

L'EDUCATEUR

Pédagogie Freinet

HISTOIRE DE COUPLES
(ou les avatars d'un vote)

L'équipe pédagogique,
est-ce viable ?

Pédagogie de
l'orthographe

3

Novembre 78
51^e année

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



Editorial

LA C.E.L., OUTIL D'OUVERTURE

Le C.A. de la C.E.L.

1

Regards sur l'actualité

Un écho aux propos de G. GEORGES qui, critiquant le laxisme, fait référence aux techniques Freinet

M. Barré

3

EQUIPOPOLY

Un jeu qui vous fera parcourir le chemin pour constituer et faire vivre une équipe pédagogique.

A. Dejaune et A. Clément

4

Outils et techniques

POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

Poursuite du débat sur les outils élaborés actuellement par l'I.C.E.M. pour l'apprentissage de l'orthographe.

J. Varenne

5

CIRCUIT DÉPARTEMENTAL DE «CORRESPONDANCE NATURELLE»

30 classes, de la maternelle à l'École Normale : un réseau d'échanges multipliés pour chacun des enfants. Comment en tirer profit sans s'y perdre ?

Groupe I.C.E.M. 91

7

HISTOIRES DE COUPLES

Un vote qui permet au maître de réfléchir sur son rôle dans une classe qu'il veut inscrire dans un processus «vers l'autogestion».

R. Blancas

9

JEUX MATHÉMATIQUES

Des idées de matériel permettant de jouer seul ou à 2, 3 ou 4. De jouer et rejouer.

B. Monthubert

11

Fiches technologiques

ORTHOGRAPHE - BREVETS - ÉDUCATION CORPORELLE

13

Actualités de L'Éducateur

Second degré

ÉDUCATION MANUELLE ET TECHNIQUE

Le point, un an après l'application de la réforme mettant en place l'E.M.T. dans les classes de 6^e.

A. Lafosse

25

Approfondissements et ouvertures

UNE ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE : EST-CE VIABLE ?

Les contraintes que suppose la volonté de former une équipe d'instituteurs pour travailler ensemble au niveau des maîtres, des enfants, des parents.

L'équipe pédagogique de Breuil-le-Sec

28

SPECTACLE ET PRODUIT FINI

Peut-il y avoir produit fini sans spectacle, spectacle sans produit fini ? Quelles différences y a-t-il entre ces deux expressions ?

Secteur éducation corporelle

30

Approfondissements

A PROPOS DU TATONNEMENT EXPÉRIMENTAL

La «Grille sur un ski» de Paul Le Bohec appliquée à l'apprentissage de l'espéranto.

D. Poisson, P. Le Bohec

32

Courrier des lecteurs – Livres et revues

36

En couverture :

Festival of Avignon
«Place Breteuil»
X. NICQUEVERT

Photos et illustrations :

E. LEMERY : p. 1 - Ph. SALVAT : p. 3 - J. POILLOT : p. 3 - J. VARENNE : p. 5
R. BLANCAS : p. 9, 10 - Cl. REY : p. 15, 16, 30, 31 - X. CHATARD : p. 25.

LA RÉDACTION DE L'ÉDUCATEUR

Elle est assurée entièrement par des rédacteurs bénévoles, praticiens de l'éducation désireux d'échanger sur cette pratique, et sous leur responsabilité.

La mise en forme de la revue est confiée également à une équipe de bénévoles : Annie BARD, Louis OLIVE, Annie BELLOT, Maggy PORTEFAIX, Germain SCHAFFTER.

Responsable de la rédaction : Xavier NICQUEVERT, école primaire, 13290 Les Milles.

Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282 - C.C.P. : P.E.M.F. 1145-30 D Marseille.
Prix de l'abonnement : 73 F.

Pour publier dans L'Éducateur

Les articles et dossiers doivent parvenir au moins 3 mois avant la date de parution du numéro au responsable de la rédaction : X. Nicquevert. Ils doivent être écrits, dans toute la mesure du possible, à la machine sur 2 interlignes, recto seulement.



La C.E.L. OUTIL D'OUVERTURE

A qui sont destinés les outils de la C.E.L. ?

La C.E.L. est au service de tous ceux qui se préoccupent d'éducation. Elle permet d'expérimenter et de produire les outils nouveaux adaptés aux besoins actuels des enfants et des adolescents, aux possibilités de travail des enseignants confrontés aux réalités de l'école actuelle, à la demande de ceux qui, hors des institutions scolaires, cherchent des voies originales vers la culture populaire.

A ceux qui, peu ou prou, ont envie de changer leur pratique, elle propose des outils mis au point coopérativement et qui leur permettent de modifier leur comportement pédagogique quotidien. L'ensemble des utilisateurs qui, en un premier temps, ne sont que des clients, contient potentiellement futurs coopérateurs et militants. La C.E.L. y puise sa force humaine et son dynamisme.

Au-delà d'un souci de recherche de pointe, indispensable certes, mais qui risquerait de devenir élitiste, elle met à la disposition du plus grand nombre d'éducateurs et, à travers eux du plus grand nombre d'enfants et d'adolescents — voire d'adultes — des outils simples, efficaces, susceptibles de contribuer à une pratique en évolution, non génératrice d'angoisse.

Un processus coopératif de changement

Les outils de la C.E.L. sont utilisables sans que soient nécessaires de longs exposés théoriques préalables. C'est au contact de la pratique quotidienne, en s'appuyant sur l'usage de ces outils, que s'effectue cette réflexion dialectique qui permet de changer la pédagogie en profondeur.

L'introduction d'une imprimerie ou d'un limographe et la réalisation d'un journal scolaire permettent par exemple de vivre la conquête de la liberté d'expression, l'affrontement aux problèmes complexes de la communication. C'est alors que la confrontation avec la pratique des autres permet d'une part de perfectionner sa propre pratique, d'autre part d'aborder la nécessaire théorisation qui rend irréversible le processus de changement.

Chaque utilisateur des outils de la C.E.L., chaque praticien participe donc au devenir de la théorie de la pédagogie FREINET.

Nous semblons décrire là un processus idéal d'appropriation de la pédagogie FREINET : introduction d'un outil, usage de cet outil, réflexion, donc modification profonde du comportement pédagogique. Nous savons que ce n'est pas le seul, et que bien des camarades sont venus à la pédagogie FREINET par les chemins les plus divers. Cependant, pour chacun d'eux, l'outil est intervenu, à un moment ou à un autre, et l'on peut affirmer que c'est à ce moment-là — et à ce moment-là seulement — qu'il s'est trouvé véritablement engagé dans le processus de recherche conduisant à la pédagogie FREINET.

Nous ne pensons cependant pas que l'introduction des outils de la C.E.L., par un déterminisme linéaire, implique, sans erreur possible, une pratique pédagogique nouvelle, conforme aux idées que nous défendons. Nous ne sommes pas assez naïfs pour le croire, et nous savons que bon nombre de nos techniques sont dénaturées par une pratique inadéquate.

Nous l'avons dit plus haut : il faut qu'il y ait analyse, critique et confrontation. C'est l'isolement, l'individualisme encouragés de fait par l'institution actuelle, qui mènent à la sclérose. Mais sommes-nous sûrs d'avoir convenablement défini la façon de se servir de nos outils ? N'avons-nous pas laissé sous silence certains conseils d'utilisation supposés connus ? Les pratiques évoluent : tel d'entre nous ne découvre que maintenant une pratique qu'un autre utilise depuis longtemps, voire qu'il considère comme dépassée.

Prenons un exemple. Il y a longtemps que nous proposons des techniques d'étude du milieu, et FREINET préconisait, dès ses débuts, la classe-promenade. Longtemps, des obstacles administratifs ou psychologiques s'y sont opposés : rares étaient ceux qui osaient quitter fréquemment l'école ! Or, nous assistons actuellement à la multiplication des occasions de sorties, classes-nature notamment. Voilà donc un très grand nombre de maîtres confrontés à une situation pédagogique nouvelle : il devient impossible

de maintenir le schéma habituel, aussi «rénové» soit-il.

Certes, la scolastique est tenace et il est toujours possible de maintenir les enfants dans les carcans des habitudes scolaires. Mais telle n'est pas l'attitude de la plupart des enseignants. Beaucoup d'entre eux veulent profiter de l'occasion qui leur est offerte de vivre positivement l'expérience nouvelle. Cette attitude se traduit par une demande : ils sont prêts à recevoir, mais aussi à être déçus.

Que mettons-nous à leur disposition ?

Les enfants vont vivre une semaine en groupe, dans un cadre inhabituel ; nous proposons la VIE COOPÉRATIVE.

Ils vont faire connaissance avec un milieu différent de leur environnement habituel ; nous leur proposons une documentation riche et des techniques d'expérimentation.

Mais ces outils, ces techniques sont-ils d'usage aisé ? Le maître qui voudra les mettre à la disposition des enfants sera-t-il aidé par des documents explicites, véritables guides pratiques, et non plaquettes idéologiques ou théoriques ?

Nous estimons parfois que telle façon de faire est désuète, qu'elle ne répond pas aux besoins des enfants, qu'elle reste trop scolaire. Nul ne peut condamner des pratiques qui furent les siennes il y a dix ou quinze ans. Il doit plutôt rendre accessible le chemin qu'il a parcouru depuis. Alors ces pratiques seront le tremplin d'une recherche.

La pédagogie FREINET doit être intelligible à tous, sinon elle restera le champ d'expérience de quelques-uns, ce qui serait contraire à l'esprit qui a toujours présidé à son élaboration.

Une stratégie du changement

Savons-nous faire naître la curiosité chez nos collègues ?

Savons-nous persuader que l'évolution des enfants exige une autre pédagogie ?

Savons-nous, enfin, proposer une stratégie du changement ?

Les grandes firmes d'édition, s'emparant des idées parfois généreuses de la rénovation pédagogique officielle,

flattant à la fois le culte de la tradition qui sommeille dans chaque enseignant et sa volonté d'évoluer, mettent à la disposition de celui-ci tout un attirail de matériel pédagogique et d'ouvrages de librairie qui, le plus souvent ne changent rien de fondamental à la vie des enfants à l'école.

Nous prouvons, depuis longtemps, que notre conception du matériel pédagogique est autre chose : l'outil que nous proposons est à la disposition directe de l'enfant. Il est à son service, non pour le conditionner à des tâches prévues par l'adulte, mais pour lui permettre de réaliser ses potentialités, qui s'exercent à travers ses désirs, les stimulations du milieu et les règles de vie coopérative.

C'est sa pensée qu'il imprime et diffuse, c'est son monde qu'il explore par l'expérimentation, c'est sa curiosité qu'il essaie de satisfaire par la Bibliothèque du Travail.

Mais cela paraît d'accès difficile à qui consulte pour la première fois le catalogue de la C.E.L. ou à celui qui assiste à une réunion d'information. De plus la mise en œuvre de la pédagogie FREINET paraît coûteuse.

La C.E.L. essaie de mettre à la disposition des classes des batteries d'outils simples, ne nécessitant pas d'entrée une mise de fonds excessive, mais permettant une première transformation cohérente de la pratique de la classe. Ces outils, accompagnés d'un mode d'emploi simple, d'une brochure précisant quelle peut être la nouvelle organisation du travail : espace, temps, matériel à mettre à la disposition des enfants, part du maître, rendront un démarrage possible.

Les autres aspects de la pédagogie FREINET seront découverts en cours de route : de nouveaux besoins naîtront, auxquels répondront d'autres outils ; des problèmes techniques d'abord, théoriques et idéologiques ensuite, seront soulevés, qui rendront la confrontation nécessaire : le processus coopératif sera enclenché, dans la classe d'abord, au sein de l'équipe d'enseignants ensuite, vers d'autres collègues enfin.

La responsabilité du mouvement I.C.E.M.-C.E.L. est engagée

Le plus souvent, la C.E.L. est perçue comme une maison d'édition, c'est-à-dire un organisme commercial. Le mouvement n'intervient nullement dans le choix des utilisateurs et, a fortiori, dans les conditions d'utilisation.

La C.E.L. a souvent, de ce fait, une position inconfortable entre, d'une part les militants qui souhaitent des outils «de pointe» et, d'autre part, les collègues mis en recherche

par les motivations les plus diverses — y compris la rénovation officielle — et qui cherchent d'abord des outils permettant un premier pas, susceptibles notamment de faciliter les apprentissages scolaires.

L'I.C.E.M. et la C.E.L. doivent apporter une attention toute particulière à la conception et à la diffusion de ces outils facilitant les premiers pas, veiller à ce qu'ils répondent à la demande des collègues prudents mais décidés à changer et qu'ils les incitent à poursuivre leur démarche.

L'esprit qui préside à la conception des outils programmés en cours d'édition — cahiers de techniques opératoires et fichiers d'orthographe — répond à cette double préoccupation.

Tout outil doit être accompagné de son explication, c'est-à-dire non seulement de son mode d'emploi, mais aussi de sa justification principale, de la définition simple de son rôle dans la mise en œuvre des techniques qu'il permet d'introduire dans la classe et de sa place par rapport à d'autres outils. La brochure qui accompagne les boîtes mathématiques en est un bon exemple.

L'I.C.E.M. a entrepris une révision générale des *Dossiers pédagogiques* à l'usage des enseignants. Il définit une politique des éditions pour les années à venir afin de remplacer des ouvrages vieillissants ou couvrir des besoins nouveaux.

Mais il faut en outre prévoir et développer les moyens humains qui permettent d'assumer les responsabilités du Mouvement vis-à-vis de nos collègues sans cesse plus nombreux, qui achètent le matériel de la C.E.L. et tentent de s'en servir.

Nous informons les libraires qui vendent les B.T. pour qu'ils puissent répondre aux questions de leurs clients.

Nous organisons des ventes militantes au cours desquelles nous associations démonstration des outils et récit des pratiques. Nous effectuons des enquêtes auprès des collègues pour savoir quelles améliorations ils souhaitent dans le matériel. Nous mettons en place des structures d'accueil adéquates : dans les stages, nous veillons à ce que la place des outils soit définie avec soin, dans les réunions départementales, nous évitons de dissocier théorie-pratique, idéologie-matérialisme.

La présentation des outils de la C.E.L., moyen d'animation

Le lieu où sont exposés les outils, s'il est installé en un local convenable, devient un lieu de rencontre, d'information, d'animation.

On y confronte, on y discute, exemples à l'appui ; l'information que l'on y transmet peut se traduire en actes nouveaux, grâce aux outils que l'on y propose.

L'échange enrichit les uns et les autres : des collègues repartent avec des réponses aux questions qu'ils se posaient, le Groupe Départemental acquiert une meilleure connaissance des problèmes pédagogiques et cerne avec davantage de précision la demande, les résistances et les difficultés des enseignants. Le groupe joue alors pleinement son rôle de relais indispensable entre la Coopérative et ses utilisateurs.

Une option fondamentale pour la C.E.L., donc pour l'ensemble du Mouvement

Le Mouvement doit donc se prononcer clairement, par des actes, sur ce problème fondamental d'orientation de la C.E.L. : son ouverture vers le plus grand nombre.

Elle diffuse les outils de la pédagogie FREINET... à tout enseignant qui en fait la commande, mais en outre, elle pénètre peu à peu d'autres milieux : centres culturels, associations de formation permanente, bibliothèques ; par la diffusion toujours plus large de la *Bibliothèque de Travail* elle commence à atteindre le grand public. Et cette B.T. tend à devenir pour tous l'outil de culture populaire qui était destiné à l'origine aux seuls enfants.

La C.E.L. est amenée à faire face à une demande en expansion. Cela conditionne sa politique économique et commerciale. Mais le Mouvement dans son ensemble doit prendre ses responsabilités : le problème n'est pas seulement économique. Il est aussi — et d'abord — pédagogique, donc idéologique et politique.

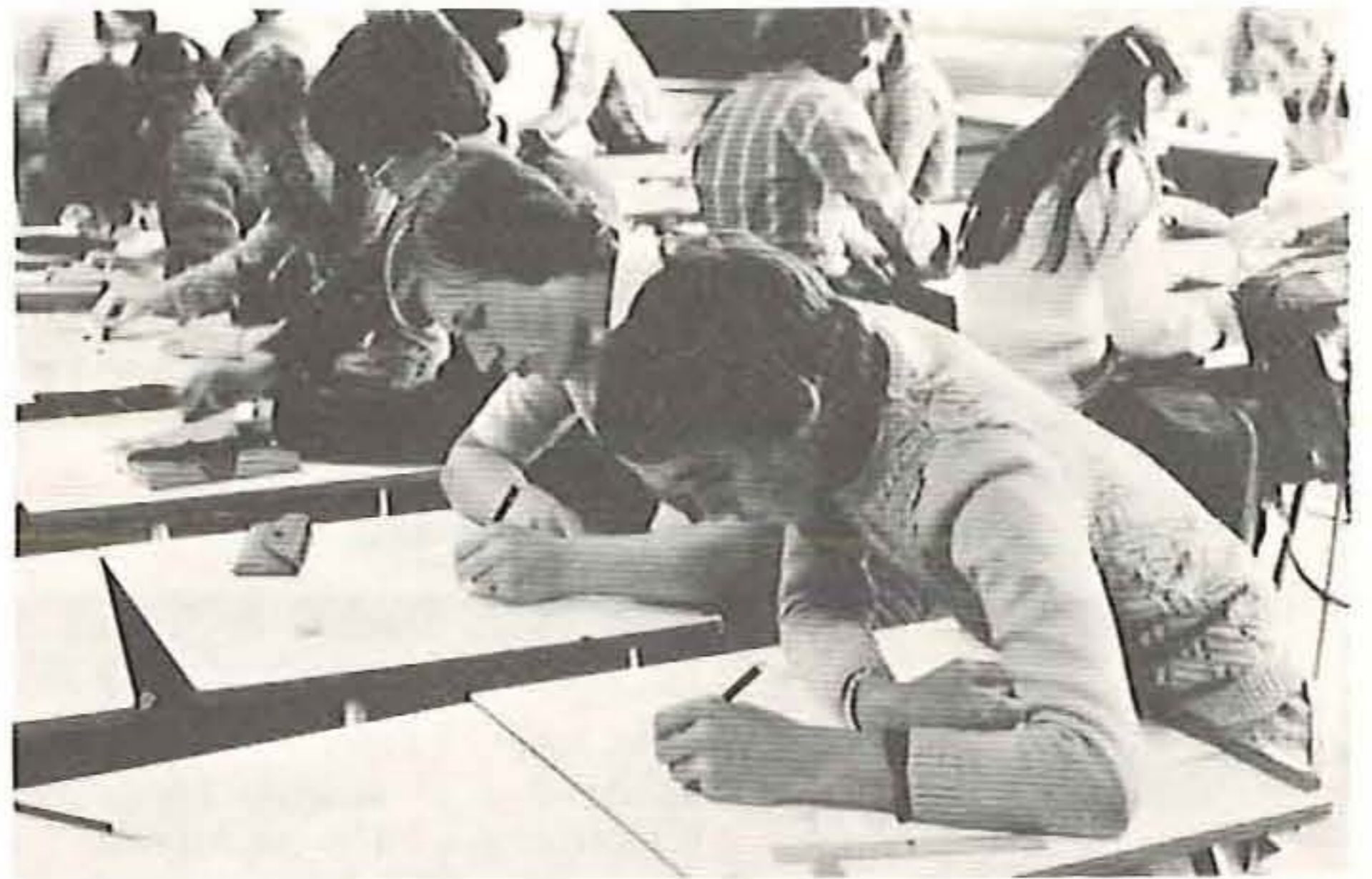
La pédagogie FREINET se définit aujourd'hui, aussi bien que par le passé, comme une pédagogie populaire. Elle s'adresse d'abord à tous les enfants. Et, pour les atteindre, elle doit s'adresser résolument et avec clarté à ceux qui en ont la charge.

Nous affirmons que le premier lieu de notre action c'est la classe et l'établissement ; nous prouvons que notre premier acte pédagogique est l'introduction réfléchie d'un outil et qu'il est possible d'enclencher, à partir de là, un processus coopératif irréversible.

Nous assumerons les conséquences de nos affirmations et la logique de nos actes.

*Le conseil d'administration
de la C.E.L.*

Regards sur l'actualité



Le billet

A la rentrée scolaire, une interview de Guy GEORGES, secrétaire général du S.N.I., critiquant le laxisme et souhaitant la revalorisation de l'effort, a donné lieu à divers commentaires. Certains camarades ont réagi à la référence faite aux techniques Freinet pour lesquelles, pense Guy GEORGES, «il y a une bonne et une mauvaise façon de les mettre en œuvre». Peut-être n'est-il pas inutile de prolonger la réflexion à ce sujet.

Tout d'abord, le fait que Freinet ait écrit un livre intitulé *L'Éducation du travail* ne le situe assurément pas parmi les partisans du laisser-faire. Mais il faut aller plus loin et voir que le laxisme n'est pas un excès dans le sens de la liberté mais l'étape de vieillissement d'un système autoritaire. En politique, il est évident que les régimes les plus corrompus sont les dictatures en état de décomposition. En éducation, le laxisme se généralise quand plus personne ne croit aux valeurs sur lesquelles repose le système (l'obéissance, le respect absolu de la sagesse des aînés, le culte des normes culturelles dominantes prétendues universelles, etc.). Tout continue à fonctionner dans des structures d'autorité mais plus personne ne croit à cette autorité ni ne la respecte.

Dès 1920, Freinet a eu le mérite de montrer que ces valeurs en décadence étaient des valeurs de droite, même quand elles étaient défendues dans les pratiques pédagogiques par des enseignants de gauche, et que, loin de revenir en arrière (ce que Guy GEORGES affirme rejeter), il fallait marcher résolument à la recherche des valeurs nouvelles et pour cela définir les bases d'une véritable éducation du travail.

En réalité la morale de l'effort n'est nullement contradictoire avec la morale de la facilité, ce sont les deux ressorts complémentaires de l'aliénation :

- D'une part l'exaltation de l'effort, du mérite individuel (toujours récompensé), de la volonté (dont on n'indique jamais comment peuvent en acquérir ceux qui en manquent), l'apologie de l'épargne ;
- D'autre part le mirage de la vie facile («jouissez tout de suite, vous paierez après»), de la fortune à portée de la main (les jeux de hasard), de l'accès sans problème aux plaisirs les plus rares, aux honneurs, au pouvoir (la «démocratisation»).

Pour se convaincre que ces deux ressorts ne se neutralisent pas, il suffit de lire les publicités qui avoisinent les appels à l'effort.

Est-il nécessaire de souligner que nous refusons cette double mystification ? Sans recourir aux exhortations ni aux menaces, mais en reconsidérant le système éducatif, notre but est de développer la responsabilité coopérative des

enfants et des adolescents, non pas autour des valeurs traditionnelles (auxquelles les adultes, même conservateurs, ne croient plus), mais sur contrat à partir de leurs propres besoins, de leurs propres intérêts. Et dans ce nouveau contexte nous ne considérons ni l'effort, ni le plaisir comme des notions obscènes.

Nous sommes conscients qu'il ne suffit pas de se réclamer de la pédagogie Freinet pour la mettre en œuvre de façon efficiente. Pourtant nous récusons les inspecteurs qui, après un coup de chapeau respectueux à Freinet (de toutes façons, il est mort), prétendent réglementer le bon usage de sa pédagogie, surtout parmi nos jeunes collègues.

L'initiative et la responsabilité ne s'octroient pas en récompense de bons et loyaux services traditionnels. Pour les adultes comme pour les enfants, elles n'ont de signification que si elles sont reconnues à tous dès le départ. Ce n'est ni par l'exhortation, ni par la tracasserie coercitive que cette initiative et cette responsabilité s'exerceront dans l'intérêt maximum des enfants mais en évitant d'abandonner l'éducateur face à ses problèmes :

- En lui assurant une autre formation ;
- En lui proposant des techniques et des outils qui serviront d'appui et de garde-fou ;
- En développant la responsabilité d'équipe autour d'un projet pédagogique commun.

Pour notre part, nous travaillons sur ces trois plans avec les forces que nous avons. Pour aller plus loin et plus vite, il est nécessaire que nos camarades syndicalistes de toutes tendances repensent plus profondément les problèmes de formation :


- Responsabilisation des enseignants en formation ;
- Gestion par eux-mêmes de leur plan de formation ;
- Prise en compte de la réalité de l'enfance et de l'éducation en 1978 ;
- Formation ne restant pas au niveau du discours, mais à même le vécu des classes et des établissements, à travers des techniques et des outils d'apprentissage et d'analyse institutionnelle.

Nous souhaitons que ces camarades syndicalistes cessent de penser «copinage» quand nous parlons projet d'équipe, qu'ils ne considèrent plus comme marginale et accessoire l'action des mouvements pédagogiques qui constituent la principale force cohérente au plan de l'éducation.

Alors, ensemble, nous proposerons aux éducateurs d'autres perspectives que l'angoisse et le découragement.


M. BARRÉ

LES ENFANTS




7

LES PARENTS



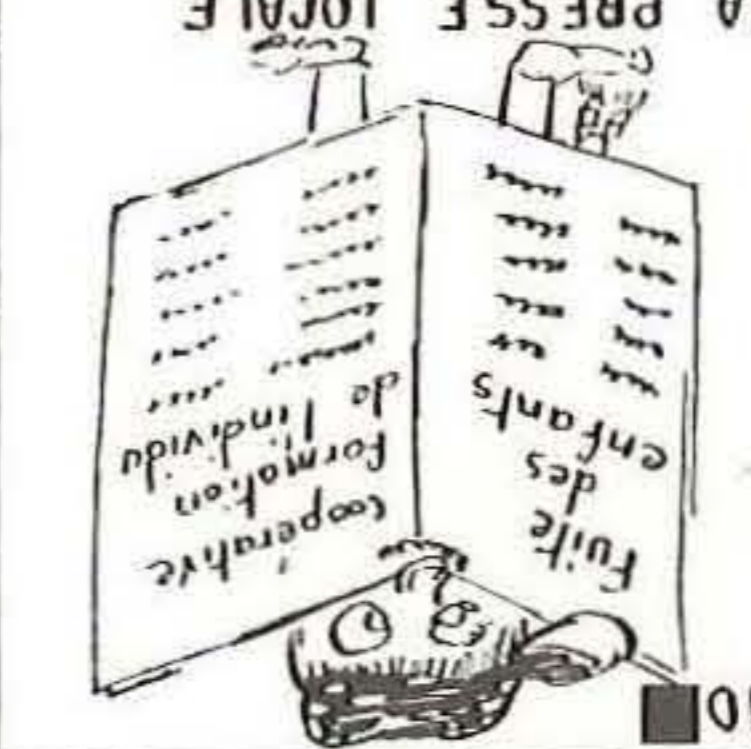
8

LA MUNICIPALITE




9

LA PRESSE LOCALE




10

L'INSPECTEUR



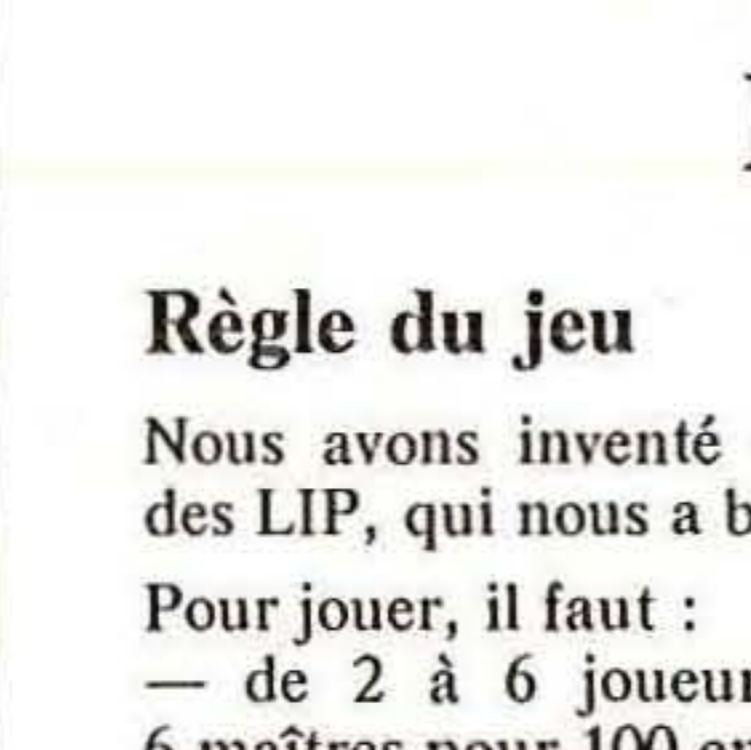
11

NOMINATION



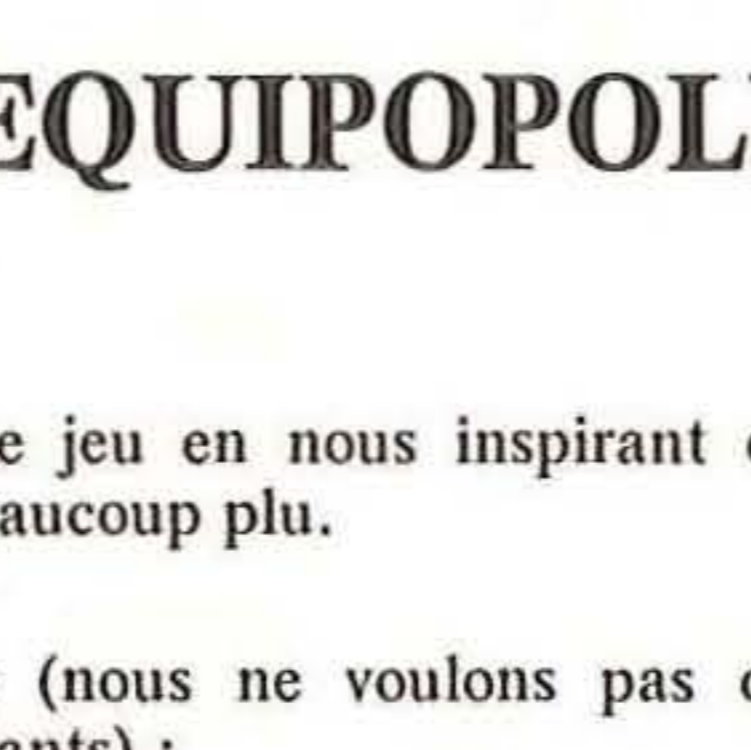
6

ADMINISTRATION



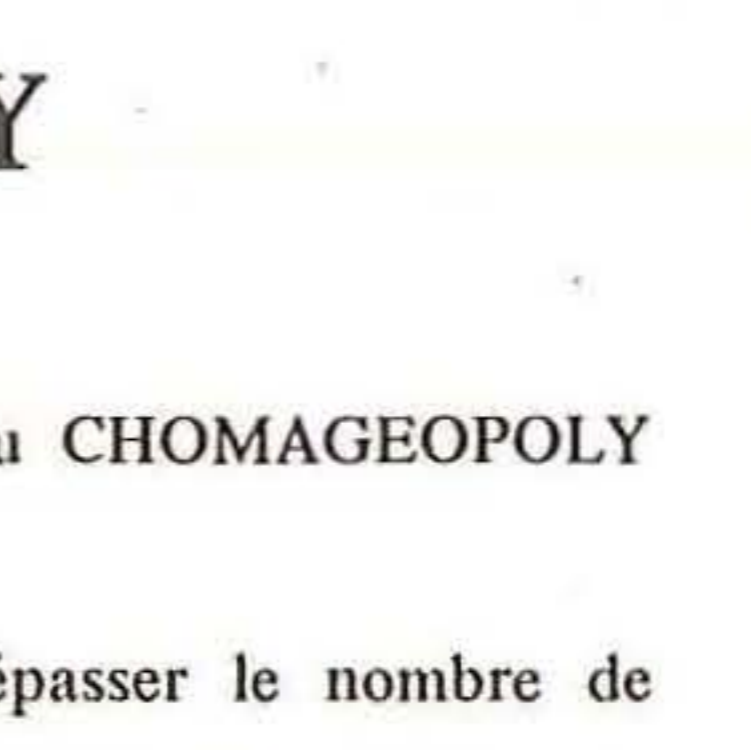
5

SYNDICATS




4

LE GROUPE DEPARTEMENTAL



12

LE MOUVEMENT DE SOLIDARITE



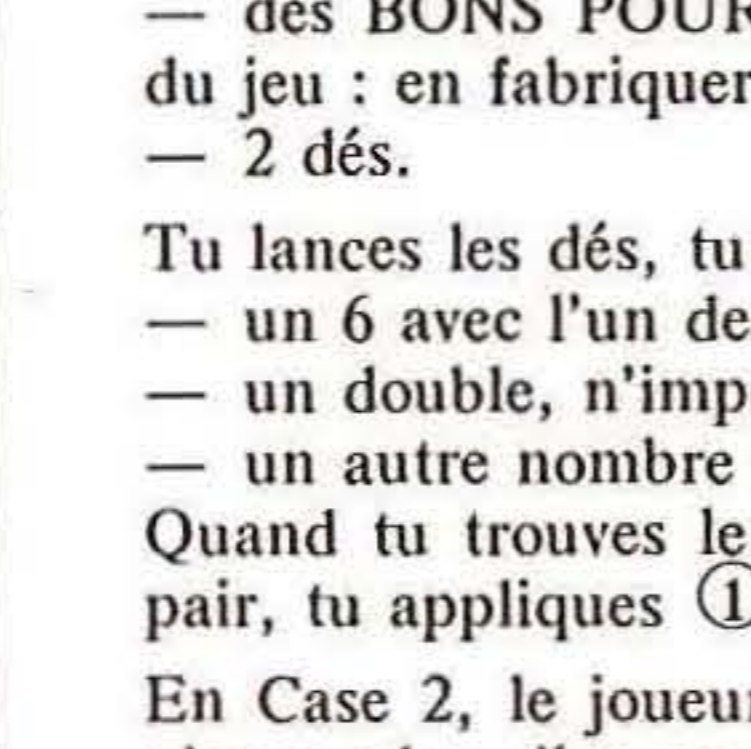
13

UNE EQUIPE



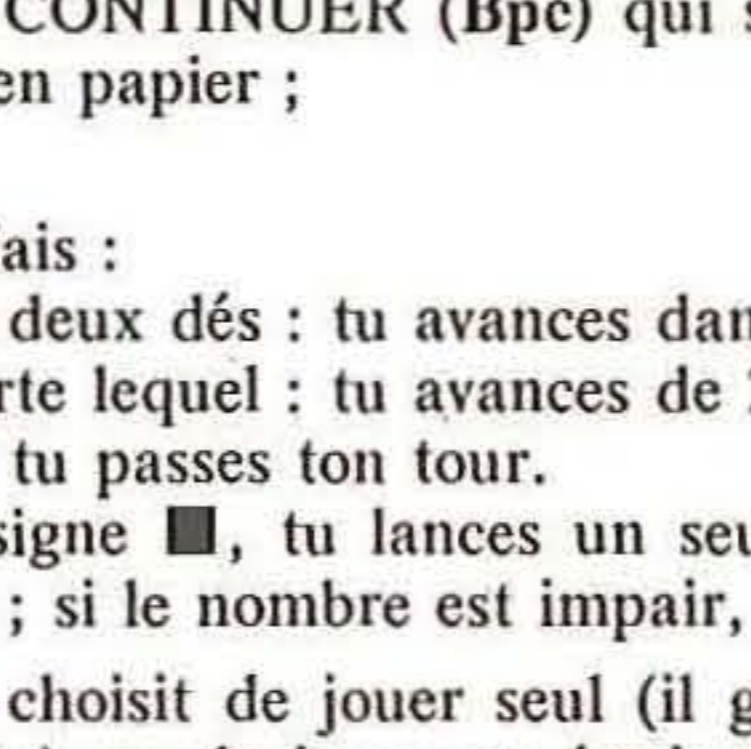
3

SYNTHESE



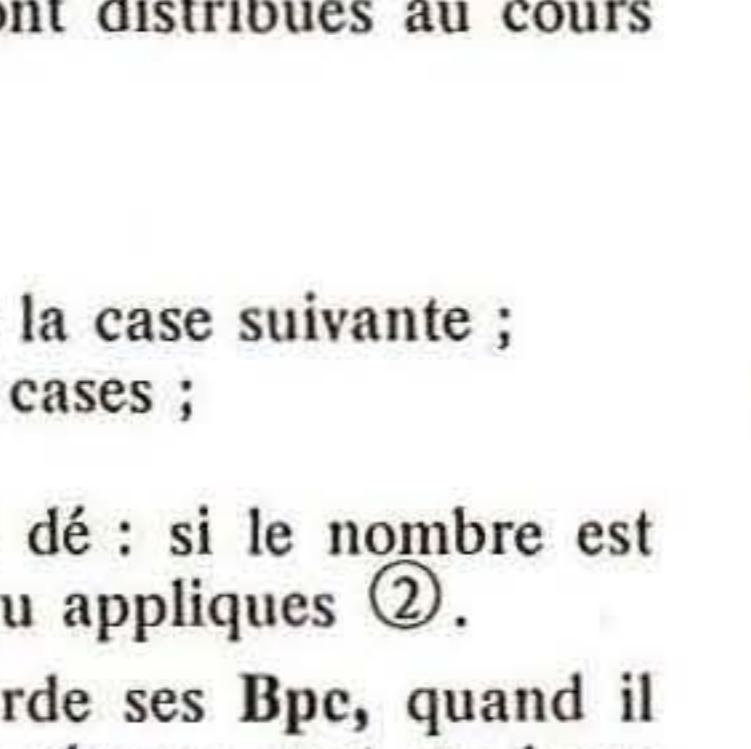
18

ECLATEMENT des CLASSES



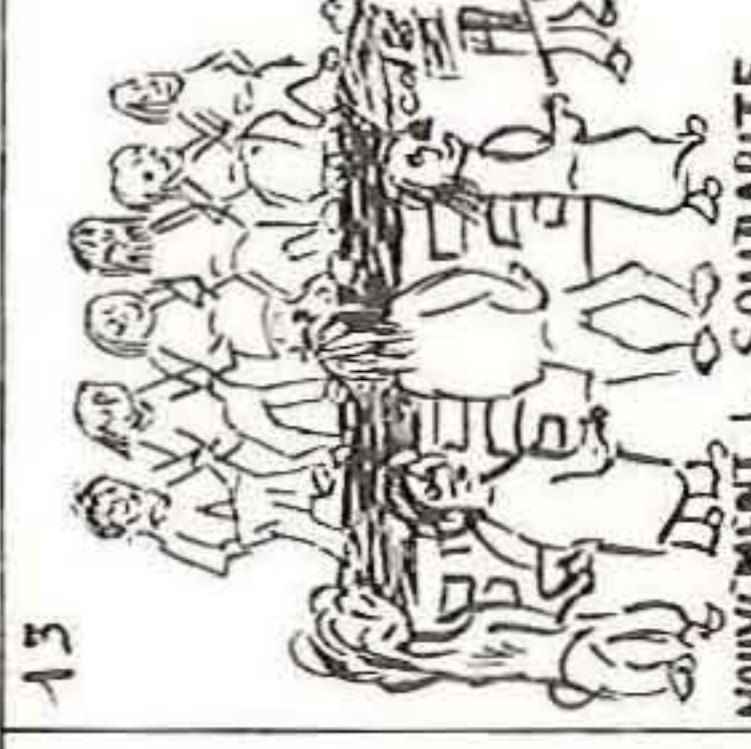
17

BIBLIOTHEQUE



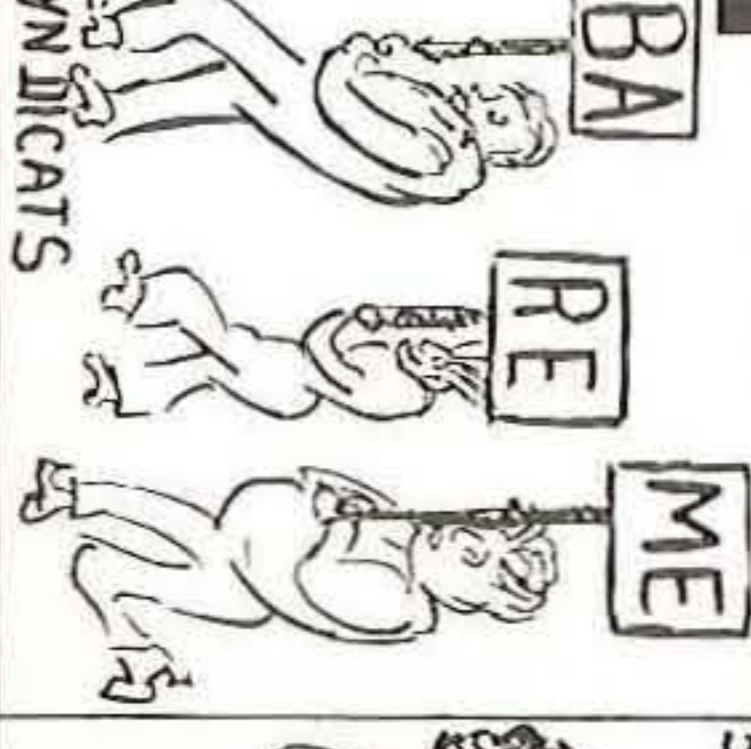
16

LES PARENTS



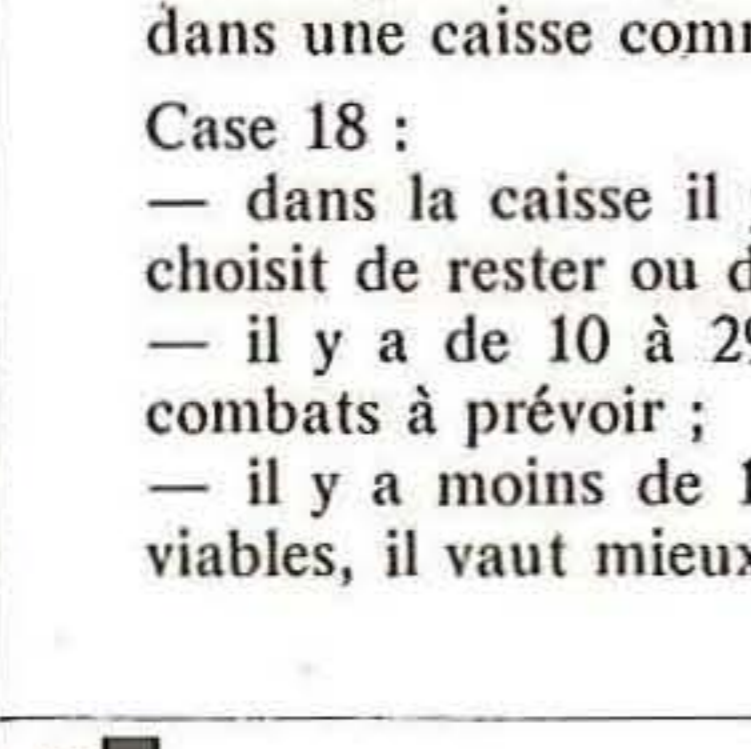
15

FRENET dans une ECOLE




2

INSTITUTEURS qui DOUBTENT



1

DEPART



1

EQUIPOPOLY

Règle du jeu

Nous avons inventé ce jeu en nous inspirant du CHOMAGEOPOLY des LIP, qui nous a beaucoup plu.

Pour jouer, il faut :

- de 2 à 6 joueurs (nous ne voulons pas dépasser le nombre de 6 maîtres pour 100 enfants) ;
- des BONS POUR CONTINUER (Bpc) qui sont distribués au cours du jeu : en fabriquer en papier ;
- 2 dés.

Tu lances les dés, tu fais :

- un 6 avec l'un des deux dés : tu avances dans la case suivante ;
- un double, n'importe lequel : tu avances de 2 cases ;
- un autre nombre : tu passes ton tour.

Quand tu trouves le signe ■, tu lances un seul dé : si le nombre est pair, tu appliques ① ; si le nombre est impair, tu appliques ②.

En Case 2, le joueur choisit de jouer seul (il garde ses Bpc, quand il n'en a plus, il a perdu) ou de jouer en équipe : chacun met ses bons dans une caisse commune et s'en sert au besoin.

Case 18 :

- dans la caisse il y a plus de 30 bons : l'équipe continue, le joueur choisit de rester ou de partir ;
- il y a de 10 à 29 bons, l'équipe continue : elle aura beaucoup de combats à prévoir ;
- il y a moins de 10 bons, l'équipe a des conditions qui ne sont pas viables, il vaut mieux arrêter.

Etapes

- Tu veux changer ta pédagogie, tu te renseignes sur la P.F.
- Tu travailles en P.F. seul dans une école.
- Des camarades veulent bien travailler en équipe.
- ① Il t'aidera + 2 Bpc.
 - ② Il est contre - 3 Bpc.
- ① Elle t'aidera + 1 Bpc.
 - ② Elle est contre - 2 Bpc.
- Vous êtes nommés. L'équipe démarre + 7 Bpc.
- ① Ils s'habituent + 2 Bpc.
 - ② Ils sont inquiets - 3 Bpc.
- ① Ils sont angoissés - 2 Bpc.
 - ② Signent une pétition - 3 Bpc.
- ① Elle vous aide + 1 Bpc.
 - ② Elle est contre - 3 Bpc.

- ① En votre faveur + 2 Bpc.
 - ② En votre défaveur - 4 Bpc.
- ① Il dit c'est bien + 1 Bpc.
 - ② Il proteste - 1 Bpc.
- ① S'intéresse à l'équipe + 3 Bpc.
 - ② Indifférence - 1 Bpc.
- Pour continuer + 5 Bpc.
- ① Ça marche + 2 Bpc.
 - ② Ça ne marche pas - 3 Bpc.
- ① Ils vous aident + 4 Bpc.
 - ② Ils ne vous aident pas - 2 Bpc.
- Fonctionne pendant la classe + 3 Bpc.
- ① Décloisonnement + 3 Bpc.
 - ② Ouverture + 1 Bpc.
- ① Tu supportes psychologiquement + 2 Bpc.
 - ② Contraire - 4 Bpc.

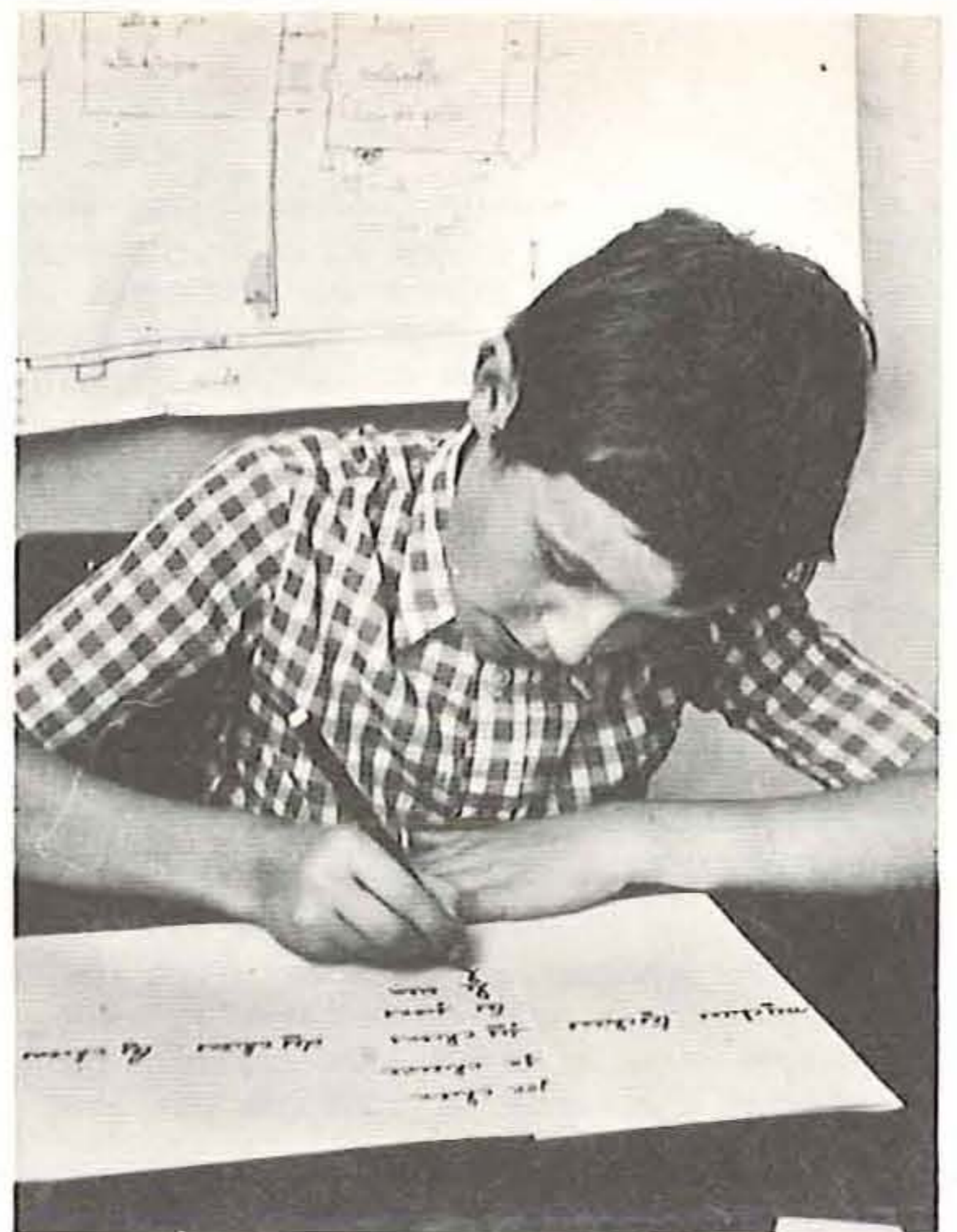
André DEJAUNE
Andrée CLÉMENT

Outils et techniques

POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

J. VARENNE

«Combien d'enfants seront encore terrorisés par l'orthographe parce qu'ils écriront des sons au lieu d'écrire des mots ?»



L'EDUCATEUR a toujours consacré une large place aux travaux entrepris à l'I.C.E.M. et ailleurs en faveur d'une véritable réforme de l'orthographe :

- Dossier *L'orthographe populaire*.
- Articles de M. COHEN et de A. BERUARD sur l'histoire de l'orthographe (numéros 1, 2, 4, 8 et 12 de 1977-78).

Mais, comment apprendre l'orthographe, à l'heure actuelle, de manière à éviter aux enfants d'entrer en sixième sans ce «handicap», tant que l'orthographe restera outil de sélection ?

Une solution a été proposée dans le n° 1 (septembre 1978) : **VERS UN OUTIL PROGRAMMÉ D'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE.**

Ce n'est pas la seule voie possible, et elle doit être soumise à la critique.

L'important, c'est la réflexion qui conduit à l'élaboration de l'outil, lequel ne constitue jamais une fin en soi, mais seulement un des moyens à mettre en œuvre au service d'une pédagogie.

A part les lignes d'exergue ci-dessus, qui m'ont trop fait plaisir quand je les ai lues chez Foucambert, j'éviterai soigneusement de citer de références à qui que ce soit. Il est bien évident que tous, ce que nous pourrions penser de l'orthographe sera influencé par les travaux de ceux qui, comme nous ferons des recherches sur la langue. Mais une assention ne doit pas être admises par des personnes seulement parce qu'elles se trouvaient déjà sous la plume de Tel ou Telle.

Remarque. — *Les quelques lignes ci-dessus présentent quelque ambiguïté ? Leur compréhension n'est pas immédiate, à première lecture ? C'est peut-être que l'orthographe joue un rôle non négligeable dans la communication écrite ?*

L'orthographe et l'I.C.E.M.

La position de l'I.C.E.M. face à l'orthographe a toujours résulté de plusieurs constatations évidentes :

- L'orthographe française est difficile à acquérir par les enfants, obligeant les enseignants à y consacrer un temps précieux, qui serait mieux employé à d'autres activités.
 - Notre système lui accorde une importance inacceptable, tout au long de la scolarité, et même après : barrage aux examens, influence sur le jugement de tout le travail écrit («C'est bon, mais cousu de fautes !»). Les publicités pour les différentes «méthodes d'orthographe» sont révélatrices à cet égard !
 - L'orthographe est donc source de blocages, car de nombreux enfants — et adultes — n'osent pas s'exprimer par écrit, de peur de «faire des fautes». (Le problème est le même que la gêne de nombreuses personnes à s'exprimer en public, par crainte de mal employer le «beau langage».)
- Le mouvement Freinet a donc, de tout temps, et très justement, lutté pour diminuer l'importance accordée à l'or-

thographe. De plus, il a toujours réclamé une réforme de l'orthographe et soutenu les différents projets qui visaient, soit à la simplifier pour la rendre la plus cohérente possible, soit à adopter pour notre langue une écriture phonétique.

Et en attendant la réforme ?

Là, il faut bien reconnaître qu'à part le travail de Jean Le Gal, les textes sur notre pédagogie de l'orthographe sont fort peu nombreux.

Comment fait-on, dans sa classe, pour essayer d'obtenir des élèves un minimum de souci orthographique ? Il semble que chacun se débrouille, et sans trop oser en parler — sujet peu noble en vérité !

Et comme outils, qu'y a-t-il au catalogue C.E.L. ? Deux fichiers (qui se vendent très bien d'ailleurs, ce qui montre que pas mal d'instituteurs, même s'ils n'en parlent guère, ont une inquiétude dans ce domaine). Mais il faut bien reconnaître que le seul mérite de ces fichiers, c'est leur forme, qui permet l'individualisation du travail. Ce n'est pas mince, mais faute d'une réflexion théorique suffisante, leur conception pédagogique est exactement celle du *Bled*. Une consolation (?) : c'est le même principe de pile ou face qui est repris par pratiquement tous les éditeurs de «méthodes d'orthographe».

L'orthographe, pourquoi ? (ou : pour quoi ?)

Par les nombreux travaux réalisés par des linguistes ces dernières années, on connaît de mieux en mieux ce qui se passe au cours de la lecture. En particulier, on a pris conscience des différences fondamentales entre le langage écrit et le langage oral.

• A l'oral, rôle énorme de l'intonation, du rythme, possibilité de modifier son message en fonction des réactions de l'auditeur, et aussi existence de différences importantes selon les orateurs, à cause des prononciations régionales — bien que le problème soit bien moindre que pour l'occitan.

• A l'écrit : nécessité de non-ambiguïté, le message devant se suffire à lui-même, mais possibilité de retour en arrière, et surtout vitesse incomparablement plus rapide de communication.

Or, de même qu'un document audiovisuel doit, pour être efficace, satisfaire à certaines exigences techniques, de même un texte écrit, pour être facilement compris, doit répondre à certaines normes : lisibilité, disposition, ponctuation, orthographe (absence de coquilles, de mots induisant en erreur, d'ambiguïtés...). Pas besoin de s'ape-santir là-dessus, chacun a pu s'apercevoir comme il est difficile de prendre connaissance d'une lettre illisible, d'un texte où un mot en remplace un autre, etc. (par exemple, le retour en arrière qu'on est obligé de faire quand un passage d'un texte ne concorde pas avec ce qu'on s'attendait à y lire).

L'orthographe, considérée comme le respect du code de langage écrit pour une compréhension optimale, présente donc autant d'intérêt qu'un geste expressif en théâtre, une intonation juste en expression orale, etc.

Il est urgent d'attendre ?

Refuser de se poser le problème de l'apprentissage de l'orthographe sous prétexte qu'actuellement il n'est pas tel qu'on le souhaiterait relève d'une double erreur.

D'abord parce qu'on risque d'attendre fort longtemps une hypothétique réforme de l'orthographe ! Les articles de M. Cohen dans *L'Éducateur* sont instructifs à cet égard. Et d'abord, quelle réforme ? Les projets les plus modestes, qui seraient peut-être assez facilement admis, ne changeraient pas grand chose au sacro-saint «nombre de fautes» de nos élèves de C.M.2. (D'après une série de contrôles faits par des enseignants de 6^e, la moitié des fautes concernent les terminaisons verbales, les trois quarts du reste concernant les accords du nom, de l'adjectif et des erreurs sur des mots très simples et très courants : et, ces, son, tout...)

Quant aux projets plus ambitieux, les controverses à leur sujet ne sont pas prêtes à s'arrêter !

D'autre part, après toute réforme, quelle qu'elle soit, le problème de l'apprentissage de l'orthographe subsistera. Même dans le cas d'une réforme type NEOS, si l'on admet, pour le lecteur, la nécessité d'un code précis, il faudra bien s'y habituer. Il sera beaucoup plus simple ? Voire !

L'adjectif «petit» se lit actuellement sous 4 formes : *petit, petite, petits, petites*. Après réforme, il en aurait 5 : *peti (peti po) - petit (petit ami) - petite (la petite mézon) - petitez (?) (mé petitez ami) - petiz (dé petiz arbre)*.

Le mot «six», qui a une seule graphie, en aurait 3 : *si (si chevo) - siz (siz asiète) - sis (il en a sis)*.

Plus simple, parce qu'il suffirait de «se prononcer les mots dans sa tête» pour savoir les écrire ? Ça supposerait que pour écrire, comme pour lire, il faut absolument passer par l'oralisation ! (Sans parler du problème des différentes prononciations : selon le niveau de langage, la région... — il faudrait ajouter, ci-dessus, la graphie «*la ptit fiy*» — c'est bien la prononciation la plus courante ?)

Penser qu'il faut attendre «après la réforme» pour s'occuper de l'orthographe est une position bien semblable à celle qui préconise d'attendre le lendemain du «Grand Soir», quand la société sera autre, pour commencer à s'occuper de pédagogie.

Parallèlement aux recherches à faire pour une modification de l'orthographe française, il est urgent de définir la

pratique pédagogique que nous devons avoir, non pour «enseigner» l'orthographe, mais pour que nos élèves puissent en faire l'apprentissage.

Quelques remarques préalables

Il semble que plus personne, actuellement, ne croie en la vertu des «règles» pour apprendre l'orthographe (à part ceux qui sont encore persuadés que chaque fois qu'ils écrivent un participe passé, il y a dans un coin de leur cerveau un petit mécanisme qui fait défiler toutes les règles d'accord et leur donne la bonne réponse !)

De même que le fait de compter sur ses doigts retarde (parfois empêche définitivement, je connais des adultes qui n'ont pas dépassé ce stade) la faculté de calculer mentalement, de même le fait de se référer à des règles orthographiques perturbe l'acquisition du code écrit, en établissant un intermédiaire dont il sera bien difficile de se débarrasser.

• Certains enfants semblent avoir très tôt «l'orthographe naturelle». Au C.E.1, ils emploient sans erreur les apostrophes, les terminaisons des verbes ; il leur paraît évident de mettre «*et*» dans une phrase avec coordination, etc. Ils sont en général bien incapables d'expliquer pourquoi ! Mais, de même qu'on peut tirer de précieux enseignements de l'observation des enfants qui ont appris à lire «tout seuls», de même il nous faut essayer de voir comment ça se passe dans la tête de ces gamins qui «voient bien» que «*il l'a caché*», c'est comme «*je l'ai caché*».

• Quelle que soit l'importance primordiale du maniement du langage oral, la compréhension par l'enfant du code de l'expression écrite a une influence non négligeable sur sa connaissance de la langue : séparation en mots, mécanismes des liaisons, compréhension de certains termes.

Sur quoi se baser pour une aide à l'apprentissage de l'orthographe ?

Une évidence : surtout pas, comme le veut une tradition si bien établie depuis «saint Bled» qu'elle semble aller de soi, sur l'opposition de mots «qui se prononcent pareil, mais qui ne s'écrivent pas pareil parce qu'ils n'ont aucun rapport entre eux !»

Écrire, ce n'est pas choisir parmi des graphies différentes correspondant à des sons. Et heureusement ! Sinon, pour écrire le début de phrase : «*si tu ve coupé...*» des notions élémentaires de combinatoire nous montrent qu'on aurait le choix entre plus de 600 graphies !

<i>ci</i>	<i>tue</i>	<i>veut</i>	<i>coupée</i>
<i>si</i>	<i>tu</i>	<i>veux</i>	<i>coupait</i>
<i>six</i>	<i>tues</i>	<i>vœux</i>	<i>couper</i>
<i>scie</i>	<i>tuent</i>	...	<i>coupé</i>
...	...		<i>coupez</i>
			<i>coupées</i>
			<i>coupaient</i>
			...

Il existe des raisons très valables, aussi bien dues à notre pratique habituelle de l'orthographe qu'à la façon dont on enseigne la lecture, qui expliquent qu'effectivement les élèves écrivent «*et*» au lieu de «*est*». Mais comment peut-on penser que c'est en faisant des exercices où l'on présente ensemble ces deux mots qui n'ont aucun rapport l'un avec l'autre, en les mélangeant, en les opposant, ce qui les met sur le même plan, en insistant bien sur le seul point qu'ils aient en commun (et encore, il y aurait à dire, selon les prononciations et les liaisons), à savoir leur prononciation, qu'on va éviter que l'enfant écrive l'un pour l'autre !

(à suivre)

CIRCUIT DÉPARTEMENTAL DE «CORRESPONDANCE NATURELLE»

I.C.E.M. - GROUPE 91

Pour l'année 1976-77, nous avons organisé à l'intérieur du groupe 91, un circuit de correspondance naturelle. Quatre membres du groupe qui avaient travaillé l'année précédente dans un circuit national de correspondance naturelle ont expliqué comment les échanges s'étaient réalisés en montrant la richesse et la variété de ces échanges, mais aussi parfois leur caractère superficiel provoqué par le manque de temps et les relations passagères et lointaines des participants.

Des camarades, lassés par trop de bavardages répétés et inutiles au cours des réunions du groupe, désiraient faire un travail ensemble avec les membres du groupe.

- Une correspondance éclatée nous permettrait d'approfondir les échanges, de suivre les pistes de recherche des gosses, de voir, de comprendre comment, suivant les âges, se fait l'approche d'un concept, quels sont les différents tâtonnements des enfants et les différentes évolutions de leur pensée.

- Des discussions concrètes sur les travaux échangés, avec les réactions de nos gosses et les nôtres, permettraient de tisser des relations plus directes, plus étroites entre les différents membres du groupe.

- Les échanges à l'intérieur du groupe seraient plus rapides, les rencontres d'enfants seraient plus faciles à organiser et surtout moins onéreuses.

- 30 classes se sont inscrites dans le circuit :

— Maternelle	2
— C.P.	7
— C.E.	11
— C.M.	3
— Perfectionnement	2
— 5 ^e transition	2
— Cl. initiation étrangers	1
— Cl. FP1 E.N.	2

A LA PREMIÈRE RÉUNION DU GROUPE, nous avons décidé :

- Que tous les participants du circuit se retrouveraient une fois par mois pour faire le point et approfondir les échanges.

- Que quatre cahiers de roulement circuleraient entre les différents participants et que la synthèse en serait faite par un responsable au cours des réunions de travail.

- Que la première semaine de juin, nous ferions ensemble le bilan de l'année écoulée.

- Enfin, nous nous sommes mis d'accord sur un «contrat» à respecter autant que possible par les participants.

LE CONTRAT :

- Faire partie du groupe (cotiser au groupe et suivre les réunions de travail).

- Pratiquer la «Méthode naturelle de lecture» au C.P.

- Laisser aux enfants la liberté de participer ou non aux échanges, ainsi que celle du choix de leurs correspondants (un ou plusieurs correspondants, échanges individuels ou avec un groupe). Toutefois, ceci implique :

- Réflexion sur la place de la correspondance dans la vie de la classe. Elle ne doit pas être un exercice d'appoint, mais doit s'y intégrer de façon permanente et entière, à toute heure, en toutes matières. Nous refusons l'exploitation abusive de la correspondance à des fins d'apprentissage, nous refusons également la négation systématique de toute exploitation par facilité ou sous prétexte de liberté de l'enfant. Un équilibre nous paraît souhaitable, afin que chaque participant, puisse selon son tempérament y trouver satisfaction.

- Respect de celui qui reçoit. Un minimum de soin dans la présentation est nécessaire, compte tenu des possibilités de chacun. Une certaine continuité nous semble également souhaitable afin d'éviter un certain papillonnage et les négligences qui ne manqueraient pas de suivre.

Nous avons enfin discuté du démarrage. Personne ne voulant assumer la responsabilité d'une gerbe éventuelle, nous avons décidé de préparer dans chaque classe du circuit une lettre-circulaire de présentation à répercuter dans tout le circuit.

Nous avons enfin décidé de faire le bilan de ce travail au mois de juin et d'en publier un compte rendu.

AU COURS DES DEUX RÉUNIONS SUIVANTES, nous avons surtout discuté de l'ORGANISATION MATÉRIELLE de notre circuit et de l'organisation de la correspondance à l'intérieur d'une classe :

- Nécessité de classement, de contrôle, des lettres reçues et des réponses envoyées, sur un plan individuel et sur un plan collectif.

- Nécessité de l'affichage du courrier collectif afin qu'il soit à la portée de tous.

Car il nous semble qu'une organisation matérielle méthodique est indispensable au bon fonctionnement d'une correspondance éclatée, afin que l'enfant et le maître ne se semblent pas perdus dans un fouillis inextricable de papiers venant et partant de tous côtés.

QUELQUES SOLUTIONS ADOPTÉES DANS LES CLASSES :

- Classe d'Arlette (C.P.) : les enfants rangent le courrier dans trois enveloppes, petits, moyens, grands et son ainsi amenés à faire une recherche sur les symboles.

- Classe de Pierrette C (perf.) : toutes les recherches adressées collectivement à la classe sont placées dans une enveloppe fixée au mur où les enfants pourront aller puiser.

- Classe de Michel K. (S.E., C.P.) : les enfants ont des plannings individuels où ils notent le courrier reçu et expédié.

- Classe de Pierrette F. (C.P.) : comme Odette (C.E.), la maîtresse tient un cahier de correspondance qui concerne le courrier collectif. En ce qui concerne le courrier individuel, il a fallu un long tâtonnement pour parvenir à une organisation à peu près satisfaisante.

Au début de l'année, le classement adopté était celui venu de la classe d'Arlette, mais très vite, des discussions : qui est petit ? Qui est grand ? Pour certains, les petits sont les C.P., pour d'autres les enfants de maternelle ; même incertitude en ce qui concerne les grands. D'où confusion : on trouve des envois pour le même enfant dans plusieurs enveloppes différentes et perte de temps pour les responsables du tri. La maîtresse propose de chercher une meilleure solution. Après discussion, on décide de donner un signe à chaque classe et de placer chaque envoi dans l'enveloppe marquée du même signe. D'eux-mêmes, certains enfants placent le signe sur les lettres, solution bientôt adoptée par tous.

Parallèlement un planning est élaboré :

Nom	Ecrit à	Semaine du... au...
Laurent	Jacques ○	○ + +
	René ☒	+

+ envoyé ○ reçu

Chaque enfant possède par ailleurs une fiche sur laquelle sont marqués les noms et signes de son (ses) correspondant(s).

Par la suite, dans le courant du troisième trimestre, deux garçons améliorent le système et proposent des modifications adoptées après discussion.

○ lettre ou texte

+ dessin

⊕ dessin + texte (dessin commenté)

⊙ cadeau

Deux couleurs : bleu = départ, rouge = arrivée.

PENDANT LES RÉUNIONS DE TRAVAIL DES 2^e ET 3^e TRIMESTRES, nous avons surtout essayé :

- D'approfondir les échanges qui s'étaient créés à l'intérieur du circuit.

- De mesurer l'impact d'un envoi sur les enfants : pourquoi tel envoi suscite-t-il tel intérêt alors qu'un autre ne reçoit aucun écho ? Sujet, longueur, langage, présentation, etc. Réactions de celui qui reçoit, colère, indifférence, découragement, etc.

- De retrouver parfois les suites tardives d'un envoi. En poésie, par exemple, des enfants qui n'avaient manifesté aucun intérêt à ce qu'avait écrit un camarade, le découvrant quelques mois plus tard, imitent ou créent à leur tour. Une recherche mathématique, une expérience peuvent être reprises par certains longtemps après l'envoi.

- D'observer les relations entre correspondance et apprentissage. Nous avons abordé les sujets suivants :

- Lecture et correspondance ;

- Recherche mathématique et connaissance mathématique ;

- Faire et relater une expérience et activités d'éveil ;

- Rédaction d'une lettre et «étude du français».

Pour le congrès de Rouen, nous avons ensemble essayé d'analyser :

- La démarche des enfants.

- Les apports qui s'étaient faits dans différentes classes dans :

- Une expérience sur l'évaporation ;

- Une recherche mathématique où seuls des enfants de C.E. découvriront ($\times 10$) ($\times 5$) ($\times 3$) ;

- Un travail fait d'après la B.T.J. sur les baleines ;

- Des comptines et bouts rimés faits dans plusieurs classes à la suite d'un envoi de la classe d'Eliane (C.E.1) ;

- Des travaux divers faits à la suite d'un envoi de la classe d'Arlette (lettres dessinées et illustrées) exploités de façons très différentes (graphismes, musique, expression corporelle, déblocage de l'écrit, expression orale, etc.) ;

- Sur un plan relationnel avec une classe d'initiation pour étrangers.

Nous regrettons que ce travail fait à partir d'expériences concrètes, vécues dans nos classes, n'ait pas retenu l'attention des camarades de la commission, persuadés que ce travail n'était pas vrai.

Bilan de fin d'année

Disons tout de suite que certains camarades regrettent cette expérience et préfèrent la correspondance classe à classe : *«Ils se sentent moins débordés donc plus sécurisés... Les enfants sont moins éparpillés et ont plus le souci du correspondant. Dans un circuit, l'enfant qui n'aime pas participer à la correspondance peut le faire. C'est une solution de facilité»* disent quelques-uns.

Par contre, d'autres sont prêts à recommencer, estimant que c'est une expérience très riche, tant pour les enfants que pour les maîtres.

Ensemble nous avons constaté :

- Que le démarrage a été assez long pour certains ;
- Que les échanges se sont peu à peu individualisés, chaque enfant aimant bien avoir son (ses) correspondant(s) ;

- Que des correspondances se sont établies progressivement entre trois ou quatre classes, que des groupes (souvent de même niveau) se sont formés ;
- Que les échanges collectifs au niveau de tous les participants du circuit se sont raréfiés au fur et à mesure que l'année se terminait ;

- Que les envois aux maternelles, très importants au départ, sont tombés en désuétude (pressions de certains parents qui n'acceptent pas qu'un gosse de C.M.1 écrive à un petit de maternelle) ;

- Que de nombreuses rencontres d'enfants ont eu lieu ; parfois, les enfants regrettent de ne pas trouver ceux à qui ils écrivent... ou les échanges se centrent entre les enfants qui se sont rencontrés ;

- Que trois classes ont abandonné le circuit en cours d'année sans donner d'explications et surtout sans donner de réponses aux lettres des enfants ;

- Que les cahiers de roulement ont très mal circulé dans le circuit.

Au sein du groupe, des relations se sont établies, d'autres se sont affermies, mais nous regrettons que des camarades qui n'étaient pas directement impliqués dans ce chantier soient restés à l'écart. Une organisation du groupe est prévue pour l'année prochaine, où chacun pourra peut-être trouver ce qu'il cherche.

Nous continuerons le circuit de correspondance éclatée 91 avec des variantes. Mais nous discuterons encore davantage de la «part du maître», parce que nous pensons qu'elle est importante dans la correspondance dite «naturelle».

La «part du maître» est grande dans l'apprentissage du travail coopératif et son engagement est aussi fort, sinon plus, que celui de l'enfant qui apprend avec lui à découvrir ce qu'est la responsabilité.

Le qualificatif de «naturelle» que nous donnons à ce système de correspondance, nous voulons nous persuader — parce que c'est à quoi nous aspirons — qu'il est réalisable. Mais c'est un leurre dans le système actuel et nous le savons bien.

Comment une correspondance serait-elle naturelle dans un environnement anti-naturel : les quatre murs d'une classe, les effectifs trop forts (nous avons des classes de 35 gosses dans le circuit, les contraintes d'horaires, de programmes, les rapports souvent inhumains et contraignants des écoles-casernes...

Correspondance éclatée nous semble plus proche de la réalité. Ce qui importe, c'est de donner le plus grand choix à l'enfant, le plus grand éventail de possibilités, afin qu'il puisse choisir librement, tout en lui montrant que la correspondance est un engagement et qu'il ne peut pas par caprice ou négligence abandonner les camarades qui comme lui ont choisi.

C'est le principe même de la vie coopérative d'une classe, d'un groupe.



Histoires de couples

(l'évaluation dans la classe coopérative vers l'auto-gestion)

Raymond BLANCAS
Chantier coopérative 34



Samedi 11 décembre : conseil de classe

Premier point à l'ordre du jour :
CAGE ET OISEAUX.

Depuis trois semaines, nous avons un couple de colombes que Valérie a donné à la classe et un couple de cou-coues que les enfants ont acheté.

Depuis trois semaines, Valérie et Véronique s'en occupent. Elles nourrissent les oiseaux et nettoient régulièrement la cage. Elles sont très attachées affectivement à ces oiseaux, surtout Valérie.

Le conseil n'a pas encore désigné de responsables.

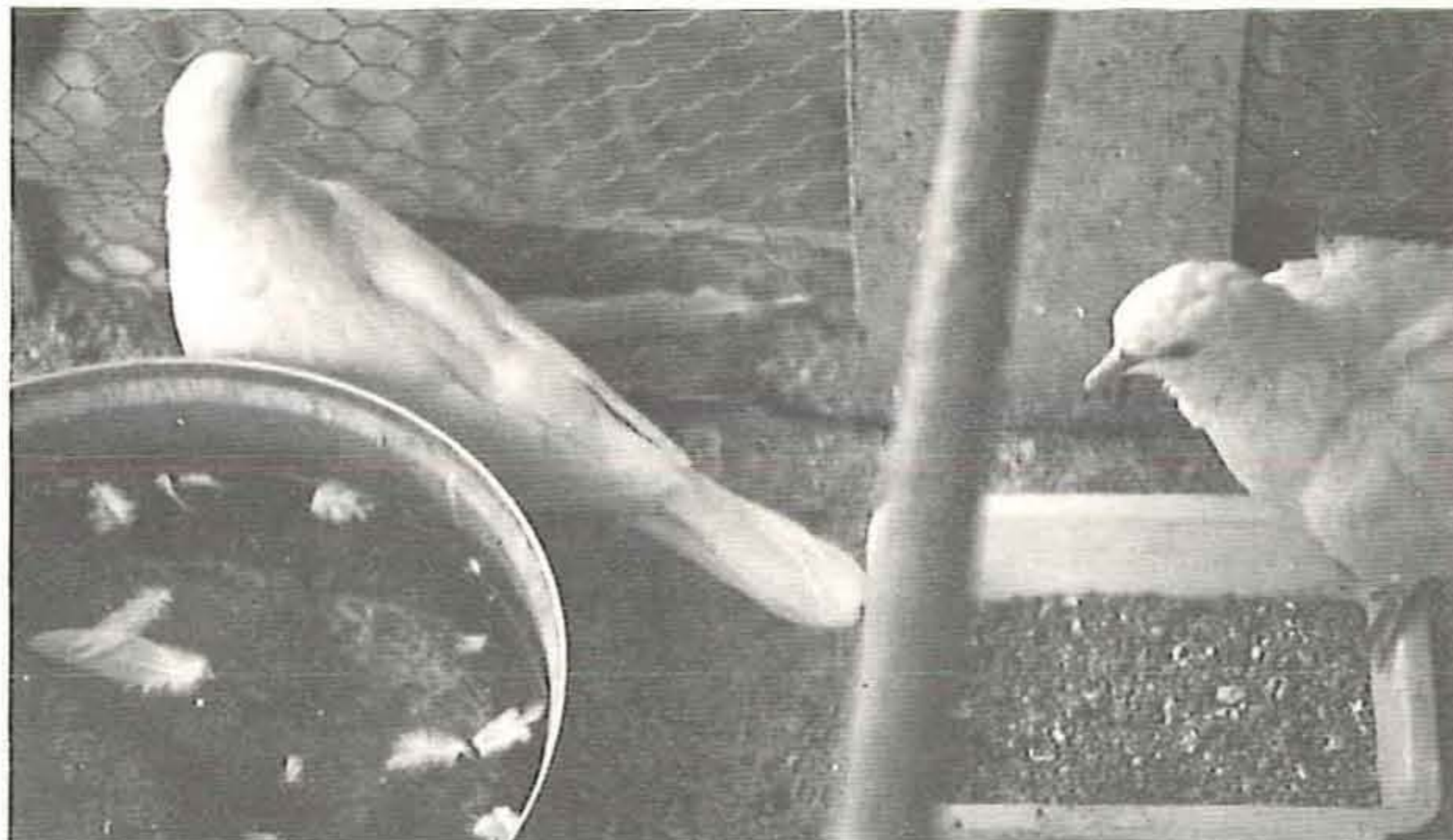
Il faut ajouter que c'est Valérie et Véronique qui ont noté ce point sur une feuille 21 x 29 qui recueille tous les sujets qui doivent être débattus en conseil.

La discussion est longue.

Comme il y a de nombreux candidats, avant la désignation des responsables, je rappelle en quoi consiste cette responsabilité : nourrir les oiseaux, nettoyer la cage et j'insiste : s'en occuper pendant les vacances.

Je n'en dis pas plus.

«Si l'autogestion, c'est donner la liberté et le pouvoir comme on donnerait un fusil chargé à un enfant de cinq ans, alors, c'est suicider la liberté et le pouvoir.»



Ils discutent encore un peu. Deux couples seulement restent en piste : José (C.M.) et Franck (C.E.1) ; Valérie et Véronique (C.M.), déjà responsables de cœur et de fait. La bataille est serrée. Il faut trancher.

Le vote désigne José et Franck qui, à aucun moment, sinon pour réparer

la cage (cette tâche leur avait été confiée lors d'un précédent conseil), n'avaient montré une quelconque compétence ou intérêt pour prétendre assumer cette responsabilité.

Comment cela s'est-il passé ? José surtout, parce qu'il avait arrangé la cage, se donnait le droit d'être candidat avec Franck qui l'avait aidé.



Un vote épidermique («Tu n'as pas voulu venir jouer avec moi mercredi, j'ai voté contre toi...») a fait pencher la balance en leur faveur.

J'ai voté le dernier, comme d'habitude, pour Valérie et Véronique (pour moi les plus aptes à assumer cette responsabilité).

Les enfants n'ont pas vu la situation de façon objective. Savoir que Valérie et Véronique s'occupaient «bien» des oiseaux n'a pas suffi.

Je n'ai pas pensé ou cru utile de prendre en compte les compétences, les qualités qu'exigeait une telle tâche puisque à aucun moment, je n'ai attiré leur attention sur cette notion.

On pourrait dire soit qu'ils ont confondu les compétences, puisqu'ils ont choisi les bricoleurs alors que ce n'était pas la qualité requise et qu'ils n'ont pas voulu du «couple» qui depuis trois semaines démontrait sa compétence en soignant convenablement les oiseaux ; soit qu'ils ont voté avec d'autres critères déjà présents avant le vote (jalousie...).

Cette décision m'a révolté.

Aussi, après le conseil, lorsque José m'a demandé ce qu'il devait faire pour s'occuper des oiseaux le samedi après-midi, je lui ai répondu sèchement qu'il devrait le savoir et que s'il ne le savait pas, il aurait dû se

poser la question avant de se proposer responsable.

De plus, cette décision a eu un gros impact sur Valérie, qui, après avoir encaissé le coup, a beaucoup pleuré chez elle. Le choc, semble-t-il, a été rude. La mère m'en a reparlé après.

Où je me situe, là-dedans

Je souhaite me situer et situer les enfants dans une démarche autogestionnaire. Avec le recul, en discutant avec trois camarades du groupe, voici ce dont j'ai pris conscience et qui me paraît important :

Nous sommes là en terrain glissant. Est-ce que l'obligation n'est pas une contre-manipulation indispensable ? D'où l'utilité de rechercher des techniques garde-fous au lieu de disserter à l'infini.

Car finalement, en laissant les enfants voter assez rapidement, sans les aider à objectiver la situation à résoudre, c'est-à-dire sans développer au moins oralement avant le vote, la notion de compétence avant toute prise de responsabilité, je les ai laissés baigner dans cette pseudo-liberté, celle de notre société libérale avancée où chacun est libre de... alors qu'on vit dans un système contraignant et

subtil de conditionnement tel, qu'en définitive, la majorité se détermine presque toujours en fonction des besoins que l'on a souvent superficiellement créés : liberté - égalité - fraternité. «Il est interdit aussi bien aux riches qu'aux pauvres de dormir sous les ponts» (Anatole France).

Finalement, n'est-ce pas simple ? Le groupe doit avoir le pouvoir... donc je le leur donne. Oui, mais le pouvoir, est-ce un objet stéréotypé qu'on se passe de main en main ?

En laissant soi-disant les enfants «libres», en refusant d'exercer un pouvoir d'adulte, je laisse le groupe flotter au gré de ses élans affectifs qui peuvent «écraser» une fille et qui dévalorisent la notion même de vote. Que peut penser Valérie d'un tel vote ?

Objectiver la situation et entre autres développer chaque fois cette notion de compétence pour... c'est avoir une autre idée de la liberté. Celle qui, après informations suffisantes, consiste à choisir avec lucidité et justesse et par conséquent à conquérir la liberté et le pouvoir, à les garantir, à les assumer. C'est à cette démarche autogestionnaire que j'adhère à l'heure actuelle.

J'en arrive aussi à cette idée surprenante que pour donner son pouvoir au groupe, il me faut garder mon pouvoir d'adulte éducateur dont l'objectif (finalité ?) est que le groupe se prenne en charge.

Constatant que la semaine suivante, Valérie semblait se retirer du groupe, j'ai cru dans mon rôle d'éducateur, d'inaugurer sans demander l'avis au groupe, la rubrique «félicitations» et j'ai félicité Valérie pour la façon toujours parfaite dont elle s'acquitte du service en classe.

La meilleure façon de castrer le groupe, c'est de lui imposer son pouvoir ou de le laisser se noyer dans son non-pouvoir. Le même problème en définitive que pour l'expression libre : laissons chanter «librement» les enfants : c'est Sheila qui a la parole (et le pouvoir).

Que l'on adopte telle ou telle pratique, telle ou telle stratégie a forcément des répercussions au niveau idéologique et on peut se situer, sans le soupçonner, à l'opposé du projet éducatif que l'on souhaite. Et puis, l'autogestion, n'est-ce pas l'apprentissage collectif de la responsabilité en fonction d'une conscience claire de la compétence de chacun reconnue par tous après examen et remise en cause régulière ? Car rien n'est irrévocable, de même que la compétence n'est pas une propriété privée. L'autogestion ne doit-elle pas permettre l'évolution et la remise en question permanente ? En somme, instituer le changement permanent pour éviter l'enkystement. Ça paraît tout simple...

JEUX MATHÉMATIQUES

Bernard MONTHUBERT

Cette fiche s'inscrit dans la série présentée dans *L'Éducateur* n° 10 du 10 mars 1977. Pour ceux qui ne pourraient s'y reporter, rappelons l'essentiel :

- Ce sont des idées de matériels à construire, permettant de jouer, soit seul, soit à deux, trois ou quatre.
- Jouer et rejouer, ce qui exclut les « problèmes » auxquels on ne peut se confronter qu'une fois.
- Jeux à placer dans l'atelier maths, pour activités libres ou détente.

Fiche n° 5

TICK TACK TOE et ses dérivés

Ce jeu est très ancien et très simple. Je le donne ici, plus pour présenter ses successeurs que pour son intérêt propre.

En effet, dès que les joueurs sont un peu attentifs, le jeu est vite bloqué.

On peut jouer avec papier et crayon, mais on peut aussi construire un matériel qui servira pour d'autres jeux.

Sur contre-plaqué ou carton fort, tracer un carré de 9 cases. Les dimensions sont à adapter à celles des pions ou cubes utilisés.



Premier joueur : 4 rouges.
Deuxième joueur : 5 noirs.

Le rouge commence. Chaque joueur place à tour de rôle un pion (ou un cube) sur une case vide.

Le but est d'aligner 3 pions de la même couleur (sur « verticale » — j'emploie ce mot car il est couramment utilisé dans ce sens, mais il ne me plaît guère —, sur « horizontale » ou sur une diagonale).

DEUXIÈME JEU : plus intéressant

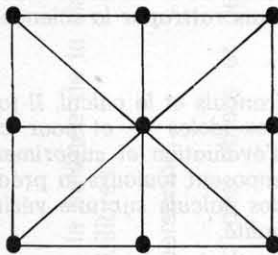
2 joueurs, 3 pions chacun (3 rouges, 3 noirs).

On place les pions, puis on les déplace (d'une seule case à la fois) jusqu'à obtenir un alignement.

Une présentation pratique est celle dite de « la marelle ».

On déplace les pions d'un ● à un ● voisin, en suivant les traits (voisinage immédiat).

On y jouait dans mon enfance avec des cailloux ou des coques de noix, sur un tracé, à la craie ou dans la poussière. On ne peut faire plus simple, mais une belle présentation valorise souvent le jeu.



Il m'a paru intéressant de faire jouer les enfants sur un tracé très grand (environ 50 x 65).

TROISIÈME JEU

On ajoute les difficultés en obligeant les joueurs à placer leurs pions à partir du haut (ou du bas) dans les colonnes.

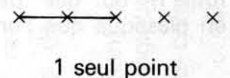
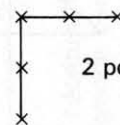
On augmente les possibilités en multipliant les colonnes.

On peut jouer selon deux règles : a ou b.

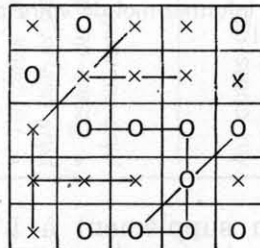
a : gagne celui qui, le premier, aligne 3 pions. On repart ensuite à zéro.

b : on continue jusqu'à épuisement des pions. Gagne celui qui totalise le plus d'alignements. Un pion peut servir dans plusieurs alignements différents, à condition que ceux-ci soient de directions différentes.

Exemple :



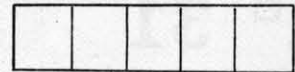
Sur papier, cela donne :



Départ en haut des colonnes.
5 colonnes
5 cases par colonne
C'est le joueur O qui gagne

On peut réaliser très simplement ce jeu avec :

- un socle de carton,
- 12 cubes rouges
- 13 cubes noirs.

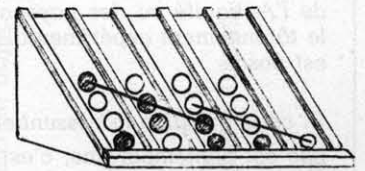


Le rouge commence. On empile les cubes (maximum 5). L'ennui est la stabilité réduite mais cela devient en même temps un exercice de psychomotricité ! Pourquoi pas ?

Réalisation plus sophistiquée :

Une planchette inclinée, avec des réglottes de guidage.

Espacer les réglottes selon la taille des pions.



Dans ce troisième jeu, on peut faire varier, simultanément :

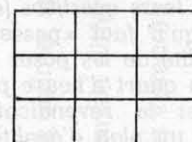
- le nombre de colonnes,
- le nombre de cases par colonne,
- le nombre de pions à aligner.

Remarque : je préfère la règle b.

QUATRIÈME JEU :

Ici, espace plus limité, mais nombre de directions multiplié.

- 1 socle,
 - 13 cubes rouges,
 - 14 cubes noirs,
- Le rouge commence

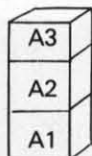


socle adapté à la taille des cubes.

On empile les cubes (maximum 3).

Gagne celui qui réalise le plus d'alignements de 3 cubes, dans n'importe quelle direction (toutes les diagonales étant valables).

A	B	C
D	E	F
G	H	I



Exemples: G 1, E 2, C 3

ou A 1, E 2, I 3

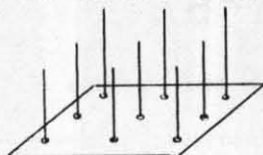
ou C 1, F 2, I 3

Remarque : on peut, avec ce jeu, faire d'excellentes recherches de repérage et codage.

Pour rendre le jeu plus difficile encore, on peut faire jouer sur cube de $4 \times 4 \times 4$ avec 32 cubes rouges et 32 cubes noirs.

Pour adolescents, on peut valoriser différemment les alignements en attribuant aux cubes des points selon leur hauteur, les plus forts en bas.

Autre présentation : planchette avec des pointes : 9 ou 16. On joue avec des perles (ça roule !) ou des petits cubes en plastique que l'on a percés.



CINQUIÈME JEU :

Fort connu dans les collèges sous le nom de «morpion».

On aligne 5 croix ou 5 ronds sur le quadrillage d'un cahier. Pas de restriction, on se place où l'on veut. Le matériel est tout fait, il suffit d'avoir chacun un crayon.

Dans ce jeu, les possibilités sont très nombreuses, alors on a accru la difficulté en demandant des alignements de 5.

On peut garder la même règle que dans le jeu n° 3, en ce qui concerne les points, ou bien décider que chaque croix ou rond n'est utilisable que dans un seul alignement (c'est plus simple).

A mon avis ce jeu est moins intéressant, surtout en élémentaire, car il est si vaste que bien souvent le hasard tient lieu de stratégie. Les «coups» ne sont pas toujours calculés.

C'est par contre, sans doute, excellent pour l'observation et l'attention.

Je remercie, à cette occasion, les camarades qui m'ont envoyé des propositions de jeux et je rappelle que je compte sur la participation du plus grand nombre d'entre vous pour, d'une part, faire connaître de nouveaux jeux (moins il seront communs mieux ce sera car, bien sûr, les propositions que je reçois se recoupent beaucoup entre elles), d'autre part communiquer les réactions des enfants ou adolescents, ainsi que les recherches qui peuvent en découler. Si vous craignez de faire un compte rendu déjà envoyé par un camarade, informez-moi de votre projet et je vous dirai si je possède déjà le jeu dans mes dossiers. MERCI à tous les CO-ÉDUCATEURS !

B.T.R. n° 31

Un supplément à L'Éducateur paraissant cinq fois par an ; cette année avec les numéros 3, 5, 7 (B.T.R. double) et 9.

DES ENFANTS QUI RECHERCHENT

Approches de phénomènes d'ordre scientifique par le tâtonnement expérimental (de la maternelle au C.M.2).

Une analyse systématique de documents provenant de cinq classes, coordonnée par André Lefevre.

Pour aborder valablement le domaine scientifique, les enfants doivent-ils d'abord « bavarder comme des bergers de l'Antiquité ou des paysans du Moyen Age sur les phénomènes de la nature ? » C'est ce que permet et organise le tâtonnement expérimental : mais ne risque-t-il pas de ne jamais rattraper la science telle qu'elle est ? La question est posée.

Et cette question est essentielle et fondamentale !

Elle est contemporaine, c'est-à-dire que c'est celle que la pédagogie doit résoudre aujourd'hui. Ainsi naguère, il y a environ vingt ans, l'École (traditionnelle) en était encore à exiger que les enfants du C.P. « sachent lire à Pâques ». Aujourd'hui, même officiellement, on admet qu'un bon apprentissage de la lecture doit s'étendre sur les deux premières années du cycle élémentaire.

Notre question, encore une fois, est de savoir si l'École permet aux enfants du C.P. au C.M.2 de poser leurs questions, d'élaborer des réponses et de prendre leurs mesures afin de réaliser une véritable, sûre et solide approche de la « science telle qu'elle est ». D'avoir le temps et l'espace : je veux dire avoir la possibilité de poser longtemps leurs questions (et ne pas devoir abandonner parce qu'il faut « passer à autre chose ») et avoir la possibilité de les poser souvent (et pas seulement durant un quart d'heure par jour !). C'est-à-dire qu'il faut poser la revendication qui placera « la recherche » sur un plan d'égalité (au moins !) avec le

français et le calcul. Il faudra bien réduire le domaine des idoles — et pour cela transformer les mesures d'évaluation et supprimer totalement les examens qui imposent toujours la prédominance de l'orthographe et des calculs sur une véritable éducation de la personnalité.

Mais alors que ferons-nous ? Plus de devoirs de grammaire et de conjugaison et moins de problèmes au profit de quoi ? Quels manuels devrions-nous acheter ? diront nos collègues dans leur grande majorité...

A lire la B.T.R. on peut déjà le comprendre ! En maternelle chez Dany BAUD, dans les classes de Jacques COUTURIER et de Jacqueline JAUNIERE, dans l'école de Thérèse et André LEFEUVRE, dans les relations de leurs travaux, en prenant connaissance des albums qu'ils ont réalisés, on découvre quelles nouvelles nécessités s'imposent à l'école de 1979.

Lisez dès son arrivée dans votre boîte à lettres la B.T.R. n° 31 et en même temps relisez le n° 21 sur « la curiosité » !

Si vous êtes abonnés à L'ÉDUCATEUR (73 F) et que vous désiriez recevoir le supplément B.T.R., il faut vous acquitter de la somme de 56 F.

BREVET DE PESÉE

- Je sais réaliser des équilibres avec une règle plate posée sur un crayon, sur un doigt...
- Je construis une balance simple.
- Je sais réussir des équilibres avec la balance de la classe, avec des objets et je sais dessiner ces équilibres.
- Je sais lire mon poids sur le pèse-personne.
- Je sais faire des équilibres avec des objets et des masses marquées.
- Je sais comparer la masse de deux objets avec une balance.
- Je prends des objets et je sais évaluer ceux qui sont les plus lourds (ou les moins lourds) ; vérification à la balance.
- Je sais lire les masses marquées.
- Avec plusieurs masses marquées je sais équilibrer 1 kg.
- Je connais mon poids, celui d'un animal, d'objets familiers.
- Je sais estimer approximativement la masse d'un objet.
- Je connais différents types de balances.
- Je sais «prendre» 750 g de quelque chose.
- Je sais peser un liquide (tare).
- Je sais évaluer une quantité de menus objets (clous, feuilles) par pesée.
- Je sais peser juste avec une balance fausse.
- Je sais que 1 kg = 1 000 g.

Recherches

FINALES MUETTES

Un jour, Benoît me dit :

- Pourquoi faut-il écrire *corps* avec un *s* au bout ?
- Tu sais, il y a beaucoup de mots comme ça. D'ailleurs, tu pourrais chercher dans le dictionnaire les mots dont la dernière lettre ne se prononce pas.

Il s'est mis au travail et a trouvé :

le mets le dais frais caoutchouc l'appétit

ON N'ENTEND PAS LES LETTRES FINALES DE CERTAINS MOTS

Tout ce qui se prononce doit s'écrire, mais on ne prononce pas tout ce qui doit s'écrire : des lettres sont muettes.

A partir de cet exemple, à l'occasion d'une remarque identique, des recherches sont possibles :

- Tu peux prendre ton dictionnaire et chercher. Essaie d'en trouver le plus que tu peux.
- Essaie de classer les lettres finales muettes en allant de celle qui est la plus courante à celle qui est la moins courante. Que remarques-tu ?

Au cours des siècles, l'écriture des mots a évolué, ainsi que la prononciation des mots. En grande partie, notre orthographe correspond à une prononciation qui n'est plus la nôtre.

Jusqu'au XIV^e siècle, en général, tout ce qui est écrit se prononce :

pas rat cleric soie (soïe) (soé) (soué)

Nous avons tendance à raccourcir les mots (ciné, photo...) :

pa ra klér soi

Au XVI^e siècle, beaucoup de lettres finales cessent de se prononcer. Exemple : le *e* du féminin.

Corps s'est écrit cors. Venant du latin *corpus* (corpous), on a rajouté sa lettre latine *p*, lettre étymologique.

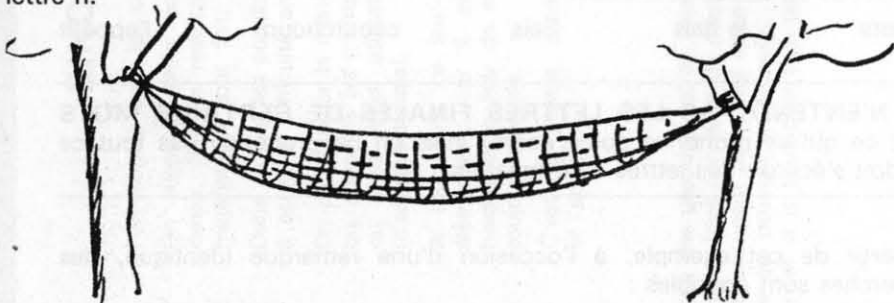
Dans sa famille, nous avons corpulent... corsage...

D'après les recherches de Réginald BARCIK
Apprentissages n° 8 bis, octobre 1974

INITIALES MUETTES

J'écris mon texte libre.

- Je cherche sur le dictionnaire le mot *-[amak]-*. Je ne le trouve pas à la lettre a.
- Il s'écrit avec un h comme lettre initiale, il faut donc regarder à la lettre h.



ON N'ENTEND PAS LES LETTRES INITIALES DE CERTAINS MOTS

Tout ce qui se prononce doit s'écrire, mais on ne prononce pas tout ce qui doit s'écrire : des lettres sont muettes en début de mot.

A partir de cet exemple, à l'occasion d'une remarque identique, des recherches sont possibles :

- *Cherche d'autres mots de cette espèce.*

Exemple : l'hiver - une huile - le schérif.

- *Ecris les mots suivants :*

le mois d'-[ou]-, l'ardoise est du *-[chiste]-*, une *-[é]-lice*, un *-[iglou]-*.
Vérifie sur le dictionnaire.

Autrefois les mots hiver, huile, homme, heure, herbe s'écrivaient iver, uile, eure, ome, erbe. Pour différents motifs, on les écrit avec un h initial muet.

La liaison avec les mots qui les précèdent n'est parfois pas possible. La lettre h est aspirée.

le héros	le hors-d'œuvre	un hanneton
les héros	les hors-d'œuvre	les hannetons

BREVET GÉNÉRAL DE MÊTREUR

- Je sais comparer des longueurs : je sais fabriquer une unité de mesure et je sais l'utiliser.
- Je sais comparer des volumes : j'ai apporté des récipients et je sais les utiliser pour mesurer.
- Je sais comparer des aires : j'ai fabriqué une mesure d'aire et je sais l'utiliser.
- Je sais chronométrer avec un objet que j'ai fabriqué (pendule, sablier, horloge à eau...).
- Je sais me servir de la baguette étalon de la classe pour couper de la ficelle.
- Je sais choisir l'unité convenable pour effectuer une mesure.
- Je sais choisir l'unité qui convient pour apprécier un ordre de grandeur.
- Je sais comparer le volume de deux objets par immersion dans un liquide.

N.B. — Chacun des objectifs énumérés peut être l'objet de l'attribution d'un brevet.

«Le produit fini»

Mauricette RAYMOND



Séquence 1

Musique : **Love story.**

Deux groupes repliés sur eux-mêmes s'ouvrent. Au milieu, respectivement un garçon et une fille. Début tendre, paroles improvisées.

— *Il est né, elle est née ; il a les yeux bleus comme son père, elle a un joli nez, comme sa mère...*

Puis, possession :

— *On en fera un médecin, elle sera sportive...*

Puis :

— *On l'appellera Roméo, on l'appellera Juliette...*

— *Roméo, Juliette, Roméo, Juliette...*

repris de plus en plus fort par les deux groupes.

Interruption par un cri :

— *Non je ne m'appellerai pas Juliette... je m'appellerai Colombine parce que ça me plaît...*

— *Et moi je m'appellerai Pierrot et je serai moi...*

Changement de rythme : **Messe pour un temps présent (Béjart).**

Agression. Les groupes contre Pierrot/Roméo et Colombine/Juliette qui tentent de sortir mais sont prisonniers de leur cercle. Puis Pierrot et Colombine arrivent à se toucher la main, se retrouvent enlacés, les groupes s'écartent.

«Le produit fini» (suite)

Séquence 4

Tableaux figés et étiquetés : **PUNKS, ROCKERS, HIPPIES, MINETTES, INTELLECTUELLES.**

Nous sommes dans le «Musée Archéologique de la Jeunesse des années 1970-80». Un guide commente la visite sur le mode comique :

— *N'ayez crainte, on les a désinfectés...*

Fin de la visite : le guide s'en va.



Séquence 5

Même tableau que 4. Mais musique **La Reine Verte** de Béjard. Très lentement, les trois hippies s'animent, se réveillent et se rendent compte qu'ils sont tous dans un musée, étiquetés :

— *Et dire qu'ils ont payé pour nous voir...*

— *Et pourtant s'ils étaient là, nous leur dirions qui nous étions, qui nous sommes, toi Pierrot, toi Colombine, vous qui savez aimer. Mais comprendraient-ils ce que nous leur dirions ? Comment leur faire comprendre ?... Et si on leur jetait une pièce de théâtre ? Ça c'est une idée géniale, venez, on va leur jouer ce que nous sommes...*

Séquence 6

Ils se mettent en place comme pour la séquence 1 et la rejouent, identique, mais avec une variante musicale du thème de *Love Story*, plus dynamique, et cette fois sans paroles. Il y a changement de musique avec Bédart, comme dans la séquence 1, jusqu'à ce que Pierrot et Colombine se rejoignent.



Séquence 7

Les deux groupes tentent d'agresser le couple Pierrot/Colombine. Mais ils sont protégés par un mur invisible. Les adultes, vaincus, se reculent.

Séquence 8

Chanson d'Anne Sylvestre : **Lazare et Cécile** en entier, symbolisant le triomphe de l'amour. Les adultes, lentement, quittent la scène en couples, ou seuls.

Reste sur scène un tableau : Pierrot et Colombine enlacés, au centre, et devant, deux adultes qui ont compris, se sont agenouillés, chacun d'un côté de la scène et se fixent par le regard, symbole de leur communication.

Expression corporelle

Séquence 2

Sur ce tableau arrivent **Les vieux**, chacun sa chaise :

- *Mais qu'est-ce que vous faites là, c'est à nous de jouer.*
- *Mais non, c'est à nous, et il y a les spectateurs...*
- *Allez vous-en, jeunes vauriens, délinquants...*

Les jeunes s'en vont.

Les vieux s'installent en **assemblée** avec un président qui fait un discours.

L'assemblée est réunie pour résoudre un grave problème qui secoue l'économie : les jeunes.

On vote des lois (majorité à 30 ans, école obligatoire jusqu'à 25 ans, etc.).

C'est une séquence comique, parodie. Elle s'achève sur «*on les aura*» et un départ au son fredonné de *La Marseillaise*.

Séquence 3

Pendant qu'ils partent, une fille s'avance en criant «*NON !*». Les autres portent des masques neutres.

Séquence avec uniquement des jeux de voix.

Fin de la séquence : la fille est vaincue.

Noir. En voix off :

- *Ils avaient dit : «on les aura», ils les ont eus...*



Expression corporelle

ACTUALITES

de L'Éducateur

L'équipe qui met en forme *L'Éducateur* signale que toutes réactions, contributions courtes à un débat à lancer ou simples informations sont à envoyer pour le n° 5 de janvier jusqu'au 1^{er} décembre.

Xavier NICQUEVERT
école primaire
13200 Les Milles

DE NOS CORRESPONDANTS

Oise

COMPTE RENDU DU TRAVAIL DU CHANTIER DÉPARTEMENTAL «LES GARDE-FOUS»

ou... comment passer de 7 à 70 fiches...

Septembre 1973. — A partir des pratiques d'une quinzaine de camarades, le groupe I.D.E.M. 60 rédige un mini-dossier de 15 pages à peu près (7 fiches + couverture) : *Relations avec les personnes qui gravitent autour de l'école - Les crédits communaux - Quelques plans de travail - Relations avec les parents.*

Ce dossier, que nous faisons tirer par Cannes est diffusé dans l'Oise en mars 1974. Un chantier départemental se met alors en place.

Mars 1975. — Le chantier publie son travail de l'année : 45 fiches tirées par le groupe I.D.E.M. 60 : *Personnes gravitant autour de l'école - Gestion de l'école - Santé scolaire - Documents à tenir à jour - Connaissance de l'enfant et du groupe - Plans de travail hebdomadaires - Plans de travail à long terme (maths, ortho, lecture) - Autres plans, plannings, tableaux - Journal scolaire.*

Ce fichier est vendu au congrès : vif succès, retirages... Le chantier se met alors à servir les commandes (annonces dans *L'Éducateur*) et à solliciter la critique de toutes les fiches.

Octobre 1975. — Nouvelle édition : 47 fiches. Le chantier est ainsi organisé : à chaque réunion, on fait le point des critiques reçues, des besoins recensés (fiches à faire), on sollicite les copains, les différentes réunions du groupe départemental. Des petits groupes (2 camarades) se chargent à chaque fois de préparer les fiches que la réunion suivante critiquera. Puis travail de mise en forme, en page, et... secrétariat.

Dans cette édition les plans de travail sont enrichis de commentaires, les fiches *journal* sont supprimées (refonte totale à faire), les fiches *ortho-grammaire* sont également enlevées (grave problème de fond ouvert...).

Février 1976. — Stage de travail «Garde-Fous» : nous publions à part 8 fiches *ortho-grammaire*. Ces fiches sont tirées à 70 exemplaires, envoyées aux modules «français» de l'I.C.E.M. : aucune réponse. Mais la critique aura lieu dans l'I.D.E.M. 60 et avec quelques copains.

Mars 1976. — Nouveau tirage de ces fiches refondues par des militants du primaire et du secondaire. Elles sont présentées au congrès dans la commission française et critiquées par l'A.G. de l'I.D.E.M. Le travail de critique et d'élaboration se poursuit. Nous continuons à servir les commandes. Les appels passés dans *L'ÉDUCATEUR, TECHNIQUES DE VIE*, les congrès, portent leurs fruits.

Des groupes commencent à commander des nombres importants d'exemplaires (pour stages, E.N...).

Juillet 1976. — Le chantier départemental présente les fiches : *Journal scolaire* (2^e mouture) - *Ortho-grammaire* (4^e mouture) - *Fermeture de classe - Responsabilité du maître, sorties d'élèves* (réalisées avec l'A.E.P. du 60) sous la forme d'un garde-fous, tome 2, d'une trentaine de pages.

Août 76. — Le chantier présente son travail à la commission outils du C.A. de l'I.C.E.M. : le principe de la prise en compte de ce travail par l'I.C.E.M. et de l'édition par la C.E.L. est retenu. Le chantier propose un plan de correction par les chantiers nationaux qui est accepté. A ce jour 2 000 exemplaires ont été diffusés, pas tous identiques, les différentes éditions (400 ou 300 à chaque fois) reflétant les avancées et les reculs (en particulier sur des problèmes délicats comme celui du **CONTROLE**).

Le fichier comporte 75 pages recto.

Septembre 1976. — L'ensemble des modules, chantiers, travailleurs isolés, concernés par tel ou tel chapitre des G.F., tous reçoivent ce chapitre (ou le dossier complet) à corriger. Le tout accompagné d'un historique et d'un questionnaire.

Novembre 1976. — Le chantier s'organise en sous-chantiers chargés chacun de faire la synthèse des critiques et des apports reçus (*Ortho-grammaire* est encore chamboulé). Mise au point de fiches *Responsabilités* entièrement refaites.

Mars 1977. — Le tome 2 refait, sort pour le congrès. Les mises au point diverses continuent... mais le groupe de travail s'étirole.

Novembre 1977. — Dernière réunion (plénière...) du chantier : on refait les modifications finales, tout au moins on en trace les axes. Quelques modules se forment pour terminer dans le mois suivant.

De décembre 1977 à février 1978. — Quelques camarades (...) assurent la mise en page, le titrage, la classification ; édition en dernière minute d'une fiche *Pharmacie*.

Mars 1978. — Envoi du manuscrit à la C.E.L. Mise au catalogue C.E.L. du dossier *Garde-fous*.

Ouf... ça y est...

BILAN FINANCIER

Jusqu'en 76 toutes les éditions ont équilibré leur budget, payant à chaque fois les frais de fiches à expérimenter grâce à des augmentations de tarif. Les prix de vente comprenaient non seulement le coût de l'édition (frappe, papier, tirage, expédition) mais aussi le prix des éditions partielles préparatoires et les frais de secrétariat.

L'acheteur payait ainsi l'expérimentation qui avait permis la réalisation de son dossier.

Sur l'ensemble des éditions, les G.F. ont même pu (tout juste) payer au groupe départemental une part du secrétariat dont ils avaient bénéficié, ainsi qu'une partie du matériel acquis par le groupe pour permettre son édition (machine à écrire, thermographeur de stencil, entretien de la Gestetner).

De 76 à 78 la correction nationale a coûté environ 800 F (timbres et envois gratuits de dossiers à corriger).

La frappe, les retirages de 78 pour l'établissement du manuscrit ont coûté environ 300 F. Soit 1 100 F qui seront intégrés au prix de vente du dossier par la C.E.L.

Bref... une affaire saine.

DE NOS CORRESPONDANTS

DIFFUSION

L'expérience a montré que ce dossier correspondait à un besoin, et ce, de façon durable : d'année en année le chiffre de vente augmente. 2 000 exemplaires vendus, mais surtout à des individus, de la main à la main, et malgré tout avec de faibles moyens d'information.

Avec l'inscription des G.F. au catalogue, et l'appel que nous lançons à chaque responsable départemental, nous pensons pouvoir diffuser les G.F. à DES INDIVIDUS d'une part (ils commanderont leur G.F. en même temps que leur limo ou leur peinture, ou mieux ILS LE TROUVERONT CHEZ LE RESPONSABLE DES COMMANDES GROUPEES de leur G.D.), mais nous pensons toucher aussi, et cela de façon beaucoup plus importante, les groupes eux-mêmes : un G.D. en achète 100 pour les diffuser en A.G., en stage, etc.

ALORS... ON EST CONTENT D'AVOIR FINI...

Et on espère qu'un autre département se chargera des mises à jour et corrections qu'il faudra faire...

POUR LE CHANTIER
QUI A REMPLI SON CONTRAT :
J.-F. MARTEL
I.D.E.M. 60

Tarn

PRÉPARATION DE 78-79

Nous étions très nombreux pour ce premier rassemblement de l'année scolaire 78-79 qui se voulait aussi l'assemblée générale du groupe et pourtant l'information avait été tardive. Comme d'habitude notre premier souci fut d'établir le « plan de travail » de l'année.

Calendrier des séances mensuelles de travail : Calmont, donc ce 4-X : assemblée générale - 8-XI, Lacrouzette : organisation de la classe - 13-XII, Damiatte : lecture au C.P. - 17-I, Crespin (à partir de là le sujet des réunions sera fixé en fonction des besoins qui s'exprimeront au cours des séances précédentes) - 14-II, Saint-Beaudille - 14-III, Augmontel - 4-IV, Pont-de-l'Arn - 16-V : Lafenasse - 6-VI, Magrin.

Cette dernière réunion étant commune au premier et au second degrés et permettant de faire un bilan de travail du groupe entier. Les camarades du second degré avaient déjà prévu de se rencontrer aux dates suivantes : 8-XI, 10-I, 7-II, 7-III, 4-IV, 9-V, 6-VI.

Stage R6 à l'E.N. d'Albi : ce stage d'initiation et de perfectionnement « pédagogie Freinet » doit avoir lieu au cours du second trimestre. Il est probable que, comme l'année dernière, il mobilisera à cette époque une grande part de l'activité du groupe.

Local : notre camarade Elisabeth suggère que nous demandions à la municipalité de Lafenasse s'il est possible d'utiliser comme local de travail l'appartement de fonction qu'elle n'occupe pas dans son école. Cela arrangerait surtout les camarades du second degré.

Gerbe du S.-O.

L'équipe Tine, Jean-Pierre H., Jocelyne et Jean-Pierre C. a pris en charge le tirage de la Gerbe. Les membres du groupe se doivent de les aider et nous nous organiserons en fonction des besoins.

C'est Odette Paulhiès (La Prendié, 81400 Carmaux) qui reçoit les abonnements. Chèque de 30 F au nom d'Anto ALQUIER, C.E.G. Riscle 32400.

Papier : il en a été rapporté d'Oloron et il sera en vente à chaque réunion.

Trésorerie : Maguy signale que nous sommes en déficit de 80 F. Nous décidons en conséquence de payer une cotisation annuelle de 25 F. A verser à Maguy SOUYRIS, Damiatte (I.C.E.M., 1634-41 V Toulouse).

Stage S.-O. et congrès

D'une longue (et très animée) discussion, il ressort que :

— Nous nous étonnons que les « instances nationales » du mouvement aient fixé unilatéralement (1) la date du congrès en septembre, risquant de rendre impossible plusieurs stages d'initiation ;

— Puisque nous risquons de ne plus trouver de structures capables ou susceptibles d'accueillir les 500 stagiaires (internat), nous pourrions revenir à ce qui se faisait autrefois. La préparation coopérative des repas. La solution : organisation, par groupes de stagiaires appartenant au même département nous paraissant la meilleure. Des camarades ont insisté sur le fait que l'on devait prévoir quand même une double organisation. A discuter à Montauban à la journée régionale.

Abonnements : le groupe continuera à recevoir les B.T.S., les documents sonores, la Brèche, Techniques de vie (3 camarades ont demandé à s'abonner).

Répartition des responsabilités :

Délégués départementaux : Jacques COUTOULY et Josy MALMONT.

Trésorière : Maguy SOUYRIS.

Gerbe S.-O. : Tine TEYSSIE, Jean-Pierre HERRERO, Jocelyne PUECH, J.-P. CLARENC.

Correspondant B.T.-B.T.J. : Ginette et Gilbert FOURNÈS.

Occitan : Nicole RIBERO.

O.C.C.E. : HERRERO et DULON (sorte d'itinérant conseiller coopératif de l'E.N.).

Presse : M. PAULHIÈS.

Stand C.E.L. : Françoise VIDAL.

Cahiers de roulement S.-O. : M.-H. CROS.

Audio-visuel : Odette et M. PAULHIÈS.

Relations E.N. : RODES et DULON.

Chantier P.E.P. : Nicole CONNES.

Chantier sexiste : Françoise VIDAL.

Second degré : Françoise RUPERT.

Divers : il a été décidé de réagir à l'article : « 27 phrases pour apprendre à lire » paru dans *L'Ecole libératrice* n° 3.

Merci à l'équipe pédagogique de Calmont qui s'était transformée en équipe de pâtisserie pour fêter le départ à la retraite des camarades Odette, Gilbert et Maurice.

(1) Note des « instances » où le groupe 81 a sa place. La décision a été prise à l'A.G. des journées d'été avec la participation des représentants départementaux présents. Elle a dû être prise d'urgence devant les difficultés insurmontables de maintenir le congrès au printemps. L'A.G. a été consciente des problèmes posés pour l'organisation des stages, mais ils ne paraissent pas insolubles.

DE NOS CHANTIERS

ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES

Equipe pédagogique de Châtelaine (Genève - Suisse)

HISTORIQUE

Au printemps 1977, nous avons fait parvenir à la D.E.P. (1) un projet d'équipe pédagogique comprenant 8 classes, de la 1^{re} enfantine à la 5^e primaire avec enseignant complémentaire à plein temps. A l'époque, une personne de notre école se proposait comme enseignant complémentaire ; de plus elle avait élaboré et rédigé le texte de ce projet. Nous avons en même temps communiqué ce projet à la S.P.G. (2).

Si le projet a été accepté dans son ensemble, le poste à plein temps en revanche, a été refusé. C'est une institutrice qui s'était proposée pour un poste à mi-temps qui travaille avec nous cette année.

A la rentrée 1977, nous avons donc dû élaborer un nouveau projet puisque pour les 8 classes nous n'avions plus qu'un mi-temps à nous partager.

Nous n'avons, de ce fait, pas pu démarrer aussi facilement que nous l'aurions souhaité.

OBJECTIFS DE NOTRE PROJET

1. Formation d'une équipe pédagogique.

— Par des séances hebdomadaires de discussion, l'équipe planifie le travail de la semaine et discute les points concernant la vie de l'école.

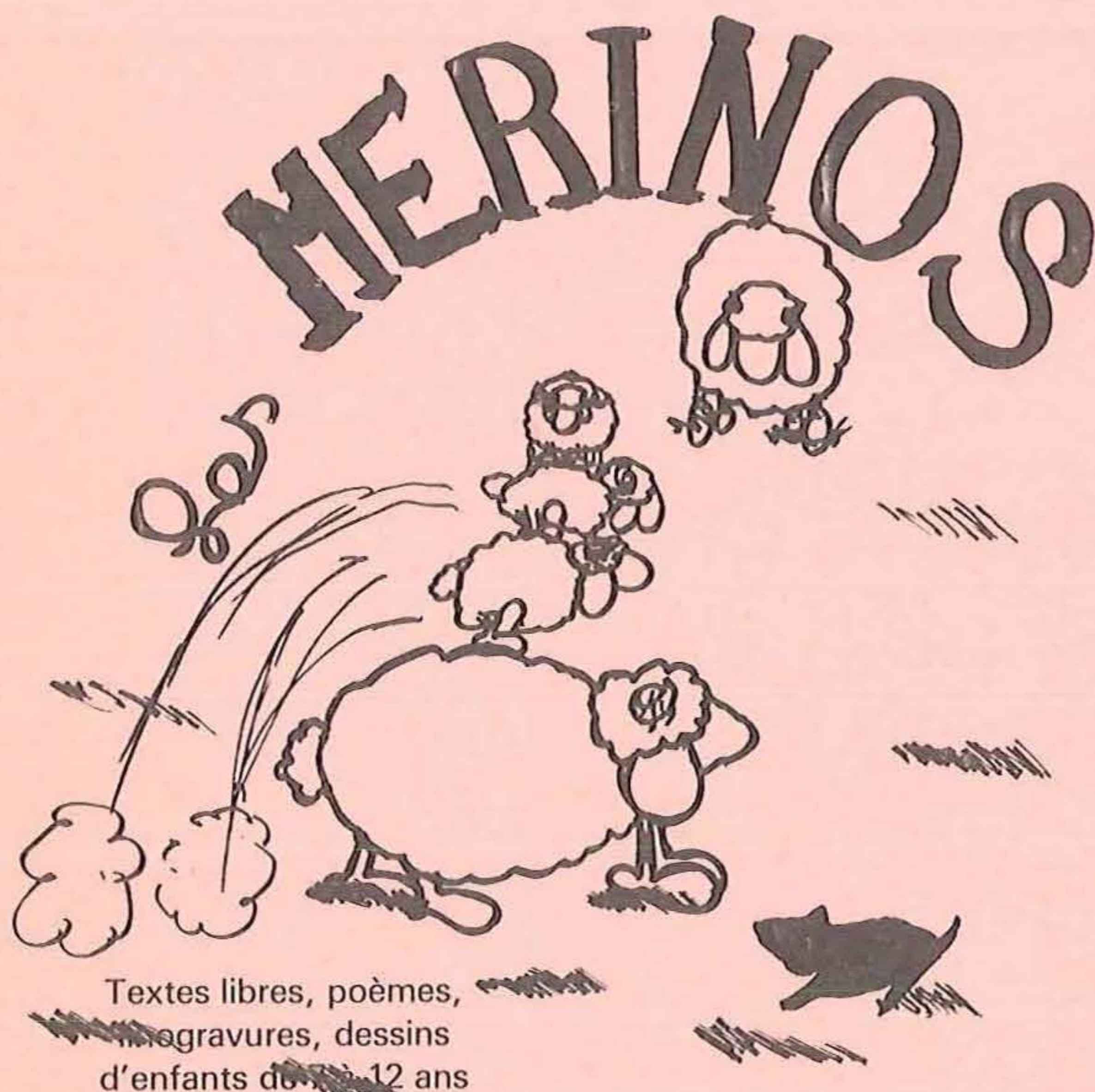
— En outre, l'équipe s'est engagée dès le début novembre à un travail de réflexion, sur cette structure nouvelle mise en place, dans le cadre d'un cours suivi à l'université.

2. Animation, soutien et réflexion à une nouvelle organisation du travail scolaire.

Au point actuel de notre travail, ces différents modes d'intervention se font dans les

DE NOS CHANTIERS

ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE



Textes libres, poèmes,
gravures, dessins
d'enfants de 7 à 12 ans

MEYRIN-VILLAGE Genève

trois domaines suivants :
— environnement ;
— français oral et écrit ;
— musique.

Environnement : nous avons choisi un thème commun à toute l'école : l'étude du quartier, à travers les différentes activités humaines qu'on peut y trouver. Dans les petits degrés, c'est à partir d'une manipulation que l'enfant est amené à découvrir certains métiers.

1P (3) : le papier, sa fabrication. Point de départ : la forêt, le garde-forestier. L'imprimerie, l'imprimeur, la naissance d'un journal au niveau de l'école.

2-3 P : les engrenages, l'électricité, les roues, l'horloger, l'électricien, le mécanicien, etc.

4-5 P : intégration progressive au projet.

Buts de ce travail : ouverture de l'école à la vie à travers l'étude du quartier.

NOUS ENVISAGEONS AUSSI UNE EXPOSITION DES TRAVAUX EFFECTUÉS PAR LES ENFANTS.

Français oral et écrit : en enfantines 1E-2E (3 classes), on a procédé à un découpage des classes en ce qui concerne l'expression.

1 P : introduction progressive à la rédaction des textes libres.

2 P : soutien de quelques élèves dans leur apprentissage de la lecture.

2-3 P : on prévoit un travail de recherches en orthographe.

Musique : présentation d'instruments par des musiciens amateurs et professionnels dans le but :

- de sensibiliser les enfants à la musique par des moyens plus concrets que l'écoute seule ;
- de former un petit orchestre.

3. Ouverture de l'école.

a) *Contact avec les parents.*

Projet d'une invitation des parents de toute l'école pour leur exposer les manuels et méthodes de travail de chaque degré. Puis mise en place d'une série d'ateliers du samedi où les parents viendraient montrer leur métier ou leur hobby (et travailler avec les enfants).

b) *Contact avec le quartier.*

Par des visites dans les usines, fabriques, magasins du quartier et par les différentes activités proposées en environnement.

c) *Contact avec le S.M.P. (4).*

Réunions mensuelles avec l'équipe qui s'occupe de l'école dans la perspective de mieux comprendre la vie du quartier et les gens qui l'habitent.

ACTIVITÉS DE L'ENSEIGNANTE COMPLÉMENTAIRE

1. L'enseignante complémentaire divise son temps entre les 8 classes et a, à sa disposition, une salle : l'atelier.

La particularité de son travail, qui diffère de celui d'une enseignante de soutien, est que l'on ne détache pas de la classe les enfants qui ont un problème particulier.

Elle travaille, soit dans la classe avec le (la) maître(esse), soit dans son atelier avec un groupe d'enfants si le travail l'exige.

2. Elle permet, par des entretiens avec chaque enseignant de définir les objectifs particuliers de chaque classe, de confronter son avis avec celui de l'enseignant de la classe en ce qui concerne l'apprentissage, les motivations des élèves, les difficultés rencontrées par ces derniers, etc.

3. Au sein de l'école, elle a un rôle de coordination et d'animation.

PREMIER BILAN

— Nécessité d'un grand investissement de la part de toutes les personnes de l'équipe.

— Cette forme de collaboration, si elle n'est pas une solution de facilité est pourtant très stimulante.

— La forme du travail mis sur pied, ainsi que le grand nombre de classes, nécessiterait un poste à plein temps.

— La présence de l'enseignante complémentaire a permis à Châtelaine la formation d'une équipe, d'où possibilités innombrables offertes à l'école et aux enseignants, d'activités qui ne pourraient pas être même envisagées dans une structure « traditionnelle ».

— Nous souhaitons que toutes les écoles qui désirent un enseignant complémentaire puissent l'obtenir, car la stimulation qui en découle nous semble être très positive ; de plus c'est toute l'ambiance de l'école qui s'en trouve améliorée et donc profitable aussi bien aux enfants qu'aux enseignants.

(1) Direction de l'Enseignement Primaire.

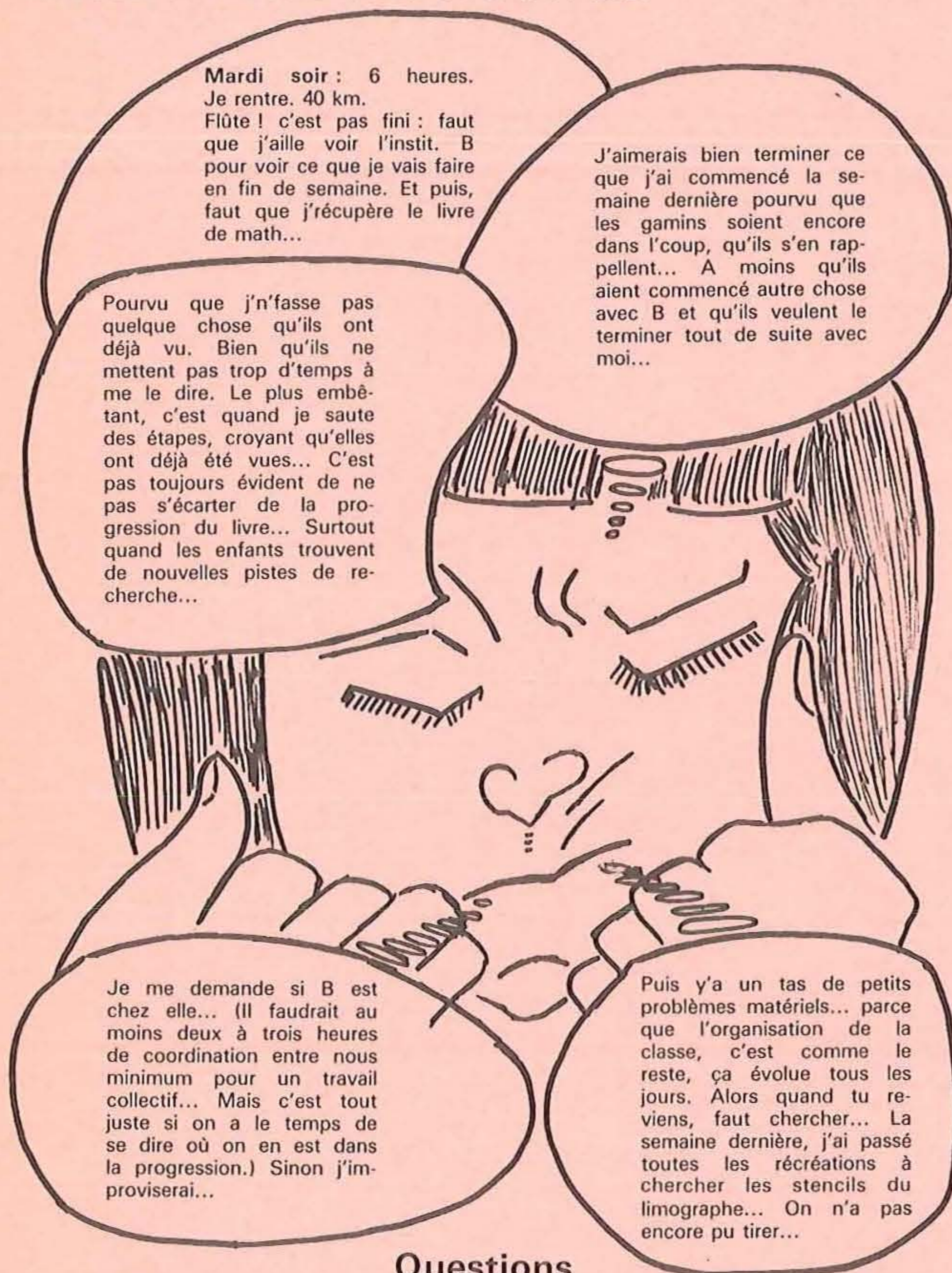
(2) Société Pédagogique Genevoise regroupant les 5/6 des enseignants genevois.

(3) Degrés : 1E : 1^{re} enfantine (4-5 ans) ; 2E : 2^e enfantine (5-6 ans) ; 1P : 1^{re} primaire (6-7 ans) ; 2P : 2^e primaire (7-8 ans), etc.

(4) Service Médico-Pédagogique formé des psychologues et médecins prenant en charge des enfants ayant des difficultés relationnelles ou scolaires.

DE NOS CHANTIERS

CONDITIONS DE TRAVAIL



Questions

1. Que faire quand on travaille à mi-temps sur une classe pour n'être pas considérée comme « bouche-trou » par les collègues, les parents, les enfants ?
2. Comment organiser le mi-temps de façon rationnelle pour les intéressés ?
3. Est-ce possible de s'investir dans une telle structure ?
4. Comment établir des relations qui facilitent le travail avec 80 enfants par semaine ?
5. Quelle attitude prendre quand des enfants vous disent : « Madame... a dit qu'il fallait faire ça » ?
6. Pourquoi les collègues interviennent-ils à la place de la titulaire-mobile auprès des enfants ?
7. Peut-on demander à une maîtresse de rendre les enfants responsables lorsqu'elle-même est infantilisée par ses conditions de travail, ses collègues, la structure hiérarchique ?
8. Comment peut-on susciter un désir de coopération et de prise en charge chez les enfants quand les instituteurs (-trices) de l'école ne l'ont pas ?

Extrait de « 22 v'la l'inspecteur »

ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Cette commission de l'I.C.E.M. publie la revue *CHANTIERS* mensuellement et s'adresse à tous les travailleurs de l'enseignement spécial. Elle fonctionne en plusieurs secteurs qui ont été redéfinis au cours de nos RENCONTRES D'ÉTÉ au mois d'août.

Malgré les spécificités de l'enseignement spécial, nos travaux peuvent concerner tous les enseignants. Cette année les thèmes abordés seront nombreux : L'autogestion - L'organisation de la classe - La lecture - La création manuelle - La vie coopérative - L'expression corporelle et artistique - La vie économique - L'éducation professionnelle en S.E.S., E.N.P., I.M.P. - La correspondance - L'orthographe... et la

Remise en cause de

l'enseignement spécial

notre souci permanent, sans oublier les circuits d'aide pratique entre nous...

Les travailleurs de la commission font connaître leurs travaux par *CHANTIERS*. Mais ils se rencontrent aussi dans l'année : Rencontre de Saint-Germain du 29 au 31 octobre, près de Paris.

Contenu :

- La loi d'orientation,
- L'expression corporelle dans nos classes.

Pour travailler avec nous et prendre contact : Michel FÉVRE, 8 rue Sébastopol, 94600 Choisy-le-Roi.

Pour s'abonner à la revue *CHANTIERS* (55 F par an) : Bernard MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

FRANÇAIS

ORTOGRAFE E EGZAMIN

An réponse a une kanpagne du *Figaro* kontre le barbarisme é le solésisme, se journal a resu d'un avoka éminan, M. Salignan, une lètre ou il di :

«Lèz ome lè plu kultivé du XVIIIè sièkle, Malesherbes, Lafayette, Bailly, Condorcet, kant il tiène la plume, sanble ne fère okune atansion o règle ke lè réjan ansègné dans lèz ékole.

Le kulte de l'ortografe è de date résante. Il se reli a la konfèksion du korsè administratif ou le XIXè sièkle a ranfèrmé la Franse moderne. S'èt un prosédé komode de notasion é de klaseman pour lèz ègzamin é lè konkour ki ouvre l'aksè dè karière.

L'ortografe kré, a seu ki la save, une petite noblèse bourjoize ki lè plase odesu de seu ki l'ignore. La démokراسي moderne jète une sèrtène dékonsidèrasion sur kikonke ne s'è pa miz o kouran dè konvansion lèksikolojike é gramatikale par la pratike dékèle on devien bachelié, èkspédisionère, rédakteur, é pluz ankore.

Et il bien sur ke se soi toutafè la même choze ke d'écrire san fote d'ortografe é de parlé fransè korèkteman ?

Non, sèrtèman.»

DE NOS CHANTIERS

CHANTIER B.T.

Avis de recherche

Qui pourrait, grâce aux documents qu'il possède et aux travaux qu'il pourrait entreprendre, aider à la mise en œuvre

- d'une B.T.2 sur l'Islam,
- d'une B.T. sur Le Corbusier,
- d'une B.T. sur Rodin,
- d'une B.T.J. sur les lunettes (pour la vue), sur les microbes, sur les entorses, sur les rhumes, sur les indigestions, et sur le mal de tête...

Ecrivez à Cannes pour recevoir le dossier

d'informations techniques et la fiche de proposition de sujet.

Merci.

Ecrivez régulièrement vos besoins et vos désirs : coopérativement, nous devrions pouvoir y répondre...



Urgent

Sur les 15 projets B.T.J. pour 78/79, 13 seulement sont prêts pour l'édition. Lors de la rencontre C.E.L.-B.T. et lors des journées d'été, il a été dit qu'il existait dans les classes des albums, des pistes pouvant déboucher sur des projets. Il est donc urgent que dans chaque département les correspondants départementaux de la B.T.J. fassent l'inventaire de ce qu'ils ont et qu'une équipe départementale se mette au travail et réalise un projet.

LE COMITÉ D'ANIMATION
DE LA B.T.

LANGUES - RELATIONS INTERNATIONALES

Par-delà toutes les frontières

La commission I.C.E.M. ESPÉRANTO, du fait de sa double vocation linguistique et internationale, trouve tout naturellement sa place à la F.I.M.E.M. (1), au sein de laquelle elle travaille sur divers plans :

- Diffusion de la pédagogie Freinet dans les pays étrangers ;
- Relations internationales ;
- Participation à la recherche pédagogique.

DIFFUSION DE LA PÉDAGOGIE FREINET A L'ÉTRANGER

Une importante exposition bilingue sur Freinet et la pédagogie Freinet, réalisée l'an dernier pour le Congrès Universel de Reykjavik, a été présentée cette année :

- au congrès I.C.E.M. de Nantes,
- au congrès U.F.E. de Clermont-Ferrand,
- au congrès international S.A.T. de Lectoure,
- à la R.I.D.E.F. d'Arjang (Suède).

Les nombreux espérantistes suédois, venus à la rencontre linguistique d'Arjang qui précède la R.I.D.E.F., très intéressés par cette expo, ont demandé des précisions sur nos idées pédagogiques, les techniques Freinet, le mouvement. Des Espérantistes de Göteborg ont même demandé à quelques-uns d'entre nous qui devaient passer dans leur ville, de faire sur ces thèmes, aux membres de leur club, une causerie qui a eu lieu le 8 août.

Précisons aussi que la R.I.D.E.F. suédoise a en partie trouvé son origine en juillet 75 au Danemark lors de la semaine d'I.L.E.I. (Ligue Internationale des Instituteurs Espérantistes) où un camarade français, membre du bureau d'I.L.E.I., qui venait de passer quelques jours au stage I.C.E.M. - espéranto de Grésillon, a fait un exposé sur la pédagogie Freinet. Un inspecteur suédois très intéressé a, au cours de l'année, contacté ce camarade, puis d'autres instituteurs Freinet espérantistes

qui l'ont aidé à organiser un voyage d'études dans des classes Freinet françaises pour deux groupes successifs de ses enseignants.

C'est à la fin d'une de ces visites que, les Suédois invitant les français à se rendre à leur tour dans leur pays, fut lancée l'idée d'une R.I.D.E.F. en Suède. Idée en l'air à l'origine, qui a pris corps d'autant plus facilement que naissait à Stockholm un groupe Freinet à la suite de stages animés en août par des camarades du Sud-Est.

Les uns comme les autres ignoraient alors que la pédagogie Freinet avait déjà été pratiquée chez eux par une institutrice primaire : Asta HAKANSSON qui, par l'intermédiaire de son correspondant espérantiste, instituteur Freinet, avait connu notre mouvement et participé aux congrès de 50 et 51 d'où elle avait emporté un matériel d'imprimerie.

Comme chaque année, la commission a diffusé dans les divers journaux espérantistes des articles relatifs à la R.I.D.E.F. qui ont suscité de très nombreuses demandes de renseignements plus complets sur la pédagogie Freinet et le mouvement, émanant de pays aussi variés que le Japon, la Nouvelle-Zélande, la Bulgarie...

Et comme toujours, la commission a apporté son aide financière à la venue d'enseignants espérantistes étrangers au congrès I.C.E.M. (Nantes) et à la R.I.D.E.F. (Arjang).

RELATIONS INTERNATIONALES

Au cours de l'année, le service international de la commission a attribué une centaine de correspondances régulières entre 30 pays, dont 17 entre des classes.

Des visites de classes Freinet par des enseignants non francophones ont été suivies de correspondances entre visiteurs et visités (enseignants ou élèves).

Les 4 bulletins publiés cette année par la commission ont été diffusés dans 14 pays.

Un Album d'enfants, *Fabelo pri bona Suneto*, réalisé dans l'école Freinet polonaise d'Umiastow (avec en additif la traduction française).

A la demande du groupe de l'Oise, une équipe a traduit en espéranto le dossier *Illustration du journal scolaire* réalisé par ce département à l'intention des camarades hors-frontières.

PARTICIPATION A LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

La publication d'un LIEN (2) spécial LANGUES, relatif à l'apprentissage d'une langue seconde selon des processus non conformes aux techniques habituelles ayant été prévu par la F.I.M.E.M., une équipe y a apporté une large contribution en recueillant auprès des camarades espérantistes des témoignages sur leur propre apprentissage de l'espéranto ou sur l'apprentissage du français dans leur classe par des enfants étrangers.

Un échange avec LE BOHEC à propos du tâtonnement expérimental dans notre propre apprentissage de l'espéranto a suscité un nouvel intérêt pour une recherche de techniques plus proches de la pédagogie Freinet :

- méthode directe (Cseh),
- expression libre,
- échanges,
- utilisation du magnéto.

Cette recherche « vers l'approche plus naturelle » d'une deuxième langue, d'année en année évolue, se précise. Des cahiers de roulement sur « la pédagogie de l'espéranto » doivent élargir le débat et s'efforcer d'apporter une contribution aux recherches générales de la commission LANGUES.

La COMMISSION
I.C.E.M. - ESPÉRANTO

(1) Fédération Internationale de l'Ecole Moderne, dans le cadre de laquelle s'organisent les Rencontres Internationales des Educateurs/trices Freinet.

(2) Bulletin de la F.I.M.E.M., édité à la C.E.L.

PANORAMA INTERNATIONAL

DEMANDARO cele al aperigo de F.I.M.E.M.-jalibro

questionnaire en vue de l'établissement d'un annuaire de la F.I.M.E.M.

Lando aŭ departamento - Pays ou département
 Nomo de la grupo - Nom du groupe :
 Adreso - Adresse :
 Telefon-numero - Téléphone :
 Dato de kreiĝo de la grupo - Date de création du groupe :
 Nomo de la F.I.M.E.M.-responducelo en la grupo, al kiu oni povas sin turni por peti informoj - Nom du responsable F.I.M.E.M. du groupe à qui ont peut s'adresser pour toute demande de renseignements :
 Adreso - Adresse :
 Telefon-numero - Téléphone :
 (En la jarlibro estos skribite : «aldonu poŝtmarkojn aŭ internacian respond-kuponon por ĉiu inform-peto» - Dans l'annuaire, il sera indiqué : «joindre des timbres ou un coupon-réponse international à toute demande de renseignements».)

1) Listo de libroj koncerne ĉian aktivan pedagogion, eldonataj en via lando (indiku la lingvon).

Listo de libroj koncerne Freinet-pedagogion, eldonataj en via lando (indiku la lingvon).

Bibliographie des livres concernant toute pédagogie active édités dans votre pays (indiquer la langue).

Bibliographie des livres concernant la pédagogie Freinet édités dans vos pays (indiquer la langue).

2) Kiuj estas viaj eldonaĵoj, pedagogiaj revuoj, bultenoj ? (indiku la lingvon).

Kie oni povas ilin akiri ?

Quels sont vos publications, vos revues pédagogiques, vos bulletins ? (indiquer la langue). Où peut-on se les procurer ?

3) Cu vi povus nin informi pri viaj pedagogiaj prizerĉoj ? Aldonu al tiu respondo, ĉu dokumenton, ĉu liston de la pedagogiaj prizerĉoj.

a) la plej originalaj nuntempe ;
 b) la plej proksimaj al Freinet-pedagogio.

Pourriez-vous nous informer sur vos recherches en pédagogie ? Joindre à cette réponse un document ou un relevé des recherches pédagogiques :

a) les plus originales actuellement ;
 b) les plus proches de la pédagogie Freinet.

4) Al kiu oni povas sin turni por havi pedagogiajn informojn sur :

a) jekmetadoj ; b) kooperado en lernejo ;
 c) seksa edukado ; d) politika edukado ;
 e) pedagogiaj skipoj ; f) rolo de la gepatroj ;
 g) aliaj.

A qui peut-on s'adresser pour avoir des informations pédagogiques sur :

a) les méthodes de lecture ; b) la coopération à l'école ; c) l'éducation sexuelle ; d) l'éducation politique ; e) les équipes pédagogiques ; f) le rôle des parents ; g) autres.

5) Kun kiu lando vi deziras korespondi ?

Cu vi organizas staĝojn en via grupo ?

Cu vi akceptus en ĝi eksterlandanojn kiu scipovas unu el la laborlingvoj de vu ? (precizigu ilin).

Kiajn rimedojn vi anstataŭvidas pri informi la eksterlandanojn pri la enhavo kaj dato de viaj staĝoj ?

Kiuj interesaj staĝoj okazos en via lando ?
 Cu vi konsideras kiel ebla ke vi organizu interlandan staĝon ?

Avec quels pays voudriez-vous entrer en contact ?

Organisez-vous des stages dans votre groupe ?
 Y accepteriez-vous des «hors-frontières» connaissant l'une des langues de travail que vous pouvez utiliser (les préciser).

Comment envisagez-vous la diffusion du contenu et de la date de vos stages vers les «hors-frontières» ?

Quels autres stages intéressants auront lieu dans votre pays ?

Envisageriez-vous d'organiser un stage inter-pays ?

6) Cu vi povus listigi plurajn instruantojn el porbuba, unuagrada kaj duagrada lernejoj, kiuj konsentas akcepti kesterlandanojn ?

Pourriez-vous dresser une liste d'une douzaine d'enseignants — maternelle, 1^{er} degré, 2^e degré — qui accepteraient de recevoir des visiteurs étrangers dans leur classe ?

7) Cu estas en via lando gekamaradoj interesaj pri korespondeco enter klasoj (geknaboj 7-11 jaraj). Nomoj kaj adresoj. Precizu la lingvojn.

Y a-t-il dans votre pays des camarades inté-

ressés par une correspondance internationale entre classes élémentaires (enfants de 7 à 11 ans). Les indiquer (noms et adresses). Préciser la langue.

8) Cu eblas al vi organizi Rifeon ?

Kiun jaron ? (jam esplorataj projektoj ; Hispanio, Francio, Tunizio, Hungario).

Nombro de litoj disponeblaj ? Nombro de tendumaj lokoj ? Nombro de lokoj en restoracio ?

Auriez-vous la possibilité d'organiser une R.I.D.E.F. ?

En quelle année ? (projets déjà à l'étude : Espagne, France, Tunisie, Hongrie).

Nombre de lits ? Nombre de places de camping ? Nombre de places au restaurant ?

9) Aliaj...

Autres renseignements.

10) La franclingva aŭ esperanta ekzemplaro kostos malpli ol 30 FF.

Indiku la nombron de ekzempleroj kiun vi mendas :

a) france ;
 b) esperante.

L'exemplaire, en esperanto ou en français, coûtera moins de 30 FF.

Indiquer le nombre d'exemplaire que vous commandez :

a) en français ;
 b) en espéranto.

Sendu vian respondon plej malfrue 1an des. al : Mme THOMAS, 18 rue de l'Iroise, 29200 Brest, Francio.

Adressez votre réponse pour le 1^{er} décembre au plus tard à : Mme THOMAS, 18 rue de l'Iroise, 29200 Brest, France.

Merci

PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

AUTRICHE

Pour les enfants en détresse

Quand les adultes ont des soucis, ils peuvent s'adresser à leur avocat, à leur conseiller fiscal ou à leur psychiatre. Mais à qui peuvent s'adresser les enfants battus, en conflit avec leurs parents ou leurs professeurs ? Le «téléphone des enfants» existe en Autriche depuis avril 1978, à Vienne et à Graz et cette institution est placée sous la responsabilité du service officiel pour la jeunesse.

C'est pourtant en Suisse que l'idée de venir en aide aux enfants en détresse est venue et a été expérimentée. Un écrivain bernois, Heinz Peyer et sa femme ont installé un poste téléphonique destiné aux enfants et annoncé dans la presse. En formant le 034.45.45.00, les enfants sont sûrs d'être accueillis par une voix encourageante et peu curieuse de leur identité puisque l'anonymat est de règle. Cet anonymat n'est rompu que sur la demande de l'enfant quand il souhaite que le correspon-

dant adulte intervienne auprès de ses parents ou d'un maître.

Ce sont les enfants battus qui téléphonent le plus souvent. Heinz Peyer leur apprend ou leur rappelle que la correction est anti-éducative et il se déclare prêt, s'ils le souhaitent à en faire part à leurs parents ou à leur maître (dans ce dernier cas, s'il y a chez le maître une tendance chronique à user de châtiments corporels, il examine avec les autorités scolaires quelle aide psychologique lui apporter car ce comportement signale une désadaptation à sa fonction). De nombreuses questions touchent aussi à la vie sexuelle et même aux devoirs à domicile venant d'enfants qui ne peuvent pas compter sur une aide. Enfin, certains vivent mal l'atmosphère de leur classe et se sentent rejetés par le groupe.

Le succès de son initiative est tel que des parents et des enseignants eux-mêmes le consultent. D'autres se déclarent prêts à as-

PANORAMA INTERNATIONAL

surer bénévolement une permanence pour que le téléphone puisse fonctionner sans interruption. Tous ces volontaires attendent maintenant une aide de l'Etat pour que des relais officiels se mettent en place avant la fin du siècle dit de l'enfance.

ALLEMAGNE FÉDÉRALE

Des inspecteurs innocents

Lorsque ses élèves de deuxième année lui ont demandé de voir ce qui se passait dans les classes voisines, Heide Hilger, une institutrice allemande s'est trouvée embarrassée. Cette curiosité lui semblait assez normale : souvent dans leurs conversations, les enfants décrivent leur maître ou leur classe avec beaucoup d'exagérations et ceux des classes supérieures s'amuse à impressionner leurs plus jeunes camarades en leur promettant pour le moins une vie plus dure. Mais il arrive aussi que des écoliers envient des innovations des classes voisines et voudraient savoir comment s'y passent des activités telles que le théâtre ou la confection de diaporamas.

Ce qui l'embarrassait c'était de trouver la manière la plus intelligente de prévoir avec ses collègues ces visites mutuelles.

Elle proposa d'abord une espèce d'entraînement à l'observation. Que voulaient-ils voir au juste ? Pêle-mêle fut inscrit au tableau le détail des curiosités : quel air a la classe ? Comment sont rangées les tables ? Y a-t-il des jouets, des jeux, des fleurs, des animaux ? Comment range-t-on les cartables ? Comment essuie-t-on le tableau ? Qu'y fait-on en langue maternelle, en maths, en peinture ? Qui interroge ? La maîtresse seule ? Qui est interrogé ? Toujours les mêmes ? Peut-on travailler en groupe ? S'asseoir en cercle ? Parler librement ? Que font les enfants ? Bavardent-ils ? Lancent-ils des papiers ? Crient-ils ? Se disputent-ils ? Sont-ils punis ? Avec des enfants de C.E.1, il n'était pas question de dresser la liste qu'ils emporteraient dans les classes voisines, comme une grille d'observation, mais ils étaient déjà plus conscients de ce qu'il fallait observer.

L'inspection enfantine put se faire dans six classes voisines. D'abord, chaque petit groupe de 3 ou 4 enfants bavarda avec la maîtresse, avant le début de la classe. Puis il assista à une heure d'activités avant de se retrouver dans sa classe pour une mise en commun. En fait, il y eut peu de critique à l'égard des maîtres, les enfants manquant de maturité, ce qui est normal. L'installation matérielle et le comportement de leurs camarades arrivèrent en premier lieu. Néanmoins, plusieurs enfants reconnurent qu'ils avaient perdu leurs préjugés à l'égard de tel ou tel maître et qu'ils avaient même appris (avec fierté) des notions d'un autre programme. La conséquence la plus visible de cette visite fut l'adoption d'une nouvelle disposition des tables qu'ils avaient repérée dans une classe et qui permettait très facilement le passage du cercle aux groupes de travail autour des tables. A leur tour, ils désirèrent l'accueil des élèves d'autres classes. Pour la maîtresse, cette inspection innocente fut un moyen merveilleux de sortir tout le groupe scolaire de l'anonymat, les enfants autant que les maîtres.

(Sources : *Grundschule*, R.F.A., n° 10, 1978.)

SUISSE

Une campagne au-dessus de tout soupçon ?

La plupart des pays européens vont distribuer dans les écoles et les collèges des brochures dissuasives dans le cadre d'une campagne anti-tabac. Gageons qu'il y manquera le dernier chapitre : exportons le cancer dans le Tiers Monde.

La progression des revenus en Afrique, en Asie et en Amérique Latine, s'accompagne d'une augmentation des fumeurs. Les manufactures occidentales se rendent compte que le marché intérieur diminue. Aux Etats-Unis, la moitié des diplômés d'université qui avaient l'habitude de fumer y ont renoncé. Ainsi à Princeton, en première année, en 1969, 45 % des étudiants étaient fumeurs ; ils sont 7 % en 1977. En 1978, ils ne sont plus que 2 %. Mais à Lagos (Nigeria), l'élite des élites, c'est-à-dire les étudiants en médecine, fument à 72 % (les étudiants 22 %). En Malaisie, les étudiants en médecine comportent 20 % de fumeurs alors que l'ensemble des autres disciplines ne représente que 16 %. «*Pour le Tiers Monde, la cigarette est symbole de richesse et de savoir*» constate Erik Echolm qui cite ces chiffres dans une étude sur le «tribut toujours plus lourd du tabac». Sait-on que les sommes énormes que les consommateurs du monde entier dépensent pour l'achat de cigarettes représentent le quart de celles consacrées aux armements ?

Alors que la publicité, en France, pour les cigarettes est fortement censurée, elle trouve des terrains prodigieux dans le Tiers Monde : à Niamey (Niger), c'est le maire lui-même qui remet l'écharpe à la reine de beauté, dénommée «Mademoiselle Gitane». La communauté européenne économique subventionne les exportations italiennes de tabac (1 dollar pour 5 kg). L'utilisation la plus cynique du plan

américain «Food for Peace» (de la nourriture pour la paix) assimile les tabacs américains à de l'alimentation. Les distributions gratuites de cigarettes américaines maintiennent les prix intérieurs, écoulent les excédents, font connaître les tabacs américains : 66 millions de dollars de tabac sont venus arroser le Sud Vietnam, le Cambodge et l'Egypte, tous des pays intéressants la «sécurité nationale» des Etats-Unis.

Les pays du Tiers Monde trouvent, eux aussi, dans la culture et la vente du tabac, des profits importants. La plus grande manufacture de cigarettes est en Chine qui se vante d'avoir la plus grosse récolte mondiale (le Président Mao et les dirigeants actuels sont à classer parmi les grands fumeurs). L'Inde produit la troisième récolte mondiale (la seconde venant des U.S.A.). La Turquie et le Brésil augmentent les rendements et seront suivis bientôt par tous les pays du Tiers Monde car les taxes sur le tabac sont faciles à percevoir et rapportent gros.

Les protestations de l'O.M.S. (Organisation Mondiale de la Santé) sont de peu de poids quand les organisations internationales pour l'alimentation (F.A.O.) et le développement (P.N.U.D.) apportent leur assistance à la production du tabac en Jordanie, Ethiopie, Yemen et en Ouganda. Et à quoi s'intéresse la Banque Mondiale ? Aussi aux projets de plantations de tabac en Tanzanie, en Ouganda et en Zambie.

Dans la campagne anti-tabac, il y a un interlocuteur particulièrement sourd aux arguments : l'Etat. C'est à lui de supprimer les subventions aux manufactures de tabac, de mettre fin à la mainmise de ces manufactures sur des terres dont on a besoin pour d'autres cultures (deux ou trois enfants sur dix meurent de sous-alimentation dans le Tiers Monde).

(Sources : *Forum du développement*, Genève, mai 1978.)

Roger UEBERSCHLAG

INFORMATIONS DIVERSES

A vendre : matériel ayant peu ou pas du tout servi

Ayant changé d'orientation (R.P.M. après 8 ans de classe de perfectionnement), je céderai le matériel C.E.L. selon le détail suivant :

1. ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

Bandes enseignantes : 70 de calcul et mathématiques (C.P., C.E.) - 50 de français (C.P., C.E.) - 20 d'histoire - 10 de sciences + 10 diverses montées - 10 de travaux pratiques + 20 non écrites.

Boîtes enseignantes : 35 (dont 15 neuves).

Tubes porte-bandes : 80.

Rouleaux de papier pour bandes : 4.

Meuble porte-bandes.

VALEUR TOTALE : 900 F, cédé pour 500 F.

2. DOCUMENTATION

Collection B.T. complète : 630 brochures

Collection S.B.T. complète : 145 brochures.

Collection B.T.J. complète : 150 brochures

+ 100 brochures B.T., S.B.T. en double, en vrac (du n° 1 jusqu'au numéro de juin 78).

Classeurs B.T. carton : 135 (dont 35 neufs).

Protège-B.T. : 200.

Pour tout classer : 3 complets.

VALEUR TOTALE : 5 100 F, cédé pour 3 250 F.

3. IMPRIMERIE

Matériel d'imprimerie complet :

1 presse à volet petit format (neuve),

1 police complète corps 24 script,

1 casse,

composteurs, porte-composteurs, interlignes, rouleaux encres, encres...

Valeur totale : 1 000 F, cédé pour 500 F.

4. AUDIOVISUEL

24 B.T. Son : n° 808, 814, 820, 852, 856, 844,

848, 850, 847, 849, 846, 854, 855, 859, 851,

857, 815, 821, 826, 858, 803, 845, 853.

19 D.S.B.T. : n° 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11,

12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 25.

15 divers (documents, Disonor).

Valeur totale : 1 500 F, cédé pour 750 F.

La totalité du matériel est cédé pour 5 000 F.

Conditions de paiement à débattre.

Le matériel est visible dans un local sis 5 rue Moulin-d'Isnard à Salon-de-Provence.

Georges MASSIEYE

Vert-Bocage II, C1

13300 Salon-de-Provence

Tél. 16 90 56.33.34 (heures repas)

Adresses des secrétariats des délégations départementales de l'I.C.E.M. pédagogie Freinet

- 01 Ain : Gérard BEAUFORT, 23 av. de
Mâcon, 01000 Bourg-en-Bresse.
- 02 Aisne : Marc GUILLAUME, 8 rue J.-
Siegfried, Belleu, 02200 Soissons.
- 03 Allier : François DESGRANDES, Les Rési-
dences de Dursat, route de Vichy,
Le Vernet, 03200 Vichy.
- 04 Alpes-Basses : Christian MARUSIC, Instit.
Montée des Genêts, 04100 Manosque.
- 05 Alpes-Hautes : M.-Hélène BLANCHARD,
Ecole de la Haute-Plaine, 05260
Chabottes.
- 06 Alpes-Maritimes : J.-Michel MANSILLON,
Ecole Saint-Jean, 06550 La Roquette-sur-
Siagne.
- 07 Ardèche : J.-Pierre CHARVAZ, Ecole
Publique, Lapras, 07270 Lamastre.
- 08 Ardennes : Michel MAHY, 174 rue de
Wareq, 08000 Charleville-Mézières.
- 09 Ariège :
- 10 Aube : J.-François PLANCHET, 2 rue
E. Hoppenot, 10000 Troyes.
- 11 Aude : Monique BRU, Ecole de Fonters
du Razès, 11400 Castelnaudary.
- 12 Aveyron : Anne-Marie LOSEGO, Ecole
Maternelle de Lafouillade, 12270 Najac.
- 13 Bouches-du-Rhône : Jo DAVID, La
Gabiado, ch. de Routelle, 13420
Gémenos.
- 14 Calvados : Claude DUMONT, école
ouverte du Val n° 2, 1202 boul. du
Val-Nord, 14200 Hérouville-Saint-Clair.
- 15 Cantal : Michel DELBOS, Institut. Le
Grand Bois, 15250 Jussac.
- 16 Charente : Michèle MARTEAU, Louzac,
16100 Cognac.
- 17 Charente-Maritime : Philippe SOULIÉ,
8 rue des Genêts, Saint-Xandre, 17140
Lagord.
- 18 Cher : Marie-Solange BOUZIQUE, 11 rue
G. Clémenceau, 18400 Saint-Florent.
- 19 Corrèze : E. et G. PINEAU, La Fage
de Noailles, 19600 Larche.
- 20 Corse :
- 21 Côte-d'Or : Guy DEBIONNE, Chaigny,
21120 Is-sur-Tille.
- 22 Côte-du-Nord : Annie CHERBONNET,
institut. La Chambre, 22640 Plénée-
Jugon.
- 23 Creuse : J.-Claude PEINGNEZ, C.E.G. de
Parsac, 23140 Jarnages.
- 24 Dordogne : J.-Pierre FONMARTY, Razac
de Saussignac, 24240 Sigoulès.
- 25 Doubs : Denis GOLL, école publique,
25380 Belleherbe.
- 26 Drôme : Robert BOUZIGNAC, Ecole
de Saint-Bonnet-de-Valclérieux, 26350
Crépol.
- 27 Eure : Hilda GUILLUY, Saint-Martin-du-
Tilleul, 27300 Bernay.
- 28 Eure-et-Loir : S. et Y. FRAPSAUCE,
Ecole des Etilleux, 28330 Authon-du-
Perche.
- 29 Finistère : Yvon GAC, Ecole de Kéréderm,
rue P. Dukas, 29200 Brest.
- 30 Gard : Lucette TALON, Montfaucon,
30150 Roquemaure.
- 31 Haute-Garonne : Hélène DESANGLES,
24 rue Antoine Puget, 31200 Toulouse 02.
- 32 Gers : Régine GALAN, Ecole de Cor-
neillan, 32400 Riscle.
- 33 Gironde : Alain RATEAU, 7 bis rue
Urbain Albouy, 33190 Blaye.
- 34 Hérault : Christian COMBE, Ecole de
Cazouls d'Hérault, 34120 Pézenas.
- 35 Ille-et-Vilaine : Christian LERAY, 16 allée
du Danemark, 35100 Rennes.
- 36 Indre : Jean-Claude BERRAND, Institut.
Place Pillain, 36150 Vatan.
- 37 Indre-et-Loire : Rose-Marie MOUNIER,
Le Tronchot, Neuville, 37110 Château-
Renault.
- 38 Isère : Michèle MARCHÉ, 130 Galerie
de l'Arlequin, apt. 5129, 38100 Grenoble.
- 39 Jura : Serge FAVRE, Lac des Rouges-
Truites, 39150 Saint-Laurent-en-
Grandvaux.
- 40 Landes : Délégation départ. E.M., Ecole
mixte A, Pontonx-sur-Adour, 40990 Saint-
Paul-les-Dax.
- 41 Loir-et-Cher : Liliane GIRARD, Institut.,
Marcilly-en-Gault, 41210 Neung-sur-
Beuvron.
- 42 Loire : Marinou BIHEL, Chalet Aubépin,
Chambles, 42170 Saint-Just, Saint-
Rambert.
- 43 Loire-Haute : Marguerite COUSTOULIER,
Ecole de Sembadel Gare, 43160 La
Chaise-Dieu.
- 44 Loire-Atlantique : Alain MAHÉ, La Bour-
dinière-Malville, 44960 Savenay.
- 45 Loiret : Mireille GAY, Impasse du Ballon,
45100 Saint-Jean-le-Blanc.
- 46 Lot : Alain FONTANEL, Ecole de Calviac,
46190 Sousceyrac.
- 47 Lot-et-Garonne : Monique CHILAUD,
Ecole Maternelle, 47460 Lagnac.
- 48 Lozère : Monique VALETTE, E.P.
Laubert, 48170 Châteauneuf-de-Randon.
- 49 Maine-et-Loire : Groupe Angevin de
l'Ecole Moderne, 93 rue E. Vaillant,
49800 Trélazé.
- 50 Manche : Joseph PORTIER, E.P. Genêts,
50530 Sartilly.
- 51 Marne : Anne-Marie MORLET, Ecole
Saint-Thierry, 51220 Hermonville.
- 52 Marne-Haute : Jacques MONTICOLO,
Gr. scol. P. Brossolette, 52100 Saint-
Dizier.
- 53 Mayenne : Guy GOUPIL, 13 Résidence
du Maine, 53100 Mayenne.
- 54 Meurthe-et-Moselle : Anne-Marie FRANC,
2 Grande-Rue, Vaxainville, 54120
Baccarat.
- 55 Meuse : Jacques RIBON, Ecole de
Morley, 55290 Montiers-sur-Saulx.
- 56 Morbihan : Hervé MALRY, 52 rue
Madame Molé, 56000 Vannes.
- 57 Moselle : J.-F. SCHNEIDER, Ecole mixte,
Loupershouse, 57510 Puttelange-aux-Lacs.
- 58 Nièvre : Claude GAUTHIER, instituteur,
Dirol, 58190 Tannay.
- 59 Nord : Thérèse MOUVEAUX, 6 rue Denis
Cordonnier, 59390 Lys-lez-Lannoy.
- 60 Oise : Daniel CHAUDET, Ecole publique
Rotangy, 60360 Crèvecœur-le-Grand.
- 61 Orne : Janine PRAUD, 2 rue Ambroise
Paré, 61000 Alençon.
- 62 Pas-de-Calais : Denis LAMARE, Instit.
Gouy-en-Artois, 62123 Beaumetz-les-
Loges.
- 63 Puy-de-Dôme : I.C.E.M. 63, Ecole
d'Argnat, Sayat, 63530 Volvic.
- 64 Pyrénées-Basses : René DARROU, 20
avenue Garcia Lorca, 64000 Pau.
- 65 Pyrénées-Hautes : Jean-Claude POMÈS,
48 rue de Langelle, 65100 Lourdes.
- 66 Pyrénées Orientales : André GOT, 79a
avenue du Canigou, 66370 Pezilla-la-
Rivière.
- 67 Rhin-Bas : Marguerite VANDEVELDE,
école pub. Hohatzenheim, 67170 Brumath.
- 68 Rhin-Haut : I.D.E.M. 68, 17 rue du
2-février, Ingersheim, 68000 Colmar.
- 69 Rhône : Georges LAUBEZOUT, Instit.
Montromand, 69610 Sainte-Foy-l'Argen-
tière.
- 70 Saône-Haute : Georges GARRET, 32 rue
V. Hugo, Saint-Sauveur, 70300 Luxeuil-
les-Bains.
- 71 Saône-et-Loire : Madeleine GENESTIER,
Ecole mixte, impasse J. Ferry, 71410
Sanvignes.
- 72 Sarthe : Yannick LEFEUVRE, 49 rue
Ch. Morancé, 72000 Le Mans.
- 73 Savoie : Danielle PERRIN, Ecole de la
Plaine-de-Conflans, 73200 Albertville.
- 74 Savoie-Haute : Collégiale I.C.E.M. 74,
Groupe scolaire du Parmelan, place H.
Dunant, 74000 Annecy.
- 75 Paris ville Nord : Yvette SERVIN, 12
avenue Junot, 75018 Paris.
- 75 Paris ville Sud : Mercédès LALLE, Ecole
de garçons, 146 av. F. Faure, 75015
Paris.
- 76 Seine-Maritime : Roger DENJEAN,
Beauvoir-en-Lyons, 76220 Gournay-en-
Bray.
- 77 Seine-et-Marne : Philippe SASSATELLI,
rue Champs-Gris, Saint-Martin-des-
Champs, 77320 La Ferté-Gaucher.
- 78 Yvelines : Pierre LONCLE, 9 rue A. Briand,
78540 Vernouillet.
- 79 Deux-Sèvres : Michelle FRADIN, Ecole
publique de filles à Clazay, 79300
Bressuire.
- 80 Somme : Christian PETIT, 153 rue de
Verdun, 80000 Amiens.
- 81 Tarn : Jacques COUTOULY, Ecole de
Parisot, 81310 Lisle-sur-Tarn.
- 82 Tarn-et-Garonne : Bernard DONNADIEU,
2 rue Princesse, 82000 Montauban.
- 83 Var : François BORTOLAN, Ecole mixte
des Ouillets, 83100 Toulon.
- 84 Vaucluse : Mauricette RAYMOND, Les
Cardelines, Le Rocher du Vent, 84800
Saumane.
- 85 Vendée : Jean-Yves DEMINIER, Institut.
Chevrette, 85370 Nalliers.
- 86 Vienne : Bernard RABY, école publique
Leigné-sur-Usseau, 86230 Saint-Gervais-
les-Trois-Clochers.
- 87 Vienne-Haute : Annick DEBORD, Ecole
publique, Saint-Symphorien-sur-Couze,
87140 Nantiat.
- 88 Vosges : Michèle LAMBERT, Lycée de
88400 Gérardmer.
- 89 Yonne : Martine GAULON, Ecole publ.
de Jouy, 89150 Saint-Valérien.
- 90 Territoire de Belfort : Jacques QUERRY,
Ecole de Courtelevant, Cidex 769,
90100 Delle.
- 91 Essone : Renée DUPUIS, 7 rue Bros-
sement, Villebon/Yvette, 91120 Palaiseau.
- 92 Hauts-de-Seine : Bernard AUZOU, 10 rue
Jean Perrin, 92230 Gennevilliers.
- 93 Seine-Saint-Denis : Pierre BORDES, école
J. Jaurès, 2 allée Descartes, 93390
Clichy-sous-Bois.
- 94 Val-de-Marne : I.C.E.M. 94, 2 rue Thiroux
d'Arconville, Parc de Crosne, bât. C3,
91560 Crosne.
- 95 Val d'Oise : Gérard BROUSSE, Ecole de
Noisy-le-Sec, 95270 Luzarches.
- 972 La Martinique : J.-François MAX, Cité
Marsan 1, 61 route de Didier, Fort-de-
France.
- 974 La Réunion : I.R.E.M., B.P. 2, 97434
Saint-Gilles-les-Bains.

Mise à jour au 2 novembre 1978

Second degré

ÉDUCATION MANUELLE ET TECHNIQUE : le point un an après

Alex LAFOSSE



Exit Haby. Bon vent.

Mais la réforme reste.

Aussi paraîtra-t-il peut-être intéressant, à l'issue d'une année d'expérimentation de l'E.M.T. dans les classes de 6^e, de tenter un début de bilan.

Dans beaucoup de collèges, il faut bien le dire, peu de choses ont changé ; comme l'an dernier les T.M.E., le chef d'établissement a continué à distribuer l'E.M.T. tel un mal nécessaire à chacun des professeurs de l'établissement. Cela leur fait deux heures de plus au lieu d'une (parfois pour terminer leur programme qui de maths, qui d'anglais ou de français !).

Nombre d'entre eux sont d'ailleurs sincèrement surpris si on leur demande ce qu'ils pensent de la réforme des T.M.E. tant ils ignorent que réforme il y a en ce domaine.

Gros point noir : les effectifs puisque, si l'on en croit le *Courrier de l'Éducation* n° 67 du 13 mars, seulement 20 % des classes ont obtenu du chef d'établissement l'application de la règle admise des 3 groupes de 16 élèves pour 2 classes de 24.

Dans la plupart des collèges pourtant les choses évoluent du fait que l'E.M.T. est de plus en plus le domaine d'un personnel désormais spécialisé.

Un tel personnel existait bien déjà avec les professeurs de T.M.E. mais il était distribué dans les départements à dose homéopathique. Dès aujourd'hui plus de 4 000 collègues issus de l'ex-voie III viennent, après un stage de 6 semaines, renforcer ces rangs clairsemés.

Paniquant pour la plupart à l'idée d'enseigner une discipline nouvelle ils se précipitent hélas avidement sur l'information qui leur est offerte officiellement, soit :

- les trop souvent désolantes fiches documentaires de l'I.N.D.P. sur le sujet ;
- l'affligeant manuel quasi-officiel sur les problèmes concrets en E.M.T. ;
- les consternantes leçons modèles des émissions de radio et de télévision scolaire.

Mais nous ne reviendrons pas sur l'analyse de ces différents supports ou éléments de la réforme.

Nous nous bornerons à regretter que, à un moment où l'administration semble contrainte de lâcher du lest devant les réactions indignées qu'elle a soulevées grâce à eux, trop de collègues s'approprient comme à plaisir les aspects les plus discutables de la pratique pédagogique qu'ils proposent.

Une évolution dans les positions officielles :

La tendance officielle était il y a un an, nous l'avons vu, à soutenir qu'il était parfaitement possible de faire de l'éducation manuelle et technique à partir de rien.

On prétendait par exemple qu'on pouvait parfaitement étudier le dessin technique pour lui-même, démonter et remonter pour le plaisir, faire des exercices de maintenance pour l'amour de la chose et résoudre des problèmes concrets dans l'abstrait, crayon en main.

Au contact des faits et sous les réactions venues d'un peu partout, cette position qui méconnaissait totalement les exigences de motivation et la réalité de l'âme enfantine a, semble-t-il, un peu évolué.

On admet maintenant ce que le simple bon sens aurait dû suffire à indiquer, c'est-à-dire que tout cela (lecture de dessins, démontage, remontage, maintenance et problèmes concrets) ne se conçoit bien autrement que lié à une fabrication.

De plus le travail en petits groupes, ou en ateliers tournants, est désormais admis et même recommandé.

Ceci certes pour de basses raisons d'économie — il est plus facile d'équiper un atelier de 5 qu'une classe de 16 — mais c'est toujours bon à savoir.

Par contre, d'un autre côté, les indications que l'on peut avoir sur le contenu de l'E.M.T. en 4^e et 3^e ne sont pas enthousiasmantes : il rappellera à certains les programmes des anciens cours ménagers ou des sections de fin d'études primaires :

- pratique de l'hygiène alimentaire et corporelle (alimentation, puériculture) ;
- mécanique usuelle dans ses applications familiales ;
- habitation et cadre de vie ;
- habillement et travail des textiles.

De bons vieux programmes qui ont fait leurs preuves dans la production de millions de petites ménagères bien conditionnées à rester à leur place assignée, c'est-à-dire près de la boîte à ouvrages.

Une pierre de touche : la gamme de fabrication

La pédagogie de l'E.M.T. se veut une pédagogie « par objectifs ».

Caution de modernisme, voici le grand mot lâché.

Tout ça pour dire cette chose fort nouvelle que l'enseignant doit se fixer des objectifs et se donner les moyens de contrôler leur réalisation.

L'objectif, vous dira-t-on encore, sera de remplir — sous-entendu de faire remplir à l'enfant — le contrat technique.

Qu'est-ce donc que ce contrat ?

Un ensemble, nous dit-on, de documents techniques définissant strictement la nature de la tâche à réaliser et permettant de contrôler sa parfaite réalisation.

Il comprendra, sur le modèle des industries de fabrications mécaniques : dessins d'ensemble, dessins de définition, perspectives, nomenclature ou fiche de débit, gamme ou analyse de fabrication ou de montage, fiche d'opération, analyses de phases ou de sous-phases, organigrammes, cahier de charges, etc.

Bref, un poids de paperasses qui pourra dépasser à l'occasion celui de l'objet à réaliser.

Notons au passage l'étrange utilisation du mot contrat qui préparera parfaitement à l'acception qu'a du contrat de travail le système actuel : le contrat n'est plus le résultat d'une libre discussion entre deux parties placées sur un pied d'égalité ; c'est devenu un synonyme de «cahier des charges», toutes les obligations étant naturellement d'un même côté.

Mais essayons d'examiner froidement cette exigence.

Il est certain que présentée de façon butranchière, comme elle l'est le plus souvent, elle peut apparaître comme parfaitement stupide.

L'idée d'analyse de sous-phase en rotin ou de dessin technique en macramé apparaissent d'un ridicule achevé.

Pourtant certains veulent, le plus sérieusement du monde, introduire des organigrammes inspirés de la méthode P.E.R.T. (qui a permis de coordonner les différentes opérations de montage et de lancement des fusées Polaris) à propos de la fabrication d'une compote de pommes !

Aussi bien l'artisan qui tresse un fauteuil ou l'usine qui lance la fabrication d'un emballage en carton se moquent fort d'élaborer une gamme de fabrication.

Précisons pour le non initié que la gamme de fabrication est, dans l'industrie mécanique essentiellement, le document extrêmement précis et détaillé qui indique de façon méthodique et chronologique le déroulement de la fabrication d'une pièce, décomposée en ses différentes opérations, phases et sous-phases. Tout ceci de manière schématique et conventionnelle avec indication de moyens utilisés et des modes de contrôle.

Même s'ils sont établis en commun par le maître et les élèves comme les instructions officielles y encouragent, le risque de sclérose qu'entraîne l'abus de ce genre de document demeure grand ainsi qu'en arrive à le souligner jusqu'à un Inspecteur Général de l'Enseignement Technique (A. CAMPA : «Enseignements technologiques et pédagogie par objectifs» dans «le cours industriel» de janvier 1978) :

«Il conviendrait d'éliminer la forme donnée à l'apprentissage, n'ayant d'autre mérite que d'être consacrée par l'habitude et la tradition : le geste professionnel que l'on apprend sans en discuter le bien fondé et qui devient un dressage physique, l'analyse de fabrication établie en commun, que l'on doit suivre sans la moindre modification et qui conduit à une passivité intellectuelle inquiétante de l'opérateur, aboutissant au conformisme et au besoin rassurant de direction.»

«La progression établie de longue date, les habitudes prises dans le domaine de l'organisation du travail doivent disparaître au profit d'une activité organisée de concert par l'élève et le maître.»

La réticence à l'exigence officielle d'une analyse ou gamme de fabrication se révèle tout aussi forte tant de la part des nouveaux P.E.G.C. que des anciens professeurs de T.M.E. ou même de nombreux enseignants issus du technique et travaillant au niveau de l'E.M.T.

Il faut dire que beaucoup de collègues qui ne se sentent pas particulièrement compétents en ce domaine s'imaginent très mal en train d'élaborer ce type de documents avec une classe de 6^e ignorant tout du problème.

Ils sentent bien qu'accepter de satisfaire une telle exigence préalablement à toute fabrication figera leur enseignement à une seule fabrication par classe et les transformera en commis voyageurs en documents techniques préfabriqués.

A quel niveau se situer ?

De là à nier l'intérêt qu'il y a, préalablement à toute fabrication, à imaginer et à décrire précisément l'objet retenu en utilisant par exemple les normes en vigueur en dessin technique (sans entrer pour autant dans des arguties concernant cadres, cartouches et autres détails mineurs), il y a un pas.

De même il ne saurait être question de sous-estimer l'intérêt d'une réflexion prospective approfondie sur la démarche choisie, réflexion que l'on pourra, au besoin, coucher par écrit en utilisant, pourquoi pas, le cadre en vigueur dans l'industrie.

Car il s'agit de savoir si on admet ou pas la nécessité de préparer l'enfant au monde technique (voir l'article de M. ROCHARD : «Et le travail manuel») (1).

Si oui il faut bien admettre, bon gré, mal gré, que ce monde se caractérise surtout par son exigence de rigueur et, hélas, le peu de place qu'il concède à la fantaisie, une fois déterminé l'objet à produire, c'est-à-dire passé le stade du bureau d'études.

La seule chose que l'on peut objecter, et elle est d'importance, est que, tant qu'à faire de s'initier au monde technique, rien ne nous oblige à nous cantonner au stade de l'exécutant (application de la gamme de fabrication) ou à celui de la préparation de son travail (niveau bureau des méthodes élaborant cette gamme), mais qu'il paraît bien plus enrichissant et éducatif, bien plus logique au surplus dans le contexte matériel, de se situer de préférence en deçà, au stade du bureau d'études qui élabore les prototypes, là où s'effectue l'essentiel du travail créateur.

(1) L'Éducateur n° 6 du 20 décembre 1977, p. 14.

Ceci d'autant plus que, si on peut rêver pour nos enfants un autre modèle de fabrication que celui proposé par nos sociétés contemporaines, le processus général et les modalités d'ensemble inhérentes à la conception d'un premier objet sont, elles, éternelles et indépendantes de la «douceur» plus ou moins grande des technologies employées.

La brèche possible

Mais même si nous les voulons plus bureaux d'études que bureaux des méthodes, il nous faut bien revenir à la réalité quotidienne des classes.

Or qu'y voyons-nous la plupart du temps ?

Outre les exercices «poubelle» type dessins dictés ou autres problèmes concrets sur lesquels nous ne reviendrons pas, une conception plus qu'étriquée des petites fabrications.

Lorsqu'on vous parle «travail des matériaux en plaque» par exemple, on pensera souvent restrictivement «cartonnage», on vous dira qu'il faut en faire faire en 6^e mais pas plus d'un trimestre, on vous dira aussi que, dans une progression bien dosée les objets plats précèdent obligatoirement les objets en volume, que le coin de tel objet se gaine de telle manière que vous trouverez dans tel «bon» livre de référence, etc.

Résultat : un enseignement figé et stéréotypé où tout le monde fait d'un même pas rythmé par le discours magistral le même objet bateau triste et vain : au mieux le porte-éphéméride en 6^e, le correspondancier plus tard.

Alors que le monde des réalisations possibles avec du carton, pour conserver cet exemple, est immense.

Citons au hasard, et réalisables souvent uniquement avec du carton de récupération : char à voile, planeur, théâtre d'ombres, girouettes et moulins, métier à tisser les perles, les galons, périscope, kaléidoscope, cartes et portefeuille magiques, panneaux ou labyrinthes électriques, plans en relief, maisons de poupées, maquettes, castelet, marionnettes et pantins, mobiles, dioramas, tableaux articulés, masques et marottes, cadres à photos, lunette astronomique, plumier d'enseignement programmé, jeux de société, puzzles divers (pentaminos, tangrams, taquins...), cubes, jeux de construction, châteaux-forts, crécelle japonaise, etc., etc.

Autant de sujets qui ne sont peut-être pas mentionnés dans les ouvrages officiellement référencés au chapitre cartonnage mais qui sont autrement motivants parce qu'utiles ou amusants pour l'enfant et autrement enrichissants tant au niveau conception qu'au niveau réalisation et exploitation qu'un éphéméride collé sur un bout de carton gainé de papier !

Et d'autant plus justifiables vis-à-vis de la hiérarchie qu'ils correspondent tout à fait aux instructions officielles.

Parfaitement.

A condition d'aller fouiner dans la partie correspondant aux «problèmes concrets» qui permet de justifier tout et n'importe quoi y compris, pour changer, des choses point trop sottes.

C'est dans cette direction, j'en suis persuadé qu'il faut creuser avec les enfants et en équipes de collègues.

Par exemple pour mettre sur pied un fichier adaptable dans chaque classe.

De véritables objectifs

«On va en revenir au bricolage !»

J'entends l'objection d'ici.

Primo : qui dit que créativité exclut obligatoirement qualité technique, rigueur d'exécution ou souci de finition !

Secundo : j'aurais tendance à renvoyer les empêcheurs de bricoler en rond à la conclusion d'un texte où Claude LEVI-STRAUSS s'est plu à comparer la démarche du bricoleur à celle de l'ingénieur — la plus riche à ses yeux n'étant pas celle qu'on pense généralement.

«La poésie du bricolage lui vient aussi, et surtout, de ce qu'il ne se borne pas à accomplir ou exécuter ; il «parle», non seulement avec les choses, comme nous l'avons déjà montré, mais aussi au moyen de choses : racontant par les choix qu'il opère entre des possibles limités, le caractère et la vie de son auteur. Sans jamais remplir son projet, le bricoleur y met toujours quelque chose de soi.»

N'est-ce pas là ce qui compte ?

Trouver une occasion et un lieu où pouvoir s'exprimer ne représente-t-il pas un problème en un temps où personne n'écoute personne et où certains en arrivent à acheter très cher la simple occasion de parler à l'oreille d'un psychologue ou d'inconnus attentifs ? (cf. *Nouvel Observateur* du 20 mars : «ceux qui parlent dans la nuit»).

Au sein du collège-caserne que nous connaissons, nos gosses ne souffrent-ils pas plus encore que des adultes de l'indifférence ambiante ?

Nous subissons une époque où de plus en plus de gens rêvent (selon la belle expression de Roger GENTIS chez Maspero) de «guérir la vie». Où, selon le vocable barbare d'«ergothérapie» d'autres prônent la rééducation, la réconciliation avec soi-même et les autres, par le travail de la main.

Ne peut-on de notre côté penser que, en dépit des conditions matérielles qui nous sont faites et en place de l'antichambre de l'usine en quoi certains voudraient transformer nos ateliers d'E.M.T., ils pourraient constituer tout simplement des endroits de parole et d'échanges, des lieux véritablement «conviviaux» ?

Des cercles où pourrait se faire l'expérience de rapports nouveaux avec les choses et les êtres en même temps que d'une manière d'être collectivement libres et responsables ?

Pédagogie par objectifs ? Pourquoi pas si cette pédagogie doit être coopérative et ses objectifs de guérir la vie en préparant l'autogestion !

Approfondissements et ouvertures

Une équipe pédagogique : est-ce viable ?

L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE de Breuil-le-Sec
60600 Clermont

N'existent-elles pas de fait ?

Dans une école, il y a des maîtres, des élèves, des parents. Y a-t-il pour autant équipe pédagogique ? équipe éducative ? Actuellement c'est L'ÉCOLE.

L'ÉCOLE, c'est un groupe de personnes juxtaposées, qui sont contraintes de vivre ensemble alors qu'elles ne se sont pas choisies, qu'elles se méfient les unes des autres, qui au mieux ont des options de vie compatibles :

- au pire, ont des options de vie contradictoires, voire opposées ;
- au mieux, un langage commun, peut exister ;
- au pire, aucune communication constructive ne peut se créer autre que des oppositions, des dénigrements, c'est de l'autodestruction...

Nous avons voulu former une équipe d'instituteurs pour travailler ensemble au niveau des maîtres, des enfants, des parents.

Au niveau des maîtres, les instituteurs se plaignent d'être seuls dans leur classe. Le travail de groupe doit permettre de mettre en commun les efforts de chacun pour résoudre à plusieurs les problèmes rencontrés dans les classes.

L'équipe permet de partager les responsabilités dans la gestion de l'école. Les relations hiérarchiques (avec directeur, inspecteur) sont transformées en relations de travail constructif.

Au niveau des enfants, le travail en équipe permet d'observer l'enfant, de le suivre, de l'aider à progresser, d'éviter de ressasser des notions déjà acquises, de valoriser en permanence son travail et d'assurer une continuité dans la scolarité (5 ans).

L'enfant retrouvera les avantages de la classe unique : enseignement individualisé, suppression des cours magistraux, diversité des contacts (les «petits» peuvent travailler avec les «grands») sans en supporter les inconvénients : un seul maître, une seule parole, une seule référence adulte.

Au niveau des parents : pas seulement des relations duelles (les parents avec un maître), mais une relation d'adulte avec plusieurs maîtres d'une équipe pédagogique (pour former une équipe éducative et s'intéresser aux problèmes d'éducation).

«L'école sera donc ouverte» aux parents pour construire avec eux un projet d'éducation qui partira de leurs demandes, de leurs attentes, et qu'on pourrait alors appeler «projet d'éducation populaire».

Des camarades du groupe départemental étaient décidés à travailler en équipe. Nous avons été nommés à trois dans le groupe scolaire de Breuil-le-Sec. Dès notre nomination, avec les collègues restant en poste — non Ecole Moderne, mais non hostiles —, nous avons défini :

- Les répartitions des enfants dans les 5 classes (12 enfants relèvent de la classe de perfectionnement que nous avons à l'école ; nous essaierons de les intégrer au maximum pour les amener à une scolarité normale).
- Le choix de sa classe : les anciens en poste ont eu la priorité de choix.
- Notre participation à la cantine ainsi que notre participation à l'étude surveillée que nous envisageons comme un service social au service des parents et non un moment où l'on pratique des devoirs et des cours supplémentaires.

Il est convenu :

- Que chacun commencerait dans sa classe avec les méthodes dans lesquelles il est le plus en sécurité pour ne pas créer de perturbations chez les enfants et en lui-même ;
- Que chacun d'entre nous participerait à des réunions de synthèse hebdomadaires.

Au cours de ces premières réunions de synthèse, nous avons réaffirmé que chacun d'entre nous, dans sa classe, emploierait les méthodes avec lesquelles il serait le plus en sécurité, afin d'éviter une trop grande perturbation chez les enfants et pour lui-même.

En réalisant nos bilans hebdomadaires, nous nous sommes aperçus que notre vocabulaire pédagogique ne recouvrait pas la même signification. Il a donc été nécessaire de préciser ce vocabulaire couramment employé par les membres de l'équipe.

Effectivement, que voulait dire : entretien, plan de travail, travail libre, travail personnel, enquête, synthèse, séquence de travail, homme de jour, responsable de jour, travail coopératif, décloisonnement, lecture en atelier, imprimerie, illustration, journal scolaire, chef-d'œuvre de classe ? Sur les termes recouvrant une technique tels que l'imprimerie, illustration, aucune difficulté : un exemple après la classe, une aide rapide pendant les interclasses, suffisent généralement.

Mais comment faire sentir ce qui se passe dans un entretien ? Nous avons bien essayé de définir ce terme : c'est un moment privilégié de la classe où tout enfant peut prendre la parole pour :

- s'exprimer, même pour ne rien dire d'intéressant aux yeux du maître ;
- on montre ce qu'on a apporté :
 - documents personnels,
 - documents de classe,
 - objets ;
- on raconte ses rêves, ses cauchemars ;
- on évoque des questions qui vous préoccupent ;
- on lit ses textes, des poèmes ;
- on peut interroger la classe sur des enquêtes nouvelles afin de solliciter des questions, des documents ;
- on peut remettre en cause «une loi de la classe» ;
- on peut demander une mini-réunion de coopérative.

Les mots... toujours les mots... Comment faire pour vivre réellement cette expérience dans une classe ?

Nous avons étudié et comparé minutieusement le déroulement de nos classes et établi un planning de visite dans les classes. Ce travail devait durer au minimum une demi-journée et la synthèse de ce qui avait été vu devait se faire le soir même entre les intéressés ou les intéressés et l'équipe.

Ce ne fut pas facile car nous savons bien que chaque instituteur a des difficultés à laisser un autre maître évoluer dans son espace-classe trop souvent vécu comme une chasse gardée.

Il est malaisé d'accepter la critique, même d'un copain, sur la façon dont il a senti et vécu la journée de classe. (Comme exemple, à l'issue de la visite d'André chez Pierre, au moment de la synthèse, Pierre contesta dès les premières minutes la forme des propos qu'il ressentait comme un jugement. Il a fallu trois quarts d'heure avant de commencer un travail constructif. Mais nous sommes prêts à recommencer.)

Le travail dans une classe avec un autre camarade, peut aussi nous perturber profondément et remettre en cause notre façon de travailler.

Nous pensons pourtant que cette confrontation «sur le tas» est indispensable pour la constitution d'une équipe et que la revendication de **six maîtres pour cinq classes n'est pas un luxe mais une nécessité.**

Dans un second temps, il s'est trouvé que, dans nos classes, des enfants réalisant les mêmes enquêtes ou intéressés par les mêmes enquêtes avaient demandé de pouvoir travailler ensemble, à Breuil-le-Sec, nous avons commencé un décloisonnement d'une partie de la journée. Une heure et demie tous les jours, sauf les jours de piscine, sur l'ensemble des six classes.

Le matin, un tableau planning, où sont marqués les ateliers du jour de chaque classe — les uns proposés par les enfants, les autres par les maîtres — circule. Les élèves choisissent l'atelier qu'ils désirent, dans la classe qu'ils désirent. Le nombre de places disponibles est défini par des fiches blanches.

Les enfants ont des obligations :

1. S'ils travaillent à une œuvre collective, qui ne nécessite pas une continuité, ils s'inscrivent et viennent travailler à l'atelier (tissage, tableau de graines...).
2. S'ils travaillent à une œuvre collective qui nécessite une continuité dans le travail, ils s'inscrivent et viennent y travailler jusqu'à ce qu'ils aient terminé (tissage personnel, enquête, tricot, couture...).
3. S'ils travaillent à une œuvre individuelle, ils la terminent et obtiennent une priorité dans l'atelier les jours suivants (collier, terre).

Nous accordons une grande importance à l'exposé des travaux à la synthèse de la classe. Cela permet un enrichissement car le moment de critiques est un des actes pédagogiques les plus féconds de la classe.

Le maître est à l'écoute des enfants et évite de donner son jugement en premier. Pendant cette synthèse, l'enfant :

- montre et explique sa réalisation ;
- donne son avis et le justifie ;
- apporte des idées de modifications, d'amélioration ;
- respecte le travail des autres ;
- prend conscience d'une vue différente de la sienne ;
- apprend la tolérance ;
- pose des questions pour demander à l'autre de se définir pour le connaître et le comprendre.

En conclusion, nous avançons lentement certes, mais nous devons tenir compte de la susceptibilité et la sécurité de chacun : enfants, instituteurs, parents.

Chaque classe a réalisé sa propre forme de plan de travail hebdomadaire. Chaque plan de travail est communiqué aux parents accompagné des cahiers de l'enfant ou visible à l'école par les parents hors des heures de classe. Pourtant, devant la résolution du conseil des maîtres d'appliquer les textes des instructions officielles relatifs aux notes, aux compositions, aux devoirs à la maison, certains parents laissent percer leurs inquiétudes, leurs troubles :

- nos enfants ne font plus rien à l'école ;
- nos enfants vont à l'école sans avoir peur ;
- nos enfants n'ont plus ni devoirs, ni leçons (dans les petites classes) ;
- à quoi servent leurs cartables ? il n'y a plus rien dedans ;
- ils n'ont plus tous les mêmes livres ;
- que sauront-ils en 6^e ? auront-ils le niveau ?

A Breuil-le-Vert, dès le début de l'année, très vite les parents demandent des précisions sur les méthodes employées, sur les acquisitions nécessaires à l'entrée en 6^e.

- Sur les programmes :

Ils s'organisent et décident un cycle de réunions afin d'étudier les instructions officielles de français de 1972 et 1976.

Stupéfaction ! Dans les instructions officielles est préconisé ce qui se passe dans leur école... et depuis longtemps...

Mais alors...

Pourquoi ne pas les avoir appliquées plus tôt ?

Pourquoi si peu d'instituteurs travaillent-ils ainsi ?

A Breuil-le-Sec, après une réunion d'information, nous avons demandé que chaque parent vienne à l'école pour rencontrer le maître ou les maîtres.

Certains sont venus.

D'autres ont rongé leurs inquiétudes, sans venir les manifester.

Devant une accusation ouverte contre les méthodes utilisées, une réunion publique fut organisée.

Afin de faire participer davantage les parents, ils furent invités à se rencontrer par classe. Ils se sont rendu compte que leurs enfants travaillent différemment de ce qu'ils ont connu, mais qu'ils travaillent réellement. D'autres réunions seront organisées au troisième trimestre — passage 6^e-C.M.2, passage maternelle-C.P., établissement d'un document de contrôle parents, enfants, instituteurs —. C'est une étape.

Actuellement, nous nous posons la question : peut-on faire de l'école un lieu privilégié pour les enfants, où parents, enseignants et adultes, seraient au service de l'enfant, afin qu'il puisse effectuer le maximum «d'expériences tâtonnées» indispensable pour son évolution ?

Doit-on réserver l'école aux seuls enfants car «on n'a jamais fini d'apprendre». Et qui peut se vanter d'être autonome ?

«Spectacle et produit fini»

SECTEUR «ÉDUCATION CORPORELLE»

Qu'entendons-nous par produit fini et «spectacle»

Sommes-nous pour le produit fini et le «spectacle»

Depuis le congrès de Rouen, le groupe «Education corporelle» a essayé d'approfondir, de préciser et de donner quelques pistes pour une réponse. Toute réalisation a en elle-même deux étapes qu'il est bon de préciser : le cheminement vers la réalisation, la présentation de cette réalisation.

Qu'est-ce que le produit fini



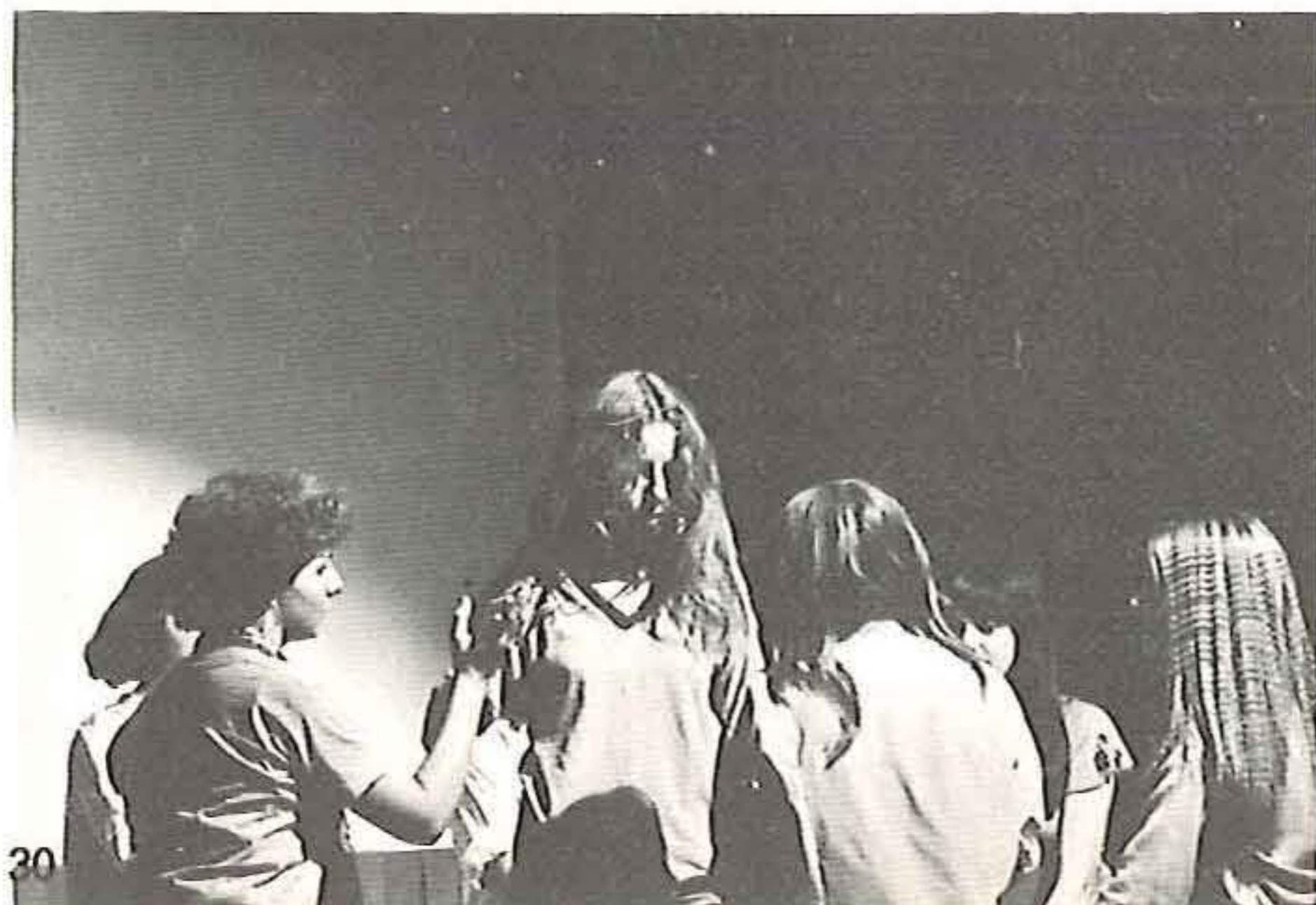
Pour nous le «spectacle» n'est pas un produit au sens commercial du terme, même si cela est sa finalité dans la société actuelle. Il est en quelque chose «fini», c'est-à-dire «figolé» comme une peinture ou un modelage afin qu'il «passe». Le mot spectacle a pour nous la même valeur que le mot échange. Il est un moyen de communication. Et comme on coupe une bande magnétique pour qu'elle soit audible à l'extérieur, on «travaille» notre jeu corporel ou dramatique afin qu'il soit reçu. On admet et on attend qu'il y ait aussi réponse pour que la communication se fasse dans les deux sens. Le produit fini n'enlève rien à une recherche permanente et à une ouverture sur le moment de vie que peut être la réalisation d'un projet. Chez nous, on imprime un journal, on affiche des textes libres, on fait des films, on fait de la correspondance, on échange. Alors on poursuit cet échange avec le théâtre, et ce pour l'extérieur.

Le cheminement

Il est pour nous le moment à privilégier.

Dans sa réalisation, le produit fini est capital, c'est lui qui peut donner l'audace de franchir la barrière des tabous pour exprimer avec tout son être, cri et corps confondus et pris en compte, ce que l'enfant veut exprimer. Alors il y a des gestes répétés, des moments de vie retravaillés parce qu'ils sont nés spontanément, ils atteignent exactement la «beauté» que l'on définit comme une simultanéité des expressions individuelles, simultanées, traduisant avec des nuances individuelles, le même message. Et quelle communication alors dans le groupe ! Celle fondée sur la solidarité de ce message possédé en commun et qu'il est vital de transmettre ensemble parce que seul on n'ose pas. Le fait de retravailler à partir d'une spontanéité n'émousse en rien au contraire.

Pour toute expression libre il y a recherche et découverte et souvent désir de mise en commun de la recherche. Tandis que lorsque l'on construit un produit il peut y avoir au départ désir de le réaliser pour le «donner», c'est-à-dire, le faire connaître et le partager. Le produit fini individuel ou collectif échangé est utile pour l'auto-satisfaction de l'enfant afin de pousser plus loin sa propre progression à partir d'un bilan et d'une critique du produit fini. Cela permet d'aller plus à fond, d'être plus exigeant dans l'expression, dans la recherche. Nous ne sommes pas hostiles au produit fini s'il n'est pas une fin en soi mais un aboutissement et peut-être aussi une façon de valoriser le travail des enfants. Sans oublier qu'il y a même des moments où l'on se trouve, alors on a envie de faire voir qui on est, ce que l'on vit, ce qui nous influence, ce que l'on veut communiquer, on est un produit ressenti comme fini et on aime se sentir fini parce que l'on «est» à travers ce produit.





Le spectacle-échange

- Il est pour nous échange, communication, appel téléphonique et ce à plusieurs niveaux.
- Il y a l'acteur-élève qui se retrouve et se réinvente au travers de son «jeu» et il y a les acteurs élèves (et aussi l'acteur-maître) qui échangent d'autres relations au travers de l'expression collective.

Si le cheminement privilégie ceux qui bâtissent le produit, le moment-échange doit privilégier ceux qui viennent de recevoir le message.

- Il y a le «récepteur» du message (celui que l'on appelle en conversation courante le spectateur). Si le produit est un outil pour dire aux autres ce qu'on n'aurait jamais pu dire autrement, le «spectateur» est celui qui accepte de venir écouter et participer, ressentir ou nier, vivre ou rejeter, il en a le droit, il peut aussi à son tour vivre cette expérience. Aussi la façon de donner le message doit amener l'enfant à établir lui-même ses concepts (lieu, temps, action, décor, costume, etc.) afin de rechercher une façon de communiquer sans cesse renouvelée et de plus en plus ouverte à celui qui vient recevoir le message. L'enfant réapproprie cette façon d'échange.

Et vous, si vous preniez vos tréteaux et vos planches pour aller dire vos idées, vos sentiments, vos impressions aux autres.

Voilà notre conception du «spectacle», nous allons dire aux autres, on finit toujours par un débat et notre théâtre est mouvant dans sa conception, dans son lieu et sa forme. Nous allons vers les autres et l'échange final est souvent riche de découvertes...

Quels sont les compromis que nous n'acceptons pas ?

Souvent à l'école les répétitions nombreuses et fastidieuses du spectacle-consommation, de la fête préparée uniquement pour le regard des spectateurs, correspondent au schéma du «Théâtre à l'école», schéma que nous refusons.

Tout ce que l'on montre et qui ne rapporte pas (argent ou gloire du maître) n'est pas un produit fini dans notre schéma.

De plus, derrière l'enfant créateur qui accapare le moyen d'expression, disparaît l'artiste instrument idéologique d'oppression : division entre l'art et le travail.

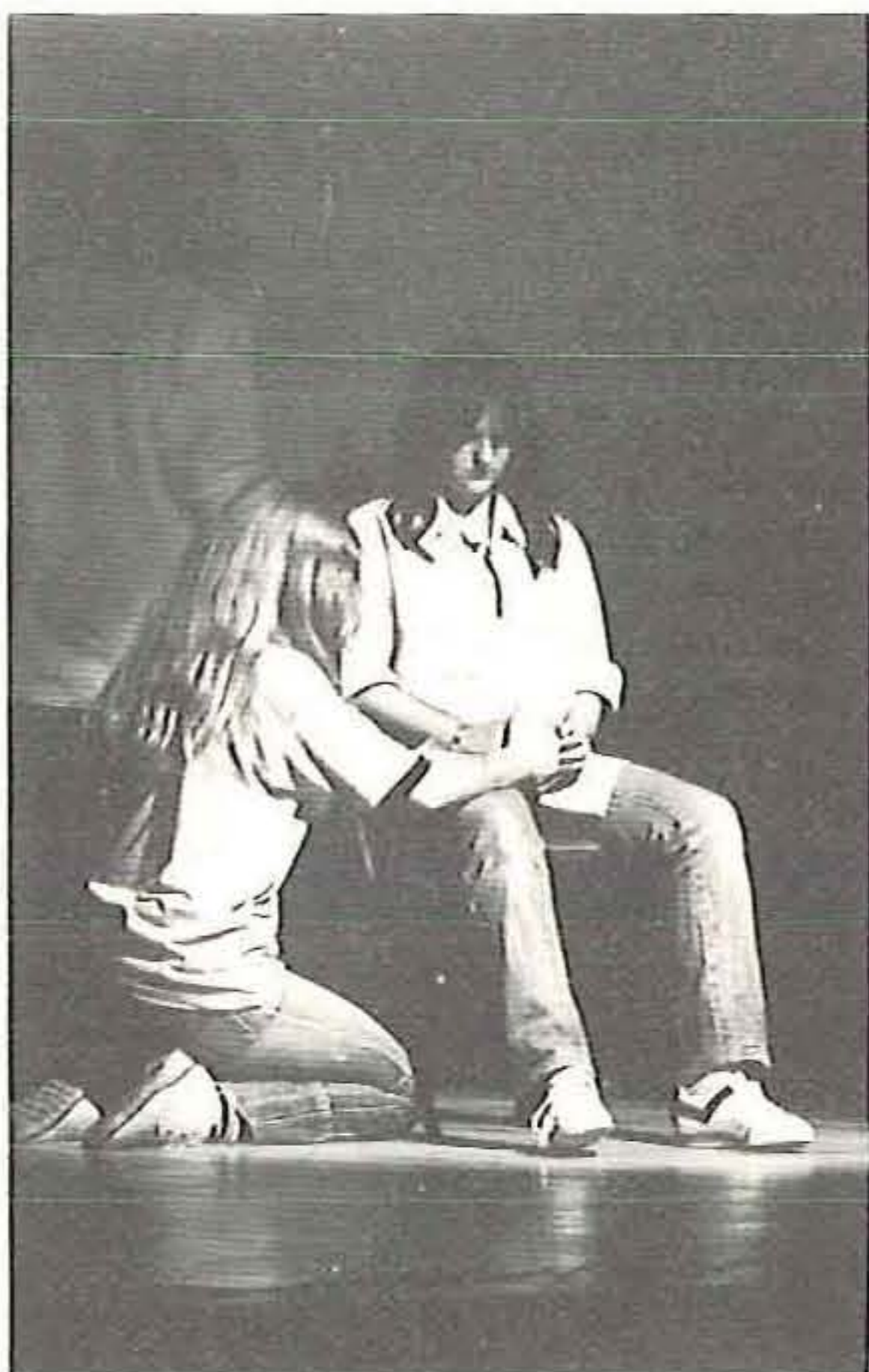
- Dans le cadre de cette recherche, au congrès de Nantes le secteur «Education corporelle», a proposé deux réalisations suivies de débats.

1. «Le mâle immortel» : réalisé par des élèves d'une classe de quatrième. Une recherche réalisée par un groupe de classe à partir d'un jeu en expression corporelle : les saluts. D'un moment est née une réalisation : histoire d'un roi qui veut devenir immortel. Le débat qui a suivi a porté sur les trouvailles techniques et sur la finalité de leur réalisation, où le but de l'enseignant : «critique de la société» ne s'est pas révélé d'égal niveau avec celui des élèves : «se faire surtout plaisir». Puis a suivi un débat sur le pourquoi et l'utilisation du théâtre à l'école. (Etaient présents des comédiens du théâtre Equipe.)

2. «Insécurité sociale» : réalisé par quatre adultes enseignants, à partir d'un texte écrit par deux anciennes élèves de l'un de ces adultes. Le texte fut apporté un jour dans le but qu'il soit mis en musique et montré à des gens (but de ces deux adolescentes qui avaient un message à passer). A partir du texte, il y a eu recherche musicale et théâtrale. Un texte a portée politique : oppression de l'individu dans la société (portée réelle des deux adolescentes). La discussion qui suivit porta sur la réalisation : trop de musique... difficultés acoustiques de la salle... puis sur l'utilisation de tels moyens d'expression et sur le rapport musique et théâtre.

Deux débats qui ont donc fort alimenté notre réflexion sur le produit fini. Une démarche à suivre : **lier notre réflexion théorique à une pratique.**

- De plus, une rencontre d'enfants aura lieu à la Pentecôte autour de «l'expression dramatique». Cette rencontre nous permettra d'avancer dans notre pratique de la communication par ce mode d'expression.



Approfondissements

A propos du tâtonnement expérimental

La « grille » de LE BOHEC appliquée à l'apprentissage de l'espéranto

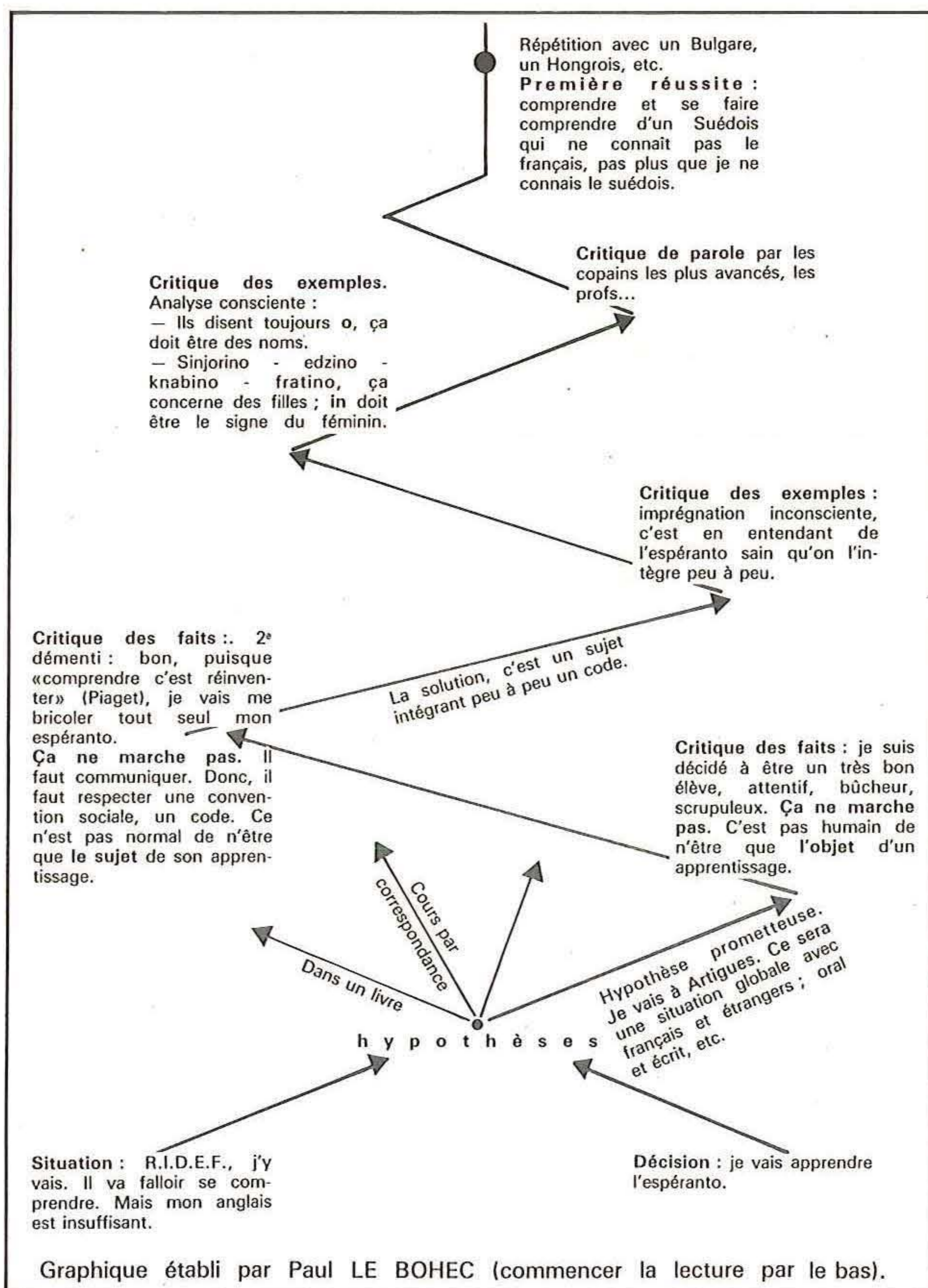
Echanges entre Paul LE BOHEC, Denise POISSON et quelques camarades de la commission «espéranto».

P. Le B. — Nos articles voisinant intentionnellement dans *L'Éducateur* n° 8, je me paie la fantaisie de proposer une critique de parole pour le problème «tâtonnement et espéranto». Peut-être que ça sera utile, si ma parole est juste. Même si elle est fautive, elle servira à consolider la vôtre, ne serait-ce que par opposition.

D. P. — J'ai relu tes différents articles sur le ski et il me semble que ta théorie qui, à première lecture, m'avait paru juste (mais je n'ai jamais fait de ski), est maintenant pour moi beaucoup plus parlante, s'appuyant sur un apprentissage que j'ai vécu, que je vis encore étant en espéranto une élève qui n'avance qu'à petits pas.

Plusieurs facteurs m'ont amenée à analyser mes propres tâtonnements en espéranto :

1. J'étais entièrement «neuve» à cet apprentissage.
2. Venant juste d'être à la retraite, j'avais encore présents à l'esprit tous les comportements linguistiques de mes petits de C.E.1 que je venais de quitter après seize ans.
3. Était également présent en moi, car récent, le travail que nous avons fait sur l'acquisition du langage chez Yannick (enregistrements jusque vers trois ans).
4. Je continuais de m'intéresser à tout ce qui avait rapport au langage (Laurence Lentin, séminaires Genouvrier à la fac...).
5. J'observais par plaisir personnel les tâtonnements de nos quatre petits enfants dans leurs diverses acquisitions : corporelles, linguistiques, intellectuelles, etc. (ce qui me conduisait parfois à des comparaisons avec moi-même).



D. P. — Reprenons ton graphique et ton analyse sur l'apprentissage de l'espéranto.

Situation. — Il faut en effet se trouver dans certaines conditions pour être amené à prendre une décision. Pour moi, c'est au Danemark, devant la longueur et la fatigue causée par les traductions (français — anglais — danois et retour), que j'ai compris l'utilité d'une langue commune, accessible même à des gens peu doués pour l'étude des langues.

Décision. — Dès octobre suivant, je suivais les cours du club espérantiste de Tours.

Situation et décision se rejoignent dans le seul mot **MOTIVATION** : point de départ indispensable.

Pierre Fort remarque : «*Tous nos élèves adultes qui étaient motivés ont continué l'étude de l'espéranto, certains allant même plus loin que nous. Par contre, ceux qui ont simplement voulu voir ce que c'était ont abandonné.*»

Les camarades qui, depuis quelques années, se mettent à l'étude de la langue internationale sont en majorité des participants aux R.I.D.E.F. dont la **MOTIVATION** est :

— **ÉCHANGER** facilement avec des étrangers,
— mais aussi **PÉNÉTRER** plus profondément la **VIE** d'un peuple.

Etre l'objet. — Les camarades Freinet qui, en 76 ont, faute de mieux, subi des cours traditionnels, l'ont fort mal accepté.

«*Si je dois passer dix jours à suivre un bouquin et répondre aux questions ! se disait J. B... Je mesurais alors l'ennui que mes petits C.P. devaient ressentir, à mes débuts, quand je leur imposais un livre de lecture qui n'avait rien de commun avec leur vie.*»

D'où les réactions à la recherche de méthodes en accord avec nos conceptions pédagogiques.

Etre le sujet. — Même les bûcheurs (il en existe quelques-uns) se lassent de travailler **SEULS**. Ils ont besoin de **COMMUNIQUER** et en réclament les moyens : relations écrites, rencontres...

D'où, après Plock, tous ceux qui avaient connu la **JOIE** de **SE COMPRENDRE** avec les Polonais, conscients cependant de l'insuffisance de leurs connaissances, pour des échanges plus approfondis, **ONT DÉSIRÉ** poursuivre leur apprentissage.

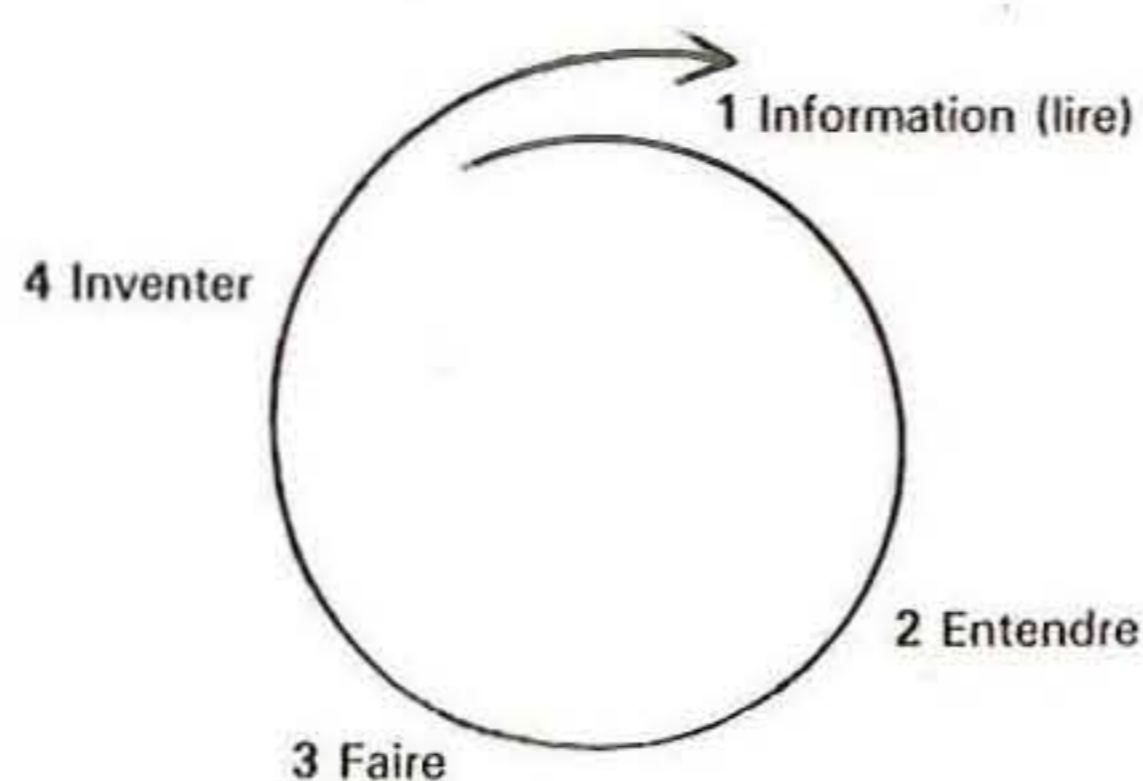
Les cahiers de roulement sont nés pour répondre à ce désir. Le **BESOIN** crée l'**OUTIL**. Ils comprennent cinq participants dont un **BON** espérantiste qui a pour rôle de corriger et d'expliquer les fautes des autres. Liberté totale d'expression. Chacun y écrit «ce qu'il veut» dans la mesure de ses possibilités linguistiques.

LOI TROUVÉE plutôt que LOI DONNÉE

P. Le B. — le problème est donc qu'un individu puisse peu à peu intégrer un mode de communication sociale.

Et à notre avis, cela ne peut se faire vraiment que s'il dispose de la **LOI TROUVÉE** plutôt que de la **LOI DONNÉE**, qui reste plaquée de l'extérieur et n'est pas intégrée.

On peut reprendre le schéma de mon article pour caractériser les étapes du savoir.



On peut : **LIRE** (1) une méthode d'apprentissage d'espéranto.

Mais on peut : **ENTENDRE** (2) de espéranto (méthode Cseh), c'est-des gens.

Mieux encore : on peut parler expéranto (méthode Cseh), c'est-à-dire **FAIRE** (3), même s'il faut accepter une directivité.

Enfin, le fin du fin, on peut **INVENTER** (4) l'espéranto ou le réinventer. D'abord abstraitement pour soi, en toute autonomie. Puis, peu à peu, en intégrant les conventions, les codes de cette langue, puisqu'il s'agit d'un langage, donc d'un fait social. Si on réussit à se placer dans cette réinvention en milieu «critique», on aura alors besoin de 1. lire ; 2. d'entendre ; 3. de faire ; 4. de réinventer, etc. Et c'est une spirale sans fin.

D. P. — C'est exactement le **SENS** de notre recherche, Pierre Fort écrit : «*Nos élèves ont tout de suite fait les mêmes remarques que P. Le Bohec : tous ces mots finissent par o et sont des noms, donc la terminaison o indique un nom. Mêmes remarques par la suite avec in, ist, ant, il...*»

Il n'est pas possible à un *gvidanto* (guide), qui a pratiqué pendant des années la pédagogie Freinet, de faire un cours traditionnel. Malgré l'utilisation d'une méthode (livre ou méthode directe), dès qu'il y a découverte par un élève, il se hâte d'en favoriser, d'en stimuler d'autres dans le groupe.

Il sait accepter les suggestions d'élèves : «*Des remarques de mes élèves m'ont incitée à introduire les cassettes du cours de Pettyn (Varsovie) pour qu'elles entendent une autre voix que la mienne*» (Louise M.).

AUCUN des STADES n'est NÉGLIGEABLE ni NÉFASTE

P. Le B. — L'important, c'est de ne pas oublier qu'au centre de son apprentissage, il y a l'individu avec toutes ses caractéristiques personnelles. Certains sont plus portés à :

— L'étude objective (étude des lois, comment ça fonctionne) ;
— L'étude subjective (les plaisirs sensuels de l'accent tonique, la dégustation des mots) ;

— La communication (parler espéranto pour pouvoir parler de soi, de ce que l'on est, de ce que l'on fait, de ce que l'on croit, et pour entendre et comprendre les autres) ;

— La projection : certains sont d'abord sensibles à tout ce qui est féminin et saisiront facilement le suffixe **IN**. D'autres retiendront le **AR**, signe du collectif. Des individualistes retiendront le singulier **ER**, etc.

D. P. — Absolument d'accord et nous en sommes d'autant plus conscients que depuis quelques années un assez grand nombre de camarades d'âges divers se mettent à l'étude de l'espéranto et disent leurs besoins, leurs difficultés, ce qu'ils trouvent bien, mal, etc.

Si le **BUT** essentiel pour la plupart est d'atteindre — et cela le plus rapidement possible — à la **COMMUNICATION DIRECTE** avec des étrangers, nous constatons une très grande diversité des **BESOINS**. Ce qu'il faudrait c'est, comme dans la classe, pouvoir offrir un certain nombre de **TECHNIQUES** diverses et des **OUTILS** appropriés à chacun d'eux.

Chacun s'accroche à celle qui lui convient à telle période de son apprentissage.

Il s'accrochera à une autre, à une autre période selon qu'il sera mûr pour s'y intéresser.

L'ordre n'est pas forcément le même pour tous.

En réalité il y a toujours plus ou moins chevauchement : on écoute, on s'imprègne, on parle plus ou moins, on écrit, on réinvente, mais aussi on cherche pourquoi (grammaire), tout cela simultanément, à des degrés qui varient selon les besoins de chacun aux différents stades de son avancement.

Certains peuvent vouloir d'abord l'expression orale, d'autres l'expression écrite.

Toutefois on se rend compte que les adultes — est-ce déformation scolaire ? — bien que «désirant» parler dès le début, demandent également le soutien visuel de l'écrit. Peut-être les jeunes seraient-ils plus aptes à un démarrage auditif plus poussé ? C'est à voir.

L'APPORT du GROUPE

P. Le B. — Et s'ils fonctionnent dans un groupe de recherche, leurs défauts deviennent des qualités : celui qui veut comprendre le mécanisme poussera le groupe dans cette direction. Un blagueur détendra le groupe, un farfrelu appliquera la règle à des noms propres : «Poisson, Poissonino, Poissonido», ce qui permettra de l'assimiler dans le rire.

D. P. — Oui, nous avons suffisamment vérifié son importance dans nos classes, pour ne pas le négliger ici. L'aide du groupe est aussi importante que son accueil, cependant il y a interaction entre l'individu et le groupe. Chacun doit faire une partie du chemin pour aller l'un vers l'autre.

A Artigues, les sous-groupes d'apprentissage ont tâtonné vers la recherche de techniques, un tâtonnement pratique, sur le tas, vivant ; le plus apte, sans doute, à faire avancer les choses vers une solution acceptable. Pas une solution «définitive», car cet adjectif apporte une notion de non-continuité, génératrice de sclérose, qui arrêterait toute évolution.

Par contre, l'ensemble du groupe a tout naturellement VÉCU l'organisation de tout groupe Freinet. Si bien qu'à la fin de la rencontre les Suédois nous ont dit : «*La pédagogie Freinet, maintenant nous l'avons comprise, car ici nous l'avons vécue.*»

Je pense d'ailleurs que dans ton analyse, bien que ce soit partout sous-jacent, tu ne mets pas assez en relief la VIE.

Il ne peut y avoir de tâtonnement expérimental dans un milieu qui ne laisse pas libre cours à la vie.

— La VIE, c'est pour moi le mot-clé de la pédagogie Freinet ;

— VIVRE avec les enfants dans sa classe en acceptant ce qu'ils apportent, en les suivant dans leurs découvertes ;

— VIVRE aussi dans un groupe d'adultes en y apportant sa participation, ses recherches, ses erreurs...

L'AFFECTIVITÉ

P. Le B. — Dans le groupe, il y a aussi l'affectif qui est la source profonde de la mémorisation. C'est le Suédois qui a découvert la loi des noms d'habitants d'un pays, c'est la petite Strasbourgeoise brune et silencieuse qui a permis la fixation d'un mot en s'exclamant parce qu'elle le reconnaissait, etc.

D.P. — L'AFFECTIVITÉ, si importante dans la pédagogie Freinet, n'est-elle pas l'un des besoins fondamentaux de l'homme ?

C'est d'ailleurs pourquoi nous pensons que le texte libre peut être une technique aussi bonne avec des adultes qu'avec des enfants.

«*C'est très enrichissant non seulement du point de vue langue, mais aussi dans la connaissance réciproque*» écrit Louise M.

«*Quel plaisir nous avons quand nous lisons nos textes libres, l'année où notre club correspondait avec Fontaine-les-Grès*» (Paul P.).

Avec des enfants de C.M.1-2 de Troyes (une heure par semaine), nos amis Fort racontent : «*L'enthousiasme était maintenu par la correspondance avec des enfants italiens (Chiavari), hongrois (Budapest), allemands (Peine), polonais (Umiastow). L'arrivée de colis, de lettres collectives et individuelles était un moment de grande joie. Le voyage à Chiavari fut formidable et inoubliable.*»

Et pourquoi les cahiers de roulement ont-ils eu tant de succès à l'encontre des autres techniques pour lesquelles chacun «*manque toujours de temps*» ?

Vraisemblablement à cause de la RELATION qui s'établissait entre les participants, des LIENS AFFECTIFS qui, s'ils n'existaient pas déjà entre eux, se créaient au travers du cahier.

Au passage du cahier, même si on a peu de temps, on «a envie» de lire ce qu'ont écrit les autres, d'avoir de leurs nouvelles. Alors «on a envie» de répondre. Même si ce qu'on y écrit est court, on a eu du PLAISIR à lire, du PLAISIR à écrire. Le PLAISIR de la COMMUNICATION.

Le TEXTE LIBRE

P. Le B. — Mais le texte libre de Gente, c'est bien aussi.

A mon avis, chaque texte libre devrait être individuellement corrigé et recopié deux fois et conservé.

Et il y aurait le texte libre de la classe qui permettrait au groupe de fonctionner. Et à chacun de fonctionner suivant sa nature : l'analyste excessif, l'extenseur abusif, le nominateur ont leur place : leurs maladies deviennent facteur de santé du groupe. Et le texte du jour serait affiché au mur, ce serait la référence inscrite dans l'espace, dans la couleur, dans l'affectivité, dans la forme. dans le sens, tous facteurs de mémorisation.

D. P. — Le texte libre doit pouvoir s'utiliser très tôt, dès que l'élève possède quelques structures simples. Texte très court, comme au C.P., une phrase qui devient phrase «référence». Corriger individuellement le texte de chacun et qu'il le recopie, comme cela s'est fait en classe serait sûrement bon aussi. La correction de ses propres erreurs laisse une trace, plus forte encore si le texte avait une résonance affective. La recopier imprime dans la mémoire la bonne expression. Mais cela dépend du temps dont on dispose.

Une langue doit être PARLÉE

P. Le B. — Mais une langue doit être parlée plus qu'écrite. On pourrait séparer les deux. A mes yeux, là encore c'est un excès : tout oral ou tout écrit, ce sont les limites à droite et à gauche, c'est entre les deux que ça doit se passer. L'écrit apporte peut-être la dimension structurale de la totalité, l'oral apportant la globalité, la vie. Mais les deux sont en relation dialectique.

D.P. — Nous nous trouvons cette année face à une grande diversité de DÉSIRS des camarades. Il y a :
— Des débutants : pour chacun d'eux nous avons trouvé un camarade prof qui l'aide, le soutient, le stimule dans son étude par correspondance avec livre et cassette ou disque ;
— Ceux qui se débrouillent plus ou moins bien par écrit et qui ne veulent pas rester isolés, qui veulent S'EXPRIMER, COMMUNIQUER : les cahiers de roulement répondent à leurs besoins ;
— Ceux qui, maintenant, écrivent facilement plusieurs pages presque sans faute, mais restent «bloqués» quand il s'agit de parler. Pour eux, actuellement, nous cherchons à mettre sur pied des circuits-cassettes de 4 ou 5 volontaires où chacun parlerait. Donc, échange ORAL :
• Ecouter les autres = comprendre, s'imprégner auditivement,
• Parler aux autres = se faire comprendre.

Nous en sommes ici aux tout premiers tâtonnements.

Pour la plupart d'entre nous, notre début d'apprentissage a été trop ÉCRIT. Nous ne nous sommes pas, dès le début, suffisamment exprimés ORALEMENT. Pour ceux qui commencent maintenant, nous voudrions faire un effort plus grand vers l'ORAL. Il s'agit, comme au C.P., d'acquiescer des formes, des structures simples, courantes, qui deviennent des mécanismes (cf. L. Lentin) et ne pas rester bouche bée quand quelqu'un vous dit : «*Kiel vi fartas ?*»

Plonger dans le BAIN AUDITIF serait le meilleur — c'est le cas de l'enfant, mais l'adulte veut aller plus vite —. Pourtant, c'est fou ce que les uns et les autres nous faisons comme progrès quand nous sommes seulement quelques jours avec un espérantiste étranger (visites, voyages, rencontres, congrès...).

Là, il faut bien faire effort, «se jeter à l'eau», se débrouiller, quitte à y joindre la mimique. Tant pis si on fait des fautes. On a quelque chose à dire, on l'exprime sans trop se soucier de la correction de la phrase. Si elle est comprise, c'est un encouragement. Si elle ne l'est pas, on y change un mot, on la remplace par une autre... et l'interlocuteur, toujours attentif, vous aide à l'exprimer clairement, correctement, comme la maman avec son bébé, comme le maître dans la classe.

Huguette nous donne quelques impressions personnelles :

«*Je me rends compte actuellement que, dans mon inconscient, j'avais enregistré des phrases qui revenaient souvent à Karl Marx Stad, chez les correspondants de Henri, à Plock avec Euzébiusz, avec les amis de la post-R.I.D.E.F., alors que je ne parlais pas et n'y avais pas sur le moment fait attention, maintenant je les perçois et les situe.*

— *L'essentiel de mon vocabulaire actuel, je l'ai retenu grâce à des points de repères VÉCUS, tout spécialement pendant le récent séjour de Jeannette Sidorak (Polonaise). Maintenant, chaque fois que je cherche un mot ou une tournure de phrase, ce sont des «photos» qui se présentent à moi pour m'aider à me souvenir.*

Une méthode NATURELLE de l'espéranto

P. Le B. — Cela demande du temps évidemment. Dans un stage, ça peut s'accélérer parce qu'il y a l'ambiance. La pratique de la méthode naturelle d'espéranto serait facile dans une classe, à doses homéopathiques.

D.P. — Nous n'en connaissons que quelques cas, mais il sont probants. Ce sont des enfants d'espérantistes de nationalités différentes qui, s'étant connus dans des rencontres espérantistes, se sont mariés et parlent entre eux l'espéranto, en même temps que la langue du pays où ils vivent, comme, il n'y a pas encore si longtemps, un petit Breton ou un petit Occitan apprenait simultanément sa langue maternelle et le français.

La méthode CSEH

P. Le B. — Oralement, on peut aussi construire sa langue, dans un environnement sain.

On peut raconter une histoire personnelle à partir de ce que l'on est (puisque c'est soi qu'on aura à communiquer !). Le prof traduit en espéranto.

Au bout de quatre fois, on essaie de parler en espéranto, même à 95 % de français. Quand on hésite, le prof fournit le mot rapidement. «*Chez moi, esta hundoj, ch... prof : kato, anseroj, ktp.*» Peu à peu, ça s'installerait. On pourrait alors aborder la méthode CSEH qui apparaîtrait moins artificielle, moins plaquée. On pourrait accepter sa directivité parce qu'on serait un sujet, en marche, en ouverture.

D.P. — En ce qui concerne cette méthode qui nous a été présentée l'an dernier d'une façon directive, parce qu'avec un trop grand souci d'efficacité malgré un temps restreint, nous sommes persuadés qu'il y a là une voie intéressante à explorer.

Louise Marin, la seule parmi nous qui connaisse bien cette méthode, puisque c'est de cette façon qu'elle a appris l'espéranto, nous dit :

«*La méthode Cseh d'enseignement de l'espéranto est née à la même époque que la pédagogie Freinet. Cseh était, comme Freinet, un praticien. Si Freinet, blessé au poumon a dû chercher des moyens d'enseigner en parlant le moins possible, Cseh a eu à résoudre un autre problème : enseigner l'espéranto à des personnes de langues nationales différentes (donc ne se comprenant pas) et de niveaux culturels élémentaires. Cela l'a obligé à n'employer QUE l'espéranto et à ne jamais faire un cours GRAMMATICAL.*»

Enseigner une langue SANS FAIRE de GRAMMAIRE, voilà de quoi réjouir des pédagogues Freinet ? D'autant plus que cette méthode DIRECTE

oblige dès le début à PARLER, mais aussi à PENSER DIRECTEMENT dans la langue et cela est FONDAMENTAL dans toute étude de langue.

Il y a certainement possibilité de rendre cette méthode DIRECTE plus proche de la VIE, d'y favoriser très tôt la découverte et la liberté d'expression. Nous avons là encore matière à recherche pour rénover, adapter cet OUTIL au service de l'expression libre et du tâtonnement expérimental.

ASSIMILER dans le PLAISIR

P. Le B. — On ne peut assimiler que dans la détente, dans le rire, en faisant sa place à l'irrationnel (50 %). Pour travailler sérieusement, faut pas travailler sérieusement. C'est ça l'hygiène de l'esprit.

D. P. — La notion de PLAISIR est en effet indispensable à tout apprentissage valable, efficace, durable.

Il est certain que le meilleur apprentissage, celui qui laisse les traces les plus profondes, est celui qui se fait dans la JOIE, la détente. Combien de fois n'avons-nous pas vérifié en classe que des enfants qui avaient généralement beaucoup de difficultés, avaient cependant retenu des notions assez difficiles parce que, ce jour-là, la découverte était venue d'une situation de rire, sans effort.

Huguette raconte : «*J'avais pourtant souvent eu l'occasion de voir le mot «hundo» (chien), mais je ne m'en souvenais jamais. Le jour où André est entré dans le jeu d'Hélène, à quatre pattes en aboyant, là je l'ai fixé immédiatement, et je pense, définitivement.*»

En fait, il apparaît que l'apprentissage de l'espéranto tel que nous le concevons dans la commission, devrait favoriser les tâtonnements individuels puisque :

— Ne viennent à cette étude que des VOLONTAIRES MOTIVÉS ;

— Chacun travaille à son rythme, selon ses possibilités linguistiques et le temps dont il dispose ;

— Pour son perfectionnement, chacun choisit librement la technique ou l'outil qui lui semble correspondre à ses besoins ;

— Les stages I.C.E.M.-espéranto et les rencontres internationales apportent aux participants le bain de langage mais leur laisse totale liberté.

Si bien que l'apprentissage n'est pas vécu comme une contrainte, mais comme un PLAISIR :

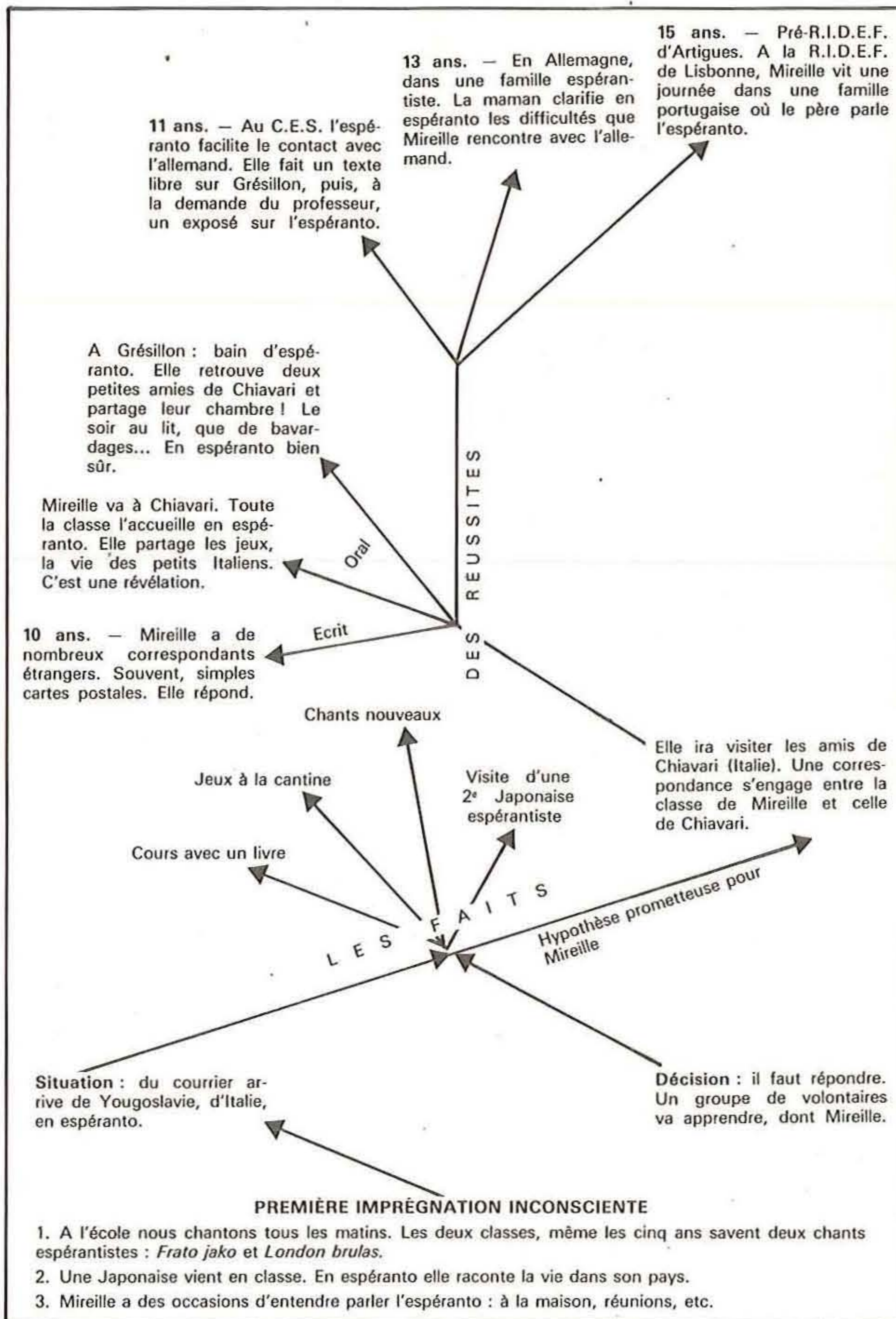
En s'inspirant du graphique de Le Bohec, Hélène Gente a réalisé celui-ci à propos de l'apprentissage des langues par sa fille Mireille.

P. Le B. — Que chacun, comme Hélène, se construise des grilles personnelles «évolutrices», c'est le meilleur moyen de comprendre et d'avancer, et qu'il essaie d'appliquer à autre chose la grille qu'il a construite pour aller vers une plus grande généralisation. Ne pas se laisser lier par la forme initiale.

Dans la recherche d'Hélène, c'est peut-être la spirale qui conviendrait le mieux : effort → récompense.

De toute façon, qu'on avance. On ne peut pas savoir par avance sur quoi on débouchera... qui sera certainement différent de ma recherche ou qui développera un aspect trop rapidement analysé.

Ce qui me réjouit, c'est qu'il y a eu déclic : elle s'est mise en marche. Pour elle aussi, il y a eu **SITUATION** (l'expérience de l'apprentissage de sa fille) et **DÉCISION** : construire sa grille de compréhension.



Courrier des lecteurs

Depuis dix ans et des poussières, beaucoup d'entre nous ont — paraît-il — pris la parole : femmes, minorités linguistiques, politiques, sexuelles... C'est un droit élémentaire qu'on prend, qu'on affermit et qu'on est fermement décidé à garder coûte que coûte.

Chez nous, à l'I.C.E.M., c'est aussi l'empire de la parole ; il suffit de traîner ses pieds dans les congrès, rencontres de travail, stages pour en faire l'expérience : ou bien on écoute et on intervient soi-même dans les débats, ou bien on est rapidement

complètement largué, ne comprenant plus rien à ces belles interventions croisées, contradictoires, à ces argumentations serrées et sans failles.

Quand on a la chance de se trouver du bon côté, celui des «beaux» parleurs, c'est vraiment le pied, et l'on rentre parfois chez soi avec le sentiment du devoir accompli, une fois semée la «bonne» parole (la sienne évidemment !).

Notre plus grande fierté, dans nos classes, est d'avoir donné (ou rendu, ou encore laissé) la parole aux enfants.

Voilà qui est fort estimable.

Souvent la parole, dans nos classes, devient hégémonique, sous forme de texte libre, parlé ou écrit, sous forme de conférences, ou — apothéose — de réunions coopératives.

Manque de pot, des fois, y'a des mutiques, des autistes (digression sans aucun rapport avec tout ce qui précède : c'est marrant, les mots ; il suffit de changer une lettre à «mutiques» et à «autistes» pour avoir «musiques» et «artistes» ; pardon, j'le f'rai plus !). Ces enfants-là ; ces enfants, là, ils ne parlent pas, enfin,

disons qu'on ne les entend pas.

Et on s'inquiète, souvent à juste titre : quand va-t-il enfin — en fin — se décider à parler, ce petit ? Il y a aussi des gens qui ne s'inquiètent pas du tout : c'est vraiment un ange ! Je ne l'entends pas !

D'autres encore lui font passer des tests : paraît qu'il y a des maisons où ça se soigne. Ah bon ! J'avais eu peur !

C'est vrai que ça fait peur ; il y a des enfants qui souffrent, emmurés dans leur non-parole. Mais ce silence qui fait peur, ce n'est peut-être pas seulement, pas toujours un trou dans la parole.

Il y a aussi des enfants qui choisissent le silence.

Peut-être parce qu'on se tait beaucoup plus souvent qu'on ne se parle. A la rigueur on peut parler de soi, mais il reste alors une distance entre moi, et «je» qui parle de moi.

Le seul moyen d'abolir cette distance est encore de se taire.

Supposons qu'elle s'appelle, que je l'appelle Maïwenn, et qu'elle ait dix ans. Maïwenn est une petite fille de silence et de geste contenu, paisible. Ne vous trompez pas : Maïwenn n'est pas une petite fille «sage», ni même timide ; elle est silencieuse, tout simplement.

Et son silence me parle.

Peut-être parce que je suis un ancien mutique (y'a même des fois où j'y retourne !), il me semble que son silence est quelque chose qu'elle rayonne hors d'elle-même, et je n'ai pas envie de la déranger.

Surtout ne pas le briser, son silence ; pour qui veut bien, elle se donne à connaître par ailleurs.

Il y a le sourire de Maïwenn, son regard, son corps, sa danse parfois, et ses yeux, surtout ; ses yeux comme deux fleurs de silence.

Quand elle écrit, Maïwenn garde ses textes pour elle toute seule, et je n'y vais pas voir.

Et même quand elle parle, il reste encore du silence dans sa voix. Cela ne doit pas être tout à fait faux, en acoustique ; sa voix est un peu voilée, comme le son de certains instruments de musique : kena, flûte de Pan ; il reste un souffle d'air qui sort tel quel, qui n'est pas modifié par l'instrument dans lequel il passe.

Elle n'est pas du tout isolée, les autres existent pour elle, et elle pour les autres ; ils lui parlent, elle leur parle ; son silence n'est pas un «trouble de la communication».

Vu de mon côté, parfois elle vient me voir, dans la cour, et nous restons sans dire un mot.

Mais je sais par ses yeux, par son sourire, par des choses aussi que je ne sais pas dire, peut-être parce qu'il est inopportun de les dire, de les par-

ler, que quelque chose, dans ces moments-là, a été partagé, que Maïwenn m'a fait quelque part une place dans son silence, comme je lui ait fait une place dans le mien.

Si Maïwenn pouvait nous apprendre à ne l'ouvrir que quand c'est vraiment nécessaire, on serait peut-être un peu moins noyé dans les flots de cette parole, à laquelle nous nous donnons...

Jean-Pierre LE MOINE
école de 22870 Ile de Bréhat

Il existe un secteur AFFECTIVITÉ-SEXUALITÉ qui attend impatiemment des propositions sûres de travail (participation aux cahiers de roulement). Ecrire à J.-P. LE MOINE.



Echange avec *Le Monde*

LE SECOND DEGRÉ ET LE MONDE

L'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - pédagogie Freinet ; l'équipe de coordination du second degré, à Monsieur Jacques FAUVET, rédacteur en chef du journal *Le Monde* :

Avignon, le 22 avril 1978.

Monsieur le rédacteur en chef,

Le compte rendu du congrès du mouvement Freinet, publié dans *Le Monde* des 14 et 15 avril, nous paraît comporter une grave lacune : votre correspondant, Jean-Claude Murgale, présente ce mouvement comme un mouvement d'instituteurs (le terme revient plusieurs fois au cours de l'article), existant dans l'enseignement primaire seulement.

C'est oublier que, depuis une vingtaine d'années, de nombreux enseignants du second degré et quelques chefs d'établissements, malgré les difficultés inhérentes aux structures de l'enseignement secondaire, travaillent, en liaison avec leurs camarades du premier degré, à renouveler leur pratique dans la perspective de la pédagogie Freinet dans toutes les disciplines possibles, au C.E.S., au lycée et au C.E.T. (rebaptisé récemment L.E.P.). Suivant le recensement de l'année en cours, encore incomplet, 62 départements ont un «groupe second degré», et on trouve également des travailleurs isolés. Les groupes départementaux se réunissent régulièrement, produisent des «outils» pour permettre l'individualisation du travail de leurs élèves, et leur libre expression, organisent des stages d'initiation et de perfectionnement, à l'échelon départemental et régional. Du 3 au 8 septembre, un stage national second degré, réunissant 200 professeurs sera organisé à La Roquebrou, dans le Cantal.

Des commissions travaillent aussi, tout au cours de l'année scolaire et font le point de leurs activités au cours du congrès annuel.

Une revue mensuelle, *La Brèche au second degré*, actuellement à son 37^e numéro, réalisée par ses lecteurs qui y rendent compte de leurs expériences, et diffusée dans les établissements d'enseignement secondaire, comporte, au 31 mars 1978, 1 264 abonnés.

En outre, le C.R.E.U., Cercle de Recherches et d'Echanges Universitaires (techniques Freinet), regroupe des enseignants de l'Université, qui travaillent dans le même sens.

Les professeurs du second degré et de l'enseignement supérieur étaient représentés au congrès de Nantes, et il est regrettable que votre collaborateur ne les ait pas rencontrés pour donner de notre mouvement une image plus conforme à la réalité.

Nous vous serions donc reconnaissants de bien vouloir publier notre lettre dans un de vos prochains numéros, et nous vous en remercions d'avance. Croyez à notre considération.

Pour l'équipe de coordination du second degré : S. BOURGEAT.

Le Monde à Madame Simone BOURGEAT, «Les Saules», 12 route de Morières, 84000 Avignon.

La rédaction, Paris, le 27 avril 1978.

Madame et chère lectrice,

Notre rédacteur en chef m'a bien transmis la lettre que vous lui avez adressée le 22 avril à la suite de la publication dans *Le Monde* des 14 et 15 avril du compte rendu du congrès du mouvement Freinet. Nous vous en remercions vivement.

J'ai pris connaissance de vos remarques et les transmets à notre collaborateur responsable de la rubrique «éducation» en lui demandant toute son attention.

En vous remerciant de l'intérêt que vous portez à notre journal, je vous prie d'agréer, Madame et chère lectrice, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Pierre TREY, chef du service «sciences-éducation».

Simone BOURGEAT, professeur agrégé de lettres, «Les Saules», 12 route de Morières, 8400 Avignon, pour l'équipe de coordination du secteur second degré à Monsieur Pierre TREY, chef du service «sciences-éducation» au journal *Le Monde* :

Avignon, le 20 mai 1978.

Monsieur,

Je vous remercie de votre lettre du 27 avril, mais je déplore que notre mise au point, relative au compte rendu du congrès I.C.E.M. de Nantes, n'ait pas été publiée dans *Le Monde*.

L'actualité récente nous offre un nouvel exemple de la vitalité du secteur second degré à l'I.C.E.M. et du travail qu'il réalise avec le premier degré : une rencontre nationale d'expression dramatique, regroupant 150 jeunes du cours moyen à la classe de troisième, vient de se dérouler en Avignon (ci-joint un des articles publiés par la presse locale).

La publication du complément d'information que vous apportait notre lettre nous semblait correspondre au souci d'objectivité qui anime, généralement, les journalistes du *Monde*.

C'est pourquoi nous tenons à vous faire part de notre étonnement et de notre déception.

Pour l'équipe de coordination second degré : S. BOURGEAT.

En écho à FOOT A LA UNE

Brigitte, douce et gentille petite fille, nage le plus naturellement du monde au milieu de la piscine, et c'est bon, mais un peu fatigant, elle aimerait bien sortir.

Sur le bord, le surveillant de baignade, Monsieur W l'éclabousse et la chasse :

— *Allons, nage !*

C'est un jeu pense la petite fille, elle rit, essaye d'accrocher le rebord.

— *Nage !*

Le rire devient jaune.

— *Nage !*

— *Mais je suis fatiguée, je veux sortir.*

— *Nage !*

Il n'y a plus du tout de joie dans le regard de la petite fille, mais le noir reflet de la peur, l'angoisse, la panique.

Et l'autre : «*NAGE !*»

C'est alors que moi, la maîtresse, je m'approche, le sadique s'interrompt et la petite s'extirpe de l'eau pour éclater en sanglots. Je lui serre le bras et lui dit : «*Surtout ne pleure pas, il serait trop content.*» Nos regards se sont croisés et l'enfant ravale ses larmes.

L'incident restera en suspens.

Je la console et continue ma surveillance ; c'est alors que sans comprendre ce qui m'est arrivé, je me retrouve sous l'eau, suffoquante. Il se trouve que je suis bonne nageuse et d'esprit calme : je récupère dans l'eau mes lunettes et les objets que j'avais à la main. Je rejoins le bord où deux gamins de C.M.2, assez médusés et pantois devant l'acte qu'ils venaient de commettre, m'avouent que c'est Monsieur W qui leur a dit : «*Allez ! poussez-la, on va rire et on vous dira rien...*»

Tiens, il avait disparu celui-là.

Il était au bureau en compagnie de profs et papotait de rien.

Ceci c'est la petite goutte qui fait déborder la piscine.

Car ce disciple de Hitler ne s'amuse pas que de temps en temps : instituteur remplaçant et surveillant de baignade, Monsieur W considère de bonne psychologie de jeter à l'eau les enfants les plus terrorisés et, armé de sa perche-phallus, les garde éloignés du bord et avec un sentiment «pédagogique» accru quand l'enfant s'appelle Mohamed par exemple, ou qu'il s'agit de petites filles timides.

Le personnage a déjà eu l'occasion de me remplacer dans ma classe à A..., petit village où je suis institutrice presque titulaire et j'ai pu constater la terreur qu'il faisait naître chez les enfants. Des parents, sans trop oser «aller contre un maître», s'en sont plaints et d'aucuns ont fait purement et simplement exempter leurs enfants de piscine. Des collègues, elles aussi, ont constaté ses agissements.

Mais aujourd'hui ç'en est trop ! W est multiplié en combien d'exemplaires dans les piscines destinées à épanouir les gosses ?

Assez !!! Engagez-vous en Argentine Monsieur W.

MIREILLE



Aujourd'hui nous avons reçu, comme probablement chaque S.E.S. en France, un courrier de la FONDATION PAUL RICARD nous invitant à participer à un grand concours de crèches «Noël 78» (c'est le seizième concours de crèches).

C'est une idée de génie !

Nos jeunes pourront remplacer les personnages conventionnels des crèches provençales par des personnages de leur milieu :

• Le père que Roland sait toujours où trouver, car quand il n'est pas à la maison il est au bistrot d'en face et d'ailleurs plus souvent là-bas que là.

• La grand-mère, la mère et les sœurs d'Annette qui attendent le samedi soir pour se soulager de tout ce

qu'elles endurent, car quand le père est bourré, il ne peut plus se défendre quand elles le tapent.

• La mère que Pierrette trouve écroulée sur le sol de la cuisine quand elle rentre à midi.

• Les frères et sœurs grabataires dont s'occupe Anita en attendant que le père se désaltère avant d'augmenter sa famille de nouveaux malheureux.

• Le grand Robert de seize ans à peine qui, pendant une virée dans la voiture conduite par son copain plus qu'éméché, a pris peur et a sauté en pleine marche, cassant dans sa chute la bouteille d'alcool qu'il avait serrée sous son blouson en quittant l'auberge.

• Sonia qui, pour fuir une famille malheureuse parce que le père buvait, s'est empressée d'épouser Bernard qui maintenant s'enivre avec son beau-père.

• Patricia que son père a obligée, à seize ans, à épouser un de ses compagnons de beuverie de 34 ans.

Non, nos jeunes ne manqueront pas de modèles pour les personnages de leur crèche «catégorie crèche provençale».

Ah la belle crèche !

Ils vont être contents à la Fondation Paul Ricard !

Mais malgré cela on n'aura pas le premier prix : toutes les crèches à travers la France ressembleront à la nôtre... Merci Ricard.

Pourtant soyez sans craintes, Messieurs, votre drogue se vend bien : vous pouvez passer un joyeux Noël.

26 septembre 1978

Pour les enseignants

de la Section d'Education Spécialisée

du collège de Thann

L. BUSSLER

directeur adjoint

P.S. — Tous les cas cités sont authentiques et vécus dans les familles d'élèves actuellement dans notre section (seuls les noms ont été modifiés) et la liste est loin, très loin, d'être exhaustive.

Iconoclasme

Les autodafés ont disparu, me direz-vous ! On ne détruit plus comme au temps de l'inquisition ou des nazis, l'œuvre authentique de véritables artistes.

Billevesées, balivernes et coque cigrués !

Et pourtant les iconoclastes existent, je les ai rencontrés dans un petit village varois. Les enfants de l'école, initiés par leur instituteur, avaient créé de magnifiques œuvres artistiques :

structures de bambou, sculptures, peintures, fresques. Tout le village était émerveillé par tous ces travaux qui enrichissaient l'école. «*L'instituteur fut muté à Brignoles*»... et le nouvel enseignant envoya à la décharge publique — pour y être voué à la destruction pure et simple — ce qui faisait l'orgueil des enfants. L'ancien maître n'en fut même pas prévenu.

QUAND cessera-t-on de nier la valeur des œuvres enfantines ?

Quand cessera-t-on de n'y voir que des décorations anodines !

L'expression authentique des enfants aura-t-elle un jour droit de cité ?

A QUAND les expositions qui témoignent des préoccupations réelles, actuelles des enfants ?

On bafoue continuellement nos enfants en détruisant leurs œuvres, en ne les écoutant pas, en leur manquant de confiance, en les considérant comme de petites choses à dresser, faciles à dominer (l'industrie du martinet est florissante).

QUAND CELA VA-T-IL CESSER ?

H.-N. LAGRANDEUR

Livres et revues

Quand l'histoire va dans notre sens,
ou une revue à connaître absolument :

L'HISTOIRE

Revue mensuelle, 15 F

Les Editions du Seuil ont créé cette année une revue d'histoire, qui s'appelle tout simplement... *L'Histoire*.

Je n'ai pu me procurer les premiers numéros, mais la lecture du n° 4 de septembre m'a confirmé ce que j'avais entendu dire, à savoir que voilà enfin une revue d'histoire intelligente, visant davantage à permettre l'auto-formation de son lecteur qu'à lui servir une information de consommation.

Deux articles à ne pas manquer :

- *Les écoliers et l'histoire,*
- *La préhistoire dans les manuels de sixième.*

Car ils méritent de figurer en bonne place dans notre dossier ouvert sur l'histoire, mais aussi parce que nous devons nous interroger sérieusement sur l'absence totale de références (une fois de plus) à nos propres éditions (la B.T. est riche en brochures sur la préhistoire) — qui sont pourtant nées d'une réaction à la nocivité des manuels scolaires — et même à nos recherches et à notre existence.

Il me paraît intéressant de rapprocher le premier de ces articles de ce qu'écrivait Georges DELOBBE dans *Techniques de vie* n° 233, ne serait-ce que pour relancer le chantier «histoire» chez nous.

Le second article montre que de nombreux manuels d'histoire sont entachés d'erreurs innombrables (erreurs d'illustrations, erreurs de dates !), mais surtout véhiculent des mythes auxquels les progrès de la science préhistorique ont depuis longtemps fait un sort.

Quand on pense que les manuels sont la plupart du temps signés par des inspecteurs ou même des inspecteurs généraux, voilà un article à garder dans son portefeuille ou, mieux, à afficher dans sa classe.

Il se termine d'ailleurs par cette question : «*Pourquoi la persistance d'un modèle stéréotypé, contraire à la réalité ? L'aviissement des sociétés préhistoriques est-il un moyen de se rassurer sur les valeurs de la nôtre ?*» Tiens, tiens !

Ma foi, pour nous que certains accusent à la légère de pédagogisme, bonne occasion de rappeler que notre production de B.T. est un acte politique, comme toutes les pratiques de notre pédagogie.

Reste à savoir :

- Si nos B.T., B.T.Son, S.B.T., fiches F.T.C. consacrées à la préhistoire auraient passé favorablement l'épreuve à laquelle la revue a soumis les manuels scolaires ;
- Pourquoi nos productions sont-elles si peu connues ;
- Comment les faire connaître.

Voilà du pain sur la planche !

Je pense pour conclure que :

- Nous devons utiliser cette revue comme outil de travail à notre propre usage et à l'usage des adolescents de nos classes du second degré ;
- Nous devons entrer en contact avec son équipe rédactionnelle.

Avec, en prime, la réflexion suivante : lorsqu'une revue qui entreprend une critique objective et sans concessions des manuels scolaires ignore le mouvement dont l'acte de naissance proclamait : «*plus de manuels scolaires...*», il est temps pour le dit mouvement de prendre (repandre) des initiatives dans le domaine de ses relations extérieures et dans celui de sa politique d'édition.

Guy CHAMPAGNE

LE MULOT

Revue éditée par Auvergne et Nature, La Baraque, 63870 Orcines. Le numéro : 3,50 F.

L'Éducateur a parlé à plusieurs reprises de *La Hulotte*. Connaissez-vous *Le Mulot* qui a les mêmes qualités ? Documentation riche, présentation humoristique. Voici les thèmes des numéros parus : 1. L'hiver - 2. Le milieu aquatique en Auvergne (spécial saumon) - 3. Les vacances écologiques en Auvergne - 4. La rage - 5. L'arbre et la forêt - 6. L'éveil de la nature au printemps.

J. RIETHMULLER

Jacques ARDOINO
ÉDUCATION ET POLITIQUE
Propos actuels sur l'éducation - II

Gauthier-Villars, éditeurs, 272 p., 79 F

Dans cette classe coopérative techniques Freinet, il en arrive des choses ! Des gosses se réveillent, progressent contre toute espérance ; parfois, tout se bloque ; ou bien ce que nous avons patiemment mis en place s'écroule : on n'en sortira pas... Impression désagréable d'avoir joué l'apprenti-sorcier : les choses arrivent, je n'en suis pas maître... mais j'en suis toujours responsable. Education impossible ?

Y voir un peu clair n'est pas pour moi curiosité scientifique mais nécessité vitale si je prétends survivre, vivre, aider à vivre, faire revivre. Dans cette micro-société que se passe-t-il ? Qu'est-ce qui agit et fait évoluer les enfants, le groupe et moi-même ?

Je ne suis pas seul à me poser ces questions.

Il est trop facile d'y répondre en simplifiant arbitrairement, en privilégiant un aspect. On «explique» ce qui se passe par les vertus du maître, les Techniques, les Relations, le Groupe ou l'Inconscient. Au choix : tout est vrai quand il s'agit de phénomènes sur-déterminés. Et tout est lié, articulé.

Tout effort un peu sérieux d'analyse se heurte à la complexité proprement effrayante de ce milieu que, coopérativement, nous organisons.

Pour y voir un peu clair, outre la connaissance vécue du dit milieu, il faudrait à la fois être psychologue, sociologue, spécialiste des groupes, psychanalyste, etc., utiliser l'apport du XX^e siècle et faire feu de tout bois. D'où cet appel incessant aux «sciences humaines», cet effort naïf pour attirer l'attention du monde «savant», pour faire exister nos classes coopératives. Effort naïf car le dialogue est improbable. Nous essayons de parler de choses soigneusement «ignorées» en haut lieu et, modestes instituteurs respectueux de La Science, nous sommes prêts à nous laisser séduire par n'importe quelle explication «savante». Ne parlons pas des vocabulaires qui s'interposent plus qu'ils ne facilitent la communication, ni du risque de voir notre travail, récupéré, venir illustrer une quelconque théorie pédagogique.

FREINET n'avait peut-être pas tort de se méfier de la science officielle...

Personnellement, j'ai eu la chance de rencontrer Jean OURY, F. TOSQUELLES, F. DELIGNY, F. GUATTARI, F. DOLTO et A. VASQUEZ. Ailleurs, une synthèse existait déjà : la psychothérapie institutionnelle ne date pas de 1968 ! Ce qui nous permettait de dire, dès 1965, la nécessité de prendre en compte, pour toute analyse d'un milieu scolaire coopératif, trois dimensions au moins : 1. Les techniques, le «matérialisme scolaire», l'organisation du travail : FREINET... et MARX. 2. Le groupe, les groupes et leur dynamisme, la sociométrie : LEWIN, MORENO. 3. L'inconscient qui parle d'autant plus qu'on refuse de l'entendre : FREUD, LACAN.

En ce qui concerne le premier point, le travail permanent de l'I.C.E.M. règle la question.

Les monographies d'enfants paraissent être, pour la découverte et la diffusion des concepts psychanalytiques, «le seul langage possible».

Reste le second point : le groupe et ses dynamismes. Des expériences désagréables nous ont ici incité à la prudence. On ne transpose pas impunément dans des groupes d'écoliers ce qui peut s'observer dans des séminaires... Mais alors, en 1978, devant la masse de documents pratiquement inutilisables, sommes-nous toujours voués à l'isolement ? Que devient cet espoir d'utiliser l'apport du XX^e siècle pour une certaine compréhension de notre travail quotidien ? Bien sûr, nous pourrions lire... Quoi ? et quand ? Des centaines de livres parlent, dans leur langue, de sociologie, psychologie, dynamique de groupe, psychanalyse, analyse institutionnelle et pédagogie futuriste. Combien s'intéressent à ce qui se passe actuellement dans nos classes ? Nous n'avons même pas la possibilité de nous repérer et de choisir dans cet amoncellement.

On se prend à rêver au moins d'un catalogue, d'un panorama, d'un guide des sciences humaines actuelles qui, présentant correctement les courants de recherche, nous permettrait de repérer ce qui, à l'occasion peut nous servir.

N'allons pas jusqu'à imaginer un érudit professeur qui aurait de nos classes, de nos techniques, de nos problèmes de «primaires» une connaissance réelle. Rêvons seulement d'un auteur multi-dimensionnel qui n'ignore pas dans ses analyses les dimensions pour nous essentielles, d'un homme honnête aussi, qui donne son opinion... après avoir exposé sans passion les points de vue autres.

Pas nécessairement un livre facile et amusant, mais quelque chose de solide sur quoi on puisse éventuellement s'appuyer..

J'avais lu — et, je crois, assez bien lu — un tel livre : *Propos actuels sur l'éducation* de Jacques ARDOINO (1963).

J'y avais trouvé quelques clés utilisables (et utilisées depuis !). Par exemple, celle-ci : ce qui se passe dans tout groupement — indépendamment des déterminations sociales et politiques — doit nécessairement être analysé selon cinq perspectives : les personnes, les inter-relations, le groupe, l'organisation, les institutions.

Propos actuels sur l'éducation - II, pour moi, donc, un sous-titre qui fait tilt.

Il faut croire qu'ARDOINO ne suit pas les modes universitaires : ces perspectives de 1963 forment l'ossature de son nouvel ouvrage que je viens de terminer :

1. **Perspective centrée sur les personnes** (2 pages) : la seule de nous bien connue hélas ! qui nous laisse avec les bons et les mauvais, maîtres et élèves et conduirait tout droit à la sélection et au racisme.

2. **Perspective centrée sur les inter-relations** (12 pages) : MORENO, la sociométrie, ROGERS...

3. **Perspective centrée sur le groupe** (24 pages) : LEWIN et la dynamique des groupes, les groupes actuels de diagnostic, thérapie, formation, etc.

4. **Perspective centrée sur l'organisation** (52 pages) : depuis TAYLOR, l'organisation des entreprises, des groupes constitués, du savoir a bien progressé... Management, contrôles et évaluations (de quoi ? par qui ?).

5. **Perspective centrée sur l'institution** (78 pages) : pédagogies, psychothérapies, analyses institutionnelles. Les analyseurs : exemple mai 1968, transversalité, socialisations, le psychologique et le politique.

Le livre se termine par des «Éléments de réflexion pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste». L'autogestion en tant que démarche.

Au total, 272 pages, serrées. Ne nous laissons pas prendre, il s'agit d'un gros livre, bourré de notes, de précisions, de citations. Heureusement sous-titré. Mais ce n'est pas un livre à lire : c'est un livre «savant» à garder, à relire, à consulter.

Pourquoi signaler à de «simples instituteurs» un ouvrage qui ne soit pas directement utilisable ? Simplement parce que, selon le mot de Jean OURY les instituteurs sont «les spécialistes de la pédagogie» et que nous ne pouvons guère espérer converser utilement — c'est-à-dire sans nous faire annihiler — avec des spécialistes d'autre chose sans avoir au moins une idée de ce qu'ont pu écrire MARX, FREUD, REICH, LEWIN, MORENO, MARCUSE, SARTRE, MENDEL, BOURDIEU-PASSERON, BAUDELLOT-ESTABLET, GUATTARI, SNYDERS, LAPASSADE, E. FAURE, COHN-BENDIT... J'arrête : 300 auteurs sont cités ! Peut-être aussi la possibilité de prendre connaissance de ce qui s'est fait ailleurs pourra nous éviter de douloureuses mystifications et certaines «découvertes» ingénues : nous ne sommes pas seuls au monde.

Dois-je avouer que le titre «Education et politique» m'avait intéressé ? Comme bien d'autres qui font des choses, j'évite de parler politique, révolution, autogestion, école de demain, me limitant à ce qui se passe, maintenant, avec les hommes de demain, dans un milieu autre, à ce qui articule dialectiquement, dans un groupe en évolution, liberté et organisation. Il faut être un peu naïf pour parler de «pédagogisme».

Professionnellement, Jacques ARDOINO dirige des groupes de formation de cadres. Maître de conférences à l'Université Paris VIII (Vincennes), il est directeur de la collection «Hommes et organisations» chez Gauthier-Villars.

Fernand OURY

Louis LEGRAND

POUR UNE POLITIQUE DÉMOCRATIQUE DE L'ÉDUCATION

Presses Universitaires de France, 1977, 293 p.

De 1959 à 1977, douze ou treize réformes ou innovations importantes sont venues modifier l'organisation du système français d'enseignement élémentaire ou secondaire. Or, non seulement ces réformes n'ont pas apporté les progrès que leurs promoteurs annonçaient, mais encore force est bien de constater que l'école n'a jamais été aussi malade qu'aujourd'hui.

Louis Legrand, qui s'est trouvé associé pendant de longues années à la préparation de ces réformes, était bien placé pour analyser les raisons de leur échec. Il consacre à cette recherche toute la première partie de son livre. Alors que la plupart des réformes mises en œuvre annonçaient une plus grande démocratisation de l'école, nous sommes bien obligés d'admettre avec lui non seulement que cette démocratisation n'a pas eu lieu mais, hélas, que son caractère sélectif n'a fait que s'accroître avec les années.

Sous la pression conjuguée des syndicats et des élèves — mai 68 aidant — le pouvoir s'est trouvé contraint à concéder des réformes, mais celles-ci lui ont été arrachées plutôt qu'elles n'ont été véritablement promues par lui. En réalité, Louis Legrand n'a aucune peine à montrer comment chacune de ces innovations a finalement été neutralisée par le jeu subtil des intrigues de couloir, la volonté de conservation des hommes en place ou l'inertie du système. Il dénonce, par exemple, avec force les faux-semblants de la participation (les 10 %, la participation des élèves aux conseils de classe ou aux conseils d'établissement, les activités socio-éducatives) ; ou bien il montre pourquoi l'introduction du travail indépendant ne pouvait réussir sans une réforme préalable de tout le système éducatif ; ou encore il démonte les mécanismes sournois qui ont fait que la réforme de l'enseignement des mathématiques s'est trouvée finalement mise au service de fins exactement contraires à celles que lui assignaient ses inspirateurs, en devenant l'instrument privilégié d'une implacable politique de sélection.

De tous les exemples cités se dégage l'impression que le pouvoir a permis l'innovation toutes les fois qu'il ne lui était pas possible de l'empêcher. Mais son plus grand souci, en ce cas, était de la marginaliser, de la cantonner dans les zones inoffensives de l'expérimentation, de couper par des cloisons étanches le travail des chercheurs en sciences de l'éducation et le terrain d'application de ces recherches. Quant aux très officielles commissions, régulièrement investies du soin de préparer des réformes, non seulement le pouvoir qui les avait pourtant constituées ne se sentait aucunement lié par leurs recommandations, mais leurs propositions faisaient encore l'objet d'un véritable travail de sape dans les couloirs des ministères et jusqu'au sein même des cabinets ministériels en sorte que, finalement, leur fonction la plus claire semble bien, aujourd'hui, n'avoir été que «d'amuser la galerie».

Plus grave encore apparaît la contradiction qui éclate entre ces changements sporadiques et localisés du système éducatif et la politique générale, farouchement conservatrice, sur le fond de laquelle ils se détachent. «Ce sont les mêmes, fait observer Louis Legrand, qui aujourd'hui s'obstinent à vouloir améliorer le fonctionnement de l'orientation scolaire sans rien toucher à la hiérarchie sociale des emplois, à maintenir le goût de l'étude désintéressée en détruisant la notion de service public, à développer l'autonomie du travail intellectuel en maintenant intact le contenu mnémotechnique, verbal et abstrait d'examens sélectifs, à développer la participation au sein des établissements en maintenant intact un système hiérarchique hérité de Napoléon.» (p. 172). De ce divorce entre un discours mystificateur qui parle sans cesse de changement et une volonté constamment maintenue de conservation politique résulte une crise sans précédent des valeurs qui a, entre autres, pour effet que personne parmi les élèves ou parmi les enseignants ne peut plus donner sa confiance ni son adhésion aux projets de cette société pour son école.

La seconde partie du livre se veut orientée vers l'avenir et pose les bases d'une stratégie pour une réforme démocratique. Trois idées-forces s'en dégagent :

1. Pas de réforme de l'école sans une détermination claire des objectifs éducatifs ;
2. Pas de choix éducatifs sans un choix de valeurs ;
3. Pas de choix de valeurs sans un projet de société.

C'est assez dire que cette recherche d'une stratégie de changement est placée d'emblée dans la perspective résolue d'un changement de société. On ne trouvera donc pas ici de propositions de réformes destinées à améliorer (et par conséquent à perpétuer) le système actuel mais des développements courageux concernant notamment la véritable laïcité, l'impossible neutralité des contenus aussi bien que des méthodes, les valeurs que rencontre nécessairement un projet éducatif cohérent. De telles suggestions conduisent inévitablement à repenser entièrement la hiérarchie scolaire, l'inspection, la notation, la direction des établissements, les méthodes d'enseignement et la formation des maîtres. Face aux modèles qu'on nous propose de toutes parts, il devient impératif de prendre parti : c'est ce que fait, pour sa part, Louis Legrand en donnant son adhésion à une pédagogie socialiste de tendance autogestionnaire. «Néo-romantisme, dira-t-on, produit des excès de l'urbanisation et de la technicisation ! Il y a certes de cela dans ce refus du donné et dans ce rêve d'une autre société réalisant d'autres valeurs. Mais nous pensons que ce refus est salutaire. Les valeurs ne se vivent que dans le refus du donné, et la révolte porte en soi l'affirmation d'une autre positivité qu'elle permet précisément de faire émerger à la conscience claire. Nous ne cacherons pas que là vont nos préférences.» (p. 203-204).

Michel FORGET



ANGOISSE

Dis-moi que je suis blonde,
que j'ai les yeux bleus,
que j'ai une belle robe !
Conduis-moi vers le pays où enfin
je pourrai revoir les couleurs
de la vie !
Dis-moi où je suis
où je me trouve,
comment j'y suis arrivée.
Dis-moi que je suis
comme les autres.
Dis-moi que je rêve.

DIS-MOI QUE JE NE suis pas
AVEUGLE !!!

FLORENCE, 10 ans

Comme je te le dis !

Devant la vie
Derrière les mots

Comme je vous le dis, voici le troisième livre de poèmes d'enfants que publie la pédagogie Freinet...

L'ont précédé :

- POÈMES D'ADOLESCENTS : *Avec ces quelques mots qui enfantent le jour.*
- POÈMES D'ENFANTS : *La porte de la clé perdue* par l'école Freinet de Vence.

L'édition est réalisée par CASTERMAN. Ces livres sont inscrits au catalogue de la C.E.L. Vous pouvez vous les procurer à Cannes, en écrivant ; vous pouvez les commander et les acheter chez votre libraire habituel.

Comme je te le dis ! est un fort volume de 248 pages, composé en corps 14, très lisible et très aéré. Pour tous, jeunes, adultes, anciens, grands, moyens et petits, c'est un beau cadeau, un réel présent !

Comme je te le dis ! est un ouvrage qui rassemble les poèmes de 60 classes dans 37 écoles différentes à effectif «normal». Cela fait environ 1 500 enfants qui sont concernés par la publication de ce livre. Un beau témoignage pour une pédagogie qui se veut populaire et qui le prouve !

Avec *Comme je te le dis !* nous achevons la présentation d'œuvres de jeunes, nous clôturons momentanément le témoignage de nos productions. Déjà, nous avons mis en place une équipe qui, dans un ouvrage collectif, tirera les conclusions et mettra en lumière les processus de la méthode naturelle et ceux d'une pédagogie du développement de la personnalité, dans le domaine particulier de l'expression poétique, depuis le C.P. jusqu'à la terminale...

Nous publions ici la préface de ce livre pour mieux vous permettre d'avoir le désir de le lire... de l'offrir...

MEB

«La poésie. C'est dans ce mot qu'il faut aller chercher le sens que comportait autrefois celui de liberté.»

Pierre REVERDY

PRÉFACE

Le recueil que voici est constitué de poèmes d'enfants. En le publiant nous n'avons pas d'autre souci que d'offrir, à qui veut l'entendre, la voix des enfants.

Nous ne croyons pas au mythe de l'enfant-poète et, de fait, les auteurs de ces textes ne sont ni exceptionnels ni mystérieusement «doués». Ce sont des enfants ordinaires comme il en existe des milliers dans toutes les classes de l'école élémentaire et qui, comme tout vrai poète, s'essayent à dire avec des mots simples des choses essentielles.

Les textes qu'on va lire proviennent des quatre coins de France. Ils ont d'abord été imprimés par les enfants eux-mêmes dans leurs journaux scolaires et nous nous sommes interdit — est-il nécessaire de le préciser ? — d'y apporter aucune retouche, même de détail. Leur seul dénominateur commun est qu'ils proviennent tous de classes qui pratiquent la pédagogie Freinet dont on sait qu'elle a inscrit au centre de son projet la recherche d'une expression vraiment libre de l'enfant.

Parmi des centaines d'autres nous avons retenu quelques dizaines de textes qui sont ceux que nous avons particulièrement aimés. Il y a donc dans ce choix une part d'arbitraire qui tient de façon très subjective aux goûts de chacun de ceux qui ont travaillé à la mise en forme du livre. Cette limitation était inévitable, autant l'avouer d'emblée. Cependant, et telle qu'elle se présente, cette anthologie nous paraît refléter de façon fidèle les mille et une manières dont des enfants, dans un climat de liberté, tâtonnent à la recherche de l'expression poétique.

Dès qu'il est au monde, l'enfant est aux prises avec le langage. Il en fait l'objet de ses jeux, il est le lieu de ses étonnements, la matière première de sa découverte des choses et de lui-même. Dans l'école traditionnelle — celle que nous avons, pour la plupart, connue — la poésie n'a guère de place. On lui substitue le plus souvent la répétition annoncée de textes célèbres et de quelques niaiseries que des adultes bien intentionnés s'imaginent être du goût des enfants. Il en résulte que l'école,

au lieu d'initier l'enfant à la poésie, l'en détourne souvent irrémédiablement.

La poésie en pédagogie Freinet est tout autre chose. Elle s'appuie d'abord sur ce pari qui lui permet d'affirmer que toute poésie est d'abord expression de soi-même, découverte des choses et du monde, communication d'un bonheur, d'un étonnement ou d'un mystère. Aussi, loin de mépriser les textes d'auteurs consacrés, elle leur fait une large place, au contraire, à condition qu'ils soient accueillis non comme des modèles à admirer ou à répéter, mais comme des jalons qui, à la fois, accompagnent et supposent un itinéraire vers soi-même par la création personnelle.

La poésie est d'abord un fait de langage. L'enfant qui parle, celui qui écrit tentent, par le recours aux mots, de mettre de l'ordre dans le chaos indistinct du monde et de leurs impressions. Ils seront d'abord sensibles aux sonorités, à la musique des mots, aux répétitions qui structurent le temps du poème. C'est là pour eux tout le charme de ces comptines qu'ils inventent inlassablement. Plus tard ils prêteront attention aux rapprochements imprévus, aux rencontres fortuites entre les choses, c'est-à-dire, déjà, aux images. Bientôt ils découvriront combien la parole poétique les aide à dire leurs joies et leurs peines, leurs angoisses, leur perplexité devant les énigmes de la vie et de la mort et il faudrait être bien sourd pour ne pas entendre, au fil de ces pages, cette gravité qui n'est qu'à eux et qui enveloppe les questions qu'ils ouvrent ou les secrets qu'ils protègent.

Pourtant la poésie des enfants ne naît pas par magie. Ecouter les enfants, accueillir leurs désirs et leurs craintes, mettre en valeur leurs efforts vers plus de clarté, les encourager, sans a priori ni censure, à donner force à leurs voix intérieures, tel est le rôle du maître. Il se consacre à cette pédagogie de la sensibilité que constitue l'initiation poétique des enfants et qui est tout à la fois une pédagogie du cœur, du corps et de l'intelligence.

Les adultes que nous sommes devenus sont bien souvent sceptiques quant à la capacité poétique des enfants. Ce que nous prenons pour des images justes ou un bonheur

d'expression n'est-il pas chez eux que le signe d'une impuissance à maîtriser les subtilités du langage ? Il y a du vrai dans cette objection et il n'est pas douteux que bien des réussites enfantines tiennent surtout au fait que la capacité des enfants d'exprimer est souvent en retard sur leur aptitude à ressentir. D'où ces rapprochements inattendus, ces images surprenantes qui nous font sourire ou rêver. Pourtant, ce que les enfants réalisent de cette manière, pour ainsi dire par défaut, les poètes le font délibérément par travail et recherche. Les uns découvrent et s'étonnent, les autres retrouvent et réinventent. Ils ont en commun d'être ces perpétuels apprentis du langage qui, par le jeu des mots, s'efforcent avec patience de voir et de dire autrement, en nous arrachant laborieusement aux pièges des habitudes routinières, des associations toutes faites, du langage solidifié où s'enlise peu à peu notre faculté d'émerveillement.

Et si les textes des enfants nous touchent à ce point ne serait-ce pas, qu'à leur manière et comme tout vrai poète, ils réveillent en nous le goût du rêve et la jeunesse du cœur ? En ce sens il est faux de penser qu'il y aurait une poésie d'enfants et une poésie d'adultes. La poésie est un royaume où il n'y a ni petits ni grands mais des êtres qui sont ensemble à la recherche d'un langage dans le langage», comme disait Valéry, et d'une autre vérité sur le monde.

Certes, il ne faut pas oublier que ni les mots ni la pensée n'imposent aucune nécessité aux choses — dire le contraire serait faire preuve d'idéalisme. Mais il demeure vrai cependant que dire autrement le monde — comme y invite toute poésie — c'est déjà prendre ses distances à l'égard de la rigidité de tous les discours tout construits, de tous les terrorismes doctrinaires, de toutes les propagandes. A cet égard le monde de la poésie est déjà celui de la liberté. Ne se pourrait-il pas que les enfants y soient parfois nos maîtres ?

PÉDAGOGIE FREINET

et pour elle : Monique BOLMONT, Roland BOLMONT, Marie-Jeanne BOTHNER, Hélène BUESSLER, Michel FORGET, Anne-Marie MISLIN, Mireille MORGEN, Claude REITTER, René REITTER.

Si vous êtes abonnés aux publications de l'Ecole Moderne VOUS ALLEZ RECEVOIR



868 - 20 novembre 1978

L'abbaye de Conques

Chef-d'œuvre de l'art roman auvergnat sur la route des pèlerinages, l'abbaye de Conques-en-Rouergue est étudiée dans ce reportage sous l'angle architectural et ornemental. De très nombreuses photographies détaillent les chapiteaux, les richesses du trésor et surtout le tympan qui illustre le Jugement dernier. Le thème est habituel au Moyen Age mais à Conques, les sculpteurs se sont inspirés de personnages ou de faits divers d'origine locale, réalisant une composition particulièrement « lisible » pour les spectateurs du XII^e siècle.



103 - novembre 1978

Ivan Illich

Tout comme MARCUSE (B.T.2 n° 78) et REICH (B.T.2 n° 99), cette étude serait destinée aux élèves de philosophie. Néanmoins, les problèmes soulevés par Illich concernent tout élève qui commence à se poser des questions fondamentales sur la société, vers quinze ou seize ans. Mais aussi tout lecteur qui vit dans ce monde...

Principaux points développés :

- Les trois moments de la contestation illichienne : l'école, la médecine, la production industrielle.
- Les origines du malheur de l'homme.
- La convivialité ou le vrai chemin de la révolution et du bonheur.
- Le rôle de la politique.

En annexe, six fiches de recherches critiques élaborées en fonction des éléments du reportage.



414 - novembre 1978

Conte de la montagne de verre

Dans la série des contes populaires de tradition orale (voir S.B.T. n° 404 et 408), voici rapportée l'histoire d'un petit-tambour-bien-fatigué qui doit affronter géants et sorcière avant de retrouver sa petite maison et ses fleurs.



164 - 15 novembre 1978

J'écris des livres pour enfants

Jacqueline Held est écrivain. Elle dialogue avec une classe et explique le cheminement de sa démarche : comment lui viennent les idées, ce qui l'influence, les joies et les rigueurs de la création littéraire. Elle aborde aussi les problèmes de l'édition et de la diffusion des livres.



165 - 5 décembre 1978

J'illustre des livres pour enfants

Arnault Laval est, lui, illustrateur. Comme Jacqueline Held, ses créations transcendent la réalité mais il doit tenir compte des exigences de la mise en page. Il complète le précédent reportage en parlant des conditions de rémunération des écrivains et des illustrateurs, du rôle joué par les critiques, des traductions...

Deux reportages qui intéresseront certainement les réalisateurs de journaux scolaires confrontés aux mêmes problèmes ! Ou presque...



90 - août - septembre - octobre 1978

Au sommaire :

- Les « maisons » de l'école de Pont-de-l'Arn (Tarn) et dans le Jura, à Saint-Claude.
- Du désordre vers l'ordre, en maternelles, l'expression manuelle s'organise.
- Le métier à tisser : un modèle mini et simple et individuel.
- Une chronique du cinéma scolaire : « Des yeux habiles ». Le point sur la question.
- Et une Gerbe adolescents : « J'écris sur du papier vierge ». Des poèmes.

LA BRÈCHE

Sommaire du n° 43-44

(novembre 1978)

HALTE AUX ALIBIS : DES SOUS, OU EN TROUVER ?

Des renseignements précis et clairs sur les sources de financement dont disposent les établissements.

LE TRAVAIL EN ATELIERS :
RÉFLEXION SUR NOTRE TATONNEMENT
Des camarades du Vaucluse font ici la synthèse de leurs recherches et de leurs expériences.

COMME JE TE LE DIS !

Michel-Edouard BERTRAND présente le nouveau livre de poèmes d'enfants qui paraît ces jours-ci chez Casterman.

DOSSIER HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

I. - Introduction : le milieu historique et géographique.

II. - Le problème de la documentation :

1. Aux sources de la documentation.
2. La documentation de classe.
3. Trois convictions.

III. - Les outils et les techniques :

1. Faut-il continuer à utiliser les outils traditionnels Freinet et comment ?
2. Il faut également trouver de nouvelles techniques.
3. La « boîte à malices ».

IV. - L'organisation de la classe.

V. - Réflexion sur l'histoire - géographie (finalités).

VI. - Organisation modulaire de la commission.

ÊTRE RECONNU

Eric MOREL

Comment valoriser ce que fait un élève — un élève d'aujourd'hui, de milieu défavorisé ?

NOS OUTILS :

les livrets de libre recherche
mathématique

Edmond LÉMERY

A propos des livrets sur les polyèdres.

LIBRE RECHERCHE EN PHYSIQUE-CHIMIE EN 6^e

E. LEYMARIE

Un exemple de libre recherche au premier cycle : des réponses d'élèves inattendues et les réflexions de l'enseignant.

REGARDS SUR...

RENCONTRE NATIONALE D'EXPRESSION DRAMATIQUE

(Avignon, Ascension 1978).

LES LATINISTES TRAVAILLENT

Fiches : Pour un latin vivant.

Utilisation en classe de la méthode Assimil *Latin sans peine* : compte rendu d'expérience individuelle et emploi possible avec les élèves.