

Pédagogie Freinet

L'EDUCATEUR

9

20 Février 78

21^e année

18 francs par an : 27 F
avec supplément de travail
et de recherches : 39 F

- La part du maître en pédagogie Freinet
- Des rencontres heureuses
- Marcher seuls ou la fin du caporalisme scolaire

SOMMAIRE

9

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

Editorial

Commission «relations extérieures» du C.A. et C.D. de l'I.C.E.M. **1**
Des propositions pour une pratique de rupture qui ne peuvent s'imposer d'autorité.

Outils et techniques

QUELLE GRAMMAIRE ? QUELLE GRAMMAIRE I **3**
Patrick HETIER
Ré-ouverture à une grammaire qui ne soit plus fermeture, pliage à la NORME.

LECTURE ET DOCUMENTATION **5**
Jean-Claude EFFROY, Claude LAPP
Les dossiers «Les pages de l'événement» du journal La Croix.

L'ATELIER MAGNETOPHONE **6**
Compte rendu de J. et R. MASSICOT
Débat sur les problèmes pratiques que pose une utilisation active de l'outil-magnétophone dans la classe.

Second degré

LA PART DU MAITRE DANS LA PEDAGOGIE FREINET **10**
Chantier «part du maître» de la commission second degré
Extraits d'un dossier complet paru dans La Brèche et centré sur les INVARIANTS de la part du maître.

Actualités de L'Éducateur

Approfondissements et ouvertures

DES RENCONTRES HEUREUSES **22**
Geneviève BREUIL
Des grands-mères intervenantes dans une école maternelle.

PRINCIPES FONDAMENTAUX ET SPECIFICITE DE LA METHODE NATURELLE DE LECTURE **24**
Liliane DUQUESNE

ECOLES PARALLELES... PARALLELES A QUOI ? **25**
Bernard POGGI, Léonid KAMENEFF
Une autre approche, hors des structures, du fait éducatif : L'ECOLE EN BATEAU.

MARCHER SEULS, ou la fin du caporalisme scolaire **27**
Fernand OURY
Le module «Genèse de la coopérative» de l'I.C.E.M. présente un livre en préparation, de C. PORCHET et F. OURY : QUI C'EST LE CONSEIL ?

Des livres pour nos enfants

S. et C. CHARBONNIER, M. RAYMOND, C. POSLANIEC, E. FAURE **31**

Livres et revues - Courrier des lecteurs

En couverture : Jean Suquet (photo C.N.D.P.)

Photos et illustrations :

Jean Suquet (photo C.N.D.P.) : p. 1 - Gilles Gousset (60300 Senlis) : p. 3, 4, 5 - Negrepoint : p. 25, 26 - Reuge : p. 27 - R. Ueberschlag : p. 30.
Rectificatif au n° 8 : p. 3, 24, 26 : photos Alain Eyquem.

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



858 28 février 1978

L'ostréiculture en Charente-Maritime

En 1971, une épizootie détruisait 80 % des huîtres du bassin de Marennes-Oléron. Depuis, les parcs ont été reconstitués, grâce à l'acclimatation d'une nouvelle espèce : la Japonaise. 3 700 exploitants ostréicoles peuvent poursuivre leur délicat travail : captage du naissain sur les collecteurs, détroquage, affinage dans les claires, tri et expédition.



154 25 février 1978

Nicolas, petit valet au temps de Henri II

Aux alentours de 1550, Gilles de Gouberville, gentilhomme normand, tenait son «journal». Il avait bien sûr de nombreux domestiques, dont Nicolas, jeune valet de ferme d'une dizaine d'années. Celui-ci garde les moutons, aide à la fenaison, à la moisson, pêche, chasse, et parfois joue «à la choule» sur la lande, avec tout le village.

Une prochaine B.T. sera consacrée à la vie de son maître.



96 février 1978

Les tremblements de terre

Par leur soudaineté, leur brièveté et leurs effets terriblement destructeurs, les séismes sont parmi les cataclysmes naturels ceux qui inquiètent le plus les hommes. Il est normal qu'ils aient depuis longtemps fait l'objet d'observations et d'études. Le plus ancien séismographe est chinois et la Chine est toujours à la pointe des recherches, associant les techniques les plus modernes aux observations de 100 000 «séismologues aux pieds nus» afin de mieux prévoir les catastrophes.

Sont abordés ici la description, la répartition et la cause des séismes, les méthodes d'étude, la constitution interne de la Terre et les travaux amenant à la prévision des tremblements de terre.



407 février 1978

L'ostréiculture

Ce reportage complète la B.T. 858 en apportant des données chiffrées sur la production des huîtres en France, en détaillant les activités ostréicoles de l'Institut Scientifique et Technique des Pêches Maritimes. Il propose aussi des recettes et des renseignements sur la valeur nutritive des huîtres.

Avec la B.T. Son 817 consacrée au bassin d'Arcachon, la collection B.T. offre donc trois reportages qui permettent une étude approfondie de l'ostréiculture en France.

Rappel pour les expositions du Congrès de Nantes

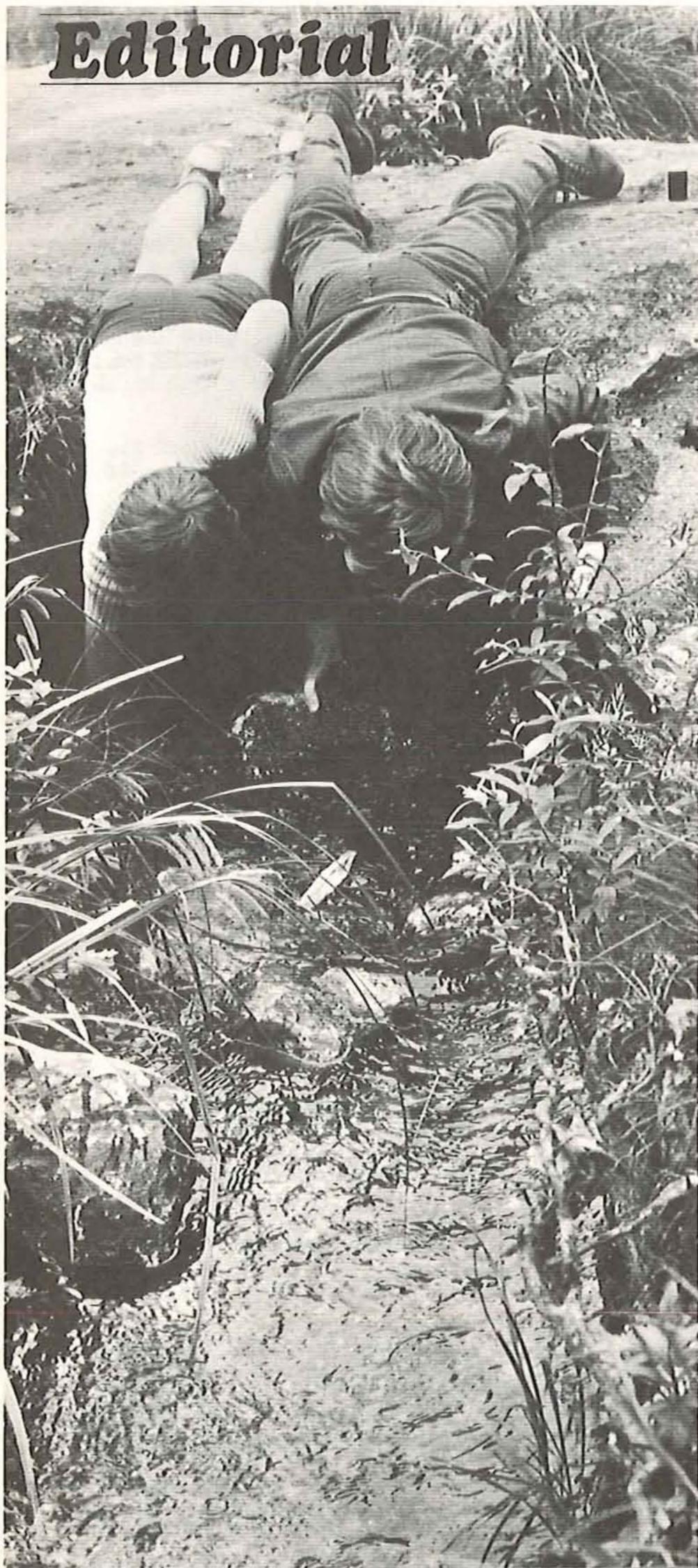
1. Au C.R.D.P. : exposition pédagogique.
2. Au centre commercial Beaulieu : exposition régionale.
3. Au musée des Beaux Arts : exposition des techniques artistiques de l'expression libre.

Il est urgent de faire les envois, le groupe 44 devant préparer des expos courant février.

Tous les documents doivent être adressés à :

Nadine MATHIEU
Ecole Alain Fournier
87, rue du Bois Hardy
44100 Nantes

Editorial



Dominées par des perspectives politiques nouvelles et par une crise économique mondiale, les luttes politiques de ces dix dernières années ont amplifié des prises de conscience et conduit une partie des travailleurs à souhaiter le changement politique.

Dans cette perspective, plus que jamais l'école et les pratiques éducatives sont aussi mises en question.

Depuis ses premières expériences, notre mouvement a élaboré des propositions de changement en profondeur. Non pas sur le papier, dans une approche purement idéologique et «généreuse», mais à travers des **pratiques multiples** qui l'ont conduit à affiner une conception éducative synthétisée dans le **Projet d'Éducation Populaire** en cours de rédaction.

Une démarche matérialiste

Ce qui nous paraît le plus important dans l'apport de Freinet, c'est sa démarche réaliste et objective qui ne prétend pas changer les comportements par des paroles mais en s'attaquant à la pratique quotidienne. L'idéologie de l'école ne s'exprime pas seulement dans les déclarations ministérielles, elle est cristallisée dans la disposition même des classes, la forme des outils et des activités pédagogiques, les règlements intérieurs, les systèmes des sanctions.

Comment parler d'établissements qui veulent être des communautés éducatives préparant les jeunes à l'initiative et à la responsabilité, alors que tout le temps passé au C.E.S., au C.E.T. ou au lycée se répartit en tranches de 50 minutes, chacun étant assis sans voir ses camarades autrement que de dos mais en étant tourné vers le seul lieu important : la chaire du professeur et le tableau noir, tour à tour pilori des interrogations ou support fugitif des bribes écrites qui accompagnent le cours magistral ? Cette seule observation révèle la part de l'illusion ou de l'imposture. Tous ceux qui ont pris des décisions en groupe savent qu'on ne peut le faire dans le schéma de la classe traditionnelle conçue pour écouter et recopier ensemble la même leçon (1).

Se contenter d'aligner de belles idées, si «généreuses» qu'elles se veulent, sans travailler dans le détail à leur mise en application quotidienne, serait poursuivre l'imposture du système actuel. A la démarche volontariste qui prétend modifier le comportement des jeunes par des admonestations et celui des enseignants par des circulaires ministérielles, nous opposons celle qui consiste à analyser les réalités quotidiennes et à proposer les modifications du milieu qui permettront effectivement ces changements de comportement des jeunes et des adultes.

Une éducation par la réussite

Le système actuel est essentiellement régi par l'échec. Non seulement un fort pourcentage de jeunes le subissent directement mais même les autres sont talonnés par l'angoisse de l'échec : celui de ne pas avoir acquis le programme imposé et de risquer le redoublement, celui de rater un examen ou d'être aiguillé vers les sections ghettos. Un élève qui réussit bien à l'école n'est pas un enfant épanoui qui poursuit son cursus scolaire dans la joie, c'est seulement un enfant qui n'a pas encore subi d'échec grave et nous connaissons tous de «bons élèves» anxieux au point d'en être malades lors d'une interrogation ou d'un examen. Nous pensons qu'une telle angoisse est malsaine ; que, loin de stimuler, elle a plutôt tendance à paralyser, et les enfants qui répondent par l'indifférence aux épées de Damoclès de l'école ont une réaction de défense qui les sauvera peut-être un jour de la névrose. Certains psychologues, dont Françoise Dolto, l'affirment désormais : l'adaptation à l'école actuelle est effectivement devenue indice de névrose chez un enfant.

Pour nous, seule la réussite permet de construire solidement la personnalité et c'est sur elle que nous voulons fonder le système éducatif. Tout enfant, quel qu'il soit, est capable de réussites. A condition :

- De ne pas l'acculer à l'échec par des exigences prématurées ;
- De permettre toutes les occasions de réussite dans tous les domaines ;
- De ne pas établir a priori de hiérarchie entre les réussites, le développement psychologique de l'individu ignore les «matières scolaires».

La réussite ne se détaille pas : chacun doit, dès le plus jeune âge, quels que soient son sexe, son origine sociale, ses aptitudes personnelles, accéder à des réussites dans les domaines les plus divers. Chaque être humain a besoin, comme le dit Freinet, de prendre à certains moments «la tête du peloton», un peloton où il n'y a pas une fois pour toutes les

(1) Faire appel aux «idées» des élèves dans ce schéma relève de la naïveté ou du charlatanisme. Ce n'est que la forme scolaire de la «participation». Seuls les bons éléments participent.

leaders et les porteurs d'eau, un peloton où ne doit pas jouer la compétition sauvage mais la confrontation réciproque, nécessaire et normale au sein d'un groupe.

Nous ne disons pas que les enfants et adolescents doivent être seuls à choisir les obstacles à franchir mais, dans la conquête de l'autonomie, il nous semble sain que chacun apprenne à se fixer lui-même ses objectifs au lieu d'attendre toujours qu'ils lui soient imposés de l'extérieur.

Nous sommes bien conscients de ce que le réel respect du droit de chacun à la réussite n'est possible que si les réussites ne sont pas hiérarchisées socialement. Cela nécessite qu'on soit dans une société égalitaire.

C'est pour cela aussi que nous luttons.

Le savoir n'est pas émancipation en soi

Suffit-il de dispenser aux gens un certain savoir pour en faire des êtres libres ? L'idée est encore partagée par de nombreux progressistes. Il nous semble essentiel de dire que l'accès au savoir n'est pas en soi un facteur de libération. Il peut être, quel que soit le régime politique en place, facteur d'aliénation selon le mode d'appropriation de ce savoir : si les enfants sont conduits pas à pas dans un cheminement et selon un rythme de progression décidés par les détenteurs du savoir et des critères d'évaluation de ce savoir, nous considérons que le savoir est facteur d'aliénation. Si les enfants construisent leur propre savoir en s'aidant de l'expérience de ceux qui les ont précédés mais en ayant la possibilité d'explorer toutes les voies qui les intéressent, même si elles ne sont pas codifiées comme telles dans les programmes, alors l'accès au savoir est facteur d'émancipation. Changer le rapport au savoir et prendre en compte toutes les cultures, c'est réduire profondément l'aliénation actuelle des jeunes, laquelle se caractérise le plus souvent par l'échec ou par la récupération par le système de domination en place.

Cet accès au savoir, tel que nous le formulons, pose d'emblée le problème du statut de l'enfance. Le bilan que nous pouvons faire des classes Freinet nous montre à quel point les exigences qui naissent du groupe coopératif rapprochent les enfants des travailleurs en lutte pour l'autogestion de leur entreprise, de leur cadre de vie, etc. Reconnaître à l'enfant et à l'adolescent le pouvoir et le droit de penser, de parler et d'organiser nous paraît capital. La structure hiérarchique de l'institution est le premier verrou à faire sauter.

Aussi, nous insistons pour que soient remis en cause à la fois le rapport au savoir, les contenus culturels (reconnaissance d'autres pratiques et d'autres valeurs culturelles — jusque-là dévalorisées — surtout celles des travailleurs des villes et des campagnes), la conception des contrôles et la responsabilité au sein des établissements. C'est par le renforcement dialectique de ces divers facteurs qu'on sortira l'école de l'impasse où elle se trouve.

Le respect de l'identité personnelle et de la diversité

Le souci d'égalitarisme de l'institution scolaire débouche sur la standardisation — inégalitaire — des individus. L'école «libératrice» du début de la IIIe République avait pour objectif proclamé d'instaurer l'égalité : en réalité, l'égalité scolaire c'est le refus de l'identité culturelle, l'intériorisation des normes, au service de la sélection. Le système éducatif fonctionne comme un système de domination qui nie les personnes pour en faire des objets : négation de l'appartenance de classe, de l'identité de jeune (vivre sa mentalité psychologique et affective, ses intérêts, ses goûts, ses désirs...) des conditions d'existences individuelles, des modes d'expression propres, du droit à la déviance et à la possibilité d'être original, de contester l'ordre établi, de contribuer à la construction d'un autre ordre des choses.

Parce que nous l'avons expérimenté, nous jugeons possible d'organiser l'éducation dans le respect de cette diversité sans soumettre les enfants à des modèles (2), en les aidant à se

donner eux-mêmes des objectifs aussi bien des objectifs personnels que des objectifs décidés ensemble et non pas de l'extérieur.

La désaliénation des jeunes

Ces dernières années, de nombreux partis ou courants politiques ont revendiqué l'égalité des chances pour tous. Nous avons dit ailleurs (*Educateur* n° 5) ce que nous pensions de cette mystification. Par contre, il y a longtemps que nous dénonçons l'inégalité secrétée par la société et l'école elle-même : matériellement, culturellement, les enfants des classes populaires sont victimes d'un même mépris (ce qui ne veut pas dire que les autres n'en subissent pas aussi les méfaits).

Mais l'aspect réactionnaire du système éducatif tient également au fait qu'il crée dès l'enfance des réflexes conditionnés d'individus ayant besoin de se référer sans cesse à des modèles appris ou de s'en remettre à un supérieur : comportements provoqués dès le plus jeune âge à travers une multitude d'actes quotidiens.

Sans pour autant minimiser les inégalités sociales contre lesquelles s'organise notre combat commun, nous refusons que l'aliénation engendrée par le système capitaliste vienne masquer l'aliénation supplémentaire que subissent la plupart des jeunes du seul fait qu'ils ne sont pas adultes, ce que renforce le schéma traditionnel de l'école. En conséquence, nous estimons qu'il faut impérativement libérer l'initiative sociale (3) dans tous les milieux, mais particulièrement au sein de l'école avec la participation de tous ceux qu'elle concerne, en particulier les jeunes; qu'il faut faciliter le passage de la responsabilité individuelle dans un cadre hiérarchique autoritaire à la responsabilité de groupes de dimension humaine.

Conclusion

Nous ne rappelons ici que quelques-unes de nos exigences pour un changement en profondeur du système éducatif. D'autres aspects mériteraient tout autant d'être exposés. De plus, l'I.C.E.M. ne prétend pas à l'exclusivité : le changement dans le domaine éducatif passe par la prise en compte des propositions des mouvements pédagogiques dans la mesure où elles reposent non sur des principes utopiques mais sur une expérience vécue et massive. Et nous n'entendons pas imposer nos positions de «spécialistes» de l'école. L'école du peuple est, et doit rester l'affaire du peuple. Pour sa part, l'I.C.E.M. a regroupé dans une plate-forme revendicative minimum les exigences qui sont prioritaires pour qu'une pédagogie coopérative, une responsabilité collective puissent se développer dans l'institution scolaire.

Ces propositions pour des pratiques de rupture — actuellement expérimentées et parfois depuis de nombreuses années — ne peuvent se généraliser du jour au lendemain : une telle démarche ne s'impose pas, elle s'entend comme une évolution des pratiques, des mentalités et des comportements dont l'aboutissement sera la généralisation de l'organisation coopérative de l'école dans un contexte politique dont ce sera un des choix fondamentaux. Encore faut-il adéquation entre les intentions, la stratégie et les actes. Notre interpellation des militants politiques ne vise qu'à mieux dégager cette nécessaire cohérence. On lira cette plate-forme revendicative minimum dans ce numéro de *L'Educateur* (pages 17 à 20).

Commission Relations Extérieures du C.A.
et C.D. de l'I.C.E.M.

(2) En particulier les modèles sexistes habituels qui enferment les femmes dans des tâches et des statuts vécus comme dévalorisants, forme d'aliénation spécifique.

(3) Initiative sociale : prise en charge conquise par les intéressés du choix, de l'organisation, de la gestion, de l'évaluation de leurs activités et de leur cadre de vie.

Outils et techniques

QUELLE GRAMMAIRE ?

QUELLE GRAMMAIRE !

Patrick HETIER
49000 Bouchemaine



Réouverture à une grammaire naturelle

Appelle le plombier, appelle l'électricien, appelle le menuisier, le peintre, le maçon ; le mur, l'escalier, la table, le plafond, le canapé s'effondrent ; le lit et la pendule. Il faut que tu l'appelles. Il faut que tu appelles. Toute la nuit.

Les robinets gouttent — ils ne me laissent pas dormir — ; au moins que je voie leurs mains, leurs tricots de corps salis par les outils, la grosse graisse de machine, la chaux, la tomate qu'ils ont mangée dans la lumière de la cour, ou par le pollen d'une fleur que la vieille servante leur a donnée en cachette.

Yannis Ritsos-Gestes
(E.F.R.)

Pour nous, la grammaire, ce n'est pas d'abord un problème de robinet, de tuyaux, de meubles, de structures, de norme, de linguiste, d'étiquettes, d'écoles — c'est un problème de vie, peut-être de survie ; ce n'est pas la fermeture, la restriction, le pliage à la NORME, à l'énorme NORME tentaculaire — mais l'OUVERTURE, le déploiement de l'éventail jusqu'au goût de la tomate, au cri blanc de la chaux sur le mur, à l'empreinte légère du pollen, jusqu'aux choses, jusqu'aux hommes qui nous écoutent et qu'on écoute, jusqu'à la source du langage intérieur enfin délivrée.

Je ne vois pas pourquoi je ne commencerais pas, arbitrairement, par montrer qu'à propos des choses les plus simples il est possible de faire des discours infinis entièrement composés de déclarations inédites, enfin qu'à propos de n'importe quoi non seulement tout n'est pas dit, mais à peu près tout reste à dire.

Francis PONGE
«Le parti pris des choses»

1. D'abord travailler dans la globalité. La grammaire peut trouver sa place à tout moment : en écrivant, en lisant, en jouant, en chantant, en dansant, en calculant.

● Jour de rentrée : si nous nous comptons ? «Un, deux, trois...» Et si nous commençons le comptage par une fille : «Une, deux, trois...» Tiens, tiens !

● En gym avec dix cerceaux : trouver toutes les façons de traverser les cerceaux. Sur un pied, à pieds joints, en en sautant un sur deux, un pied, pieds joints ; un pied, pieds joints ; jambes écartées, pieds joints, etc., etc.

● «MAMAN je voudrais être en argent.»

Prendre le premier mot du poème de Lorca et le dire de toutes les façons possibles : c'est inimaginable ! Essayer de coder ces façons par écrit.

MA-MAN !

maman

MMMmaman

Mamannnnhhhh !

A A
M M M M
A A
N N

etc.

● Lecture d'un texte d'Henri Bosco (*L'âne culotte*, Folio p. 52) :

Mais, la nuit, c'est surtout les racines qui travaillent. Si tu collais l'oreille contre terre tu LES entendrais remuer un peu partout.

Remarque d'un enfant : «C'est pas à cause de les que le verbe entendrais finit par un s.»

Essayons de remplacer tu par il : il les entendrait.

Remplacer les par le nom qu'il remplace : Tu entendrais les racines remuer.

Tiens ! passage de gauche à droite.

● Travail en équipe sur un texte d'enfants :

Nous avons découvert un escargot sur le chemin. On LA trempé dans toutes sortes de liquides et il s'est changé en singe (Isabelle et Frédéric, 9 ans).

La doit s'écrire l'a.

Pourquoi ? → On a trempé l'escargot...

Tiens, c'est comme dans le texte sur les racines.

● D'un autre texte sur l'enfant capricieux : Mais si je n'aime pas lire mais je voudrais lire.

Que voulais-tu dire ? Mais si ! je n'aime pas lire, mais... ou bien : Mais si je n'aime pas lire et que je veuille lire.

● De la fin du poème de Lorca : Oui mon fils SANS tarder ! C'est le même bruit dans les écritures : s'en, sens, sent, sang, cent, 100. On invente un signe pour ce bruit. Essais. Recherches. On tombe d'accord sur le signe γ . On entend s γ . On peut écrire sens, cent, sans... suivant les situations. CODE BRUIT/CODE ECRIT.

Tout ça pour dire que, pour nous, la grammaire est inséparable de l'expression. Et qu'elle n'a de place à prendre dans notre emploi du temps que dans la mesure où elle élargit les possibilités formelles de communiquer, où elle multiplie la créativité langagière par dix puissance mille, où elle augmente indéfiniment la confiance de l'enfant en sa propre parole.

Au lieu d'être paniqués par tout ce qui n'est pas la phrase correcte, les maîtres peuvent encourager les enfants à chercher toutes les façons possibles de dire la même chose.

Schwebel-Raph
«Piaget à l'école»
Denoël-Gonthier, p. 138

2. Ensuite, travailler dans la langue que l'enfant s'approprie, et non contre la langue de l'enfant. Non parce que c'est la mode, mais parce que la langue de l'enfant existe en elle-même comme outil de communication. Je le constate, un point c'est tout. D'autre part parce que la langue de l'enfant modifie la langue elle-même, comme le montre clairement Otto JESPERSEN dans son livre édité chez Payot : nature, évolution et origines du langage (livre II, et particulièrement pp. 156 à 185 : l'influence de l'enfant sur le développement linguistique).

P. 159. — On ne peut s'exprimer sans avoir recours à des formes et à des constructions qui ne nous ont pas été directement et entièrement transmises : le langage n'est pas seulement une nouvelle production, car aucune situation ni aucun désir de communication ne correspondent exactement aux précédents.

P. 158. — Quelqu'un ressent un besoin de s'exprimer et ne trouve pas sur le moment la forme usuelle ; il est donc conduit à créer une forme personnelle à partir du matériau linguistique dont il dispose. Qu'il n'ait jamais entendu prononcer par quelqu'un d'autre une forme qui exprime ce qu'il désire dire, ou qu'il connaisse la forme traditionnelle et qu'il ne puisse s'en rappeler au

bon moment, ne fait aucune différence.

Ainsi notre matériau de travail ne sera plus une ortholangue en citations de Georges Duhamel bien saucissonnées pour le pique-nique scolaire, mais la langue propre de l'enfant, encore toute frétilante et nous pourrons travailler sans scrupule sur les énoncés réels d'une langue en devenir.

● *Avec le rateau, on va rateausser quoi ?* (Samuel, 5 ans, langue parlée.)

● *Ma mère me dit qu'il fallait mettre de la salade et le cochon d'Inde viendrait la manger, et au même moment tu le saisis* (Caroline, 10 ans, écrit.)

● *Le point noir que la reine voyait, c'était une barque en pierre que son passager était une affreuse sorcière.* (Yvan, 10 ans, écrit.)

● *La pluie se mit à tomber, la barque se remplissa.* (Geneviève, 10 ans, écrit.)

● *Il prena les ciseaux et coupa les cheveux de son père.* (Nadia, 10 ans, écrit.)

● *Les chênes sont très grands : pour qui poussent faut qui z'ont la tête au soleil.* (Nicolas, 10 ans, oral.)

● *Elle aurait pu se noyer si elle aurait glissé dans la baignoire.* (9 ans, écrit.)

● *Si je défonçais la porte avec ce banc ?* (Eric, 10 ans, écrit.)

● *Je mis mon cochon d'Inde dans la brouette, puis je changea sa caisse.*

«Ouverture de l'école est ouverture à tout langage.»

J. PEYTARD

«Linguistique et pédagogie des discours»

Littérature n° 19, oct. 1976

Et si ton petit garçon se précipite dans tes bras, enfariné de flocons neufs en criant :

T'ai vu la neiche (j'ai vu la neige).
T'ai fait un bolomme de neiche
J'ai tombé dans la neiche
T'ai glissé dans la neiche.

le bailloneras-tu ou balaieras-tu la neiche ? Afin qu'il ne fasse plus de fautes ! Baillon-balai du crayon rouge. Enfants, vous avez droit à votre parole.

Derrière le rempart de la marge, le correcteur est à l'abri, sanglé dans la vertu de la grammaire, cette servilité normative. «Moi le plus que j'aime c'est les chevaux» écrit Djillali d'emblée pour ouvrir son premier texte. Geste du correcteur dans la marge : ne se dit pas. Faute syntaxique (...) Il y a une puissance d'affirmation de soi immense dans le rapprochement des trois petits vocables «moi le plus» de Djillali. Il y a une raison intéressante, profonde dans «ta» faute. Libre à lui d'en conserver le risque imprudent ou de travailler son écriture dans le sens de ce même risque. C'est, ce travail, simplement permettre d'autres inventions qui ne seront pas le hasard du mot, du bon mot d'enfant, ou de l'aubaine significative pour le psychologue de service, mais LA MAITRISE D'UNE ECRITURE DE LA PERSONNE. Ce ne sera pas en vertu d'un respect à la loi, mais par le subtil détournement de celle-ci, connue.

Elisabeth BING

«Et je nageai jusqu'à la page»

Edit. des Femmes



3. Il reste peut-être un rôle à la grammaire primaire : faciliter le décodage de la langue écrite adulte. Soient deux phrases tirées du conte de Grimm : *Le petit tailleur courageux* (Edit. Flammarion).

1. «Ces mots résonnèrent agréablement aux oreilles du petit tailleur QUI, mettant sa tête fine à la fenêtre, S'ECRIA : «Par ici, ma chère dame !»

2. «Le tailleur lui fit débarrer tous ses pots de confiture. Il les regarda l'un après l'autre, les levant, les flairant, et dit enfin : «elle semble bonne...»

Un enfant aurait écrit :

1. Le petit tailleur mit (ou metta) sa tête à la fenêtre puis il dit : ...

2. Il regarda les pots, il les leva, les flaira (sentit) et dit : ...

Il est probable que des manipulations de phrases, dans la mesure où elles imprègnent l'oreille de structures nouvelles, facilitent le décodage d'énoncés jamais entendus :

Pour P2 et P1 :

● *Alors, un jour, quand je vais panser mes bêtes, je me suis aperçu que ma mère merle du Sénégal avait disparu* (Eric, 12 ans, écrit.)

→ Alors, un jour, **en allant...**

● Quand nous avons senti que nous étions en danger, nous avons appelé au secours.
→ **Sentant que...**

● Le prestidigitateur saisit un couteau et pis se le planta dans la main.
→ **Saisissant un couteau...**

Pour P1 :

● L'enfant était entouré de flammes. Alors il sauta par la fenêtre.

→ **L'enfant qui était entouré de flammes sauta...**

Bien que nous n'ayons aucune certitude sur l'utilité éventuelle de tels exercices, il semble qu'ils facilitent l'analyse pratique de la langue à condition qu'ils ne tournent pas en mélopées coraniques ou en formalisation prématurée comme dans cette classe où l'on faisait perroqueter à 25 enfants à la queue leu leu :

Je n'aime ni les bananes ni les oranges.

Soi-disant pour leur faire intégrer la structure ni... ni... alors que — vérification faite — ils adoraient tous les unes et les autres.

« Vos méthodes actuelles font fausse route... »

J'exagère ? Voyons : savez-vous, en permanence, faire travailler et réfléchir vos élèves sur les conditions et les

péripiétés de la vie qui les entoure, la seule chose **réelle** qui les passionne au plus haut point et à bon droit, n'est-ce pas ? Non : vous pensez qu'ils doivent d'abord lire des livres qui seront pour eux les saints et les prophètes, mais qui **DISSOCIENT LEUR PERSONNALITE** et les conduisent à sous-estimer **LEURS PROPRES POSSIBILITES** en face de la puissance impérative de vos manuels... Tout au long du jour, dans la presque totalité des écoles, l'instruction et l'acquisition **formelles** devancent et étouffent cette formation logique, qui est aussi instruction mais qui est plus qu'instruction, qui est la rosée qui baigne le bourgeon fragile, la brise qui agite les feuilles et les fait tour à tour chanter ou pleurer, le soleil qui fait épanouir des fleurs qui portent en elles, toutes, une promesse de fécondité... »

C. FREINET

« La méthode naturelle »
t. 1, p. 154, Marabout Service



QUELQUES REFERENCES

- Ouverture à une grammaire naturelle», P. Hétier, *Educateur* n° 6 du 1-12-73 (dossier).
- «Ch - ch - ch», article de R. Favry dans *L'Educateur*.
- «La grille à cinq trous», P. Le Bohec, *L'Educateur* du 1-4-73.
- «Le classeur de français», A. Eyquem, *L'Educateur* n° 8, du 31-1-77.
- «Education phonique», *Educateur* n° 2 du 1er octobre 77 (dossier).
- *Arianne* n° 1 : «Sur l'enseignement du français» (C.L.E.N., 55, rue Saint-Placide, 75279 Paris cedex 06, le n° : 10 F).
- C. Freinet : *La méthode naturelle*, Marabout.
- *Cahiers pédagogiques* n° 151 : «Linguistique et enseignement du français» (8 F, C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes cedex).

Lecture - Documentation

Les dossiers «Les pages de l'événement» extraits du journal *La Croix* me semblent d'un très grand intérêt.

● Sur le plan formel :
— Une grande clarté de présentation (malgré la petite taille des caractères) ;
— Une grande maniabilité (une seule feuille par thème, recto simple... d'où un caractère opérationnel immédiat).

● Sur le plan du fond :
— Des sujets adaptés aux préoccupations des élèves (comme des programmes), tout au moins au second cycle ;
— Des sujets variés ;
— Une approche rapide mais assez complète des problèmes importants de l'heure ;
— Un texte qui ne semble pas trop compliqué (par opposition les textes des dossiers-documents du *Monde* sont parfois un peu ardu) ;
— Une approche variée par l'indication des «mots clefs».

Bien entendu, il reste l'orientation idéologique du journal... A nous d'introduire des documents d'origine différente (dossiers-documents du *Monde*, articles de journaux variés), jusqu'à ce que les quotidiens de gauche décident d'adopter une formule semblable ! (On pourrait peut-être le leur demander...)

Je suis personnellement tout à fait favorable à une rubrique régulière signalant le contenu de ces dossiers dans une de nos publications.

Jean-Claude EFFROY

A ce qu'écrivait Jean-Claude Effroy, j'ajouterais ceci :

● Une remarque d'ordre physiologique : La petitesse des caractères typographiques utilisés me semble constituer un handicap : on ne peut lire longuement sans se fatiguer les yeux.

● Deux illustrations précises :

Le dossier **Beaubourg Centre Pompidou** (n° 1, mars 77).

Les informations sont en nombre restreint, mais elles ne cachent ni les problèmes de gestion financière du Centre, ni les critiques qui l'ont accueilli.

Les problèmes de l'utilisation du Centre (rapports art - culture - grand public) ne sont qu'esquissés.

En complément, lire les deux pages du *Monde* (n° du 30 décembre 1976).

Le dossier **Regards sur les rythmes scolaires** (n° 2, avril 77).

Les informations sont claires, très accessibles, et elles offrent des bases intéressantes pour des recherches plus approfondies. Par exemple, on peut réfléchir sur deux des principes généraux ici exposés :

1. Personnaliser l'usage du temps.
2. Inciter, plutôt que réglementer.

Claude LAPP

L'ATELIER MAGNETOPHONE

D'après un débat enregistré au stage audiovisuel de Vienne 1977.

Compte rendu de R. et J. MASSICOT.

Nicole Redheuil, animatrice de la réunion, commence par recenser tout ce qui a été dit sur l'utilisation du magnétophone au cours de nos débats durant ce stage audiovisuel à Vienne : «*C'est un moyen de communication avec les correspondants, quelquefois même avec la classe dans le cas de l'exploitation d'une enquête, par exemple. C'est la découverte de l'outil dans le cadre de la création sonore. C'est un moyen de vérification et de contrôle de l'évolution des enfants, donc un outil valable pour le maître mais un outil valable aussi pour l'élève lui-même qui se contrôle tout seul, se corrige et voit ses progrès. C'est aussi un moyen pour récolter des informations dans le quartier ou la famille. Dans ce cas, l'enfant emporte le magnétophone chez lui pour enregistrer. C'est un moyen pour permettre aux enfants de se connaître eux-mêmes. C'est aussi un outil qui sert à la socialisation des enfants. En effet, il permet de tenir compte des autres au moment où on enregistre. C'est un outil qui aide à la formation de la pensée. Le montage permet d'accéder à la faculté d'analyse, c'est-à-dire de voir d'emblée ce qui est essentiel dans l'oral. C'est aussi un outil qui sert à démythifier et à démythifier l'audiovisuel de consommation.*»

Qui peut enregistrer ?

Nicole Redheuil. — Qui peut enregistrer ? Est-ce que les élèves du C.P. peuvent enregistrer ?

Mercédès Lalle. — Dans ma classe, je le fais. Au début ça ne donne pas toujours de bons résultats. Ils s'écoutent. Ils écoutent l'enregistrement et on en discute. Assez rapidement ils trouvent l'endroit où ils doivent se mettre. Le responsable du micro arrête parfois le son quand il y a trop de bruit, demande le silence et ça se passe assez bien. Je ne dis pas que tous tiennent le micro. Sur 20, il y en a 6 ou 7... Certains ne s'y intéressent pas et ne demandent jamais à le faire... On avait des problèmes parce qu'il y avait ceux qui voulaient poser une question et ceux qui voulaient parler d'autre chose. En en discutant, ils sont arrivés à cette formule : quand on veut poser une question, on lève deux mains et quand on veut parler d'un autre sujet, on lève une main. Celui qui tient le micro sait donc s'il doit le passer à Pierre ou à Paul. Et ça, ce sont eux qui l'ont trouvé tout seuls. C'est moi qui prépare le niveau sonore quand ils veulent s'enregistrer tout seuls pour raconter des histoires. Je laisse sur le stop du Tandberg. On ne laisse qu'un certain temps pour que ça ne chauffe pas trop et il ne faut pas non plus que le temps de silence demandé soit trop long.

Jocelyne Pied. — Moi, j'ai des C.E.1 et il n'y a pas de problèmes. J'installe le magnéto prêt à l'enregistrement, bloqué sur le stop. Ils poussent la petite manette et ça enregistre. En C.E.1, ils ne savent pas tous réembobiner pour réécouter et ils viennent me chercher. Au C.E.2, ils savent manipuler complètement le magnétophone pour se réécouter.

Gabriel Barrier. — Au C.E.S., je souhaite que tous puissent enregistrer dans la classe. Avec des préadolescents, je pense qu'ils peuvent très bien manipuler totalement l'appareil mais je ne confierais pas le magnétophone à n'importe qui, n'importe comment. Si un enfant s'y intéresse, je lui ferai une petite éducation technique pour qu'il sache s'en servir en totale confiance. Je n'ai jamais eu d'accident de manipulation avec les appareils. J'ai des intentions dans le C.E.S. : je vais voir si je ne peux pas, par le biais des foyers socio-éducatifs, créer un petit atelier où on viendrait apprendre à profiter au maximum des appareils.

Que peut-on enregistrer ?

Gabriel B. — Moi, je serais tenté de répondre : «de tout !»

Bernard Bron. — Je m'interroge beaucoup sur la manière dont on aborde le magnétophone avec les classes et en particulier les classes de S.E.S. Comment peut-on arriver à faire de petites séquences ? J'ai étudié cette année la création sonore et ça se prête assez bien aux petites séquences... On arrive donc à mieux motiver les enfants.

Pierre Guérin. — Il y a les petites séquences de la création sonore et puis aussi simplement ce qu'ils se racontent. Moi, je repense immédiatement aux premiers enregistrements que Dufour faisait il y a quinze ans pour les correspondants. L'un était allé à la pêche aux écrevisses et racontait aux copains comment il les avait pêchées. Ça durait trois minutes ! Georges Madelaine avait fait toute une bande aussi, là-dessus... Chacun racontait son texte libre d'une façon très simple et il n'y avait pas grand chose à éliminer. Et le fait de donner une information, d'établir des relations dans une certaine chronologie, c'est déjà toute une découverte. Pour certains, c'est une opération très difficile et les copains les aident en les interviewant spontanément.

Gabriel B. — Quand un enfant me demande : «*Est-ce que je peux emporter le magnétophone ce soir ?*», je ne lui demande jamais pourquoi. Il l'emporte et puis, on verra bien... C'est comme ça que des gamins de 3e ont emporté le magnétophone, un soir et qu'ils m'ont rapporté des entretiens avec des anciens d'Algérie ou d'Indochine ou de la Résistance... Ça collait très bien avec le programme. Par contre, en 5e, ils allaient plutôt chercher des documents dans la rue ou dans la famille, des discussions avec leur mère, leurs parents ou un voisin.

Comment enregistrer ? Problèmes de l'écoute

Lucile Leboutet. — Moi, je m'interroge surtout au niveau des petits. Il semble que lorsqu'on enregistre, ça apporte beaucoup plus à ceux qui enregistrent qu'à ceux qui écoutent. Je pense aux correspondants. L'écoute est difficile pour ceux qui n'ont pas vécu ce qui s'est passé.

Gabriel B. — Je pense que ceux qui enregistrent aujourd'hui seront demain ceux qui écoutent, donc tous en profiteront. Quand on écoute, on est amené à enregistrer à son tour pour répondre et c'est la relance.

Nicole R. — De toutes façons, ce n'est pas valable que pour le magnéto. C'est valable pour tout ce qui est écrit. C'est très difficile de se mettre dans le travail d'un autre et d'y prendre part.

Jacqueline Massicot. — Ce problème d'écoute est vrai pour tout le monde. Quand on est plus grand, on fait davantage effort, ce qui donne l'impression que c'est plus facile. C'est aussi notre problème, à nous, adultes.

Bernard B. — Moi, je pense que faire tout réécouter à toute la classe, c'est extrêmement fastidieux.

Yvon Chalard. — On ne va pas imposer l'écoute obligatoire à ceux qui n'en n'ont pas envie. La seule chose, c'est qu'ils ne se livrent pas à ce moment-là, à une activité bruyante pour ne pas troubler l'audition. Là aussi, c'est excellent pour le climat général de la classe parce que ça oblige à se forcer pour ne pas déranger les autres.

Emile Pharamond. — Pour l'enregistrement individuel, comment installez-vous le magnétophone ? Comment aménagez-vous le coin pour n'avoir aucun bruit ?

Michel Cadiou. — J'ai mis l'armoire en épi et j'ai fait un toit avec un rideau devant. Ça ne coupait pas le bruit, ni dans un sens ni dans l'autre mais l'avantage qu'il y a, c'est que, en fermant le rideau, avec la lumière à l'intérieur, ça permet aux gosses d'avoir l'impression qu'on ne les entend pas. Ils sont

donc plus tranquilles au niveau créatif et au niveau discussion... Quand ils enregistrent, ils font comme chez beaucoup, ils l'annoncent et ils demandent le silence.

Mercédès L. — Quand j'avais des élèves en C.M.1, on avait la chance d'avoir un grand couloir. Ils sortaient avec le magnétophone parce qu'ils trouvaient que les autres faisaient toujours trop de bruit. Ils s'installaient dans un coin, près de l'escalier où il ne passait jamais personne. C'était un petit groupe, évidemment. Quand toute la classe voulait enregistrer, on n'avait pas de place précise.

Pierre G. — Il faut que le magnétophone soit opérationnel immédiatement. Il faut qu'il soit mis en place et qu'on puisse simplement brancher la prise de courant. Attention : il faut s'installer le plus loin possible du tableau à cause de la craie.

Jacqueline M. — Quand on enregistre avec le mini K7, au moment de la copie, je fais déjà un pré-montage pour éliminer les redites de façon à ce que ça ne soit pas trop fastidieux et qu'ils ne se retrouvent pas devant un travail démentiel d'écoute et de montage. Mais, c'est un fait, les enfants rechignent de plus en plus à faire des montages, peut-être parce qu'ils sont de moins en moins disponibles. Le soir, après quatre heures par exemple, ils ne peuvent plus rester à cause des ramassages.

Pierre G. — Moi, je crois qu'il faudrait qu'ils ne donnent pas plus d'une dizaine de coups de ciseaux pour faire tomber les grandes séquences qui n'ont pas un intérêt direct pour l'auditeur auquel est destiné ce montage. Pourtant, quand on reprend une partie du texte et qu'on analyse comment c'est dit, on fait un travail de français extrêmement profond. C'est presque la même chose que ce qu'on fait dans certains textes libres mais là, ça a un impact plus important dans l'intégration et le comportement de l'enfant.

Jocelyne P. — Quand on enregistre, j'ai trois situations... que je me suis faites... Premièrement, c'est une création du gosse. Il a parlé tout seul. Alors là, je n'ai aucun droit sur ce qu'il a fait. On décide tous les deux de ce que l'on garde. Deuxièmement, c'est pour les correspondants. C'est donc fait par le groupe-classe ou par un petit groupe. On décide ensemble de ce qu'on ôte ou pas. Troisièmement, ce sont des débats sauvages et tout à coup quelque chose surgit. Alors là, je fais vraiment main-mise sur l'enregistrement destiné d'abord aux correspondants qu'ils finissent par oublier pour débattre d'un problème que je trouve important. Je me demande si j'ai raison ou pas. Je n'ai pas la prétention de dire que ce sont les enfants qui font le montage.

Pierre G. — Ça dépend de ce qu'on recherche. Il y a des moments où il ne faut pas faire de montage : si l'objet est de voir comment dans un groupe les différents arguments se répondent l'un à l'autre, comment la pensée de l'un est influencée par l'autre, comment ça se passe au niveau des enfants, il faut avoir le document complet authentique. Dans un de ses articles, Le Bohec avait écrit : «*Au début, on ne coupe pas, après on coupe trop et enfin on coupe bien.*» Je crois qu'il y a tout ça à sentir et il faut faire participer les enfants.

Jocelyne P. — Mercédès, il n'est pas question que tes C.P. manipulent au montage, qu'ils coupent ? Alors, comment fais-tu ?

Mercédès L. — Comme ce sont les entretiens du matin, souvent on s'en sert pour faire des textes. On réécoute en recherchant ensemble l'essentiel.

Nicole R. — Au niveau des S.E.S., ils ont des difficultés particulières dues à la structure même de leur pensée. Ils analysent très difficilement.

Bernard B. — Comme Nicole, j'ai effectivement de grosses difficultés à faire monter des bandes aux adolescents de S.E.S. Ce n'est pas toujours très précis. Certains ont des difficultés sur le plan de la dextérité et quand ils ont fait l'expérience une fois, il n'ont pas envie de recommencer. Je pense que ça leur demande un effort trop important sur les plans manuel et intellectuel. Il ne faut pas que ça dure plus d'un quart d'heure, vingt minutes.

Jacqueline M. — C'est drôle, chez moi, en primaire, ce sont souvent les enfants qui ont de grosses difficultés scolaires qui participent le plus au montage. C'est un moyen de revalorisation pour eux et c'est leur façon de coopérer. C'est vraiment une brèche, finalement.

Nicole R. — Je pense que l'un ne contredit pas l'autre. C'est un moyen de revalorisation parce qu'ils échouent à l'écrit et à l'oral mais le magnétophone redonne de la valeur à ce qu'ils

disent puisqu'il élimine certains défauts. Mais il n'empêche que, au niveau de l'analyse du document, c'est extrêmement difficile parce qu'ils sont fatigables et ont peu de mémoire.

Pierre G. — Il faut les mettre dans de bonnes conditions matérielles pour le montage comme pour l'enregistrement. Il ne faut pas que, pour les enfants, un collage soit fastidieux. Donc, il faut inventer des trucs : la colleuse fixée, les collants préparés... Et je crois que bon nombre de camarades ont résolu en partie ces problèmes par des trouvailles ingénieuses...

Nicole R. — En général, dans les C.E.S., les prises de courant sont à côté du tableau...

Pierre G. — Il faut faire venir le courant du tableau au fond de la classe. Moi, j'ai un vieux bureau au fond de la classe avec tout le matériel dans les tiroirs. Il y a une prise immédiatement au-dessus et je peux tout poser correctement autour du magnétophone : les bobines vides, la colleuse, etc.

Marcel Daoust. — Moi, j'avais une petite table roulante en forme de placard. Le magnétophone était posé dessus et je le recouvrais d'un couvercle comme celui des vieilles machines à coudre. Ainsi, les gosses pouvaient se déplacer n'importe où.

Jean Rousseau. — Pour enregistrer, je vais essayer quelque chose cette année. Gilbert Paris m'a fabriqué un cordon prolongateur de micro de dix mètres qui me permettra de laisser le magnétophone toujours en place. Avec cette longueur de cordon, je peux aller dans tous les coins de la classe et les gosses pourront s'enregistrer dans le labo-photo ; mais je ne sais pas encore ce que ça donnera sur le plan acoustique.

Pierre G. — Ça dépend du volume du labo et de son revêtement intérieur. Il faut que tu essaies.

Jean R. — L'avantage, c'est que le magnétophone ne bouge absolument pas. J'ai à côté tout le nécessaire de montage sur une table. Il n'y aura donc besoin de ne rien déplacer.

Bernard B. — Ça doit poser un problème au niveau du réglage pour celui qui enregistre.

Pierre G. — Il y a quand même un niveau moyen. Je ne sais pas si les gamins en ont l'habitude, en s'éloignant ou en se rapprochant plus ou moins de la source sonore...

Emile Ph. — Si le magnétophone est à dix mètres, on ne peut pas voir ce que ça donne dans le vumètre.

Jean R. — De toutes façons, une fois qu'ils ont réglé au départ, ils n'ont plus besoin d'y toucher.

Pierre G. — Il ne faut pas faire l'erreur de dire : «*Avec tel magnéto, tu règles à 5.*» ; ça ne veut rien dire... Tu règles à 5 ou 6 de la gradation qui se trouve en face du niveau «volume» puisqu'on sait qu'à 2 ou 3 ça va être trop faible et à 9 ça va être surmodulé. Ensuite ce n'est qu'une question de réglage en rapprochant plus ou moins le micro de la source sonore, selon son intensité. Est-ce que les enfants peuvent le faire ?

Jacqueline M. — Ils le font, oui. Ils se connaissent bien entre copains, ils savent ceux qui ont une voix forte et ceux qui ont une voix faible. Ils font des essais. En tout cas, je crois au coin aménagé dans la classe pour l'enregistrement et le montage. Je crois que c'est très important que les enfants ne se sentent pas écoutés.

Le montage

Emile Ph. — A quel âge les enfants peuvent-ils faire un montage ?

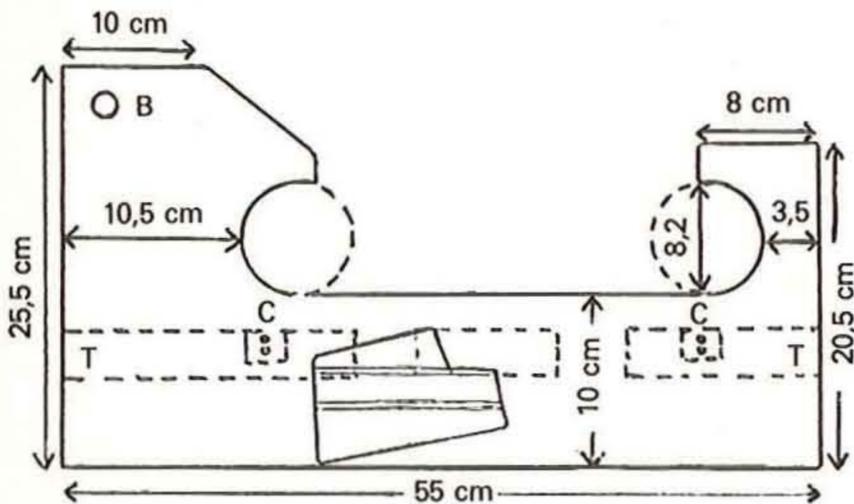
Nicole R. — Et quelle est la part du maître à ce moment-là ?

Jacqueline M. — Dès le C.M., on peut y arriver. Évidemment les enfants sont plus ou moins experts et je dois reconnaître que ce sont surtout les garçons qui s'y intéressent le plus. J'ai même vu un gosse, c'était assez extraordinaire, qui réussissait à prendre en charge tout un enregistrement (prise de son et montage). Moi, je n'y participais pas du tout. J'étais contente car sur le plan des connaissances scolaires, il avait beaucoup de difficultés. Sa revalorisation par le magnétophone avait donc été extraordinaire. Mais je dois reconnaître que ce n'est pas courant.

Yvon Ch. — En ce qui me concerne, je pense qu'il y a de moins en moins d'enfants intéressés par la pratique manuelle du montage. Depuis deux ans, je n'en ai plus qui veulent se tenir deux heures de temps sur un montage. Bricoler un peu, ça va ; mais j'en fais bien les neuf dixièmes.

Quelques astuces pour le montage

1. Une tablette adaptée au magnétophone C.E.L. (magnétophone adapté à un usage scolaire, mais dont la fabrication a dû être abandonnée en 1970).



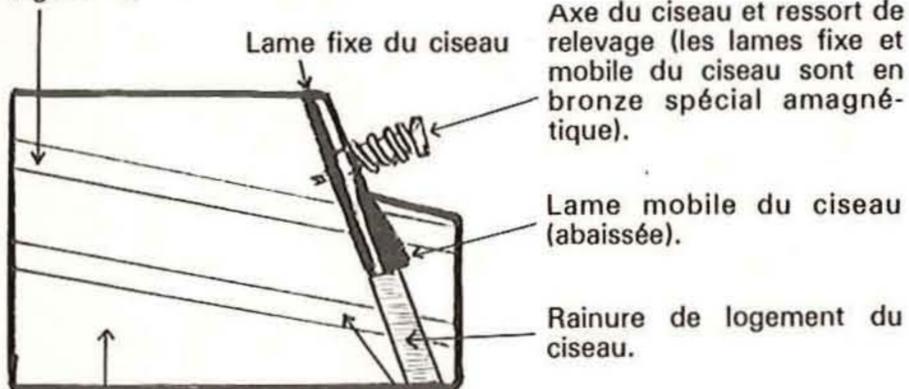
- Matériau latté de 1,5 cm d'épaisseur.
- L'ensemble vient s'encaster dans le carter du tableau de bord du magnéto C.E.L.

La table est maintenue par des tasseaux (en pointillé à la partie inférieure) de 2 cm d'épaisseur ; laisser la place de la serrure et de la poignée.

B : Bobine des restes : une cheville de scellement sur un clou.
C : 2 clous qui viennent se bloquer de part et d'autre de la paroi de la serrure.

2. La colleuse avec dispositif de coupe rapide du ruban intégré.

Rainure de coupe et collage n° 1.



Dalle massive de plastique transparent (Altulor de 10 mm) pratiquement incassable.

Rainure de collage n° 2 (pour bande en attente).

Réalisation G. PARIS;
Sans danger pour les doigts !

Evite l'emploi de lames ou de ciseaux spéciaux.

C'est un perfectionnement attendu de notre rail de collage C.I.S.C.S.

Matériel robuste et efficace (nous l'employons intensivement au laboratoire de Sainte-Savine... c'est une référence professionnelle !)

Grand gain de temps lors des montages, par rapport à l'utilisation des ciseaux. (Les coûteux ciseaux amagnétiques sont inutiles avec cette colleuse.)

Durée moyenne d'un collage et des 2 coupes : 15 secondes. **Qui dit mieux ?**

Jean Rousseau utilise une tablette de montage avec fixation de la colleuse qu'il fixe avec un tendeur autour du Tandberg.

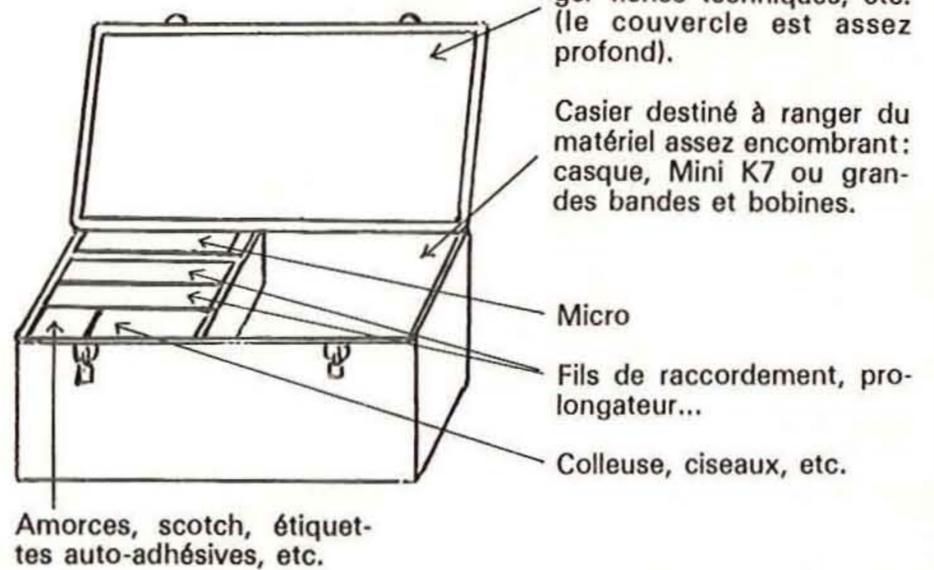
Pour transporter le matériel

Nicolas Redheuil a eu l'idée d'une boîte de rangement dont voici le plan.

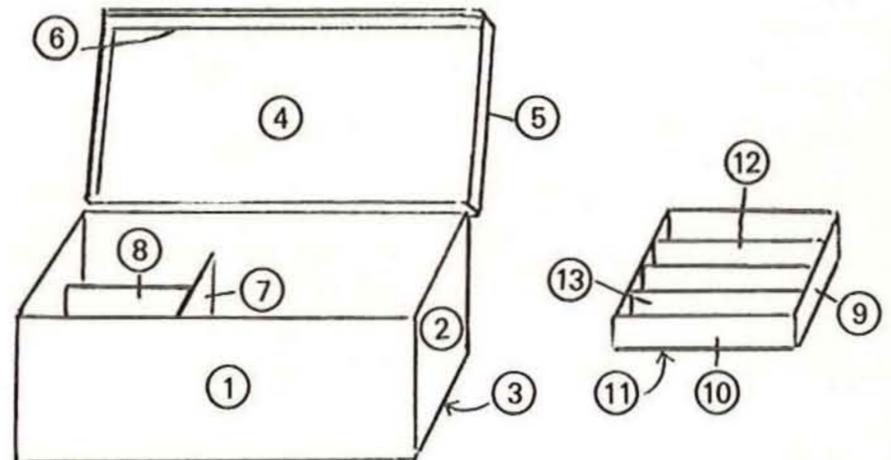
FICHE REDHEUIL

Peut être utilisé pour ranger fiches techniques, etc. (le couvercle est assez profond).

Casier destiné à ranger du matériel assez encombrant : casque, Mini K7 ou grandes bandes et bobines.



Matériau utilisé

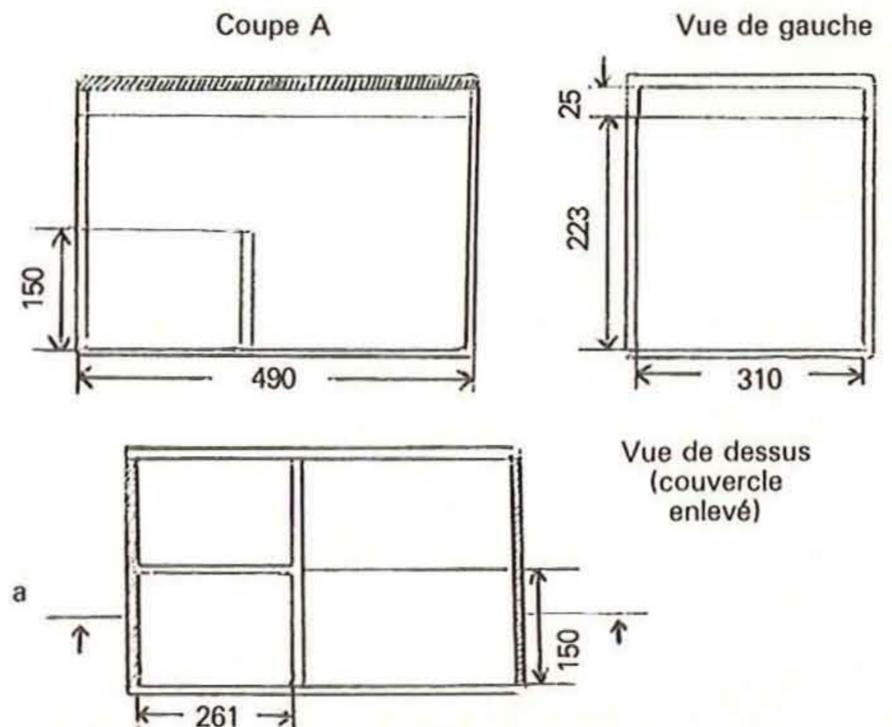


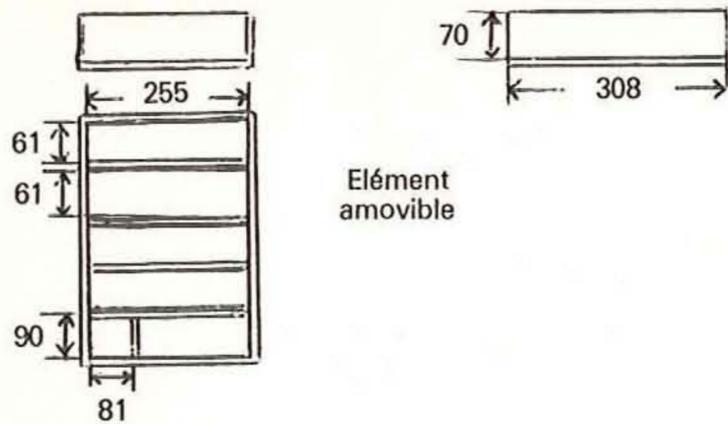
Contre-plaqué
(épaisseurs variées : 10 mm, 8 mm, 5 mm)
Eléments nécessaires

Réf.	Nbre	Désignation	Epaisseur en mm	Dimensions en mm
1	2	AV et AR boîte	10	490 × 223
2	2	Côté boîte	10	310 × 223
3	1	Fond boîte	5	490 × 330
4	1	Couvercle boîte	10	490 × 330
5	2	Côté couvercle P	10	310 × 25
6	2	Côté couvercle G	10	490 × 25
7	1	Séparation int.	8	310 × 150
8	1	Séparation int.	8	261 × 150
9	2	Côté élément P	8	255 × 70
10	2	Côté élément G	8	308 × 70
11	1	Dessous élément	5	308 × 271
12	3	Séparation élém.	8	255 × 70
13	1	Séparation élém.	8	90 × 70

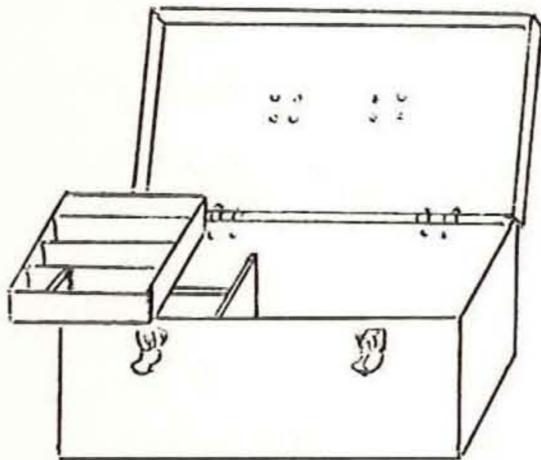
total = 5

Plan du montage





Elément amovible



Casiers permettant de classer, verticalement, des bandes de moins de 15 cm de diamètre. Ce système évite de tout sortir pour trouver la «bonne» bande qui se trouve bien souvent au fond !

Finition : vernir la boîte

N.D.L.R. — On peut aussi ajouter la fixation de deux bandes élastiques pour maintenir les documents rangés dans l'épaisseur interne du couvercle. Et un support de colleuse afin de placer celle-ci au niveau de la bande sur le magnétophone.

FICHE ROUSSEAU

Jean Rousseau range son matériel nécessaire dans une boîte Tupperware normalement utilisée comme trousse de sécurité ou trousse à couture avec des compartiments où il peut ranger :

1. Des pinces, un tournevis, les ciseaux et une prise multiple ;
2. Des scotchs, des bandes, des amorces et des élastiques ;
3. Le nécessaire à nettoyage : un petit flacon d'alcool, des cotons et des allumettes.
4. Une fiche, une fiche banane ;
5. Deux cordons de copie.

Pour transporter mon magnéto (Tandberg 1521) :

Pas de mallette, pas de caisse, j'utilise l'emballage de carton dans lequel il était livré ;

- Calé par morceau de polystyrène ;
- Entouré par une ceinture.

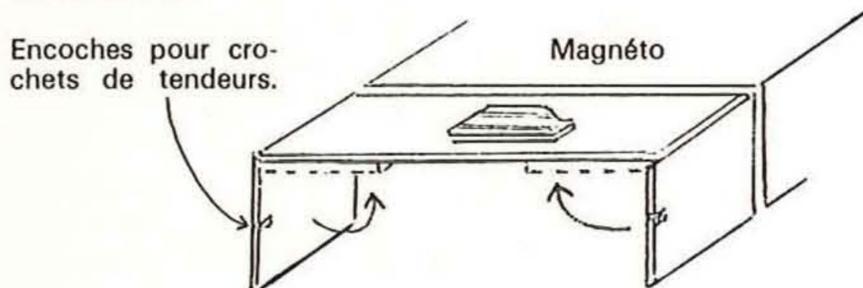
Entre les parois et le magnéto, j'ai de la place pour loger bandes, bobines vides et support de colleuse.

Support de colleuse (spécial Tandberg) :

- 3 planchettes de contreplaqué, épaisseur : 1 cm, largeur : 12 cm.
- 1 plateau : longueur du magnéto.
- 2 pieds : hauteur du magnéto.

Les pieds sont fixés au plateau par des charnières. L'engin est donc **pliable**, présente un **faible volume**, est **facile à transporter**.

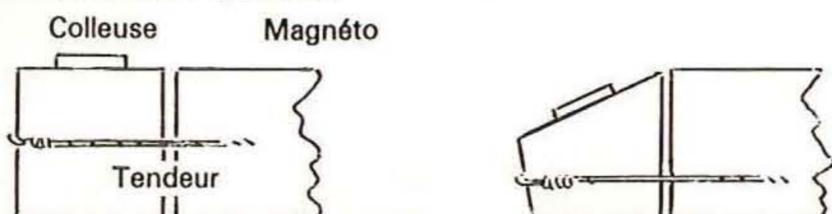
En service, il est maintenu au magnéto par un tendeur de vélo qui en fait le tour.



La colleuse est vissée sur le plateau, de façon à ce que le rail soit parallèle au défilement de la bande. L'emplacement sur le plateau est peint en blanc pour que la bande se voie mieux.

Je vais apporter une modification aux pieds (j'espère que ce sera un perfectionnement).

Je vais les couper de façon que le plateau ne soit pas horizontal, mais incliné vers l'opérateur.

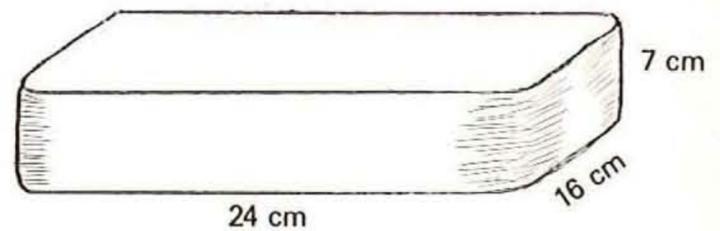


Accessoires : transportés dans la boîte à couture «Tupperware». C'est solide, peu encombrant.

Bien sûr c'est un peu juste comme contenance, mais pour transporter l'essentiel, ça peut suffire.

La boîte comporte 7 compartiments sur 2 niveaux.

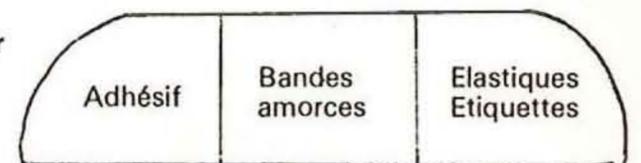
Le couvercle se ferme par pression.



Premier niveau



Niveau supérieur



Ainsi, je peux déplacer tout le matériel nécessaire au montage.

FICHE BARRIER

Gabriel Barrier transporte tout le matériel nécessaire dans une valise (la même valise que R. Favry conseillait aux camarades du second degré pour l'utilisation du limographe). Cette valise contient le Mini K7 amélioré, l'appareil photo, un petit lot de pellicules, des bobines, des cassettes, la colleuse, du scotch, les ciseaux, un cordon, le matériel de nettoyage, des amorces et quelques grandes bobines.

Telle était la question :

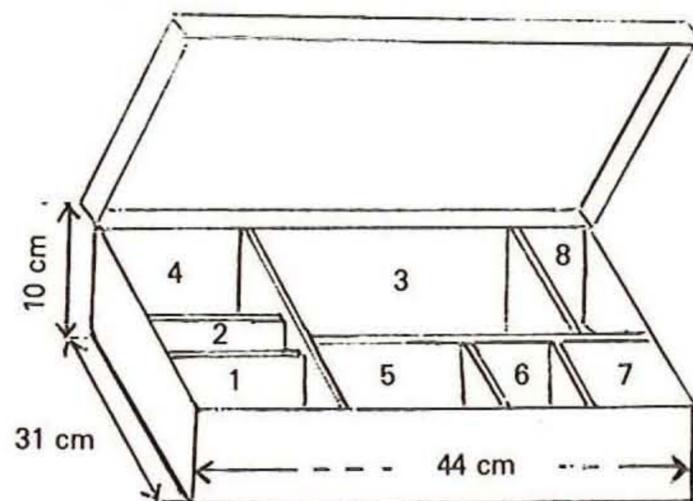
Périgrinant dans le C.E.S., de classe en classe, d'heure en heure, il me fallait avoir toujours à portée, le moyen d'enregistrer image ou son et le moyen de faire un montage en utilisant au besoin les appareils-secteur de l'établissement.

Telle était la réponse :

Un attaché-case acheté 50 F dans un super marché, et cloisonné selon le schéma ci-dessous.

1. Appareil photo 24 x 36
2. Pellicules.
3. Le magnéto Mini K7 amélioré ; en dessous une bobine Ø 18.
4. 5 bobines de bande magnétique Ø 13 cm.
5. 7 cassettes.
6. 6 bobines Ø 8 cm.
7. Alcool, amorces, scotch...
8. Colleuse, ciseaux, cordon de liaison copie...

Et ça fonctionne tous les jours ; à la disposition des élèves qui parfois empruntent le matériel pour une enquête à l'extérieur.



LA PART DU MAÎTRE DANS LA PÉDAGOGIE FREINET

Dossier pédagogique réalisé par le chantier «part du maître», commission second degré

Nous publions ici quelques extraits significatifs d'un dossier publié par la commission second degré de l'I.C.E.M. - pédagogie Freinet (chantier «part du maître») dans le numéro 33-34 de la revue La Brèche.

Nous avons retenu pour cette parution dans L'Éducateur la publication de l'introduction du dossier in extenso («Objectifs de cette recherche»). Ce n'est pas sans raison que nous donnons aussi quelques extraits du chapitre IV : «Ce qui oriente la part du maître», consacré aux invariants de la part du maître, ceux-ci ont été dégagés de l'analyse de situations vécues relatées par 23 participants au chantier, et donc de la confrontation de la pratique de ces camarades.

La commission second degré

OBJECTIFS DE CETTE RECHERCHE

Recentrer la réflexion sur notre démarche propre, originale, en la cernant mieux par l'observation des pratiques et leur comparaison, mais aussi par référence aux principes de base de notre pédagogie pour aboutir à quelques lignes de constance ou invariants qui pourraient être suivis pas tous.

En effet, si le problème ou l'expression «part du maître» n'est pas plus clair dans le mouvement, c'est parce qu'on le situe plus souvent dans le domaine de l'ineffable et de la subtilité que dans celui de la rationalité, ce qui n'élimine pas la sensibilité mais la préserve des fantasmes du maître.

Amorcer une actualisation de nos publications sur ce thème tout en faisant référence aux publications fondamentales d'Elise Freinet (1). Si la démarche reste la même dans son enracinement, l'environnement a tellement changé, les situations d'existence dans les classes sont tellement différentes qu'une actualisation de nos écrits est nécessaire dans ce domaine car ils ne suivent pas nos pratiques, ce qui pose problème pour la diffusion de ces pratiques ou techniques, souvent complètement vidées de leur substance par les gens qui n'assument pas la part du maître qu'elles impliquent.

L'urgence de cette réflexion sur la part du maître est mise en relief aussi par la situation éducative actuelle, les facteurs qui la composent et qui s'imposent à nous dans notre orientation éducative.

Le contexte global éducatif et surtout familial, de trop exigeant, et souvent draconien qu'il était dans les années qui ont vu naître la pédagogie Freinet, a évolué, sous les apprences du libéralisme, vers le laisser-faire. Les enfants et les adolescents n'ont plus les mêmes besoins culturels et psychologiques.

Cette réalité est une plus grande perméabilité à tous les stimuli extérieurs, une perméabilité aux mass media et un laxisme culturel. La part du maître est à situer aussi dans ce rapport de force avec le système : d'un côté trois ou cinq heures par semaine pendant un ou deux ans (trois ou quatre dans les meilleurs des cas, assez exceptionnels), de l'autre, des années de soumission à d'autres «maîtres».

Pour lutter contre la passivité, l'indifférence, le ras-le-bol, l'absence d'enthousiasme, qui sont les produits courants du système, nous nous demandons s'il n'est pas nécessaire de passer, surtout avec des adolescents qui ont toujours vécu leur scolarité dans des classes traditionnelles, par une période de viol. C'est un peu le problème idéologique et politique de la nécessité d'une révolution violente pour changer quelque chose, en opposition aux défenseurs d'une évolution lente.

Nous constatons surtout que les adolescents trouvent de moins en moins d'adultes qui se situent dans l'acte éducatif, explicitent leurs démarches, existent de façon positive et non pas seulement à travers des contraintes imposées de manière arbitraire. D'où la nécessaire urgence de notre part d'une orientation impérative face à ces carences.

*L'explicitation du rôle de l'éducateur, sa situation franchement explorée, permettront en outre, et il est temps de le mettre au grand jour, de faire la différence entre une **part du maître authentique** et une fausse «part du maître» qui n'est que l'expression des fantasmes d'un adulte imposés aux élèves, voire la manipulation, bien qu'il soit difficile à chacun de nous de ne pas se projeter.*

D'autre part, affiner notre idée de la part du maître en 1977, c'est tout en l'affirmant évolutive, vivante, adaptable, nous donner les outils pour avancer, par une analyse critique et coopérative des outils existants.

Approfondir la réflexion sur notre travail en prenant un sujet et en l'examinant sous tous ses aspects est la meilleure façon de nous rendre crédibles et de progresser en alliant pratique et analyse.

Enfin, le projet est perçu comme fondamental dans une perspective d'information de maîtres Freinet. Les navigateurs perdus se sont cherché des points de repère. Le pédagogue perdu en a besoin aussi. Il faut, dans nos rencontres Ecole Moderne, dans nos écrits, un minimum de structuration, de lignes de force, pour rassurer ceux qui, au fond, sont habités par l'inquiétude.

(...)

(1) Elise FREINET, collection «Bibliothèque de l'Ecole Moderne», Editions C.E.L. Cannes : *Quelle est la part du maître, quelle est la part de l'enfant ?*, B.E.M. n° 24 (épuisé) ; *Huit jours de classe*, B.E.M. n° 40-41.

CE QUI ORIENTE LA PART DU MAÎTRE (2)

Les enfants, les adolescents ont une personnalité, une dynamique. Les élèves sont donc des enfants, des adolescents qui existent. C'est à partir de cette réalité appréhendée, reconnue, affirmée, que se met en branle une part du maître dynamisée, orientée comme un vecteur sensible vers l'enfant, l'adolescent en devenir, donc en train de se faire, de se construire, de se structurer. «Si la spontanéité ne venait au secours de l'enfant, toute éducation serait impensable. Les démarches spontanées sont PERFECTIBLES et c'est par leur jeu que s'établit le tâtonnement expérimental dont Freinet a fait la base d'une psychologie de mouvement et de l'apprentissage à vivre» (p. 9, B.E.M. n° 16, Elise Freinet). «C'est donc l'enfant qui, dans l'apprentissage de la vie, est l'acteur essentiel des démarches éducatives» (Elise Freinet).

D'où, pour le maître, impulsé par cette réalité fondamentale :

- Une nécessaire «perméabilité à l'événement» qui habite l'enfant, l'adolescent ;
- Un nécessaire dépouillement d'activisme au profit d'une plus humble tâche d'écoute active, rigoureuse, de l'individu et du groupe ; (...)
- Une nécessaire simplicité d'approche de l'enfant et de l'adolescent, de la culture à travers eux, afin que la culture reste appel permanent au dépassement et non un embonpoint intellectuel fragile. (...)

Cela implique de partir des préoccupations des adolescents, de leurs goûts, de leurs désirs, de leurs choix, surtout au niveau des contenus quand ils partent à la découverte d'une réalité ancrée en eux. Mais comment réagir quand leur culture apparente n'est que le reflet de conditionnements socio-culturels ?

La seule culture qu'on puisse essayer de donner c'est un **désir** de culture, un désir de **se trouver** à travers une culture au sens le plus large du terme, en inventant les outils qui leur permettront progressivement de **l'acquérir seuls**. (...)

L'organisation de la classe

Cette part du maître doit être rigoureuse au moment de la mise en place dans la classe d'une organisation telle qu'elle permette, d'une part, à chacun de travailler librement, de s'exprimer, d'utiliser toutes ses facultés, d'autre part de favoriser les échanges du groupe pour les apprentissages mutuels, ses tâtonnements, de faire éclore les questions communes.

Cette organisation, parce qu'elle est coopérative, doit également permettre un apprentissage politique de la vie d'un groupe qui s'institutionnalise, doit donner à chacun le sens de ses responsabilités et de son pouvoir sur l'institution. Il faut beaucoup de réflexion et de préparation préalables. (...)

Le problème des leaders revient souvent dans nos discussions, nos confrontations d'expériences, mais nous croyons qu'ils ont d'autant plus de poids si le maître refuse d'être leader. **L'organisation de la classe Freinet fait qu'il y a normalement alternance de leadership selon le type d'activité et les techniques. Mais il faut aussi que le maître ne se contente pas d'être l'arbitre, il doit parfois aller chercher ce qui va naître. Ne pas seulement faire écouter celui qui parle (et ce n'est pas toujours simple), mais savoir reconnaître celui qui est prêt à se lancer, s'il peut le faire sans danger. Et cela oblige à guetter les signes peu perceptibles, sentir l'objection dans une moue. Il ne s'agit pas seulement de distribuer la parole entre ceux qui veulent la prendre, mais aussi d'aller chercher celle qui ne s'est pas encore formulée. (...)**

La part du maître dans l'organisation du travail est permanente mais évolutive : tantôt recours, tantôt barrière, elle épouse les besoins que le groupe en marche vers l'autogestion n'est pas encore apte à assumer ou dont il n'a pas encore pris conscience. Cette part du maître, liée aux individualités, est difficilement mesurable, car la vie prime toujours sur l'analyse, mais quelle qu'elle soit, elle demeure cependant indéniable. (...)

Volonté de simplification

Elle est, surtout en 1977, dans une civilisation de gadgets où les êtres flirtent avec les objets comme avec les êtres, **une inlassable volonté de simplification, simplification qui repose sur des choix comme sur des refus.**

Refus de se fatiguer, de se disperser pour rien, économiser ses forces vitales profondes pour sauver l'essentiel, pour aider les autres à s'exprimer, à être lucides face à ce qui est appréhendé, à communiquer, à être en accord avec soi-même, maître de sa propre vie.

On ne peut plus, en 1977, vivre une «période flamboyante» avec trente-cinq élèves par classe, des cours de 50 à 55 minutes, des enfants ou des adolescents déracinés, dans une société qui vous consomme comme un objet.

Cette volonté de simplification est absolument nécessaire quoique pouvant parfois apparaître comme contradictoire avec «les saisir au vol» et les ouvertures multiples du point précédent.

Il faut lutter contre une sorte d'activisme impulsé par le désir plus ou moins conscient de montrer «aux autres» qu'il se fait beaucoup de choses dans nos classes (ou par l'emprise du rendement omniprésent dans l'école et la société).

(2) Ceci constitue le chapitre IV du dossier (extraits).

Une volonté d'exigence et une exigence de rigueur

Il n'y a pas de liberté, de libéralisme, au niveau éducatif sans, parallèlement, la même volonté d'EXIGENCE qui amène les gens à se dépasser.

Assumer sa part du maître c'est refuser le travail «bâclé», superficiel, l'à-peu-près... pour rechercher l'approfondissement, une vérité plus authentique, la réflexion... Mais cela suppose au préalable :

- Qu'on ait défini avec les élèves leurs possibilités de travail, leurs axes de recherche... en fonction de leurs goûts réels, tout en connaissant la difficulté à parvenir à l'expression de ces goûts réels. (...)
- Qu'on ait prévu les outils qui leur permettront d'accéder à un savoir (fiches, documents, questionnaires d'enquêtes mais aussi contacts avec les gens chez qui on envoie les élèves ;
- Qu'on les aide à mettre au clair leurs «trouvailles» pour qu'ils ne se noient pas ;
- Qu'on élimine le travail fourre-tout, les exposés suicides, les enquêtes-bidon... pour partir d'une réalité plus immédiate, celle des élèves d'abord. (...)

Une ouverture d'esprit, une attitude d'accueil

qui permettent :

- de s'enrichir,
- de répercuter dans la classe son propre enrichissement.

Prenons l'exemple de la lecture. Combien de «révolutionnaires Freinet» se satisfont du livre de lecture au C.M... Combien au secondaire, proposent toujours la même chose ? Quel est le pourcentage des gens qui sont à la recherche de ce qui risque d'intéresser les adolescents ou les enfants ?

Il y a pourtant des périodes où une soif de découverte, de nouveau, de fraîcheur nous invite à jouer les fox-terriers... On fouille partout, on choisit, on met de côté et on apporte.

En effet, le maître ne peut pas se contenter d'un acquis culturel passé, c'est son rôle vis-à-vis des adolescents et de lui-même de s'informer dans toutes les directions (disques, films, revues, photos, livres, arts...) pour s'enrichir, ne pas se dessécher. C'est un moyen de sortir des stéréotypes, de se remettre en question.

Mais il faut placer cette ouverture à la culture dans l'optique d'une technique de vie et non d'une accumulation de connaissances, d'un souci d'érudition.

Cette ouverture d'esprit, pour ne pas sombrer dans l'intellectualisme, est aussi ouverture aux autres, qui, par leurs différences, leur complémentarité permettent à l'individu de mieux forger sa propre personnalité. Le maître qui a cette tolérance vis-à-vis des autres crée chez les adolescents un désir d'ouverture fructueuse à tous ceux qui peuvent venir dans la classe.

Une capacité à se remettre en cause, à remettre en question son projet, ses techniques, en fonction des événements, des individus...

Faire de la pédagogie Freinet au secondaire, en 1977, ça ne passe peut-être pas obligatoirement par la correspondance, l'imprimerie, etc. et peut-être pas, dans un premier temps, par l'expression libre, la libre recherche...

Ce ne sont que des techniques au service de fonctions vivantes. (...)

Etre soi pleinement

(...)

La manipulation par le biais de la séduction du chantage affectif, cela est très dangereux. Quand on est isolé en pédagogie Freinet sur un établissement, le risque permanent est de voir son cours devenir lieu de défoulement, soupape du système. La tentation est grande de jouer de son charme, de son prestige, de professeur libéré ou gauchiste du brillant, d'homme dans un lycée de filles ou inversement, de femme dans un lycée de garçons, bref tous les moyens de la séduction. A quoi sert de remettre théoriquement, dans l'éducation du travail, le pouvoir aux élèves, du point de vue intellectuel, si c'est pour le reconcentrer au galop à travers la part affective qu'on exerce dans la classe ?

Faute de mieux, on essaye au moins d'avoir toujours présente en soi la conscience de ce pouvoir virtuel. Ça permet de se faire violence assez souvent pour ne pas l'exercer de trop. Et parmi les comportements, cette tentative de lucidité n'est sûrement pas à négliger. (...)

Capacité du maître à se rendre disponible

(...)

Une des choses auxquelles nous croyons en pédagogie Freinet, c'est qu'il faut saisir au vol des tas de choses qui peuvent servir à des points de départ. Mais cela suppose que le maître soit bougrement informé, formé, «savant» sur des tas de trucs, pour percevoir dans le fatras de ce que produit une classe un point de départ riche d'avenir, dans le but d'expression et de communication qu'on se propose. Sinon, effectivement, on retombe dans les thèmes-bateaux qui font illusion parce qu'apparemment subversifs alors qu'ils ne sont qu'humanistes. Ça débouche certainement sur le problème de la formation permanente des maîtres, en tant que spécialistes, chercheurs et individus... La révolution permanente en soi... Et il doit être

(suite p. 21)

ACTUALITES

de L'Educateur

Billet du jour :

«IL est là»

PETITE CONTRIBUTION A L'ETUDE SOCIOLOGIQUE DU CORPS ENSEIGNANT

Il y a quelques années, il m'était venu une idée saugrenue : «décrire la visite d'un inspecteur primaire dans une école à 11 classes».

Le fait que j'étais nouveau dans le métier avait suffi à me faire croire qu'il ne s'agissait que d'une exception sans intérêt et, mai 68, convaincu que ces images-là étaient anachroniques.

Depuis, quelques années de plus et «l'expérience» m'ont convaincu du contraire.

«Sa Majesté» visite une école.

Les maîtres ont parlé de sa venue depuis une semaine.

Le téléphone arabe a fonctionné. La solidarité et l'esprit d'équipe ont fait que dès qu'un directeur de la ville a su qu'il venait, il a vite prévenu : «Attention IL sera chez vous mardi matin !»

On a parlé de ses tics, de ses manies, de ses sautes d'humeur, du fait qu'il aimait le Calvados et que sa femme portait la culotte, de sa manie de cacher sa voiture pour qu'on ne le voie pas venir, de l'inspection qu'il avait faite l'an dernier dans l'autre école du quartier. Bref, IL était déjà là avant d'y être, mystérieux, puissant et craint...

... Après avoir serré cérémonieusement la main de Monsieur le Directeur il a vu la dame du C.P., qu'il connaît bien. Elle est ancienne, et sans trop s'attarder, il lui a promis de revenir pour lui augmenter sa note (elle attend depuis quatre ans).

Puis, c'est au monsieur du C.E.2 qu'il a rendu visite. Là, Monsieur le Directeur fût tout surpris, agréablement d'ailleurs, il ne savait pas, depuis qu'il dirige l'école, que ce brave Monsieur X utilisait tant le matériel audio-visuel. Le fait est que le vieux magnétophone prêté par le C.R.D.P. est bien en vue, avec une bande magnétique dessus ; le projecteur de diapos aussi. Evidemment, on s'est arrangé pour en parler.

«A condition de ne pas oublier l'essentiel, cette excellente initiative ne peut être que profitable aux enfants»... et agréable à Monsieur l'Inspecteur qui en a parlé à la conférence pédagogique de l'an dernier.

Mais, c'est «la remplaçante», inévitable Mademoiselle, que Monsieur l'Inspecteur vient voir.

Le brave directeur, la veille, l'a aidée à arranger sa classe, a vérifié ses fiches et son cahier-journal, à propos duquel il a déconseillé l'emploi du stylo feutre qui déplaît «au patron».

A l'heure de la récréation, les maîtres sortent, sauf «la remplaçante» qui continue sa classe. D'en bas, on jette des coups d'œil furtifs. Exceptionnellement, le maître de service, isolé, fait les cents pas, et les gamins sont plus calmes. Le souffle de l'école paraît suspendu.

... A midi, ouf ! mystérieusement, Sa Majesté a disparu. Vite, on s'enquiert auprès de la collègue. Ça va, il n'a pas été trop exigeant... Et le défoulement par le rire et les plaisanteries. On a eu chaud quand même. Une maîtresse avoue : «Heureusement qu'IL n'est pas venu ; je n'ai toujours pas commandé le livre de lecture qu'IL a fait ! J'avais besoin des crédits pour la carte en relief.»

Evidemment, vous avez reconnu une école d'il y a vingt ans, quand on ne parlait pas de non-directivité, de personnalité, de créativité et de handicaps socio-culturels. A quoi bon parler du passé ? Construisons l'école d'aujourd'hui...»

Tous ceux qui travaillent dans des bureaux ou dans des administrations quelconques, connaissent la musique, mais seront surpris de constater que «là» aussi c'est pareil. Mais si cette ambiance n'entrave pas le remplissage de registres, il en va autrement quand il s'agit d'éduquer des enfants, c'est-à-dire, paraît-il, en faire des adultes responsables, défenseurs de la République d'une société d'hommes libres.

Qui a dit que pour donner «la parole» à «un sujet», il fallait d'abord l'avoir soi-même ?

Quand les réactions sont identiques depuis les enfants jusqu'aux adultes, il y a de quoi se poser des questions...

Questions à ne pas poser, évidemment.

*Extrait de la rubrique
GRAIN DE SABLE
Le chantier 34*

Le coin du C.R.E.U.

L'Éducateur n° 9 du 20 février 1978

Vers une attitude coopérative dans la recherche

Dans le coin du C.R.E.U. de L'Éducateur n° 11 du 30 mars 1977, Michel Launay, analysant diverses publications des enseignants de l'Institut de Formation aux Pratiques Psychologiques, Sociologiques et Éducatives de Lyon, demandait aux auteurs de «prendre position», de décrire et analyser le travail de leur séminaire et de préciser certains points.

En réponse le C.R.E.U. a reçu trois textes qu'il nous paraît normal de publier. Mais il est une habitude Freinet qui est de lire et discuter collectivement un texte avant de le publier. Après avoir ainsi procédé, j'en arrive à une conclusion, plus personnelle, que je soumetts aux lecteurs de L'Éducateur.

1. Cet échange d'articles laisse une impression d'insatisfaction. Trop de problèmes sont abordés, allusivement, là où nous aimerions avoir des dossiers. **Comment définir une attitude coopérative dans la présentation d'ouvrages ou dans la recherche elle-même ?** C'est le problème que nous voudrions travailler dans le n° 8 de la revue du C.R.E.U. Pour ce faire, nous espérons les réactions des lecteurs au type de relation qu'illustre cet échange d'articles.

2. Pour lancer cette discussion, voici quelques idées, simplistes, provocantes :

a) Pour présenter un ouvrage, être comme l'artisan expliquant ce qu'il a découvert comme outil nouveau, nouvelle technique ou nouvelle machine à la dernière foire qu'il a visitée et non comme le «professeur» mettant des notes à chaque idée émise.

b) **Définir des contrats avec des chercheurs pour préciser nos méthodes d'évaluation** (ne pas se contenter de la critique des faits et des gens sur le moment mais en introduisant la durée) **et d'analyses** (beaucoup d'articles ont insisté sur la nécessité de «témoins» pour observer ce qui se passe dans nos classes : quelles seraient les caractéristiques de ces témoins ?). Dans le village où je passe mes vacances, des élèves refusaient le contrôle sanitaire parce qu'il était effectué par des gens d'ailleurs. Serions-nous comme eux ? Pourquoi ne pas profiter d'une recherche payée sur les deniers populaires ? Certains chercheurs nous reconnaissent comme interlocuteurs valables, à nous de préciser nos conditions, non de faire les coquets.

c) Pour avancer : ne pas parler de tout. Dans un article, discuter d'un point-outil. Dans un dossier (C.R.E.U., B.T.R., encarts *Éducateur* ou *Brèche*) fouiller l'analyse d'une technique ou d'une réalité.

d) Pour rendre les articles plus compréhensibles, dégrossir d'abord le sujet dans des rencontres ou par des cahiers de roulement (comme le dossier de *La Brèche* sur la part du maître). Le produit de ces échanges est plus affiné même si chacun signe sa participation, mais après avoir soumis son premier jet à une critique de petit groupe.

J. ROUCAUTE
janvier 1978

Guy AVANZINI
à
Michel LAUNAY

J'ai été très sensible à l'intérêt, à la précision et à l'ampleur de vue des comptes rendus consacrés par Michel LAUNAY, André COURRIER et Michel Edouard BERTRAND, dans L'Éducateur (1), à l'immobilisme et novation dans l'éducation scolaire et à La pédagogie au XX^e siècle ainsi qu'à l'évocation du travail effectué par le laboratoire de pédagogie expérimentale et le département de Sciences de l'Éducation de l'Université Lyon II ; et je les en remercie très vivement.

Aux objections ou questions adressées par Michel LAUNAY à l'immobilisme et novation... je répondrai seulement que :

1. L'évocation (p. 66) de la manière dont FREINET parle du Q.I. n'inclut aucune appréciation de ma part sur cette notion — ce n'est pas l'objet du chapitre —, mais seulement le regret de la rapidité de celle de FREINET, qui ne prend pas assez en compte l'ensemble des données du problème.

2. Dire que la pédagogie expérimentale a acquis la maîtrise de sa méthodologie (p. 79) n'exclut évidemment pas qu'elle doive perfectionner ses procédures mais avive le regret que ceux qui auraient

bénéficié à soumettre leurs innovations à ses techniques d'évaluation cèdent trop souvent à la tentation de s'y dérober ; le mouvement Freinet n'est-il pas, un peu, de ceux-là ? Nous avons, non sans peine, tenté ici-même, à l'École de la Gravière, de surmonter ces obstacles. L'article que Marc FERRERO et moi avons publié dans le *Bulletin de psychologie* n° 328 (été 1977) précise comment. Il reste que ce travail décisif est à poursuivre (2).

3. Les remarques faites sur les interprétations erronées de l'immobilisme (chapitre V) mériteraient un long débat. Elles me surprennent un peu dans la mesure où Michel LAUNAY regrette l'absence d'une théorie des rapports entre École et

Société, qui occupe précisément plusieurs chapitres de l'ouvrage et constitue même le fond de sa problématique. Mais la manière dont l'état actuel de cette relation provoque l'immobilisme n'exclut en rien les aspects psychologiques de la résistance au changement : ceux-ci sont la face subjective de la situation, c'est-à-dire la façon dont les membres du corps enseignant ressentent pour leur part, et vivent personnellement, plus ou moins clairement, une conjoncture objective. Aussi bien n'est-il pas dit que la cause «la plus profonde» de l'immobilisme est l'angoisse de l'inconnu mais que celle-ci l'explique plus profondément que la seule évocation des effectifs. FREINET ne l'avait-il pas pensé lui-même ? Quant aux «résonances chrétiennes» que Michel LAUNAY a cru percevoir dans mes «considérations psychologiques», je me réjouis qu'il les y ait décelées, même si je vois mal comment la seule lecture du texte le lui a permis.

Quant aux diverses questions posées à propos de La pédagogie au XX^e siècle, j'ai invité les co-auteurs concernés à répondre directement. Encore est-ce par erreur — erreur due à une faute d'impression — que m'est attribuée la page 12 ; en fait, les lignes incriminées ont été écrites par M. ZIND. Je les approuve d'ailleurs entièrement et, quant à une appréciation personnelle sur ce point, je renvoie soit à ma thèse *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire* (p. 258 et sq.), soit aux notes bibliographiques que j'ai publiées dans le *Bulletin Binet et Simon* n° 552 (V-1976, pp. 155-163).

En ce qui concerne la déscolarisation, j'indiquerai que :

1. Ce livre se veut une étude rigoureuse de l'histoire des idées et non un manifeste d'opinion. Déplorable est l'attitude actuelle qui consiste à substituer des affirmations et positions hâtives à l'argumentation qui devrait les fonder.

2. Les lignes de la page 73 critiquées p. 13 concernent les arguments échangés par les auteurs à propos de la déscolarisation. Je maintiens évidemment ce que j'ai écrit sur la diversité idéologique de positions néanmoins convergentes sur la déscolarisation et la sur-scolarisation.

3. J'ai indiqué à plusieurs reprises que je considère la déscolarisation comme nocive, même si je n'attribue plus la même portée que Michel LAUNAY aux positions personnelles des spécialistes des sciences de l'éducation, qui, d'ailleurs, en tant qu'ils énoncent de telles positions, ne se comportent plus en praticiens de ces disciplines mais en philosophes, politiques, etc., ce qui est, bien sûr, très légitime.

4. Il est faux de dire que PIAGET, PROST, SNYDERS, etc. sont d'accord sur les pédagogies de compensation. Certains ont dit explicitement le contraire : si tous souhaitent l'amélioration de la scolarisation, les pédagogues marxistes quant à eux, n'en concluent nullement au bien-fondé des pédagogies de compensation, qu'ils récusent : cf. G. SNYDERS : *Ecole, classes et culture de classe*, p. 103. Il s'agit de deux thèmes différents, les pédagogies de compensation étant une technique contingente de surscolarisation.

(1) *L'Éducateur* n° 10, 10 mars 77, pp. 21-22 et 42 et n° 11, 30 mars 1977, pp. 14-15 et 33.

(2) *N.D.L.R.* — Nous aurons à revenir sur cette publication pour faire connaître le point de vue du Mouvement Freinet sur ce travail.

Pierre ZIND

Mâcon, ce 14 mai 1977.

Monsieur Michel LAUNAY et cher collègue,

Avec beaucoup de retard, je prends connaissance de la recension approfondie que vous consacrez à *La pédagogie au XXe siècle*, et je vous félicite avec reconnaissance pour la première partie déjà publiée dans *L'Éducateur* du 30 mars 1977.

Il est naturel que j'aie lu avec un intérêt et un plaisir particulier tout ce qui concerne ma propre contribution, c'est-à-dire la présentation du fond historique de l'institution scolaire en deux chapitres précédés d'une brève introduction. Cette lecture m'a suggéré un certain nombre de réflexions que je vous communique amicalement.

1. «Une certaine école unique». Si j'ai choisi ce titre pour la période 1958-1973, c'est qu'il me parut résumer cette période dont les intentions unitaires semblaient vers la fin être réalisées. Mais comme tous les projets éducatifs, celui de l'«Ecole Unique» est une «utopie», privilégiée parmi d'autres et assez dynamique, au point d'avoir provoqué une réforme évolutive (l'évite le terme de progrès) des institutions et des pédagogies en France, tout en n'atteignant pas le but visé ; ce qui est du reste le fait de toutes les utopies.

2. Ludovig Zoretti. Je n'ai point donné la date de la publication de «L'Éducation Nationale et le Mouvement Ouvrier» parce qu'elle n'est point indiquée. En ce moment, je n'ai ni la possibilité ni le temps de rechercher cette date dans la bibliographie de la B.N., mais l'ouvrage a dû paraître autour des années 1924.

3. La manière dont est évoquée l'évolution des rapports entre l'enseignement public et l'enseignement libre. Deux précisions préalables : a) Une rectification. Les pages 11 et 12 sont de ma plume ; c'est une erreur que d'attribuer au Professeur Avanzini la phrase : «Au niveau confessionnel, le dépérissement de la mentalité positive et l'ouverture de l'Eglise catholique ont rapproché l'enseignement privé de l'enseignement public dans le respect de leurs options.»

b) Une explication. Dans le cadre des «Sciences de l'Éducation», je suis uniquement chargé des cours d'histoire des institutions éducatives ; deux autres professeurs enseignent parallèlement l'Histoire de la pensée pédagogique et la Philo-

sophie de l'Éducation ; à un autre niveau, d'autres professeurs enseignent la psychologie et la sociologie de l'éducation. Soucieux de ne point empiéter sur le terrain de mes collègues, je me suis cantonné strictement à l'aspect institutionnel des relations entre les enseignements privé et public. Ceci explique que «le résumé de la période 1958-1973 sur le même problème soit sèchement et prudemment administratif».

Je comprends votre déception, tant au point de vue historique que théorique. Mais vous regrettez de ne pas trouver sous ma plume ce que je n'avais pas mission d'écrire, alors que d'autre part, j'avais déjà dépassé de plus de 50 % le nombre de pages qui m'avait été alloué dans l'ouvrage collectif.

Mais lorsque vous suggérez «que pour Guy Avanzini et son équipe, l'enseignement privé et l'enseignement public sont deux institutions d'égale importance en fait comme en droit», vous dépassez outrageusement la portée des textes.

D'abord, «Guy Avanzini et son équipe» se ramènent en réalité à moi seul, puisque je suis le seul auteur des trois phrases incriminées.

Ensuite, je donne aux pages 45 à 48 avec précision les effectifs respectifs des deux enseignements, effectifs empruntés pour l'enseignement public au «Monde» (8 et 15 sept. 1971, 4 mars 1972) et pour l'enseignement libre aux «Documents» du 1er décembre 1972 publiés par «Enseignement catholique». Tout lecteur peut donc estimer «en fait» les importances respectives des effectifs des deux enseignements.

Au niveau historique, les différences sont aussi importantes. En effet, tout notre enseignement actuel (supérieur, secondaire et primaire), comme tous ses genres (enseignement général, enseignement technique, enseignement agricole, enseignement spécialisé, etc.), est issu de l'enseignement privé, dont le pouvoir public s'est d'abord constitué le protecteur avant d'en devenir partiellement possesseur, avec une tendance monopolisatrice et stérilisante évidente, contre laquelle Freinet lui-même s'est dressé.

Au niveau du droit, il importe de ne point oublier que l'enseignement privé est aussi un service public, correspondant à «un besoin scolaire reconnu» et concrétisé par les contrats prévus par la loi du 31 décembre 1959 et depuis librement signés par les deux parties prenantes. Cette situation justifie amplement «l'aide des subventions de l'Etat», un peu comme l'Etat verse des allocations familiales aux parents pour les enfants qu'ils engendrent à la nation, ou bien encore accorde des réductions d'impôts en fonction de ces mêmes enfants. Dans les deux cas, l'argent public maintient «des appareils de formation privés avec l'aide des subventions de l'Etat». Et faut-il rappeler qu'avant de devenir un «argent public», cet argent était «privé» ?

Le rôle de l'Etat n'est point de s'approprier les libertés naturelles des individus et des familles, mais bien au contraire de les favoriser et de les promouvoir avec l'aide des fonds publics. L'on trouve naturel et bon que l'Etat, au nom de la liberté d'information, subventionne des journaux d'opinion, *L'Humanité* et *La Croix* comprises ; comment dès lors ne point reconnaître la justice des subventions qui soutiennent la liberté de l'enseignement ?

4. Vous demandez «une définition précise des forces sociales et politiques qui, aujourd'hui encore, au

nom de la liberté, maintiennent des appareils de formation privés avec l'aide des subventions de l'Etat».

Je ne puis que vous renvoyer aux différents sondages d'opinion effectués sur ce point, notamment par la S.O.F.R.E.S. en 1974 et par l'I.F.O.P. en 1976.

Faute de temps pour rechercher dans mes dossiers le sondage de l'I.F.O.P. qui est analogue à celui de la S.O.F.R.E.S., je vous confie les résultats de cette dernière :

87 % des personnes interrogées estimaient souhaitable le choix entre «les écoles publiques dirigées par l'Etat et les écoles libres» ; 10 % seulement étaient contre et 3 % sans opinion.

Le détail des résultats révèle que les électeurs de Giscard d'Estaing l'étaient à 96 % et ceux de Mitterrand à 77 %. (Si mes souvenirs sont exacts, Mitterrand lui-même avait fait élever ses fils dans l'enseignement privé.) Au niveau des partis, il est intéressant de noter que 81 % des communistes interrogés et 78 % de la Gauche non communiste avaient répondu positivement. Au niveau des catégories socio-professionnelles, l'éventail des réponses positives oscillait entre 94 % (petits commerçants et artisans) et 84 % (retraités et inactifs).

A la question relative au financement de l'école libre :

41 % désiraient que l'Etat prenne en charge toutes les dépenses de l'enseignement libre, exactement comme il le fait pour l'enseignement public ;

32 % désiraient que l'Etat n'en finance qu'une partie ;

23 % étaient opposés à toute aide de l'Etat ;

4 % étaient sans opinion.

Parmi les électeurs de Giscard d'Estaing, 48 %, et parmi les électeurs de Mitterrand, 36 %, étaient pour un financement identique pour les deux enseignements public et privé. Les proportions tombaient respectivement à 43 % et 19 % pour un financement partiel de l'enseignement privé, et 9 % et 40 % pour le refus de toute aide de l'Etat. Au total donc, 81 % des électeurs du président actuel de la République et 55 % des électeurs du candidat battu, étaient favorables aux subventions de l'Etat à l'école privée.

33 % des Communistes, 35 % de la Gauche non communiste, 48 % des U.D.R. + R.I. et 49 % des Réformateurs étaient favorables au financement de l'enseignement libre à égalité avec l'enseignement public, contre respectivement 47 %, 37 %, 9 % et 9 % partisans d'aucune aide de l'Etat ; enfin, respectivement 14 %, 26 %, 42 % et 41 % étaient favorables à l'aide partielle de l'Etat en faveur de l'Ecole libre.

Sans parler du droit naturel, si l'on admet que le peuple fait le droit positif, il apparaît donc qu'une majorité absolue est favorable à 73 % (41 % + 32 %) aux subventions de l'Etat à l'enseignement privé, contre seulement 23 % d'opposants (et 4 % sans opinion).

Une telle majorité absolue me dispense des détails sur les catégories socio-professionnelles / je vous signale pourtant que 80 % des agriculteurs et 70 % des ouvriers étaient favorables à l'aide de l'Etat en faveur de l'enseignement libre.

Vous écrivez : «Tant qu'une analyse précise des forces sociales qui s'opposent, par exemple dans la région lyonnaise, à la nationalisation de tous les degrés d'enseignement, n'a pas été faite, les textes de Guy Avanzini et de son équipe resteront

sur ce problème très ambigu.» Je pense que ces ambiguïtés sont levées. Du reste, vous avez toujours la possibilité de vous adresser directement aux équipes de la S.O.F.R.E.S. et de l'I.F.O.P. pour tous les compléments d'analyse.

5. «Qui détient réellement le pouvoir dans les appareils de formation privés, et quel usage est-il fait de ce pouvoir ?» Réponse : le pouvoir réel est détenu par les parents, en vertu d'un droit naturel non encore complètement aliéné ; le but ? faire des enfants des hommes libres, et si possible, des chrétiens libres.

En conclusion, je vous avoue que j'attachais dans mon historique personnellement plus d'importance aux problèmes des cultures et langues minoritaires qu'à la question des relations enseignement public/enseignement privé, qui me paraissait dépassée.

Pierre ZIND
Institut de psychologie,
de sociologie et de pédagogie
15, rue Rambuteau
71000 Mâcon

S. HONORE

maître-assistant
en sciences de l'éducation
à Monsieur

Michel LAUNAY
et par son intermédiaire, au
C.R.E.U.

Lyon, le 26 mai 1977.

Je pense que vous avez très bien compris le caractère délibérément provocateur des quelques lignes que je consacre à Freinet dans la pédagogie du XXe siècle :

— Délibérément provocateur pour susciter une réaction des groupes «Freinet», un dialogue qui, je le souhaite, devrait répondre à des questions naïves que je me pose sur le mouvement.

— En même temps un test pour éprouver une hypothèse qui m'est chère : une des caractéristiques de la petite-bourgeoisie serait de ne pas vouloir se reconnaître comme telle ou, en termes plus universitaires, de placer sa classe de référence en dehors de sa classe d'appartenance, de ne jamais s'avouer comme classe ou fraction de classe, défendant, d'abord et légitimement, ses propres intérêts. La colère de M.E. BERTRAND me paraît en cela très révélatrice. L'appartenance de classe — il est banal de le rappeler — ne résulte pas d'un choix délibéré et conscient mais est la place objective dans les rapports de production.

Se déclarer bourgeoise en tentant obsessionnellement de se distinguer de «l'ouvrier», ou — et c'est maintenant la mode — «prolétaire», permet à la petite-bourgeoisie de dissimuler ses intérêts de classe et, pour les défendre, de se poser trop souvent en guide et en porte-parole d'autres classes (inférieures bien sûr) qui ne lui ont rien demandé et à qui elle n'a rien demandé (cf. les directions politiques de Fabre, Rocard à A. Krivine). Du côté de l'école, que veulent dire les enseignants quand ils prétendent défendre «l'intérêt des élèves» ? ou les tenants de l'éducation de «compensation», dignes héritiers des intellectuels «qui se penchent sur la classe ouvrière» ? D'où aussi sa pratique d'un marxisme sectaire qui ne reconnaît que deux classes : la bourgeoisie ; l'ennemie-épouvantail, et le prolétariat, auquel la petite

bourgeoisie se persuade et veut persuader qu'elle appartient ; confondant pour son profit alliance de classe, toujours historiquement momentanée, et appartenance de classe.

Sans doute, beaucoup de groupements de nature diverse répondront qu'il y a «des ouvriers dans leur mouvement». Mais y ont-ils droit de parole et de direction ou n'y sont-ils que des otages et des alibis ?

Il ne faut pas nier les qualités très militantes de certains petits-bourgeois qui les amènent «spontanément» à assurer la direction de nombreux mouvements mais «puritains et disciplinés, ils offrent au monde une façade unie de ceux qui sont prêts à se battre pour s'accommoder des secondes places» (Ballard).

Je crois que l'Ecole est la résultante des forces d'intérêt en compétition sinon en conflits mais je me demande si la résolution de ces conflits se fait nécessairement en faveur des groupes sociaux les

moins favorisés, comme le croient maints réformateurs de l'Ecole.

En tout cas, mes recherches actuelles semblent montrer de façon de plus en plus nette que la lutte pour le pouvoir pédagogique — s'il n'est pas dérisoire — n'oppose pas la bourgeoisie au prolétariat, mais des fractions entre elles des classes moyennes, enseignants compris.

De ce point de vue, j'espère que les groupements «Freinet» se sont interrogés depuis longtemps sur leur impossibilité à réformer l'ensemble de l'Ecole française, à sortir du monde semi-rural où ils sont nés... de leur marginalité peut-être volontaire et sur les groupes sociaux qui les constituent et les soutiennent, etc. A ma connaissance, les meilleurs propagandistes des méthodes Freinet se recrutent dans cette Petite Bourgeoisie Nouvelle dont je tentais de dessiner les contours en fin de chapitre.

J'aimerais beaucoup sur ces points avoir une discussion approfondie avec les groupes «Freinet».

La psychologie n'a jusqu'ici servi — et ne pouvait servir — que de couverture idéologique à des pratiques pédagogiques qui visaient un but politique car la fonction de l'école est d'abord prioritairement de reproduction des classes sociales, y compris la reproduction des groupes qui constituent l'Ecole en tant qu'institution.

Faut-il alors tomber dans le pessimisme de Bourdieu-Passeron pour qui toutes les méthodes pédagogiques se valent ? N'y en aurait-il pas qui permettraient aux classes «défavorisées» de prendre conscience de leur(s) valeur(s) et de leur langage ? Là encore, ce ne sont pas des discussions idéologiques en séminaires mais des études précises qui apporteront une réponse. Des amorces intéressantes peuvent se

trouver dans *L'Éducateur* (je pense notamment à l'article sur l'enseignement chez les Serères-Sénégal du n° 15 du 20-VI-76) entre autres.

Encore faut-il que, pour de telles études, enseignants et chercheurs universitaires acceptent de briser leurs limites corporatives mais ceci est une autre histoire.

S. HONORE
I.P.S.E.
avenue de l'Université
69500 Bron

P.S. — Relisant votre texte et le mien, je m'aperçois une fois de plus que nous ne savons pas lire : je n'ai jamais parlé de l'échec «pédagogique» de Freinet mais de l'échec des réformateurs scolaires à fonder leurs méthodes pédagogiques sur une «psychologie scientifique» et en retour à contribuer au fondement d'une psychologie «scientifique» par leur action pédagogique.

Pour continuer la discussion, adressez vos textes à Jean ROUCAUTE, C.R.E.U., Domaine Universitaire, 38406 Saint-Martin-d'Hères.

AUTRICHE

Un manifeste pour délivrer l'enfant de la peur

A l'initiative d'instituteurs d'Allemagne Fédérale, d'Autriche, du Luxembourg et de la Suisse, s'est créé un comité d'action (Salzburg, Frohnburgweg 55) pour lutter contre la peur et l'angoisse des écoliers. Après avoir rappelé que des études scientifiques (docimologie) ont prouvé que la notation est illusoire, que des études médicales ont désapprouvé l'utilisation de mesures disciplinaires pour empêcher les enfants de satisfaire leurs besoins touchant la motricité et les relations sociales dans la classe, le comité d'action réclame des mesures immédiates :

1. Abolition de toute note et de tout classement pendant les trois premières années scolaires (même sous forme de lettre ou de pourcentage).

2. A partir de la quatrième année scolaire, remplacement des notes par une appréciation touchant les performances : je connais les verbes irréguliers français, je sais multiplier, je sais reconnaître les instruments de l'orchestre, etc.

3. Suppression des compositions, orales ou écrites. Elles seront remplacées par des travaux individualisés sans contrainte horaire.

4. Remplacement de l'enseignement frontal par une variété de types d'apprentissage, en particulier par petits groupes hétérogènes pratiquant l'enseignement mutuel.

5. Suppression du «redoublement» de classe et possibilité à tous les niveaux d'acquiescer les notions figurant au programme minimum de l'année précédente.

6. Révision des sanctions en ayant à l'esprit que ce qu'il faut faire acquiescer à l'enfant, ce n'est pas la crainte mais le plaisir d'étudier.

Selon leurs auteurs, ces premières mesures auraient un effet considérable sur la santé des enfants et donc sur leur rendement scolaire. Elles conduiraient nécessairement à une réforme de l'enseignement, de façon plus efficace, que la multiplication des textes officiels.

Source : *Schweiber Lehrer Zeitung*, septembre 1977.

Roger UEBERSCHLAG

Gilbert LOBJOIS

Gilbert LOBJOIS nous a quittés. Discrètement sans doute, ignoré des jeunes camarades du mouvement, mais laissant à la pédagogie Freinet un important héritage scientifique.

Passionné d'archéologie, il avait généreusement voulu faire partager son enthousiasme et ses connaissances. Il fut l'animateur, dans les années 50, du secteur «archéologie» de la commission «étude du milieu». Ses camarades de travail qui ont profité de son savoir et de ses conseils ne sauront oublier la gentillesse et la bonne humeur qu'il apportait aux stages archéologiques d'été. Ils lui doivent aussi d'avoir été mis en relation avec la recherche scientifique et universitaire. Pédagogue et chercheur, Gilbert LOBJOIS est l'auteur des premiers S.B.T. et B.T. basés sur les découvertes les plus récentes.

Tous ceux qui l'ont connu prennent part à la douleur de sa femme et de ses enfants, compagnons de ses recherches.

R. GROSSO



Sommaire de *La Brèche* n° 35

JANVIER

Et le travail manuel

M. Rochard

Part du maître : le journal scolaire en milieu adulte...

C. Poslaniec

Le sort des I.R.E.M.

Association des professeurs de mathématiques

et la formation continue au second degré

Qu'est-ce que vous faites quand ça vous arrive

E. Morel

Un an d'expression corporelle en classe de cinquième

D. Louranceau

Le voyage-échange au second degré

G. Le Besnerais, C. Lapp

Forum pédagogique (R.I.D.E.F. Portugal) : organisation coopérative de la classe au second degré en biologie

J. Masson

Dossiers ouverts : le débat mathématique

R. Blandin

Nos outils : les livrets édités par la C.E.L.

Commission Math

L'exposé d'élève

J. Poitevin, K. Haddad

Appel à l'échange de documents pour les classes en anglais

M.-T. Mache

Appel : le voyage-échange

D. Bret

Se donner envie de lire en 4e aménagée

M.-T. Mache

L'information des élèves au C.D.I.

T. Lapp

Regards sur : deux romans de la Résistance : *Un homme de trop* de J.-P. Chabrol, *Des montagnards de la nuit* de Frison-Roche.

S. Bourgeat

Le coin du C.R.E.U.

J. Roucaute

Lire et savoir prononcer

E. Morel

PLATE-FORME REVENDICATIVE DE L'I.C.E.M.

Avertissement

*Le document ci-dessous a été élaboré dans le cadre du travail mené sur le Projet d'Education Populaire. Les mesures présentées ont été retenues comme étant celles qu'il convient de mettre en œuvre **immédiatement** pour ouvrir la voie à un changement éducatif en profondeur. Mais elles ne sont pas séparables des autres dispositions développées dans le P.E.P.*

Par ailleurs, cette plate-forme n'ayant pas fait l'objet d'une critique coopérative suffisamment dense à l'heure de mettre sous presse, on la considérera comme un document préparatoire aux travaux du congrès de Nantes. Il a paru cependant nécessaire d'en faire connaître le contenu aux lecteurs de L'Éducateur, afin d'ouvrir le débat et d'associer le plus grand nombre à la mise au point de ce texte.

Revendications de l'I.C.E.M. pour la construction de l'école du peuple

Préambule

L'école n'est pas une oasis, un endroit privilégié en dehors des conflits sociaux, elle est traversée par la contradiction entre ceux qui oppriment et ceux qui sont opprimés.

Estimant qu'une société socialiste authentique ne peut se construire avec des individus aliénés, l'I.C.E.M. appelle tous ceux qui luttent contre l'exploitation à aider de toute leur force à la transformation de l'institution scolaire, l'un des lieux de reproduction des clivages sociaux et de l'idéologie dominante et autoritaire. Mouvement engagé de longue date dans la lutte contre l'aliénation culturelle et l'oppression des jeunes, l'I.C.E.M. considère que rien ne changera profondément dans l'école — et au-delà dans la société toute entière — si ne sont pas combattus l'impérialisme culturel et l'autoritarisme d'une hiérarchie soucieuse de préserver un ordre moral, culturel et politique révolu.

La plate-forme que nous présentons aux forces de changement de ce pays n'est pas exhaustive : elle ne prétend pas exposer toutes les transformations possibles ; loin d'être idéaliste, elle s'appuie sur un ensemble désormais important de luttes et de solutions trouvées dans la lutte ; en cela, ces propositions s'inscrivent dans la démarche habituelle de notre mouvement : expérimenter, puis aménager le milieu, l'institution pour créer les conditions du changement. Nous pensons que les solutions proposées sont de nature à ouvrir la voie vers une école véritablement populaire, dans un contexte politique dont la volonté serait de généraliser à tous les niveaux de la vie sociale et professionnelle les orientations coopératives qu'elles contiennent.

I. - L'organisation de l'école

Toutes les dispositions officielles (durée du cursus scolaire, âges normatifs, programmes rigides par années/matières, cloisonnement des degrés d'enseignement...) sont autant de conditions qui contribuent à figer l'institution dans un rôle normatif, ségrégatif, sélectif.

Nous considérons qu'il est urgent de redéfinir les notions de programmes, de contrôle, de handicap et de retard qui fondent les pratiques de rattrapage ségrégatif.

A cet ensemble d'innovations doit correspondre une réorganisation de la scolarité par cycles.

Nous affirmons notre attachement à un tronc commun véritable, du moins jusqu'à seize ans environ.

Et nous nous opposons à toute pratique sous forme de classes ou groupes de niveau, filières ou classes ségrégatives.

A. - L'ORGANISATION PAR CYCLES

Nous proposons une organisation de la scolarité selon des cycles de plusieurs années à l'intérieur desquels il ne peut y avoir de redoublement (le redoublement en fin de cycle pouvant être admis à titre exceptionnel et comme pratique transitoire).

Exemples : cycle 1 (2, 3, 4 ans), cycle 2 (5, 6, 7 ans), cycle 3 (8, 9, 10 ans), etc.

A.1. - ORGANISATION PAR CYCLES ET PEDAGOGIE COOPERATIVE

Cette organisation par cycles permettra :

● Un suivi des enfants par les enseignants au cours du cycle (une équipe de maîtres prenant en charge un grand groupe d'enfants pour la durée du cycle, chaque adulte pouvant ou non suivre sa classe, et ayant par les activités décroisées, des contacts permanents avec les autres enfants).

● Un travail d'équipe des maîtres appelés à confronter leurs pratiques, leurs objectifs, leur connaissance des enfants et de la progression de chacun, le fonctionnement des échanges entre groupes...

● L'hétérogénéité des groupes : l'abandon du système cloisonné classe/programme permettra des regroupements variés, des enfants de capacités et d'âges différents étant mêlés en permanence ou dans le cadre d'activités spécifiques. Dans le cadre de cycles et d'une pratique coopérative, l'hétérogénéité est une des solutions aux échecs scolaires en raison du brassage de capacités, de compétences, d'intérêts qu'elle entraîne, et donc de l'attitude d'entraide coopérative qu'elle encourage.

● La souplesse des apprentissages, actuellement compromise, sinon empêchée, par les conditions d'effectif et de programme. Ainsi en est-il de la lecture dont l'apprentissage mécanique et rigide engendre tant d'échecs irréversibles, mais qui pourrait être abordé sans angoisse et avec succès par tous si l'objectif n'était pas d'abord d'apprendre à lire à tout prix avant sept ans. Ce que

L'on dira de la lecture est à appliquer aux autres apprentissages. Qu'on comprenne bien que le second cycle (5, 6, 7 ans) n'aura pas pour but de retarder ou d'accélérer le début de l'apprentissage de la lecture mais d'éviter blocages et échecs en tenant compte des maturations diverses (qui ne sont pas limitées à la seule sixième année !) et en multipliant toutes les stimulations favorisant le désir de lire.

● Une reconsidération des notions de handicap et de retard. Actuellement, si des lacunes présentées par un enfant sont interprétées par les adultes comme un retard scolaire, c'est généralement dans le cadre exclusif des acquisitions en lecture, orthographe, mathématique. Cette constatation suffit à elle seule à cerner le caractère relatif et tendancieux de la notion de retard scolaire.

A l'intérieur d'un cycle, il conviendra de prendre en compte la diversité des rythmes et niveaux d'expression et d'acquisition non seulement entre enfants du même âge mais chez un même enfant (actuellement, «être du niveau de sa classe», c'est réaliser de bonnes performances de qualité équivalente dans des disciplines différentes, faire parcourir le programme à tous et au même rythme étant la devise d'un enseignement qu'on croit sérieux alors qu'il n'est qu'absurde et élitiste).

Mais la reconnaissance de ce droit à la différence doit s'accompagner de toutes les stimulations et aides différenciées : valorisation de toutes les formes d'expression et de réussites, lesquelles ne sont pas seulement du domaine du langage oral et écrit, promotion de pratiques et d'outils qui favorisent l'individualisation du travail, les travaux de groupes aux buts divers et volontairement assumés par les intéressés (production, recherche, renforcement...), l'auto-évaluation du travail.

Toute autre conception qui envisagerait la scolarisation comme une pratique devant à tout prix amener chacun à un niveau-type d'acquisition à un âge donné ne consisterait qu'à perpétuer la ségrégation tout en prétendant la détruire : c'est en ce sens que nous dénonçons l'illusion et même la mystification du soutien pédagogique, centré sur les seules matières dites fondamentales et leur apprentissage normalisé.

A.2. - L'ORIENTATION

Dans cette conception d'organisation par cycles, l'orientation vers des études spécialisées interviendra à l'issue de l'avant-dernier cycle du cursus primaire-secondaire (autour de 15-16 ans). Jusque-là, les enfants et adolescents auront été confrontés en permanence avec le milieu social et professionnel de par l'ouverture de l'école aux interventions extérieures (parents, non-parents, travailleurs, syndicalistes...) et par leur participation, en collaboration avec les adultes, au monde du travail (il conviendra de définir dans quelle mesure et à partir de quel âge, tous les jeunes pourront être associés systématiquement à la production dans un but de formation sociale et technique).

Une orientation positive (et non plus comme c'est très souvent le cas actuellement selon le hasard ou la fatalité) sera rendue possible par la conjonction de trois facteurs :

- Non-hiérarchisation du prestige des tâches et des salaires.
- Pratique continue, tout au long de la scolarité d'activités d'expression, de production et d'échange avec le milieu social.
- Participation continue (progressivement accentuée au cours de la scolarité) aux activités socio-professionnelles (enquêtes-participation, stages en entreprises, etc.) dont l'objectif ne sera pas de former à un métier, mais de permettre l'information, la participation et l'analyse critique au niveau de la vie sociale et professionnelle.

B. - LES PROGRAMMES ET LE CONTROLE

Actuellement définis par année scolaire, les programmes devront être fixés par cycles, en référence à des objectifs d'acquisition de comportements, de concepts, de savoir-faire faisant une place essentielle à l'initiative, à la production, à la libre expression et la libre recherche, à la vie sociale des jeunes.

Il est important que ces programmes par cycles ne soient pas présentés selon des progressions rigides et étanches mais comme des inventaires ouverts de propositions de travail,

d'activités, de savoirs, de pouvoirs, donc d'objectifs concrets matérialisant les finalités concernant chaque âge. Le milieu éducatif stimulant (activités, équipement, relations) permettra aux enfants de prendre en charge, d'explorer selon des sens et des rythmes variés, dans le cadre d'activités à caractère global, l'ensemble des propositions de travail qu'aucun programme ne peut prétendre résumer.

Comme toute conception de programme, celle que nous définissons ici suppose une pratique du contrôle qui lui corresponde en ne trahissant pas l'esprit et les objectifs poursuivis dans les apprentissages.

En ce sens des programmes étroitement centrés sur la connaissance abstraite, mécanique et mémorisée trouvent leurs compléments naturels et efficaces dans la notation et les examens, puisque l'objectif n'est autre que de favoriser soumission et sélection.

Nous rejetons globalement :

- Les fausses acquisitions de l'apprentissage collectif qui ne fait la part ni de l'affectivité, ni des cheminements intellectuels, ni des référents culturels des individus et des groupes.

- La notation toujours subjective, injuste, infantilisante, outil de sélection et de répression.

- La réussite aux examens classiques qui n'est pas un critère d'épanouissement individuel, de connaissance de soi, de réussite sociale future.

- La technique même de l'examen qui présente de nombreuses aberrations (utiles au système...) :

- Recherche des automatismes pour réussite à tout prix, sclérose de la créativité ;

- Grosse part laissée à la chance ;

- Contrôle du résultat obtenu et non de l'effort fourni ;

- Contrôle du «savoir» seul, les pouvoirs étant négligés ;

- Grande proportion d'échecs, ce qui engendre des méfaits psychologiques et traduit une sélection sociale antidémocratique.

En liaison avec les programmes définis plus haut, nous proposons, pour l'ensemble de la formation permanente, qu'on adopte un système de contrôle en conformité avec les objectifs d'apprentissages et les objectifs politiques opposés au bachotage et à la sélection d'une élite.

S'apparentant à ce que l'université a adopté sous le vocable d'unités de valeurs, ce que nous proposons en diffère cependant par de nombreux points. Sous le nom de Brevets et chefs-d'œuvre, les militants-chercheurs de l'Ecole Moderne ont mis sur pied un système de contrôle et d'évaluation qui fait appel à l'appréciation de l'individu, du groupe, de l'enseignant.

Dans le cadre de programmes qu'il conviendra de compléter, d'affiner, ces brevets sont ainsi caractérisés :

- Non-hiérarchisation des connaissances intellectuelles et manuelles.

- Recherche constante d'amener l'enfant et l'adolescent à une réussite qui sera source de satisfaction et d'un nouvel effort (graduation en plusieurs étapes si nécessaire).

- Recours à des activités réelles qui ne sont pas spéciales au milieu scolaire.

- Appel à la créativité, en premier lieu manuelle.

- Contrôle du travail exécuté par la communauté scolaire organisée en coopérative.

Une expérimentation et une concertation massives seront nécessaires :

- Pour dégager en quoi et comment les activités nées de la vie, des désirs des enfants et adolescents, dans tous leurs aspects, introduisent à des savoirs actuellement implicites, car trop ignorés (et pourtant indispensables, cf. les expériences fondamentales).

- Pour affiner la tonalité propre à chaque cycle (par exemple : quelles sont les expériences à vivre, les savoirs à assimiler, indispensables à des acquisitions ultérieures).

- Pour préciser le degré d'intégration de l'école à la vie sociale et professionnelle selon les cycles.

- Pour définir la nouvelle forme de contrôle adaptée aux objectifs poursuivis.

Aux examens-couperets qui ferment les portes en cas d'échec et se contentent de constater des insuffisances, il faut substituer un contrôle positif tout au long de la scolarité. Un contrôle qui ne soit plus formel, mais qui s'intéresse à l'acquisition en profondeur. Un contrôle qui apprenne à l'élève, à l'étudiant à s'auto-évaluer avec l'aide de l'équipe éducative (laquelle comprend les autres élèves). Au contrôle magistral, à la notation, outil de sélection et de soumission, nous opposons l'auto-correction, l'auto-évaluation et la médiation du groupe-

classe. A l'examen couperet nous opposons des brevets capitalisables dans le cadre d'une action de formation permanente, supports d'une orientation basée sur des compétences acquises dans un climat de dialogue, d'écoute, de concertation prenant en compte toutes les composantes des personnalités, toutes les ressources des individus ou des groupes sociaux librement constitués. Ce contrôle ne sera réellement possible et juste que dans une société égalitaire où il n'y aura plus de division capitaliste du travail.

II. - Le droit aux équipes pédagogiques

Des enseignants se groupent en équipes pédagogiques pour :

- Vivre la coopérative quotidiennement à tous les niveaux.
- Approfondir dans la continuité leur pratique pédagogique (homogénéité de l'enseignement pour les enfants, autoformation professionnelle pour les adultes).
- Assurer la sécurité psychologique des enfants et des adolescents (déblocage, apprentissage, expression).
- Favoriser l'autonomie des individus et des groupes.
- Réduire les risques d'échecs scolaires.

Une équipe pédagogique n'est pas la simple juxtaposition de plusieurs enseignants, ni de plusieurs classes. L'équipe suppose une entente préalable sur un projet pédagogique dont les implications pratiques sont constamment réajustées en fonction des analyses et des bilans établis régulièrement par les intéressés (enfants - adultes).

La pratique quotidienne de la vie coopérative :

- Implique une remise en cause de tout système hiérarchique.
- Fait éclater les structures classiques de l'école.

L'équipe pédagogique est un outil de rupture, un jalon indispensable vers l'équipe éducative (enfants, adolescents, adultes : enseignants, parents, non-parents), un instrument de transformation de l'école dans le sens d'une communauté éducative.

Nous réclamons le droit pour les enseignants de constituer de vraies équipes pédagogiques, dans le cadre d'une politique visant à passer du système hiérarchique à responsabilités individuelles à un système coopératif à responsabilité collective.

Toutefois, la réalisation de ces équipes dépend d'un certain nombre de conditions minimum à obtenir dans l'immédiat.

A. - CONDITIONS ADMINISTRATIVES

1. Nous demandons la reconnaissance du droit à travailler en équipes (mêmes partielles au sein d'un établissement), en dehors de tout statut expérimental, ce qui implique :

- Dans le second degré, le droit reconnu aux enseignants de décider collectivement de la répartition des classes afin de permettre à ceux qui le désirent de travailler en équipe avec le même groupe d'élèves.
- Dans le premier degré, de faciliter le regroupement au sein d'un établissement d'enseignants assurant une continuité pédagogique sur plusieurs années ou travaillant en décroisement, de façon à favoriser l'extension des équipes partielles actuellement non reconnues.

2. La mise en place d'équipes couvrant l'ensemble d'un établissement ou d'une unité autonome au sein de l'établissement, peut seule permettre l'accès à une autre forme de responsabilité collective.

Dans cette perspective, nous demandons :

A.1. - CONDITIONS DE NOMINATION

- Qu'une solution technique soit trouvée pour que les équipes puissent se créer, travailler avec les moyens nécessaires (en priorité dans les écoles où exercent des équipes déjà constituées, écoles neuves, écoles ouvertes, nouveaux C.E.S. etc.).
- La nomination groupée des membres de l'équipe, à l'exclusion de toute candidature isolée.

- Que le renouvellement d'un des membres de l'équipe ou l'élargissement de l'équipe (par la création de postes supplémentaires) ne remette pas en question la continuité de la pratique pédagogique ni la cohésion de l'équipe.

Nous demandons que soient mises en œuvre des modalités de nomination collective permettant la constitution et la continuité des équipes.

A.2. - CONDITIONS DE FONCTIONNEMENT

Nous demandons aussi :

- Le droit à la formation continue en équipes ;
- Le droit à la concertation pendant le temps de travail.
- Le droit à chaque équipe de déterminer sa structure de fonctionnement, se répartissant les tâches de gestion, d'administration, d'animation et de relation avec le milieu, en coopération avec toutes les instances composant l'équipe éducative (rotation des tâches pour supprimer la hiérarchie qui peut s'instaurer au niveau du savoir et de la spécialisation). L'enseignant coordonnateur, choisi par elle parmi ses membres, renouvelable périodiquement, sera son porte-parole devant l'administration. Décharges ou postes supplémentaires sont gérés par l'équipe.
- L'abandon du système actuel d'inspection.

B. - CONDITIONS D'EFFECTIFS

Nous remettons en cause la notion d'un adulte par classe ayant un certain nombre d'élèves.

Nous demandons aussi que soit reconnu le pouvoir responsabilisant des enfants.

A l'école élémentaire, nous souhaitons des unités correspondant à un effectif de 100 élèves au maximum pour six postes au minimum ; à l'école maternelle des unités correspondant à un effectif de 50 élèves au maximum et trois postes au minimum.

Sur les gros établissements primaire et secondaire dans un premier temps, nous demandons la constitution d'unités autonomes d'une centaine d'élèves sous la responsabilité d'une équipe.

C. - CONDITIONS MATERIELLES

L'architecture et l'équipement doivent être pensés en fonction des besoins de l'équipe : locaux à usages multiples en nombre suffisant, facilement modelables par des cloisons et un mobilier fonctionnel :

- Locaux plus spécialisés pour la documentation, tels que bibliothèque, sonothèque... pour les ateliers, les expositions, les laboratoires... et pour les maîtres. L'isolation thermique et phonique ne doit pas être oubliée !
- Environnement extérieur : espaces verts, aires de jeux.

Les équipes pédagogiques doivent avoir la possibilité d'introduire à plus grande échelle tous les outils qui leurs sont nécessaires.

Enfin, il est bien évident que l'équipe revendique l'autonomie et l'initiative dans l'établissement et le quartier nécessaire à sa pratique (révision totale de la responsabilité civile et administrative des enseignants), ainsi que des moyens financiers suffisants.

III. - La formation

La formation n'est pas à confondre avec l'inculcation, laquelle implique constamment un sujet passif, et aux mieux, réceptif, et un dispensateur actif ; ceci n'a rien à voir avec un processus de formation qui suppose que les différentes personnes en formation soient actives.

Dans cet esprit, nous mettons en garde contre une conception trop étroite d'une « formation de haut niveau » supposée satisfaite si elle se déroule dans le cadre et selon les pratiques et les critères d'évaluation de l'université actuelle.

L'on ne peut nier l'importance de contenus scientifiques. Mais de tels contenus ne peuvent se réduire à des connaissances à assimiler, dans le cadre étroit de spécialités étanches : l'appropriation de contenus conceptuels opératoires (modifiant la personne globale) suppose une démarche totalement différente de celle actuellement en vigueur dans l'université.

Ceci implique :

- Que la formation ne soit pas confondue avec l'information, l'inculcation visée ci-dessus.

- Que la formation s'organise selon une alternance pratique-théorie systématique.

- Que l'on ne hiérarchise pas formation initiale et formation continue : en réalité, il ne peut y avoir de processus de formation que permanent. En ce sens, le but du centre de formation ne peut plus être la préparation à un examen.

- Que soient remis en cause la hiérarchie et les blocages engendrés par la permanence des formateurs, à laquelle il convient de substituer des tâches d'animation de durée limitée dans un processus d'alternance entre travail effectif sur le terrain et travail d'animation.

S'agissant plus particulièrement des enseignants, il convient de préciser :

- Que le droit à l'innovation doit être une pratique reconnue et encouragée, l'éducation étant conçue en terme de « devenir », de « transformation ».

- Que la continuité, la permanence de la formation doivent être rendues possibles par la constitution d'équipes gérant leur formation.

- Qu'au centre de formation, chacun doit vivre les situations, les relations, les modalités d'apprentissage qu'on veut mettre en œuvre aux autres niveaux d'intervention : en particulier vie coopérative, appropriation active des savoirs, considération positive des personnes.

- Que la formation professionnelle est incluse dans un processus global de développement des personnes, condition

d'une mutation des réflexes, des mentalités, des statuts des enseignants.

- Que la formation des enseignants ne saurait être séparée de la formation des autres travailleurs.

Ceci est à traduire :

- Dans les activités de formation qui doivent mêler toutes les approches de la réalité sociale (travail, stage en entreprise, implication dans la vie locale, etc.).

- Dans la vocation des centres de formation appelés à accueillir les travailleurs de tous les horizons professionnels, pour leur formation propre, pour participer à la formation des autres travailleurs.

D'une manière générale, nous demandons :

- Une définition nouvelle des lieux de formation, à concevoir selon une structure éclatée (les lieux de formation ne se résument pas à un lieu spécialisé), et comprenant un centre de formation (centre de base) créé en fonction d'aires géographiques ou de concentration démographique (1 pour 30 000 habitants par exemple).

- Que les centres de base soient gérés coopérativement et offrent :

- Un maximum d'information actualisées ;
- Un rassemblement de matériel (à utiliser sur place, à prêter) ;
- Des animateurs, animatrices provisoires ;
- Un accueil : crèche, restaurant, hébergement...

Ces centres seront ouverts à tous, groupe, équipe, individu, éducateur, enseignant, non enseignant.

- La prise en charge de l'organisation des stages par les stagiaires : tant au niveau des objectifs, des contenus que de la gestion matérielle et organisationnelle.

- Le droit pour les personnes ou les équipes de choisir leur lieu de formation (le centre de base n'étant pas le seul lieu de stage possible), qu'il s'agisse d'établissements scolaires, d'entreprises, de facultés... Le choix d'un tel lieu, donc le type d'aide souhaitée, est lié aux objectifs que se fixent les travailleurs concernés.

Seule une réflexion et une action de masse associant enseignants et non enseignants permettront la transformation profonde de la formation. Ceci implique qu'on éclate les pouvoirs, actuellement détenus par la hiérarchie, au niveau de toutes les instances éducatives. Celles-ci auront à définir, mettre en œuvre et auto-évaluer leur projet éducatif dans une liaison permanente avec les orientations définies coopérativement aux autres niveaux de responsabilité.

IV. - L'inspection

Beaucoup d'enseignants vivent le problème de l'inspection en dehors de toute réflexion coopérative conséquente :

- Soit parce qu'ils ont su — ou pu — construire individuellement un rapport de force en leur faveur ;

- Soit parce qu'ayant affaire à des inspecteurs libéraux ou progressistes favorables (ou récupérateurs) vis-à-vis de leur pédagogie.

Ces enseignant(e)s font la règle de leurs rapports personnels et refusent de reconnaître ou sous-estiment dans son ensemble le rôle anti-coopératif de la fonction même de l'inspection.

Libéral ou répressif l'inspecteur est un supérieur hiérarchique qui ne pratique pas, chargé de contrôler et de mettre une note à l'enseignant dans le cadre de visites ponctuelles, inopinées et espacées et même dans le second degré presque toujours complètement inconnu par les enseignants.

Freinet a toujours déclaré que le rapport hiérarchique était incompatible avec une conception coopérative de l'école.

Ce rapport gêne considérablement tout tâtonnement, tout

droit nécessaire à l'erreur de l'enseignant non pas aidé et soutenu par des pairs mais jugé dans un rapport au mieux paternaliste parce que inspecteur et inspecté, ont dès le départ un statut qui les oppose.

La pratique et la réflexion concernant le travail coopératif et l'autonomie nécessaire de l'enfant doivent être reconnus à l'adulte dans un esprit autogestionnaire conséquent.

Dans ce sens l'inspection doit être supprimée en s'appuyant et en généralisant des expériences et des luttes qui existent déjà en développant notamment :

- Le pouvoir et la vie coopératifs des enfants.

- Le travail en équipe des enseignants ;

- L'intervention permanente des travailleurs, parents ou non, concernés en tout premier lieu par l'éducation, à généraliser progressivement.

Ces trois facteurs appuyés sur le développement des mouvements et de la réflexion pédagogiques constituent le seul soutien critique réel dont ont besoin les enseignants.

bien difficile aussi d'échapper à la manipulation si l'on suit cette perspective de «saisir au vol». La seule façon d'y échapper, peut-être, c'est de saisir au vol tellement de points de départ différents que chacun puisse s'y retrouver sans se plier à d'autres langages que le sien. Ce qui multiplie le problème du maître par X puisqu'il doit alors posséder la maîtrise de ces différents langages. (...)

Façon d'intervenir dans la démarche d'apprentissage

Au niveau du C.E.S., en particulier des classes de 4e et de 3e, il y a d'abord une intervention **CONTRE** la démarche déjà acquise : des enfants qui arrivent dans ces classes, avec six ou huit ans de passé scolaire dans des classes à enseignement traditionnel, sont passifs, plus habitués à mémoriser qu'à réfléchir, ont peu de curiosité intellectuelle et rechignent sur le travail responsable, planifié. Ils ont surtout un esprit analytique et établissent peu de référents (esprit de synthèse). Enfin, ils ont plus un esprit de critique qu'un esprit critique.

La première étape est celle, non de l'apprentissage mais du «désapprentissage». Quelques moyens peuvent être proposés :

- Casser la structure horaire pour proposer un travail continu, planifié coopérativement ;
- Supprimer tout ce qui constitue de fausses motivations au travail : la compétition, la notation, la sanction, pour essayer de faire naître de vraies motivations, fondées sur le désir de découvrir et de se découvrir, le plaisir intellectuel de l'apprentissage, ou esthétique de la création.
- Privilégier le travail en équipes et la socialisation sur le travail individualisé.

La première intervention de l'enseignant se fait donc, directement, sur la structure de travail.

En ce qui concerne l'apprentissage lui-même, le maître intervient dans la méthode et les outils.

● Dans la méthode, avec pour souci majeur d'atteindre à une prise en charge intellectuelle de mieux en mieux assumée par l'adolescent lui-même.

Cette marche vers l'autonomie dans l'apprentissage sera plus rapidement atteinte, plus solidement structurée, si une équipe de professeurs fait converger ses objectifs et utilise les mêmes outils libérateurs et subversifs.

Le maître ou l'équipe doivent veiller à ce que, pour tout objet de travail choisi **les objectifs communs soient bien définis et, au besoin, aider à les élucider. Qu'ils soient à la portée des membres du groupe au point de vue réflexion individuelle** afin d'éviter l'enlisement, même l'essoufflement. Il doit veiller à ce qu'un questionnaire simple, élaboré par les élèves du groupe, en présence du maître, sous-tende la réflexion écrite, la recherche pour aller à l'essentiel.

Il doit veiller à ce que **l'objectif aboutisse à un résultat à court terme** : communication orale assez brève, synthèse écrite, poème collectif, conférence. Le groupe ne sera heureux que s'il aboutit à une trace, une production ou visuelle, ou écrite, ou graphique, ou orale, communicable. (...)

Il doit veiller à ce que toute démarche soit synthétique et dialectique :

- Synthétique : quel que soit l'objet appréhendé, habituer l'enfant à projeter sur cet objet des grilles d'observation qui le resituent par rapport à d'autres objets, au monde extérieur et à l'enfant lui-même.
- Une dialectique entre l'individuel et le collectif : l'apprentissage passe par des moments de recherche solitaire qui s'enrichit lors de la mise en commun, de la socialisation, en se frottant, s'affrontant, aux autres recherches individuelles ; ces moments collectifs sont souvent les lieux de jaillissement des hypothèses qui permettent d'autres apprentissages.

● Le maître intervient également **dans la création et l'utilisation des outils essentiels dans la démarche d'apprentissage par tâtonnement expérimental d'une psychologie matérialiste** ; outils sans cesse passés au crible de l'expérience collective loyale pour être mieux adaptés au contexte éducatif mouvant. Ces outils tout en assumant un acquis scolaire, **visent au respect du tâtonnement expérimental individuel et collectif** qui prime sur la mémorisation, **facilitent la construction d'une autonomie de la personne.** Ils déterminent des techniques, introduisent une pratique expérimentale dans nos multiples classes de différents niveaux et nous fournissent une quantité de documents qui sont pour les chantiers et les modules de travail autant d'objets de recherches sur lesquels s'exercent notre curiosité, notre analyse afin **d'en dégager des invariants** comme l'a fait Freinet dans son **Essai de psychologie sensible.**

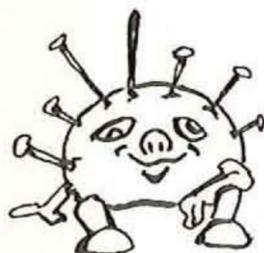
EN GUISE DE CONCLUSION

Ces comportements mis en évidence ne sont pas exhaustifs. Ce dossier appelle un écho, un dialogue, d'autres ouvertures. C'est une étape dans une recherche qui se poursuit forcément parce que notre travail quotidien se situe sous le signe de la recherche et de la connaissance.

Il reste cependant **une dimension non explicitée à travers un comportement particulier, mais qui sous-tend l'ensemble : c'est ce pouvoir politique, parce qu'il est subversif, de la pédagogie Freinet qui se manifeste par une prise en charge des adolescents par eux-mêmes, un sens critique qui devient le catalyseur d'un besoin de lutter pour sauver et faire vivre l'être authentique contre une société qui réprime, comprime, détruit.** (...)

*Commission second degré
Le chantier «Part du maître»*

Approfondissements et ouvertures



DES RENCONTRES HEUREUSES

Nous abordons ici sous un angle nouveau le problème déjà posé à propos des parents (cf. L'Éducateur n° 2 du 30 sept. 77) de l'entrée d'adultes dans l'école pour y animer une activité.



Avec les enfants de l'école, nous avons vu naître et grandir devant notre cour «la résidence pour personnes âgées». Nous avons assisté pendant les récréations aux emménagements et nous avons salué ces grands-pères et grands-mères qui nous regardaient jouer en passant.

Tout cela a commencé à me donner des idées... Et cette année, dans ma section, il y a Fabrice le fils de la directrice de cette résidence...

Avant les vacances de Noël, nous avons reçu à l'école une invitation à une exposition de travaux réalisés par ces personnes âgées — invitation probablement destinée aux maîtresses seules. Nous en discutons, et à trois maîtresses nous décidons d'y emmener les enfants le samedi matin, en omettant volontairement de prévenir de notre visite. Les enfants, eux, sont ravis d'aller voir les grands-pères et les grands-mères.

Nous voilà donc, entrant tranquillement avec les enfants de nos trois classes dans la maison de retraite, sous les regards surpris et légèrement affolés des personnes âgées qui nous ouvrent — quand même — les portes. La maman de Fabrice nous accueille fort gentiment mais :

— Ne croyez-vous pas que les enfants ?...

Moi rassurante :

— Ne vous inquiétez pas, ils ont promis de garder les mains dans leurs poches !

Les enfants sont relativement calmes, nous paraissions sûres de nous... et d'eux. La visite se passe très bien.

Les travaux sont variés : tricot, crochet, couture, corde. Tous les enfants remarquent une superbe garde-robe de poupée et des sacs en corde ; mais ce qui les attire, ce sont, devant une cheminée, deux mannequins en cire représentant un couple de paysans du Poitou, en habit régional, grandeur nature. Le grand-père lit le journal au coin de l'âtre tandis que la grand-mère fait du crochet. (Nous reparlerons plus tard, en classe, de ces veillées, quand il n'y avait pas la télévision.)

Nous revenons enchantés et une liaison enfants/personnes du troisième âge me semble intéressante mais je ne vois pas trop comment la matérialiser.

Juste après les vacances de Noël, la maman de Fabrice me propose d'inviter les enfants de la classe à un goûter qui serait préparé par les personnes âgées. Je suis (enfin !) dans le cœur du sujet. J'accepte (sous réserve d'autorisation...) mais j'essaie de montrer que ce goûter fait un peu artificiel ; pour moi, il devrait plutôt être un aboutissement de «quelque chose» que nous aurions créé et vécu ensemble. Bref, je demande s'il ne serait pas possible que des grands-mères viennent de temps en temps dans la classe pour animer l'atelier couture par exemple (activité dans laquelle je ne suis pas à l'aise du tout). L'objectif de cet atelier serait de préparer un cadeau pour la fête des mères.

De plus, avec les enfants, nous décidons, en ce qui concerne le goûter, que nous chanterons et danserons pour ces personnes du troisième âge.

Les accords sont pris de part et d'autre et un soir je rencontre trois grands-mères ayant accepté d'animer notre atelier couture.

Je propose qu'au départ elles s'occupent de trois enfants chacune mais je les laisse libres de choisir ce qu'elles vont proposer :

- L'une des sacs en corde ;
- L'autre des étuis à lunettes ou des porte-serviettes brodés ;
- la troisième une initiation au crochet pour faire un sous-vase (cet apprentissage me semble difficile pour les enfants de cinq ans et demi).

Nous fixons le rythme des «séquences» car ces dames sont très occupées : une fois par semaine, en début d'après-midi.

La liberté que je leur laisse semble les gêner ; elles voudraient savoir ce que les enfants savent faire exactement. Je leur explique que, jusqu'à maintenant ils ont juste brodé, au point devant, des grosses fleurs sur un tapis de table pour le coin bibliothèque.

Au travers des propositions de travaux, émises en vrac par les grands-mères pendant la discussion, je retiens qu'elles surestiment et sous-estiment en même temps, les possibilités des enfants de cinq à six ans. Par exemple en ce qui concerne une éventuelle broderie au point de tige, elles supposent les enfants capables de «broder» mais veulent faire décalquer les motifs à broder dans des catalogues !

Quant à l'initiation au crochet pour faire un sous-vase — après explication de la dame qui va s'en charger — je suis perplexe... Il s'agit de partir du «vide» pour construire une forme qu'il faut se représenter mentalement et ceci en passant par l'intermédiaire d'un outil. Cependant, la personne paraissant à la fois enthousiaste et susceptible, mon intervention s'arrête là.

Les trois dames décident de venir avec un exemplaire terminé de ce qu'elles vont proposer aux enfants. Ils pourront ainsi voir l'objet avant de choisir une technique.

LE 24 JANVIER

Les enfants attendent la première visite des dames avec impatience. Certains guettent par les fenêtres tandis que les autres préparent avec moi les coins «couture».

Séverine. — Faut aller chercher des grandes chaises car elles ne pourront pas s'asseoir sur les petites.

Stéphane. — Elles sont trop vieilles !

Véronique. — Faudra être gentils et pas faire beaucoup de bruit, ça les fatiguerait !

Etc.

Enfin elles sont là ; elles restent devant la porte ouverte, impressionnées, je pense, par le nombre et l'activité intense des enfants. Leur souvenir de l'école est sûrement fait de tables alignées et d'enfants assis.

Mais déjà les enfants leur font la bise. Nous nous retrouvons sur les bancs, autour du tapis ; chacune explique ce qu'elle a prévu et les enfants «choisissent». Un choix assez réduit car, d'une part je prends de préférence ceux qui me paraissent les plus mûrs pour ces travaux très précis afin de faciliter le «tâtonnement pédagogique» de ces personnes qui, d'avance, sont un peu inquiètes. Les autres enfants restent à observer ce qui se passe dans les coins couture.

Afin de faciliter l'installation matérielle, nous avons fait trois coins couture, séparés, «près des fenêtres» avaient demandé les enfants, «les grands-mères, elles ont des lunettes !».

Nos grands-mères pour l'instant n'ont pas envie de se séparer, et nous sommes obligés de réunir les coins couture. Il n'est pas facile de travailler ainsi, les enfants sont serrés et voient les trois dames à la fois ce qui fait qu'ils ne peuvent centrer leur intérêt sur la technique choisie.

Au début, les dames se déplacent et montrent individuellement, à chaque enfant assis, les positions précises des mains, de la laine, du tissu, de l'aiguille...

A l'atelier «point de tige» la dame se rassied après avoir lancé les travaux ; aussitôt, Corinne se lève avec son ouvrage pour demander : «*c'est comme ça ?*» et elle vient très près de la grand-mère, puis se trouve tout naturellement sur les genoux de celle-ci.

Au coin crochet, les enfants sont silencieux, très attentifs à ce qu'ils font, ils paraissent même un peu crispés ; la grand-mère dirige de façon précise : «*comme ça la laine ! pas comme ça le crochet !*» et elle rectifie les positions des bras, des mains, etc.

Du côté des sacs en corde les enfants ont entamé une discussion sur des sujets variés mais les mains s'exercent à faire des nœuds.

Tout en m'occupant des ateliers, qui d'ailleurs fonctionnent au ralenti aujourd'hui, j'entends :

— *Dis, comment on va t'appeler ?*

Les enfants répondent avant l'intéressée : — *Maîtresse ! parce que tu viens travailler dans une école !*

— *Tu reviendras toujours ?*

Spontanément, pour se faire expliquer, les enfants grimpent chacun à leur tour sur les genoux des «maîtresses».

Et c'est la récréation, les dames vont partir, les enfants les entourent jusque dans la salle de jeux. Elles sont très embrassées (même par les enfants des autres classes).

Toutes les quatre, nous évaluons la séance :

— Sacs en corde : un enfant arrive à faire l'anse ;

— Crochet : des difficultés, il faut une trop grande participation de «la maîtresse» pour coordonner les mouvements des mains ;

— Couture : cela paraît aller à peu près.

Sur le plan relationnel avec les enfants, il n'y a aucun problème pour ces trois personnes.

DEUXIEME SEANCE

L'atelier sacs en corde est supprimé car la «maîtresse» souffre trop de la colonne vertébrale. Personne ne peut la remplacer dans cette technique. Les enfants sont désolés ; ils pourront cependant se répartir dans les deux ateliers qui restent.

L'atelier crochet reprend presque «à zéro» avec les mêmes enfants. Je vois et j'entends ce qui s'y passe tout en participant au coin broderie.

Seule la grand-mère parle, et fort !... Elle tient un bras, remet la laine sur un doigt proche, récupère en pleine chute le crochet et la maille qui glissent d'une main encore maladroite. Les enfants écoutent bien, s'appliquent : mais, à chaque maille sans l'aide de la dame c'est l'échec, mis en relief par des constatations :

— *Tu vois bien que tu tiens mal ton crochet !*

— *Ça fait vingt fois que je te dis de passer la laine sur ton doigt !*

Etc.

Stéphanie, très sensible et toujours pleine de bonne volonté, a la lèvre qui tremble, les yeux rouges emplis de larmes, elle s'exprime timidement dans un soupir :

— *Je crois bien que je suis fatiguée, maîtresse, je peux arrêter ?*

Un peu surprise et après m'avoir consultée du regard, la «maîtresse» répond :

— *Bon arrête-toi, on continuera la prochaine fois !*

Stéphanie se retourne et se met à pleurer.

Fabrice, sûr de lui et très adroit, sait toujours exploiter la situation à son avantage, il lance :

— *Moi, tu sais, je sais presque faire, mais je m'arrête pour jouer avec Stéphanie !*

Nathalie reste seule, toute rouge, penchée sur son ouvrage, les yeux brillants. D'un naturel peu souriant, elle a une grosse production et n'interrompt pas facilement un travail entrepris.

Pour l'instant, elle n'ose pas lever les yeux vers la grand-mère. Je ne sais pas comment intervenir pour la libérer ; je vais vers la

dame et je commence à discuter de cette technique qui s'avère trop difficile.

Je propose alors à Nathalie d'aller à un autre atelier pendant que nous parlons, la dame et moi.

Deux minutes après je la vois pleurer, elle aussi, discrètement.

Nous convenons donc d'abandonner le crochet ; la maîtresse remplacera cette technique la prochaine fois par de la couture.

Cette grand-mère — 86 ans — n'est pas revenue depuis dans la classe et je le regrette car elle reste sûrement sur un sentiment d'échec. Elle a envoyé à sa place une autre grand-mère qui s'est facilement intégrée dès la séance suivante.

Tout en observant ces événements, je participe au coin «point de tige».

A la première séance, j'avais constaté que les enfants imitaient le modèle présenté : une fleur avec des détails minuscules, dessinée par un adulte. Les enfants s'étaient appliqués à le reproduire.

Ils s'évertuent aujourd'hui à faire avec de la laine et au point de tige le tour de mini-pétales compliqués. Cela nécessite de nombreuses interventions très précises de la grand-mère, qui mettent les enfants en situation de dépendance.

Je propose de remplacer la laine «de récupération» par du coton «tout neuf» et de recommencer des dessins, plus grands, comme ceux que nous créons d'habitude.

La dame accepte facilement mon intervention.

Maintenant cet atelier fonctionne dans la joie.

Les enfants posent très librement des questions tout en cousant :

— *Tu as des enfants ?*

— *Tu as une fille qui est maîtresse ?*

— *Ils sont sages ses enfants ?*

— *Ils ont aussi des grands-mères ?*

Ils inventent une sorte d'histoire à propos de l'aiguille :

— *Je n'arrive pas à tirer l'aiguille !*

— *Elle est coquine.*

— *Elle a peur du loup.*

— *Attends un peu, elle va le piquer !*

Etc.

— *J'ai fini ma feuille, elle est bien hein ?*

— *Je sais enfiler mon aiguille toute seule, t'as vu ? J'ai grandi !*

On apprend alors que le trou s'appelle un chas et comme on parle des chats en ce moment, ce terme a beaucoup de succès...

Nous sommes allés au goûter préparé par les personnes du troisième âge, dans leur résidence. Nous avons dansé pour elles sur des musiques qui nous plaisaient. Il y avait aussi un vrai micro et nous avons chanté séparément puis tous ensemble avec les grands-pères et les grands-mères.

Cela fait quatre mois que nous voyons nos deux grands-mères tous les mardis après-midi et la technique en elle-même n'est que prétexte à échanges affectifs de toutes sortes, non seulement physiques par les bises, mais aussi par le langage, les attentions réciproques.

Philippe, six ans, mais la taille d'un enfant de trois ans, mal portant, ne me répondait jusqu'alors que par un mot ; il m'a dit sa première petite phrase il y a quinze jours : «*Où tu étais toi maîtresse ?*», mais je viens d'apprendre qu'il entamait déjà la conversation de lui-même avec les grands-mères.

Mardi dernier 31 mai, une des grands-mères aidait spontanément Corinne si «peu à l'aise» avec des ciseaux à l'atelier découpage. David, très «bébé» et qui articule très mal, est vite sorti ce jour-là en récréation pour rapporter deux coquelicots à nos amies : «*Pou pou maîtresse et pis pou pou !*» Il n'a pourtant pas encore participé à l'atelier couture.

Ces trois enfants sont précisément des «cas sociaux» et me posent de gros problèmes.

Cette expérience sera peut-être une amorce de solution pour eux comme pour moi.

Nous avons raconté ces événements à nos correspondants et eux aussi maintenant voudraient bien avoir des grands-mères !

Geneviève BREUIL
grande section
Ecole Léo-Lagrange
86100 Châtellerault

Dans la perspective de la publication de la *B.E.M. Lecture*, les membres de la commission lecture ont été amenés à un essai de théorisation de la méthode naturelle dont la synthèse a été rédigée par Liliane DUQUESNE, app. 872, 30, rue d'Oraison, 95310 Saint-Ouen-l'Aumône.

Voici une partie du premier volet.

PRINCIPES FONDAMENTAUX ET SPECIFICITE DE LA METHODE NATURELLE DE LECTURE

La Méthode Naturelle de Lecture suit toutes les instances de la personnalité, elle saisit l'enfant dans sa globalité.

Nos intuitions, nos hypothèses quant à l'importance de l'affectivité, des émotions, du vécu de l'enfant, de ses sentiments sont confirmées par les travaux des psycholinguistes.

Ceux-ci dépassent l'étude strictement scientifique et dévitalisée du langage pour s'attacher non plus au seul discours mais à la parole vraie en situation de communication, d'expression profonde de la personnalité (1). Nous serons attentifs à la parole de l'enfant mais aussi à ce qu'il ne dit pas ou n'écrit pas, à ce qu'il voudrait dire, ne sait pas dire, à ce qu'il dit au lieu de ce qu'il voudrait dire ou n'ose pas dire, attentifs au choix et à la raison du choix de son ou de ses interlocuteurs, attentifs à sa demande, à son désir, à tout ce que son langage véhicule ou cache.

L'importance que nous accordons au climat affectif qui entoure la méthode nous installe bien évidemment dans une pédagogie de rupture par rapport à la pédagogie courante. Nous attachons d'autant plus de prix à ce climat que bien souvent il n'a pu se développer dans le milieu familial. Cette remarque ne vise d'ailleurs nullement à culpabiliser les parents mais à dénoncer l'environnement et le rythme de vie actuels. Dans ce contexte l'école, pour suppléer les carences, voit s'amplifier son rôle de milieu compensateur. Nous posons là un problème de société et réclamons les moyens qui nous permettront une pratique sans compromis ajustée aux enfants, soucieuse de leur épanouissement plutôt que de leur «adaptation» aux normes fluctuantes d'une société de production.

Aujourd'hui, les immeubles, le béton, le gardiennage, les crèches, l'éloignement des parents, cet environnement qui n'a plus rien à voir avec la nature font que bien des enfants se réfugient dans l'inhibition. Il nous appartient dit P. Le Bohec de les «desserrer», mais à trop s'occuper des problèmes affectifs qu'il y ait ou non carence du milieu, ne perd-on pas l'objectif, le projet d'apprentissage de la lecture ? Nous ne sommes pas des psychothérapeutes disent certains collègues. mais que se passe-t-il si l'on ne tient pas compte de ces problèmes ? On court au devant de nouveaux blocages :

- Rétention de vocabulaire ;
- Bégaiement à l'entrée du C.P. (exemple connu) ;
- Sentiment de culpabilité des enfants qui ne peuvent aborder un apprentissage trop dur par rapport à leur stade de développement.

En misant sur l'affectivité nous contribuons à résorber les hiatus entre l'école et la vie et nous nous réservons de plus grandes chances de rencontres avec l'enfant (Clem. Berteloot).

On nous opposera que notre méthode n'est pas rationnelle. C'est vrai, compte tenu de l'interprétation erronée et abusive de la logique cartésienne. Or nous ne sommes pas les premiers à découvrir que ce qui est simple pour un adulte ne l'est pas pour l'enfant dont les intérêts sont globaux.

Nous prouverons cependant que notre méthode n'est pas moins logique ni moins efficace que les autres et que notre comportement et nos exigences (elles existent : nous ne sommes pas partisans du laxisme) sont «raisonnables» car proportionnées aux possibilités et à la forme d'esprit des enfants. Nous savons qu'il n'est pas dans la logique des choses qu'un enfant soit

logique. (A l'époque de l'apprentissage, la plupart des enfants sortent à peine de la pensée magique animiste).

Nous acceptons le message de l'enfant, son langage propre et l'enfant de ce fait, se sent lui-même accepté, reconnu. Il ne devient pas une abstraction d'élève en franchissant la porte de la classe.

L'école doit reconnaître une existence à la culture populaire, ne pas nier les enfants, ni leur imposer sa langue de prestige. Quand on leur coupe la parole, pour les corriger sous prétexte de leur donner le «beau langage», ils se recroquevillent, se bloquent, se mettent eux-mêmes sur la touche. C'est l'auto-ségrégation, la première étape vers la classe de perfectionnement. Alors le message est perdu, la relation de communication brisée. L'intelligence s'enlise et le pouvoir d'abstraction s'atrophie (cf. P. Emmanuel : *La révolution parallèle* ; Le Bohec, *Techniques de vie*).

A l'Ecole Moderne, nous osons prétendre que toute forme d'expression qui s'enracine dans le vécu a valeur de culture et pour ma part je me réjouis quand la timide Patricia déclare simplement : «*J'aime bien la soupe au potiron. Véronique elle aime pas ça - si (sa sœur).*»

Le français standard que véhicule l'institution n'est pas notre seul modèle de référence. Ici nous acceptons le redoublement du sujet, l'absence d'une négation.

Il nous arrivera pourtant de corriger pour obtenir une meilleure compréhension des autres, mais il s'agit d'une correction «portée par le courant» de communication qui permet d'ailleurs au groupe-classe d'affiner son langage, de le rendre plus explicite.

Encore une fois, ces progrès vers une acquisition d'un autre niveau de langue (plus explicite) s'effectuent en situation d'une façon naturelle sans qu'il y ait rupture dans la communication.

La culture, nous explique Duneton non sans humour, ça vient d'outre-tombe, du XVII^e siècle, de l'époque classique. La litote, vous vous souvenez, c'est l'art de dire le plus avec le moins.

Or... de nos jours... dans une classe de petits, Virginie raconte : «*Mon hamster fait des kilomètres dans sa roue, il croit qu'il n'est plus dans sa cage*» (classe de D. de Keyser).

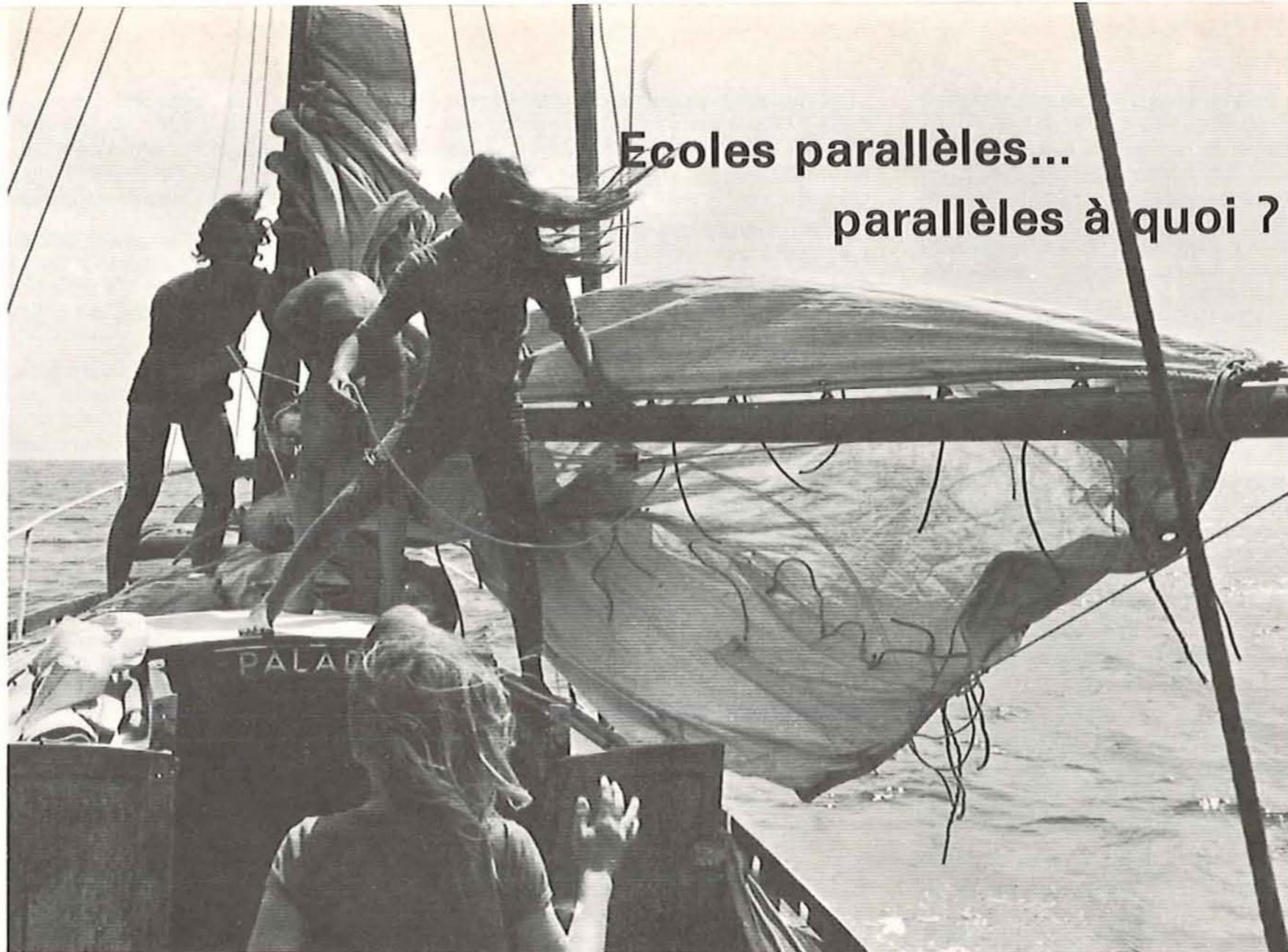
J'ai choisi mon exemple mais nous en avons des centaines de la même tonalité dans nos classes. Je ne veux pas par une analyse déflorer, torturer ce texte qui vient des profondeurs de l'être. Je préfère livrer encore une sensation «pure», rapporter le murmure d'extase de Nadine regardant de la fenêtre de la classe le pré couvert de neige : «*Noir sur blanc, c'est beau le merle sur la neige.*»

«*Nous sommes en présence d'un langage naturel d'une vraie expression de l'être et donc de sa vraie culture, de celle qui donne assise aux individus... Il s'agit là d'une autre face de la vie, celle qui conditionne directement notre comportement et nos actes...*» (Freinet).

Nous voici loin de la scholastique et du systématique.

(A suivre.)

(1) Cette démarche est la nôtre.



Ecoles parallèles... parallèles à quoi ?

Il m'arrive parfois d'être oppressé par ces quatre murs qui nous entourent... Heureusement eux, au moins, ils sont visibles, palpables. On peut les salir, les peindre, les décorer... mais le reste : les parents, l'inspecteur, les programmes, les profs de sixième... épée de Damoclès qui se balance au-dessus de ma tête.

Mais qui suis-je, qu'est-ce que je fais là ?...

Ben, je suis instit... je gagne ma croûte et je m'occupe des enfants quoi !... C'est chouette les gosses. Et puis en pédagogie Freinet on a des contacts avec eux : ils travaillent seuls... on leur apprend à être autonomes, ils organisent leur travail, font des fiches (maths, grammaire...), des

enquêtes, des recherches... on les a six heures par jour.

Le reste du temps ils sont chez eux, ils regardent la télé, jouent au foot sur le terrain de l'école (c'est une école ouverte) et puis le samedi après-midi ils vont à Euromarché...

Et si on allait voir ailleurs ? Si on sortait de nos classes, de notre pédagogie pour voir ce qui se passe autour de nous. Prenons du recul... changeons de milieu. Il existe ce qu'on appelle des «écoles parallèles». Parallèles à quoi ?

Bernard POGGI
instit. Freinet

moniteur à l'école en bateau

L'ECOLE EN BATEAU VOUS CONNAISSEZ ?

Le but de cet article n'est pas de relancer la polémique école parallèle/école pédagogie Freinet. Il ne s'agit pas de dire ce qui est mieux. Ce n'est pas la même chose... ce n'est pas le même contexte, on n'y emploie pas les mêmes moyens... Mais n'y a-t-il pas des points communs ? Ces deux écoles doivent-elles s'ignorer ?

(On en a déjà parlé dans L'Éducateur n° 2 de 1976... Si, si !... celui qui trouve le passage gagne un abonnement gratuit à Possible.)

L'ECOLE EN BATEAU, QU'EST-CE ?

Léonid KAMENEFF, le «père» de l'école en bateau parle (juin 77) :

L'école en bateau n'est ni une école parallèle, ni un chantier de jeunesse. Elle est, comme d'autres essais de ce genre, une forme de vie hors des structures aliénantes et infantilisantes issues du gouvernement et de la manipulation des grandes masses et, par sa nature d'école, un milieu où les tâches d'apprentissage l'emportent sur les tâches de production.

Ni hippie (ce n'est que le négatif du «système»), ni scout. Mais avec les fleurs, le soleil, la couleur, la fantaisie, l'esprit de non-violence, le goût du vaste monde, des hippies et le souci de se perfectionner, de chercher ses limites, de se débrouiller sans les adultes, d'aider à l'occasion, de se faire bien accepter, des scouts. Et par contre, SANS le renoncement, l'abandon hippie, et complètement HORS de la hiérarchie, du militantisme des scouts et de l'esprit de leurs raids.



On se balade, et le compagnon de notre balade (voilier, roulotte, âne) est indispensable à notre rapport avec l'environnement. On visite, on regarde, on cherche, on voyage. On n'effectue ni raid (en ligne droite coûte que coûte), ni mission, ni pèlerinage. Nous n'avons à peu près jamais de but dans nos déplacements. Le voyage n'est qu'exceptionnellement une épreuve. Il est notre façon la plus habituelle de vivre. Il tourne les pages de notre grand livre. Il choisit les leçons, établit le programme, mais on ne s'en rend même plus compte : c'est de la vie.

Ni de gauche, ni de droite, ni socialiste, ni capitaliste, ni prolétarienne, ni bourgeoise, n'est notre petite école : ces notions, ces positions, ces situations sont issues d'un système que nous ne faisons que côtoyer ou traverser mais auquel nous ne participons pas, au moins dans sa forme courante : excessive, égoïste, agressive, bigote.

Mais honte à qui peut jouer pendant que Rome brûle ? Alors, s'il faut, pour être admis, montrer patente d'activiste, disons que nous faisons ce que nous pouvons contre l'incendie en tentant la création de zones et d'être pare-feu, barrières de feu, points ignifuges, avec en eux de quoi faire renaître des cendres, les fleurs, les oiseaux et les arbres...

Qu'est-ce, en fin de compte, que l'Ecole en Bateau ? S'il faut répondre aux classifications des administrateurs, disons «une expérience éducative».

A la limite, bien sûr, des habitudes, des points de vue, des mœurs, des lois de nos pays. Mais n'est-ce pas le propre de l'expérience ? Vague, floue, marchant dans l'inconnu. Mais n'est-ce pas le propre de la recherche expérimentale ? Portée pourtant par une idée... Mais n'est-ce pas, encore, ce qui mène toute expérience ?

Une école donc, une expérience éducative aussi.

Les enfants n'en sont pas les cobayes : ce sont eux, avec les quelques adultes ici qui mènent l'expérience. Ils sont les expérimentateurs.

Cependant, nous ne voulons tromper personne en acceptant de pareilles appellations généralement significatives d'autre chose. Pratiquement donc :

— Nous sommes actuellement tolérés mais non agréés par le Ministère de l'Éducation. **Juridiquement l'école n'est pas obligatoire en France. Seule l'est l'instruction** que les parents ont la faculté de donner ou faire donner par qui ils veulent.

— Nous ne suivons aucun programme scolaire.

— Nous n'assurons généralement aucun cours. L'expérience prouve que les enfants qui rejoignent le cycle normal des études après un séjour à l'école en bateau n'éprouvent ni plus ni moins de difficultés qu'avant qu'ils n'aient vécu avec nous. Ils ne présentent pas non plus de «retard» : absence de cours ne signifie pas absence d'apprentissages !

— Nous ne délivrons pas de diplômes. Seulement des attestations de séjour ou de présence à l'école si nécessaire.

— Nous ne faisons pas de récupération

ni de rattrapage scolaire. Un enfant mal à l'aise à l'école pourra peut-être se réaliser ici, mais seulement si notre vie l'emballe, le «mobilise» au point qu'il y participe complètement.

— On n'envoie pas un enfant ici. On ne l'en retire pas, non plus. L'enfant doit être plus que consentant pour venir : volontaire, profondément désireux (c'est trop difficile, ici, pour qui ne goûte pas notre mode de vie). Et si les parents acceptent son départ, ils acceptent un de nos buts essentiels : l'autonomisation de l'enfant. Ils ne peuvent donc plus le «retirer» contre son gré (sauf par la force publique, la ruse (ça s'est fait...) ou le chantage affectif). Nous ne pensons pas que cela aboutisse à de bien bonnes relations ultérieures, ni à un comportement actif de l'enfant traité en objet.

— Il n'y a pas d'année scolaire, ni de vacances scolaires : on peut commencer et interrompre à n'importe quel moment de l'année (suivant, quand même, les activités des groupes).

RELATIONS AVEC LA FAMILLE

Cependant, si nous pensons que l'enfant doit se construire en dehors de ses parents, nous ne cherchons à aucun moment à briser une entente entre lui et sa famille. Cette entente, au contraire, s'améliore bien souvent pendant que l'enfant est avec nous. Les relations parents-enfants sont de divers ordres :

— L'enfant retourne chez lui quand il veut et pour le temps qu'il veut ;

— Il y a des moments où les parents peuvent partager quelques semaines de notre vie dans certains groupes ;

— Relations épistolaires habituelles ;

— Les parents rejoignent l'Association des Parents et reçoivent alors chaque mois une information sur les activités des divers groupes ;

— Enfin si nous ne voulons pas que les parents payent une pension pour leur enfant (principe contraire à l'autonomie recherchée), nous souhaitons fort recevoir d'eux régulièrement une sorte de subvention des familles à l'Ecole : d'une part les enfants sont généralement incapables de gagner immédiatement leur vie et, d'autre part, lorsque après quelques mois avec nous, cette incapacité tombe, il demeure le fait que si nous voulons pouvoir consacrer plus de temps aux tâches d'apprentissages que dans une vie normale, nous devons prendre de ce

temps sur nos activités économiques, donc renoncer à gagner tout l'argent qui nous est nécessaire. Le montant de cette subvention est de 50 à 250 francs par semaine selon les ressources familiales.

La durée minimale d'un séjour est d'un an (sauf inadaptation). La durée optimale est de trois ans. Mais si l'adaptation est excellente, rien n'empêche de poursuivre au-delà.

Un dernier point : nous souhaitons que cesse la situation infantiliste où sont maintenus les enfants, que soient abrogées les lois rendant les adultes responsables des enfants avec, pour conséquence, «l'incapacité» des enfants, leur «protection», y compris contre eux-mêmes. Nous souhaitons qu'il n'existe plus aucune loi instituant une ségrégation mineurs-majeurs. Les nègres sont en passe d'être reconnus mondialement comme individus entiers. Les femmes sont en passe de l'être, dans quelques pays. Les enfants le sont dans quelques familles, dans quelques écoles (seuls endroits où ils ont le droit de vivre). Du jour où ils le seront juridiquement, donc en tout lieu où ils choisiront de vivre, l'Ecole en bateau se sabordera de joie : les enfants n'auront plus besoin du refuge de quatre planches sur la mer, de quatre pierres sur une île, de quatre pattes d'âne dans le désert et de l'ombre tutélaire de la pancarte Ecole pour rechercher et pratiquer l'art du bien vivre : rendus responsables d'eux-mêmes, ils en auront autant le souci que les adultes car ce n'est pas là que réside le propre du plus beau de chaque âge...

Léo KAMENEFF
Chios, Grèce, juin 77

Voilà !... il y aurait encore des tas de choses à dire. On ne peut tout dire. Cela manque aussi un peu de vécu. Si cela vous intéresse vous pouvez trouver dans chaque numéro de la revue *Possible* (1) un article sur tout ce qui se passe à l'Ecole en bateau : naufrage, construction, saccage, décoration, gaspillage, agriculture...

On y trouve aussi d'autres articles intéressants au sujet des enfants... Cela permet d'aller voir ce qui se passe ailleurs !

Bernard POGGI

(1) Possible : Des Enfants et des Hommes, 32, rue René Boulanger, 75010 Paris. Abonnement : 60 F. En vente dans certaines librairies.



Le module «genèse de la coopérative»

Le module «Genèse de la coopérative» a pour objectif d'élucider cette genèse, sans l'isoler de l'institution scolaire dans laquelle elle tente de se développer, profitant des failles du système.

Dans sa présentation, le module affirme prendre en compte les recherches «hors I.C.E.M.» : nous ne sommes pas les seuls à nous intéresser au problème.

Catherine POCHET et Fernand OURY (*Vers une pédagogie institutionnelle*), dans un livre en préparation, intitulé *Qui c'est le conseil ?*, essaient de repérer, à travers le discours des enfants, «comment ça démarre, comment ça s'organise, comment naissent ces institutions qui donnent parole et pouvoir ? A tous».

Voici un extrait de ce livre, que nous propose F. OURY. Il éclaire, renforce, précise notre recherche, et notamment ce que nous avons tenté d'explicitier avec J. LE GAL dans un article intitulé *La fonction signifiante ou l'Ecole caserne doit remplacer l'Ecole caserne* (*Educateur* n° 13 du 10 mai 1977)...

Pour le module «Genèse de la coopérative» :
R. LAFFITTE

MARCHER SEULS ou la fin du caporalisme scolaire



Un cours élémentaire «normal» dans une école de banlieue comme une autre : techniques Freinet, organisation coopérative, pédagogie institutionnelle.

L'année du démarrage, Catherine Pochet a noté tout ce qui s'est dit au conseil de coopérative. Elle voudrait repérer, à travers le discours des enfants, ce qui se passe, le su et l'insu, comment ça démarre, comment ça s'organise, comment naissent ces institutions qui donnent à tous parole et pouvoir.

La question intéresse aussi Fernand Oury depuis un quart de siècle (1).

Des 600 pages de comptes rendus nous ne prendrons ici qu'une phrase qui pose le problème de l'articulation de la classe insolite dans l'école «normale» : au conseil du 2 décembre, Sandrine, 8 ans, dit : «On avait décidé qu'on montait deux par deux sans faire de bruit : mais ceux qui montent tranquillement est-ce qu'ils peuvent monter tout seuls ?» Autrement dit, un écolier français a-t-il le droit et la possibilité de mettre un pied devant l'autre ? Et aussi : un instituteur adjoint a-t-il la possibilité de ne pas faire comme tout le monde ?

Catherine Pochet expliquait son système de «permis de (se) conduire». Fernand Oury insistait : «C'est la première fois qu'une gamine touche à l'Institution Ecole, à l'ordre établi dans «nos écoles». Nous sortons de nos limites de compétence et de pouvoir, c'est hors de portée. Le commentaire, je l'écrirai.» Le voici :

Montées, descentes, les rangs. Sujet sans intérêt puisque personne d'intéressant n'en parle. Ça insiste au conseil. Sujet sans intérêt.

NORMAL ET OBLIGATOIRE

Inscrit dans les mœurs, dans les mémoires : «*Qu'ils marchent droit ! Nous y sommes tous passés. Nous n'en sommes pas morts. Tu verras, à la grande école !*» «*Même un Président de la République : «Ces gamins, nous les mettrons au pas !*»

Ecoliers alignés, instituteurs à la tête de leurs rangs, directeurs fiers de leur discipline, parents rassurés, supérieurs satisfaits.

L'école fonctionne. Ils sont tenus. Ils se tiennent bien. Tout est en ordre.

Bien sûr, si la surveillance se relâche, c'est l'anarchie. Mais tout est bien et toute tentative autre serait de l'ordre du sacrilège.

(1) *L'Educateur* (octobre 1955) : une expérience de discipline démocratique dans un cours élémentaire de 40 élèves (1949-1954).

Chez Maspéro : *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vasquez-Oury, 1967. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vasquez-Oury, 1971 (en réimpression).

Chronique de l'Ecole Caserne, Oury-Pain, 1972 (en réimpression).

Chez Larousse : extraits de *L'Encyclopédie dans Encyclopoche, Education et pédagogie 1977*.

De quoi s'agit-il ? Mais de rien, vous dis-je. C'est l'heure. Ça sonne ou ça siffle. Or, au même moment, si l'on en croit l'emploi du temps, la classe commence. Les gosses sont donc à la fois dans la cour et dans la classe ? Ou bien, ils ont été transportés miraculeusement ? Non, on ne les voit pas parce qu'ils sont dans les couloirs et dans les escaliers. Ils sont 300, 500... L'école a trois étages. Cinq ou dix minutes suffisent. Ce n'est rien : calculez. Huit mouvements de troupe par jour : une heure, le sixième du temps scolaire.

LE CEREMONIAL CLASSIQUE

Je connais : pendant des années, élève, j'ai manœuvré ; pendant des décennies, instituteur, j'ai fait manœuvrer. L'école libératrice n'a plus de secrets pour moi.

Dans la cour : premier coup de sifflet : «*Halte ! Immobiles. Silence.*» Deuxième coup de sifflet : «*Sans courir. En rangs.*» (Facultatif : coups de sifflet rythmés.)

Sur les rangs : «*En rangs par deux. Bras tendus. Prenez vos distances. Sans toucher le voisin. Baissez les bras. Mains au dos. Silence. En avant, marche.*»

Dans les escaliers et les couloirs (les rangs ont tendance à s'étirer) : «*Arrêtez-vous au palier. Pressez-vous.*» (Allez, halte, allez, halte) n fois.

A la porte de la classe (calmons-nous) : «*Alignez-vous. Silence. Entrez calmement.*»

Enfin la classe : «*A vos places. Asseyez-vous.*» «*Maintenant : texte libre.*»

Cérémonial heureusement tempéré par le libéralisme des maîtres. N'exagérons rien ! Ce comportement réglementaire n'est qu'un idéal à atteindre. On y arrive... avec des petits. Les grands sont souvent intenable. Alors, comme on est «moderne» on assouplit, on transgresse, on laisse transgresser quitte à se sentir coupable quand apparaît la silhouette de M. Le Directeur qui, d'un regard, rétablit l'Ordre. On transgresse mais sans jamais mettre en question ce qui, ici, tient lieu de loi. Pas de subversion !

Du reste, le voudrait-il, l'instituteur, lui aussi soumis à la discipline de l'école n'a plus pouvoir de lever l'interdit : le tabou demeure ; en autorisant la transgression, il se nie lui-même en tant que pouvoir. Ce soi-disant «libéralisme» peut être plus dangereux que l'autoritarisme d'antan ; mieux vaut ne pas savoir que, pour l'inconscient, la transgression d'un tabou signifie péril de mort. Que cette transgression soit vécue dans l'angoisse et la culpabilité par les enfants sages ou dans la rigolade par les mauvais sujets ne change rien à l'affaire. Quoi ? L'école du petit caporal fonctionnerait comme une fabrique de petits obsessionnels, craintifs et appliqués et de petits pervers, durs et débrouillards : impensé donc impensable.

«*Une bonne adaptation scolaire peut être considérée comme un signe majeur de névrose*» (F. Dolto)... ce qui ne signifie pas qu'une mauvaise adaptation soit un signe de santé.

Ça, on veut bien l'admettre : c'est une question de programmes, de méthodes, de «*personnalité du maître*» de climat de l'école, etc., mais vos ridicules histoires de circulation n'ont aucune importance. Les «*spécialistes*» (qui n'ont pas à surveiller les mouvements) n'en parlent pas plus que les instituteurs (qui n'ont pas à connaître des «mystères» de l'inconscient). Régulièrement, au conseil, les gosses se plaignent, critiquent. Ça insiste. La «discipline générale de l'école» pèse sur la classe coopérative. Si on écoute les gosses maintenant !

UNE IDEOLOGIE SOUS-JACENTE ? CERTAINEMENT PAS

Les spécialistes de la pédagogie (intentionnelle) adorent s'interroger sur les finalités de l'École. Ils ne s'interrogent pas sur l'idéologie qui sous-tend des pratiques aussi normales. La tentation devient forte de caricaturer : ces petits bonshommes alignés mains au dos (sinon : mains sur la tête), des soldats ou des prisonniers ? Ces petits moines muets (sinon : mains sur la tête), des soldats ou des prisonniers ? Ces petits moines muets (sinon : sparadrap sur la bouche) ont-ils fait vœu de silence ? Ces enfants qu'on a concentrés, c'est l'Homme de demain ? Citoyen obéissant, inférieur silencieux et docile, militant aligné. Personne ne le dit donc personne ne le pense. Donc c'est impensable : pourquoi chercher une finalité à ce qui n'est

qu'une habitude, seconde nature ? L'école fonctionne, c'est l'essentiel. Tout le monde a la hantise de l'accident (cf. Chronique de l'École Caserne, C.E.C., p. 311) et faire comme tout le monde évite «les histoires» préjudiciables à l'avancement. On a l'âme en paix : on est de gauche (comme tout le monde) puisqu'on a dans sa poche une revue libératrice et que, après cinq heures, on parle infrastructures, autogestion et école de demain.

En 1958, à Moscou, ville qui ne passe pas pour une capitale du désordre, j'ai vu des écoliers circuler librement dans des écoles de vingt classes : le caporalisme scolaire serait-il une spécialité française ?

Question à ne pas poser : on retrouverait Jules Ferry, l'instituteur prussien proposé en modèle, de Moltke, et pourquoi pas ? Napoléon (cf. Vers une pédagogie institutionnelle, V.P.I., p. 263).

Parlons d'autre chose et ne touchons pas à l'École : la vieille dame crie «*au viol*» dès qu'on la regarde de trop près.

LIBERTE DE CIRCULATION, APPROPRIATION DE L'ESPACE ET PROPHYLAXIE DES PSYCHOSES (BIGRE !)

L'idée m'en est venue en 1962. Aïda Vasquez et moi parlions de Patrice, plus que suspect de détérioration psychotique : un cas «lourd» qui aurait dû être interné. Le climat de la classe institutionnelle semblait particulièrement favorable et nous tentions d'expliquer le miracle (la suite des événements a montré qu'ils s'agissait bien d'un cas «lourd»).

«*Comment expliquez-vous que ce mécanisme identificatoire ait pu se déclencher chez ce garçon qui, semble-t-il, refusait un monde dans lequel il ne parvenait pas à se SITUER ?*» (cf. V.P.I., p. 32).

Cette simple phrase avait fait «tilt». Ainsi ce garçon voué à l'hôpital psychiatrique pouvait, sans aucun traitement, grâce au «désordre» apparent de ma classe de perfectionnement débarrassée des rituels scolaires, revenir sur terre, savoir où poser ses pieds, se resituer dans le monde, rencontrer des autres, revivre comme un autre (cf. V.P.I., p. 28 et 110). Intéressant. Dans ce même milieu anormal où (illégalement) les enfants circulaient librement, calmement, sans surveillance, en 1967, un autre psychotique cessait de battre des ailes, «atterrissait», ouvrait les yeux, retrouvait la parole et la vie (cf. *Enfance aliénée* n° 2 : Gabriel l'Archange et C.E.C., p. 272). Evidemment, la liberté de mouvement n'expliquait pas tout ! Mais c'était un des facteurs... Un milieu scolaire qui prévient et même guérit des psychoses. Invraisemblable ! Et scandaleux ! Guérir sans intervention médicale ! Interdit. Pourtant nos monographies... Aucune valeur statistique !... Et la psychothérapie institutionnelle ? Mais là, il y a des médecins ! Ça explique tout.

N'insistons pas et continuons calmement à décrire ce qui se passe dans et autour de la classe coopérative.

BANALITE : LES ENFANTS GRANDISSENT

Un enfant grandit. Il occupe plus d'espace. Avec les progrès des fonctions de relation, il maîtrise plus d'espace. Si le sujet existe quelque part, c'est dans un corps qui s'affirme et s'affermite en prenant de la place. Autour de ce corps, un espace personnel (comparable aux eaux territoriales) qui s'étend jusqu'à une distance critique qu'on ne laisse pas franchir sans contrôle. Au-delà un espace libre : espace transitionnel entre mon corps et celui d'autrui, espace de jeu où je peux rencontrer l'autre sans trop de frayeur puisque je peux l'esquiver aussi. Mon corps ? Il ne s'agit pas seulement du sac de peau où le sujet est «assigné à résidence». Ce «corps» peut inclure des bijoux, des vêtements, des «affaires». Des lieux, «coins», chambre, maison, peuvent aussi être vécus comme corps (voire comme corps de la mère) sur le plan du fantasme.

De la nécessité, plus encore pour des enfants qui acquièrent leur maîtrise motrice, d'expérimenter librement l'espace, de jouer, de se rencontrer. Nécessité aussi d'avoir un lieu à eux, un espace de sécurité (cf. V.P.I., p. 175) qu'ils puissent aménager à leur idée. Avec, bien sûr, la possibilité d'entrer ou sortir librement de ce lieu, d'aller ou non vers l'autre : la possibilité de circuler.

Quand on ne sait pas où mettre ses pieds (ou quand on n'a pas le droit de les remuer), on ne se sent pas tellement bien dans sa peau, quand on n'a plus de lieu, plus de corps, on s'en va. Même si, physiquement, on ne bouge pas, on s'en va, ailleurs. On se ratatine dans un trou imaginaire, on occupe tout l'espace du monde ou bien on est dans la lune, tout simplement. Distrait, rêveur, inattentif, celui-là ne gêne plus personne. Il est ailleurs. En danger.

Ils sont combien à présent ces jeunes qui sont «ailleurs», beaucoup plus estropiés qu'il ne paraît ? Autre banalité : la prison (mouvement interdit) et le désert (échanges interdits) ne sont pas des lieux de vie.

Nous sommes loin de l'école et des troupes d'écoliers ? Voire.

NORMALITE : L'ENFANT DEVIENT ECOLIER, L'ESPACE SE RETRECIT

Il est bien difficile de faire entendre que nous ne parlons pas ici de mètres carrés ou d'architecture. On peut doubler la superficie et le prix d'une école sans que pour autant l'espace disponible pour chaque enfant augmente.

C'est de loi qu'il s'agit : l'espace disponible, c'est le non-interdit, l'espace que chacun peut utiliser, maîtriser, s'approprier provisoirement. Il est possible qu'une civilisation basée sur la propriété privée, sur la terre, ait quelque difficulté à saisir cette idée d'espace collectif disponible, voire même celle de libre circulation des individus : chacun à sa place... Voir l'accueil fait aux nomades, aux «sans feu ni lieu»... Et cette autre idée d'espace transitionnel entre mon corps et celui d'autrui ? Lieu du jeu, de la rencontre qui sépare mais qui fait exister et permet la relation... Des lois deviennent nécessaires pour éviter le conflit. Ne vaut-il pas mieux que chacun reste immobile à sa place et que tout espace libre, toute possibilité de rencontre, tout contact soient perçus comme danger ? Que tout demeure. En ordre et en silence...

Retournons dans les couloirs de l'école-caserne. **Ont disparu :**

1. Le mouvement libre. — La vitesse de translation ne peut être qu'uniforme. Au conducteur de troupeau de ralentir les premiers et presser les derniers. «*Moins vite !*» ; «*Pressez-vous*» (l'attention flottante n'est pas ici recommandée, ces ordres contradictoires...).

2. Les contacts corporels. — Le «touché» est en droit de se plaindre car les contacts sont, la plupart du temps (vécus comme) des agressions. N'allez surtout pas imaginer autre chose.

3. La voix. — Pourrait transgresser, atteindre l'autre. Les enseignants-gardiens s'usent à faire taire... Que faire d'autre ? Le bruit croît en raison du carré du nombre des locuteurs. 500 élèves circulent à la fois...

4. L'orientation. — Les amibes explorent, les animaux s'orientent, les écoliers suivent. Faute d'entraînement, un organe s'atrophie, une fonction disparaît. Quel sens, quelle utilité peuvent avoir, pour ces petits robots, la droite, la gauche, les distances, etc. ?

Une détérioration acceptée ? — Inhiber systématiquement toute initiative motrice, contenir (au sens de contention) des enfants jeunes et ne pas penser que cela peut avoir une influence sur ce que l'on appelle «instabilité, troubles psycho-moteurs, agitation, apathie, retrait, etc.», ne pas imaginer que cela peut avoir quelque rapport avec les «troubles de latéralisation» et certaines difficultés d'apprentissage (cf. maladies en «dys»), voilà qui tient de la prouesse ! Irons-nous jusqu'à parler de mauvaise foi, d'aveuglement volontaire ? Certainement pas. Parlons seulement division du travail : les psychologues ne conduisent pas les rangs, les anciens instituteurs promus ont oublié (salutaire refoulement !) leur «petit métier» (sic). Nous avons tort de tout mélanger...

REEDUQUONS !

Conduisons donc — en rang bien sûr ! — les petits estropiés scolaires à la rééducation. Là des spécialistes leur feront faire ce qui est interdit à l'école : circuler, grimper, jouer, appréhender l'autre, s'orienter, dominer peurs et inhibition. Soignés, tranquilisés, restructurés puis aidés psycho-pédagogiquement,

ces (très chers) petits réanimés retourneront s'aligner et s'étier avec les normaux.

Plus tard, s'ils sont bien sages et riches, ils réapprendront dans des stages de «restructuration» à circuler, jouer, toucher, entendre, rencontrer l'autre. Délivrés à grands frais de leur éducation, quelques-uns parviendront à vivre : la psychothérapie, luxe nécessaire.

BON, ALORS ? OUVRIR LES VANNES ?

S'il est exact que la contention abîme les gosses le remède est simple : «laissons-les vivre !» C'est très à la mode. Avec la libération de la femme, celle de l'enfant. Nos pédagogues en chambre, nos révolutionnaires de salon, l'air du temps nous y convient. Plus de sifflet, plus de rangs, tout le monde il est gentil.

Avez-vous dévissé une cocotte minute sous pression ? Vous connaissez le rugissement normal des écoliers qui se détendent dans la cour. Alors fermez les yeux, les oreilles et lâchez les chérubins dans l'école. La vague déferle dans les couloirs, les escaliers. Le hurlement, on s'y fait : c'est la vie qui s'exprime. Les bousculades, les agressions, les chutes : c'est la nature, le défolement ou la révolution qui s'avance (au choix). Quant aux détériorations, aux accidents, c'est l'affaire du directeur n'est-ce pas ?

Il paraît que dans de «bons milieux», avec de «bons éléments», là où la contention n'a jamais été bien sérieuse, on peut ainsi libérer l'enfant. L'explosion n'est que «défolement». Rien de grave. Une crise nécessaire. Un moment à passer. D'eux mêmes, paraît-il, les enfants s'organisent, etc.

Instituteurs de banlieues déshéritées, souvent spécialistes de classes maudites (perfectionnement, transition, pratiques, etc.), nous n'avons pas cette expérience et nous le regrettons. Nous savons seulement que ce qui est possible en colonie de vacances, en maternelle, dans des écoles rurales, ne l'est pas, a priori, dans une école urbaine survoltée.

Dans des écoles «dures», la libération peut prendre des allures d'Apocalypse. N'a-t-on pas vu un directeur enfermé dans son bureau, renonçant à toute sortie ? Un professeur poursuivi par des élèves «libérés» ? Evitons de parler de ceux qui «craquent», de ceux qui se suicident...

Il faudrait un miracle pour que l'explosion soit minime. Deux forces s'opposaient, se renforçant mutuellement : la vitalité des enfants dégradés en destructivité, la peur des adultes camouflée en autoritarisme. Equilibre pathogène mais équilibre tout de même. On supprime une des forces. Pas besoin d'avoir étudié la sociologie pour deviner la suite.

Mais la fête (certains parlent de fête...) ne peut pas durer et ne dure pas : toujours dans ce cas, il y a reprise en mains, retour à l'ordre antérieur. Et cette fois pour longtemps car chaque enseignant est à présent convaincu : l'expérience a été faite : ici, avec ces enfants-là, les résultats ont été concluants. A ne pas renouveler.

Il est des expériences à éviter, des domaines où il est interdit d'échouer. Et nous posons très sérieusement la question : le résultat obtenu était peut-être le but recherché ?

Derrière les discours «libérateurs», qui ou plutôt qu'est-ce qui parle ? Il serait étonnant que des «révolutionnaires» croient que les écoliers demeurent purs de l'influence du milieu, comme on dit. Ces produits d'appartement, de «cités», de renfermeries scolaires sont souvent abîmés.

Beaucoup ne savent plus marcher sans courir, parler sans crier, jouer sans se battre, etc. Comment pourraient-ils imaginer des limites qui ne soient pas seulement limitations, une loi qui ne soit pas seulement répression ? Comment imaginer ce qu'on n'a jamais vécu ? Comment le désirer ? Combien d'adultes en sont capables ?

AUTRE CHOSE... (cf. C.C.P.I., p. 372)

Notre ambition est limitée. Il ne s'agit pas pour le moment de changer l'école, la société, la vie, tout ! mais seulement d'éviter que «les montées et les descentes» ne viennent empoisonner la classe et le conseil. D'autre part, le système caporaliste nous paraissant hautement pathogène et la «libération» nous

apparaissant illusoire et finalement conservatrice, nous essayons autre chose. Nous n'avons pas trouvé LA solution. Nous avons seulement réussi à faire que les enfants retrouvent une liberté de mouvement (qu'on aurait certainement pu se dispenser de leur retirer).

Il s'agit donc d'abord de rééducation. Réapprendre à circuler librement. Des semaines, des mois de déconditionnement, reconditionnement. Certains jeux collectifs font ici merveille. Parallèlement, à travers les prises de décisions, commune découverte et acceptation d'une loi autre.

Ce sont là des préalables. On n'entrevoit une solution que lorsque certains enfants deviennent capables de circuler seuls sans incidents. Certains enfants ? Pourquoi pas tous ? Simple-ment parce que tous ne progressent pas à la même vitesse dans l'acquisition de leur autonomie. C'est le contraire qui serait étonnant.

Rien de révolutionnaire en apparence. Je dirai même, en cette période d'égalisation par le bas, au contraire. Ceux qui s'en montrent capables et ceux-là seulement sont autorisés à se conduire seuls. Ils échappent très légalement à la surveillance constante du maître (2). Savoir que celui-ci, dans l'état actuel de la législation, se met, lui, dans l'illégalité ; qu'il commet de sang-froid une faute de service, une faute lourde : défaut de surveillance, en cas d'accident, etc.

LE PERMIS DE CONDUIRE (1952)

Munis de leur permis de conduire, sorte de passeport dûment authentifié par la maîtresse (qui prend ici responsabilité), ils circulent seuls très fiers, comme des adultes. Ils sont libres tout simplement. Et les autres ? Les autres continuent à circuler «normalement», en rangs par deux et en silence. Quand ils le voudront ils demanderont leur liberté ; quand ils le pourront, ils seront libres. Qui décide ? Nous l'avons vu ; la classe entière, au conseil, une classe qui a intérêt à ce que la nouvelle institution fonctionne.

«*Mon Dieu ! Des enfants à la carte ! Une nouvelle sélection !*» etc. Oui, et tant pis pour les âmes délicates : l'école caserne est là, elle impose certaines «astuces». Tout le monde ne peut s'offrir le home d'enfants. Qu'ont-elles fait, ces âmes délicates, pour s'opposer à la casernisation des enfants ?

Donc, tous ne sont pas libres au même moment. Mais finalement, à part quelques cas à la limite du pathologique, tous

(2) On sait — on pourrait savoir — que «ce qui fatigue le plus, ce n'est pas le travail, la monotonie, etc., mais le fait de se sentir constamment surveillés, de risquer à tout moment une réprimande du chef» (cf. Dr Begoin, «Le travail et la fatigue», *La Raison* n° 20-21, 1958 et Dr. Jean Oury : «La fatigue en milieu scolaire», 1964, *Chronique de l'Ecole Caserne*, p. 135).

seront libérés du flic de service. Et le flic de service, libéré d'un travail pénible et dégradant sera, lui aussi, bien content. On pourrait croire que l'affaire est réglée. Ouf !

LES REACTIONS DE L'ENTOURAGE

Monsieur le Directeur, ne l'oublions pas, est seul responsable de ce qui se passe dans l'école.

Peut-il tolérer une faute de service ?

Quelques enfants circulent seuls, en contravention avec les règlements en vigueur. Il est difficile d'imaginer une règle qui ne serait pas générale : que deviennent «la loi», l'égalité et la démocratie ? La réaction habituelle est facile à imaginer : «Si tout le monde faisait comme vous, Madame ?» (Eviter de répondre : «Ça changerait l'Ecole»).

Mais on peut être à la fois directeur, intelligent et courageux (c'est plus facile quand on n'est pas empoisonné par un inspecteur pointilleux), comprendre qu'il ne s'agit pas d'une fantaisie, prendre le risque d'autoriser et même de favoriser une expérience.

Ici, pas de problème : le directeur, particulièrement net en ce qui concerne la légalité, approuve et reconnaît les permis de conduire qui acquièrent de ce fait pour les enfants une validité extraordinaire.

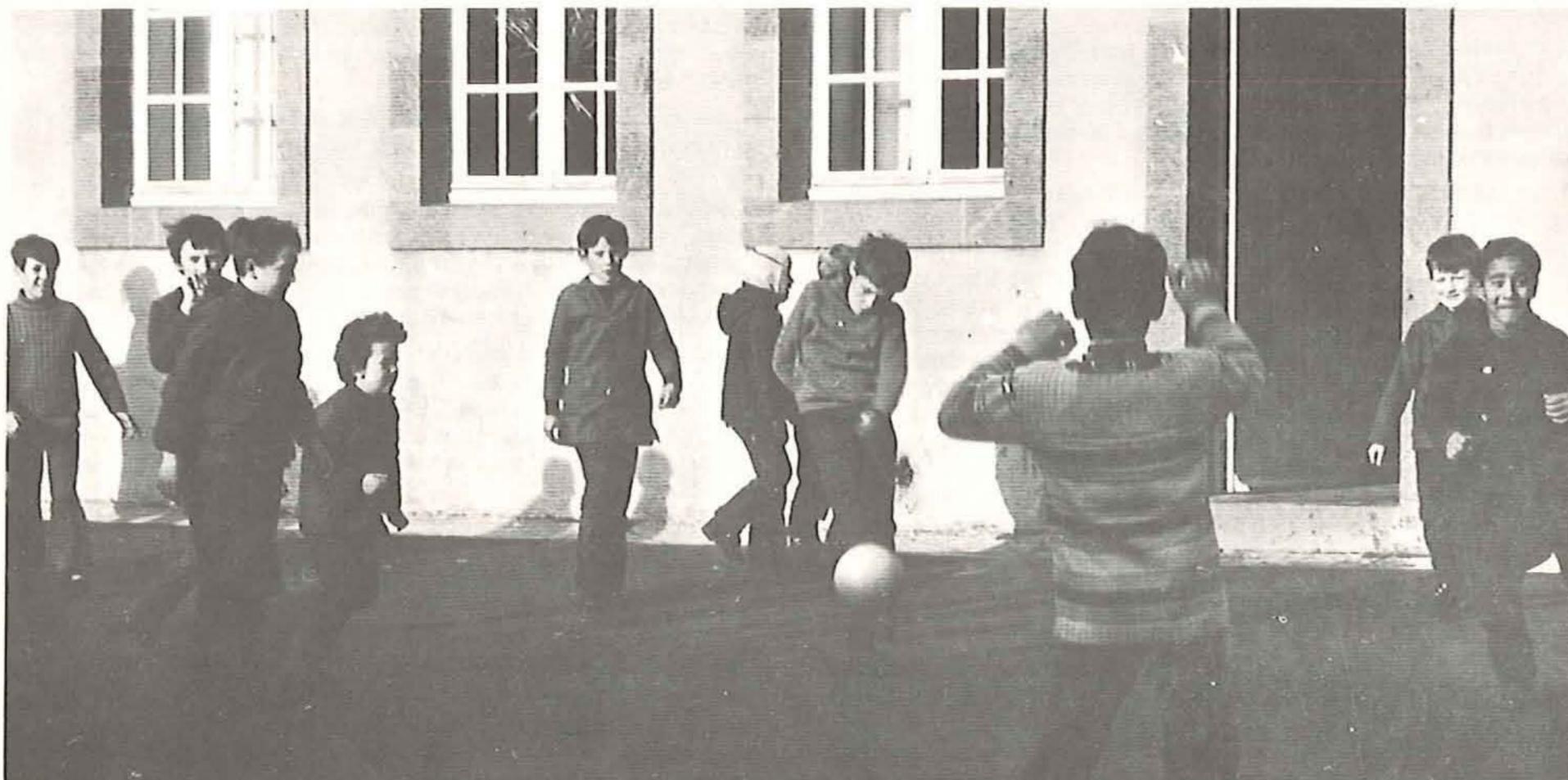
Restent les collègues : quelqu'un ne fait pas comme tout le monde : que devient la règle ? Ces enfants qui circulent seuls autorisés par qui ? Pourquoi ? La surveillance devient impossible ! De telles réactions sont rares dans l'école où chacun ignore soigneusement ce que fait le voisin. Cependant qu'un «normal» proteste, qu'il y ait vote à un quelconque conseil des maîtres, l'expérience est par terre.

L'innovation et la «démocratie» font rarement bon ménage. Comment une idée nouvelle pourrait-elle être d'emblée majoritaire ?

Rien n'interdit de rêver : la liberté de circuler pourrait faire tâche d'huile, les permis de conduire généralisés n'auraient plus raison d'être. Dans une école libérée de la peur, les enfants pourraient se sentir libres et sourire... C'est de là souvent que vient le danger : qu'un naïf, enthousiasmé, ouvre les vannes et lâche ses fauves, qu'il y ait dégâts importants ou accident et l'expérience devenue concluante se conclut d'elle-même.

Revenons à Bondy. Nous sommes en décembre ; quelques enfants circulent librement. Personne n'a rien remarqué d'anormal. Il sera toujours temps, si cela s'avère nécessaire, de réagir.

Extrait d'un livre à paraître :
C. Pochet, F. Oury : «*Qui c'est le Conseil ?*»





Des livres pour nos enfants

Rafi ROSEN
JE PISSE AU LIT

Editions Pierrot, Collection Secret, 27 F

On peut reprocher à ce petit livre un certain intellectualisme qui l'empêchera d'être entièrement accessible aux plus jeunes, en raison d'un langage trop adulte mis dans la bouche de l'enfant.

On peut rester sceptique quant au dénouement. En effet le problème me semble un peu vite réglé : la honte disparaît instantanément grâce à la compréhension, la tendre complicité et l'humour de l'oncle Pierre. Est-ce que cela suffit ? C'est évidemment déjà un grand pas qui est accompli ! Mais on aurait aimé aller plus loin, pour que l'enfant, après avoir dépassé cet humiliant sentiment de culpabilité, se prenne en charge lui-même pour vaincre véritablement son handicap.

Pourtant, malgré ces restrictions, j'applaudis à la parution de ce livre et souhaite vivement que de tels ouvrages se multiplient, sous des formes diverses, pour enfin dédramatiser ce problème tabou que vivent tant d'enfants de tous âges.

On peut remarquer au passage les excellents dessins au trait, d'une grande fraîcheur.

Un livre à lire et à discuter dans une atmosphère d'amitié et de confiance.

Pour tous les âges.

S. CHARBONNIER

Karl Maria VON WEBER
(adaptation de Moka)
L'INVITATION A LA VALSE
Hatier, Contes musicaux, 39 F

C'est un très beau livre qui plaît aux enfants car il est réellement une « invitation à la danse ». Il est accessible aux petits si on le raconte (au lieu de le lire), en simplifiant un peu le vocabulaire.

Sylvie (6 ans) : « Il me donne envie de danser sans jamais m'arrêter, il faut remettre la musique encore... Il y a des moments où on a un peu peur... »

Un disque, en effet, accompagne ce conte poétique : c'est l'interprétation musicale de l'œuvre de Weber par le Chicago Symphony Orchestra.

Il faut aussi admirer les délicates illustrations de Chihiro Iwasaki (ce livre est d'abord paru au Japon) réalisées à l'aquarelle et aux pochoirs.

C'est l'ouverture vers le rêve et la poésie.

Dans la même collection et sur le même principe (un conte illustré + un disque) : **LE CARNAVAL DES ANIMAUX** (Saint-Saëns) et **COPPELIA** (Leo Delibes, ballet d'après le conte d'Hoffmann).

Chaque album 26 × 24,5 : 39 F.

S. CHARBONNIER

H. HUMBERT
MON AMIE FRAISE

Bibliothèque de l'Amitié (Hatier), 14,80 F (à partir de 9 ans)

Hildegard Humbert s'est fait connaître aux enfants avec *Je ne suis pas un orphelin* où était abordé un problème habituellement tabou : celui des enfants dont le père est en prison.

Le thème de *Mon amie Fraise* est par contre tout à fait banal : la vie de Valérie, 11 ans, avec Fraise, la chatte qu'elle a recueillie. Pourtant ce livre est passionnant, car tous les problèmes qu'il soulève touchent de près les enfants d'aujourd'hui.

Sans la moindre mièvrerie, l'auteur décrit la solitude de Valérie à son retour de l'école chaque soir. Sa maman travaille toute la journée, et même le soir en rentrant du bureau, elle n'est guère disponible. Si, bien souvent, dans leurs lectures, les enfants ne

peuvent identifier à leur propre mère les mamans toujours douces et jolies qui y sont décrites, là, au contraire, ils découvrent (et reconnaissent sans doute) une mère parfois irritable parce que trop fatiguée, pas toujours disponible ni compréhensive, aimante mais pas parfaite.

Valérie n'habite pas non plus la coquette maison avec jardin fleuri des habituels livres pour enfants et qui n'est qu'un lointain rêve pour la plupart d'entre eux : c'est la vie dans une Z.U.P. que nous pénétrons ici, avec ses aspects déprimants mais aussi ses petites richesses.

Enfin la description de la vie des chats est d'une richesse extraordinaire. On est loin du traditionnel chaton jouant avec la pelote de laine de maman qui tricote. Il y a les sottises et les saletés, la chasse et les amours, les caprices et les « cajoleries ». Il y a aussi Fraise qui fait ses petits et le problème, abordé de façon claire, de la contraception des chattes et celui de l'euthanasie des chatons.

Ce livre n'est donc pas une banale histoire de chat. On peut simplement lui reprocher sa fin trop tragique pour de jeunes sensibilités, sans que cela apporte un quelconque enrichissement à l'ouvrage. Son mérite est de s'adresser aux enfants avec une très grande honnêteté et de susciter ainsi des réflexions et discussions fertiles. Il est une ouverture vers une observation et une compréhension plus grandes du monde qui nous entoure.

Michel-Aimé BAUDOY
ALLEZ LES PETITS

Bibliothèque de l'Amitié, Hatier

Nouveaux venus à Durfort, petit village de la plaine ariégeoise, Pierre et Jean-Louis découvrent le rugby, l'école de rugby... et le désir de porter le maillot rouge du club. Mais en fait, l'intrigue de ce roman dans lequel on retrouve les qualités de style de M.-A. Baudouy, n'est que prétexte. Prétexte à expliquer aux jeunes les règles de ce sport et à évoquer le plaisir du premier ballon, du premier match, de la découverte de ce jeu. L'intention est louable mais risque d'être gâchée par l'aspect statique du roman, des personnages assez conventionnels et une vision du monde quelque peu anachronique : qu'un gosse de dix ans rêve d'être Aguirre, rien que de très normal... dans un roman qui paraît en 1977, mais alors qu'on nous épargne les lignes relatives à son angoisse devant l'examen d'entrée en sixième (!) et celles qui évoquent « Mademoiselle », l'institutrice du village, sortie tout droit d'un livre d'il y a trente ou quarante ans. On a aussi l'impression que ces enfants parlent, sentent et réfléchissent comme les adultes, bizarre, bizarre ! S'y ajoutent un certain esprit paternaliste qui rabote (voire escamote) les difficultés de l'existence pour les deux héros, orphelins de père, et une vision un peu angélique du rugby et de son environnement humain (en dépit de quelques allusions courageuses sur le jeu dur et la place de l'argent)... La réalité, même chez les poussins et les minimes, est souvent bien différente : il n'est que de fréquenter les stades, d'écouter les parents et les supporters... et laisser parler les gosses.

Jean-Claude BOURRET

LA NOUVELLE VAGUE DES SOUCOUPES VOLANTES

Bibliothèque Verte, Editions Hachette

On sait l'intérêt que soulève ce phénomène chez les jeunes. Ce volume qui reprend l'essentiel de l'ouvrage paru en 1975 aux Editions France-Empire propose la transcription des principales émissions diffusées par France Inter en 1974, et, en seconde partie, l'opinion de quelques scientifiques... En dépit d'un vocabulaire quelquefois difficile pour les plus jeunes (notamment dans la seconde partie), c'est un dossier intéressant qui devrait ravir les 6e, 5e et les autres... et leur permettre de travailler sur autre chose que du vent, des impressions ou de vagues extraits de journaux à sensation.

C. CHARBONNIER

Marie MAURON
L'OMBRE PORTEE

Edit. Marabout, Coll. «Auteurs de toujours», n° 643

Dans les Alpilles, terre «rocassière» et hostile aux cultures, mais exaltante et généreuse pour qui sait vivre à son rythme sauvage, Pierre naît une nuit de Noël, prolongeant la lignée des Sarragan, famille pauvre que la misère n'effraye pas, que le travail muscle. Intimement lié à la terre, l'homme y assume la vie et la mort avec la même simplicité, la même intensité. Chaque naissance est l'arrivée d'un remplaçant à la table familiale délaissée par les vieux qui s'en vont se mettre «au Balcon» et regarder les vivants les prolonger. Sur toute vie, l'ombre portée de la mort rappelle le chemin à suivre, la lutte à mener contre la sécheresse, le mistral, et tout l'amour à donner. Les nuits des Alpilles sont, dans leur grand souffle, dans la vie frémissante des fourrés, l'apprentissage d'une liberté que des êtres comme Pierre savent reconnaître. Ce roman d'une terre est porté par une force passionnelle secrète qui ne peut que parler à des adolescents.

M. RAYMOND

Arnold LOBEL
HULUL
L'Ecole des loisirs

Une série d'histoires assez étranges qui arrivent à Hulul, un hibou quelque peu fantasque. Il invite l'hiver à pénétrer chez lui, avec toutes les conséquences que cela entraîne... Ou il se fait un thé aux larmes. Ou encore, comme cela le gêne d'habiter une maison à étage de telle sorte qu'il ne peut être partout à la fois, il tente de descendre et monter l'escalier assez vite pour être en même temps au rez-de-chaussé et à l'étage ! Voilà Hulul, avec des dessins figiolés et un texte partiellement rythmé.

Friedrich Karl WAETCHER
TROIS ENFANTS UNIQUES
L'Ecole des Loisirs

Histoire très simple et très folle. Trois enfants uniques s'ennuient : un petit poisson, un oisillon et un porcelet. Bien sûr ils finissent par se rencontrer et à s'apprendre mutuellement leurs jeux. C'est amusant et riche du point de vue de l'imaginaire, de voir le cochon et l'oiseau apprendre au poisson à marcher, et le poisson apprendre à nager à son ami l'oiseau... J'aime beaucoup les dessins, tout en lavis. Et, une innovation : deux pages à découper au milieu du livre qui permettent de donner vie aux différents personnages et de leur inventer tout un tas d'autres jeux et situations diverses comme le propose le commentaire.

Frank TASHLIN
L'OPOSSUM QUI AVAIT L'AIR TRISTE
Collection Renard Poche, L'Ecole des Loisirs

Une nouvelle histoire dessinée de Tashlin, l'auteur de *Mais je suis un ours* (dans la même collection). Pour moi c'est une référence. Il y a, tant au travers du texte qu'au travers des dessins une satire de la société qui, à la fois, amuse et donne à réfléchir. L'histoire est simple. Un opossum heureux souriait sans arrêt, suspendu par la queue à son arbre. Passent quatre personnes, retour de pique-nique, qui décident que l'opossum est triste puisque les commissures de ses lèvres tombent (il est à l'envers !) au lieu de monter. Suite de tentatives, donc, pour le faire sourire et transport de l'arbre à la ville voisine lieu de toutes les réjouissances n'est-ce pas ? Lisez-le ; ça ne se raconte pas car le dessin a autant d'importance que le texte.

André HODEIL et Jean-Jacques LOUP
LA DENT DE PETIT SERPENT
LA MAISON DE TROMPE-L'ŒIL

Deux albums de la série «Les amis d'Albicoco» dans la collection Renard Poche de l'Ecole des Loisirs.

Les enfants de 7-8 ans adorent. Ce sont des histoires qui mettent en jeu des animaux de la jungle tout à fait humanisés. La dominante : les farces du singe Albicoco. Mais ce n'est pas grossier ni stupide. Des histoires d'enfants transposées et fort bien illustrées par Jean-Jacques Loup dont les dessins ajoutent un rien d'humour et de chaleur.

Deux bandes dessinées :

FRED
PHILEMON ET L'ARCHE DU «A»
Editions Dargaud

Un nouvel album de la série de Philémon, toujours à la recherche du A d'Océan Atlantique avec son ami Barthélémy. Un Philémon ça ne se raconte pas. C'est une suite de gags en image, de faits extraordinaires qui se donnent l'apparence du normal. De l'imagination à l'état pur si l'on peut dire. Un monde où les buffets-carnivores menacent les passants, où les maisons grandissent sans arrêt et où on peut se faire coincer entre deux couleurs d'un arc-en-ciel.

DANY et GREG
OLIVIER RAMEAU : LE MIROIR A TROIS FACES
Editions Dargaud

Ici c'est le domaine de la fantaisie et il faudrait posséder les six autres albums déjà parus de cette collection car tous sont excellents. Rêverose, c'est le royaume concret du rêve où tout est possible, où tout est vivant, les parts de tarte comme les épouvantails. Chaque fois quelque chose trouble la quiétude de ce peuple heureux. Cette fois ce sont les scharkbuls, des êtres malfaisants sans forme définie qui, justement, s'emparent de la forme d'autrui grâce à des miroirs à trois faces qui captent les images et les concrétisent. Cela produit des doubles malfaisants et dangereux. Toute l'histoire reviendra à détruire les miroirs en question, d'où une suite d'aventures fantaisistes pour les héros de cette bande dessinée. Pour faire rêver et sourire.

Christian POSLANIEC

En C.M.2 nous avons lu...

Anne PIERJEAN
CHER MONSIEUR BEGONIA
Magnard - Fantasia

Résumé. — Monsieur Bégonia — chimiste malchanceux et poète à ses heures — vit retiré dans ses rêves avec pour seul compagnon son chat Annibal. A la suite de la chute de notre héros sur la chaussée verglacée, arrivent Pips, son amie Lill et le clan des copains. Bouleversement dans la vie du vieux monsieur. Et alors commence une aventure extraordinaire pour notre «chimiste» et ses jeunes amis, puisqu'elle les conduira à retrouver «le goût d'enfance, de bonheur et d'amitié», la vraie raison de vivre avec et pour les autres.

Intérêt des enfants. — Si on se souvient que nous sommes en début d'année, que la lecture est source de grosses difficultés pour la plupart des enfants, le court laps de temps (onze jours) qui a été nécessaire à la découverte de ce livre, dit seul le vif intérêt de mes élèves pour *Cher Monsieur Bégonia*. En les écoutant, j'apprends que ce livre les a passionnés par ses nombreux passages drôles, par le fait qu'il met en scène plusieurs générations (et, en particulier, deux enfants de leur âge, l'un aveugle, l'autre maltraité), parce qu'il parle de l'amour des êtres entre eux et de celui qu'ils portent aux animaux et, enfin... parce que la lecture de ce livre est facile.

Prolongements dans ma classe :

— Beaucoup de poèmes signés «X pour Jean Bégonia», la rédaction d'une lettre fac-similé, adressée par la mère de Pips à son fils.

— Les noms choisis par Anne Pierjean étant porteurs de rêves (Bégonia, Durébois...), ils ont déclenché chez les enfants l'invention de mots-miroirs.

— Ils ont inventé un «langage-chat» et autres codes-jeux.

— Ils ont mimé de nombreux passages de ce livre (scène chez les commissaires, chez «l'hercule et la mégère»).

— Ce livre a été le ferment de déblocage de mes élèves, en dessin (nombreux chats très personnalisés).

— Une discussion est née autour de «être heureux, qu'est-ce que c'est ?».

— Nous avons parlé des défauts de l'œil, de la cécité. La doctoresse de notre école doit montrer des documents en braille et parler aux enfants de l'école de mal-voyants dont elle s'occupe.

— Pour répondre à leurs questions, j'ai proposé à quelques-uns de faire les fiches du F.T.C. ayant trait à la chimie et de lire la B.T. n° 575 : *Pierre, lycéen aveugle*.

Ce livre me semble convenir aux C.M.1, C.M.2, S.E.S.

Emilie FAURE

Livres et revues

Jean VIAL LA PEDAGOGIE POUR QUI ? POUR QUOI ?

Casterman, 1977.

« Sous le coup de l'urgence, l'action précède la réflexion. Il reste d'ailleurs malaisé d'agir et, en même temps, de réfléchir à son action. »

C'est à un temps d'arrêt, un temps de réflexion que notre ami Jean Vial nous convie, par ce nouvel ouvrage, marqué de sa longue expérience, de son bon sens, et de ces sentences-chocs qui émaillent son discours.

Cet ouvrage est destiné principalement aux parents, déroutés par des méthodes et techniques d'enseignement qu'ils n'ont pas eux-mêmes connues :

- Enseignement rénové du français ;
- Mathématique moderne ;
- Education physique ;
- Information sexuelle ;
- Non-directivité, autogestion, travail libre.

Autant de points qui leur posent problème.

Jean Vial n'oublie pas de présenter nos pratiques qu'il connaît bien, et qui parfois rencontrent l'incompréhension des parents.

Ses explications claires et précises pourraient les convaincre de la justesse de nos choix et de nos efforts.

On ne peut donc que souhaiter qu'ils lisent ce livre.

Jean LE GAL

LA PSYCHIATRIE DEVANT LES TRIBUNAUX (2e édition)

Le G.I.A. (Groupe Information Asiles) regroupe des travailleurs psychiatriques ou non, quelques soignants et étudiants salariés luttant contre l'appareil psychiatrique.

Il vient de sortir une brochure : *La psychiatrie devant les tribunaux* (supplément à *Psychiatisés en lutte*). Cette brochure fait un premier bilan de la lutte contre les modalités actuelles d'internement et retrace l'histoire des différentes affaires dont les tribunaux ont été saisis ces derniers temps.

Au sommaire :

- La psychiatrie au banc des accusés dans les « affaires » Burmann, Blériot, Péguin, etc.

- Une arme pour sortir, une arme pour attaquer (comment utiliser la loi de 1838) ; en annexe : le texte intégral de la loi.

- A propos de l'Eglise de Scientologie.

- En conclusion : une première réponse à la question : « à quoi et à qui sert la psychiatrie ? ».

Et en vrac :

- « Affaire » Caralp.

- Interné pendant onze ans par erreur (« affaire » Blanc-Lapierre).

- Témoignage d'un employé du B.H.V., interné d'office.

- L'ordre des médecins contre le libre accès au dossier psychiatrique...

La psychiatrie devant les tribunaux est en vente dans les librairies militantes et sympathisantes. Elle peut être également commandée à : PSYCHIATRIQUES EN LUTTE, B.P. 60, 75721 Paris cedex 15, au prix de 8 F plus 0,30 F de port.

Un groupe d'enseignants et de travailleurs de l'Education Nationale, ayant entrepris un travail sur les relations « psychiatrie - école », appelle ceux d'entre vous, intéressés par ce problème, à prendre contact avec eux, en écrivant à : A.P.L.P. (psychiatrie - école), B.P. 60, 75721 Paris cedex 15.

Jean LE GAL

Rachel COHEN (1) L'APPRENTISSAGE PRECOCE DE LA LECTURE

Paris, P.U.F., 1977, 239 p., 65 F.

L'Apprentissage précoce de la lecture. Il n'est nul besoin d'aller au-delà du titre de l'ouvrage de Rachel Cohen, pour qu'éclatent des discussions passionnées :

« Vouloir apprendre à lire à l'école maternelle c'est conforter le ministre Haby dans ses positions, c'est favoriser une fois de plus les enfants des classes aisées... »

« Six ans, c'est l'âge de la lecture, d'ailleurs les psychologues l'ont montré... »

« Il y a même des pays où on commence l'apprentissage de la lecture à sept ans seulement et ils obtiennent d'aussi bons résultats que nous... »

« D'ailleurs si on apprenait seulement à sept ans, il y aurait moins d'échecs au C.P... »

« Il n'est pas question d'empêcher un enfant d'apprendre à lire quand il le veut et quand il le peut, mais chacun devrait apprendre à son rythme... »

« Rien ne presse, il a bien le temps de commencer les apprentissages scolaires, il y a des expériences fondamentales qui sont bien plus importantes pour son épanouissement... »

« La maternelle doit être le lieu des activités de langage, de communication, d'expression, d'expériences sensori-motrices... »

Cessons un instant la « guerre de la lecture » menée à coups d'opinions personnelles, pour tenter d'en examiner lucidement quelques éléments.

Gaston Mialaret, dans son ouvrage *L'Apprentissage de la lecture* (2), avance avec raison que « l'expérimentation rigoureuse n'ayant jamais été faite, l'affirmation avancée (six ans l'âge de l'apprentissage) n'est pas valable sur le plan scientifique ».

Dans un chapitre intitulé « Maturité pour l'apprentissage », il présente l'ensemble des conditions qui lui paraissent nécessaires pour entreprendre avec succès l'apprentissage de la lecture, qui à l'heure actuelle, dans notre pays, provoque l'échec de 25 % des enfants de six ans, dont la plupart sont issus des classes populaires. Il rappelle une boutade attribuée à Claparède : « Ce n'est pas en tirant sur la queue d'un têtard qu'on le fait devenir plus vite grenouille » afin « d'insister sur le fait que certaines fonctions psychologiques se déroulent à un certain rythme et qu'on ne modifie pas aisément la courbe de croissance psychologique de l'enfant ».

Il développe « les dangers d'un apprentissage trop précoce » et pense que les exercices de langue, d'analyse perceptive, d'expression graphique et rythmique, qui lui paraissent fondamentaux, risquent d'être sacrifiés. Il lui semble qu'« il faut rechercher, dans un apprentissage trop précoce, l'origine de certains troubles orthographiques ainsi que de certaines faiblesses en français constatées ultérieurement au niveau de l'école primaire et même du second degré ».

De son côté, Evelyne Charmeux (3), auteur de *La lecture à l'école* (Cédis, 1975) pense qu'il faut travailler à enrichir le fond linguistique de l'enfant, lui fournir une technique d'exploration visuelle avec recherche d'indices, parfaire son éducation psychomotrice : connaissance du corps, orientation, latéralité, structuration spatio-temporelle, l'entraîner à la communication, mettre en place la fonction symbolique.

Nos camarades qui se sont entretenus avec elle constatent qu'elles aboutissent aux mêmes grandes conclusions, dont en particulier la nécessité de mise en place des préalables et elles soulignent que la méthode naturelle « permet à l'enfant de faire son apprentissage par le chemin qui lui convient (autant qu'il nous est possible de le faire dans les conditions actuelles) à son rythme. ».

MAIS QU'EST-CE DONC QUE CE RYTHME QUE NOUS DEVONS RESPECTER ?

Les enfants des classes populaires qui apprennent à lire, statistiquement moins vite que les enfants des classes aisées, ont-ils un rythme d'acquisition plus lent ?

La maturation de l'enfant est-elle due à l'action de facteurs biologiques et suit-elle un rythme prédéterminé, ou est-elle due pour une bonne part à l'action du milieu dans lequel vit l'enfant ?

« Pourquoi suivant leur origine sociale, il n'y a pas la même proportion des enfants qui font dans les premières années une scolarité sans retard, leur permettant de poursuivre en temps voulu des études secondaires puis supérieures ? » se demande Odette Brunet, au cours d'une étude comparative entre milieux sociaux (4). Etudiant les problèmes de langage et les différences de réponse à des épreuves qu'elle a fait passer, elle s'interroge : « S'agit-il seulement pour les enfants de bons milieux culturels d'être en avance, à âge égal, sur les autres ? (ce qui laisse à ceux-ci la possibilité d'acquisitions équivalentes à plus long terme, et dans des conditions pédagogiques favorisant l'attention et la mémorisation) ou des structures mentales différentes se sont-elles élaborées, sous l'influence de plusieurs facteurs, avec lesquelles tous les enfants de même âge, puisque c'est la loi, vont aborder inégalement l'école primaire ? »

Des travaux menés par de nombreux chercheurs, de différentes disciplines ont montré l'importance des échanges vécus par l'enfant dans son milieu familial et social, pour son développement général. Odette Brunet au terme de son analyse, s'inquiète, car « le dramatique serait que ces conditions initiales, si elles ont engendré des différences de rythme dans les acquisitions, produisent finalement des différences dans les structures cérébrales, les multiples connexions nerveuses s'étant établies différemment en quantité et en complexité ».

ET SI CELA ETAIT, QUE PEUT FAIRE L'ÉCOLE ?

Respecter le rythme de l'enfant, le laisser mûrir, « attendre », ou comme Rachel Cohen, ne pas « attendre » que la maturation se produise mais « la stimuler, la provoquer, par des conditions pédagogiques adéquates répon-

dant aux besoins profonds des enfants » ? « Et si à six ans il était déjà trop tard pour compenser les inégalités de départ » se demande-t-elle ?

ALORS I APPRENTISSAGE PRECOCE DE LA LECTURE ?

Le problème est trop sérieux et nous concerne trop, pour en rester donc au titre de l'ouvrage de Rachel Cohen et nous enfermer dans nos hypothèses, nos conclusions, nos certitudes et nos opinions. Comme l'écrit Gaston Mialaret dans la préface : « De quel droit refuser un travail honnête appuyé sur une pratique pédagogique authentique et dont les résultats, en bousculant nos idées, risquent de nous faire faire un progrès ? »

Notre première surprise en pénétrant dans l'ouvrage est d'y trouver en exergue, une citation de Freinet, que nous avons nous aussi souvent utilisée : « Quand on repose les problèmes, lorsqu'on ne se contente pas d'emboîter le pas, lorsqu'on critique et qu'on essaie d'améliorer : on est toujours sur la bonne voie ! »

Rachel Cohen lance immédiatement le débat, en allant à contre-courant des idées généralement admises :

« A six ans, n'est-il pas trop tard pour apprendre à lire ?... »

« Le moment n'est-il pas venu de mettre en cause ce « sacro-saint » principe qui consiste à prôner l'accès à la lecture seulement lors de l'entrée au cours préparatoire ? »

« Les plus jeunes enfants ne peuvent-ils pas apprendre à lire eux aussi ? »

Les pratiques actuelles ont mené de nombreux enfants à l'échec, que ce soit en France, en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis, ou ailleurs, les remèdes s'avèrent peu efficaces et le soutien source de controverses.

« Si tant d'échecs dans l'apprentissage de la lecture sont constatés à six ans, la « période sensible » n'est-elle pas déjà dépassée ? »

Faut-il donc retarder encore les apprentissages ou les avancer ?

Elle expose alors les conceptions et les expériences des psychologues « cognitifs » américains auxquels elle se réfère — elle a d'ailleurs suivi de près leurs travaux aux Etats-Unis.

Nous retrouvons chez eux des idées qui nous sont familières, telle celle de l'importance d'un milieu riche, permettant de nombreuses expériences tâtonnées, pour le développement des capacités de l'enfant.

Elle tire une règle pédagogique importante de ces observations et analyses : « L'éducateur ne doit pas « attendre » la maturité pour proposer un apprentissage à l'enfant, mais c'est bien cet apprentissage qui favorisera la maturité... Ce qui est important, ce n'est pas le résultat immédiat d'une action

(1) Qui est Rachel COHEN ? Docteur en sciences de l'éducation, Rachel Cohen a commencé sa carrière comme institutrice de classe maternelle dans le cadre de l'Education Nationale. Elle est actuellement directrice de l'I.F.P.P. (Institut de Formation Pédagogique et Psychologique). Chargée de cours à l'Université de Caen elle assure régulièrement des cours d'été à Moorhead State University, Minn, aux Etats-Unis. Elle est membre de l'A.I.P.E.L.F. (Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française).

(2) MIALARET G., *L'Apprentissage de la lecture*, Paris, P.U.F., 1966, 3e édition revue 1975.

(3) CHARBONNEAU M., *Apprentissage de la lecture et méthode naturelle*, L'Éducateur n° 5 du 30 novembre 1977.

(4) BRUNET O., *L'acquisition du langage et la genèse de l'intelligence*, Sciences de l'éducation n° 3, 1974.

pédagogique, c'est le terrain fertile que l'éducateur crée et qui permettra de nouvelles découvertes et de nouveaux apprentissages aisés: la graine germera tôt ou tard.

Elle consacre un chapitre à montrer que «les apprentissages précoces favorisent le développement de l'enfant». Relatant les travaux de Omar K. Moore, professeur de sociologie à l'Université de Pittsburgh qui a consacré toute sa vie à l'enfance la plus déshéritée, celle des «ghettos noirs», elle montre que son idée centrale est «de créer un environnement suffisamment riche et flexible pour laisser à chacun la liberté de choisir et de prendre des décisions. L'environnement doit, non seulement susciter et motiver les explorations de l'enfant, mais encore lui fournir les moyens par essais et erreurs, de trouver par lui-même les solutions possibles aux problèmes qu'il se pose et ensuite de s'évaluer.» Ne sommes-nous pas ici dans le champ défini par Freinet lui-même comme étant celui du tâtonnement expérimental ?

MAIS QUELS MATERIAUX OFFRIR A L'ENFANT ? COMMENT ENRICHIR LE MILIEU ?

«La plupart des activités dans notre société sont symboliques. Les enfants ont envie de faire ce que nous faisons : interpréter des symboles, lire, écrire. Pourquoi les en exclure ? Pourquoi ne pas offrir à leurs tâtonnements le langage écrit ? Une émission de TV connaît un grand succès

auprès de tous les petits enfants américains : «sesame steet». Suivi par tous les enfants quels que soient leur milieu, ce programme d'éducation pré-scolaire a montré que :

— «L'enfant tout jeune possède un potentiel énorme, bien plus important qu'on ne le pensait jusqu'à ce jour ; — Pour que ces capacités intérieures puissent s'actualiser il faut intervenir le plus tôt possible et offrir aux enfants des stimulations adéquates, structurées, qui favorisent en même temps leurs capacités linguistiques, conceptuelles et sociales.»

S'appuyant sur les chercheurs américains, Rachel Cohen est amenée à remettre en cause le concept classique de «maturité à l'apprentissage de la lecture» et à affirmer qu'«il est plus facile pour un enfant d'apprendre à lire avant six ans qu'après». Ceci contredit de nombreuses observations faites par des praticiens et des chercheurs, mais on ne peut rejeter a priori cette affirmation, surtout lorsque les arguments utilisés par les chercheurs sont ceux-là mêmes sur lesquels s'appuie notre méthode naturelle d'apprentissage. Je cite seulement quelques passages significatifs :

● J.-B. CARROLL, parlant de l'apprentissage du langage oral par le jeune enfant se demande : «Qu'un apprentissage aussi complexe puisse se dérouler avec une apparente facilité nous incite à penser que les processus d'apprentissage de la langue maternelle représentent, en un sens, le «modèle idéal» de processus d'apprentissage qu'il faudrait imiter, quand nous

essayons de rechercher les conditions nécessaires à d'autres apprentissages. Ne serait-il pas possible pour un jeune enfant d'apprendre à lire de la même manière «naturelle» qu'il apprend sa langue maternelle ? La lecture pourrait-elle être acquise à travers des expériences vécues, analogues à celles par lesquelles il apprend à parler, plutôt que par les méthodes d'enseignement lentes, prudentes que nous avons crues nécessaires jusqu'à maintenant ?»

● STEVENS et OREM : «Si des enfants étaient entourés, dès les premières années de leur vie, par des symboles écrits, reliés de manière significative aux objets, ils apprendraient à lire, exactement comme ils parviennent à comprendre le langage oral.»

● Pour DOMAN le langage visuel n'est pas plus difficile à saisir que le langage oral et c'est pourquoi il a proposé aux parents une méthodologie d'apprentissage précoce de la lecture (*Apprenez à lire à votre bébé*, Paris, Plon, 1965).

● Rachel COHEN ne manque pas de rappeler que Freinet avait déjà constaté que «nulle part au monde les enfants n'apprennent à parler comme on leur apprend à lire à l'école... Les mamans, toutes les mamans du monde, apprennent à parler à leurs enfants, par une méthode naturelle, sans exercices systématiques, sans leçons, sans règles, simplement par le tâtonnement expérimental» (*Le tâton-*

nement expérimental, Vence, Ed. de l'Ecole Moderne, 1966).

On a souvent contesté, la conclusion de bon sens qu'en a tirée Freinet, et qui a abouti à la recherche des méthodes naturelles en pédagogie, nous voilà donc confortés par les travaux expérimentaux des chercheurs américains.

Mais nos pratiques n'ont pas pris les mêmes directions, nos observations n'ont pas abouti aux mêmes conclusions provisoires, c'est une raison de plus pour les confronter avec l'approche développée par Rachel COHEN dans la deuxième partie de son ouvrage : elle y décrit le matériel, les principes méthodologiques et les évaluations de l'expérience qu'elle a menée : «Il ne s'agit pas d'une transposition dans les classes maternelles, des techniques et méthodes employées dans les cours préparatoires... il s'agit de méthodes vivantes, originales, adaptées à la mentalité des tout-petits.»

Nous laisserons aux lecteurs, le soin de les découvrir, eux-mêmes et d'apporter leur analyse critique de praticiens, afin qu'un large débat s'instaure.

Au cours du mois de mars, le CLUB FREINET de Nantes-Rèze recevra Rachel COHEN, après avoir discuté de son ouvrage en février. Nous espérons que cette confrontation directe nous apportera un enrichissement mutuel et nous ne manquerons pas d'en faire bénéficier les lecteurs de *L'Educateur*.

Jean LE GAL

Courrier des lecteurs

Réaction à l'article *Recherches en maths, pourquoi ?* (Pomès/Levine).

Réponse à la réponse de J.-C. POMES :

Un psychologue a toujours besoin d'un moins mauvais psychologue que lui, autrement dit il faut être au moins deux pour fonctionner seul, c'est-à-dire appréhender le pour et le contre, la deuxième facette qui donne du sens à la première, et comme J.-C. Pomès m'aide à le faire, à tenir compte de ce qu'on a dit précédemment soi-même.

Effectivement, le piège c'est l'adulto-centrisme et la standardisation, c'est penser que ce qui est souhaitable du point de vue de l'adulte l'est pour l'enfant et que ce qui est intéressant pour l'un l'est pour l'autre.

Mais cette mise en garde s'adresse peut-être autant à J.-C. Pomès qu'à moi. Ni l'un ni l'autre ne pouvons décréter, ni de ce qui est «naturel» à tel âge ni pour tels

enfants de la classe. Si bien que la solution, c'est une fois de plus la pluralité des activités dans l'unité de la classe. Cette diversification souple est pour moi l'un des enseignements majeurs de Freinet en réponse à l'hétérogénéité des enfants.

Pour les maths, il ne peut en être autrement. Il en faut de l'ordre des problèmes concrets de «parcours» qui s'adressent à certaines fantasmagories de l'enfant, à son plaisir de réunifier sa locomotion et son travail mental, d'intégrer dans son corps son environnement. Il en faut aussi de l'ordre des maths de la décision, que d'autres fantasmagories alimentent.

Le manichéisme et l'absence d'esprit dialectique sont des plaies de la pédagogie qui empêchent le respect des particularités et le travail d'échange pour que chacun s'approche à sa façon du fonds commun.

Jacques LEVINE

Responsables de la rédaction : Xavier Nicquevert et Annie Bard, Annie Bellot, Maggy Portefaix, Louis Olive, Germain Schaffter. Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.), Place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France. Abonnements à P.E.M.F. - BP 282 - 06403 CANNES CEDEX CCP : P.E.M.F. Marseille 1145.30 Date d'édition : 02-1978 - Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1978 N° d'édit. : 1016 - N° d'imp. : 4 054 - N° CPPAP : 53 280

