le Docteur Tyburcysz Tyblewski, professeur de psychopédagogie au centre de formation des enseignants de Jelenia Gora et à l'Université de Wrocław (Pologne).

Le coin du C.R.E.U.

(Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires - Techniques Freinet)

L'EDUCATEUR n° 4 du 10 novembre 1977

A.C.E.S.E. Groupe de travail déontologique

Proposition de contrat de recherche entre un stagiaire en sciences de l'éducation et un éducateur praticien :

L'EDUCATEUR :

- Définit le phénomène, l'incident critique, le malaise, l'interrogation dont il demande l'analyse (même si la proposition vient du stagiaire) ;
- S'engage à faciliter l'observation (documentation, situations, relations personnelles, de groupe ou institutionnelles).

Educateur et stagiaire négocient les moyens et conditions d'investigation qui semblent nécessaires et acceptables et les limites dans lesquelles l'observation-analyse peut éventuellement modifier — ou s'insérer dans — la relation éducative.

LE STAGIAIRE :

- Ne porte aucun jugement de valeur ou de conformité ;
- Décrit les variables qui lui semblent intervenir dans la situation analysée ;
- Emet des hypothèses quant aux corrélations ou causalités de telle façon que le praticien puisse en prévoir éventuellement des essais de vérification ;
- Avant toute publication (soutenance entre autres), le stagiaire présente son projet de rédaction à l'éducateur qui ne peut rien en censurer mais peut y ajouter tout commentaire qu'il juge utile, sur le contenu mais non sur l'objet de l'analyse ;
- L'éducateur est invité suffisamment à l'avance à la soutenance au cours de laquelle il peut intervenir.

Toute personne, groupe constitué ou institution, ne peut être mis en cause, de façon identifiable, sans «droit de réponse».

oOo

Certaines Universités se sont dotées de sections «sciences de l'éducation». Une partie des recherches demandées aux étudiants s'appuient sur des observations réalisées dans des situations éducatives. C'est ainsi que certains d'entre nous sont sollicités pour recevoir des stagiaires venant observer et «analyser» tel ou tel aspect ou phénomène de notre travail.

Il y a là un potentiel de recherche à ne pas négliger mais qui, dans la pratique, pose des problèmes particuliers.

Educateurs et étudiants en sciences de l'éducation, nous avons été stagiaires et nous avons reçu chez nous d'autres étudiants. Les discussions sur les difficultés, les malentendus, les irritations que cela a provoqué nous ont amenés à élaborer un «contrat» pour ces stages. Il soulève de nombreuses questions que nous vous soumettons.

1. Quel intérêt y a-t-il à recevoir un éducateur qui peut avoir une pratique éducative très différente de la nôtre, quant à l'institution concernée (école, âge des élèves, éducation spécialisée, parents, etc.) ou à ses conceptions éducatives ? Cela nous paraît enrichissant à la condition que l'observateur accepte d'analyser un «problème» que nous nous posons. Ainsi, quelle que soit sa vision, elle nous aide à mieux élucider ce qui nous préoccupe et à expérimenter un nouveau moment de notre tâtonnement.

2. Quelles limites fixer aux investigations des stagiaires ? Question complexe qui peut se décomposer en plusieurs :

- Peut-on prévoir des limites ?
- Au nom de quoi limiter les techniques de recherche ?
- Comment respecter ces limites ?

Quelques réponses : certaines interviews des élèves, des collègues, des administratifs, du personnel de service, des parents, des animateurs péri-scolaires, des camarades, comme certaines interventions dans la classe même, peuvent créer des malentendus ou servir de point de départ à des rumeurs ou à des calomnies.

Aurions-nous peur de la vérité ? Avons-nous quelque chose à cacher ? Non ! Mais le temps, ou les compétences, de l'équipe de recherche limitent ce qu'elle peut faire honnêtement, complètement. Or, un chantier abandonné, surtout lorsqu'il met en cause des sensibilités, est un mauvais travail et non une source de vérité.

Une recherche peut-elle être «achevée» ? Ce serait nier le tâtonnement expérimental. Néanmoins cela suppose non un souci de perfection démobilisant, mais la définition d'une étape, d'un module achevé qui puisse, après, s'intégrer dans un ensemble plus complexe, et non la déstructuration de ce qui existe pour ne laisser que ruines.

On peut pousser longtemps et utilement cette réflexion.

3. Sur les autres points proposés dans le contrat, on pourrait poser de même des questions et avancer des éléments de réponse. Nous préférons laisser le chantier ouvert à qui veut y participer.

4. Enfin, est-il utile de rédiger un contrat comme pour une assurance ?

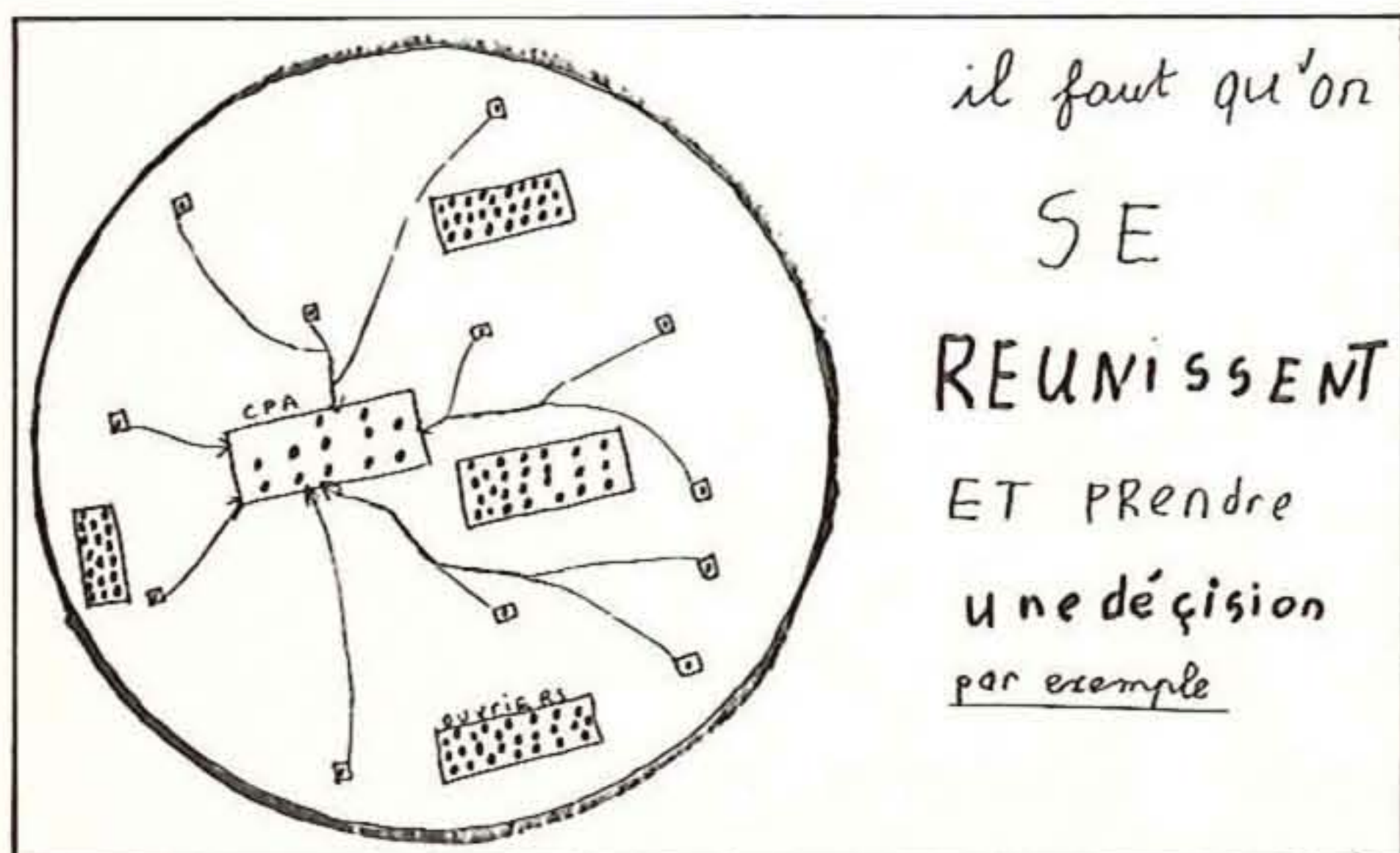
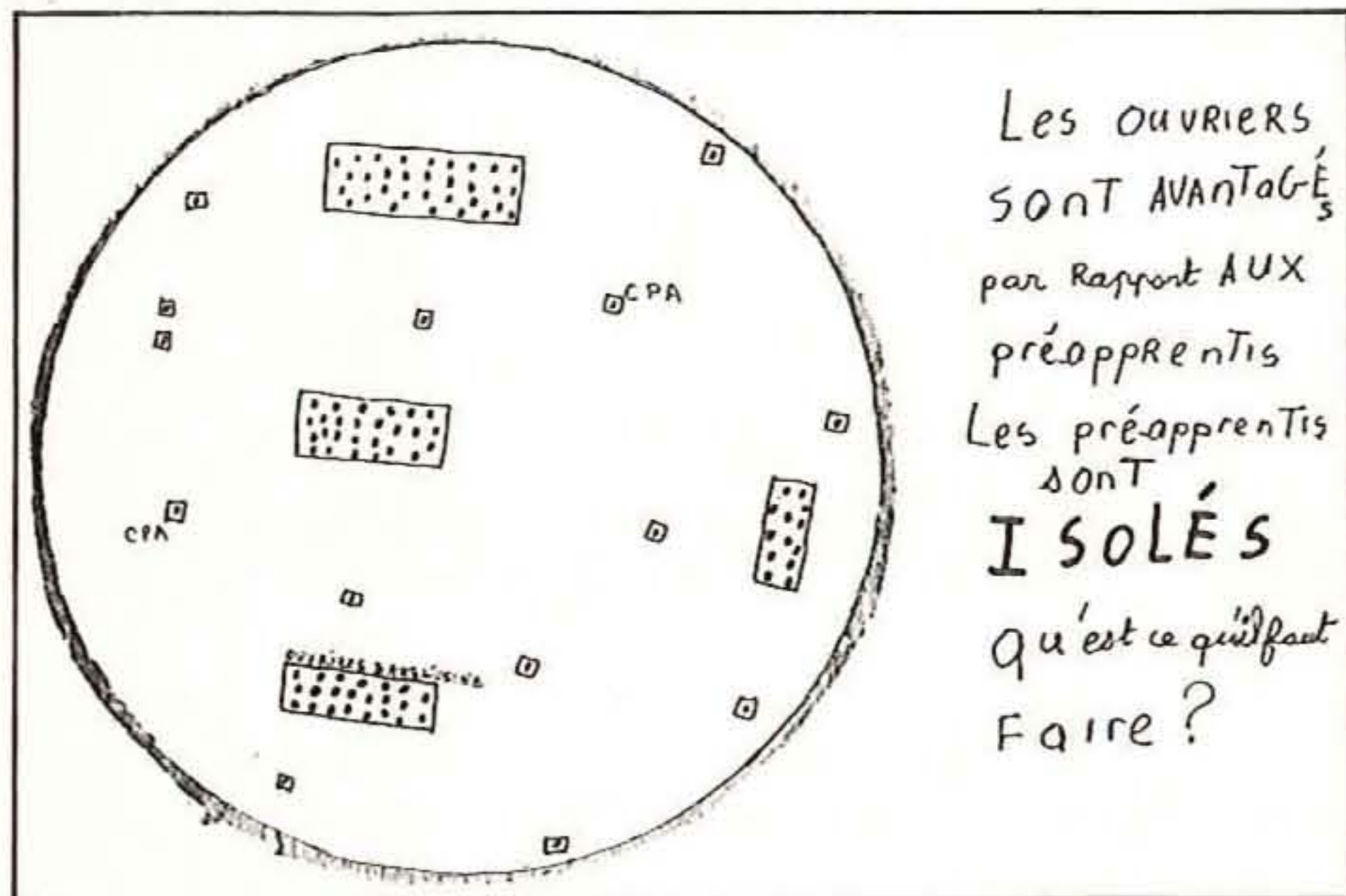
Ce qui nous paraît important, ce n'est pas la signature des éducateurs concernés mais le fait qu'un projet de contrat permet une discussion préalable, la délimitation de certains risques et obstacles. En ce sens, c'est bien une assurance contre des risques de malentendus, de déception et de querelles.

C'est aussi une étape utile pour que la recherche soit fructueuse pour tous les partenaires.

*Pour le groupe de travail de l'Association Coopérative des Etudiants en Sciences de l'Education
coopérant au C.R.E.U. Février 1977*

*Jean ROUCAUTE
Résidence Ouest, Domaine Universitaire
38406 Saint-Martin-d'Hères*

Tout ça pour dire quoi ?



Un travail d'enseignant vécu comme ça, c'est passionnant. Mais vivre en dehors du monde (scolaire) c'est dur. Oui, il y a des moments de « bonheur » — eux avec moi. Mais ça n'a pas duré et est-ce suffisant ? Non, parce que ces moments volés... il faudrait que ce soit comme ça tout le temps, que ce soit mon travail quotidien !

En écrivant, je prends du recul et quelques idées-force apparaissent. Elles sont importantes, elles me sont utiles. Je vous les donne.

1. D'abord, ne pas vivre la classe seul. Sans Michel, je n'aurais pas pu assumer ce travail. D'où l'idée de la nécessité d'une équipe de travail.

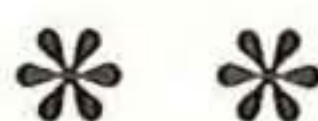
2. Tout ce qui s'est fait n'a été possible que parce qu'il n'y a pas eu de contrôle administratif. Je me suis jeté à l'eau. Michel s'est mouillé aussi. Une chance, personne n'a bloqué et pourtant y'aurait eu de quoi me traiter d'irresponsable, etc., et en cas de pépin aurais-je été pour certains défendable ?... Pas sûr !... Pour qu'un travail coopératif dont le contenu remet en cause le système social, soit possible : nécessité d'absence de contrôle hiérarchique.

3. Les gars s'expriment, j'écoute attentivement, une idée est lancée, on la vit activement. Un produit en sort, ce produit est montré à l'extérieur et ce regard de l'extérieur (qui n'a rien à voir avec celui d'un inspecteur) est fondamental pour la prise de conscience sociale de ces gars-là (exemple : le groupe I.C.E.M. vient voir la pièce). Le fait de montrer ce produit à l'extérieur est dynamisant pour le travail : effort de clarification de ce qui se dit, remise en cause, verbalisation...

4. Si cette prise de conscience ouvre sur le social, sur la société qui nous entoure et lui pose des questions, le travail d'enseignant c'est aussi de prendre position avec eux et là on entre de plain-pied avec le « faire de la politique à l'école ».

Sur ce dernier point, un article prochain est prévu. La prise de conscience qui peut se faire et notre rôle là-dedans posent et me posent des problèmes, problèmes auxquels je ne sais pas répondre seul.

(Juin 1977)



REPONSE A QUELQUES QUESTIONS

A la suite de cet article, Annie BELLOT, membre de l'équipe d'animation de L'Éducateur et enseignant elle-même en C.P.A. - C.P.P.N., écrivait à Yannick LEFEUVRE :

« Chez nous, à force d'être anti-C.P.A., nous fermons cette année une C.P.A. après avoir envoyé au C.E.T. un maximum d'élèves (le C.E.T. n'étant pas l'idéal cependant). Est-ce que tu travaillais en équipe avec les collègues de C.P.P.N. ? »

Yannick LEFEUVRE lui répondait aussitôt :

J'ai vécu trois ans avec les gars et les filles de C.P.A.

Malgré tout l'apport et la richesse de ces trois années passées avec eux, j'ai senti qu'il fallait m'en sortir.

Fatigué, parce que tous les jours faut se mettre au combat, et qu'à la fin mes nerfs en ont assez subi. Comme je n'ai nulle envie de tomber malade, cette année, j'ai demandé une classe primaire (que j'ai obtenue).

Je sais tout ce que je perds, mais j'ai besoin de me reposer, de faire le point, et de voir les choses de plus loin (sans avoir le ventre noué, tu connais ?).

C'est un peu ce que je fais en écrivant ces articles.

Ma démarche alors ?

D'une part informer, faire éclater cette situation, rompre avec la solitude dans laquelle on vit.

D'autre part, cette information faite, trouver les moyens (politiques ?) de changer cette situation, et peut-être que l'I.C.E.M. peut avoir un rôle là-dedans.

Ensuite cela débouchera sur quoi ? Je ne sais pas trop.

Pour aujourd'hui, concrètement, je pense que c'est une bonne chose d'être anti-C.P.A. et de les envoyer en C.E.T. avec les réserves que tu fais (c'est-à-dire, là aussi on leur apprend à se la boucler et on les prépare à la vie d'usine et chômage).

Oui, j'ai bossé avec les collègues C.P.P.N. les plus sympas. Ils vivent cela durement. **Personne ne s'en sort.** Ça, faut le dire. Il n'y a pas de techniques miracles, même Freinet, qui arrangeraient une telle situation (les techniques peuvent quand même arranger sur le tas). Chacun(e) prend à un moment donné ses quinze jours de repos, sinon plus. Tous ont des problèmes gastriques et commencent à politiser le problème, c'est-à-dire à voir que ça ne se situe pas seulement au niveau d'un problème pédagogique, mais bien (parce que le chômage est là et que l'école a une fonction de sélection telle qu'elle les fabrique, ces élèves-là) politique.

Ces contradictions qu'en Primaire on peut oublier, là, en C.P.A. ou C.P.P.N. elle sont criantes et insupportables. Eux et nous les subissons douloureusement, d'où peu à peu, une certaine compréhension entre collègues de ces classes-là. Ça aide.

Des livres qui m'ont aidé (je leur lisais beaucoup de livres) :

- *L'appel de la forêt, Le peuple de l'abîme* de J. London, coll. 10/18.
- *L'heure du cochon* (pièce de théâtre sur l'apprentissage), Théâtre-Action, 54, rue Saint-Laurent, 38000 Grenoble.
- *La maison des autres* (itinéraire d'un apprenti pâtissier en 1936) de Clavel, « J'ai lu ».
- *Antirouille*.

FORMATION DES ADULTES

ET PEDAGOGIE FREINET

Xavier NICQUEVERT

De tous temps, je crois, on peut dire que bon nombre de militants du Mouvement Freinet ont tenté de trouver «la brèche» : le milieu plus favorable à une mise en pratique des idées de Freinet, en étant plus libres par rapport aux contraintes de programmes, de hiérarchie, d'examens ou d'écoles-casernes.

On peut expliquer par là le mouvement vers les classes de transition, les classes de perfectionnement, et, plus récemment, les différents types de rééducation ou le «conseil pédagogique». Et nous sommes quelques-uns à avoir fondé quelques espoirs dans le domaine de la formation des adultes, lorsque les premiers textes sortirent, organisant ce domaine nouveau au sein du Ministère de l'Education — encore Nationale.

Ces textes sont largement inspirés des idées de Bertrand Schwartz qui fut l'un des principaux artisans de la première grande tentative de formation collective pour adultes dans le bassin ferrifère de Longwy-Briey et sont très proches des principes fondamentaux de la pédagogie Freinet.

Il pourrait être intéressant, pour des chercheurs en sciences de l'éducation d'étudier les cheminements assez différents suivis par ces deux éducateurs pour se retrouver, l'un s'intéressant plus particulièrement aux enfants, l'autre à des étudiants, puis à des adultes, sur les grandes idées de base.

Je fus, pour ma part, attiré avec le même élan par les propositions de l'ingénieur des Mines que je l'avais été quelques années auparavant par la lecture de l'instituteur-paysan :

- Tenir compte des besoins et des possibilités de chacun ;
- Permettre à l'adulte de décider lui-même de son plan de formation, le formateur ayant, avant tout, un rôle d'aide — ce qui ne signifie pas démission de sa part au niveau de l'apport de connaissances et de l'atteinte des objectifs fixés ensemble ;
- Pédagogie adaptée aux capacités, aux disponibilités de l'adulte ;
- Prise en compte de son acquis antérieur, qu'il soit scolaire, professionnel, culturel, ou simple acquis dû à l'expérience de la vie, cette école permanente ;
- Accession à l'autonomie dans toutes ses dimensions : autonomie par rapport à l'acquisition des connaissances, autonomie par rapport au formateur, autonomie par rapport au groupe d'adultes qui partagent ce moment de formation, autonomie dans la prise en charge de sa propre existence de femme ou d'homme, de citoyen, de travailleur, de consommateur, de téléspectateur, de touriste... autonomie, avec ce que cela comporte de droits et d'obligations vis-à-vis de soi-même, de son entourage, des engagements et des responsabilités que l'on prend ou que l'on accepte en tant que membre d'une société, d'un groupe, d'une famille, d'un couple, autonomie de la femme, de l'homme lucides, s'assumant tels qu'ils sont, avec leur logique et leurs contradictions, armés pour définir, exprimer eux-mêmes leurs besoins, revendiquer leurs droits et leur part dans la gestion de la collectivité, à quelque dimension qu'elle soit, à laquelle ils appartiennent.

J'idéalise ? Oui, sans doute !

Mais, quand nous commençons à flancher, à nous demander si ça vaut encore le coup, quand les instructions précisent un peu plus chaque fois, en termes voisins de ceux auxquels nous sommes habitués pour la formation initiale, les contraintes administratives par lesquelles il faut passer pour se trouver enfin avec des adultes, dans un groupe en formation, quand nous cherchons à évaluer si nous sommes bien encore dans la même voie tracée par les pères de la loi de juillet 71, si les syndicats de travailleurs sont décidés à défendre effectivement cette «conquête essentielle», ce «tremplin pour nos luttes», alors, j'ai envie de remettre sur le magnétophone les bandes où j'ai enregistré des témoignages d'O.S. ou de femmes, mères de famille, laissés pour compte dans tant de domaines et qui ont vu se reconstruire un sens à leur vie au fur et à mesure que vivait le groupe en formation :

«Au point de vue orthographe, grammaire, ça m'a rappelé tout ce que je savais, mais que j'ai oublié. Et ça m'a redonné confiance en moi. Et je trouve que c'est très important : je ne voulais plus jamais écrire, je donnais toutes les corvées à mon mari.»

Et les formateurs, eux aussi, voient souvent la formation continue comme la «bouffée d'air» dans leur travail en miettes au C.E.S. ou au lycée :

«Un adulte, c'est pas comme un gosse, c'est très difficile : ils veulent tout faire.»

«D'abord, ils ont déjà des connaissances. Il faut utiliser ce qu'ils connaissent. Ils travaillent par plaisir, et font même du travail à la maison qu'on ne leur demande pas.»

«Je sens qu'ils ont besoin de contacts en dehors des mathématiques si bien que, quand ça se termine à 7 h 30, je les vois rester assis, alors, bien sûr, je reste assis vers eux et ils se mettent à discuter sur leurs problèmes, ou sur les miens. Ils m'ont même posé des questions je ne dirai pas indiscrettes, mais enfin... plus intimes : ils m'ont demandé combien je gagnais.»

combien j'étais rémunéré pour faire les cours, si j'étais content de mon sort, à quel âge j'avais ma retraite, enfin, des questions... Souvent ça se termine à 8 h 15. J'arrive à la maison à 8 h 45, ma femme me demande ce que je fais en cours de la F.O.C.»

«Au début, c'est difficile, parce que on a toujours peur de ce que pense le voisin. D'ailleurs, leur première réaction ça a été : «Vous avez pas peur de venir nous faire cours ?»

L'avantage que nous avons peut-être avec les adultes, c'est qu'en mots simples et directs, ils savent exprimer ces changements qu'en eux la formation a suscités. Ces changements, nous pouvons les observer souvent immédiatement par le comportement dans le milieu de vie et de travail, quand ils nous annoncent qu'ils vont continuer à lire ou à se réunir une fois le stage terminé, quand nous les voyons suivre les réunions du conseil municipal de leur cité, critiquer une émission de télé ou un film, participer à une action pour l'amélioration des conditions d'habitat, dialoguer avec leurs représentants syndicaux qui reconnaissent : «Dans cet atelier, où il y a eu de la formation, on discute maintenant.»

Quand elles nous disent : «Moi, j'ai un fils qui va au lycée, y a beaucoup de choses que je peux discuter avec lui. L'autre jour, j'ai été voir ses professeurs, j'ai pu me permettre de discuter avec eux. Avant je n'osais pas.»

«Moi je voyais faire un peu de grammaire, un peu de calcul, essayer de se sortir un peu de notre coin de cancre de v'là longtemps, et c'était tout...»

«Au début, on était réticentes, on disait : «Le professeur va se moquer de nos bêtises, il nous a acceptés telles qu'on était.»

«Pour moi, ça a été une réponse à un tas de besoins que je ressentais plus ou moins bien, mais que j'ai découverts au Centre Promotionnel : ce contact des unes avec les autres : on s'apportait les unes aux autres, parce que, si il nous manquait des choses au point de vue scolaire, on a tout de même une expérience de la vie, et cette expression orale et écrite qu'on avait perdue, parce qu'on était trop restées chez nous.»

«Elles se sont rendu compte qu'elles pouvaient s'organiser. Elles ont pris du recul par rapport à leurs problèmes personnels.»

Alors on se rend compte que la formation permanente, ça peut aussi être une réalité, une conquête à protéger et à amplifier, dans le sens de la continuité et de la globalité chères à Freinet



EN CLASSE A LA MAISON D'ARRÊT D'AIX

par Michel BARD

J'enseigne, j'exerce... enfin je suis nommé à la Maison d'Arrêt d'Aix-en-Provence (en plein marché).

C'est une «maisonnette» ne recevant que des prévenus, donc beaucoup de passages pour un temps «relativement court» (2 à 3 mois maximum). Je ne reçois que des détenus «volontaires» (pour l'école !)

«L'instituteur est la seule personne de l'extérieur qui nous soit donné de rencontrer quotidiennement, et personnellement, elle représente un peu d'évasion.»

Il y a plusieurs niveaux scolaires, plusieurs «niveaux de demandes». Je constate que les détenus ayant un niveau B.E.P.C. acceptent plus volontiers un travail purement

scolaire : maths, français. Lorsque je dis acceptent je suis en dessous de la vérité, de la réalité ; en fait, ils ne veulent que de ça. Certes, si le travail n'est pas abordé de façon traditionnelle, je ne peux m'éloigner du programme... qu'ils se sont fixé. Ils me mettent vite sur «la bonne voie»... dans laquelle ils réussissent fort bien d'ailleurs.

Les discussions à thèmes ont été intéressantes, mais considérées comme temps perdu. Alors ?! Ben m'fois... on prend son pied où on est à l'aise... et ces heures de cours pouvaient constituer une compensation à leurs frustrations... de la masturbation intellectuelle ! C'est hygiénique !

«J'ai pu apprendre des frases que je ne fasser que de fote.»

«... pour me permettre de «m'entretenir l'esprit.»

«... pour faire quelque chose qui me plaît dans un endroit qui ne me plaît pas.»

Quant à l'autre groupe (niveau C.E.P.E. - C.A.P.), eh bien ! puisqu'ils ne peuvent exceller ni en français, ni en maths, puisqu'ils ont «échoué» dans ces «matières», les discussions sont très fréquentes et portent sur des sujets très variés. Si la demande purement scolaire existe, elle se limite à quelques révisions de notions de base : *«De toute façon, en sortant, on ne pourra trouver du travail, alors autant passer le temps à étudier ce qui nous intéresse, nous préoccupe.»*

En fait, quand on a le temps de gratter un peu, on peut s'apercevoir que ce désespoir, cette résignation, cette «passivité» cachent une forte demande pour une promotion sociale, demande bloquée par les angoisses dues aux échecs répétés des années d'école.

«Je me suis porté volontaire pour aller à l'école afin de mettre toutes les chances de mon côté pour une réhabilitation sociale.»

«...c'était tout d'abord pour réviser, mais aussi dans le but de repasser un examen et de le réussir pour ma fierté personnelle. J'espère que je me suis bien fait comprendre.»

La plupart d'entre eux ne savent pas très bien pourquoi ils sont ici (enfin en classe !) : *«Revoir un peu le français, le calcul...»* Quoi de plus normal... Pourquoi viendraient-ils dans une salle de classe, sinon pour étudier, pour travailler le calcul... comme ils l'ont fait avant. En fait, dès qu'ils voient les possibilités de communication et d'expression... le scolaire passe au second plan.

«Je pensais avant d'y aller que ce serait comme dans une classe normale, où l'instituteur faisait ses cours normalement. Je fus donc surpris la première fois par l'ambiance de la classe où tout le monde discutait ensemble.»

«... de pouvoir discuter ensemble de n'importe quel sujet avec d'autres détenus, de connaître les opinions de chacun sur un sujet donné.»

De toute façon, ils ne recherchent pas la rentabilité immédiate... moi non plus d'ailleurs... alors le groupe avance.

«... ces cours m'ont permis de réviser certaines choses qui m'intéressaient ; mais aussi de travailler en équipe comme pour les exposés, ce qui me plaît beaucoup.»

«... dirigé de manière vivante en intéressant le gars de manière directe. Dialogue très ouvert avec possibilité de s'exprimer... en faisant participer l'élève à la construction du cours...»

(Et j'en passe !...)

Cette vie de groupe a été d'ailleurs beaucoup plus facile à constituer avec les détenus du second groupe (niveau «primaire»). Avec les «intel» pas trop de problèmes : ils ont les possibilités, les moyens pour s'exprimer et le scolaire est à leur portée. Avec les autres, ce ne fut pas la

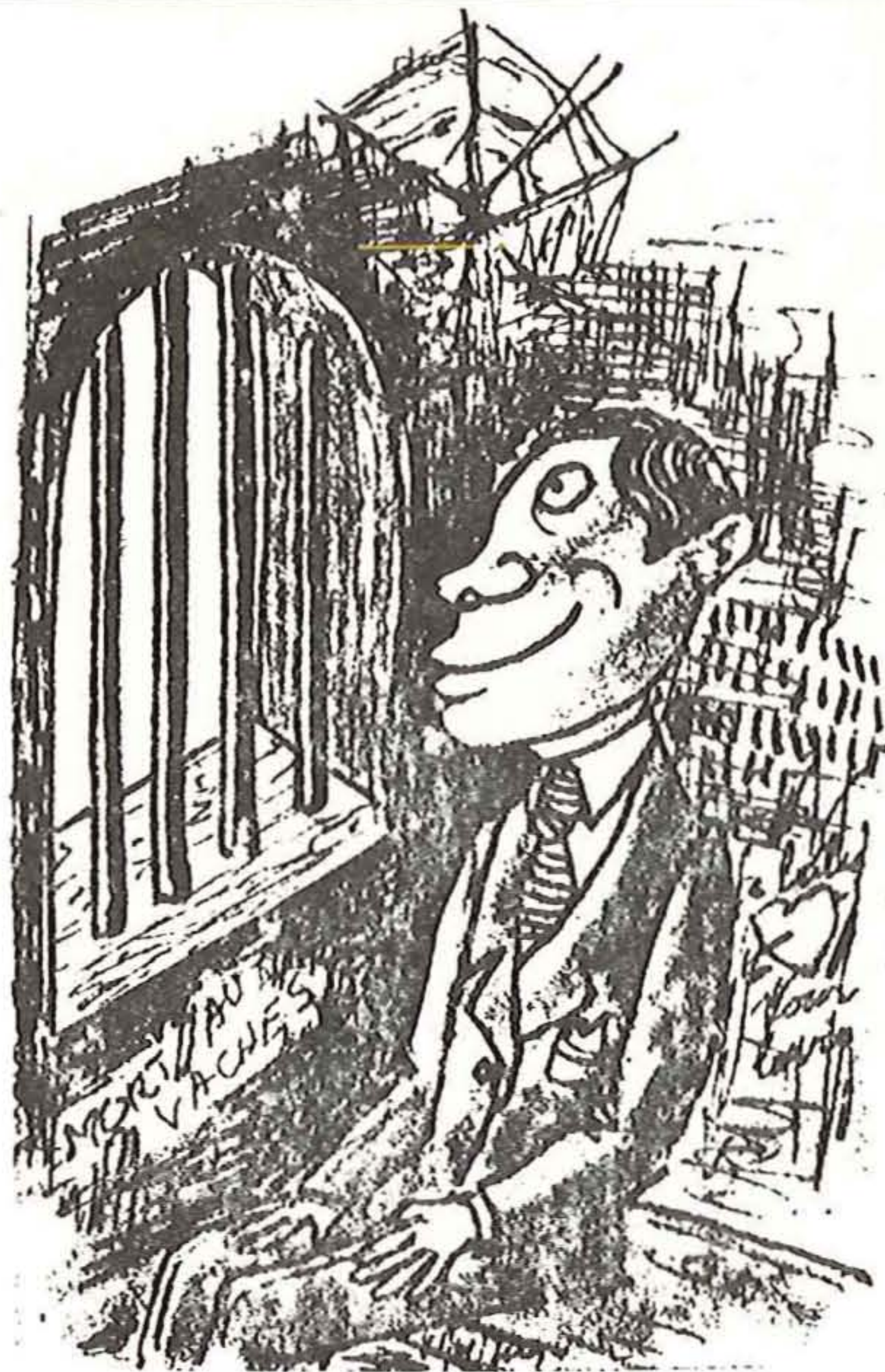
même histoire. Pas de faculté particulière pour l'expression, pas de scolaire pour se raccrocher... qu'allions-nous faire ? Nous sommes restés assez longtemps comme ça, parlant de tout et de rien jusqu'au jour où j'ai demandé un volontaire pour exposer un sujet d'histoire pris sur la liste des sujets C.E.P.E. La proposition fut certainement rassurante car ça nous a permis de démarrer. Il est vrai que j'avais piqué une telle colère qu'ils ne pouvaient qu'accepter... ou continuer à se geler dans la cour ! C'est la part du maître ! (ça y est, je l'ai placée !). Enfin, une certaine prise en charge est en route, une prise en charge du temps passé en classe... et c'est déjà pas mal.

Pour les exposés à sujets divers (sciences, actualités...), j'ai vite compris qu'il ne fallait pas exploiter pédagogiquement les exposés. Pourtant, si j'étais avec des enfants, en classe, je crois que je me serais fait plaisir. Là, c'est eux qui se font «plaisir».

«... J'ai trouvé ça très bien. Instructif et en même temps un refuge.»

Voilà quelques observations, quelques réflexions que j'ai pu «sortir» de mon travail... sans compter ceux qui dessinent, ceux qui lisent, ceux qui poétisent...

*Mon cœur est inapte à tout labeur,
Obsédé par les jours meilleurs,
Où redevenu un homme libre,
Je pourrai à nouveau vivre.*



P.S. — J'ai pu m'apercevoir que certaines techniques de la pédagogie Freinet ont été bien assimilées !... Non, je ne vous donnerai pas les possibilités offertes par la sérigraphie et le résultat d'heures de fouilles (archéologiques).

Approfondissements et ouvertures

UNE GRILLE SUR UN SKI

Paul LE BOHEC
Partenay-de-Bretagne
35850 Romille

I. - Environnement externe et interne

Depuis longtemps, à l'I.C.E.M., nous nous posons des questions au sujet du tâtonnement expérimental. Mais nous sommes handicapés pour en saisir les composantes parce que nous sommes contraints de nous intéresser au tâtonnement des autres. Et beaucoup d'éléments nous échappent parce que nous ne sommes pas à l'intérieur des autres. Nos apprentissages de marche, de course, de saut, de vélo, de natation... se perdent dans la nuit des temps. Et nous n'avons, à ce moment-là, aucune interrogation au sujet des processus d'assimilation des connaissances.

Maintenant, nous avons les questions. Oui, mais nous ne sommes plus jeunes. Alors ?

Alors, ce n'est pas vrai que nous ne sommes plus jeunes. «*On apprend à tout âge.*» Et parce que nous appartenons à la classe petite-bourgeoise, nous sommes très nombreux maintenant à nous trouver souvent dans des situations très éclairantes. Or, il se trouve qu'il est actuellement très important que nous soyons nombreux à nous poser des questions fondamentales. Et cela, dans la globalité et la quotidienneté banale de la vie et non dans les conditions dorées de la spécialisation. En effet, malgré le nombre des scientifiques et des chercheurs spécialisés, on n'a pas trouvé toutes les réponses au problème de l'école. Il nous faut nécessairement prendre notre part de la recherche. Peut-être que de l'intérieur des choses on peut comprendre aussi bien, sinon mieux, les choses.

Notre science à nous n'est valable que si elle part de notre quotidienneté et que si elle y revient sans que jamais, pour ainsi dire, on ne la lâche du regard. C'est Freinet qui nous a appris à nous placer dans la complexité. Nous ne pouvons nous en sortir.

D'ailleurs, la «nouvelle science» (Morin : *La nature de la nature*) est une science de la complexité. Non seulement elle doit se soucier de la progression vers l'organisation (des lois) mais elle doit prendre en compte et intégrer les processus de désorganisation, les rencontres aléatoires, les nouvelles organisations, bref tout le cycle, tout le mouvement. D'autre part elle souligne que les observateurs-concepteurs sont des êtres humains qui appartiennent toujours à des sphères anthropologiques, elles-mêmes en mouvement.

Un exemple : un prof de physique réussit des expériences devant des élèves de seconde en Côte d'Ivoire. Certains d'entre eux disent : «*C'est marabout.*» Pour eux, la physique, c'est la magie des blancs. Inversement, ce professeur s'étonne parfois de certaines comportements de ses élèves. Il dit : «*Je ne comprends pas.*» Et ils répondent : «*Vous ne pouvez pas comprendre.*» Et c'est vrai qu'il ne peut comprendre.

Et c'est un peu la même chose avec les universitaires et les scientifiques. Parfois nous ne comprenons pas et nous ne pouvons comprendre parce que nous vivons dans un univers de globalité, de quotidienneté. Eux n'y vivent plus — ils n'y ont peut-être jamais vécu sans cela ils ne seraient pas devenus universitaires ou alors c'est si loir. — Ce qu'ils font n'est évidemment pas négatif, mais valable en circuit fermé. C'est un peu ce que disait Freinet : «*L'eau des laboratoires, c'est de l'eau arrêtée.*»

Or il semble qu'il continue à manquer un relais entre cette science de la mise à l'écart de la plupart des paramètres et notre pratique quotidienne de la globalité.

Mais on ne nous a pas permis et on ne nous permet pas dans les E.N. et à la Fac. de travailler à notre science du quotidien. Il y a trop de gens en place qui ont besoin, d'abord, de sauver leur peau. Et on nous empêche même de croire en nos possibilités. Mais nous ne pouvons plus nous permettre le luxe d'attendre qu'on nous permette. Nous avons, dans la conjoncture actuelle trop de responsabilités.

C'est pourquoi je pense qu'il faudrait que nous soyons au moins un millier de camarades à réfléchir à certaines questions. Il y a des secteurs essentiels : par exemple, si on s'intéresse à l'apprentissage, on s'intéresse à l'école presque tout entière.

Si nous étions mille, nous pourrions distinguer non pas des lois fixes et définitives, mais des émergences, des nœuds d'interférences gravitant autour de points assez constants dans l'espace des savoirs.

Pour être mille, ce n'est pas difficile, il suffit de désacraliser la recherche et de décomplexer ; il faut entreprendre une recherche pratique accessible au grand nombre et productive de résultats utilisables. Je le pense parce qu'il m'est arrivé récemment une aventure qui m'a donné envie de me replacer sur une ancienne piste.

En effet, en partant des idées de Freinet, je m'étais bricolé une petite théorie qui me satisfaisait assez, intellectuellement tout au moins. Mais correspondait-elle vraiment à la réalité ? C'est d'ailleurs une question que j'avais cessé de me poser depuis longtemps parce que je n'en avais plus trouvé l'occasion. Et puis, ce problème du tâtonnement expérimental avait disparu du mouvement, alors que Freinet nous avait pourtant montré la voie en questionnant la réalité familière des animaux et des enfants.

Et voilà que soudain, à Pâques dernières, je me suis à nouveau trouvé en situation d'apprentissage total. Ça n'aurait pas été un événement considérable si je n'avais pensé immédiatement que des milliers de camarades se trouvaient dans des situations analogues à la mienne. Soudain il m'est apparu que nous avions des richesses énormes à faire fructifier.

C'est pourquoi, avec l'espoir d'entraîner beaucoup de camarades, je développe ici mes hypothèses en espérant que vous essaieriez de les confronter à vos propres nouveaux apprentissages : vélo, peinture, musique, cheval, canoë, échecs, moto, bricolage, menuiserie, ciment, jardinage, électricité, radio, élevage, sport, voile, ski, vols libres, communautés, recherche, expression, création...

Voici pour commencer «MA» grille du tâtonnement expérimental. Elle n'a actuellement que le seul mérite d'exister. Evidemment, elle est à reprendre, peut-être même dans sa totalité. Aucune importance, elle est faite pour ça.

LA GRILLE DU TATONNEMENT EXPERIMENTAL

1. Situation de l'apprentissage.
2. Décision de l'apprentissage.
3. Circonstances physiques minimales.
4. Circonstances techniques minimales.
5. Circonstances psychologiques.
6. Le déclic.
7. Gerbe d'hypothèse.
8. Hypothèse favorable.

9. Critique des faits : excès, défauts.
10. Critique des exemples : imprégnation consciente, analyse consciente.
11. Critique de parole.
12. Palier de la loi.
13. Règle de vie.
14. Technique de vie, style.
15. Extension de la loi.
16. Composantes.
17. Conjonction, disjonction.
18. Dialectique.

Je vais essayer d'appliquer cette grille au ski de fond, comme je l'ai déjà appliquée à la marche, en espérant que beaucoup de camarades pourront infirmer ou confirmer ce que j'avance en s'appuyant sur leur expérience personnelle du ski ou sur toute autre expérience.

Je vais prendre successivement chaque élément de la grille. Je l'illustrerai d'abord anecdotiquement de ce qui m'est arrivé. Puis je commencerai à essayer une généralisation à partir de ces premières constatations. Vous en assurerez le relais, si ça vous tente.

1. Situation de l'apprentissage

La neige est très rare en Bretagne.

Or, depuis vingt ans, Jeannette rêve d'aller aux sports d'hiver à Pâques. Mais depuis vingt ans nous allons au congrès I.C.E.M. à cette époque. Or, cette année, Renée la collègue de Jeannette nous a offert deux places dans un chalet de Haute-Savoie. **Décision**, première semaine au ski, deuxième semaine au congrès.

Donc pour la neige, il faut de l'altitude. Pour la voile et la natation il faut de l'eau. Pour l'équitation il faut un cheval. Pour la musique il faut un instrument...

Il faut donc se trouver dans certaines conditions, la vie les fournit parfois. Mais, souvent, il faut que les circonstances soient organisées. Par exemple, il faut organiser les déplacements quand il faut aller là où ça ne peut pas se passer ailleurs. C'est Lagardère qui doit se déplacer. Mais, parfois, on peut créer les conditions de l'apprentissage sur place en adhérant à des groupes (chorales, orchestres, clubs...) en achetant, en prospectant la région.

Qui organise les circonstances ?

Ça peut être la famille. Mais souvent, elle ne le peut pas. La société devrait compenser ces insuffisances. Et plus particulièrement, l'école pourrait se soucier de classes de neige, classes de mer, classes vertes, musique, peinture, bricolage, technique, sport, art...

2. Décision de l'apprentissage

Bon, nous voilà à pied d'œuvre dans un chalet, près de Chambéry. Mais ce n'est pas gagné. Jeannette, inquiète de mon inertie naturelle, me sollicite :

— *Tu vas pas rester là comme un vieux bonhomme dans ses pantoufles. Tu vas venir ?*

— *Oui.*

— *Tu vas t'inscrire ?*

— *Oui.*

Bon, ça se fait tout seul. Puisque je me suis déjà roulé jusque là je peux faire un pas de plus. Pourquoi pas après tout ? Si ça ne me plaît pas je m'arrêterai. Cela se fait donc sans grand enthousiasme, ni grande contrariété. D'une façon neutre. Mais le fait est là : je prends la décision d'apprendre le ski de fond.

Qui décide ?

Il est peut-être bon que les circonstances forcent la décision : pression d'un ami, honte de sa propre inertie, brevets à conquérir, pression d'un groupe, perspective de plaisirs à découvrir, mise en situation fortuite, nécessité...

Il ne faut pas rejeter de façon manichéenne certains artifices qui ne paraissent pas très sains moralement (émulation). Car ils peuvent conduire à des découvertes qui les dépassent. Et on continue, mais cette fois « *uniquement pour le plaisir* ».

On résiste souvent à entrer dans de nouveaux apprentissages par flemme, par inertie. Aussi, il faut parfois que l'environnement organise de fortes sollicitations. Parfois, il faut se piéger

soi-même, parfois, il faut se laisser piéger avec son accord. Parfois, il est fait obligation. Et, curieusement, ce n'est pas toujours négatif. On ne sait pas tout de soi, ni des choses. On a peut-être à découvrir que ça nous convient particulièrement.

Question

Doit-on proposer (fortement) des apprentissages aux enfants ? (Il y va parfois de leur survie. Ou de leur plaisir de vivre. Ce qui se rejoint parfois maintenant.)

3. Circonstances physiques minimales

Mes ménisques me laissent tranquille depuis dix ans.

Ma hernie inguinale a été opérée.

Le souvenir de mes entorses se perd dans la nuit des temps.

Mon cœur tient encore le coup (il le prouvera).

Je suis légèrement entraîné : je ne fume ni ne bois.

Je peux donc, sans trop de danger, entreprendre cet apprentissage.

Conséquences

Pour certaines personnes, certains apprentissages sont interdits (insuffisances physiologiques, handicaps divers). Il faut le savoir et ne pas mettre n'importe quel enfant en n'importe quelle situation d'apprentissage. Il faut contrôler les handicaps (vision, audition, latéralisation) sans renoncer définitivement. La vie ne manque pas d'exemples de gens à qui on avait déconseillé tel ou tel domaine et qui y réussissent pourtant magnifiquement.

4. Circonstances techniques minimales

— Pour commencer, je récolte deux skis droits. Heureusement, Renée qui m'aide à me chausser s'en aperçoit. Ça m'aurait peut-être profondément handicapé et peut-être découragé définitivement.

— Jeannette reçoit deux skis d'inégale longueur. Elle s'en aperçoit le lendemain. Ça ne l'a pas beaucoup handicapée, ni découragée. Mais après la rectification elle se sent tout de même mieux.

— Mes chaussures ont une pointure de trop. Le lendemain je les change. Je comprends alors pourquoi mes skis flottaient dans toutes les directions. Chaussures rectifiées, progrès immédiat (sur ce plan du moins).

— Enfin le second jour j'ai oublié de faire farter mes skis. J'ai voulu négliger ce détail. Mais mes skis ont fait rapidement des bottes. Il a bien fallu que je revienne à la baraque de fartage.

Importance de ces conditions minimales

Il vaut mieux ne pas commencer la voile par un jour de tempête. Ni avoir une selle de cheval desserrée ou un guidon désaxé ou des freins de voiture qui fonctionnent mal ou une guitare mal accordée ou des skis mal fartés.

Mais il faut au moins faire une deuxième tentative. Si on abandonne après un premier échec, on ne sait pas que dans de meilleures conditions on aurait pu mieux réussir. Moi, pour mon premier vol en avion, les conditions étaient idéales. La deuxième fois, elles étaient inquiétantes.

Heureusement que ça n'a pas été l'inverse car je n'aurais jamais remis les pieds dans cet engin. Autre exemple, la première fois que j'ai regardé une émission de maths à la télé, je suis tombé sur une émission très simple et enthousiasmante. Le lendemain c'était le contraire. Mais, heureusement, j'étais déjà ferré.

5. Circonstances psychologiques

Elles sont souvent déterminantes. En effet, on aborde un monde totalement nouveau. Comment va-t-on s'y comporter ? Sa personnalité va être mise à l'épreuve. Aussi, tout peut faire peur ; tout peut faire craindre que ne soit révélé à soi et aux autres son incapacité, sa nullité, son impossibilité de tirer son épingle du jeu dans la nouvelle circonstance. Avant de parvenir à s'affirmer suffisamment, à se reconnaître, à se faire reconnaître, il va falloir subir une série d'épreuves dont il faudra triompher. Et, pour certains, c'est l'échec avant même d'avoir seulement commencé, c'est le blocage.

Je serai jamais capable ; je suis trop nul ; jamais je ne saurai ; c'est pas pour moi ; d'ailleurs c'est des trucs de snobs ; c'est

pas la peine de savoir ça ; ça sert à rien ; il y a des choses bien plus intéressantes à entreprendre.

a) Les mots

Les mots eux-mêmes font peur : qu'est-ce qu'ils cachent ? Ils masquent certainement un piège. Il y a un savoir à acquérir. Est-ce qu'on pourra pénétrer dans ce monde si bizarre ? Ainsi : *Farter au jaune ; la poudreuse ; la deux et demi ; le ski alpin ; les fondeurs.*

Ceux qui emploient ces mots se comprennent : ils sont initiés. Nous, on se sent exclus et inférieurs parce qu'on n'a pas ce savoir. Il faut, peu à peu s'approprier les mots. Si on a un interprète de bonne volonté, ça se fait beaucoup plus vite. Alors, on peut crâner vis-à-vis des nouveaux.

Dans tous les domaines, le vocabulaire spécialisé effraie les néophytes. En poterie : *les émaux, la couverte, le grésage...* En voile : *l'écoute, la drisse, les quintches, virer lof pour lof.* En menuiserie : *le trusquin, l'équerre d'onglet, le valet.*

Le vocabulaire spécialisé est nécessaire. Mais on le perçoit comme un moyen de nous inferioriser. Et de plus, parfois, il y a un argot.

Ecole. On voit la panique des enfants qui entrent dans une classe nouvelle. Et la panique lors de l'entrée en 6e.

b) Les objets - les actions

Chantal, 11 ans, débarque avec quatre jours de retard. Elle voit des chaussures de ski alpin. Ça la traumatise.

— *Oh ! ça a l'air compliqué. Jamais je ne saurai me servir de ce truc-là.*

— *Qu'est-ce que vous faites avec ce machin-là ? (le fart). Pourquoi vous faites ça ?*

On le voit, dans tous les domaines, il y a des choses nouvelles qu'il faudra approprier, appréhender. Face à ces nouveautés, il faudra vraiment qu'il y ait un fort capital de confiance, ou un réel désir de s'introduire.

Et c'est vrai quand on arrive dans une classe école moderne : les plannings, le plan de travail, les B.T.

Et c'est vrai aussi pour le mouvement. Il faut que le désir soit fort pour dépasser le cap des apparences rebutantes. D'autant plus que dans certains centres de formation, les gens sont radicalement prévenus contre l'Ecole Moderne. Tiens, on pourrait aussi étudier l'apprentissage de l'Ecole Moderne.

c) L'accueil

A la station de ski, il faut prendre des inscriptions, recevoir des cartes, acheter des tickets. Heureusement, Renée est là. Tout se fait facilement parce qu'elle est initiée. Elle nous introduit. Dans beaucoup de situations d'apprentissages, on est débordé par tout ce qu'on nous dit, par ce qu'il faut faire, par les documents qu'on a reçus, par les conseils qu'on reçoit de toutes parts. Il est bon d'avoir un mentor.

d) Le groupe

On est dans le groupe des débutants : on est tranquille car on est au bas de l'échelle. On ne peut pas nous accuser de n'avoir pas de savoir ou d'avoir mal appris puisqu'on ne peut rien savoir, puisqu'on a le droit de ne pas savoir.

Mais Jeannette découvre par chance qu'il y a au moins deux ou trois personnes plus minables qu'elle. Ça la rassure : au moins, ce ne sera pas elle qui retardera la progression du groupe. Cette perspective d'être un boulet l'aurait bloquée. Elle aurait renoncé. Car on cherche toujours à s'évaluer, à situer sa place. (C'est pour cela qu'une station bien comme il faut devrait engager des minables — vrai ou faux — pour la saison : ils rassureraient.)

Mais ceux qui ont craint d'être le plus faible du groupe peuvent comprendre ceux qui se trouvent dans la situation. Ils peuvent aider. Mais il y a aussi ceux qui renoncent par avance pour ne pas risquer de se trouver en situation de plus grande infériorité. Et c'est dommage. Il y aurait peut-être une tactique d'appropriations successives à réaliser. Et le groupe peut beaucoup pour cela.

e) Les premiers pas

Tous les moniteurs n'ont pas le souci d'éviter les échecs majeurs. Le nôtre nous fait descendre, d'entrée, une pente de vingt mètres, alors que nous sommes sur des skis depuis deux minutes seulement. Tout le monde tombe évidemment. Mais Jeannette se fait mal et elle mettra plusieurs jours à s'en relever. — *Une pente au début, quelle pente ?* dit Jacques, fondeur confirmé.

— *Evidemment, pour toi, c'est pas une pente. Mais pour ceux qui débutent, c'est affreux. Et les premiers échecs marquent. C'est pour cela que certains moniteurs intelligents font déchausser les skis pour descendre cette première «pente».*

Dans tous les domaines il faut faciliter les premiers pas — accompagner — éviter les incidents catastrophiques...

f) Les compliments

— *Là, monsieur, ça y est, vous y êtes, vous avez du punch.*

— *Oh ! mais vous, là, on dirait un vrai Finlandais.*

Au début, la tension pour la réussite est souvent telle que le moindre petit encouragement est le bienvenu. Il détend. Puis, peu à peu, il n'y a plus besoin de commentaires : il suffit d'être «enclenché». Les compliments sont nécessaires parce que l'impression négative du débutant est très forte. En effet, il ne relativise pas : il n'a pas encore aperçu le monceau de positif qui campe sur les pistes de l'avenir.

g) L'entraide

Entre débutants, on se donne un coup de main ; on est frères et sœurs dans la misère et la faiblesse du non-savoir. Et ce que les compagnons ont découvert est précieux. Car c'est beaucoup plus assimilable que les conseils du moniteur. On peut les croire, eux, parce qu'ils sont embarqués sur le même navire. S'ils le disent, c'est que c'est vraiment vrai. Celui qui peut faire progresser le plus c'est le pair, celui qui vient de franchir le pas juste au-dessus. Tandis que le moniteur confirmé a oublié toute cette série de petits pas. Et il voit tellement d'apprentis que sa sensibilité à chacun s'émousse.

Extension.

C'est pour cela que l'apprentissage, que la recherche en groupe est si importante : il y a des gens qui peuvent entendre ce que vous dites et qui peuvent vous dire des choses que l'on a besoin d'entendre. Le «maître» est trop loin, lui. Il est d'un autre monde. Provisoirement.

Et ce qui est vrai pour le ski l'est aussi pour le cheval, les sciences, les sports, l'art... Et pourrait l'être pour le piano, la sténographie, la dactylo... Nous l'avons d'ailleurs vérifié pour les mathématiques. Il y a une hiérarchie des critiques. D'abord la critique de l'auteur, puis, s'il le faut, la critique de ses pairs. Mais la critique du maître ne doit venir vraiment qu'en dernier ressort.

Mais c'est beaucoup exiger du maître. Il faut qu'il y ait été formé. Et il doit avoir d'autres domaines de réalisation pour qu'il ne soit pas tenté de s'installer dans la jouissance du pouvoir par le savoir.

h) L'excitation

Circonstance psychologique favorable.

Dès la deuxième séance, Gérard, le moniteur, nous entraîne : — *Allez, hop, il va falloir y aller. Vous n'êtes plus des débutants. Allez, allez, on y va.*

Et cela nous donne un coup de fouet. Oui, on va y aller. On se sent du moins l'envie d'y aller.

— *Allez, allez, ne traînez pas mesdemoiselles, sinon c'est que vous n'avez rien appris hier.*

Et les dites demoiselles s'accrochent.

En passant devant moi, qui suis le plus ancien, Gérard me dit avec un clin d'œil : «*Y'a rien de tel qu'une bonne engueulade pour commencer.*» Mais, heureusement, ce n'est pas avec lui qu'on avait commencé hier. D'ailleurs, il ne se contente pas de cela : il veille au grain, il soutient ceux qui sont en difficulté. Il fait ralentir s'il le faut. Et tout le monde réussit, personne ne retourne au stade de débutant.

Extension.

Dans certains groupes d'apprentissage, il règne une ambiance dingue. Je me souviens d'un groupe de poterie où l'excitation et le soutien réciproque étaient à leur comble (sans moniteur). Et d'un groupe de peinture dans un état voisin (sans professeur également).

Dans ce domaine de la création d'un climat, il peut y avoir toute une série de pratiques pédagogiques (brevets, fiches de démarrage, planning de lancement, affichage, publication). Elles peuvent être précieuses. Mais il faut s'en méfier, car, si incontestablement elles aident au démarrage, elles peuvent gêner par la suite et enfermer en empêchant la dialectique de jouer.



(A SUIVRE dans un prochain numéro. Nous reviendrons sur toutes ces conditions psychologiques si souvent déterminantes.)

L'ORTHOGRAPHE DANS LE TEMPS (3e partie)

Marcel COHEN

Projets de simplification au milieu du XXe siècle

Les historiens de la langue, soucieux de son présent et de son avenir, avec des pédagogues attentifs au problème que pose l'insuccès général de l'apprentissage de l'orthographe établie, n'ont pas varié dans l'opinion que le remède à la crise n'est pas un surcroît de sévérité ou la multiplication d'habiletés dans l'enseignement mais dans un aménagement judicieux de la matière de cet enseignement.

Il se sont rendu compte que la résistance des immobilistes resterait véhémente et puissante devant une opinion publique non éclairée par un enseignement linguistique et non rompu à des méthodes pédagogiques nouvelles. Aussi ont-ils pris le parti de viser d'abord à un premier pas, en faisant des projets, non de réforme profonde, mais de simplification déterminée sur quelques points. Aussi bien on peut prendre comme test le vœu émis en 1960 avec une forte majorité, par l'Académie des Sciences, pour une réforme prudente.

Ainsi sont nés des projets qui se ressemblent beaucoup avec des dosages différents, de prudentes réserves et d'encore timides hardiesses.

Projets DAUZAT, DAMOURETTE, autour de 1940, projet PERNOT-BRUNEAU accepté par la commission Langevin-Wallon (1946), premier projet BESLAIS en 1950, projet MONNEROT-DUMAINE (1964), projet de la nouvelle commission BESLAIS, d'autres encore.

Ils ont des caractères communs.

Au point de vue négatif : ils ne touchent aucunement à tout ce qui constitue le caractère grammatical de l'orthographe française. On garde donc les consonnes non prononcées ou prononcées seulement en liaison et la voyelle *ø* prononcée seulement en énonciation lente (récitation de vers, etc.).

Pour le côté étymologique, conservation en général des lettres qui distinguent des homonymes et indiquent le rattachement à une famille (type : *chant, champ*).

Du côté positif, des propositions : avant tout suppression des consonnes doubles (avec certaines modalités suivant les projets).

Ensuite abolition des *x* ornementaux (anciens *us*, voir 1re partie au paragraphe de l'ancien français), à la fin des mots, et remplacement par *s* (de même pour les *z*).

Ensuite vient l'abandon des graphies à la grecque.

Exemple de différences : remplacement ou non de *s* entre voyelles par *z* et de *ss* par *s* simple ; remplacement ou non de *ge* par *j*.

Il faut juger sur pièces. On peut se rendre compte en voyant le *songe d'Athalie* de Racine (acte II, scène V) noté suivant différents systèmes, de l'inanité, on peut ajouter de la mauvaise foi, de l'argument habituellement... brandi et développé plus ou moins abondamment par les immobilistes : « Avec la réforme tous les auteurs deviendront illisibles dans leur orthographe. »

On peut très bien passer de l'orthographe académique à l'orthographe simplifiée comme on passe de celle du XVIIe siècle à celle du XIXe.

Mais alors, dira-t-on, si c'est presque pareil, pourquoi changer ?

La principale raison est que ce *presque* représente des centaines d'heures d'enseignement dans une année. Aux maîtres en exercice de se partager la besogne pour établir des chiffrages approximativement exacts. Mais le lecteur d'un journal élégant qui a le souci de se proclamer défenseur de la langue française se moque bien de ce point de vue basement artisanal à ses yeux.

L'enseignement allégé de son poids inutile pourrait se faire plus intelligent et véridique. On pourrait, dès le début, enseigner que les finales graphiques non prononcées *s*, *t*, *ø* ont été prononcées dans un état antérieur de la langue et n'ont pas été inventées pour embêter les écoliers. On peut ajouter ici que s'il n'est guère possible de surcharger la typographie, on pourrait dans des devoirs faire mettre entre parenthèses ou au-dessus de la ligne les lettres toujours non prononcées ou à éclipses (prononcées en liaison).

La disparition des *x* finaux, il est probable qu'on ne niera pas que c'est un gain net qu'on pourra chiffrer aussi en heures.

De même pour la disparition de *th* et *ph*. Et ce sera tout avantage si les amateurs d'étymologie sont invités à regarder dans le dictionnaire étymologique d'où vient *ortographe* ou *filozofe*, comme on écrit déjà *fantôme* ou *caractère*.

Simplifier l'enseignement tout en l'élevant, voilà ce que pourra obtenir le gouvernement qui osera promulguer une mesure nécessaire et parfaitement possible. Et il aura les louanges des historiens futurs, tandis que les gouvernements qui jusqu'à présent se sont dérobés à la décision heureuse ne recueillent qu'un juste blâme.

En attendant qu'il se produise un heureux événement, et pour y aider dans la mesure du possible, il est bon que tout le monde soit renseigné sur le passé, sur la progressive accumulation des inconvénients mais aussi sur les améliorations qui se sont

produites (et auxquelles il est arrivé que l'Académie ait sa part). En connaissant mieux ce tableau mouvant, on s'habitue à l'idée que le mouvement vers le mieux doit se continuer.

Appendice : l'écriture phonétique

Les réformateurs, actuellement, non seulement ne demandent pas une écriture phonétique pour le français, mais ils se gardent même, peut-être avec une prudence excessive, d'entrer dans la voie du phonétisme en préconisant quelques changements dans l'usage des caractères de l'alphabet existant.

Il convient tout de même de dire quelques mots à ce sujet. L'orthographe phonétique n'est pas un épouvantail ; en tous lieux elle existe, à peu près partout où se crée une orthographe neuve, délibérée en rapport avec la langue à laquelle elle est destinée. Telle est par exemple l'orthographe qui a été donnée au serbo-croate au début du XIXe siècle, avec une double forme, en alphabet latin et en alphabet cyrillique, avec quelques caractères supplémentaires. Telle est aussi celle que le turc s'est donnée, en abandonnant une écriture arabe incommode. Il y aurait divers autres exemples à citer. Il y en aura d'autres à mesure que de nouvelles langues africaines aspireront à jouer un rôle culturel important. On peut déjà citer l'application au haoussa de l'alphabet de l'association phonétique internationale.

Celui-ci a été combiné d'abord par le phonéticien français Paul PASSY, puis sous l'impulsion du phonéticien anglais Daniel JONES répandu par leur association internationale.

Il est assez largement employé, même en France, pour l'enseignement de l'anglais dont l'orthographe est très mauvaise.

Il a été récemment adopté par les dictionnaires Larousse et Robert pour figurer la prononciation. Nous en donnons spécimen en texte suivi (*Le songe d'Athalie*).

A l'usage savant, pour écrire des idiomes non écrits précédemment, y compris des parlers de langues par ailleurs écrites (par exemple le français) ou pour transcrire des langues écrites dans des caractères non latins comme l'arabe ou le sanskrit de l'Inde, on peut employer d'autres tracés. Le plus répandu comprend des caractères complémentaires de l'alphabet latin qui sont en usage en serbe et en tchèque, en particulier *s* pour *ch* du français, *sh* de l'anglais, *sch* de l'allemand.

Pour le tracé, il y a encore bien d'autres choses à dire. Des caractères latins se sont perpétués et servent avec des modifications, comme il a été dit, à des usages phonétiques. Mais il y a pour eux des transpositions. Il y a les divers tracés sténographiques, qui sont en grande partie phonétiques. Il y a le morse des télégrammes et le braille des aveugles qui, au contraire, suivent l'orthographe admise.

Des inventeurs se sont appliqués à combiner des signes employés phonétiquement, en toute indépendance à l'égard de l'alphabet latin.

Un précurseur est le Président Charles de BROSSES qui a publié un tracé de son cru dans le *Traité de la formation mécanique des langues et des principes physiques de l'étymologie* (Paris, 1765). Dans le système récemment combiné par notre contemporain Jean CAMION, les mêmes petits points ont des valeurs différentes suivant qu'ils sont placés plus ou moins haut par rapport aux autres, ce qui oblige à écrire avec une portée comme on fait pour la musique. Voir le *Songe d'Athalie* écrit ainsi à votre intention. Déjà des enfants ont acquis facilement le maniement de cette écriture originale.

Lectures à faire

Les questions d'orthographe tiennent une grande place dans :

● **Marcel Cohen**, LA GRANDE INVENTION DE L'ECRITURE ET SON EVOLUTION, Imprimerie Nationale, 1958, XII, 471, 228 pages, environ 100 planches. Elles ne sont pas séparées dans les premiers chapitres où sont étudiées les écritures non alphabétiques (en Mésopotamie, Egypte, Chine, etc.).

Dans la partie qui traite des écritures alphabétiques, où les planches 0 et 0 bis ci-dessus portent les n° 35 et 36, un chapitre spécial leur est consacré, orthographe française comprise (chapitre X, pp. 221-320).

Dans L'ECRITURE, du même auteur, Editions Sociales, 1953, 130 p., voir le résumé de la question dans le chapitre III, 2e division, pp. 83-92.

AUTOUR DE LA REFORME DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

● **Marcel Cohen** : LE FRANÇAIS EN 1700 D'APRES LE TEMOIGNAGE DE GILE VAUDELIN, Paris, Bibliothèque de l'Ecole des Hautes Etudes, 1946, VIII, 92 p., 6 planches en fac-similé reproduisant l'écriture phonétique inventée par Gile VAUDELIN.

● **Jacques Laffite-Houssat** : LA REFORME DE L'ORTHOGRAPHE, Editions du Temps Futur (Ligue de l'Enseignement), 1950. (Ouvrage court avec des reproductions de textes en orthographe ancienne, en partie en autographes.)

● **Pierre Burney** : L'ORTHOGRAPHE, Collection «Que sais-je ?», P.U.F., 1re édition, 1955. (Court exposé des questions, avec bibliographie ; préconise une simplification très modérée.)

● **Dr Monnerot-Dumaine** : L'ORTHOGRAPHE DU XXIe SIECLE (Editions du Scorpion), 1964, 355 p. Livre entièrement en orthographe simplifiée. Chronologie de l'histoire de l'orthographe française. Exposé de la simplification proposée (très proche de celle de la commission BESLAIS). Lexique du français en orthographe simplifiée.

● LA QUESTION DE L'ORTHOGRAPHE, 1965, Cahier du Cercle d'Etudes et de Recherches Marxistes (rédigé par **Marcel Cohen** et **Nina Catach**), étudie l'histoire de la question, analyse divers projets de réforme, notamment le projet PERNOT — BRUNEAU (inédit), avec des spécimens.

● RAPPORT GENERAL SUR LES MODALITES D'UNE SIMPLIFICATION EVENTUELLE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE, établi par la Commission Ministérielle d'Etudes Orthographiques, sous la présidence d'**A. Beslais** (Librairie Didier), 1965. Discussion de la question, données historiques, détail sur le projet. Quelques textes en orthographe simplifiée.

● Voir en outre, de **Marcel Cohen**, certains chapitres de GRAMMAIRE ET STYLE, Editions Sociales, 1954 ; ENCORE DES REGARDS SUR LA LANGUE FRANÇAISE, Editions Sociales, 1966 ; HISTOIRE D'UNE LANGUE : LE FRANÇAIS, 5e édition, Editions Sociales, 1967 (consulter les tables des matières et les index) ; une série d'articles dans *L'Humanité* des 27, 28, 29, 30 septembre, 1er et 4 octobre 1965 ; LA REFORME DE L'ORTHOGRAPHE EST-ELLE NECESSAIRE AUJOURD'HUI ? entretien avec **Marcel Cohen**, recueilli par **Raymond Lavigne**, *Humanité-Dimanche*, 17 décembre 1967.

LE SONGE D'ATHALIE (tragédie de 1691, acte II, scène V), tel qu'il a été imprimé du temps de Racine.

C'étoit pendant l'horreur d'une profonde nuit.
Ma mere Jézabel devant moy s'est monstrée,
Comme au jour de sa mort pompeusement pârée.
Ses malheurs n'avoient point abbatu sa fierté.
Même elle avoit encor cet éclat emprunté,
Dont elle eût soin de peindre et d'orner son visage,
Pour réparer des ans l'irreparable outrage.
Tremble, m'a-t-elle dit, fille digne de moy.
Le cruel Dieu des Juifs l'emporte aussi sur toy.
Je te plains de tomber dans ses mains redoutables,
Ma fille. En achevant ces mots épouvantables,
Son Ombre vers mon lit a paru se Baisser.
Et moy, je lui tendois les mains pour l'embrasser.
Mais je n'ay plus trouvé qu'un horrible mélange

D'os & de chair meurtrie & traînez dans la fange,
Des lambeaux pleins de sang, & des membres affreux,
Que des chiens dévorans se disputoient entr'eux.

Remarques :

- *j* et *v* sont en usage, *s* est long sauf en fin de mot, et est toujours représenté par &.
- En fin de mot, *i* est représenté par *y* ornemental.
- On écrit des *s* non prononcés à l'intérieur des mots (monstrée).
- On n'écrit pas le *t* dans une finale : ans.

LE SONGE D'ATHALIE dans l'orthographe suivant le projet
PERNOT - BRUNEAU accepté par la Commission
LANGEVIN - WALLON en 1945.

LE SONJE D'ATALIE

C'était pendant l'oreur d'une profonde nuit.
Ma mère Jézabel devant moi s'est montrée,
Come au jour de sa mort pompeusement parée.
Ses maleurs n'avaient point abatu sa fierté.
Même èle avait encore cet éclat anprunté
Dont èle ut soin de peindre et d'orner son vizaje.
«Tranble, m'a-t-èle dit, fille digne de moi,
Le cruel Dieu des Juifs l'anporte ausi sur toi.
Je te plains de tonber dans ses mains redoutables,
Ma fille.» An achevant ces mots épouvantables,
Son onbre vers mon lit a paru se baiser.
Et moi, je lui tendais les mains pour l'anbraser
Mais je n'ai plus santi q'un orible mélange
D'os et de chairs meurtris et trainés dans la fanje,
Des lanbeaus pleins de sang et des manbres afreus
Que des chiens dévorants se disputaient antre eux.

Remarques :

- Les consonnes répétées sont supprimées, de même que *h* muet, au début d'un mot et dans *th* d'un mot étranger.
- On écrit *j* au lieu de *g* devant *e*, *i*.
- *s* entre deux voyelles est écrit *z*, et on écrit *s* simple au lieu de *ss*.
- Le *a* nasal est toujours écrit *an*.
- En fin de mot, *x* est remplacé par *s*.

LE SONGE D'ATHALIE, dans l'orthographe simplifiée
proposée par la Commission BESLAIS (fin 1964).

LE SONGE D'ATHALIE

C'était pendant l'horeur d'une profonde nuit.
Ma mère Jézabel devant moi s'est montrée,
Come au jour de sa mort pompeusement parée.
Ses malheurs n'avaient point abatu sa fierté.
Même èle avait encor cet éclat emprunté
Dont èle eut soin de peindre et d'orner son visage
Pour réparer des ans l'irréparable outrage.
«Tremble, m'a-t-èle dit, fille digne de moi,
Le cruel Dieu des Juifs l'emporte ausi sur toi,
Je te plains de tomber dans ses mains redoutables,
Ma fille.» En achevant ces mots épouvantables
Son ombre vers mon lit a paru se baisser.
Et moi, je lui tendais mes mains pour l'embrasser
Mais je n'ai plus senti qu'un horrible mélange,
D'os et de chair meurtris et trainés dans la fange,
Des lambeaus pleins de sang et des membres affreus,
Que des chiens dévorants se disputaient entre eus.

Remarques :

- Les suites de deux consonnes pareilles sont supprimées (èle pour elle), sauf dans certains préfixes (irréparable) et *ss*.
- En fin de mot *x* est remplacé par *s*.

LE SONGE D'ATHALIE dans l'écriture phonétique de
l'Association Phonétique Internationale.

sete pãdã lɔrœ:r dynə pr ɔfɔ:da nyi.
ma mɛ:rə zezabel davã mwa se mɔ̃tre,
kɔm o zu:r dɑ sɑ mɔ:r pɔpɔzɑmã p ərə.
se malœ:r nave pwɛt abatɥ sa fjerte.
mem ɛl avɛt ɑkɔ:r set ekla^t ɑprœte,
dɔt el y swɛ dɑ pɛ:dr e dɔrne sɔ viza:z,
pur repare dez ɑ lirreparabl utra:z.
tra:bl^ɔ, ma tel^ɔ di, fi:j diɲɑ dɑ mwa
la kryel djø de zyif l'ɑpɔrt osi syr twa.
zɑ tɑ plɛ dɑ tɔbe dã se mɛ radutabl,
ma fi:j. ɑn ɑsɔvã se moz epuvãtabl,
sɔn ɔbrə ver mɔ̃ li a pary sɑ bese.
e mwa ze lyi tãde le mɛ pur lãbrase
mɛ zɑ ne ply truve kœn ɔriblɑ melã:z
dɔz e dɑ ʃer mœrtɹi, e tɹene dɑ la fã:z,
de lãbo plɛ dɑ sã, e d e mã:brɔz afrø,
kɑ de ʃjɛ devɔrã sɑ dispɥtɛ^t ɑtrø.

Remarque :

- Les : notent les voyelles longues.

LE SONGE D'ATHALIE dans l'écriture phonétique de
l'Institut d'Ethnologie (emploi habituel chez les orientalistes et
les linguistes).

la sɔʒ dɑtali
sete pãdã lɔrɔr dũna pɔfɔda nwi.
ma mɛra žezabel davã mwa se mɔ̃tre,
kɔm ɔ žur dɑ sɑ mɔr pɔpɔzɑmã pare.
se malɔr nave pwɛt abatũ sa fjerte.
mem ɛl avɛt ɑkɔr set ekla^t ɑprɔte.
dɔt ɛl ũ swɛ dɑ pɛdr ɛ dɔrne sɔ vizãž,
pũr repare dez ɑ l'irreparabl utrãž.
trãbl^ɔ, ma tel^ɔ di, fiy diɲɑ dɑ mwa
la krũel dyø de žwif lãpɔrt osi sũr twa.
žɑ tɑ plɛ dɑ tɔbe dã se mɛ radutabl,
ma fiy. ɑn ɑs avã se moz epuvãtabl,
sɔn ɔbra ver mɔ̃ li a parũ sɑ bese.
ɛ mwa žɑ lwi tãde le mɛ pur lãbrase
mɛ žɑ ne plũ truve kɔn ɔriblɑ melãž
dɔz ɛ dɑ ʃer mɔ̃rtɹi ɛ tɹene dɑ la fãž,
de lãbo plɛ dɑ sã, ɛ de mãbrɔz afrø,
kɑ de ʃjɛ devɔrã sɑ dispɥtɛ^t ɑtrø

Le texte ci-dessous a été ajouté par la Commission d'Orthographe de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (pédagogie FREINET) au manuscrit offert par M. COHEN à Roger LALLEMAND pour ladite commission.

Pèrète, sur sa tête éyant un pot ô lè
(eun)
Bien pozé sur un kousinè
(Byèn pôzé) (eun)
Prétandèt arivé sanz ankonbre a la vile.
Léjère é kour vètu, èle alèt a gran pa,
Eyan mi se jour la, pour ètre pluz ajile,
Kotiyon simple é soulié pla.
Notre lètière insi trousé
(ènsi)
Konté déjà dan sa pansé
Tou le pri de son lè, an anploiyè l'arjan,

Achetèt un san d'eu, fèzè triple kouvé.
(eun)
La choze alèt a bien par sé soin dilijan.
(bièn) (souèn)
Il m'è, dizèt èle, fasile
D'èlevé dé poulè otour de ma mèzon ;...

Orthographe préconisée par la Commission Orthographe de l'I.C.E.M.

Entre parenthèses, les mots de l'orthographe préconisée par Jacques LAFITTE-HOUSSAT, Inspecteur Général, pour le mouvement NEOS (33, avenue de la Libération, 06130 Grasse), lorsqu'ils diffèrent de ceux de l'I.C.E.M.

Ces différences sont, on le voit, peu nombreuses.

Dans les deux cas, toutes les lettres correspondent toujours à un même son :

a an b ch d e eu un é è in f g (ge, gi = gue, gui) gn
(eun) (èn)
i j k l m n o on p r s (= ss) t u ou v z
(o, ô)



L'AMOUR A DIX ANS

(extrait de L'EDUCATEUR Vauclusien)

Jean-Paul BLANC
Lambisque, 84500 Bollène



Isabelle est dans ma classe depuis la rentrée 73. Elle est rentrée avec un an de retard (comme 8/10) au C.M.1 ; son frère était au C.M.2, où il occupait une place importante par sa personnalité, ses dons extraordinaires de musicien, chanteur, mime, ses textes beaux et percutants sur la nature, son seul recours face à une humanité qui le rejetait.

Isabelle, elle ne brillait en rien sauf peut-être par son courage à être elle-même : gauche, lunatique, différente mais bien aimée de tous. Elle accepte d'emblée la responsabilité de l'atelier de peinture, considérée comme une corvée, qu'elle conserve un an et demi après. Elle demande à Pierre de l'aider. Je me souviens alors que l'année précédente, j'avais Pierre en classe de neige et il recevait des lettres d'Isabelle, lui demandant de ne pas l'oublier et de ne pas lui préférer Christine, autre prétendante. Chacun ayant choisi sa place, Pierre le blond se trouve entre Isabelle, châtain et Christine, très brune aux yeux bleus.

Très rapidement on ramasse autour du bureau et du casier de Pierre des billets signés I et remplis de ♡. L'amour d'Isabelle n'est un secret pour personne, et c'est l'époque des textes que l'on pourrait qualifier de traditionnels tellement nous en avons tous, tant entendus :

PAUVRE TOTO

Un jour Toto perdit tout ses copains, le pauvre ! Il partit dans un coin et se mit à pleurer, mais pleurer de toutes ses forces. Un petit canard l'entendit, il approcha et murmura :

- Qu'est-ce que tu as ?
- J'ai plus de copain.
- Moi aussi, si on était copain ?
- Bon d'accord.

Et ils ne se séparèrent plus jusqu'à leur mort.

Isabelle

Elle écrit assez régulièrement de petits textes jusqu'à Noël, souvent ils comportent au moins une réflexion très personnelle.

Elle a choisi un garçon comme correspondant alors qu'une fille la sollicitait. Même attitude l'année suivante.

Les textes d'amour sont fréquents dans la classe, mais pas, ou très peu, personnalisés. Ceux d'Isabelle le seront, car là aussi elle sera elle-même, je veux dire qu'elle semble assez imperméable aux pressions du milieu. Deux de ses textes montrent qu'elle ne l'était pas autant que je l'aurais cru.

Vers le début de décembre elle (écrit) lit ce texte qu'elle croit anonyme :

LIS

*Lis la lettre que je t'ai envoyée
Lis ma jolie lettre qui te dit « je t'aime »
Lis, lis elle est pour toi, tout seul.*

Comme les billets ♡ traînent dans toute la classe, quelqu'un lui demande s'il s'agit d'une lettre à Pierre. « Pourquoi je te le

dirai ?» répond-elle. Mais bientôt il n'est plus nécessaire de poser la question, les descriptions sont très précises.

LUI

*Lui avec ses yeux bleus
qui me disent je t'aime
Lui avec son pantalon blanc
me dit je te prends.
Lui avec son tricot rouge
me dit je t'épouse.
Lui c'est mon rêve.*

Inutile de dire que Pierre aux yeux bleus porte pantalon blanc et tricot rouge. Puisque Isabelle est aussi franche, je pense qu'elle est acceptée par ses camarades, pourtant dix jours après :

J'aime un garçon dix sur dix. J'ai aussi beaucoup de copines. Ces copines se sont moquées de moi, car j'aimais un garçon. Elles m'ont gagnée car je n'aime plus de garçon.

Pourquoi dix sur dix ? Cela signifie en plein, totalement, c'est le 100 % de l'élève.

Les moqueries des copines ont été efficaces, les textes se font plus rares. «*J'ai plus d'idées.*» En tout cas il n'est plus question de Pierre dans les textes, mais les billets, les cadeaux continuent. Pour Isabelle, il semble que aimer dix sur dix ce soit aimer et le dire. Si on ne peut plus le dire, ce n'est plus que huit sur dix sans doute.

La situation familiale n'est pas bonne du tout et cela transparait dans les textes du frère aîné. Il y a cependant des réflexions sans espoir.

L'AMOUR

L'amour, on dirait que l'amour est fait pour la jeunesse. Quand on est marié on pense plus à se faire l'amour, mais à se crier après. Pourquoi ça ? Ce serait bien mieux de continuer à se faire l'amour avec tendresse.

La rentrée de 74 est pénible pour Isabelle. Son père, paysan aisé, vient d'être emmené en prison, et il y est toujours. Ce n'était pas le père affectueux, mais comme ce doit être dur malgré la gentillesse des camarades ! Voici le premier texte de l'année, à peine symbolique.

IL EST MORT

Il est mort dans mes bras, en me regardant, en souriant et en me disant : «Je vais partir au lointain, dans tous ces ciels et ne plus jamais revenir, mais quand tu seras grand tu me rejoindras.» Il s'est mis à pleurer en me disant : «Oh ! mon enfant, je ne veux pas mourir» et il est mort.

Mais Pierre est toujours là, ils sont au C.M.2 tous les deux, des grands, et elle ose reprendre ses textes.

*Regarde ce garçon à qui je pense nuit et jour
Quand je joue à la balle au camp, il me regarde
d'un air qui me dit deux petits mots, deux petits
mots qui me parlent de tendresse.
Je pense, je pense, pense à lui.*

Les C.M.1 surpris, choqués, ricanent à voix basse, se penchent pour regarder Pierre qui, comme d'habitude, a l'air aussi indifférent que s'il s'agissait d'un autre. Il s'est habitué à recevoir billets, lettres, textes sans rien en rendre en retour, en apparence du moins. Je suis incapable de dire s'il est flatté, heureux, agacé, indifférent. Il faut dire que Pierre est une sacrée personnalité qui mériterait tout un livre.

Jusqu'à Noël, deux sortes de textes vont alterner : ceux qui parlent de son amour :

TOI

*Toi que j'aime tant, toi qui m'as aimée depuis trois ans.
Dès le premier jour qu'on s'est vu, j'ai vu qu'on était fait
pour s'aimer, pour s'épouser.
Je t'aime, tu m'aimes, c'est tout ce qu'il faut pour être
heureux.
J'ai besoin de toi, tu as besoin de moi.*

Ceux qui parlent de la vie, le malheur, le bonheur.

LE MALHEUR

*Le malheur est un grand ennemi. Il nous fait mal, il ne sait
que faire mal, rien d'autre.
Le malheur a du plaisir à nous faire souffrir.
Le malheur nous fait pleurer.*

Un texte au moins par semaine, des essais de versification, de rime, d'imitation ; mais les moqueries ont-elles repris, la jalousie parfois...

POURQUOI ?

*Pourquoi quand quelqu'un aime, tout le monde se moque
de lui ? Pourquoi sont-ils si méchants ceux qui en ont vu
dix centimètres et qui en racontent cent centimètres ?
Pourquoi tant de moqueries ? Pourquoi tout ça ?*

Mais l'optimisme, le dynamisme reprennent vite le dessus : Isabelle enregistre beaucoup, travaille, correspond, elle critique Pierre en coopérative, qui ne l'aide pas dans son atelier et sollicite son remplacement. Un de ses textes à Noël se termine ainsi : «*La vie souvent nous trahit, mais je suis contente qu'il y ait la vie.*»

Depuis Noël les textes se font plus mûris, plus réfléchis, plus douloureux parfois. Le recours à la nature se fait plus fréquent, comme l'an passé chez son frère. Quels peuvent être les recours pour cette fille, de douze ans bientôt, à la famille détruite, qui vit à la campagne sans amies, ignorée de son frère, trop fort pour elle. Elle pense, du moins elle le dit, que Pierre l'aime et que la vie peut être encore belle. En lisant son cahier de textes, j'en découvre certains qu'elle n'a pas encore lus et je me rends compte combien c'est important pour elle de dire et d'être entendue. Si j'avais pu douter quelquefois de l'importance de l'expression libre, les trois heures que je viens de passer à relire Isabelle et à essayer de vous en faire connaître quelques facettes, m'auraient convaincu.

*A dix ans je suis entrée dans une classe pas comme les
autres, on était plus libre, on pouvait dire ce qu'on pensait.
Là j'ai rencontré un garçon qui pensait les mêmes choses
que moi, qui aimait la nature, les animaux comme moi.
Ça a été un grand bonheur de rencontrer tout cela à l'âge de
dix ans. Depuis ce jour-là, j'ai commencé à aimer.*

CHANTE

*Chante mon cœur, à la levée du jour
où tu réveilles l'amour
Chante mon cœur la chanson du matin
dans la joie de la vie qui revient
Chante mon cœur dans la splendeur du jour
fais lever le soleil de l'amour*

*J'ai connu une classe où l'on pouvait rêver, chanter et
écrire.
Mais un beau jour je me suis arrêtée d'écrire en pensant à la
nature, aux arbres qui meurent pour nous donner tout ce
papier.
Voilà pourquoi je me suis arrêtée d'écrire.
Mais les fautes ont augmenté, alors le maître m'a dit :
«Ecris, pour ne plus faire de fautes.» Ce mot : «écris» a fait
comme un vide dans mon cœur. Là, je me suis mise à écrire,
écrire, je n'ai plus rêvé, plus chanté, plus pensé...*

Pourquoi a-t-elle écrit ça ? Elle chante, enregistre plus que jamais, c'était l'an dernier qu'elle s'était arrêtée d'écrire... Prend-elle au sérieux cette nécessité d'écrire pour ne plus faire de fautes ?

Voici son dernier texte inachevé :

*Ce soir d'hiver
le vent frappe à la porte.
La bouillotte chante.
Ma mère tricote.
Moi j'écris.
Ce soir d'hiver j'ai compris...*

Livres et revues

ON A REÇU

Introduction à la pédagogie, G. MIALARET, P.U.F.
Pédagogie du discours rapporté, sous la direction d'Hélène GAUVENET, Didier.
L'entrée en sixième (questions et réponses), E.S.F.
Infirmités et inadaptation sociale, J.-M. BARDEAU, Payot.
Déjouer la publicité, F. HOLTZ-BONNEAU Editions Ouvrières.
La pédagogie pour qui ? pour quoi ?, J. VIAL, Casterman.
Education et socialisation, G. PIATON, Privat.
L'enfant créateur d'images, sous la direction de Bernard PLANQUE, Casterman.
L'école folle, Cl. VEIL, G. BEAUCHENE, C. VEIL-BARAT, E.S.F.
Vers une pratique de la pédagogie

ouverte, Claude PAQUETTE, N.H.P.
L'école maternelle aujourd'hui, E. PLAISANCE, Nathan.
Les petits accidents de votre enfant, B. GARRETA, B. DESPRES, Le Centurion.
Enfant libre dans un corps libre, L. BOYER, N. HERRENSCHMIDT, Le Centurion.
Votre enfant est aussi musicien, A. FROISSARD, A. DELHUMEAU, Le Centurion.
L'école en lutte, Syndicat Général de l'Education Nationale - C.F.D.T., Maspéro.
L'enseignement catholique face à l'avenir, Le Centurion.
L'établissement scolaire, unité éducative, sous la direction de Robert GLOTON, Casterman.
Pour une politique démocratique de l'éducation, L. LEGRAND, P.U.F.
La formation des enseignants, G. MIALARET, P.U.F.

Courrier des lecteurs

IMPRESSIONS DU LECTEUR MOYEN

«Du changement à l'Éducateur I» proclame le premier numéro... Qu'en est-il pour le lecteur moyen que je suis ? D'abord l'apparence. Ce qui saute aux yeux, c'est que rien n'a changé par rapport aux anciens numéros : maquette, rubriques, problématique on connaît déjà. La couverture moins surchargée gagnerait à être plus surprenante (pourquoi par une B.D. d'enfant ou une photo insolite ?).

Le contenu ? Je ne change rien à mes habitudes : je fais une lecture en diagonale, commençant un article, sautant à un encadré, à un compte rendu de livre... Je me rends compte que ce numéro n'a rien de spectaculaire mais qu'il est déjà exceptionnel, comme chacune des parutions : la part de l'individu, de son expérience momentanée domine. «L'esprit Freinet», en dehors d'une pratique coopérative confirmée, c'est des tranches de vie qui se mêlent ou s'excluent, au fil des paroles (de celui qui relate, qui tente d'analyser, qui fait parler tel ou tel enfant bien précis). Nous sommes loin du discours fermé, stéréotypé, spécialisé de la pédagogie académique. Un bon point !

Le reportage sur l'heure de travail manuel par semaine dans un obscur C.E.S. me plaît. Michel Ribis nous dit : «Être manuel c'est être sensuel, avoir du plaisir à toucher, façonner la matière.» C'est vrai ça. Je crois quand même qu'il aurait dû ajouter que ce plaisir était d'autant plus entier qu'il débouchait sur un autre plaisir, aussi tangible, que procure l'usage quotidien de l'objet réalisé par celui qui l'a fabriqué. On prend plaisir à fabriquer un objet, on multiplie ce plaisir à faire fonctionner cet objet pour son propre usage... Où l'on retombe dans l'éternel débat sur les motivations : jouissance de la fabrication/jouissance de l'utilisation, «bousculer la fausse alternative travail/loisir» (1). La conclusion de

Liliane Corre et de Mauricette Raymond me laisse sur une impression de malaise : «C'est à chacun de calculer les risques qu'il court, en analysant le rapport de force qui existe avec son milieu, et en se protégeant par des garde-fous.» Ce retour à la solitude problématique de celui qui ose opérer des ruptures dans le système commence à m'agacer. A quoi sert un mouvement s'il ne contribue pas, collectivement, à modifier le rapport de force qui piège ceux qui montent en première ligne ?

La contribution posthume de Marcel Cohen à propos du débat sur l'orthographe, venant après les articles passionnés — pas seulement dans *L'Éducateur* — de Roger Lallemand, me semble à bien des égards décisive. Peut-être ce travail exceptionnel aurait-il gagné en impact à être livré en une seule fois (dossier ? numéro spécial ? brochure ?) ? Je vais guetter le facteur en attendant la suite.

La R.I.D.E.F. en Pologne m'a fait sourire : «Quatorze Espagnols étaient venus, espérant trouver un modèle socialiste dans les pays de l'Est. Au bout de trois jours, douze sont repartis (...) Nous avons plus rencontré d'inspecteurs et des représentants de l'administration scolaire (polonaise) que d'enseignants Freinet (polonais).» Cela m'a rappelé un certain procès, il y a cinq ans, où nous étions deux «dangereux gauchistes» perdus au milieu d'une salle pleine de policiers en civil ou en uniforme. BASTA ! (comme on dû s'écrier nos collègues ibériques).

Ce qui est en train de se passer en R.F.A. à propos des «interdictions professionnelles», et en R.D.A. contre les «déviantes politiques», doit susciter notre solidarité active. (Nous devrions redoubler de vigilance face au projet de loi sur «le service fait» qui nous menace directement.) Social-démocratie ou «socialisme prussien», voilà une alternative que nous refusons. «Parents (...) et élèves qui eux-mêmes apprennent à dépister les mauvais enseignants.» A rapprocher

(contradictoirement ?) de la lutte des habitants du quartier San Andreu à Barcelone qui ont imposé la création d'un lycée autogéré où l'Assemblée Générale — élèves, parents, enseignants et voisins — «décide de l'engagement des professeurs, de l'obligation pour les professeurs d'expliquer devant l'A.G. leurs projets et leurs méthodes» (2).

Cela nous ramène à l'éditorial : notre Projet d'Education Populaire. «Situier notre pédagogie dans un ensemble idéologique cohérent s'avère une étape nécessaire.» Cela semble aller de soi dès l'instant où l'on «s'inscrit sans ambiguïté dans le champ de l'idéal socialiste». Pourtant notre P.E.P. me semble souffrir d'une insuffisance au niveau méthodologique : «Le P.E.P. doit être pratique (...) C'est de la pratique d'aujourd'hui, dans ses aspects de rupture, que nous devons élucider notre utopie.» S'il est relativement aisé, à partir de nos pratiques convergentes et/ou divergentes d'atteindre à «une théorisation de nos pratiques pédagogiques», il en va tout autrement de cet aboutissement «nécessaire» à «un ensemble idéologiquement cohérent». Ne nous leurrions pas : nos pratiques — sous la pression contradictoire des ruptures «marginales» et de la récupération «officielle» — apparaissent comme étant très nettement «éclatées», de plus en plus parcellaires, et procèdent en définitive d'idéologies plus ou moins contradictoires.

Des exemples ? Idéologiquement, la pratique de Michel Ribis dans son C.E.S. n'a rien à voir avec la pratique officielle de la délégation polonaise à la R.I.D.E.F. 76, qui elle ne saurait être rattachée à la pratique réelle de la nécessaire solidarité contre les répressions en R.F.A. et en R.D.A. ; quant à la pratique scientifique de Marcel Cohen que dire du fossé qui la sépare de mon laborieux baratin ?

Le danger — à cause de l'imprécision méthodologique que je crois discerner dans le P.E.P. — c'est que nous

