

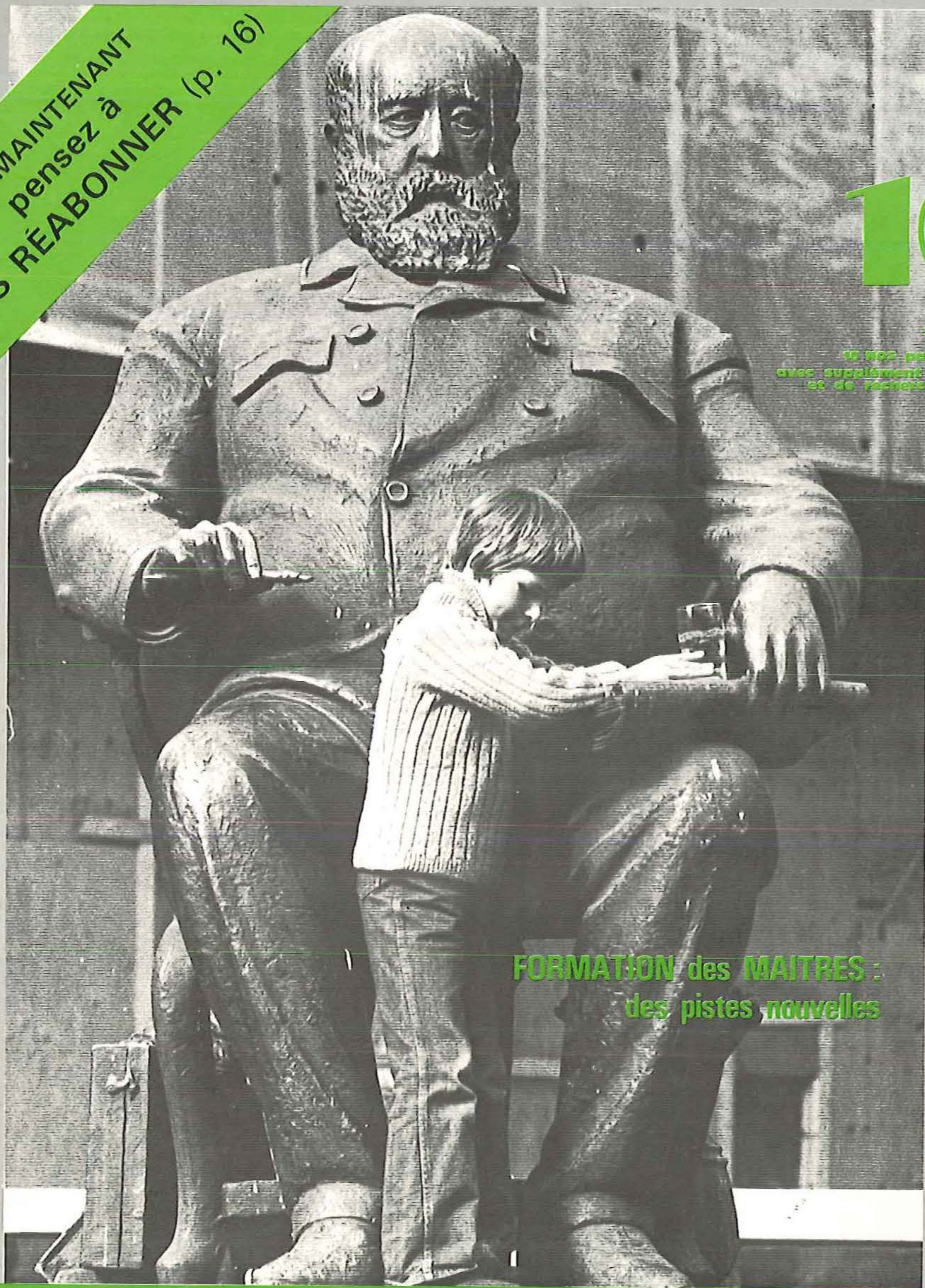
L'EDUCATEUR

DÈS MAINTENANT
pensez à
VOUS RÉABONNER (p. 16)

10

Juin 79
52^e année

10 N° par an : 73 F
avec supplément de travail
et de recherches : 129 F



FORMATION des MAITRES :
des pistes nouvelles

Dossier pédagogique : LE DESSIN AU SECOND DEGRÉ (II)

Editorial

OPÉRATION «CONGRÈS... GRAND OUVERT !»

Le Comité Directeur
et la Commission Rencontres du C.A. de l'I.C.E.M.

1

Outils et techniques

• LE GÉANT

Des adultes stagiaires «se mettent en situation» et cherchent les diverses possibilités d'exploitation d'une situation réellement née dans une classe.

Louis Mieusset, R. Lavis

5

• QUELQUES TECHNIQUES DE DÉBLOCAGE POUR L'EXPRESSION ORALE

Comment «rétablir les circuits»: redonner aux élèves du second degré envie et moyens de s'exprimer; formuler une opinion personnelle, écouter et tenir compte de celle des autres?

Alex Lafosse

9

• LES MOINS DE DIX ANS SONT-ILS TROP JEUNES POUR ABORDER LES QUESTIONS ÉCONOMIQUES

Continuellement les enfants de plus en plus jeunes sont l'objet de sollicitations multiples, ils sont devenus un «public-cible» très intéressant pour les spécialistes du marketing, qui, eux, ont intérêt à ce que les gens réfléchissent le moins possible. Est-ce aussi l'objectif des enseignants?

Bulletin
«Chantiers pédagogiques de l'Est»

14

• LE JOURNAL SCOLAIRE... A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Témoignage de deux enfants d'un C.M.2 qui font le bilan de deux années de pratique régulière du journal.

J. Gonnet

15

Actualités de L'Éducateur

25

Second degré

• LE CENTRE DE DOCUMENTATION : CARREFOUR D'ÉCHANGES

Entretien entre M.-C. Duboscq, documentaliste, J. Brunet, professeur et J. Gonnet, auteur du livre Le journal et l'école.

41

Approfondissements et ouvertures

• DES PISTES NOUVELLES POUR LA FORMATION DES MAÎTRES

Il est particulièrement intéressant, au moment où, en France les Ecoles Normales sont sérieusement remises en question, de voir ce qui s'est fait au Québec. Au début des années 70, on y fermait les Ecoles Normales et l'Université était appelée à prendre la relève, sans y être spécialement prête. André Paré, professeur-chercheur à l'Université de Laval avait invité plusieurs membres de l'I.C.E.M. à participer à une expérience de formation des maîtres. Aujourd'hui, il écrit un livre.

Compte rendu et interview
de R. Ueberschlag

43

Livres et revues

3

Courrier des lecteurs

53

Tableau récapitulatif des articles parus en 78-79

55

Dossier pédagogique : LE DESSIN AU SECOND DEGRÉ (2^e partie)

17

En couverture I :

R. Ueberschlag

Photos et illustrations :

R. Suquet : p. 10, 11 • D. Léger : p. 13 • L. Despaux : p. 15 • R. Ueberschlag : p. 43 à 50.

LA RÉDACTION DE L'ÉDUCATEUR

Depuis deux ans, la mise en forme de la revue est confiée à une équipe de rédacteurs bénévoles : Annie BARD, Louis OLIVE, Annie BELLOT, Maggy PORTEFAIX, Germain SCHAFFTER et sous la responsabilité de Xavier NICQUEVERT.

En 79-80, une nouvelle répartition des responsabilités est envisagée pour assurer le relais de l'équipe actuelle (lire en couverture IV).

Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282, 06406 Cannes, C.C.P. 1145-30 D Marseille.
Prix de l'abonnement : 84 F à partir du n° 1 de septembre 79.

Pour publier dans L'Éducateur

Les articles et dossiers doivent parvenir au moins 3 mois avant la date de parution du numéro au secrétariat de la rédaction : I.C.E.M., Michel BARRÉ, B.P. 251, 06406 Cannes Cédex.

Cette revue est la vôtre : écrivez ! réagissez !

opération «CONGRÈS... grand ouvert»

Un congrès ouvert

Cette année, le congrès de l'Institut Coopératif de l'École Moderne qui, pour la première fois, a lieu en septembre, avant la rentrée scolaire, à Caen, essaiera de faire la preuve que ce qui est possible dans une classe Freinet (le maximum d'ouvertures sur soi, sur les autres, sur les milieux, en accord avec une organisation coopérative efficace) l'est également dans un congrès qui accueille aussi bien des camarades fortement investis dans les groupes de travail de l'I.C.E.M.-C.E.L., que des camarades qui, tout en organisant leur classe d'une façon coopérative n'ont pas encore trouvé l'occasion, le désir ou le temps de s'investir dans les structures de l'I.C.E.M.-C.E.L. ; et aussi des personnes qui s'interrogent autant sur elles-mêmes et sur les difficultés et réussites de leur enseignement que sur notre pédagogie, ses limites et contradictions, ses pratiques cohérentes et sa globalité.

Des travaux en ateliers

Les travaux s'articuleront dans plusieurs directions.

Le congrès de Caen permettra la poursuite, l'approfondissement, la discussion des travaux de recherches entamés sous forme d'ateliers aux journées d'études de Chartres (avril 1979) selon les quatre axes suivants :

- la formation à la pédagogie Freinet ;
- Les outils (y compris les outils d'évaluation) ;
- l'animation départementale (y compris l'animation C.E.L.) ;
- les éditions de l'I.C.E.M.-C.E.L.).

(Voir le détail de ces ateliers dans les pages roses de ce numéro de manière à pouvoir vous associer aux travaux.) Ces ateliers sont largement ouverts car beaucoup nécessitent une large participation tant au niveau de la conception, de la réflexion que de l'expérimentation.

La présentation des outils en voie de réalisation

Le congrès de Caen permettra de faire connaître nos nouveaux outils en voie de réalisation, tels le *fichier d'animation départementale*, le *répertoire des écrits de l'I.C.E.M.*, les *fichiers de mathématiques*, les *livrets de français*, etc., ainsi que les résultats de certaines de nos recherches actuelles qui se concrétiseront prochainement en livres sur les équipes pédagogiques, la méthode naturelle de lecture, le projet d'éducation populaire, le texte libre, etc. Ce sera également une occasion de débats et une préparation à la diffusion de ces nouveaux outils et publications.

Rappel de nos objectifs (cf. L'Éducateur n° 1, p. 1) et répartition des tâches

Le congrès de Caen permettra d'organiser notre travail dans les structures de l'I.C.E.M.-C.E.L. pour l'année scolaire 1979-80. Comment articuler toutes nos rencontres départementales, régionales, nationales ? Comment prendre en compte la formation à la pédagogie Freinet aussi bien dans les départements et régions que dans les rencontres nationales puisqu'il s'agit d'une formation continue ? Comment résoudre coopérativement tous les problèmes qui se posent à nous quant à l'animation départementale, la promotion et la diffusion de nos outils réalisés par la C.E.L., l'organisation de notre fonctionnement en tant que mouvement ? etc.

Mise en commun coopérative pour mieux démarrer l'année scolaire

Le congrès de Caen permettra de préparer concrètement la rentrée scolaire 1979-80. Toutes les questions qui se posent aux un(e)s et aux autres devraient pouvoir trouver réponses ou, du moins, être l'occasion d'échanges d'expériences, de propositions d'outils, de réflexion, de formation réciproque. Le groupe organisateur enregistre déjà en vidéo des séquences de classe qui peuvent favoriser le démarrage de pareils ateliers. D'autres apporteront leurs témoignages sous d'autres formes, ainsi que nos outils de travail, nos «recettes» éventuelles, mais également nos doutes et nos questionnements.

Accueil et prise en compte de tous les apports

Des rencontres auront préalablement réuni les chantiers et secteurs de l'I.C.E.M. Au congrès, ils seront disponibles pour accueillir les congressistes ne participant pas habituellement à leurs travaux. Dans des forums-ateliers, les chantiers et secteurs feront le point, présenteront leur témoignage, accueilleront les apports des participants. Un conseil : n'arrivez pas les mains vides. Pendant votre rangement de fin d'année, pensez au congrès.

**La pédagogie Freinet :
une spontanéité qui s'organise...
Le congrès aussi**

Mais pareille organisation, si elle offre des quantités d'ouvertures possibles, nécessite, au niveau de la mise en œuvre, beaucoup de rigueur, ne serait-ce que parce que les lieux d'accueil du congrès ne sont pas extensibles et que le temps et le travail des camarades organisateurs ne le sont pas non plus ! Il faut donc être très précis au niveau des demandes en matériel, en salles de travail, en plages de travail, et accepter les limites qu'imposent les conditions matérielles d'organisation d'un congrès.

**Pour clore vos vacances d'été
sur une note d'enthousiasme**

Bien entendu, tout ce qui est décrit ci-dessus n'est qu'un des aspects du congrès de l'I.C.E.M.-C.E.L., car un congrès ça se vit aussi dans les couloirs, dans les cafés, sur les pelouses ou sur la plage (Caen n'est qu'à 14 kilomètres de la mer !). Dans un congrès, ça cause, ça échange, ça remue, ça communique... ça fait plaisir.

**RENDEZ-VOUS DONC A CAEN, PREMIÈRE SEMAINE DE SEPTEMBRE
IL N'EST PAS TROP TARD POUR VOUS INSCRIRE, MAIS N'ATTENDEZ PLUS**

*La Commission «Rencontres»
et le Comité Directeur de l'I.C.E.M.*

Nota. — Les délégations départementales ont des fiches d'inscription (jaune pour le congrès, verte pour rencontres et congrès, rose pour rencontres seules — les rencontres étant réservées aux travailleurs des groupes I.C.E.M.). Vous pouvez également vous adresser à l'I.C.E.M. (B.P. 251, 06406 Cannes) et après le 1^{er} juillet directement au Secrétariat du Congrès : Pierre QUÉROMAIN, B.P. 57, 14150 Ouistreham.

et cet été

des STAGES «Pédagogie Freinet»

• **Stage régional de Bourgogne-Champagne (ouvert également aux secondaires) :**

Ecole Normale de Chaumont (52), du 1^{er} au 7 juillet 1979.

S'adresser à Jacques MONTICOLO, groupe scolaire Brossolette, 52100 Saint-Dizier. Tél. (25) 05.33.23.

Stage régional du Centre (ouvert également aux secondaires) :

Ecole Normale de Mende (48), du 1^{er} au 7 juillet 1979.

S'adresser à Michel VALETTE, école publique, Laubert, 48170 Châteauneuf-de-Randon.

• **Stage régional de l'Est :**

Vesoul, du 2 au 7 juillet 1979.

S'adresser à Georges GARRET, 32 rue Victor Hugo, Saint-Sauveur, 70300 Luxeuil-les-Bains.

• **Stage régional du Sud-Ouest (ouvert également aux secondaires) :**

Lycée Gambetta à Cahors (46), du 26 au 31 août 1979.

S'adresser à Alain FONTANEL, école de Calviac, 46190 Sousceyrac.

Audiovisuel... stage rencontre (ouvert également aux secondaires) :

Lycée d'Objat (19 - Corrèze).

1. Du 12 au 17 août : INITIATION ET PERFECTIONNEMENT (magnétophone, photo, etc.).

2. Du 18 au 22 août : ÉDITIONS AUDIOVISUELLES I.C.E.M.-C.E.L. (B.T.Son, D.S.B.T., sonothèque, gestion du secteur...).

Les participants à la première partie de la rencontre participeront, s'ils le désirent, à la seconde.

Fiches d'inscriptions : dans le bulletin Techniques Audiovisuelles n° 22 à paraître ou à demander à Pierre GUÉRIN, B.P. 14, 10300 Sainte-Savine.

Livres et revues

Un numéro de SEXPOL et nous :

LES BIO-ÉNERGIES

Les parutions mensuelles de la revue *Sexpol*, 44 rue du Ruisseau, 75018 Paris, abonnement annuel : normal, 10 numéros : 108 F ; de soutien : 150 F et plus, sont consacrées à des thèmes : MAI 1998, MUSIQUE, FEMMES, FEMMES-HOMMES, HOMMES, SENTIMENTS.

Celui de la dernière parution : *LES BIO-ÉNERGIES*. C'est un numéro double n° 29-30 qui fait le point sur les thérapies corporelles : articles de «soignants» et de «soignés». Il comprend la liste avec les adresses et les programmes de plus de soixante-dix centres français de bio-énergie.

Bien que notre guenille de corps fasse peur encore à de nombreux camarades : le «besoin d'éclaircissement» qui est réclamé au sein de l'I.C.E.M. face à l'activité du secteur «Education corporelle» en est la preuve actuelle. Je persiste à voir — et jusqu'à présentation de documents tangibles — une voie parallèle dans l'évolution et dans la stratégie des pensées des deux grands iconoclastes que sont W. Reich et C. Freinet ! (Voir la B.T.2 W. Reich et l'économie sexuelle n° 99). Nous pourrions en reparler tout à l'heure.

Ce numéro est particulièrement passionnant au moment de la lecture de trois articles.

Mais citons d'abord auparavant une étude claire et sérieuse de Jean-Claude SEE présentant la «notion» d'énergie et qui peut être effectivement chapeauté par cette phrase de A. Tomatis : «*Il est intéressant de constater que scientifiquement, on parvient à des conclusions semblables à celles des grandes traditions.*» (Vers l'écoute humaine, tome I, p. 94.)

C'est pour cela que l'étude de J.-C. SÉE s'intitule : *De la psychothérapie à la méditation*. Tout ce qu'on peut y lire n'est pas original : mais c'est justement une somme, une synthèse qui pose bien le problème. Le lecteur moyen — celui de la rue, celui «qui n'a pas de diplômes» et auquel SEXPOL prétend s'adresser — aura certes un peu de difficultés à suivre car les références savantes et culturelles sont nombreuses. Néanmoins c'est là qu'on peut comprendre «pourquoi aujourd'hui» :

«Ce petit détour par la physique quantique était nécessaire pour comprendre pourquoi, aujourd'hui, tout mouvement qui s'oppose violemment à la psychiatrie répressive (et, en particulier, à l'emploi généralisé et sans discernement des tranquillisants et des neuroleptiques) s'appuie pour cela sur les notions — familières aux civilisations traditionnelles — d'ÉNERGIE, de LIBRE CIRCULATION D'ÉNERGIE, BLOCAGE D'ÉNERGIE, DÉCHARGE D'ÉNERGIE, TRANS-MUTATION ÉNERGÉTIQUE.

Cette recherche d'une conception unitaire de la Psyché est la notion centrale de l'ensemble des nouvelles techniques de «Développement Personnel» apparues aux U.S.A. sous le nom de «Humanistic Psychology» ou «Growth Movement» ou encore «Human Potential Movement» et affublées en France de l'appellation «Mouvement du Potentiel Humain» ou encore «Psychologie Humaniste ou Humanistique» : les disciplines les plus connues de ce mouvement sont la Bioénergétique, la Gestalt-Thérapie, le Massage euphorisant, la méthode Feldenkraiss, le Rolfing, les Thérapies Primales, etc. (1).»

Et notre lecteur moyen devra tenter de s'y reconnaître : tout comme il doit s'y reconnaître devant les multiples publicités tentant de l'attirer une fois qu'un copain lui aura dit : «*Essaie donc un groupe de bio !*»

Ce numéro de SEXPOL sera donc un premier élément de tentative d'éclaircie.

Le premier article — des trois annoncés plus haut — est celui du Docteur Roger GENTIS, dont LE BOHEC nous a déjà chanté quelques louanges en son temps.

Il s'agit d'un article évoquant un livre à paraître dans lequel R. GENTIS passe en revue — avec sa verve habituelle — les différentes tendances, les différentes techniques que la mode psychothérapique nous offre aujourd'hui. Il l'exerce, cette verve, en premier lieu contre les prétentions de JANOV, l'auteur du livre (de 480 pages !) : *LE CRI PRIMAL*. R. GENTIS estime que JANOV est l'aboutissant extrême de l'abâtardissement de la pensée reichienne. Mais il s'attache pourtant à bien préciser l'évolution de cette pensée reichienne «dès les années 1920» et c'est là que pour nous, à mon sens, la lecture est passionnante. En effet, à partir du sous-titre : «*L'homo reichianus*» on peut s'amuser à remplacer le nom de REICH par celui de FREINET et l'adjectif reichien par freinétien et le titre évoqué pourrait devenir «*L'homo freineticus*».

Ah ! je vous ai compris ! Quel rigolo celui-là ! Freinet si prude et si réac vis-à-vis du sexe et de la masturbation, à quelle sauce le voilà mis ! Je précise qu'il s'agit d'un parallèle entre les deux hommes quant à l'origine de leur pensée et quant à l'évolution de celle-ci.

Ce n'est pas le lieu ici de l'entreprendre à nouveau. Mais il est clair que de 1920 à 1939 tous deux ont évolué de pair jusqu'à l'aveuglement du vrai rôle du nazisme malgré les cris, les motions, les meetings, les livres et les études de l'un et de l'autre. Ils en seront pareillement victimes.

Depuis le mythe prolétarien du départ : avec la même dissimulation «des figurations mythiques dans l'idéologie, la théorie, voire l'expérimentation scientifique», «en toute innocence et sincérité évidemment» pour l'un comme pour l'autre, jusqu'à la plus solide tradition marxiste, ils ont l'un et l'autre fondé leur action sur le fait que le prolétariat «manifeste cette saine évidence des choses de la nature sur laquelle Reich (Freinet) fonde l'espoir d'une société enfin humaine : une société sans haine où les rapports entre les hommes obéiraient harmonieusement à la seule régulation spontanée des lois naturelles».

Vers la fin de sa vie, Reich transférera du prolétaire au nouveau-né cette fonction mythique.

Quant L'ÉDUCATEUR ne sera plus PROLÉTARIEN, Freinet lui, adaptera le mythe révolutionnaire aux puissances révélées dans «l'enfant-homme-de-demain».

En attendant, l'un et l'autre furent des hommes «du Front Populaire» et c'est au sein même de l'activité politique et justement entre 1929 et 1933 qu'ils installent les bases théoriques et techniques de leur «méthode». L'un et l'autre seront à la fois pédagogues, «thérapeutes, hygiénistes, sociologues, militants politiques».

Il nous reste forcément peu d'écrits de Freinet d'avant 1939, surtout de ses écrits «politiques» — discours ou conférences — hors des articles pédagogiques. Mais leur signification était dans cette citation de REICH :

«*Dans la société divisée en classes, la classe dirigeante assure sa suprématie par le moyen de l'éducation et des institutions familiales, par la propagation parmi tous les membres de la société de ses idéologies déclarées idéologies dominantes. Mais il ne s'agit pas seulement d'imposer des idéologies, des attitudes et des concepts aux membres de la société : en réalité, nous avons affaire, dans chaque nouvelle génération, à un processus en profondeur, générateur d'une structure psychique correspondant dans toutes les couches de la société à l'ordre social établi.*» (L'analyse caractérielle, p. 16).

R. GENTIS affirme alors : «*L'entreprise analytique thérapeutique, devient en un sens, avec Reich, une entreprise politique et révolutionnaire : m'attaquer à ma propre névrose, c'est m'attaquer à ce que l'ordre social a inscrit en moi, à ce qu'il a fait de moi, c'est m'attaquer à l'ordre social en moi.*»

Relisez la phrase en pensant : texte libre, école coopérative, et l'entreprise d'éducation nouvelle basée sur l'expression profonde de l'être devient l'attaque menée de front, en chacun de nous, contre l'ordre éducatif établi qu'il faut éliminer.

R. GENTIS écrit : «*La vraie révolution, c'est en nous qu'il faut la faire, c'est cela qui changera le monde.*» Ou encore : «*Elevons autrement les enfants, la révolution se fera d'elle-même...*» C'est tout le contenu du (de notre) combat contre l'ordre établi... La suite de l'article, lisez-la !

Je dois vous parler encore de deux autres articles...

En second lieu, de celui de Georges DIDIER, membre du collectif de la «Gueule ouverte» ; il s'intitule : *POLITIQUE : illusion et réalité* (il n'y a pas que du sexe dans SEXPOL, il y a aussi le *pol* de politique...).

Je ne veux pas résumer cet article, mais surtout l'attirer à nous. Je veux dire en «tirer enseignement pour nous autres, dans le Mouvement».

(1) Une Association Française de Psychologie Humanistique rassemblant un grand nombre d'animateurs de groupes, psychologues, éducateurs, professeurs d'université, etc. vient d'être créée. Adresser les demandes de renseignement et d'adhésion à Dominique BATUDE, 6 rue de Savoie, 75006 Paris ou à moi-même : Jean-Claude SEE, 52 rue de Verneuil, 75007 Paris.

«*Qu'est-ce qui fait courir les militants ?*» demande Georges DIDIER. Et il analyse les «illusions» : «*Beaucoup de militances ne sont que projections de mondes intérieurs névrosés qui voudraient s'imposer à la réalité.*»

Et alors ? Moi je trouve que c'est très bien. C'est parfait ! Voilà de quoi au moins trouver des énergies pour changer la réalité, changer la vie. Non il n'y a pas de dangers à cela !

Et nous en étions justement — avec le groupe FORMATION de l'I.C.E.M. — à nous demander ce que pèse un mythe ou un rêve, ou une illusion dans tout ce qui sous-tend l'énergie du nouveau venu quand il nous aborde... (sinon, pourquoi serions-nous «thérapeutiques» ?).

Voyez donc plus haut toutes les illusions qui ont tendu l'énergie d'un REICH ou d'un FREINET ! C'est là que je voudrais placer mon histoire de LA REINE NUE.

On évoque périodiquement avec une mine de plus en plus longue et de plus en plus grise la situation actuelle de la pédagogie. Mais voilà une dame d'âge canonique déjà à qui l'on arrache tour à tour et irrémédiablement tous ses atours : le marxisme, le matérialisme fut-il dialectique ou historique, le socialisme, sa laïcité, son internationalisme, son naturisme, son pacifisme, sa coopérative et son autogestion, tous ses outils et accessoires, bref la vieille dame est nue, la REINE EST NUE : et voilà le corps qu'on offre aux bras tendus des nouveaux venus et des jeunes et l'on voudrait qu'ils bandent ! N'y a-t-il pas besoin de se poser un peu et de réfléchir à la valeur des mythes ? de la nécessité de les reconnaître, de s'y affronter, de s'y construire à leur front ?

Le troisième article de ce SEXPOL passionnant c'est l'entrevue réalisée par Christian POSLANIEC avec Henri LABORIT.

Que fait donc l'inventeur du premier psychotrope — le *Largactil* — dans ce numéro sur les bio-énergies ?

C'est qu'Henri LABORIT récidive : il travaille à la publication d'un nouveau livre sur les inhibitions (les angoisses) et il vient de mettre au point un médicament «inhibiteur d'inhibition» qui sera prochainement commercialisé...

D'emblée C. POSLANIEC pose la question :

«*Tous ceux qui animent des «groupes de bio» postulent l'existence d'une énergie, corporelle et psychique à la fois... est-ce que ça correspond à quelque chose en biologie ?*»

Henri LABORIT : «*A rien ! Un individu ne secrète pas de l'énergie. Il est en relation avec son milieu. Il est le siège, le passage d'un courant d'énergie qui est l'énergie solaire transformée par la photosynthèse...*

... *Et ce que les bio-énergéticiens appellent énergie, c'est simplement la motivation qui pousse à agir. Cet organisme essaie de se maintenir en vie, c'est-à-dire de maintenir sa structure. C'est sa seule raison d'être... La raison d'être d'un être, c'est d'être.*»

Comme je suis têtu, et de plus, parmi les plus chauds partisans qui disent qu'il faut parler de C. FREINET dans sa revue *L'Éducateur* (personne d'ailleurs n'a jamais dit le contraire !), c'est le moment d'évoquer l'*Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Ed. Delachaux et Niestlé, car il me semble que c'est exactement ce que vient de dire Henri LABORIT, que C. FREINET résume en : LA VIE EST.

Ah quelle formule ! Lors des journées B.T.R. de Nice sur le tâtonnement expérimental nous ne sommes pas allés plus loin que ce trois premiers mots ! Ce qui fait que ces journées sont toujours à faire !!!

Et c'est, à mon sens, ce qui fait que C. FREINET se trouve encore là, déjà mêlé à REICH et maintenant à H. LABORIT : juste au plein centre de ce problème moderne de la vie, de l'énergie et de la santé de la vie ! C'est de là qu'il faut partir !

La vie est ! et la raison d'être d'un être : c'est d'être ! Sur cette ligne-là on prend le départ pour l'éducation. Et pas d'autre.

Une illusion ? comme dit Georges DIDIER ? Et alors ? voire...

Revenons à LABORIT. Et nous reviendrons à FREINET.

Henri LABORIT : «*... Cette motivation à maintenir sa structure (2), tout système nerveux, même le plus simple, la possède...*

... *Pour maintenir sa structure, rester en vie, tout simplement, il faut que le système nerveux soit renseigné sur ce qui se passe à l'intérieur de l'ensemble de l'organisme. C'est ce que Claude Bernard a appelé LES CONDITIONS DES CONDITIONS DE VIE dans notre milieu intérieur «qui sont la condition indispensable à notre vie libre et indépendante» (je cite par cœur). C'est ce que Cannon a appelé l'HOMÉOSTASIE et ce que Freud a appelé le PRINCIPE DE PLAISIR, tout ça c'est la même chose.*»

Et Henri LABORIT définit les traces de la mémoire dans les mêmes conditions que C. FREINET évoque les traces laissées par le tâtonnement expérimental. Seulement C. FREINET pour construire une éducation retient le cas où, après la réussite, l'individu va pouvoir ériger des techniques de vie et d'action. H. LABORIT, lui, s'attarde sur la fuite, l'inhibition, dans le cas de l'échec, quand l'individu «*essaie de faire disparaître ce qui est à l'origine de sa perturbation interne*». Et il définit l'inhibition : quand l'individu ne peut ni effacer l'échec, ni fuir, ni lutter désespérément...

H. LABORIT raconte ses expériences avec des rats et comment il réalise une inhibition de l'action : «*Alors là, au bout de huit jours, il y a une hypertension à 19 ou 20 maximum ; tu l'ouvres et il a de multiples ulcères de l'estomac : il est en pleine perturbation biologique définitive, et c'est stable. C'est là toute la pathologie.*»

«*... On ne fait pas un cancer, on ne fait pas une maladie infectieuse au hasard (3) : le microbe n'y est pour rien ; la même quantité de microbes de la même souche, chez un individu fera un furoncle, chez un second fera une septicémie dont il crèvera, et chez un troisième ne sera rien du tout... dans l'histoire de leur système nerveux ils ont engrammé des choses qui leur permettent de négocier leur environnement, soit en inhibition de l'action, soit en action gratifiante, pas autre chose !*»

Pas autre chose ! quand je lisais, jeune normalien mon *Éducateur* rose, je ne lisais pas autre chose sous la plume d'Elise Freinet dans la rubrique alors régulière (1947 à 1950) du naturisme et de la lutte du mouvement contre les vaccinations obligatoires et en troupeau !...

Mais il ne faut pas tout mélanger... (Oh ! l'heureuse époque où — ne parlant pas encore de la globalité de la pédagogie — l'on pouvait tout mélanger !)

Et les bio-énergies ? Où sont-elles ?

Henri LABORIT : «*On m'a accusé d'être à l'origine des psychotropes, la camisole chimique, etc. Or, entre les psychotropes, les tranquillisants, le yoga, la bio-énergétique qui nous fait gueuler ou qui nous fait agir, je ne vois pas de différence. Ça permet toujours d'être bien dans sa peau même en recevant des coups de pied au cul à longueur de journée de la socio-culture. Et c'est ça que je trouve dramatique : si vraiment un type qui fait du yoga trouve une efficacité, eh bien c'est un pauvre gars ! Ça ne fera jamais un révolté : il fera des roulements à billes toute la journée, il fera sa position du lotus et le lendemain il ira encore faire ses roulements : il ne changera rien à la socio-culture ! C'est encore un moyen utilisé par un système hiérarchique de dominances pour faire supporter les dominances quand elles sont devenues insupportables.*»

Et le sexe ? et la communication ? et la relation avec l'autre ? et l'orgasme gratifiant ? s'écrie Christian POSLANIEC !

«*Comment intègres-tu, toi, cette gratification par l'orgasme dans ta théorie de l'inhibition de l'action ?*»

H. LABORIT : «*L'orgasme, c'est très suspect. Ce n'est pas dans l'orgasme que l'amour sexuel se réalise, c'est dans le non orgasme justement. Il se réalise lorsque deux êtres arrivent à une espèce de communion en dehors de la parole. C'est assez rare. C'est strictement indéfinissable et c'est pourquoi je crois que c'est essentiel.*»

C'est le moment de vous renvoyer à la suite dans votre numéro de SEXPOL.

Mais pour revenir à l'orgasme et au sexe, encore une fois, les silences de FREINET tiennent sans doute au moins à 80 % de cette part d'indéfinissable et de mystérieux qu'il comporte (4) et pour les 20 % restant de la méfiance nécessaire envers tous les ennemis qui ne manquaient pas d'affubler son nom d'anarchiste, de nihiliste, de naturaliste et d'athée (comme on a dit au Québec d'avant la révolution tranquille) et pourquoi pas de dévoyé et de débauché !

Et LABORIT d'ajouter : «*L'orgasme pour moi est encore une gratification que le système biologique a découverte pour se perpétuer. De même que la socio-culture invente des trucs et des moyens pour maintenir son échelle hiérarchique de dominances, les formes vivantes ont découvert l'orgasme pour pouvoir se maintenir, continuer d'exister... sinon il n'y aurait pas besoin de faire l'amour.*»

Voilà une bonne manne de sujets de discussion. SEXPOL d'une main, L'ÉDUCATEUR de l'autre, comment ferez-vous pour prendre la plume, ou faire l'amour... car quoi faire d'autre, n'est-ce pas ?

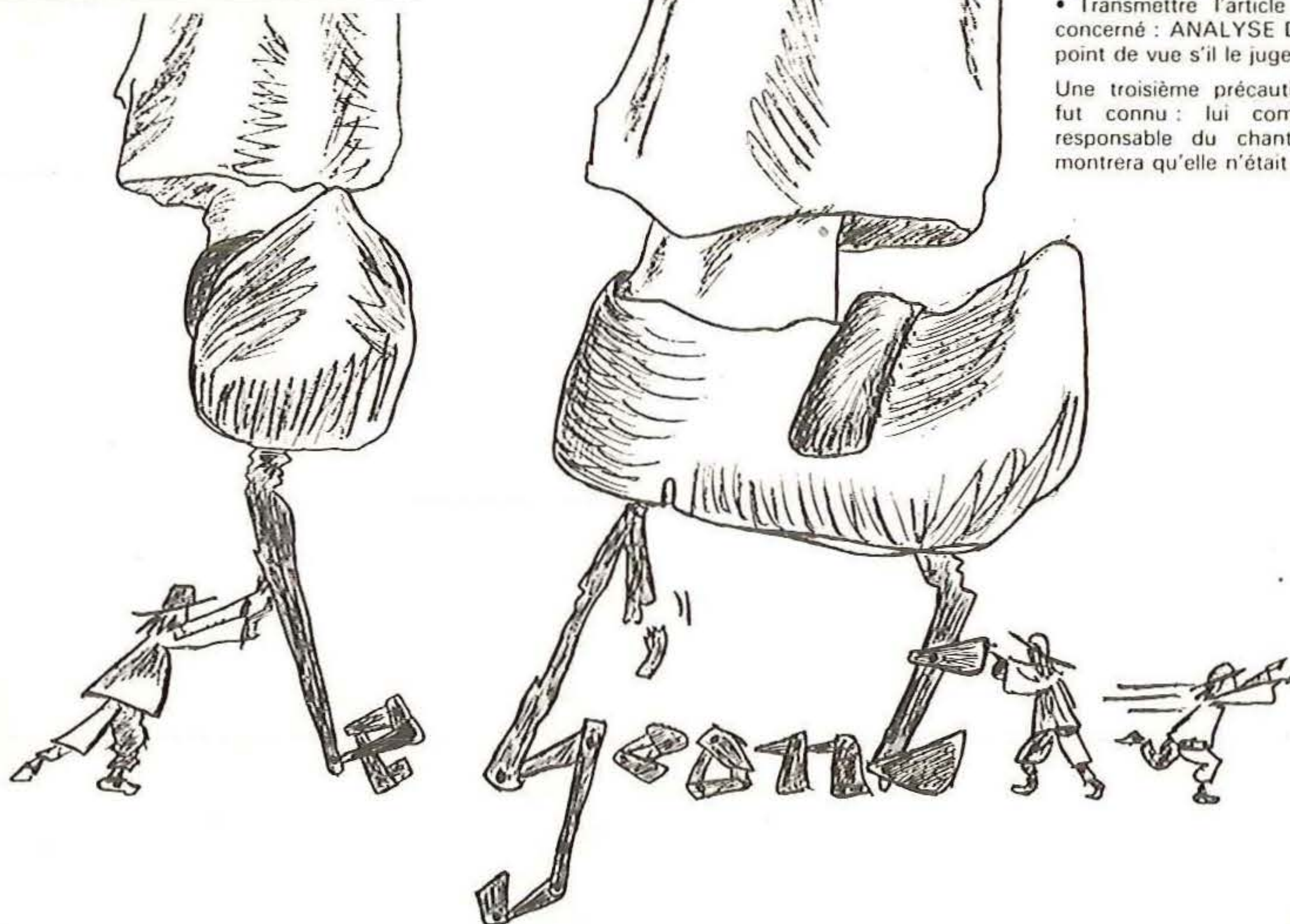
MEB

(2) Tous les étudiants en pédagogie ont eu à se pencher sur le problème essentiel de «la motivation»...

(3) Oh ! mânes de Pasteur ! (note de MEB).

(4) Freinet était un homme qui avait la sagesse de ne jamais écrire les mots amour et liberté...

Outils et techniques



En dépouillant les bulletins des groupes départementaux de l'I.C.E.M., l'équipe *EDUCATEUR* a été intéressée par cet article dans lequel elle voyait la description des pistes possibles d'exploitation d'une situation vécue dans la classe. Elle a alors mené une double démarche :

- Ecrire au responsable du bulletin pour qu'il demande à l'auteur (non indiqué) son accord pour publication dans *L'Éducateur* ;
- Transmettre l'article au responsable du chantier concerné : ANALYSE DU REEL pour qu'il donne son point de vue s'il le jugeait utile.

Une troisième précaution fut prise lorsque l'auteur fut connu : lui communiquer les réactions du responsable du chantier. La lecture de la suite montrera qu'elle n'était pas superflue.

Extrait du bulletin «*Fleuralpe*» de juin 78

A partir d'une situation mathématique dans une classe : taille et poids des élèves, l'idée vint aux enfants de dessiner un géant qui aurait pour grandeur la somme de leurs tailles et pour âge la somme de leurs âges.

Ce dessin a été envoyé aux correspondants qui, à leur tour, ont réalisé un géant correspondant à leurs mesures.

Le groupe a donc décidé de réaliser un géant en partant sur les mêmes données et de chercher toutes les exploitations possibles dans les différentes disciplines.

Le groupe décide de construire un géant en volume en se servant des dimensions du tableau ci-dessous :

Taille naturelle du géant (en mètres)		Réduite au 1/4	Mannequin (moyenne)
Total des 8 tailles	13,13	3,28	1,64
Bras	5,76	1,44	0,72
Carrure.....	3,12	0,78	0,39
Jambe	8	2	1
Tête haut. ...	1,60	0,40	0,20
larg.....	1,20	0,30	0,15
Pied	2	0,50	0,25
	(point. 312)	(78)	(39)
Main	1,60	0,40	0,20

1. Mathématiques :

- Mesures de longueur (tailles, mesures de certaines parties du corps).
- Mesures de masses (poids enfants).

- Calendrier : calcul de l'âge de chaque enfant.
- Opérations : additions des tailles, des masses, des âges ; soustractions : différences tailles, différences avec d'autres objets (clocher du village, charge utile d'un camion...); divisions : moyennes tailles...
- Ranger du plus grand au plus petit.
- Recherche d'une échelle.
- Graphiques de croissance (mesures tailles tous les mois, tous les trimestres...).
- Rapports poids/tailles.
- Géométrie : centre de gravité de la figure géométrique dont les sommets sont les lieux de naissance des enfants.

Bien sûr, il peut être intéressant que les enfants composent et résolvent de petits exercices, par exemple :

1. Notre géant pourra-t-il décrocher le coq au sommet du clocher du village pour l'accrocher au sommet de la cathédrale Notre-Dame de Paris ?

- Hauteur du clocher : 28 m.
- Hauteur de Notre-Dame : 110 m.

2.

En kg	Naissance	2 ans	9 ans	30 ans
Poids de Eric	3	6 ⁽¹⁾	30	—
Poids du géant.....	—	—	330	660

2. Histoire et français :

L'âge du géant ayant été calculé par la somme des âges du groupe, sa date de naissance est donc ainsi déterminée. A partir de cet élément, un groupe recherche des documents se rapportant à sa vie, tant pour y trouver des faits historiques intéressants que pour reconstituer son mode de vie.

(1) N.D.L.R. : ça paraît bien léger pour un enfant de 2 ans.

A partir des documents, une grille de base est ainsi établie, avec des repères (faits historiques) et des faits de la vie quotidienne.

EXPLOITATION :

- Construction d'une échelle des temps représentant la vie de Juliéna.
- Elargissement sur l'histoire à son époque (documents, diapos, anecdotes...).
- Comparaison avec notre époque.
- Scénario de sa vie.
- Histoire de sa vie.
- Bande dessinée.

3. Géographie :

Le lieu de naissance peut être déterminé par le centre^g de gravité de la figure géométrique (simplifiée) formée par les lieux de naissance du groupe.

- Carte, enquête, documents sur le lieu ainsi défini, étude du milieu.

4. Arts :

Musique, peinture, sculpture, littérature de l'époque.

5. Fabrication du géant :

Le groupe décide de construire un géant en volume en se servant des dimensions du tableau des mesures.

TÊTE :

On gonfle un ballon en baudruche puis on entoure de bandelettes de papier journal trempées dans de la colle à tapisserie et on modèle... nez, oreilles, menton, sourcils... séchage... puis une couche de peinture blanche vinylique... et peinture à la gouache.

CORPS :

C'est l'ajustage de cagettes en bois (le tronc) sur des baguettes de bois (jambes) elles-mêmes coulées dans du plâtre qui adhère aux chaussures en carton.

Quand l'assemblage tête, tronc, jambes fut terminé, on a habillé le géant avec du papier crépon.

Puis avec de la clairette de Die tout le groupe a... trinqué : Juliéna le géant était né, tchin, tchin ! prosit !

Louis MIEUSSET

«LA NAISSANCE D'UN GEANT» :
prétexte à des apprentissages scolaires
ou expression de la vitalité d'une classe ?

Un foisonnement d'activités interdisciplinaires

Quand on lit cet article, on est abasourdi par les travaux interdisciplinaires permis par l'expérience évoquée de l'«invention» d'un géant !

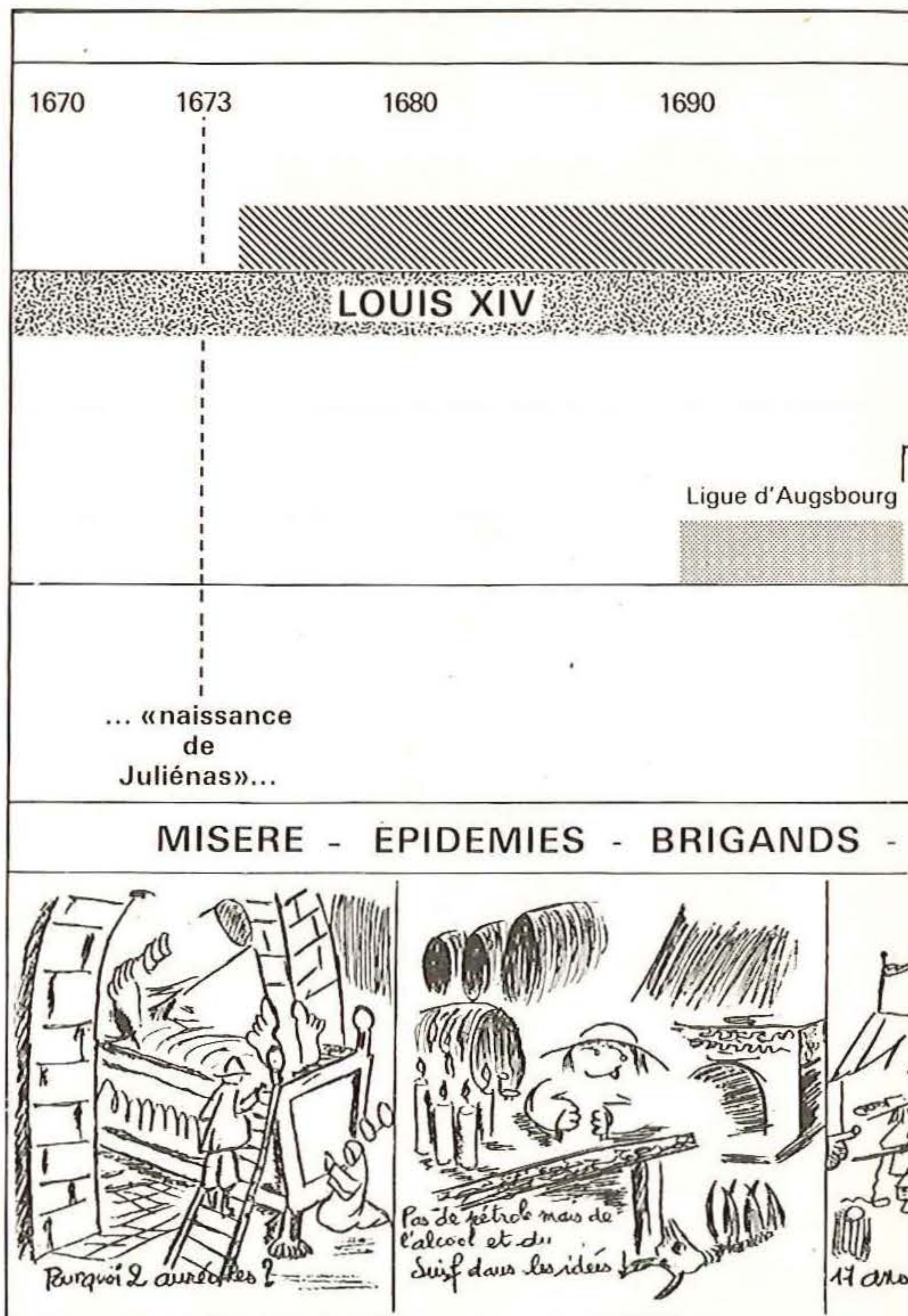
On sent même combien, en mathématiques, en histoire, en français, en géographie... ont été résumées et tronquées les recherches, découvertes et acquisitions réellement faites par la classe !

On pourrait s'interroger sur ce foisonnement exceptionnel, qu'ailleurs on obtient rarement quand on cherche (habituellement à l'heure de la sieste) à éveiller les élèves endormis le matin par les disciplines instrumentales !

Le jaillissement d'une vie éducative

Mais on sent bien que l'inventaire pur et simple des disciplines scolaires touchées par cette expérience globale, n'arrive pas à étouffer la VIE qui soulevait sans aucun doute possible la réalisation d'une telle œuvre.

Cette vie fébrile des enfants suinte à travers les phrases qui veulent rendre uniquement compte des retombées scolaires. Et, à la fin du compte rendu, ne pouvant pas être contenue davantage, elle explose et jaillit, pétillante et débordante, d'une bouteille de clairette !



Une analyse qui cache l'essentiel

Cette analyse sobre, trop sobre, nous donne envie de trinquer avec les enfants à la santé de *Juliéna*, à la réussite de leur entreprise commune ! Oui, nous avons soif de mieux connaître leur expérience car nous sentons bien qu'à travers cette réalisation culturelle coopérative, matérialisée par un géant de plâtre et de bois, quelque chose de fondamental s'est joué, quelque chose qui nous touche tout aussi viscéralement, nous, adultes !

Le géant est un symbole...

Je doute un peu que le groupe-classe ait décidé «de chercher toutes les exploitations possibles dans les différentes disciplines», mais les enfants ont suivi volontiers leur maître(sse) dans sa préoccupation d'enseignant, dans la mesure où ils pourraient réaliser un géant ayant pour grandeur la somme de leurs tailles et pour âge la somme de leurs âges.

Ce géant à réaliser est en effet le symbole de ce quelque chose de fondamental que nous recherchons dans les contes de fées... ou dans l'avènement d'une société plus juste !

C'est le symbole d'une identité à la fois personnelle et collective qui s'impose (un géant !) et par là, est reconnue.

Le symbole d'une identité collective

Il ne s'agit pas là d'élucubrations psychanalytiques ou autres de ma part : le géant ne doit-il pas avoir pour grandeur physique la somme des tailles des enfants, et pour âge la somme de leurs âges ?

Echelle des temps					
1700	1709 - 1710	1715	1720	1730	SAVOIE
					FRANCE
Paix de Turin	Guerre de succession d'Espagne		Paix d'Utrecht		
	Hiver 1709 DISETTE	RÉVOLTE des PAYSANS	Horlogerie dans la vallée de l'Arve	CAFÉ (Amérique du Sud)	DIVERS
RECRUTEURS - SÉCHERESSE - FROID - CULTURE FAIBLE - ENDETTEMENT					
					JULIÉNAS

Le groupe-classe est ainsi défini ici et maintenant, bien que cette réalité demeure **imaginaire**, jamais vraiment réalisée et achevée, c'est-à-dire **toujours fragile, mais vivante** !

Cette identité collective est bien marquée aussi par la surenchère dans la réalisation toujours «plus vraie» (toujours plus mathématisée et matérialisée) de leur géant, par chacune des deux classes qui correspondent. Cette affirmation de soi par confrontation est particulièrement significative dans la mesure où elle se fait entre deux classes différentes !

On peut dire ainsi que la réalisation du géant est plus l'expression d'une activité globale de la classe que la somme d'activités même interdisciplinaires ! En ce sens, il serait intéressant de savoir pourquoi les enfants l'ont appelé *Juliénas* !

Une identité collective qui s'appuie sur les différentes personnalités et les renforce

Cette identité collective ne se réduit pas au ralliement à un quelconque drapeau, extérieur à la personnalité de chaque enfant. Le lieu de naissance défini pour *Juliénas* n'est pas le lieu d'accouchement réel, l'école, mais il est déterminé géographiquement en tenant compte des **lieux de naissance de chaque enfant**. Comme il a dû être important que chacun, à cette occasion, puisse désigner son lieu de naissance !

Cette identité collective tient compte de chaque individu qui la compose. C'est pourquoi la somme des tailles et des âges

représente en fait infiniment plus que la somme ! Celle-ci signifie que chacun fait partie du géant, que chacun, d'une certaine façon, est le géant lui-même, est reconnu lui-même à travers lui.

A travers l'histoire de Juliénas...

Les recherches historiques ont l'air d'avoir tenu une grande place pour rendre JULIÉNAS «plus vrai» encore ! Rien d'étonnant à cela : c'est bien par une enquête sur sa vie passée qu'on pense mieux connaître et imposer la valeur d'un personnage. De plus, les enfants sont friands d'histoire pour peu qu'ils s'y sentent impliqués. Or, la vie de JULIÉNAS, par définition, renvoie obligatoirement à une histoire dans laquelle ils peuvent trouver des réponses à leurs interrogations sur leurs propres origines, sur leurs racines.

A ce sujet, il serait intéressant d'observer, au niveau historique, ce que chacun des enfants a cherché, trouvé et affirmé par rapport à la vie de ce géant. En tout cas, on peut le constater dans nos classes, enquête historique et quête sur ses propres origines vont de pair !

Quand l'histoire est ainsi perçue de l'intérieur, elle est irremplaçable. Elle permet de mieux se situer aujourd'hui, soi-même au milieu de ses contemporains («*comparaison avec notre époque*» dit le compte rendu), de se re-con-naître, c'est-à-dire de naître ensemble de nouveau... et pourquoi pas dans la fête d'un «tchin-tchin !».

La réalisation du géant : symbole de ce que permet notre pédagogie

Cette naissance de JULIÉNAS, après tout ce travail individuel et collectif, n'est pas fictive. Elle est le symbole réalisé de la vie reconnue chaque jour dans nos classes, vie globale du groupe d'enfants sans découpages arbitraires selon les disciplines, vie collective qui s'appuie sur l'expression et la satisfaction des besoins vitaux de chacun tout en leur donnant leurs véritables limites !

Dans cette perspective, il faudrait nous interroger sur la réussite de certaines techniques, tels le **journal scolaire**, la **correspondance interscolaire** ou le **conseil de coopérative**, mises en place dès les origines par Freinet : par elles, n'y a-t-il pas réconciliation entre l'expression des autonomies individuelles et expression collective, n'y a-t-il pas affirmation d'un pouvoir coopératif global par reconnaissance profonde des différentes personnalités et n'y a-t-il pas enfin une prise de pouvoir réelle des enfants sur leurs apprentissages ? N'est-ce pas la raison de la richesse de ceux-ci ?

Quand le processus est déclenché dans une classe, en particulier grâce à ces techniques institutionnalisées, il s'inscrit dans des œuvres collectives de façon plus ou moins éclatante et plus ou moins réussie : roman, montage audiovisuel, film, pièce de théâtre, œuvre musicale, fresque, etc.

La naissance de JULIÉNAS symbolise donc au mieux, ce que permet notre pratique pédagogique.

Alors oui, trinquons à la pédagogie du développement global des enfants. Le reste, chers inspecteurs, vous sera donné de surcroît. Vous êtes sceptiques ? Relisez donc l'article, il vous montrera toutes les activités scolaires qui se développent quand l'éducation part de la vie des enfants et tient compte de leurs besoins les plus vitaux !



Une gestation en deux temps et deux niveaux

Lorsque X. NICQUEVERT m'a demandé de réagir à l'article sur le géant, je n'en connaissais pas l'auteur et je pensais qu'il s'agissait du compte rendu d'une expérience menée uniquement en classe. Bien sûr, la clairette, les dessins... me posaient des questions que l'auteur, Louis MIEUSSET (à qui ma réaction avait été communiquée par l'équipe ÉDUCATEUR), éclaire par le rectificatif suivant :

«Me voici obligé de te donner quelques précisions et compléments qui feront peut-être diminuer ton enthousiasme.

La gestation et l'accouchement de ce géant se sont faits en réalité en deux temps et à deux niveaux différents :

1. Durant l'année scolaire 75-76, dans ma classe (vingt élèves de C.M.2), après un travail de mensurations et d'enquêtes sur le groupe-classe, l'idée nous (maître et élèves) vient d'imaginer et de matérialiser par le dessin ce géant — synthèse de nos personnes (tailles, poids et âges). Nous avons réduit sa taille à l'échelle 1/10. Nous avons pu ainsi l'afficher dans notre classe, puis l'envoyer à nos correspondants. Nous avons aussi cherché de quels événements et de quels personnages historiques il aurait pu être le témoin ou le contemporain. Quelques petits problèmes à son sujet ont été échangés avec nos correspondants.

2. En novembre 77, un stage R 6 pédagogie Freinet se tient à l'E.N. de Bonneville. Je fais partie des heureux élus qui se divisent pour certains travaux en deux groupes. Mon groupe souhaite réfléchir sur la correspondance et les mathématiques, ce qui me donne l'occasion de reprendre cette idée de géant et de la vivre au niveau d'un groupe d'adultes. C'est cette deuxième expérience vécue et relatée par notre petit groupe (8 stagiaires) qui a paru dans le bulletin *Fleuralpe* avec un compte rendu de notre stage.

Précisions ou rectifications :

- Ce sont donc les stagiaires et non mes élèves qui ont trinqué à la santé de Juliénas (avec de la «Clairette» faute d'avoir trouvé un vrai «Juliénas»).

- Ce sont aussi les stagiaires qui l'ont appelé Juliénas en faisant le décompte des lettres employées dans leurs huit prénoms (Jacques, Janine, Evelyne, Geneviève, Louis, Mireille, Suzanne, Louis) et en essayant de les réutiliser, d'après leur fréquence, dans un prénom acceptable.

- Ce sont encore les stagiaires qui ont recherché le lieu de naissance de Juliénas, qui ont établi la frise historique et qui ont fait les dessins humoristiques.

Voilà notre géant un peu plus vrai et un peu plus modeste.»

Louis MIEUSSET

«Le Géant» : pour des enfants seulement ?

Eh bien non ! l'analyse enthousiaste que j'ai faite, loin d'être ébranlée par ce rectificatif de taille (gargantuesque pourrait-on dire !) se trouve au contraire renforcée.

Quand j'écrivais : «... nous sentons bien qu'à travers cette réalisation culturelle coopérative, matérialisée par un géant de plâtre et de bois, quelque chose de fondamental s'est joué, quelque chose qui nous touche tout aussi viscéralement, nous, adultes.», je ne croyais pas si bien dire !

Cette histoire de géant a réussi à unir de façon vivante deux groupes, l'un d'enfants, l'autre d'adultes. De quoi nous interpeller sur notre façon de percevoir le groupe-classe ! Si des adultes se prennent au jeu de confectionner un géant en plâtre et en bois, s'ils veulent l'appeler d'un nom dans lequel chacun des leurs est le plus impliqué possible... alors pour les enfants !

En ce lendemain de mardi gras où j'écris ceci, je pourrais élargir la réflexion sur la fête, sur le carnaval... sur ce désir d'être soi et d'être autre, d'être reconnu à travers un masque aux traits figés qui ne sont pas les siens, sur ce désir de communier tout en protégeant son intégrité personnelle, bref, sur la marche dialectique continue que nous essayons de mettre en place dans nos classes entre autonomie personnelle et uni(cité) coopérative !

C'est pourquoi plus que jamais je pense fondamentales les questions que je formule sur la pédagogie Freinet dans le dernier paragraphe de ma réaction : les questions sur une pédagogie du développement global des enfants !

Robert LAVIS
(secteur «Analyse du réel»)



Illustration : Michel FOUCAULT

Alex LAFOSSE

Obligé par la réforme de me spécialiser, j'ai pensé qu'il était peut-être intéressant de témoigner auparavant, auprès de camarades continuant d'enseigner le français ou des disciplines générales, de quelques expériences tentées seul ou en équipe lors de mon passage dans la défunte voie III.

On peut penser que c'est de ce genre de techniques qu'ont le moins besoin les camarades qui ont organisé leur pratique pédagogique autour des idées développées par Célestin FREINET.

L'organisation coopérative des activités n'est-elle pas en elle-même une inépuisable occasion pour chacun de s'exprimer en liberté et de s'affirmer de façon responsable ?

La chose est si certaine que le propos n'a d'autre prétention que de signaler simplement quelques procédés propres à en préparer la mise en place. Une telle organisation ne pouvant être introduite dans la plupart des cas que de façon progressive.

Que nous prenions en charge une classe élémentaire nouvelle ou que nous nous trouvions pour de premières séances en présence d'enfants du second degré, le problème qui se pose est le même :

- Comment dégourdir une expression souvent muselée par de longues années de pédagogie officielle ou de désintérêt familial ?*
- Comment d'une part apprendre aux enfants à ne plus redouter d'exprimer leurs sentiments, leurs émotions ?*
- Comment les exercer d'autre part à se forger une opinion personnelle, à l'exprimer et à la défendre ?*
- Comment les habituer enfin à écouter et à prendre en compte les idées d'autrui ?*

Autant d'objectifs qui sont au centre de nos préoccupations et qui se retrouvent dans les techniques évoquées ci-dessous.

I. - A PROPOS DE LA CHANSON

Un effort pour comprendre les messages véhiculés par certaines chansons peut être l'occasion de premiers échanges intéressants. Mais démystifier ces chansons en en créant collectivement soi-même à partir de textes libres ou de poèmes collectifs peut être, en plus, pour la classe, l'occasion de prendre confiance en ses possibilités au niveau de l'expression.

A. - L'EXPLOITATION DE CHANSONS

Pourquoi se limiter aux explications de textes plus ou moins rances (et relevant d'une culture parfois totalement extérieure à celle de nos gosses) alors que leur environnement le plus direct est baigné de petites œuvres, de valeur souvent très discutables certes, mais dont certaines véhiculent sous une facture digne d'intérêt des messages méritant l'attention.

Il m'est ainsi arrivé il y a plusieurs années de présenter en voie III *Les crayons de couleur* d'Hugues AUFFRAY (racisme), *Le grand chambardement* de Guy BÉART (la menace atomique), *Faut-il pleurer, faut-il en rire* et *La montagne* de Jean FERRAT (condition féminine et exode rural).

Remarque essentielle : en règle générale les enfants ne prêtent aucun intérêt aux paroles des chansons dont ils sont matraqués ; lorsqu'on leur demande après une première audition ce qu'a voulu exprimer l'auteur, ils restent le plus souvent bouche-bée.

Il faut donc multiplier les écoutes successives pour cerner progressivement, en gros et dans les détails, le sens du texte considéré, le maître étant obligé au début de multiplier également les interrogations précises.

Mais les gosses peuvent se prendre au jeu et apporter bientôt en classe des disques désormais choisis selon des critères dépassant le simple intérêt mélodique.

B. - LE POÈME COLLECTIF

Il arrive que certains enfants qui ont des difficultés à se hasarder individuellement à produire un poème prennent progressivement confiance en eux-mêmes en participant à des expériences de création collective.

Une manière de procéder est d'afficher près du tableau (ou de projeter sous forme de diapositive) une image évocatrice ; par exemple

une étendue de sable aux dunes moutonnantes. Ensuite la craie passe de main en main et chacun va au tableau inscrire l'idée ou le sentiment spontanément évoqué.

La première fois le maître doit donner l'exemple : «*étendue désespérée*» ou bien «*soif impossible à étancher*» écrira-t-il peut-être ainsi avant de passer d'autorité le relais à un élève dégoûté.

Une fois le tableau couvert d'inscriptions diverses on possède le matériau de base. Reste à se mettre d'accord, par exemple en les soulignant, sur les notations à retenir parce que trouvant un écho auprès du plus grand nombre.

Ensuite on se divise en petits groupes et on essaie de mettre en forme. Chaque groupe présentera finalement sa production que l'on pourra afficher auprès de l'image considérée au départ, insérer dans le journal, adresser aux correspondants ou... mettre en musique.

C. - LA PRODUCTION DE CHANSONS

Bien sûr un texte libre, mis en vers par son auteur ou par le groupe, peut aussi bien faire l'affaire quant aux paroles.

On pourra alors s'exercer, toujours en groupes, à les fredonner chacun à son tour selon son inspiration du moment.

Le plus malaisé sera de se libérer de réminiscences d'airs déjà entendus. Chacun devra donc y veiller.

Dès qu'une phrase musicale aura été remarquée par le groupe, on s'empressera, si le maître a suffisamment de connaissances en musique ou si on a pu s'assurer la collaboration d'un spécialiste, de la noter.

Sinon il faudra enregistrer toutes les improvisations au magnétophone (car il suffit bien souvent que l'on demande à l'auteur de répéter son improvisation pour qu'il se découvre incapable de la retrouver !).

On partira de la mélodie ainsi retenue pour trouver la phrase suivante et ainsi de suite jusqu'à ce que la production d'ensemble soit jugée satisfaisante.

Il ne restera plus à la classe qu'à enregistrer l'œuvrette pour ne pas l'oublier, à l'apprendre par cœur et à se constituer ainsi son propre répertoire musical.

Ce qui contribuera d'ailleurs à ramener à de plus justes proportions le mérite si grossi dans la presse pour jeunes, des faiseurs de «*tubes*» (de «*ritournelles à la con*» comme dit si justement FERRAT !).

II. - LA MÉTHODE DES CAS

Il s'agit d'une méthode de formation venue des Etats-Unis et traditionnellement réservée à l'enseignement des adultes.

Il n'y a pourtant pas de raison valable pour ne la point utiliser avec des enfants.

Notons tout de suite qu'il ne peut être question avec cette technique de faire passer un contenu, des connaissances quelconques : on ne pourra pas, par exemple, apprendre l'orthographe avec la méthode des cas !

On pourra simplement avec elle s'entraîner à analyser une situation donnée, à en envisager toutes les implications, à prendre conscience de la validité d'opinions parfois fort différentes, au départ, des siennes.

On pourra même en faire un entraînement à la prise de décision collective.

On pourra, surtout, en profiter pour faire envisager les graves questions de notre temps, par exemple consumérisme, injustice sociale, sexisme, etc.

De tels débats peuvent bien prendre la place des traditionnelles leçons de morale avec maxime à copier !

Pour bien faire il faudra porter tout son soin aussi bien à la sélection des cas qu'à leur rédaction et à l'animation des discussions qu'ils provoqueront (1).

Mais avant d'envisager ces différents points il est peut-être utile de se familiariser avec ce dont on parle.

Nous le ferons en proposant d'abord comme exemple un cas qui a fait ses preuves en formation d'enseignants : en disant cela nous voulons entendre qu'il a rarement laissé indifférent, qu'il a toujours au contraire, entraîné des discussions fructueuses où chacun s'est senti impliqué, où se sont confrontées des positions diverses et motivées.

Car là est le principal critère de validité : si lecture faite le silence s'éternise ou si on se met très vite à parler d'autre chose ou bien si l'accord se fait très rapidement et sans problème sur une position unique, le cas est bon à mettre au panier, ou tout au moins à remanier quant à la rédaction.

CAS DANI

Pierre D., 26 ans, instituteur titulaire célibataire, est nommé, pour sa cinquième année d'enseignement en classe pratique, au lycée de N. en qualité de maître de classe pratique stagiaire.

Son emploi du temps comprend sept heures avec une 3^e pratique mixte à l'effectif peu chargé et de niveau moyen, sans problème particulier.

Il s'y sent à l'aise et est heureux de pouvoir dialoguer avec ses élèves dans une ambiance calme et détendue.

Il assure les disciplines d'expression dans cette classe qu'il trouve un peu apathique cependant.

(1) Voir sur le sujet l'excellent ouvrage de Roger MUCCHIELLI *La méthode des cas* aux Editions Sociales Françaises.

Par l'emploi de techniques audio-visuelles (montages diapo par exemple), il essaie et a l'impression de réussir assez souvent à éveiller l'intérêt de la majorité des jeunes de cette division.

Pour la bonne présentation de textes à afficher, la classe se rend parfois dans un local équipé d'une batterie de machines à écrire. Là, le maître est surpris de trouver, glissé assez régulièrement à l'intérieur du travail remis par une élève prénommée DANI, des copies de poèmes.

Ceux-ci traitent toujours, et souvent à la seconde personne du singulier, d'un amour impossible et tragique.

Certains d'entre eux, de facture relativement maladroite, peuvent laisser penser que l'élève en est l'auteur.

Cette élève, plutôt discrète et taciturne, d'un physique moyen, fait partie d'un trio dont les deux autres éléments, Micheline et Raymonde, sont plutôt volubiles et cancaniers.

Le chef d'établissement visitant assez fréquemment les classes, Pierre D. en profite pour lui soumettre discrètement le problème DANI.

Le proviseur l'en plaisante amicalement.

Ce dernier est d'ailleurs perçu par son personnel comme un personnage d'humeur changeante, aussi prompt à s'enthousiasmer qu'à s'emporter et à dénigrer.

Il donne cependant l'impression, non encore confirmée, d'être susceptible de défendre son personnel si l'occasion s'en présentait.

Contrairement en ceci à l'I.D.E.N. de circonscription qui inspire plus que de la défiance à tous les maîtres dont il a la charge (il n'existe pas d'I.D.E.N. spécialisé pour la voie III dans le département).

Une collègue au courant des envois de poèmes assure les heures de puériculture aux filles.

Elle confie à Pierre D. qu'au cours d'un débat, a été posée la question : «*Que penser du problème d'une élève amoureuse de son professeur.*»

L'intérêt porté par les élèves à la discussion lui est apparu comme dépassant celui relatif à une question purement académique.

Elle en plaisante Pierre D. tout en s'accordant avec lui pour se demander, vu la personnalité apparente de DANI, s'il n'y a pas là un problème susceptible d'être plus douloureusement ressenti par l'enfant qu'il ne devrait l'être.

En février, Pierre D. propose le tournage d'un court métrage 8 mm sonorisé à ses élèves.

Il les charge d'établir, par groupes, les synopsis, avec liberté complète du sujet, comme pour un texte libre.

Les seules limites précisées sont celles imposées par les impératifs matériels du tournage.

Le meilleur projet sera retenu par la classe par voie de vote.

Trois projets sont donc présentés : «*le vol du coffre-fort de l'intendance*» par une équipe de garçons, «*une histoire de cow-boy*» par une équipe mixte et, par une équipe de quatre filles (dont Micheline, Raymonde et Dani) «*l'histoire d'une jeune fille qui, amoureuse de son professeur, fait une fugue avant de se suicider*». Micheline jouerait le rôle de la jeune fille, Pierre D. celui du professeur.

Ce dernier synopsis avait été mis au point avec une fébrilité mal étouffée et présenté avec un certain embarras au milieu des haussements d'épaules masculins («*Voilà qu'elles ressortent leur histoire !*»).

Après une campagne sourde mais intensive de la part des protagonistes, ce projet est retenu globalement à l'unanimité des élèves.

Question : à la place de Pierre D., que feriez-vous et pourquoi ?

Pour mieux illustrer notre propos nous citerons également quelques cas rédigés cette fois-ci à l'intention d'enfants. Plus précisément d'enfants de la voie III. Ces textes, quant à eux, gagneraient d'ailleurs à être testés de façon plus approfondie :

CAS DE LA FEMME BATTUE

Un soir deux touristes de passage dans une petite ville sont attirés par les appels «*au secours*» d'une femme traversant en courant un carrefour. Elle a le visage ensanglanté, un œil tuméfié, se plaint de douleurs sur tout le corps. Elle raconte qu'elle a réussi, en profitant d'un feu rouge, à s'enfuir de la voiture de son mari qui la frappait.

Elle pleure en disant que la fureur de ce dernier va se retourner contre ses trois enfants ; 9 ans, 8 ans et 7 ans qui sont restés dans la voiture.

Elle est désespérée, ne sait que faire.

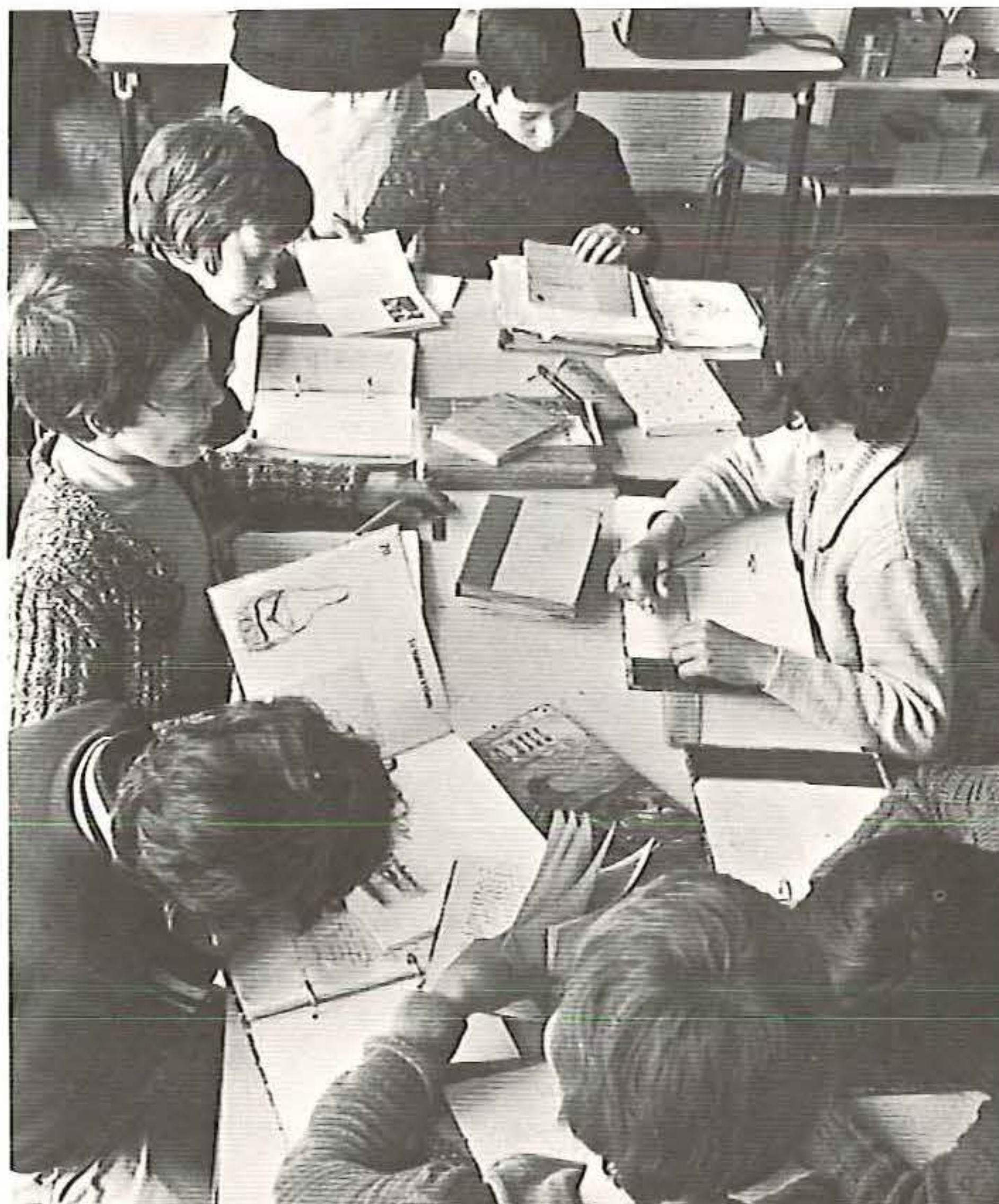
La vie qu'elle a avec cet homme devient de jour en jour plus infernale. Elle n'a pas le droit de parler en sa présence et, à table, elle communique avec ses enfants par gestes pour ne pas déclencher une crise de fureur qui se traduit toujours par des coups.

Elle a songé, bien sûr, à quitter son mari mais elle n'a aucun métier, elle est sans argent, loin de sa famille.

Elle a demandé à l'assistance sociale qui est au courant de la situation de lui trouver un logement, mais elle n'a pas de réponse.

Au commissariat de la petite ville où les touristes accompagnent la femme on leur répond qu'on ne peut rien faire pour elle car les agents n'ont pas le droit de quitter leur ville...

Question : Vous êtes les touristes, que conseillez-vous à cette femme ?



CAS TOURNIER

Madame Tournier décide de louer un poste de télévision pour occuper ses huit enfants. Mais elle comprend mal le mécanisme du crédit. Elle omet de payer les échéances et change de domicile sans aviser le vendeur du poste, qui porte plainte pour abus de confiance.

Après de nombreuses recherches, la justice retrouve Madame Tournier et la condamne à trois mois de prison ferme et 500 F d'amende.

Mais la prévenue ne se présente pas à l'audience. Un avis de recherche diffusé aux services de police, les gendarmes viennent au petit matin arrêter Madame Tournier chez elle.

Son fils André, quatorze ans, brisé par la honte d'avoir vu sa mère encadrée par les gendarmes et devenu la «*tête de turc*» de ses camarades d'école se suicide aux barbituriques.

Question : Qui porte, à votre avis, la plus grosse responsabilité de cette mort ?

CAS DE LA SŒUR MALADE

Une jeune fille de dix-huit ans, abandonnée avec ses trois frères et sœurs de sept, neuf et onze ans par sa mère, elle-même abandonnée par son mari qui était parti avec une voisine a besoin un jour de 450 F pour envoyer sa jeune sœur malade des poumons en vacances à la montagne.

Elle a économisé 120 F, elle a 180 F de subvention, mais il lui manque 150 F.

Elle va voir son oncle et lui demande cette somme. Il lui répond qu'il ne veut pas la lui prêter car il était fâché avec son frère (le père de la jeune fille).

Elle va alors trouver son fiancé. Mais celui-ci dit qu'il ne veut pas donner l'argent car ce n'est pas à lui de faire soigner la petite malade.

Elle demande à son patron. Il veut bien lui donner l'argent à condition que la jeune fille passe une nuit avec lui. Elle refuse.

Complètement découragée, ne sachant plus où trouver de l'argent, elle vole la somme de 150 F dans la caisse du magasin où elle travaille.

Question : Qui porte à votre avis la plus grosse part de responsabilité dans cette affaire : la jeune fille, la mère, le père, la voisine, la jeune sœur, l'oncle, le fiancé, le patron, la société où nous vivons ?...

CAS JACKIE

«*Mon père est vengé, je ne regrette rien. Maintenant, vous pouvez faire de moi ce que vous voulez cela m'est égal*», a dit aux policiers Jackie P., 22 ans, marié depuis une quinzaine de jours, après qu'il eut poignardé mortellement Alain G., le meurtrier de son père.

Jackie avait profité de la reconstitution du crime dont son père avait été la victime pour se glisser au premier rang des badauds qui regardaient Alain G. refaire son geste meurtrier.

L'été dernier, G. avait tué «*pour s'amuser*» avait-il dit, le père de Jackie, alors que ce dernier se rendait à son travail à bicyclette. Alain G., 20 ans, sans profession ni domicile fixe, condamné pour vols de voiture et complicité dans divers méfaits, passionné d'armes à feu, s'était vanté de «*tirer*» pour le plaisir de tirer...

Question : Si vous étiez le jury de cour d'assises chargé de juger Jackie que décideriez-vous ?

A. - LA SÉLECTION DES CAS

Règle d'or : un cas ne s'invente pas.

Même s'il met en œuvre une pression au changement il ne se construit pas non plus en vue d'une visée didactique déterminée.

D'autre part, pour jouer pleinement son rôle il ne doit pas présenter une situation sans issue.

Au contraire cette situation doit en comporter plusieurs, être aussi ouverte que possible.

Il faudra donc arrêter l'exposé des faits à un moment où la situation fait problème.

Dans le cas DANI, si la solution retenue par PIERRE D. avait été indiquée, une grande partie de l'intérêt «dramatique» serait tombée.

Ceci nous conduira par exemple à éliminer de nos sources (quelque envie que nous ayons par ailleurs de les proposer comme symptomatiques d'un climat) des documents du genre de celui-ci :

«*Nous soussignés, Société QUALIBEST ayant constaté le 28 novembre 1972 à 10 h 10 que Mademoiselle JANIN Irène se rendait aux toilettes pour la deuxième fois en l'espace de trois quarts d'heure (cet incident s'étant déjà produit plusieurs fois précédemment), nous avons posé la question à Mademoiselle JANIN : «êtes-vous malade ?» ; sur la réponse négative de celle-ci nous l'avons licenciée sur le champ ne pouvant tolérer un tel comportement.*

Fait à Peyzac, ce 28 novembre 1972.»

La situation ainsi décrite ne fait évidemment pas problème au sens où nous l'entendons car l'accord de tous se fera rapidement. Il y a peu de chance en effet pour que des avocats de la Société QUALIBEST se manifestent en nombre.

Nous ne découvrons pas non plus la possibilité d'arrêter la relation des faits à un moment-nœud, provoquant une sorte de «suspense».

Car il faut en effet que l'intérêt se double d'un caractère d'urgence qui incite les participants à traiter le problème comme s'ils y étaient réellement impliqués.

B. - LA RÉDACTION DES CAS

La lecture d'un cas ne doit pas être trop longue. Une page dactylographiée représentant déjà une bonne longueur pour des adultes, une demi-page paraît constituer un maximum dans une classe.

Le texte doit être la relation aussi objective que possible d'une

situation-problème réelle dans laquelle les nécessaires précautions d'anonymat ne doivent pas entraîner une altération des données.

Il faut en outre que la lecture du cas soit aisée, donc le style clair et vivant.

Même s'il convient de rappeler que les choses sont rarement parfaitement nettes dans la réalité et que jamais on n'aura lors d'une prise de décision tous les éléments souhaitables pour l'étayer, il faudra cependant que la rédaction apporte un maximum de renseignements propres à rendre la complexité de la situation donnée.

A ne pas confondre avec des indications de détails sans importance réelle auxquels on devra livrer une chasse impitoyable.

Qu'importe par exemple la provenance de l'arme utilisée par JACKIE, qu'importe de même le genre de travail auquel son père se rendait le jour de sa mort.

C'est pourquoi on peut considérer la rédaction de cas comme un intéressant exercice de style et imaginer, lorsqu'ils en auront bien compris le mécanisme et les contraintes, de proposer la chose aux enfants, en groupe de trois ou quatre par exemple.

L'objectif pouvant le cas échéant être de les soumettre aux correspondants.

Notons enfin qu'un cas, même si on a pris toutes les précautions possibles, est rarement parfait du premier coup et qu'il demande à être testé et éventuellement modifié dans sa rédaction.

Une bonne «casothèque» (selon le terme consacré) ne pourrait ainsi sans doute que résulter d'un travail d'équipe (2).

C. - LA CONDUITE DE L'ÉTUDE

La durée de cette étude est déterminée avant tout par l'intérêt des participants. Elle peut se faire directement en grand groupe ou passer préalablement par une discussion en petits groupes de 7 à 8 personnes. Le maître aura ici un rôle d'animateur de discussion.

Il devra donc se garder de toute digression personnelle ou prise de position réactionnelle.

Il est là pour ramener au thème de discussion, à la question posée, veiller à ce que chacun s'exprime et aider à la résorption des tensions éventuelles.



(2) Si des camarades s'avéraient intéressés par la question, qu'ils n'hésitent pas à se faire connaître.

Il a avant tout un rôle de régulateur.

Il reformule : «*Si je comprends bien tu penses que...*»; résume : «*Donc nous avons en présence jusqu'à maintenant trois positions possibles... c'est-à-dire...*»

Il sollicite les prises de position : «*Untel n'a rien dit ; j'aimerais savoir ce qu'il en pense, ce qu'il ferait à la place de...*»

Par contre lorsqu'il voit que l'affaire semble trop vite entendue, il peut soulever des objections en envisageant des conséquences auxquelles personne n'a pensé : «*N'y a-t-il pas le risque, si on adopte cette solution que...*»

Il veille aussi à ce que le groupe s'en tienne aux données du problème : «*N'interprétons-nous pas ? n'est-il pas dit seulement dans le texte que...*»; «*Qu'est-ce qui nous permet de déduire cela ?...*»

Mais toutes ces interventions, il ne les effectue que si personne ne les fait avant lui dans le groupe.

Il est censé d'ailleurs ne pas en savoir plus sur la situation-problème que les participants eux-mêmes et doit se dérober à toutes questions dans ce sens.

«*Toutes les données disponibles pour étayer la prise de décision sont indiquées dans le cas et nulle autre n'est accessible au groupe*», doit-il rappeler.

Il est surtout extrêmement important qu'il ne donne pas l'impression de préférer une solution à une autre.

A plus forte raison que son attitude ne laisse pas supposer qu'il en est une meilleure que les autres que le groupe serait censé découvrir et à laquelle il conviendrait de se rallier.

Bien sûr pour observer une telle règle il faudra souvent se faire violence. Cela ne veut pas dire, comme nous l'avons vu, qu'il ne faille pas, de temps en temps, rappeler au groupe sans avoir l'air d'y toucher certains aspects qu'il tend à oublier : «*Ne pensons-nous pas trop uniquement à l'intérêt de la femme battue et de ses enfants ? Comment le mari pourra-t-il réagir au sortir de l'hôpital psychiatrique où vous voulez le placer si, guéri, il ne trouve pas sa famille pour recommencer d'un bon pied ?...*»

D. - QUELQUES VARIANTES

Signalons qu'on utilise parfois en formation d'adultes des cas présentés sous forme audio-visuelle (bande magnétique, film). On peut envisager, dans certains cas, de présenter les choses sous forme de jeu de rôle ou, pourquoi pas, par l'intermédiaire de marionnettes.

L'I.N.A.S. avait, par ailleurs, expérimenté la technique dite des «*mini-cas*» dont nous donnerons quelques exemples mis au point pour un stage de conseillers principaux d'éducation et d'enseignants :

1. Un délégué de classe, lors d'une entrevue avec le chef d'établissement, exprime le désaccord de ses camarades avec un professeur. Ce dernier est présenté comme incapable de faire un cours convenable. Le délégué de classe demande, au nom de ses camarades, le changement de ce professeur.

2. Un professeur qui a des difficultés (contacts-relations élèves) est en congé pour dépression nerveuse et doit rentrer prochainement. A cette annonce un élève réagit : «*On va faire ce qu'il faut pour qu'elle tombe malade.*»

Que dire ?

3. Un élève qui a un comportement «*normal*» dans l'établissement, m'insulte lorsque je le rencontre dans la rue sur son vélomoteur, il ralentit lorsqu'il arrive à ma hauteur, redémarre lorsqu'il a prononcé quelques grossièretés.

4. Un élève dit à son professeur : «*De toutes manières nous ne pouvons pas nous comprendre. Votre costume, votre cravate, vos cheveux, tout cela montre que nous ne sommes pas de la même génération et de la même société !*»

Que lui répondre ?

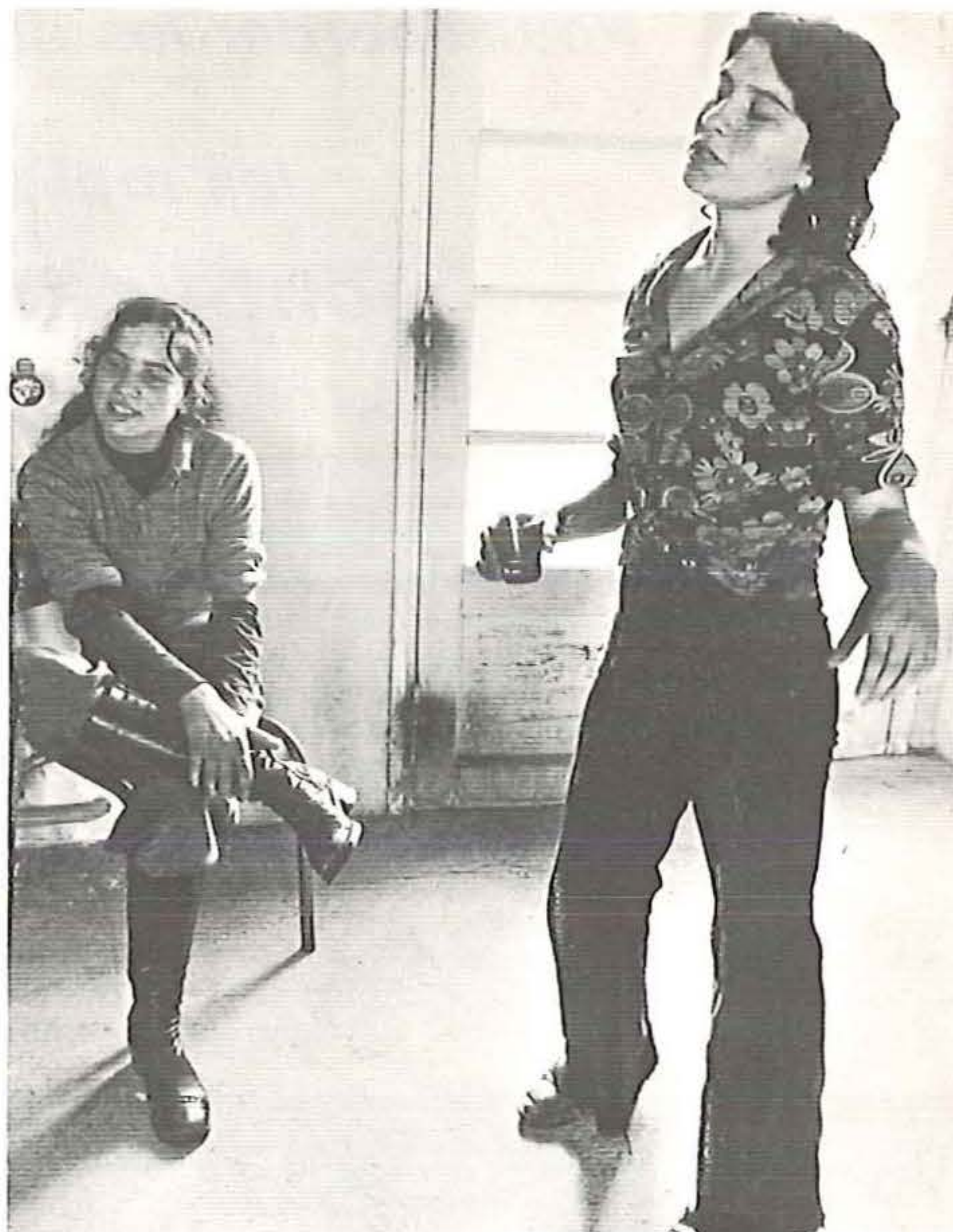
5. Discussion en classe sur les conditions de vie des ouvriers. Un élève accuse les autres d'être «*trop bien nourris*» pour pouvoir comprendre. Une camarade s'indigne, fait une crise de nerfs, sort. Que faites-vous ?

Citons pour terminer, un exemple de ce que peut être un cas dit «*en séquences*» et l'exploitation qui pourrait en être faite dans le cadre de l'expression française, écrite ou orale.

AU TRIBUNAL DE PÉRIGUEUX

Le tribunal correctionnel a eu en 76 à juger deux affaires rapportées en ces termes par le journal *Sud-Ouest* :

Une petite folie : «*Pour rentrer à son domicile situé à une vingtaine de kilomètres, un jeune homme de bonne famille et d'excellente réputation, Jean-Luc L., 18 ans, a volé une voiture en sortant d'un bal. Il est vrai que ce soir-là, il avait attendu en vain que sa sœur vienne le chercher.*»



La main dans le tronc : «*Jacques MORNAND, 36 ans, sans domicile ni métier définis, subsiste en dérochant le contenu des troncs d'églises. Il fut surpris dans la nef de la cathédrale Saint-Front, alors qu'il venait d'extraire, à l'aide d'un fil de fer recourbé un billet de 50 F destiné aux âmes du purgatoire.*»

Exploitation :

Séquence I : A la place du tribunal qu'auriez-vous décidé dans chacun de ces cas ?

Séquence II : Le tribunal de Périgueux a décidé

— Dans le premier cas, pour Jean-Luc L. : un mois de prison avec sursis ;

— Dans le second cas, pour Jacques MORNAND : deux mois de prison.

Qu'en pensez-vous ?

Séquence III : Relisez l'article du journal *Sud-Ouest*. Pensez-vous que la manière dont le journaliste rapporte les faits soit impartiale ? Justifions nos affirmations.

Séquence IV : Rédigeons une nouvelle version de cet article en partant d'un parti-pris opposé à celui du journaliste.

Séquence V : Même chose en faisant cette fois un effort d'objectivité.

Séquence VI : En février 72, Roger F., ne sachant ni lire ni écrire et exerçant le métier de plombier par intermittence sort de l'hôpital psychiatrique pour une courte permission dans la cité H.L.M. qu'il habite, et tue ses quatre enfants.

La vie de cet homme a été une suite de séjours à l'hôpital.

La cour d'assises le condamnera à la réclusion à perpétuité (prison à vie).

Le 1^{er} février 77, Jacques B., Ambassadeur de France, ancien représentant de la France auprès du Pape, abat à Paris sa femme et ses enfants.

Très dépressif, explique-t-il et «*affecté de ne plus être en poste à l'étranger, il n'avait pu se surmonter.*»

Le 7 avril il bénéficie d'un non-lieu.

Quelques mois encore, peut-être, et l'ambassadeur guéri sera libre.

Qu'en pensez-vous ?

Séquence VII : Relisons maintenant la fable de La Fontaine *Les animaux malades de la peste*.

Comment comprendre la moralité : «*Selon que vous serez puissants ou misérables, les jugements de Cour vous feront blancs ou noirs.*» ?

Quels points communs et quelles différences pourrait-on distinguer entre la justice au temps de La Fontaine et la justice de nos jours ?

Pour aborder les questions économiques, les moins de dix ans sont-ils trop jeunes ?

(Extrait des *Chantiers pédagogiques de l'Est* n° 57, janvier 1979)

Les moins de dix ans sont-ils trop jeunes pour aborder les questions économiques ? La très grande majorité des enseignants semble répondre oui. Mais on pourrait peut-être également poser cette question à des non-enseignants par exemple à l'éditeur des albums-puzzles «Gold-en-frac» (ou quelque chose d'approchant)... pour lui les moins de dix ans ne sont point trop jeunes pour faire marcher son affaire, ce qui ne l'empêche certainement pas, mais alors pas du tout, d'approuver chaleureusement ceux qui, à la question ci-dessus, seraient tentés de répondre par l'affirmative.

Voyons de plus près de quoi il s'agit. Voici un extrait d'un article paru ces jours-ci (fin décembre 1978) dans un quotidien régional (*L'Alsace*) sous le titre «Comment le gaspillage vient aux enfants : ces albums-puzzles qui n'ont plus de prix».

«Principe : on reçoit «gratuitement» un album à compléter à l'aide de parties d'images achetées par pochettes de cinq éléments. La pochette vaut, dans le cas qui nous occupe, la modique somme de 50 centimes. Au début pas de problème : les pièces du puzzle trouvent place aisément. Puis viennent les «doubles», et pour trouver une bonne pièce, il faut parfois acheter trois ou quatre pochettes. Oui : ce sont en quelque sorte des pochettes-surprises. Alors que tout emballage doit mentionner le contenu rien ne permet sur ces pochettes de deviner la nature de l'image sous pli.

L'album que nous avons sous les yeux, consacré à un héros de science-fiction bien connu des petits téléspectateurs, comporte... vingt pages, couverture comprise.

Même si l'enfant pouvait choisir ses images et éviter les doubles, l'album complet reviendrait à 10 centimes fois 360 pièces, égale... 36 F. Pour une bande dessinée de vingt pages.

Mais pris dans cette spirale soigneusement étudiée, l'enfant peut dépenser jusqu'à 150 F avant de voir le bout de l'album. La société éditrice «offre» (sic) la possibilité d'acheter les images manquantes au prix de 20 centimes pièce plus 2,10 F pour l'envoi. Mais on ne peut demander plus de 20 images à la fois. Et les doubles ne sont pas échangés. Certes les enfants peuvent échanger entre eux.

Moins amusant, bien sûr, mais bien plus efficace, le système de la commande au prix de 20 centimes l'image, permet de compléter l'album pour environ 40 F (frais d'envoi) plus 0,20 fois 360 soit 112 F. Voyez dans une librairie ce qu'on vous offre à ce prix-là...»

(article signé R.C.)

Cette affaire d'ALBUM-PUZZLE, décrite dans l'article cité plus haut (en ce moment c'est «Gold-En-Vrac» qui en est le thème, avant c'était le football avec la Coupe du Monde, demain ce sera autre chose mais ce sera toujours de l'or en barre pour l'astucieux qui manœuvre le tiroir-caisse...), est connue de nombreux enfants.

Albums-puzzles : des suggestions pour une analyse :
Mettons ces albums sur la table et parlons-en.

— Combien d'images contient ton album en ce moment ? et le tien ?

— Combien d'argent as-tu déjà dépensé jusqu'à ce jour pour ces images ? Et toi ? (d'abord simple estimation puis calcul précis).

— Combien d'images peut contenir l'album ?

— Combien t'en manquent ? Et à toi ?

— Il te faudra encore combien d'argent pour compléter ?

(d'abord par évaluation puis par essai de calcul précis mais, tout de suite, se pose le problème des «doubles»...).

— Où en êtes-vous avec les «doubles».

— Faites-vous des échanges entre vous ? Comment se pratiquent ces échanges ? A quelle «parité» ? Une image contre une image ? N'y en a-t-il pas qui en exigent deux ou plus lorsqu'ils voient qu'une image vous fait défaut pour compléter une page entière ?

— Si vous achetez une pochette de 5 images, quelles sont les chances d'y trouver des «doubles» lorsqu'on est au début de l'album, ou l'album à moitié complété, ou l'album presque complet ?

— Que pensez-vous du fait que les numéros des images ne soient pas portés sur la pochette ? à l'épicerie achetez-vous des sachets ou des paquets sans savoir ce qu'il y a dedans ?

— Quelle sera la dépense totale ? (On ne peut la connaître à l'avance de façon précise, mais on peut déterminer une «fourchette».)

— Que peut-on acheter avec cette somme (dans une librairie, dans un magasin de jouets, dans un magasin qui vend de l'outillage, dans un magasin d'articles de sport... ?

— Pourquoi l'album est-il remis gratuitement ?

— Est-il vraiment gratuit ? Comment l'éditeur retrouve-t-il son argent placé dans l'impression et la diffusion de ces albums ?

— Pourquoi, pensez-vous, l'éditeur refuse-t-il de vendre par correspondance plus de 20 images à la fois ?

— Pourquoi n'organise-t-il pas un service d'échange des «doubles» ? Et quel rôle joue la télévision dans le succès de cette affaire ? A votre avis ce rôle est-il essentiel ?

— Qu'est-ce qu'un piège ? Il existe des pièges à souris, à rat, à tigre ? Existe-t-il des «pièges à enfant» ? Comment fonctionnent ces pièges ? Comment peut-on s'en débarrasser ?

Ce ne sont là que quelques questions que l'on peut se poser ou quelques recherches que l'on peut entreprendre.

Mais si ces albums-puzzles sont soumis à la critique des enfants il est inutile de leur poser toutes ces questions : ils y viendront d'eux-mêmes et ils iront peut-être bien au-delà, du moins dans les classes où l'expression libre, la recherche et l'analyse critique du réel sont de pratique quotidienne.

Appel à toutes les classes. — Je souhaite recevoir communication de travaux (recherches diverses, comptes rendus de débat, etc.) entrepris sur ces ALBUMS-PUZZLES. Il peut en être fait retour sur demande. Faire les envois à Lucien BUESSLER, 14 rue Jean Flory, 68800 Thann.

LE JOURNAL SCOLAIRE

à l'école élémentaire

Trois élèves : Pascale, Yvan, Manolo entrent en 6^e. Ensemble ils établissent le bilan de leurs deux années de cours moyen pendant lesquelles ils ont régulièrement produit un journal scolaire (2). Comment ont-ils vécu ces expériences de «journaliste» ! Quel a été le rôle du maître ? L'humour n'est pas absent de ces réponses — à peine retouchées — qui n'ont, certes, qu'une valeur indicative. Mais le sens de la responsabilité est toujours présent...

J.G. — *Vous avez deux années d'expérience du journal scolaire. Qu'est-ce que ça vous a apporté ?*

Manolo. — Ça nous a apporté de pouvoir correspondre. Avec des petits villages ou avec des villes, par exemple, nous avons une page «Notre vie» qui nous permet de nous connaître...

Pascale. — Oui, la connaissance de plusieurs villages. On a organisé des goûters, on recevait nous aussi des journaux...

J.G. — *Vous en receviez combien ?*

M. — On en a reçu une cinquantaine... pas en même temps, bien sûr, tout au long de l'année.

P. — Et puis le journal ça nous apprend à connaître les familles ; quand il se passe quelque chose, parce qu'on écrit des textes sur ce qui se passe, on les lit, on se pose des questions... et puis aussi, au lieu de prendre un texte dans un livre de grammaire pour l'étudier, on prend un texte d'enfants de notre classe, on l'étudie, on le travaille...

J.G. — *Est-ce qu'à votre avis vous faites le même type de travail que le journaliste professionnel ?*

P. — Non, je ne pense pas. On le fait parce que ça nous fait plaisir à nous, et en même temps ça nous instruit... Pour moi ce n'est pas un travail de faire un texte, c'est un plaisir.

M. — C'est différent, parce qu'on fait tout nous-mêmes, la composition, le tirage... la presse c'est nous qui sommes obligés de la baisser, elle ne se baisse pas automatiquement !

Yvan. — Contrairement aux journalistes je pense qu'on travaille autrement, on travaille en coopérative. On a un texte, on demande aux copains si ça va, un journaliste ne va pas s'amuser à demander à ses petits copains si ça va. Et puis, comme on vend nous-mêmes notre journal, il faut qu'il soit beau, bien imprimé parce que sinon les gens n'en veulent pas, alors que le journaliste il ne connaît pas les gens qui achètent son journal.

M. — Et puis quand on envoie notre journal à Vesoul, par exemple, les copains de Vesoul marquent sur une feuille tout ce qui leur plaît et tout ce qui ne leur plaît pas : les textes préférés, les textes mal imprimés, parce que des fois, comme on fait ce journal après 4 h 30 et que c'est très long, il y a des bavures...

P. — Et même leurs avis sur les textes s'ils sont intéressants...

J.G. — *Comment vous le vendez, votre journal ?*

Y. — On ne s'amuse pas à construire un petit cabaret avec «Ici journal»... on a chacun un petit paquet de journaux, on en prend 10, 20 et on passe dans notre rue, on sonne et on dit : «Est-ce que vous voulez notre journal ?»

P. — Moi je ne fais pas vraiment comme ça, car je ne suis pas tellement tranquille quand je vais chez les gens ; je vais chez les gens que je connais.

J.G. — *Tu le vends combien ton journal ?*

P. — Je le vends 3 F. Mais à la fin, comme le papier augmente, on voulait le vendre un peu plus cher.

J.G. — *Et ces 3 F, qu'est-ce que vous en faites ?*

P. — On les met dans la coopérative et après, avec cet argent, on peut acheter des pellicules, des mini-cassettes, du papier pour faire le journal...

J.G. — *Est-ce que pour vous c'est important de le vendre ?*

Y. — Oui, ça rapporte déjà de l'argent à notre coopérative pour la faire fonctionner.



J.G. — *Est-ce que vous recevez des critiques ?*

Y. — Non pas beaucoup. Je crois que les gens nous achètent le journal un peu pour nous faire plaisir.

J.G. — *Et dans ce journal, quelles sont les étapes qui vous semblent les plus importantes ?*

P. — Moi, c'est la présentation du texte, quand on présente nos textes à la classe, parce qu'on réfléchit, ça nous apprend des choses... Au début de chaque semaine, les élèves pré-

(2) Classe de Camille Delvallée.

sentent leur texte s'ils en ont envie et puis on les étudie, on donne notre avis, on remplace des mots.

Y. — Moi, ce qui me semble le plus important dans le journal c'est la propreté. J'ai horreur de lire un journal qui a plein de taches. Personnellement le texte, s'il n'est pas terrible, ça n'a pas une grande importance, mais ce que j'aime bien c'est que le journal soit beau, avec des dessins, etc.

M. — Moi, ce que je trouve important c'est le travail qu'on fait manuellement ; au limographe c'est moins difficile, c'est le maître qui le tape ; mais à l'imprimerie il y a tout le travail de composition, et comme on est très nombreux il faut s'organiser, et quand on tire il faut s'assurer qu'il n'y a pas de faute.

J.G. — *Vous êtes contents quand il est fini ?*

P. — Oui, je suis bien contente surtout quand on le feuillette, qu'on sait que c'est nous qui l'avons fait ; c'est notre travail...

Y. — Les gens qui achètent notre journal ne se rendent pas compte du travail que ça représente, pour tirer au limographe, pour des dessins, pour agraffer !

J.G. — *Et quand vous recevez les journaux de vos camarades ?*

M. — Il y a des responsables de journaux dans notre classe dont la tâche est de lire le journal qu'ils reçoivent et de présenter ensuite à la classe les textes qu'ils ont préférés. Par exemple, le journal de Vesoul arrive : un responsable de ce journal le prend chez lui, le lit, et le lendemain il nous présente ce qu'il a trouvé intéressant.

J.G. — *Alors vous en discutez en classe ? Vous préparez des débats ?*

Y. — Oui, mais un débat ça se fait tout de suite, on ne réfléchit pas à l'avance sur la pollution ou sur les propriétaires d'immeubles qui interdisent aux enfants de crier dans la cité, ça vient comme ça.

J.G. — *Est-ce que vous prenez vos sujets dans l'actualité ?*

P. — Pour les mettre dans le journal ?

J.G. — *Oui.*

M. — J'aime bien faire des textes satiriques sur ce que je comprends de la politique, de l'actualité, comme dans les fables de La Fontaine.

P. — Moi je préfère les textes qui nous concernent directement nous, des sujets qui concernent notre classe ou les autres classes qui nous envoient leur journal scolaire.

M. — Moi je ne pense pas à mes sujets à l'avance pour le journal. Quand j'ai envie d'écrire un texte je l'écris parce que le sujet m'intéresse.

J.G. — *Quand il y a un problème dans votre vie de tous les jours, est-ce que vous avez envie d'en parler dans votre journal ?*

Y. — Oui c'est important, parce que si on n'est pas d'accord avec un règlement, comme celui des pelouses par exemple, parce qu'on ne sait pas où jouer, on ne va pas aller faire le porte à porte pour dire : « On n'est pas d'accord. » Il vaut mieux apporter le journal dans lequel il y a des articles où on explique pourquoi on n'est pas d'accord.

J.G. — *Quel est le rôle du maître dans le journal ?*

P. — D'abord il regarde l'orthographe des textes et puis quand on ne trouve pas un mot... quand il y a des choses difficiles à expliquer...

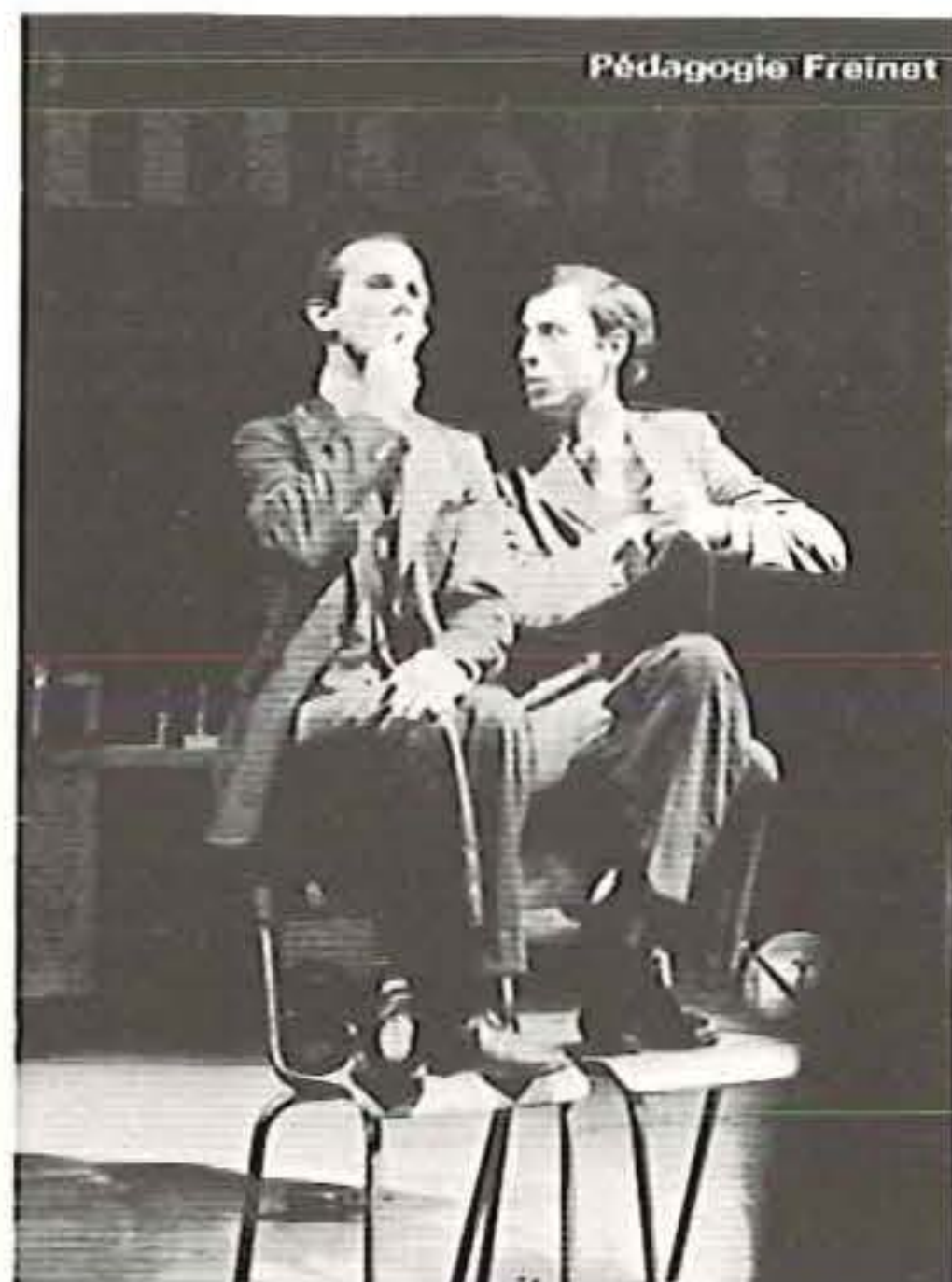
M. — Et puis il nous aide à nous organiser, on se sent tranquille quand il est là, il nous contrôle aussi...

Y. — Oui et puis on peut y aller franchement quand il y a un problème ; si ça tourne mal c'est sur le maître que ça retombe ; alors nous, comme ça, on peut dire vraiment ce qu'on n'oserait pas toujours dire.

P. — D'abord s'il n'était pas là il n'y aurait pas de journal. Il y a toujours l'organisation matérielle, le papier, l'encre, le limographe...

M. — Et puis le maître il arbitre un peu quand on se dispute...

Extrait du livre *Le journal et l'école* de J. GONNET aux Editions Casterman (publié avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur).



RÉABONNEZ-VOUS SANS TARDER

L'an prochain :

- 15 numéros dans l'année.
- Sans augmentation notable de prix.
- Des dossiers plus simples.
- Des rubriques plus près de l'actualité.
- Des témoignages et des confrontations.

Dans le n° 1, un DOSSIER pratique :

PREMIERS REGARDS SUR LA PÉDAGOGIE FREINET

en nous retournant le bulletin que vous avez récemment reçu,

vous faciliterez la tâche de nos services... Merci !

ACTUALITES

de L'Éducateur

Une enquête coup-de-poing sur les Journées d'Études de Chartres

à l'initiative de la commission «Rencontres» du C.A.

Cette enquête ayant été réalisée au cours du travail ne prétend pas être exhaustive et ne donne qu'un aperçu des recherches en cours : pistes de travail, préoccupation des ateliers et articulations avec le Congrès de Caen.

Axe 1 : La formation à la pédagogie Freinet

Atelier 7 : Fichier de Travail Coopératif de l'Animation Départementale. Préparation de fiches centrées sur les stages et la formation à la pédagogie Freinet. Essai de structuration du travail afin qu'un premier ensemble de fiches puisse sortir au congrès. Au cours de celui-ci, travail prévu sur l'utilisation possible de ce fichier dans les groupes départementaux.

Atelier 8 : Stages d'initiation et de formation. Travail sur le F.T.C. Animation départementale en relation avec l'atelier 7 pour les stages et la formation en général. Réécriture de la partie formation du Projet d'Éducation Populaire. Débats sur les stages et la formation de façon à définir des pistes de recherches pouvant donner lieu à échanges au Congrès.

Atelier 10 : Répertoire des écrits de l'I.C.E.M. Réorganisation du fichier, classement, organisation du travail de façon à ce que le fichier puisse sortir pour le Congrès.

Axe 2 : Outils et outils d'évaluation

Les ateliers 1, 2, 3 et 4, respectivement : Outils existants. Nos outils dans le cadre de nos pratiques. Outils en voie d'élaboration et Outils non connus, non diffusés, se sont d'abord regroupés puis séparés en trois nouveaux ateliers : grammaire, analyse du réel et math.

Grammaire. Lancer des livrets de grammaire et concevoir une série de fiches d'incitations sur trois niveaux : AB (cours élémentaire), CD (cours moyen), EF (6^e et 5^e). Trois séries de 50 fiches sont ainsi prévues.

Analyse du réel. Restructuration du F.T.C. (Fichier de Travail Coopératif servi jusque là par abonnement). Auto-évaluation. Liens entre le F.T.C. et les documents qui existent dans les classes. Comment permettre aux enfants de se situer et d'avancer tout seuls ?

Math - outils. Maquettes des cahiers de techniques opératoires niveau C à terminer. Lancer un projet avec le second degré pour un niveau D si possible. Prévoir un atelier math qui regrouperait en particulier les anciennes bandes de l'atelier calcul pour tenter une refonte. Perspectives plus lointaines : compléter les livrets programmés. Un projet pourrait prendre corps rapidement en fonction du nombre de travailleurs : une série sur la numération. Le fichier A niveau maternelle/C.P. pourrait être prêt pour le congrès en fonction également du nombre de travailleurs. Il est à expérimenter.

Atelier 13 : Livres pour enfants. Il s'agit des livres produits dans le circuit commercial qui pourraient être proposés dans le catalogue C.E.L. pour favoriser la constitution de bibliothèques et de coins-lecture. Les critères pédagogiques de sélection sont déterminés. Les critères commerciaux sont en voie d'élaboration. Il reste la synthèse à faire avec la C.E.L. Un premier choix de 50 livres a été défini. Une autre liste de livres à expérimenter dans les classes est en voie de préparation. Cela pourrait donner lieu à des échanges au congrès.

Atelier 16 : Création manuelle et technique. 12 fiches pourraient être livrées en 1981. D'ici là expérimentation de ces fiches et recherche de camarades de tous horizons s'intéressant au travail manuel. Des cahiers de roulement sur ce sujet existent. Eventualité d'échanges de techniques manuelles.

Axe 3 : Animation départementale et animation C.E.L.

Atelier 5 : Mémento du délégué départemental C.E.L. Le D.D. C.E.L. recevra des fiches-guides qui lui permettront d'assurer :
1. les campagnes libraires (représentants) ;
2. la prise en compte des outils dans les réunions ;
3. le recensement de tout ce qui peut devenir un projet d'outil.

Les outils seront présentés dans le cadre de nos pratiques (cf. *Techniques de vie* n° 267). Les fiches seront publiées pour le congrès.

Atelier 6 : Mémento du délégué aux commandes C.E.L. Refonte du mémento existant en tenant compte du fichier D.D. C.E.L., du F.T.C. animation départementale, de la refonte des dépôts départementaux. L'objectif général est de donner un outil qui s'inscrive dans le cadre de l'animation départementale.

Atelier 7 : Fichier d'animation départementale. Essayer de sortir une partie de ce fichier pour le congrès. Regrouper les fiches avec la collaboration du secteur Formation, de la C.E.L., de l'Animation Départementale. 14 fiches sont déjà prêtes pour le secteur Animation/Gestion. Trouver des structures pour que le travail puisse se continuer jusqu'au congrès. Au congrès, la piste de travail sera l'animation c'est-à-dire l'utilisation du F.T.C. dans les groupes.

Axe 4 : Les éditions

Atelier 11 : L'Éducateur. Préparation de *L'Éducateur* 79/80 dans la perspective de *L'Éducateur* 80/81. la notion de responsable de rubrique a été adoptée. *L'Éducateur* sera plus ouvert vers l'extérieur du mouvement afin de permettre à un plus grand nombre d'enfants de profiter de la pédagogie Freinet. L'équipe géographique d'Aix sera remplacée par une équipe de responsables de rubriques.

Atelier 12 : Éditions et dossiers pédagogiques. Le point final du livre sur les équipes est mis. D'autres travaux seront entrepris au congrès mais sans articulation directe avec le travail des journées d'études. Un groupe a travaillé aussi sur les *Enfantines*. Faire le point du travail, préparer d'autres *Enfantines* avant le Congrès, élaborer une nouvelle formule d'*Enfantines-Magazine*.

Atelier 14 : Projet d'éducation populaire. Achèvement du tome I et mise en chantier et rédaction du tome II.

Ateliers 17 à 24 : Les B.T. Il faut recruter de nouveaux travailleurs pour le chantier B.T. Il faut trouver le moyen de rendre les B.T. plus coopératives : correspondants B.T.J., information, mise en relation, etc. Veiller au désenclavement des producteurs B.T. pour favoriser les échanges entre les producteurs de B.T. et les autres secteurs. Tendre vers une conception de plus en plus concertée de la production B.T., d'où nécessité d'une information meilleure entre producteurs et utilisateurs.

Enquête : Evelyne VILLEBASSE

DE NOS CHANTIERS

OUTILS FRANÇAIS

Prochaine rencontre en septembre, à CAEN.

Le questionnaire sur les outils pour le travail individualisé diffusé l'an dernier a reçu plus de 200 réponses de 40 départements différents. Il fait apparaître :

- Une forte utilisation et une bonne appréciation des outils récents : *J'écris tout seul* ; *Fichiers B, C, D math* ; *Livrets autocorrectifs* ;
- Un manque criant d'outils de français avec, en conséquence, l'utilisation de manuels scolaires et la fabrication de fichiers personnels.

Il devenait donc urgent de répondre à cette demande et, aux journées d'études de Chartres, une vingtaine de camarades ont travaillé à mettre sur pied un projet suffisamment complet et précis pour répondre aux besoins de la majorité des camarades du C.E.1 à la 5^e, dans les limites qu'impose le travail individualisé qui ne doit jamais avoir la prétention de remplacer la création, l'expression ou la recherche libre.

Ce projet prend en compte les difficultés des enfants dans leur expression et l'ensemble du programme auquel beaucoup d'entre nous sont encore soumis. Il est établi en parfaite continuité, premier et second degré par une équipe mixte. Le travail des journées de Chartres a été de recenser les besoins globalement, puis de les sérier de façon à obtenir des objectifs précis inclus dans un ensemble cohérent. Divers supports ont été choisis parce qu'ils nous paraissaient être ceux qui répondaient le mieux aux objectifs choisis :

- Des *fiches d'incitation* à la manipulation et à l'observation de la langue. Trois séries de 50 fiches englobant celles déjà parues dans le F.T.C. niveau AB (C.E.), niveau CD (C.M.), niveau EF (6^e, 5^e).
- Plus de 20 séries de 5 *livrets autocorrectifs* sur l'expression, le vocabulaire, la grammaire. Vaste chantier qui a absolument besoin de la participation d'un grand nombre des travailleurs qui ressentent eux aussi un besoin dans ce domaine. Niveau C.E. à la 5^e et au delà.
- A titre plus expérimental des *cassettes* vont être utilisées en parallèle avec certains livrets chaque fois que l'oral nous semble indispensable pour un meilleur travail sur la langue.

Il nous est impossible de donner ici le détail de ce vaste projet, mais un dossier très concret y est consacré. Il précise les objectifs quant au fond et à la forme. Par des exemples et des commentaires il indique ce que l'on attend des participants qui peuvent ainsi s'y atteler rapidement et efficacement. Il est adressé à tous ceux qui ont réellement l'intention d'y travailler.

Les journées de travail qui auront lieu à Caen avant le congrès, du 31 août au 2 septembre, seront capitales pour ce chantier qui devrait alors voir la réalisation des premières séries et la constitution des équipes de travail dont les membres assureront ensuite avec des équipes régionales la poursuite du chantier.

Il existe actuellement un foisonnement de petits groupes qui travaillent isolément à des objectifs voisins mais sans aucune coopération entre eux et sans utilité pour l'ensemble du mouvement. Le pari que nous avons pris en lançant ce projet c'est que plusieurs de ces groupes de travail en comprennent l'intérêt et se sentent partie prenante dans sa réalisation, même s'il ne répond pas exactement au désir personnel de chacun d'entre nous.

Au moment où les ouvriers de la C.E.L. acceptent une diminution de leur pouvoir d'achat pour pallier les conséquences de la baisse des ventes, c'est aussi se solidariser avec eux que de réaliser un outil dont la production devrait assurer travail et salaire, car il n'a pas d'équivalent sur le marché et répond à une demande certaine. Mais il faut pour cela que ce travail avance vite, donc qu'un grand nombre de camarades de tous niveaux y coopèrent.

Ceux qui désirent participer au chantier peuvent :

- S'inscrire aux *Rencontres de Caen* du 31 août au 2 septembre inclus avant le 15 juin 1979. S'adresser à : I.C.E.M., B.P. 251 06406 Cannes Cedex en précisant si vous souhaitez également participer au Congrès (du 3 au 7 septembre 79) ;
- Et/ou demander le dossier de travail à : Jean-Paul BLANC, Lambisque, 84500 Bollène.

UN NOUVEAU MOYEN TECHNIQUE AU SERVICE DES OUTILS, DES CHANTIERS ET DES SECTEURS INTÉRESSÉS

Etant doté d'un nouvel équipement spécialisé, le secteur audiovisuel peut dès maintenant enregistrer vos documents sonores sur cassettes à des conditions intéressantes (aide aux non-lisants, linguistes, musique, recherches et communications diverses, etc.).

Tous renseignements à :

Secteur audiovisuel
Pierre GUÉRIN
B.P. 14, 10300 Sainte-Savine

Enveloppe timbrée pour réponse appréciée...

MATHÉMATIQUES

Fichier A 1^{er} degré

Un groupe au sein de la commission travaille au fichier A à l'usage des élèves qui ne savent pas encore lire (G.S. de maternelle, C.P.) ou qui commencent à lire (fin C.P., début C.E.1).

On peut utiliser ces fiches pour :

- inciter à la recherche collective, individuelle, en petits groupes ;
- proposer des situations de décodage.

Les fiches proposées sont de plusieurs types :

- des «séries» (images séquentielles à 2, 3 ou 4 dessins d'enfants) dont certaines sont réversibles ;

- des dessins isolés : déplacements, décodage numérique, etc.

Dans tous les cas, elles nécessitent la compréhension du document. Notre souci a été de refuser tout dogmatisme : il n'y a pas de solution détenue par l'adulte, chaque enfant peut trouver la/les sienne(s).

Nous pouvons diffuser une série de 40 fiches pour expérimentation, avant mise au point au congrès de Caen. Les camarades intéressés peuvent les demander contre 5 F, à :

Josette POMES

48, rue de Langelle, 65100 Lourdes

et, après expérimentation doivent envoyer commentaires, corrections, projets de nouvelles fiches à la même adresse.

ANALYSE DU RÉEL

«Je connais mieux ce qui m'entoure»

Le secteur «Analyse du réel» lance un classeur permettant à l'enfant de :

- se repérer pour pouvoir répondre à ses questions ;
- prolonger ses apports dans une documentation, etc.

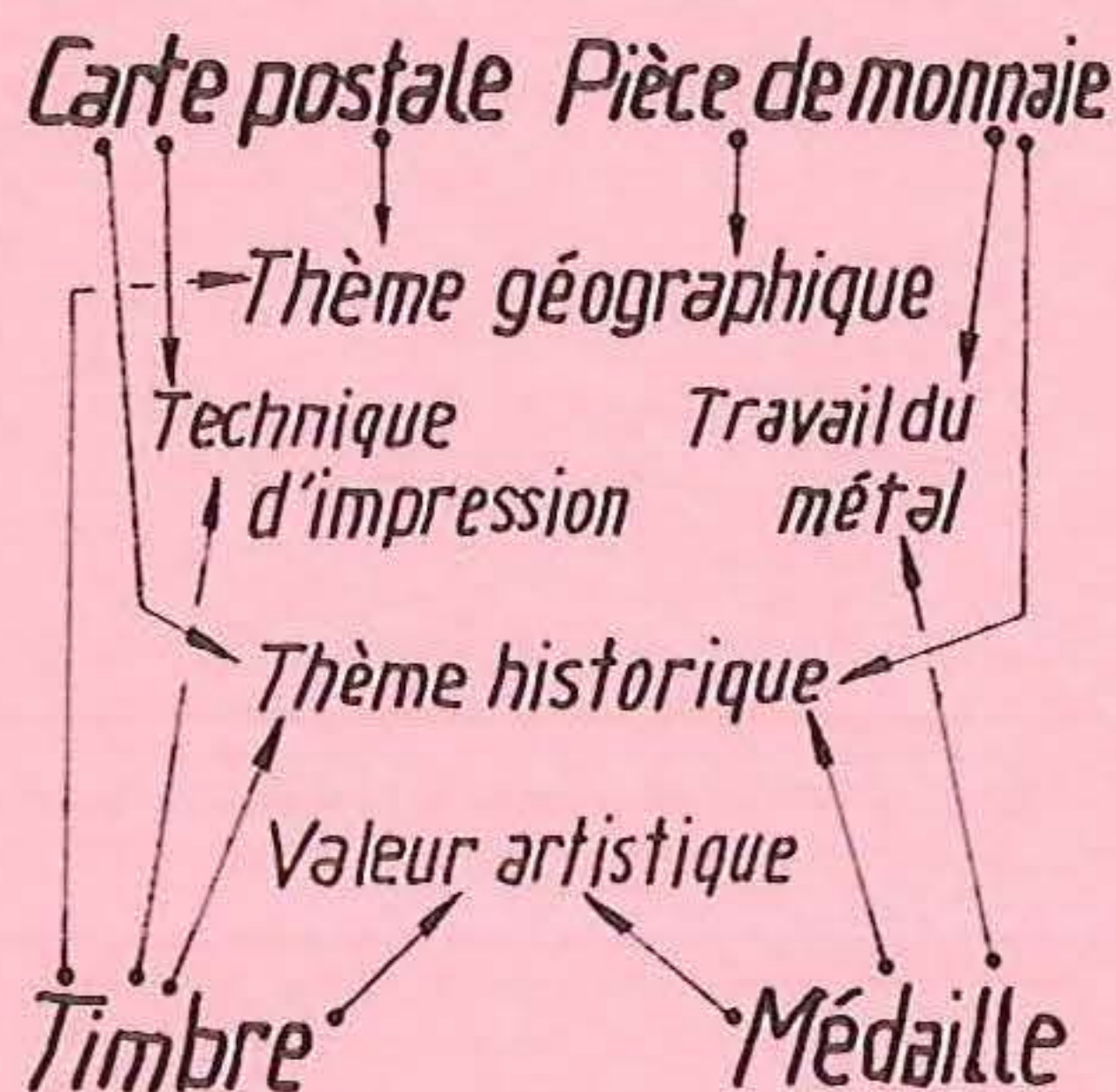
Ce classeur qu'on pourrait appeler «Je connais mieux ce qui m'entoure» serait une plaque tournante entre des situations particulières d'une part, et d'autre part des thèmes et des grilles d'appréhension de la réalité. Il serait le pendant du *J'écris tout seul* pour l'analyse du réel (indépendance de la recherche).

Il se présentera sous la forme d'un lexique renvoyant à des rubriques. Chaque division des rubriques correspondra à un thème précis exprimé sur une double page en vis-à-vis.

Sur une page : la liste des objets ou situations qui permettent de dégager un thème commun de par leur regroupement et les références à des B.T., F.T.C., boîtes de travail... Sur l'autre page :

- quelques «conseils» ou «questions» favorisant la découverte du thème ;
- des pistes possibles de travail, faire un compte rendu, un album... l'évaluation du travail fait à propos de ces pistes sera marquée par un signe ;
- une évaluation à propos du thème central.

2. Un ou des points de départ : activités, thèmes, relations, regroupements, analogies, par le lexique du classeur renvoie à : objet, apport, situation particulière, point de départ, document, question, fiche incitatrice.



Exemple d'une page possible du lexique :

C	Rubriques du classeur
calendrier	H5 - H2
canal	
caravane	
carte	
carton	H5 - G3 - T6
cave	

H5	(page du classeur) ce que possède la classe	Objet	B.T.	F.T.C.	Doc.
Carte	<ul style="list-style-type: none"> Observe l'objet que tu as : <ul style="list-style-type: none"> son aspect ; les indications écrites ; les représentations d'objets qu'il a. 	Boîte de cartes postales	N° X N° Y	775	
Pièce	<ul style="list-style-type: none"> Cherche une indication qui puisse renseigner sur sa période d'utilisation. 			774	
Timbre	<ul style="list-style-type: none"> Tu peux construire une échelle du temps comme en H0. 		B.T.J.		Techniques
Médaille	<p>Travaux possibles</p> <p>Evaluation quantitative sur l'objet (case colorée).</p> <p>(Evaluation qualitative sur le thème)</p> <ul style="list-style-type: none"> Je sais repérer ce qui me renseigne sur la période d'utilisation : <ul style="list-style-type: none"> d'une carte postale ; d'une pièce de monnaie ; d'un timbre ; d'une médaille. 	Album			de timbre

Pour la détermination des thèmes du classeur, le secteur «Analyse du réel» lance un **APPEL URGENT** aux camarades qui seraient susceptibles de leur communiquer :

- des questions d'enfants ;
- des apports de toutes sortes d'objets ;
- des remarques diverses faites par les enfants.

Au congrès de Caen, le secteur s'ouvrira à tous les travailleurs qui veulent établir des doubles pages par thème en vue de la constitution d'un classeur expérimental.

Adresse : Robert LAVIS, école de Pranles, 07000 Privas.

CRÉATION MANUELLE ET TECHNIQUE

Fichier

Des camarades de tous horizons (élémentaire, second degré, enfance inadaptée...) se sont retrouvés à Chartres autour du projet de fichier C.M.T. (création manuelle et technique).

Les bases de ce nouvel outil, qui se veut coopératif à tous niveaux, ont été précisées et des engagements vont être pris avec la C.E.L. (publication d'une première livraison de 12 fiches en 1981).

Un certain nombre d'idées ont ainsi d'ores et déjà été retenues pour expérimentation en tenant compte des possibilités immédiates des camarades connus.

Un fichier pour fiches suspendues - Un boléro - un cintre habillé - un biboraquette - une suspension en macramé - un jeu de patience en fil de fer - un bateau à souffler - un carton à dessin - un pantin grimpeur - un labyrinthe à pile - un nichoir - une corbeille à pain en lattes de bois - une boîte de rangement pour cassettes - une boîte cache trésor - une marionnette à fil - un four solaire - une aumônière en cuir - je confectionne mes produits de beauté - des fruits façonnés à la main (pâte d'amande) - un jeu d'adresse électrique - le pentamino (puzzle)...

Pour expérimenter ces projets le secteur a besoin qu'un maximum de camarades susceptibles de le faire se fassent connaître et fassent des suggestions.

De même tous les camarades qui voudront se joindre au noyau existant seront accueillis les bras ouverts. Rappelons que des cahiers de roulement circulent activement.

Congrès

Un regroupement est prévu au congrès de Caen avec déjà pour objectifs :

- approfondissements théoriques et échanges ;
 - le point sur le projet fichier ;
 - et éventuellement, à la demande des échanges de techniques entre les participants qui s'annonceront (à définir préalablement).
- S'adresser à : Alex LAFOSSE, 69 rue Jean-Jaurès, 24000 Périgueux.

linographe
pochoir
laine
fil
tissu
carton découpé
polystyrène gravé
linogravure
mousse découpée
gravure sur zinc
et bien d'autres...

Le fichier de techniques d'illustrations pour le journal scolaire

Un nouvel outil au catalogue C.E.L.

Le fichier comprend :

- 6 fiches à l'usage du maître,
- 30 fiches techniques conçues pour être utilisées directement par les enfants.

Les fiches au format F.T.C. (17 x 22) sont illustrées en couleur pour la plupart.

Prix de vente : 25 F.

JOURNAL SCOLAIRE

Gadget pédagogique ou outil de culture populaire ?

Ayant assisté aux journées d'été à Aix à un débat sur les fonctions du journal scolaire, en voici le C.R.

Le journal scolaire ne serait-il plus l'outil de la pédagogie Freinet ?

Actuellement, la seule fonction qu'il remplit paraît être de magnifier l'expression individuelle. Il reflète de plus en plus rarement la vie du groupe-classe, même si le travail de réalisation est coopératif. Le journal a-t-il perdu sa fonction sociale et politique ? C'est surtout autour de ce problème que le débat s'est orienté, effleurant seulement les problèmes techniques.

Le danger qui guette le journal scolaire n'est-il pas de le laisser se scolariser !

L'enfermer dans sa forme générale actuelle (albums, recueils de textes libres...) :

- privilégie l'individu au détriment du groupe ;
- n'aide pas à la prise de conscience des réalités ;
- limite les possibilités d'échanges ;
- n'impose pas forcément la culture des enfants et des adolescents.

Tout en préservant la parole de l'enfant et la recherche de cette parole, le journal devrait plutôt être un «vrai» journal en prise directe sur la réalité : classe, communauté scolaire, quartier...

Il a déjà ce statut de «vrai» journal, légalement, de par la déclaration qu'on en fait à la commission paritaire ; ce qui lui donne des droits (circulation à prix réduit, protection accordée à la presse) et des devoirs (responsabilité

légitime du gérant quant au contenu, à la périodicité).

Les moyens que l'on se donnerait pour faire naître un vrai journal pourraient être :

- accélération de sa périodicité ;
- une recherche d'un public en dehors de la classe ou des correspondants et du dialogue avec ce public ;
- un contenu (rubriques variées...) ;
- la recherche de moyens de fabrication adaptés ;
- la recherche d'ouverture vers les techniciens de la presse.

Il faut sortir le journal du ghetto scolaire dans lequel on l'a enfermé, pour qu'il ne soit pas un seul «gadget pédagogique», mais un outil privilégié de la pensée de l'enfant, et outil de culture populaire.

(Compte rendu rédigé par J.-P. RUELLÉ, A. TEISSIER, C. LI, communiqué par le secteur journal scolaire, imprimerie.)

Communiquez au secteur journal tous vos essais (même non concluants) d'expérimentation de formes nouvelles de journaux.

Un dossier ouvert sur les pratiques actuelles du journal scolaire est en cours d'élaboration. Nous avons besoin de témoignages.

Envoyez vos contributions à J.-P. RUELLÉ, 65 rue de Foussard, Tavers, 45190 Beauvilliers.

Le secteur «Journal scolaire» se réunira pendant les rencontres précédant le congrès de Caen pour terminer le dossier ouvert sur les pratiques du journal et commencer un recueil des outils existants.

LE POINT DES OUTILS

Pendant les journées d'études de Chartres (avril 1979), la commission des outils a été amenée à préciser ses objectifs, à savoir :

— Compléter le répertoire des outils expérimentaux (voir *Educateur* n° 7). Nous rappelons à tous ceux qui désirent figurer sur ce répertoire de le signaler à Alain EYQUEM, école publique Le Puy, 33580 Monségur ou Roger CASTETBON, école de Pugnac, 33710 Bourg-sur-Gironde.

— Assurer la permanence d'une rubrique des outils dans les numéros à venir de *L'Educateur*.

— Déterminer les besoins à satisfaire en dressant par niveaux et disciplines la liste des outils manquants.

— Faire l'inventaire des outils en cours d'élaboration.

Nous avons pu commencer sa mise au point que vous trouverez ci-dessous.

Français

OUTILS D'INCITATION :

3 séries de 50 fiches par niveau : A-B, C-D, E-F pour amener certaines choses qui ne naîtraient pas spontanément : déblocage, maniement de la langue, jeux de langage, humour, etc. Point de départ : fiches F.T.C. français. Responsable : Claude GAUTHIER, Dirol, 58190 Tannay.

OUTILS D'ACQUISITION :

Livrets programmés d'acquisition concernant la langue écrite : grammaire, vocabulaire, conjugaison (utilisation, compréhension, nomenclature). Niveau A, B, C, D, E du C.E. au second degré 1^{er} cycle). Responsable : Jean-Paul BLANC, Lambisque, 84500 Bollène.

Fichiers d'orthographe (partie verbe) : 100 fiches niveau C sont à l'impression, 100 autres sont en préparation et il est prévu 100 fiches niveau B et 100 niveau A. Responsable : Jacky VARENNE, école de Verlin, 89330 Saint-Julien-du-Sault.

Livrets d'orthographe niveau D et E, pratiquement prêts à l'édition. Resp. : Huguette GALTIER, 42 avenue de Grammont, 76000 Rouen et Germain RAOUX, résidence escalier D, avenue de Salonique, 44000 Nantes.

B.E.M. Texte libre : Resp. : Jacques TERRAZA, avenue de la Gare, 84210 Pernes.

Classeur de français : la recherche continue. Resp. : Didier CAPPELAERE, 5 rue J. de Comek, 59430 Fort Mardick.

Brevets et contrôle : en liaison avec le chantier. Pas de projets précis. Appel aux travailleurs éventuels.

Fichier d'incitation à la création et à la réalisation d'un journal scolaire. Resp. : Arlette TESSIER, 1 rue Gambetta, 84160 Cadenet.

Lecture

Livre sur la lecture : presque prêt. Resp. : Pierrette FERRANDI, 21 rue F. Mouthon, 91300 Chilly-Mazarin.

Fiches de lecture : niveau B, resp. : Nicole RUELLÉ, 65 rue de Foussard, Tavers, 45190 Beaugency ; niveau E, resp. : Mauricette RAYMOND, Les cardelines, Le Rocher du Vent, 84800 Saumanes.

Bibliothèque enfantine : relance du chantier. Resp. : Marie-Thérèse FUNEL, école des Censiés, 83170 Brignoles.

Magazine des enfants pour les enfants (J. magazine) : littérature, maths, expériences, jeux... Resp. : Chantal EYQUEM, école Le Puy, 33580 Monségur.

Besoins recensés et appel pour leur réalisation : outils d'aide à l'apprentissage de la lecture.

Livrets d'activités niveau A à partir de ou sur le modèle de fiches F.T.C., présentation des livrets A.O. maths.

Mathématiques

Cahiers de techniques opératoires : 5 cahiers niveau C prêts à l'édition, cahiers niveau D et E en projet en collaboration avec le second degré. Resp. : Bernard MONTHUBERT, 60 résidence J. Verne, 86100 Châtelleraut ou Jean-Claude POMÈS, 48 rue de Langelle, 65100 Lourdes.

Livrets ateliers maths : 20 livrets niveau B presque prêts. Niveau C en prévision. Resp. : idem.

Atelier maths : ensemble cohérent incluant F.T.C., cahiers T.O., livrets programmés, boîtes...

Fichier niveau A : en prévision. Resp. : J. POMÈS, 48 rue Langelle, 65100 Lourdes.

Livrets auto-correctifs : niveau 6^e. Resp. : Roselyne BLANDIN, 15 allée Mozart, 44800 Saint-Herblain.

Livrets auto-correctifs : niveau 3^e et aussi second cycle.

Livrets pistes de recherche mathématique : niveau 6^e.

Dossiers ouverts : outil d'information. Resp. : Edmond LÉMERY, 64 boul. Berthelot, 63000 Clermont et Bernard PRÉVOT, 116 rue V. Hugo, 62530 Hersin-Coupigny.

Analyse du réel

Classeur en projet. Resp. : Robert LAVIS, école de Pranles, 07000 Privas et Michel BONNETIER, école Karine, 67200 Strasbourg.

Réutilisation du F.T.C. Resp. : Pierre BARBE, 33580 Cours de Monségur, mais il est absolument tout seul (et le «j'écris tout seul» est déjà fait). C'est quand même alarmant. D'autant plus qu'il ne pense pouvoir s'attaquer qu'à la restructuration des fiches HISTOIRE (48 fiches projetées). Si on ne trouve pas rapidement des travailleurs, la restructuration du F.T.C. ne se fera pas. Peut-on se le permettre, sur le plan pédagogique et commercial ? Alors, qui ?

ALBUM B.T. : HISTOIRE DE L'ÉCRITURE A quoi sert l'écriture ?

Nous proposons de réaliser un album B.T. sur l'histoire de l'écriture (type album B.T. sur les papillons). Ce travail n'entend pas simplement réactualiser l'ancienne B.T. n° 22, mais tente une étude plus exhaustive des rapports de l'écriture aux sociétés, à leur économie...

Nous soumettons à votre critique, à vos suggestions, l'état actuel de notre réflexion. Avant de poursuivre nous attendons votre collaboration sur les différents points soulevés.

• Les types d'écriture :

Pictogrammes, idéogrammes, écritures syllabiques, écritures alphabétiques, sens de la lecture, calligraphie, typographie, outils et supports. Cette succession n'est ni diachronique ni chronologique : les différents types d'écriture ne s'apparentent pas systématiquement selon des liens historiques ou géographiques.

• A quoi sert l'écriture ?

— Comment font les gens qui n'ont pas l'écriture ?

— Je lis quoi ? pourquoi ? Apprentissage, information, connaissance de mes droits, conservation de la mémoire, analyse, enrichissement individuel et collectif, pouvoir de critique.

— J'écris quoi ? pourquoi ? Expression, communication, échange, reconnaissance de moi en tant que personne.

— Le pouvoir et l'écriture : pouvoir économique (gestion...), l'écriture et le pouvoir religieux.

• Les limites et contraintes de l'écriture :

— C'est «vrai» parce que c'est écrit.

— Le pouvoir de l'écrivain, par sa notoriété.

— Pouvoir politique : pouvoir de la classe dominante (scribe, mandarin, bourgeoisie...), pouvoir sur les analphabètes (par le pouvoir dominant, colonisateur, employeur...), la censure.

— Pouvoir religieux : le dogme.

— Implications écriture/structures mentales : atrophie de la mémoire et des sens en dehors de la vision, structuration de l'esprit dans un sens déterminé (sens de la lecture, logique grammaticale...)

On peut envisager d'évoquer en conclusion : «Pourquoi on n'écrit plus ?» «Pourquoi on publie tant ?»

Qui veut travailler dans l'équipe ?

Envoyer suggestions et documents à :

Pierrette GUIBOURDENCHE
17 avenue Jean Perrot
38100 Grenoble

Pour aborder avec dynamisme une rentrée
qui s'annonce d'un «redéploiement» difficile :

LE 35^e CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ÉCOLE MODERNE

ouvert : à tous ceux qui s'intéressent à la pédagogie Freinet,
même s'ils ne participent pas déjà à un groupe de travail de l'I.C.E.M.

pratique : il n'est pas un congrès de discours mais de
confrontations de pratiques éducatives débouchant directement sur notre
travail à la rentrée.

coopératif : parce que, sans attendre les changements
nécessaires, nous mettons en commun nos efforts pour :

- *créer des outils pédagogiques* qui nous manquent,
- *favoriser les échanges*, rompant ainsi avec l'isolement dans lequel la hiérarchie veut enfermer chaque enseignant.

CONGRES FREINET

à **CAEN**

du **3** au **7** septembre **79**

DEMANDEZ LA FICHE D'INSCRIPTION

- soit auprès de la Délégation Départementale :

- soit directement à : I.C.E.M., B.P. 251, 06406 CANNES.

N'OUBLIEZ PAS ! joignez une enveloppe timbrée à 2,10 F,
inscrivez-vous *avant le 15 juin 1979.*

venez-y seul... venez-y tous... mais inscrivez-vous !

ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Liaison avec les autres secteurs de l'I.C.E.M.

Aux journées d'études de Chartres, notre travail était consacré à l'édition de notre bulletin, la revue *Chantiers*, aux rencontres de 1979 de la commission, aux échanges et relations :

- avec les autres secteurs de travail,
- et avec les groupes départementaux.

A l'heure actuelle, nous échangeons notre bulletin (*Chantiers*) avec quelques secteurs et quelques groupes départementaux. Nous aimerions élargir ces échanges. Ils permettent :

- à chaque groupe ou secteur d'avoir connaissance de ce qui se fait ailleurs et de communiquer son travail ;
- de travailler ensemble quand l'occasion se présente (ex. : travail et création manuels, imprimerie).

Si vous voulez recevoir notre revue en échange de vos bulletins, une adresse : Michel FÈVRE, 8 rue Sébastopol, 94600 Choisy-le-Roi.

Rencontres de la commission

• Du 22 au 25 août à Port d'Agrès (12) près de Decazeville, en camping.

THÈMES PRÉVUS : édition de *Chantiers*, animation de la commission, travail sur les dossiers en cours (enfants immigrés, loi d'orientation, etc.).

• Du 30 août au 6 septembre aux RENCONTRES DE SECTEURS et au CONGRÈS DE CAEN.

THÈMES PRÉVUS POUR L'instant : lecture dans l'E.S., échecs scolaires, loi d'orientation, préparation d'un stage en 1980.

Nous serons présents au congrès et essayerons d'animer un travail sur ségrégation, échec scolaire, loi d'orientation dans l'ensemble du Mouvement (expo, veillées, débats).

• Une autre rencontre est prévue à la **Tous-saint 1979**. Nous donnerons d'autres renseignements ultérieurement.

Pour tous renseignements ou prise de contact, écrivez à : Michel FÈVRE, 8 rue Sébastopol, 94600 Choisy-le-Roi.

Appel loi d'orientation

Nous travaillons actuellement à l'élaboration d'un dossier «Loi d'orientation». Nous disposons d'un certain nombre de documents critiques, prises de positions d'organisations qui entreraient dans la partie critique du dossier.

Ce qui nous manque, ce sont des réactions, des critiques, basées sur des confrontations quotidiennes, des pratiques face à cette loi de camarades de la commission, du Mouvement ; ce sont aussi des témoignages de fonctionnement, de non-fonctionnement, d'interprétations de cette loi.

Toutes vos réactions seront les bienvenues, en particulier à propos des compromis que nous sommes amenés, à accepter ou à refuser dans l'application de la loi.

DOIT-ON ACCEPTER OU REFUSER EN BLOC L'APPLICATION DE CETTE LOI ?

Le débat est ouvert. A vous lire.

Vos réactions à : Michel LOICHOT, 12 rue Louis Blériot n° 3, 77100 Meaux.

Le collectif d'animation

L'A.E.M.T.E.S. vous propose divers dossiers axés sur des thèmes pédagogiques, provenant des échanges entre travailleurs de l'enseignement spécialisé membres de la commission éducation spécialisée de l'I.C.E.M. Ces dossiers sont regroupés dans les séries ci-dessous :

- 11 *Education de l'adolescent déficient intellectuel* - 18 F.
- 12 *Déclassement en S.E.S. et en école de perfectionnement primaire* - 20 F.
- 13 *Fonction du groupe en pédagogie Freinet* - 9 F.
- 14 *Techniques d'impression et arts graphiques* - 50 F.
- 15 *Le magnétoscope en S.E.S. - Utilisations pédagogiques* - 13 F.



Le secteur Art enfantin programme son plan de travail pour l'avenir

1. Une relance de l'art enfantin par l'aide des :

• Responsables régionaux :

Belgique : Marcel LEFÈVRE, 2 rue C. Thirionnet, B-6239, Pont à Celles, Belgique.

Nord : Jean-Pierre LIGNON, 02320 Pinon.

Région parisienne : Mimi REUGE, 11 rue de l'Insurrection, 94600 Choisy-le-Roi.

Sud-Ouest : Anto ALQUIER, 32400 Riscle. *Bourgogne-Champagne* : Janine POILLOT, 10 rue Curel, 21300 Chenove.

Ouest : Dominique VERDIER, Le Bourg P. n° 57, 14380 Saint-Aubin-les-Bois.

Sud-Est : Jackie GILLARD, Ecole des Fabbrettes, 13015 Marseille.

Centre : Nicole ELERT, La Croix Marion, 37500 Chinon.

Est : à pourvoir.

• Responsables des encarts littéraires :

1^{er} degré - textes libres : Nicole DELVALLÉE, 123 avenue de Tobrouk, 78500 Sartrouville.

2^e degré - Gerbe : Michel VIBERT, 34 rue du Milieu, 14000 Caen,

qui recevront un questionnaire à renvoyer avant le 30 juin 1979 à H.-N. LAGRANDEUR, 7 allée Pierre Fresnay, 94400 Vitry.

2. Des collecteurs nationaux réceptionnent des documents pour les revues *Art enfantin* :

- *Masques à porter et costumes* : Claudine TELLIER, école primaire communale d'enseignement spécial, 42 rue Vandervelde, 6180 Courcelles Centre, Belgique. A envoyer avant le 25 juin 1979.

- *Formes abstraites et les couleurs* : Jacques RAUPP, collègue Fontaine des Duces, 21400 Châtillon-sur-Seine. A envoyer avant le 1^{er} novembre 1979.

- *Cheminements ou non-cheminements de l'enfant ou de l'adolescent vers une expression de plus en plus personnalisée* : Yolande BRÉNAS, La Petite Louère de Vienne, 03430 Cosne-sur-Allier. A envoyer avant le 1^{er} décembre 1979.

Envoyer les documents sous forme de diapositives si possible, en précisant le nom, la classe, l'âge, les motivations et les démarches.

3. Planning de la revue *Art enfantin* :

les camarades présents aux journées de Chartres ont élaboré des prévisions sur le contenu des futurs numéros (ces prévisions ne signifient pas que le travail est fait : tous les envois non programmés ici sont toujours possibles et désirés) :

N° 94 (parution octobre 79) : Part du maître - Paysages (toutes les techniques) - Les sculptures - Témoignages des journées de poésie d'Amiens - Fiche techniques : marionnettes.

16 *Vers une communauté éducative en E.N.P.* - 17 F.

17 *Travaux manuels : fiches techniques* - 18 F.

18 *Organisation et mémoire des activités dans une expérience d'autogestion au niveau d'une C. de P. de «grands»* - 18 F.

19 *Tout enfant a droit à l'expression poétique* - 8 F.

20 *Le jeu et l'architecture scolaire* - 10 F.

Conditions d'expédition : règlement joint à la commande : port gratuit ; règlement différé à plus de 30 jours, réception facture et expédition à l'étranger : ajouter 10 % de frais ; paiement par mandat, chèque bancaire ou C.C.P. au nom de A.E.M.T.E.S.

Pour les C.C.P. : 915-85 U Lille (3 volets).

Adressez commande et règlement à Bernard MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

N° 95 (parution janvier 80) : Masques et costumes à porter (édito) - Masques et costumes avec progression - Fiche technique : les différents masques.

N° 96 (parution mars 80) : Etude comparée des conditions de travail de la maternelle au second degré (avec éventuellement complément dans *L'Éducateur*) pour amener l'enfant vers l'expression artistique - Fiches techniques et incitatives avec mise en expérimentation dans les classes.

N° 97 (parution mai 80) : Cheminement ou non cheminement de l'enfant ou de l'adolescent vers l'expression de plus en plus personnalisée.

Les numéros 96 et 97 s'établiront à partir d'un travail collectif dû à la circulation de cahiers de roulement.

4. Fiches techniques et incitatives :

Des fiches expérimentées actuellement dans le secondaire viennent d'être revues et adaptées pour le primaire et le secondaire. Une vingtaine de ces fiches vont être regroupées sous forme d'un bulletin de liaison *ART ENFANTIN «spécial fiches»*. Les abonnés à ce bulletin recevront d'office ce numéro spécial. Les autres camarades qui désirent expérimenter les fiches dans leurs classes et qui s'engageront à les retourner avant le 28 février 80 devront envoyer 10 F à Anto ALQUIER, 32400 RISCLE.

Pour d'autres informations, vous pouvez contacter Henri-Noël LAGRANDEUR, 7 allée Pierre Fresnay, 94400 Vitry (pour le primaire et maternelle) et Janine POILLOT, 10 rue Curel, 21300 Chenove (pour le second degré).

5. Expo du secteur Art enfantin à Caen :

Le secteur Art enfantin, présent à Chartres, s'engage à réaliser une exposition au congrès de Caen centrée sur les tâtonnements et cheminements de nos élèves (âge, démarches, classe, techniques, moments vécus, avec le plus de précisions possible).

Les camarades intéressés par cette formule d'exposition peuvent s'associer à notre travail en envoyant directement leurs travaux et explications, prêts à épingler et punaiser à : Jacques SIGNOL, école de Condé-sur-Ifs, 14270 Mézidon, avant fin août 79 en précisant bien «Expo spécial Art enfantin» et prévenir par écrit un des deux responsables primaire - maternelle ou second degré.

6. Participation de l'Art enfantin à l'«atelier création» en collaboration avec l'expression corporelle et d'autres secteurs au congrès de Caen.

Cauduro 78

Enfin, diront quelques-uns ! Tiens, ça marche encore, diront d'autres ! Qu'est-ce que c'est, s'étonneront d'autres encore ? Il est vrai que nous avons été assez silencieux depuis quelque temps. Mais les nouvelles arrivent. Il est vrai que je n'ai fait que de courtes apparitions à Cauduro cet été. Où en sommes-nous donc de cette entreprise commencée il y aura neuf ans cette année ? Cette entreprise qui visait à doter le mouvement I.C.E.M. d'un lieu bien à lui, rien qu'à lui, pour y faire tout ce qu'on aurait envie et besoin de faire.

Eh bien, pas mal de camarades ont séjourné cet été, après que se soit déroulé le stage *Nature* de Jacques Masson, début juillet. L'ensemble était vivable, fonctionnel. Les camarades ont continué les travaux d'aménagement et, de vivable, l'ensemble tend à devenir de plus en plus confortable : circulation facile, entre toutes les salles (plus d'acrobaties !), sécurité assurée, mise hors poussière des sols (dallage de lauzes dans une salle de plus de 30 m² !), installation d'un labo-photo (électricité et eau), sanitaire... En résumé, un ensemble de plus en plus accueillant.

Côté financier, le bilan de l'année est positif : la trésorière a fait les comptes et à l'heure où vous lirez ces lignes, chaque associé en aura eu connaissance. Deux questions se posent encore : nous ne recueillerons qu'une petite partie des cotisations (20 F par an !)

et pourtant ce sont elles, et seulement elles qui permettent de faire face aux charges (impôts, E.D.F., assurances, frais de secrétariat). Alors, camarades, à vos chèques, sans tarder, sans remettre à... demain. La deuxième question est grave et urgente : nous devons encore 4 000 F à deux camarades (prêt). Il nous faut impérativement les rembourser cette année. Trouvez de nouveaux associés, devenez associés à votre tour, renouvelez votre part : 200 F la part, libérable en plusieurs fois, s'il le faut. Et là non plus, n'attendez pas : nos copains attendent depuis trois ou quatre ans !

Et maintenant, l'avenir : Cauduro a été pensé, voulu et entrepris par une bande de copains qui voulaient un lieu de rencontre loin de toutes les tracasseries administratives ou autres, un coin bien à nous. Ce lieu existe : dans l'Hérault, entre mer et montagne, entre Béziers et Saint-Pons, dans un site que tous apprécient. L'ensemble comprend une grande bâtisse (250 m² habitables, 6 salles, 7 ha de terrains

accessibles, camping). On peut y prévoir des stages (voir stage nature) des rencontres, en petit nombre certes (une soixantaine de personnes), mais tout au long des mois d'été au moins (le reste de l'année, la question chauffage se poserait). Il est l'œuvre des associés (acquéreurs de parts) de ceux qui y ont travaillé de leurs mains ; mais il est et reste ouvert à tous, à toutes, à ceux qui éprouvent le besoin d'échanger, de se retrouver dans un ensemble conçu dans l'esprit coopératif qui nous anime à l'I.C.E.M. Cauduro est au service de l'I.C.E.M. Il ne demande pas mieux que devenir un service de l'I.C.E.M.

Pour le Conseil d'Administration,
le président : ROCHARD
Thézan-les-Béziers,
34490 Murviel-les-Béziers

Chèques à adresser, libellés au nom de S.C.I. Cauduro à : Michèle BOURSIER, 8 rue Commandant Bourdais, 44420 La Turballe. tration,

Marcel ROSSAT-MIGNOT

Un des pionniers de l'Ecole Moderne vient de disparaître à l'âge de 80 ans. Marcel ROSSAT-MIGNOT avait été l'un des premiers savoyards à introduire dans sa classe la presse à imprimer. Détail qui mérite d'être noté : au printemps 1932 son inspecteur primaire l'avait envoyé un mois à Saint-Paul auprès de Freinet, alors en butte aux tracasseries que l'on connaît. C'est dans la classe des ROSSAT-MIGNOT, à Saint-Nicolas-la-Chapelle, qu'était née Dans les alpages, l'une des premières B. T.

Que Madeline ROSSAT-MIGNOT, la compagne de Marcel, reçoive ici le témoignage de notre affection.

PANORAMA INTERNATIONAL

TIERS MONDE

Le bon choix

Les mouvements de consommateurs se déclarent de plus en plus puissants et la revue *Que choisir ?* permet même à des habitants d'Abidjan ou de Niamey de donner la préférence à une lessive en poudre sur une autre. Mais les gros consommateurs, ce sont les Etats et même quand ils sont renseignés, ils semblent très hésitants : un char de combat (500 000 dollars U.S.) permettrait d'équiper 520 classes primaires de 30 élèves. Un chasseur supersonique (20 millions de dollars U.S.) représente le prix de 40 000 pharmacies de village. Un destroyer (100 millions de dollars U.S.) correspond à la dépense de l'électrification de 13 villes et de 19 périmètres ruraux avec une population de près de 9 millions d'habitants.

Source : *Echo*, bulletin de la Confédération Mondiale des organisations de la profession enseignante (C.M.O.P.E.), janvier 1979.

U.S.A.

25 élèves par classe... dans 25 ans

Dans l'Arizona, Goldwater et la droite sont forts. Les enseignants n'y ont jamais fait grève (sauf une petite grève en 1971 à Scottsdale près de Phoenix). Celle qui vient d'éclater, en octobre 78 a duré une semaine et a été suivie par 2 400 instituteurs de 99 écoles sur les 3 000 enseignants du district de Tucson. Les maîtres se sont révoltés contre les effectifs qui se situent entre 40 et 45 élèves par classe, même en première année scolaire. D'autre part, la dimension des établissements rend la discipline de plus en plus difficile et les conventions signées admettent dorénavant que les élèves

indisciplinés soient exclus de l'école. Les parents se sont joints aux piquets de grève et on inscrit sur une banderole : «C'est inimaginable ce qu'il faut faire pour que les gens prennent au sérieux des revendications de bon sens.» L'*Arizona Daily Star*, journal conservateur leur a consacré un éditorial : «Ils semblent avoir gagné plus qu'ils n'ont perdu» mais les 25 élèves par classe, ça ne sera que pour l'an 2000. Pour l'immédiat on ne dépassera pas 40.

Source : *N.E.A. Reporter*, déc. 78 (National Education Association, Washington).

ALLEMAGNE FÉDÉRALE

La cour de récréation, espace vide ?

La revue *Grundschule* a ouvert un concours à l'intention des enfants, des maîtres et des parents pour des projets d'aménagement de cours scolaires, doté de quatre prix de 500 marks et de six prix de 100 marks. Dans la plupart des pays européens, les normes pour les cours d'école ne sont pas respectées et à part le revêtement du sol, les exigences d'équipement sont nulles. Il était temps qu'on s'en occupe.

Sauver l'écrit

La nouvelle vague des manuels de langue maternelle, en Allemagne (mais en France aussi) met l'accent sur la langue parlée et la communication. On y apprend plus à écrire. D'ailleurs les élèves répugnent à le faire. Est-ce normal ? Ecrire est-ce communiquer par un «autre canal» ou s'agit-il d'une fonction spécifique ?

Les linguistes sont partagés sur ce point. Pour certains il y a une aussi grande diffé-

rence entre ce qu'on se dit et ce qu'on dit qu'entre ce qu'on dit et ce qu'on écrit. La langue écrite fait appel à un haut niveau d'abstraction dans la mesure où elle n'a plus pour appui l'expression corporelle, l'intonation, les aspects implicites d'une situation. C'est une langue pensée. Mais faut-il alors sacrifier le fond à la forme ? Pas nécessairement dans la mesure où l'élève comprend la correction si par ailleurs il a l'occasion de constater que le maître et ses camarades acceptent ses façons de voir.

L'auteur de cette étude, Joachim Fritsche, en déduit six règles :

1. L'école doit se préoccuper surtout de faire écrire l'enfant à mille occasions, dans la vie, de parler.
2. Ecrire, ce n'est pas simplement apprendre une technique culturelle ou changer de canal d'information mais, c'est une activité qui transforme profondément la prise de conscience.
3. Ecrire, c'est se placer en dehors d'une situation vécue ; il ne faut donc pas limiter l'écriture à la description de la situation.
4. Tous les écrits des enfants doivent être acceptés pas seulement ceux des «jeux de communication».
5. Ecrire, c'est aussi interpréter son environnement et exprimer sa subjectivité.
6. En corrigeant, le maître, surtout quand il est l'unique lecteur, doit aider l'enfant à exprimer sa pensée et non lui en imposer une autre.

On mesure, à ces réflexions, ce que Freinet a apporté avec le texte libre et la correspondance scolaire.

Sources : *Grundschule* n° 11, janvier 1979.

SUISSE

Chanter

pour devenir intelligent

On chante de moins en moins dans les écoles. L'invasion de la musique enregistrée, le malaise des maîtres, l'absence de motivation due à l'environnement expliquent en partie cet abandon. Celui-ci n'est pas sans inconvénient et on découvre maintenant les vertus du chant (et du chœur parlé). Le bégalement augmente dans les classes. Il a des origines psychanalytiques, vraisemblablement, mais des enquêtes en Suisse prouvent que les psychiatres qui n'ont pas de formation de rééducateur de la parole sont généralement sans efficacité. Un livre vient de paraître : *Le bégalement se guérit*, de Martin Schwartz (Editions Econ, Suisse), Il fait état de 90 % de guérisons obtenues à partir de la « parole passive » chuchotée, de l'utilisation du chœur puis du duo, de l'élocution lente (80 mots à la minute). Tous les bègues chantent et parlent en chœur sans hésitation. Il suffirait qu'à l'école maternelle puis à la primaire les enseignants soient mieux informés et formés en ce qui concerne les troubles de la parole pour qu'ils comprennent l'importance de la respiration et de la phonation. Maîtriser la production sonore est capital pour un enfant. Des exercices appropriés peuvent lui donner un sentiment de bien-être, d'assurance de soi, une habitude de l'observation et de l'analyse de son corps, une meilleure prescription des phonèmes qui est un stade préparatoire à la lecture. Apprendre à respirer, à place correctement sa voix, à parler sans crier, c'est développer son intelligence.

Source : S.L.Z., 19 octobre 1978.

GRANDE-BRETAGNE

Détection précoce : danger !

La détection précoce des handicaps est entrée dans les mœurs et rares sont ceux qui osent la mettre en question. Le corps médical n'a-t-il pas décrété que 20 % des enfants ont des handicaps éducationnels et qu'il était urgent de les déterminer au plus vite ? Personne ne s'est demandé si cette détection n'était pas plus nuisible à l'intéressé que l'assimilation, par principe, des enfants en difficulté aux enfants normaux. Personne ? Si : à Londres il a été procédé à la comparaison des résultats en lecture de deux groupes d'enfants de même niveau socio-culturel. Un test de lecture a été administré, depuis 1969, aux deux groupes, l'un bénéficiant d'une détection précoce des troubles de lecture et de rééducations adéquates individuelles, l'autre, sans détection des lacunes mais avec perfectionnement continu des maîtres. Alors que dans ce secteur de Londres, 25 % des enfants, après neuf ans de scolarité échouaient au test de lecture (moins de trois mots reconnus dans le Schonell Graded Word Test), 6 % seulement du groupe sans détection précoce mais avec recyclage des maîtres échouaient au test. Dans des secteurs plus favorisés, les non-lisants ont été réduits de 12 % en 1974 à 4,5 % en 1976, toujours en mettant l'effort sur la formation des maîtres plus que sur la détection. Conclusion ? Il est sans doute dangereux d'établir une analogie entre les cures médicales et les cures pédagogiques car dans la majorité des cas on peut constater que le handicapé ce n'est pas l'enfant mais le maître, mal équipé pour apprendre à lire. Formons correctement les maîtres de première année scolaire (puis les suivants) et nous réduirons considérablement les échecs scolaires.

Fort curieusement, même la détection des handicaps purement physiologiques est à son tour remise en question par certains médecins qui sont de plus en plus hostiles aux check-up (bilans de santé) qu'ils qualifient de « médecine touche à tout ». Ainsi le Docteur D'SOUZA, de l'hôpital Saint-Thomas à Londres vient de déclarer que les bilans de santé qu'on impose aux cadres pour vérifier s'ils sont atteints de cancer, de maladies cardiaques ou d'ulcères à l'estomac ne sont pas seulement inefficaces mais probablement dangereux. Ils se remettent plus difficilement d'une maladie que ceux qui n'ont pas pratiqué de bilan de santé. Plus anxieux pour de simples malaises, ils s'écoutent trop, exagèrent leur état. Et avec tous les examens et analyses qui suivent un bilan, comment croire qu'on ne trouvera pas au patient quelque handicap ? La détection précoce de l'ensemble des pré-requis, comme on dit maintenant, c'est aussi un bilan de santé scolaire. Vaut-il davantage ?

Source : *Times Educational Supplement*, 1^{er} décembre 1978.

Roger UEBERSCHLAG

Comment et pourquoi introduire l'ordinateur à l'école ?

L'ordinateur ne va pas sans susciter une révolution dans la vie des gens en ce qui concerne leur travail. Pourtant ces changements ne peuvent être que superficiels s'ils ne sont pas accompagnés de changements dans le contenu même de l'enseignement. Une commission mise sur pied en Angleterre étudie actuellement les modifications apportées dans la vie par les micro-processeurs. Elles soumet un certain nombre de points à la réflexion des chefs d'entreprise et des enseignants :

1. L'éthique puritaine du travail ne sera plus appropriée, car le travail ne sera plus considéré comme une fin en soi, occupant les gens 40 heures par semaine pendant 40 ans.
2. Les enfants devront se familiariser avec les ordinateurs dès l'école primaire et de préférence par le jeu.
3. Les élèves « doués » pour se servir des machines devront être repérés assez tôt et encouragés.
4. L'enseignement des langues devra être révisé en fonction des langages utilisés par les ordinateurs.
5. Les livres seront progressivement abandonnés comme moyens d'apprentissage.
6. L'industrie aura peut-être moins besoin de techniciens, essentiellement ceux qui exécuteront des travaux de reproduction programmés par ordinateurs.

Tout le monde n'est pas d'accord avec la commission sur le terme de révolution par l'ordinateur. Certains pensent qu'il s'agit seulement d'une évolution et qu'il ne faut pas bouleverser tous les programmes scolaires. De plus, si nous allons vivre dans une société où le temps de travail sera plus court, les activités manuelles et artistiques vont prendre une place plus importante et les moyens de profiter des loisirs devront être donnés par l'école, en formation initiale. Le système éducatif britannique n'a jamais reflété au XIX^e siècle les transformations dues à la révolution industrielle, les changements dans l'école ayant toujours suivi les changements de la société. Si les écoles anglaises vont s'adapter par avance aux besoins futurs de la société, cela constituera un fait unique dans l'histoire scolaire du pays.

Christiane CAILLOT

Sources : *Time educational supplement*, 17-11-1978.

INFORMATIONS

Hommage à HENRI WALLON

Le numéro spécial de la revue *Les Sciences de l'Education* annoncé dans *L'Éducateur* n° 6, p. 33, paraît courant mai 79. Il fait 313 pages est envoyé franco contre un chèque de 45 F établi à l'ordre de l'A.I.P.E.L.F.

Précisions et adresses : voir *L'Éducateur* n° 6 (février 79), p. 33.

Une nouvelle offensive contre les écoles rurales...

La circulaire ministérielle du 1-12-1978 et les consignes données par le Ministre aux Inspecteurs d'Académie rendent désormais rigoureusement applicables les seuils de fermetures. Après avoir jadis compté les effectifs de chaque classe pour éliminer celles inférieures aux normes, après avoir ensuite compté la moyenne des effectifs par établissement, l'Académie désormais comptera les moyennes sur un secteur géographique.

Appliquant des consignes de manière de plus en plus expéditive, les inspecteurs vérifient un par un les noms des élèves scolarisables, n'hésitant pas parfois à aller inspecter eux-mêmes les familles ! Rappelons que l'administration refuse de prendre en compte sur ces listes les enfants de l'instituteur, les élèves placés dans des familles par la Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale, ainsi que les enfants de moins de cinq ans, pour les prévisions.

L'Education Nationale, et d'ailleurs les services publics sont soumis aux règles de la concurrence et de la soi-disant rentabilité, et contraints de faire des économies sur le dos des usagers. Mais la volonté du Ministère d'arrêter le recrutement des instituteurs et d'augmenter les crédits alloués aux écoles privées ne conduira-t-elle pas au démantèlement de l'école publique ?

M. Giscard d'Estaing déclarait au Conseil des Ministres du 8 février 1978 : « Pour rester vivant et développer son équilibre, le milieu rural doit pouvoir compter sur la présence active des services publics... »

La détermination des populations a déjà permis à plusieurs villages de garder leur école : Trièves dans l'Isère en 74, Truinans dans la Drôme en 75, Verges dans le Jura en 77 (ce qui valut à l'Inspecteur d'Académie d'être muté !), Le Farret en Aveyron en 78...

Les écoles rurales sont parmi les premières à être visées mais les écoles urbaines sont à leur tour touchées. Dans la Drôme, contre 44 ouvertures au maximum, 53 fermetures de classe dont 10 classes uniques, plus 6 éventuelles si les effectifs ne sont pas conformes aux normes ministérielles à la rentrée ; ceci porterait à 110 sur 380 le nombre de communes sans écoles dans ce département. Dans la Lozère, 120 postes supprimés au moins contre une prévision de 25 à 30 ouvertures. Dans l'Isère, 218 fermetures dont 9 classes uniques de campagne, contre 140 ouvertures.

Février 1979

« Il n'y a de révolutions possibles et efficaces que lorsque ouvriers et paysans participent au mouvement. Si au contraire une seule de ces catégories est en marche, que ce soient les paysans ou les ouvriers, le mouvement avorte. »

E. POUJET, 1906

Second degré

Le Centre de Documentation et d'Information : CARREFOUR D'ÉCHANGES

Ce Centre de Documentation et d'Information est un carrefour d'échanges — explique Marie-Claire DUBOSCO, documentaliste au lycée de la Bastide, à Bordeaux. Aussi est-ce d'abord par cette relation avec les professeurs et les élèves qu'elle définit son programme d'action — d'où la présence de Jacques BRUNET, professeur de français, animateur dans chacune de ses classes d'un journal scolaire. L'introduction de la presse adulte dans l'établissement, l'existence de journaux d'élèves reçoivent ici, dans ce lieu privilégié, des prolongements nouveaux. Du rôle du documentaliste, de sa complicité avec les professeurs peuvent naître des actions d'ouverture sur le quartier, des productions originales, des rencontres, etc. Dans une telle optique et même avec peu de moyens le Centre de Documentation et d'Information n'est plus condamné à la tristesse...

J.G. — *Quel peut être le rôle du documentaliste dans l'introduction de la presse à l'école ?*

Marie-Claire DUBOSCO. — Le documentaliste est celui qui diffuse l'information mais son rôle ne se borne pas à cela. Pour la presse adulte, il peut faire connaître aux profs ou aux élèves certains journaux ou certaines revues et les inciter à provoquer un abonnement au niveau du lycée. En principe je ne prends pas d'abonnements seule mais toujours soutenue par quelqu'un. Mon rôle peut être alors de susciter la demande chez un prof ou chez des élèves. Au niveau administratif il vaut mieux que ce soit le prof mais il peut le faire incité par ses élèves. Ici bien des abonnements sont de mon fait parce que, dès mon arrivée, j'ai ressenti le besoin d'équilibrer la presse « officielle » (des *Bulletins* des Associations de professeurs à la *Documentation Française*) parce qu'elle ne sert que très peu aux élèves et que les professeurs la reçoivent le plus souvent chez eux. Comme j'ai un volant financier à dépenser pour les abonnements, j'ai obtenu le désabonnement — au début — de plusieurs revues presque inutiles pour mieux répondre à la demande des élèves et des professeurs. J'ai pu ainsi faire rentrer *Après-demain*, *Les Temps Modernes*, *Esprit*, *Le Monde Diplomatique*, *La Recherche*, *Sciences et Avenir*, etc. Cette presse est peut-être difficile mais les élèves la lisent volontiers parce qu'on la trouve en dehors de l'école, dans les kiosques ; elle n'a donc pas l'apparence scolaire qui rebute. Le problème du documentaliste est d'aider les élèves à ne pas subir une presse, les aider à lire de façon critique, chercher d'autres courants de pensée pour arriver en situation de lecture contradictoire.

L'introduction de la presse adulte en classe peut être dangereuse si le documentaliste se borne à son rôle de diffuser, s'il n'explique pas aux élèves que tel journal nécessite la lecture d'un journal d'engagement contraire parce que, pour un très grand nombre d'élèves, ce qui est écrit, c'est la vérité.

Jacques BRUNET. — A cet égard, que penses-tu, sur le plan documentaire, des séries «Dossiers Documents» du *Monde* ou «L'événement» de *La Croix* ?

M.-C.D. — Ils ne m'intéressent qu'en partie. D'abord parce que je suis abonnée au *Monde*. Donc, d'une certaine façon, c'est un double abonnement. Ensuite, si l'on n'y prend garde, l'attitude des élèves envers ces dossiers sera la même que face au manuel. Ils n'iront pas plus loin. Ils ne chercheront pas ailleurs et c'est grave. L'intérêt de l'introduction de la presse à l'école est de permettre la recherche dans toutes sortes de journaux.

J.B. — Oui, je pense toutefois que ces «Dossiers Documents» du *Monde* et ces «Pages de l'événement» de *La Croix* sont tout de même très précieux parce qu'ils constituent des points de départ avec des prises de position contradictoires et qu'ils sont pratiques. Mais les élèves ont parfois beaucoup de difficultés à les lire et je suis obligé de leur faire des fiches-guides pour les aider. Je me souviens, par exemple, du

chapeau d'un dossier du *Monde* sur les libertés inabordables pour des élèves de première. C'est pour cela que j'apprécie tout effort, toute tendance à expliquer les mots clefs, à donner les points de référence qui manquent précisément à nos élèves.

M.-C.D. — Il faut bien savoir que les adolescents ont une certaine tendance à recopier ce qu'on leur présente tout préparé. Ils ne savent pas encore chercher. C'est pour cette raison que les documents préparés ne doivent être qu'un élément dans leur apprentissage. Prenons un exemple : certains élèves sont venus chercher dans le journal, au Centre de Documentation, des informations sur le Pérou. Ils ne trouvaient rien tout simplement parce qu'ils se bornaient à chercher la mention «Pérou» ou «Amérique du Sud» dans le sommaire du journal. Or dans les «nouvelles brèves», dans les pages économiques ou culturelles on peut trouver toutes sortes d'indications précieuses !

J.G. — *Comment donner aux élèves, concrètement, le goût de cette recherche dans tout l'éventail de la presse écrite ?*

M.-C.D. — Par des actions qui exploitent ce rôle carrefour du Centre de Documentation. Je vais tenter, par exemple, de monter un panneau «Informations» où tout le monde — moi y compris — pourra venir afficher un article, un titre, une information découpée dans n'importe quel journal. La seule condition est de mentionner les références de l'information (mention du jour et du journal) parce que c'est la signature, ce n'est pas anonyme. Cela rejoint l'expression libre. Les élèves m'apportent leurs productions, leurs œuvres à afficher et nous allons à présent l'étendre au journal. Je suis sûre que ce panneau aura un grand succès parce que, l'ayant déjà utilisé une année, j'ai constaté que les élèves se libèrent ainsi de leurs interrogations, découvrent celles de leurs camarades ou des autres personnes. C'est une véritable sensibilisation à l'actualité qui débouche sur la recherche parce que chaque article, chaque titre pose un problème dont on va débattre nécessairement. Mais c'est aussi une recherche-communication puisqu'ils communiquent par l'intermédiaire du panneau. Le panneau est un intermédiaire.

J.G. — *Est-ce que le Centre de Documentation est aussi le théâtre de productions de la part des élèves qui soient liées à l'actualité du journal ?*

M.-C.D. — Oui, peut-être parce que le Centre de Documentation est en prise sur les autres secteurs d'animation : le ciné-club, le foyer, etc. Nous avons ainsi beaucoup travaillé à partir d'un magazine d'informations cinématographiques qui s'appelait *Certifié exact* (1). Cette expérience a duré deux années. Autour d'un thème comme, par exemple, «les jeunes et l'emploi» on achetait systématiquement les journaux régionaux et nationaux qu'on dépouillait. De même pour des magazines et des livres en rapport avec notre sujet. Ensuite on élaborait

(1) *Certifié exact*, production et réalisation du C.R.E.P.A.C. (cf. bibliographie).

un affichage destiné à préparer la séance du foyer. Les panneaux étaient construits par les élèves du second cycle. Dans le même temps une équipe faisait une enquête à l'A.N.P.E. (Agence Nationale pour l'Emploi). Au moment de la séance on transportait toute notre exposition dans le foyer qui était ouvert à tous les gens du quartier auxquels on distribuait un photocopié avant la séance. Après on faisait une discussion. C'était enrichissant pour tous. Voilà le type d'utilisation de l'actualité et de la presse écrite et audiovisuelle que l'unité documentaire peut favoriser.

J.B. — Le Centre de Documentation est un lieu privilégié de passage des élèves et des professeurs ; c'est un carrefour qui permet à des classes qui font des travaux parallèles d'échanger leurs expériences. D'où l'idée, pour accentuer le décloisonnement, de faire un planning des recherches de nos classes : recherches en cours, recherches à réaliser. Et aussi des présentations d'une classe à l'autre avec des échanges d'élèves.

J.G. — *Le Centre de Documentation est aussi le lieu privilégié où l'on dépose le journal scolaire parmi les autres journaux. Comment réagissent les élèves qui ne font pas de journaux scolaires ?*

M.-C.D. — Les élèves perçoivent le journal de leurs camarades comme une production tout à fait originale. Ils ont envie de faire pareil.

J.G. — *Et les adultes ?*

J.B. — Je suis aussi toujours frappé par l'importance que nos élèves attachent aux réactions des lecteurs adultes. Dans une de mes classes de troisième plusieurs élèves ont été très déçus, voire choqués par l'incompréhension de certains adultes. Ce fossé s'aggrave au second cycle ; c'est souvent un choc difficile à supporter : je constate régulièrement que le premier

numéro du journal scolaire est réalisé avec plaisir ; au numéro deux, on hésite à cause des réactions hostiles ou ironiques des adultes, on doute, et ça traîne... L'expression libre des adolescents est un scandale pour nombre d'adultes. C'est pourquoi on est bien obligé — si l'on veut continuer — de s'auto-censurer. On apprend l'hypocrisie, le déguisement, le symbole, l'allusion, la parodie... non sans difficultés : cela heurte la spontanéité, l'intransigeance, l'honnêteté, la pureté des adolescents.

Notre rôle est bien désagréable mais nécessaire : je pense que nous devons les mettre en garde, leur montrer qu'il y a des rapports de force contre lesquels on ne peut rien, au moins provisoirement. Et puis les exclusions en fin d'année — pour motifs scolaires, bien entendu ! — ne sont pas une légende. Pour nous, le risque n'est pas (encore) très grand, mais pour eux les conséquences peuvent être graves.

J.G. — *Comment faire ?*

J.B. — Le problème est de savoir jusqu'où l'on peut aller, et ce n'est pas simple : tel texte anodin (à nos yeux) soulève des tempêtes, tel texte qui nous paraît dangereux passe inaperçu. J'en suis arrivé à un certain fatalisme...

J.G. — *Le statut du journal scolaire est le même que le statut d'un journal adulte. L'enfant, l'adolescent sont-ils totalement responsables de leurs écrits au regard de la loi ?*

J.B. — Absolument. On a beaucoup discuté pour savoir si la presse scolaire ne devait pas avoir un statut particulier. Les élèves eux-mêmes ont bien senti le danger d'être enfermé dans un cocon bien protégé et ils sont les premiers à revendiquer ce droit à la responsabilité. Comme l'avait souligné Eric, un de mes élèves, «les journaux scolaires doivent être sur le même plan que les journaux que l'on vend dans le commerce parce que nous essayons justement de présenter nos idées comme les journalistes essaient de présenter leurs idées».

ÉDUCATEUR

79-80

Dossier annoncé

pour le **N° 1** sept. 79

PREMIERS REGARDS
sur la
PÉDAGOGIE
FREINET

- Pour faire le point sur nos pratiques.
- Pour préparer et organiser une nouvelle année scolaire.
- Pour un premier contact avec la pédagogie Freinet.

- Un dossier pratique et simple à utiliser et à faire connaître.
- Un panorama des différentes techniques qui peuvent contribuer à ajuster nos pratiques avec les intérêts et les besoins des enfants et des adolescents.

DEMANDE D'EXEMPLAIRES DE L'ÉDUCATEUR N° 1 (79-80)... POUR DIFFUSION

NOM, Prénom _____

Adresse _____

Code postal [] [] [] [] [] Ville _____

demande : [] exemplaire(s) de L'Éducateur n° 1 (79-80)

Ci-joint règlement, soit _____ × 4,00 F = _____ Francs

- chèque bancaire à C.E.L. CANNES
 chèque postal à C.E.L. 115-03 T MARSEILLE

A retourner à C.E.L. - B.P. 282 - 06403 CANNES CEDEX

Approfondissements et ouvertures

DES PISTES NOUVELLES POUR LA FORMATION DES MAITRES

Entretien avec André PARÉ

Un livre, un militant :

André PARÉ
professeur - chercheur
à la Faculté des Sciences de l'Éducation
de l'Université Laval (Québec, Canada)

CRÉATIVITÉ ET PÉDAGOGIE OUVERTE

André Paré est un ami de vieille date du mouvement Freinet mais un ami exigeant. La reconnaissance qu'il doit au fondateur de l'École Moderne, il ne la cache pas. Le troisième volume de sa trilogie, *Créativité et pédagogie ouverte*, lui est dédié. Mais il reproche aux freinetistes de trop se replier sur eux-mêmes, de constituer une chapelle fraternelle, à l'abri des grands courants pédagogiques de la deuxième moitié du siècle. Il est vrai que nos amis québécois, bilingues par nécessité, sont placés au confluent de deux civilisations et de deux courants de pensée pédagogiques. Aussi ont-ils su tirer parti plus vite que nous des apports de Rogers (la non-directivité), de Torrance (la créativité), de Wight (la facilitation de l'apprentissage), de Guilford (recherches sur l'intelligence), de Bloom (taxonomie ou classification des démarches intellectuelles), d'Osborn (le brain-storming), de Hilda Taba (l'analyse de l'intervention pédagogique)...

Pour s'être nourri aux deux sources (côté français : Freinet, Lapassade, Lobrot, Filloux et, par ricochet, Illich), André Paré s'est persuadé que la formation des maîtres de l'enseignement élémentaire, ne peut plus être assurée par des cours mais doit viser la transformation de la personnalité profonde par appel à l'analyse, à la créativité et à la coopération. C'est sur cette voie qu'il a rencontré les militants de l'École Moderne qu'il convia en 1970 et 1971 à des stages qui constituaient sa première tentative d'échapper à des stages du style « école normale » : préférer à l'abonnement annuel au cours, la diversité de stages « en situation » (psychologiques,

(suite p. 44)

APRÈS LA FERMETURE DES ÉCOLES NORMALES

R.U. — Au début des années 70, tu avais invité l'I.C.E.M. à participer à une nouvelle expérience de formation de maîtres québécois. A l'époque, on fermait chez vous les écoles normales sans savoir encore exactement comment organiser, à l'Université, la formation initiale des enseignants. Le projet du Centre Pilote de l'Université Laval essayait alors de sortir de la traditionnelle distribution d'informations psychopédagogiques de la Fac pour expérimenter ce que les étudiants en pédagogie pourraient retirer d'une succession de stages très divers. L'I.C.E.M. avait été chargé de deux de ces stages, l'un de sensibilisation des étudiants, l'autre de « démonstration ». Mais pour ce dernier il ne s'agissait pas d'une « simulation » des techniques Freinet dans des classes québécoises. Le titulaire de la classe et le maître I.C.E.M. agissaient conjointement sur un groupe d'enfants déjà sensibilisé par la correspondance interscolaire mise en place entre les deux écoles. Pour nous, ce fut la révélation d'un nouveau style de formation des maîtres pour les 5 ou 6 stagiaires qui vivaient avec les élèves dans ces classes et pratiquaient avec le professeur d'université une analyse poussée, non sous forme de critique de leçons modèles mais en essayant de saisir les situations créées par les élèves. Huit ans ont passé depuis. Où en est actuellement ton expérience de formation de maîtres ?

A.P. — Entre 67 et 75, ce qui m'intéressait, c'était de trouver une espèce d'engineering, c'est-à-dire une connaissance technique et une connaissance psychologique, pour qu'on arrive à décrire des ensembles de gestes qu'on pourrait poser, bref une espèce de mécanique que tout enseignant pourrait arriver à connaître, à suivre, avec laquelle il pourrait animer des groupes et presque

garantir leur développement. Moi, j'avais déjà lu des études chez Piaget concernant le développement, chez Rey, concernant la pathologie et je m'intéressais particulièrement au fait qu'il y avait beaucoup d'enfants qui échouaient à l'école, beaucoup plus par la faute de l'école que par la leur. Je me suis dit qu'il devait y avoir un moyen de comprendre suffisamment la nature de l'apprentissage pour arriver à créer des conditions telles que les enfants puissent fonctionner normalement.

Au Centre Pilote, on s'était beaucoup centrés sur les connaissances psychologiques et sociologiques ainsi que sur l'étude d'un certain nombre de méthodes. Il y avait aussi la connaissance de la personne de l'enseignant qui était présente déjà mais on la travaillait de façon fort différente, dans des situations de groupe. L'expérience du Centre Pilote était intéressante parce qu'elle nous avait permis d'expérimenter jusqu'aux limites de notre imagination. On a fait vraiment ce qu'on a voulu. Aujourd'hui, je ferais autre chose mais à ce moment-là, c'était à peu près tout ce que je voulais faire compte tenu de l'équipe avec laquelle je travaillais et de ce que j'étais moi-même.

QUE RETIENNENT LES MAITRES DE LEUR FORMATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE ?

A.P. — Il y a eu un suivi, sous la forme d'une recherche de deux ans qui a permis de voir ce que devenaient nos étudiants. Mais, dans ces deux premières années d'exercice, les gens n'avaient pas encore rodé leur métier. Les résultats de ce suivi sont quand même assez intéressants. Les chercheurs ont essayé de faire des mesures d'attitudes à l'égard d'un certain nombre de concepts que nous croyions importants. Ils ont essayé d'évaluer, dans les classes,

sociologiques, d'expérimentation pédagogique, d'analyse sociale du milieu, de créativité...). Une dizaine de nos camarades firent à l'époque une expérience enrichissante : conduire une classe en double commande, initiation au décloisonnement tel qu'il sera généralisé par l'implantation d'écoles à aires ouvertes (du moins l'espérait-on à l'époque). C'était l'expérience du Centre Pilote Laval. Elle créait une communauté de travail entre les élèves et les professeurs qui envahissait pratiquement la vie des derniers. Elle se heurtait à l'opposition du milieu scolaire, peu enclin à intégrer les pédagogues novateurs trop militants.

André Paré n'a pas renoncé à sortir la formation et le perfectionnement des maîtres de leur routine et d'une manie qui n'est pas typiquement québécoise : rénover à partir de gadgets nouveaux, de «kits», c'est-à-dire de projets fabriqués par l'industrie pédagogique. Cette quête d'une formation plus intelligente et plus authentique, c'est l'histoire de son livre, écrit à la première personne, ce qui est rare dans la littérature universitaire.

Il ne s'agit pas d'un essai sur un sujet à la mode mais d'une somme répartie en trois volumes, totalisant plus de 900 pages. Mais s'il a la taille d'une encyclopédie, cet ouvrage n'en a nullement l'esprit. Aucune compilation, aucune énumération mais un long témoignage qui fait apparaître comment et pourquoi l'auteur a intégré les œuvres analysées, comment il a su les utiliser comme des outils beaucoup plus que des références.

Volume I :

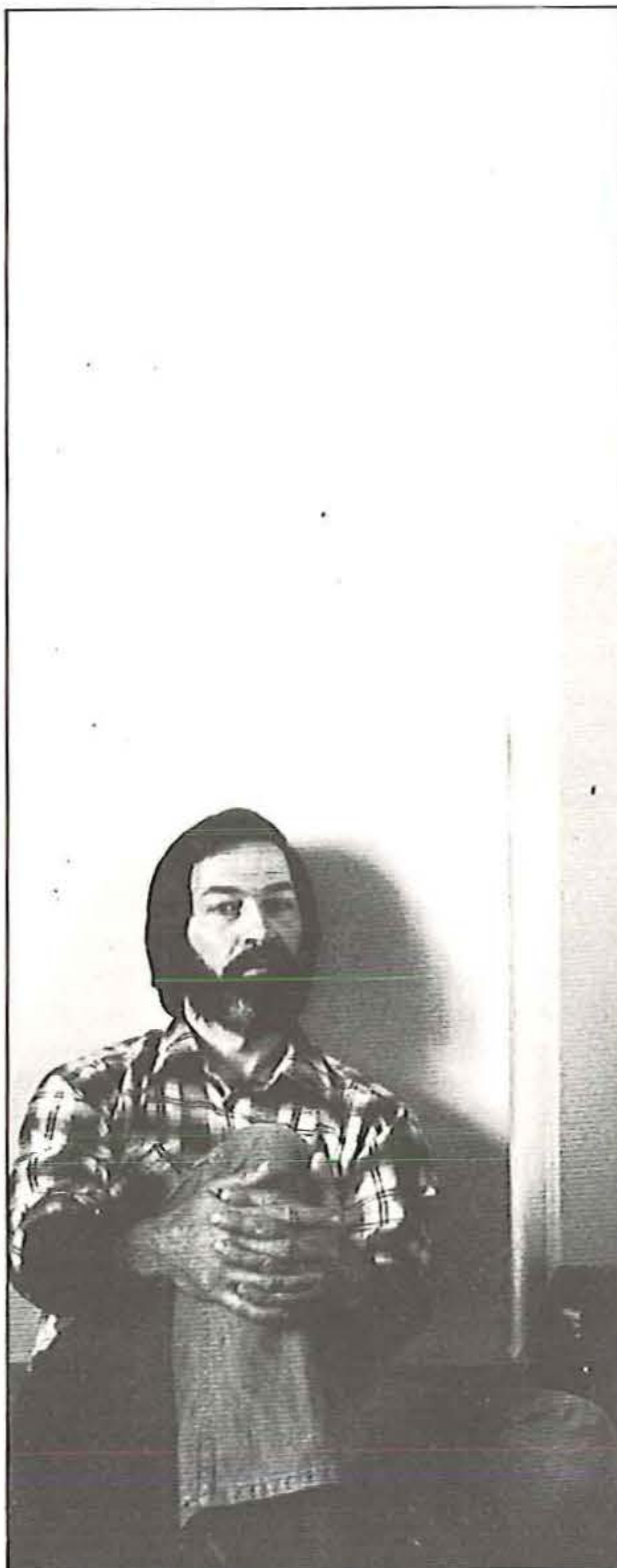
PÉDAGOGIE ENCYCLOPÉDIQUE ET PÉDAGOGIE OUVERTE

«Prenez une longue période de réflexion et essayez de reconstituer l'ensemble des événements de toute nature qui ont joué dans votre formation pédagogique. Quels sont les points tournants qui expliquent ce que vous pensez et ce que vous faites jour après jour dans votre classe. Constituez une spirale d'évolution avec ces événements.» Deux exemples de spirales d'évolution pédagogique illustrent cette invitation. L'une d'elles présente pour un individu les événements marquants suivants : scoutisme, travail avec un directeur d'école, colonie de vacances, projection d'un film : *L'École buissonnière*, stage C.E.M.E.A., chantiers pédagogiques, lecture des œuvres de Freinet, travail avec un éducateur Freinet, stage de pédagogie en Europe... Paré en conclut : «Finalement, il est clair qu'on enseigne plus avec ses expériences passées qu'avec un ensemble de données abstraites, issues de cours théoriques. C'est la personnalité de chacun qui traite chacune des situations pédagogiques.» Cette personnalité, cette réalisation de soi, c'est le «self» qui est en définitive une condensation de l'expérience passée, des influences et des conditionnements subis, des modèles intérieurs développés, des styles cognitifs et relationnels adoptés. C'est la totalité de l'être qui entre en contact avec l'environnement.

(suite p. 46)

ce qui s'y passait et comment nos anciens étudiants s'y comportaient. Sur 40 variables qui nous intéressaient, 38 se vérifiaient dans les prises de position verbales mais 2 seulement sur le terrain. C'était paradoxal et décourageant : les idées passaient, non la pratique.

R.U. — Pourrais-tu parler de cette évaluation de façon plus concrète ? Quels étaient les critères de jugement, le dispositif d'analyse ? Quelles notions s'agissait-il de vérifier ?



André Paré : «Ma pensée pédagogique a cessé d'être magique.»

A.P. — Ce n'était pas exactement des notions. Nous étions très pragmatiques. On se disait : un enseignant devrait savoir travailler avec des groupes d'élèves, être respectueux des enfants... et ainsi toute une liste de points fondamentaux avait été établie. Les chercheurs ont relevé ces exigences pour en faire le profil de nos intentions. Ensuite, dans une conversation ouverte avec chaque ancien étudiant, ils ont noté ses positions sur ces exigences. Dans une deuxième étape, ils ont braqué des caméras sur ces gens-là, en classe, pour voir comment ils se comportaient dans les faits. Puis ils ont essayé de faire correspondre les prises de position verbales aux comportements.

R.U. — Cela signifie qu'il y avait beaucoup d'intentions louables, chez ces étudiants, qui n'arrivaient pas à passer dans la pratique.

A.P. — C'était une déception mais non un échec. Certes leur comportement, dans les deux premières années, ne se révélait pas modifié grandement par rapport aux anciennes générations de normaliens mais un facteur, pourtant, avait eu une influence sur eux : la façon de recevoir l'information grâce à un nouveau type de relations avec les professeurs. D'autre part, nous avons réussi à créer, avec eux, une certaine qualité de vie, une certaine honnêteté (certains étudiants ont quitté l'enseignement et ils ont eu le courage de le faire). A notre décharge aussi, une variable déterminante dans cette recherche, «le milieu d'insertion», caractérisé par la présence des directeurs d'école. Plus notre étudiant était capable d'opérer des changements, moins son directeur le laissait faire. Le directeur devenait le personnage clef qui déterminait si les étudiants pouvaient introduire des changements. Or la majorité des directeurs était pour la continuité, le statu quo.

R.U. — Et maintenant, huit ans après, que sont-ils devenus ?

A.P. — Il y a un certain nombre de ces étudiants qui se sont avérés des personnalités assez fortes mais on les avait déjà décrites ainsi avant leur entrée au Centre Pilote. Ma pensée pédagogique, entre temps, s'est transformée. Elle a cessé d'être magique, c'est-à-dire que je ne crois plus tellement en la technique pour transformer une classe. Faire la classe, ce n'est pas pratiquer un tour de magie. Le maître est une personne avec des qualités d'être, de pensée, d'engagement, d'émotion, de relation. On peut toujours dire que ce n'est pas donné, c'est fabriqué par l'individu depuis qu'il est petit. Quand nous avons reçu nos étudiants au Centre Pilote, avant même de commencer de travailler avec eux, nous sentions déjà lesquels allaient être les novateurs et lesquels allaient rester sur leurs gardes. Je ne dirais pas qu'on n'a rien fait pour ces derniers : on avait créé à l'époque un environnement utile et intéressant. Ils ont commencé à s'y glisser, mais certains n'en ont rien tiré (même s'ils en font encore actuellement des commentaires élogieux).

EXPRESSION, RECHERCHE, GESTION, LES TROIS CLEFS DE L'ENGINEERING PÉDAGOGIQUE

R.U. — Tu as alors approfondi ta conception de l'éducation, en essayant de trouver des possibilités d'intervention, en amont, en voyant comment se déterminait une personnalité ?

A.P. — Cela ne s'est pas passé exactement comme cela. Après l'expérience du Centre Pilote, j'ai vraiment continué à pousser très loin l'idéologie, en travaillant sur des problèmes de groupe :

dynamique de groupe, travail de groupe, relation interpersonnelle ; j'avais déjà étudié passablement tout cela. J'étais, à l'époque, déjà intéressé à l'expression mais très vite je suis passé à une vision rationnelle des choses, à la résolution de problèmes. C'est juste à cette époque-là que j'ai commencé à m'intéresser à la créativité et je l'ai prise sous l'angle du traitement de l'information, des processus mentaux, de la façon d'aborder la réalité. Pouvait-on systématiser les approches connues, les mettre sous forme d'entraînement ?

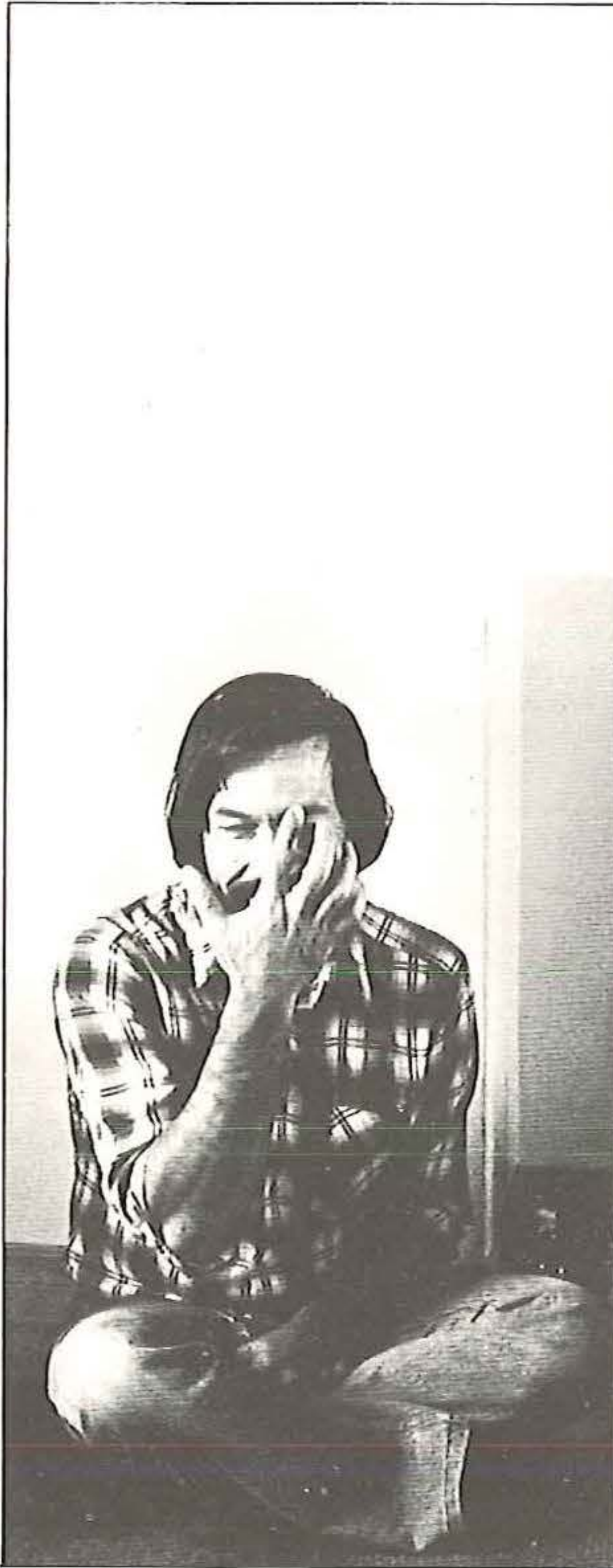
A la fin de l'expérience du Centre Pilote, j'avais déjà une espèce de modèle d'apprentissage que j'avais construit : expression, recherche, gestion qui sont les trois éléments auxquels je me réfère. C'était déjà présent et j'avais commencé à articuler cela avec plein de choses qui me paraissaient devoir être approfondies jusqu'à leurs éléments : les relations entre les personnes, le climat de la classe, la stratégie à utiliser. Cela m'a donné une espèce de modèle à suivre, dans lequel j'allais explorer. Explorer à la fois la littérature et la réalité, c'est-à-dire aller voir dans les classes ce qui s'y passait et faire beaucoup d'entraînements autour de ces idées avec les enseignants. Si bien que pendant trois ans, j'ai couru à travers la Province et j'ai eu des contacts multiples avec les enseignants, les enfants et plein de monde. J'allais beaucoup dans les écoles mais j'étais toujours déçu de ce qui s'y passait. J'avais beau faire des propositions, analyser des situations, les gens inévitablement revenaient à leurs anciennes habitudes. J'avais un peu l'impression que j'étais dans un milieu qui voulait bouger mais qui, au niveau des comportements, restait identique à lui-même, permanent. Je me passionnais en échafaudant mes hypothèses mais je me décourageais à les voir si peu appliquées sur le terrain. J'ai dû me rendre compte, à ce moment, que l'école était un milieu où je m'ennuyais profondément parce que j'y trouvais peu de stimulation, peu de personnes m'apportant des choses. J'ai commencé alors à me retirer de l'école et à réfléchir sur ce qui s'était passé pendant dix ans.

Cet engineering, je l'avais poussé le plus loin possible, pour arriver à comprendre les mécanismes de la pensée, les aspects rationnels, les étapes de la recherche, les formes de résolution de problèmes et essayer de jeter un pont entre les théoriciens et les praticiens. Ce fut un de mes dadas. Parfois je me disais : tu ferais mieux de prendre une classe et d'appliquer toi-même tes idées. Puis je me reprenais en me persuadant que ce n'était peut-être pas mon rôle car d'un côté, je possède des données théoriques que je manipule assez bien et d'un autre côté, il y a les praticiens et c'est le passage entre les deux qui est capital.

R.U. — Ton attitude à l'égard des étudiants était-elle très différente de celle d'un instituteur d'école nouvelle à l'égard de ses élèves ? N'étais-tu pas en train de mettre au point une pédagogie universitaire « nouvelle » ?

A.P. — J'étais effectivement beaucoup avec eux et pas simplement en jouant le rôle de professeur-conférencier mais comme co-animateur de classe, en essayant de partir de leurs difficultés. On a essayé de me faire jouer un rôle d'expert qui aurait vite consisté à les faire agir comme des pions se déplaçant dans le champ de l'expert.

Moi j'essayais, non de les utiliser dans ma stratégie mais de partir d'eux, de leurs besoins, de leurs réactions et de les éclairer sur leur travail, non sur le mien.



Lorsque la pensée se met à fonctionner, elle est émanation du corps.

Il y a eu des équivoques constantes. Il est normal, disaient-ils, de faire venir quelqu'un pour qu'il vous donne sa « connaissance » et d'éviter de se servir de sa propre expérience comme base. Aussi l'attitude constante des demandeurs est-elle de fuir devant l'expert, de poser des questions techniques mais non d'accepter les échanges humains. Ceci est propre à l'enseignement et c'est ce qui le rend décevant alors que dans d'autres milieux il y a moins de problèmes de communication vraie. Au moment où j'ai commencé à écrire mon bouquin, j'ai pris conscience de mes propres illusions. Ce désir de doter les gens de techniques prenait une dimen-

sion absurde, magique, que j'avais hâte de rejeter. J'ai essayé de remplacer cette quête des techniques par une autre attitude : l'analyse. Ça ne m'intéresse pas de dire : voilà comment on peut faire mais ça m'intéresse beaucoup de dire : voilà ce que tu es en train de faire. Je n'oserais pas dire à quelqu'un : il ne faut pas faire ceci ou cela. Ce qui me paraît essentiel c'est qu'il ait présent à la conscience la portée et la nature de son désir et qu'il prenne des décisions chaque fois que cela est possible. C'est là que se situe pour moi le problème important qui est celui de l'émergence à la conscience par le biais de l'action et, pour les enseignants, l'action, c'est évidemment leur enseignement.

J'ai donné à cette époque un cours sur l'intervention pédagogique. Ma préoccupation avec mes étudiants de maîtrise était d'essayer de comprendre la nature des interventions qu'on faisait auprès des gens et leurs effets. Alors on a essayé des grilles d'analyse et toutes sortes de procédés proches de la mentalité d'engineering.

L'AUTO-ANALYSE

Après plusieurs années de ce travail, j'en arrive maintenant essentiellement à l'auto-analyse, quitte à leur fournir au besoin des instruments, mais jamais au départ, pour ne pas les rendre dépendants d'un instrument. Je les laisse tâtonner, écrire ce qu'ils font, se demander pourquoi ils le font, je leur donne des feedback sur leurs propos. A partir du moment où je me rends compte que ce processus d'auto-analyse fonctionne, le problème du changement ne se pose plus car les gens ont changé au rythme de leur analyse. Comme si le fait de prendre conscience de ce qu'ils font était suffisant pour qu'ils se mettent à faire autre chose.

R.U. — Mais une auto-analyse peut aussi avoir un effet inhibant ?

A.P. — Il est arrivé, à certains moments, que les gens disent : je n'ose plus innover. Mon rôle était alors de leur dire : je ne te demande pas de faire des choses bonnes ou moins bonnes mais simplement d'entreprendre. Je ne te reprocherai pas d'user à l'égard de tes élèves de chantage affectif, par exemple, c'est à toi d'en prendre conscience et de décider si tu vas continuer. Je n'ai pas à me substituer à toi. Prendre conscience de ce que l'on fait amène des transformations extraordinaires.

R.U. — Penses-tu vraiment que cette auto-analyse est en mesure de dissoudre les tabous, les jugements qui commandent nos actes ?

A.P. — Je ne prétends pas cela mais du fait que nous travaillons en groupe, nous nous rendons bien compte que les tabous diffèrent pour chacun d'entre nous et qu'une certaine tolérance s'installe. Pour moi, quand je travaille avec les gens, je suis sûr qu'au bout d'un certain temps, ils trouvent leur « centre ».

L'environnement joue un rôle capital dans les conceptions d'André Paré et lui permet de définir la pédagogie : «*La pédagogie a pour objet l'interaction qui existe entre un individu, enfant ou adulte, un environnement au sens le plus large possible et un éducateur dont la responsabilité est de faciliter cette interaction et d'assurer une utilisation optimale des propriétés de traitement du réel que possède l'organisme.*»

Cette définition posée, l'auteur peut passer à une critique sévère de «l'école encyclopédique et autoritaire» qu'il rend responsable de la détérioration de la vie intellectuelle chez la majorité des enfants : «(L'enfant) se contente d'écouter passivement des choses qui souvent ne l'intéressent pas. Il va utiliser sa mémoire à vide et oublier des processus mentaux essentiels qui lui étaient autrefois si précieux. Graduellement l'enfant va perdre contact avec les propriétés de son organisme, il va apprendre à se faire de moins en moins confiance. Il va devenir moins capable de lire sa propre expérience et il va se laisser imprégner par celle des autres même si elle est sans signification pour lui. C'est l'aliénation.» A la pédagogie encyclopédique, il oppose une pédagogie ouverte s'appuyant sur la recherche, l'expression et la gestion, «trois dimensions intimement imbriquées les unes dans les autres».

Volume II : CRÉATIVITÉ ET APPRENTISSAGE

Il s'agit de définir ce qu'on entend par connaissance, créativité et apprentissage et de décrire les liens qui les unissent : «*L'apprentissage authentique, significatif, transforme la personne, conduit à une découverte de soi de sorte qu'en fin de compte tout apprentissage est apprentissage de soi.*» Dans cet apprentissage réel, toutes les informations ne sont pas intégrées. Ne le sont que celles qui confrontent l'individu avec un problème réel, réel pour la personne considérée («*la réalité n'existe pas, elle est notre construction personnelle, notre création.*»). Ces problèmes réels naissent tout naturellement quand l'individu est en relation avec l'environnement. Le développement peut alors se faire dans cinq secteurs : les habiletés sociales, les habiletés linguistiques, le développement intellectuel, les habiletés d'exécution, les habiletés de centration de l'attention. Comme on voit, il ne s'agit plus d'accumuler des contenus mais de développer des processus mentaux. Comment ? André Paré cite J. Piaget, Hilda Taba, Jérôme Bruner, Woodruff avant de proposer sa façon de concevoir «*la résolution de problèmes par une pédagogie ouverte.*»

C'est par le biais de la résolution de problèmes que l'auteur introduit la créativité à l'école. Sont analysées les phases de la créativité (préparation, incubation, illumination, élaboration), l'idée que se font de l'irrationnel la Gestalt, Freud avant d'arriver à une définition de la créativité :

(suite p. 48)

Souvent c'est par des cheminements inattendus, par des biais que j'aurais tendance à qualifier d'extravagants. Je les laisse filer et ça les connecte directement avec leur problème essentiel. Ils tombent sur leur centre. Je les aurais décentrés ailleurs, ça aurait été intellectuellement plus intéressant mais je ne les aurais pas touchés du tout.

R.U. — Aucune racine psychanalytique dans cette analyse de soi ?

A.P. — *Moi, je ne veux pas faire de la psychanalyse parce que je serais obligé d'interpréter. C'est à eux d'interpréter, pour moi je m'y refuse. Tout ce que je puis faire, c'est de couler dans le mouvement avec la personne mais je ne veux pas savoir, moi, des choses que l'autre ne saurait pas parce que son inconscient le dirige. Ça peut être vrai mais je ne tiens pas à pointer de l'extérieur ses pulsions. J'ai toujours dit que la psychanalyse était une excellente technique pour les gens qui ont ce genre de problèmes. Quand je veux parler du développement de la personne, je ne pense pas en terme de développement psychanalytique. Je n'aime pas les voies de la psychanalyse parce que je trouve qu'elles sont tortueuses et angoissées. Je m'intéresse aux voies liées à la découverte, par les personnes, de leurs capacités d'expression, accompagnées de l'élément exaltant de la découverte de ces capacités : «Je ne savais pas faire cela et maintenant, je sais.», par opposition à une démarche qui se pose la question : «C'est quoi qui te bloque ?» et au cours de laquelle l'individu découvre avec angoisse ce qui le bloque sans être outillé pour en sortir le lendemain. Il y a une différence très importante entre ces deux attitudes : l'une est un mouvement de course où on découvre ses possibilités (en même temps que les blocages qu'on essaye de compenser), l'autre, c'est le fer qu'on tourne dans la plaie.*

Moi qui étais hyperrationnel (et il est facile de le constater dans mon bouquin) je travaille constamment sur l'inconscient. Pourquoi ? Parce que l'inconscient révèle que l'apprentissage se fait par des biais qui sont peu programmables, flous et qui varient avec chaque individu. Le corps, le mouvement et la relation avec l'environnement donnent

naissance à la pensée alors que ce qui est admis habituellement est que la pensée fait mouvoir le corps. La recherche fondamentale que j'ai entreprise avec mes étudiants de maîtrise est d'arriver à mettre sur pied des cours où les étudiants ne parleront plus et ne se justifieront plus mais vont agir et parler de leur agir. J'ai appelé cela : connecter la pensée. Lorsque la pensée se met à fonctionner, elle est une émanation du corps, de la personne totale et non une espèce d'instrument de programmation qui dit ensuite ce qu'il faut faire.

R.U. — Cette attention portée au corps fait-elle intervenir des pratiques d'origine orientale : méditation, yoga ?

A.P. — *Il serait plus exact de parler d'inspiration que de pratique. L'étude de la pensée orientale mais aussi de la Gestalt m'ont marqué dans ce cheminement. J'ai le sentiment qu'il faut donner une place essentielle à l'expression car celle-ci est le moment privilégié de la découverte de soi, le moment incomparable d'avoir un organisme unifié. Jamais on ne pense autant que lorsqu'on crée et pourtant la création n'est pas le produit de la pensée, au sens d'une planification. J'ai essayé d'établir des liens étroits entre les techniques de méditation et les techniques d'expression (dans ma pratique de la sculpture, du tissage). Par exemple, j'ai découvert que la notion de rythme, de geste rituel qui s'inscrit dans ces techniques joue presque le rôle de «mantra» (1) et en jouant ce rôle, stoppe la pensée. Car le «mantra» planifie en quelque sorte ce qui va se passer cet après-midi ou demain. Ce qui apparaît, avec une émergence que je n'avais pas perçue quand j'étudiais les théories orientales, c'était la notion d'ici-maintenant. Cet ici-maintenant correspond à une fusion entre le moi et l'univers dans lequel je suis, fusion dont émane la découverte de soi. Elle se crée sans intention et voilà la peinture qui naît et la tapisserie qui sort et voilà aussi le geste pédagogique qui sort à condition d'être connecté avec ce qui se passe là. Si un maître est connecté à son manuel et à son programme, il n'est pas ici-maintenant, il n'est pas juste en train de laisser émaner de lui ce qui*

(1) Formule de caractère sacré et magique dont la répétition suffit pour produire un effet bénéfique.





— L'Université doit cesser de devenir un centre de formation.

spontanément vient, pour suivre ce qui se passe.

R.U. — Ceci doit être possible, face à un individu, dans un enseignement préceptoral, mais face à un groupe diversifié, n'est-ce pas inaccessible ?

A.P. — Je pense que cela peut se passer dans un groupe et je suis en train de l'expérimenter avec mes étudiants.

BLOCAGES ET DÉBLOCAGES

Supposons qu'on veuille expérimenter les liens entre la créativité et l'expression, la nature de l'expression avec les constatations de blocages. Si on fait comme d'habitude, ils vont lire des paquets d'articles, de grandes théories, d'énoncés. Ce que je veux, c'est leur proposer essentiellement des situations de mouvements, de danses, d'explorations corporelles, sensorielles mais sans vouloir faire des beaux-arts, surtout pas. Je veux simplement avoir des outils grâce auxquels l'intérieur du corps passe à l'extérieur en espérant enlever ces filtres que sont les préjugés, les conformismes, les stéréotypes. Travailler sur l'imaginaire pour leur montrer après coup que l'imagination n'est que la résultante de la première partie, de ce qui est déjà entré sensoriellement et qu'on trouve en morceaux, qu'on combine, qu'on organise

jusqu'au rêve, car on va travailler aussi sur les rêves, matériel constitué de ces mêmes morceaux. Je me dis : je veux juste leur proposer de vivre cela. Mais s'ils veulent le savoir d'avance, ils ne le pourront pas. Je suis arrivé à mettre la main sur un certain nombre de situations où, dès qu'on pense, la situation s'arrête, elle est bloquée.

R.U. — Par exemple ?

A.P. — Par exemple, si toi et moi on s'installe et qu'on fait des roulades corporelles, si on cesse de penser, pour simplement répondre au corps, au fur et à mesure des roulades, ça va. Si, un instant, tu te mets à penser : «qu'est-ce que je vais faire maintenant ?», ta roulade s'arrête, ton corps est coincé, tu vas frapper du bras le sol avec maladresse, tu te forceras, cela ne va pas marcher du tout. Mais dès que ta pensée (2) s'arrête, ça roule, aucun problème : c'est absolument fascinant. Voilà un genre d'exercice corporel qui est un indice très clair : on suit son corps ou on suit sa tête, pas les deux.

R.U. — Comment utilises-tu la danse ?

A.P. — Il y a deux sortes de danses : il y a une première danse où on suit la musique et où on laisse son corps suivre la musique. Il y a d'autre part, la danse apprise. Généralement les gens ont appris à danser et ils font alors plus de

mathématiques que de danse. J'utilise des techniques comme celle des étoffes : on demande aux gens de faire danser les étoffes plus qu'eux-mêmes. Au bout d'un certain temps, on se rend compte qu'ils dansent avec ces étoffes comme jamais ils ne se sont vus danser. On leur propose de danser aussi avec des ballons, de façon à ce que les membres se dégagent. Les gens dansent trop souvent étriqué et par ces exercices, ils se rendent compte qu'on danse autant avec ses bras et sa tête, qu'avec ses jambes et cette découverte est capitale pour eux. Mais il y a aussi cette forme de danse sans musique, il y a simplement un corps qui bouge et on suit son mouvement. Cette technique détruit un tas de blocages qu'on a par rapport aux autres et apporte la conviction qu'on peut danser n'importe où : quand on marche dans la rue, par exemple. Cela ne m'intéresse pas de faire de la rythmique, au sens classique. Je suis intéressé à faire écouter aux gens leurs rythmes, à s'y baigner, à s'y incarner.

R.U. — Et le rapport entre ces exercices et la formation de la personnalité ?

A.P. — A mon sens, ça amène les personnes à descendre en elles, à se centrer, à mieux se connecter, à mieux laisser sortir d'elles ce qui leur appartient, à découvrir ce qu'elles ont à dire et ce qu'elles sont. Moi, je travaille sur la confiance en soi, essentiellement. Je souhaite que les gens se disent : je me sens capable de le faire et je le ferai. A partir du moment où la personne va augmenter son image d'elle-même, sa sécurité, sa capacité de prendre des risques, je pose comme hypothèse : elle va changer la nature de sa projection quand elle va être en relation avec les autres, elle va projeter sa propre structure interne. Si c'est une personne incapable de s'exprimer, de faire quoi que ce soit, qui est toujours en train de regarder autour d'elle, qui a toujours peur quand elle va se trouver devant les enfants, elle va tout planifier pour eux parce qu'elle va savoir d'avance qu'ils ne sont pas capables d'initiatives, parce qu'il n'y a pas de raison que ces enfants-là en soient plus capables qu'elle.

(2) Voir ce que dit Krishnamurti de la pensée. (N.D.L.R.)



— La créativité, c'est la rencontre d'un être humain avec le monde.

«une façon d'être». L'environnement intervient essentiellement dans cette façon d'être avec ses pouvoirs de blocage ou de libération.

Reste que l'éducateur doit avoir une idée claire des processus mentaux et de l'appropriation de l'information chez l'enfant. Dans la taxonomie de Bloom, la mémoire, la compréhension, la transposition des messages correspondent aux niveaux inférieurs, l'analyse, la synthèse, l'évaluation constituent la partie supérieure de cet édifice. La créativité, en classe, est facilitée par des techniques d'intervention et par la création d'un climat, deux points qu'André Paré développe abondamment avec une mise en garde utile : «Il ne faudrait pas confondre la créativité avec la capacité de délirer.

L'utilisation efficiente des diverses techniques suppose une réalité globale et complexe, un contact avec l'environnement. A ce moment, les différentes techniques deviennent des moyens permettant de faire appel à différentes propriétés de l'organisme, et ce, à différents moments de la recherche, de l'expression ou de la gestion. En somme il n'est pas souhaitable que ces techniques soient utilisées pour elles-mêmes, et normalement, on devrait les retrouver intégrées à une situation qui se rapproche de la vie.»

Volume III :

ORGANISATION DE LA CLASSE ET INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Cette dernière partie peut être considérée comme une application à la classe des principes et idées énoncés dans les volumes précédents. André Paré prend en même temps position sur deux problèmes-clés des auteurs américains : comment concevoir l'intervention pédagogique ?

Comment instituer une programmation (qui prendrait la place des anciens programmes). La position de l'auteur exclut l'emploi «d'artifices pédagogiques» : que sont les méthodes de lecture, les méthodes de français, les méthodes de mathématiques, les manuels de géographie... bref le matériel qui encombre généralement toutes les classes et qui souvent coûte très cher... «La difficulté majeure réside dans le fait que lorsqu'on éprouve une difficulté spécifique, un besoin particulier, le matériel préfabriqué n'y répond pas... La réalité immédiate et globale, celle du milieu physique et social de l'enfant y est remplacée par des problèmes purement académiques. C'est toujours quelqu'un d'extérieur qui a tout défini sans tenir compte des enfants.»

André Paré critique vivement les «objectifs de comportement» et leur oppose des objectifs de développement

(suite p. 50)

Mais si elle a appris à danser, à s'éprouver dans de multiples occasions, à explorer lors d'excursions, elle va se dire : ces enfants sont capables de faire les mêmes chemins que moi-même et donc d'apprendre. Cette notion de projection devient fondamentale à mes yeux, sans doute parce que je suis passé moi-même, par ce stade, dans mes apprentissages. Je ne suis plus intéressé à enseigner des choses à des gens mais je suis intéressé à vivre avec eux, à créer des environnements dans lesquels je vais fournir du matériel, donner des informations mais non des cours. Fournir l'information, collecter des ressources, faire se rencontrer des groupes, organiser des rencontres pour discuter de problèmes, faire des ateliers de travail, leur faire connaître une passion, les envahir par mon plaisir de vivre.

Ma pédagogie à l'Université est allée nettement dans cette direction. J'avais travaillé au début de façon traditionnelle : exposés, contrôles. Cela m'a fatigué.

J'ai pris contact avec Rogers dans les années du Centre Pilote et je me suis dit : il ne faut pas que j'intervienne. Je passai ainsi à la non-directivité, les laissant se dépatouiller, faire ce qu'ils voulaient. Cela, non plus ne correspondait pas à ma personnalité car je suis beaucoup plus envahissant. Pourtant j'ai essayé de jouer le jeu. Cela m'a valu une insatisfaction profonde car, si les groupes fonctionnaient dans un climat admirable, leur production était quasi nulle. Ils avaient établi des relations entre eux, ils avaient créé des motivations, ils étaient en discussion, en lecture, en échanges. Lorsqu'ils arrivaient à la résolution de travailler, de produire, en décidant : «Fini le langage», c'était trop tard, on était à la fin du cours.

Etape suivante : avec Louise Pelletier, j'ai mis alors au point une autre stratégie : celle des unités. Pour chacun de nos cours nous fixions les objectifs, les moyens, les stratégies liées à l'action car on allait placer les gens dans des situations. Cela s'approchait de la résolution de problèmes.

R.U. — Peux-tu prendre un cas concret ?

A.P. — *Les étudiants parlaient au coin d'une rue, faisaient des relevés en notant tout ce qui les intéressait. Cette collecte était mise en commun, lors d'une discussion et permettait aux étudiants de préciser leur centre d'intérêt. Ils retournaient au coin de la rue, complétaient leurs notes et revenaient pour une mise en problème : la publicité dans les vitrines, les réactions des passants... C'était une programmation d'une mise en situation. Il y a donc eu ce type de méthodologie qui pouvait aussi prendre la forme alternée de travail à l'Université et de travail dans les classes, ce qui représentait quatre jours à passer avec les étudiants, soit deux jours à l'Université Laval et deux jours en classe. Cela a duré une année et nous a conduits très loin dans ce type de méthodologie.*

PÉDAGOGIE DE MASSE ET CONSTITUTION D'UN ENVIRONNEMENT

Une année je ne me suis trouvé qu'avec 12 étudiants et je m'ennuyais ferme : je ne pouvais rien leur apporter et eux ne pouvaient rien me donner. J'ai demandé alors à la Faculté de me donner «une masse» d'étudiants, c'est-à-dire 200 à 300 dans un cours. J'ai commencé à entreprendre une pédagogie de masse. Comment faire, dans cette situation, pour individualiser l'enseignement, respecter chacun, quand on est seulement trois : un professeur et deux assistants ?

C'est alors que j'ai pris conscience, graduellement, de ce que pouvait être ce que j'appelle maintenant la «constitution d'un environnement». Mais pour que cet environnement soit utilisé, il devenait nécessaire de traduire les exigences de l'Université, non en contrôle des notions à acquérir mais en contrôle du temps de travail, de l'utilisation de l'environnement. Que mettions-nous à leur disposition ? Moi, je leur «disais» le bouquin que j'étais en train d'écrire. Je précisais : «C'est pour moi que cette séance a de l'importance mais elle peut également vous intéresser. Il ne vous sera jamais demandé de compte rendu sur ces séances et si vous venez, n'espérez pas que je ralentisse mon débit pour que vous puissiez y prendre des notes : j'ai besoin de dire ce que j'écris, pas de le dicter. Il y aura tel soir des tribunes d'information : des enseignants viendront vous parler de leur expérience. A tel autre moment (de préférence après 16 heures pour que les enseignants puissent y participer), il y aura des projections de films pédagogiques suivies de discussions.» Nous utilisons des films tournés chez Freinet et surtout des films anglais remarquables sur l'open education.

Il y avait des séminaires pour ceux qui avaient de la difficulté à définir leur projet de recherche. Il y avait des ateliers d'entraînement à la pensée créatrice, à l'utilisation de la fantaisie, à la résolution de problèmes, à la peinture dans le genre Arno Stern. Ils pouvaient aussi utiliser la bibliothèque, très bien équipée. Il y avait aussi la possibilité d'aller comme stagiaire dans une classe. Nous disposions d'un réseau de classes d'accueil mais les stagiaires devaient s'engager à y aller au moins deux jours par semaine, toute l'année. On ne leur demandait rien en dehors d'un journal de bord. Les étudiants pouvaient aussi se proposer pour faire une expérience sur une base de plein air, pour animer un théâtre de marionnettes itinérant... Enfin, nous avions aussi des enseignants qui voulaient faire une expérience limitée et qui souhaitaient être aidés. Nous leur demandions d'en rédiger le projet. Tout cela devait stimuler nos étudiants et l'exigence que nous manifestions était que chacun fasse un projet personnel, peu importe de quelle nature. Mais nous, dans notre intervention, nous essayions

qu'il soit le plus collé au réel. Par exemple : si un étudiant se proposait de faire un questionnaire à diffuser pour obtenir l'opinion de cent enseignants sur l'orthographe, nous lui disions que nous préférierions qu'il aille, personnellement, en discuter avec dix. Si un autre se proposait de faire une synthèse des livres récents parus sur les jeux des enfants, nous lui proposons de visiter les cours de récréation et d'observer méthodiquement les jeux. Il y avait un système de consultations qui était à leur disposition pour les aider dans leur projet.

LE PIED AU CUL DE LA NON-DIRECTIVITÉ

Ce système de pédagogie pouvait ressembler d'une certaine façon à un centre d'achats mais en réalité, c'est plus l'organisation d'un environnement qui nous importait que la fourniture de services. Ceci m'amena à une pédagogie qui intègre les contenus. Dans la pédagogie non-directive, j'étais embêté par cette impossibilité de m'occuper du contenu en me souciant trop de la personne. Là, je ne peux pas organiser un environnement sans penser au contenu d'une façon extrêmement minutieuse : il faut choisir les films, les conférences, les personnes. En même temps, je pense avoir le souci de la personne parce que ce qui m'intéresse, ce n'est pas le contenu, c'est le cheminement de la personne et je dois donc la suivre de très près dans tout ce qu'elle fait. A ce moment-là, je suis non-directif comme je ne l'ai jamais été. J'organise un environnement qui n'est pas directif, c'est un environnement, rien de plus. Mais je colle à la personne : je lui dis « Hé, tu pourrais aller à la conférence mercredi, ça va être utile pour toi... tu devrais aller voir telle classe... ».

R.U. — Là tu es directif...

A.P. — Je ne suis pas directif, à mon sens, mais pleinement « centré sur mon client ». La non-directivité, à partir du moment où une personne veut quelque chose, c'est de mettre notre pied à son cul pour qu'elle le fasse. C'est-à-dire être tellement centré sur ce que la personne fait que je prends tous les moyens qui peuvent être utiles pour qu'elle le fasse. Et qu'à chaque fois qu'elle est sur le point de laisser tomber — à cause d'événements extérieurs qui la menacent — je l'aide pour qu'elle réussisse à faire ce qu'elle veut, elle. Alors que la directivité, c'est de prendre des gens qui sont à mon service et de leur faire faire le cheminement que j'ai décidé pour eux. Je suis vraiment centré sur mon client comme jamais je ne l'ai été et il travaille comme jamais il n'a travaillé de sa vie. Quand les gens me questionnent : « La pédagogie de l'élémentaire, qu'est-ce que tu en dis ? », je réponds : « Moi je n'ai pas d'expérience de l'élémentaire mais je pense qu'elle ne devrait pas être différente de ce que

je fais à l'Université. La nature de l'environnement que je crée, je le crée pour mes étudiants mais si j'étais avec des petits, je resterais fidèle à mon principe : créer un environnement et suivre l'enfant dans cet environnement. »

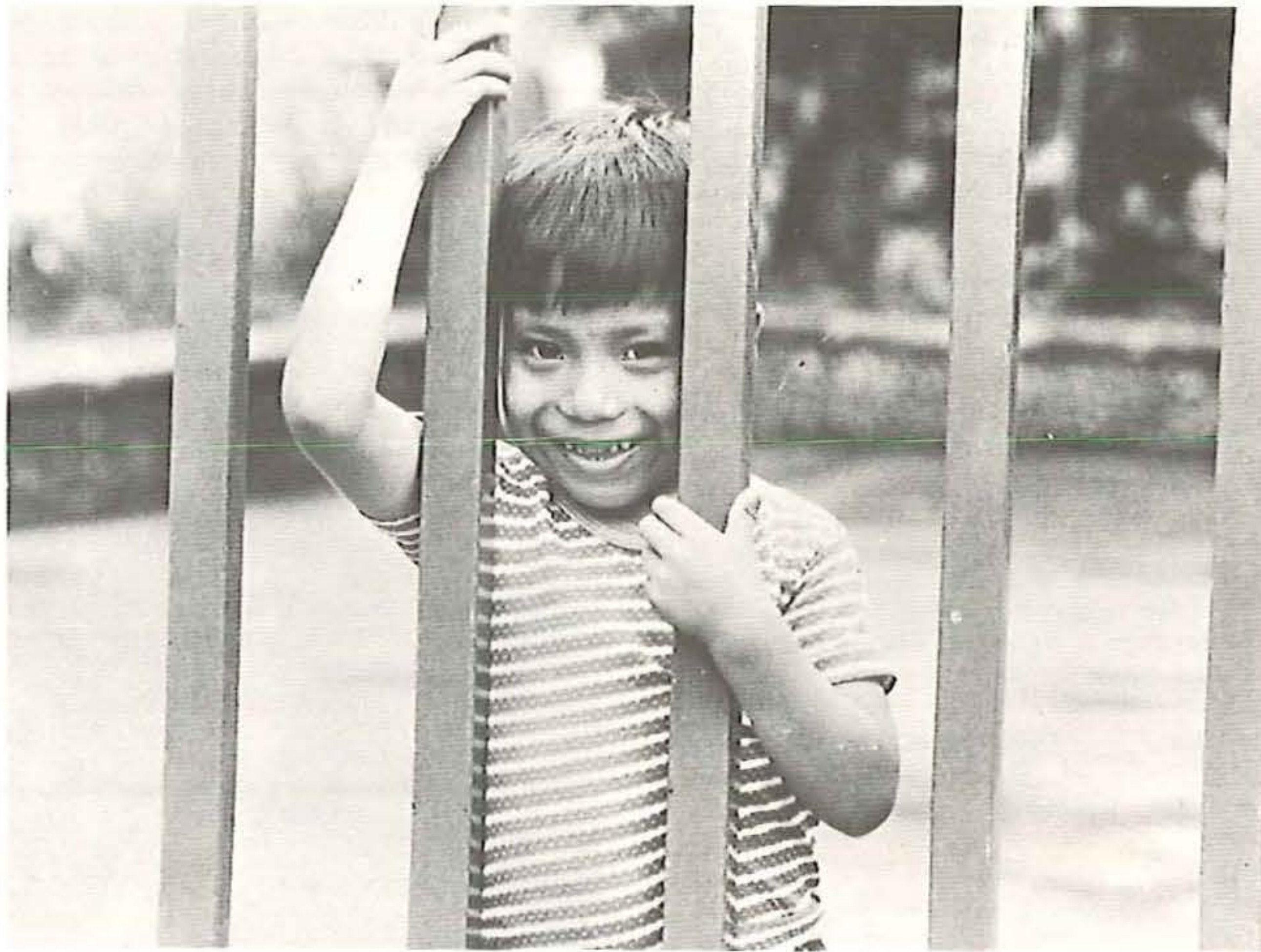
L'ENFANT ENTRE LE RÊVE ET LA RÉALITÉ

R.U. — Entre ta philosophie de l'éducation et celle de Claude Paquette, y a-t-il identité ou divergences ? Lui aussi, est à la recherche d'un environnement riche mis à la disposition des enfants.

A.P. — On diffère d'opinion sur quelques points. Lui, pour briser la pédagogie traditionnelle, introduit très rapidement des fiches qui proposent aux enfants des activités. Ces fiches aident les enfants temporairement mais lui font courir le risque de se détacher du réel.

Ma recherche est d'induire le type de pédagogie qui s'en inspirerait dans les classes. J'ai toujours la préoccupation de récupérer mon enfance perdue à l'école, car j'étais un enfant constamment en échec scolaire. On ne saurait pas comprendre ce que je fais sans savoir que j'ai échoué dans mes études. Ce souci, je l'ai eu aussi quand mes enfants ont fréquenté, eux aussi, une école à l'ancienne. Maintenant qu'ils l'ont quittée, j'ai une préoccupation d'un autre ordre. Mon livre était une sorte de testament et je savais que j'allais partir sur autre chose qui était de l'ordre de la création et de l'expression. Avant mes problèmes touchaient à l'enseignement, au fonctionnement d'une classe.

Maintenant, ils sont devenus des problèmes de vie et j'ai le sentiment que je vais explorer au niveau de la création, au niveau de ma propre création et de celle des autres. Je fais de la tapisserie, de la sculpture et de la céramique. Je me dis que je vais parvenir à comprendre un certain nombre de mécanismes ou,



— André Paré : « J'ai toujours la préoccupation de récupérer mon enfance perdue à l'école. »

R.U. — Par là tu sembles te rapprocher davantage de Freinet qui conseillait de partir du réel et non d'une série d'artifices pédagogiques, même s'ils se révèlent efficaces.

A.P. — J'ai des préoccupations d'analyse théorique profonde alors que Paquette a des indications de cheminement pratique. J'ai un souci épistémologique : qu'est-ce que la connaissance ? Qui suis-je dans cette connaissance ? Comment puis-je y accéder ? Par quels mécanismes ? Ce qui me fascine actuellement, c'est la part de l'inconscient dans l'accès aux connaissances (pas celles des forces inconscientes !). Comment traiter les mécanismes qui échappent à la raison et qui sont sources de la connaissance ?

au contraire, que je vais m'y perdre totalement, que je n'arriverai pas à m'expliquer. Alors ce sera le signe que je serai allé trop loin dans l'expression, ce qui sera une autre façon de résoudre mon problème. C'est un peu le paradoxe dans lequel j'ai conscience d'embarquer.

LES GENS LES PLUS FANTASTIQUES VONT AILLEURS

R.U. — La place que tu donnes à l'expression et à la création ne devrait-elle pas se retrouver dans le souci de recruter et de former les éducateurs ? L'école n'en serait-elle pas profondément modifiée ?

(précisés en sous-objectifs de connaissance, d'habiletés, d'attitudes et d'habitudes). Les deux importantes questions de l'intervention pédagogique et de la programmation sont précédées d'une description et de propositions concernant la mise en place, en milieu scolaire, de la recherche, de l'expression et de la gestion. Le milieu scolaire lui-même est considéré sous ses deux aspects : l'utilisation de l'espace et celle du temps. Le livre ne pouvait se terminer sans faire mention de la formation des maîtres. La recherche devrait être leur pain quotidien. On l'a, hélas, enfermé dans des instituts : « On n'est pas étonné de constater que cent ans de recherche n'ont rien apporté à la pédagogie, en classe. Les membres de ce grand « club privé » qui utilisent un langage compliqué que ne comprennent pas les praticiens, continuent un travail très austère, très coûteux ; pourtant les résultats qu'ils obtiennent pour la majorité, n'apportent rien à l'action quotidienne. Cette recherche qui considère les éducateurs comme des exécutants qui ne doivent pas intervenir, n'a aucune valeur de changement. » André Paré croit davantage au travail qui se fait sur le terrain, d'où l'attention qu'il prend à définir les rôles de l'équipe pédagogique et du directeur. Sa conclusion, venant d'un professeur d'Université, ne manque pas de courage : « L'Université doit cesser de devenir le centre de formation et elle doit cesser de déplacer les éducateurs vers elle. Il faut arriver à intéresser les universitaires à ce qui se passe dans les classes, à les y amener et à en faire leur lieu de recherche. Un va-et-vient est nécessaire entre l'Université et l'école. »

Que dire du livre d'un ami quand on le sent écrit comme un testament et qu'à chaque page l'implication personnelle y est sensible ? Que c'est une satisfaction réconfortante de rencontrer une pensée cohérente, juste, généreuse. Que c'est à tout moment le plaisir de découvrir des formules originales. Ainsi à propos de l'expression : « C'est la traduction extérieure, dans un langage approprié, de sa compréhension ou de sa vision du monde. » Ou encore, à propos de la créativité : « C'est la rencontre d'un être humain, intensément conscient, avec le monde. »

Le lecteur se demandera : où cette pédagogie merveilleuse est-elle pratiquée ? André Paré ne donne qu'une réponse allusive à cette question et c'est tout à fait normal. Il cite quelques essais personnels avec des groupes scolaires mais il ne saurait proposer des modèles standardisés, car il n'y a rien à proposer à l'imitation. A chacun, qui a compris ses idées, de construire sa propre maison, dès qu'il a pris conscience du cheminement de sa propre pensée créatrice.

R. UEBERSCHLAG

Les trois volumes de *CRÉATIVITÉ ET PÉDAGOGIE OUVERTE* peuvent être commandés aux adresses suivantes :

- Québec : Les Éditions N.H.P., C.P. 83, Succursale Sainte-Rose, Sainte-Rose, Laval, H 7 L, 1 K 7 Québec, Canada.
- France : A.C.D.L., 70 rue du Cherche-Midi, 75006 Paris. Tél. 544.79.37.

A.P. — *Moi, j'ai déchanté le jour où j'ai pris conscience du rôle social de l'école. L'école a besoin de fabriquer du monde qui va respecter cette société, qui va continuer à consommer parce que les producteurs ont besoin de vendre et si ça ne marche pas la police va s'en occuper. Et on participe à ce rôle-là. Quand j'ai pris conscience de cela, j'ai été durement touché et je n'ai pas accepté de continuer. Je pouvais jouer le jeu ou le dénoncer mais en le dénonçant, je ne faisais rien de plus que de donner mauvaise conscience aux gens qui faisaient une chose que je refusais de faire sans cesser de la faire puisque j'enseignais dans le système. Dans ce contexte, je me suis dit que la meilleure façon de sélectionner du personnel enseignant, c'est de choisir des personnes qui ont un type de vie qui, lui, est créateur. La façon dont on a vécu son enfance est probablement la meilleure structure, elle n'est presque pas transformable. Mais il est utopique de penser qu'on arrivera à sélectionner les candidats là-dessus parce que ceux-ci ne nous viennent pas sur cette base-là, mais plutôt sur la base opposée : ou ils ont bien marché dans ce système-là et ils viennent le reproduire, ou ils viennent en caractériels et ils ne sont pas plus avancés. D'autre part, les enseignants*

sont nécessairement les représentants d'une classe. Ils sont d'un certain type et les gens les plus fantastiques de notre société ne viennent pas à la formation des maîtres. On les trouve en architecture, dans le journalisme, l'artisanat, partout ailleurs. Ils ont des énergies étonnantes qu'ils mettent au service de la productivité et du capitalisme.

Je travaille dans une branche de formation des maîtres mais les étudiants ne m'intéressent que dans la mesure où ils vont faire la même chose avec leurs élèves. C'est vraiment de former une personne qui m'intéresse. Je me dis que de toutes façons, ce qui se passe entre un élève et un éducateur (ou entre un enfant et un parent), c'est strictement la transmission subtile de ce qu'il est profondément. Cette transmission a lieu à travers n'importe quoi d'autre que ce qu'il dit et quand je dis n'importe quoi d'autre, ça veut dire, à travers ses gestes, son corps, sa respiration, ses sourires, sa relation, c'est-à-dire à travers les outils qu'il utilise. Il n'y a d'éducation véritable qu'à travers le contact avec des personnalités vivantes, créatives, exigeantes et généreuses. Tu vois, on ne sort pas des problèmes d'environnement. L'éducation, aussi, est une écologie.



La créativité ? Une façon d'être.

« Qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ? » ET LA PÉDAGOGIE ?

TELLES LUTTES, TELLE ÉCOLE

PAR P. ROCHE et Y. VARGAS, coll. « Débats communistes » chez Maspéro.

Pierre ROCHE et Yves VARGAS, membres du P.C.F., examinent la politique du P.C.F. sur la question de l'école de 1944 à 1978.

Evidemment, ils le font à la façon dont des communistes peuvent raconter ce qui se passe dans leur parti ! Même si les auteurs ont incontestablement un ton critique et contestataire, c'est totalement faux de présenter ce petit livre comme « tentative documentée sur la politique réelle du P.C.F. à l'école ».

On ne voit pas très bien non plus où est le débat et particulièrement le « débat communiste » ! Roche et Vargas vont se retrouver dans le camp des proscrits...

Nous n'entrerons pas dans le jeu des auteurs qui consiste à analyser que des textes, que TROIS textes : le plan Langevin-Wallon, le plan Juquin, le programme commun dans sa partie sur l'école.

- Le plan Langevin-Wallon dont on nous rebat tant les oreilles a été publié par le ministère, à peu d'exemplaires, en 1947. Il a été ensuite édité par l'U.F.U. en 1960 sous forme ronéotée, puis par le P.C. et la F.E.N. Ainsi pendant treize ans, et plus encore ensuite, on a pu s'y référer sans le connaître !

- Le plan Juquin est une plate-forme de propagande : les auteurs sont d'ailleurs sévères avec lui. Il est vrai que le renforcement du pouvoir des directeurs (peut-on concevoir un parti communiste sans éloge de l'autorité ?), le renforcement du pouvoir des inspecteurs (maintenance de leur autorité départementale — avec bureaux et secrétaires) et la formation des agrégés dans le domaine de la recherche et de la pédagogie ne permet pas de discerner comment va survenir la démocratie !

- Quant au programme commun, mieux connu et mieux diffusé, chacun a pu en discuter en son temps : Jules Ferry ait son âme ! Nous préférierions parler de pédagogie.

Elle est vraiment cocue dans l'affaire ! Elle fait tapisserie. On sent un tout petit penchant des auteurs en sa faveur. Mais petit, petit !

Et d'abord « l'affaire Freinet ». Qu'en disent-ils ?

Les auteurs sont au P.C.F., l'un depuis 1960 et l'autre depuis 1962. Ils n'ont donc pas vécu cette affaire (1950-1952). Néanmoins ils ont lu les documents puisqu'ils prétendent produire un texte documenté. En 1948 la revue *La Nouvelle Critique* est créée. En 1951 c'est la naissance de *L'Ecole et la Nation*. C'est en avril 1950 qu'un jeune agrégé, Georges Snyders, selon les critères habituels des « illusions idéalistes philosophiques » dénonce le caractère « incroyablement réactionnaire » et « antiprogressiste » de la pédagogie Freinet. Viennent à la rescousse : Roger Garaudy le théoricien du marxisme, Fernande Seclet-Riou secrétaire générale du Groupe Français d'Education Nouvelle (qui continuera même encore après la mort de Freinet à l'insulter dans *L'Humanité*), enfin l'autorité suprême, Georges Cogniot couronne le procès en accusateur public dans un *Essai de bilan* de 43 pages paraissant dans trois numéros successifs de la revue. Nous sommes au printemps 1952. Le « débat » a duré deux ans. Freinet est condamné. Mais le réquisitoire n'est pas clos. La revue *L'Ecole et la Nation* reprend les attaques à la limite de l'injure personnelle jusqu'en 1954. Il ne sort rien du prétendu débat dans la plus pure tradition stalinienne. Il n'y a jamais eu la moindre ombre d'objectivité. Et ce fameux « débat » en est toujours au même point en 1979. Mais on n'en parle pas dans le livre de P. Roche et Y. Vargas. Pourquoi ? C'est aux auteurs de répondre.

La pédagogie n'est pas le souci du P.C.F. La pédagogie nouvelle encore moins ! Mais alors que fait Fernande Seclet-Riou à la tête du G.F.E.N. et pourquoi tant d'influences communistes en son sein ?

Le P.C.F. place d'abord dans les problèmes scolaires le souci économique (bourse, locaux, maîtres). D'accord ! mais pour faire quoi ? Dans la préface de la brochure *La pédagogie, même nouvelle, est fonction de la société*, février 1949, Georges Cogniot répond clairement : « Le partisan d'une pédagogie amie du peuple veillera à préserver le caractère solide et systématique des connaissances, et c'est pourquoi on peut penser qu'il conservera la séparation méthodique des diverses disciplines, des horaires fixes (quoique assouplis), l'usage des manuels, l'habitude de notations précises et un certain recours aux examens. »

La panoplie est complète ! Quand on se rappelle des mesures prises pour renforcer les pouvoirs de la hiérarchie, du directeur d'école jusqu'au petit tyran départemental que sera l'inspecteur, on peut être assuré que personne ne bronchera dans les rangs de l'école démocratique !

P. Roche et Y. Vargas renchérissent : « Sur le contenu, on dirait que le Parti affirme : l'école que nous voulons pour les enfants des travailleurs c'est celle-ci, celle qui existe aujourd'hui et qui aujourd'hui les exclut. Ne la changez pas, changez seulement les conditions de vie des travailleurs. Ne la changez pas : elle est très bien comme elle est, il faut seulement changer la clientèle. »

Le conditionnel du « on dirait » est de trop ! C'est exactement comme cela que depuis sa création, le P.C.F. a conduit sa politique. De nombreux ouvrages ont paru cherchant à définir et reconnaître une pédagogie socialiste ; Freinet lui-même, jusqu'à 1934, a longuement cité les recherches et les écrits soviétiques. Après Lénine il n'y eut plus de pédagogie socialiste ou communiste ; et l'Ecole du travail celle de Pistrack ou celle de Gramsci n'a jamais fait l'objet du moindre intérêt de la part du P.C.F.

Pour fixer la nature et la qualité du débat « pédagogique » de 1950 à 1954, et sa hauteur, la citation de ce passage de la page 21 convient bien. P. Roche et Y. Vargas disent : « Un deuxième argument consiste à rabattre les luttes à l'école sur les luttes nationales : la pédagogie nouvelle, inspirée de Dewey, est d'origine anglo-saxonne ; elle n'est donc rien d'autre que le plan Marshall de l'enseignement, c'est pourquoi elle cherche à faire baisser le niveau culturel des petits Français : c'est qu'elle est une pédagogie antinationale ! »

C'est l'époque où un camarade du P.C. faisait imprimer dans son journal un « texte libre » dans lequel l'enfant se plaignait de ce que la classe ne pouvait pas travailler à cause du bruit que faisaient les « forteresses volantes » américaines qui sillonnaient le ciel de notre patrie...

Que ceux qui cherchent à comprendre et ne comprennent toujours pas ce qui ne colle pas entre la pédagogie et le parti des travailleurs n'espèrent pas trouver dans les publications d'hier et de naguère de quoi les éclairer : le débat n'a jamais volé plus haut que celui des deux paragraphes cités ici !

Le débat c'est nous qui devons l'ouvrir. Et je sais par l'insistance que manifestent de nombreux camarades d'aujourd'hui que c'est un débat actuel dont on a besoin.

Nous le ferons bientôt. Dans le cadre de B.T.R. Et aussi dans *L'Éducateur*.

Il nous paraît indispensable aujourd'hui de combler le vide de la « tentative documentée sur la politique réelle du P.C.F. à l'école » comme il apparaît dans le tableau ci-dessous :

1947	1947
Les communistes français exclus du gouvernement.	Fin des travaux de la commission Langevin-Wallon.
Proposition du Plan Marshall.	
XI ^e Congrès du P.C.F. : « Au service du peuple de France ».	
Réunion du Kominform, qui impose un nouveau cours de la politique du P.C.F. Scission F.O.	
1948	1948
Création de La Nouvelle Critique.	Décret Poinsot-Chapuis contre l'école laïque.
1950	
Début de la guerre de Corée.	
XII ^e Congrès du P.C.F. : « La lutte pour l'indépendance nationale et pour la paix ».	
1951	
Création de L'Ecole et la Nation.	
1952	
Manifestation contre Ridgway.	
Complot « des pigeons », J. Duclos est incarcéré.	
Le C.C. condamne le sectarisme et suspend ses attaques contre la S.F.I.O.	
Le C.C. met fin aux fonctions de Marty et de Tillon.	
1953	1953
Mort de Staline.	Rejet du projet de loi André Marie.
Campagne du P.C.F. contre l'armée européenne (C.E.D.).	

Nous versons au dossier — en attendant encore une fois une étude plus approfondie du problème pédagogique — le récit des événements réalisé par Marie-Claire Le Pape pour un ouvrage à paraître.

Mais C. Freinet qu'a-t-il dit ? Rien. Rigoureusement rien ! C'est que son combat au sein du P.C. — ce qui le regardait personnellement, ses opinions n'engageant pas un mouvement d'unité comme l'I.C.E.M. — ne date pas d'hier ! Il ne se faisait aucune illusion sur les procès menés à la mode stalinienne. Il laissa les camarades du mouvement libres de leurs actions. Les uns ont servi de témoins de l'accusation ; aussitôt, ils quittèrent l'I.C.E.M. Les autres furent traités de «pleurnichards mièvres» : la plupart quittèrent le P.C. En effet, en 1952 lorsque les cartes du parti furent renouvelées, le député des A.-M., Pourtalet et les responsables de la section de Cannes signifièrent à C. Freinet et à deux de ses compagnons travailleurs de la C.E.L., les conditions qu'ils doivent accepter pour continuer d'adhérer : faire une «bonne autocritique». C'est alors que C. Freinet évoque cette réunion comme celle d'un «tribunal d'inquisition sans appel».

Ainsi on aurait pu croire que le procès était clos si, quelque temps après le virulent réquisitoire de Georges Cogniot, une revue syndicale qui s'adressait aux enseignants communistes, *L'Ecole et la Nation*, n'avait repris le relais dès 1953 dans des articles signés soit des intellectuels de *La Nouvelle Critique*, soit des militants Freinet dissidents inscrits au Parti Communiste. Ces attaques, de style pédagogique et souvent à la limite de l'injure personnelle, durent jusqu'en 1954. Il faut ajouter encore quelques journaux communistes locaux, tels *Ouest-Matin*, et même *L'Humanité*, qui se sont attachés à répercuter le «débat» auprès du grand public.

Il ne s'agissait pas d'un simple débat idéologique : Freinet, en 1950, n'était pas plus «spontanéiste» qu'il ne l'était en 1935, à l'époque où Georges Cogniot assurait sa défense syndicale ; et les textes que la C.E.L. publiait n'étaient pas plus «mièvres» que ceux de 1929 ou 1938. C'était surtout la situation qui avait changé. Depuis la naissance de la Fédération Unitaire (1922), et par le canal de Georges Cogniot, qui milite à l'intérieur de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement depuis 1926 (il en deviendra secrétaire général en 1932), le Parti Communiste s'applique à extirper de la Fédération Unitaire les vices anarchistes ou plutôt anarcho-syndicalistes qui sont si consubstantiels aux instituteurs français. La filiale française de l'Internationale restera obstinément anarcho-syndicaliste jusqu'en 1936 et, si le Parti Communiste n'a cessé d'y progresser, il recrutait surtout chez les intellectuels (les élèves des Ecoles Normales Supérieures et surtout les enseignants du secondaire et du supérieur où les communistes ont pu ultérieurement conquérir la majorité). Sur le terrain pédagogique, tout en dénonçant de concert avec de nombreux anarcho-syndicalistes le contenu idéologique, patriotique et revenchard des programmes d'histoire en particulier, ils abandonnaient à des intellectuels inscrits au parti ou proches du parti tels Langevin, ou Wallon, le soin d'engager des débats qualitatifs au sein du *Groupe Français d'Education Nouvelle*, qui, dans l'entre-deux guerres, n'était pas aussi dogmatique qu'il l'était dans les années 50 et dont Freinet avait, lui aussi, été l'un des animateurs. Dans ces conditions, il n'était guère étonnant que Freinet ait été non seulement toléré, mais même encouragé par le Parti. Marcel Cachin, dirigeant politique, n'avait même pas hésité à rendre une visite publique à l'école de Vence qui, pour l'occasion, avait recouvert ses murs de fleurs rouges et de somptueux dessins. Le fait que Freinet, militant du Parti, ait pu entraîner dans son projet révolutionnaire des instituteurs dont certains, anarchistes, francs-maçons, socialistes, trotskistes, étaient désormais politiquement irrécupérables par le Parti pouvait apparaître éventuellement comme une typique «action de masse» que les dirigeants communistes pouvaient encourager.

Mais il eût fallu pour cela que Freinet fût un militant docile, surtout à un moment où les durcissements idéologiques de la période de «guerre froide» tendaient à définir le militantisme par l'orthodoxie. De plus, dans l'immédiate après-guerre, le Parti Communiste, qui s'appête à gouverner, se mobilise sur un vaste projet de réforme scolaire, le «Plan Langevin-Wallon», publié en 1947, et adopte une position dure à l'égard d'expériences pédagogiques telles les «classes nouvelles» lancées dans les petites classes du secondaire par le libéral Gustave Monod, accusé de «réformisme» : à cette époque où il s'engageait dogmatiquement pour la «science prolétarienne» contre la «science bourgeoise», le parti communiste ne se devait-il pas aussi de trancher dans le domaine d'une pédagogie qui commençait à se pénétrer de psychologie universitaire ? Surtout enfin, après que les ministres communistes eussent été exclus du gouvernement (1947), les enseignants ont majoritairement refusé la scission syndicale qui répartit les ouvriers dans les grandes centrales C.G.T. (Confédération Générale du Travail, à direction communiste) et F.O. (Force Ouvrière, où se regroupent les anti-staliniens de droite et de gauche), et se sont constitués en fédération autonome, la F.E.N. (Fédération de l'Education Nationale), dans laquelle les communistes n'avaient pas encore les moyens de constituer une tendance numériquement forte. Ils chercheront leur voie jusqu'en 1954, où le Bureau Politique leur interdit la double affiliation (à la C.G.T. et à la F.E.N.) et se livrent à divers essais pour s'implanter dans le milieu enseignant en affirmant leur identité. En particulier, ils fondent en octobre 1951 la revue

L'Ecole et la Nation qui se spécialise dans l'argument pédagogique. C'est d'ailleurs cette même revue qui relatera *La Nouvelle Critique* dans l'attaque de Freinet.

Il est vraisemblable que l'«affaire Freinet» s'inscrive très logiquement dans ce contexte historique : Freinet avait réussi à relancer pédagogiquement et numériquement le mouvement de l'Ecole Moderne (on compte en octobre 1950 1 309 journaux scolaires déclarés et on peut estimer à 2 ou 3 000 le nombre des militants pédagogiques, sans compter les sympathisants) ; de plus, ce groupe est muni d'une maison de commerce qui commence à devenir prospère, et dont le Parti Communiste pouvait espérer qu'elle serait en mesure, à plus ou moins longue échéance, de concurrencer la puissante maison d'édition Sudel, qui restait aux mains des non communistes de la F.E.N. Le groupe Freinet, peut-on croire, devait inspirer des convoitises. Mais l'esprit rebelle de son responsable, ses initiatives désordonnées ou fantaisistes, et surtout son entêtement à vouloir représenter l'ensemble des militants et incarner en sa personne le mérite de tous et l'œuvre commune était un obstacle à balayer.

En 1950, le groupe pédagogique Freinet déborde d'activité : réparti en 35 commissions de travail, les instituteurs s'activent à discuter fichiers autocorrectifs, calcul, connaissance de l'enfant, camping, constructions scolaires, classes uniques, classes de perfectionnement ; les groupes départementaux se structurent et *L'Educateur*, ainsi que *Coopération pédagogique*, revue à diffusion restreinte créée par Freinet en octobre 1949, débordent d'interrogations techniques et de comptes rendus d'expériences dans les classes. Tout y passe, jusqu'aux questions qui semblent anodines : «*Désormais, proclame L'Educateur n° 8 (janvier 1950), le porte-plume est condamné. Nous devons préparer l'usage général du stylo à bille. Peut-être les camarades essaieront-ils même d'en entreprendre une fabrication spéciale à la C.E.L. La question délicate reste celle de l'encre. Certaines encres sont trop grasses et donnent une écriture empâtée qui traverse le papier. Les essais et les discussions continuent.*» Plus tard, dans une commission nouvelle, qui prolongera la correspondance scolaire d'émissions radio de classe en classe, un grand débat s'engage sur les mérites comparés de l'enregistrement sur fil et de l'enregistrement sur bande. A Pâques 1949, lorsque au congrès d'Angers l'«inventeur» de la radio présenta un premier enregistrement très brouillé, Freinet éclatait de rire : «*Tu as réussi à un pour cent !*» L'année d'après, lorsque fil et cire se furent mieux harmonisés et que l'audition n'était qu'à moitié brouillée, Freinet, en bon méridional, exultait : «*C'est la réussite à cent pour cent.*» On riait, on plaisantait... et l'on finissait toujours par chanter, la fête ne perdant jamais ses droits, même au milieu de la tourmente. Ce que le Parti Communiste n'a peut-être pas compris, et ce que Freinet ne cessait de redire avec une naturelle confiance, c'était que ce vaste chantier, ou cette «ruche» qu'était *L'Ecole Moderne* constituait une forteresse imprenable. Ce n'était pas à proprement parler une stratégie concertée de la part de Freinet ; mais emporté dans son enthousiasme triomphaliste et sa foi inébranlable en l'«homme nouveau», ce bon communiste ne pouvait que considérer comme nulles et non avenues des accusations qu'il avait tendance à attribuer à de la malveillance.

C'est pourquoi il est extrêmement difficile pour un lecteur mal averti de discerner dans les revues Freinet de l'époque les traces explicites de la controverse, qui est noyée dans le verbiage, évacuée dans les pages secondaires du journal, voilée dans les allusions absconses. Freinet joue de la métaphore et de la parabole : «*Fais le mort !*... «*Il y a dans la vie, deux sortes d'individus : ceux qui font encore des expériences et ceux qui n'en font plus. Ils n'en font plus parce qu'ils sont assis au bord de la mare d'eau dormante, dont la mousse a effacé jusqu'à la limpidité (...) Ils codifient sur leurs grimoires les lois de la mare morte et ils condamnent d'avance, au nom d'une science dont ils se font les grands maîtres, toutes les expériences qui visent à sonder ce qui reste d'inconnu, à découvrir des voies hors des routes traditionnelles (...) Il y a deux sortes d'hommes, ceux qui font des expériences et ceux qui n'en font plus. Il faut, hélas, en rajouter une troisième, celle des malfaiteurs qui ne craignent pas d'escalader les pics avec les intrépides, mais dans le seul souci de s'approprier, pour les exploiter à leur profit, les découvertes désintéressées des éternels chercheurs d'ombre, des chasseurs de vérité, des créateurs de justice, de lumière et de beauté. Avec notre idéal, ils font Hiroshima.*» Est-ce par hasard, ou par ironie, que Freinet s'engagea alors à donner pour thème au congrès «*contre l'endoctrinement*» ? Est-ce par hasard aussi que certains instituteurs Freinet, dont certains étaient toujours de bons militants communistes, se mirent à chanter sur les paroles et la musique diffusées par *Coopération pédagogique* cet air populaire familier aux maîtres d'école de campagne :

«*Nicolas si tu es sage Douanez l'mé, n'me l'douanez pé
Je te donnerai mon cœur. Quéqu'cha m'fait Mad'moiselle.*»

Dans le même temps, les orthodoxes de *L'Ecole et la Nation* s'appliquaient à démontrer les mérites, pour l'accession du prolétariat à la culture, de l'Orthographe Etymologique... et du Bon Français.

Le débat est ouvert. Y compris un «débat communiste» si les auteurs de *Telles luttes telle école* veulent s'y joindre...

Marie-Claire LEPAPE et MEB

ET SI CE N'ÉTAIT PAS SI SIMPLE ?

J'ai lu, dans *L'Éducateur* n° 9 le compte rendu de Maurice LEBOUTET sur les expériences menées autour des questions d'enfants par les stagiaires de Rencontres de Kelibia. C'est une très intéressante synthèse dans laquelle on retrouve (ou on apprend...) ce fil conducteur précieux pour avancer à partir des observations ou questions des enfants : hypothèses, expériences, vérification, ou non, communication, nouvelles hypothèses, etc. C'est bien utile, tout cela !

Pourtant, en même temps que la satisfaction venue de la clarté et de la précision de l'exposé, deux questions me sont revenues, qui me tracassent et que je vais essayer de préciser.

Le compte rendu de Maurice met en jeu un groupe d'adultes, et plus précisément d'enseignants, et il laisse entendre que ce groupe « a évolué comme dans nos propres classes ». C'est là que la puce m'est venue à l'oreille (gauche, c'est la plus sensible !).

Il semble que quelques précautions s'imposent. Et, d'abord la plus simple, qu'il faudrait dire à quelle classe d'âge on s'adresse. Le fonctionnement d'une logique hypothético-déductive n'est pas le propre d'enfants en dessous d'une dizaine d'années, au moins. Avant, on peut tout au plus tenter d'apprendre aux enfants cette démarche, et ce n'est pas simple !

Justement, et c'est là un aspect qui manque à mon avis dans ce texte, parce que chez l'enfant (et chez l'adulte aussi, mais nous y reviendrons plus loin), parallèlement à l'espace où peut se mettre à fonctionner la logique décrite, se déploie un autre espace : celui de l'IMAGINAIRE. C'est-à-dire celui des relations au monde et aux êtres établies en fonction de l'histoire individuelle, celui de l'interrogation sur ses propres origines, celui traversé par le désir de la famille, par l'angoisse et le plaisir. Celui où les réponses sont dictées des profondeurs inconscientes, par les fantasmes.

Or ce monde de l'imaginaire fait irruption dans la classe, dans la parole des enfants, dans l'émission des hypothèses. C'est lui qui ordonne les réponses ou les questions que l'on appelle « farfelues », « saugrenues », « aberrantes » : dans l'ordre croissant de la surdité adulte, ou dans l'ordre croissant des résistances que nous nous construisons contre les retours de notre propre enfance, maintenant que nous avons si bien intériorisé les demandes de l'École !

Alors, j'aurais aimé que l'éventualité de cette émergence soit évoquée. Et d'abord pour dire qu'elle est normale, voire indispensable. Qu'il n'y a pas lieu (surtout pas !) de porter sur ces réflexions des jugements d'ordre moral : c'est bien, c'est mal, ça tient pas debout, c'est idiot... Et qu'enfin c'est précisément l'arrivée de ces réflexions dans le groupe qui va leur donner la première et inestimable chance d'évoluer : ce sont les réactions, émises sur pied d'égalité, toutes les réactions : acquiescements et réprobations, qui vont introduire chez celui qui a parlé, une dynamique, la nécessité de préciser ce qui a été dit. A partir de là, quelque chose se met en route qui fera apparaître peu à peu les avantages de voir les choses autrement. Etant entendu que, dans cet échange, l'adulte dans la classe a un rôle à jouer, important.

Et il me semble qu'il jouera d'autant mieux ce rôle qu'il sera aussi interrogé quelque peu sur « la science ». Et c'est la deuxième chose qui me tracassait. Dans le compte rendu que je viens de lire, l'explication scientifique semble avoir valeur de vérité absolue.

Elle impressionne et elle se déroule, implacable... Et vient le moment où il faut lui faire confiance sur parole : les molécules d'eau, qui les a vues ? Mais on fait confiance : la science a un très grand pouvoir, un trop grand pouvoir, certaines fois...

Alors, c'est bien vrai qu'il existe une démarche scientifique, qu'il est important de se l'approprier ; c'est vrai que la théorie atomique de la matière permet de traduire de façon satisfaisante, cohérente et féconde des phénomènes apparemment sans liens, lorsque l'on s'interroge sur eux, à un certain niveau. Et, à ce titre, le texte en question est excellent.

Mais il y a au moins deux choses que nous ne savons pas encore, évoquées au début et à la fin du texte : « Comment l'eau monte-t-elle dans les nuages ? » et pourquoi ces molécules ne peuvent-elles pas tenir en place, même dans l'eau froide ?

En fait, on n'a toujours rien EXPLIQUÉ, et c'est pour cela que je disais quelques lignes plus haut : TRADUIRE. Ce que je crains, c'est qu'on voie la Science trop vite comme la Vérité, alors qu'elle n'est, en fait, qu'UN SYSTÈME DE REPRÉSENTATION, d'une très grande cohérence interne, gagnée par des extensions successives dans la mise en relation des phénomènes. Le Professeur DREYFUS nous le disait déjà en 1969, au congrès de Grenoble :

« Elle (la science) ne peut établir que les relations des choses les unes avec les autres. C'est l'ordre des relations qui compte, mais, comme dans tout dictionnaire, quand vous définissez deux objets l'un par rapport à l'autre, vous renvoyez en quelque sorte la définition d'un nom à un autre, et, en dernier ressort, la science n'est que cela. Je ne vois pas ce qu'elle peut être d'autre. Il n'y a que Dieu qui puisse comprendre la nature... » (1)

Tout cela pour dire que le système de représentation actuel de la science évoluera dès que son domaine de validité ne sera plus assez étendu. Pour dire aussi que lorsqu'un enfant propose son interprétation d'un phénomène, il utilise UN système d'interprétation (le sien) qui se fonde sur sa personne et son vécu. Qui n'est ni vrai ni faux, mais seulement limité : il n'est utilisable que dans un domaine de validité très restreint. Et c'est pourquoi l'échange des propositions, des hypothèses est si important ! Il s'agit en fait de la confrontation des domaines de validité, à partir duquel peut s'entamer la recherche des éléments communs, des variables, etc. Comme est importante également cette part du maître que le texte suivant (celui de Jocelyne PIED) illustre si bien, lorsque Jocelyne pose seulement la question : « Où avez-vous déjà vu de la buée ? » Et alors, la conclusion formulée à propos du vivarium ne suffit plus : il faut revoir ce que l'on croyait dans un autre domaine...

Et je me dis que tout ce que je viens d'écrire n'était peut-être pas indispensable : ces deux textes, celui de Maurice et celui de Jocelyne, se complètent fort bien. Mais j'ai eu, moi aussi, besoin d'expliquer... besoin de vérifier si j'avais bien compris ce dont nous avions discuté quelques jours avant avec un ami physicien. Nous sommes comme ça...

C'est d'ailleurs ce que m'a confirmé le titre du premier texte : « Des choses simples... qu'il faut pourtant savoir expliquer. »

J'en étais là, à rêver un peu sur tout cela, lorsque le titre que j'avais sous les yeux s'est mis à me parler. Il est des moments où l'on dit d'une expression : « C'est tout un poème ! » Eh bien, c'était le cas, au meilleur sens.

Regardez :

• « Des choses simples... » Diable ! quelle audace ! ou quelle merveilleuse naïveté ! Simple, qu'une goutte d'eau soit un peu plus tard un peu de gaz ? Que l'on passe du visible à l'invisible ? On peut rêver longtemps là, bien au-delà des molécules, aux confins de la matière et de l'énergie...

• « Qu'il faut » : Ah ! ici, il y a une nécessité qui s'exprime. Très vite on a envie de dire : mais c'est l'École qui vient nous sommer de tout apprendre... Mais non, c'est parce que des hommes ont eu besoin de savoir, depuis toujours, et que nous venons au monde dans le langage et les savoirs de ceux qui nous ont précédés.

• « Pourtant » : tiens, un peu de regret ici. Eh oui, ce n'est pas aisé de passer de l'imaginaire à l'ordre des symboles !

« Savoir expliquer. » Autrement dit : devenir des dieux ! Frères de Prométhée, nous le sommes. Parce que, s'il s'agissait seulement de savoir, ce serait déjà pas mal, mais limité. Alors que : savoir expliquer, c'est ça qui nous met sur pied d'égalité avec le créateur ! On l'appelle ailleurs le désir. C'est en tous cas un trait profondément humain, un puissant moteur de la vie.

Michel PELLISSIER

(1) Dossier Pédagogique n° 49 : « La formation scientifique ».

N.D.L.R. — Nostra culpa, ou « rendons à César » : ce surtitre : « Des choses simples... » avait été rajouté par l'équipe de rédaction, pour donner une unité aux deux expériences décrites dans le bulletin et pour interpeller quelque peu le lecteur. Mais il n'y a rien à regretter en voyant les réflexions qu'elles ont inspirées (pour l'équipe de rédaction : X. NICQUEVERT).

DES ADULTES, DES ENFANTS EN RECHERCHE

Cf. *L'Éducateur* n° 9 : « De la mante religieuse à l'alambic » et « Des choses simples... ».

Il a dû falloir une bonne dose de courage et de ténacité entretenue par la camaraderie pour vivre des recherches collectives comme l'a fait le groupe en Tunisie.

— Du courage, car adulte, il faut lutter contre bon nombre d'acquis qu'on n'aime pas remettre en cause. Et pourtant ces acquis sont parfois bien insuffisants ou trop imprécis.

— Du courage, encore, pour accepter la discussion, le contrôle, la pensée stricte sur des sujets motivés par des questions d'enfants.

— De la ténacité pour à chaque instant chasser l'envie de se contenter du peu ou de s'en remettre à la définition apprise quand le tâtonnement d'approche dure trop longtemps.

Le groupe a procédé d'une façon méthodique, en adultes méticuleux et patients. On émet une hypothèse, on la vérifie, on se remet en cause, on essaie de faire apparaître une loi. Qu'en dirait un spécialiste scientifique ?

— Peut-être que les conclusions sont parfois trop vite données ; par exemple « *le volume n'est pas un facteur de l'évaporation* ». Est-ce si vrai que cela quand il s'agit de phénomènes portés à l'échelle des océans ?

— Peut-être que ces expériences sont inutiles puisqu'elles ont déjà été effectuées.

Peu importe après tout puisque le but n'était pas d'arriver à une innovation scientifique. Le groupe a voulu vivre un moment de tâtonnement en phénomènes d'ordre scientifique. Et, comme cela se produit assez souvent en classe, la réponse aux questions n'est pas donnée. En effet on n'a pas trouvé la solution à la question : « *Comment l'eau monte-t-elle dans les nuages ?* » La question n'a conduit qu'à des pistes d'observations déterminées par la formulation d'hypothèses. L'ensemble représente une suite cohérente et méthodique. Le sujet choisi est serré de près. Il n'apparaît pas d'observations « *à côté* ». Les acquis antérieurs ne peuvent être négligeables du fait que ce sont des adultes qui ont cherché et ces acquis ont dû jouer un rôle important dans les montages et les hypothèses.

Des différences apparaissent avec la démarche suivie par la classe de Jocelyne PIED. Pour ses enfants tout est « neuf » ou presque et la corrélation entre les différents phénomènes n'est pas structurée. Ils apprennent à regarder, à raisonner, à mettre en place des montages. Bien sûr à la fin des essais un acquis scientifique apparaît mais surtout, la démarche tâtonnée a mis en place chez les enfants tout un schéma d'approche pour l'observation de phénomènes et a montré la nécessité de montages bien étudiés.

D'ailleurs Jocelyne a adopté d'aider les enfants dans leur démarche (ne serait-ce qu'en fournissant le matériel et en montrant son enthousiasme) plutôt que de monter une expérience préparée avec minutie pour obtenir une donnée précise. Ne faut-il donc jamais aider les enfants par un montage affiné ? Si cela s'avère nécessaire pour une nécessaire observation, si cela demande beaucoup de précision, trop pour des enfants, si cela présente des dangers en raison de la manipulation de produits dangereux, pourquoi en priver les enfants et les obliger à tout redécouvrir. Encore faut-il se méfier « *des bons montages* » rencontrés dans les manuels et qui ne prouvent rien. Allez faire admettre à un enfant que l'eau est formée d'oxygène et d'hydrogène en lui montrant l'expérience de l'électrolyse !

« *Des choses simples... qu'il faut savoir expliquer* » dit le titre. Sont-elles vraiment si simples que cela ? De l'observation à l'explication ou de l'observation à l'entendement de l'enfant il y a des marches à ne pas franchir trop vite. Même pour l'adulte, il n'est pas toujours facile de passer de l'observation qui met en évidence au « *réel* ».

Comme l'histoire de France n'est pas une suite d'images classées chronologiquement, le domaine scientifique dans toute sa variété n'est pas une suite d'expériences placées à la queue leu leu. Sinon il suffirait de prendre les manuels dans l'ordre pour devenir un futur Einstein.

Dans nos classes nous avons souvent besoin d'aider l'enfant à se préciser dans ses remarques et à manipuler avec soin. Le F.T.C. est fait pour ce genre d'utilisation. Il peut apporter un soutien à l'adulte qui se sent parfois un peu désemparé dans les pistes empruntées par les enfants. Une série de fiches pourront conduire à une démarche plus rapide dans le tâtonnement en aidant à maintenir la curiosité et le besoin d'observation.

Sur la démarche de l'enfant en recherche et sur l'attitude de l'adulte bien d'autres détails ont été donnés dans les B.T.R. n° 21 et 31.

A. LEFEUVRE
La Corsive Fromentine
85550 La Barre de Monts

POINT DE VUE SUR ALERTEZ LES BÉBÉS

Dans *L'Éducateur* n° 8 d'avril 1979, Michel BARRÉ nous propose son point de vue sur *Alertez les bébés*. Selon son analyse, « *le film a deux thèmes différents* :

1. *La dénonciation, sous le discours humaniste et égalitaire du pouvoir, de la mise en fiches des enfants pour sélection encore plus impitoyable (...)* ;
2. (...) *la dénonciation très ambiguë de tous ceux qui tentent de changer l'école. C'est la thèse nihiliste de Duneton (...)*

Je n'ai pas du tout la même perception de ce film. Pour moi, je n'y vois aucune dénonciation de « *tous ceux qui tentent de changer l'école* » ; mais la dénonciation, sans ambiguïté aucune, du courant « *officiel* » de rénovation pédagogique. A mon sens, le propos du film progresse le long d'un thème unique : *la dénonciation sans ambiguïté du discours du pouvoir* sous son double aspect :

1. de gestion institutionnelle de la sélection (par l'échec et la ségrégation) ;

2. de gestion pédagogique de la même sélection sous couvert d'un discours humaniste, faussement démocratique, destiné à masquer « la mise en fiches des enfants pour une sélection toujours plus impitoyable ».

Que des camarades (dont M. BARRÉ) dans le mouvement, voient dans le film des choses qui ne s'y trouvent pas (un amalgame ambigu entre « *tous ceux qui tentent de changer l'école* », ne révèle-t-il pas certaines contradictions que nous avons à assumer en toute conscience ?

Au delà des différences de point de vue sur le film proprement dit, M. BARRÉ nous invite à une discussion plus large :

« *Depuis l'échec politique de mars 78, il apparaît clairement que nous ne pouvons plus camoufler (et laisser camoufler) la nécessité d'un combat quotidien derrière les projets politiques, les motions de congrès syndical ou les discours démobilisateurs (et plus démagogiques qu'on ne croit) de gens comme Duneton.* »

En premier lieu, il me semble bien excessif de penser (ou laisser penser), pour ce qui est de camoufler la nécessité du combat quotidien, que des « gens comme Duneton » endossent les responsabilités au même degré que nos organisations politiques et syndicales. Certains films venant de ce côté seraient bien passionnants à analyser (sans doute M. BARRÉ l'a-t-il déjà fait) pour mieux comprendre les racines du conformisme, de la stérilité dans toute une démarche pour penser l'éducation et l'action politique (ou syndicale). *Bien avant* mars 78, quels étaient les discours de la gauche sur l'école ? En cette période d'élections syndicales quels sont les discours de nos dirigeants du S.N.I. ou du S.N.E.S. sur l'éducation, sur l'enfant, sur toute attitude nouvelle en pédagogie ?

Mais surtout, puisqu'il est question de « *la nécessité du combat quotidien* », tournons-nous vers nous-mêmes, sans nous dérober aux questions qui surgissent d'ALERTEZ LES BÉBÉS :

— Comment vivons-nous ce combat quotidien ?
— Comment lions-nous le nécessaire combat quotidien aux niveaux de la classe, de l'établissement, et sur les plans syndical et politique ?

— Comment réagissons-nous aux discours démobilisateurs (plus démagogiques qu'on ne croit) des camarades passifs, résignés dans l'action politique ou syndicale (le combat quotidien s'arrêtant à la porte de l'école !) ? Comment comprendre cette autre attitude (qui rejoint la précédente) des camarades qui se satisfont en ce domaine de déclarations de principe ou de congrès ?

— Ai-je une mauvaise perception de ces phénomènes ? C'est possible ! Cependant, quelles pratiques sont les nôtres, lorsque nous sommes concrètement confrontés à la nécessité du combat quotidien (inspection, conditions de travail notamment dans le second degré, etc.) ?

Pour ma part, je ne suis pas d'accord avec les conclusions que Duneton tire de ses analyses. Mais je ne peux m'empêcher de me demander dans quelle mesure, la part de son discours que M. BARRÉ qualifie de « *nihiliste* », n'est-elle pas alimentée, en partie, par certaines de nos ambiguïtés et la question ne se pose-t-elle pas, de plus en plus gravement, pour les jeunes enseignants ?

Dans le département, un collectif anti-fichage avait organisé récemment plusieurs projections d'ALERTEZ LES BÉBÉS ; un travail collectif a permis à 800 personnes de voir le film, de participer aux discussions qui ont suivi sur le fichage, sur l'école, sur la psychologie, la pédagogie.

C'était une belle occasion pour notre mouvement, ses militant(e)s d'intervenir *en positif* dans ces discussions, de faire connaître nos « *PERSPECTIVES D'ÉDUCATION POPULAIRE* », de diffuser le numéro spécial de *L'Éducateur*, de « *parler des aspects concrets de notre combat quotidien avec un public nombreux et varié dont nous ne cessons de rechercher le contact (... ou de nous lamenter de façon nihiliste parce que nous ne l'avons pas)* ».

Le bon accueil réservé au numéro spécial de *L'Éducateur* à l'intérieur du collectif anti-fichage, prouve combien aurait pu être fructueux un investissement un peu plus important dans cette action collective.

Il est vrai qu'ALERTEZ LES BÉBÉS nous interpelle aussi parce qu'il révèle l'absence cruelle d'un film réalisé par le mouvement et qui pourrait servir d'outil pour les débats avec le grand public (et serait-il honnête de reprocher à Grain de Sable, ce groupe de militant(e)s qui a réalisé ALERTEZ LES BÉBÉS, de n'avoir pas pris en charge ce travail alors que leur propos se plaçait sur un autre terrain ?).

A défaut de film, nous disposons d'outils différents. *L'Éducateur* spécial qui contient nos perspectives d'éducation populaire ne peut-il être utilisé pour favoriser les rencontres avec « *suffisamment d'éducateurs lucides mais agissants pour avoir envie de traduire avec eux une image enfin positive de l'action éducative* » ?

ALERTEZ LES BÉBÉS sera à nouveau projeté dans cinq ou six salles des Landes. Il reviendra au joli mois de mai.

Faut-il se contenter d'alerter les cinéphilés ?

Daniel-Louis ETXETO

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ARTICLES PARUS DANS L'EDUCATEUR EN 1978-1979

Aspects généraux

I.C.E.M. - C.E.L.

- *Nos objectifs, notre plan de travail*, Comité Directeur de l'I.C.E.M., éditorial du n° 1.
- *Le Mouvement Freinet, quelle pratique théorique ?* Des normaliens de l'Est, n° 2, p. 3.
- *La C.E.L., outil d'ouverture*, le C.A. de la C.E.L., éditorial du n° 3.
- *Pour populariser notre Projet d'Education Populaire*, P. YVIN, n° 4, p. 4.
- *Le Congrès s'amuse... à changer de dates*, Comité Directeur de l'I.C.E.M., éditorial du n° 5.
- *A propos de quelques livres qui évoquent (quelque peu) notre existence : qui sommes-nous ? d'où venons-nous ? où allons-nous ?* M.E. BERTRAND, n° 5, p. 2 ; n° 6, p. 4 ; n° 8, p. 4 ; n° 10, p. 4.
- *En visite à la C.E.L.*, C.E.S. Cavaillon, n° 5, p. 20.
- *A propos d'une exposition*, Groupe départemental 31, n° 7, p. 3.
- *Le Congrès 79*, éditorial du n° 10.

LA PÉDAGOGIE ET LES OUTILS

- *Une priorité de l'I.C.E.M. : la production d'outils programmés*, B. MONTHUBERT et C.D. de l'I.C.E.M., éditorial du n° 4.
- *Pour un développement de notre recherche sur l'évaluation*, Secteur «Objectifs, évaluations, contrôles, brevets», éditorial du n° 6.
- *Une autre documentation : la B.T.*, Chantier B.T. et Comité d'Animation de la B.T., éditorial du n° 8.
- *Maths sans échecs ?* J.-C. POMÈS, éditorial du n° 9.
- *L'enfant prisonnier - Alerte les bébés*, M. BARRÉ, n° 8, p. 2.

APPORTS INTERNATIONAUX

- *Panorama international*, R. UEBERSCHLAG, n° 4, p. 24 ; n° 5, p. 23 ; n° 6, p. 34 ; n° 7, p. 25 ; n° 8, p. 31 ; n° 9, p. 22 ; n° 10, p. 31.

- *Où en est la pédagogie populaire au Mexique ?* R. UEBERSCHLAG, n° 8, p. 49.
- *Des pistes nouvelles pour la formation des maîtres*, R. UEBERSCHLAG, n° 10, p. 43.

PARENTS D'ÉLÈVES

RELATIONS ADULTES-ENFANTS OU ADOLESCENTS

- *Nos petits Jules au tennis*, extrait de «L'Educadoc», n° 6, p. 3.
- *Lettre ouverte à un parent...* extrait de «L'Art des choix» n° 6, p. 3.
- *La fête des mères*, Commission «Sexisme», n° 6, p. 8.
- *Les flics aussi font du kidnapping*, Groupe départemental 49 n° 9, p. 3.

CONDITIONS DE TRAVAIL

- *La psychiatrie à l'école*, des normaliens, n° 1, p. 24.
- *Je, tu, elle, lui et moi*, M.-J. CONFOLENT, n° 2, p. 53.
- *Ouvrons le débat sur l'inspection*, Commission «Lutte contre la répression», Dossier ouvert du n° 6.
- *Equipe et inspection : la lutte continue*, Equipe de Woippy, n° 6, p. 32.
- *Education. La dernière phase du démantèlement*, M. BARRÉ, n° 9, p. 4.

LA FORMATION DES MAÎTRES

- *Stage R6 et occitan*, H. LAUBE, n° 4, p. 42.
- *Formez, déformez, reformez vos bataillons...* C. POSLANIEC, éditorial du n° 7.
- *Sur le stage dit «autogéré»*, un groupe de participants, n° 9, p. 30.
- *Des pistes nouvelles pour la formation des maîtres*, R. UEBERSCHLAG, n° 10, p. 43.

Organisation de la classe et de l'établissement

PREMIER DEGRÉ

- *De l'utilité de certaines rééditions*, R. LAFFITTE, n° 2, p. 55.
- *Une pratique d'équipe*, Equipe de Woippy, n° 2, p. 30.
- *Histoires de couples*, R. BLANCAS, n° 3, p. 9.
- *Une équipe pédagogique, est-ce viable ?* Equipe de Breuille-Sec, n° 3, p. 28.

QUI C'EST LE CONSEIL ? C. POCHET, F. OURY

- *Lois, et/ou règles de conduite*, n° 4, p. 10.
- *A l'ordre du jour : grossièretés*, n° 5, p. 25.
- *Pouvoirs/pouvoirs*, n° 7, p. 32.
- *Des statuts et des rôles*, n° 8, p. 47.
- *La classe de perfectionnement éclatée*, Dossier pédagogique du n° 8.

Mise en œuvre de la pratique pédagogique aux différents niveaux

ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

- *Réflexions à propos d'échecs scolaires*, M. FÈVRE, M. LOICHOT, D. et Ph. SASSATELLI, n° 4, p. 23.

SECOND DEGRÉ

- *Où en suis-je un an après mon stage ?* C. DULAUR, n° 2, p. 47.
- *De l'agressivité*, J. JOUNOT, n° 2, p. 49.
- *E.P.S. au second degré*, J. GARNAUD, n° 9, p. 29.

- *Le Centre de Documentation et d'Information*, extrait du livre de J. Gonnet, n° 10, p. 41.

MATERNELLE

- *Observation du langage de l'enfant en maternelle*, M. VAN DE VELDE, n° 1, p. 11.

FORMATION DES ADULTES

- *Déformation continue*, P. LE BOHEC, n° 9, p. 15.

Techniques pédagogiques

FRANÇAIS : EXPRESSION ÉCRITE ET ORALE

- *Vers un outil programmé d'apprentissage de l'orthographe*, J. JOURDANET, n° 1, p. 5.
- *Observation du langage de l'enfant en maternelle*, M. VAN DE VELDE, n° 1, p. 11.
- *Le texte libre*, J. LÉMERY, n° 1, p. 14.
- *Pour une pédagogie de l'orthographe*, J. VARENNE, n° 3, p. 5.
- *Mais qu'est-ce qu'on raconte à nos enfants ?* N. BREITENBACH, n° 4, p. 37 ; n° 5, p. 14.
- *Le texte libre, révélateur d'enthousiasme*, J. GO, n° 5, p. 8.
- *Écrit dans la marge*, P. HÉTIER, n° 5, p. 28.
- *Deux exemples de travail sur la langue à partir du texte libre*, J. TERRAZA, S. HEURTEAUX, C. PETIT, n° 6, p. 5.
- *Une année de poésie en C.M.2*, J. MASSICOT, n° 9, p. 11.
- *Quelques techniques pour le déblocage de l'expression, orale*, A. LAFOSSE, n° 10, p. 9.

LECTURE

- *Laissez-les lire (livre)*, M. BARRÉ, n° 6, p. 61.
- *L'apprentissage de la lecture (livres)*, M. DELCOS, n° 6, p. 62.
- *Apprendre à lire à l'école primaire (revue)*, M.E. BERTRAND N° 8, p. 54.

CORRESPONDANCE SCOLAIRE

- *Circuit départemental de correspondance naturelle*, Groupe I.C.E.M. 91, n° 3, p. 7.
- *La bicyclette*, G. PACCOUD, M. BIEZUNSKI, n° 6, p. 9.

MATHÉMATIQUE

- *De la pédagogie des mathématiques*, B. MONTHUBERT, n° 1, p. 28 ; n° 7, p. 45.
- *Un nouvel outil pour les maths. Un de plus ?* B. MONTHUBERT, n° 2, p. 5.
- *Jeux mathématiques*, B. MONTHUBERT, n° 3, p. 11.
- *Mathématiques et classe à programme allégé*, S. SCHEU, n° 4, p. 9.
- *Les caractères de divisibilité*, H. LANDROIT, G. HONORÉ, n° 7, p. 5.

DÉCOUVERTE DU MILIEU ET DE L'ENVIRONNEMENT

- *La bicyclette*, G. PACCOUD, M. BIEZUNSKI, n° 6, p. 9.
- *De la mante religieuse à l'alambic*, J. PIED, n° 9, p. 5.
- *Des choses simples qu'il faut pourtant savoir expliquer*, stagiaires de Kelibia, n° 9, p. 7 ; n° 10, p. 00.
- *L'histoire à l'école primaire*, G. BEAULIEU, J.-C. DENIZOT, M. GAUDIOT, S. PAVESE, n° 9, p. 36.
- *Le géant*, L. MIEUSSET, R. LAVIS, n° 10, p. 5.
- *Les moins de dix ans sont-ils trop jeunes pour aborder l'économie*, extrait de «Chantiers Pédagogiques de l'Est», n° 10, p. 14.

JOURNAL SCOLAIRE

- *Le journal et l'école (livre)*, M.E. BERTRAND, J. LÉMERY, n° 4, p. 47 ; n° 6, p. 61.
- *Contribution au débat sur le «journal scolaire»*, J. LÉMERY, n° 5, p. 11.
- *Le journal scolaire à l'école élémentaire*, extrait du livre de J. GONNET, n° 10, p. 15.

AUDIO-VISUEL

- *Le cinéma à l'école*, J. LABARRE, n° 7, p. 11.

ÉDUCATION ARTISTIQUE

- *Le dessin au second degré*, Module Dessin second degré, Dossiers pédagogiques des n° 2 et 10.
- *Dessins bruts naturels*, H.-N. LAGRANDEUR, J. POILLOT, n° 6, p. 13 ; n° 9, p. 39.
- *Une B.D. qui nous interroge*, H.-N. LAGRANDEUR, L. OLIVE, J. LÉVINE et M.E. BERTRAND, n° 8, p. 7.
- *Ateliers de création artistique au stage second degré*, J. POILLOT, n° 8, p. 45.

ÉDUCATION CORPORELLE

- *Foot à la une*, S. HEURTEAUX, n° 1, p. 37.
- *Cri du corps*, Secteur Education corporelle, éditorial du n° 2.
- *Première rencontre d'expression dramatique*, M. RAYMOND n° 2, p. 41.
- *Sport et embrigadement (livre)*, B. DOUSSIN, n° 2, p. 54.
- *Spectacle et produit fini*, Secteur Education corporelle, n° 3, p. 30.
- *Education corporelle*, Secteur Education corporelle, Dossier pédagogique du n° 4.
- *Quelques livres autour du thème «Expression dramatique»*, P. HÉTIER, n° 4, p. 46.
- *Corps et politique (livre)*, S. HEURTEAUX, n° 6, p. 62.
- *Un atelier-théâtre*, R. LONCHAMPT, n° 7, p. 37.

ÉDUCATION MANUELLE

- *Le point, un an après la réforme*, A. LAFOSSE, n° 3, p. 25.
- *Fichu fichier*, A. LAFOSSE, n° 7, p. 31.
- *La maison de demain*, J. POILLOT, n° 9, p. 25.

LANGUES

- *Pédagogie de l'enseignement du breton*, A. LE MERCIER, n° 1, p. 32.
- *Où en suis-je, un an après mon stage ?* C. DULAUR, n° 2, p. 47.
- *Application de la «grille sur un ski» à l'apprentissage de l'espéranto*, D. POISSON, P. LE BOHEC, n° 3, p. 32.
- *Stage R6 et Occitan*, H. LAUBE, n° 4, p. 42.
- *Le magnétophone à cassette et l'espéranto*, H. LALANNE, n° 7, p. 5.

Fiches technologiques

MUSIQUE

- *Des instruments simples*, n° 1, p. 7.
- *Écouteurs pour instruments silencieux*, n° 5, p. 5.

POÉSIE, n° 5, p. 5 ; n° 8, p. 43.

ÉDUCATION CORPORELLE

- *Des roulettes sur des pneus*, n° 1, p. 11.
- *Des idées de cabanes*, n° 1, p. 11 ; n° 7, p. 19.
- *Le produit fini*, N° 3, p. 15.
- *E.P.S. en programme allégé*, n° 5, p. 35.

RETORICA

- *Les idées du XX^e siècle*, n° 1, p. 9.
- *Tendre l'autre joue.*
- *Incitation à lire.*
- *Pictogrammes*, n° 2, p. 15.
- *Le rire*, n° 8, p. 41.

ORTHOGRAPHE

- *Recherche d'une méthode naturelle d'apprentissage de l'orthographe*, n° 2, p. 13.
- *Des sons qui s'écrivent de différentes manières*, n° 2, p. 13.
- *Finales muettes*, n° 3, p. 13.
- *Initiales muettes.*
- *Graphies diverses*, n° 4, p. 5.

BREVETS

- *Pensée*, n° 3, p. 13.
- *Métreur.*

AUDIO-VISUEL

- *Avant de partir en reportage*, n° 4, p. 7.
- *Le montage.*

Si vous êtes abonnés aux publications de l'Ecole Moderne

VOUS ALLEZ RECEVOIR



175 - juin 79

Mes parents élèvent des moules

Il s'en est fallu de quelques kilomètres pour que le mazout de l'Amoco Cadiz n'envahisse les parcs à moules dont les enfants nous racontent la vie... Cela se passe sur les côtes du Cotentin.

Il en faut du temps et du travail pour que le kilo de moules d'un repas commun parvienne sur votre table...

Une B.T.J. de plus à ajouter dans la longue série décrivant le monde du travail des parents : une édition originale qu'aucun autre éditeur ne peut offrir.



879 - juin 79

Le pèlerinage à la Mecque

Nos camarades algériens continuent à nous informer de ce qu'est la vie d'un musulman : ils nous ont déjà offert *Le Ramadan* (n° 764).

Le pèlerinage à la Mecque est obligatoire pour tout bon musulman, afin de devenir Hadj. C'est un acte essentiel dans la vie du croyant. Parfois même on peut gagner un pèlerinage si l'on peut mettre un shah au bout de son fusil...

Le récit d'un pèlerinage est saisissant et les images encore plus !

La révolution islamique iranienne attire justement notre attention sur ce monde religieux plus vivant que jamais !



421 - juin 1979

Les Francs

S'ouvrant sur le III^e siècle, au moment de la pénétration des Francs en Gaule, en passant par Clovis, ses successeurs, par Charlemagne premier roi unique, par le serment de Strasbourg et la naissance de la nation française, cette étude se termine pratiquement à l'an 1000, quand Hugues Capet devient roi (990).

Ce numéro fait partie d'une série déjà longue (S.B.T. 386, 401, 403, 406, 410, 412) qui sera plus longue encore quand toute la chronologie sera couverte. Chaque étude offre à l'enfant une méthode de travail indispensable à sa formation :

- Rechercher, classer et analyser des documents ;
- Prendre des notes et résumer des textes ;
- Faire des croquis, cartes et graphiques ;
- Faire une synthèse sous forme d'exposé oral ou écrit.

C'est une série indispensable et complémentaire des B.T. Histoire qui servent de documents de base.



110 - juin 79

SIRE, peintre aujourd'hui

Un artiste contemporain, un jeune artiste (vous connaissez la boutade classique qui fait dire aux jeunes — et aux gens — qu'un artiste ne peut être qu'un artiste mort : avant sa mort, il n'existe pas...) qui vit de nos jours, donc... parle de son activité — qui n'est pas tout à fait encore sa profession —, parle de son art, de l'art, des autres artistes et des influences : celles qu'il subit, celles qu'il ne faut pas subir, celles auxquelles il n'échappe pas...

Dans la partie magazine, traditionnellement offerte à l'expression des adolescents, des textes sur : *J'en ai marre !*



93 - mai-juin-juillet 79

Les Adultes

Oui les Adultes aussi !

Curieux de loger des Adultes dans un numéro d'*Art enfantin* ! Comment échapper à un titre traditionnel ?

Les Adultes ! Ils ont leurs problèmes : ceux de leur présence, ceux de leurs sentiments, ceux de leur production. Et ces problèmes sont à mettre en lumière alors que certains : les non-directifs, les communistes, les traditionnels — et toutes les mauvaises langues — nous accusent soit d'avoir une trop grande part du maître soit au contraire de n'en pas avoir du tout !...

Ce numéro a été conçu et réalisé par le groupe du Haut-Rhin et relate une longue expérience commencée en 1968 et qui dure encore. Au départ il s'agissait, avec des adolescents, de tenter de retrouver la passion du dessin. Une hypothèse, liée à l'observation du quotidien, permet de vérifier si l'abstrait spontané pouvait être une voie féconde vers un nouveau départ de l'expression graphique des adolescents.

Les adultes décidèrent de s'y mettre aussi afin de mieux ressentir toutes les émotions de ce processus d'ouverture...

Pris au jeu, ils ont travaillé (plus de dix ans !) : ils ont abandonné le figuratif pour emprunter l'abstrait qui vient du plus profond de l'être... Et voyez le résultat ! Voyez l'exposition qui s'organise justement actuellement dans le Haut-Rhin... Et ce numéro 93 !

Avec cette étude, au sommaire :

- Une gerbe de textes libres : Est-ce du français ? (1^{re} partie) ;
- La partie technique : un atelier de peintures sur soie et une table des matières annuelle et la partie « actualités » habituelle.

Art enfantin paraît quatre fois par an et les numéros s'épuisent vite !
ABONNEZ-VOUS !

LA BRÈCHE

(juin 1979)

Sommaire du n° 50

ILS VEULENT CASSER LES I.R.E.M.

Nous nous associons aux protestations et à l'appel que lance l'Association des Professeurs de Mathématiques.

L'ÉDUCATION MANUELLE ET TECHNIQUE :

LE POINT DEUX ANS APRÈS

L'éducation manuelle et technique se « dé-créativise » et se « technologise » : un cri d'alarme d'*Alex LAFOSSE*.

D'UNE DISCIPLINE A L'AUTRE :

FORGER DES OUTILS
MÉTHODOLOGIQUES...
MÊME EN FRANÇAIS
François SEBASTIANOFF

FORGER UN ESPRIT SCIENTIFIQUE... MÊME EN FRANÇAIS :

réponse de *Mauricette RAYMOND*

+ fiches jointes : le jeu dramatique, communication dans la classe.

LA COOPÉRATION EN ÉCOLE
NATIONALE DE PERFECTIONNEMENT
Pages communiquées par CHANTIERS,
revue de la Commission Education Spécialisée de l'I.C.E.M.

UNE EXPÉRIENCE POUR UNE APPROCHE DU MILIEU EN sixième

Deux classes de sixième à la découverte de leur ville, Autun.

HALTE AUX ALIBIS : ET SI ON EN PARLAIT UN PEU AUTOUR DE NOUS...

POUR LA RHÉTORIQUE (II)

Voici la suite des réflexions de *Roger FAVRY* sur l'enseignement des lettres :
— La rhétorique classique.
— Vers une nouvelle grille.

— Les points de passage obligatoires : les trois premières règles.

• Fiches jointes : Mots - Connotation - Paraphrase - Un exemple d'explication.

(Cf. *La Brèche* n° 48-49 : sommaire et premier article. Les contributions suivantes paraîtront dans les prochains numéros de *La Brèche*.)

UNE FICHE-GUIDE DE TRAVAUX PRATIQUES EN PHYSIQUE AU SECOND CYCLE

POUR INFORMATION : UTILISATION DU RÉTROPROJECTEUR EN DESSIN TECHNIQUE

LA PART AIDANTE DU MAÎTRE : LIBRE EXPRESSION EN ALLEMAND

Dietlinde BAILLET, Janou LÉMERY

REGARDS SUR... CONTES ET ROMANS

RÉPERTOIRE DES OUTILS EXPÉRIMENTAUX : A QUI S'ADRESSER ?

L'ÉDUCATEUR continue...



Il sera encore en 79-80 la seule revue pédagogique entièrement rédigée et gérée par des enseignants. Comme disait MEB : «*Dans L'Éducateur, tout nous appartient, même les agrafes.*»

Ça vaut le coup d'être dit, et défendu, ça, non ? Bien sûr on n'a pas les moyens de la grande presse, on n'a pas les signatures prestigieuses, on n'a pas l'argent, on n'a pas la diffusion dans les kiosques.

Mais n'est-ce pas là une raison supplémentaire d'aimer notre revue ?

Il faut connaître, et dire, le travail formidable accompli par une équipe de copains des Bouches-du-Rhône ces deux dernières années, comme par Michel PELLISSIER l'année précédente, pour faire la revue sans cesser de faire classe.

Il faut savoir que la relève est difficile et qu'on a été conduits à répartir différemment les responsabilités. Cela provoquera momentanément un surcroît de travail pour quelques camarades. Mais nous continuerons.

Et surtout, plus que jamais, nous ferons en sorte que *L'Éducateur* permette au plus grand nombre possible d'enfants de vivre la pédagogie Freinet.

L'Éducateur est un outil privilégié de notre formation autogérée, de la diffusion de nos pratiques et de nos idées.

NOUS DEVONS L'UTILISER DAVANTAGE.

NOUS DEVONS LE FAIRE CONNAITRE DAVANTAGE.

Nous sommes devenus difficiles envers notre revue. Il suffit pourtant de reprendre en main les derniers numéros parus et de les lire d'un œil objectif, pour constater qu'elle ne mérite pas tous les reproches que lui font les uns, toute l'indifférence que lui témoignent les autres. En fait nous devenons de plus en plus difficiles envers le travail de nos camarades et il serait temps de retrouver une attitude plus simplement coopérative. Ce qui n'exclut pas la critique.

L'atelier «*Educateur*» des journées d'études d'avril dernier s'est efforcé de tenir compte de nos réalités, du négatif comme du positif.

Dès la rentrée *L'Éducateur* changera un peu de visage. Allégé, il paraîtra deux fois par mois (15 numéros dans l'année scolaire) et essaiera d'être plus percutant.

Il s'ouvrira vers tous les éducateurs, parents, enseignants et autres. Il publiera des dossiers simples et légers permettant un premier contact avec notre pédagogie. Il collera un peu plus à l'actualité.

Il continuera cependant à témoigner de nos pratiques, les confrontant aux réalités du jour et à l'expérience des autres.

Le premier numéro sera prêt pour le congrès de Caen et la rentrée scolaire. Il comprendra un dossier «*Premiers regards sur la pédagogie Freinet*» écrit récemment par un groupe de jeunes camarades, et une présentation de nos chantiers.

Il sera intéressant de le demander, de le faire connaître et de l'utiliser dès la rentrée lors des premières réunions de nos groupes, des réunions syndicales, des conférences pédagogiques, etc. Il sera le support idéal pour contacter les collègues à la rentrée, les normaliens, les parents d'élèves.

Chaque abonné doit prévoir dès à présent la diffusion très large de ce numéro de rentrée.

La nouvelle équipe de *L'Éducateur* compte sur vous.

Guy CHAMPAGNE

N.B. — Dès maintenant, faites une estimation du nombre d'exemplaires du n° 1 que vous pensez pouvoir diffuser autour de vous, au prix de 5 F l'un (nous le proposons à 4 F aux diffuseurs). Et passez vos commandes en utilisant le bon de la page 42.

Et n'oubliez pas de vous réabonner pour 79-80 (retournez sans tarder le bulletin que vous avez récemment reçu).

