

XG  
Pédagogie Freinet

# L'EDUCATEUR

6

Février 79  
52<sup>e</sup> année

50 NOS par an : 75 F  
avec supplément de travail  
et de recherches : 129 F

les  
"DESSINS  
BRUTS  
naturels"

Dossier ouvert : L'INSPECTION

## Editorial

POUR UN DÉVELOPPEMENT  
DE NOTRE RECHERCHE SUR L'ÉVALUATION

Secteur «objectifs, contrôles, brevets»  
et C.D. de l'I.C.E.M.

1

## Regards sur l'actualité

NOS PETITS JULES... AU TENNIS

L. Lassalle

3

LETTRE OUVERTE A UN PARENT DONT L'ENFANT AIME LIRE ET ÉCRIRE A L'ÉCOLE  
ET NE SAIT PLUS LIRE ET ÉCRIRE A LA MAISON

Extrait de  
«L'art des choix»

## Outils et techniques

COMMENT JE TRAVAILLE DANS MA CLASSE :  
DEUX EXEMPLES DE TRAVAIL SUR LA LANGUE A PARTIR DU TEXTE LIBRE

J. Terraza, S. Heurtaux  
C. Petit

5

«Toucher» au texte de l'enfant constitue-t-il une action de censure ? Existe-t-il un lien direct entre l'expression et la maîtrise des codes utilisés par l'enfant pour communiquer ?

## Ouverture

LA FÊTE DES MÈRES

Quel est son sens historique, politique, économique ? Pourquoi et comment la remettre en question ?

Commission «Sexisme»

8

## Second degré

LA BICYCLETTE

La visite d'une usine ayant été impossible, se transforme en une recherche par groupes relancée par la correspondance.

G. Paccoud, M. Biezunski

9

## Fiches technologiques

- RÉCUPÉRATION, OUI, MAIS PAS N'IMPORTE QUOI
- VEUX-TU PARTICIPER AU CIRCUIT LIVRET DE LECTURE ?

F. Gosselin  
Stage Sud-Ouest

11

## Un mini dossier

POUR OUVRIR UNE DISCUSSION SUR : «DESSINS BRUTS NATURELS»  
C'est-à-dire les dessins «griffonnés à la va-vite, choses informes que l'on n'ose pas exposer ou publier», mais sans doute porteurs de «messages qu'il faut savoir entendre».

Pièces réunies par J. Poillot et H.-N. Lagrandeur

13

**Dossier ouvert** (c'est ainsi que nous appellerons le dossier établi par la commission «lutte contre la répression»)

«OUVRONS LE DÉBAT SUR L'INSPECTION»

Parce qu'il fait apparaître les tâtonnements et les contradictions de l'I.C.E.M. sur cette question et appelle à la discussion.

17

## Actualités de L'Éducateur

29

## Livres et revues

A propos de quelques livres qui évoquent (quelque peu) notre existence :  
QUI SOMMES NOUS ? D'OU VENONS-NOUS ? OU ALLONS-NOUS ?

Pour cette seconde partie, M.E. Bertrand s'efforce de situer la pédagogie Freinet par rapport à la pédagogie institutionnelle. Il s'appuie, évidemment sur les livres de F. Oury et A. Vasquez, ainsi que sur Où vont les pédagogies non-directives de G. Snyders.

M.E. Bertrand

4

On trouvera en **Courrier des lecteurs** les premières réactions au précédent article de cette chronique.

**En couverture :**

Louis Olive

**Photos et illustrations :**

A. Leclerc : p. 8 - G. Paccoud : p. 10 - L. Olive : pp. 13, 14, 16, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58.

### 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.

## POUR UN DÉVELOPPEMENT DE NOTRE RECHERCHE SUR L'ÉVALUATION

### L'évaluation, pourquoi ?

Notre réflexion collective sur les perspectives de l'éducation populaire (voir le numéro spécial de *L'Éducateur* paru en novembre 1978) tout comme l'approfondissement du travail des équipes pédagogiques posent avec acuité le problème de l'évaluation.

Très souvent ces problèmes sont mal vécus car le contrôle traditionnel, qui nous cerne de toutes parts, a pour fonction réelle de sélectionner par l'échec.

On sent derrière nos propres réticences à approfondir la notion d'évaluation et de contrôle la crainte d'une systématisation, d'une scolarisation de notre pédagogie : les enfants risquent de se donner pour but de passer des brevets préfabriqués, au lieu de laisser libre cours à leur initiative personnelle ou collective. C'est, évidemment un écueil qu'il faut éviter.

Néanmoins, ce n'est jamais en éludant un problème qu'on évite les écueils. Comme nous ne vivons pas dans une planète lointaine, mais au sein d'un contexte social et d'un système scolaire, nous ne pouvons faire abstraction des contrôles qu'ils imposent et nous sommes amenés à remplir des dossiers, à préparer à des examens, à répondre aux préoccupations des parents et des élèves.

Trop souvent, nous n'avons d'autre ressource que d'appliquer les critères du contrôle traditionnel à notre pédagogie qui s'est donnée d'autres objectifs. Et, paradoxalement, nous sommes seulement en mesure de prouver que nous n'avons pas si mal que ça pratiqué... la pédagogie traditionnelle.

Ce qui est pour nous l'essentiel : la construction de la personnalité, la capacité de s'exprimer, d'inventer, de travailler en groupe, de prévoir et d'organiser ses activités, la curiosité de chercher, de lire, la volonté de venir à bout d'un travail qu'on s'est librement et coopérativement donné, tout cela, nous en parlons trop souvent de façon vague, sans être capable de l'évaluer objectivement et de le communiquer à d'autres.

Ce n'est pas par hasard si le problème s'est posé de façon plus criante pour les équipes pédagogiques qui n'ont aucune raison de se référer à un contrôle traditionnel, mais doivent élaborer des réponses claires dans leur dialogue avec les parents. Ces derniers sont capables de renoncer aux notes et aux classements, à la condition de pouvoir comprendre l'évolution réelle de leurs enfants.

Mais voir dans l'évaluation un seul problème d'adultes est trop souvent restrictif. Ce sont d'abord les enfants qui, dans une éducation de la réussite, ont besoin de pouvoir s'évaluer objectivement, sans avoir à se référer à des jugements extérieurs. L'accès à l'autonomie passe par le droit et la possibilité de s'évaluer soi-même et de s'évaluer mutuellement.

La seule réponse au contrôle traditionnel est l'approfondissement de l'évaluation réelle de notre pédagogie.

En ce sens, la rencontre d'Aix, en août dernier, après la confrontation au congrès de Nantes, a permis d'organiser la réflexion et l'expérimentation.

### Perspective

Le secteur « CONTROLE - ÉVALUATION » se donne pour perspective une évaluation :

- Qui appartienne aux enfants et aux adolescents et ne leur soit pas imposée de l'extérieur ;
- Qui clarifie bien les objectifs à atteindre ;

- Qui recherche des critères les plus objectifs possibles, mais reconnaisse honnêtement la part de subjectivité de toute évaluation ;
- Qui n'établisse pas de hiérarchie entre les objectifs et valorise aussi bien les activités facultatives que les activités plus générales ;
- Qui n'oblige pas systématiquement à passer des épreuves spéciales de contrôle mais permette, grâce à des grilles d'observation et d'analyse, d'évaluer dans la foulée ou après coup ce qu'on a créé, produit, réalisé, simplement parce que cela correspond à un besoin individuel ou collectif ;
- Qui recherche les possibilités matérielles, les outils nécessaires pour atteindre les objectifs définis.

Si ces conditions sont réalisées, alors l'évaluation devient un réel moyen de formation. Notre objectif final n'est-il pas de faire acquérir une capacité d'auto-évaluation ? Ce qui signifie : expression des désirs et besoins individuels et collectifs, organisation coopérative du travail (qui fait quoi ? avec qui ? comment ? quand ?), regard lucide porté sur l'activité effectuée, accueil de la critique des autres, possibilité de faire appel à une aide dans le groupe et d'apprécier l'action de ceux qui ont eu mission d'aider — dont l'adulte —, prévision des activités futures et des objectifs à atteindre en fonction du bilan effectué...

## Dans l'immédiat

Le secteur a décidé de démarrer sur une expérimentation suivie de confrontation sur les BREVETS.

Il estime qu'ainsi :

- La rupture avec le contrôle traditionnel s'opère déjà par ce moyen ;
- Cela oblige à clairement définir les objectifs, tant pour les élèves que pour les adultes ;
- On propose des outils pratiques : les fiches de brevets.

Comme la recherche doit progresser à la fois sur le plan de la théorie et de la pratique, en veillant à ne pas les séparer, nous proposons une expérimentation la plus large possible des moyens d'évaluation :

- Des fiches-brevets vérifiant des acquisitions et des maîtrises nécessaires à des apprentissages ultérieurs. Dans ce but, le groupe de travail a réactualisé les recherches précédentes sur les brevets de mesures (pesées, mètreur, temps, volumes, surfaces), de logique, de géomètre, de maîtrise des nombres ;
- Des grilles d'évaluation incluant activités et comportements, par exemple sur la vie coopérative ;
- L'analyse des composantes d'une activité complexe, par exemple le travail à l'atelier d'imprimerie.

Il ne s'agit pas de réponses toutes faites, émises par des gens qui savent, mais des pistes concrètes de travail proposées par des camarades qui cherchent à y voir plus clair dans le domaine de l'évaluation de notre action éducative.

Pour cela, nous avons besoin de votre expérimentation, de vos critiques fondées comme pour notre évaluation sur les aspects positifs. Tous les groupes ont reçu les brevets et grilles d'évaluation déjà élaborés. Ils ont été publiés dans *Techniques de vie* n° 256 (1). Joignez-vous à cette recherche, envoyez vos réactions, vos propositions nouvelles à **Gérard GENNAI, école de Dômois, 21600 Longvic-les-Dijon.**

Aux journées d'étude de Pâques (13-17 avril), la réflexion pédagogique sera centrée en partie sur ce thème.

Si nous nous mettons nombreux à ce travail, nous aurons enfin une alternative sérieuse au problème des examens et des dossiers scolaires et, dans un second temps, une alternative à l'inspection, pour ce qui concerne l'évaluation du travail des éducateurs (2).

Le secteur  
OBJECTIFS - ÉVALUATION - CONTROLES - BREVETS  
et le Comité Directeur de l'I.C.E.M.

N.D.L.R. :

(1) Voir aussi les fiches technologiques (*L'Éducateur* n° 3, novembre 78).

(2) Nous ouvrons dans le présent numéro un grand débat sur ce problème de l'inspection.

## NOS PETITS JULES... AU TENNIS

Extrait de *L'Éducadoc*,  
bulletin départemental 13  
(décembre 1978)

Pourquoi le tennis à *L'Éducadoc* ?  
Et pourquoi pas ?

Le tennis, comme le judo, l'équitation, la danse, le piano, j'en passe, ça fait partie de tout ce que les bons parents croient bien faire de proposer aux petits Jules pour « occuper » leurs loisirs...

On sait que le sport, la musique, toutes les disciplines artistiques, ça figure dans les instructions officielles, mais pas dans les emplois du temps de classes ou si peu ou si mal. Alors on fait le maximum pour pallier les carences et au tennis ça donne... ce que raconte Laurent LASSALLE, professeur de tennis... Si Laurent dénonce et se dénonce, c'est sans doute parce que père d'élève il a mis (par hasard) Mathieu à l'école Freinet... et la fréquentation de l'école, le contact avec les enseignants, une nouvelle relation avec son fils et ses copains, ont peu à peu amené Laurent à remettre en question des tas de choses.

Aujourd'hui, c'est sa pratique de prof, l'organisation du sport en général et du tennis en particulier en France et dans le monde (cf. prochains articles). D'ailleurs télévision, radio, journaux nous le montrent tous les jours.

C'EST PLUS DU JEU.

Bonjour, ça va ? Ça va, et Julot aujourd'hui ? en forme ? et son dernier tournoi ? Il a gagné ? perdu ? bien joué ? Et sa deuxième balle au service ?

Autant de questions, de réponses par-dessus la tête bouclée du petit Julot, huit ans. Il est là, déjà tellement champion dans sa tenue, réplique fidèle du dernier vainqueur de Wimbledon ; là indifférent à ce dialogue entre son père et son professeur.

Pour lui cela va très vite : dès 11 h 30, à la sortie de l'école, la voiture l'attend, vite au club, les vestiaires, un sandwich et le voilà sur le court. Derrière les grillages son père regarde, regarde, surveille le travail de son fils. Ici aussi tout va très vite : le rythme imposé par le professeur, il n'est pas question de traîner, il y a un effort maximum à fournir. Une demi-heure, une heure c'est court. On n'est pas là pour s'amuser : il faut être POSITIF. Il y a un rendement à fournir et Julot le sait bien que cela coûte cher à son père une leçon de tennis. Il n'est pas question

## LETTRE OUVERTE A UN PARENT DONT L'ENFANT AIME LIRE ET ÉCRIRE A L'ÉCOLE ET NE SAIT PLUS LIRE ET ÉCRIRE A LA MAISON !

Extrait de *L'Art des choix*, bulletin départemental 07, n° 1, novembre 1978

Lundi 16 octobre vers midi moins dix, votre fils de huit ans et demi fait beaucoup de dessins. Il est fébrile dans sa recherche de matériaux pour dessiner. Sur une grande feuille de papier, il trace quelques traits au feutre fin rouge, puis c'est tout. A midi moins cinq, il me dit, en insistant lourdement, vouloir emporter chez lui les dessins qu'il a faits. Je lui fait remarquer le peu de consistance évident de certains dessins. Il me répond : « Ça ira très bien. » avec des gestes qui dénotent son agacement.

Mais face à cet empressement suspect, je veux éviter de vous donner l'impression qu'il n'a fait que ça dans sa matinée alors qu'il s'est beaucoup occupé.

Je lui demande d'écrire au moins son nom et pour qui il a fait ses dessins :

- Pour personne ! répond-il brutalement.
- Alors tu peux les laisser ici !
- Non c'est pour mon papa !
- Alors écris derrière : pour mon papa !
- Non, c'est pour moi !
- Bon, d'accord, écris seulement ton nom, mais tu ne les emporteras que ce soir !
- Je vais écrire : pour mon papa !

Et il part écrire : « pour mon papa » derrière le seul dessin figuratif et un peu dense. Je m'en rappelle bien : une maison lumineuse avec sur la droite un fond tout noir. J'ai dû me fâcher pour qu'il n'emporte pas ses dessins à midi.

Mais vous les avez eus à temps, Monsieur X, les dessins que vous lui aviez demandé de ramener, pour les porter à l'Inspecteur Départemental. « Ils allaient très bien » comme le disait votre fils pour montrer ce que je laissais faire aux enfants à l'école au lieu de leur apprendre à lire, à écrire et à compter !

Mais Monsieur X, comment n'avez-vous pas vu l'appel angoissé de votre enfant ? Pourquoi l'obligez-vous à entacher de noir une maison si lumineuse ? Ce dessin, il est pour vous : il l'a écrit !

Oh oui ! Monsieur X, votre fils, à l'école, peut et sait écrire sa souffrance ! Malheureusement l'école que vous avez subie ne vous a pas appris à dire et reconnaître les raisons de votre propre angoisse.

Alors je vous en supplie Monsieur X, lisez au moins avec votre cœur. N'écartelez plus votre fils entre école et maison : j'en souffre, vous en souffrez et surtout... surtout il en souffre !

*Un pédago qui essaie de donner soif aux enfants plutôt que de les forcer à boire...*

de « jouer » au tennis, mais bien de devenir fort, le plus fort. Il faut se durcir, se concentrer, se faire mal. Pas question de « s'amuser » à faire quelque chose qu'il sait déjà faire ; on va toujours de l'avant et dès qu'il « sent » un geste il faut le répéter et inlassablement le répéter.

« Allez Julot, ferme-toi, concentre-toi ; pense à ce que tu fais. Non descends ta tête de raquette en fin de préparation. Bouge, bouge. Avance, avance, mais replace-toi plus vite, plus vite, sautille, sautille, encore plus léger, sautille. Voilà, c'est pas mal, mais n'oublie pas que c'est un effort constant que tu dois t'imposer. Ne te relâche pas. Sois dur envers toi-même. »

Julot se ferme, se referme sur son effort solitaire, terriblement seul, il ne laisse plus rien passer dans son regard. Les phrases du prof le cinglent, résonnent en lui : « Pense que tu as quelqu'un à battre, à écraser, sois plus dur, pense au

boxeur qui doit descendre son adversaire, le démolir. N'oublie pas qu'il y en a qui s'entraînent encore plus durement que toi. Force, force, défonce-toi... » Ainsi le travail continue, le rythme est soutenu, trop soutenu, les réflexions martèlent chaque coup droit ou revers du petit Julot qui, les cheveux trempés de sueur, les traits tendus de fatigue, le regard ailleurs, s'entend dire : « Allez Julot, dis merci au professeur. » Et le père continue : « Change-toi vite, en route pour l'école. »

« Allez Julot,  
dis merci au professeur. »

Ce petit bout de phrase, tellement de fois par moi entendu, m'a amené à réfléchir, à me poser des questions, et peut-être à me remettre en cause. COMMENT DES PROFESSEURS, DES PARENTS EN ARRIVENT-ILS LA ?

Là, à oublier l'individu. Comment peut-on avoir pour but le rendement ; le rendement optimum d'un enfant ?

Laissons le petit Julot repartir à l'école pour son travail de l'après-midi. Satisfait, heureux, il ne l'est sûrement pas, car je lui ai suffisamment de fois répété que quel que soit son effort, ce n'est jamais assez. Il est donc sûrement écrasé, culpabilisé de ne pas répondre aux exigences du professeur, à l'attente de son père. Fatigué, il l'est sûrement, je m'en suis suffisamment occupé ; occupé objectivement comme si j'avais en face de moi une machine à faire fonctionner, une machine, un être abstrait et pas un petit garçon. Ses problèmes je les ai écartés, étouffés. Il était là pour tirer le maximum. C'est un rendement optimum que je cherchais, presque maximum et j'ai tout fait pour cela : violence du ton, sarcasmes, rappel de son amour-propre...

J'ai utilisé tout mon savoir, mon poids de professeur, ma «supériorité» d'adulte, mon expérience pour l'amener à écraser, à se donner le plus complètement, le plus aveuglément. En fait cette manière d'enseigner (très made in U.S.A.) pour être le plus fort, le meilleur, le n° 1, est une manière, une méthode de travail tellement pointue, tellement à la limite du déséquilibre, tellement affinée qu'elle présente pour moi une fascination intellectuelle.

• Pouvoir que l'on a sur quelqu'un, pouvoir de savoir que l'on peut modeler un être. Pouvoir de forcer l'enfant à accepter que le professeur ait raison et il a très vraisemblablement raison car sa démarche est «vraie», sa méthode bonne, vécue ; mais ce qui est terriblement faux ce sont les fondements, les fondements et les buts d'une telle démarche démagogique. En effet culpabiliser l'enfant, car si cela ne marche pas, s'il n'a pas de bons résultats, c'est qu'il n'en fait pas assez, cela est facile pour son professeur. Et c'est ici

que c'est «monstrueux», car l'enfant est enfermé dans le système, va être forcément écrasé, culpabilisé, car tout au fond de lui il a toujours le sentiment qu'il peut faire plus ; qu'il peut courir plus vite, qu'il peut se donner plus... L'enfant a oublié que c'est un JEU. L'enfant est bel et bien enfermé dans un «jeu de société».

Pourquoi ce «jeu» de faire de lui un champion ? Comment des parents sont-ils amenés à faire «jouer» ainsi un tel jeu à leurs enfants ?

• **Le plus souvent le père du futur champion** est un joueur de tennis lui-même. Mais lui n'a pas eu la chance qu'il donne à son fils. Lui il s'est mis tard au tennis, il n'a pas pu prendre des leçons : il s'amuse bien, il «joue» mais voudrait être plus fort.

• **Son fils, le suivant dans les clubs**, a été amené à vouloir jouer lui aussi (et non pas jouer au tennis avec une raquette et une balle). Mais très vite cela sera l'engrenage : «*Tiens regarde comme Julot se débrouille bien ; allons voir le prof pour voir ce qu'il en pense.*» Premières leçons, premiers efforts, premiers résultats. Très vite l'enfant progresse. Attention, car c'est ici, ici au départ que l'enfant va perdre la joie de jouer au tennis, de jouer tout court. Ici qu'il va apprendre à devenir raisonnable, cohérent, adulte. C'est dès cet instant que l'on «viole» l'enfance de Julot. Attention, car après tout le système deviendra de plus en plus logique mais sur une base fautive. Attention, c'est ici que s'arrête l'épanouissement créateur de Julot ; c'est à partir de là que les parents, les professeurs, club, fédération vont chercher à tirer le rendement maximum de Julot.

Donc l'enfant progresse. Il a des résultats à obtenir, son père fait tellement tout ce qu'il faut pour cela : esclavage de l'accompagner de l'école au club et à la maison, matériel sophistiqué acheté...

L'enfant apprend à être POSITIF, POLARISÉ comme le sont, comme doivent être les champions : entraînement physique, tennis. Tous ses loisirs, ses jeux passent, tournent autour de cette petite balle blanche qu'il doit apprendre à maîtriser. Il est dans le circuit. C'est ce que l'on appelle un «enfant doué». Doué, tous les enfants le seraient à ce régime. Doué, s'il l'est, c'est donc par rapport aux autres enfants et non par rapport au tennis. Plus doué ? non, simplement en avance. En avance car pris en main plus tôt, canalisé, polarisé, mis sur «orbite société» plus tôt. Enfant doué... Enfant doué, il va obtenir de bons résultats qui vont lui valoir une bourse d'Etat, des entraînements plus nombreux. C'est un véritable contrat qui pèse sur lui maintenant par rapport à son père, son professeur, son club, sa fédération. Contrat... contrat le terme est juste, fort ; on a donc coincé l'enfant en le liant par un contrat moral avec son père qui fait tellement tout pour lui qu'il FAUT absolument qu'il devienne fort ; de même il est bel et bien lié par un contrat financier par l'obtention d'une bourse d'Etat ; lié lui-même par le contrat qu'il s'est donné, c'est-à-dire prouver qu'il répondra à la confiance mise en lui.

Au-delà d'un mécanisme qui amène un professeur, des parents à «s'occuper» ainsi d'un enfant, ce qui me semble intéressant, c'est de chercher le POURQUOI d'une telle démarche, POURQUOI «faire» un champion ?

POURQUOI avons-nous besoin, la société a-t-elle besoin de tels repères ?

POURQUOI les media n'abordent-ils que les propos du champion ?

POURQUOI la joie saine et simple de l'effort sportif ne suffit-elle pas ?

POURQUOI des types de société aussi différents que l'U.R.S.S. et les U.S.A. tendent-ils au même but ?

**FAIRE DES NUMÉROS UN ???**

## Livres et revues

### A PROPOS DE QUELQUES LIVRES QUI ÉVOQUENT (QUELQUE PEU) NOTRE EXISTENCE...

## Qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ?

(2)

Dans le précédent numéro (5) de *L'Éducateur*, j'ai évoqué à travers la relation de la publication du livre de J.-P. BIGEAULT et G. TERRIER : *L'illusion psychanalytique en éducation* (P.U.F.) l'existence d'une vague trois dans laquelle sont

rassemblés tous ceux qui élargissent «la notion même de non-directivité tant à partir des travaux de psychologie sociale de Lewin, Lewitt et White que des expériences psychothérapeutiques de Carl Rogers» : c'est-à-dire Fernand OURY et Aïda VASQUEZ, J. ARDOINO, HAMELINE et DARDELIN, Gilles FERRY, LOBROT. Ils sont ceux englobés dans l'ensemble intitulé PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE.

### QUE SOMMES-NOUS PAR RAPPORT A LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE ?

Qui peut se poser cette question ? Essentiellement les jeunes, les nouveaux venus, bref tout l'ensemble vraiment vivant de la pédagogie. Forcément beaucoup moins nombreux sont ceux qui ont vécu l'avènement de la pédagogie institutionnelle et qui savent d'emblée d'où elle vient.

A vrai dire pour tous ceux qui n'ont pas d'arrière-pensée, la question ne se pose pas.

(suite p. 59)

## Comment je travaille dans ma classe : DEUX EXEMPLES DE TRAVAIL SUR LA LANGUE A PARTIR DU TEXTE LIBRE

La mise au point du texte libre nous a posé de gros problèmes après 1968 et après la diffusion des I.O. de 1972 sur la rénovation de l'enseignement du français. Notre volonté de nous démarquer de ceux qui faisaient du texte libre le prétexte à un travail sur la langue se substituant aux exercices scolaires tout en conservant la fonction nous a conduit à durcir nos déclarations sur la pratique du texte libre. Il ne faisait pas bon affirmer dans le mouvement qu'on «mettait au point» le texte libre, encore moins qu'on l'«exploitait». Donc personne ne le disait mais tout le monde le faisait... dans la clandestinité, l'angoisse, le doute. Ce climat ne favorisait pas les communications d'expériences. Il n'est que de constater le vide des productions de ce «module» dans les revues et les rencontres jusqu'à ces deux dernières années. Cette réaction est passée. Il convient de reconsidérer le problème.

Il ne s'agit pas de se démarquer pour le plaisir d'être original. Il s'agit de savoir si les choix fondamentaux opérés par la pédagogie Freinet aujourd'hui se retrouvent dans la pratique quotidienne du texte libre. Concernant la mise au point du texte libre, il s'agit de dire s'il existe ou non un lien direct entre l'expression et la maîtrise des codes (oral ou écrit) utilisés par l'enfant pour la communiquer aux autres. Il s'agit de dire si l'apprentissage et le perfectionnement du code oral et/ou écrit se fait à partir de l'expression de l'enfant ou s'il doit en être totalement dissocié. Il s'agit de rechercher si «toucher» au texte de l'enfant constitue une action qui censure, mutile, tarit l'expression de l'enfant à perfectionner sa langue comme outil de communication de lui vers les autres et des autres vers lui tout en conservant l'authenticité de son expression.

Le groupe de camarades qui travaillent actuellement au secteur «Français» et dans le module «Texte libre» penche pour la deuxième position. Les recherches menées par le groupe «Classeur de français» visent à mettre au point des techniques et des outils qui permettraient de réaliser cette «conjonction délicate» entre l'expression libre de l'enfant et un travail sur la langue. Les deux exemples qui suivent témoignent d'une recherche qui s'engage dans cette direction.

Nous souhaitons en publier beaucoup, qu'ils s'inspirent de notre choix actuel ou qu'ils le contredisent. Ce n'est que si le débat est permanent et documenté que nous progresserons.

Adressez vos réactions et vos articles à J. TERRAZA, avenue de la gare, 84210 Pernes-les-Fontaines.

Le riche et le pauvre

Le riche ~~est~~ a beaucoup d'argent et le pauvre n'avait rien. Des jour le riche ~~est~~ et le pauvre se battaient car il le pauvre a pas d'argent. Le riche a beaucoup d'argent, il s'acheté des habits et le pauvre s'acheté rien car il n'a pas d'argent.

Mais un jour, le pauvre jou au l'auto, il gagne un millions et le riche a vue <sup>faire comme</sup> le pauvre <sup>qui</sup> avait ganné à l'auto.

Alors, le riche a ~~trédu~~ trédu son argent à ~~jeu~~ jeu à l'auto. Maintenant, ses le pauvre qu'é riche mais le riche est pauvre maintenant

Thierry m'apporte ce texte. Je le lis tout haut. Il dit : «J'ai répété toujours la même chose.» Comme je n'ai pas le temps de corriger «à chaud», je lui propose de se faire aider, s'il veut que ce soit corrigé vite de façon à le présenter à l'heure suivante ; il va trouver Isabelle.

### • Premier texte recopié :

*Le riche et le pauvre.*

*Le riche a beaucoup d'argent, le pauvre n'avait rien. Des jour le riche et le pauvre se battaient car il a pas d'argent.*

*Le riche a beaucoup d'argent, il s'acheté des habits et le pauvre ne s'acheté rien car il n'a pas d'argent.*

*Mais un jour, le pauvre jou au l'auto, il ganne un millions et le riche a vue faire comme le pauvre qui avait ganner à l'auto. Alors, le riche a tredu son argent à jeux à l'auto. Maintenant, ses le pauvre qu'é riche mais le riche est pauvre maintenant.*

**REMARQUES.** — Thierry est en 5<sup>e</sup> P.A. (1). Il est de ceux qui ont le plus de difficultés pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral. Mais il a un grand désir de le faire, et de bien faire.

Par rapport au début de l'année, je remarque :

— Qu'il va à la ligne, utilise les majuscules, barre les ET superflus et les remplace par des virgules, met des points ;

— Qu'il a un souci d'accord verbe-sujet (se battaiENT).

(1) P.A. : programme allégé.

• Texte refait avec Isabelle :

Il était une fois un riche et un pauvre.  
L'un avait beaucoup d'argent, et l'autre  
pas du tout. Le plus riche pouvait  
s'acheter des vêtements, que le pauvre  
ne pouvait pas. X  
Mais un jour il jouera au <sup>au loto</sup> ~~lotto~~.  
Et puis le malheureux  
gagna un million, tandis que l'autre  
perdit tout son argent. Alors se firent  
le contraire;

Thierry et Isabelle me demandent si ça va. Je leur signale qu'une phrase est incorrecte (X) et que la fin est un peu incomplète.

Je remarque aussi que dans le premier texte, le riche et le pauvre se battaient.

Thierry répond : « Oui, parce que le pauvre était jaloux du riche. »

Je propose donc à Thierry de récrire son texte auprès de moi en tenant compte, quand cela lui convient, des corrections d'Isabelle, en complétant avec ce qu'il n'a pas dit et en me demandant l'orthographe des mots à chaque fois qu'il en a besoin.

• Texte définitif :

Le riche et le pauvre  
Il était une fois un riche et un pauvre.  
L'un avait beaucoup d'argent, et l'autre  
pas du tout. Le plus riche pouvait  
s'acheter des vêtements et des jouets : le dim.  
à table, anche, il était servi comme un roi et à  
noël il avait des très beaux cadeaux.  
Le pauvre était jaloux du riche et quand-ils  
se ~~rencontraient~~ <sup>rencontraient</sup>, ils se tapaient dessus.  
Un jour, le pauvre joua au loto et  
il gagna un million. Le riche ~~avait~~  
voulut faire comme lui et il perdit tout  
son argent.  
Maintenant, c'est le (contraire) contraire,  
ils ne sont plus jaloux car c'est ~~de~~ chacun  
leur tour de être pauvre.

Au moment d'écrire : « Le plus riche pouvait s'acheter des vêtements », Thierry me dit : « Et des jouets ; à table le dimanche il était servi comme un roi et à Noël il avait de très beaux cadeaux. »

Je lui suggère d'écrire cela aussi. (C'était quelques jours après les vacances de Noël ; on le devine, Thierry est de famille très modeste.)

Pour la suite, Thierry s'est débrouillé tout seul, sauf pour le temps des verbes : voulut et perdit, pour lesquels il voulait employer le plus-que-parfait, ce qui changeait le sens de la phrase.

Sur 15 textes de Thierry, 2 seulement ont été travaillés de cette façon. Les autres étaient mieux écrits.

Sonia a beaucoup de difficultés d'expression écrite, elle est en 5<sup>e</sup> P.A.

avec Suzanne, Elisabeth et moi on faisait  
le file. quand Sylvia faisait mettre le linge  
elle dit à Rose : va chercher des épingles à linge  
et elle mettait les épingles à linge sur les affaires  
Sonia

La classe est invitée à chercher comment elle aurait pu « mieux dire ».

Suzanne, Elisabeth et moi, nous représentons le fil qui se va à tendre le linge. Quand Sylvia épinglait le linge, elle dit à Rose : « Va chercher d'autres épingles à linge. » Et après les avoir ramener, Rose les a posées sur les affaires encord mouillé.

Bruno

Pour faire la domestique Suzanne, Elisabeth et moi  
nous représentait le fil et quand Sylvia étendait le linge on parlait  
à Rose de fille « va me chercher des épingles à linge » et un  
moment après Rose revint et Sylvia les accrocha sur  
le linge

Sylvia

Avec Suzanne Elisabeth ~~moi~~ nous  
faisions le file. Quand à Sylvia mettait  
le linge elle dit à Rose « va chercher des  
épingles à linge ». Elle mettait les  
épingles sur les affaires.

Suzanne

suzanne, Moi, élisabette. Nous avons fait le file. quand-t'a sylvia  
commencer à Mettre le linge, et elle pronoca le nom de rose  
elle lui dit va Me chercher les épingles, à linge et elle accrocha  
le linge.

Yamina

Nous écoutons toutes les versions.  
Nous reprenons chaque membre de phrase de Sonia pour  
savoir où il y a « incorrection », pour aboutir à une manière  
simple de dire son texte.

Avec Suzanne et Elisabeth, nous représentons  
le fil.  
Sylvia étendait le linge. elle demanda à  
Rose :  
« Va me chercher d'autres épingles » et elle  
accrocha sur les draps sur le fil.

Fréquence de ce travail : deux fois dans l'année.



## Deuxième exemple : PÉDAGOGIE DE TOUS LES JOURS

Christian PETIT

Praticiens de la pédagogie Freinet, nous pourrions témoigner plus souvent de notre pratique quotidienne, mais nous avons peut-être quelque hésitation à parler des moments de classe qui peuvent nous sembler banals car faisant partie des «habitudes» du travail. Il est devenu banal de mettre au point un texte libre pour une meilleure compréhension du lecteur du journal scolaire où ce texte sera imprimé. Nous nous attachons plutôt au comment de la chose et nous ne nous rappelons plus le pourquoi. Il arrive alors que le déroulement de ce processus ne soit plus très clair. Nous corrigeons le texte libre mais les enfants le font-ils toujours en pensant à l'utilité dans la communication ? Nous faisons un journal scolaire, mais les enfants le ressentent-ils toujours comme leur expression, leur bien, qu'ils doivent concevoir pour que le lecteur comprenne le plus exactement possible ce qu'ils ont voulu y dire ? Ces questions, je nous les pose, je me les pose, et c'est pour cette raison que je voudrais transcrire, le plus fidèlement possible, un moment de classe de ces quinze premiers jours d'école. Ce moment m'a paru si clair qu'il m'a amené à réfléchir à d'autres que je n'avais pas songé remettre en question.

Tout commence un matin où Eric doit nous lire ses textes. Il n'en a écrit qu'un. Le voici :

**«Samedi.**

**Je suis allé à la pêche. Je n'ai rien attrapé. Je suis revenu. Je suis parti à l'école voir ma mère à la réunion et j'ai joué au ballon.»**

Et immédiatement les questions de la classe commencent :

— Où t'as été à la pêche ?

— Ha ! C'est normal que t'aies rien pris ? T'avais qu'à aller à...

— Avec qui t'as joué au ballon ?

C'est alors que Gérald intervient : «On s'est bien marrés, y avait François, Gladys, Valérie, pi Eric. Même qu'à la fin j'ai été trempé !

— Pourquoi t'étais trempé ?

C'est Eric qui répond : «On jouait avec un ballon crevé. On a mis de l'eau dedans. Quand Gérald l'a attrapé il a pris tout l'eau sur lui.» (Eclats de rire...)

C'est ce moment que je choisis pour intervenir pour la première fois : «Eric, veux-tu nous relire ton texte ?» Ce qu'il fait. «As-tu bien raconté ce que tu viens de dire ?»

Et la classe à nouveau s'empare du sujet :

— Il faudrait dire avec qui tu jouais.

— Il faut parler du ballon crevé !

— Ouais c'est rigolo, les gens qui vont lire le journal vont se marrer !

Le souci de communication était bien alors celui des enfants. Je demandai donc à Eric de proposer une nouvelle version et avec l'aide de la classe le texte devint rapidement plus précis :

**«Samedi, je suis allé à la pêche. Comme je n'attrapais rien, je suis revenu. Je suis reparti pour l'école attendre ma mère qui était à la réunion de parents. J'ai rencontré François, Gérald, Gladys et Valérie : nous avons joué au ballon. Le ballon était crevé.**

**Nous l'avons rempli d'eau, et nous l'avons lancé dans l'escalier. Gérald a voulu l'attraper : il a été trempé !»**

Mais ce souci de communication ne s'est pas arrêté là. Le titre initial «Samedi» n'a plus paru être le meilleur. Toutefois nous piétinions et personne ne trouvait quelque chose de satisfaisant. Je leur proposai donc un petit jeu :

**«Nous allons prendre chacun une B.T. Nous fermerons les yeux. Nous ouvrirons la B.T. au hasard et nous regarderons d'un seul coup... Qu'est-ce que tu as vu en premier ?»**

Je voulais leur faire découvrir le titre et sans le vouloir j'ai fait d'une pierre deux coups : ils ont découvert également l'importance du choix du corps en typographie. Et il a été décidé sur le champ que «l'histoire du ballon crevé rempli d'eau, ça devait être en gros !». L'équipe qui s'est chargée de la composition a d'ailleurs poussé la recherche plus loin. Le titre est devenu «Le ballon arrosoir» et Eric était vraiment content quand la première feuille d'essai est sortie de la presse.

Nous ne lui avons pas volé son texte ; nous l'avons aidé à le découvrir. Toute la classe a fait ce jour-là un pas en avant dans l'expression, la maîtrise de la langue et la communication.

### Le Ballon arrosoir.

Samedi, je suis allé à la pêche.  
Comme je n'attrapais rien, je suis  
revenu. Je suis reparti pour l'école  
attendre ma mère qui était à la  
réunion de parents. J'ai rencontré

**FRANÇOIS, GERALD,  
GLADYS et VALÉRIE;**

nous avons joué au ballon.

**Le ballon était crevé.**

**Nous l'avons rempli d'eau,**

et nous l'avons lancé dans l'escalier.

Gérald a voulu l'attraper:

**il a été trempé!**

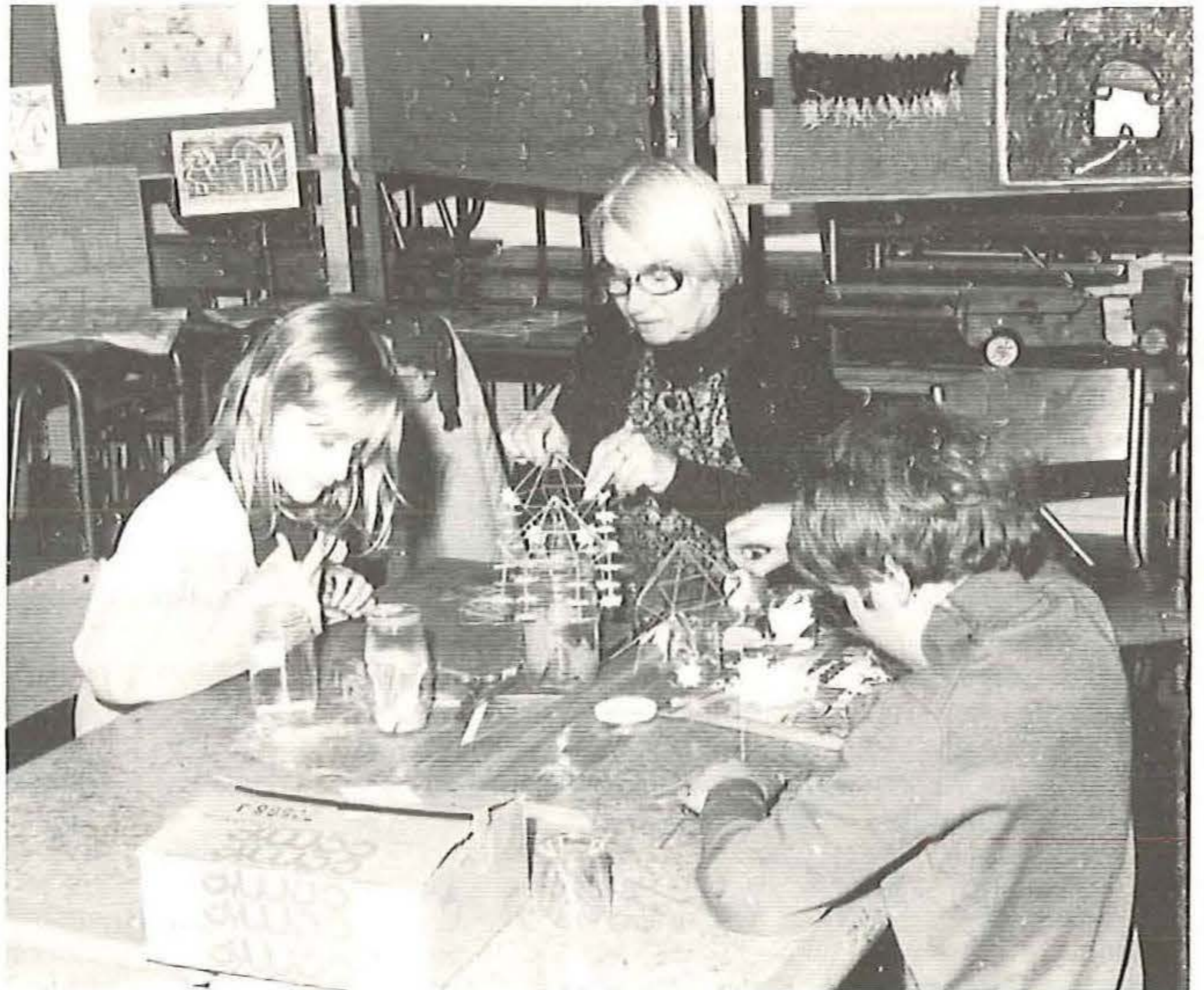
Eric

# ouverture

## La Fête des Mères

Une interrogation sur la «Fête des Mères», institution au grand retentissement dans toutes les classes de France et de Navarre.

*C'est volontairement que nous publions cet article bien avant la date consacrée, souhaitant ainsi déclencher ou alimenter la réflexion dans les écoles sur la fonction d'une telle «célébration» valorisée par l'école.*



La Fête des Mères a été créée en France par Pétain. On constate que toutes les institutions — et en particulier l'école — l'ont reprise à leur compte.

Comment se fait-il que l'institution scolaire, avec les autres institutions, a eu tellement à cœur de s'emparer de cette fête qui aurait pu — et dû — rester dans la cellule familiale ?

A l'I.C.E.M., beaucoup de choses sont remises en cause (le système scolaire lui-même, les rapports d'autorité, une vie saine, etc.), mais remet-on en cause avec la même vigueur la Fête des Mères ?

### Pourquoi la remettre en question ?

• A-t-on besoin d'une date fixe et imposée de l'extérieur pour prouver son affection ? Ne devrait-on pas inciter les enfants à exprimer leur attachement de façon spontanée et non-institutionnelle tout au long de l'année ?

Plutôt que de célébrer les mères un jour par an pour acheter le droit d'en faire des servantes tout le reste de l'année, ne vaudrait-il pas mieux leur apprendre à participer quotidiennement et de façon active et responsable aux tâches ménagères ?

• Pourquoi valoriser la femme uniquement dans son rôle de mère et apporter notre caution à tous les pouvoirs en place, église, gouvernement, municipalités de droite et de gauche, puissances d'argent... pour perpétuer l'image traditionnelle de la femme réduite au rôle de mère ?

Le 8 mars, c'est la journée des femmes, on n'en a pas fait du tout une fête.

### Comment la remettre en question ?

Répondre à cette question — nous le savons — n'est pas simple. Cet article en forme de question se veut une prise de conscience et le départ d'une réflexion collective ouverte à tous(tes) les camarades de l'I.C.E.M.

• LA SUPPRIMER ? Nous sommes conscients que c'est se heurter de front à l'environnement social et aller à l'échec certain faute d'être compris.

• LA TRANSFORMER ? Profiter de l'occasion pour faire autre chose que le traditionnel cadeau «où l'enfant a mis tout son cœur pour sa maman chérie ?»

— Débats dans la classe seuls ou avec les mères afin de les faire percevoir comme des femmes.

— Débats à l'occasion de diverses réunions avec les parents.

— Inciter les filles et les garçons à prendre en charge des travaux bien précis dans la maison en rapport bien sûr avec leur âge.

— Inciter les mères et les pères à assumer cette répartition des tâches ménagères dans la famille et accepter cette prise de responsabilité par leurs enfants.

Vous avez sûrement essayé d'autres pratiques. Il serait intéressant qu'elles soient communiquées afin de pouvoir progresser. Parce qu'enfin, il apparaît bien que cette fête soit difficile à remettre en question dans les faits... et dans nos têtes.

Notre propre relation avec notre mère, et partant avec nos enfants peut-elle avoir une influence sur notre comportement vis-à-vis de la Fête des Mères ? Instituée plus tard, la Fête des Pères s'inscrit-elle dans les mêmes perspectives idéologiques que la Fête des Mères ? A-t-elle le même poids ? Déclenche-t-elle les mêmes réflexes ? Quel type de cadeau fait-on dans l'un et l'autre cas ? Que sous-tend le choix de ces cadeaux ?

Autant de points qu'il serait intéressant de préciser.

Commission «Sexisme» de l'I.C.E.M.



Germaine PACCOUD  
Monique BIEZUNSKI

Illustration : Michel FOUCAULT

**Premier temps.** — Germaine et ses élèves décident une visite d'usine dans le cadre des cours de technologie. Intérêt : voir fabriquer des bicyclettes. Malheureusement, la demande est restée sans réponse.

**Deuxième temps.** — Les élèves et leur professeur décident, malgré tout, d'étudier le vélo. En quatrième, des groupes mixtes de deux élèves s'organisent et choisissent des sujets en rapport avec le thème adopté (voir la table des matières).

Ils démontent la bicyclette de Germaine amenée dans la classe (elle était en bon état et devra être confiée à un réparateur à la suite du démontage). Chaque groupe étudie un élément.

Un dossier d'étude est constitué : études et photographies de la classe au travail.

**Troisième temps.** — Germaine à Saint-Etienne a fait connaissance, grâce au R.A.P.T. (Recherche et Action en Physique et Technologie), de Monique à Chaville, et pense à lui adresser l'album réalisé sur la bicyclette.

**Quatrième temps.** — Dans une des classes de Monique, quatre filles prennent connaissance de l'album et décident d'étudier le vélo. Elles s'enquèrent des titres de chapitres, mais refusent de lire les textes pour ne pas être influencées ou faire de la copie.

Elles montent leur bicyclette dans la salle de classe et en étudient quelques pièces.

Après cette étude, elles ont comparé leur travail à celui de Saint-Etienne.

## INTÉRÊT DE CE TRAVAIL

**A Saint-Etienne :** ils ont été contents d'approfondir leurs connaissances et désireux de présenter un travail bien agencé.

**A Chaville :** au départ, une admiration pour le travail réalisé ; ensuite, l'envie de faire également un travail original, puis la satisfaction d'aller dans certains domaines au-delà du groupe du Massif Central tout en convenant que de nombreux points n'avaient pas été abordés. La fin de l'année ne leur a pas permis de répondre par un travail écrit.

**En conclusion,** cette visite d'usine ratée a débouché sur un travail constructif des deux classes et a apporté de manière certaine une grande satisfaction aux deux professeurs concernés (peut-être aussi aux élèves !).

## Annexe : 4<sup>e</sup> II et 4<sup>e</sup> III - C.E.S. : la bicyclette



- L'histoire.
- Dessin.
- Le pédalier.
- Le dérailleur.
- La roue.
- La roue arrière.
- Le phare avant.
- L'éclairage.
- L'intérieur de la dynamo.
- Le système électrique.
- La chambre à air.
- La pompe.
- Schéma de la pompe.
- Photos.
- Le journal photocopié à l'alcool pour chaque élève.
- Chaque groupe étant responsable du tirage du chapitre traité.

### DOCUMENTS UTILISÉS :

- B.T. n° 219 : Histoire de la bicyclette.  
 Textes et documents pour la classe  
 n° 133 : Le vélo.  
 Jacques Durand : Vive le vélo (Stock).  
 Le guide du vélo (Manufrance).  
 Que choisir ? n° 130, juin 78 : test 12 :  
 Bicyclettes à l'essai.  
 Comment ça marche ? 2<sup>e</sup> série (Dunod),  
 p. 202 à 209.  
 Diapos Sécurité routière - OFRATEME.  
 Film 16 mm La petite reine, dessin  
 animé (prêt gratuit). N° 98, code 4039 :  
 Institut National Recherches Sécurité,  
 30 rue Olivier Noyer, 75680 Paris  
 Cedex 14.

### LA POMPE

Dans une pompe il y a trois parties :

1. Un tube en aluminium ;
2. Un raccord ;
3. Un piston mu par une tige.

#### • LE TUBE :

Nous nous sommes aperçus que ce tube est fait en aluminium par cette expérience :

Nous avons pris une éprouvette et nous l'avons remplie jusqu'à 250 cm<sup>3</sup>, puis nous avons pesé le tube qui fait 24 grammes. Ensuite nous avons mis le tube dans l'éprouvette, l'eau a augmenté jusqu'à 260 cm<sup>3</sup>. On prend la différence entre 250 et 260 cm<sup>3</sup>, ce qui fait 10 cm<sup>3</sup>. Nous divisons le poids et la différence (24/10) et l'on trouve la masse de 1 cm<sup>3</sup> de ce métal (2,4). Nous regardons dans un tableau où il y a toutes les mesures pour 1 cm<sup>3</sup> de chaque métal. Ce qui nous a permis de savoir que c'est de l'aluminium.

#### • LE RACCORD :

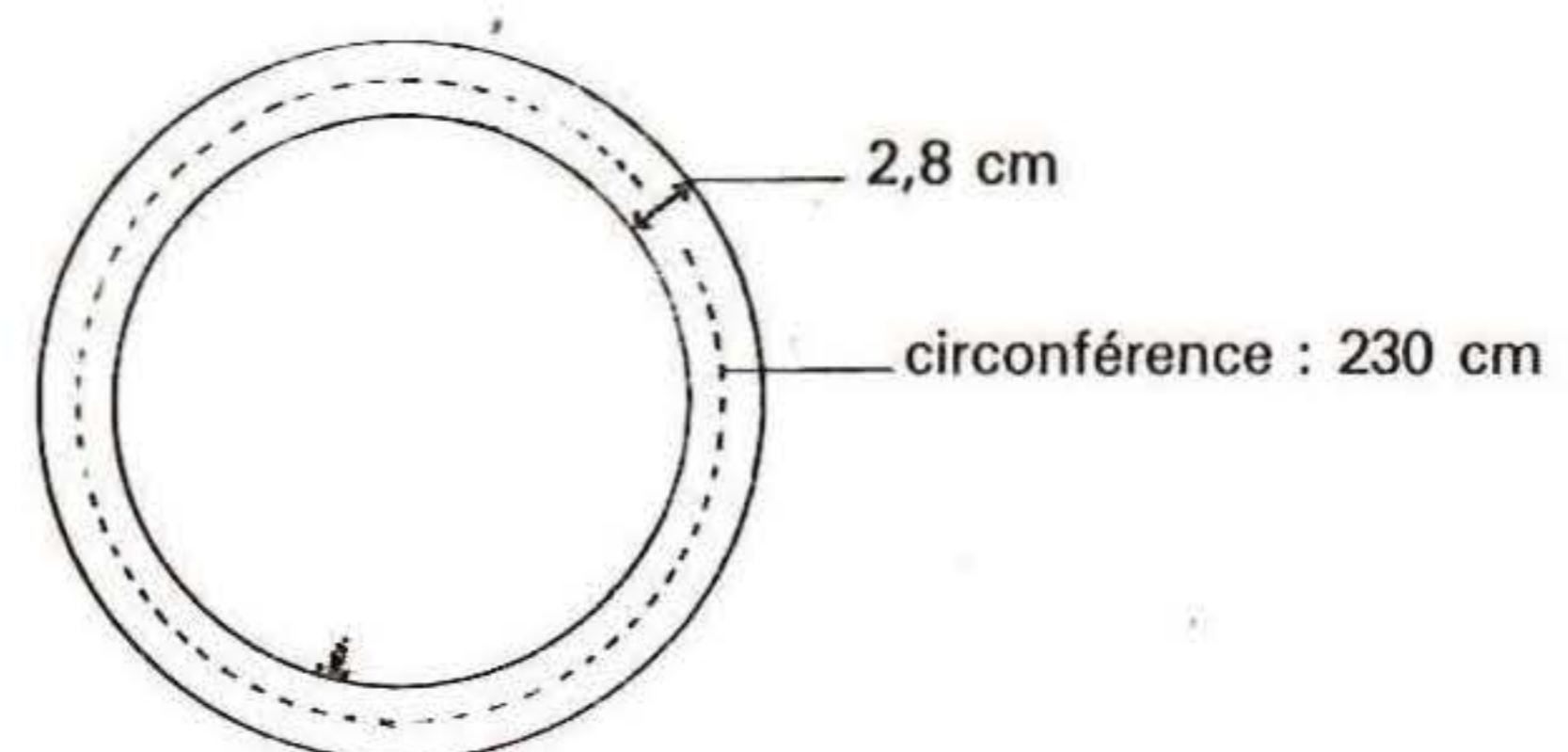
Le centre est formé de matière plastique. De chaque côté, il y a des parties en fer qui tiennent le vissage du plastique. Au bout de ce tube il y a une vis pour le mettre au bout du tube.

#### • LE PISTON MU PAR UNE TIGE :

Le centre est en fer, il y a un ressort qui l'entoure, une espèce de bouchon qui se visse dans le tube. Ce piston est terminé par de la graisse. Le bouchon est coincé par deux ressorts.

### LA CHAMBRE A AIR

Elle est ronde lorsqu'on la gonfle, elle est en caoutchouc mou. Il y a une espèce de vis, à laquelle on visse le raccord, lui-même vissé à la pompe.



Dégonflée, elle pèse 156 grammes.

Gonflée, elle pèse 160 grammes.

$$R \times R \times \pi = \text{aire}$$

$$2,8 \text{ cm} : 2 = 1,4 \text{ cm}$$

$$1,4 \times 1,4 \times 3,14 = 6,15 \text{ cm}^2$$

$$\text{aire} \times \text{longueur} = \text{volume}$$

$$6,15 \text{ cm}^2 \times 230 \text{ cm} = 1\,415 \text{ cm}^3$$

$$\text{volume} = 1\,415 \text{ cm}^3$$

$$\text{masse gonflée} = 160 \text{ grammes}$$

$$\text{masse dégonflée} = 156 \text{ grammes}$$

$$160 \text{ g} - 156 \text{ g} = 4 \text{ grammes}$$

$$\text{masse de l'air} : 4 \text{ grammes pour } 1\,415 \text{ cm}^3 \text{ d'air.}$$

### QUESTIONS DE L'ÉQUIPE ÉDUCATEUR

- Combien de temps ce travail a-t-il duré ?
- Qu'en avez-vous tiré pour la classe : y a-t-il une suite au niveau collectif ?
- Quels liens avez-vous établis avec les programmes ?

## RÉCUPÉRATION ?

### Oui, mais pas n'importe laquelle

Comme convenu avec les parents de notre école, nous leur faisons parvenir la liste de tout ce qui nous sert d'habitude et qui peut être récupéré avec l'aide de tous.

Papier toutes qualités, tous formats — Dessin, écriture

Papiers d'emballage  
ficelles, rubans cadeaux  
graines toutes sortes } — Collages

Chutes de tissus, laines,  
barils et boîtes de lessive,  
vieux collants, chaussettes (propres)  
déchets de nacre, plastique, etc.  
vases, jolies bouteilles, etc. } — Travail manuel

Chutes de bois, outils,  
vieux réveils, vieilles montres  
aimants, ressorts (différents  
modèles, différentes tailles) } — Bricolage et approche de la physique

Glaces et miroirs,  
Vieux tapis, moquettes,  
Descentes de lit,  
Caoutchouc mousse } — Gymnastique

Du matériel (de récupération) utile dans nos classes

## Veux-tu participer au circuit LIVRET DE LECTURE ?

Un exemple d'organisation d'un circuit de production et d'échange de livrets de circuits

Il faut :

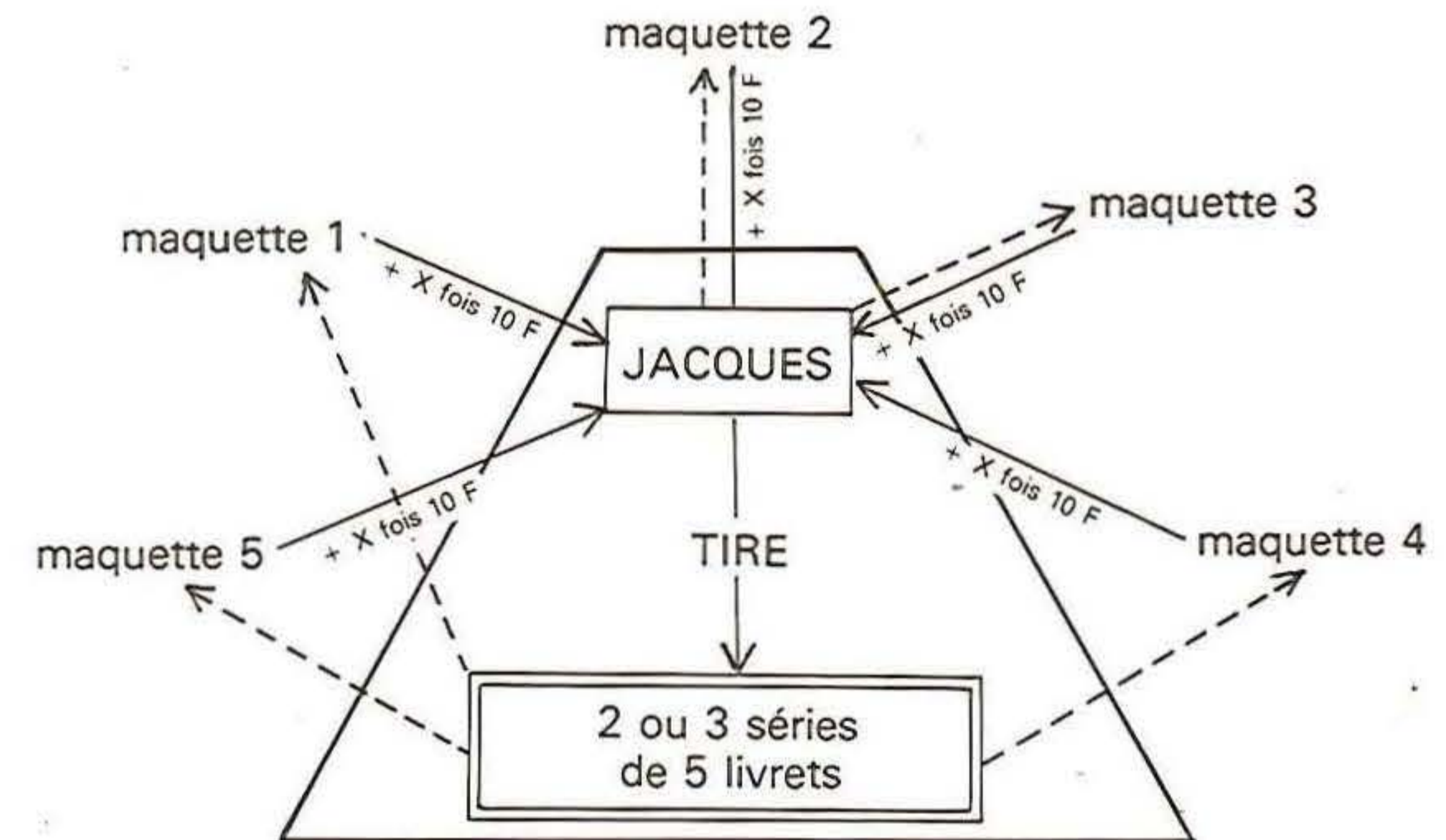
① réaliser une maquette avec les enfants de ta classe, à partir de leurs contes, de leurs textes, de leurs poèmes.

Réalisation technique d'une maquette :

- Format : feuille 21 × 29,7 pliée en deux.
- Texte calligraphié ou imprimé en noir } très net
- Dessin en noir } recto seulement
- Pour le texte : respecter les groupes de souffle,  
ne pas couper les mots,  
ne pas superposer texte et dessin.
- Essayer de composer des pages aérées.
- S'inspirer des livrets édités par la C.E.L.

② ENVOYER A JACQUES COUTOULY, PARISOT, 81310 LISLE-SUR-TARN la maquette terminée.

Organigramme du circuit :



En expédiant ta maquette à Jacques, tu joins pour les frais d'impression et d'expédition X fois 10 F (suivant le nombre de séries que tu veux) et tu recevras X séries de 5 livrets.

③ Ainsi les enfants de ta classe auront leur livret édité et ils recevront les livrets d'autres classes ayant participé au circuit.

*Travail lancé par un atelier  
du stage du Sud-Ouest, Oloron 1978*

Remarque. — Cette fiche tirée du journal du stage nous a été remise par Guy CHAMPAGNE. Dans *Techniques de vie* n° 258, lui-même expliquait pourquoi il souhaitait la réouverture du chantier des fiches de *L'Éducateur*.

Voici ce qu'il nous écrit à propos de cette fiche-ci :

*«Signalons que l'intérêt de tels chantiers régionaux est de multiplier les bancs d'essais mais qu'il est vital pour le mouvement que ces essais débouchent coopérativement sur les secteurs de travail, ici sur le chantier «Bibliothèque enfantine».*

*J'espère que vous publierez cette fiche, même si je ne passe pas par un secteur (ce pourrait être le C.D.R. ou le G.R.A.D. ?).*

*Je pense qu'il est important de passer des fiches pouvant servir au travail entre militants (ou entre lecteurs de L'Éducateur...), si elles sont faites dans l'esprit des fiches destinées à la classe. Je prétends qu'elles peuvent être un bon outil d'animation départementale.»*

Genèse de nos outils - chantiers régionaux

Casseroles, moules à gâteaux  
couverts, assiettes, bols, tasses,  
verres dépareillés,  
anciens ustensiles ménagers,  
moulins à légumes,  
batteurs à main, etc. } — Cuisine et  
pâtisserie

Reproductions de peintures  
Belles photos d'art,  
d'animaux, de fleurs } — — — Documents  
Bibliothèque

Rideaux, stores, vieilles robes,  
chapeaux } — — Théâtre

Pots de fleurs, boutures, graines — Jardinage

Et, bien sûr, les jouets que vous pouvez peut-être récupérer dans votre famille ou chez vous ou chez vos amis : tricycles, cyclorameurs, voitures, jouets à traîner...

Merci à tous de votre coopération.

C'était une fiche de «Tante Françoise».

Pour compléter, modifier, améliorer... on peut lui écrire :

Françoise GOSSELIN, école maternelle, rue Gambetta, 60110 Méru.

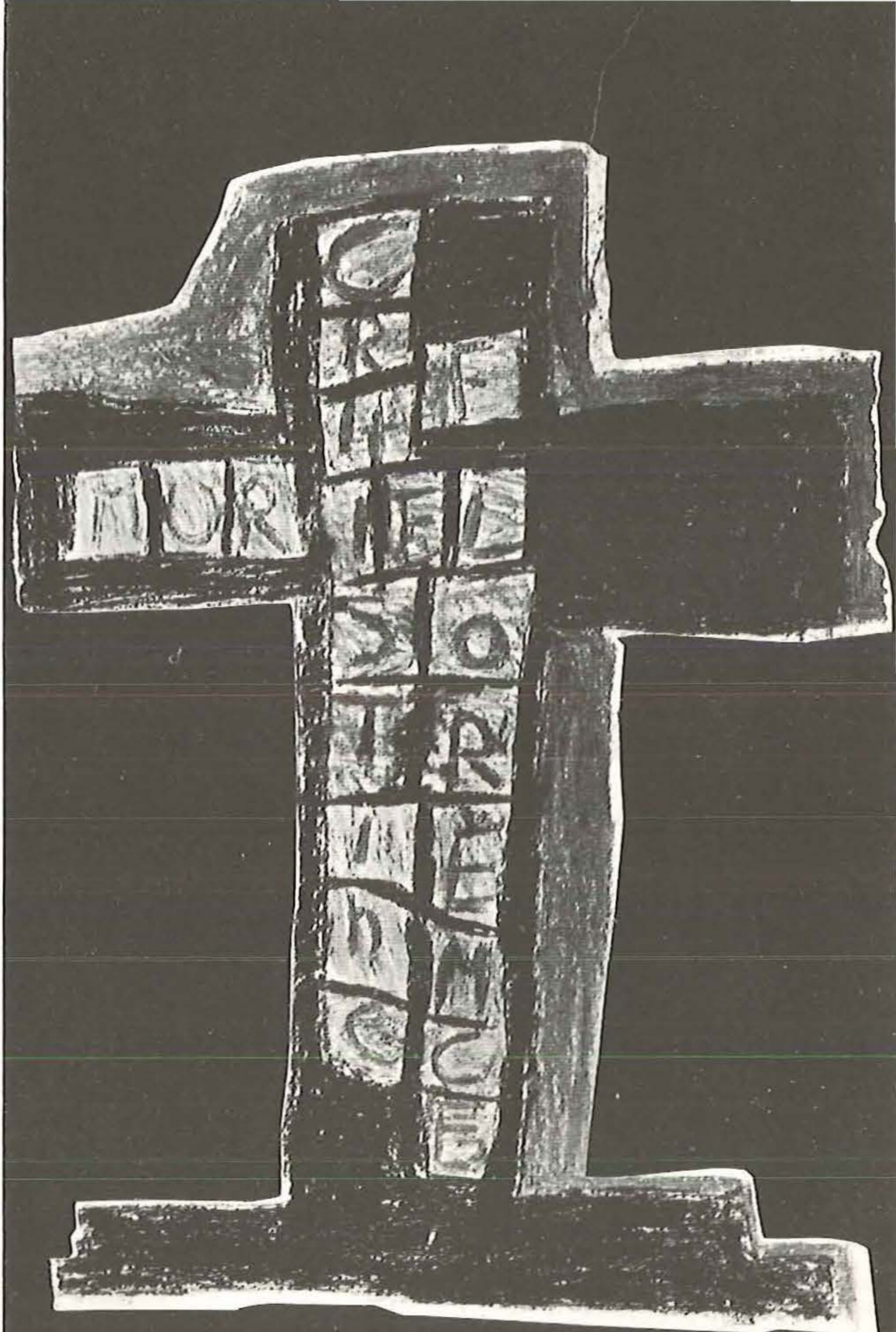
Du matériel (de récupération) utile dans nos classes

Un mini-dossier :  
pour ouvrir  
une discussion  
sur les

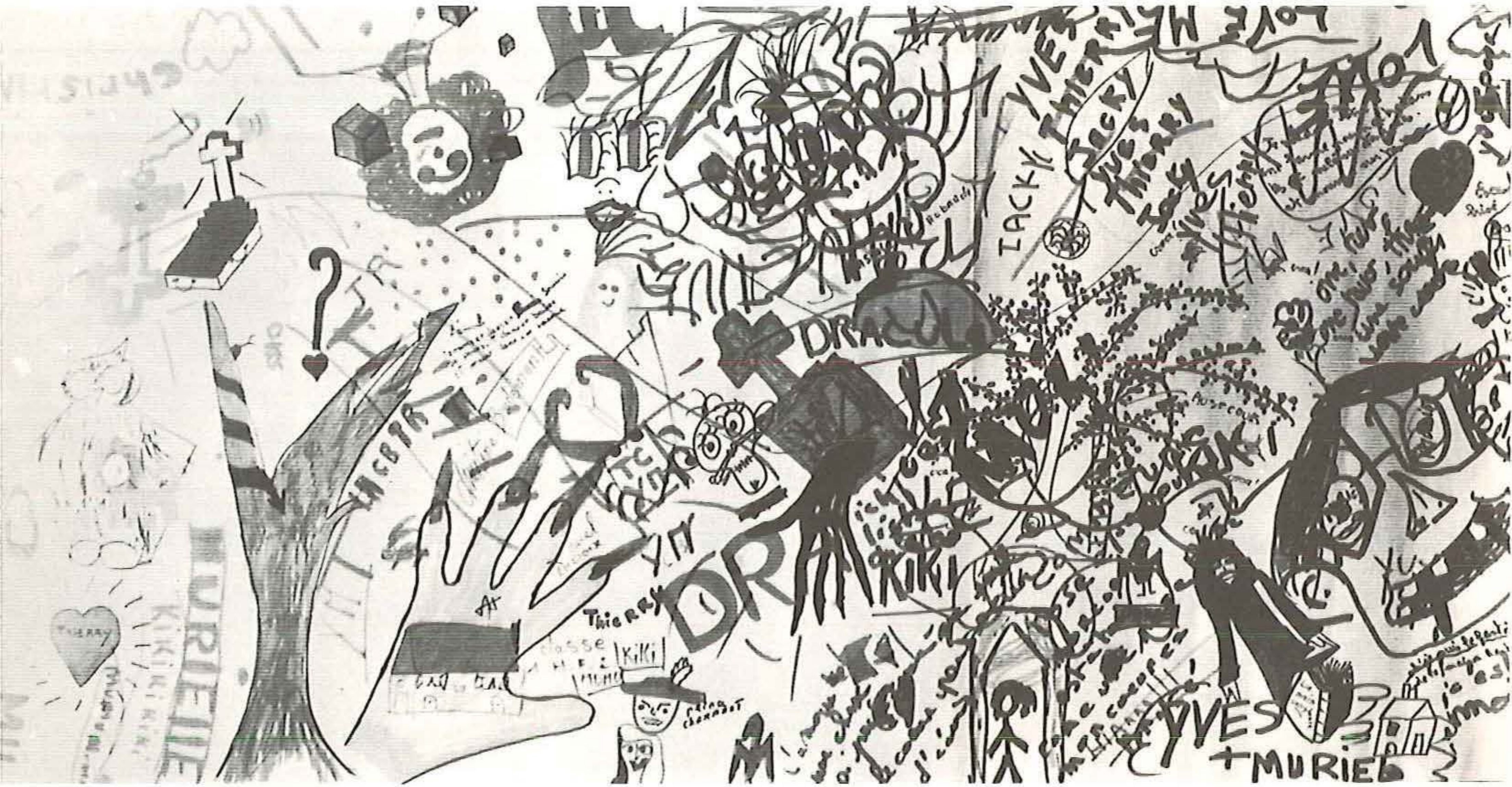
# "DESSINS BRUTS naturels"

Primitivement appelés :  
«RATAGES»  
... des ratages qu'on ne  
montre pas bien sûr !  
... sauf à Rouen !!!

Février 79



# Les «D.B.N.» qu'est-ce que c'est ?



## «Dessins Bruts Naturels»

Au congrès de Rouen en 1977, nous avons exposé un certain nombre de dessins faits dans nos classes, accompagnés du texte suivant :

*«Le dessin dans nos classes de C.E.S. et C.E.T. : c'est cela !*

- *Bien sûr, ce n'est pas que cela !*
- *Mais les trois quarts des dessins et travaux de nos élèves sont de plus en plus empreints d'inquiétude, d'angoisse, de tourments, de violence, de recherche de valorisation de puissance... étouffés par des stéréotypes et des conditionnements de toutes sortes.*
- *C'est pourquoi nous n'avons pas voulu faire un tri et sélectionner avec nos vues et goûts d'adultes, les «meilleures» réalisations : celles que nous jugeons «meilleures» bien sûr, celles qui nous font plaisir !*
- *Ce serait bien fausser notre façon d'être face à nos élèves.*
- *L'expression libre en C.E.S. et C.E.T. ; avec les enfants que nous avons, et les conditions matérielles que nous connaissons, ce n'est pas une exposition de prestige.*

*Janine POILLOT, prof de dessin, C.E.S. 21300 Chenove  
Annie FRANÇOIS, prof de dessin, C.E.T. 21000 Dijon*

*Cette exposition a suscité des réactions de vive voix ou par écrit, en particulier un texte de Henri-Noël Lagrandeur. Ce texte et toutes les analyses qu'en ont fait les camarades qui en ont eu connaissance suivent.*

*Dans le n° 92 d'Art enfantin, quelques dessins commentés feront suite à ce dossier de L'Éducateur.*

*J. POILLOT, H.-N. LAGRANDEUR*



# Dessins bruts, naturels en Art Infantin

Rouen fut mon premier congrès de l'I.C.E.M. Nous avons visité l'expo du Palais des Consuls : il y avait de très «belles» œuvres, mais je fus étonné par les documents amenés par Janine POILLOT et Annie FRANÇOIS. Les D.B.N. (1) — choses informes griffonnées à la va-vite, choses que l'on n'ose pas exposer ou publier — sont sans doute des trésors pour les analystes, sont des documents révélateurs et même parfois ont une certaine beauté, en un mot sont importants.

Janine et moi avons eu le temps d'échanger nos vues sur ces D.B.N. et avons décidé de travailler là-dessus. Beaucoup de camarades ont ensuite correspondu avec nous à propos de ces D.B.N.

## *Tentative de définition des D.B.N.*

Les dessins-bruts-naturels sont des travaux que l'on n'ose pas présenter généralement dans les expositions. Ce sont des dessins qui restent en plan, qui ne sont pas «fignés», mais qui témoignent des préoccupations actuelles réelles des enfants.

Que représentent-ils ? Une étape dans le cheminement d'un enfant vers des œuvres plus élaborées (une sorte d'esquisse) ? Un défoulement de l'enfant (traductions de violence, de sexualité qui souvent circulent sous le manteau) ? Une recherche de communication avec le professeur, avec les camarades ?

## *Pourquoi ne les montre-t-on pas ?*

Parce qu'ils ne sont pas présentables selon certains critères de beauté ? Mais le «beau» existe-t-il ? Comment peut-on décider de ce qui est beau et de ce qui ne l'est pas ? Le beau n'est-il pas subjectif ?

Certains veulent faire croire que dans nos classes nous ne produisons que de «belles œuvres» présentables, que tout est rose, satisfaisant, sécurisant. Tout travail d'enfant est un document et mérite d'être regardé, commenté, discuté, voire analysé très profondément par des personnes compétentes. Il faut reconnaître le droit à l'erreur pour l'enfant et le maître ainsi que le droit au tâtonnement expérimental. Montrer **uniquement** ce qu'il y a de beau (aux collègues en particulier), c'est les culpabiliser, les décourager, les débutants surtout. Combien de fois je suis retourné dans ma classe, découragé, après n'avoir vu **que** des travaux parfaits. Je n'arrivais pas à ce niveau avec mes enfants ou du moins je n'obtenais pas **que** des travaux magnifiques.

(1) «B.B.N.» : auparavant appelés «ratages».

C'est une des raisons pour lesquelles les dessins, à l'exposition du Palais des Consuls de Rouen, des classes de Janine POILLOT et Annie FRANÇOIS m'ont plu. Enfin on montrait des D.B.N. et on les commentait : le visiteur était éclairé.

**Il ne faut pas dire que je prône les D.B.N. avant les œuvres plus esthétiques, mais dans les expositions il me semble bon de découvrir les deux aspects des travaux d'enfants.**

Peut-être serait-il bon de montrer des D.B.N. à des gens non avertis en les expliquant abondamment. Encore peut-on trouver quelque attrait, je dirais même de la beauté, dans la spontanéité de ces D.B.N.

## *Que peut-on faire de ces œuvres ?*

- En discuter individuellement avec l'auteur pour le comprendre.
- Les présenter à la classe qui peut coopérativement aider l'auteur à améliorer son œuvre en donnant ses conseils. Mais celui-ci doit toujours rester le dernier à décider.

Je remarque aussi (en dessin en particulier) que les enfants n'évoluent pas du tout de la même façon, ni surtout à la même vitesse :

- Corinne restera des mois à faire le même genre de dessin avec des maisons tirées à la règle (elle ne peut s'en passer, elle a besoin de sécurité).
- Patricia ne peut pas remplir toute la feuille de couleur.
- Jean-Yves et Kamel, passionnés beaucoup plus par la technique du dessin, plagient servilement les héros de bandes dessinées, puis lentement créent leurs propres bandes.
- Que tout de suite et très rapidement Angèle peint avec habileté des œuvres très élaborées (elle évolue à pas de géants) avec des recherches au niveau des couleurs et des techniques (pochoir, impression avec la pomme de terre, etc.) et que chacun en fin de compte aime peindre et dessiner quel que soit son niveau.

## *Et la part du maître ?*

Quelle part réelle avons-nous dans le travail des enfants en «Art Infantin» ?

Je crois que les enfants ont réellement la plus grande part. Nous ne faisons que leur laisser une grande liberté pour s'épanouir, leur fournir les moyens matériels pour s'exprimer, créer en somme le milieu favorable à la création (et c'est déjà beaucoup !).

*Henri-Noël LAGRANDEUR*

# Recherche sur la libre expression

## Début d'une recherche sur ce thème au sein du module dessin second degré

... La libre expression se retrouve également au niveau des dessins faits généralement à la va-vite, sans aucun but esthétique, mais qui sont un **moyen de communication** d'un élève à un autre, d'un élève en direction du prof, ou d'une autre personne...

Ces dessins sont généralement des sortes de caricatures, de graffitis à caractère injurieux, agressif, sexuel. Ils appellent une réponse sous une forme quelconque de celui ou celle à qui ils s'adressent. Ils sont souvent détruits... C'est un aspect certain de provocation. Ils expriment un état de relations dans le groupe à un moment donné ; d'où une expression « sociale » très spontanée, très peu soucieuse de recherches plastiques, expression brute, brutale, non dépourvue de significations plus ou moins importantes dont il nous semble très intéressant de trouver le codage ; ne serait-ce que pour comprendre bien dans quelle situation on se trouve par rapport à la vie du groupe.

Elle se situe également au niveau de ces travaux qui naissent d'un besoin profond d'un élève à un moment donné : patouillage dans la peinture, les encres, avec des instruments ou avec les mains, malaxage d'argile, tout cela sans but bien défini apparemment. Ces genres de travaux peuvent durer plus ou moins longtemps (quelquefois toute une année) et souvent ils nous dérangent car on ne sait si on doit intervenir ou laisser faire car ils ne correspondent pas à nos critères sur ce qui doit être le cours de dessin (critères qui nous ont été inculqués et dont nous avons du mal à nous débarrasser, même en pédagogie Freinet).

Ces recherches correspondent-elles dans l'instant à une recherche d'une certaine forme de plaisir ? Est-ce alors autorisé et jusqu'à quand ?

Sont-elles la manifestation d'un manque de confiance en soi, d'une fuite dans l'informel ? Pourquoi ? Et comment intervenir, entrer en relation avec l'enfant ou l'adolescent, qui d'ailleurs ne semble pas toujours le souhaiter ? Sont-elles une étape toujours nécessaire d'un tâtonnement expérimental ?

Annie FRANÇOIS, Bernadette MAIN, Janine POILLOT

(suite p. 49)



«Jeune fille dans un paysage» : Sabine, 2<sup>e</sup> B.E.P., 16-17 ans. Classe d'Annie François.

# DOSSIERS OUVERTS



L'École est aussi un lieu de la lutte des classes.

Elle est le lieu d'un enjeu important, d'une part pour les forces capitalistes et conservatrices qui aspirent évidemment au maintien de leur pouvoir économique et d'autre part, pour les forces progressistes, la classe ouvrière et ses alliés objectifs.

De ce fait, ce dossier sur l'inspection et la lutte anti-hiérarchique élaboré par la commission de l'I.C.E.M. chargée du secteur « Inspection et répression » ne débouche pas sur une position claire et bien définie du mouvement ; il est le reflet de nos contradictions inévitables.

Nous le publions aujourd'hui dans *L'Éducateur*, invitant ainsi tous les militants et lecteurs à participer au débat ouvert pour :

- Apporter des propositions d'actions multiples et variées ;
- Approfondir l'analyse ;
- Enrichir nos pratiques dans le domaine de la **vie coopérative** des écoles, des classes et des établissements et dans celui de l'**évaluation** qui seront, selon nous, les outils indispensables d'une école autogérée par l'association, parfois conflictuelle, des quatre partenaires essentiels :
  - les enfants et adolescents,
  - les éducateurs et enseignants,
  - les parents,
  - les travailleurs.

*Le 30 novembre 1978*  
*Le COMITÉ DIRECTEUR de L'I.C.E.M.*

## INTRODUCTION

La commission « Lutte contre la répression » est déjà ancienne dans l'I.C.E.M. L'évolution de ses préoccupations, de ses formes d'analyses, d'action, de solidarité ont suivi celles du mouvement sans être cependant toujours comprises par l'ensemble des militants, rencontrant des difficultés très proches de celles du « Projet d'éducation populaire ».

Ces difficultés tiennent à beaucoup de facteurs, entre autres :

- Des problèmes de compétence des membres de la commission : contrats plus ou moins remplis, maladroites, « idéologues », etc.

- Des résistances — et mêmes du conservatisme — d'une partie du mouvement vis-à-vis des attitudes nouvelles, du « politique » en général, à l'abri de ce qu'il faut bien appeler les « vitrines pédagogiques ».

L'attitude des uns confortant celle des autres et permettant l'économie d'un débat de fond qui apparaît maintenant de plus en plus nécessaire.

## SOMMAIRE

I. - Des résistances individuelles aux luttes collectives .....	19
A. - Notre pédagogie « vue » par les inspecteurs : deux rapports et des réactions.....	20
B. - De quelques autres rôles et non des moindres.....	21
C. - A la recherche d'un dialogue inspecteur - inspecté.....	25
D. - Résistances et luttes collectives contre l'inspection dans un groupe départemental : le Finistère.....	37
E. - Et les enfants ? .....	39
II. - Trois ans de textes officiels du mouvement, quatre documents	40
III. - Le débat aujourd'hui dans l'I.C.E.M. ....	43
A. - Où en sommes-nous ?	
Réaction de L. Corre - Réponse du C.D.....	43
B. - Vers des positions institutionnelles de l'I.C.E.M. ....	44
C. - Evaluation : compromis, recherches et alternatives.....	45
D. - Conduite à tenir en cas de répression .....	48

## De la lutte contre la répression à la lutte contre la hiérarchie

Le présent dossier reproduit les textes essentiels sur l'inspection parus dans le mouvement depuis trois ans. Ils permettront d'éviter bien des malentendus. Le point de départ, le congrès de Clermont-Ferrand, en 76, n'est pas arbitraire. Il ne marque pas l'origine des actions de l'I.C.E.M. sur les problèmes de la répression, mais une nouvelle étape : sous la pression des événements (beaucoup de camarades réprimés présents au congrès), la volonté apparaît d'approfondir l'analyse institutionnelle et politique d'un élément parmi d'autres, mais particulièrement important, du système éducatif : l'inspection. A partir de cette analyse à laquelle nous avait préparé toute une série de luttes dedans, dehors ou sur les « bords » de l'I.C.E.M., l'idée cheminait d'une sensibilisation en profondeur du mouvement.

## Inspection : un phantasme quotidien !...

L'importance des réactions « affectives » de beaucoup de camarades devant l'inspection ne trompe pas. Elles sont le fait souvent de militants qui ont vécu, vivent très profondément ces moments et qui même s'ils semblent les avoir maîtrisés savent bien que rien n'est complètement fini de ce côté-là.

Les accusations d'hystérie ou d'infantilisme, de naïveté peuvent être à la limite fondées et après ? Quand certains accusent

les femmes qui luttent pour leur autonomie d'être des mal baisées, à quoi renvoient-ils sinon à leur propre misère sexuelle ?

Etre traumatisés par l'inspection — vous avez vu la majorité des cours de récré ou des salles de profs à l'annonce de « sa » venue — n'est pas preuve de faiblesse, c'est plutôt le signe de la puissance de la hiérarchie, de son intériorisation.

## Réalité de l'étendue des pouvoirs de l'inspecteur

Soyons clairs, le proviseur, le directeur d'école, les conseillers pédagogiques jouent, peuvent jouer un rôle répressif tout aussi important. Les parents, les municipalités, les collègues, les enfants eux-mêmes entrent, eux aussi, bien qu'avec des pouvoirs moins directement institutionnels dans le champ de nos problèmes.

L'accent mis ponctuellement sur l'inspection n'est cependant pas fortuit ou volonté « méchante » de s'en prendre à un corps particulier. Non, l'inspection représente le lieu de confrontation entre la pédagogie officielle, une pédagogie en négatif surtout, les « il ne faut pas » et la multitude de pratiques pédagogiques vivantes de résistance ou d'appui à la pédagogie officielle : sélectionner les enfants, si possible en douceur, vers les lieux d'atterrissage de leur classe sociale d'origine.

Pour un mouvement comme le nôtre ce moment de l'inspection est particulièrement important. Il fait officiellement prendre acte à l'Etat de l'étendue de nos différences.

D'autre part, l'accusation de se tromper d'adversaire mériterait à elle seule toute une étude. Si d'un côté il ne s'agit pas pour la commission de confondre les individus et la fonction qu'ils occupent, nous devons remarquer :

— Que cette fonction est un choix libre, fondamentalement différente par exemple de celle d'être praticien, instituteur ou professeur ;

— Qu'à force de différer les lieux précis de lutte on en arrive à ne plus voir du tout les adversaires, comme ceux pour qui la

bourgeoisie se réduit à 2 ou 3 % d'accapareurs devenus presque invisibles à force de rétrécir ;

— Que la commission a toujours insisté sur le fait que l'inspection était à relier à l'ensemble de la lutte contre la sélection sociale ;

— Enfin que la lutte contre tel ou tel inspecteur a toujours été une réponse à des attaques déclenchées par ceux-ci contre les enseignants et non l'inverse.

Et dans ce sens, même s'il ne note plus, s'il ne fait plus de rapport pédagogique, l'inspecteur devenu « animateur » (comme le réclament certains mouvements pédagogiques et beaucoup de syndicats) par son extériorité, par un mode d'élection étranger aux enseignants, conservera encore un pouvoir considérable même si ce pouvoir le dépasse de partout.

Nous souhaitons que ce dossier qui reflète la diversité des recherches du mouvement sur l'inspection soit un instrument de travail permettant de mieux saisir les différentes positions des militants de l'I.C.E.M., mais aussi et surtout de mieux accorder notre pédagogie à la lutte vers une société à l'image de la coopérative dans la classe ou l'équipe Freinet.

*La commission «LUTTES CONTRE LA RÉPRESSION»  
de l'I.C.E.M.*

## I. - DES RÉSISTANCES INDIVIDUELLES AUX LUTTES COLLECTIVES



## A. - Notre pédagogie «vue» par les inspecteurs : deux rapports et des réactions

Chaque fois que nous essayons de vivre de façon coopérative, que ce soit dans le cadre du mouvement et de nos établissements ou dans le cadre encore exceptionnel des équipes, nous nous heurtons très vite et de façon permanente au système hiérarchique qui, à l'école comme ailleurs, structure toute notre société.

Les réactions des inspecteurs, «bonnes» ou «mauvaises», traduites par les rapports sont particulièrement éclairantes.

### UN RAPPORT AU PREMIER DEGRÉ

... Après une sortie dans le cadre des activités physiques, on se met au travail. Les enfants, très libres, se déplacent dans le brouhaha. Mais pris par l'intérêt du sujet, ils se calment progressivement. Le point de départ de l'étude a été la découverte de rapaces par de grands élèves de l'école. Vous avez alors invité un étudiant de l'Institut d'Ecologie à faire un exposé avec projection de diapositives. La réunion sur une même vue d'un champ de blé, d'un rongeur et d'un rapace a permis de montrer le caractère utile de ce dernier et d'amorcer une réflexion sur les dégâts causés par l'homme à la nature. Puis vous avez fait observer des pelotes de réjection en vous appuyant sur un numéro spécial de «La Hulotte des Ardennes» éditée par la Société ardennaise de protection et d'initiation à la nature. Les enfants ont fait un effort louable d'identification et de classification des os trouvés dans ces pelotes (crânes, mâchoires, vertèbres, omoplates, côtes...). On poursuit maintenant par des prolongements d'ordre esthétique (utilisation libre des ossements avec collages) pendant qu'un élève travaille au limographe. L'ensemble me paraît fort intéressant et éducatif. Le sujet a plu aux enfants si l'on en juge par les textes libres s'y rapportant. Mais la démarche manque encore de rigueur et la classe fait parfois trop penser à une colonie de vacances où l'on se délasse ! Vous voulez appliquer les techniques Freinet, c'est votre droit. Mais l'emploi de celles-ci exige une maîtrise que vous n'avez pas encore. En effet le travail coopératif, excellent dans son principe, doit conduire à une organisation des activités qui développe l'autonomie, mais aussi à une organisation du savoir qui amène une conceptualisation propre à donner aux élèves des outils mentaux.

### CONCLUSION

J'apprécie votre attitude ouverte, votre souci d'individualiser votre enseignement et votre désir d'ouvrir la classe sur la vie et les problèmes de notre temps. Vous aimez les activités d'éveil et vous ne manquez pas de culture en ce domaine. Vous parvenez à intéresser les élèves. Votre enseignement gagnera en efficacité quand vous parviendrez à organiser les recherches des enfants en vue d'acquisitions simples, précises et ordonnées. Vous semblez, si j'en juge par les articles que vous publiez, allergique à toute autorité. Vous aimeriez travailler en équipe avec des collègues. C'est un vœu que j'approuve. Mais la religion du groupe est tout aussi irrationnelle que la religion de l'autorité. Elle relève en psychanalyse du même symbole : celui du père qui guide, qui éclaire et qui donne la sécurité. Vous voulez une garantie contre les inspecteurs ? Mais qui en donnera à vos élèves pour qui vous symbolisez l'autorité ?

### UN RAPPORT AU SECOND DEGRÉ

Classe de cinquième, 24 élèves.

Il faut beaucoup de patience et de bonne volonté pour arriver à comprendre où l'on est tombé. En effet, durant un quart d'heure environ, il règne une grande confusion dans la classe : les élèves circulent en tous sens, discutent entre eux, entourent le professeur qui disparaît dans cette «mêlée ouverte», cherchent des documents dans et sur un placard ; deux demoiselles sortent, reviennent peu après avec une machine à écrire dont le cliquetis scandera l'heure entière ; un petit groupe de garçons quitte même le cours, sans la moindre difficulté, pour n'y plus revenir du tout.

Quand le remue-ménage s'atténue un peu, le professeur m'explique enfin qu'il s'agit d'une séance de «travail indépendant» : il réserve à cet effet — et dans chacune des classes à lui confiées — une heure hebdomadaire. Trêve d'ironie donc : les activités sont plus organisées qu'il n'y paraît d'abord. Chaque élève, en effet, choisit librement la sienne, à chaque séance, parmi celles que propose le professeur, mais en s'efforçant de varier ses choix d'une séance à l'autre. Textes libres, fiches d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, de lecture, bandes dessinées, poésie, exposés constituent la carte de ce libre service. Le professeur note de semaine en semaine l'état d'avancement du travail de chacun grâce à un diagramme cartésien ; en outre, chacun doit fournir un résultat à date plus ou moins déterminée.

Il est difficile d'apprécier en une heure l'efficacité de cette pédagogie inspirée de celle de «l'école ouverte» que M... a vu pratiquer dans une école voisine. Je constate d'abord que la majorité des élèves affectionne la bande dessinée, ogresse chronophage dont on fait aujourd'hui toute une montagne et qui n'enfante ici que des souris. En parcourant quelques cahiers et classeurs, je relève trop d'erreurs et de fautes non corrigées : le professeur ne contrôle pas assez le travail des élèves. Tout cela serait cependant amendable à peu de frais. Il y a plus inquiétant, à mon avis. C'est qu'une telle «expérience» — car c'en est une — ne se conçoit pas isolément, sans autorisation ni contrôle ; pour avoir quelque chance de succès, elle exigerait la mise en place de toute une équipe pédagogique et de structures adéquates (par exemple, que sont devenus les élèves qui ont quitté la classe ? ont-ils été accueillis en bibliothèque ? et par qui ?). Enfin je doute que M... ait la carrure intellectuelle suffisante pour la mener à bien, surtout livré à lui-même. Je lui demande donc de limiter aux 10 % de l'horaire — comme il en a le droit — le temps accordé à ce type d'activités.

Il faut cependant dissiper tout malentendu : M... n'est pas un simple dilettante, ni un original en mal de nouveautés à tout prix : au contraire, il fournit un gros travail personnel de préparation et de recherche. En outre, il anime le ciné-club de l'établissement, avec un dévouement reconnu par tous. Sa bonne volonté et sa conscience professionnelle ne font aucun doute.

L'Inspecteur Régional

Aide pédagogique le rapport ? Ou plutôt rappel de l'autorité, du contrôle, de la hiérarchie ?

Un groupe régional a publié une gerbe de rapports d'inspection, le groupe départemental du 49 (voir plus bas) en a rassemblé des centaines. La revue de l'A.F.E.F. en a également étudié quelques-uns.

L'analyse en est, dans l'ensemble, accablante. Et d'abord et surtout l'angoisse que nous pourrions former des enfants «incontrôlables», trop autonomes, trop libres. Est-ce là la neutralité de l'école laïque ?

On sait maintenant que le vocabulaire qu'on emploie et les structures linguistiques qui le supportent ne sont pas innocents.

On espère, par un comptage systématique, montrer :

- Que les inspecteurs n'ont qu'un seul type de discours, programmé par l'institution, et ce quelles que soient leurs opinions pédagogiques (cas des inspecteurs «progressistes»).
- Que la fonction de conseil dont ils se parent volontiers est en fait bidon.

Pour ce qui est de la première hypothèse, il se dégage de ce que nous avons dépouillé actuellement que la préoccupation prioritaire et unanime des inspecteurs est l'efficacité, le rendement (bien sûr dans le domaine strictement scolaire : orthographe, lecture, techniques opératoires, enfin tout ce qui est mesurable). Et que ça va toujours de pair avec des préoccupations de rigueur et d'ordre.

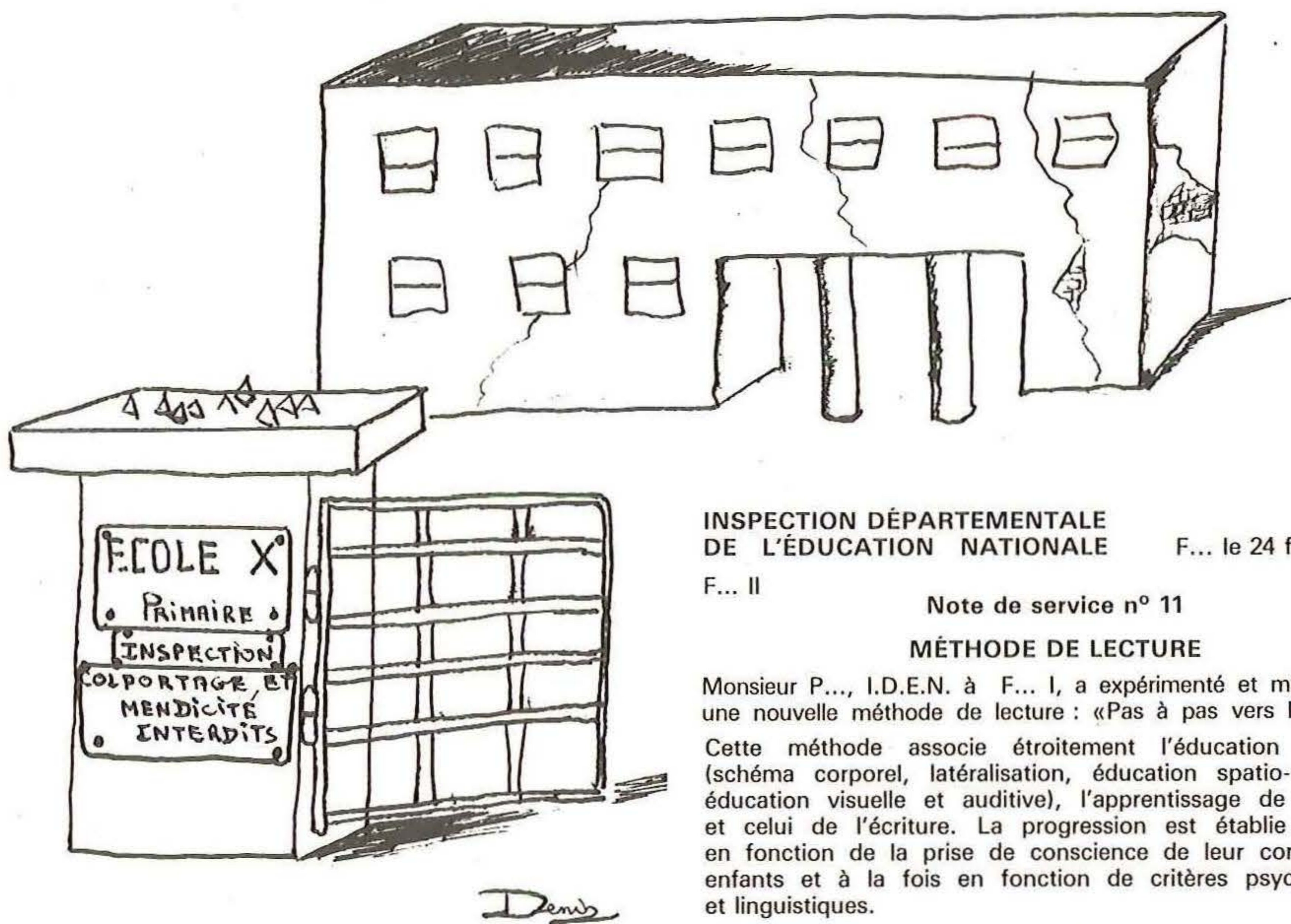
Pour ce qui est de la deuxième hypothèse, on constate que les «conseils» sont à 99 % inopérants (exemple : «se méfier du bruit»). On met en évidence un problème, dont l'institut a déjà conscience, il n'est pas aveugle, mais aucun élément de solution n'est apporté.

On a été surpris par contre de ne pas trouver de tournures négatives du genre «il ne faut jamais...». Les inspecteurs, en bon pédagoges, présentent toujours leurs critiques sous la forme : «il serait préférable de...».

Surprise aussi : les substantifs les plus nombreux sont «élèves» et «classe». Ce qui n'est sans doute pas innocent non plus : c'est ramener l'enfant et sa vie à une fonction et à un cadre normalisés.

*Techniques de vie*

## B. - De quelques autres rôles — et non des moindres — de l'inspection



INSPECTION DÉPARTEMENTALE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
F... II

F... le 24 février 1977

Note de service n° 11

MÉTHODE DE LECTURE

Monsieur P..., I.D.E.N. à F... I, a expérimenté et mis au point une nouvelle méthode de lecture : «Pas à pas vers la lecture».

Cette méthode associe étroitement l'éducation corporelle (schéma corporel, latéralisation, éducation spatio-temporelle, éducation visuelle et auditive), l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture. La progression est établie à la fois en fonction de la prise de conscience de leur corps par les enfants et à la fois en fonction de critères psychologiques et linguistiques.

Par un montage audio-visuel d'une demi-heure suivi d'une discussion, M. P... présentera sa méthode à :

— B... G le mardi 22 mars 1977 à 17 h (secteurs de B... et G...).

— P... G, le vendredi 25 mars 1977 à 17 h (secteurs de P... et S...).

J'attacherais du prix à une participation nombreuse des institutrices et des instituteurs chargés de C.P. à cette présentation.

Afin de me permettre d'organiser au mieux cette réunion, vous voudrez bien me retourner le talon ci-dessous pour le 5 mars 1977 après l'avoir complété.

*L'Inspecteur Départemental  
de l'Éducation Nationale*

- Des dessins pour de grandes conséquences sur notre quotidien pédagogique.
- La chasse aux élèves fantômes.
- Le racket pédagogique — ou comment obliger beaucoup d'enseignants à acheter votre méthode «pédagogique».

NOUS AVONS PU ENRAYER  
LA RÉPRESSION CONTRE  
LES CAMARADES



HÉ, HÉ, HÉ... ILS SE CROIENT  
TIRES D'AFFAIRE... FERMONS LES  
CLASSES AU MAXIMUM



VICTOIRE CHEF! NOUS  
AVONS RÉUSSI!



La chasse  
aux élèves  
fantômes et  
la fermeture  
de classes...



**ATTENTION !**  
**Inspection :**  
**Trafics d'influences**  
**et racket pédagogique**

Dans la circonscription de X... I, ont été organisées plusieurs conférences pédagogiques réservées aux instituteurs et institutrices de C.P.-C.E.1 dont le thème principal était : une nouvelle méthode d'apprentissage de lecture.

Cette méthode était annoncée à grands matraquages publicitaires dans la presse locale (*Républicain Lorrain*) et dans les circulaires officielles de l'Inspection Primaire.

Les objectifs de cette méthode ? « Réduire avec efficacité l'inégalité des chances pour les plus faibles. »



Le contenu ? Un amalgame de plusieurs méthodes traditionnelles accompagné d'un zeste de couleur locale. Ainsi certains dessins à colorier font davantage penser aux traditionnelles cartes postales en vente dans X... plutôt qu'au Petit Poucet.

Cela ressemble à peu près à ceci : Marc et Caroline vont au S... (ruine médiévale qui surplombe l'Inspection !). Ici l'enfant devra soigneusement colorier le drapeau qui flotte au sommet d'un donjon décrépi, schématisé à l'extrême. Le choix des couleurs est libre. Le dessinateur a eu soin cependant de partager l'oriflamme en trois parts égales !...

... Economique aussi, la méthode a cet avantage de diminuer considérablement le travail de l'enseignant dont le rôle se réduit à distribuer et corriger des fiches.

... Révolutionnaire aussi dans sa présentation, l'apprentissage des sons va de pair avec une gymnastique corporelle des plus ingénieuses. Ainsi au son « i » correspond toute une identité gestuelle : à qui saura le mieux sauter les pieds joints et les deux bras levés en criant le son en question... Ce n'est pas tout ; la méthode plonge dans l'originalité la plus fantastique quand on y découvre des phrases du style :

- « Le papa va acheter une nouvelle voiture. »
- « Caroline a repassé la culotte de Marc. »

Ainsi, invité par voie officielle à une conférence gratuite publique et (presque) obligatoire sur le sujet : « Les pré-requis », quelle ne fut pas ma surprise d'assister à la présentation publicitaire audio-visuelle de cette nouvelle méthode de lecture, avec la présence toute bienveillante du conseiller pédagogique et du psy de service. En trois actes :

- Principes et objectifs ;
- Visualisation des fiches de lecture ;
- Présentation des ouvrages.

Coût total par enfant : 50 F.

Cette présentation hâtive allait largement faire place à d'autres conférences pédagogiques toutes aussi instructives et qui allaient vérifier astucieusement les acquis et les bienfaits d'un travail d'équipe (sic) déjà en vigueur dans l'école d'application circonscriptionnelle. Pour finir, le même I.D.E.N. annonce la gratuité de son épicerie aux volontaires. La Mairie est d'ailleurs, et si l'on en croit les présentations, toute disposée à faire les frais de l'expérience... Sans compter l'aide et le soutien pédagogique gratuit et obligatoire. Il ne s'agit pas de cautionner quelque échec que ce soit quand le Saint Patron dévoile son nouveau plan de restructuration des classes élémentaires, futur maître d'œuvre de la rénovation pédagogique et grand sorcier de l'égalisation des chances...

Désormais rares sont les C.P. dissidents. Tandis que certains instits syndiqués... se transforment en épicier ou marchand de papier pour faire vivre (survivre) une coopérative scolaire... A X... I et ailleurs (?) tout est gratuit à la seule condition de le vouloir. Une conférence pédagogique peut en cacher une autre (ou des autres). Ainsi, las de ne pouvoir étendre sa clientèle qu'aux seules limites de son Inspection, notre I.D.E.N. a entrepris un tour de France qui, de circonscription en circonscription, l'a amené récemment aux portes de Paris en Seine-et-Marne...

A l'heure du chômage et de l'austérité qui frappent aussi bien les O.S. que les cadres, les fins de mois sont difficiles... rien à faire de toute façon : notre I.D.E.N. est syndiqué.

Quelle riposte du mouvement ?

A long terme, que peuvent signifier de tels exemples sinon le sabotage des coopératives scolaires, la mainmise idéologique totale sur le système éducatif désormais orchestrée par les petits chefs ; ainsi se servir du pouvoir des inspecteurs pour imposer de façon insidieuse telle ou telle méthode pédagogique à des fins commerciales, n'était jusqu'alors pas apparu d'une façon aussi évidente.

Sur le terrain, la connaissance et le recensement de tous ces cas de manipulations, trafics d'influences sur la formation des enfants et des adultes devraient permettre de riposter efficacement contre un racket pédagogique envahissant qui, des grandes multinationales du manuel : Bordas, Hachette, Nathan (pour n'en citer que quelques-uns), emploient les moyens de pression les plus divers comme la pub ou le marketing hiérarchique pour accélérer le processus, catalyse des ventes et profits.

Qui paye alors ?

Un outil essentiel de démontage et de destruction de ces mécanismes consiste peut-être dans le développement des luttes anti-hiérarchiques. Cet exemple, s'il n'est pas unique, tend en tout cas à le démontrer.

Denis MORIN  
et Jean-François SCHNEIDER



## C. - A la recherche d'un dialogue inspecteurs/inspectés

### • Un groupe départemental I.C.E.M. rencontre le syndicat des inspecteurs (1)

*Ce texte déjà ancien situe bien une étape et une recherche de beaucoup de camarades.*

#### L'INSPECTION

**Rencontre entre le S.N.I.D.E.N. et le groupe I.C.E.M. 58 :**  
La réunion a eu lieu à Nevers en février 1976. Y participaient cinq I.D.E.N. et cinq délégués du groupe I.C.E.M. En outre nous avons demandé au S.N.I. d'envoyer des observateurs et cinq d'entre eux étaient là.

Le thème général venait d'un questionnaire que le S.N.I. avait lancé au niveau du département : « *L'inspection : comment elle se passe, comment voudriez-vous qu'elle se passe ?* »

**I.N.E.M. (parlant au nom du groupe pour lancer le débat).** — L'inspection-surprise telle qu'elle existe actuellement est trop limitée dans le temps, trop anecdotique. C'est trop un constat des acquisitions scolaires et il en ressort un jugement trop hâtif (dans les deux sens). L'inspecté, pris de court, n'a pas le temps de répertorier ses questions, d'étayer ses arguments pédagogiques. La relation reste figée dans la hiérarchie. Il n'y a pas de contact en dehors de ces inspections et de la réunion pédagogique annuelle. Dans ces conditions, l'inspection doit-elle être conservée ?

**I.D.E.N.** — La majorité des enseignants sont pour son maintien.

**I.N.E.M.** — Nous ne parlons qu'au nom de la minorité « Institut Nivernais de l'Ecole Moderne ».

**I.D.E.N.** — L'inspection-surprise a ses inconvénients et ses avantages ; l'inspection où on prévient à l'avance que l'on va venir, aussi.

**I.D.E.N.** — Les instituteurs savent à peu près quand l'inspecteur viendra car les inspections sont espacées mais régulières.

**I.D.E.N.** — L'effet de surprise jouerait moins si elles étaient plus fréquentes.

**S.N.I.-I.N.E.M.** — L'inspecté n'a pas peur mais il y a quelque chose de « physique » qui se passe lors de l'inspection (« trac »).

**I.N.E.M.** — Cela provient de la « fréquence » des rencontres en dehors des inspections.

**P.E.N.-I.N.E.M.** — Les enseignants n'ont pas l'habitude d'avoir quelqu'un au fond de la classe. Il n'a pas une attitude « normale », « quotidienne ». On ne dispose pas de critères objectifs pour être sûr de ce que l'on fait dans sa classe.

**I.N.E.M.** — L'instituteur sait ce qui ne va pas chez lui et il craint que l'inspecteur ne s'arrête que sur cela, ne voit que ce qui ne « tourne » pas.

**I.D.E.M.** — C'est une impression fautive. Nous laissons l'autonomie aux enseignants ; mais n'imposons pas notre manière de voir l'enseignement. On essaie de voir bien au-delà d'une heure et demie de présence.

**S.N.I.-I.N.E.M.** — Tenez-vous compte du milieu dans lequel évolue l'enseignant ?

**I.D.E.N.** — Il y a autant de situations qu'il y a de classes et d'enseignants.

**I.N.E.M.** — Est-ce qu'il ne faut pas avoir déjà pratiqué dans une classe pour bien comprendre les relations ? N'est-il pas déplorable que l'on recrute de plus en plus d'inspecteurs qui n'ont pas eu d'expérience en primaire ?

**I.D.E.N.** — Le problème inspecteur-inspecté est le problème du trac. Le problème serait le même si, au fond de la classe, il y avait trois parents d'élèves au lieu d'un inspecteur. D'autre part, tout le monde est d'accord pour dire qu'il faudrait plus de relations.

**I.D.E.N.** — C'est sûrement bon que l'instituteur, après l'inspection, prenne conscience de ce qui s'est passé ; il fait un bilan pour repartir, après un coup au moral, avec un nouvel élan.

**I.D.E.N.** — Mais est-ce que ce ne serait pas surtout un problème de note ?

**S.N.I.-I.N.E.M.** — La note intervient dans la relation mais il n'y a pas que cela.

**S.N.I.-I.N.E.M.** — L'instituteur souhaiterait une inspection-conseil plutôt qu'une inspection-jugement. Et puis, le rapport écrit du conseiller pédagogique n'est-il pas non plus une mini-inspection. Des conseils oraux suffiraient.

**I.D.E.N.-I.N.E.M.** — Tout est dit au niveau psychologique entre inspecteur et inspecté. Mais, au niveau relation maître-élève ? Enseignants entre eux ? Et le constat de l'acquisition des connaissances ?

**I.D.E.N.** — De la conversation avec l'inspecté, en dehors de l'observation de la classe, surgit le milieu dans lequel l'enseignant travaille et complète tout ce que l'inspecteur n'a pas vu au cours de l'observation.

**I.D.E.N.** — Il faut solliciter les questions, lors de l'entretien. L'instituteur n'ose pas demander des conseils.

**S.N.I.D.E.N.** — Pour en revenir au rôle de l'inspection, beaucoup d'enseignants tiennent à la note lors de l'inspection.

**I.N.E.M.** — Oui, nous ne parlons qu'au nom du groupe départemental I.N.E.M.

**I.N.E.M.** — Voici ce que le groupe I.N.E.M. propose :

— Inspection annoncée d'une journée entière ;

— Rapport rédigé en commun ;

— Dossier des activités de l'année à envoyer avant l'inspection et le jour de l'inspection : discussion sur le choix des activités, rapport entre dossier et pratique dans la classe.

Nous sommes conscients que cela nécessiterait un nombre plus important d'inspecteurs.

D'autant plus qu'à côté de ces inspections, nous proposons la participation de l'inspecteur, de temps en temps, au conseil des maîtres, la participation de l'inspecteur à une semaine de travail avec l'équipe pédagogique d'un établissement.

**S.N.I.D.E.N.** — Envisagez-vous une inspection au niveau de l'équipe pédagogique ou au niveau individuel dans l'équipe ?

**I.N.E.M.** — C'est à débattre par l'équipe.

**S.N.I.D.E.N.** — Oui, mais la difficulté réside dans la note. Vous ne voulez pas en parler.

**I.N.E.M.** — C'est une revendication syndicale. En tant que groupe pédagogique, nous ne pouvons pas donner notre avis ici sur la note. Nous avons des revendications que nous avons exposées et exposerons encore à notre syndicat.

**I.D.E.N.-I.N.E.M.** — Vos propositions sont intéressantes, mais inapplicables parce qu'il n'est pas envisageable sérieusement de multiplier par trois le nombre des inspecteurs.

**P.E.N.-I.N.E.M.** — Et puis tous les instituteurs ne le souhaitent pas. Dans le contexte général, c'est une opinion minoritaire.

**I.D.E.N.** — Le dossier des activités vous est utile, mais à nous pas. Ce sont les enfants qui m'intéressent. Pas vous. Peu importe la méthode et sa justification. Ce qui compte c'est que vous donniez les moyens d'accès à la connaissance.

**I.N.E.M.** — Mais il y a décalage entre les instructions officielles et la pratique.

**I.D.E.N.-I.N.E.M.** — Oui et non. Les instructions ont évolué. Il y a de moins en moins de directives. Beaucoup d'inspecteurs sont au-delà de ces directives ; aucun n'est en retrait.

Il faut beaucoup de contacts avec les parents auxquels il faut aussi expliquer cette évolution. Il faut informer lors de toute innovation.

**I.N.E.M.** — Mais y a-t-il des limites à votre tolérance pédagogique ?

**I.D.E.N.-S.N.I.D.E.N.** — Oui, je n'admets pas, par exemple, qu'un groupe ne fasse rien pendant trois heures !

**I.N.E.M.** — Beaucoup de jeunes ne se lancent pas dans la pédagogie Freinet par crainte de l'inspecteur.

**I.D.E.N.** — C'est un alibi ! Un jeune, de toute façon, n'a pas la connaissance de l'enfant ; il vaut peut-être mieux commencer d'une manière traditionnelle.

**I.N.E.M.** — Je ne suis pas d'accord. Peut-être serait-ce plus facile pour les enseignants mêmes jeunes, de tenter des expériences pédagogiques si l'inspecteur avait plus de contacts avec eux, et était plus un conseiller qu'il peut l'être actuellement.

*Compte rendu de Gérard LETESSIER  
école de Dirol, 58190 Tannay  
in Techniques de vie*

(1) Le groupe 54 a constitué un dossier très complet à l'occasion d'une rencontre I.D.E.N./I.C.E.M. Le demander à A.-M. FRANC, 2 Grande-Rue, Vaxainville, 54120 Baccarat.

• Deux recherches pour faire de l'inspecteur un «visiteur» comme les autres :

1. Une proposition d'un militant de l'Oise

**PROTOCOLE DE VISITES DES I.D.E.N. DANS NOS CLASSES**

Dans le but de «normaliser» nos rapports avec les inspecteurs et pour démystifier et démythifier l'inspection, je propose un projet de protocole pour les visites des I.D.E.N. dans nos classes.

Nous avons déjà défini ce que font les visiteurs «sympas» quand ils viennent dans nos classes...

Pourquoi ne pas demander aux autres visiteurs, y compris les I.D.E.N., de se mettre au diapason de ce que font les autres ?

**Préambule.** — Un I.D.E.N. est un visiteur comme les autres, donc il doit être soumis aux mêmes règles que tous les autres visiteurs.

**Art. 1.** — Avant de venir dans nos classes, les visiteurs demandent et préviennent. Les I.D.E.N. doivent faire de même.

**Art. 2.** — Les visiteurs sont obligés de venir au minimum pour une journée. Les I.D.E.N. aussi.

**Art. 3.** — Quand un visiteur arrive dans nos classes, nous nous présentons, lui aussi et il dit ce qu'il vient faire avec nous. Les I.D.E.N. doivent également le faire.

**Art. 4.** — Les visiteurs participent

- à l'entretien ;
- aux discussions ;
- aux mises au point de nos projets de travail pour la journée ;
- aux activités nécessitant l'aide d'un adulte (mise au point de textes libres, imprimerie, limographe, maths, lecture...). L'I.D.E.N. participera donc à tous ces travaux.

**Art. 5.** — S'il y a un bilan de fin de journée ou de fin de semaine, l'I.D.E.N. doit y participer et dire ce qu'il a fait pour aider la classe.

**Art. 6.** — S'il a des critiques ou des remarques à formuler, l'I.D.E.N. doit les faire devant l'A.G. de coopérative et tout le monde a le droit d'en discuter (aussi bien les enfants que le maître).

**Art. 7.** — S'il y a un rapport d'inspection, il sera lu et critiqué en A.G. de coopérative. Les remarques de l'A.G. seront renvoyées en notes annexées.

A modifier, compléter, critiquer  
ou à rejeter purement et simplement...  
mais dire ce qu'on en pense.

2. Un contrat avec l'administration proposé par une équipe pédagogique.

**L'INSPECTION**

1. L'équipe pédagogique. — Elle implique et réalise :

- Un engagement collectif ;
- Une animation collective de l'école qui se traduit par :
- \* Des tâches collectives : ateliers décloisonnés, formation initiale ; liaison avec les parents, liaison avec la municipalité ;
- \* Une concertation hebdomadaire permettant : une prise en charge collective des problèmes de chacun, une formation continue ;



— L'exercice d'un pouvoir collectif par la répartition entre les membres de l'équipe de responsabilités diverses (trésorerie coopérative, matériel...).

**D'objectifs, de tâches, d'un pouvoir collectifs ne peut naître qu'un contrôle collectif.**

2. Le contrôle collectif. — Il existe déjà. Lors de nos concertations hebdomadaires :

- l'échange sur nos pratiques,
  - Le compte rendu des tâches effectuées (tour des responsables),
  - le travail commun (fiches, préparations communes, régulations des divers ateliers),
- permettent de contrôler de façon continue si les objectifs fixés sont atteints.

Il appartient à chacun des membres de l'équipe de se contrôler soi-même en fonction d'un projet pédagogique commun.

**Notre contrôle n'est en aucun cas un jugement sur les personnes.**

3. L'inspection. — Rien n'exprime mieux notre sentiment sur l'inspection telle qu'elle existe, que ces quelques phrases de Roger GENTIS dans *Guérir la vie* : «Le principe de l'inspection dans l'enseignement est important : pas seulement pour tenir les maîtres dans le droit chemin, mais aussi et surtout pour les situer dans leur fonction sociale : exécutants soumis à contrôle chargés de produire d'autres exécutants soumis à contrôle — de propager la matrice formelle du rapport hiérarchique.»

Dans le cadre actuel de l'Education Nationale, l'Inspection s'adresse à l'individu pris isolément dans la classe.

Elle vérifie la conformité du travail de l'enseignant au système normatif mis en place.

Elle implique un rapport hiérarchique précis s'appuyant sur une échelle de valeurs traduite par la notation.

Elle apparaît trop ponctuelle et ne peut saisir dans un temps aussi limité, la vie et les difficultés d'une classe, d'une école.

**Cette inspection paraît contradictoire avec la forme de contrôle vécue par l'équipe.**

Il est donc nécessaire de trouver un compromis.

**4. Ce que nous proposons.** — Travailler en équipe pédagogique signifie vivre des relations différentes, originales entre les maîtres, entre enfants, entre maîtres et enfants, à tous les moments de la journée. Tout ce tissu de relations, d'interactions ne peut être appréhendé en une journée et demande de passer un temps suffisamment long à l'école.

Le travail effectué par chacun est étroitement lié au travail collectif et réciproquement. C'est donc dans tous les cas le travail de l'équipe qui doit être évalué globalement selon les critères définis par l'équipe et l'administration.

C'est pourquoi nous proposons :

- Que l'administration passe une semaine dans l'école avec implication dans les groupes de travail ;
- Qu'elle participe à un échange avec les membres de l'équipe sur nos objectifs, sur ce que nous faisons, sur des travaux collectifs.

### 3. La sanction de la réalité.

## UNE SEMAINE D'INSPECTION COLLECTIVE

ou comment s'est passée la semaine d'inspection collective de l'équipe I.C.E.M. par le directeur de l'E.N. du 13 au 18 mars 1978.

• Le 6-3-1978, le directeur de l'E.N. et l'I.D.E.N. de M... I nous informaient que l'administration viendrait à l'école P... pour une inspection collective de l'équipe I.C.E.M. du 13-3 au 18-3-1978.

• Devant le court laps de temps qui nous séparait de l'inspection, nous nous sentions assez pris au dépourvu, d'autant plus qu'avec tous les bâtons que le S.G.E.N. et certains membres élus de l'I.C.E.M. nous mettent dans les roues, nous nous posions des questions sur les intentions de l'administration à notre égard.

• Nous envoyons donc dès le 9-3 une lettre au directeur de l'E.N. Puis, le dimanche, jusqu'à plus de minuit, des membres de l'équipe préparent l'accueil des inspecteurs et la grille de propositions d'activités qui leur sera soumise dans le cas où ils accepteraient nos modalités. Dans le cas contraire, nous nous étions tous mis

d'accord pour faire classe sans s'occuper de leur présence (inspection « passive »).

• Le lundi à 8 h, seul vient le directeur de l'E.N., alors que nous attendions aussi l'inspecteur de M... I. Il est reçu par F... C... et B... M... de 8 h à 9 h. Ils lui font part de nos exigences :

— Appréciation collective avec report des notes dans la grille de notation discutée le 21-3 au bilan collectif de l'inspection ;

— Pendant la semaine d'inspection il devra travailler en classe avec des enfants. (Réponse du directeur de l'E.N. à ce sujet : « *Oui, oui, j'ai très bien compris que vous ne voulez pas que je reste au fond de la classe en observateur.* »)

• Le directeur de l'E.N. accepte toutes nos modalités. F... C... et B... M... lui soumettent alors la grille de propositions d'activités afin qu'il choisisse celles auxquelles il voudra participer.

La semaine d'inspection est donc commencée. Toutefois il se réservera la fin du lundi matin pour inspecter « traditionnellement » une maîtresse C.P.E.N. de l'école ne faisant pas partie de l'équipe.

Voici dans les grandes lignes la façon dont s'est passée cette inspection :

**Lundi après-midi :** il commence à travailler en sport avec un groupe d'une dizaine d'enfants du C.E.2.

**Mardi matin :**

- De 8 h à 9 h : « conseil de bagarre » au C.M.2 ;
- De 9 h à 10 h : séance de lecture au C.E.2 ;
- De 10 h 30 à 11 h 30 : « conseil de coopé » de l'école.

**Mardi après-midi :**

- De 14 h à 16 h : il participe à l'atelier sport, puis à l'atelier cuisine au C.P.
- De 16 h 15 à 8 h 15 : il participe à notre concertation, trois parents qui travaillent dans le cadre des ateliers décroisonnés sont présents également.

**Jeudi matin :**

- De 8 h à 9 h : conseil au C.E.2.
- De 9 h à 10 h : il sort avec 10 enfants de la classe de C.E.2 pour faire une enquête dans un super-marché (il rentre trempé comme une soupe et l'air heureux, sans ironie aucune !).
- De 10 h 30 à 11 h 30 : il continue l'activité maths au C.E.2.

**Jeudi après-midi :**

- Il discute avec F... M... et mange de la salade de fruits dans sa classe avant d'aller faire un tour en atelier menuiserie avec B... M...

**Vendredi matin :**

- De 8 h à 9 h : entretien et cuisine dans la classe de perfectionnement.
- De 9 h à 10 h : au C.E.1. Il prend la moitié de la classe et leur fait faire diverses mesures sous le préau.
- De 10 h 30 à 11 h 45 : lecture dans la classe de M... V..., là encore prise en responsabilité de la moitié de la classe.

**Vendredi après-midi :** il travaille à la réalisation d'un panneau sur le quartier dans la classe de R.-M. T... (C.E.2) : classement de photos et commentaires.

**Samedi matin :**

- Il discute des problèmes de l'école avec F. M... et M.-F. R...
- A 10 h 30 : leçon de maths chez F. C... (C.M.2) : une partie de la classe fait les comptes de la coopérative avec F. C..., l'autre partie fait le plan de la classe.

A remarquer que quelques modifications ont été apportées à la grille proposée. Elles ont été faites sur proposition de l'inspecteur et avec notre accord.

Certes, il a été beaucoup présent chez les maîtres C.P.E.N. Il avait dit en préalable qu'il était très intéressé par notre côté «formateur».

Le bilan de cette semaine a lieu mardi 21 mars.

### LE BILAN

Ce fut un moment difficile, le Directeur d'E.N. assumant complètement sa place et sa fonction hiérarchique. «*Nous sommes en instance paritaire*» nous a-t-il dit. Au cours de la discussion il attaque plusieurs fois à boulets rouges le travail effectué, niant souvent celui-ci.

A la fin du bilan, comme convenu, une appréciation est proposée par lui : «*Pas tout à fait satisfaisant.*» Nous réagissons et la négociation est ouverte. Nous tombons d'accord sur «*satisfaisant*» qui, une fois la grille officielle consultée, sera transcrit en «*BIEN*».

Le rapport sera rédigé par lui à partir du secrétariat de séance tenu par l'un d'entre nous. Ce rapport nous sera envoyé avant son envoi à l'I.A. : pour visa.

### CE QUE NOUS PENSONS A CHAUD

- Il a tout fait pour nous «avoir».
- Il a passé une semaine en voyeur, pour trier les «bons» des «mauvais» en vue du démantèlement de l'équipe.
- Il a une définition simpliste de la pédagogie Freinet («*beaux dessins au murs ; ambiance de travail ; nombre impressionnant de mots clefs pour la lecture*») : ou il n'est pas venu dans nos classes où il y a tout cela, alors qu'il a passé huit jours dans l'école ou il ne sait pas de quoi il parle.
- Il se permet hiérarchiquement de distribuer le label «Freinet» : «*Vous êtes ou vous n'êtes pas «Freinet.»*»
- Il est resté et restera un patron.
- Nous n'accepterons plus aucune inspection, quelque soit la forme (individuelle, collective) et nous disons à tous : refusez !

# PLUS JAMAIS ÇA !



# ACTUALITES

## de L'Éducateur

Pour toutes contributions courtes à un débat et informations pour les pages Actualités, envoyez les copies jusqu'au :

- 25 février pour *L'Éducateur* n° 8 d'avril 1979,
  - 10 mars pour celui de mai prochain,
- à l'adresse de la rédaction : Xavier NICQUEVERT, école primaire, 13290 Les Milles.

### En mars, fais ce qu'il te passe

par la tête...

Ce ne serait pas mal si tu songeais déjà que le Congrès Freinet de cette année, spécialement consacrée à l'enfant par l'U.N.E.S.C.O., a lieu cette année à CAEN, dans la première semaine de septembre.

CAEN où naquit Malherbe qui n'hésita pas à écrire en lettres d'or au fronton du lycée arqué qui porte curieusement son nom :

*Et les fruits passeront  
La promesse des fleurs...*

De quoi nous donner de l'espoir quant à la réussite de ce congrès, non ? Malherbe, c'était un gars qui savait les choses d'avance, un gars qui avait *la vue oblongue*, comme disait son pote Apollinaire qui, lui, n'est pas né à Caen ni de la dernière pluie d'ailleurs.

Et c'est pour cela que Malherbe avait écrit dès l'an 1623 et bien avant Nostradamus qui ne le prédisait qu'en 1632, post mortem :

*Car le Congrès Freinet  
Aura lieu en septembre  
Et les yeux des Caennais  
Luiront comme de l'ambre.*

Malherbe, c'était un gars qui savait prédire ! Un poète, un vrai ! Qui écrivait avec ses tripes trempées dans l'ancre aiguë des péniches tranquilles sur le canal de Caen à la mer. Voyage...

Le prochain Congrès Freinet, du 3 au 7 septembre 1979, ce sera un grand trip à la mode de Caen.

P.c.c. : C. P.

## DE NOS CHANTIERS

### CORRESPONDANCES

#### Appel pour une réflexion sur la correspondance :

Nous proposons quelques axes de réflexion, définis dans le cadre d'une commission «réseaux de communication et de correspondance», qui fonctionne à Paris. Nous aimerions recevoir des contributions qui nous aideraient peut-être à mettre au point des outils : nous avons l'intention de faire paraître un dossier sur ce sujet.

1. Une organisation de la classe. Pour quels réseaux de communication ? Comment ?

2. Communication, expression libre et idéologie.

3. «Intériorité» du prof dans sa classe (subjectivité, projection de ses peurs et désirs, etc., à préciser).

4. Réseaux de correspondance : structures, méthodes ?

5. Comment démarrer : la correspondance au moment du lancement (organisation des groupes, la place du courrier par rapport à l'expression libre, les premiers outils et l'organisation du réseau de correspondance, son animation).

6. La dimension relationnelle prof/prof : son rôle dans les circuits de correspondance inter-classes (dimension intégrant affectivité, communication intellectuelle, affinités idéologiques, etc.).

7. Le réseau de correspondance, outil de formation et de soutien pédagogique.

8. Lectures-écritures comme lieux de commu-

nication : interaction des différentes pratiques (analyse de ce trait d'union et de ce pluriel).

9. Le corps dans la correspondance, tracé comment ?

10. Pratiques créatives au quotidien : imbrication des différents vécus du prof (ou absences) et de sa pratique pédagogique.

11. Qui écrit ? (question à prendre à tous les sens : quel sujet, traversé par quelles idéologies ? Qu'est-ce qui écrit dans l'individu : sa tête, son corps, quels lieux de lui passent là ? l'écriture privilège ? les refus, les blocages, etc. ?)

Envoyer les contributions à :

M.-C. SAN JUAN  
10 rue Gustave Rouanet  
75018 Paris

### CHANTIER B.T.

#### Appel

A la suite de notre annonce parue dans le n° 3 de *L'Éducateur* de novembre 1978, Jean-Jacques PARIETTI, 2 rue JeanJaurès à 70290 Champagny nous dit :

«Je possède une interview enregistrée du chapelain de la chapelle Le Corbusier de Ronchamp.

Il y aurait des remarques intéressantes pouvant être utilisées pour une B.T. (même si cet enregistrement est de mauvaise qualité).

Je pourrais donc faire parvenir, si vous le désirez, cette discussion. Il y aura, probablement, nécessité d'en demander autorisation au chapelain lui-même.»

Qui veut prendre en mains la réalisation d'un projet sur LE CORBUSIER ?

✱

#### B.T.2

#### Vivre en communauté

Le projet avance mais nous manquons de témoignages directs.

Le terme «communauté» recouvre des réalités très variables, et nous aimerions montrer cette variété. D'autre part les communautaires hésitent parfois devant les pièges du langage et des stéréotypes.

Aide demandée :

— Solliciter des témoignages (on peut faire passer un questionnaire) ;

— Nous mettre en rapport avec des communautés que vous connaissez bien.

Répondre au responsable du projet :

Jacques BRUNET  
30 rue Théodore Ducos,  
33000 Bordeaux

## Module B.T. ART

1. A la suite du départ de Henri LE CHARLÈS, Olivier PENHOÛT, école de 89320 Cerisiers et Jacques CAUX, 8 avenue de la Puisaye, 89000 Auxerre s'occupent désormais du chantier B.T. Art.

2. Ils souhaitent que tous les camarades intéressés par :

- la réalisation de B.T. Art,
- la mise au point de B.T. Art,
- les problèmes de la documentation et l'information artistiques en général, se fassent connaître à eux.

3. Ce sont eux qui :

- reçoivent les projets B.T. Art,
- ventilent ces projets pour mise au point selon le processus établi dans le chantier B.T.,
- donnent le bon à éditer.

4. Ils voudraient aussi animer le module B.T. Art, c'est-à-dire :

- **Susciter** de nouveaux projets selon une ligne générale pédagogique que l'on peut

résumer ainsi :

*une approche sensible de l'art et des artistes par les enfants, pour les enfants.*

- Recenser les numéros parus, déterminer les manques les plus criants, faire appel.

- **Echanger** avec tous ceux qui voudront bien leur écrire. Nous pensons à des cahiers de roulement à partir de certains projets, des multilettes, etc., avec parution de synthèses.

- **Instaurer** l'analyse critique positive, soit de numéros parus, soit de numéros à paraître.

- **Collecter** des créations d'enfants élargissant le champ des possibles et par là-même inciter les camarades de l'I.C.E.M. et les jeunes à la recherche de leur expression propre.

Vous pouvez écrire à l'un ou l'autre de ces responsables.



Je me propose  
de réaliser un projet



• **Intitulé :** NAISSANCE D'UNE BANDE DESSINÉE.

• **Mon nom et mon adresse :** Marcel LEFÈVRE, 2 rue Thirionnet, 6239 Pont à Celles, Belgique - Henri-Noël LAGRANDEUR, 7 allée Pierre Fresnay, 94400 Vitry-sur-Seine; école primaire mixte Diderot, 5 avenue Eugène Pelletan, 94400 Vitry-sur-Seine.

• **L'idée de la réalisation vient de :** Intérêt personnel, intérêt des enfants qui aiment et qui créent des B.D. mais n'en connaissent pas certains impératifs techniques nécessaires à la publication (entre autres).

• **Le plan de la brochure est à peu celui-ci :** Elaboré d'après un questionnaire des enfants sur la B.D. et avec la collaboration d'Antoine ROUX :

- Naissance d'un héros de B.D.
- Naissance d'une B.D. : scénario ; techniques de la B.D. (du crayon à l'imprimerie en passant par la couleur) ; quelques impératifs techniques imposés au dessinateur.

• **Le sujet est limité** au travail que demande la B.D. Marcel LEFÈVRE envisage de créer une B.T.J. sur «Mon papa dessine des B.D.» sur le métier de dessinateur.

• **Avec ce sujet, je me propose principalement de :** Cette B.T. devrait être un outil à la portée des enfants qui désirent créer des B.D. ou qui s'intéressent aux B.D.

• **Niveau de la brochure :** C.M.

• **Age des lecteurs :** 8 à 12 ans.

• **Les problèmes auxquels je me heurte**

et par conséquent l'aide que je sollicite : Nous aimerions avoir le maximum de questions que les enfants se posent au niveau des bandes dessinées et en particulier de sa technique. Nous les faire parvenir le plus rapidement possible.

• **Manuscrit à Cannes :** mars 79.

Je me propose  
de réaliser un projet



• **Intitulé :** ESTHÉTIQUE ET QUALITÉ DE LA VIE.

• **Mon nom et mon adresse :** Michel BIGNON, 11 rue Grillet, 69007 Lyon.

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

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

L'ESTHÉTIQUE.

Le mot recouvre une telle pluralité de perceptions que la prétention d'en discourir provoque le sourire blasé. Pourtant l'harmonie est un fait de nature auquel nous sommes sensibles. Qu'il s'agisse de l'harmonie d'un visage, d'une voix, d'un geste, d'une personnalité et de son écriture ou de l'harmonie d'un poème, d'une page de revue, d'un tableau ou encore d'une fontaine, d'une voiture, d'une place publique, d'un coin de quartier...

L'harmonie est rare cependant.

Sa rareté en ferait-elle un objet de provocation ?

Beaucoup la jugent superflue, voire quasiment inutile (l'utile passe avant l'agréable) ou peu recommandable : certains y voient le symbole d'une aristocratie naturelle tenue pour la pire forme de l'inégalité sociale.

L'éducation artistique doit-elle la laisser pour compte ou la cultiver ? Est-elle un frein à la «libre-expression-projective» de l'enfant et de l'adulte ou bien ne marque-t-elle pas plutôt le souci de donner à nos extériorisations verbales, gestuelles, picturales et autres, cette nuance de qualité dans la COMMUNICATION qui confère à l'expression individuelle (trop égoïste, souvent) sa dimension altruiste de message adressé à l'autre ?

Enfin, pour reprendre le mot d'un écrivain : l'expérience esthétique de nos contemporains doit-elle se limiter à la seule expérience amoureuse ?

L'esthétique ne s'enseigne pas au sens habituel du terme. On ne peut qu'en encourager la pratique empirique dans un contexte de création personnelle. Notre projet est de montrer que cette harmonie formelle n'est pas impossible aux adolescents et pré-adolescents, et d'exposer les moyens de son approche à travers des créations scolaires où l'harmonie fait partie intégrante de l'expression.

Les deux cycles sont concernés.

Le second cycle peut la traquer dans l'architecture et l'architecture intérieure, dans le vêtement (parure, coiffure, etc.), dans l'esthétique industrielle, sous toutes ses formes... Il peut s'agir alors de réunir, au plus haut niveau, toutes les formes de la délectation, aussi bien sensorielle qu'intellectuelle et sensible.

Le premier cycle peut la manifester non seulement dans des décors, mais encore dans des peintures lyriques, dans la création de bandes dessinées, etc.

Comme les B.T.2 ne permettent pas la reproduction des dessins en couleur, nous devons sacrifier cette forme essentielle de la séduction visuelle, et nous contenter des deux autres formes de sensorialité visuelle : les rapports de matières (textures) et, surtout, l'esthétique des rapports de forme et de proportions.

Vouée aux formes les plus diverses de la beauté plastique, cette B.T.2 ne laissera qu'une place restreinte aux développements philosophiques traitant du «beau». Ce sont plutôt des témoignages picturaux sous forme de **diapositives** commentées que je souhaite me voir adresser.

• **Age des lecteurs :** adolescents et pré-adolescents.

• **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** L'évaluation des possibilités et des limites pédagogiques dépendant de l'éventail des réalisations, je fais appel à mes collègues de C.E.S. et de lycée pour qu'ils me communiquent sous forme de **diapositives** des reproductions des travaux de leurs élèves, accompagnés d'une présentation de leur méthode de travail s'ils le jugent utile.

• **Manuscrit à Cannes :** septembre 78.

## Projets B.T.2, B.T., B.T.J.

Les camarades qui publient ici leurs propositions de travail le font en s'adressant à des milliers de lecteurs. Ils courent un grand risque. C'est peut-être, dira-t-on, très ambitieux ; c'est peut-être même de l'inconscience. Pourtant cela part, c'est certain, d'un bon sentiment : collaborer à un même travail.

De ce fait, le silence total des lecteurs peut être, par ces camarades, interprété très différemment. Le silence — aucune réponse — c'est peut-être l'aquiescement général : qui ne dit rien consent. Mais c'est peut-être aussi l'indifférence — la pire des injures !

Dans le processus d'élaboration, «la proposition est encore abstraite. Il s'agit de bien mettre le projet «sur ses rails», sur la bonne voie et à l'époque de la diffusion et après parution, il sera trop tard pour intervenir.»

Ces fiches de proposition de travail comportent une rubrique «aide désirée» : là, l'appel est direct et pressant. Ces fiches paraissent le plus rapidement possible à partir de leur arrivée à Cannes.

Ne manquez pas, à votre tour, d'y répondre aussi le plus rapidement possible, que ce soit pour émettre vos réserves comme pour proposer votre aide et les éléments de votre travail.

Merci.



Je me propose  
de réaliser un projet



• **Intitulé :** LOUIS PASTEUR ET SON OEUVRE.

• **L'idée de la réalisation vient de :** Intérêt personnel et travail effectué l'année dernière par quelques élèves de ma classe sur les hommes illustres de Franche-Comté.

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

- Naissance et vie de Pasteur.
- Ses études, sa profession.
- Ses premières découvertes, les fermentations.
- La pasteurisation.
- Les microbes.
- La lutte contre la rage, la vaccination.
- Les instituts Pasteur dans le monde.
- L'hommage à Pasteur (timbres, rues, statues...).

• **Avec ce sujet je me propose principalement :** De voir l'œuvre scientifique de Pasteur (et humaine) et d'orienter le lecteur vers d'autres pistes (les vaccins, le lait, le vin, la rage et le renard...).

• **Niveau de la brochure :** C.M.1 et 2, 6<sup>e</sup>.

• **Age des lecteurs :** 9 à 12 ans.

• **Les problèmes auxquels je (nous) me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Je demande aux collègues de me faire parvenir tout travail sur ce sujet, en particulier des sujets d'expériences, d'enquêtes, de recherches.

Ce projet est entre les mains du groupe départemental 90, qui a créé une commission chargée de l'étude.

• **Mon nom et mon adresse :** Patrice BOUFFLERS, place de l'Eglise, 90120 Morvillars.

Je me propose  
de réaliser un projet



• **Intitulé :** LA BRIÈRE, UN PARC NATUREL RÉGIONAL.

• **Mon nom et mon adresse :** Jean-Marie LARCHEVÊQUE, 11 Butte de Savine, 44570 Trignac.

• **L'idée de la réalisation vient de :** Intérêt d'une classe de 6<sup>e</sup> dont la plupart des enfants sont briérons.

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

1. Présentation générale : situation...
2. Formation géologique.
3. Faune et flore.
4. La circulation de l'eau.
5. La vie autrefois en Brière.
6. Les îles : répartition de l'habitat.

7. Les chaumières.

8. Activités dans le marais : pêche, chasse, motte...

9. Le parc naturel régional : sa fonction, ses réalisations.

10. L'avenir de la Brière : les mutations, les menaces sur l'environnement.

11. La vie «culturelle» en Brière : légendes, chansons, poètes.

12. Lexique du vocabulaire briéron.

13. Bibliographie.

**Avec ce sujet, nous nous proposons principalement de :** Mettre l'accent sur l'adaptation des activités humaines au milieu naturel très contraignant : le marais.

• **Niveau de la brochure :** Premier cycle.

• **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Photos, cartes postales anciennes présentant la vie autrefois dans le marais.

## MAGAZINE B.T.

### Aux lecteurs de la B.T.

Avez-vous remarqué la rubrique **L'économie et nous** dans la partie magazine de la B.T. ?

Les problèmes monétaires, la production, la distribution et la consommation de biens et de services, les impôts, les équipements collectifs, l'organisation socio-économique de la société, etc. sont abordés à travers les travaux, enquêtes, débats et informations publiés dans cette rubrique.

Les contenus de cette rubrique prennent-ils en compte les questions que les enfants de vos classes se posent ou vous posent ? Font-ils écho à ce que vivent les enfants de la réalité économique ?

Il serait intéressant de connaître un grand nombre de réactions, or nous n'avons reçu jusqu'à présent que très peu, trop peu de critiques.

Si cette rubrique répond effectivement à un besoin, elle devrait être maintenue l'année prochaine mais pour qu'il puisse en être ainsi elle doit être alimentée régulièrement et abondamment.

Une collaboration est possible pour tous car il ne faut ni être spécialiste ni produire des

choses extraordinaires. Voici quelques démarches coopératives :

1. **Faire connaître les questions d'ordre économique, au sens large, qui ont suscité l'intérêt des enfants de votre classe, même si elles n'ont donné lieu à aucune recherche particulière.**

2. **Signaler les sujets pour lesquels il vous paraît nécessaire de publier rapidement un reportage soit dans la partie magazine, soit dans la partie principale d'une brochure B.T.**

3. **Ne pas oublier qu'un travail réalisé dans une classe, peut-être trop incomplet pour constituer une rubrique à lui seul, peut être augmenté de travaux émanant d'autres classes : donc ne pas hésiter à le transmettre au responsable de la rubrique.**

4. **En cas d'hésitation sur l'opportunité d'une publication dans la B.T. réagir comme ci-dessus : le document vous sera retourné avec des suggestions précises.**

Tous les envois sont à adresser à : **Lucien BUSSLER, 14 rue Jean Flory, 68800 Thann.**

\* \* \*

Je me propose  
de réaliser un projet



• **Intitulé :** LES SAISONS.

• **Mon nom et mon adresse :** M.-C. LORENZINO, «Les Noyers», 38330 Saint-Ismier - M. PELLISSIER, Bressons.

• **L'idée de la réalisation vient de :** Réactions des enfants en classe, en face des saisons.

• **Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :** 5 pages pour chacune des saisons : Chaque fois :

- 1 page photo pleine page (couleur).
- 1 page de texte d'enfant.
- 1 page d'indices qui prouvent le changement de saison.
- 1 page d'observation dans la vie de l'enfant.
- 1 page d'observation dans la nature.

B.T.J. en quatre parties (une pour chaque saison) ; 4 couleurs de pages différentes pour chaque partie. Une B.T.J. qui pourrait paraître à une rentrée.

La découverte des saisons suivant le rythme de l'année scolaire.

• **Avec ce sujet, je me propose principalement :** Que les enfants aient des repères pour situer les saisons ; qu'ils observent la vie autour d'eux.

• **Niveau de la brochure :** Maternelle, C.P., C.E.

• **Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :** Des textes d'enfants de ville ; des photos de ville, d'un même endroit aux différentes saisons.

Je me propose  
de réaliser un projet



• **Intitulé :** VIVRE EN LORRAINE SIDÉRURGIQUE ? L'EXEMPLE DE LA VALLÉE DE L'ORNE.

• **Mon nom et mon adresse :** J.F. JORDA, 34 rue Jean Burger, Vitry-sur-Orne, 57120 Rombas (et ses élèves de seconde).

• **L'idée de la réalisation vient de :** Poursuivre un travail en commun commencé en 4<sup>e</sup>. Se retrouver. Construire ensemble. Connaître le milieu dans lequel on vit.

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

- Carte(s) de situation.
- Le paysage. D'après photos, témoignages d'étrangers à leur arrivée en Lorraine, textes de J.P. Chabrol. On aborde également le problème de la juxtaposition d'un paysage industriel et d'un paysage rural.
- La sidérurgie (en tant qu'activité princi-

pale de la région). Pas un grand développement, mais simplement sous forme de graphique montrant les principales étapes de la sidérurgie. Une carte de localisation.

— Les hommes, avec deux sous-parties (les Lorrains et les étrangers à la Lorraine). Ou bien deux parties distinctes. Statistiques, graphiques, témoignages...

— Les activités : Témoignages sur la vie quotidienne des ouvriers à la fois dans la sidérurgie et dans les autres secteurs industriels. Photos, dessins...

— La vie quotidienne dans le cadre de vie (notions d'environnement). Témoignages de femmes, d'adolescents, photos...

— Les problèmes de la Lorraine sidérurgique : Situation des entreprises, le chômage, les problèmes de formation...

— L'avenir (avec les solutions proposées) : Vu par les plans gouvernementaux (schéma d'aménagement) ; vu par le patronat ; vu par les syndicats ; vu par les ouvriers. (A l'intérieur de cette partie, comme des autres, l'ordre d'étude des différents points n'est pas définitif.)

— Lexique.

— Bibliographie.  
— Menaces de plus de 8 000 licenciements en avril 79 dans le groupe Sacilor - Sollac (Hajoudaux, Joëuf...).

• Le sujet est limité à : La Lorraine sidérurgique.

Avec ce sujet, je me propose principalement de :

— Traiter des hommes, leur donner la parole (témoignages) ;  
— Traiter du milieu, du cadre de vie ;  
— Traiter des problèmes «liés à la crise».

• Niveau de la brochure : Pour des classes à partir de la 3<sup>e</sup>.

• Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Nous voudrions savoir quelles questions vous vous posez à propos des problèmes de la sidérurgie et de la vie dans cette partie de la Lorraine. Les transmettre à mon adresse. Merci.

• Manuscrit à Cannes : fin mars ou avril 79.

— Effectifs limités à 25 élèves par classe ;  
— Remplacement des maîtres absents ;  
— Contrat de travail avec l'Ecole Normale, pour la formation ;  
— Demande d'inclusion d'un temps de concertation dans les horaires de présence à l'école (assortie d'ailleurs d'un projet d'activités éducatives élaboré en commun avec la Confédération Syndicale du Cadre de Vie et l'Association de Prévention Spécialisée) : cette demande s'est heurtée à un refus du directeur de l'Ecole Normale.

La lutte pour le remplacement des maîtres en congé s'est durcie alors que l'Inspecteur d'Académie retirait une des institutrices de l'équipe qui assurait les décharges des maîtres d'application.

Très vite, il nous est apparu que l'inspection était un frein à notre travail et à notre recherche. La mise en place d'une équipe exige un minimum de tâtonnements, si conscients de leurs responsabilités qu'en soient les responsables. Nous n'avons pas été formés à cette façon de travailler. L'inspection nous livre à l'arbitraire de nos supérieurs hiérarchiques et à leur opportunisme. Ceux-ci, bien souvent, fonctionnent de façon discordante au niveau de leurs discours, souvent libéral et généreux, et au niveau des critères de jugement qu'ils s'autorisent à poser sur nous, bien qu'extérieurs à nos pratiques.

Comment, dans de telles conditions, accepter l'inspection individuelle ? Après une analyse et un débat approfondi des positions que nous pouvions prendre, nous avons jugé opportun de proposer à l'Administration une inspection collective d'une durée de huit jours, avec implication du Directeur de l'Ecole Normale dans le travail.

Cette inspection collective étant considérée par l'équipe comme une étape transitoire dans la lutte pour la suppression définitive de toute inspection :

— C'était moins brutal que le refus ;  
— Nous espérons que l'inspection collective serait refusée ;  
— Nous voulions avant tout ne pas rompre, pour préserver l'avenir de l'équipe.

• En mars 78, curieusement entre les deux tours des élections législatives, cette inspection collective a eu lieu.

Au cours d'une concertation avec le Directeur de l'Ecole Normale, nous avons fait le bilan qui se concluait par l'appréciation «bien». Cependant le D.E.N. annonçait un probable démantèlement de l'équipe.

• Cette année, en septembre 78, au cours d'un conseil des maîtres extraordinaire, le D.E.N. nous fait part de la nouvelle politique départementale à notre égard, annoncée lors de la commission paritaire :

— Il nous faut rentrer dans le «lot commun». Ce qui entraîne des nominations au barème ; celles-ci justifiant le départ des deux plus jeunes membres de l'équipe.

— Il faut redresser l'école, car quelques parents ayant retiré leur enfant, cette situation appelle un redressement.

— Il faut retrouver les moyens d'un bon fonctionnement, c'est-à-dire la collaboration avec la hiérarchie dans le sens de ses désirs à elle.

— Et le contrat de formation signé par le D.E.N. pour 77-78 ne sera pas reconduit, malgré le souhait largement exprimé par les stagiaires de l'an passé et le bilan positif de ces stages.

Autrement dit, il faut s'aligner, rentrer dans le rang, éviter d'alerter l'opinion publique, se montrer coopérant et docile au service de l'administration.

Sur ordre de l'I.A. le D.E.N. nous fait savoir que, dans l'école, nous allons tous être inspectés individuellement. Cette

## Maurice BEAUGRAND

Dans le n° 5, nous avons pu rassembler à la hâte les premières réactions après la disparition de ce grand militant et nous annonçons que d'autres témoignages suivraient.

Mais tant de camarades ont tenu à évoquer la place que tenait pour eux, tant dans leur vie personnelle que dans celle du Mouvement ou dans leur évolution vers la Pédagogie Freinet, que le groupe départemental de l'Aube, et toute la région Bourgogne-Champagne ont préféré regrouper l'ensemble de ces contributions en une plaquette spéciale dont nous précisons en temps voulu les conditions de diffusion. D'ores et déjà chacune et chacun d'entre vous qui avez connu et aimé BEAUGRAND et souhaitez l'écrire, vous pouvez faire parvenir votre contribution au délégué départemental de l'Aube :

Jean-François PLANCHET  
2 rue Hoppenot, 10000 Troyes

## FORMATION

### Ecole Normale de l'Ardèche

Notre intervention à la journée de défense de l'Ecole Normale organisée le 25 octobre à l'initiative de la F.E.N.

**Pour un centre de formation au service des pratiques pédagogiques (1).**

Si l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet se donne pour finalité pédagogique la prise en charge individuelle et collective maximum des enfants par eux-mêmes, il souhaite que toute communauté humaine puisse aussi s'autogérer.

Or, la désertification économique, sociale et culturelle que poursuit le capitalisme dans nos régions finira bien effectivement par empêcher même de lutter pour l'avènement de cette autogestion. Déjà quand il n'y a plus de vie, sinon mécanisée et stéréotypée, dans les villages et dans le département, il n'y a même plus possibilité de pratiquer une pédagogie du développement de la responsabilité axée sur la vie !

La fermeture de l'E.N. s'inscrirait dans ce plan de désertification. Mais il est surtout insupportable de penser à la dévalorisation de notre milieu culturel et éducatif qu'elle entraînerait !

Après avoir créé les conditions de non-rentabilité capitaliste de l'E.N., on ferait dépendre ainsi la formation des enseignants de centres universitaires loin de notre département. ON COUPERAIT DÉFINITIVEMENT LES LIENS ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE.

Pour nous, la recherche pédagogique et la pratique doivent aller ensemble. Les universitaires devraient pouvoir nous apporter beaucoup, mais nous refusons de devenir les O.S. de l'Université : corvéables, mobilisables et transportables à merci !

A l'opposé de la logique gouvernementale actuelle, nous affirmons que l'Education dans notre région ne sera véritablement efficace, que si l'E.N. devient centre attractif de formation où chacun (enseignant de tout niveau mais aussi non-enseignant) et chaque association devrait pouvoir trouver le matériel, les compétences et les moyens dont ils auraient besoin !

Extrait de L'Art des choix,  
bulletin du 07 de novembre 1978

(1) Voir Perspectives d'Education Populaire, numéro spécial de L'Educateur.

## ÉQUIPES ET INSPECTION

### LA LUTTE CONTINUE

pour les conditions d'un travail et d'une recherche en équipe à Woippy, Pierre et Marie Curie II.

• En particulier, la lutte contre l'inspection, inspection qui constitue un blocage important au travail d'enseignants qui n'ont nul besoin du jugement, quel qu'il soit, de supérieurs hiérarchiques.

Seuls des échanges continus entre praticiens, coopérant activement à une recherche et à un travail concret de mise en place des jalons qui pourraient conduire vers une école différente et adaptée aux vrais besoins des enfants actuels, principalement des

enfants des milieux populaires, peuvent leur permettre de faire un travail utile et de qualité.

• Un bref rappel des faits pour situer cette lutte. Notre équipe est formée d'enseignants qui, en 76 (deux d'entre eux en 75), ont pris le risque d'accepter une nomination provisoire (cette école étant déclarée : Ecole d'Application à la Pédagogie Moderne) pour travailler ensemble.

Trois d'entre nous occupent encore leur poste à titre provisoire. Deux ont été nommés ailleurs et ne peuvent plus travailler dans l'école.

Pour mener à bien son projet, très tôt, l'équipe a dû lutter pour ses conditions de travail :

mesure nous apparaît un recul après l'acquis de l'inspection collective de 77-78, et une menace de répression.

Que faire alors ?

La section syndicale S.G.E.N. de l'école, élargie à de nouveaux membres, a décidé de déposer un préavis de grève pour défendre l'acquis de l'inspection collective et en conséquence, refuser l'inspection individuelle annoncée cette année pour chacun d'entre nous : puisque nous sommes contre toute forme d'inspection, quelle qu'elle soit, exiger le maintien de l'acquis que représente une inspection collective, est pour nous une simple position stratégique et non une revendication. C'est aujourd'hui une arme de défense.

Parallèlement à ce préavis, l'intersyndicale S.G.E.N.-S.N.I. de l'école, regroupant l'équipe Freinet et d'autres membres travaillant avec elle, demande à l'inspecteur une inspection collective.

La menace de répression continue à planer sur les membres de notre équipe, et détériore sensiblement les conditions de travail qui devraient être les nôtres. Mais cette lutte nous paraît primordiale.

• Notre équipe fait donc appel au soutien massif et efficace de tous les membres du Mouvement Freinet (en cas de durcissement du conflit).

Comme le dit Michel Barré : «... Les équipes pédagogiques ne sont qu'une référence fétiche si à la Villeneuve de Grenoble, à Cassis, à Woippy ou ailleurs, on ne fait pas le maximum pour protéger et renforcer la responsabilité collective au niveau des adultes comme des jeunes...» Cette lutte se situe dans les perspectives de notre Mouvement pour favoriser la mise en place d'équipes nombreuses, autonomes et responsables par rapport au projet éducatif qu'elles se donnent, en collaboration étroite avec élèves, parents et éducateurs dans la cité.

EQUIPE DE WOIPPY

## DE NOS CORRESPONDANTS

### Rhône

L'A.G. avait été préparée par le groupe ouest (Renée, Babette, Alain, etc.). Deux parties étaient prévues : administrative et pédagogique.

#### QUESTIONS ADMINISTRATIVES :

**Conseil d'administration.** — Il comprend dans la mesure du possible des représentants de chaque secteur de travail : Georges Laubezout, Simone Briel, Paule Galtier, Alain Viallet, Edouard Berat, Roger Beaumont, Jean-Pierre Radix, Anne-Marie Margain, Mireille Michaux, Martine Sauterau, Françoise Souvignac, Babette Quinteau-Bros, Danièle Perrin (secrétaire).

**C.E.L. - I.C.E.M.** — La C.E.L. a de gros frais (changement de local rendu obligatoire à cause d'une autoroute...). Elle relance une campagne d'actions pour la soutenir. On peut aussi proposer aux parents des abonnements aux B.T., B.T.J. ou des albums B.T. Pour les conférences pédagogiques, venez chercher le matériel d'exposition qui est à la Gravière (Sainte-Foy-lès-Lyon). Tél. (78) 59.17.22.

**Dépôt C.E.L.** — Edouard Berat signale que lorsqu'une commande d'une mairie passe par lui, Cannes lui renvoie le matériel acheté en remplacement du matériel fourni. Son dépôt peut donc être inépuisable si nous n'achetons pas avec nos coopératives. Or c'est le groupe départemental qui a acheté le matériel en dépôt... Edouard doit faire un topo plus précis dans la prochaine gerbe.

**Techniques de vie et L'Éducateur.** — Si l'abonnement à L'Éducateur semble quasi indispensable à tout membre du G.L.E.M., la revue Techniques de vie permet d'être au courant de tous les travaux en cours dans le Mouvement Freinet (s'adresser à Georges LAUBEZOUT, Montromand).

**Adhésions.** — Il est rappelé que l'adhésion 78-79 au groupe lyonnais est fixée à 1,5 % du salaire mensuel brut (ou à peu près). Envoyer les chèques à Roger BEAUMONT, La Gravière.

#### ANIMATION PÉDAGOGIQUE :

La prochaine A.G. est fixée au mercredi 14 mars de 10 à 16 h à Vaulx-en-Velin (école exacte fixée ultérieurement). Le matin, partie pédagogique : visite de la classe et discussions. L'après-midi, A.G. proprement dite.

**Gerbe.** — Les articles doivent donc arriver pour le 20. Chaque secteur doit penser à se faire représenter au comité de rédaction ou au moins à envoyer un compte rendu. Pour tout envoi ou aide au tirage, agrafage, envoi, voir ci-dessous.

Le numéro de novembre 78 de L'Éducateur est consacré aux Perspectives de l'Éducation Populaire. Une commission s'est proposée de lire et d'étudier ce projet.

La commission Organisation de la classe continue. Le groupe Bricolage est bloqué... faute de combattants...

Pour finir l'A.G., ceux qui restaient (nombreux) ont cassé la croûte et discuté avec Rémi de sa classe, des programmes, de la 6<sup>e</sup>, de la déprime, etc. (Un article est-il possible ?...)

Compte rendu de l'A.G.  
du 6 décembre 1978  
à Saint-Laurent-de-Chamousset

Pour tous renseignements, adressez-vous au Délégué Départemental du Groupe Lyonnais de l'École Moderne : Georges LAUBEZOUT, instituteur, Montromand, 69610 Sainte-Foy-l'Argentière.

## INFORMATIONS DIVERSES

### Henri WALLON

La revue Les sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle, dirigée par G. MIALARET et éditée par le Laboratoire de Psychopédagogie de l'Université de Caen va éditer un numéro spécial pour commémorer le centième anniversaire de la naissance de H. WALLON.

Malheureusement, les faibles moyens dont dispose la revue ne permettent pas de commander un fort tirage sans assurance de diffusion.

C'est pourquoi elle s'adresse à tous les groupes, mouvements d'éducation nouvelle et organismes de gauche pour qu'ils fassent connaître ce numéro et adresse des commandes fermes d'un nombre précis de numéros avec si possible une avance de trésorerie (le prix de revient de ce numéro de 200 à 230 pages devrait se situer autour de 42 F).

Voici le sommaire provisoire de ce numéro : Henri Wallon, par G. MIALARET. Témoignages, par G. DANJEAN.

Souvenirs et réflexions sur Henri Wallon par M. DEBESSE.

Henri Wallon, sa méthode, quelques aspects psychologiques de son œuvre par G. MIALARET.

Henri Wallon et le Plan Langevin-Wallon par G. COGNIOT.

Wallon, psychologue de l'enfance par R. ZAZZO.

Wallon chercheur :

1. Support spatial et jeu de fiction.

2. Le dessin de l'enfant.

par L. LURCAT.

La théorie des attitudes de H. Wallon et ses conséquences éducatives par TRAN THONG.

Henri Wallon et les jeunes enfants par I. LEZINE.

Henri Wallon et le courant psychopathologique par Zena HELMAN.

Wallon et la psychologie scolaire par ANDREY.

Wallon et l'orientation scolaire par J. DREVILLON.

La psychologie de Henri Wallon et les problèmes pédagogiques d'aujourd'hui par P. MALRIEU.

La pensée pédagogique de Wallon par A. FABRE.

Henri Wallon et la création du nouveau par C. FRANÇOIS-UNGER.

Le C.R.E.S.A.S. poursuit l'œuvre de Henri Wallon par M. STAMBAK.

Adresser les commandes au Laboratoire de Psycho-pédagogie de l'Université de Caen, 14032 Caen Cédex.

\*

### Fédération du Cinéma Éducatif

La Fédération du Cinéma Éducatif (F.C.E.), reconnue d'utilité publique, prête tous les courts métrages de l'Ambassade de Grande-Bretagne. Elle possède une cinémathèque spéciale pour enfants. Elle prête des classiques (longs métrages) de l'écran, organise des stages de préparation au C.A.P.A.S.E. et publie une revue mensuelle : Films et documents depuis 38 ans.

Fédération du Cinéma Éducatif  
27 rue de Poissy, Paris 7<sup>e</sup>

## PANORAMA INTERNATIONAL

### PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

#### GRÈCE

##### Les touristes n'en ont rien su

Le ministre grec de l'Éducation n'a pas seulement interdit toute activité syndicale ou politique dans les lycées, mais il demande aux professeurs de s'assurer qu'à l'extérieur de l'établissement, les élèves ne militent pas. Dans une circulaire impérative, il a regretté que les lycéens aient une préoccupation constante : la vie politique, alors qu'ils sont immatures et déviés ainsi des objectifs essentiels de leurs études. Il a annoncé des sanctions pour les contrevenants. Ce ne fut pas un mince objet d'étonnement, dans un pays où la femme est considérée comme soumise et à l'extérieur des décisions politiques de constater que l'opposition à la circulaire s'est manifestée surtout dans les lycées de filles. Ainsi au lycée de filles de Ierapatra en Crète, toutes les élèves ont fait grève pendant une semaine pour protester contre l'exclusion de trois de leurs compagnes du second cycle parce qu'elles avaient soutenu une autre fille accusée d'avoir assisté à un meeting politique. Les colonels sont partis mais ils ont trouvé des remplaçants...

(Source : *Time Educational*, supplément, juin 1978.)

#### MEXIQUE

##### Eduquer les éducateurs

Le ministre de l'Éducation Publique a reconnu que près de 27 000 instituteurs n'avaient ni qualification ni formation, qu'ils appartiennent à l'enseignement national ou municipal, et tout particulièrement les instituteurs de campagne. La situation en zone rurale est si alarmante que les paysans, lassés d'attendre l'instituteur promis, choisissent le plus lettré d'entre eux pour assurer l'éducation de quelques centaines d'enfants contre paiement en œufs, poulets ou lait. Les écoles normales étant dans l'incapacité de fournir les maîtres nécessaires, on a envisagé de former les «*instituteurs aux pieds nus*» au cours d'une «*croisade permanente d'éducation*». On ne nous dit pas comment cela va se traduire dans les faits.

(Source : *T.E.S.*, 22 septembre 1978.)

#### AUSTRALIE

##### Ce qui ne va pas dans l'Éducation australienne

On sait que ce pays a le réseau de radio et de télé scolaires le mieux fourni du monde. Pourtant, les autorités scolaires et les parents se plaignent : la publicité s'est engouffrée dans les émissions enfantines et on ne compte plus qu'une chaîne sur quatre, à Sidney, où elle n'intervient pas. Le gouvernement menace de retirer leur licence aux chaînes privées qui programment de la publicité à l'heure d'écoute enfantine (de 16 h à 18 h). Les producteurs ont réagi par une enquête qui établit que 46 % des enfants ne suivent pas la télévision à ces heures mais que c'est le soir, après 20 heures, qu'ils sont les plus assidus. Ce serait alors aux parents de faire la police.

Cette même enquête révèle que 80 % des parents sont contents des programmes pour enfants. Un sénateur, M. Parker, conclut que les auteurs des critiques sont essentiellement des «*bookoriented people*», des gens formés par le livre, qui ne jurent que par lui et qui prennent ombrage de l'influence du petit écran.

Une autre enquête portant sur un échantillon de 800 enfants des régions réputées les plus aisées (la côte d'or du Queensland) révèle

que 15 000 enfants soit près de 6 % des enfants quittent leur domicile le matin sans déjeuner et que 43 % des enfants prennent leur repas familial du soir en regardant régulièrement la télévision. Or, à midi, ces enfants ne se nourrissent que de frites (*potato crisps*) et de sucreries, qu'ils emportent dans leur *lunch-box* (repas froid). La qualité de l'alimentation enfantine est en-dessous des normes d'hygiène a conclu le ministre de l'Éducation. (Source : *T.E.S.*, 12 mai 1978.)

### F.I.M.E.M.

#### ALLEMAGNE FÉDÉRALE

##### Conseils aux imprimeurs allemands

Dans la revue *Schulmanagement*, on se préoccupe depuis neuf ans de l'équipement des écoles. Hans Jörg, responsable du groupe F.I.M.E.M. AKS (Arbeitskreis Schuldruckerei : cercle de travail autour de l'imprimerie scolaire) y donne, dans le numéro de mars 1978, des conseils à ceux qui souhaitent, dans l'élémentaire ou le second degré, installer une imprimerie. Il prévoit deux types d'équipement, fournit des adresses de fabricants et entre dans beaucoup de détails techniques : quel corps de caractère choisir, comment justifier les lignes, à quel moment remplacer les composeurs type Freinet par des composeurs en équerre professionnels, comment transcrire un texte sur du papier quadrillé pour faciliter la répartition des lignes entre les élèves, comment tirer, comment nettoyer les caractères, comment illustrer un texte avec de la gravure sur lino, sur carton, en employant des collages de cordonnets.

Ses travaux personnels ont porté sur 300 élèves de cours préparatoire. Ils permettent de conclure, en faveur de l'imprimerie scolaire, pour les points suivants :

- Utilisation gaie, vivante et créative de la langue maternelle.
- Motivation de l'expression spontanée de l'enfant.
- Progrès rapide en orthographe.
- La dyslexie est enrayerée dès les deux premières années scolaires.
- Motivation aux échanges entre les classes par échange de journaux et donc socialisation précoce.
- Éducation de la propreté, de l'ordre, du sérieux au travail et du goût.
- Des problèmes de discipline disparaissent grâce à une meilleure organisation du travail.
- Entraînement à l'autonomie, à la responsabilité, particulièrement chez les enfants timides.
- Plaisir au travail et à la lecture.
- Augmentation de l'habileté manuelle et éducation des sens.
- Meilleurs contacts avec les parents et avec l'environnement social de l'école par l'intermédiaire du journal scolaire, qui accepte les contributions de tous.
- Eveil multiple de l'imagination créatrice.

Source : *Schulmanagement* 3-78, Westermann, boîte postale 2047, 3300 Braunschweig.

#### SUISSE

##### L'enfant du week-end

En Suisse, le mouvement Freinet comptait deux groupes : l'un à Genève, l'autre à Lausanne. Un week-end en a fait naître un autre à Zurich, en Suisse Alémanique. Ce fut une naissance rapide et énergique, si l'on en croit les documents que nous a envoyés Peter Jakob (Reitergasse 1, 8004 Zurich). Le leit-motiv de ces deux journées fut : «*Qu'est-ce qui va changer lundi, dans ma classe ?*» On ne peut pas être plus engagé !

Aux 44 collègues qui vinrent de tous les cantons alémaniques, on proposa d'abord un film tourné dans une classe Freinet. Puis par petits groupes de six, ils allèrent imprimer des textes qui devaient être chaque fois une réplique aux pensées exprimées par le texte précédent, sous une forme lapidaire. Ceci donne, par exemple : «*Il n'y a rien de neuf, si on ne s'y met pas.*» Réplique : «*Il n'y a rien de neuf, si on ne s'interroge pas d'abord.*» Réplique : «*Oui mais les questions que se posent le maître et les élèves ne sont pas les mêmes.*» Réplique : «*Il n'y a pas de question qui ne mérite une réponse.*» La typographie joue dans cet échange un rôle que l'on devine... et aussi le délire d'imprimer en dialecte alors que les manuels ne tolèrent que l'allemand classique. Pendant qu'un groupe imprimait, les autres abordaient en discussion les principaux aspects de la pédagogie Freinet mais avec l'obligation de tirer à la ronéo, immédiatement, le condensé de leurs débats, tirage à l'alcool, stencils écrits à la main. Tout le monde est parti avec un album de textes sous une couverture titrée : «*Gutenberg II est né aujourd'hui.*» Un atelier de fabrication de limographes avait été installé pour ceux qui ne possédaient pas dans leur classe un moyen de reproduction rapide (les écoles suisses sont magnifiquement équipées, mais la ronéo perfectionnée n'est pas à la disposition des enfants et pas toujours à celle des maîtres ; le matériel de secrétariat, c'est sacré). Lors de la séance finale, chacun a dit ce qu'il pouvait innover dans sa classe dès le lundi suivant : modification dans l'aménagement (estrade, bureau du maître, fiches de travail individualisées, correspondance scolaire (échange d'adresses durant le week-end), tirage de textes d'enfants, enquêtes et expériences...

Roger UEBERSCHLAG



# Des livres pour nos enfants

## Ouverture du catalogue C.E.L. à des livres pour enfants (suite)

A la suite de mon précédent appel j'ai reçu un bon nombre de titres de livres pour enfant qui ont fait leurs preuves dans des classes, et quelques notes de lecture. Ces propositions de titres m'ont permis d'établir une seconde liste que je vous propose, ci-dessous, en vous demandant de m'envoyer votre opinion sur ces livres, pour peu que vous les connaissiez. Si vous avez des réticences sur certains albums, n'hésitez pas à le dire car il va falloir beaucoup éliminer puisque nous arrivons, à présent, à une liste totale dépassant cent titres. Si vous êtes particulièrement attaché(e) à certains titres, n'hésitez pas à le dire sans oublier de ren-

### dre compte également des réactions des enfants.

Je rappelle que nous cherchons surtout à sélectionner des albums pour enfants qui nous soient des outils au service de la pédagogie Freinet.

Bien entendu, la publication de ce second appel ne clot pas la recherche et la liste des livres proposés se modifiera encore avant les journées d'études, à Chartres, aux vacances de printemps. A ce moment, je demande qu'un groupe de travail se réunisse pour un travail assez long mais urgent :

a. Définir des critères de choix ;

b. Lire ou relire tous les livres proposés, au cours de cette année, par les uns et les autres (les livres seront présents aux journées d'études) ;

c. Lire également les remarques critiques émanant des camarades non présents ;

d. Sélectionner une liste de 30 à 35 livres pour enfants qui pourraient être mis au catalogue de la C.E.L. dès que les négociations avec les éditeurs concernés seront terminées.

Pour ma part, je m'engage à faire mon possible pour me procurer les différents titres proposés par les camarades, en contactant les éditeurs, et à amener ces livres aux journées de Chartres.

Je demande à tous les camarades qui comptent venir à Chartres et participer à ce travail de sélection, de me contacter le plus rapidement possible car il peut être souhaitable de commencer la discussion sur les critères de choix par lettre circulaire ou par cahier de roulement, dès que possible.

A vous lire :

Christian POSLANIEC  
Neuville-lès-Chartres, 72240 Conlie

### Deuxième (1) liste proposée :

#### • Casterman :

Bonjour petite baleine  
Xandi et le monstre  
La veste magique  
Le merveilleux lit volant  
Les histoires fantastiques de Papaski  
Le voyage de Bruno  
La rose de Daoud  
L'enfant de Noël  
Mes amis

#### • L'école des loisirs :

La soupe à la souris  
L'ours d'Anatole  
Je voudrais rester ici ! Je voudrais aller là-bas !  
Ferdinand  
Violette, la princesse triste  
La pomme et le papillon  
L'arbre, le loir et les oiseaux  
Porculus  
Pilotin  
Tout ça c'est des histoires

#### • La Farandole :

L'arbre qui chante  
On peut le garder

#### • Flammarion :

Debout mon brave hippo  
Eléonore  
Une aventure invisible  
Vieux frère de petit balai  
Joselito

#### • Léon Faure :

La ville et le vagabond  
Je n'ai rien à faire et je ne sais pas quoi faire

#### • D'Au :

Les inventions de Licorice  
Perlin et le portrait ensorcelé  
Le voyage  
Dans Paris il y a une rue (coll. Charabia)  
Am stram gram (Charabia)  
Rue Saint-Nicolas (Charabia)  
Une araignée sur le plancher (Charabia)  
Qu'y a-t-il dedans ?

#### • Harlin Quist :

Mais quelle idée  
Quand  
C'est pour ton bien  
Moka, Mollie, Max et moi  
Chut !  
Gare à Grabote  
Le galion  
Crazy cow-boy  
Marcelline le monstre

#### • Grasset-jeunesse :

Bonhomme et la grosse bête qui avait des écailles sur le dos  
Poiravechiche  
Sacré Père Noël  
Trois petits flocons  
Petit Jean va sur la Lune

#### • Delarge :

Pouchi-Poucha et le gros loup du bois  
L'enfant qui voulait voir la mer

#### • Duculot :

Le cheval de neige  
L'île aux lapins

#### • Folio-junior :

Au pays du grand condor

Les oiseaux de feu et autres contes peaux-rouges.

Les récrés du petit Nicolas  
Le chat de Simulombula

#### • Gallimard :

Les contes bleus et rouges du chat parché

#### • Hatier :

Echec à la mafia  
La porte de jade

#### • Le Sénevé :

La fleur  
Les deux étoiles

#### • G.P. :

Grain d'aile

#### • Gamma :

Le voyage interminable  
La maison qui grandit

#### • Magnard :

Les navets de Mathurin  
L'arbre aux ancêtres

#### • Des femmes :

Histoire de sandwiches  
Les filles

#### • Edicope :

Les peintures de Dorothée

#### • Hachette :

Le petit caméléon de toutes les couleurs  
La petite chenille qui perçait des trous

#### • Garnier :

Le petit homme déprimé

(1) Nous excusons auprès des auteurs des livres de n'avoir point cette fois-ci mentionné leurs noms. Lecteurs et lectrices, adressez-vous à l'adresse ci-dessus si vous en avez besoin (N.D.L.R.).

Michel GRIMAUD

### LES VACANCES DE MADAME NUIT

Coll. «Ma première amitié», G. T. Rageot, 12 F.

Voisins et amis, M. Bonhomme et M. Malepeur cultivent leurs jardins. Un seul sujet de discorde : M. Malepeur ne peut accepter les invitations de M. Bonhomme d'aller dîner chez lui, tant il a peur de la nuit. Aussi décident-ils, avec l'aide du professeur Labo (qui, lui, cultive des pommiers parlants), de mettre la nuit en boîte. Peu à peu ils vont comprendre leur erreur et réaliser tous les bienfaits insoupçonnés de la nuit.

C'est un très beau petit livre, plein de poésie et de finesse, d'humour, de fantaisie, et pourtant de sagesse.

A partir de 8 ans environ.

Edward ARDIZZONE

### GEORGES, CUISINIER DE BORD

L'Ecole des Loisirs.

Une aventure de Tim.

Un texte plat pour une histoire inutilement compliquée et qui me paraît sans intérêt. Des illustrations laides.

Bilan donc bien négatif. L'Ecole des Loisirs nous avait habitués à davantage de qualité pour faire aimer la lecture aux enfants.

Rita van BILSEN et Cornelis WILKESHUIS

### LE CADEAU DU PETIT PRINCE

Coll. «Grands albums», Hatier.

Un petit prince généreux suit l'étoile brillante qui le conduit vers le Prince de la Paix qui vient de naître. Il veut apporter à celui-ci ses trois jouets préférés. Tout au long de sa route, son bon cœur le fait se séparer peu à peu de ses cadeaux et il arrive les mains vides, mais sa bonté est reconnue pourtant.

La légende de Noël (sans être nommée) joliment renouvelée et très délicatement illustrée.

A partir des maternelles.

Jean JOUBERT

### HIBOU BLANC ET SOURIS BLEUE

L'Ecole des Loisirs.

Une histoire tout à fait charmante pour les petits jusqu'au C.E.2. Il ne manque ni le décor mystérieux, ni la malice, ni les poursuites. Mais des deux ennemis du début, personnages aussi attachants l'un que l'autre, aucun ne vaincra. Au contraire une amitié complice va naître entre hibou blanc et souris bleue, dans laquelle chacun trouvera son bonheur.

L'illustration — uniquement dans les bleus et les jaunes — est assez agréable.

Yvan POMMAUX  
**VIOLETTE, LA PRINCESSE TRISTE**

*L'école des loisirs.*

C'est un conte assez classique où un gueux épouse une princesse qui a été émue par le chant de sa flûte et charmée par la vie rustique. La vie moyennâgeuse n'est qu'esquissée et idéalisée : existence artificielle des châtelains, gaieté simple des paysans ! En cadeau de noces, le roi propose des cadeaux somptueux que le gendre refuse. Alors le monarque généreux dispense ses sujets de gabelle pendant un an... Bonne conscience paternaliste qu'il est dommage et dangereux de valoriser ainsi aux yeux des enfants.

Le texte est clair et bien présenté. Par contre on serait en droit d'attendre que des livres qui se veulent aussi luxueux paraissent sans fautes d'orthographe et sans coquille. Pareille négligence de la part d'une maison d'édition qui se veut « à la pointe de la recherche » apparaît comme tout à fait scandaleuse.

Ruskin BOND  
**UNE OMBRELLE BLEU-RÊVE**

«*Ma première amitié*», G.T. Rageot.

C'est l'ombrelle d'une dame riche de la ville, que Binja obtient en échange de sa griffe de léopard porte-bonheur. Alors, dans ce pauvre village, tout le monde se met à convoiter la belle ombrelle bleue et particulièrement Ram Bharosa, le marchand... La vieille sagesse hindoue montrera que seule la générosité et l'amour peuvent permettre d'obtenir ce que l'on désire.

Ruskin Bond est l'auteur de *Sita et la rivière* (même collection) et l'on retrouve ici le même éloge discret de la bonté et de la solidarité. Dominique Goupil a réalisé de très fines illustrations uniquement en bleu marine et blanc, ce qui les rend à la fois riches et sobres.

A partir de 7 ans.

Suzanne CHARBONNIER

Dagmar GALIN  
**MAIS OU EST DONC PASSÉ LE CAR ?**

*Bibliothèque de l'amitié, Hatier, 16 F.*

Pommerole, c'est un petit village semblable à bien d'autres, un petit village qui se meurt, qui s'éteint tout doucement, dans l'indifférence générale.

Mais ce matin-là, jour de rentrée des classes, voilà que l'instituteur refuse de se mettre au travail ; il s'ennuie dans ce village, dans cette école qui tombe un peu en ruine et dont ne s'occupent guère les parents, surtout soucieux de voir se pérenniser les bonnes vieilles méthodes d'autrefois. Le maître aimerait partir à la ville... Et comme ce matin-là, il n'a plus que 8 élèves, il décide de fermer l'école... Scandale et stupéfaction !

Les gamins ravis profitent de l'aubaine et le lendemain avec la complicité d'un de ces originaux de village qu'on traite le plus souvent de « bons à rien », ils détournent le car des transports scolaires et sa cargaison de collégiens, comme cela, par hasard, un peu sans y penser... Et puis, une fois partis, on file tout droit, au hasard, vers la mer peut-être...

Le voyage s'arrêtera avant, les gosses retrouveront leurs parents, leur collège, leur village... Mais plus rien ne sera comme avant : la liberté, la fantaisie sont entrées un beau jour dans leur vie...

Et si tout s'arrange trop bien à la fin, ce n'est pas une raison suffisante pour faire la fine bouche devant un livre souvent chaleureux, qui — mine de rien — égrène de ci de là quelques vérités acides, qui respire l'amour des gosses... et où l'humour et l'imagination débridée font bon ménage.

A partir de 10 ans.

Claude HELFT et Renée KOCH  
**LE VOYAGE**

*D'Au, éditeur.*

Une histoire folle à laquelle je n'ai rien compris. Ça parle de baisers trop lourds à porter, transportés à dos de chameaux, puis sur un bateau qui part à l'aventure pour livrer ces baisers. Complètement dingue, mais moi, justement, j'aime les histoires dingues, et les enfants consultés, même s'ils font la grimace, ça les fait drôlement causer !

Yvan POMMAUX  
**TOUT ÇA C'EST DES HISTOIRES**

*L'École des loisirs.*

Entre l'album pour enfants et la bande dessinée, sept histoires pas possibles pour chaque jour de la semaine. Yvan Pommaux traite souvent ce thème de la fiction emmêlée dans la réalité — les psychologues parleraient sans doute de pseudo-mensonge ! —, et ça donne des histoires d'ours traqués dans le métro, de mots scolaires devenant oiseaux, ou bien de Cjicago-terror au milieu d'une ville de cageots. Mais tout ça c'est des histoires !

Cécile COLAS  
**LEURS LIVRES**

*Collection « Spécial parents » chez Armand Colin.*

En une centaine de pages, l'auteur évoque les visages multiples de la littérature pour les jeunes de six mois à dix-sept ans, propose un éventail de titres variés et attire l'attention sur quelques-uns des problèmes que pose la lecture des jeunes. On pourra regretter l'aspect parfois un peu sommaire des analyses, mais il s'agit essentiellement d'un ouvrage qui se veut pratique et qui a pour ambition de donner aux parents quelques points de repère. Je crois qu'il atteint son but. On peut regretter une indulgence excessive, à mon sens, pour les romans de type policier (Alice, etc.), un manque de sévérité à propos des albums pour les plus jeunes (pourquoi ne pas attirer l'attention des parents sur la nocivité de certaines séries ?) ; on peut aussi contester l'affirmation p. 90 selon laquelle « seuls les parents peuvent aborder ces sujets (séparation, grève, chômage...) avec la délicatesse nécessaire ». Sans parler des B.T., d'Okapi, etc., la Bibliothèque de l'Amitié a abordé dans des parutions récentes le problème du divorce, du père emprisonné, etc. Néanmoins, il s'agit d'un ouvrage clair et vite lu qui peut servir de référence, ouvrir bien des pistes et qui constitue une introduction intéressante aux problèmes de la lecture pour les enfants et les adolescents.

Benoîte et Flora GROULT  
**HISTOIRE DE FIDÈLE**

*Editions des Femmes.*

C'est une histoire un peu triste, mais aussi un peu heureuse.

— C'est triste que le papa ait acheté un tracteur pour remplacer le cheval. Il aurait mieux fait d'acheter un deuxième cheval, ça ne pollue pas au moins, et puis c'est gentil un cheval.

— C'est triste qu'à la fin les enfants perdent leur cheval fidèle. Ils ne le verront presque plus jamais, seulement le dimanche. Ils ne pourront plus monter sur son dos.

— Oui, mais c'est quand même bien qu'il n'ait pas été vendu au boucher. Même s'il ne vit plus avec les enfants, il sera heureux parce qu'il sera libre. D'ailleurs il n'aimait pas tirer les charrettes.

Si vous lisez ce livre, vous saurez comment Tyves et Tyvette ont trouvé une bonne idée pour que leur ami Fidèle soit heureux malgré l'arrivée du tracteur à la ferme. Vous pourrez jouer cette histoire en jeu dramatique ou avec des marionnettes...

Konrad LORENZ  
**IL PARLAIT AVEC LES MAMMIFÈRES,  
LES OISEAUX ET LES POISSONS**

*Editions « J'ai lu », coll. Documents, n° D23.*

C'est une observation scientifique du comportement animal, relatée sous une forme proche du récit, dans un style simple. Ouvrage très attrayant pour les élèves qui aiment les animaux, tout en ayant l'avantage de l'optique scientifique rigoureuse. Ce livre peut être étudié avec intérêt de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

Colette VIVIER  
**BONJOUR MARION**

*Coll. « Rouge et Or Souveraine ».*

« J'ai douze ans et demi... et je suis en 5<sup>e</sup> II. Papa et maman sont morts quand j'étais si petite que je ne me souviens pas du tout d'eux. »

Ainsi se présente Marion, l'héroïne de ce roman écrit sous forme de journal intime. Elevée par sa sœur Alberte, mal acceptée par son beau-frère, Marion se sent mal dans sa peau. Les premières pages du livre où elle décrit ses efforts (et ses maladroites !) pour se faire accepter par ses camarades, pour trouver des amis, sonnent juste et peuvent offrir l'occasion d'un débat intéressant... La suite, en dépit de la générosité de l'auteur pour qui la notion de solidarité entre les hommes ne semble pas être un vain mot, sombre dans une certaine invraisemblance : sa sœur partie à Djibouti avec son époux, Marion se retrouve « chaperonnée » par une jeune excentrique qui pense davantage à « draguer » les minets de la capitale qu'à jouer les protectrices. Heureusement, les voisins sont là pour accueillir l'isolée ; les amies de classe deviennent charmantes. Marion acquiert l'indépendance et la volonté qui lui permettront de se situer à égalité par rapport à sa sœur et son beau-frère à leur retour... Ah ! si la vie était aussi simple, on pourrait applaudir des deux mains. En l'état actuel de notre monde, et... de la vie en H.L.M., faut-il laisser les jeunes croire à des pareils contes de fée ?

C. CHARBONNIER

## D. - Résistances et luttes collectives contre l'inspection dans un groupe départemental : l'exemple du Finistère

La première action offensive, menée dans le Finistère, a démarré dès la rentrée 76 au cours du stage interne pré-rentrée de l'école de Kéréderm, par un projet d'équipe soumis à l'inspecteur dans lequel on trouve :

- Un refus de l'inspection individuelle, de l'arbitraire du rapport et de la note.

- Une proposition d'inspection collective, avec note individuelle, celle-ci n'étant plus acceptée comme la sanction d'un travail, d'un choix idéologique, mais attribuée en tenant compte exclusivement du critère de l'ancienneté (grille à établir). L'équipe acceptait les visites de l'inspecteur motivées par des propositions de travail. Ce système de notation avait pour effet de supprimer les pouvoirs d'autorité de l'inspecteur et de créer de nouveaux rapports entre inspecteurs et inspectés.

L'inspecteur rejettera ces propositions et l'équipe adopte la position de refus collectif de l'inspection.

A la suite de cette action de l'équipe de Kéréderm, réflexions et débats ont lieu au sein du groupe départemental. Ils aboutiront en juin 77 à une décision de refus de l'inspection par des camarades isolés.

Parallèlement, au sein du groupe s'instaure une discussion sur l'attitude à avoir face à un cas de répression. Il est décidé un soutien inconditionnel à tout enseignant, appartenant à l'I.C.E.M. ou non, dont la contestation dépasse la revendication de la note et lorsqu'il y a répression pédagogique, politique ou syndicale.

### ANNÉE 77-78

Dès la première réunion départementale, le groupe envoie un texte aux inspecteurs, suivi de la liste nominative des camarades qui refusent l'inspection accompagné du projet de texte sur l'inspection pour le P.E.P. Si tous les signataires refusent rapport et note, certains acceptent toujours la présence de l'inspecteur dans leur classe.

### RÉACTION DE L'ADMINISTRATION

- Un signataire est prévenu d'une inspection en décembre par son inspecteur G.F.E.N. Le dialogue s'engage entre le groupe et l'inspecteur. L'inspecteur d'académie menace de faire cette inspection si l'I.D.E.N.

### UNE VINGTAINE D'ENSEIGNANTS DE L'I.C.E.M. REFUSENT L'INSPECTION DANS LE FINISTÈRE

En faisant le bilan de tout ce qui se fait sur l'inspection au plan national, on peut constater que les départements n'ont que deux types d'intervention :

1. Réflexion et débats sur l'institution-inspection.
2. Des attitudes de défense ponctuelles face à des cas de répression.

Il nous a semblé important, surtout après les conclusions du congrès de Rouen, qu'une nouvelle orientation se développe, celle d'une attitude offensive. Il faut attaquer de front l'institution, nous en avons les moyens, notre réflexion est assez sûre pour le faire.

Comment ? La commission «inspection» du 29 avait travaillé sur ce thème toute l'année passée, ainsi que sur le thème «notre attitude face à un cas de répression», ils vont de pair ; et avait élaboré un premier projet qui était à négocier avec l'administration : demander que tous les instituteurs du G.D. soient notés à l'ancienneté, selon une grille moyenne qu'il est facile d'établir. D'autre part, ce projet signifiait notre refus des promotions au choix. L'entrée ou non de l'inspecteur dans la classe était laissée au jugement de chacun.

Cette démarche n'était pas nouvelle : elle avait déjà été expérimentée par l'équipe pédagogique de Kéréderm (Brest) qui pour sa part avait présenté ce même projet, assorti d'une demande d'inspection collective sur projet de travail, à son inspecteur, très ouvert au demeurant. Celui-ci nous avait signifié son refus, stipulant que, même si en tant que pédagogue il nous suivait pleinement, en tant qu'administrateur il lui était impossible de participer à une telle initiative, qui de plus ne concernait que onze enseignants. Devant son refus, l'équipe avait décidé à l'unanimité de refuser l'inspection. L'inspecteur avait pris acte et ne s'est plus présenté à l'école depuis. Le rapport de force était en faveur de l'équipe, manifestement.

Le groupe départemental réuni en juin 77, devait donc statuer sur les travaux de la commission inspection. Après une séance houleuse, en fonction de la démarche suivie à Kéréderm et des nouveaux apports du congrès de Rouen, il était proposé de lancer dès la rentrée de septembre une opération refus de l'inspection.

La proposition de la commission était donc rejetée et dépassée même. (Où pouvait nous mener une négociation avec l'administration à un échelon élevé ? Est-ce une attitude réformiste que de

négocier sur ce thème avec l'administration ? Le G.D. devait-il refaire l'expérience de Kéréderm, elle-même déjà faite par le S.N.I. départemental ?)

A la rentrée, le groupe se lançait donc dans une action offensive, même si tous ses membres ne s'inscrivaient pas dans le cadre du refus de l'inspection. Le texte diffusé aux inspecteurs, syndicats et mouvements pédagogiques est en effet l'émanation de tout le groupe départemental ; il est accompagné du chapitre inspection du P.E.P. élaboré à Rouen et est suivi de la liste des vingt personnes. Il est question qu'une autre liste de noms suive (le texte est en annexe).

Ce qui est important maintenant, l'initiative étant publique (nous la ferons connaître par voie de presse), ce sont les réactions. Nous espérons, et ferons tout pour cela, qu'un débat s'engagera au sein des S.N.I. et S.G.E.N. départementaux et qu'il mobilisera un grand nombre d'enseignants. Tous ne sont pas prêts à accepter de fonctionner sans chef hiérarchique...

Nous espérons que le débat sur l'offensive s'engagera dans l'I.C.E.M., et que l'offensive elle-même s'y développera.

Nous pensons que l'administration réagira. Comment ? S'engagera-t-elle dans la voix du débat ? Ou répondra-t-elle par la répression en choisissant intelligemment ses victimes ? Cette dernière hypothèse doit être envisagée sérieusement. Le G.D. 29 a déjà posé les bases d'une réponse rapide à toute répression (bien prendre connaissance des textes, établir un réseau d'alerte et de mobilisation, envisager des actions précises, élargir un soutien éventuel, utiliser les media...).

L'I.C.E.M. dans sa totalité aura un rôle à jouer en cas de répression. Les responsables régionaux de l'inspection mis en place à Rouen sont déjà informés de l'action du 29 et sont les agents par lesquels doit passer une information rapide en cas de répression.

Si nous réussissons à contrer l'administration en cas de répression et à rendre notre refus de l'inspection viable, nous pourrions affirmer que le refus de l'inspection, ça se fait, et pas seulement au sein des équipes pédagogiques.

Y. G.  
(correspondant pour l'Ouest  
de la commission «lutte contre la répression»)

concerné n'inspecte pas. L'I.D.E.N., bien que comprenant les positions du groupe, ne s'oppose pas à l'I.A. et laisse au copain la possibilité d'accepter ou non sa visite... L'inspection aura lieu en mars.

• En mars, inspection surprise d'une autre signataire qui, dès l'arrivée de l'inspecteur lui rappelle ses positions. L'inspecteur propose que le dialogue ait lieu après la visite. Elle s'aperçoit alors qu'elle n'a pas échappé à une inspection classique.

Dans les deux cas, les intéressés refusent de signer leur rapport que le G.D. annote et renvoie à l'administration. Le G.D. écrit une lettre sèche à l'administration rappelant les positions.

Pendant le deuxième trimestre, le groupe lance un appel à toutes les organisations du C.L.E.N. en vue d'une discussion sur l'inspection. Seuls le G.F.E.N. et les C.E.M.E.A. répondent. Entre temps la plate-forme est diffusée. Ces organisations sortent un texte commun issu de la plate-forme et envoyé en juin 78 à tous les inspecteurs. Un accord de principe sur un soutien à tout cas de répression est retenu.

**Contacts avec les organisations syndicales :** par l'intermédiaire du G.F.E.N., le S.N.I. décide de prendre en charge la publication d'un rapport d'inspection. En outre, des réunions avec le S.G.E.N. et l'Ecole émancipée ont permis de populariser l'action et d'envisager les possibilités d'actions communes pour l'année 78-79.

## Lettre aux inspecteurs

L'Institut Finistérien de l'Ecole Moderne

A Messieurs les Inspecteurs  
d'Académie, Départementaux  
et de l'Education Spécialisée  
du Finistère

L'Institut Finistérien de l'Ecole Moderne - pédagogie Freinet, en accord avec les décisions prises au congrès national de Rouen par l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, réaffirme qu'il est opposé au principe de l'inspection dans les classes.

En effet :

- Le rapport hiérarchique est incompatible avec notre conception coopérative de l'école.
- Il gêne tout tâtonnement et tout droit nécessaire à l'erreur.
- Il entraîne un contrôle concrétisé par une note, un rapport et l'attribution de promotions au choix conséquences d'un jugement de valeur que nous refusons.

Aussi, les enseignants de l'I.C.E.M. dont les noms suivent, refusent l'inspection.

*(Suit la liste de 20 camarades  
du groupe départemental.)*

## DÉCLARATION COMMUNE C.E.M.E.A. - G.F.E.N. - I.C.E.M. DU FINISTÈRE A PROPOS DE L'INSPECTION

Depuis un certain temps nous assistons à une recrudescence des actes d'autorité et de répression de la part de l'administration et du pouvoir, particulièrement à l'égard des porteurs de la novation s'insérant dans le cadre de l'expérimentation officielle.

Les deux derniers exemples les plus caractéristiques, parce que frappant des novations remarquables impliquant, directement ou indirectement, les mouvements d'Education Nouvelle et leurs militants responsables, concernent le C.E.S. de Cassis (Bouches-du-Rhône) et les écoles expérimentales de la Villeneuve de Grenoble (Isère). Dans les deux cas : intervention brutale soit de l'Inspection Générale soit de l'Inspection Départementale et d'Académie, sanction ou menace de sanction, sans tenir compte de l'existence d'expérimentations et encore moins d'équipes constituées fonctionnant sur des projets tant dans le domaine pédagogique qu'institutionnel.

Or, l'inspection qui vise à contrôler individuellement les enseignants est aliénante et a fait preuve de son inefficacité.

Elle a créé chez les enseignants une absence d'initiative, une culpabilisation, une infantilisation quasi générales. Les enseignants les plus à l'aise face à l'inspection sont ceux qui ont réussi à créer un rapport de force qui les met provisoirement à l'abri des interventions négatives. Mais on ne saurait justifier une institution par certains cas où elle n'est pas nuisible.

En tout état de cause les tâches d'animation, d'innovation et d'évaluation sont incompatibles avec le statut de fonctionnaire d'autorité.

Il est devenu manifeste qu'il faut définir des modes d'évaluation différents :

— En affirmant que la seule perspective de changement positif dans un avenir immédiat est le passage d'une inspection individuelle dans un cadre hiérarchique à une responsabilité collective dans le cadre d'un travail d'équipe.

— En profitant de l'existence d'équipes constituées pour expérimenter ces nouveaux modes d'évaluation au sein de l'équipe éducative, le pouvoir et la vie coopérative des enfants, le travail en équipe des enseignants, l'intervention permanente des travailleurs, parents ou non, concernés ou non par l'éducation, à généraliser progressivement.

Dans ce cas, les équipes éducatives élaboreraient des projets pédagogiques et institutionnels qui seraient fonction des orientations qu'elles se donneraient. Elles prendraient part à l'évaluation continue de la réalisation de ces projets. Elles créeraient les conditions de formation des personnels pour répondre aux besoins nés de ces projets et relatifs à leur réussite. Elles réuniraient les conditions d'établissement du bilan prévu dans le temps dès l'élaboration du projet.

Il faut, sans attendre la généralisation du travail d'équipe, aller vers la suppression de la note et du rapport d'inspection ; et dans l'immédiat, négocier l'ensemble des conditions de l'évaluation : déroulement, formes et contenus... reconnaissance et prise en compte de tous les projets éducatifs, même partiels.

C.E.M.E.A. - G.F.E.N. - I.C.E.M.

## BILAN ET PERSPECTIVES

**Au niveau I.C.E.M.,** les vingt camarades inscrits sur la liste «refus de l'inspection» reconduisent leur action à la prochaine rentrée scolaire. Cependant, plusieurs de ceux qui acceptaient l'an dernier la visite de l'inspecteur en tant qu'individu, envisagent désormais de lui fermer leur classe après l'expérience révélatrice des deux camarades signataires inspectés.

**Avec les organisations du C.L.E.N. :** dès septembre, l'I.C.E.M. et le G.F.E.N. envisagent de rencontrer le collègue des inspecteurs. Conjointement avec le G.F.E.N. et les C.E.M.E.A., l'I.C.E.M. prévoit de faire une demande de stage pour organiser sa propre formation.

**Avec les syndicats :** dans chaque canton, les membres I.C.E.M. et G.F.E.N. du S.N.I. et du S.G.E.N. se proposent de susciter des débats sur notre lutte. Déjà, des camarades non I.C.E.M. envisagent la formation d'autres listes «refus de l'inspection» (E.E., G.F.E.N...).



## E. - Et les enfants ?

### DIS ! C'EST QUI LE MONSIEUR QUI VIENT ?

• Ce matin, à 9 h 30, un monsieur est venu nous voir en classe. Il voulait qu'on fasse de l'anglais devant lui. On était en train de lire «La grosse bête de Monsieur Racine», au petit salon.

Il a dit qu'il était pressé. Il était avec une dame qui parlait avec un drôle d'accent, en anglais. Ils devaient visiter d'autres écoles où on fait aussi de l'anglais...

Alors Denise nous a demandé si on voulait bien. La dame :

- Montrez-moi ce que vous avez déjà appris.
- Mais on a déjà fait anglais hier !
- Moi j'ai pas envie. J'aime mieux qu'on continue à lire «La grosse bête de Monsieur Racine».
- Attends, Monsieur ! j'ai presque terminé mon livre !
- Tu viens, Sylvie ? On va chanter en anglais.
- Attends, Denise, je termine mon texte.

- Toc ! toc !
- Entrez.
- Bonjour, Monsieur... Entrez.
- Pourquoi il vient le monsieur, Denise ?
- Tu nous avais pas dit !
- Monsieur est inspecteur...
- C'est quoi un inspecteur ?

— Denise, il est gentil le monsieur. Mais pourquoi il est venu ? Il reviendra ?

— Mais pourquoi il n'a pas voulu s'asseoir au p'tit salon avec nous ?

- Il reviendra nous voir ?
- On aimerait bien... Il est marrant ! Il parle beaucoup... Il nous pose beaucoup de questions.

— Vous savez, il vient pour inspecter, voir si je fais mon travail, si je suis à l'école tous les jours, si vous travaillez...

- Pourquoi il fait ça ?
- C'est son métier...

Jacques (C.E.2)

Commentaires d'enfants de C.E.



## II. - TROIS ANS DE TEXTES OFFICIELS DU MOUVEMENT (1976-1978)

- Motion répression du congrès de Clermont, Pâques 1976.
- Textes pour le P.E.P. Rouen, Pâques 1977.
- Texte de la plate-forme commune I.C.E.M. - C.E.M.E.A. - G.F.E.N., 1<sup>er</sup> trimestre 1978.
- Editorial de *L'Éducateur* n° 11 du 30-3-78, texte du comité directeur de l'I.C.E.M.

Document n° 1

### *Texte voté à l'assemblée de clôture du congrès de Clermont-Ferrand Pâques 1976*

#### **Motion répression**

La crise qui s'amplifie dans tous les secteurs de la société repose de façon particulièrement pressante et quotidienne le problème de la répression dans l'institution scolaire. Cette répression, le pouvoir veut la faire assumer aux enseignants lorsque ceux-ci intériorisent le respect de l'autorité, de la hiérarchie du savoir, lorsque ceux-ci se font les agents de la sélection de l'ordre moral et social, lorsque ceux-ci infantilisés, refoulés, à leur tour infantilisent, refoulent, censurent. Tout enseignant pratiquant ou se réclamant de la pédagogie Freinet ne peut que refuser le rôle de chien de garde, ce rôle idéologique et politique. Il recherche dans sa pratique quotidienne la prise en charge par les élèves de leur droit à la parole, de leur droit à la réflexion critique, de leur droit au plaisir et au jeu, de leur droit à l'organisation coopérative de leur milieu et de leur travail librement choisi et leur droit à la lutte et à la responsabilité.

L'I.C.E.M. ne peut être que totalement solidaire de tout enseignant qui, par suite de son engagement pédagogique, est victime d'une répression violente (suspension, radiation) quotidienne et mesquine (humiliation, baisse de note, mutation, etc.).

En conséquence il s'est engagé chaque fois qu'un cas de répression se fait jour à en dénoncer le mécanisme et à entreprendre si besoin est, en premier lieu dans le cadre de la lutte syndicale, les actions nécessaires pour y mettre un terme.

*N.B.* — Ce texte a été voté à une très large majorité par un congrès d'enseignants «Freinet» qui a réuni environ 1 200 personnes à Clermont-Ferrand pendant quatre jours... Les responsables de l'I.C.E.M. prennent des dispositions pour avertir les responsables syndicaux et la presse.

#### DOCUMENT 2 :

### *Textes élaborés à Rouen par la commission pour le «Projet d'Éducation Populaire» (Pâques 1977)*

#### **Chapitre : Inspection - Projet d'Éducation Populaire**

Le texte qui suit cette introduction est proposé à l'ensemble du mouvement par la commission «luttés contre la répression» à partir de la confrontation d'expériences concrètes des camarades de l'I.C.E.M. (témoignages recueillis depuis plusieurs années, réponses de 20 G.D. lors du dernier congrès).

S'il n'est pas encore la théorisation de la pratique de tous les camarades, il s'appuie sur un ensemble désormais important de luttes et de solutions trouvées dans la lutte, ce qui a toujours été la démarche de notre mouvement.

Seulement cette lutte contre la hiérarchie, contre toutes les formes d'autoritarisme que nous menons quotidiennement

dans nos classes, dès que nous l'étendons à l'ensemble de l'école, aux relations de travail (cf. l'expérience des équipes pédagogiques, entre autres), posent des problèmes beaucoup plus directement politiques et syndicaux qui entraînent chez beaucoup de camarades des réactions souvent plus dictées par des pratiques extérieures à l'I.C.E.M. qu'en continuité réelles avec les acquis de la P.F. (Voyons dans un autre domaine les conflits posés par la défense très justifiable du barème lors de la constitution d'équipes.)

Ce souci de tenir compte des possibilités extérieures est compréhensible, mais il ne devrait en aucun cas rester implicite ou mener à une renonciation avant toute lutte, ce qui se passe trop souvent. Nous n'avons certes pas à nous substituer aux syndicats ou aux partis politiques, mais notre pratique les interroge et nous permet d'avancer des propositions : ainsi dans le domaine du travail notre recherche d'une coopération, librement consentie et fondée sur des rapports égaux entre enseignants nous amène à proposer la suppression de l'inspection et des autres hiérarchies imposées par l'Etat, en dehors de toute discussion avec les intéressés. Cette proposition est pour nous affirmation d'autant plus grande de notre responsabilité par rapport aux enfants et aux travailleurs et non le désir d'être incontrôlés ! Cette collaboration nécessaire et permanente avec les enfants et les travailleurs passe déjà par d'autres voies que celle de l'inspecteur, même si celui-ci ne note plus, mais «anime» (voir le projet du P.S.). L'expérience peut nous montrer que cette «animation» est un progrès, que nous accepterons tout en démontrant concrètement et dès maintenant, par notre mouvement même, que l'on peut aller beaucoup plus loin, comme le propose le texte.

C'est par cette attitude de critique constructive que nous apprécierons toutes les mesures syndicales ou gouvernementales dans ce domaine, tout en continuant à approfondir notre pratique vers l'auto-gestion.

La commission fait appel aux camarades pour critiquer, améliorer et amender le projet dans la perspective d'un texte pour les Journées d'Été.

Beaucoup d'enseignants et même des camarades de l'I.C.E.M. vivent le problème de l'inspection en dehors de toute réflexion coopérative conséquente :

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

— Soit parce qu'ayant affaire à des inspecteurs libéraux ou progressistes ou même de l'I.C.E.M. favorables (ou récupérateurs) vis-à-vis de notre pédagogie.

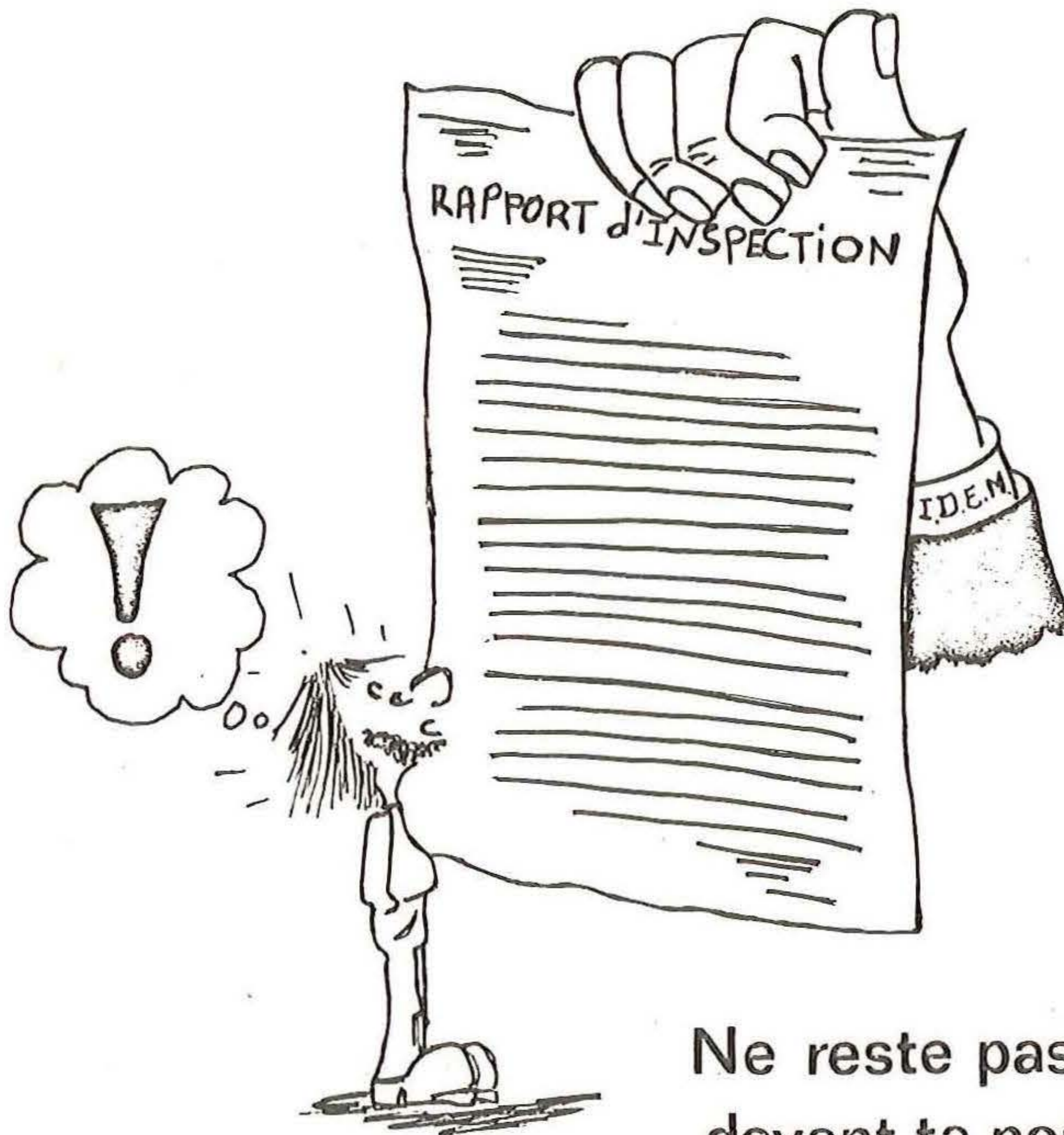
Ces enseignant(e)s font la règle de leurs rapports personnels et refusent de reconnaître ou sous-estiment dans son ensemble le rôle anti-coopératif de la fonction même de l'inspection.

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

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

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

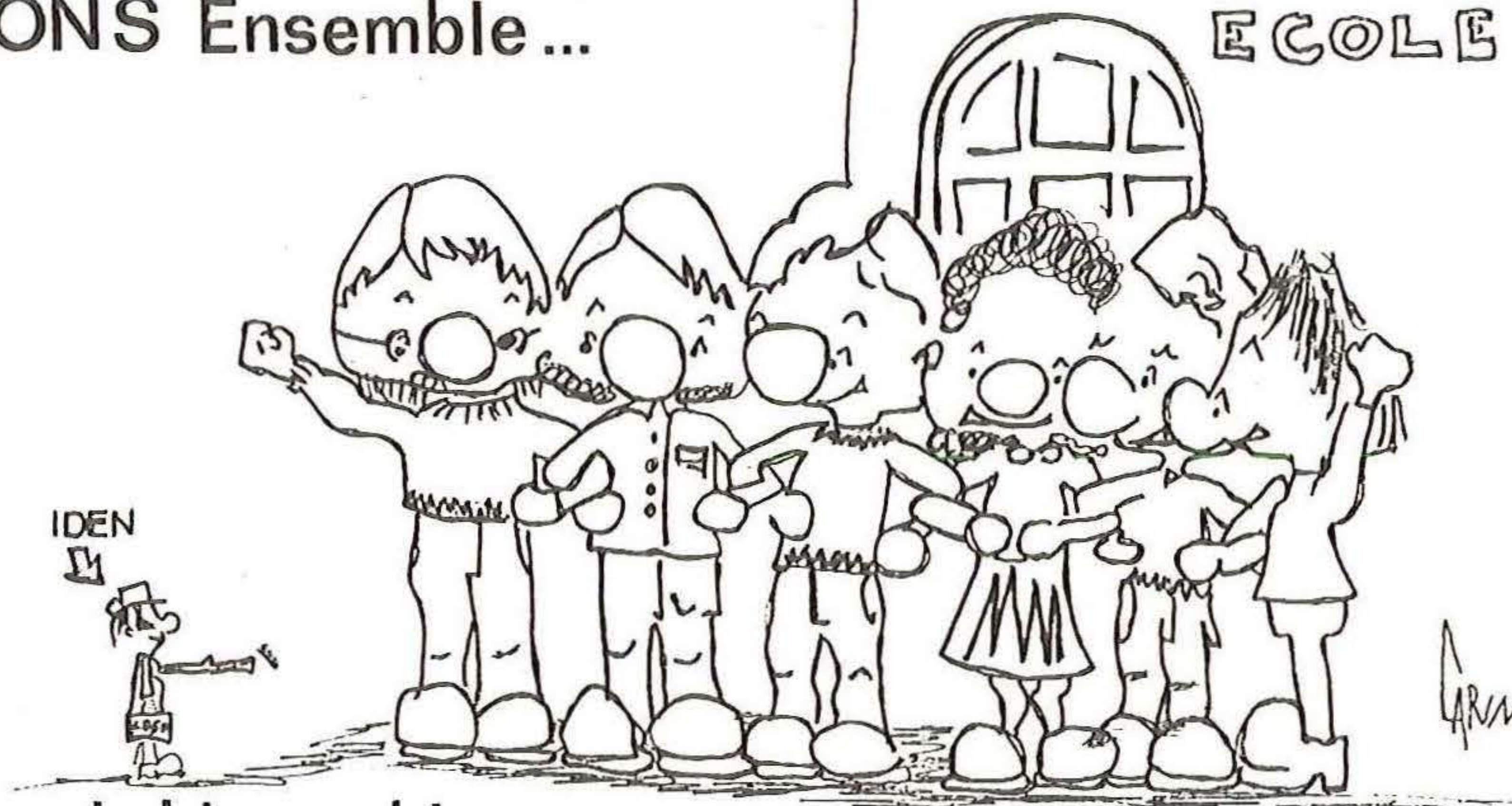
La pratique et la réflexion de l'I.C.E.M. concernant le travail coopératif et l'autonomie nécessaire de l'enfant doivent être reconnues à l'adulte dans un esprit autogestionnaire conséquent.



Ne reste pas SEUL(E)  
devant ta note !!... \_\_\_\_\_

LUTTONS Ensemble ...

ECOLE



Contre la hierarchie,  
la note & le rapport d'inspection !

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

- Le pouvoir et la vie coopératifs de l'enfant ;
- Le travail en équipe des enseignants ;
- L'intervention permanente des travailleurs, parents ou non, concernés en tout premier lieu par l'éducation.

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

### DOCUMENT 3

**Texte sur l'inspection à propos de l'affaire ROUDET, rédigé par le comité directeur à sa rencontre de Noël 77 et paru en éditorial dans L'Éducateur n° 11 (30-3-78).**

N.B. — Nous ne proposons que la partie strictement relative à l'inspection. Le début du texte est consacré essentiellement à l'affaire.

## Manifeste sur l'inspection

... Des situations aussi scandaleuses obligent à remettre en question le système actuel.

L'inspection traditionnelle, qui vise à contrôler individuellement les enseignants, a fait preuve de son inefficacité. Elle est inopérante pour faire évoluer les pratiques : depuis vingt ans elle n'a pas réussi à faire appliquer l'interdiction des devoirs à la maison, elle est impuissante à provoquer un début d'application des instructions et notamment des horaires concernant l'éducation physique... Les I.D.E.N. les plus progressistes le savent, l'inspection est totalement inefficace sur le plan de l'évolution positive.

Elle a par contre toutes les possibilités de blocage : elle a créé chez les enseignants une absence d'initiative, une culpabilisation, une infantilisation quasi générales. Les enseignants les plus à l'aise face à l'inspection sont ceux qui ont réussi à créer un rapport de force favorable qui les met provisoirement à l'abri des interventions négatives. Mais on ne saurait justifier une institution par certains cas où elle n'est pas nuisible.

La seule perspective de changement positif dans un avenir immédiat est le passage d'une responsabilité individuelle dans un cadre hiérarchique à une responsabilité collective dans le cadre d'un travail d'équipe. Cette pratique, déjà expérimentée, pourrait se généraliser non pas en renforçant les pouvoirs du chef d'établissement (ce qui est la tendance actuelle du ministère) mais en renforçant les responsabilités du conseil des maîtres.

Des pratiques d'équipes pédagogiques, nées spontanément ou institutionnalisées dans le cadre de la création des écoles ouvertes ou expérimentales, ont fait la preuve de l'efficacité sur le plan pédagogique.

Par ailleurs, certains I.D.E.N. essaient de renouveler leur pratique de l'inspection mais le système étant fondamentalement anti-coopératif, ces initiatives qui relèvent de la bonne volonté individuelle ne permettent pas d'engager un processus généralisable.

L'inspection étant une fonction d'autorité, la plupart des conflits se terminent par la répression à cause de la solidarité de fait du corps d'inspection et de sa soumission aux autorités hiérarchiques.

Le cas de Roger ROUDET est exemplaire à cet égard. La sanction dont il a été victime n'est pas le résultat d'une appréciation sur son action pédagogique et administrative habituelle, il a été frappé parce qu'il exprimait une décision collective qui a rompu la chaîne du contrôle hiérarchique.

Cette situation ne peut plus durer. Chacun doit prendre ses responsabilités face au problème de l'inspection :

- Les enseignants en choisissant la perspective d'évolution qui conduise au renforcement de la responsabilité collective ;
- Les syndicats — notamment le S.N.I.D.E.N. — en élaborant une stratégie clairement affirmée et appliquée vis-à-vis de la transformation de l'inspection ;
- Les inspecteurs, en refusant la solidarité de corps qui agit comme une soumission au pouvoir ;
- Les partis politiques en proposant des mesures concrètes mettant fin au système actuel de l'inspection et en intervenant dès maintenant dans les cas de répression.

C'est pourquoi l'I.C.E.M. prend l'initiative d'une campagne associant tous les mouvements et tous les individus se réclamant du changement pédagogique et politique. C'est sur la réalité de l'engagement dans de telles luttes qu'il pourra être jugé de l'authenticité des proclamations de principe (1).

### DOCUMENT 4

**Texte de la plate-forme commune  
G.F.E.N. - I.C.E.M. - C.E.M.E.A  
(janvier 78)**

*qui reprend certaines phrases du texte précédent*

## Transformation du rôle des inspecteurs et des chefs d'établissement

L'inspection traditionnelle, qui vise à contrôler individuellement les enseignants, a fait la preuve de son inefficacité. Elle est inopérante pour faire évoluer les pratiques : depuis vingt ans elle n'a pas réussi à faire appliquer l'interdiction des devoirs à la maison, elle est impuissante à provoquer un début d'application des instructions et notamment des horaires concernant l'éducation physique... Les I.D.E. les plus progressistes le savent, l'inspection traditionnelle est totalement inefficace sur le plan de l'évolution positive.

Même là où des inspecteurs ont eu des initiatives individuelles d'animation et de rénovation, il en est resté peu de traces après leur départ chaque fois qu'il n'y a pas eu partage du pouvoir avec des équipes et prise en charge responsable par celles-ci.

L'inspection traditionnelle a par contre toutes les possibilités de blocage et d'aliénation : elle a créé chez les enseignants une absence d'initiative, une culpabilisation, quasi générales.

Les enseignants les plus à l'aise face à l'inspection sont ceux qui ont réussi à créer un rapport de force favorable qui les met provisoirement à l'abri des interventions négatives. Mais on ne saurait justifier une institution par certains cas où elle n'est pas nuisible.

En tout état de cause, pour nous, les tâches d'animation, d'innovation et de contrôle des usagers et de la nation, sont incompatibles avec un statut de fonctionnaires d'autorité pour les corps d'inspection et les chefs d'établissement.

Jouer le rôle d'un garant des orientations nationales, cela implique :

- Être partie prenante lors de l'élaboration des projets des équipes ;
- Prendre part à l'évaluation continue de la réalisation de ces projets ;
- Créer les conditions de formation continuée (perfectionnement permanent) des personnels pour répondre aux besoins nés de ces projets et relatifs à leur réussite ;
- Réunir les conditions d'établissement du bilan prévu dans le temps dès l'élaboration du projet.

Nous demandons la même redéfinition du rôle des chefs d'établissement.

(1) Ce texte était suivi, dans l'esprit du C.D. qui en avait préparé le premier jet, de propositions au plan départemental qui n'ont pas été retenues par le C.A.

### III. - LE DÉBAT AUJOURD'HUI DANS L'I.C.E.M.

De plus en plus de militants ressentent le besoin de faire le point pour définir une politique du mouvement sur l'inspection. D'autant que les textes émanant de militants de base ou d'instances de l'I.C.E.M. contiennent des propositions souvent contradictoires.

#### A. - Où en sommes-nous ?

*Trois textes essaient de faire le point sur le débat :*

• **Une réaction dans le courrier des lecteurs de *L'Éducateur* :**

Examinons les derniers textes centrés sur l'inspection et publiés ces temps derniers — et ils sont nombreux :

- Celui de la plate-forme commune C.E.M.E.A. - G.F.E.N. - I.C.E.M.
- Celui de la déclaration commune C.E.M.E.A. - G.F.E.N. - I.C.E.M. (*L'Éducateur* n° 12, pages roses).
- Le manifeste sur l'inspection (*L'Éducateur* n° 12, éditorial).
- Le texte sur l'inspection du P.E.P.

En comparant ces différents textes, il est à noter que le plus en retrait est celui paru en éditorial de *L'Éducateur* (ce qui est vraiment étonnant et inacceptable).

En effet, l'éditorial de *L'Éducateur* exprime à peu de choses près, presque terme à terme, les idées énoncées dans la plaquette de la plate-forme commune, à savoir :

- L'inspection «traditionnelle» a fait preuve de son inutilité et de sa nocivité. **Question :** «*Y aurait-il donc une inspection «moderne», efficace et valable ?*»
- Seule évolution positive envisagée : «*Passage d'une responsabilité individuelle dans un cadre hiérarchique, à une responsabilité collective dans le cadre d'un travail d'équipe.*»

Ce qui est envisagé dans la plate-forme commune (et pas du tout dans le manifeste) est la nécessité d'une évaluation continue de la réalisation des projets d'équipe ; mais ceci s'inscrit dans le cadre d'une redéfinition du statut des inspecteurs qui impliquerait : animation, innovation, contrôle.

Examinons maintenant la déclaration commune C.E.M.E.A. - G.F.E.N. - I.C.E.M. parue dans le même numéro de *L'Éducateur* (pages roses) : les mêmes passages s'y retrouvent, inspection traditionnelle entre autres : il semble donc que cette déclaration commune soit la reprise du manifeste de *L'Éducateur* ; la nécessité de l'évaluation y est définie dans les mêmes termes que dans la plate-forme commune.

Une perspective nouvelle apparaît : «*Dans l'immédiat, il faut en finir avec l'inspection-surprise, aller vers la suppression de la note... de l'apport de l'inspection.*»

Cette déclaration commune propose donc une action immédiate vis-à-vis de l'inspection :

- plus d'inspection surprise ;
  - suppression de la note,
- avec une transformation de l'inspection dans le cadre d'équipes pédagogiques.

Puisqu'une perspective à court terme est faite, on peut espérer qu'une perspective à longue échéance est envisagée.

Que propose donc le manifeste de *L'Éducateur* en guise d'action immédiate ? Rien de concret : «*Les enseignants, en choisissant la perspective d'évolution qui conduit au renforcement de la responsabilité collective*», l'initiative est laissée aux syndicats et aux partis politiques !

Abordons le texte du P.E.P. Il est clair, sans ambiguïté : «*L'inspection doit être supprimée...*» On peut, en effet, reprocher à ce texte son manque de réalisme, aucune perspective immédiate n'étant envisagée ; il se contente d'affirmer nettement une prise de position pour le long terme.

Mais les contenus du P.E.P. n'ont été remis en cause par personne ; on peut considérer qu'ils représentent les orientations du mouvement.

Pour ma part, il me paraissait indispensable que ces orientations face à l'inspection soient clairement exprimées dans ce manifeste-éditorial de *L'Éducateur*.

La suppression de l'inspection étant l'objectif, on pouvait alors envisager l'aménagement dans l'immédiat :

- Qu'on ne parle plus d'inspection traditionnelle, une inspection étant ce qu'elle est : **une inspection** ;
- Qu'on ne laisse pas sous-entendre qu'une inspection «moderne» serait mieux ;
- Mais qu'on dise clairement que si on accepte l'aménagement de l'inspection, c'est au niveau tactique.

Cet aménagement s'appuierait alors sur ces revendications indispensables :

- Suppression immédiate de la note ;
- Inspection collective.

Voilà ce que j'aurais souhaité trouver dans cet éditorial de *L'Éducateur*, il y aurait eu alors cohérence entre le P.E.P. et *L'Éducateur*.

Liliane CORRE

• **Le comité directeur de l'I.C.E.M. répond à ces critiques (*Techniques de vie* n° 264). Nous en extrayons les passages directement relatifs à l'inspection :**

L'édito n° 11 se voulait non pas une réflexion générale sur l'avenir à long terme du contrôle des enseignants, mais une réaction à court terme face à une situation intolérable. Il y a selon nous dans toute action une stratégie à long terme et des réactions immédiates. Ainsi, lorsqu'un copain, dans nos groupes départementaux, est sanctionné, la seule riposte possible et décidée par le groupe est-elle de crier sur tous les toits que nous sommes contre l'inspection ? Même en criant fort, craignons de ne pas être bien entendus !

Il est certain que le système actuel d'inspection ne pourra survivre bien longtemps mais aucun gouvernement, aucune société, fût-elle autogestionnaire, ne l'abolira sans qu'aient été jetées les bases d'une évaluation de l'action éducative des enseignants que cette société paiera. Mais sans attendre ce moment-là, il est nécessaire de combattre ce qui est le plus insupportable actuellement. Et les limites du supportable devront aller en reculant. Ce qui l'était hier ne l'est plus aujourd'hui et ainsi de suite...

Permettez-nous une question : qui aujourd'hui a expérimenté une autre forme d'évaluation, d'auto-évaluation, même ?... Où en sommes-nous quant à la pratique de l'inspection ? Un certain Freinet a écrit beaucoup de choses sur la pratique d'abord et la théorisation ensuite...

• Pour préparer le débat sur l'inspection des Journées d'Été 78, la commission anti-répression analyse différentes stratégies possibles :

A partir d'une constatation apparemment connue — «l'inspection c'est dépassé» —, des différences d'appréciations apparaissent entre les textes produits dans le mouvement.

Les contradictions peuvent se schématiser sur trois plans ; elles ne recouvrent pas cependant les pratiques vivantes du mouvement, mais plutôt les tendances qui apparaissent dans ces textes.

Nous précisons dans la deuxième partie les positions actuelles de la commission.

**Analyse générale :**

- Suppression de l'inspection et gestion coopérative ;
- Ou suppression de l'inspection actuelle et alternative de la conservation d'un corps de supérieurs «animateurs» qui ne note plus cependant.

**La stratégie :**

- Lutte contre la note, contre le rapport comme affaiblissement de l'inspection ;
- Ou lutte pour l'accueil collectif et le refus collectif vers l'autogestion de nos pratiques ;
- Ou «grignotage» institutionnel des postes de direction ;
- Ou intégration progressive des inspecteurs comme travailleurs, animateurs.

**Les tactiques de défense :**

- Défense des cas en liaison avec l'analyse générale : publicité (si accord avec l'intéressé) pour éduquer, former contre l'inspection : logique des comités de défense, de débats, articles (toujours si accord avec l'intéressé) ;
- Ou défense des cas par la négociation, par le jeu des rapports de force ;
- Ou recours essentiellement à la négociation sans remise en cause fondamentale de la hiérarchie.

## B. - Vers des positions institutionnelles de l'I.C.E.M. :

• Depuis le texte «P.E.P.», la commission a précisé ses positions, en particulier au sujet des formes d'action. Voici le texte proposé aux Journées d'Été 1978 :

1. Les objectifs et les contenus de notre pédagogie sont fondamentalement anti-hiérarchiques.

2. Nous n'en sommes plus à pouvoir uniquement faire appel à la bonne volonté des inspecteurs.

3. Nous devons voir concrètement comment lutter pour la suppression d'un corps d'autorité qui n'a pour nous aucune valeur pédagogique tout en remplaçant cette lutte dans celle contre l'ensemble des hiérarchies scolaires. Hiérarchie des maîtres sur les enfants, des proviseurs et directeurs sur les enseignants...

4. Sur tous ces points notre mouvement avance la réalité de ses pratiques :

- Pour l'enfance, le développement de la vie coopérative dans la classe et dans l'école, lieux d'expérimentation de rapports égalitaires, permettent d'affirmer son autonomie par rapport à l'enseignant et aux adultes ;
- Pour les enseignants, développement des équipes pédagogiques où concrètement s'expérimentent une pédagogie et une gestion fondées sur l'égalité et l'échange collectif.

Ces pratiques, nous les approfondissons dans un mouvement lui aussi coopératif, contribuant à sa place et en liaison avec le mouvement des travailleurs à la lutte pour le socialisme.

5. Ces positions de principe définissent pour nous les axes clairs pour cette lutte contre l'inspection, élément d'un système hiérarchisé et fondé sur la soumission à l'autorité. Ces axes, articulés autour de nos pratiques Freinet, sont les suivants :

- Lutte pour la suppression de la note pédagogique et du rapport d'inspection, instrument essentiel de la répression des inspecteurs ;
- Lutte pour l'accueil collectif de l'inspecteur ;
- Lutte pour le refus collectif de l'inspection.

L'I.C.E.M. est une force trop souvent sous-estimée par les camarades des G.D. Cette force a déjà permis des victoires importantes contre la répression :

— Soit réintégration ou suspension des sanctions : G.D. 57, G.D. 82, G.D. 03, G.D. 78 ;

— Soit établissement d'un rapport de force contre l'inspection : refus à partir du G.D. du Finistère, garde-fous de l'Oise.

Les différentes initiatives doivent être discutées et entraîner des actions en profondeur des G.D. et non seulement un soutien ponctuel car elles construisent concrètement une alternative anti-hiérarchique, outil indispensable de notre travail pédagogique.

6. Développer coopérativement les G.D. (démocratie du fonctionnement, soutien des camarades, stages autogérés) constitue un apprentissage et un moyen de pression indispensables dans cette lutte contre l'inspection.

7. Dans la période actuelle, la construction des équipes pédagogiques est un début de réponse concrète au problème de la hiérarchie. L'I.C.E.M. et les G.D. doivent soutenir activement toutes les luttes autour de la construction des équipes.

*Commission «Lutte contre la répression»*

• Au cours de ces mêmes journées, un débat a eu lieu à la demande du C.A. de l'I.C.E.M. pour définir les positions du mouvement ; nous publions un compte rendu abrégé de cette discussion.

A Aix, le débat sur l'inspection a fait apparaître à la fois des convergences sur la tactique commune à adopter face à l'inspection et des carences de réflexion sur certains problèmes tels que l'évaluation de notre travail. Le débat devant obligatoirement déboucher sur des prises de position de principe du C.A. de novembre, un temps a été ménagé pour l'exposé des diverses positions.

P. L..., animateur de la commission «Répression - inspection», à la suite d'un bref historique et en rappelant que l'inspection est un des moments où notre pédagogie est confrontée à l'Etat, a montré qu'après des actions menées depuis quelques années à la fois par des militants isolés, des équipes et des

G.D., le mouvement ne pouvait plus se contenter du coup par coup mais pourrait mener des luttes offensives contre l'inspection.

A. C... a pris la parole pour relater l'expérience de B... où, après avoir été contrainte de passer un contrat avec l'inspecteur, non respecté par celui-ci, l'équipe arrive à la conclusion que toute négociation reste une illusion.

Suite à son article dans le bulletin de liaison n° 126, M. M... intervient en insistant sur la nécessité de définir les modes d'action face à l'inspection tout en mettant en garde contre deux illusions :

— Illusion réformiste tendant à penser qu'il est possible d'améliorer l'inspection ;

— Utopie de la suppression légale de l'inspection.

Il nous reste donc à élaborer des modes de résistance à l'Education Nationale et à la pression de l'Etat.

La dernière à intervenir sera D. C... représentant la démarche du G.D. 29 dans son refus de l'inspection.

Les différentes interventions et témoignages qui ont suivi rejoignent la position de M. M... sur l'impossibilité de l'inspecteur animateur, position qui ne sera défendue par personne au cours du débat. Alors qu'un large accord se faisait sur les résistances à opposer à l'inspection, la discussion s'orientait vers le problème de l'évaluation. Au cours de l'échange, trois mots apparaissent, recouvrant les différentes tendances face à ce problème :

— Contrôle : pour ceux qui pensent qu'en tant qu'agents de l'Etat nous ne pouvons échapper à son contrôle ;

— Evaluation : dans un système non hiérarchique, il peut exister des critères, des normes objectives d'évaluation de notre travail ;

— Confrontation : sans poser un problème de norme, cette notion réalise dans la pratique un échange coopératif en accord avec nos options pédagogiques.

A l'issue du débat, il a été proposé de relancer la discussion dans les G.D. où toute résistance doit être considérée comme un outil de notre lutte anti-hiérarchique.

## C. - Evaluation : compromis, recherches et alternatives

Les trois textes qui suivent abordent le problème de l'évaluation de notre travail, à la fois dans le cadre institutionnel «normal» (ce que vérifie l'inspection) et dans celui des pratiques que nous mettons en place dans notre militantisme pédagogique (réflexions et confrontations dans les groupes départementaux, les commissions, les stages, etc.).

Si nous ne pouvons échapper en les lisant à l'impression d'une réflexion, soit trop ponctuelle, soit trop générale, c'est qu'un certain seuil, celui d'une généralisation suffisamment probante de nos pratiques, devrait être franchi pour avancer réellement dans une recherche aussi vieille que l'I.C.E.M.

La référence à la lutte pour le socialisme de la Charte d'Aix correspond — devrait — à cette recherche plus générale de créer/de participer à une société où les pratiques d'évaluation coopérative ne seraient plus aussi exceptionnelles et vivantes, également, en dehors du secteur éducatif.

*La commission*

### Une évaluation : pour quelle société ?

1. La pratique et la réflexion collective de l'I.C.E.M. nous servent à élaborer (bricoler le plus souvent) des **critères larges d'évaluation** à la fois du groupe des enfants et des individus-enfants.

Ces critères nous amènent à des «appréciations» que nous traduisons à la fois :

a) Par «obligation professionnelle» (sous le contrôle de l'administration et de l'inspecteur) en notes, bulletins, dossiers, orientation, etc. : la pédagogie officielle de l'échec.

b) Par choix militant, en perspective d'épanouissement, d'échange, de formation critique, etc : la pédagogie de la réussite.

2. Ces pratiques I.C.E.M. nous donnent des modèles de vie, d'évaluation **pour nous-mêmes** : la «pédagogie Freinet adulte».

Mais là encore, deux aspects :

a) Ce que l'institution comprend, apprécie, juge de notre travail (et/ou) militantisme qui se traduit en notes pédagogiques, administratives, avancement, salaire, etc.

b) Ce que nous reconnaissons entre nous comme une recherche et une pratique I.C.E.M. avec des critères de fabrication d'outils coopératifs, de répercussion de notre travail (évaluation du militantisme local), etc.

3. Les pratiques et évaluation se mènent dans un contexte politique d'ensemble : cf. la référence à la lutte pour le socialisme de la charte d'Aix. Elles se matérialisent dans des lieux comme la classe Freinet, les équipes et les groupes

pédagogiques, l'I.C.E.M. où des pratiques de coopération tendent à remplacer des pratiques de jugement hiérarchisé.

Mais là encore deux niveaux dans des rapports très mobiles :

a) Un environnement hostile majoritairement sur d'autres pratiques nous amène en permanence à des compromis sinon à des compromissions : du repli pédagogue à l'étalement de la «vitrine pédagogique». Notre travail sera évalué comme **expérience de laboratoire** et passé au crible de tous les filtres institutionnels : ministère, I.N.P., etc.

b) La recherche difficile et souvent périlleuse d'alliés luttant pour un même (?) projet social : la société socialiste. Pour nous cette société se dessine comme une généralisation d'une pédagogie Freinet de la réussite pour tous.

L'appréciation, l'évaluation de notre travail prend dans ce cadre un sens différent.

Mais quand on voit la difficulté de reconnaître un parent de gauche d'un parent de droite, dans le discours concret par rapport à son enfant nous ne pouvons que craindre que le chemin soit long.

Notre seule chance, c'est que des pratiques d'autogestion se développent dans toute la société (des Lip partout), que des millions de gens vivent concrètement **leur propre prise en charge**, leur coopérative d'usine, de quartier, etc.

Et dans ce sens le fait de rendre des comptes, d'expliquer notre recherche pédagogique dans tous les lieux concernés par l'éducation, aux collectivités qui nous payent, sera beaucoup plus facile parce que **tous**, nous serons engagés dans des contrats multiples entre individus responsables parce qu'égaux.

N'est-ce pas tout compte fait l'utopie la plus réaliste ?

*MARIE- NOËLLE et PIERRE*

## Sur l'évaluation :

### Deux ou trois choses que je sais, d'autres que je sens et tout ce que je me demande

Ce que je sais, c'est que toute action produite par quelqu'un donne lieu à évaluation :

- de sa part ;
  - de la part de l'entourage ou de ceux qui auront l'occasion de voir ou d'utiliser le résultat de cette action ;
- qu'il y a même très souvent demande d'évaluation de la part même de l'auteur de l'action :
- «L'ai-je bien descendu ?»
  - «Il est beau mon dessin ?»
  - «Que penses-tu de ma nouvelle robe ?»

Que toutes ces évaluations sont rarement formulées ou renvoyées à l'auteur, qu'elles demeurent la plupart du temps subjectives, c'est-à-dire relèvent davantage de la réaction émotionnelle ou sensorielle :

- «Ça me fait du bien.»
- «Je trouve ça beau.»
- «J'en reprendrais bien.»
- «C'est énervant, ça fait trop de bruit, j'm'en fous...»

Ce qui me paraît sûr aussi, c'est que lorsque nous commandons un travail quel qu'il soit : mettre le couvert, réparer sa voiture, construire une maison, nous avons tous le souci de contrôler ou du moins de nous assurer que ce travail a été fait, et, si possible de manière satisfaisante, notre problème étant alors bien souvent de disposer d'éléments d'informations mais aussi de compétences nous permettant d'en vérifier la justesse. C'est mon cas lorsque je reprends ma voiture chez le mécanicien et qu'il m'annonce : «Il a fallu changer la jauge de température, c'est elle qui indiquait une fausse température.»

Comment pourrais-je vérifier que c'est bien cela, et pas seulement le nettoyage des conduites qui permet une meilleure circulation de l'eau ? Je suis bien obligé de m'incliner, mais cette obligation à la confiance aveugle m'irrite. Pourtant, je me dis qu'en acquérant quelques compétences je pourrais être en mesure de vérifier au fur et à mesure et que, dans ce domaine mécanique, il est possible de poser qu'à un effet correspond une cause identifiable facilement en agissant méthodiquement. Je n'ai ni le temps, ni le goût de suivre des cours de mécanique et j'envisage encore moins l'éventualité de me former en électronique pour «surveiller» la réparation de mon poste télé, devenir architecte ou simplement maçon quand je ferais construire.

En général, on cherche plutôt, par renommée, à trouver LE spécialiste compétent — on procède ainsi pour le médecin — et on se contente de faire confiance. Si on est déçu, on change de crèmerie et on engueule l'âme charitable qui a donné l'adresse.

Là où les choses deviennent beaucoup plus compliquées, c'est dès que l'on aborde les problèmes d'éducation :

1. La «matière» n'est pas inerte.
2. Les attentes de la «clientèle» sont fort diverses et souvent peu définies.
3. Cette «clientèle» n'est pas elle-même le sujet des «prestations».
4. Le «payeur» est encore une entité différente ayant elle-même des idées générales sur ce que doit être la formation — l'éducation — l'enseignement.

Et au milieu de tout ça, l'enseignant, l'éducateur, le formateur qui a, lui aussi, ses propres idées sur les orientations, les finalités, les buts, les objectifs de son action, doit tenir compte à la fois des exigences de l'institution qui le paie, et des attentes des parents des chères têtes blondes dont il a la charge, attentes naturellement différentes pour chacun d'eux, en fonction de l'idée qu'ils se font eux-mêmes de l'éducation en général et de l'école en particulier, de la place de la réussite scolaire dans la réussite sociale et professionnelle d'un individu, de l'idée qu'ils se font aussi des capacités de leur rejeton, de la réputation qu'ils connaissent ou reconnaissent à l'établissement.

Dans ce domaine, plus question de s'en remettre, de faire confiance au «spécialiste». Tout le monde est compétent

puisque tout le monde a été à l'école et possède donc son modèle de référence.

Le modèle de référence, voilà un instrument indispensable pour «juger, apprécier, évaluer, contrôler» un travail, une production quelle qu'elle soit.

Isabelle, treize ans, rentre du C.E.S. : «Aujourd'hui, en athlétisme, on a lancé le javelot, j'ai fait quinze mètres. C'est bien ?»

Bien par rapport à qui ? à quoi ?

Au record de France ? aux élèves de la classe ?

Il n'empêche que la demande était bien de se situer.

Eh ! oui, se situer, c'est exister. «C'est moi, Yan Petit, j'ai six ans ; mon père est menuisier, je sais siffler dans mes doigts, attraper les truites dans le ruisseau et j'ai eu deux bons points ce matin au catéchisme.» Tout cela est certainement plutôt culturel que naturel.

Ça contraire peut-être pas mal notre petite besace idéaliste mais c'est. Ne pas vouloir faire avec, au moins dans le premier temps, c'est tourner le dos aux réalités. On peut très bien décider de partir dans cette voie. Ce qui serait souhaitable, c'est tout de même que la décision ait pu être prise après avoir mesuré les risques, et sa propre force pour remonter ainsi tous les courants.

Malgré cela, il restera, au bout du compte, toujours posée la question : «Je veux savoir où il en est mon petit.»

Même si, comme je le notais plus haut, les attentes des parents sont extrêmement diverses et souvent influencées par tout un tas de traditions, de modes, de bruits ou de peurs, l'école reste aux yeux d'une grande majorité le lieu où l'on apprend — on ne sait pas forcément quoi, exactement, mais on apprend au moins à lire, à écrire, à compter et ça, c'est le boulot des instituteurs, ils sont payés pour cela — et bien assez pour ce qu'ils font ces fainéants-là.

Autre «drame» c'est que, contrairement à bon nombre de travailleurs qui, en acceptant un salaire, négocient par contrat la nature des tâches, des responsabilités, les conditions de travail, le fait de devenir enseignant public ne donne pas lieu à un engagement contractuel : rien n'est précis des obligations de chacune des deux parties, l'enseignant sait simplement qu'il doit enseigner ; il ne sait pas trop quoi, ni comment, ni même à qui. Mais l'Etat, son employeur, ne lui indique pas ce qu'il garantit (sinon l'emploi à condition que l'on devienne titulaire, ce qui se fait selon des critères ayant assez peu à voir avec les capacités professionnelles). Aux yeux des parents, l'Etat-employeur d'enseignants est censé garantir les capacités professionnelles de son personnel et par conséquent, la qualité de l'enseignement dispensé. Mais, où va-t-on indiquer les capacités requises, les conditions institutionnelles, matérielles, organisationnelles, pour que soit véritablement garanti cet enseignement dispensé ?

Le seul dispositif avoué qu'il s'est donné et que l'on pourrait faire remonter à Charlemagne, c'est le corps des inspecteurs chargés d'opérer des contrôles et l'utilisation de la «note pédagogique» résultant de ces contrôles pour l'avancement dans la carrière.

La critique de ce dispositif est maintenant tout à fait superflue et il est admis partout qu'un tel système, s'il peut encore jouer un rôle relativement efficace dans la conservation de certaines valeurs que tient à préserver l'institution, ne peut absolument pas être une garantie de qualité car une évaluation portée par un supérieur hiérarchique et ayant une incidence directe sur le déroulement de la carrière ne peut absolument pas être un moyen de progresser :

• Parler de ses difficultés, demander des conseils, serait avouer ou laisser entendre que l'on n'est pas un bon maître, et on ne sait jamais comment pourraient être utilisées ces informations dans «le dossier» qui suit implacablement tout fonctionnaire et ne bénéficie d'aucune amnistie.

• Se lancer dans des essais plus ou moins novateurs serait prendre des risques, se solder peut-être par quelques échecs : «Peut-on faire une omelette sans casser des œufs, Monsieur l'Inspecteur ? — Ah, oui ! Mais ici, mon jeune ami, songez que «vos œufs» sont des enfants dont vous tenez en mains les destinées...» (Haut les cœurs !)



Ces quelques remarques un peu schématiques certes montrent bien qu'il est impossible d'accepter la notion que l'on tente tout doucement d'accréditer à l'heure actuelle — y compris dans les syndicats enseignants — d'inspecteur-animateur ou même «inspecteur-formateur».

Une des choses dont je suis sûr et que je tiens de mon expérience quotidienne, c'est que l'on ne peut pas être le formateur de personnes qui se trouvent dans la position de subordonnés hiérarchiques, et donc notés que je décrivais tout à l'heure sans avoir donné des garanties sérieuses permettant aux gens d'entrer en formation.

En effet, pour moi, une des conditions nécessaires d'une formation réelle, c'est l'implication, tant de la part des formateurs, que des formés. Cela signifie pour ceux-ci la possibilité d'exposer les difficultés qu'ils rencontrent dans leur pratique comme objets d'étude (donc sans crainte de voir celles-ci utilisées pour leur notation), pour ceux-là la capacité à être interpellés et remis en question sur leur propre démarche en tant que formateurs, les objectifs qu'ils poursuivent, les moyens qu'ils se donnent pour vérifier cette atteinte.

Peut-on tour à tour changer de casquettes ? Formateur perméable à la critique quand on est en «tour d'ivoire», puis évaluateur-notateur-juge sourd à toute tentative d'explication ou de justification, refusant d'indiquer ses critères d'évaluation-notation-jugement. Peut-on seulement «négocier» la note ? Là encore, l'inspecteur même authentiquement désireux de «jouer le jeu» d'une évaluation se voulant «formative» a-t-il les moyens de garantir qu'il pourra soutenir cette pratique vis-à-vis de la pression hiérarchique à laquelle il est lui-même soumis ? Les exemples cités dans ce dossier, les ennuis survenus à La Villeneuve de Grenoble à la suite d'un changement d'inspecteur montrent à l'évidence la précarité de cette «parole d'honneur».

Cependant, est-il suffisant de tirer ces conclusions d'une analyse de la fonction «inspection» en tant qu'appareil d'évaluation ? Comment nous situons-nous par rapport à la question des parents : «*Qu'est-ce qu'il fait mon petit ?*»

Est-il possible qu'une institution quelle qu'elle soit, si elle est responsable d'un système éducatif accepte (tolère ?), que l'enseignement soit dispensé sans vérifier le travail de ceux à qui elle confie la fonction enseignante ?

Quelles autres formes de «regards» l'enseignant pourrait accepter (tolérer ?) ou inventer qu'il ne vive pas comme une intrusion, un acte de défiance à son égard, mais au contraire une aide, un moyen de savoir où il en est, ce qu'il fait, une remise en question dans un processus de formation continue ? Dans une société plus idéale, plus proche de nos rêves, renoncerions-nous par exemple à tous les apprentissages de type scolaire sous prétexte qu'ils sont contraignants ?

Que signifierait alors notre adhésion à une «Education du travail» ? Si nous estimons de notre tâche d'assurer ces acquisitions fondamentales nécessaires au développement de tout homme vivant de cette société-là, même idéale quant à ses structures et à son fonctionnement, pensons-nous que nous sommes tenus d'en donner les résultats ? à qui ? comment ?

Tout au long de ma réflexion, qui est passée des certitudes aux interrogations, j'ai essayé de «piéger» un certain nombre de termes avec lesquels on jongle à l'heure actuelle quand on parle de ces problèmes, termes que l'on croit synonymes, souvent employés les uns pour les autres, mais qu'il y aurait tout intérêt à clarifier avant même d'entamer le débat.

Se demander pourquoi l'I.C.E.M. qui a souvent été à l'avant-garde en matière de techniques et d'outils pédagogiques n'a pas tellement avancé depuis la réflexion menée dans les années 55-56 par la commission «Inspection» serait certes intéressant à titre historique.

Il me paraît en tout cas plus important de ne plus se contenter d'une position de critique négative par rapport à l'inspection. C'est pour y contribuer que j'ai posé quelques-unes des questions que soulève, pour moi, le fait de se poser en tant qu'éducateur professionnel responsable de son action : responsable de quoi ? devant qui ? avec qui ?

X. NICQUEVERT  
20 novembre 1978

## En ce qui concerne l'évaluation

En ce qui concerne l'évaluation, il est certain qu'à l'heure actuelle, dans l'I.C.E.M., nous ne faisons qu'aborder cette piste de réflexion.

Ce que nous savons, c'est qu'il ne peut y avoir évaluation dans un contexte hiérarchique. L'inspection, qu'elle soit individuelle ou collective, ne peut être une évaluation.

La pratique des équipes pédagogiques fait apparaître d'autant plus clairement la nocivité, l'archaïsme et la non-valeur de l'inspection que celle-ci se situe dans un contexte coopératif entraînant donc la nécessité d'une conception différente de ce que pourrait être une évaluation.

L'évaluation est en effet indispensable, mais pour qu'elle soit formative, il est indispensable aussi qu'elle se débarrasse de toute trace hiérarchique, qu'elle devienne horizontale ; c'est-à-dire que chaque membre de l'équipe — cette pratique ne peut en effet avoir lieu que dans le cadre d'une équipe — doit être impliqué dans l'élaboration des objectifs communs, ainsi que dans les bilans mettant en évidence l'atteinte ou non des dits objectifs.

Ce qui est affirmé là, c'est que les équipes doivent rester maîtresses de leur évaluation ; pour ce, elles peuvent évidemment faire appel à toutes les compétences — au sens large — dont elles sont susceptibles d'avoir besoin.

L'évaluation est indispensable ; elle est facteur et condition de l'évolution de l'équipe.

Il faut reconnaître que, si nous sommes d'accord sur ces prises de position, leur mise en application dans le vécu quotidien rencontre de nombreuses difficultés, non seulement au niveau administratif — le contexte ne peut évidemment pas intégrer de telles propositions — mais aussi au niveau personnel, au niveau des individus.

(suite p. 48)

Dans un groupe départemental, il a paru indispensable à plusieurs camarades travaillant en équipes d'effectuer des visites inter-équipes. Ils ont proposé des échanges mutuels pendant les périodes de travail avec les enfants, de manière à pouvoir confronter réellement leur pratique de classe et d'équipe et à se mieux connaître.

Cette proposition a soulevé bien des réticences de la part de certains individus voire d'équipes entières (ou le silence d'autres), ainsi qu'en témoignent ces quelques remarques en réponse à la proposition :

- « — Grande réserve...
- Refus de l'«inspection» systématique...
- D'accord pour un échange avec certaines classes seulement...
- Impossibilité de prendre le risque de recevoir quelqu'un avec l'inspecteur qu'on a... »

### QUE DEVONS-NOUS CONCLURE DE CES RÉPONSES ?

Mais que signifie cette peur du regard de l'autre ? des autres ? Surtout quand ces autres sont des pairs qui, eux aussi pourront se trouver en situation d'observés, donc critiqués, puisque le principe de ces visites était basé sur l'échange réciproque ?

Que signifie cette peur ? Est-elle taboue ? Mais parlons-en plutôt. La peur de l'inspecteur est-elle tellement incrustée en nous que les racines en soient si difficiles à extirper ?

Ce refus du regard de l'autre ne signifie-t-il pas aussi le rejet de toute critique possible, la négation de toute amorce de prise en compte coopérative de notre travail ? Avons-nous peur de toute critique ? Il est évidemment prématuré de parler d'«évaluation formative» dans un tel contexte !

Et pourtant, dans nos classes, nous pratiquons bien des contrôles vis-à-vis des enfants ? Il y a bien des réunions de coopérative où des critiques sont portées au groupe : critiques sur le fonctionnement de la classe, ou sur le comportement de certains de ses membres ? Et pourquoi pas à notre niveau ?

Il me semble qu'il serait important de discuter le plus librement possible sur ces questions.

Liliane CORRE

Bien souvent, nous rencontrons vis-à-vis de la notion même d'évaluation, des réticences qui se manifestent par exemple, par des mises en doute de la nécessité de l'évaluation, par des masques jetés sur des pratiques, par des recherches d'alibis, repoussant ainsi le regard d'autres membres de l'équipe (ou celui d'autres équipes), par des refus même de confrontations ou de visites réciproques dans les classes au travail.

Dans ces conditions, devant ces peurs incontrôlées, il est évidemment difficile de parler évaluation.

Il faut reconnaître heureusement que ces attitudes ne sont pas le fait de la majorité des camarades travaillant en équipes ; nous sommes en effet de plus en plus nombreux à considérer les équipes comme un OUTIL — et non comme une fin ou un refuge —, un outil qu'il est nécessaire de faire fonctionner et évoluer afin de prouver qu'il est possible

d'agir, dès maintenant dans l'école, afin de prouver qu'il est possible de vivre des expériences pédagogiques où la notion de classe disparaît progressivement au profit de groupes hétérogènes d'enfants, afin de prouver qu'il est possible, dès maintenant, de vivre des expériences d'équipes sans directrice ni directeur.

C'est possible.

Ces équipes, outils de rupture par rapport au système actuel, sont de véritables lieux de formation **pédagogique et personnelle**, transformant les attitudes, permettant de véritables confrontations, acceptant la fonction critique, éléments tous inclus dans une démarche d'évaluation formative.

Liliane CORRE  
Chantier «Equipes»

## D. - Conduite à tenir en cas de répression

Très souvent les conditions de travail des M.A., des débutants, des enseignants sont essentiellement responsables de ce que l'administration appelle des fautes.

Ce que nous défendons, par principe, dans notre lutte contre toute répression, c'est le droit à de meilleures conditions de travail, le droit à l'erreur, au tâtonnement, à la formation continue, à la solidarité.

La tactique de l'administration consiste souvent à isoler et à culpabiliser les individus à qui elle reproche des faits réels ou imaginaires. L'administration est souvent aidée inconsciemment dans cette tactique par les enseignants eux-mêmes qui ont intériorisé des normes, des modèles que leur pratique a pourtant remis en cause, mais qui n'osent intervenir, faute d'avoir analysé avec d'autres le travail pédagogique.

La prise de conscience de cette tactique, la recherche de moyens collectifs pour sortir de l'isolement et résoudre coopérativement les problèmes, constituent les premières étapes de la lutte contre la répression et guide toute notre attitude ultérieure.

Cette lutte collective doit se mener simultanément à deux niveaux :

### • Celui de l'information :

— Réunir très rapidement les éléments du dossier de «l'accusation» ;

— Consulter avec le groupe départemental les deux recueils de textes réglementaires reçus par les D.D. et les «garde-fous» rassemblés par les camarades de l'Oise ;

— S'informer sur les cas semblables et sur leur défense auprès des militants syndicaux ou de l'I.C.E.M., ou auprès de la commission nationale I.C.E.M. «Lutte contre la répression».

### • Celui de la solidarité :

— Dans le groupe : d'emblée la lutte ne peut qu'être menée collectivement, en associant immédiatement les camarades du

groupe à la défense. Sans surestimer l'importance de l'I.C.E.M., tant sur le plan local que national, l'intervention d'une délégation du groupe auprès d'un inspecteur, d'un chef d'établissement, d'un maire ou de parents, a pu arrêter à temps le développement d'une affaire en faisant sentir que l'accusé n'était pas seul ;

— Au niveau de la commission nationale, soit pour des informations, soit pour diffusion dans la presse du mouvement, soit pour rechercher des solutions à d'éventuels conflits entre le groupe I.C.E.M. et le camarade sur le principe ou les moyens de la défense ;

— Dans les syndicats : il faut les mettre dans le coup dès le début, même s'ils ne sont pas chauds, que le camarade soit syndiqué ou non, par le biais du groupe et par celui des camarades militants syndicaux de l'I.C.E.M. De toutes façons il est indispensable de situer les problèmes là où ils se placent et les syndicats (et non l'I.C.E.M.) ont des responsabilités dans les organismes paritaires. Ne pas se contenter d'une réponse superficielle «pas défendable» et défendre le dossier. C'est sur des cas concrets que nous avons l'occasion de montrer à nos interlocuteurs, ce que nous mettons derrière nos principes ;

— Au niveau local, surtout lorsque l'affaire est devenue suffisamment grave (suspension, licenciement, etc.), la création de comités de défense associant le maximum d'organisations syndicales, politiques, ou de parents, peut être un élément décisif de riposte.

Enfin nous insistons tout particulièrement sur la nécessité d'une pratique de notre pédagogie assumée collectivement dès le départ au sein d'un groupe, ce qui nécessite, entre autres, une réflexion sur les implications de notre pédagogie de lutte. Dans ce sens, le recueil des «Garde-fous» constitue un outil indispensable pour chaque groupe départemental.

## Bibliographie I.C.E.M.

- *Les «garde-fous» ou comment éviter, si possible, la répression.* Edition 78 ; commande à C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes ; 15,80 F.
- «Dossier inspection», *La Brèche (au second degré)* numéros d'octobre, novembre, décembre 78.
- De nombreux dossiers réalisés par les groupes départementaux existent. Se renseigner auprès des délégués I.D.E.M. Moselle, Meurthe-et-Moselle, Vosges, Meuse ; «Gerbe régionale de rapports d'inspection».
- «Vingt-deux» v'la l'inspecteur : deux dossiers ouverts par le groupe départemental de l'Ecole Moderne de la Sarthe, I.C.E.M. 72 (1978).

## Au sujet du texte de Henri-Noël sur les D.B.N.

Enfin quelqu'un qui va nous faire bouger ? Moi aussi je suis mal à l'aise dans une expo Freinet. La raison est que tout est trop « beau » ! que je ne m'y retrouve pas, et que je n'y retrouve pas les problèmes de mes élèves. Je suis en C.E.S., mais il ne me semble pas qu'il y ait une telle différence entre 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> D. Alors que se passe-t-il ?

Des problèmes il y en a pourtant chez nos enfants ! Alors dans ces expositions où sont-ils ces travaux que je vois journalièrement se créer : de ces gribouillages-défolement, de ces cœurs, de ces noms écrits dans tous les sens, de cette violence dans les chars d'assaut ou les petits soldats pantelants et ensanglantés, de cette recherche de puissance ou de valorisation dans les motos ou engins de ce genre, de cette sexualité que je retrouve souvent sur des petits papiers anonymes ou chiffonnés.

Il faut bien  
qu'on en parle  
tout de même !  
On ne peut  
passer  
éternellement  
sous silence !



«La mode a changé» :  
2<sup>de</sup> B.E.P. filles 16-17 ans,  
classe d'Annie François.

Même si nous pratiquons une pédagogie qui s'adapte à leurs besoins, à leurs intérêts, ceci ne suffit pas à les « désintoxiquer » de toutes les influences extérieures et intérieures à leur cadre familial.

Un spectateur face à une exposition Freinet doit ou peut penser effectivement que tout est rose dans nos classes. Mais ce que cette exposition ne montre pas, c'est comment arriver à ce que des enfants s'expriment, se libèrent, s'épanouissent ? Elle ne montre pas non plus notre part à nous enseignants. Notre rôle est pourtant grand, sans recette ni mode d'emploi.

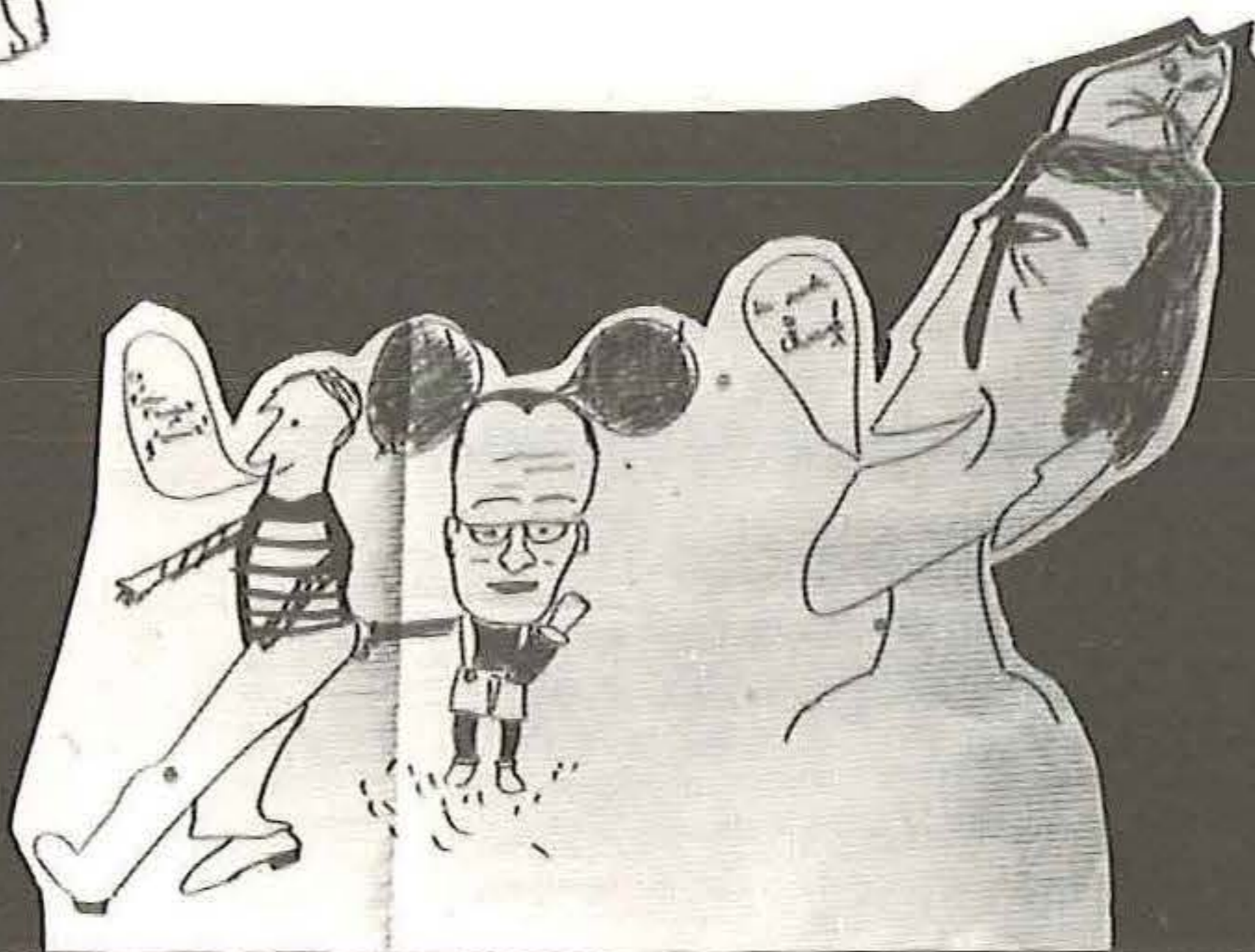
Selon moi, il devrait y avoir une expo où l'on montre et explique, pas uniquement le « meilleur » travail d'un élève, mais comment l'enfant est arrivé ou n'est pas arrivé (nous ne sommes pas des dieux qui résolvons tous les problèmes), à s'épanouir. Ceci à partir de séries de travaux créés pendant toute une année par exemple... avec bien évidemment les explications de l'enseignant au sujet des circonstances qui ont permis les créations, de l'ambiance... bref les infimes détails qui font parfois comprendre et avancer les choses.

Nos explications devraient aussi faire comprendre en quoi notre rôle a été différent de celui d'un maître « traditionnel » qui aurait sans doute interdit toute création qui ne relève de son esthétique personnelle.

Henri Noël, quand il parle de « ratages » ne veut pas du tout mettre sous silence les œuvres plus abouties. Peut-être que ce terme « ratages » est violent et peut prêter à confusion ! Pas facile d'en trouver un qui veuille signifier premier-jet-pas-léché-naturel-brut... Il y en aura sans doute qui trouveront le terme plus adéquat !

Un dernier mot, celui de Lise LESCA du 2<sup>e</sup> degré, qui dans une réponse à un questionnaire : « Comment peut-on se manifester davantage au second degré dans l'A.E. ? : « ... exposés des démarches pédagogiques poussées... penser plus aux démarches qu'aux résultats. » Ou bien encore ce mot de J.-P. GODFROI : « Inclure nos conditions de travail ; ça permet d'y mettre des trucs moins léchés mais aussi intéressants. »

Janine POILLOT



# A propos du texte sur les D.B.N.

Il est certain que le texte d'Henri-Noël aura de nombreuses réponses et controverses. Ce sera son grand mérite.

A présent rentrer plus avant dans le débat est bien difficile et au-dessus de mes possibilités. Mais la «réponse» de J. POILLOT me permet de formuler plusieurs réflexions que je vous soumetts sans prétendre faire le tour du problème, ni répondre à tout ce qui a été dit.

**E**ST-CE que nos camarades ne mélangent pas arbitrairement des notions bien différentes ? De quelles expos Freinet parle Janine ?

Car il en existe au moins deux sortes :

- L'exposition pédagogique qui montre les évolutions, les démarches, qui explique TOUT, demeure l'expression d'adultes, attirant l'attention sur leur métier, leurs méthodes, leur façon d'être et d'opérer...

- L'expo d'ART ENFANTIN reste le fait des enfants et des adolescents. Pas question d'aller dénicher les papiers froissés, les «ratages», les taches et les gribouillis dans les poubelles afin de faire plus vrai ou pour que les visiteurs ne ressentent pas de malaise.

On peut s'accorder à penser que certaines de ces expositions d'ART sont récupérées par l'adulte et les dénoncer.

Quand on pénètre dans une salle d'expo, au lieu de se trouver en présence des divers témoignages de la sensibilité et de l'émotion enfantine, on demeure devant l'interprétation abusive qu'en ont fait les pédagogues qui l'ont montée. Ainsi, comme le dit fort justement Janine, on ne retrouve plus les problèmes exprimés habituellement par les enfants et les adolescents de nos classes ! C'est bien dommage !

Notre pédagogie tendant à épanouir l'individu, nos expositions s'organisent de façon à témoigner de nos intentions pédagogiques, à illustrer notre idéal social et par conséquent à refléter malgré nous le bonheur, la joie, l'insouciance, la liberté... toutes les valeurs que nous souhaitons voir se développer. Pour un observateur scrupuleux, tout ceci n'est peut-être que la représentation projective de notre vision idyllique de l'enfance : attitude peu scientifique procédant par a priorismes successifs dont nous devons nous garder.

**U**NE autre grave conclusion apparaît dans la réponse de Janine comme dans celle de Henri-Noël. Il semble que tout ce qui est l'expression de la souffrance, du malheur, de la difficulté de vivre, du sexe, de l'agressivité, du stress du monde moderne ne puisse s'extérioriser que par des ratés, des œuvres laides, fades, incompréhensives, inavouées ou inachevées. Par contre, le «beau», le figolé, le léché, le réussi resteraient l'expression du bonheur, de la joie de vivre, de l'épanouissement...

Voici ce qui me semble pour le moins être une caricature grossière, de type western (les bons, les méchants associés aux beaux, aux laids) binaire, abrupte et totalement fautive.

Les œuvres reconnues par notre culture ne sont-elles pas en grande partie des morceaux de peine ou de douleur exprimés d'autant mieux par les «maîtres» qu'elles sont le reflet sincère d'une authentique souffrance, d'une réelle marginalité ?

*«Les plus désespérés sont les chants les plus beaux  
Et j'en sais d'immortels qui sont de purs sanglots...»*

Les enfants qui réussissent à s'exprimer par le dessin, la peinture, la sculpture, la musique, la poésie... connaissent les mêmes situations que leurs homologues adultes. Ils sont des artistes à part entière. Qui peut souhaiter que l'œuvre de

PICASSO ou de MATISSE ne doive refléter que du bonheur à l'état pur ?

Comme leurs aînés, les enfants et les adolescents expriment aussi leurs peines ; leurs difficultés, leurs problèmes, dénoncent ce qui les opprime, les conditionne, les brime, les oppresse...

C'est cette expression authentique dont nous apprécions la justesse de ton, la force expressive, l'intensité émotionnelle, la grande passion... Qui est BELLE, qui devient NOTRE esthétique parce qu'elle est celle de l'auteur.

Rien à voir avec un quelconque académisme, avec des critères préétablis comme le «léché».

**U**N troisième point sur lequel je désire intervenir également : il nous faut dénoncer la fable selon laquelle une œuvre aboutie est belle, appréciable, reconnue. C'est confondre l'ART et l'artisanat... et encore ! Le «produit» artistique est «travaillé», «léché» parce que l'ART est difficile et qu'on ne réussit pas quelque chose de difficile en trois coups de pinceau ; parce que l'on met en «valeur» et «labeur» ; parce que la morale nous a appris cela et que le contraire nous révolte. Et «cent fois sur le métier remettez votre ouvrage...»

Croire qu'une œuvre d'art est le résultat d'un travail de longue haleine, repris, détaillé, figolé et repris encore, reste pourtant du domaine de la pure fiction. C'est une idée reçue qui ne correspond bien souvent à aucune réalité artistique. Mais comme cela nous gêne, nous dérange, nous refusons de l'accepter.

Nous le savons bien, ni le temps passé, ni le nombre de fois où le travail a été repris ne peuvent servir de critère de qualité.

Quelquefois l'accouchement est rude, long, demande efforts et retouches, parfois le premier jet reste le meilleur et tout ajout ne ferait que le gâter.

Du coup tombent les arguments qui consistent à considérer les esquisses comme importantes, indispensables dans la compréhension de l'œuvre.

Les brouillons des poèmes de CORALIE (une enfant de ma classe) sont devenus des morceaux intouchables : plus une faute d'orthographe (ce n'est pas le plus important), pas un mot qui ne soit à sa place, pas un contresens. Tout tombe juste, terriblement juste. Pas de ratage, le premier jet communique parfaitement les sensations de l'auteur.

Plusieurs enfants de ma classe peignent directement un... «premier-jet-pas-léché-naturel-brut» qui est une œuvre d'art et qui rendrait mal à l'aise les partisans des démarches pédagogiques.

Demandez donc à ces enfants-là s'ils veulent qu'on affiche à côté de leur dessin d'aujourd'hui le brouillon raté d'il y a quelques mois !

En tout cas, si je peignais, je ne supporterais pas qu'on expose ma «progression», ni qu'on développe la manière d'opérer de mon «maître».

Jean-Pierre LIGNON

## Réponse de Antoinette ALQUIER,

Nous avons tous des «ratages», c'est vrai. Mais ce que tu appelles «ratages», moi je l'appelle : étape, tâtonnement.

*Pourquoi je ne les montre pas ?*

- Parce qu'ils ne représentent pas pour l'enfant une réussite, et que dans la communication, c'est l'acte réussi qui le valorise et non l'échec.
- Parce que je ne me sens pas le droit d'aller chercher dans la poubelle ce qu'un enfant y a mis. Dans un climat de confiance et d'entraide presque tout se montre. Si l'on reconnaît le droit à l'erreur, on doit reconnaître le droit de mettre à la poubelle, le droit de ne pas dire, le droit de ne pas montrer, le droit de communiquer avec un nombre restreint de personnes. Le même problème se pose en T.L. : il y a des textes écrits qui ne seront jamais lus en classe, sauf à certaines personnes.

Quand je parle, moi, de tout montrer, je veux dire tâtonnements réussis. C'est-à-dire ceux qui valorisent, mais pas uniquement les produits esthétisants vides de vie et superficiels.

# Extrait du bulletin de liaison Art Enfantin

## Réponse à l'article «Les D.B.N. dont on ne parle pas» :

A un congrès — c'était mon premier —, j'entendis à une séance Janou LÉMERY dire des poèmes d'adolescents. Je n'en revenais pas ! J'étais émerveillée, étonnée ! Des jeunes pouvaient écrire de telles choses ! Je n'avais étudié que des classiques et eux, ces adolescents, abordaient des sujets tels que la révolte, l'amour, l'amitié.

Je pensais que j'avais beaucoup à apprendre avant d'obtenir cela. Je ne me disais pas incapable, ni défavorisée. Je pensais à mon «aculture» en poésie.

Et puis à ce premier congrès, débauche de peintures, poteries, tapisseries. C'était à Tours.

Incroyable, pour moi !

Des enfants étaient capables de créer. Je n'avais pas assez d'yeux pour tout voir, mais je n'étais pas découragée.

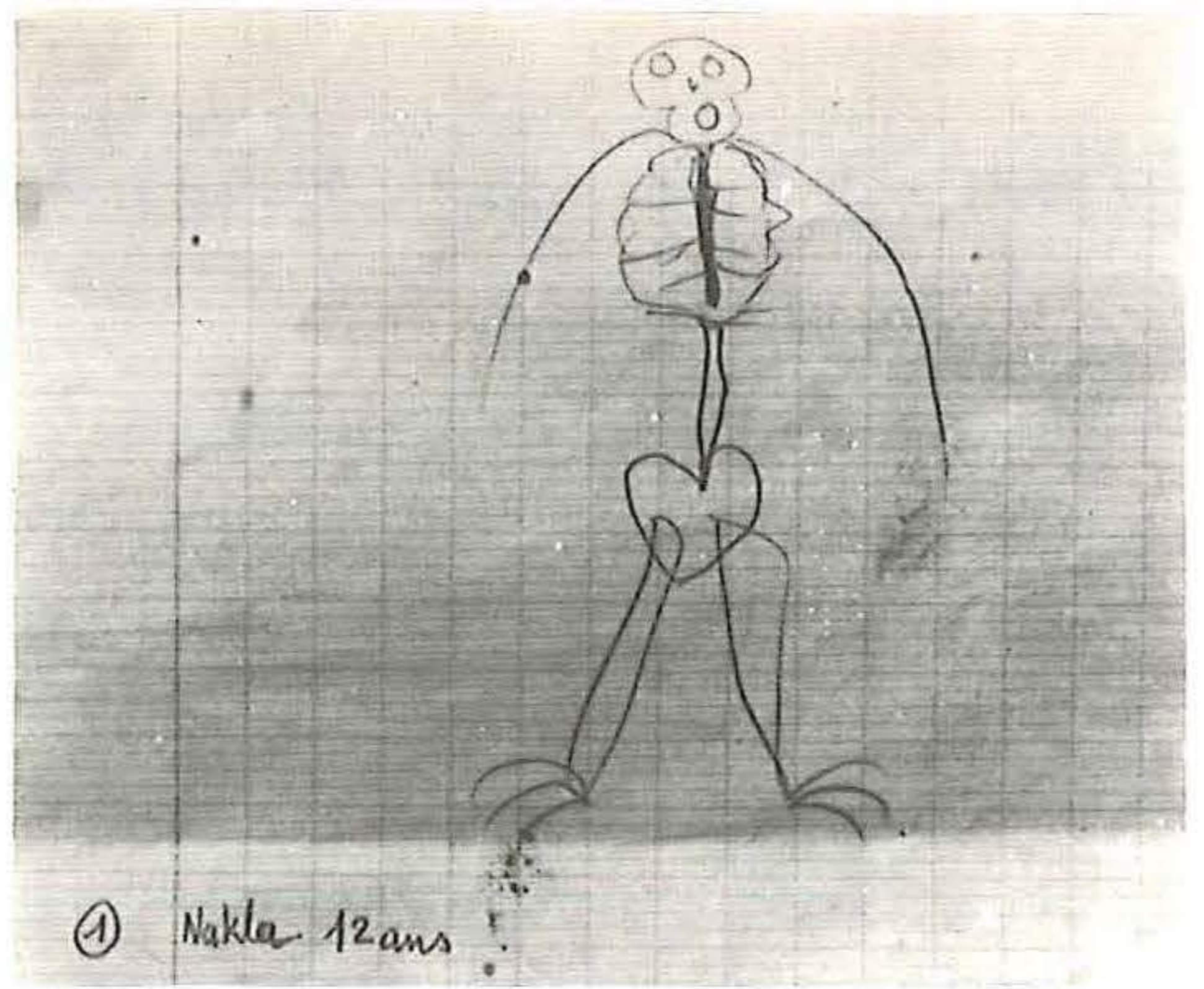
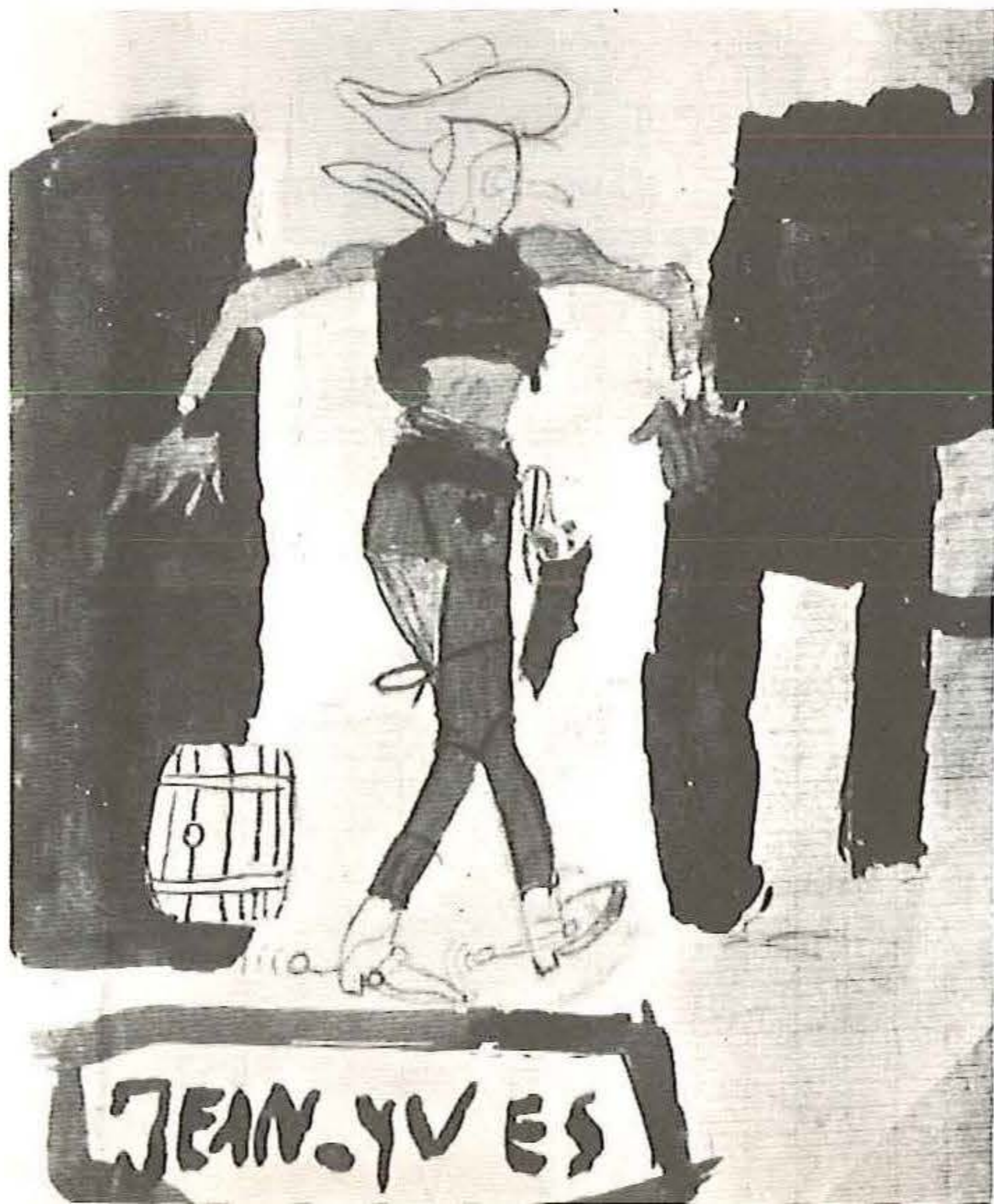
J'étais plutôt curieuse de savoir pourquoi, eux, obtenaient de telles choses et pourquoi, moi, je n'avais jamais rien eu.

D'abord je n'avais jamais rien fait pour. J'aurais pu avoir ton attitude. Etre découragée, me sentir médiocre parmi des élites. Me sentir pleine de bonne volonté mais sans génie...

Chacun réagit de façon différente aux expositions. Mais je ne m'en suis pas tenue à ces seules expos. J'ai adhéré au groupe départemental et j'ai appris et j'apprends que l'esprit ne suffit pas dans une classe.

J'ai appris que les enfants n'arrivaient pas à dessiner «librement», parce qu'on les laissait libres, qu'ils ne créaient pas de poésies parce qu'on aimait la poésie.

*JEAN-YVES : 12 ans, «Lucky Luke», classe de H.-N. Lagrandeur. Jean-Yves fait partie du groupe qui s'intéresse à la technique du dessin. C'est un dessin de début d'année. Il copie servilement «Lucky Luke».*



*NAKLA : 12 ans, «squelette», classe de H.-N. Lagrandeur. Dossier qui traînait par terre, type même du «D.B.N.». Nakla vient d'arriver en classe. C'est une petite Algérienne qui n'est pas bien acceptée par la classe. Y a-t-il un rapport avec le dessin ? Elle a fait un grand tableau intitulé «Le Cimetière» rempli de tombes, de squelettes, de fantômes...*

J'ai appris à m'organiser, matériellement, à donner des conditions correctes pour chaque atelier.

J'ai appris qu'il fallait moi-même m'enrichir, échanger, être enthousiaste souvent, vivre ma classe profondément.

Il m'a fallu me changer, moi !

Si les autres pouvaient obtenir tout ce que j'avais vu aux expos, pourquoi pas moi ?

Cette réaction, je l'avoue, allait à l'encontre de toute mon éducation. Je n'avais jamais réussi en rien à l'école, sauf à passer mes examens. Mais justement je voulais au moins réussir mon métier et la pédagogie Freinet semblait exclure l'élite.

Tu vois, chacun vraiment réagit de manières diverses devant des œuvres et devant des maîtres qui les ont obtenues.

Ça c'est un premier point dans ton article, il y en aurait, des réponses.

Pourquoi fait-on une exposition avec souvent plein, plein de «réussites» parce que c'est le plus simple. Sinon il faudrait montrer des évolutions d'un enfant, d'une classe et sais-tu le travail à longueur d'année que cela demande ?

Ou bien choisir un thème ; ex. : nos «D.B.N.» et là encore se réunir souvent pour mettre au point des exposés cohérents. Se forcer à réfléchir, à analyser.

Alors, et je te parle de quelques expositions auxquelles j'ai participé, on attend d'être sollicité parce que les organisateurs n'ont rien de personne malgré des tentatives pour changer ces expos, des idées lancées par une personne courageuse mais seule, par des gens comme toi qui veulent voir accroché autre chose, mais qui, envahis par leur travail quotidien n'en font pas plus que les autres après leur journée.

Pour ma part, j'ai apporté à des camarades des travaux, des tâtonnements en bandes dessinées. Je me souviens, à l'un il y avait J. CAUX, Nicole DELVALLEE, Jeanne VRILLON, H. CHAGNON, CROUZET. J'ai sorti mon «modeste» dossier et j'ai rencontré beaucoup d'attention. Ils n'étaient pas montés sur un piédestal. Et je trouve normal que soient connus les efforts faits par ces maîtres pour que la créativité, dans tous les domaines, existe dans leur classe.

Et je trouve normal que ces efforts ne soient pas appelés de l'utopie.

Alors, les poèmes, la peinture, les textes, les créations, il faut les montrer.

A toi d'aller plus loin dans la découverte de la pédagogie Freinet.

Nicole ELERT

# Une part de notre réalité quotidienne ?

## RATAGE(S) POUR QUI ? PAR RAPPORT A QUELLE(S) NORME(S) ?

Si le texte de Henri-Noël LAGRANDEUR ne m'a pas choquée, c'est peut-être parce que j'y ai retrouvé un peu de ma réalité quotidienne, parfois, si ce n'est souvent, un peu basse et terre à terre (le saucissonnage des heures, le défilé des élèves sont pour moi une dure réalité au second degré, sans parler du (des) conditionnement(s) scolaire(s). Sur ce plan-là, les camarades du primaire travaillent sûrement sur un terrain couvert d'un peu moins d'embûches ; ils ont au maximum 35 enfants et 27 heures par semaine).

Moi aussi, j'ai l'impression d'avoir des «ratages», produits bruts, œuvres non-présentables, dans mes classes.

• Ratages pour moi l'adulte et la personne, par rapport à mes attentes, car j'ai en tête l'idée de ce que pourrait être une autre société, et ce qu'expriment les élèves, que ce soit à l'écrit, à l'oral, ou en dessin, peinture, jeu dramatique, est souvent, pendant une première phase, parfois interminable, uniquement la REPRODUCTION de leur milieu, de leur système de valeurs, de leurs normes, de leur style de relations. Et est-ce que je manifeste pas ma déception, même implicite ou latente, face aux dessins figuratifs, copies, aux textes scolaires, aux bandes dessinées à tendance fascinante, imprégnés d'une idéologie dominante que je ne partage pas ?

• Ratages pour le professeur qui a l'impression de s'attaquer à la muraille de Chine avec une petite cuillère au grand maximum huit heures par semaine. Est-ce que je n'attends pas des élèves une attitude, un comportement contraires, voire totalement opposés à ceux exigés par d'autres collègues dans les heures précédentes ou suivantes ?

• Ratages si je compare ces productions à celles que j'ai l'occasion de découvrir dans les expos, les congrès ou les revues du mouvement.

• Ratages aussi pour les élèves, les adolescents qui ont souvent, plus que bien et vite, assimilé système(s) de valeurs des adultes (parents-enseignants), des institutions dans lesquelles nous vivons, qui se jugent eux-mêmes ou entre eux parfois très durement et en arrivent, dans certains cas, à une culpabilité fautive à mon avis que j'essaie de démonter afin que l'adolescent accorde peu à peu de la valeur à ce qui vient de lui.

JE DIS OUI AUX RATAGES qui font partie d'un tâtonnement, qui sont une base de départ et je réclame le droit à l'erreur et surtout à la différence, autant pour le maître que pour l'élève. Qui que soit une personne, elle a ses normes (personnalisées ou plus conformes à celles généralement en vigueur dans notre société, voire le mouvement) de beau, de bon et de laid, de mauvais, son propre système de valeurs, et je ne crois pas qu'elle ne puisse connaître les ratages, ou alors ? serions-nous des pédagogues exceptionnels, des super-enseignants, qui, parce qu'appartenant à un mouvement «d'avant-garde», n'obtiendraient avec leurs «méthodes» et par leur pratique, sur un nuage de coton, que des résultats positifs ?

CE QUI M'A CHOQUÉE, sans en fait vraiment me surprendre, c'est la polémique déclenchée par le texte de Henri-Noël LAGRANDEUR. J'ai encore fraîchement en mémoire les réactions, parfois violentes, que soulevèrent au congrès de Clermont en 1976 la commission et les motions qu'elle présenta, dont une fut magnifiquement rejetée par le conseil d'administration, comme si la répression ne concernait que les brebis galeuses du troupeau, les «mauvais» (qui le définit ?) ; alors qu'elle pend au nez de chacun et peut être quotidienne à divers degrés.



1. Portraits de quelques élèves de la classe (anonyme).

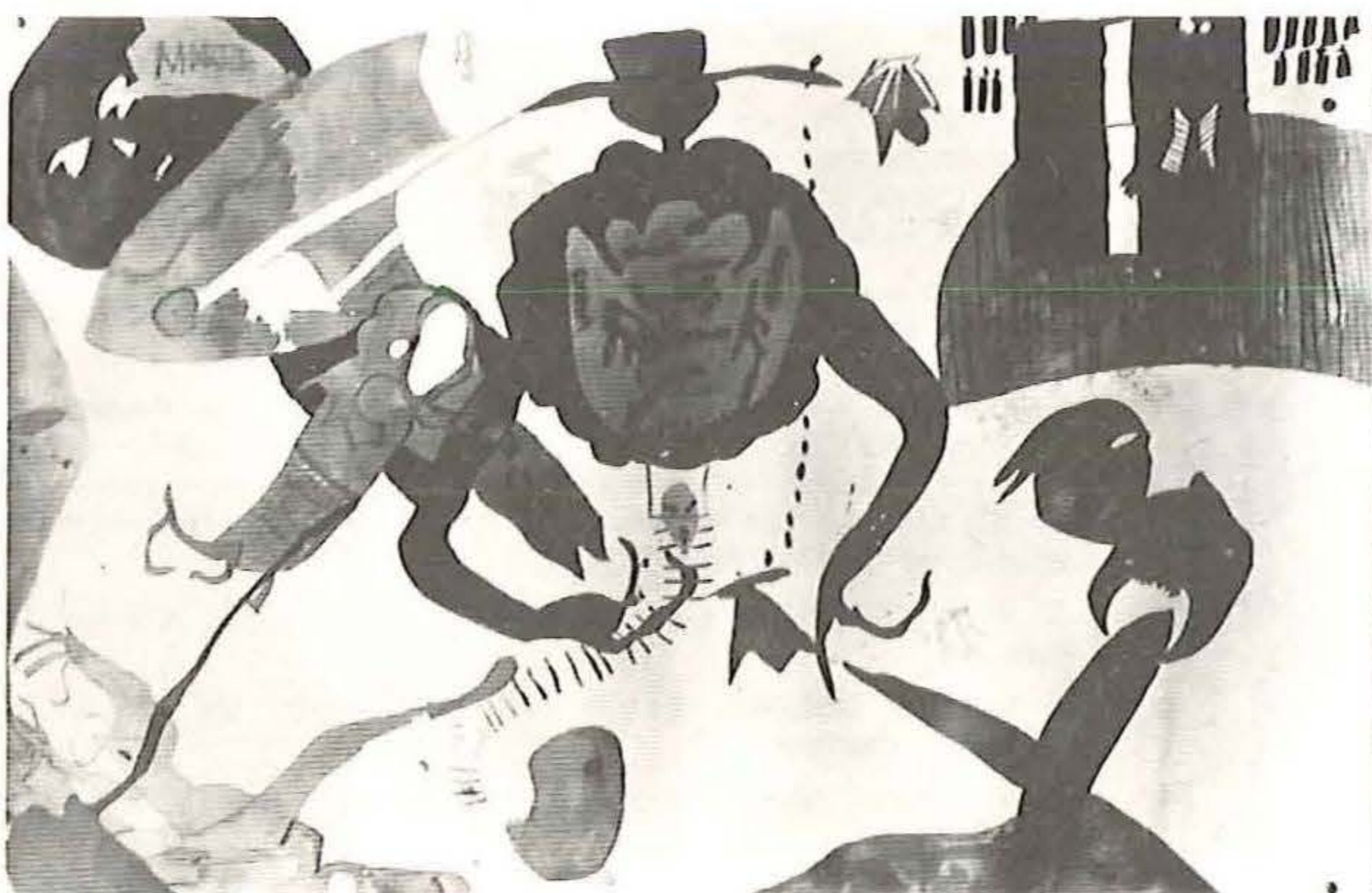
J'ai un peu gagné à ce congrès le sentiment qu'il ne fallait pas troubler une ambiance calfeutrée entre les quatre murs de sa classe et que le maître devait s'en tenir à sa pédagogie, à la pratique et l'amélioration de ses «méthodes». La plus forte impression laissée est certainement celle de forts stéréotypes à l'intérieur du mouvement — alors comment combattre ceux de l'extérieur ? —, stéréotypes renforcés, cultivés par les expositions et les publications ?

DANGER ? Il serait temps de montrer aussi la face cachée, de DÉMYTHIFIER. Nous ne détenons pas non plus de VÉRITÉ. En quoi la publication d'un tel texte serait dangereuse ? pour qui ou pour quelle(s) image(s), modèle(s) ? La révélation de ces réalités dérangerait-elle, nuirait-elle à une harmonie ?

La peur d'une remise en cause, d'une réflexion et confrontation sur des sujets «douloureux» ? serait pour moi un danger réel de sclérose et de fermeture du mouvement.

Yolande BRENAS

2. «Dans un village du Maroc : «des putes.»



*Texte publié  
dans le bulletin de liaison  
Art enfantin n° 3*

### L'EXPRESSION EST-ELLE UNE COMMUNICATION ?

Je n'ai jamais été un mystique de l'Art Enfantin, avec des majuscules comme il se doit ; je me suis toujours méfié de ce qui mythifie la création qui est un acte beaucoup plus naturel et serait plus répandu sans la spécialisation des tâches : l'Artiste professionnel, l'Oeuvre reconnue, etc. En ce sens je n'aime pas la muséification des créations d'enfants ou d'adolescents.

Pourtant je me demande si la légitime réaction contre les «belles expositions» ne risque pas de faire perdre une dimension essentielle de l'expression qui est la communication.

Il y a incontestablement un plaisir du geste, de la trituration de la matière qui, notamment pour les petits, se suffit à lui-même. Il faut voir le temps qu'ils sont capables de passer à transvaser du sable, de l'eau, à savonner et brosser. Et il y a des gens qui, au nom de la propreté, les privent de ça !

Mais il y a aussi la jouissance de l'œil de voir un rapport de couleurs, une organisation de la forme et de l'espace et cela demande une pause. Et là encore on voit avec quel soin les enfants alignent, disposent certains objets, comment ils collectionnent le beau papier ou le beau tissu (et «beau» n'a pas une connotation de canon esthétique, il signifie «qui lui plaît»).

Enfin il y a dans toute création, même peu réaliste, ce qu'elle exprime pour l'enfant et qu'il a envie de communiquer à d'autres. Spontanément le petit ne montre pas son dessin pour qu'on lui réponde : «*Oh ! comme c'est beau !*» mais pour avoir l'occasion de se raconter. Et cette communication ne peut passer que s'il y a une trace. On le sent tellement bien que là, naturellement, l'expression ne laisse pas de traces (en musique, une expression corporelle ou dramatique), on éprouve le besoin de fixer par le magnétophone ou le cinéma.

C'est pourquoi, à mon avis, s'il ne faut pas tout sacrifier à l'«œuvre» obtenue (car le résultat recherché c'est la possibilité de communiquer, ce n'est pas plus un beau dessin qu'un beau score à un examen), il faut tenir compte du vecteur qu'elle représente pour l'expression. On le voit bien avec certains artistes contemporains qui ont besoin de commenter pendant des heures leur création, alors que devant des créations dont nous séparent des siècles ou des différences énormes de civilisation (que ce soit une sculpture grecque, un masque africain, une estampe chinoise) nous entrons sans commentaire en réelle communication. On ne communique pas avec des idées mais par des médiateurs qui sont nos paroles, nos écrits, nos dessins, nos gestes, nos musiques et chacun de ces médiateurs a un registre irremplaçable : aucun discours ne remplacera certaines musiques, certains tableaux, certaines danses.

A cause de cela je pense que, s'il ne faut pas frustrer les enfants de la jouissance d'être et de faire, il faut aussi leur apprendre celle de jouir de ce que font les autres et les habituer à permettre aux autres de jouir de ce qu'ils font en le terminant, en le rendant communicable (c'est-à-dire en essayant d'aller au bout de son expression, en éliminant les scories) et en ne le détruisant pas.

On retrouve chez certains psychotiques la tendance des petits à auto-détruire ce qu'ils ont fait, à recouvrir le dessin, à aplatir le modelage. La solution n'est pas de leur arracher à temps ce qu'ils ont fait mais de les amener à échapper à l'égoïsme de la création pour soi, à offrir aux autres ce qu'on a créé ! C'est pour eux une conquête que de savoir le faire.

C'est pour cela qu'il est important d'accrocher au mur les dessins terminés, non pas comme des icônes inamovibles mais comme des messages pour s'en imprégner, pas assez pour s'y habituer. Ce ne sont pas des choses mortes mais les traces laissées par quelqu'un. J'ai souvent eu dans ma classe un coin de l'art adulte pour lequel les enfants choisissaient une reproduction qu'on laissait une semaine, deux au plus, puis qu'on remplaçait. Il est important de faire, mais aussi de regarder et d'écouter les autres, ceux qu'on connaît bien parce qu'on vit avec eux, mais aussi d'autres plus lointains (des correspondants, des artistes, des artisans).

Alors nos expos dans tout ça ? Si ça doit être le musée respectable, le temple de l'art enfantin, qu'est-ce que ça peut encore nous apprendre après un demi-siècle d'expression libre ? Démontrer que les enfants sont capables de dessiner ? On ne l'a pas fait déjà ? Remarquez, il y a encore des gens qui ne le savent pas ; c'est pourquoi il est normal que dans les villes du congrès on ouvre au public une expo démonstrative, mais qui à nous n'apprend pas grand chose.

Par contre je crois qu'il nous reste à apprendre à regarder ce que font les enfants, comment ils s'approprient des matériaux, des techniques, comment ils expriment le monde qui les environne (et même une création abstraite l'exprime). Il nous reste à savoir étudier la progression de chaque enfant (pas du cas unique monté en épingle) dans sa création.

Alors le «beau» là-dedans, je me demande si ce n'est pas un faux problème, il faudrait plutôt dire l'authentique. Des camarades disaient : «*On montre toujours les réussites, pourquoi ?*» Evidemment tout dépend de ce qu'on appelle réussites, mais il est rare que l'échec nous apprenne quelque chose de clair. Souvent si on avait su pourquoi ça échouait, on aurait évité l'échec. Si la réussite c'est de montrer comment un gosse bloqué ou enfermé dans des stéréotypes parvient à une expression personnelle, même si ce n'est

pas la huitième merveille, je crois que ça sera utile à pas mal de copains de voir cette réussite-là.

Et puis comment communiquer entre nous sur ce que nous faisons avec les enfants sans nous appuyer sur des traces irremplaçables ? Bien sûr, on peut, et certains ne manqueront pas de le faire, dire que l'important c'est de communiquer entre adultes. Personnellement je n'ai rien contre, mais je pense que c'est une fuite pour éliminer les enfants sans qui ça serait tellement chouette la pédagogie Freinet. Faire des ateliers d'adultes, bien sûr et on peut y travailler ailleurs qu'à l'I.C.E.M., mais sans oublier que le problème n° 1 c'est quand même ce qu'on fait avec les enfants. On dira peut-être que seul un adulte bien dans sa peau peut faire des enfants équilibrés. Je ne prêcherai pas pour des éducateurs névrosés, mais je sais aussi qu'il y a des créateurs (notamment des écrivains, poètes) qui sont de vrais salauds dans leurs classes et qu'il y a de pauvres types conscients de leurs propres blocages qui veulent les éviter à leurs élèves, et qui arrivent, et qui le plus étonnant, découvrent leur équilibre moins par leur expression adulte que par le contact de l'expression de enfants. Allez comprendre !

«*Je n'ai pas envie de signer parce que qui compte c'est le message, pas l'auteur.*»

## *Lecture faite du texte de Henri-Noël Lagrandeur et du petit commentaire ajouté par Janine pour en retracer l'histoire*

Je relève une des phrases de Henri-Noël qui va je crois droit au problème : «*Mais le beau existe-t-il ?*» Comment peut-on décider de ce qui est beau et de ce qui ne l'est pas ?

Exposition ou anti-exposition, ratage ou travail parfait, gribouillis ou œuvre d'art, beau ou laid, nous sommes totalement dans le domaine de l'esthétique, esthétique en soi ou esthétique d'une société donnée ? Il est clair que l'esthétique n'est pas neutre, et que les critères sur lesquels elle peut s'établir sont fournis (produits) par la société capitaliste qui est la nôtre et dont nous sommes issus en tant que produits. La lutte des classes est aussi en lutte quotidiennement dans nos têtes.

En fait nous en revenons à la question fondamentale de l'art ou du non-art, du problème des limites du champ artistique ou du support (toile).

Aux alentours de 1910, MALEVITCH exposait successivement carré noir sur fond blanc, puis carré blanc sur fond blanc.

Marcel DUCHAMP, sensiblement à la même époque, exposait son porte-bouteilles puis un urinoir qu'il baptisa fontaine, objet d'art ou art de l'objet ; esthétique de l'objet utilitaire, fonctionnel et esthétique, esthétique de l'acte, humour, dérision, etc., etc., autant de questions sur lesquelles l'art contemporain est en train de se faire depuis plus de 60 ans.

«*Le beau est dans une société ce que cette société considère comme beau.*» Je pense que tout le monde sera d'accord avec cette définition. Je crois qu'il faut faire le procès de l'œuvre d'art (en l'occurrence le dessin d'enfant) en tant que résultat. Le résultat ne nous intéresse pas (ou si peu), seule la démarche compte ; la démarche c'est ce qui se passe, ce qui se vit pour l'enfant. Souvent le gosse trouve très chouette ce qu'il fait, ce qu'il est en train de faire, c'est-

à-dire qu'il aime l'instant de son faire et peu importe notre avis.

L'exposition de tous travaux actuellement est une chose secondaire, l'important c'est l'élaboration, le senti, le perçu, la transformation avec et par le corps, esprit et geste, c'est certainement cela qu'il faudrait donner à voir (exposer). Ci-joint une phrase illustrant mon propos : «*Une œuvre d'art est une fête funèbre et commémorative d'un moment disparu de sa vie.*» Il n'y a pas de bons ou de mauvais dessins, il n'y a que des bons ou mauvais moments ; il est clair que dans une pareille optique, on expose tous travaux sans exception ou l'on n'expose rien, la notion de ratage et d'anti-exposition disparaît, les travaux apparaissent comme des tranches de vie. Dans la genèse d'un être, chaque seconde, chaque instant, positif/négatif, bon/mauvais, s'ajoutent pour constituer le sujet individuel avec sa spécificité et son unicité.

Exposer les beaux dessins seulement, c'est séparer, diviser, décortiquer, classer, instituer en image deux pôles antagonistes d'une même réalité, une face visible et une face cachée, quelque chose comme une amputation de l'essentiel.

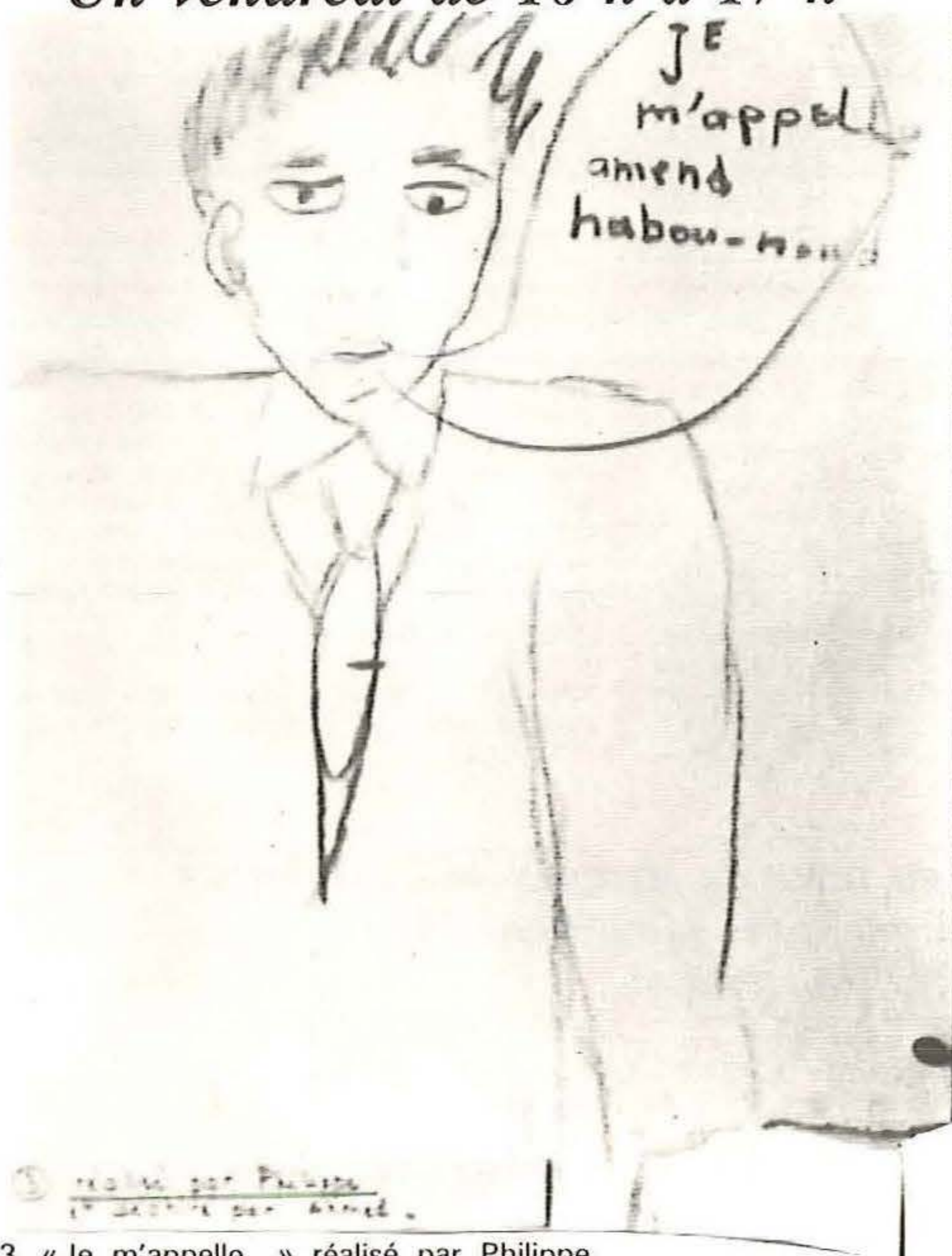
Imaginons un enfant se regardant dans un miroir s'apercevant que seule la moitié de lui-même y apparaît, tout à la tristesse de voir que ce n'est pas celle qu'il aime le plus.

P.S. — J'ai même à ma disposition une série de dessins faits par les gosses du lycée du Mas de Tesse à Montpellier, pour qui la question de la beauté ne se posait pas. Une seule chose comptait pour eux, c'était de dire l'insupportable de leur vie de lycéen, l'absurde de la discipline, débilite des profs, et ils disaient en images avec beaucoup de beauté, ces dessins et leur vie n'étaient qu'une seule et même chose.

Serge GOUDIN

# Classe de 6<sup>e</sup> d'une Z.U.P.

## Un vendredi de 16 h à 17 h



3. «Je m'appelle...» réalisé par Philippe, déchiré par Ahmed.

## Vendredi 11 mars, vers 16 h 30

Ahmed affiche son dessin. Philippe tente de l'arracher. Ahmed saisit le dessin de Philippe et commence à le déchirer. Le dessin n'est pas arraché du panneau d'affichage, l'autre pas totalement déchiré. Mais Ahmed s'enfuit avec le dessin de Philippe, à demi déchiré. Philippe le poursuit. J'arrête au vol les deux gamins qui enjambent les tables et les pots de peinture. J'essaie de savoir ce qui se passe, car je n'avais pas eu le temps de comprendre : ils crient, ils rient, ils se lamentent. Je discute avec eux. Le remue-ménage semble se calmer. Et puis, il y a beaucoup d'agitation autour du panneau d'affichage : j'entends des mots, des rires, des phrases en arabe ; c'est à celui qui mettra le plus de choses sur son dessin, le plus de dessins sur le panneau, et le plus de surcharges sur le dessin des copains. Ils redemandent du papier.

C'est seulement après 17 heures que j'ai vraiment pu analyser ce qui s'était passé. Les dessins sont parlants ! (Voir dessins de 4 à 9.)

Que fallait-il faire ? Etouffer ? drainer ? provoquer une discussion ? Peut-être. A 17 heures j'ai préféré les « lâcher » et aller prendre une bouffée d'air. J'étais dans ma classe depuis 8 heures du matin, voyant ainsi défile plus de 100 élèves.

Les autres semaines, le cours a été perturbé par des accrochages, des échanges de coups de poing, des injures, des bouteilles d'encre et de peinture renversées maladroitement sur les habits, sur les tables, le sol, sur les travaux des copains.

- Un premier trimestre très éprouvant, un deuxième supportable.

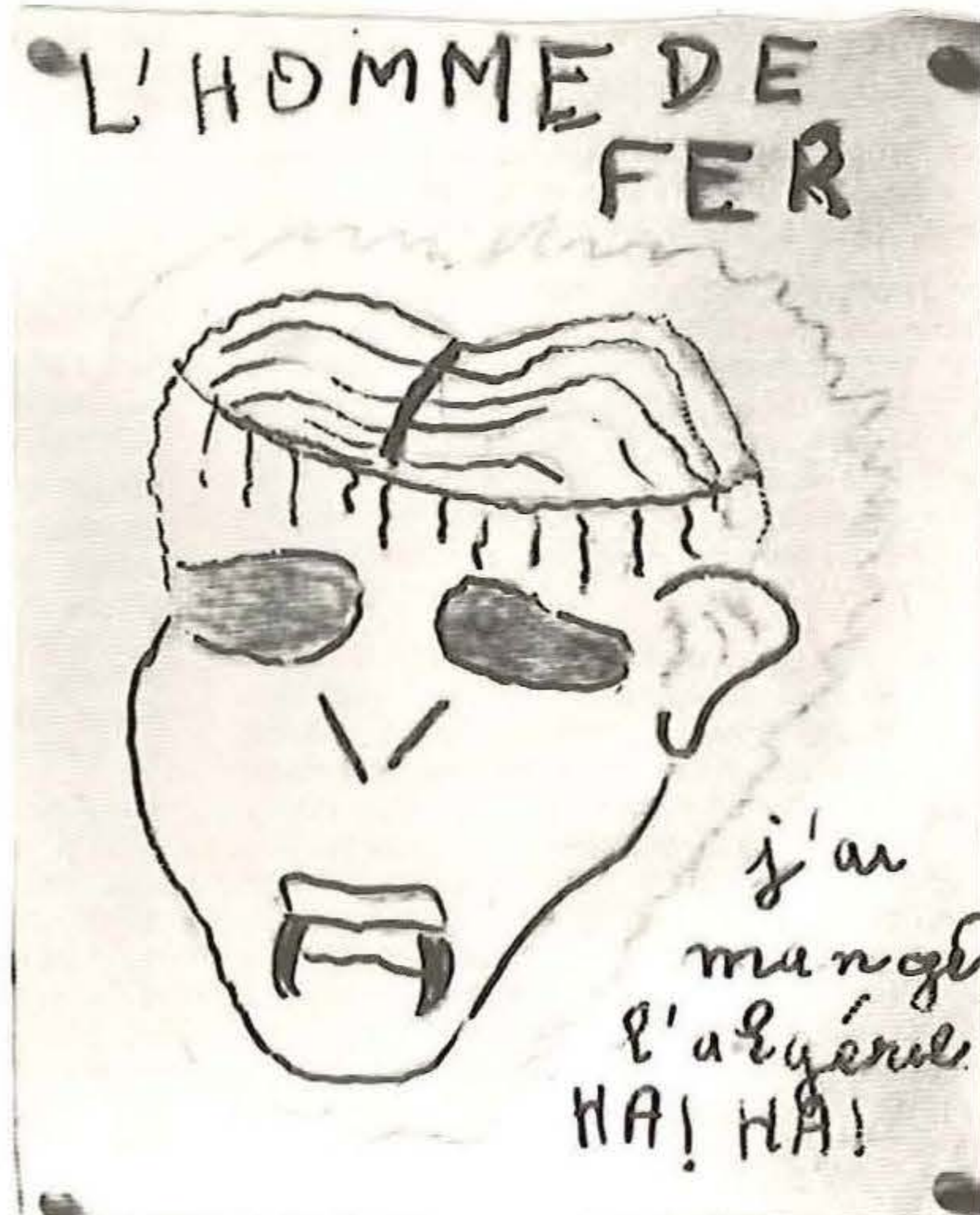
- 15 élèves : une demi-classe (76-77), effectif EXCEPTIONNELLEMENT peu chargé dont 4 garçons d'origine arabe : 2 d'entre eux ont 14 ans. Leurs préoccupations : Catherine, redoublante, physiquement très épanouie et Marie-France qui prend une allure d'adolescente depuis quelques semaines.

Il y a aussi Philippe, enfant adoptif, qui ne peut aller jouer avec les autres, mais qui doit surveiller la grand-mère depuis peu aveugle. De temps en temps il fauche la mobylette de sa mère et s'en «paye une bonne tranche». De septembre à la Toussaint, il n'a fait qu'arracher des fils aménagés dans le sol de la classe pour installer des machines, tirer avec une mitrailleuse imaginaire sur l'assistance, sauter d'une table à l'autre, et émettre tous les sons que des cordes vocales peuvent produire.

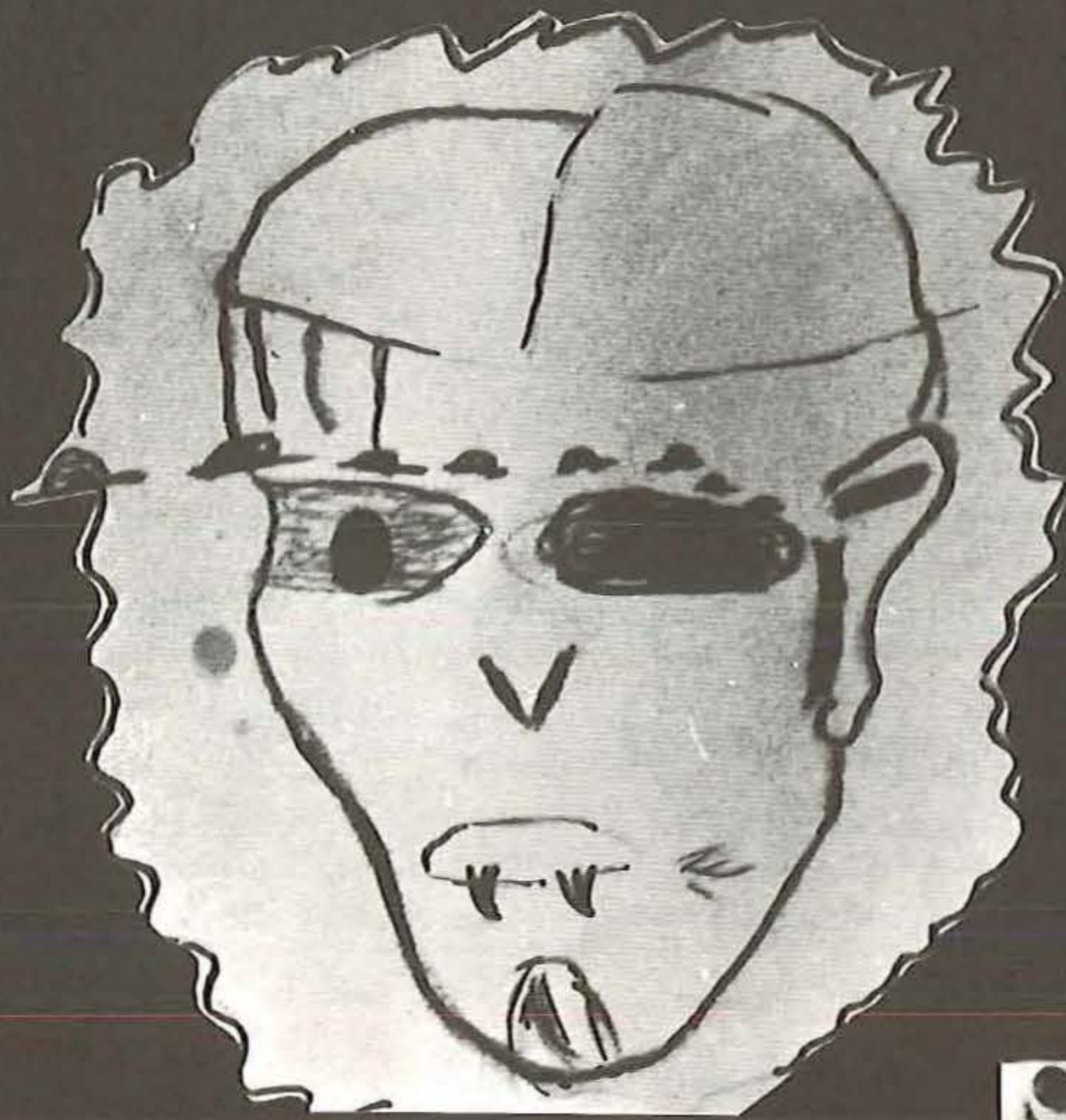
A la suite d'un tête à tête que j'ai provoqué, j'ai pu entrer en communication avec lui. Tout son univers en cours de dessin s'est transformé. Il s'est mis à peindre violemment à l'aide de ses doigts, à l'aide de projections de peinture... puis ce furent les fusains. Bon nombre de réalisations ont disparu (poubelle ? cachés ?).

Il a un copain, Ahmed, de la même classe ; ils font leurs «petits tours» ensemble. Mais leurs rapports, leurs échanges sont grinçants, chargés de détresse, de tourments.

6. «J'ai mangé l'Algérie...»







J'ai  
roqué  
l'Algérie  
mais pas  
le pétrole



J'ai roqué  
le Maroc  
Mais  
pas les  
pétrole



SLUF  
SLUF

N° 7 - 4 - 5. Réalisés sans doute par Mohamed et Lazar. Ces têtes ont été inspirées d'un dessin de science-fiction affiché ce jour-là par une autre classe. Le texte a été mis après affichage.

## Classe de 6<sup>e</sup> d'une Z.U.P. de 16 à 17 h

Vendredi 18 mars :

A 16 heures, Ahmed arrive en pleurs. Il poursuit Philippe qui enjambe les tables puis s'enfuit dans le couloir. Je me précipite pour savoir ce qui se passe. Ahmed ou les autres m'expliquent que Philippe se moque de lui parce qu'il s'est fait couper les cheveux. Je pars à la recherche de Philippe et expédie les autres qui m'emboîtent le pas. Je le récupère par un bras et lui parle fermement. Je reviens dans la classe où Ahmed est toujours en larmes et boudeur, entouré par ses petits copains arabes. Je proclame que je ne comprends pas pourquoi on ne peut pas se couper les cheveux sans recevoir de moqueries. Ahmed arrête ses larmes. Tout le monde s'installe. (J'ai appris plus tard que son père exigeait des cheveux ultra-courts.)

Ahmed après avoir débuté un dessin, vient demander :

— *C'est une forteresse ; j'voudrais y mettre dessus des gardes, mais j'sais pas.*

— *Tu veux mettre des gardes sur l'épaisseur des murs ?*

— *Ah oui, c'est ça.*

Je lui montre comment construire l'épaisseur d'un mur... Il continue son dessin.

10. «Le cerf» (sans doute inspiré d'un dessin précédemment affiché dans une autre classe.



8. «Bunny : au Maroc on a du pétrole et les algériens ont aucune idée car ils sont rassis.»

Vendredi 25 mars :

Beaucoup d'agitation. Demain ce sont les vacances. Il y a quelques absents. Ils organisent des jeux. Ahmed n'a pas encore terminé sa forteresse ; je ne peux donc l'amener à cette exposition de Rouen. Cette forteresse bien gardée, perdue au milieu d'un désert, c'est sans doute l'univers de solitude et de détresse d'Ahmed.

Quelques constatations au sujet de cette classe :

• C'est la plus créatrice (que de choses à libérer) ;

— C'est la seule classe de 6<sup>e</sup> où beaucoup d'élèves changent deux ou trois fois de techniques dans l'heure.

Janine POILLOT

Précisions connues ultérieurement par la famille :

Ahmed a un petit frère qui est le sujet de toutes les conversations : «*Brillant, gentil, agréable, il apprend bien, il ira loin...*»

Ahmed, lui, «*n'apprend rien, il est paresseux ; il ne veut que travailler le bois ; il est parfois méchant ; ça ne marche pas en anglais ; il dit que son professeur le dispute toujours et ne l'aime pas. Il n'aime pas les arabes ; moi je n'suis pas raciste, je n'comprends pas. Ahmed a une démarche de paysan.*»

J'ai pu discuter de ces élèves et de ces dessins avec la conseillère d'orientation. Nous avons fait diverses tentatives auprès du conseil des professeurs pour connaître leur avis sur ces élèves et sur leur attitude... Personne ne s'était jamais aperçu qu'il y avait des problèmes de racisme et d'adolescence dans cette classe. Il n'y a pratiquement que la directrice qui s'est intéressée à mes constatations !

10 (12)

J'ai retrouvé ces dessins dans le fond d'un carton où les élèves de cette classe rangent leurs travaux.

Lettre adressée à J. POILLOT avec la mention : «Tu peux tout publier.» Aussi je vous en fais part :

Le 22-2-78.

Janine,

Merci de ta lettre. Je vois que nous avançons dans le dossier «D.B.N.» (trouvons vite un terme moins péjoratif !). Le moment me semble venu de publier tous les articles à ce sujet à mon avis dans *L'Éducateur* (revue la plus lue dans le mouvement, donc meilleur impact), et rapidement. Nous avons fait un pas de géant en avant grâce aux textes récents de Yolande BRENAS et de Serge GOUDIN.

1. La définition du beau de S. GOUDIN : «C'est ce que cette société considère comme beau.» J'ajouterai que de tout temps il y a eu des «artistes» pour choquer l'ordre établi du beau et de l'esthétique et je pense inévitablement aux dadaïstes et aux surréalistes.

Je lis à propos dans *Poésie surréaliste* de J.-L. BÉDOUIN (Seghers), quelques phrases significatives : «Un moyen de libération totale de l'esprit» (déclaration du 17-1-25) ; «Le développement d'une protestation» (Breton, Eluard) ; «Ne se dresse pas seulement contre un intolérable état de fait, mais conteste jusqu'aux limites de la condition humaine» (Bédouin). «Bouleverser l'ordre des choses pour permettre à une harmonie véritable, de s'épanouir» là tout un passage (p. 12-13) parlant des idées reçues, des réflexes conditionnés, du confort, du mythe du chef, etc. «qui tendent à interdire à l'individu de se chercher hors des normes imposées par la société ou par l'espèce, et s'efforcent à cette fin, de le priver purement et simplement de toute imagination» (Bédouin).

Il faudrait citer pratiquement toute cette introduction au livre. Ceci s'adresse à la poésie mais collerait très bien à la peinture et à l'art en général.

Pardon pour toutes ces citations mais il me semble que là-dedans il y a tout ce qui permet de comprendre les productions fugitives de premier jet («D.B.N.») de nos enfants.

En leur temps (au moment précis où sont apparues leurs œuvres), les surréalistes (les impressionnistes en leur temps aussi ?) ont essayé de s'opposer à l'Art (avec un grand A) ;

maintenant à mon avis ce n'est plus valable, puisque ce qu'ils montraient est devenu un art reconnu, officiel, presque académique. Ils ne se manifestent plus dans tous les sens du terme. Au départ c'était une révolte qui même je crois, voulait faire croire que tout le monde avait le droit et pouvait créer (je n'ai pas retrouvé le texte, mais je l'ai lu quelque part).

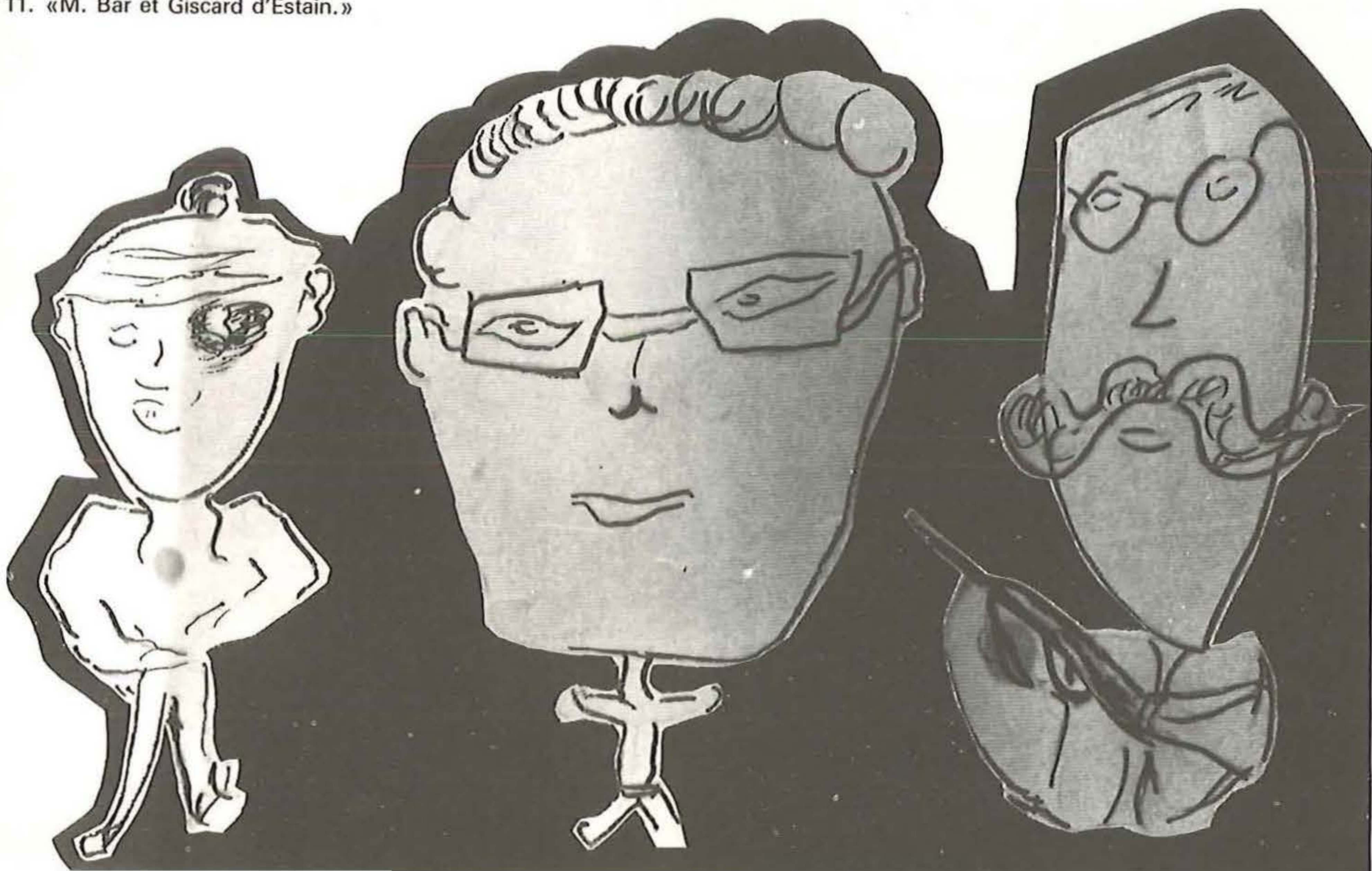
Les enfants produisant des «D.B.N.» (soit en «art» enfantin, soit en texte libre, etc.) ne sont-ils pas en révolte contre l'école, les parents, leur sexualité, etc. et ils l'expriment, c'est cela qui est important. Il ne faut pas, en aucun cas BRIMER cela, le SOUS-ESTIMER. Nous devons être FIERS d'avoir ce genre de productions dans nos classes ; dans d'autres classes (plus strictes, plus traditionnelles, moins «libératrices»), ils n'ont pas le pouvoir, le droit de le faire : ils sont étouffés. Pourquoi se cacher les yeux ?

Cette année j'ai peu de dessins «B.N.» mais j'ai des textes libres significatifs : révolte contre les parents qui ne s'occupent pas d'eux (textes où l'enfant met le feu à la maison familiale et où les parents sont retrouvés morts et où l'enfant vit heureux avec quelqu'un d'autre, nombreux textes où l'enfant est abandonné par ses parents dans une forêt et recueilli par une autre personne).

Des textes montrant bien la sexualité des enfants (l'autre jour, à la lecture des textes, une gamine — 8 ans — lisait un texte où il était question de «faire l'amour» et qui avait un ton provocateur. Petite discussion après le texte qui a montré que :

1. Les enfants sont extrêmement préoccupés par l'acte sexuel ;
2. Qu'ils ont un tas d'idées reçues (qui m'ont d'ailleurs bien déçue personnellement) j'ai entendu dire : «L'amour c'est pour les grandes personnes, pas pour nous», «c'est sale, c'est pas beau», etc. ;
3. Cette vue non saine de l'acte sexuel, à mon avis, est en grande partie inculquée par les parents ;
4. On sent qu'ils ont des tas de choses à dire (vécues ou imaginaires), mais qu'ils sont bloqués pour s'exprimer naturellement).

11. «M. Bar et Giscard d'Estain.»



Des gribouillages qui circulent où il est question «de se faire niquer dans les caves, etc.» l'acte sexuel vu comme dégradant sert à provoquer la colère, la bagarre.

Bref, soyons heureux que ces pulsions, ces problèmes de nos enfants sortent, s'expriment. Je suis malheureux de voir certains enfants qui ne produisent que des petites maisons bien propres certes, mais tristes, sans expression. Ce sont ceux qui refoulent leurs problèmes, qui sont «privés de toute imagination à cause des idées reçues, des réflexes conditionnés, etc.» (voir la dernière citation de Bédouin plus haut).

Et si les «D.B.N.» permettaient aux enfants de s'épanouir ? «Bouleverser l'ordre des choses pour permettre à une harmonie véritable de s'épanouir.» (Voir plus haut, Bédouin encore).

Et c'est pour cela que Serge Goudin a raison : il faut tout montrer pour comprendre ce qui se passe dans nos classes, pas seulement ce qui nous «paraît beau».

En ce qui concerne «le moment de la création» il a tout à fait raison. Les enfants jouissent quand ils créent. Il y a là une notion de vrai plaisir à amener. J'observe les enfants qui peignent par exemple : ils sont véritablement heureux pendant ce moment (il faudrait les filmer). Peu importe le résultat. Le moment de la création est peut-être le plus important. Les résultats, certes, peuvent être critiqués constructivement avec un retour au groupe. Mais je me méfie toujours un peu de cela. Il y a de bons et de mauvais services rendus avec les retours au groupe. J'ai un de mes élèves, Abderhamane, qui prend un réel plaisir à peindre. Il peint rapidement (3 peintures grand format en 1 h - 1 h 30). C'est son atelier préféré. J'é trouve (et c'est très subjectif) qu'il a un style bien à lui. Eh bien ! chaque fois qu'il présente ses travaux au groupe-classe, très peu apprécient. De plus, pour les vrais «D.B.N.», le retour au groupe est-il nécessaire ? Tout au plus l'enfant se confiera au maître, ou à quelques camarades amis (avis personnel).

Ne montrer que les «beaux» travaux, c'est nier tout le cheminement des enfants, c'est se boucher les yeux sur l'expression de leurs profondes préoccupations.

Yolande Brénas a raison en ce qui concerne nos différences de conditions de travail entre primaire et secondaire. Vous ne pouvez sans doute connaître vos élèves qu'avec de grandes difficultés. Elle a aussi raison en montrant un certain aspect de l'I.C.E.M. : ambiance calfeutrée, etc. Il ne faut pas oublier que nous militons à l'I.C.E.M. pour lutter contre une certaine pédagogie «traditionnelle» mais que nous devons lutter aussi pour dénoncer nos conditions de travail qui font que tout n'est pas rose dans nos classes et que de toute façon il y aura toujours des conflits dont la résolution fera progresser les rapports maîtres-élèves, l'atmosphère de la classe, la coopération, etc.

Il est sûr que l'atmosphère de la classe dépend en partie de l'organisation matérielle de celle-ci. Avec nos conditions de vie, nous parons sans cesse au plus pressé. Perte de temps dans les transports pour aller travailler, famille à s'occuper, etc., manque de matériel dans les classes : perte de temps à en fabriquer, etc.

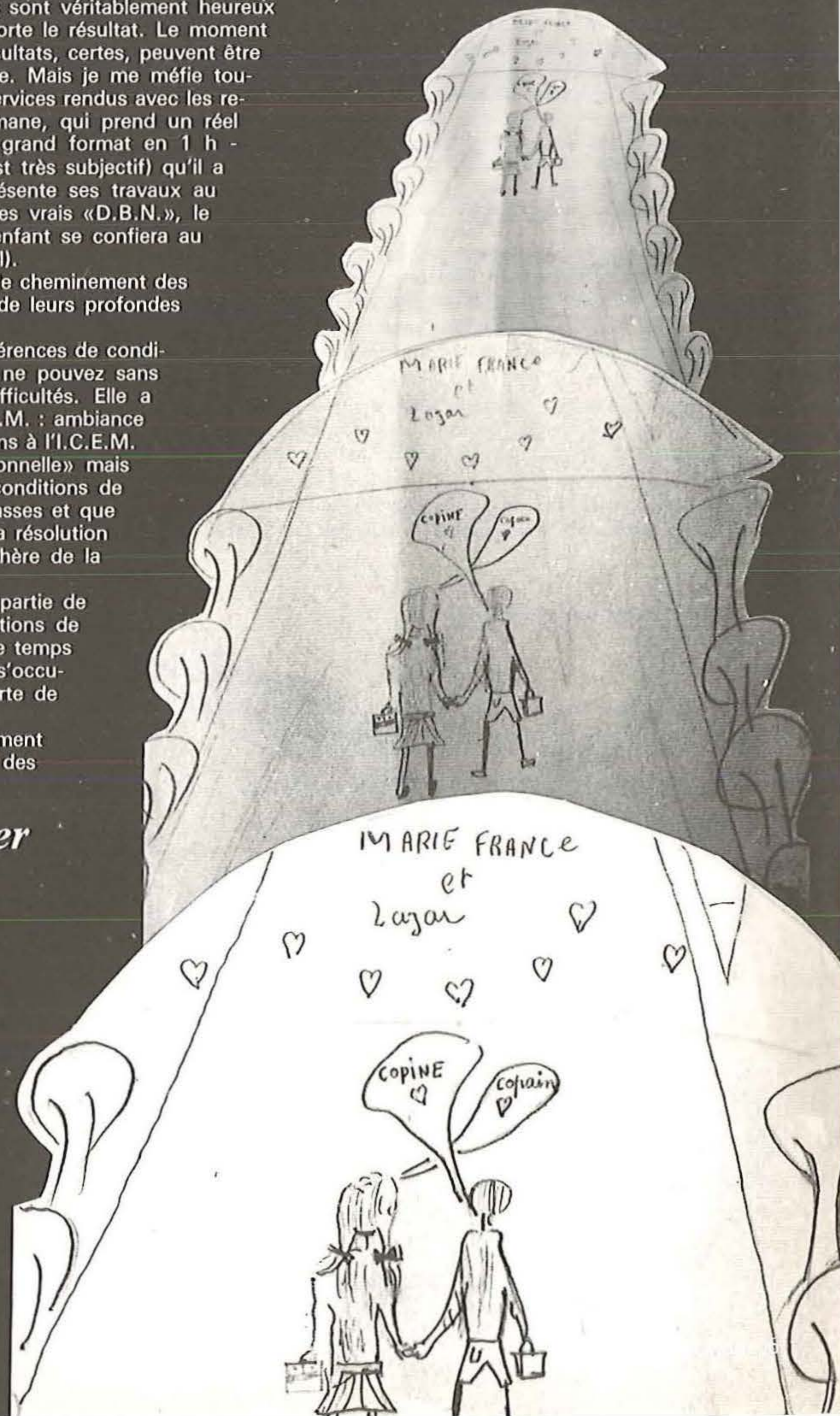
L'avantage de l'I.C.E.M., c'est qu'on lutte réellement mais on tait un peu les conditions de vie des enseignants.

### Fin du dossier

### Vos réactions à

Henri-Noël LAGRANDEUR  
7, allée Pierre Fresnay  
94400 Vitry-sur-Seine

12. Marie-France et Lazar :  
«copine - copain»



## A PROPOS DE QUELQUES LIVRES QUI ÉVOQUENT (QUELQUE PEU) NOTRE EXISTENCE

(suite de la p. 4)

Elle ne se pose pas non plus — dorénavant encore moins ! — pour tous ceux qui, feuilletant le catalogue de la C.E.L. trouveront au chapitre «Documentation pour les maîtres» l'ouvrage de Fernand OURY et Aïda VASQUEZ : *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, tomes I et II, Editions François MASPERO. (Une remarque pour les imprimeurs : classe coopérative est dans un corps plus gros que le reste du titre...) Cet ouvrage, à l'initiative du C.D. de l'I.C.E.M. et sur décision du C.A. de la C.E.L., fait partie des éléments de formation des maîtres qui veulent se documenter, depuis cette rentrée 1978.

Puisque la pédagogie INSTITUTIONNELLE vient chronologiquement de la pédagogie Freinet, puisqu'elle en est sortie, c'est bien sûr qu'il y a des différences. Ces différences existaient incontestablement en 1957, en 1958 (congrès de Paris) surtout lorsque les écoles de villes n'étaient et ne pouvaient alors qu'être un problème au sein d'une commission de travail — aujourd'hui on dit un «secteur» de l'I.C.E.M.

D'ailleurs, Fernand OURY raconte tout cela en détail dans son chapitre «Mémoires d'un âne» de la page 49 à la 229 du tome I. Puis il continue par «Charlie et les techniques Freinet» jusqu'à la page 336.



Dans le cadre fixé ici, d'une recherche de notre identité, puisque, depuis belle lurette, les écoles de villes ne font plus l'objet de la préoccupation d'un de nos secteurs, est-ce parce que nous les avons totalement oubliées ? Ou est-ce, au contraire, qu'elles ont totalement imposé tous leurs problèmes, toutes leurs limites, tous leurs impératifs à l'ensemble de la pédagogie Freinet ?

Je pose cette question. Ne me faites pas chanter avec Boris VIAN : «Hélas personne ne répond !»

Avons-nous réellement et consciemment accompli dans notre mouvement notre mue totale en mouvement des écoles urbaines ? Quelles ont été les étapes de cette mue, de cette mouvance ? Quelles sont celles qui nous restent encore à parcourir ?

Nouvelles questions.



La vraie raison, me dit-on, de l'inscription de cet ouvrage de Fernand OURY et Aïda VASQUEZ au catalogue de la C.E.L. c'est que nous n'avons plus, là comme beaucoup ailleurs, de littérature mise à jour concernant la coopérative scolaire. Alors en attendant, «ce qu'il y a de meilleur : c'est le livre d'OURY»... Cela ressemble-t-il à une récupération ?

Au fait ! qu'en pense Fernand OURY ? Est-il seulement informé ? On pourrait donc lui demander son avis !... (1)



En tout cas c'est le lieu et le moment de dire combien on se régale, combien je me régale à lire OURY. De la même façon, je peux l'attester, que FREINET se régala à lire — et à publier — les «Chroniques de la fosse aux ours» que OURY offrait à *L'Éducateur* en 57 et 58. La fosse aux ours c'est la cour d'une école parisienne enchassée, bétonnée, aseptisée, vue du troisième ou du quatrième étage d'un établissement que FREINET visitait sous la conduite de OURY, à la même époque (57 ou 58) et dont il était revenu comme d'un séjour aux Enfers ! Une époque où les effectifs normaux évoluaient entre 35 et 48 élèves...



Mais à vrai dire, tout ce que j'écris ici ce n'est pas mon propos initial. Il y a certes, pour nous, ici et maintenant en 1979, intérêt à mieux savoir et à mieux comprendre ce qui nous a distingués puis ce qui nous ressemble et ce qui nous rassemble en la PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE.

Mon propos initial est de lire chez les autres, dans les livres écrits qui font référence à notre existence, quelle image nous avons. Et aussi dans les livres qui veulent éviter de faire référence à FREINET et à son mouvement.

Car voilà justement l'un des rôles qu'on fait jouer à la pédagogie institutionnelle. Elle permet de parler de FREINET sans FREINET. A vrai dire, dans la dispute FONTVIEILLE - OURY - FREINET c'était pour FREINET exactement là où le bât blessait : il accusait les Parisiens de vouloir faire la pédagogie Freinet sans FREINET. Il me semble aujourd'hui que la question est réglée : bien malheureusement — mais bien naturellement, par les lois de la vie — nous faisons tous de la pédagogie Freinet sans FREINET. Le débat est donc clos.

Pas pour ceux qui, comme je l'indique plus haut, ont encore des idées derrière la tête.

Je vise ici directement Georges SNYDERS et son ouvrage : *Où vont les pédagogies non-directives ?* (Presses Universitaires de France) dont il a été fait une édition revue et augmentée. Et nous n'en avons encore jamais fait état dans *L'Éducateur*.

Il y a à cela peut-être l'explication d'une répugnance à évoquer le nom de SNYDERS : ne fut-il pas en effet le rapporteur et l'exécuteur du procès que fit en 1951-1952 le Parti Communiste Français à la pédagogie Freinet et le rédacteur des articles de la *Nouvelle critique* ? L'échéance fut l'exclusion du P.C. dans les meilleures formes staliniennes respectées par le député communiste local POURTALET — de C. FREINET, de MENUSAN et de moi-même.

Il ne nous semble donc pas innocent celui qui préfère évoquer OURY plutôt que FREINET ! SNYDERS passe en revue «*L'intervention active du maître par la médiation de structures*», c'est-à-dire les sanctions, le conseil de coopérative principalement.

Et d'évoquer le texte libre (renvoyé lui aussi par SNYDERS à ses origines psychanalytiques : «*Le texte libre que l'enfant rédige, se pose, dans bien des cas, moins comme contenu patent et élaboré que comme message à déchiffrer, voire à décrypter*», p. 281), la parole (la parole qui libère) et surtout et avant tout ce nœud sensible et essentiel mais néanmoins gardien de la pédagogie : la part du maître. Il le fait essentiellement dans le cadre de la non-directivité. (La non-directivité : est-ce la négation de la part du maître ? ou est-ce une nouvelle définition de celle-ci ?)

A relire ce que nous croyons discerner dans des différences éventuelles entre OURY et FREINET, ce n'est avant tout, pas sur le problème de la part du maître qu'elles peuvent s'étendre. C'est donc bien facile à SNYDERS d'écrire OURY à la place de FREINET.

SNYDERS présente OURY en tête de la deuxième partie de son livre : «Deuxième partie : Vers une solution - Chapitre premier : OURY. Beaucoup d'espoir et encore quelques craintes.»

Avant d'exprimer ses craintes, SNYDERS dit : «*Oury répond mieux à nos attentes (2) que tous les pédagogues dont nous avons jusqu'ici étudié la pensée et les réalisations — ou plutôt il nous introduit dans la réalité même de la pédagogie.*» (p. 285).

Auparavant — dans la page 284 — SNYDERS a montré comment «*Oury dénonce les illusions de la spontanéité infantine et de la non-directivité*». Il prend ses références aux pages 294 et 494 du livre de OURY : «*De la classe coopérative...*» Reportez-vous y !



La dernière fois, dans le livre *L'illusion psychanalytique en éducation*, nous faisons partie, grâce à Ch. BAUDOIN et par FREINET interposé, en droite ligne, de l'école psychanalytique.

(1) Il est bien évident que c'est avec son accord que les livres de F. OURY ont été inscrits au catalogue de la C.E.L., de même que nous publions ici des extraits de son prochain ouvrage : *Qui c'est le conseil ?*

(2) Nos attentes : il est clair que SNYDERS exprime comme il l'affirme celles du Parti Communiste Français, celles des communistes.

Cette fois-ci par OURY interposé nous sommes sur les franges du tapis non-directif.

Sommes-nous une pédagogie-non-directive ? Qu'en pensez-vous ? P'têt ben qu'oui ! P'têt ben qu'on !... Nous en avons déjà longuement débattu : principalement dans *L'Éducateur* n° 4, p. 9, du 1<sup>er</sup> novembre 70 et dans le n° 5, p. 8, du 15 novembre 70, puis dans *L'Éducateur* n° 10, page 5, du 1<sup>er</sup> février 71 sous la plume de YVIN et des camarades de l'Enfance Inadaptée. Puis aussi et entre autres sous la plume de Paul LE BOHEC : la non-directivité dans *L'Éducateur* n° 1, p. 3, du 15 septembre 72. Malheureusement nous n'avons plus guère d'écrits sur la part du maître : la *B.E.M.* n° 24 du même titre, de Elise FREINET est épuisée. Mais il reste le n° 40-41 : *Huit jours de classe*. On trouve un chapitre de C. FREINET, à la p. 52 dans *Techniques Freinet de l'École Moderne*. Enfin récemment a paru dans *La Brèche* un dossier : «La part du maître» (n° 33-34).

Mais c'est quoi la non-directivité en pédagogie ? SNYDERS répond : «*La non-directivité, c'est ce qu'on peut faire aujourd'hui, ce qu'on est amené à faire aujourd'hui quand on ressent l'échec de l'école bourgeoise et qu'on ne parvient pas à se placer résolument sur d'autres positions, à relier lutte pédagogique et lutte politique de masse ; c'est l'ultime recours de ceux qui, ayant découvert la critique politique des contenus enseignés, se réfugient dans le refus, la négation et finalement le mépris.*», p. 315 (3). (Autrement dit, ceux qui «ayant compris» n'en refusent pas moins d'adhérer au Parti Communiste.)

Est-ce ainsi, camarades, que vous entendez le terme «non-directivité» ? Surtout si vous avez conscience de pratiquer des techniques non-directives !

Par quels aspects sommes-nous en 1979 non-directifs et par quels autres ne le sommes-nous pas ?

Comment sommes-nous récupérés par la non-directivité ? Et comment avons-nous récupéré ou pouvons-nous récupérer la non-directivité ?

Voilà où je voulais en venir.

Le débat est ouvert.

Encore un mot. Impossible d'évoquer le livre de Georges SNYDERS sans ce qu'il estime lui-même être la vraie raison d'être de «*Où vont les pédagogies non-directives ?*» : le dernier chapitre.

«*Surtout le livre lui-même ne se justifie que par son dernier chapitre... dans lequel nous essayons de dire comment le marxisme, une pédagogie prenant appui sur le marxisme peut apporter réponse aux interrogations que soulèvent les non-directivistes. Les chapitres précédents seraient donc pris à contresens s'ils étaient séparés de leur aboutissement.*»

Autrement dit, SNYDERS ne cache pas ses intentions. Et c'est bien !

Si donc, à suivre mon raisonnement, SNYDERS a écrit OURY pour ne pas avoir à écrire FREINET — et SNYDERS pourra nous répondre et s'expliquer directement en précisant les analogies et les différences qu'il peut trouver à l'un et l'autre —, nous serions porteurs sur la voie de la réalisation d'une pédagogie qui prend appui sur le marxisme, de «beaucoup d'espoirs»...

Cela vaut donc qu'on en discute.

Une autre fois : car ceci est une autre histoire : la psychanalyse, la non-directivité... et le marxisme pour une autre discussion !

MEB

(3) Notons qu'il y a foule pour récupérer ou définir à son profit la non-directivité. SNYDERS y voit «beaucoup d'espoirs». BIJEULT et TERRIER voyaient en elle (note 10 de leur page 23) «l'ultime résistance» à «l'idée psychanalytique».

## Dr Louis CORMAN TYPES MORPHOPSYCHOLOGIQUES EN LITTÉRATURE

Illustré de 100 portraits - Editions P.U.F., 1978.

Des récents ouvrages du Dr Louis Corman, il a été rendu compte ici depuis 1967, car tous sont d'excellents outils pour les artisans de l'École Moderne, écrits par un ami de l'École Moderne bien connu de Freinet et d'Elise. En particulier : *Nouveau manuel de morphopsychologie*, aux Ed. Stock, 1966 - *Le diagnostic de l'intelligence par la morphopsychologie* aux P.U.F., 1970 - *L'interprétation dynamique en psychologie*, aux P.U.F., 1974 - *Connaissance des enfants par la morphopsychologie*, aux P.U.F., 1975.

La recherche dont nous fait part le Dr Corman avec ses *Types morphopsychologiques en littérature* se situe dans le même courant, utilisant constamment dans son analyse l'opposition morphopsychologique du dilaté et du rétracté avec leurs nuances. Mais à l'encontre des travaux précédents, l'analyse porte essentiellement sur des types relevés dans la lecture approfondie de nombreuses œuvres littéraires française et étrangères, de Shakespeare, Cervantès et Molière à Balzac, Bernanos, Duhamel, Martin du Gard entre autres, de même qu'à Dostoïevski, Steinbeck, Manzoni, Margaret Mitchell, etc.

A noter qu'il est tout à fait possible d'aborder sans autre préparation le dernier ouvrage du Dr Corman puisque celui-ci — en bonne pédagogie — a pris le soin d'introduire son sujet en rappelant en quoi consiste sa méthode, quels types peuvent être rencontrés, le jeu des compensations jusque dans les couples (époux ou amis), compensations fondées par référence à une fine psychanalyse. Le plus curieux, peut-être, bien mis en lumière par Louis Corman, révèle que la composition du portrait des personnages d'un roman ou d'une pièce de théâtre n'est point un fait de hasard. «*Le plus souvent, l'écrivain se projette lui-même dans les personnages principaux.*» Ainsi l'analyse morphopsychologique bien conduite doit permettre de comprendre comment s'élabore chez un auteur le subtil équilibre «*dilatation-rétraction*». De cette façon : Cervantès, Mauriac, Duhamel, Jules Verne (le Dr L. Corman est nantais d'adoption), Manzoni, Dostoïevski, etc. sont passés au crible qui éclaire leur réelle personnalité. Des portraits connus, d'autres dessinés par de très bon artistes : PAZZI et Paul DANCE, des photographies illustrent et enrichissent les explications.

Une dernière partie intitulée : *Une psychologie existentielle* où la vie instinctive, la vie affective, l'intelligence, les attitudes sont mises en claire lumière, termine l'ouvrage avec une étude sur les déviants et leurs comportements psychopathologiques.

Il s'agit d'un livre exceptionnel que je suis personnellement heureux de posséder dans ma bibliothèque auprès de travaux beaucoup plus anciens du Dr L. Corman.

Maurice PIGEON

**Remarque X. Nicquevert.** — *Je suis surpris d'apprendre la sortie d'un nouveau livre sur un sujet qui me paraît relever d'une approche caractérologique de la psychologie dépassée par toutes les recherches actuelles de la psychologie expérimentale ou de la psychanalyse.*

La méthode n'est pas hors de mode comme tu le crois. Elle n'est pas utilisée systématiquement par les psychologues cliniciens parce qu'ils ne la connaissent pas ou de manière tout à fait insuffisante. Les ouvrages antérieurs de Louis Corman (cités je crois dans mon compte rendu) constituent une bonne propédeutique à une psychologie concrète et dynamique. L'ouvrage présent permet à l'auteur une excursion par-delà le temps et l'espace.

Ici, la littérature se trouve privilégiée comme moyen d'investigation intellectuelle, attestant le lien constitué entre l'auteur et le héros qu'il met en scène. Il s'agit donc d'un jeu, d'une recherche sur un terrain inhabituel alors qu'à l'accoutumée l'examen morphopsychologique se pratique en contact direct avec le sujet. Je puis t'assurer que les rapports que j'ai eus avec L. Corman depuis près de quatre ans me permettent de témoigner de la validité de sa technique (mieux connue et pratiquée en Suisse et aux U.S.A. par exemple). Roger MUCCHIELLI, prof à la fac de sciences humaines de Nice, caractérologue très exercé n'a fait éditer ses bouquins : *Caractères et visages*, P.U.F. 1954 et *Psychologie pratique des élèves de 7 à 12 ans*, Bordas, 1958, qu'après une étude sérieuse des travaux de Corman, dont il fut l'élève à la fac de médecine de Nantes.

Par ailleurs, il est exact que Freinet et Corman s'estimaient. Ils avaient noué connaissance au congrès de Nantes, celui de 1957. Corman avait eu l'occasion d'intervenir dans quelques discussions en compagnie du Dr. Ch. de MONDRAGON avec qui j'ai travaillé de longues années et qui, pédo-psychiatre, a été formé à la morphopsychologie.

Tu voudras bien excuser cette relative prolixité sur un point qui continue à me passionner malgré la «retraite».

Cordialement tien.

P.S. — Je viens de reprendre la lecture du bouquin de I. PAVLOV : *La psychopathologie et la psychiatrie* (Ed. de Moscou, 1961) et j'y

trouve une fois encore la justification de types caractérológicos et morphopsychologiques dans le chapitre intitulé : *Théorie physiologique des types de systèmes nerveux et des tempéraments*, pp. 214 à 232.

M. PIGEON

«Un livre inscrit au catalogue C.E.L.»

Jacques GONNET  
LE JOURNAL ET L'ÉCOLE

Coll. E3 Casterman.

Pour l'introduction de la presse adulte à l'école, les plaidoyers ne manquent pas mais l'originalité de Jacques GONNET est de bien montrer, dès le début de l'ouvrage, qu'elle ne peut être qu'«un axe de travail complémentaire» dans l'analyse critique qu'elle institue, axe complémentaire à l'expérience : «le faire» du journal réalisé par les jeunes eux-mêmes qui est «le meilleur apprentissage à la compréhension des lacunes et des violences de tout système d'information».

• D'où le parti-pris, en fonction justement de cette complémentarité nécessaire fondamentale, de cette dialectique mise d'emblée en évidence, de privilégier dans un premier temps, la presse écrite par rapport à la presse audiovisuelle car «la production d'un journal écrit est relativement simple» et «il faut s'attaquer à ce qui est immédiatement réalisable par tous». Cette attitude réaliste, pragmatique, ne peut que nous satisfaire.

• J. GONNET présente ensuite des variations sur la revue de presse avec des méthodes d'approche pédagogique très simples, facilement applicables en classe et dont le couronnement souhaité devrait être des propositions de la presse ou des sollicitations des lecteurs pour voir intégrer des témoignages de la vie des jeunes dans le quotidien régional. On retrouve donc toujours, soulignée par l'auteur, cette complémentarité indispensable dans la communication. J'avoue cependant que l'évocation de notre quotidien régional cité en exemple m'a laissé perplexe... mais il serait long de dire pourquoi.

• La présentation de la presse en situation multi-media se propose toujours de montrer comment peut, dans ce cadre-là, s'établir une situation de communication avec le quotidien régional. J. GONNET suggère même aux maîtres et aux élèves d'imaginer, instruits par l'expérience précédente, leur propre système multi-media, leur propre programmation pour aborder les événements régionaux ou nationaux.

• La relation de la production d'un journal de type adulte, vécue comme une simulation est assez proche d'un exercice traditionnel. Nous ne croyons pas plus que lui que cet exercice soit suffisant pour démythifier la presse. «Pourquoi, comme l'auteur le répète avec conviction, ne pas commencer par (l'expérience vécue), par le «faire» au lieu du «dire»? C'est le propos de tout un chapitre dans lequel J. GONNET rappelle, par de nombreuses références nominatives à notre pédagogie, les motivations, l'organisation, les formes et contenus des journaux scolaires.

• Les pages sur les journaux extra-scolaires traduisent avec force comment les jeunes cherchent désespérément «un lieu où naître». Parallèles à la vie scolaire, ils sont autant d'appels à échanges que le système d'enseignement n'entend pas encore alors qu'il y serait gagnant en dynamisme, en responsabilisation, en intelligence créatrice.

• Les onze itinéraires présentés ensuite sont d'une grande variété d'âges, de milieux, de méthodes d'approche de la presse adulte ou de la presse enfantine ou adolescente. Chacun a un caractère d'authenticité qui en fait son impact sur le lecteur.

• Quant au guide pratique final, il est bien pratique dans ses suggestions matérielles et permettra à ceux qui liront l'ouvrage, avant d'entamer une expérience, d'éviter bien des tracasseries inhibitrices.

Pourvu que beaucoup de journalistes, beaucoup de parents et pas seulement beaucoup d'enseignants lisent ce livre !

Janou LÉMERY

Geneviève PATTE  
LAISSEZ-LES LIRE !

Editions Ouvrières.

Qui est donc cette personne qui, sans être enseignante ni spécialiste en psycho-pédagogie, se permet d'écrire sur la lecture ? Et à une époque où l'on déplore de toutes parts le manque d'appétit des enfants

(et des adultes) pour la lecture, quelle provocation que de titrer son livre : Laissez-LES LIRE !

Geneviève Patte est bibliothécaire et, justement parce qu'elle travaille en dehors de l'institution scolaire et de ses obligations, elle sait que le volontarisme est inopérant. On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif et comme rien n'oblige les enfants à fréquenter la bibliothèque, à faire semblant d'être lecteurs, le problème se ramène à donner soif de lecture, notamment en permettant aux enfants de trouver dans la lecture réponses à leurs préoccupations, à leurs questions, à leurs intérêts.

Ce livre n'est pas celui d'une spécialiste du socio-culturel en marge de l'école, d'une sorte d'assistante sociale de la lecture, il est vraiment celui d'une éducatrice qui pose les vrais problèmes de l'éducation et qui refuse le cloisonnement entre la bibliothèque et les autres milieux de vie des enfants (dont l'école). Son but : reconnaître l'identité de l'enfance sans pour autant l'enfermer dans un statut mineur coupé du monde adulte. Ce n'est pas un hasard si elle se réfère fréquemment à la pédagogie Freinet qu'elle connaît en profondeur.

Bien qu'elle ne dévie jamais de son sujet qui est l'organisation et l'animation de la bibliothèque des enfants, tout ce qu'elle dit se raccorde directement à nos préoccupations et je considère *Laissez-les lire !* comme un des rares ouvrages fondamentaux sur les problèmes de la lecture parce qu'elle ne traite pas du «comment» mais du «quoi» et surtout du «pourquoi lire?».

Cent pages de l'ouvrage sont consacrées à une exploration de la «forêt des livres» et G. Patte ne se contente pas d'opérer une sélection, elle analyse les motivations qui attirent les enfants vers telle sorte de livre et les raisons de leur proposer ceux qui répondent le plus profondément à leurs besoins. Et l'auteur ne manque pas d'égratigner certaines préventions superficielles contre ce qui est sensé effrayer ou choquer les enfants (voir sa critique de *Max et les maximonstres*, de *Et moi, d'où je viens ?* face à la sexualité désinfectée de l'encyclopédie Hachette).

G. Patte analyse les prétentions éducatives des nombreux albums documentaires qui ne traitent que superficiellement leur sujet ! Par exemple ceux qui décrivent la vie de l'enfant africain ou sud-américain, comme s'il existait avec plus de précision que l'enfant européen. Alors que la rigueur exige qu'on localise et relativise la description que l'on donne : celle d'un enfant de tel milieu dans telle région.

Elle passe au tamis l'abondante littérature de vulgarisation scientifique et différencie les réponses verbalistes et les incitations à expérimenter, observer, réfléchir.

Toutes ces critiques donnent leur pleine valeur aux multiples références qu'elle fait à notre collection B.T. qui sort grandie de cette confrontation sans complaisance avec bien des éditions plus luxueuses (ce qui ne nous dispense pas de la critiquer entre nous afin de la rendre encore plus conforme aux besoins des enfants et des adolescents).

Evidemment le chapitre consacré aux choix des albums, des romans, nous intéresse particulièrement, pourtant les chapitres suivants concernant les problèmes d'animation (présentation de livres, expositions, ateliers-clubs, etc.), de fonctionnement des bibliothèques pour enfants, méritent également notre attention.

La conception ouverte de la bibliothèque telle que la veulent, autour de Geneviève Patte, les bibliothécaires de «La joie par les livres», appelle de notre part plus que de la sympathie. Ce qui est en cause, c'est la médiation de l'éducation scolaire de la lecture pour que tous les enfants accèdent d'emblée à leur bibliothèque. Déjà des liaisons entre bibliothèque d'école et bibliothèque de quartier ont été créées et ce n'est pas un hasard si l'on retrouve dans ces expériences l'I.C.E.M. et «La joie par les livres».

Nous avons beaucoup à faire ensemble mais, pour commencer, lisons *Laissez-les lire !*

M. BARRÉ

N.D.L.R. — G. Patte avait déjà exposé elle-même dans notre revue ses conceptions de l'animation d'une bibliothèque et formulé ses critiques à l'égard de nombreux livres pour enfants (voir *Educateur* n° 5, 30 nov. 77 : «L'ENFANT ET LA DOCUMENTATION»).

Lionel BELLENGER  
LES MÉTHODES DE LECTURE  
Collection «Que sais-je ?», P.U.F.

Ce petit livre comme tous ceux de la collection «Que sais-je ?» n'a pas la prétention d'apporter d'idées nouvelles sur la lecture. Il analyse les comportements de lecteur ; il essaie de dégager les principes et les différents aspects d'une lecture active et il fait le point sur les méthodes de lecture en fonction des possibilités qu'elles offrent d'accéder à cette lecture active, lecture créatrice, lecture plaisir.

Dans cette optique, il porte d'abord le regard sur ce qu'on pourrait appeler les méthodes de réapprentissage. Ce sont les méthodes de perfectionnement qui insistent essentiellement sur l'accélération de la vitesse de lecture.

Ces méthodes de lecture rapide utilisent les recherches sur le fonctionnement de l'œil pour arriver à ce résultat. Voici leurs principes de base (présentés par BELLENGER) :

— «L'accroissement de la vitesse de lecture s'obtient par l'entraînement au parcours volontaire des yeux en respectant le principe de la réduction des points de fixation et la diminution des retours en arrière.»  
— «L'accroissement de la vitesse de lecture s'obtient par l'élargissement du champ visuel. Un lecteur entraîné doit percevoir entre 25 et 50 signes en une ou deux fixations sur une ligne d'un livre format poche.»

Le souci de rentabilité d'abord prédominant (arriver à consommer plus d'écrit) est toujours sous-jacent mais il a fallu rendre moins exclusif cet objectif de rapidité pour arriver à une relation vitesse/compréhension satisfaisante, développer la capacité de dégager l'essentiel, bref rendre la lecture efficace, réellement rentable. Comment réintroduit-on le plaisir de la lecture ? Question sans réponse ici.

Si BELLENGER traite ensuite des méthodes d'apprentissage suivant le schéma classique : méthodes syllabiques, méthodes globales, méthodes mixtes, c'est en liaison avec sa réflexion sur les méthodes de lecture rapide.

Lire c'est prélever directement du sens dans de l'écrit le plus efficacement et le plus vite possible. A partir de cette idée, il fait à toutes les méthodes d'apprentissage, y compris aux méthodes globales le même reproche : celui de passer par le déchiffrement qui, selon lui, retarde et perturbe l'accès à la vraie lecture.

(Avec les méthodes globales)... «le déchiffrement reste la voie de l'apprentissage. On y fait appel plus ou moins tôt... L'apport de cette façon d'aborder la lecture tient essentiellement à l'intention de lier le sens à la forme dès l'origine... et de perdre en chemin cette intention pour (très vite, parfois) emmener l'enfant sur le long chemin du déchiffrement... où le sens perd la face au profit du seul objectif d'oralisation des mots qui redeviennent le support de sons... et rien d'autre !»

Alors que faire ?

La solution pour BELLENGER — et là nous retrouvons les idées développées par Foucambert dans la manière d'être lecteur — c'est «la saisie sans intermédiaire oral d'une pensée graphiée». La lecture est toujours intégrée à un projet, les enfants sont placés très tôt dans des situations qui incluent l'écrit. Ils accumulent des matériaux de lecture un «capital-mots» qui les amènent à la lecture autonome.

Comment accèdent-ils à cette lecture autonome sans passer par l'oralisation ? Nous nous étions déjà posé cette question à propos du livre de Foucambert. Si nous sommes d'accord pour critiquer le déchiffrement — surtout si c'est la mise bout à bout de segments dont parle Bellenger —, faut-il pour cela refuser toute oralisation de l'écrit, toutes mises en correspondances des graphies et des phonies ? Faut-il au contraire, comme nous essayons de le faire, intégrer ces mises en correspondances dans les demandes pour l'appréhension d'un texte inconnu ? On ne parle plus alors de déchiffrement mais de décodage, le va-et-vient graphie-phonie se faisant sous des formes diverses sans que jamais le sens soit perdu de vue.

C'est pour moi la question la plus intéressante posée par ce livre qui veut mettre en lumière les réflexions les plus actuelles sur le problème de la lecture.

Deux remarques d'un autre ordre :

Il est un peu irritant de constater que les seuls éléments de comparaison tant pour les méthodes de perfectionnement que pour les méthodes d'apprentissage sont empruntés à l'Amérique du Nord. N'y a-t-il pas eu d'expériences ailleurs et particulièrement en Europe (pour pouvoir comparer l'apprentissage de langues écrites facilement comparables) ?

Bien que Bellenger situe la lecture comme pratique sociale, l'analyse dans ce domaine est superficielle. On en reste à cerner des comportements de lecteurs. Rien ou presque rien sur les causes sociales des blocages à la lecture ni sur les moyens de déblocage, rien sur les bibliothèques et les possibilités de développement de la lecture autre que les méthodes de perfectionnement.

### ÉCRIRE A CINQ ANS ?

M. AUZIAS, I. CASATI, C. CELLIER, R. DELAYE, F. VERLEURE  
P.U.F.

Écrit par des psychologues spécialisées dans l'étude et la rééducation de l'écriture, ce livre est le compte rendu d'une recherche expérimentale sur l'évolution normale de l'écriture des enfants de 5 à 6 ans.

C'est une étude minutieuse très facile à lire et qui apporte des repères précis et intéressants pour l'observation du développement de l'écriture à cette période depuis le simulacre d'écriture jusqu'à la copie lisible et la copie habile. Cette recherche a été faite dans les classes de grande section de deux écoles maternelles. Elle est suivie de l'étude de quelques cas d'enfants présentant un retard de la fonction graphique.

Sont envisagés : le niveau d'organisation spatiale — rectitude et horizontalité de la ligne, emplacement dans la page, direction du déroulement —, la structure des lettres — dimension, respect de la forme —, les relations entre elles — ordre et liaison —. Ces critères précis d'observation n'aboutissent pas à une étude formelle uniquement soignée de savoir-faire. Ici et là, des commentaires permettent de replacer le problème de l'écriture de l'enfant dans le contexte plus général de son développement sans négliger le développement affectif. C'est clairement exprimé dans le chapitre consacré à l'étude de cas d'enfants ayant un retard de la fonction graphique.

«Si ce retard graphique peut être compensé par des mesures pédagogiques ou rééducatives adéquates (mesures qui peuvent avoir une influence très bénéfique sur l'évolution générale d'un enfant), il demeure que le simulacre d'écriture peut être le signe de perturbations qui requièrent des mesures psychothérapeutiques ou institutionnelles précoces.» (p. 118)

De la recherche transversale (à partir des classes de grande section), une conclusion nette est tirée : l'accès à l'écriture proprement dite (écriture-copie) ne peut guère se faire avant 5 ans 6 mois en moyenne. Il dépend essentiellement de la maturation fonctionnelle des enfants.

«Les enfants parvenus à un certain niveau de maturation et de fonctionnement peuvent profiter de l'enseignement prodigué, tandis qu'ils ne le peuvent pas ou le peuvent beaucoup moins tant que cette maturation fonctionnelle n'est pas suffisante. Il ressort de ceci que le niveau de copie lisible est le niveau caractéristique des enfants de 5 ans 9 mois et plus. Or c'est après le mois de mars que les trois quarts environ des enfants d'une classe composite de grande section ont plus de 5 ans 6 mois.»

Pour ce type de classe, le troisième trimestre de grande section paraît donc être le moment le plus propice pour l'initiation à l'écriture.» (souligné par les auteurs, p. 125)

«Par conséquent, il est inutile, voire contre-indiqué de ne pas respecter ce rythme normal de développement de l'enfant et de faire «écrire» des enfants de 4-5 ans.» (pp. 140-141)

Mais : «Il est important de laisser (l'enfant) jouer à ce jeu (du simulacre d'écriture) sans critiquer sa production parce que alors l'enfant met en correspondance, à sa manière et d'une façon qui correspond à son évolution fonctionnelle, l'activité graphique et le langage.»

J'aurais aimé qu'on précise ici que ce «jeu» qui est déjà de l'écriture s'appuie sur le besoin d'expression et le besoin de communication de l'enfant et s'insère dans des activités de véritable communication dont une des plus importantes est la correspondance. Le développement ultérieur de l'écriture chez l'enfant de 5 à 6 ans (du simulacre d'écriture à la copie lisible) ne peut s'envisager non plus hors de ce contexte.

Cela n'apparaît pas et c'est le reproche qu'on pourrait faire au livre et particulièrement à la deuxième partie où sont tirées quelques conséquences pédagogiques de la recherche. Les auteurs donnent des indications souples sur la manière d'intégrer le graphisme aux activités de la classe et sur la sorte d'aide que l'enseignant peut apporter dans ce domaine. D'autres ont traité au problème des gauchers qui est ici dédramatisé puisque l'étude conclut que les niveaux de copie des enfants gauchers de 5 à 6 ans sont équivalents à ceux de leurs camarades droitiers.

Mais on n'envisage pas l'insertion de cette activité spécifique qu'est l'écriture dans «la pédagogie unitaire et globale soucieuse avant tout de respecter la vie infantile dans ses innombrables élans» dont parle Freinet (*Méthode naturelle : III. Apprentissage de l'écriture*). C'est pourtant le moyen de faire accéder les enfants à «ces découvertes jubilatoires» comme disent les auteurs, «ces découvertes qui «valorisent l'enfant» et peuvent lui permettre de se «développer sur le plan cognitif». Nous les rejoignons ici.

La bibliographie est très importante.

Jean-Marie BROHM  
CORPS ET POLITIQUE  
Editions Universitaires

Michel Bernard, maître-assistant à l'Université de Paris X, a enseigné la psycho-pédagogie à l'E.N.S.E.P.S. Après son livre sur *Le corps*, il lance une collection qui se propose de «faire l'analyse des pratiques corporelles et des discours qu'elles suscitent pour mettre à jour les processus idéologiques qui les gouvernent».

*Corps et politique* s'inscrit dans cette collection. Jean-Marie Brohm, militant révolutionnaire, élève de Michel Bernard, s'appuyant sur les analyses de Freud, Marx et Reich, dénonce ici le sport comme reflet



de la politique capitaliste, et décrit le corps comme «*institution politique définie par des rapports sociaux de classe*».

J.-M. Brohm oppose deux conceptions du corps jusqu'ici répandues. Celle d'un corps «*moralelement propre, intellectuellement développé, physiquement formé*», niant la dimension du plaisir et du désir dans l'existence humaine, et celle d'un corps «*libéré, authentique, épanouissant toutes ses potentialités*», corps autonomisé, sphère abstraite à cultiver (les techniques actuelles de travail sur le corps : relaxation, psycho-motricité, bio-énergie, expression corporelle... tendent vers la recherche du bien-être et du bonheur).

Or, dit J.-M. Brohm, «*ce faisant, on occulte ce qui constitue le malaise du corps. On privatise le corps en le désinsérant des conflits sociaux.*»

Il s'attaque aussi à la dynamique de groupe. «*Le corps dans le groupe... est censé permettre l'ouverture à autrui dans une société bloquée et déshumanisée.*» «*Cette idéologie groupiste... n'est que le reflet de toutes ces techniques capitalistes dominantes qui visent à aplanir les conflits sociaux et à effacer les contradictions des rapports sociaux réifiés (idéologie du don, de la parole, de l'échange, de la communication interpersonnelle...).*»

### LE CORPS-INSTITUTION

• J.-M. Brohm dévoile certains aspects du corps dans la société :

— Un corps contrôlé, identifié (empreintes digitales...), assujéti (modes, règles, mises en rang...), réglementé (mise à l'écart des handicapés, réglementation de la contraception, de l'avortement...).

— Un corps-marchandise ; corps conçu comme une constellation d'objets partiels (nez, cheveux, bouche, seins, fesses...) à chacun desquels correspondrait une esthétique et un traitement spécifiques), d'où une industrie florissante (vêtements, produits de beauté, pornographie...).

— Un corps-capital :

\* le corps comme source d'énergie — travail — rendement — plus-value,

\* le corps comme force de reproduction (capital génétique).

• Le corps dans la lutte des classes :

J.M. Brohm rappelle brièvement l'historicité de la corporéité humaine, résultat d'un long processus d'élaboration sociale.

Il fait la différence entre l'individu de la classe bourgeoise qui «*est son corps*» et le prolétaire dont «*le corps est destiné à l'usure, à l'érosion, à la souffrance laborieuse, tandis que le corps bourgeois profite des plaisirs de l'existence.*»

Le corps ouvrier, corps-machine, fabrique de la plus-value. Il doit donc être une source d'énergie. Pour cela, l'énergie érotique ne doit plus être libérée, mais endiguée, canalisée, déviée pour devenir énergie productive.

D'où répression de la sexualité, non-liberté de disposer de son corps : débats autour de la contraception, de l'avortement. D'où également idée de la sublimation.

Mais la sublimation bourgeoise (dans les arts, l'amour...) n'a pas le même visage que la sublimation ouvrière dans le sport, le catch, la télé, le bricolage...

• Les rapports du corps et du pouvoir politique :

— Le pouvoir est incarné (corps du chef isolé, protégé, distancé mais aussi proche, adulé : bains de foule des présidents...).

— Les rapports de pouvoir sont d'asservissement des corps par les dominants (esclavage, mutilation, torture...).

— Les guerres sont les formes supérieures d'oppression où les individus deviennent chair à canons.

— Le fascisme, oppression, torture, élimination de certains corps au profit de la sélection corporelle d'une «*race*», goût de la mise en scène (parades, défilés) a offert le paradoxe d'être en même temps haï et désiré par les masses. Le fascisme et aussi tous les micro-fascismes quotidiens.

• L'Eglise, l'armée, le sport sont des institutions-écrans, tampons entre la société répressive et la masse des individus aliénés.

### UNE INSTITUTION-ÉCRAN : LE SPORT

Constituant une promesse de promotion sociale, le «*sport pour tous*» occulte une réalité de classe : en mettant toutes les sortes de corps en présence, le sport fait croire à une institution égalitaire, alors que les conditions de départ sont profondément inégales.

J.-M. Brohm fait une différence entre les diverses formes d'exercices physiques plus ou moins intensifs et le sport, institution politique basée sur la mécanisation des corps, le rendement mesuré, la sélection, la hiérarchie des corps, qui font intégrer mentalement et corporellement le capitalisme.

• En conclusion :

«*Une société nouvelle présuppose un corps nouveau qui puisse fonctionner selon ses normes. De plus, toute conquête nouvelle de libertés implique un élargissement du champ de la liberté corporelle, notamment sexuelle.*»

Pour J.-M. Brohm, militant révolutionnaire, une société nouvelle se pose en termes de «*politique = guerre des classes en vue du pouvoir par tous les moyens disponibles*». «*Il s'agit de transformer aujourd'hui le corps en une machine de guerre politique contre la bourgeoisie, en un instrument militaire adapté aux formes nouvelles de domination de la bourgeoisie.*»

Il n'est pas obligatoire de partager les convictions révolutionnaires que J.-M. Brohm exprime dans sa conclusion pour apprécier son analyse critique d'une société dans laquelle nous sommes véritablement dessaisés de notre corps.

«*Depuis notre enfance, on nous fait honte de notre corps. On nous empêche de nous branler d'abord, sous des prétextes médicaux farfelus, on nous empêche de mettre les coudes sur la table, on nous oblige à n'être jamais à poil. On nous fait honte de notre corps, parce qu'il traduit nos désirs, même quand nous n'osons pas les dire. On nous dit : «soumettez-vous dans votre chair, portez des cravates, des slips et des soutiens-gorge, faites le salut militaire, ne vous étendez pas sur les pelouses, ne vous asseyez pas dans le bureau de votre chef sans y être invités, restez assis en classe». L'embrigadement du corps est la condition de la soumission des esprits.*»

En un temps où «*le corps est à la mode*», c'est-à-dire où il devient l'objet de discours et d'attentions multiples, il est important que nous ayons conscience que nous jouons un rôle dans l'éducation corporelle des enfants, en tant qu'éducateurs.

En conclusion, *Corps et politique* vient éclairer, approfondir et renforcer ce que nous avons exprimé à Nantes dans notre débat «*sport et embrigadement*» (voir *Techniques de vie* n° 261, p. 11).

Dans notre projet d'éducation populaire, nous avons à définir notre conception du corps dans la globalité de l'individu et à trouver les moyens d'une éducation qui concerne les enfants, les jeunes, les adultes, dans leur globalité. Un corps qui ne soit pas «*sphère autonome, désinsérée des conflits sociaux*», mais au contraire concerné par et impliqué dans la lutte de classe.

S. HEURTAUX

pour le secteur «*éducation corporelle*»

## Courrier des lecteurs

Toutes réactions aux articles paraissant dans la revue doivent être envoyées au responsable de la rédaction : Xavier Nicquevert, école primaire, 13290 Les Milles.

«A propos de livres qui évoquent (quelque peu) notre existence» de M.E. Bertrand.

Comme la classe me l'apprend tous les jours, il ne suffit pas de penser que, quelque chose est utile, voire indispensable, et de le mettre en route pour que ça réussisse... Autrement dit, j'ai le

sentiment que le débat souhaité par BERTRAND, et qui pourrait être utile et fécond, risque d'avorter, non parce que les «sources sont tarées» mais, plus prosaïquement parce que les conditions nécessaires à un débat n'ont pas été envisagées.

Je crois en effet, et je le dis en toute amitié, BERTRAND le sait, une certaine

précipitation fait que se trouvent utilisés dans le texte de BERTRAND ce que lui-même reproche aux auteurs cités : l'amalgame et l'allusion. Qui sont, par excellence, ce qui peut foutre en l'air un débat, aussi honnêtement et ardemment qu'il puisse être souhaité. Ça donne, en général, que personne ne répond, parce qu'on ne sait pas à qui

répondre, ou que certains répondent sur ce qui les a (à tort ou à raison) vivement chatouillés.

Alors, en vrac, voilà des réflexions plus précises :

• Puisque tout part d'un livre, il faut d'abord avoir de ce livre un compte rendu aussi complet que possible, de façon à savoir quelle est la thèse des auteurs pour pouvoir la discuter ensuite. L'indignation n'est pas un argument. Et nous avons (au moins) un exemple de réponse d'un auteur dans un débat ainsi lancé (PIATON) qui est resté sans réponse.

• Ou alors le livre n'est qu'un détecteur, un révélateur de besoin de clarifier nos positions. Et alors il est indispensable que s'effectue un travail de formation et/ou d'information sur les aspects historiques des choses.

Franchement, qui des lecteurs de *L'Éducateur*, en 79, ont lu et bien lu les textes de *L'Éducateur* de 1932-33 sur l'affaire de Saint-Paul qui permettraient d'éclairer les positions de FREINET sur le sujet et que BERTRAND reproche aux auteurs de ne pas connaître. Il faudrait les mettre en annexe ! Mais alors, ça veut dire que, nous aussi, nous utilisons notre histoire en notes, en annexes, que, pour une page de texte nous avons besoin de N fois plus de rappels.

Cela pour dire que je suis d'accord avec BERTRAND pour que nous sachions mieux d'où nous venons. Et je vais même plus loin, je pense que ça pourrait faire l'objet d'un travail du Mouvement que de préciser ses origines et son histoire, sans qu'il soit utile pour le faire que s'écrivent à l'extérieur des bourdes à ce sujet. L'I.C.E.M. vit une sorte de dilution. Et c'est souvent à cause d'un manque de points de repères à partir desquels chacun se construit plus ou moins son Mouvement, sa vision de l'I.C.E.M.

Nous avons maintenant des « Perspectives d'Éducation Populaire » qui disent où nous voudrions aller. Mais des textes de synthèse qui disent d'où nous venons, il n'y en a pas. Des livres de FREINET ou d'Elise, oui. Mais du Mouvement, non. Pourquoi s'étonner alors que les chercheurs utilisent les seuls textes qui existent ? A moins de leur conseiller d'aller lire cinquante ans de revues, et où ?

Restent nos rapports avec la psychanalyse.

A la question de BERTRAND : « Qui donc pratique, à l'école de 1978 la méthode psychanalytique ? », je réponds évidemment et sans sourciller : « Pas moi. » Mais si on me demande : « Peux-tu aujourd'hui faire la classe dans l'ignorance ou l'indifférence des données de la psychanalyse ? », je répondrai aussi catégoriquement : « Non, et de moins en moins. »

A partir de là, on peut discuter, et chercher, et retrouver, par exemple ce qui éclaire les aspects thérapeutiques de

notre travail. Et pourquoi nous travaillons avec J. LÉVINE.

A mon sens, il n'y a plus que deux terrains, deux grilles de lecture, qui nous sont indispensables pour travailler en sachant à peu près ce que l'on peut faire à l'école et ce sont l'histoire et la psychanalyse.

Bon. Je souhaite que le débat qui cherche à s'ouvrir réussisse. Je ne suis pas sûr que les conditions de son départ l'y aident. Mais je crois que BERTRAND exprime à sa manière quelque chose de fondamental : savons-nous (et ça veut dire : avons-nous le désir, et nous donnons-nous les moyens de...) faire nous-mêmes le travail que nous reprochons périodiquement à d'autres d'avoir raté et qui est de faire la synthèse de notre histoire, de ses origines à 78, avec FREINET et sans lui, et avec ceux qu'on appelle le Mouvement, avec les héritages et les spécificités, les forces, les réussites et les faiblesses ou les erreurs ?

C'est un si vaste programme que nous risquons fort d'en rester aux urgences. Nombreuses !

D'autres diront qu'il vaut mieux se tourner vers l'avenir. Je ne crois pas que l'on puisse aller bien loin dans l'avenir sans savoir comment notre démarche s'ajuste à un passé et à un présent, sans courir le risque de se retrouver amers et déçus.

Oui, ça serait un gros travail. Mais ce serait aussi, en fin de compte le seul vrai moyen de ne pas recourir aux improvisations de dernière heure, quand, de plus en plus, l'I.C.E.M. ou FREINET, ou l'École Moderne, deviendront objets d'études universitaires.

Michel PELLISSIER  
2 janvier 1979

✱

Fernand OURY à Raymond BLANCAS.

Ton « HISTOIRE DE COUPLES » (*L'Éducateur* n° 3, nov. 78) m'a beaucoup plu. Ça me paraît urgent de publier des trucs comme ça, simples, indiscutables, pour enrayer s'il en est temps la marée de panade philosophicopataphysique qui envahit, portée par les brises de l'Ouest, les décroissonnés, les aires ouvertes, etc., sous l'étiquette « Autogestion ». Ça risque de faire des dégâts : c'est plus nocif que l'école-caserne cette saloperie-là. Aussi « le fusil chargé à un enfant de cinq ans » ça m'a plu. Je te le dis.

Dans une interview (à paraître dans les *Cahiers pédagogiques*) on dit qu'à l'I.C.E.M. les cultes virginaux ont été remplacés par l'Autogestion (avec un A) et je réponds :

« Oui, on rêve l'Autogestion mais ça ne s'envole pas très haut : la réalité est là, quotidienne, et on est bien obligé de s'intéresser aux « détails » : organisation, institutions, etc. »

Ton article vient à point pour souligner que chez Freinet ça déconne pas trop.

Reste une question de mots. Il semble que tout ce que touchent les « penseurs », les philosophes de l'éducation pourrit aussitôt (voir la Pédagogie Institutionnelle à la sauce universitaire ou aussi (*Éducateur* n° 3) le livre d'ARDOINO).

Avons-nous intérêt à parler d'« Auto-gestion » ? Ne risquons-nous pas de servir de « texte à l'appui » d'un discours qui n'est pas le nôtre ? Je ne sais pas. Amitiés.

✱

Questions (plus ou moins fondamentales) que je me suis posées à la lecture de l'article de Paul LE BOHEC : « Une grille sur un ski ».

1<sup>re</sup> question. — Dans un univers du parcelaire, dans un monde hiérarchisé, dans une « inauthentique quotidienneté », dans « une atomisation de la réalité sociale », peut-on parler d'« univers de globalité », de « pratique quotidienne de la globalité » ?

2<sup>e</sup> question. — Pourquoi se limiter à L'APPRENTISSAGE ? Est-ce simplement pour des raisons de simplification ?

3<sup>e</sup> question. — Doit-on oui ou non FORCER un individu à VIVRE ? à SURVIVRE ?

4<sup>e</sup> question : Peut-on parler dans le monde dans lequel nous vivons d'un PLAISIR de vivre ?

5<sup>e</sup> question. — L'aliénation n'existe-t-elle que pour les fous ?

6<sup>e</sup> question. — Comment donner un « fort capital de confiance » ?

7<sup>e</sup> question. — Qu'est-ce que le DESIR ?

8<sup>e</sup> question : Qu'est-ce qu'un groupe ?

9<sup>e</sup> question. — En partant de « petites mesquineries », peut-on arriver au plaisir TOTAL ?

10<sup>e</sup> question. — Qu'est-ce que le PLAISIR ?

11<sup>e</sup> question. — Qu'est-ce que VIVRE ?

12<sup>e</sup> question. — Dans l'instant, réfléchit-on avec tout son être — jambes comprises — ou avec seulement la tête ?

13<sup>e</sup> question. — Et si pour passer l'obstacle, on trichait avec autre chose ?

14<sup>e</sup> question. — Les fesses — surtout si elles sont serrées — sont-elles si sadiques qu'on peut le penser ?

15<sup>e</sup> question. — Qu'est-ce que sentir son corps ?

16<sup>e</sup> question. — Qu'est-ce que sentir son être ?

17<sup>e</sup> question. — La répétition du geste peut-elle supprimer VRAIMENT l'angoisse de chute ?

18<sup>e</sup> question. — Ne confondons-nous pas efficacité et pureté du geste ?

19<sup>e</sup> question. — Qu'est-ce que la « pureté » d'un geste ?

20<sup>e</sup> question. — Pourquoi privilégier la parole ?

21<sup>e</sup> question. — Suffit-il de répéter un geste pour arriver à un style ?

22<sup>e</sup> question. — Le style du sportif, de l'artiste, du coureur cycliste, du patineur... du « spécialiste », est-il ADMIRABLE ?

23<sup>e</sup> question. — Qu'est-ce qu'un « chemin névrotique » ?

Février 1978  
Roland MICHEL

# Si vous êtes abonnés aux publications de l'École Moderne VOUS ALLEZ RECEVOIR



872 - 10 février 1979

## Pourquoi ça chauffe ?

(Les mouvements de convection)

Après l'inertie (B.T. 790), la gravitation (B.T. 814), la dissolution (B.T. 844), l'évaporation (B.T. 859), voici abordés dans ce reportage les mouvements de convection. Comme les précédents, il part des questions des enfants et leur offre ensuite de nouvelles pistes de recherches, des explications et surtout une méthode de travail.

Ainsi se constitue peu à peu notre encyclopédie scientifique.



873 - 28 février 1979

## Léopoldine Hugo

Grâce aux documents conservés à la Maison Victor Hugo à Paris ou au Musée Victor Hugo à Villequier, on connaît bien la vie de la fille aînée du poète. Son tragique destin en fit une héroïne romantique, mais son éducation, ses distractions furent celles des jeunes filles de sa classe — aisée et cultivée — en ce début du XIX<sup>e</sup> siècle.



417 - Février 1979

## Victor Hugo et ses enfants

Complétant la B.T. précédente, une vingtaine de poèmes de Victor Hugo, consacrés à ses enfants — et plus particulièrement à Léopoldine, inspiratrice privilégiée — sont rassemblés dans ce supplément.



168 - 5 février 1979

## Les petits élevages

Il s'agit des élevages familiaux de poules, canards, pigeons ou lapins. Des enfants racontent comment, chez eux, on les élève d'une façon naturelle. Ils expliquent comment faire un poulailler ou un clapier, la façon de les nourrir, s'il faut leur donner à boire... Des extraits d'une lettre du Laboratoire coopératif apportent des éléments de comparaison entre poulets « naturels » et poulets d'élevage industriel.



169 - 25 février 1979

## Soyons prudents

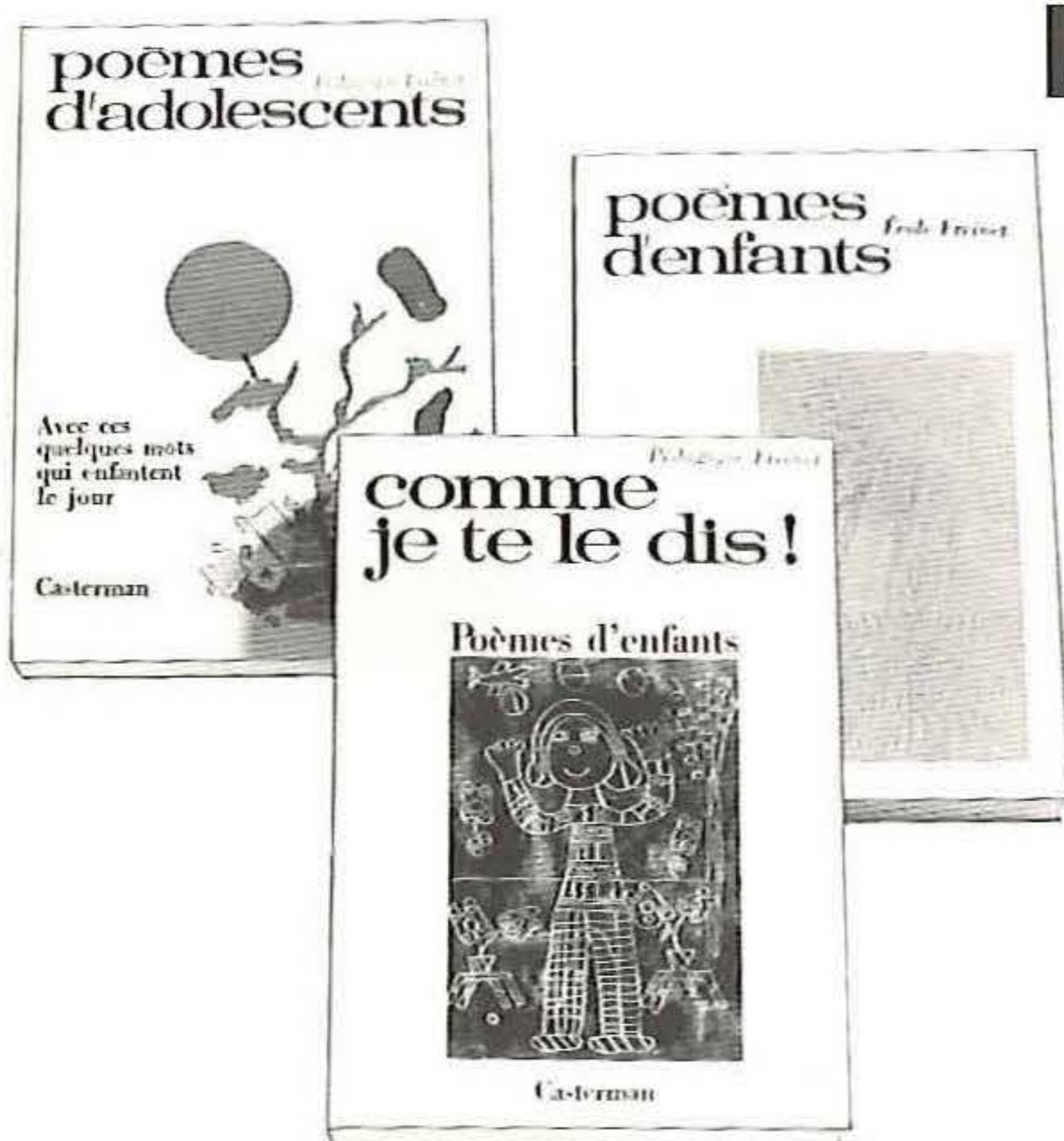
Prudence devant la route, le feu, l'eau, les produits nocifs... Ce n'est pas un manuel de secourisme, même si on apprend à faire le bouche à bouche, mais plutôt un inventaire des dangers qui menacent particulièrement les enfants avec, bien sûr, ce qu'il faut faire pour les éviter.



106 - Février 1979

## La guerre de 39-45 : la victoire des alliés

La B.T.2 105 traitait des années 39-42. Voici maintenant la fin de la guerre. Là non plus il n'est pas question de détailler les opérations à l'Ouest, la poussée russe à l'Est, la reconquête du Pacifique, les migrations des populations, mais simplement de donner des bases chronologiques et d'inviter à des recherches plus approfondies.



## La poésie est au cœur des enfants.

3 livres de poèmes d'enfants. 3 livres qui nous ouvrent les portes du monde de l'enfance et de l'adolescence. 3 livres nés dans certaines classes, celles qui appliquent la pédagogie Freinet. Spontanés, naturels, étonnants, sincères, ces poèmes ne font pas que refléter les thèmes et préoccupations de l'enfance. Ils vont au-delà : ils touchent notre sensibilité, ils atteignent notre cœur.

### Comme je te le dis.

"Comme je te le dis" nous entraîne à travers 60 classes fidèles à la pédagogie Freinet. On y trouvera, jaillis dans toute la spontanéité de leur inspiration, la plupart des thèmes familiers aux enfants. Un moyen bien agréable d'être émerveillé...  
244 pages. 30 F.

### Poèmes d'adolescents.

Nés librement au hasard des heures de classes ou des moments de loisirs, ces poèmes d'adolescents nous montrent — s'il en était besoin — combien l'expression libre aide à l'épanouissement de chacun. Par leur sincérité, par leur intensité, il nous aident à mieux comprendre l'univers de l'adolescence. 205 pages. 30 F.

### Poèmes d'enfants.

Parallèlement à "Poèmes d'adolescents", voici publié pour la première fois, un ensemble de poèmes d'enfants de 4 à 13 ans. Recueillis par des enseignants de la pédagogie Freinet, ces textes rayonnent d'un charme particulier — celui de la prime jeunesse — tout en affirmant déjà des plénitudes dont l'adulte garde la nostalgie.  
229 pages. 30 F.

casterman



ONT  
PARU DANS

L'ÉDUCATEUR  
PÉDAGOGIE FREINET  
REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

les numéros :

- |       |   |          |  |
|-------|---|----------|--|
| 1     | <i>Vers une méthode naturelle d'imprimerie</i>                                      | 18-19    | <i>Dans les traces du tâtonnement expérimental</i>                                     |
| 2     | <i>1 000 poèmes en un an :<br/>I. Le premier trimestre</i>                          | 20       | <i>Echanges à propos de la B.T.R. n° 3</i>   |
| 3     | <i>Textes libres ordinaires de Patrice</i>  | 21       | <i>Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité</i>                |
| 4-5-6 | <i>1 000 poèmes en un an :<br/>II. Le deuxième trimestre</i>                        | 22       | <i>Fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle</i>                      |
| 7-8   | <i>1 000 poèmes en un an :<br/>III. Le troisième trimestre</i>                      | 23-24    | <i>Parcours pour une «mathématique naturelle»</i>                                      |
| 9-10  | <i>De la parole qui surgit parfois...</i>   | 25       | <i>En 1977, des perspectives du tâtonnement expérimental</i>                           |
| 11    | <i>Un maître, des enfants... plus tard</i>  | 26-27-28 | <i>Savoir écrire nos mots</i>  |
| 12    | <i>Pratique de la pédagogie Freinet et affectivité</i>                              | 29       | <i>Perception et tâtonnements à l'imprimerie en maternelle</i>                         |
| 13-14 | <i>Des moments privilégiés ? Vers une psychologie sensible à l'école maternelle</i> | 30       | <i>Eduquer avant de rééduquer ?</i>  |
| 15    | <i>La fonction symbolique au C.M. : les globules</i>                                | 31       | <i>Des enfants qui recherchent</i>   |
| 16-17 | <i>Créativité et pédagogies comparées</i>   | 32       | <i>2 cas : • Séverine d'Haroué<br/>• Frédérique : «J'ai peur d'être responsable !»</i> |

## DU NOUVEAU A B.T. SON



**VOUS AVEZ CONSTATÉ  
DES MODIFICATIONS**

### La B.T. SON devient vraiment un album multimedia

Si vous êtes abonnés à B.T. Son, vous avez reçu les deux premiers numéros de cette année :

#### 876 • EN 1900 : GAMINS DE PARIS

Des témoignages réalistes sur une soi-disant «Belle époque».

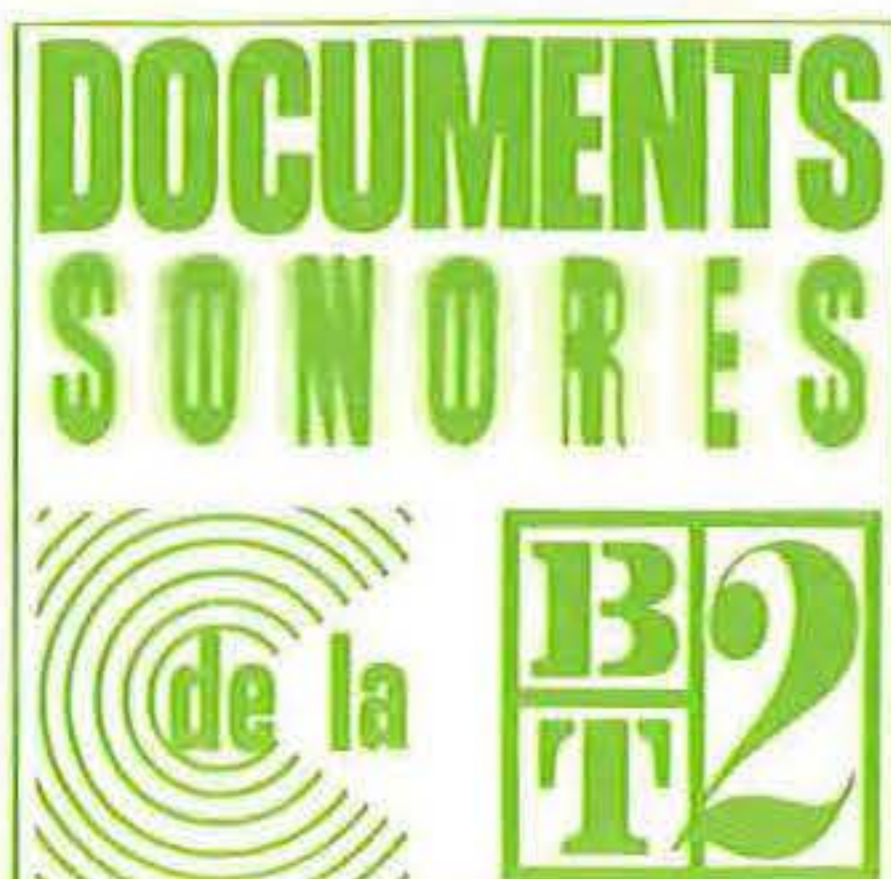
#### 877 • LA FORÊT : LE REBOISEMENT

Un émouvant témoignage sur le travail d'un responsable de district forestier (primé au concours Radio-France 78 : «Par monts et merveilles»).

Ainsi que nous l'annoncions dans *L'Éducateur* n° 3 du 20 octobre 1977, la collection devient de plus en plus originale parmi les éditions audiovisuelles à caractère pédagogique et y gagne encore en efficacité et en intérêt :

- Présentation en couleur, pleine page.
- Généralisation du livret de 32 pages expérimenté avec le n° 872 (avec Joël de Rosnay : *Origines de la vie*).

Ce livret offre une plus grande autonomie d'utilisation individuelle ou en petit groupe, sans mise en œuvre de matériel d'écoute collective, puisque, en plus des informations complémentaires habituelles et des pistes de travail possibles, il apporte le texte des propos tenus et le rappel des diapositives.



**VOUS AVEZ REÇU** AUSSI LES DEUX PREMIERS D.S.B.T., documents uniquement sonores réalisés en liaison avec les B.T. brochures ou les B.T. audio-visuelles :

#### 30 • AU VILLAGE EN 1900

#### 31 • SE PROMENER EN FORÊT (primé par Radio-France)

Il est encore temps de souscrire à des prix avantageux à ces deux collections.

N'oubliez pas D.S.B.T. qui, comme vous le voyez, sont des facettes différentes d'autres collections.