

Pédagogie Freinet

# L'EDUCATEUR

8

30 Janvier 78

51<sup>e</sup> année

15 Nos par an : 87 F  
avec supplément de travail  
et de recherches : 110 F

La politique à l'école

Parents, vos enfants  
sont en danger

La recherche en math,  
pour quoi faire ?

# SOMMAIRE

# 8

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

© I.C.E.M. - Pédagogie Freinet 1978

## Editorial :

### LE TEXTE LIBRE

MODULE TEXTE LIBRE ET C.D. DE L'I.C.E.M.

1

*Une pratique en pleine évolution afin de respecter davantage encore l'expression de l'enfant.*

## Outils et techniques :

### VERS UNE LINGUISTIQUE NATURELLE :

tâtonnement à partir du langage des enfants

2

P. HETIER

*Une pratique qui devient plus courante et suppose une assise sur le milieu plutôt que l'imposition d'une norme.*

### UNE ANNEE D'UN ENFANT DE CLASSE DE PERFECTIONNEMENT ET SES LETTRES

7

M. GINESTIER

*La correspondance peut — entre autre — provoquer le déblocage et réouvrir les voies de la communication.*

## Second degré :

### LA POLITIQUE A L'ECOLE

Y. LEFEUVRE

10

*Toutes les questions que se pose, et nous pose un éducateur à l'écoute de ses élèves de C.P.A. aux prises avec la découverte des réalités du «monde du travail».*

## Actualités de L'Éducateur

### Approfondissements et ouvertures :

#### ORTHOGRAPHER

A. BERUARD

22

*Bien dans la ligne du travail de M. COHEN que nous avons publié sur l'histoire de l'orthographe, un article qui montre la portée dérisoire des réformes officielles.*

#### LA RECHERCHE EN MATH, POUR QUOI FAIRE ?

J. LEVINE, J.-C. POMES

24

*Un échange entre l'auteur de la B.T.R. n° 23-24 sur les parcours mathématiques et un psychanalyste, qui pose le problème de la place des maths dans notre société, donc à l'école.*

#### PARENTS, VOS ENFANTS SONT EN DANGER,

vous êtes, nous sommes responsables

27

L. DEJOUÉ, D. BOULANGER

*Prendre le parti de l'enfant, c'est heurter parfois les idées reçues.*

#### UNE GRILLE SUR UN SKI (suite)

P. LE BOHEC

29

## Apports internationaux

#### TATONNEMENTS POUR L'APPRENTISSAGE

NATUREL D'UNE LANGUE

31

C. COULOMB et D. POISSON

*Un essai pour apprendre l'espéranto par des voies en cohérence avec la pédagogie Freinet.*

#### L'ANGOISSE DU MAITRE

ET L'EXPRESSION LIBRE DE L'ELEVE

32

J. MASSON

*Compte rendu d'un débat sur ce problème lors de la R.I.D.E.F. du Portugal (juillet 1977).*

## Livres et revues - Courrier des lecteurs

### En couverture :

X. Nicquevert

### Photos et illustrations :

X. Nicquevert : p. 3, 24, 26 - Dessins Michel : p. 12-21  
H. Elwing : p. 27, 28 - G. Guichon : p. 29.

## SI VOUS ETES ABONNES

AUX PUBLICATIONS DE L'ECOLE MODERNE

## VOUS ALLEZ RECEVOIR



857 10 février 1978

### Guillaume Nicollet, soldat de l'an II

Nous publions dans cette brochure des extraits du carnet de route d'un soldat qui, requis en 1794, n'est rentré chez lui qu'en 1801 «pas trop bien portant et bien fatigué de la route». Il avait parcouru entre temps 2 743 lieues 3/4 à travers la France, l'Allemagne, la Suisse, l'Autriche, la Hongrie et l'Italie !

C'est la guerre au jour le jour, vue par un simple soldat, curieux certes des pays traversés mais plus préoccupé des retards de l'intendance ou de ses pieds douloureux que de l'épopée qu'il est en train de vivre.



153 5 février 1978

### Les dauphins

Un enfant visite un zoo marin et s'émerveille des tours exécutés par les dauphins. Belle occasion pour approfondir le sujet : leur morphologie, leur vie en groupe, leur sonar, leur intelligence, leur langage, et cette mystérieuse complicité avec l'homme que celui-ci exploite si mal.

Dans la même brochure, des expériences sur le froid, le chaud, la neige qui fond...



95 janvier 1978

### Pour inciter à lire : itinéraire en zigzag

Ce numéro se présente sous forme d'une série de thèmes qui peuvent s'articuler entre eux au gré des besoins ou des désirs. Ainsi le thème «Oedipe» renvoie à «Paradoxe» ou «Tragédie» ou «Roman policier» ou «Politique». «Paradoxe» lui-même renvoie à «Marginaux» et à «Picaresque». On peut donc s'en servir pour prolonger l'expression libre ou pour l'amorcer. Des recherches très traditionnelles voisinent avec des pistes de travail plus ouvertes. On pourrait aussi bien s'en servir comme guide mais la disposition des thèmes par pages recto-verso permet de découper ces dernières pour les disposer ultérieurement dans des dossiers facilement consultables.

## Les enfants dessinent aussi.

Un album de 88 pages toutes en couleur, format 22 x 28. C'est un livre de réflexion, un livre d'étonnement, un livre pratique !

Depuis la présentation par C. Freinet de la méthode naturelle de dessin jusqu'aux chapitres pratiques sur le dessin au crayon, les craies, l'encre de Chine, la carte à gratter, le drawing gum, etc.

Un livre utile à tous les degrés ! Il faut commencer par vous l'offrir...

Co-édition C.E.L.-La Noria. En vente à Cannes et chez tous les bons libraires.

## LE TEXTE LIBRE

### Exercice scolaire ou pratique théorique ? (1)

#### Pratiquer le texte libre

C'est reconnaître à l'enfant le droit à la parole en même temps que lui donner les moyens d'exercer ce droit (organisation du temps, de l'espace, disponibilité du maître, stimulation, sollicitation, incitation). C'est faire appel à l'activité créatrice de l'enfant sans lui imposer de limites normatives artificielles. C'est se situer nécessairement dans le cadre d'une classe coopérative qui favorise la communication de cette parole et permet de l'assumer.

#### Reconnaître à l'enfant le droit à la parole

C'est accepter que celui-ci puisse tout dire, y compris ce qui gêne, ce qui bouscule les tabous, ce qui remet en cause les valeurs établies : autorité, obéissance, politique, sexualité, etc. C'est aussi accepter qu'il puisse le dire dans son langage personnel, sous la forme la plus expressive pour lui, en fonction de ses conditions de vie, de son environnement culturel, de son vécu.

#### Pratiquer le texte libre

C'est faire appel à l'activité créatrice de l'enfant dans la globalité de sa vie. Toute son expression écrite doit rester nourrie de ses expériences, de ses activités, de ses émotions, de son imaginaire, de ses relations (car il n'est pas question, pour nous, de prendre en compte tout ce qui se pratique actuellement sous le vocable texte libre ; vocable que nous revendiquons et que nous tenons à défendre comme en étant les initiateurs et les continuateurs).

#### Pratiquer le texte libre

C'est donner le droit à l'enfant de communiquer sa production, d'être entendu, écouté, lu. C'est donc mettre en place, progressivement dans le groupe et avec lui, un réseau de communication et d'échange, véritable institution qui facilite l'accueil de cette parole. Les textes sont lus aux autres, enregistrés, imprimés sur le journal, envoyés aux correspondants et peuvent également servir à favoriser les apprentissages. C'est dans ce processus que sont assumés les tensions et les conflits, les problèmes individuels ou collectifs des enfants et/ou du maître qui naissent inévitablement de la pratique quotidienne du texte libre. L'aide du maître et sa participation à la classe coopérative favorisent d'autant mieux l'expression qu'il vit lui-même en situation d'échange et de recherche au sein du mouvement pédagogique de l'I.C.E.M. Une utilisation

du texte libre qui ne s'inscrit pas dans cette pratique est détournée des buts qu'elle poursuit et ne peut de ce fait prétendre à cette appellation. Le texte libre pourrait n'être qu'un dévouement, qu'une soupape de sécurité permettant de mieux supporter une société aliénante. Il ne devient subversif que dans la mesure où il est un moyen de faire acquiescer à l'enfant une autonomie, de lui faire prendre conscience d'un pouvoir d'analyse, de critique et d'intervention sur son environnement. Mais cette pratique place l'éducateur Freinet dans une contradiction née de l'opposition qui existe entre les finalités de l'éducation définies par la société capitaliste et celles de l'Ecole Moderne. Cette contradiction oblige l'éducateur Freinet à accepter un compromis. Le congrès de Rouen a mis l'accent sur les limites que chacun fixe à l'expression libre écrite dans sa classe. Chacun situe son compromis individuellement à des degrés différents et en situe les limites en fonction de la connaissance qu'il a des enfants, du milieu environnant, de l'administration, en fonction de ses propres possibilités à assumer le phénomène de l'expression libre. Jusqu'où l'éducateur Freinet peut-il engager les enfants ou les suivre dans le processus de libération de l'expression défini plus haut ? Le congrès a effleuré cette question sans apporter de réponse. La production de témoignages s'appuyant sur des documents explicités et situés dans leur contexte (voir article paru dans *L'Educateur* 14 du 30 mai 1977 sous le titre : «Vivre sa sexualité à l'école»), la recherche d'autres témoignages parus antérieurement, la production de documents présents doivent nous permettre sinon d'apporter une réponse nette, du moins de réaliser une approche sérieuse de cette question et de mesurer l'évolution du mouvement dans ce domaine.

L'entrée (discrète) de la linguistique dans l'enseignement, l'évolution des connaissances sur l'enfant, la modification accélérée des conditions de vie, l'influence des mass media, la quantité des expériences pédagogiques concernant la liberté des moyens d'expression de l'enfant remettent peu à peu en cause le contenu de la B.E.M. sur le texte libre. La commission «français» se donne actuellement pour objectif de réécrire ce document en fonction des témoignages actuels.

*Le module «texte libre»  
et le Comité Directeur de l'I.C.E.M.*

(1) Cf. l'éditorial de *L'Educateur* n° 1 du 20-9-76 : «La grenouille à la mer». Si nous insistons sur le texte libre, c'est qu'il existe, pour lui comme pour nombre de nos techniques, actuellement, des tentatives pour l'introduire dans les classes après l'avoir vidé de tout son contenu théorique et pratique et pour le présenter comme un exercice scolaire rénové.

# Outils et techniques

## VERS UNE LINGUISTIQUE NATURELLE Tâtonnements à partir du langage des enfants

Alain EYQUEM  
Ecole Le Puy  
33580 Monségur

Une mise au point sur une façon de travailler qui intéresse beaucoup la commission FRANÇAIS, surtout depuis le congrès de Bordeaux : rester dans le milieu naturel de l'enfant (sa langue), tout en facilitant les passages à la langue formelle ; le groupe-classe se fabriquant ainsi, peu à peu, un outil d'action et de réflexion sur la langue (le «*classeur de français*»).

C'est une pratique qui devient courante et mérite une plus large extension dans la mesure où elle représente plus une étude du milieu que l'imposition d'une norme.

### CLASSEUR DE FRANÇAIS

Cf. *Educateur* n° 4 (nov. 75), *Educateur* n° 12 (avril 76), *Educateur* n° 6 (janv. 73) :  
OUVERTURE A UNE GRAMMAIRE NATURELLE

Parler du langage de l'enfant sans aborder et approfondir des éléments de réflexion tels que l'expression libre et la communication, les carences affectives des enfants et leurs répercussions psychologiques, les données sociologiques et culturelles du milieu, les identités régionales, l'idéologie véhiculée par la langue, etc., serait une façon bien facile de se réfugier derrière un pédagogisme serein où l'orthographe (dictée ou pas) et la grammaire (exercices structuraux ou pas) seraient les piliers d'une institution qui se perpétue sans secousse. Cependant il est tout aussi illusoire de parler et de philosopher sur toutes ces données sans songer aux conditions qui sont les nôtres dans nos classes et aux obligations et compromis auxquels nous pousse l'institution scolaire telle qu'elle est de nos jours (relations avec nos collègues, avec les parents, responsabilités vis-à-vis des enfants que l'on envoie en 6e ou à l'examen, etc.).

Nos instructions officielles ont bien sûr résolu ce problème puisqu'elles parviennent à aborder tous ces éléments et nous instruisent si habilement que nous pourrions croire qu'il est aisé de travailler avec les enfants dans ce domaine (ou plutôt de les faire travailler) en tenant compte de toutes ces données.

Pourtant lorsqu'on favorise au maximum l'expression libre pour redonner à l'enfant le droit à la parole, le droit à l'écoute, le droit au geste, le droit à l'écrit et que l'on constate qu'il a besoin de certains apprentissages, on réalise très vite que l'on ne possède guère d'outils d'apprentissage qui ne déphaseraient pas un enfant entrant dans un processus d'expression, de déblocage.

Alors en débutant on utilise un livre (le moins mauvais) et on se laisse aller à des exercices structuraux entre autres en se disant que les enfants peuvent peindre, chanter, rechercher, s'exprimer dans d'autres domaines et puis on se dit qu'il y a le texte libre...

Mais au bout de quelque temps, voire de quelques années, on constate :

- Que ce bouquin est décidément aussi mauvais, superficiel, peu efficace que les autres ;
- Que les exercices tirés de ce bouquin sont décidément bien «froids», bien étrangers aux préoccupations des enfants et de la classe (voire idéologiquement non neutres par les exemples de phrases fournis) ;

- Que les enfants qui «en ont le plus besoin» ne font pas de progrès ;
- Que les enfants qui «en ont le moins besoin» pourraient s'en passer ;
- Que les enfants des collègues qui travaillent ainsi encore plus systématiquement ne réussissent pas mieux en 6e ;
- Qu'il se crée dans la classe lorsqu'on travaille en pédagogie Freinet et grâce à des outils tels que le limographe, le F.T.C., le texte libre, les B.T.J., etc... des processus de recherches, de communications, d'expressions qui sont à l'opposé de ceux que nous propose le bouquin.

On s'aperçoit aussi que les enfants peuvent confronter leur langage propre à un langage plus normatif.

A ce point de réflexion, j'ai essayé l'an dernier dans ma classe, de favoriser, de valoriser au maximum les recherches, les remarques que nous faisons épisodiquement sur le langage écrit et oral. Nous avons aussi travaillé de plus en plus à partir des **énoncés des enfants, de leurs remarques, de leurs recherches.**

### Les énoncés des enfants

(C.E.2 - C.M.1 - C.M.2 : 18 enfants)

- Très souvent, **oralement**, les enfants produisent des énoncés qui posent problème dans le groupe-classe (lecture de textes libres, entretiens, tout moment oral).

L'information communiquée pose problème par :

- Une prononciation défectueuse ;
- L'absence d'un élément d'une phrase : «*Faut que j'aïlle...*» ;
- Des erreurs de concordance des temps : «*Il fallait le faire sinon personne ne le fait*» (Martine) ;
- Un défaut de syntaxe : «*Il y a neigé*» (Yannick) ;
- Des répétitions : «*Très beaucoup de neige*» (Cathy).
- Etc.

- Très souvent, **par écrit**, on se trouve en présence d'énoncés qui sont souvent les mêmes que les énoncés oraux avec en supplément tout ce qui oralement ne pose pas de problèmes mais qui devient difficulté lorsqu'on passe à l'écrit.

Oralement les enfants interviennent assez souvent lorsqu'ils ont conscience d'un énoncé «bizarre». Un dialogue rapide s'établit



alors et mon rôle consiste là à éviter que l'enfant qui parle initialement ne puisse communiquer son information. D'autre part je note sur une feuille l'énoncé en question. Les enfants, dans ma classe, ont l'habitude de «se reprendre» sans que cela ne gêne le dialogue, la communication. Comme notre classe compte trois sections, les interventions sont fréquentes. Les énoncés mal formulés par écrit sont modifiés le plus souvent par un travail individuel entre l'enfant et moi («correction» des textes libres, des albums, des livrets, correspondance, etc.).

Lors de travaux collectifs (lettre collective aux correspondants, amélioration collective et rapide d'un texte libre par semaine pour le journal, histoires collectives, recherches collectives, etc.), des énoncés mal formulés sont souvent pris en compte par le groupe-classe et là encore je les note sur ma feuille-mémoire.

## Les remarques des enfants

Les enfants ont aussi l'habitude de «relever» tout ce qui leur paraît drôle ou incompréhensible.

### 1. Quand ces relevés se font-ils ?

- Lors de présentation de lectures (journaux, livres, B.T.J., poèmes, etc.) ;
- Lorsque nous recevons des textes libres que nous envoient cinq écoles voisines. Nous recevons ainsi de 5 à 10 textes par semaine. C'est une correspondance de textes libres ;
- Pendant la présentation de fiches lecture : les enfants

construisent des fiches lorsqu'un thème est soulevé en classe. Ils récoltent des textes (d'auteurs, livres, de journaux). Ils découpent, collent, décorent et chaque fiche ainsi obtenue circule parmi ces enfants qui les emportent chez eux en notant au verso les mots, expressions incomprises ou autres. On cherche ensuite à répondre et éclaircir les incompréhensions ;

- A la vue de tout texte écrit utilisé dans la classe.

Les remarques sont soulevées soit par le groupe-classe, soit par l'enfant qui lit, qui a lu et qui a remarqué quelque chose.

### 2. Quelles sortes de remarques font-ils ?

- Vocabulaire : incompréhensions, ex. : «une douleur aiguë» (Cathy) ;
- Phonétiques : les *é* à la fin des verbes (tout ce qui s'entend pareil et qui ne s'écrit pas pareil ;
- Sur la formation des mots : mots ayant deux *t*, deux *l*, etc. . une baignoire → se baigner, etc. ;
- Sur les curiosités de la langue : homonymies, différentes marques du pluriel, etc.

## Un processus de recherche

- A partir des énoncés mal formulés ;
- A partir des remarques des enfants.

## 1. D'un travail sauvage à un travail plus organisé

Lorsque suite à un énoncé mal formulé (oral ou écrit) une discussion, une réflexion s'entamait, nous arrêtons le travail commencé pour nous lancer dans une recherche qui captivait souvent l'ensemble du groupe.

Cependant ces moments non prévus ont bousculé «nos projets collectifs» établis par quinzaine (et qui sont les priorités que l'on se donne dans la classe). Ils ont fatalement posé un problème qui ne pouvait se résoudre qu'au cours d'une séance de coopérative centrée sur l'organisation du travail. Les enfants ont trouvé une solution satisfaisante jusqu'à ce jour : «correction» de la donnée mal formulée sur le champ mais la discussion ou recherche qui pouvait naître de cet «incident» serait programmée à un autre moment de la semaine. Je recevais la responsabilité de noter ces remarques sur une feuille (rôle de mémoire) et une fois par semaine tout d'abord, puis rapidement deux fois par semaine nous reprenions toutes ces données et remarques à ce moment que nous appelions «classeur de français» nouvelle institution de travail dans la classe.

## 2. Outils pour favoriser la recherche et en conserver la trace

Il est tout d'abord indispensable que le milieu classe soit riche, permissif et diversifié.

- Possibilité de lire : des textes d'auteurs, des poésies, des textes libres, des B.T.J., Art enfantin, etc. ;
- Possibilité de parler, de s'interroger, de s'exprimer librement, de se tromper, de prendre en compte les erreurs des autres ;
- Possibilité d'écrire, sans être soumis à une correction intensive, des textes, des histoires, des poèmes ;
- Possibilité de limographier, d'imprimer des livrets, des albums, des textes ;
- Possibilité de communiquer, d'échanger toutes les productions et recherches...

### Comment procédons-nous ?

● Le travail à partir d'un énoncé mal formulé démarrait sur une réflexion collective ; mais très vite, vu les nombreuses propositions ou idées, le groupe-classe éclatait en petits groupes durant un temps assez court (10-15 mn) ; puis chaque groupe présentait ses «trouvailles» à l'ensemble de la classe. Pour ma part je me contentais de noter au tableau toutes les propositions des différents groupes. Le plus souvent, après une seconde réflexion collective, les petits groupes se reformaient pour classer, ranger les propositions ou encore continuer et affiner la recherche. L'enchaînement recherche - communication-recherche, etc. crée une dynamique dans le travail, car les enfants travaillent ainsi pour eux-mêmes et pour le groupe.

● Lorsqu'on travaille sur plusieurs données différentes (le foisonnement nous y oblige parfois), des petits groupes se forment autour de chaque donnée. Le processus restant le même : petits groupes, communication, etc.

### La trace écrite

Toutes les étapes de la recherche sont notées au tableau par moi-même ou les enfants. Les Cours Moyen recopient sur des feuilles de classeur tous ces éléments (du «vrac» des propositions au tableau de classification s'il y a lieu). Nous avons constitué ainsi ce que nous appelons le classeur de français. Certaines feuilles sont l'expression d'une recherche jusqu'à son aboutissement, d'autres sont des feuilles ouvertes qui se complètent (voir exemples cités plus loin).

Chaque enfant possède un classeur de français, mais c'est en fait un outil collectif puisque tous les classeurs ont le même contenu.

Très rapidement nous nous sommes trouvés devant un certain nombre de feuilles, ce qui nous a obligés à créer six parties, par regroupement :

1. Orthographe des mots.
2. Phonétique.
3. Remarques de conjugaison.
4. Plusieurs façons de dire.
5. Nos transformations.
6. Les «bizarreries».

Ce classement est forcément sujet à discussion mais il nous a permis d'y voir clair dans le foisonnement. Il me semble qu'il y a mieux à faire si l'on se base sur l'aspect phonétique des remarques, sur la place des mots et des groupes de mots dans les phrases. Mais c'est là un terrain de recherche qui demande sûrement une connaissance globale de la langue qui dépasse sans nul doute les données grammaticales scolaires traditionnelles.

De toute façon ce classement pour les enfants n'était qu'un point de repère. Il est d'ailleurs surprenant de constater combien les enfants ont la mémoire des énoncés, des remarques qui constituent en fait les titres de chaque feuille du classeur : «Tiens ! c'est comme la phrase de Jean-Philippe ! Elle est dans le classeur !» et à eux de retrouver très rapidement la feuille en question (bien avant moi de toute façon) et malgré la quantité et le classement fort aléatoire !

### Des pistes de travail

● Après deux trimestres de cette forme de travail et déjà les remarques du début de cette année, on peut remarquer qu'il existe des fréquences. En effet, certaines remarques, certaines «mauvaises» formulations se répètent. Il serait sûrement intéressant de regrouper les expériences dans ce domaine pour mieux discerner ces fréquences.

● D'autre part, l'an dernier, le classeur de français s'est révélé dans certains cas comme un outil de travail. Il reçoit en effet toutes les remarques des enfants avec compte rendu des recherches ou pas et s'ouvre à toutes particularités de la langue (feuilles ouvertes). Il est en ce sens un outil d'analyse du langage écrit et oral, un moyen de classer, de trier, de rechercher, de clarifier, de décrypter des situations écrites ou orales. Or, en écrivant des textes ou autres, certains enfants se sont retrouvés devant des situations décryptées déjà dans le classeur et ont utilisé ce dernier un peu comme l'*Orthodico*. Il devenait un outil référentiel évitant ma présence. Peut-être une classification plus aidante (phonétique) permettrait-elle la multiplication de ce genre d'utilisation.

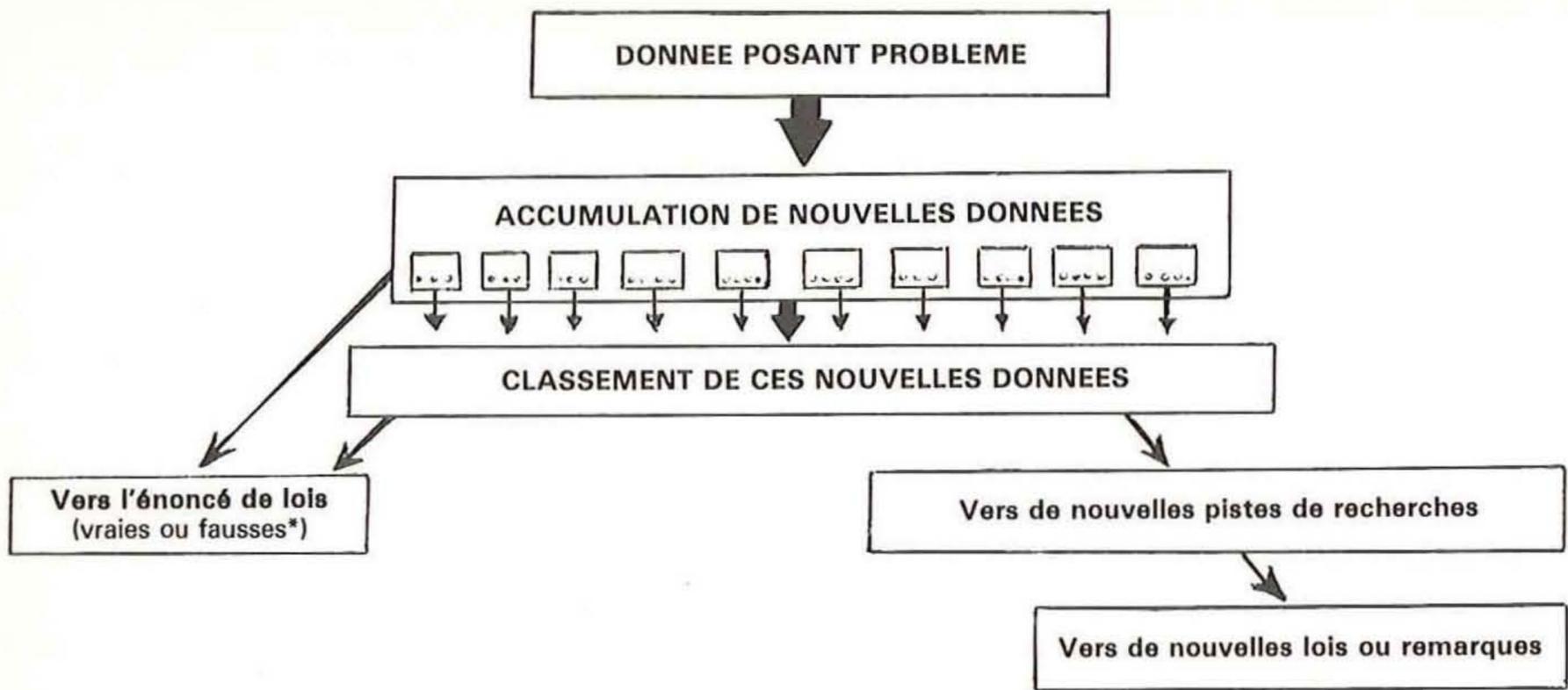
## 3. Le processus de recherche

Lorsque les enfants sont «en position» de recherche à partir d'une donnée, leur tâtonnement suit souvent la même démarche qui n'est pas sans rappeler le tâtonnement en sciences par exemple.

A partir d'une donnée posant problème, les enfants cherchent des solutions qu'ils proposent : c'est la **phase d'accumulation** (ou remarque → propositions du même type de remarques). Parmi ces nouvelles données (propositions), certaines répondent au problème posé, d'autres sont franchement de nouvelles pistes, d'autres enfin sont fausses mais deviennent aussitôt de nouvelles pistes. D'où la nécessité d'établir une classification, c'est la **phase de classement** (qu'affectionnent particulièrement les enfants).

Les données, qui répondent et solutionnent la donnée initiale posant problème, permettent souvent d'établir une loi définitive ou remise en cause à une autre occasion. Ces lois peuvent se modifier, se vérifier, se renforcer ou tout simplement être remplacées parce que se révélant fausses.

Dans l'idéal (sans contingences de programme, d'échéances, de relations avec parents et collègues) il semblerait tout à fait possible d'établir dans une classe un ensemble de lois (et de remarques) évolutives qui seraient propres à chaque classe et issues des difficultés orales et écrites des enfants. On pourrait ainsi résumer schématiquement :



**Exemple de recherche dans cet esprit**

*Donnée de départ* : une remarque de Thierry (8 ans) : «Il a tué le cochon. C'est le tueur.» Un autre enfant ajoute : «Il a couru, c'est le coureur.»

*Travail en petits groupes* : vers une accumulation de données.

- Il a sauté, c'est le sauteur.
- Il a chanté, c'est le chanteur.
- Il a pêché, c'est le pêcheur.
- Il a menti, c'est le menteur.
- Il a mangé, c'est le mangeur.
- Il a dormi, c'est le dormeur.
- Il a perdu, c'est le «perdeur» (?), le perdant.
- Il a blagué, c'est le blagueur.
- Il a écrit, c'est l'«écrivain» (?), l'écrivain.
- Il a gagné, c'est le gagnant, le gagnant.
- Il a servi, c'est le serveur, le servant, le serviteur.
- Il a photographié, c'est le photographe.
- Il a scié, c'est le scieur.
- Il a vendu, c'est le vendeur.

Les enfants ont rapidement décelé une loi (les C.M.) : un verbe peut se transformer en un nom et inversement (est-ce vrai dans tous les cas ? La recherche n'est pas allée jusque-là cette fois). Par habitude peut-être, les enfants ont voulu classer chaque colonne. Classement phonétique centré sur les terminaisons.

*Première colonne :*

Il a sauté	Il a dormi		Il a perdu
Il a chanté Il a pêché Il a mangé Il a blagué Etc...	Il a menti Il a servi	Il a écrit	Il a vendu

*2e colonne :*

Le sauteur	Le perdant	L'écrivain	Le photographe
Le chanteur Le pêcheur Le joueur Le menteur Etc.	Le gagnant		

Le classement de la première colonne s'est avéré être une nouvelle piste avec les C.M. Nous avons cherché en effet toutes les possibilités de terminaisons des participes passés. Après une phase d'accumulation assez longue et une phase de classement non moins longue nous avons abouti au tableau suivant :

«...é»				«...i»					«...u»				«...te»		«...er»
é	ée	ées	és	i	ie	ies	is	it	u	ue	us	ues	te	tes	ert
elle a parlé .....	elle s'est amusée .....	elles se sont amusées .....	ils se sont amusés .....	elle a fini	elle est partie	elles sont parties .....	elle a pris .....	elle a écrit .....	elle a pu	elle est venue	ils sont venus	elles sont venues	elle est morte	elles sont mortes	elle a souffert

Pour l'instant le tableau en est là. Il est incomplet, mais peut bien évidemment s'affiner si les occasions se présentent. Déjà par ce classement certains enfants ont senti certaines lois d'accord (féminin, pluriel, verbe avoir, verbe être...).

#### 4. Après la recherche, des outils coopératifs pour compléter cette forme de travail

Le classeur de français dans ma classe est donc surtout un relevé, un catalogue de données fausses ou de remarques accompagné de recherches rectifiant ces données ou élargissant ces remarques. Cependant je me demande s'il peut devenir un outil institutionnalisé avec un classement précis et pensé, les enfants n'ayant plus qu'à remplir des feuilles comportant déjà des titres, des situations. Il me semble que chaque classe pourrait avoir sa démarche dans la constitution du classeur ; l'intérêt étant surtout de permettre aux enfants de s'interroger

sur la langue, de chercher des liens, des ponts entre les situations et les mots, de pénétrer le fonctionnement du langage. A partir de là, la classification devient propre à chaque classe. Par contre, les recherches effectuées par les enfants pourraient donner lieu à l'élaboration de livrets programmés qui, mieux que les fiches, contribueraient à aider les enfants à revivre des situations au départ fausses pour en trouver la bonne solution mais aussi de nouvelles pistes de travail.

Je n'ai guère eu le temps cette année de travailler dans ce sens mais peut-être certains copains du mouvement ont-ils des idées à ce sujet. Pour ma part je continue dans cette forme de travail (comme des copains du département) car j'y trouve une piste à la fois sécurisante et ouverte à l'intérêt des enfants et à leurs démarches tâtonnées.

D'autre part, je persiste à penser que les enfants commencent à s'approprier le langage en le manipulant, en se jouant de lui, en levant le voile sur les mystères des mots, des fonctions, des significations...

Institution pesante de par ces composantes scolaires (grammaire, orthographe, conjugaison), le langage semble ainsi une institution plus contrôlable, plus dynamique, plus vivante.

## CONTENU DU CLASSEUR APRES DEUX TRIMESTRES

### ORTHOGRAPHE

(1 numéro → 1 feuille du classeur)

1. Les mots ayant 2 m.
2. Les mots ayant 2 t.
3. Les mots ayant 2 c.
4. Les mots ayant 2 l.
5. Les mots ayant 2 r.
6. Les singuliers qui prennent un «x» (un amoureux).
7. Les marques du pluriel.
8. Les singuliers qui prennent un «s» (le temps).
9. L'accent circonflexe.
10. C'est bête - il s'est fait mal.
11. Ce chien (ces, cet, cette...).
12. Ses chiens (sa, son, mon, ma, etc.).
13. Penser, choisir, un russe (s → z, s → ss).
14. Le sommeil, un somnifère → famille de mots.
15. Une baignade, le bain → famille de mots.
16. Le terrain, la terre →...
17. Des œufs bouillis, une bouilloire →...
18. Une porte, un portail →...
19. im, am, om, em → in, an, on, en.
20. Objets masculins, objets féminins (classement).
21. Il n'a pas, il ne fait pas → ne... pas.
22. Il y en a, il y a (Martine).
23. Les gens qui arrivent, qui parlent, etc.

### PHONETIQUE

24. «f» : Philippe, un farceur.
25. «c» : écho, la classe, etc.
26. ch, ch : l'écho, le chat.
27. «u».
28. «j».
29. «i».
30. «in».
31. «in».
32. «s».
33. «o».
34. «an».

### REMARQUES DE CONJUGAISON

(données de départ incorrectes le plus souvent)

35. «Que t'est-il arrivé» (les interrogations).
36. «Elle a demandé deux litres et qu'elle viendrait chercher.»
37. «Je peux marquer un but» (Rosy).  
«Je veux vivre» (Nadine).
38. «Il fallait le faire sinon personne ne le fait» (Cathy).
39. «C'est Sylvie et moi qui ont gagné» (Grazielle).
40. Verbe être : présent, imparfait, futur.
41. «Il faut que vous rentrez» (Thierry).
42. Tableau récapitulatif de 10 verbes (des 3 groupes au présent, imparfait, passé simple, futur simple, plus-que-parfait, recherche collective C.M.).
43. Il est parti, il sera parti, il était parti.
44. Aller au passé composé.
45. Faire au présent.

46. Aller à l'imparfait.
47. Manger au passé composé.
48. Les «é» à la fin des verbes.
49. «Je l'ai li → je l'ai lu» (Caroline).
50. Terminaisons des participes passés.
51. «Je lui ai dit qu'elle m'en gardait» (Thierry).
52. Elle joue, il pleure, il, elle, on → ... e.
53. En revenant, en chantant, en parlant.
54. «Il me tarde que les arbres aient des fruits» (Rosy).

### PLUSIEURS FAÇONS DE DIRE

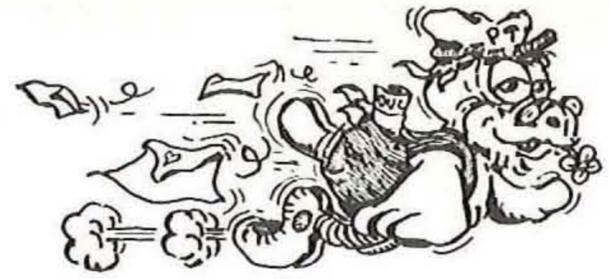
55. «Il y a neigé» (Nadine).
56. «Il disait toujours : «Je vais te toucher» (Thierry).  
«Il disait toujours qu'il allait me toucher» (Jean-Philippe).
57. «Maman elle a dit» (Grazielle).
58. «Une petite bougie et une grosse bougie» (Odile).
59. «Il mange très beaucoup» (Martine).
60. «Hier soir j'avais le hoquet, Patrick faisait ses devoirs» → déplacer les groupes.
- 61, 62, 63. Suite.
64. «Martine, parfois, tu fais fâcher maman» — déplacement des groupes de mots ou mots.
65. «Je les ai ouvertes» → je leur ai ouvert la porte (Sylvie).
66. «Une chambre qui est belle → une belle chambre».
67. «Enfin il a rencontré une dame qui faisait ses commissions»  
— Enfin il a rencontré une dame faisant ses commissions.
68. «On a dit : «On va rentrer» : plusieurs façons de dire.
69. Nous l'avons reçu (les mots qui remplacent d'autres mots).
70. Tu ne fais que râler, rouspéter, bouder.
71. Une fois arrivés à la maison ; arrivés à la maison ; une fois à la maison.

### NOS TRANSFORMATIONS

72. Une rôtissoire → rôti (Sylvie).
73. Il a tué un cochon → le tueur (Thierry).
74. Il chante → un chanteur (Thierry).  
Elle chante → une chanteuse (Cathy).
75. Un jeu → le joueur (Simon).
76. Triste, avec tristesse, tristement, la tristesse.

### LES BIZARRERIES

77. «Un homme sourit devant une souris» (Sylvie).
78. Homonymies, comptines (si mon tonton tond mon tonton... un marchand de foie...).
79. Homonymies. Poème de Cocteau : Odile (croque Odile).
80. Les initiales (Rosy).
- 81, 82, 83. Les sigles.
84. adj → adjectif } mots «raccourcis», abréviations.  
foot → football }  
tel. → téléphone }
85. Un para → pluie, tonnerre, sol, chute.
86. Les habits qui protègent.
87. Carreau - Rosy → Carosy } création de mots.  
Crabe - belote → Crabelote }



# Une année d'un enfant de perfectionnement et ses lettres

Madeleine GENESTIER

(Extrait du Bulletin Départemental, I.C.E.M. de Saône-et-Loire n° 2, 1977)

Une classe de perfectionnement petit niveau regroupant des élèves ne sachant pas lire. Quelques-uns ont déjà pas mal d'années d'échec scolaire derrière eux.

Pourquoi ai-je regroupé toutes les lettres qu'A... a écrites à son correspondant pendant une année scolaire en même temps que je notais son comportement ?

Parce que la première lettre à son correspondant a été sa première vraie activité et j'ai eu l'impression que la communication à son correspondant a été pour lui le biais qui a permis la communication à la classe.

## A...

Il arrive dans notre classe trois semaines après la rentrée alors qu'on s'est déjà un peu habitué les uns aux autres.

Il a dix ans et six mois.

Il est grand, gros, costaud, plus fort que tous les autres dans la classe.

Il répond par monosyllabes, d'une grosse voix.

Son passé scolaire : 2 C.P. à l'école publique, 1 an en perfectionnement, 1 an d'internat privé.

A la rentrée à l'internat, trois semaines plus tôt, il s'est retrouvé au C.P. avec son petit frère de six ans et il n'a pas accepté. Le voilà donc revenu chez ses parents et c'est ainsi qu'il arrive dans notre classe.

## Premier jour de classe

A... répond par monosyllabes.

Refuse de lire : « *J'sais pas y lire, ça.* »

S'accroche à B..., son voisin, le seul garçon qu'il semble connaître.

## Quinze jours après

Ne parle qu'à B...

S'il accepte de lire un texte de journal scolaire très court et très facile, c'est de façon inaudible.

En classe, cherche à dissiper B...

Dans la cour, il cogne.

Sa seule occupation du matin est le dessin : il fait des dessins précis et minutieux pour lesquels il s'applique mais qu'il finit toujours par détruire.

## Le 26 octobre

Nous avons enfin des correspondants.

Nous nous retrouvons autour de la grande table pour nous organiser. A... vient spontanément et déclare vouloir écrire tout de suite.

Il me dicte sa lettre et passe le matin entier à la recopier et à l'illustrer. C'est le premier matin où je le vois au travail.

jeudi 26 octobre

cher jean,

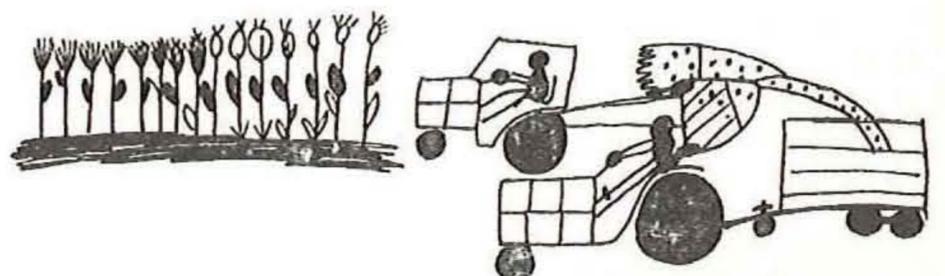
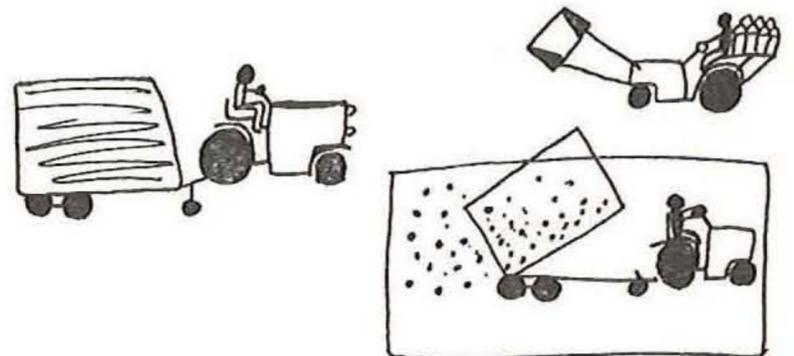
bonjour jean  
je m'appelle A...  
j'habite dans une ferme.  
j'ai des vaches, des chèvres, des poules.  
j'habite à S..., à la campagne.  
au revoir, je te serre la main.

## Début novembre

Chez A..., on récolte le maïs-fourrage. Il en parle à B... Je découvre qu'il est heureux d'être revenu à la ferme et de ne plus être en pension.

## Le 10 novembre

A... fait ce dessin représentant la récolte du maïs.



Habitué à lui voir tout déchirer, je lui propose vite de l'envoyer à son correspondant. Mais il décide, pour son correspondant, de le reproduire sous forme d'album. Et il reproduit chacune des scènes sur une feuille. C'est son travail du matin de toute une semaine : il dessine, il me raconte, j'écris, il recopie.

On affiche à mesure ses pages et il vient les lire à haute voix : première lecture audible et adressée à la classe.

Quand toutes les pages sont terminées, on les réunit en album mais A... demande qu'il soit à nouveau affiché dans la classe. Et c'est sa lecture de chaque matin pendant au moins une semaine.

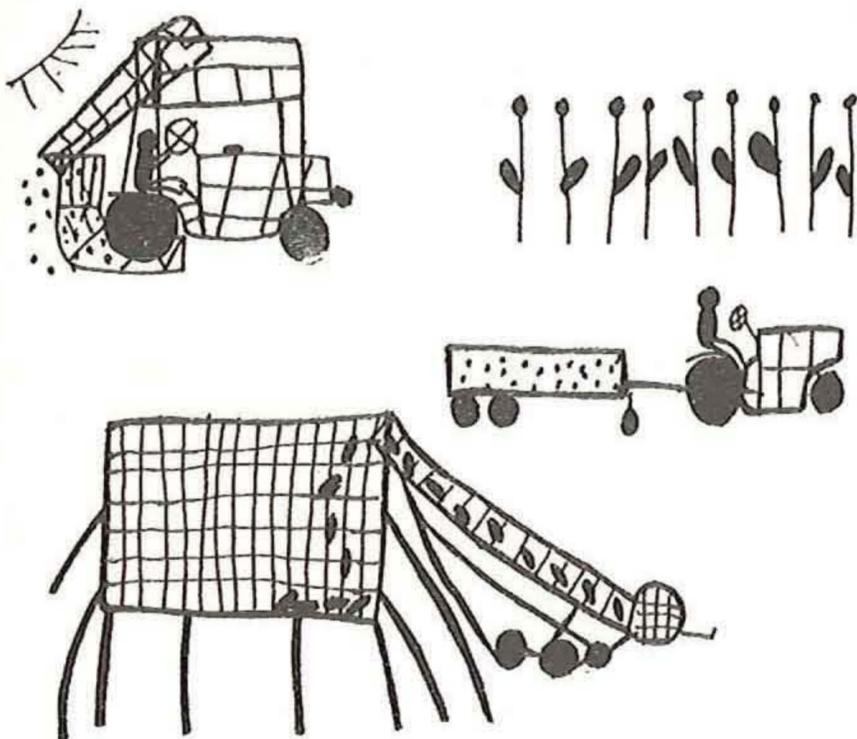
### Le 24 novembre

A... répond à la lettre de son correspondant mais il ne parle pas de l'album.

*vendredi 24 novembre*

*bonjour jean,*  
*je corrige ma date : c'était jeudi 26 octobre.*  
*je vais au café.*  
*je vais à la messe.*  
*tu t'appelles jean mais je voudrais savoir ton nom de famille.*  
*je voudrais savoir si tu as un vélo.*  
*au revoir jean.*

Un matin, A... vient à la grande table et annonce que son papa a récolté les épis de maïs. Puis il va à sa place et fait le dessin suivant qu'il m'apporte.



Il décide donc d'ajouter cette deuxième partie à son album qu'il termine et envoie à son correspondant (entre la dernière lettre et l'album, il a envoyé de nombreux dessins).

### Fin du premier trimestre

J'ai noté pour cette période-là :

A... continue à beaucoup dessiner mais il ne détruit plus ses dessins. Chaque jour, il en met un dans le cahier pour que j'écrive un texte au-dessous et il envoie les autres à son correspondant.

A l'entretien collectif du matin, il vient chaque fois qu'il a apporté quelque chose et dit seulement : «J'ai apporté ça.» (Maïs en grains et en épi, une photo de machine à

récolter le maïs, un dépliant avec machines agricoles, des «cartes d'identité» de ses vaches, un Père Noël en carton qu'il a fait à la maison).

Quand il doit abandonner la lecture quotidienne de son album à cause des réactions de ses camarades, il choisit d'autres textes et continue à lire à haute et intelligible voix.

En séances collectives de calcul, il peut aller beaucoup plus loin que les autres élèves de la classe. Mais il ne fait rien seul.

Toujours très empoisonnant dans la cour.

### Deuxième trimestre

Retour des vacances.

Les petits racontent Noël.

A... raconte sa ferme. C'est la première fois qu'il parle spontanément à toute la classe en faisant des phrases.

Les petits l'interrogent. Il répond.

### Le 11 janvier

Lettre à son correspondant.

Il ne m'attend pas pour le commencer (les mots soulignés sont les mots qu'il écrit seul).

*jeudi 11 janvier*

*cher jean,*

*bonne année.*  
*pendant les vacances, j'ai aidé mon papa à curer les vaches,*  
*à faire leur litière. je balayais les allées de l'étable.*  
*j'ai aussi aidé mon papa à creuser des trous à côté de chez*  
*ma grand-mère.*  
*j'ai aussi fait du vélo avec mon grand frère.*  
*et j'ai été en vacances chez mon grand-père.*  
*au revoir.*

Chaque matin, il continue à rendre compte des travaux de son papa, travaux auxquels il dit avoir participé.

Arrive l'époque des naissances des veaux. Il nous passionne par ses récits. Il devient important dans la classe.

### Le 19 janvier

Nouvelle lettre à son correspondant.

*vendredi 19 janvier*

*cher jean*

*j'ai reçu le grand album.*  
*je suis content.*  
*vous avez bien travaillé pour faire l'album de la gare.*  
*j'habite à côté de B... des fois, je vais le voir.*  
*on a un petit veau blanc. il est né vendredi 12 janvier. quand*  
*je suis arrivé avec le car, mon papa m'a dit : «il faut aller*  
*surveiller la vache, elle va faire le petit veau.» quand j'ai vu*  
*les pattes du petit veau, j'ai appelé mon papa, on a pris les*  
*deux pattes et on a tiré doucement quand la vache poussait.*  
*on est allé chercher un peu d'eau. on lui en a vidé dans les*  
*oreilles et sur la bouche.*  
*on l'a bien frotté avec du foin et on lui a mis un peu de sel*  
*sur le dos.*  
*ensuite, on l'a emmené à la vache qui l'a léché.*  
*au bout de 10 minutes, on l'a fait téter et on l'a remis à côté*  
*de la vache.*  
*pour la nuit, on l'a mis dans un petit coin de l'abat-foin avec*  
*de la paille tout autour de lui.*  
*au revoir.*

## Février

Nous avons une stagiaire dans la classe.

A... continue à raconter et cherche à se mettre en valeur.

Une équipe se forme avec la stagiaire pour préparer une conférence. A... s'y intègre pour faire les dessins : dessins qu'il saura très bien présenter et expliquer à la classe.

### Le 13 février

Lettre écrite avec la stagiaire.

A... n'a pas cherché à écrire un seul mot par lui-même, il est bien trop content d'accaparer la stagiaire pour écrire la lettre en entier.

le 13 février

*mon cher jean*

*mon veau est joli. il est tout blanc. je ne reste pas à l'étude. le soir, je rentre par le car. on a encore eu des petits veaux. maintenant, on en a 17.*

*il y a une vache qui a fait des petits jumeaux. j'ai eu aussi 4 petits cabris mais 2 sont morts. il y en avait 3 marron et 1 blanc. il reste 1 blanc et 1 marron. on a mis un petit jumeau sous la vache qui a perdu son veau. comme la maman des jumeaux n'avait pas assez de lait, je les faisais téter au biberon. pendant que j'en faisais téter un, l'autre me mordait les doigts. il avait faim.*

*j'ai aussi un petit veau tout frisé. quand il voit le biberon, il se sauve et vient près de la bouteille. il est gourmand. on a mis un collier aux petits cabris. ils portent le numéro 2. leur maman aussi a le numéro 2.*

*je te renvoie l'album sur la fleur. il est très joli. j'aime bien les jeux de lecture et, la prochaine fois, je t'enverrai mon jeu pour que tu le corriges.*

*bonnes vacances.  
au revoir jean.*

### Le 13 mars

Nouvelle lettre.

A... veut l'écrire seul. Il réussit à le faire presque entièrement.

mardi 13 mars

cher jean

j'ai 3 petits moutons. ils sont nés chez mon grand-père. mon grand frère les a amenés parce que leur mère n'avait pas assez de lait.

on les fait téter sous une chèvre.

au revoir.

J'ai noté pour toute cette période du deuxième trimestre (les notes sont moins fréquentes car le comportement me pose moins de problèmes) :

— A... participe à toutes les activités collectives, prend des responsabilités dans les ateliers, dans la vie de la classe, dans les jeux dehors.

— Le matin, il se met au travail des fichiers (progression surtout dans le fichier math.).

— Dessine toujours abondamment pour son correspondant (dessins souvent reliés en albums).

— Vient à toutes les séances collectives de calcul mais n'apporte jamais de situation.

— En lecture, s'intègre au groupe apprentissage, accepte de lire à chaque séance et progresse régulièrement.

## Troisième trimestre

### Le 3 avril

A... n'a cherché aucun mot seul (régression que je constate dans toute la classe).

Ce sera la dernière lettre : A... n'enverra plus que dessins, jeux, petits cadeaux.

mardi 3 avril

cher jean

*mon papa a lâché les vaches.  
les petits moutons sont devenus gros. quand on ouvre la porte de leur petit parc, ils courent. quand il fait soleil, on les lâche avec les cabris.  
j'ai eu la rubéole et je ne suis pas venu à l'école.  
au revoir jean.*

Pour ce trimestre, j'ai noté :

— A... participe à toutes les activités collectives.

— Est devenu un des meneurs de la classe.

— Est souvent président.

— Se bagarre rarement dans la cour.

— A bien assimilé les notions découvertes en lecture.

— Est capable de déchiffrer seul une lettre de son correspondant.

### Début juin

Nous retrouvons les correspondants avec qui nous visitons un zoo. Je suis très déçue par l'attitude de A... qui porte peu d'importance à Jean et préfère jouer avec les copains de sa classe.

C'est le résultat d'une correspondance assez médiocre.

Pour A..., le correspondant n'a sans doute été qu'une abstraction qu'il n'a pas reconnue en Jean le jour de notre rencontre mais il n'en reste pas moins qu'écrire à ce correspondant a été l'activité la plus importante de son année scolaire.

La correspondance a été le premier endroit où je l'ai vu actif et déjà, en cela, elle a provoqué mon attention. Mais surtout elle a été le premier endroit où, par le dessin il a pu dire ce qu'il avait à dire : sa joie d'être revenu à la ferme. Et cela, il le disait non seulement au correspondant mais aussi à nous, les élèves et la maîtresse, et surtout à lui-même.

# Second degré

## LA POLITIQUE A L'ECOLE

Yannick LEFEUVRE  
49, rue Ch. Morancé  
72000 Le Mans

### Huit heures, c'est l'entretien

Huit heures, c'est l'entretien habituel du matin. En entrant, Claude me dit : «*J'ai quelque chose à dire.*» A peine assis, il prend la parole :

*«Hier soir, j'ai posé mon sac dans la cour et j'ai été me promener, et puis à ce moment, quand il est arrivé, le patron il a fouillé mon sac, il a regardé les livres, les cahiers, tout ce que j'ai fait en classe et puis il a vu le truc sur la législation, les lois et tout ça... Alors quand je suis arrivé, eh ben il m'a engueulé parce qu'on faisait rien à l'école, on faisait rien que de la politique et puis tout ça... et alors je me suis pris une engueulade.»*

Pour rassurer ou couper court, j'écris tout de suite que bien qu'ayant comme titre «*La politique à l'école*», il ne sera pas question de Giscard, Mitterrand, Chirac ou Marchais. Il sera simplement question de savoir qu'est-ce que je peux faire à partir de ce que vient me dire Claude.

D'abord, pourquoi aller me mêler de quelque chose qui ne me regarde pas ?

— Parce que rester silencieux, laisser passer revient à être complice de cette situation (que je trouve scandaleuse).

— Parce que je sens les C.P.A. intéressés par la discussion et qu'éclaircir cette situation peut répondre à certaines de leurs interrogations.

### Bon, alors comment ?

Plaquer mes idées là-dessus, ça serait utiliser mon pouvoir pour imposer mes idées... mais qu'en restera-t-il d'une idée imposée de force ?... Par contre étant de fait en situation de pouvoir, je peux provoquer des situations où le gars, la fille aura à se situer, agir et l'amènera à comprendre ce qu'il ou elle vit... Alors on en cause... Ce qui fera dire à l'administration : «*Ça ne fait que discuter dans cette classe-là.*» Une remarque qui échappe à l'institution, c'est que les C.P.A. ont horreur de causer pour rien. Si il n'y a pas d'intérêts, ils ou elles causent d'autre chose. J'ai souvent gueulé pour qu'ils parlent chacun à leur tour. Aujourd'hui, ça se fait automatiquement... donc le sujet les préoccupe réellement.

La discussion démarre, j'ai peur, je suis sans repère. Souvent, je les ai informés maladroitement sous forme de cours qui devaient

les intéresser (d'après moi)... Mais non, eux les plus concernés par la législation ne s'y intéressaient pas... petits cons... C'était compliqué, je les emmerde avec ça. Pour eux, je suis heureux, bien payé. Qu'est-ce que je peux leur dire ? Que peuvent-ils me dire ? En fait, ils disent peu de leur vie. Le milieu scolaire ne s'y prête pas. Y a-t-il un lieu institutionnel qui s'y prête ? Leurs problèmes sont si... je suis tellement à côté d'eux, contre eux, en dehors d'eux. Qu'est-ce que je peux faire des tes paroles Claude ? **Qu'est-ce que ça va changer de te laisser t'exprimer ?** Est-ce que ça va changer ce que tu vas retrouver demain ? Et ça pendant quatre ans encore ?... Et mes interrogations, qu'en fais-tu ? Tu te marres ! Tu te fous de ma gueule ! Et mon boulot qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'on fout ensemble ? dis-je les yeux mouillés.

«*On en a rien à foutre de vous*» me balance un jour un gars.

— *Comment ça ?*

— *Ben oui, vous, vous allez au Mans, chez vous et moi ce soir je vais bosser.*

Ils me méprisent d'avoir si peu à faire. D'abord, pour eux, mon boulot c'est de la merde et en plus on perd du temps à discuter et en plus il en fait de la politique dit le patron.

Tout ça, je tiens à le verbaliser. Ça va pas faire cohérent, sérieux, construit. Tant pis, mais je tiens à dire : c'est mon itinéraire, ces hésitations. Je ne tiens pas à en faire un discours solide, énoncé adroitement en oubliant, cachant, détournant ces hésitations. Ne jamais tenir un discours terrible dans lequel personne ne se reconnaîtra. Les reconnaître, c'est cela qu'il s'agit de faire avec eux les C.P.A. ; car eux, dans le milieu scolaire, c'est des provocateurs, des irresponsables, cons, hargneux, stupides, élèves rampants... Les reconnaître, c'est rester lucide et rester lucide c'est voir qu'ils sont les produits d'une situation, produits d'une école qui n'a jamais rien fait pour eux et qui aujourd'hui s'en fout... Alors pour relativiser ce qu'ils me font subir, je me dis chaque matin pour me donner courage de vivre avec eux :

*«Ils sont exploités, déjà à quatorze ans... 60 heures... tu acceptes ça sans rien faire ? 50 F par mois... méprisé... arpète... le patron oui ou non les exploite-t-il ? Oui, alors toi ?»*

Alors moi, j'écris dans *L'Éducateur* une démarche que j'ai dans ces entretiens, démarche d'abord vécue et aujourd'hui **synthétisée**.

### Quelque chose est dit :

1. Est vérifié (personne n'accepte n'importe quoi).
2. Est compris par tous (être tous en accord avec les mots utilisés).

### Exemple :

*«Les profs ne nous aiment pas parce qu'on est con.»*

1. *Tel jour, un tel m'a dit : «Tu ne feras jamais rien de bien.»*
2. *Qu'est-ce que c'est «con» ? Qu'est-ce que c'est «ils ne nous aiment pas» ?*

3. Est discuté (il y en a qui sont d'accord, d'autres pas).
4. Est mis en question (situé, clarifié),
5. Agit (le groupe décide quelque chose).

3. — *C'est pas vrai on m'a jamais dit ça.*  
— *Monsieur y m'a collé.*  
— *C'est de ta faute, t'avais qu'à pas faire le con !*

4. — *Pourquoi penses-tu ça ?*  
— *Qu'as-tu fait pour qu'il te trouve con ?*  
— *Con, ça veut dire pas savoir écrire sans faute.*

5. *Le groupe décide d'aller interroger les profs et d'écrire leurs réponses dans un journal qu'ils leur vendront.*

## Qu'est-ce qu'il y a de politique là-dedans ?

C'est d'abord qu'aucune réflexion n'est banale. Une parole en dit long sur celui qui la dit (même si c'est mal causé). Ce qu'il dit a de l'importance, c'est sa vision du monde. Moi, je leur apprends à voir ça, je les rassure sur le fait que ce qu'il (ou toujours elle) dit a de l'importance. Si un gars a saisi qu'être con pour une prof, ça a à voir avec le fait de mal s'exprimer, si ne pas être aimé, ça a à voir avec l'orthographe. De nouvelles questions alors se posent et s'il décide d'aller les leur poser les questions, eh bien ça pose de nouveaux problèmes auxquels eux, C.P.A., ne s'attendaient pas et eux profs non plus. En bref, les C.P.A. ont des choses à dire et à raconter, ils vont les dire dans les autres classes (les normales), expliquer ce qu'ils vivent. Pour certains, ça a été bouleversant. Ça a été jusqu'à prendre conscience de faire partie d'un groupe, et de pouvoir alors exercer une force, un pouvoir, changer les choses... Voilà, très vite dit ce qu'il y a de politique, au sens de : **« Je prends conscience d'être situé à un endroit de cette société, que je ne suis pas seul, que je peux en bouger, que j'existe... »**

Mais personne n'a à croire mes mots, aussi je transcris l'essentiel d'une discussion qui s'est nouée autour du problème de Claude (discussion située en fin d'année avec des gars qui ont vécu deux ans la C.P.A.).

- *C'est moi qui parle.*
- *Des gars de C.P.A.*
- *Pourquoi, à votre avis, le patron a réagi comme ça en voyant le cahier de législation ?*
- *Le patron a peur que Claude il trouve les lois et qu'il dise au patron que ça va pas.*
- *Qu'est-ce qui ne va pas ?*
- *Qu'il se plaigne qu'il fait trop d'heures, qu'il gagne pas assez cher !*
- *D'après vous, est-ce normal d'apprendre la législation et pourquoi ?*
- *Ça va informer un jour venu, quand on va être ouvrier ça va nous aider.*
- *A quoi par exemple ?*
- *Che pas dans une usine par exemple le patron si on sait pas la législation, il pourrait nous faire n'importe quoi, travailler soixante-douze heures si y veut mais du moment on sait la législation on sait à quoi s'en tenir.*
- *Moi, mon patron il respecte les lois, même l'ouvrier ! Eh bien, il est dur là-dessus sur les lois, bien ! Il engueule jamais mon patron là-dessus... mon patron il nous dit rien. Quand t'a fini ta journée tu fais ce que tu veux... mais ils sont pas tous comme ça.*
- *Claude, qu'est-ce que tu attends du GROUPE ici ?*
- *Si le patron il est pas content qu'il aille voir le professeur ils pourront discuter ensemble.*
- *Est-ce que tes copains peuvent t'aider et comment...*
- *Manifester.*
- *Ça veut dire quoi ?*
- *Aller dans une boulangerie et casser tout.*
- *Aller chez le patron à Claude et dire ce qu'on fait à l'école.*
- *Mais si je passe par chez lui, je lui dirais que l'interview qu'on a fait en classe ça ne le regarde pas d'abord. C'est pas nous qui avons dit (que les patrons exploitent les C.P.A.) ce qui*

*était marqué sur le papier nous on l'a juste REMARQUE mais euh... c'est pas nous qui l'avons dit.*

— *De toute façon mon patron il veut rien savoir, il a vu tout ça, il est pas d'accord.*

— *Tu lui boucles le bec.*

— *Tu le fourres dans le pétrin, un accident de travail c'est vite arrivé.*

— *Moi, à l'école je fais législation, es-tu d'accord avec ça toi.*

— *Oui, mais les patrons ils veulent pas.*

— *Le mien, moi il m'engueule jamais.*

— *Oui, mais monsieur le patron à lui jardinier il est peut-être une peau de vache comme celui à Claude.*

— *Sûrement pas, il raconte des conneries alors.*

— *De toute façon le mien aussi il raconte des conneries on rigole.*

— *Tu déconnes avec lui ?*

— *Un peu de temps en temps.*

— *Moi c'est exceptionnel quand il rigole.*

— *Mon patron moi il est sympa cheu pas mais c'est une remarque qu'on fait quand on arrive à la fin du mois il fait toujours la gueule.*

— *Pourquoi ?*

— *C'est la paye...*

— *Bon, on va arrêter là.*

— *... Euh, au sujet de Christophe un lundi une fois on a été le chercher mais son patron il voulait pas le laisser partir fallait qu'il parte à l'école à la dernière minute.*

— *Chez son patron, ça a toujours été ça l'année dernière, il dormait en classe.*

— *Tiens, il serait là Christophe, il relancerait la discussion parce qu'il s'y connaît là-dedans. C'est un dur là-dedans.*

— *« C'est un dur » ça veut dire quoi ?*

— *Ben, l'autre fois dans l'autre groupe pour répondre aux questions aux autres, parler syndicat il s'y connaît là-dedans. Moi, j'y connais rien du tout.*

— *Oui, mais y s'enseigne.*

— *Moi, j'ai jamais fait ça dans les autres classe, j'arrive là ben, c'est quoi ça ? Hein, c'est quoi ça ? Je connaissais rien d'ça, je savais pas ce que c'était le syndicat tout l'bordel !*

— *Y'a des trucs aussi sur la législation. Quand on entend au transistor politique et tout ça, j'y demande au patron il veut rien me dire là-dessus. Jamais. Il me dit d'apprendre ça plus tard... Pourquoi ? Je ne sais pas.*

— *Tu peux peut-être te demander déjà pourquoi ?*

— *Parce qu'il sait bien que quand je le saurai plus tard ben il sera trop tard !*

— *Peut-être qui sait pas.*

— *Il est de l'ancien, pas du nouveau mais si on apprend pas la législation si on apprend pas les lois tout le bazar et ben à dix-huit ans il nous matraque la gueule.*

Et la discussion roule et roule encore. A travers les mots qui disent leur compréhension, une conscience se fait jour. Le travail s'est fait, isolé sans expérience correspondante, il s'est vécu au jour le jour.

Ecrire aujourd'hui, c'est le continuer, l'ouvrir, informer sur sa réalité.

Et pour finir, à un gars qui me demandait :

— *La solidarité ça veut dire qu'on est tout seul ?*

— *Non c'est le contraire. (Rire de ma part.)*

— *Oh ! ben merde ! (Rire de sa part.)*

Michel est venu travailler avec les gars de C.P.A. Il a dessiné ces planches à partir d'une pièce de théâtre écrite et montée par les C.P.A. (voir article *Educateur* n° 4).

C'est aussi un aspect du travail qui s'est fait dans la classe (mais je n'en parle pas dans cet article). Faire une bande dessinée à partir d'un travail de classe est une idée de Michel.

(suite p. 21)

# LES PRE-APPRENTIS SE RACONTENT !



JE VOUDRAIS **DES HEURES FIXES**,  
UN **SALAIRE PLUS ÉLEVÉ**  
ET FAIRE **40H PAR SEMAINE !**



PAS D'ACCORD. QUE PENSERAIENT LES CLIENTS  
SI LE MAGASIN N'ÉTAIT PAS PRÊT ?

JE VAIS ÉCRIRE À LA CHAMBRE DES MÉTIERS  
ET FAIRE VENIR L'INSPECTEUR.

TOC  
TOC  
TOC



BONJOUR  
MONSIEUR L'INSPECTEUR



ALORS QU'EST-CE QUI NE VA PAS ?  
À QUELLE HEURE COMMENCE-T-IL ?

À 6 HEURES POUR PRÉPARER  
LA BOUTIQUE.



LA VIE DE MAINTENANT, CE N'EST PAS LA  
MÊME QUE CELLE D'AVANT. CE N'EST PLUS  
PARÉIL "CHÉRIE" ÇA A ÉVOLUÉ...



CE N'EST PAS NORMAL  
IL FAUT QU'IL FASSE DES HEURES FIXES  
DE 9H À 12H ET DE 14H À 18H.



PAS D'ACCORD. DANS NOTRE TEMPS  
CE N'ÉTAIT PAS COMME ÇA.



LE SOIR, LES GARS VONT AU CAFÉ.  
LE LENDEMAIN, ILS SE PLAIGNENT  
QU'ILS SONT FATIGUÉS.  
ILS MANGENT TOUT LEUR PAIN DANS  
LE BISTROT.



D'ABORD C'EST MOI QUI PAYE LA COUETTE !!!...  
LES GARS SONT LIBRES D'FAIRE CE QU'ILS VEULENT  
APRÈS LE BOULOT !

# ACTUALITES

## de L'Educateur

### *Billet du jour*

### OPTIMISME

Il était de mauvaise humeur ce matin-là.

D'abord, en se rendant à l'école, il trouva que le temps sentait le vent et le vent la merde. Il traversa la cour de l'école sans dire bonjour à ses collègues, une bande d'enfoirés tout juste capables de parler de la pluie et du beau temps et qui trouvaient le moyen de se sentir à l'aise dans une cour d'école.

Pauvres types va !

Il rentra dans sa classe pour préparer son travail. Ce n'était pas le moment que les gosses viennent l'emmerder à lui raconter leurs histoires à la noix... D'abord il allait bien les calmer : un bon exercice de numération, codage et décodage de nombres et il aurait la paix pour un moment. En quelle base je vais leur foutre ça, se demanda-t-il. Il hésita un moment. Qu'est-ce qu'on était venu le faire chier avec ces histoires de mathématique moderne. Tout ça pour en arriver à remplacer les exercices de conversions par des exercices sur les bases. De la merde tout ça, et puis au moins, les conversions, ça servait à quelque chose. De toutes façons, il s'en foutait.

La classe débuta par l'exercice prévu. Ça allait encore être du propre. Non, qu'est-ce qu'on pouvait bien faire de valable avec une bande de corniauds pareils. D'ailleurs, c'était bien simple : plus ça allait, plus les gosses étaient cons. Qu'il allait encore falloir supporter ça pendant plusieurs années. Rester enfermé dans cette classe pourrie avec cette bande de débiles, chouette comme avenir !

Mais qu'est-ce qu'il était venu foutre dans un métier pareil ? Ah ! on est con quand on est jeune ! Il s'imaginait avoir la vocation, il croyait qu'il allait devenir un personnage important que les gens salueraient bien bas. Mon cul, oui ! c'est tout juste si ils ne lui crachaient pas à la gueule quand ils le voyaient. Et puis, valait encore mieux comme cela, quand ils venaient le voir, c'était pour l'emmerder avec leurs histoires de gosses tarés qui n'apprenaient rien du tout. Ils n'avaient qu'à les faire moins cons leurs gosses.

Et puis l'administration, quelle bande d'incapables ! Plus on était minable, plus on avait un poste important. Leur seul but, c'était de chercher à emmerder le personnel. Non, on devrait faire une révolution et fusiller tout ça à l'eau chaude. Mais qui c'est qui la ferait la révolution ? Pas ses collègues, des fossilisés qui ne se rendaient même pas compte qu'on les prenait pour des cons. Même sa femme qui prétendait qu'elle se sentait bien dans sa classe avec ses petits. Tu parles ! Et l'autre con, son nouveau collègue qui s'imaginait qu'il va changer la face du monde avec son imprimerie. Enfoiré, pauvre type va !

Et toute leur merde de rénovation. Un jour en mathématiques, un jour en grammaire, un jour en histoire... Ras le bol, qu'ils ne viennent pas me faire chier avec ça. D'ailleurs, pour ce à quoi ça peut bien servir avec des cancre pareils. Tout en pensant aux enfants, il jeta un regard sur les chères petites têtes blondes et brunes qui se préparaient un avenir glorieux en codant et en décodant des nombres.

Une question lui vint alors à l'esprit : «*Et eux dans l'histoire, est-ce qu'ils s'amuse ou est-ce qu'ils s'emmerdent ?*» Sa question l'étonna, il fut surpris qu'on puisse se poser une question pareille : ça ne lui était encore jamais arrivé.

Jean DUPONT

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### FRANÇAIS

#### Module de recherche *Retorica*

(fichier de français au second cycle)

##### « POUR NOUS SORTIR DU CACAI »

*Retorica* a repris son activité et grâce à une organisation en prise directe sur l'activité des classes est en mesure d'assurer à moyen terme la mise au point des dossiers suivants :

● **Tendre la joue droite ?** (regroupement de fiches, textes, pistes de travail traitant du terrorisme, des otages, de la violence, de la non-violence...).

● **Oral, vous avez bien dit oral ?** (40 fiches de travail sur les problèmes de l'oral et les solutions actuellement utilisables).

● **Dissertation mon doux souci...** (pistes de travail concernant dissertation et commentaire composé : 40 fiches sur les articulations du discours, la dissertation-exposition, les fiches-guides d'explication de textes, etc.).

● **Hou ! Fais-moi peur...** (roman noir, fantastique...).

● **Hep ! Fais-moi signe** (pictogrammes, sémiologie, signe linguistique et corrélats...).

Il s'agit là de dossiers indicatifs. Il n'est pas du tout sûr qu'ils sortent dans cet ordre ou sous ce titre. Mais ces titres indiquent dans quel sens travaille *Retorica*.

Les camarades qui veulent travailler à la mise au point de ces fiches sont priés de respecter les normes suivantes qui réduisent au minimum le travail de collation :

— Fiches 15 x 21 prises en hauteur, papier blanc.

— Bon contraste, d'où :

\* fiche dactylographiée ;

\* fiche rédigée lisiblement au stylo bille noir ;

\* fiche tirée proprement au limographe petit format.

— En haut de fiche : titre très explicite.

— En bas de fiche : nom et adresse.

Le projet général est de constituer progressivement sous forme de fiches une encyclopédie de l'enseignement du français au second cycle, regroupant tous les aspects de la discipline (rhétorique, grammaire, littérature, biographies, thématiques diverses, méthodes de travail, trucs et tours de main, etc.), ceci dans la perspective de l'expression libre. Cette encyclopédie sera constamment modifiable au cours des années. Les articles de cette encyclopédie seront les fiches 15 x 21 rédigées par les professeurs et leurs élèves.

Les groupes de travail *Retorica* en cours de constitution sont priés de se faire connaître ; les premières expériences montrent qu'ils peuvent regrouper indifféremment des camarades du premier et du second cycle. Mais les fiches mises coopérativement au point sont à envoyer :

— Pour le second cycle au siège social de *Retorica*.

— Pour le premier cycle au module de recherche «fiches de français premier cycle» à Mauricette RAYMOND, Les Cardelines, Le Rocher du Vent, 84800 Saumane.

Roger FAVRY (*Retorica*)  
lycée technique  
82017 Montauban

\*

##### VOULEZ-VOUS JOUER AVEC MOA ?

Cette livraison comprend quarante pages de fiches et textes consacrées aux thèmes suivants :

- père,
- événement,
- peine de mort,
- publicité,
- Freinet : éducation,
- Rabelais : éducation,
- mai 68,
- Robots,
- O.V.N.I., fantastique,
- science-fiction,
- voyages,
- renvois (réseaux de renvois).

Cette livraison a été tirée par la C.E.L. Vous pouvez l'obtenir en envoyant 6 F en timbres à Roger FAVRY, lycée technique, 82017 Montauban qui en tient le dépôt.

Il est rappelé qu'il faut être abonné à *L'Éducateur* ou à *La Brèche* et être sociétaire C.E.L. (année 1977) pour bénéficier de ce service.

#### Ortografe populère

##### ALFABE INVANTE POUR FIGURE LE SON

Quintilien lui même protèste, an se ki konsèrne sa langue, kontre le divorce de l'ortografe é de le prononsiasion puisk'il proklame ke «l'uzaje de l'ékriture branle sou selui de la prononsiasion» é ke «lè lètre ont été invanté pour reporté lè voi».

S'è pandan notre moiynin aje k'il fot antandre lè kritike prèske toute justifié de l'ortografe, insi ke dè projè de réforme souvan plin de sajèse. L'un dè pluz intèrèsan dokuman de se janre è le «Trètè touchan le komun uzaje de l'ékriture fransèze fè par Louis MEIGRET, Lionè, okèl è débatu lè fote é abu an la vrè é ansiène puisanse dè lètre».

«Nouz écrivon, dit il a sè kontaporin, un langaje ki n'è poin an uzaje, é uzon d'une lange ki n'a poin uzaje d'ékriture an Franse... La lètre è la note de l'élèman é kome kazi une fason d'imaje d'une voi formé. E ke, tout insi ke tou kor konpozé dèz élèman son rézoluble antre eu, é non an plu ni moin ; k'osi tou vokable son rézoluble an voi dont il son konpozé. Par koi, il fo konfèsé ke puiske lé lètre ne son k'imaje de

voi, ke l'ékriture devra ètre d'otan de lètre ke la prononsiasion rekièr de son (é non an plu ni moin).

L'ortografe insi prékonizé fayi trionfé grase a Ronsard, ki ne se désida a l'abandoné — provizoireman, pansèt-il — ke «pour sèdé a l'insistansse de sèz ami, plus sousieu de son bon renon ke de la vérité, lui pègnan le vulgère é l'opiniatre avi dè plu sèlèbrez ignoran de son tan».

MEIGRET  
1542

### LANGUES

#### Anglais

Notre coopération avec des enseignants anglais. Avec qui ? Pourquoi ? Correspondre c'est ce que nous souhaitons, lorsque cela peut se faire avec des enseignants qui comprennent les raisons de nos pratiques, nous pouvons espérer aller plus loin.

Freinet en Grande Bretagne et les pays de langue anglaise, comment nous faire connaître, comparer des techniques.

Si vous avez des idées là-dessus, si vous voulez recevoir un dossier, écrivez-moi en joignant une enveloppe timbrée à 1,40 F.

Eric MOREL  
19, place des Farineau  
59860 Bruay-sur-Escaut

### AUDIOVISUEL

#### Vienne - Seyssuel

(fin du compte rendu)

##### V. - PROBLEMES POSES PAR L'UTILISATION DU MATERIEL COMMUN AUX DIFFERENTS ATELIERS

1. Manque au niveau magnétophone et cinéma.

2. Manque de concertation préalable entre les animateurs. Ce n'était pas dramatique, mais cela aurait évité des pertes de temps... Les difficultés de circulation le 1er août, la réception tardive de la plupart des fiches d'inscription par les organisateurs (alors que nous étions près de 90 participants à cette rencontre) en sont en partie la cause.

Remèdes :

a) Exiger des participants un retour plus rapide des fiches ;

b) Mieux expliciter les fiches d'inscription quant au matériel que chacun peut REELLEMENT apporter.

3. Nécessité de faire un planning d'utilisation, et de le mettre à jour au moment des réunions de gestion, notamment pour éviter le télescopage dans les labos des groupes photo et des groupes son faisant des diapos.

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

4. Peut-être instaurer un «magasin à matériel» avec fiches de prêts pour savoir avec précision qui vient chercher quoi pour emporter où et pour combien de temps. Pour cela il faut envisager un suréquipement en matériel (et peut-être un camarade «préposé» à cette organisation ?).

### VI. - REUNIONS DE GESTION

Sa dénomination est peut-être à revoir, car elle n'a pas rempli totalement son rôle de coordination générale. De plus, il est nécessaire de ne pas amener devant le grand groupe les problèmes qui peuvent être réglés au niveau des ateliers et entre les animateurs d'un secteur.

### VII. - EQUIPE D'ACCUEIL

Les comptes seront publiés dans le prochain bulletin du secteur. «Ça doit boucler», grâce au travail des bénévoles. Nous remercions vivement les familles BUISSON et VIALET pour l'énorme travail fourni. Tout était parfait. Nous leur sommes très reconnaissants de nous avoir offert des possibilités d'hébergement et de travail excellentes. Nos remerciements vont aussi à M. SAGE, sous-directeur du C.E.S., qui a déplacé ses vacances pour nous recevoir, et a permis que la rencontre puisse avoir lieu.

### VIII. - LE BAR

Animé avec efficacité souriante par Marthe ANDRES et Mme BARBIER (plus de 1 000 crêpes ont été faites... et dégustées), il apparaît comme étant vraiment une nécessité, afin d'offrir un lieu de rencontre et de détente hors des circuits de travail. Bravo et merci. Après LA ROCHELLE et BRECEY, il s'avère opportun «d'institutionnaliser» cet atelier.

### IX. - GROUPES DES JEUNES

Sous la direction d'André BUISSON. Excellent travail son et aussi photo, et réalisation de plusieurs montages son et image.

### X. - TRAVAUX PARTICULIERS



DAOUST et FRABOULET :

— Avancement des deux B.T.Son sur 1936, qui pourront paraître en 1977-78.  
— L'agriculture en mutation (Marais Poitevin) : il faut retourner sur place prendre des compléments.

Paulette BRUN, Josette ROUSSEAU : le monde paysan de 1930 à 1940.

Jacqueline MASSICOT :

— Fin de mise au point du disque D.S.B.T. «Des enfants et un peintre : Pierre GY».

Odette et Maurice PAULHIES :

— Montage du D.S.B.T. n° 27 : «La vie coopérative» (réunion chez J.-C. COLSON), rédaction de la pochette du disque.

— Article à propos de la vie coopérative (classe de L. CORRE).

— Ecoutes de divers débats enregistrés.

Yvon CHALARD : Débroussaillage d'une masse de documents sur la vie autrefois : Enfance parisienne - Enfance rurale - Cocher de fiacre et chauffeur de taxi - Révolte des

vignerons de l'Aude en 1907 - Un émigré espagnol raconte sa vie : enfance, sous Alphonse XIII, république, guerre d'Espagne, émigration en France, retour en Espagne en 1977.

Jean ROUSSEAU :

— Très gros travail de dépouillement des fichiers des abonnés à B.T.Son et D.S.B.T.  
— Ecoute de restes non édités de la rencontre des enfants avec Jean ROSTAND : possibilité d'en faire un D.S. B.T. intéressant.

Robert DUPUY, Odile DELBANCUT, Jocelyne PIED : Important travail de regroupement des éléments pour le dossier : **UTILISATION DE LA DOCUMENTATION AUDIOVISUELLE**. Il sera prêt et publié prochainement. Son plan :

— Place de la documentation audiovisuelle ;  
— Ce que sont les B.T.Son et les D.S.B.T. ;  
— Exemples divers d'utilisation à tous niveaux ;  
— Conditions matérielles favorables (Gilbert PARIS doit revoir ce chapitre) ;  
— Rédaction d'une lettre concernant le nouveau LIVRET des B.T. Son.

Jean-Pierre JAUBERT : Tirés des deux numéros de D.S.B.T. «DES ENFANTS ET UN JUGE, CASAMAYOR», deux brochures B.T. sont en cours d'achèvement sur le thème : «JUSTICE ET SOCIETE». La deuxième rédaction de J.-P. JAUBERT a été revue par un groupe. Jean-Pierre, courant août, effectue la synthèse des corrections. Elles sont prêtes à partir dans les circuits habituels de correction B.T.

XI. - CHANTIER B.T. «SCIENCES» avec Marcel PAULIN, Maurice LEBOUTET, Robert ANDRE, Pierre MAGIN, Janette CONSTANTIN, Charles RICHETON, Renée COQUARD, Pierre CHAILLOU, Pierre GUERIN et Michel PELISSIER pendant deux jours.



1. Mise au point définitive du projet qui avait été mis en chantier et expérimenté dans les classes au cours des années 75-76 et 76-77 : «POURQUOI ÇA S'EVAPORE». Ce projet devrait être diffusé aux correcteurs dès la rentrée, pour édition dès que la rédaction B.T. le décidera.

2. L'ensemble «ECHANGES THERMIQUES» est pour l'instant programmé en quatre B.T. :

I. - Pourquoi ça chauffe ? (Le chauffage central).

II. - Pourquoi isoler sa maison ? (isolants et conducteurs).

III. - Le chauffage solaire.

IV. - Le thermomètre (?).

3. Une première rédaction de la B.T. «POURQUOI ÇA CHAUFFE» est terminée : elle sera expérimentée en cours de cette année 1977-78.

4. Pour la deuxième B.T. de l'ensemble II : «POURQUOI ISOLER SA MAISON», nous avons déjà un canevas détaillé qu'il va falloir expérimenter également, avant la première rédaction.

5. Projet de B.T. sur «LE SUCRE» : après l'abandon par une normalienne de Troyes, Marcel PAULIN reprend le projet.

6. Pour tenir compte des quelques remarques qui nous sont parvenues au sujet de la B.T. 844 : «POURQUOI ÇA FOND, DISSOLUTION ET MOLECULES», nous avons décidé de faire précéder le travail proposé aux enfants dans la B.T. sur «L'EVAPORATION» d'un **avant-propos destiné aux maîtres** ; le voici :

— Cette B.T., comme la B.T. 844 (dissolution) a été réalisée à partir de situations de classe et de questions d'enfants.

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

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

— Nous pensons que les enfants doivent d'abord :

\* exprimer des questions,

\* expérimenter sans la B.T.

Celle-ci vient ensuite pour leur apporter :

\* de nouvelles pistes de recherches,

\* des explications,

\* et surtout une méthode de travail.

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

7. RICHETON se plaignant de la lenteur du circuit de correction B.T. sciences, il recrute sur place des camarades voulant bien corriger les titres susnommés, et ce en tous niveaux.

8. Le groupe sciences regrette de ne pas pouvoir travailler en «chair et en os» pendant un temps aussi important qu'une rencontre de ce genre avec des camarades de sciences physique second degré.

9. Michel PELISSIER se rendra aux journées d'été de LA ROQUEBROU pour faire le compte rendu des travaux, et assurer la liaison avec F.T.C. et chantier B.T., liaison bien nécessaire pour ne pas perdre les bénéfices de ces riches journées.

### XII. - PROJET D'EDUCATION POPULAIRE

Jean-Louis MAUDRIN, notamment, et Michel CADIOU, Bernard BRON, informent toute la rencontre et répondent aux questions sur le P.E.P. Ils insistent sur la nécessité de donner le point de vue du secteur audiovisuel.

Rédacteurs : Daniel LEGER (photo), Robert DUPUY (documentation audio-visuelle), Raymond MASSICOT (cinéma), Pierre GUERIN (magnétophone).

### XIII. - SECTORISATION DES ACTIVITES DE LA COMMISSION

Quelques commentaires :

**Animation.** — Vous avez bien noté : c'est le groupe audiovisuel de Charente-Maritime, qui peut réunir cinq travailleurs actifs, qui

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

assure la **centralisation et l'animation**. Il n'est plus possible à Pierre GUERIN d'assurer à la fois l'animation et les éditions. Mais soyez sans craintes : toutes les réalisations envoyées au groupe 17 seront prises en copie par le Service Technique de Sainte-Savine, et retournées aux auteurs.

**Sonothèque.** — Elle est actuellement en sommeil. Il nous faut la repenser : nouveaux catalogues ? La remettre à jour ? La faire fusionner avec l'auditorium ?

**Auditorium.** — C'est une formule qui se révèle avoir toujours du succès. Actuellement, une série de programmes peut être prêtée pour stages, congrès, rencontres. Il faudrait qu'il soit mieux promu sur le plan national.

Idée de faire une **valise** comprenant deux minicassettes avec casques et les programmes. Mais qui paiera l'investissement ? Ainsi que l'entretien et les frais de port ? Nécessité d'une location ? Problème insuffisamment étudié !...

**Trésorerie.** — Toute la rencontre remercie vivement Marcel LAGARDE pour les longs services rendus au secteur audiovisuel depuis plus de vingt ans.

Le nécessaire sera fait pour que, en cours d'année, la transmission se fasse à Yvon CHALARD. Nous vous aviserons des changements en temps utile.

### XIV. - PRESENCE DU SECTEUR DANS LES PUBLICATIONS C.E.L.

Annie et Georges BELLOT assureront la liaison avec «LA BRECHE» du second degré.

Dans un premier temps, Jacqueline MASSICOT fera pour «L'EDUCATEUR» un article sur l'organisation matérielle et pédagogique de l'atelier magnétophone.

Toutes les réunions (de 17 heures) à caractère pédagogique général ont été enregistrées, et les cassettes, confiées à des secrétaires, donneront matière à des articles, soit pour le bulletin de secteur, soit pour les publications du mouvement :

- L'atelier magnétophone.
- Entretiens et débats en classe et rôle du magnétophone.
- Chants, musiques, créations sonores et audiovisuelles.
- La documentation en général, B.T., leur place.
- Vie coopérative de la classe.
- La correspondance audiovisuelle dans la correspondance interscolaire.
- La documentation audiovisuelle, sa place, problèmes posés par l'édition et la diffusion.

### XV. - PRESENCE DU SECTEUR AUDIOVISUEL DANS LES STAGES REGIONAUX, DEPARTEMENTAUX, ET MINI-STAGES AUDIOVISUELS

— Problème de l'utilisation de l'auditorium.  
— Essayer d'organiser des ateliers audiovisuels pour la sensibilisation de l'information, amorce d'initiation.

**Important.** — Suite aux restrictions budgétaires, les frais de déplacement de Gilbert PARIS ne seront plus pris en charge par l'I.C.E.M. mais par les demandeurs.

### XVI. - DEPOTS DE MATERIEL

Les nécessités économiques et leurs conséquences imposées par les fournisseurs, ont stérilisé, hélas ! la majorité des dépôts.

Pourtant, la possibilité d'obtenir de la bande «standard», des adhésifs, colleuses, bobines vides, etc... est vitale pour le travail scolaire.

Donnez la préférence d'achat à vos dépôts, plutôt qu'au C.D.D.P., C.R.D.P., qui d'ailleurs ne possèdent pas tout le matériel.

Notre dépôt central fonctionne bien, grâce au travail de Thérèse BUISSON, que nous

remercions vivement ; faites appel à lui. (Adresse en page 23 de *L'Éducateur* n° 2.)

*Compte rendu de la réunion-bilan du 13 août 1977*

*Secrétaire : Nicole REDHEUIL  
Présidence : Yvon CHALARD*

Si vous désirez collaborer à tel ou tel sujet, écrivez à Pierre GUERIN» B.P.14, 10300 Sainte-Savine. Le moment venu, vous entrerez dans les circuits de contrôle.

## Sommaire de *La Brèche* n° 33-34

NOVEMBRE-DECEMBRE 77

On peut toujours faire quelque chose

M. Paulhiès

Il faut du temps

M. Vibert

Pour l'expression et son autonomie en anglais

M. Poslaniec

L'image, un moyen de déblocage en français

A. Sprauel

Comment nous utilisons le magnéto en classe de sciences

M.-O. Christen

### Les dossiers de *La Brèche* :

#### LA PART DU MAITRE EN PEDAGOGIE FREINET :

Réalisation d'un chantier animé par J. Lèmery. Une tentative de cerner la part du maître dans les conditions actuelles d'enseignement au second degré. Une série de témoignages d'élèves et d'enseignants de tous les niveaux et d'un grand nombre de matières permettant de faire le point dans un domaine mouvant et variable avec le temps et les individus et d'écarter un bon nombre de malentendus.

Etude critique de la série du «Club des Cinq» *Classes de 5e C et 5e F du C.E.S. de Vitry-sur-Orne*

Retorica

R. Favry

Regards sur...

«Santos» de M. Vauthier et «Crime de notre temps» de P. Moustiers

C. Charbonnier

Du nouveau à B.T.Son

P. Guérin

Nos outils

Commissions math

Coopération *Brèche* - C.R.E.U.

J. Roucaute

## JOURNAL SCOLAIRE

### Congrès des imprimeurs

#### FICHE DE TRAVAIL POUR LES PARTICIPANTS

##### Dans votre classe avant le congrès :

Au cours d'une réunion de coopérative, autour de votre instituteur, vous allez préparer le travail de vos deux ou trois camarades qui seront au congrès.

Pour cela vous allez faire l'inventaire de tout ce que vous enverrez, de tout ce qu'il faudra que vos copains fassent, de tout ce qu'il faudra qu'ils rapportent.

• Dans une chemise cartonnée, vous glissez :

- les belles feuilles imprimées,
- les belles illustrations,
- les pages que vous proposez pour le journal du congrès,
- vos questions,
- vos trucs, ce que vous savez bien faire,
- votre façon d'organiser votre travail.

• Sur des grandes feuilles, vous pouvez réaliser une exposition sur un problème qui vous intéresse plus particulièrement : pourquoi un journal ? Faut-il un journal d'enfants ? Qu'aimeriez-vous lire ? Etc.

##### Pendant le congrès :

Dès votre arrivée, installez votre exposition et le matériel que vous avez apporté.

Après le premier repas, regardez bien toutes les expos et notez sur un carnet toutes les questions que vous vous posez. Aussitôt après une réunion de coopérative vous permettra de poser vos questions à haute voix et de vous inscrire dans le groupe de travail qui vous apportera les réponses que vous attendez.

Annoncez les débats auxquels vous voulez participer.

## DES NOUVELLES DES CHANTIERS

### Après le congrès :

Montrez à vos camarades de classe tout ce que vous avez rapporté, montrez-leur toutes les techniques nouvelles que vous avez apprises.

N'oubliez pas d'écrire aux organisateurs pour leur dire comment vous avez changé vos manières de travailler après ce congrès. Merci pour votre aide et bon travail.

*Les organisateurs*

## Magazines B.T. et journaux scolaires

La partie magazine de nos brochures B.T., B.T.J. et B.T.2 aussi comporte près du tiers de l'édition.

C'est la partie la plus vivante de la revue, bien souvent, mais celle aussi qui nous demande le plus de recherche, le plus d'attention, qui nous donne aussi le plus de souci car nous ne sommes pas équipés pour réaliser un périodique d'actualité.

Toute la richesse contenue dans nos journaux scolaires n'est pas suffisamment bien exploitée.

Certes, la plupart des journaux parviennent à Cannes (c'est ce qui, momentanément, permet de mettre en règle les éditeurs de journaux pour qui le problème du dépôt légal de leur édition n'est pas résolu) mais, c'est dans nos circuits pédagogiques que devraient être utilisés nos journaux scolaires.

Aussi, dans un premier temps le chantier «imprimerie» a-t-il mis sur pied une structure qui devrait permettre la lecture et l'exploitation systématique des journaux en vue de sélectionner tout ce qui pourra paraître dans nos éditions à partir de tout ce qui est diffusé dans nos classes.

Voici donc la liste des camarades qui se proposent pour ce travail. Adressez-leur régulièrement un exemplaire de votre journal scolaire. Nous vous tiendrons régulièrement au courant de la marche de ce travail.

Naturellement, si vous aidez déjà ces camarades en leur signalant les textes qui vous paraissent les mieux susceptibles d'être édités, vous leur épargnez du temps et ils vous en remercient.

**Louis FOURTUNE, 50 bis, rue des écoles, 17580 Le Bois Plage-en-Ré.** Départements : 11, 16, 17, 19, 24, 31, 32, 33, 40, 46, 47, 79, 85, 64, 65, 66.

**Armelle DEMOOR, rue Ch. André, 02300 Chauny.** Départements : 02, 59, 60, 62, 80.

**Nelly BARCIK, 13, avenue J.-Jaurès, 08330 Vrine-aux-Bois.** Départements : 08, 51, 54, 55, 57, 67, 68, 88.

**Jacotte GOUREAU, école de 89690 Cheroy.** Départements : 10, 21, 25, 39, 58, 69, 70, 71, 73, 74, 77, 78, 89.

**Jacqueline VIGUIE et Nicole GUILLOU, 12, rue R.-Regnier, 94600 Choisy-le-Roi.** Départements : 72, 75, 76, 91, 92, 93, 94, 95.

**Jean-Pierre RUELLE, 65, rue de Fousard, Tauers, 45190 Beaugency.** Départements : 03, 09, 18, 26, 34, 36, 37, 83, 84, 87.

**Martine HADJAJ, école de Serville, 28260 Anet.** Départements : 14, 22, 27, 28, 29, 35, 49, 61.

*M.E. BERTRAND*

## CHANTIER B.T.

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

## Je me propose de réaliser un projet



● **Intitulé :** DU GYPSE AU PLATRE (exploitation d'une carrière de gypse dans la région de Cognac).

● **Mon nom et mon adresse :** Jean-Luc GORUCHON et Sylviane REAU, Ecole d'Orlut, 16370 Cherves-Richemont.

● **L'idée de la réalisation vient de :** enquête.

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

1. L'usine (historique très sommaire).
2. La carrière :
  - description et origine du gypse,
  - le travail des différents engins,
  - les «tirs de mine»,
  - les «buttes».
3. Le poste d'entrée :
  - le rôle du chef de poste,
  - le pointage.
4. Les fours :
  - a) Fours anciens : construction, remplissage, cuisson du gypse.
    - Le broyage du gypse cuit.
    - L'ensachage.
  - b) Fours modernes.
5. Les autres engins.
6. Le plâtre :
  - utilisation,
  - production.
7. Les différentes transformations du gypse.
8. Les ouvriers :
  - nombre,
  - horaires de travail,
  - équipement de travail,
  - installations sanitaires.
9. Les autres usines appartenant au même propriétaire en Charente.

## Je me propose de réaliser un projet



● **Intitulé :** LES NEVROSES.

● **Mon nom et mon adresse :** J.-Y. FOURNIER, 8, avenue Maxime-Gorki, 94100 Champigny-sur-Marne.

● **L'idée de la réalisation vient de :** enquête ? album ? correspondance ? intérêt personnel ?...

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

1. Le psychisme d'après Freud :
  - conscient et inconscient.
  - Trois instances de la personnalité.

2. Qu'est-ce qu'une névrose : exemple et définition (comme pour la B.T.2 sur la folie) : l'angoisse, phobies, hystéries, obsessions.

3. Les psychoses sont aussi revendiquées par les psychanalystes (mélancolie, manie, schizophrénie).

4. Difficultés et casse-tête du psychanalyste (citation de deux cas en apparence insolubles expliqués à la fin grâce à une analyse réussie).

● **Le sujet est limité :** aux points 1 et 2. Les points 3 et 4 peuvent être traités par les auteurs.

● **Conclusion :** Résistance et transfert. La cure psy.



## Appel urgent d'une classe

Chères et chers camarades,

Suite à notre lettre du 4 novembre où nous vous exprimions l'intention de créer une B.T.2 ayant pour sujet **Les aberrations chromosomiques**, nous vous envoyons aujourd'hui la première ébauche du plan de cette B.T.2.

En voici le détail :

I. Historique - Lexique - Bibliographie.

II. - Causes de ces aberrations - Conséquences :

- Différentes anomalies.
- Exemples plus détaillés :
  - \* la trisomie 21,
  - \* les chromosomes sexuels.

III. - Détection possible de ces aberrations :

- \* les caryotypes,
- \* la biochimie.
- Possibilités d'action :
  - préventive,
  - curative.

Nous voudrions recevoir vos avis et votre aide.

*La classe de 1re III B  
Lycée de Bagatelle  
route de Toulouse  
31800 Saint-Gaudens*

## DE NOS CORRESPONDANTS

### Dossiers ouverts de L'Educateur

A la mi-novembre, Liliane Giroit écrit à Xavier :

«Voici nos pistes de travail pour 77-78 au Chantier Educateur du département de la Nièvre :

— En réunions autonomes de chantier : un travail de tri, dépouillement, classement des Educateurs déjà parus pour constituer des dossiers par thèmes pouvant servir au travail des autres chantiers (pour l'instant nous ne possédons que des Educateurs parus depuis 1967).

— Lors des réunions générales : un travail sur les Educateurs (et éventuellement Techniques de vie) du mois : lecture collective, réflexion, commentaires, possibilités de réponse. Ceci suppose une lecture personnelle préalable (afin d'aller plus loin lors de ces réunions).

Connais-tu d'autres départements qui se sont lancés dans ce travail de classement ?»

Dans une circulaire aux correspondants départementaux du 24-4-75, Michel Pellissier lançait l'idée des dossiers ouverts de L'Educateur et de temps à autre il recevait quelques nouvelles de ce projet (passages de lettres ou petits textes parus en pages roses).

En plus des nombreuses personnes qui le font individuellement ou pour l'une ou l'autre commission du mouvement, rappelons que ce travail s'est fait ou/et se poursuit dans les départements suivants dont nous vous indiquons l'adresse du correspondant de L'Educateur, ou celle du délégué départemental.

**Côte d'Or :** Michel GERY, 14, rue de Colmar, 21000 Dijon.

**Finistère :** Emile THOMAS, 18, rue de l'Iroise, 29200 Brest.

**Gard :** André THOMAS, école communale, 30760 Saint-Julien-de-Peyrolas.

**Nièvre :** Liliane GIROIT, 15, rue M. Monnot, 58300 Decize.

**Nord :** Gérard DEVOS, école Bois-Sec, 59232 Vieux-Berquin.

**Pas-de-Calais :** Joël DURIEZ, Sains-les-Pernes, 62550 Pernes-en-Artois.

**Val de Marne :** Jean-Jacques CHARBONNIER, 6, allée A. Gravier, 94400 Vitry.

**Val d'Oise :** Denis RIGAUD, école maternelle, 18, rue Mermoz, 95390 Saint-Prix.

**Isère :** Michel MELLAN, 3, rue Léon Bourjade, 38100 Grenoble.

Quelques expériences sont relatées dans les Educateur n° 5 du 30-11-75, n° 7 du 10-1-76 et n° 13 du 10-5-76.

Des index thématiques ont paru dans les n° 4 du 1-11-72, n° 19-20 du 20-6-75, n° 15 du 20-6-76 et n° 15 du 20-6-77.

Communiquez-nous vos expériences et réflexions !

Adresse du coordinateur de l'équipe Educateur :

Xavier NICQUEVERT  
école primaire  
13290 Les Milles

### Larzac Université Populaire

GRUPE DE TRAVAIL «ECOLE» - «PEDAGOGIE FREINET»

COMPTE RENDU DE LA RENCONTRE  
JUILLET 77

A la suite des contacts qui ont pu avoir lieu précédemment, cette rencontre nous a permis de consolider un groupe d'animation autour des préoccupations que pose «l'école» actuellement localement et d'une manière générale à différents niveaux : l'école pour qui ? pour quoi ? Ont participé à ce week-end des personnes du «plateau», de Millau, des enseignants de différents groupes de l'I.C.E.M.

Une veillée s'est déroulée à Millau à l'intention des personnes de la ville. Une exposition présentait la démarche d'une classe de l'«Ecole Moderne» (expression libre, correspondance, organisation coopérative autour des techniques Freinet). A Montredon une exposition présentait les parutions, la documentation et les outils de l'I.C.E.M. Le débat s'est approfondi à partir du vécu des participants, tel que : «Dans ma lutte du Larzac, je ressens amèrement auprès des enfants le souci de servitude de l'école» ou : «j'ai encore le souvenir anxieux qu'enfant tout se faisait en dehors de moi».

✱

A ce propos est donnée L'information sur le plan «Audace Gamin» qui à travers les dossiers médicaux, scolaires et le fichage électronique établi par des scientifiques spécialistes n'ont pour fonction que l'étiquetage, le cadrage et la normalisation psychologique (tel est le titre du livre de Thomas Szasz (Ed. Payot) : *Fabriquer la folie*, décrivant le cheminement de la psychiatrie allant vers la «chasse aux sorcières de l'inquisition»).

✱

Dans le fil de l'échange des exemples ont pu être donnés d'une certaine manière de reconsidérer l'enfant et de l'intégrer aux décisions comme son orientation.

A été invoqué, pour les parents comme pour les enseignants la difficulté de rentrer en relation et d'œuvrer ensemble dans le milieu dans lequel s'inscrit l'enfant. Mais qu'attendent les parents de l'école, et que souhaiterait l'enfant à partir de son vécu ? Les enseignants peuvent-ils envisager une réelle «réforme» sans la coopération des parents ? Dans la perspective d'une évolution politique que souhaiterions-nous trouver comme école ? Une «école ouverte» foyer de la culture vivante de la collectivité est-elle un mythe ? Par rapport à quoi ?

Comment pouvons-nous nous situer face à l'institution qui régit jusqu'à nos comportements ? A quel compromis sommes-nous tenus par celle-ci ? Comment pouvons-nous réagir sans compromission ?

Et dans l'immédiat quel lieu pouvons-nous nous créer ?

Lors du «Rassemblement Larzac» de cet été, un forum s'est tenu autour du stand «pédagogie Freinet» où des informations et interpellations ont pu se faire à travers différents groupes.

Dans l'ensemble une sensibilisation plus large serait souhaitable. Un échange plus concret et pratique est envisageable.

J.-C. PEIGNEZ  
C.E.G. de Parsac  
23140 Jarnages

### Bernadette PIQUET

L'Institut Limousin de l'Ecole Moderne est en deuil : Bernadette PIQUET n'est plus... Morte à 34 ans, d'une mort absurde, pour une intervention chirurgicale qui n'aurait dû lui valoir qu'une dizaine de jours de clinique.

Celle qui fut longtemps l'animatrice dévouée de notre groupe, celle qui avait toujours le mot pour rire, le trait d'esprit pour détendre l'atmosphère, l'œil malicieux pour désarmer l'adversaire et aussi le mot juste, la phrase choc pour animer les discussions et relancer l'intérêt du groupe, celle-là n'est plus.

Nous aurons beau feuilleter sa B.T. sur *La châtaigne* (Bernadette était fière de ses attaches limousines), nous aurons beau relire les poèmes qu'elle distribuait généreusement à tous ses amis (Bernadette était poète), nous aurons beau admirer ses lithographies et ses tableaux (Bernadette était artiste), nous ne la ressusciterons que dans notre souvenir...

Et pourtant, quelque chose d'elle demeure en chacun de nous comme une espèce d'entêtement à vivre et à survivre au-delà même de la mort.

Et si demain quelque silence s'instaure au sein de nos réunions, nous saurons que ce n'est pas «un ange qui passe» mais que c'est l'ombre chère de Bernadette qui nous transmet alors un message d'amour et d'amitié.

Gilbert LAMIREAU

## PANORAMA INTERNATIONAL

### ALLEMAGNE FEDERALE

#### Pédagogie Freinet et pédagogie cybernétique Appel

Au cours d'un très récent congrès international espérantiste qui réunissait à Reykjavik 1 200 participants de 41 pays des cinq continents, une importante exposition (40 panneaux) et une conférence-débat, réalisés par des camarades de l'I.C.E.M. ont présenté aux congressistes la pédagogie Freinet.

A la suite de cette exposition et de cette conférence, nous avons été contactés par le Professeur Helmar Franck, directeur de l'Institut de Pédagogie Cybernétique. Cet institut organise chaque année une rencontre qui rassemble une cinquantaine d'enseignants de haut niveau, professeurs d'université pour la plupart, venus d'une quinzaine de pays.

Le Professeur H. Franck aurait souhaité que l'année prochaine la «Rencontre Internationale du Mouvement Freinet» et celle de l'Institut de Pédagogie Cybernétique soient communes afin de :

1. Pouvoir présenter la pédagogie Freinet aux participants de la rencontre de pédagogie cybernétique ;
2. Confronter les deux points de vue : pédagogie Freinet et pédagogie cybernétique.

Pris au dépourvu et n'ayant pas mandat pour prendre une telle décision, nous n'avons pu que faire une réponse très évasive à ces propositions que nous transmettons aux camarades de l'I.C.E.M.

Nous ignorons en particulier les noms des camarades de l'I.C.E.M. qui auraient quelque connaissance sur la pédagogie cybernétique, ou qui seraient susceptibles de présenter (et de représenter) le mouvement Freinet dans cette rencontre annuelle de l'Institut de Cybernétique. Ceci en attendant l'éventualité — qui n'est peut-être pas à exclure — sinon d'une rencontre commune, du moins de rencontres simultanées et dans un même lieu, entre des congressistes de l'I.C.E.M. — ou de la F.I.M.E.M. de préférence : R.I.D.E.F. ou pré-R.I.D.E.F. par exemple — et ceux de l'Institut de Pédagogie Cybernétique. Même si la pédagogie se situait aux antipodes, ou en opposition totale avec la pédagogie Freinet — et peut-être d'autant plus s'il en était ainsi — une confrontation avec des représentants de cette pédagogie pourrait être du plus haut intérêt.

Nous attendons les réactions et les suggestions des camarades de l'I.C.E.M. et de la F.I.M.E.M. pour savoir quelle réponse nous devons donner à ces propositions.

**Appel.** — Nous aimerions aussi que les camarades ayant quelques connaissances dans ce domaine ou se sentant intéressés par cette question écrivent rapidement à Léo Robert, 11, rue des Frères Lumière, 33150 Cenon.

Pour la commission I.C.E.M.-Espéranto  
L. ROBERT

— Dr Hans JORG, 6671 Rentrish, Henri Dunant Str 2. Tél. 06894/4177.

Bien qu'il n'ait pas été question, au cours de ces journées, d'échanges possibles entre ces journaux et ceux de classes étrangères, nos camarades de premier cycle germanistes pourront toujours faire une ouverture dans cette direction.

**3. Naissance d'une «Gerbe Allemande» (Deutsche Garbe).** — C'est M. HAUCK (Am Heidenweg 2, 6740 Landau/Pfalz) qui collectera les 100 exemplaires d'une page (ou de deux) que lui enverront les intéressés. Format DIN A 5 (21 x 29,7). En retour plusieurs exemplaires seront fournis aux écoles participantes (et pourquoi pas aux C.E.S. français qui enverront leur contribution ?).

**4. Le cercle s'agrandit.** — Le groupe allemand touchant les pays de Sarre, Bad-Wurtemberg et du Palatinat prend désormais le nom de «ARBEITSKREIS SCHULDRUCKEREI» (AKS), soit en français : «Cercle de travail de l'imprimerie à l'école». Le comité directeur comprend le Professeur JORG, Mme WEBER et M. TREITZ. Sa prochaine assemblée générale se tiendra en Sarre au cours de l'automne 1978.

R. UEBERSCHLAG

### SUEDE

#### L'école maternelle suédoise

L'école maternelle n'est pas encore entièrement intégrée au système officiel suédois. Relativement peu d'enfants y ont accès. Jusqu'ici l'école maternelle a été considérée comme une institution plutôt sociale que pédagogique. Ce point de vue est toutefois en train de se modifier depuis qu'on laisse se manifester et met en avant les moyens offerts par l'école maternelle pour parvenir, soi-disant, à une répartition plus équitable des chances de développement pour chaque enfant. C'est pourquoi le parlement suédois, Riksdag, a enjoint en 1973 toutes les communes (280 pour 8 177 000 habitants en 1974) de créer des écoles maternelles afin d'accueillir à partir de 1975 tous les enfants de six ans ainsi qu'un certain nombre d'enfants plus jeunes également.

En novembre 1974, les crèches accueillaient 20 % des enfants de un à six ans. Cela veut dire que 40 % seulement des enfants de mères travaillant hors de leur foyer y trouvaient place. Les autres sont confiés à des «mamans pour la journée» qui les gardent chez elles. La capacité d'accueil des jardins d'enfants était un peu plus grande, néanmoins le tiers seulement des enfants de 4 à 6 ans en profitaient avant leur entrée à l'école de base.

Le développement des crèches et des jardins d'enfants a été particulièrement rapide ces dernières années. Ils existent surtout dans les grandes villes et les agglomérations neuves où il est courant que les enfants soient placés un an ou deux au jardin d'enfants.

#### JOURNÉE DES IMPRIMEURS ALLEMANDS (17 et 18 septembre 1977)

25 participants, parmi lesquels le professeur Hans Jörg et Eberhard Dettinger (bien connus des camarades français par leur participation aux congrès I.C.E.M.) ont tenu dans une ferme-auberge deux journées d'études et une assemblée générale. Leur compte rendu figure dans le cinquantième numéro de leur bulletin de liaison : *L'Imprimeur (Der Schuldrucker)*, spécimen à demander à Eberhard DETTINGER, 7 Stuttgart 80, Freytagweg 30 A). Nous en retenons ce qui peut intéresser tout particulièrement les lecteurs de notre revue.

**1. Les problèmes d'équipement.** — Presque toutes les imprimeries commerciales se sont modernisées, mais au lieu de jeter au rebut ou de vendre à la casse leur arsenal typographique, ils en font don aux écoles en confiant au groupe des imprimeurs scolaires le soin d'en faire la diffusion. Ceci permet aux écoles de voir grand. Il est ainsi proposé de constituer au sein d'une école de cinq années scolaires une «unité d'imprimerie» comportant au moins quatre casses avec caractères 24 (pour les C.P. et C.E.1), 12 (pour les C.E.2 et C.M.1 et 10 (pour les C.M.2), à raison de 12 kg environ de caractères par casse. On prévoit, de plus, pour les utilisateurs du 12 et du 10, cinq kilos de caractères corps 24 pour les titres. Les frais d'installation et de fonctionnement de cette unité d'imprimerie sont estimés à

deux mille marks (4 320 F), compte tenu du matériel fourni gratuitement.

**2. Rendre visite aux imprimeurs.** — Rien de plus facile : cela se fait sur un coup de fil. Cette précaution est nécessaire, car les écoles impriment, les unes à l'intérieur de l'horaire scolaire, les autres pendant les interclasses ou au cours de séance de clubs. Voici les adresses utiles :

— Christa HAHN-HAUPT, 741 Reutlingen 22 Martin Knapp Strasse 23. Tél. 07121/56344.

— Hansfrieder HUBER, 7154 Althütte Haubeweg 17. Tél. 07183/7076.

— Jürgen DOST, 7298 Lossburg 1 Gustav - Werner - Str 4. Tél. 07446/2154.

— Friedhilde RUNDEL et Josef KORANDA, Bildungszentrum St Konrad, Ravensburg. Tél. 0751/21651 et 0751/21780.

— Hartmu. HAUCK, Schulzentrum Ost 674 Landau/Pfalz. Tél. 06341/81407.

— Michael JILG, 7441 Wolfschlügen Sielminger Str 6 (s'occupe de malentendants). Tél. 07022/52132.

— Brigitte BUGGLE, 7517 Waldbronn Murgstrasse 5. Tél. 07243/6516.

— Gerahrd WIRTHLE, 7 Stuttgart 80 Markus - Schleicher Str. 15. Tél. 0711/7156409.

## PANORAMA INTERNATIONAL

En 1975, l'école maternelle était toujours en dehors de l'enseignement public proprement dit et relevait du ministère des affaires sociales et de la santé publique et de la direction nationale de la santé publique et de la prévoyance sociale. C'est toutefois la direction nationale de l'enseignement public qui prend en charge la formation des institutrices de l'école maternelle dans les écoles normales (deux années après l'achèvement des études à l'école secondaire).

### Correspondance scolaire et extra-scolaire avec la Suède

L'information suivante, trouvée dans une revue espérantiste, pourrait intéresser ceux qui souhaitent établir des liens avec ce pays.

«Le plus grand journal du soir de Stockholm :

Ins. Red. Expressen  
10516 Stockholm  
Suède

fait paraître gratuitement toutes les annonces de demandes de correspondants si elles sont envoyées à l'étranger.

Si vous voulez correspondre avec des Suédois, cette annonce est toujours valable...

R. MAROIS  
Les Vernes Coulanges  
58000 Nevers

### Mes impressions...

Premièrement, je dois expliquer que j'ai entendu parler pour la première fois de l'I.C.E.M. quand j'ai été sympathiquement invité, comme espérantiste et comme instituteur, à participer au congrès de Rouen. Je connaissais déjà avant les méthodes Freinet, mais ce qui m'a le plus impressionné c'est la grande liberté et l'absence de rigueur des organisateurs et des participants, ainsi que les échanges sur des thèmes et problèmes les plus divers dans les multiples commissions, non pas par des débats théoriques mais toujours principalement vus dans leur aspect pratique.

Je dois avouer que le premier jour j'étais en admiration incroyable : quand j'avais été à un congrès ou à une réunion nous avions un programme défini, nous discutons sur des éléments prévus à l'avance. Moi-même, j'avais préparé des réflexions sur quelques thèmes théoriques. Finalement tout était différent de mes prévisions, mais maintenant je suis certain qu'ainsi c'était beaucoup plus intéressant et profitable pour moi.

Au début du congrès, il me semblait que rien n'était organisé, tout était anarchique. Ensuite, j'ai vu que cette anarchie était le meilleur côté de l'organisation, car cette anarchie signifiait prise en charge des

commissions par elles-mêmes et liberté complète pour choisir leurs thèmes. Cela permettait une discussion, par des faits véritables, sur des problèmes et des événements vécus et étudiés sous leurs aspects pratiques. Certainement cela était beaucoup plus important que le thème théorique que j'avais préparé. J'ai remarqué spécialement la commission «Enfants immigrés» que j'ai suivie en entier. Elle était sans doute la plus importante et la plus intéressante pour moi et je crois aussi pour les actifs participants qui ont étudié ensemble les problèmes et essayé de trouver des solutions.

J'ai constaté qu'on appliquait justement de façon étonnante la pédagogie moderne adaptée dans la discussion.

Sous un autre aspect, je n'aurais jamais imaginé qu'une organisation non officielle comme l'I.C.E.M. puisse avoir une telle étendue et une telle importance dans l'éducation générale en France.

Tout de suite après la révolution portugaise, quand Vitorino Magalhães Godinho était ministre de l'Education, beaucoup de pratiques de l'éducation moderne et de la «pédagogie Freinet» furent adoptées officiellement dans les écoles portugaises. Malheureusement, beaucoup de ces pratiques instaurées pour le développement des

intérêts naturels et de la volonté des enfants de s'organiser eux-mêmes (avec l'aide de l'éducateur), ou bien ne furent pas développées, ou bien, dans d'autres cas, les instituteurs revinrent aux méthodes anciennes, parce que le ministre n'a pas continué son appui.

Je termine, en remarquant que, grâce à notre langue internationale, j'ai vécu déjà de belles et inoubliables expériences et j'ai découvert la fraternité et l'importance du mouvement de l'Ecole Moderne. Au congrès de Rouen j'ai noté un autre fait : beaucoup de camarades Freinet qui, au travers de l'I.C.E.M. ont fait connaissance avec des «samideanoj» ont commencé à s'intéresser au mouvement espérantiste et sont maintenant espérantistes. Ils ont pris conscience de l'importance et de la facilité dont dispose notre langue dans les relations internationales et pour l'Ecole Moderne.

Aussi je fais un appel sérieux à tous les instituteurs de l'Ecole Moderne, pour qu'ils fassent nôtre, la langue internationale et qu'ils fassent universelle la pédagogie moderne par l'espéranto.

Paùlo BRANCO  
Alcobaca, Portugal  
Traduit de l'espéranto  
par Paulette BASCOU

## INFORMATIONS DIVERSES

### Un cas curieux d'obscurantisme pédagogique

Depuis trente ans, il nous est interdit d'expliquer aux enseignants que la solution scientifique du problème de la langue internationale les intéresse professionnellement, comme le démontre l'expérience de Varberg dans le cadre de la réforme suédoise.

Depuis près de vingt-cinq ans, le nom «interlingua» est interdit de séjour dans la presse française, même pédagogique.

Depuis près de dix ans, il nous est impossible de faire connaître la réforme scolaire suédoise, même dans la presse pédagogique, à l'exception de l'E.E. qui a accepté notre communiqué.

Nous vous donnons ci-après l'opinion des étudiants suédois eux-mêmes.

S'ils trouvent difficile la micro-grammaire latine (surtout les tableaux de déclinaisons et de conjugaison), 99 % se déclarent contents de constater que leurs connaissances se sont révélées concrètement utiles : comprendre de nombreux mots anglais et français, même en les voyant pour la première fois, se rappeler plus facilement les mots longs et peu fréquents quand on peut les décomposer en leurs éléments.

Nous avons, en conséquence, informé directement les 500 membres de l'Assemblée Nationale, où nous avons déposé un dossier, de même qu'au Sénat. Actuellement, le rapport Stenström sur la réforme scolaire suédoise et l'expérience de Varberg est à l'étude à l'Institut National de la Recherche pédagogique.

L'action continuera pour mettre fin à cette imbécile conspiration du silence tant auprès des membres du Sénat, que de la hiérarchie

enseignante, des Académies, de diverses organisations et des organes de presse.

J. ROUX  
2, impasse E. Degas  
79000 Niort

(Voir «courrier des lecteurs» de L'Educateur n° 12 du 20-4-1977.)

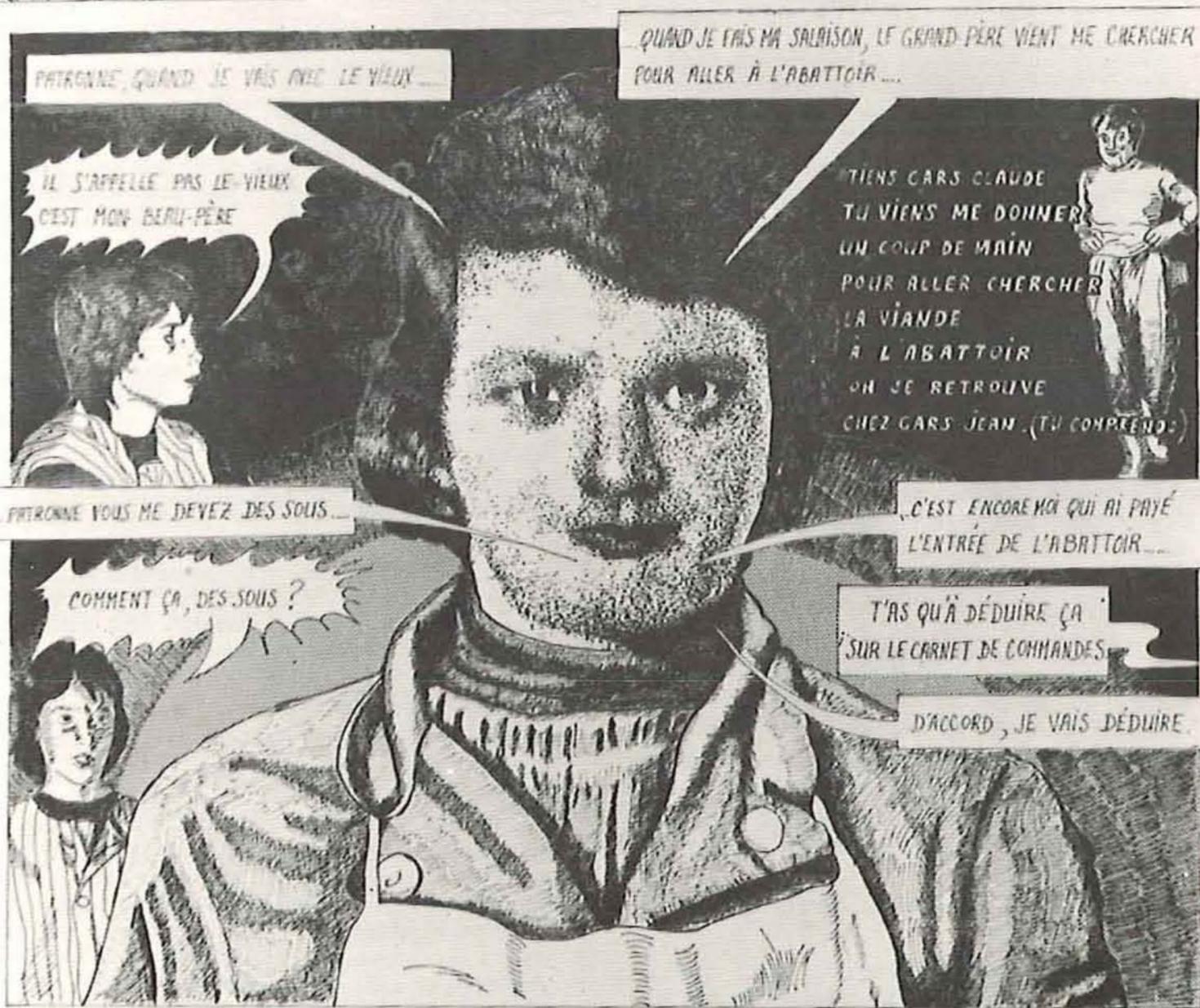
### Si vous devez séjourner à Paris...

Savez-vous que, si vous ou votre conjoint devez faire un bref séjour à Paris (quelques jours à quelques semaines), vous pouvez bénéficier — à un tarif particulièrement avantageux — d'un des quatre studios acquis par l'AUTONOME DE LA SEINE.

La priorité est accordée aux membres de l'AUTONOME, dont l'état de santé exige un séjour à Paris pour diagnostic, soins, ou traitement en hôpital spécialisé. Mais vous pourriez, éventuellement — et dans la mesure des places disponibles — utiliser un de ces studios pour d'autres motifs (par exemple : cours à suivre deux ou trois jours consécutifs à Paris, visite à un parent hospitalisé ou malade, etc.).

Pour ceci, adressez-vous au représentant de l'AUTONOME de votre département qui vous donnera tous les renseignements utiles afin de bénéficier de cette nouvelle œuvre de solidarité («L'Accueil à Paris»).

L'AUTONOME DE LA SEINE  
109, rue de Charenton  
Paris XIIe



CETTE BANDE A ÉTÉ RÉALISÉE À PARTIR D'UNE PIÈCE DE THÉÂTRE ÉCRITE ET JOUÉE PAR DES PRÉ-APPRENTIS DE 14 À 16 ANS DANS UNE C.P.A. DE LA SARTHE.

# Approfondissements et ouvertures

## Orthographe

Aristide BERUARD

«L'orthographe française est un système conventionnel... Ce qu'une convention a fait, une convention peut le détruire...»

J. VENDREYES  
Le langage

### Convention

C'est par convention que chariot échappe à la tutelle familiale, que rythme a perdu un h étymologique (rythme), que le e est dit muet dans homme, qu'il s'ouvre dans fer, se ferme dans effacer, devient a dans femme, é (e) dans l'alphabet phonétique international (A.P.I.).

Nous possédons 24 graphies du è (ouvert) (É), 13 du é (fermé) (e), 17 du a (â, α), 18 de an (ã), 23 de in (Ë)...

Et ceci, non pas pour des mots exceptionnels, pour des mots rares, mais pour les mots de tous les jours.

Malgré cela, nous avons le mot cueillir, un des ornithorynques de l'orthofouillis de la langue française, ce n'est pas cu, ce n'est pas ce, c'est k. Nous conservons gageure, ce n'est pas geur, ce n'est pas gu, c'est ju...

La même lettre peut représenter des sons différents et le même son peut s'écrire de plusieurs façons.

Bien des facteurs phonétiques, étymologiques, historiques et grammaticaux ont marqué au cours des siècles l'évolution aujourd'hui bloquée de notre orthographe dominée par l'alphabet latin incapable de transcrire tous les sons du français.

«Notre orthographe repose sur l'insuffisance d'un alphabet conçu voilà deux mille cinq cents ans pour le latin, sur le tripatouillage des copistes du treizième siècle, les bévues des pédants du seizième, le fétichisme académique et scolaire du vingtième siècle (1).»

Que peuvent les réformes annoncées devant l'abîme qui sépare la prononciation de l'orthographe.

L'arrêté sur les tolérances orthographiques n'est que la reproduction sous une autre forme, à part un court passage sur les accents, de celui de 1901.

Le projet de René Thimonnier qui portait sur quelques centaines de mots a fondu comme neige au soleil. A-t-on peur du nombre de rectifications ? Il ne concerne plus qu'une centaine de mots d'usage courant. Il devait donner à notre langue «une cohérence définitive». Les modifications seront publiées clandestinement dans les fascicules du dictionnaire de l'Académie Française. Peu nous chaut qu'on abandonne rocouyer, acagnarder... mais que devient alors l'argumentation de «normalisation» de notre système graphique ?

C'est bien à notre tour de sourire devant les arguments avancés par nos «intellectuels» pour s'opposer à toute réforme. Si Hervé Bazin est partisan de philosophie. «Philosophie, avec ses deux ph, a un aspect austère, majestueux qui s'accorde secrètement avec les grands hommes qui ont pratiqué cette science» dit Jean Dutourd (2). Et René Haby surenchérit en trouvant inconvenant que philosophe voisine avec filou dans le dictionnaire.

L'argument du nombre serait-il sérieux ? A nouveau, il nous est présenté par René Thimonnier : «Ecrire les 677 verbes à consonne double par une consonne simple : ceux du type accourir, affirmer, déterrer... entraînerait au surplus la modification de quelque 70 000 formes verbales. La belle simplification

que voilà !» Nous dirions, nous, 70 000 simplifications, quelle aubaine !

«Le maniement de l'écriture traditionnelle suppose la connaissance de conventions irrégulières et compliquées.» (3)

### Discordance

La discordance entre l'oral — donc la prononciation — et l'écrit, au-delà de la correspondance phono-graphique est telle que l'on peut ne pas savoir écrire les mots que l'on emploie couramment oralement et qu'inversement l'on peut ne pas savoir lire les mots que l'on sait écrire.

Ces faits se remarquent fréquemment dans l'apprentissage de la lecture.

Bien que l'on affirme — avec quelle légèreté — que les méthodes globales d'apprentissage de la lecture sont responsables de la mauvaise orthographe actuelle, a-t-on songé qu'après l'acquisition de la lecture par les méthodes analytiques, il faut que l'enfant (et l'adulte) emploie à bon escient les lettres parasites de mots nouveaux et les multiples graphies d'un même son. L'apprentissage de la lecture ne se fait-il pas souvent sur des textes infantiles expurgés des lettres muettes et des accords grammaticaux.

Le passage de l'oral à l'écrit est ainsi retardé et rendu pénible par les difficultés orthographiques. Et ce handicap se maintient jusque chez les adultes d'autant plus que l'apprentissage de l'orthographe gaspille le temps et l'énergie des enfants au détriment de la conquête de la syntaxe. Qui d'entre nous n'a pas recours au dictionnaire ?

C'est pourquoi, pour faciliter un accès rapide à l'écrit, des expériences étrangères (ex. : I.T.A., anglais), des expériences de nos camarades (ex. : *Orthocode* de Roger Lallemand) utilisent des codes provisoires d'initiation. Il serait souhaitable que l'emploi de notre code d'orthographe populaire (3) se multiplie au cours d'essais pour l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. René Thimonnier, lui-même, ne conduit-il pas l'expérimentation d'un code provisoire : «la graphonie» — à chaque son correspond un seul signe et réciproquement — avec l'assentiment officiel. Les premiers résultats semblent lui donner satisfaction. Ils paraissent confirmer les avantages attendus de l'adoption de notre orthographe populaire. Cette dernière, une fois la correspondance phonographique acquise «au bout d'un trimestre» ne nécessiterait pas le remplacement progressif du code provisoire par le code actuel.

«Les expériences déjà faites laissent entendre que «la graphonie» ne permet pas seulement à l'élève du cours préparatoire, d'écrire sans faute tout ce qu'il veut écrire et par conséquent de s'abandonner aux joies de la créativité ; le «code transitoire»... lui offre également un tremplin grâce auquel il peut accéder très vite à la véritable lecture (celle de l'écriture traditionnelle) et aborder, beaucoup plus rapidement que par le passé, les véritables difficultés de l'orthographe» dit René Thimonnier (4).

(1) Hervé Bazin : *Le Monde de l'Education* n° 13, janvier 1976, p. 18.

(2) Jean Dutourd, id., p. 16.

(3) Dossier : «L'orthographe populaire», *Educateur* n° 4 du 10-11-76.

(4) René Thimonnier : *Pour l'enfant vers l'homme*, n° 150, avril-mai 1977, p. 35.

Qu'il nous soit permis de noter que nos propositions pour l'orthographe populaire reçoivent un appui inattendu que nous apprécions. Nous étions dans la bonne voie.

## Mémorisation

Notre orthographe exige une mémorisation des formes. Celle-ci vise à obtenir un automatisme dans l'écriture des mots et la réalisation des accords. Lorsque nous écrivons «les enfants», il ne s'agit pas de réflexion consciente : nous différencions les deux graphies du son  $\hat{a}$ -en-an et marquons l'accord du nom et de son article.

L'apprentissage de l'orthographe s'effectue par référence à l'identité ou à la différence des graphies. C'est l'analogie ou l'opposition des formes des mots ou des séries de mots.

Il est répondu au jeune enfant qui interroge : «*C'est le an de maman, c'est le en de vent.*» Les élèves se reportent à leurs textes, au carnet de mots, aux divers mémotos, au dictionnaire.

L'emploi du dictionnaire ne peut-il se développer, ne peut-il être admis dans les examens au même titre que la règle à calculer, remplacée un jour par la calculatrice, pour la mathématique.

Les «*règles*» constatent l'écriture commune : «*Tous les mots... prennent... sauf...*» Car les exceptions sont souvent présentes et parfois plus nombreuses que ne le laissent croire celles que l'on cite.

Le libellé de leur énoncé est prudent :

«*Pour mettre un nom au féminin, on ajoute généralement un e...*»

«*t et n, lettres finales redoublent parfois.*»

«*La plupart des noms en al et quelques noms en ail font leur pluriel en aux.*»

L'opposition, par exemple, marquée entre le pronom on et le verbe avoir ont est en rapport avec la nature des mots.

Bien des variantes ont été imaginées pour assurer l'enseignement difficile de l'orthographe faisant appel à la mémoire auditive, visuelle et graphique avec des résultats décevants.

L'empirisme des «*règles*» orthographiques a été fréquemment dénoncé. C'est pourquoi la valeur des différents procédés est controversée, même celle de l'exercice type : la dictée, exercice-roi.

«*Tout repose sur une illusion pédagogique consistant à croire qu'il suffit de faire apprendre une «règle» aux élèves pour qu'ils l'appliquent ensuite régulièrement.*» (Hélène Huot (5)).

Il s'agit donc de revoir toutes les pratiques traditionnelles ou particulières : copie, dictée, exercices... en liaison avec les activités de la classe.

## Apprentissage

Nous devons en accord avec nos principes pédagogiques proposer un processus d'apprentissage que nous serions à même de théoriser.

Jean Le Gal pose deux interrogations : «*Quels mots apprendre ? Comment les apprendre ?*» Son essai de mise au point expérimentale *Savoir écrire nos mots*, expérience d'apprentissage de l'orthographe dans une classe de perfectionnement sur les techniques de visualisation et de copie paraîtra prochainement (6).

Toute échelle et tout vocabulaire de base sont contestables et contestés. Pourquoi revenir est-il classé plus facile que venir ? Maison qui paraît difficile est écrit très tôt par les enfants. Télévision est absent de la liste des mots. Pour les besoins de sa démonstration, René Thimonnier utilise dans une de ses fiches de leçons au cours élémentaire une trentaine de mots hors échelle pour une quinzaine appartenant à l'échelle Dubois-Buyse. Si la fréquence, la difficulté, la disponibilité sont à considérer pour la conquête des mots, les facteurs psychologiques ont leur part. L'affectivité, selon Jean Piaget, ne modifie pas le processus d'apprentissage ; par contre, elle peut le déclencher ou l'accélérer. La motivation joue un rôle important

lorsque les enfants sont mis en situation de communication par nos techniques : journal scolaire, correspondance scolaire... C'est peut-être un mot inconnu orthographiquement de l'enfant, mais appartenant à son langage oral, qu'il évitera d'écrire ou qui bloquera son expression écrite.

Or, il est interdit d'écrire au tableau et de faire écrire aux élèves des graphies incorrectes. On exige d'emblée une orthographe parfaite. Cette exigence sera-t-elle maintenue ? Elle est plus sévère pour l'écriture que pour la syntaxe. Dans l'enseignement du français, si l'on reconnaît plus ou moins que l'enfant est en apprentissage bien que le plafond des notes des devoirs de français soit toujours inférieur à celui de la mathématique, il est toléré provisoirement des «erreurs» de syntaxe : répétitions, liaisons superflues, vocabulaire imprécis... Pourquoi ne serait-il pas admis pour l'écriture, tout en maintenant le respect de la prononciation, des «erreurs» d'orthographe, tout au moins pour l'école élémentaire.

Le passage du code d'initiation expérimenté au cours préparatoire au code réel se prolongerait pendant les premières années de scolarité, les élèves devant arriver au premier cycle en possession de l'orthographe actuelle. Pour le vocabulaire, pour la syntaxe, la diversification, l'affinage de l'expression s'établissent progressivement. Il en serait de même pour la conquête de notre système graphique.

Très tôt, les enfants doivent porter leur attention sur les différences de l'oral et de l'écrit. Instituons le doute orthographique. Après avoir facilité l'expression de nos élèves en la plaçant au premier plan, invitons-les à signaler eux-mêmes leur doute orthographique par des signes conventionnels. Le maître peut également noter ces erreurs par des symboles comme on le pratique fort souvent par la syntaxe. Alors vient la correction : elle est autocorrective ou avec le maître si son aide est indispensable.

Le doute orthographique se trouverait justifié par les propos de J. Simon. «*Ainsi jusque vers dix-onze ans, la structure même de la pensée de l'enfant fait obstacle à une orthographe correcte, surtout au point de vue grammatical. Jusqu'à cet âge, nous ne pouvons espérer qu'une sorte de «dressage» et qu'une acquisition lente par la pratique.*» (7)

Quant à René Thimonnier, qui pour prouver la cohérence de notre système graphique a classé les mots en 4 500 séries analogiques, il indique qu'il suffirait d'assimiler les particularités orthographiques de chacune. Les mots appartiennent suivant leur composition à plusieurs ensembles. Et nous n'évoquons pas les exceptions et remarquons que les critères de classement sont variés. Selon ses propres expressions, le critère phonétique est «*absurde*», le critère étymologique «*décevant*». Partiellement phonétique, partiellement étymologique, notre orthographe est essentiellement morphologique. Son étude le conduit à 25 constantes phonético-graphiques et 60 règles d'application. Bien qu'il recommande l'étude des séries analogiques et l'énoncé de règles après l'observation de nombreux textes, il est fort à craindre que la pratique soit différente. En effet, ne recherche-t-on pas la plupart du temps un enseignement préventif. En lecture, l'élève doit être capable de tout lire à la sortie du cours préparatoire ? De même en orthographe, ne cherche-t-on pas à rendre prématurément l'enfant capable de tout écrire ? Pour nous les mots à apprendre sont ceux que les enfants utilisent pour leurs écrits. En ce qui concerne les procédés d'apprentissage, les modules de notre chantier orthographe recherchent les éléments d'une méthode naturelle d'acquisition de l'orthographe par l'expérimentation d'outils sur la rencontre des mots et sur l'autocorrection des erreurs orthographiques.

Mais la meilleure «*prévention*» contre les «*fautes*» orthographiques est sans nul doute l'adoption de «*l'orthographe populaire*».

(5) Hélène Huot : «Les illusions de la dictée», *Le Monde de l'Education*, n° 13, janvier 1976, p. 11.

(6) Jean Le Gal : *Savoir écrire nos mots*. Maîtrise sous la direction de Jean Vial, de l'Université de Caen (à paraître prochainement à la C.E.L. à Cannes en B.T.R.).

(7) J. Simon, cité par P. Burney : *L'orthographe*, p. 77, collection «Que sais-je ?».



La B.T.R. n° 23-24 du 30 mars 1977 «Parcours pour une mathématique naturelle» a donné lieu à un échange entre J. LEVINE, psychanalyste (1) et J.-C. POMES, auteur de la B.T.R. Au cours de cet échange, les intervenants ont été amenés à définir le rôle des maths, la place des maths, le pouvoir des maths dans la société et de façon plus spécifique dans la société scolaire en pédagogie Freinet.

## LA RECHERCHE MATH, POUR QUOI FAIRE ? (2)

Si je laisse de côté les problèmes que pose l'initiation au calcul numérique, je distinguerai

### deux approches des mathématiques proprement dites :

1. Je peux considérer le formalisme des mathématiques et les exercices auxquels elles donnent lieu comme des **jeux** — des jeux de société. C'était l'optique des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. On jouait dans les salons de la «bonne société» à résoudre des problèmes de mathématiques pour s'exercer l'esprit ou prouver la supériorité de sa bonne éducation. Si l'on y regarde de près, les manuels et l'enseignement d'aujourd'hui sont dans la ligne de cette conception. A la différence que le jeu est mortellement ennuyeux, sans raison d'être, pour 95 % des enfants. 5 % seulement (qui vont en terminale C) accèdent aux secrets de la règle du jeu, et moins d'élèves encore trouvent un réel plaisir à le pratiquer. C'est en se plaçant dans cette perspective que beaucoup d'enseignants pensent que la solution des problèmes de la pédagogie des maths se réduit à les rendre plus attrayantes, plus «jeux de société».

2. Je peux considérer les maths comme un **outil de prise de décision**. C'est trop vague de dire que les maths sont utilisées pour résoudre des problèmes pratiques, leur intérêt essentiel est d'être un outil de première importance pour des prises de décision vitales :

— En physique : comment construire de façon optimale telle sorte de bateaux ou d'avions...

— En économie : où implanter telle usine, quel prix vendre tel produit en fonction de la concurrence, quelle est la formule publicitaire la plus efficace...

— En politique : comment mieux résoudre, à l'occasion de conflits précis, des problèmes de stratégie diplomatique, militaire, économique, financière, électorale, syndicale...

Dans cette perspective, le problème de la pédagogie des maths prend un aspect nouveau qui rejoint singulièrement les idées de Freinet, et notamment son souci de fournir à l'enfant les outils qui lui donneront prise sur son milieu.

### Revenons à cette B.T.R.

Les parcours sont l'occasion d'une opération de dénombrement de différentes situations possibles permettant une activité donnée. On regroupe des différentes situations en définissant leurs propriétés ; on vérifie qu'on a tenu compte de tous les cas, qu'on ne peut en obtenir plus ; on énonce une formalisation qui permettra peut-être également de traiter d'autres problèmes par la suite.

Il est incontestable que les maths reprennent ici une valeur attrayante de «jeu de société» avec des avantages pédagogiques importants : la formalisation est élaborée en commun, et à partir des préoccupations individuelles, réelles, des enfants. Cette élaboration résume des expériences groupales de confrontation de vues, de découverte d'un langage commun, pour maîtriser la façon dont les démarches sont organisées.

Mais la question que je me pose est de savoir si l'on ne va pas à une impasse pédagogique, c'est-à-dire à l'artificialisme dans la mesure où ce jeu de découverte des principes d'une action ne s'articule pas sur des problèmes nécessaires au fonctionnement du groupe, qui doivent déboucher sur une prise de décision. A l'étape «jeu de société», il me paraît nécessaire d'envisager d'en ajouter une autre. Pour que des enfants puissent

(1) Jacques LEVINE a participé à la B.T.R. n° 22 *Fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle*.

(2) Titre de la rédaction.

s'approprier l'outil mathématique, avec ses véritables dimensions sociales, il me semble utile de créer des conditions pédagogiques pour qu'ils puissent s'exercer eux-mêmes à l'utiliser avec une forte motivation :

— A leur échelle d'abord, s'ils sont jeunes, pour trouver, par exemple, les meilleures solutions pour approvisionner l'école en matériel de classe, gérer la classe, faire un emploi du temps rationnel...

— Par exemple, s'ils sont plus âgés, pour créer l'outil mathématique qui permettra de savoir quels sont les trajets les plus indiqués pour le ramassage scolaire, pour le ramassage du lait ou les transports urbains, donc en intervenant éventuellement dans la vie de la cité.

— Par exemple, pour participer avec des informaticiens à des recherches permettant des prises de décision dans une administration ou une entreprise, voire à l'échelon du pays.

Toutes les réflexions sur le sens caché, profond, métaphysique des maths me paraissent assez secondaires par rapport à une réflexion sur la place des maths de la décision dans le monde moderne.

Sinon, les maths «jeu de société» ésotérique, garderont leur caractère mystifiant, à savoir que seuls quelques cerveaux en connaissent les secrets de fonctionnement et que les autres n'ont qu'à suivre aveuglément.

Cette B.T.R., grâce à la créativité pédagogique de Jean-Claude et Josette POMES a l'immense intérêt de montrer la nécessité absolue d'une «méthode naturelle d'initiation» aux maths et en fournit une illustration passionnante. A partir de là, il devrait être relativement facile de trouver les ponts pédagogiques qui permettraient aux enfants — pas seulement à ceux qui maîtrisent le langage abstrait et les opérations formelles du premier coup — d'aller vers les maths en tant qu'outil de décision.

On trouve d'ailleurs le même problème pour l'apprentissage de la lecture. Certains enfants et, c'est l'objectif élitiste, l'abordent pour en faire un nouveau moyen de pouvoir sur les autres, ou, ce qui revient au même, pour mieux s'identifier à ceux qui, à leurs yeux, ont du pouvoir, par la manipulation du langage spéculatif. D'autres, par contre, n'y voient qu'un jeu gratuit et sadique inventé par des adultes qui veulent, sans raison valable, les arracher, à leur enfance et à leur identité de départ. Les méthodes Freinet ont su trouver les ponts nécessaires, en lecture, pour que cette identité ne soit pas cassée et que chacun accède à la lecture, à son rythme, et selon ses autres motivations. Il me semble possible de trouver des solutions du même ordre pour les maths, surtout après les voies qu'ouvre cette B.T.R.

Jacques LEVINE  
30 novembre 1976



## REPONSE A J. LEVINE

J.-C. POMES  
48, rue de Langelle  
65100 Lourdes

(responsable du module de prospection B.T.R./math)

Dans son commentaire, J. Lévine fait apparaître le sentiment d'un manque à la lecture de la B.T.R. :

«A partir de là, il devrait être relativement facile de trouver les ponts pédagogiques qui permettraient aux enfants — pas seulement à ceux qui maîtrisent le langage abstrait et les opérations formelles du premier coup — d'aller vers les maths en tant qu'outil de décision.»

Ce que sont les maths importe beaucoup moins que ce à quoi elles servent :

«Toutes les réflexions sur le sens caché, profond, métaphysique des maths me paraissent assez secondaires par rapport à une réflexion sur la place des maths de la décision dans le monde moderne.»

J. Lévine pose là un problème crucial : l'appropriation des maths est liée à l'utilisation qui en est faite. Mais se pose alors la question : L'utilisation qui est faite à l'heure actuelle des maths est-elle coextensive à l'utilisation qu'on peut faire des maths ? Et pourquoi pratique-t-on aujourd'hui les maths ? Et pourquoi est-il important de les pratiquer ?

«C'est trop vague de dire que les maths sont utilisées pour résoudre des problèmes pratiques», déclare J. Lévine qui voit pour sa part une double approche des maths :

— D'une part une pratique purement formelle, qui donne lieu tout au plus à des jeux ;

— D'autre part une pratique de la décision, et surtout de la prise de décision vitale.

Cette double approche prend, semble-t-il, appui sur la division entre systèmes formels et théorie des modèles, division à l'œuvre dans la théorie mathématique elle-même :

— D'une part les formalismes et systèmes formels, jeux sur des signes sur lesquels on opère à l'aide de règles explicites et précises ;

— D'autre part les modèles, qui assurent le rapport, la correspondance, entre systèmes formels et applications pratiques.

Si les jeux plus ou moins formels intéressaient beaucoup, au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'aristocratie des salons de la «bonne société» (qui n'avait d'ailleurs pas besoin des maths pour assurer sa domination «naturelle» sur les autres classes de la société), ils n'intéressent plus guère, à l'heure actuelle, que les chercheurs en mathématiques et aussi, c'est vrai, les élèves des écoles.

L'objectif de telles pratiques est, pour les mathématiciens, d'étendre le corpus de la théorie, de le développer, d'établir de nouveaux résultats ou de nouvelles théories ; et, pour les élèves, de retrouver tout ou partie de ces mêmes résultats. Ces démarches ont pour but d'élaborer un produit déjà connu ou encore inconnu : en cela réside leur finalité. De telles pratiques, qui donnent à leurs auteurs un certain pouvoir (très considéré d'ailleurs !) sont aussi le produit d'une oppression spécifique exercée par les tenants de l'institution sur les mathématiciens (parce que ceux-ci les servent en leur fournissant les armes théoriques qui renforceront leur pouvoir) ou sur les élèves (pour dégager une élite et reproduire leur modèle social : la société de classes).

L'autre façon d'approcher les maths, c'est, pour J. Lévine, de les considérer comme outil de prise de décision. Pour ma part, je trouve cette définition trop restrictive. Le champ d'application des maths aux problèmes pratiques est, à mon avis, plus vaste, les exemples qu'il donne ne me paraissent pas homogènes : on peut bien vouloir construire des bateaux ou des avions, on peut bien aussi, dans la même lignée, chercher à réaliser des objets plus simples et plus immédiatement fonctionnels pour les problèmes qu'on rencontre. On peut utiliser ou construire des modèles mathématiques pour comprendre un phénomène, c'est d'ailleurs là l'usage le plus immédiat et le plus fréquent qu'en fait l'enfant (il ne connaît même pas, en plus, le terme de «mathématique» !).

Dans les autres exemples : économie ou politique, les problèmes de la décision vitale concernent des groupes sociaux ou des classes sociales. Pour ceux-ci, la prise de décision vitale, c'est l'exercice ou le renforcement d'un pouvoir social, pouvoir donc essentiellement sur des personnes ou des groupes sociaux. Il s'agit là d'un usage majeur qui est fait des maths dans le type de société que nous vivons. Mais faut-il conclure de là le seul usage possible qu'il faut en faire ? Et qui renvoie les autres aspects dans la futilité ? Certes, la lutte, la résistance sur les terrains politique et économique passe par la connaissance et la pratique de cet outil. Mais les mathématiques qui permettent de façon spécifique une prise sur le réel ne sont pas qu'un outil de pouvoir et de domination sur les autres. Même si on considère que toute action, tout pouvoir sur les choses est, en même temps, action ou pouvoir dans le milieu social, tout pouvoir sur les choses n'est pas pouvoir sur les personnes. Comprendre les faits, les interpréter, les dominer et les reproduire, en un mot, connaître, n'est pas forcément une oppression. C'est même, à notre avis, la finalité du tâtonnement expérimental ! La prise sur le milieu, dont parle J. Lévine, n'est pas uniquement une prise de décision équivalente à une prise de pouvoir sur le milieu social. S'il n'est pas question pour nous de mépriser les maths, il

ne saurait être non plus question pourtant de les réduire à un certain usage qui en est fait, sans trahir la réalité polymorphe de l'expression libre des enfants. Il en est, me semble-t-il, des mathématiques comme de la science économique (dans laquelle interviennent les maths de façon massive) dans cette citation de Serge Kolm :

*« Contrairement à ce que des personnes qui ne la connaissent pas en disent, la science économique est neutre. Neutre comme un fusil. C'est-à-dire qu'elle sert qui s'en sert. Comme toute connaissance. La critiquer à cause des usages qui en sont souvent faits revient à critiquer le fusil au lieu d'attaquer l'homme qui l'emploie pour vous blesser ou celui qui le commande. C'est s'écrier : « Oh ! le méchant fusil ! » Certes, on peut aussi critiquer l'arme parce qu'elle a des défauts en tant que telle, en vue notamment de l'usage qu'on veut en faire. Mais ceci veut dire qu'on souhaite l'améliorer pour s'en servir soi-même » (S. Kolm, *La transition socialiste*, p. 68).*

Même si l'allégorie du fusil n'est pas toujours heureuse, cette citation met en garde contre l'amalgame entre l'outil, l'instrument de connaissance, et les usages qui en sont faits. Cela dit, il advient aussi que les maths servent dans la classe comme outils de décision, et c'est un peu en réponse à J. Lévine que j'ai tenté de faire le point dans un article : les techniques du choix et leur mathématisation dans la classe ; paru dans *L'Éducateur* n° 14 du 30 mai 77. Tout cela pour en venir à la caractérisation, qui me paraît erronée, de l'élaboration mathématique à l'œuvre dans la B.T.R. « parcours ».

*« Il est incontestable que les maths reprennent ici une valeur attrayante de « jeu de société » avec des avantages pédagogiques importants : la formalisation est élaborée en commun, à partir des préoccupations individuelles, réelles, des enfants. Cette élaboration résume des expériences groupales de confrontation de vues, de découverte d'un langage commun, pour maîtriser la façon dont les démarches sont organisées. »*

Pour J. Lévine, ce qui est primordial, donc, dans ce travail, c'est l'aspect jeu, et secondaire l'aspect « prise sur le réel » qui n'est qu'un avantage pédagogique de surcroît. L'absence de décision rend futile toute cette élaboration. A mon avis, c'est exactement l'inverse qui se produit : ce qui prime dans ces exemples, c'est la prise sur le réel, c'est la volonté collective de clarifier, de réfléchir sur des situations (qui concernent pour la plupart le corps propre de l'enfant), de prendre pouvoir sur elles, de mettre en place un dialogue qui permette la communication, le consensus. Le jeu sur les signes, une fois ceux-ci dégagés, se produit bien évidemment, permettant ou non, de prendre recul par rapport à la situation vécue. De la même façon, il y a travail, ou jeu (je ne sais pas bien la limite entre les deux termes !) sur les signes en lecture, dessins, etc.). Mais ce jeu, cette cuisine, est secondaire. Il ne vise pas à retrouver des résultats existants, il est subordonné à la réflexion sur la situation et cesse le plus souvent lorsqu'un modèle satisfaisant de la situation est trouvé. Les maths à l'œuvre ici ne sont pas liées à la redécouverte de résultats existants, mais bien plutôt au pouvoir qu'elles donnent sur la situation vécue. Pouvoir qu'on peut situer d'ailleurs à trois niveaux : sur les choses, sur soi-même, et dans le groupe. Les exemples montrés dans la B.T.R. permettent la localisation de ces trois niveaux, même si les commentaires ne les mettent pas toujours en évidence :

**POUVOIR SUR LES CHOSES.** — Ici, l'objet prédominant, du fait même du choix du thème, c'est le parcours, la trace produite par un déplacement. Je ne reviendrai pas sur les multiples pistes qui ont permis de le cerner.

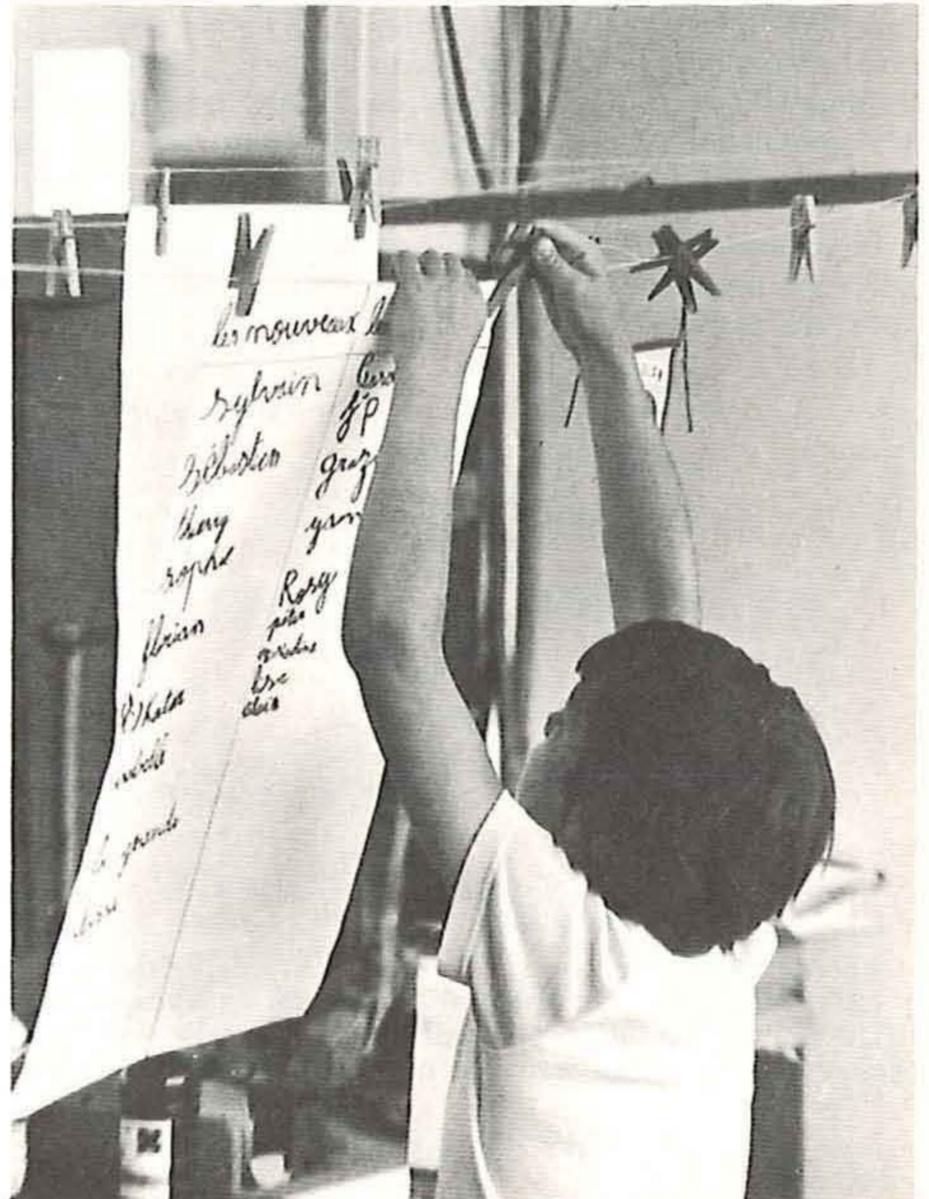
**POUVOIR SUR SOI-MÊME.** — Par sa façon de décrire, de codifier, l'enfant situe sa réflexion, sa vision des choses, de façon dynamique et évolutive. Il y a sans doute, dans cette façon de se poser, un niveau manifeste et un niveau latent, lisible par l'adulte sur le fond de son propre savoir, mathématique, psychologique ou autre. Il m'apparaît d'ailleurs que le niveau manifeste de la prise de conscience de l'enfant par lui-même est beaucoup plus important que le niveau latent qui ne vaut que par le savoir de l'adulte. Je tente d'ailleurs un essai de discussion sur ce point, dans les considérations rapides, en fin de B.T.R. Il me semble en effet qu'on s'est toujours efforcé, théorie en avant, de considérer le niveau latent de l'action de l'enfant sur lui-même comme plus important que le niveau manifeste. Mais cette primauté renvoie sans aucun doute au pouvoir que l'adulte a toujours revendiqué sur l'enfant, pouvoir de décision qui n'est pas sans signification politique ! (ce qui nous ramène à la discussion entreprise plus haut).

**POUVOIR DANS LE GROUPE.** — La forme même de la recherche collective est fonction de l'élaboration du groupe. Chaque enfant fait ses propositions (s'il en a) et le dialogue s'instaure alors, conditionné par les propositions de départ, mais aussi les résistances ou les anticipations de chacun. Et cette dynamique n'est pas seulement en jeu lorsqu'il s'agit de déboucher sur une prise de décision qui engage le groupe comme tel. Il y a fonctionnement du groupe sans que soient posés forcément des problèmes de fonctionnement du groupe, il y a des décisions prises sans que soient élaborés des modèles explicites de décision. Contrairement à ce que pense J. Lévine, l'artificialisme serait justement qu'il n'y ait de démarche ou d'élaboration mathématique qu'en « fonction des problèmes nécessaires au fonctionnement du groupe, qui doivent déboucher sur des prises de décision. » Certes, il se peut qu'à propos des problèmes que se pose le groupe dans son fonctionnement, il y ait élaboration mathématique en vue des décisions. Mais ce ne peut être qu'un aspect de l'activité proprement mathématique du groupe-classe. Et sans pour autant qu'on ait affaire seulement à un jeu gratuit.

Cette condition de la prise de décision que J. Lévine semble exiger pour une activité mathématique authentique, rend son appréciation de la libre expression mathématique singulièrement en retrait de celle qu'il formule pour l'expression libre en général, et l'expression libre cognitive en particulier, au début de la B.T.R. n° 22 : fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle, où il déclare, p. 4 :

*« De plus, à côté de la parole pour parler de soi, il y a l'expression libre cognitive — le tâtonnement expérimental — en leçon de choses, en géographie... c'est -à-dire un va-et-vient entre l'expérience de l'autre et la sienne pour rendre compte de la réalité. L'objectif est que l'enfant fasse l'expérience de lui-même en position de sujet, qu'il se découvre autre par l'apprentissage de plus de spontanéité, moins magiquement triomphant ou moins pauvre intérieurement qu'il ne le supposait. Apparemment, l'expression libre vise à une meilleure appropriation de la réalité et à une meilleure auto-gestion. Mais un approfondissement montre qu'elle ouvre un processus d'engendrement de l'enfant par lui-même, d'auto-procréation. »*

Je pense pour ma part qu'une telle citation peut s'appliquer sans restriction aux démarches tâtonnées exposées dans la B.T.R. « parcours ».



# PARENTS, VOS ENFANTS SONT EN DANGER !

## Vous en êtes, nous en sommes RESPONSABLES

Léone DEJOUE,  
Daniel BOULANGER  
(C.P., C.E.1, C.E.2)  
Ecole Léon Grimault, Rennes

Quand nous nous sommes installés dans notre Z.U.P., il y a quelques années, l'un de nos objectifs était d'expliquer le sens de la pédagogie Freinet aux gens et de les rassurer.

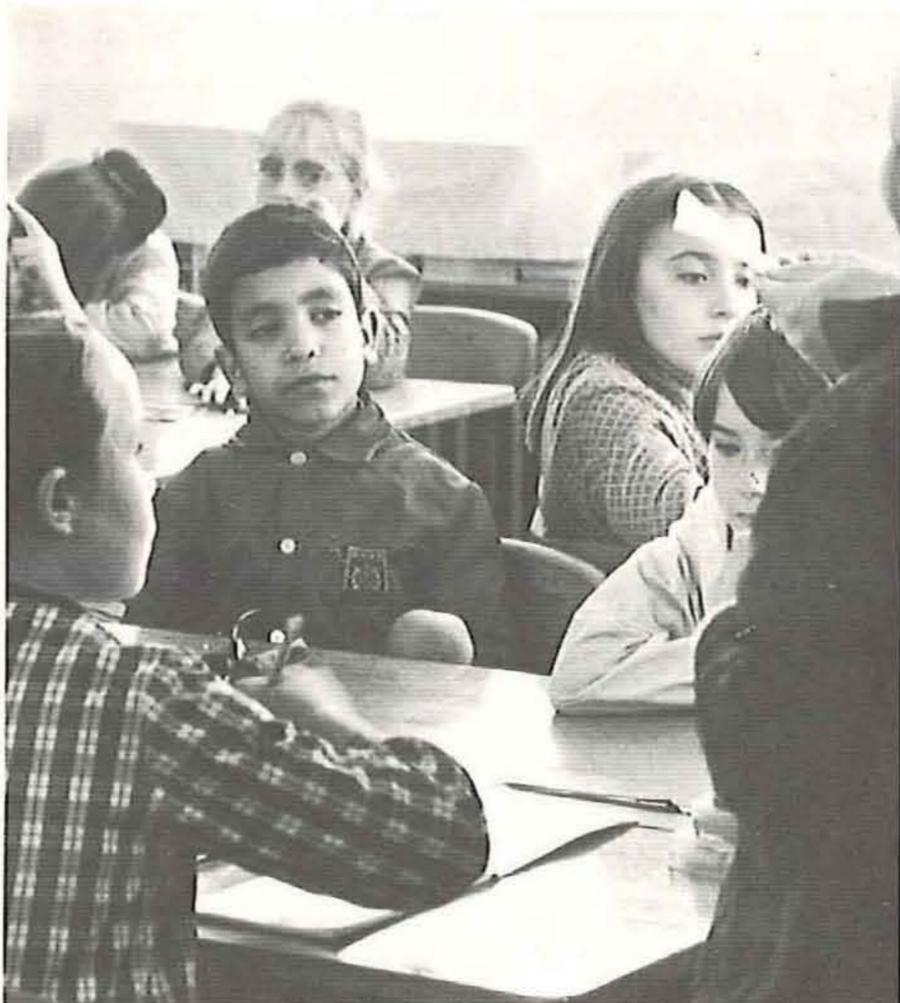
Pour cela, nous avons tenu réunion sur réunion. Nous ne savions pas trop sur quel pied danser. Nous n'osions pas trop nous démarquer de la pédagogie traditionnelle, tant de bruits inquiétants couraient sur notre compte : «*Ici, c'est comme ailleurs, seulement on fait des choses en plus, on respecte les enfants, on les incite à une vie coopérative, etc.*», disions-nous.

A l'époque, certains parents ont cru que nous allions changer profondément les choses dans ce quartier défavorisé, et nous les avons certainement amplement aidés à y croire :

- Les enfants seraient plus heureux ;
- Ils iraient au maximum de leurs possibilités ;
- Ils vivraient coopérativement ;
- Ils iraient à leur rythme ;
- Les différences sociales seraient plus ou moins comblées ;
- Et l'échec scolaire disparaîtrait puisque les enfants passeraient automatiquement d'une classe dans l'autre ; finis les redoublements.

## OU EN SOMMES-NOUS AUJOURD'HUI ?

Il y a chez nous, de par le recrutement, plus d'enfants en difficulté qu'ailleurs. Si, maintenant, seuls les enfants du périmètre sont acceptés, nous avons reçu, les premières années, tous les «non-désirables» des écoles avoisinantes,



beaucoup d'enfants de bourgeois informés qui avaient des problèmes dans leurs écoles hors-périmètre, des enfants envoyés par des médecins, des psychologues, des relations, etc.

Certes, de gros progrès ont été faits. Des enfants bloqués se sont débloqués, des retards scolaires se sont comblés, des enfants très perturbés psychiquement se sont équilibrés.

Mais aussi, les progrès que nous mesurons, nous, sur le plan du comportement, échappaient, et échappent encore le plus souvent aux parents, à des collègues, même.

Si, scolairement, «ils s'en sortent» aussi bien qu'ailleurs, nous n'avons, bien entendu, pas gommé l'échec scolaire et les différences sociales. Comme ailleurs, ce sont les «cas sociaux», les immigrés, et ceux qui appartiennent aux milieux les plus pauvres du quartier qui sont le plus souvent en difficulté.

Ces mêmes parents pleins d'illusions, le plus souvent engagés politiquement s'aperçoivent que l'école n'est pas le «paradis» qu'ils avaient espéré, et peut-être y croyions-nous un peu, nous aussi.

Au fil du temps, nous avons pris conscience de nos concessions, mais aussi de notre relativement bonne intégration au système éducatif actuel. Mais, nous avons aussi, et surtout, pris conscience de nos limites, de nos a priori et de notre méconnaissance de l'enfant, ou plutôt d'une espèce de cécité plus ou moins consciente qui nous semble être le lot de la majorité des adultes à l'égard des enfants.

Nous nous efforçons maintenant d'ouvrir les yeux. A mesure que nous observons les jeunes dans la société actuelle, ils nous apparaissent de plus en plus comme des êtres dont la dégradation de potentiel commence dès la naissance, et même avant, pour arriver moignons à l'état d'adulte ; des êtres qu'il faut parquer, presser, déformer, conformer, rentabiliser ; des êtres au nom de qui on parle toujours, mais à qui on ne laisse jamais la parole.

Nous découvrons que des gens crient au massacre depuis des années, souvent en vain, à commencer par Michel BARRE, qui reprend le mot de Freinet : «*On ne crée pas des adultes debout avec des enfants à genoux*», G. RAPAILLE (*La relation créatrice*), qui parle d'amputation, G. MENDEL (*Pour décoloniser l'enfant*), qui parle de l'hyper-autorité de l'adulte, C. ROCHEFORT (*Les enfants d'abord*), qui parle d'enfants opprimés, H. LABORIT, qui parle de mise en conformité par inhibition des circuits nerveux.

Nous découvrons aussi que, malgré nos belles idées, nous participons chaque jour à cette oppression des enfants au titre d'enseignants, de citoyens, de militants politiques, de syndicalistes, de parents, d'adultes.

Ce qui nous importe maintenant, c'est de contribuer à mettre à jour cette oppression, de définir nos responsabilités, à nous, adultes, d'en chercher les causes, les conséquences, et les remèdes.

Tout ça, nous voulions le dire aux gens. Mais ça nous semblait impossible. Les réunions de parents ne regroupaient plus que quelques familles, et on y ronronnait.

Les parents de nos classes nous ont alors demandé une réunion. Certains ont fait du porte à porte et regroupé des

questions qui nous ont été présentées quelques jours avant la date fixée. Notre colère accumulée, et le côté décevant de certaines questions nous ont poussés à laisser tomber les sujets habituels.

On allait leur répondre, mais avant, ils allaient écouter. Et nous avons commencé par leur dire :

**«VOS ENFANTS SONT EN DANGER. VOUS ETES, ET NOUS SOMMES RESPONSABLES;»**

Nous nous sommes appuyés sur le fil conducteur de Paul LE BOHEC pour montrer toutes les incidences qui affectent l'évolution de l'être humain, de sa conception à sa mort.

Nous avons ensuite :

— Etabli un éventail aussi large que possible des agressions subies par les enfants sur le plan physique, affectif, psychique, social et politique, tout au long de son évolution ;

— Essayé de montrer comment nous participons tous à cette agression par l'intermédiaire de ces institutions mises en place par nous, adultes (famille, école, religion, media, politique...) et par cette cécité plus ou moins volontaire, plus ou moins intéressée dont nous parlions tout à l'heure.

Nous aurions pu apporter quelques éléments pour expliquer cette attitude (voir LABORIT, MENDEL, C. ROCHEFORT).

Après avoir terminé cette partie par la formule de C. ROCHEFORT : surtout ne pas être *«une petite fille noire et pauvre»*, nous avons :

— Essayé de montrer les conséquences de cette oppression et cherché dans quel sens aller, si nous voulions changer l'état de fait actuel ;

— Dit en quoi cette prise de conscience de notre part influençait notre travail, et en quoi les techniques Freinet pouvaient aider à renverser la vapeur.

## LES REACTIONS DES PARENTS

En début de réunion, nous avons frôlé la rupture avec certains parents, notamment avec les plus engagés politiquement, qui réclament depuis longtemps un changement de l'institution éducative, qui ne savent pas trop par quel bout prendre le problème et qui, jusqu'alors, ne se trouvaient aucune part de responsabilité dans la situation actuelle.

L'idée d'oppression des enfants et de responsabilité collective des adultes, nouvelle pour tous les parents présents, les a secoués. Le long silence qui a suivi notre exposé, et la discussion qui s'est engagée ensuite en témoignent.

Plusieurs personnes ont apporté de l'eau à notre moulin, en parlant de la sélection par les tests, de l'influence du milieu, des limites matérielles, et aussi de leurs propres limites.

## CE QUI NOUS SEMBLE POSITIF

— Cette espèce de révélation concernant l'immensité des dangers encourus par les enfants.

— L'acceptation de la notion de responsabilité collective.

— La façon dont les gens ont reçu notre information. Ils espéraient, et ils ont eu l'impression d'être allés plus à fond dans la connaissance de l'enfant, que dans les réunions précédentes.

— Il semble que le partage de la responsabilité n'a pas ajouté à la culpabilisation de chacun, et ne les a pas démobilisés, puisqu'ils ont demandé à ce que d'autres rencontres aient lieu pour chercher les remèdes à cette oppression.

— Nous avons, semble-t-il, apporté à leurs yeux, des arguments nouveaux et valables concernant l'emploi des techniques Freinet, tout en montrant aussi leurs limites. Par là-même, ils ont compris qu'ils avaient, eux aussi, leurs réponses à donner, en tant que parents, citoyens, travailleurs, militants.

— Plusieurs d'entre eux nous ont demandé les références de *Les enfants d'abord* dont nous avons largement parlé.

Il nous est impossible de mesurer la portée d'une telle réunion. Quoi qu'il en soit, elle a marqué les parents présents, puisque nous avons eu l'occasion d'en reparler souvent individuellement avec eux pendant les deux mois qui ont suivi.

Nous ne nous faisons pas trop d'illusions. Mais, pour notre part, nous avons l'intention de continuer dans ce sens, et nous refuserons désormais de paraître comme les tenants d'une solution miracle. C'est peut-être le meilleur moyen de défendre les enfants et d'amener le maximum de gens à prendre conscience du rôle qu'ils ont à jouer.

Le 28 août 77



# UNE GRILLE SUR UN SKI

Voir dans la première partie de l'article de LE BOHEC, la grille qu'il applique à son expérience de tâtonnement (Educateur n° 4).

## Critique des exemples

Mais parfois les faits ne font que nous répéter : «Non, ce n'est pas cela. Nenni, vous n'y êtes pas encore. Vous n'en approchez point.»

C'est décourageant, c'est l'impasse totale. Où peut-on trouver du secours dans cette terrible extrémité ? Eh bien ! auprès de ceux qui réussissent.

## IMPREGNATION INCONSCIENTE

Rien n'est formulé. Sans même se le dire, on regarde intensément celui qui réussit à descendre.

Gérard est un bon moniteur. Il sait qu'il ne faut pas trop parler. Quand quelqu'un s'y prend mal, il le rattrape ou l'attend et se place devant lui pour skier, sans rien dire. Et l'esprit d'imitation qu'il y a en nous, ou le désir de s'accorder, d'entrer en résonance nous font à peu près intégrer le bon comportement. C'est pour cette raison qu'à un moment donné, je me suis trouvé un peu en avance sur mes camarades débutants, sur le plat tout au moins. En effet, un mois auparavant, en attendant des séquences de foot à la télé, je m'étais farci une heure de championnat du monde de biathlon (ski de fond + tir).

Et pourtant, je ne savais pas que j'allais venir au ski à Pâques. Mais, à cette occasion, j'avais vu plus d'une centaine de fois le geste juste. Et je l'avais inconsciemment assimilé.

Cette imprégnation inconsciente est souvent imperceptible. Mais il suffit d'observer des enfants dans la cour pour l'apercevoir. Et surtout de vous observer vous-même.

Le rôle de l'adulte peut être d'offrir l'exemple d'un geste plus pur, d'une réalisation supérieure. Au moins pour les plus forts du groupe. Les autres préférant regarder ceux de leurs camarades qui réussissent mieux qu'eux et qui ne sont, eux, qu'à un pas en avant.

## PRISE DE CONSCIENCE - ANALYSE

Quelquefois, c'est inconscient. Mais, parfois, c'est conscient : «Mais, bon dieu comment Jacques s'y prend-il donc pour gravir aussi rapidement les bosses ? J'ai beau regarder, je ne pige pas son truc. Ah ! si, ça y est, j'ai compris : il tape très vite, alternativement, avec ses bâtons.»

Et ça, il se trouve que j'en ai l'expérience car, souvent en été, pour monter les pentes de la montagne à vaches, j'utilisais deux bâtons, malgré les critiques et les rires.

Souvent donc, une analyse de la situation fait avancer les choses. Mais il faut être disponible pour cela, il ne faut pas être empêtré dans des problèmes psychologiques. Et puis, ça dépend des tempéraments. Certains ne peuvent apprendre que par imprégnation, dans une globalité. D'autres pigent tout de suite la structure. Mais s'ils en restent à cette mécanique, ils ne perçoivent pas la totalité qui est toujours au-delà de la structure.

Le rôle de l'école pourrait être de faire acquérir par tâtonnement expérimental, des éléments d'analyse et de compréhension dans tous les domaines. Elle devrait permettre également des desserrements sur le plan psychologique. Enfin, elle devrait se contenter de proposer mais, ne pas forcer, respecter les différentes façons d'être au monde. Proposer un agrandissement de la personnalité mais pas l'éclatement.

## Critique de parole

Grâce à la critique des faits et des exemples, on progresse vers la solution. On sent vaguement ce qu'il faudrait faire. Alors peut se placer utilement, ici, la critique de parole.

— C'est pas mal pour grimper cette bosse. Mais vous travaillez encore trop sur les bâtons. Vous vous fatiguez inutilement.

Regardez : tout est dans l'impulsion. Travaillez au rebond. Et hop ! je rebondis.

— Non, non, vous faites de trop grands pas. Impulsion verticale. Là, ça y est, vous avez pigé.

— Non, monsieur, sur les deux skis ! Vous avez tout descendu sur le ski gauche. Regardez.

Et Gérard passe devant moi, joignant ainsi le geste à la parole.

Avec toute cette préparation, toutes ces leçons des choses et des êtres, je suis presque au point. Et hop ! une rectification ultime me permet d'atteindre :

## Le palier de la première réussite

Cet ordre des critiques : faits, exemples, paroles est très important. C'est le renversement apporté par Freinet. Avant lui, l'école disait tout ce qu'il y avait à faire, en théorie du moins. Mais on n'avancait guère parce qu'on n'avait pas été ouvert sur la question par les démentis de la réalité. On avait des réponses avant d'avoir les questions (et il n'était pas apporté de réponses aux questions que l'on avait).

Cet ordre des critiques est presque nécessaire :

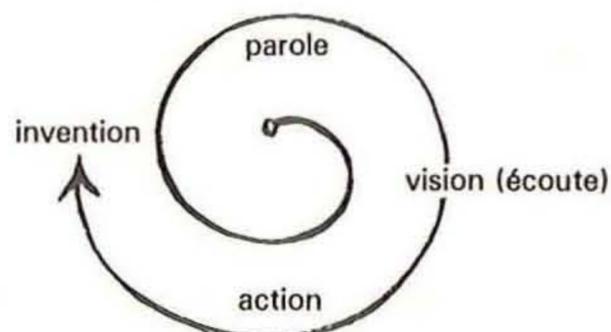
— Tant qu'on nous parle, notre savoir est maigre.

— Si on voit faire, on sait déjà mieux.

— Mais si on fait, on peut savoir vraiment.

— Mais il y a une quatrième possibilité : inventer.

A ce moment l'être se trouve en totale ouverture. Et il a un besoin intense d'écouter ceux qui parlent (oralement ou par écrit : livres, manuels...). Il regarde avec passion ceux qui font. Et il retourne à la pratique avec un grand engagement. En attendant de vouloir réinventer à nouveau. Et cela dans une spirale de connaissance sans fin.



On peut commencer par n'importe quel point. La parole et la vision peuvent influencer sur la décision. Mais les choses ne commencent vraiment à tourner que lorsqu'il y a action.

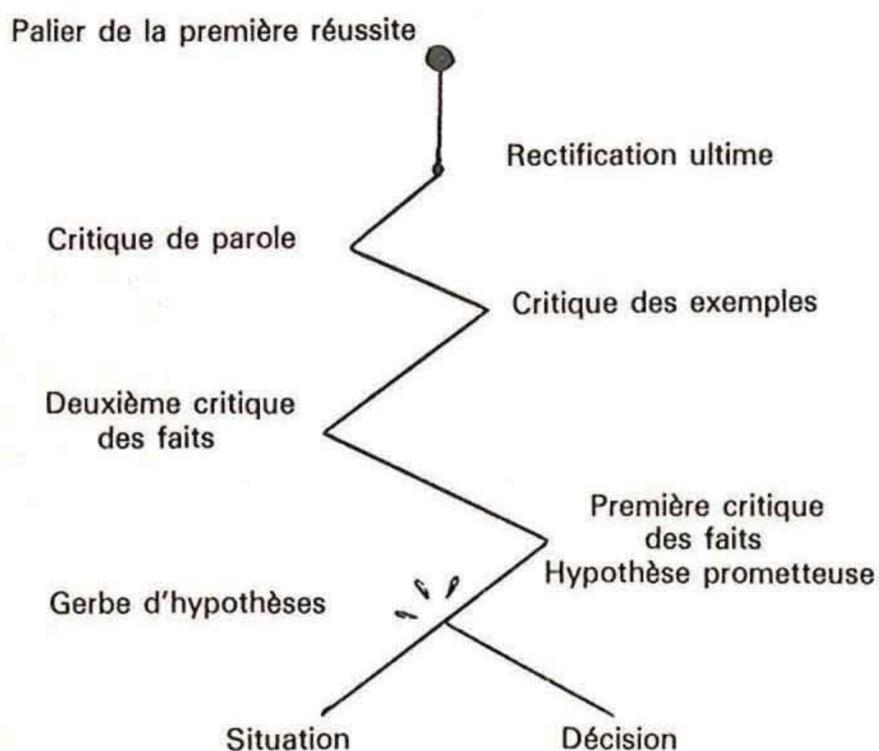


## BOUCLE

Il y a souvent des boucles. Quand on a accompli l'action, nous reviennent alors à l'esprit des paroles ou des images qui avaient été mises en mémoire, sans qu'on y ait même pris garde. C'est pour cela que le savoir apporté par l'école traditionnelle n'était pas totalement inutile. Mais c'était une information qui restait abstraite tant qu'il n'y avait pas action. Et comme il y avait presque uniquement souci d'information...

Donc, le maître (l'entraîneur, le moniteur, l'adulte, l'enfant plus âgé, celui qui sait) peut aider par la parole s'il aide à prendre conscience (et certains sont très doués pour cela). Mais s'il parle trop tôt, il assomme les gens et les décourage. Et en plus il les dépossède de leur conquête. N'oublions pas que la psychologie est toujours présente.

Reprenons le schéma. Où en sommes-nous ?



## Règle de vie

Donc, à la suite de rectifications successives, on a réussi une première fois. Et que se passe-t-il après ?

### REPETITION POUR VERIFICATION

Aussitôt après, on commence la série des répétitions. Il semble qu'il y ait un moment de vérification. On n'en croit pas ses yeux : — *Regarde, j'ai trouvé le truc. Il n'y a qu'à faire ça et ça marche à tous les coups.*

On éprouve le besoin de se communiquer et de communiquer sa conquête. Personnellement, c'est pour monter les bosses en frappant alternativement des bâtons que j'ai éprouvé le besoin de me convaincre que c'était bien ça le secret. Mais on passe très vite, sinon directement, à la

### REPETITION POUR L'INTEGRATION, POUR L'ASSIMILATION

C'est comme une sorte de folie. Pendant un moment, on ne peut plus faire que ça, on est sourd à tout le reste. Il y a sûrement, à la base, une nécessité psychologique d'agir ainsi.

On continue jusqu'à ce que les pieds aient 2,20 m de long et que les mains soient des rosaces au bout des bras de 1,50 m de long.

On répète, on répète. Alors, on fait la deux et demi (2,5 km), puis la cinq, puis la huit. Et on guigne vers la dix.

On traînait ses bouts de bois. Maintenant on glisse. Quand on monte, on sait prendre l'élan à partir de la bosse précédente, on sait faire jouer le ressort des skis, on synchronise les skis et les bâtons : on sait marcher à quatre pattes debout. Quand on descend, on prend une bonne position, on se permet même le stacking. C'est pas encore parfait mais ça commence déjà à s'ériger en règle de vie.

Moi, au début, j'avais trouvé un truc pour rester un peu plus sûrement au-dessus de mon polygone et pour avoir un point fixe, qui empêcherait que ça s'en aille dans toutes les directions : je serrais les genoux l'un contre l'autre. Et puis peu à peu je me suis desserré.

C'est une étape importante. D'abord réussir à tout prix puis, peu à peu, faire des économies d'énergie en prenant des raccourcis.

C'est comme lorsqu'on est dans une ville nouvelle : on se contente d'abord de reprendre la suite des rues qui nous a conduit une fois au but (la gare, la poste, l'école, le réfectoire). Puis, on élimine les parcours inutiles à la suite d'une **critique des faits** :

— Une personne partie en même temps que vous est arrivée avant vous. On suit son exemple pour le retour pour qu'elle nous introduise à sa solution.

Ou d'une critique de parole :

— On regarde un plan qui nous conseille utilement. A moins que quelqu'un ne nous dise : «*Quoi, tu passes par là. Mais mon pauvre vieux, tu doubles ton chemin.*»

## Technique de vie

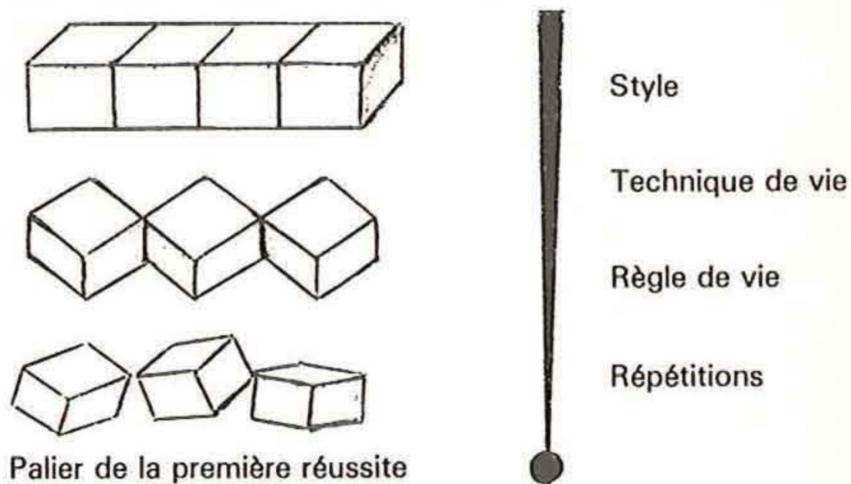
Si on continue, on intègre si bien qu'on peut presque lire son journal en skiant, comme on peut le faire en marchant dans un parc, ou en portant sa cuillère à sa bouche, sans manquer le trou. On possède vraiment la technique. On a fait tellement d'économie qu'on n'y pense plus, l'influx nerveux passe dans une chaîne économique de neurones : c'est devenu automatique.

## Style

Peu à peu, les erreurs disparaissent. Les oscillations de part et d'autre de la ligne idéale diminuent d'amplitude. Et on tend de plus en plus vers le style parfait : celui des moniteurs qui éliminent presque totalement les gestes inutiles et restent bien en ligne (voir aussi les coureurs cyclistes, les patineurs...). D'ailleurs, le lieu du style, c'est la scène sportive... et la piste du cirque, et l'art, et le métier.

Nous admirons car nous savons le travail de «mise au point» que cela représente et que nous ne sommes peut-être pas à même d'accomplir (parce qu'on n'est pas assez névrotiquement impliqué, parce que la vie ne nous a pas permis de commencer plus tôt, parce qu'on a de moyennes dispositions).

L'école devrait permettre à chacun de commencer très tôt la recherche de ses chemins «névrotiques».



Les polyèdres sont en contact par leurs pointes, puis par leurs arêtes, puis par leurs faces : le courant passe facilement.

Paul LE BOHEC  
Parthenay  
35850 Romillé

P.S. — L'hiver revient. Joie. Je vais pouvoir recevoir beaucoup de démentis qui vont me permettre de mieux «actionner» encore ma théorie. Pour vous elle n'est encore qu'une information, très contestable. Mais cette parole au début de la spirale et la neige que vous allez trouver vont peut-être vous permettre de vous lancer sur la construction de votre propre théorie. En joignant nos efforts nous pourrions installer un fil conducteur intéressant. Et si chacun dans son domaine regardait aussi son propre tâtonnement ?

(à suivre)

# Apports internationaux

## Tâtonnements d'adultes Vers l'apprentissage naturel d'une langue

Pour les participants d'Artigues,  
Claudine COULOMB et Denise POISSON

Les enseignants Freinet ne sont pas des élèves «dociles». Ils ne se plient pas facilement à une «méthode» aussi alléchante soit-elle. Ils veulent pour eux, comme ils s'efforcent de le permettre à leurs élèves : *LIBERTE D'EXPRESSION*, possibilité de *TATONNEMENTS INDIVIDUELS*, *MILIEU VIVANT*... La commission *ESPERANTO DE L'I.C.E.M.* est à la recherche de techniques qui approcheraient d'une méthode naturelle d'apprentissage de cette langue internationale.

Donnant ici le compte rendu d'une expérience, elle espère apporter sa contribution à la recherche générale sur l'apprentissage des langues.

### RENCONTRE DES RIDEFOIS ESPERANTISTES

Après l'expérience de la *R.I.D.E.F.* en Pologne, où l'usage de la langue internationale *ESPERANTO* avait démontré l'intérêt et la valeur d'un tel *OUTIL DE COMMUNICATION DIRECTE*, la commission *I.C.E.M.-ESPERANTO* avait, sur la demande de nombreux camarades, organisé avant la *R.I.D.E.F.* au Portugal, une nouvelle rencontre qui regroupait :

- des camarades désirant parfaire leur apprentissage (commencé l'an dernier ou plus tôt),
- d'autres qui le débutaient,
- d'autres encore, experts dans cette langue, qui venaient apporter leur aide à son apprentissage.

C'est au total plus de 50 participants parmi lesquels 4 Suédois et 1 Suisse, qui se sont retrouvés à Artigues, près de Bordeaux, sur la route du Portugal, du 2 au 14 juillet.

### Recherche d'une PEDAGOGIE FREINET pour l'APPRENTISSAGE d'une langue : l'ESPERANTO

Coopérativement, à la première réunion, on établissait horaires et emploi du temps, on organisait les groupes de travail.

Depuis un an, au sein de la commission, on avait beaucoup réfléchi, échangé, sur les problèmes que posaient, à des éducateurs Freinet, l'apprentissage d'une langue par des méthodes plus ou moins en contradiction avec leur propre pédagogie.

Les présents à Artigues, tenant compte de la diversité des niveaux de connaissance de la langue, se répartissaient en trois groupes :

● Avec le groupe des «débutants», nos camarades Gente essayaient de travailler comme dans leur classe, utilisant dès le troisième jour le *TEXTE LIBRE*. Les Suédois qui allaient à Lisbonne dans l'intention de découvrir la pédagogie Freinet, la vivaient déjà pratiquement.

● Dans le deuxième groupe, assez hétérogène, chacun était capable de *LIRE* et d'*ECRIRE* la langue plus ou moins correctement mais *TOUS* avaient pour souci majeur de *S'EXPRIMER ORALEMENT*. Ils prenaient pour guide une Espérantiste non enseignante qui donne bénévolement des cours d'espéranto dans sa ville et qui était venue dans le but de se documenter sur la pédagogie Freinet. Dans ce groupe, où les *MOTIVATIONS* des «élèves» et du «professeur» se rejoignaient, s'est établie très rapidement entre eux une *COMMUNICATION*, une *REFLEXION* sur les difficultés rencontrées, la pédagogie à adopter. Un *TATONNEMENT VERS* la pratique du *TEXTE LIBRE ORAL* a permis à chacun de s'exprimer selon ses possibilités. Les corrections des erreurs (notées à mesure) étaient faites, ensuite,

par les autres participants, et les éclaircissements sur la langue donnés par le professeur. Mais cela n'a été encore qu'un «tâtonnement» qui a besoin de se roder.

● Le groupe de «troisième niveau» ne semble pas avoir réussi à trouver une voie plus naturelle dans la pratique pédagogique de son travail de perfectionnement.

La deuxième semaine, un groupe de débutants «nouveaux arrivés» a suivi le cours d'une espérantiste chevronnée qui utilise une méthode directe : «la méthode «Cseh» où, dès le départ, elle ne parle *QUE* l'espéranto. Méthode directive c'est sûr, dont la rigidité convient mal à des enseignants Freinet puisque l'expression libre ne pouvait y trouver place, mais qui comporte par ailleurs des points très positifs :

● Pas une seule leçon de grammaire systématique, mais un cheminement méthodique, par questions et réponses, extrêmement simple, où l'introduction du vocabulaire se fait parallèlement à celle des structures.

● Une méthode pleine de «repères» qui pourraient être utiles aussi bien aux enseignants qu'aux enseignés. Certaines répétitions ne nous ont-elles pas fait penser aux répétitions spontanées des petits ?

Sans doute, au cours de l'année, de nouvelles discussions et réflexions sur «notre» apprentissage de l'espéranto se poursuivront-elles dans les *CAHIERS DE ROULEMENT* et le *BULLETIN* de la commission, entre les camarades à la recherche de techniques qui permettraient une imprégnation rapide mais solide, tout en respectant la *LIBERTE D'EXPRESSION* et les *TATONNEMENTS* de chacun.

### PRATIQUE VIVANTE DE LA LANGUE

Pour acquérir une langue étrangère, il ne suffit pas de l'étudier, il faut surtout, comme l'enfant dans sa langue maternelle, baigner dans ce langage de la façon la plus continue possible.

D'autre part, pour éviter fatigue et saturation, il faut ménager des possibilités de repos ou d'évasion selon les besoins de chacun.

C'est dans ce but que furent organisés :

● Des *ATELIERS DETENTE* : émaillage de bijoux, fabrication d'un scrabble en espéranto, masques selon une technique suédoise, découpages polonais (appris à Plock), danse provençale «*LES CORDELLES*» qui fut présentée à la soirée d'accueil à Lisbonne.

● Des *EXCURSIONS* (vieux Bordeaux, Saint-Emilion, bassin d'Arcachon...) pendant lesquelles les explications données en espéranto prolongeaient le bain auditif sans altérer la bonne humeur. Nos amis Suédois se souviendront sûrement de leur première dégustation d'huîtres.

Aux veillées, dans la salle de réunion aux murs couverts par l'*EXPO FREINET* (bilingue) qui devait ensuite aller à Lisbonne, des projections de films ou de diapos nous conduisaient de Nantes au Brésil, du Pont du Gard chez les Mayas, ou bien c'était la Pologne et la *R.I.D.E.F.* de Plock, un débat sur la pédagogie Freinet ou l'école en Suède.

Dans toutes ces activités, chacun utilisait la langue internationale selon ses possibilités mais s'imprégnait du langage des autres. Nous savions qu'au Portugal, après plus de quarante ans d'interdiction par le régime Salazar, nous ne rencontrerions que peu d'Espérantistes, mais nous espérons dans l'avenir, comme nous l'avons fait l'an dernier en Pologne, pouvoir communiquer en profondeur, *DIRECTEMENT*, avec des camarades étrangers, dans une langue qui, n'étant la langue maternelle d'aucun, *NE PLACE PERSONNE EN SITUATION D'INFERIORITE*.

# Deuxième forum de pédagogie comparée : R.I.D.E.F. 77 au Portugal L'angoisse du maître et l'expression libre de l'élève

Compte rendu des ateliers de pédagogie de la R.I.D.E.F. 77 rédigé d'après les notes de camarades  
Jacques MASSON, Nîmes

Seule dans l'établissement à pratiquer la pédagogie Freinet, je passe cependant sous silence les contraintes, les difficultés et les compromis, ce qui ne signifie pas qu'ils n'existent pas.

## LA PERIODE DE GESTATION

Les élèves de quatrième travaillent avec moi en français, pendant un an. Dans un premier temps, que j'appelle période de gestation, il y a deux réactions possibles :

— Soit l'inertie, quelques textes banals...

— Soit l'agitation : décompensation normale, le climat de liberté de la classe offrant une brèche dans l'organisation contraignante et dirigiste de l'école... et de la famille souvent.

Cette première période offre souvent l'apparence de l'inefficacité et la tentation est grande de donner à l'élève un travail familier, donc traditionnel, ce qui apaiserait l'inquiétude du maître. L'expérience m'a prouvé que cette intervention retardait ce que j'appelle l'éclosion, c'est-à-dire le moment où l'élève accède à sa propre parole.

## L'ECLOSION

Ce moment est parfois tardif et l'espoir de le voir apparaître vacille souvent. Deux exemples où la patience n'a pas été vaine.

François, un garçon très peu loquace qui comprend bien, qui intervient parfois oralement de manière judicieuse mais n'écrit rien. Paresseux et sournois, disent les collègues. Fin mars, une fable, *La tortue et le chiot* :

«La tortue est à l'abri sous sa carapace. Un chiot caracole autour. La tortue jette un œil, se cache de nouveau, ceci à plusieurs reprises, puis elle s'enhardit et fait connaissance avec le chiot.»

A l'évidence, la tortue = François et le chiot = moi. Le texte passe pratiquement inaperçu. Je suis la seule à dire que je le trouve intéressant. Pour François, il constitue le moment de l'éclosion. Le troisième trimestre voit arriver plusieurs textes, personnels, bien écrits, certains très longs. L'année se termine avec un François qui a mûri, qui discute.

Jean-François, un garçon obèse, hilare pour un rien, pénible, mal vu des autres, des profs, peu soigné dans ses vêtements, dans son travail. Un style incohérent, une orthographe à décrypter.

Premier trimestre : un texte libre superficiel, banal.

Deuxième trimestre : quatre textes libres, l'un explose littéralement : c'est la haine contre son père, exprimée avec une violence inouïe. Un autre est la description féroce d'un garçon : sale, gras, gros...

Troisième trimestre : huit textes libres très soignés. Le style est limpide, l'orthographe lisible. Jean-François est souriant. Il est capable de s'isoler, et d'organiser son travail. Les membres du groupe-classe l'ont aidé à aller plus loin dans la découverte de lui-même ou du moins l'ont laissé aller.

Je crois que l'ouverture vraie aux autres, au milieu dans toutes ses dimensions (social, littéraire) n'est possible qu'après ce détour au fond de soi. Pour Jean-François, l'expression libre a permis un certain épanouissement, malgré l'école, malgré le père !

## L'ANGOISSE DU MAITRE

Le point délicat dans l'expression libre de l'élève c'est... l'angoisse du maître. Exemple : un groupe de quatre garçons voulait peindre un tableau collectif. Pagaillé pendant trois quarts d'heure. Pour l'observateur extérieur, il est facile de voir les solutions ; tentation de proposer et risque de voir adopter docilement. Soudain, sans intervention de ma part, le groupe s'installe et un canard très stylisé, beau à voir, jaillit durant les dix dernières minutes.

Accepter un certain marasme permet une prise de conscience et la naissance d'une structure profonde. Lorsqu'il dure, il va de soi que susciter des moments d'analyse amène l'auto-régulation du groupe. Nier (on étouffe les conflits) stérilise la vie de la classe et étouffe tout dynamisme. Imposer une structure revient à ajouter quelque chose à l'écran dont je parle plus bas : elle reste extérieure à l'individu.

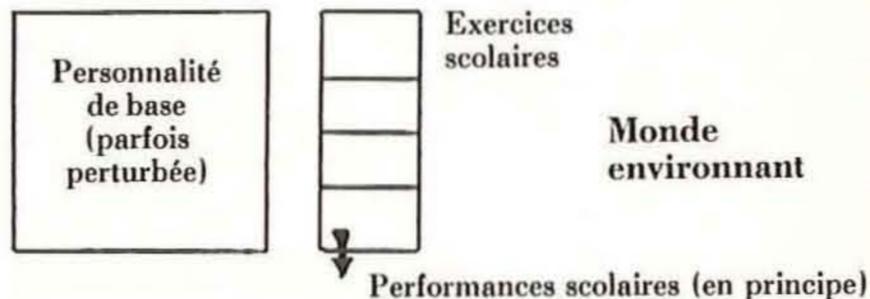
## LES BONS ELEVES

J'ai des difficultés avec certains. Ils réussissent dans un cadre traditionnel. Le cadre n'existe plus dans ma classe. Leur statut de bon élève se dissout et la personnalité de base se révèle parfois fragile, incapable d'initiatives.

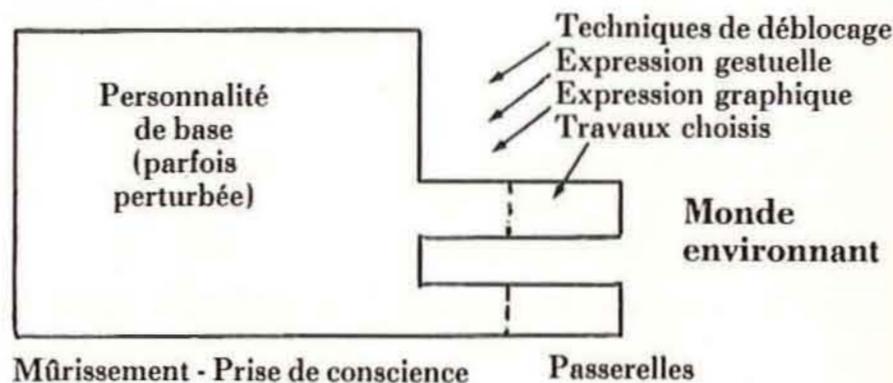
Insécurité, angoisse, raidissement, agressivité parfois («un prof doit s'imposer»), les règles de grammaire sont des dogmes infaillibles à ne pas remettre en cause...

## EFFICACITE A LONG TERME ET A COURT TERME

L'Ecole vise trop souvent une efficacité à court terme. En proposant (imposant) de nombreux exercices, elle peut arriver à ce que l'élève soit capable d'une certaine performance mais la personnalité de base est inchangée. Les exercices forment écran entre le moi de l'élève et le monde environnant et la personnalité de base reste inchangée.



J'essaie de faire en sorte que la classe soit un lieu riche de multiples possibilités. Au bout d'un certain temps plus ou moins long, les travaux que l'élève choisit de faire ne sont plus un morceau de l'écran mais forment passerelle entre le moi et le monde environnant.



## LE PROBLEME DE LA NOTATION

A été beaucoup évoqué lors du premier forum. Je ne nie pas l'importance de la sélection par la sacro-sainte note et je ne rate pas une occasion de démythifier la note. Mais ce n'est qu'une des aberrations du monde dans lequel baignent les élèves et je refuse de privilégier cet aspect. Je crois plus important, quoique non exclusif, le travail qui permet l'évolution de la personnalité de base. L'expression libre, déterminée par ce qu'est l'individu au moment où il s'exprime, avec ses forces et ses aliénations, lui permet de déployer les premières et de réduire les secondes en en prenant conscience.

# Livres et revues

## ... ET IL FALLUT APPRENDRE A ECRIRE A TOUS LES PETITS FRANÇAIS Histoire de la grammaire scolaire par André CHERVEL

Payot, 106 boul. Saint-Germain, Paris.  
Voici un ouvrage dont la documentation est considérable (300 livres en référence, parus depuis le début du XVIIIe siècle). Dans la deuxième grammaire scolaire comme dans la première, la structure et la terminologie grammaticales sont étudiées

avec le souci de justifier et d'enseigner l'orthographe :

«... La prétendue science de la langue n'est qu'un monstrueux bric à brac échafaudé au cours des décennies. Elle réussit à en imposer grâce à ses nombreux silences, et surtout à la relation pédagogique où elle s'insère, fondée sur l'autorité et sur l'obéissance... «Ajoutons qu'elle a sauvé l'orthographe du désastre. Car ce n'était pas une mince affaire que d'imposer au peuple une écriture aussi sophistiquée.»

Et André Chervel cite Anatole France :  
«Qu'il me soit permis de m'étonner qu'il faille faire des exercices si douloureux pour apprendre une langue qu'on appelle maternelle, et que ma mère m'apprenait fort bien, simplement en causant avec moi.»

Car, comme le disait Freinet, la grammaire est bien inutile. L'auteur remarque : «L'Angleterre, l'Italie, les Etats-Unis et le Brésil... n'imposent pas aux élèves des écoles l'étude d'une grammaire.» Et encore : «Le caractère fastidieux de l'exercice fait oublier l'imposture mystifiante de la théorie sous-jacente. Plus tard, après l'âge de quinze ans, elle disparaît du champ des préoccupations de l'individu (...). Il lui en restera des souvenirs, et surtout une orthographe, qui apparaît donc un peu, à l'image de la culture selon Herriot, comme ce qui reste de la grammaire lorsqu'on a tout oublié.»

Et la grammaire dite moderne ajoute encore une nouvelle terminologie à l'ancienne !

Vient enfin une citation de Freinet tirée de son livre : *La méthode naturelle. L'apprentissage du langage*, p. 177.

Chervel signale les efforts de Brunot au début de notre siècle en faveur d'une orthographe simplifiée. En fin de volume, il donne des citations éloquentes sous le titre : *Grammaire et ennui : deux siècles de témoignages*.

L'aspect social de la question n'en est pas pour autant oublié. La vente des manuels procure des profits scandaleux (p. 92). Puis, «l'orthographe s'est mise du côté de la loi et de l'ordre. Alors qu'au XVIIIe siècle, elle était encore, comme la langue, UN USAGE, tolérant et variable, plus ou moins codifié certes, mais qui ne donnait pas l'impression de l'arbitraire et de la contrainte, au XIXe elle est devenue une institution, et c'est l'Etat en personne qui l'impose aux Français, par l'intermédiaire de l'école surtout, de l'Université, de l'Académie, voire de la police.»

Lisez cet ouvrage. Et à ceux qui sont peu soucieux de ces questions, faites lire la conclusion et les citations qui le terminent. Et relisez *L'Orthographe* (Maspéro), dont une troisième édition paraîtra en 1978.

Roger LALLEMAND

## FAUT PAS POUSSER !

A propos du livre de B. CHARLOT, *La mystification pédagogique* (Educateur n° 5), Michel LAUNAY écrit :

«Toujours faute de militants pour rédiger les comptes rendus, le livre de Bernard CHARLOT a attendu près d'un an que L'Educateur en parle...»

Ce n'est pas de ma faute si Michel LAUNAY ne lit pas les revues où il écrit : une longue note de lecture est parue dès la parution du livre sous ma signature dans *L'Educateur* n° 6 du 20 décembre 1976.

Ch. POSLANIEC

Il est bien certain que dans une rédaction parfaitement organisée, ce genre de «bavure» aurait dû être relevé avant parution. Nous nous sentons donc solidaires de la critique faite à Michel LAUNAY dans la mesure où nous n'avons pas pris la précaution de vérifier cette affirmation en consultant les numéros parus avant notre entrée en fonction. Néanmoins, nous continuerons à publier des comptes rendus émanant de différentes personnes mais portant sur le même livre, ce qui permet aux lecteurs d'avoir des points de vues différents.

La Rédaction

# Courrier des lecteurs

A propos de «L'amour à dix ans» de J.-P. BLANC, *L'Educateur* n° 4 du 10-11-77

## LA VIE A DOUZE ANS

Dire que j'ai bien aimé le texte de Jean-Paul Blanc serait bien faible : il m'a d'ailleurs quelque peu rappelé un autre texte de Jean-Pierre Lignon : «*Les amoureux sont seuls au monde*», paru également dans *L'Educateur* il y a plus de dix ans.

De tels textes nous font rêver, pauvres «profs» du secondaire que nous sommes, aux horaires coupés en tranches, avec, au maximum, deux heures par semaine avec les mêmes élèves pour certains d'entre nous.

A raison de 27 heures par semaine seulement, ce n'est déjà pas facile d'aller à contre courant, d'essayer de contrebalancer tout l'environnement culturel, social, familial, et d'offrir aux enfants un havre de paix ou de sécurité où ils pourront enfin être eux-mêmes, et vivre authentiquement, sans trop de risques.

Mais avec deux heures par semaine ! Et pourtant ce n'est pas le travail qui manque ! Un exemple parmi des dizaines d'autres, hélas : récemment nous avons eu les conseils de classe. Contact avec les parents.

Premier cas : Christine, douze ans, toute douceur, gentillesse et docilité. Une grande fille, bien développée, avec des habits trop sages de petite fille modèle de huit ans.

Le papa et la maman, ouverts, sympathiques, pleins de bonne volonté, me révèlent qu'ils ont «des problèmes» avec Christine. C'est un incident fortuit qui révèle les «difficultés» : Christine, ayant raté un contrôle avec moi (à qui cela n'arrive-t-il pas ?), avait — comme ses camarades — toute latitude pour venir le refaire, au jour et à l'heure de son choix (à condition, évidemment, qu'elle n'ait pas d'autre cours à ce moment-là, et que moi, par contre, je sois au collège).

Tous les autres camarades avaient sauté avec joie sur l'occasion et étaient venus, un jour, une heure plus tôt (ou étaient sortis un jour, une heure plus tard), pour rattraper une première note pas très brillante : car il en faut, dans le C.E.S. où je suis (comme dans bien d'autres aussi, hélas !)... au moins une... pour le livret trimestriel.

Mais Christine hésitait : «*Je ne peux pas, j'ai un petit chien très jeune... je ne peux pas le laisser seul longtemps...*»

Lorsque j'évoque ces propos devant les parents, en leur demandant de glisser sur le premier échec, et, au contraire, de féliciter Christine de venir plus tôt pour se rattraper... surprise : Christine n'a pas de petit chien ! Mais par contre, elle en désire un, et elle ne s'est réfugiée dans cette histoire que par peur d'annoncer à sa mère cette note mauvaise (pour elle) mais absolument pas catastrophique cependant. Et la maman reconnaît volontiers — approuvée en cela par le papa — qu'elle est très sévère avec elle, que Christine est une enfant unique, qui a toujours habité en pavillon

