

Pédagogie Freinet

# EDUCATEUR

8

AVRIL 79  
52<sup>e</sup> année

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

UNE «BD» QUI NOUS INTERROGE

Où en est la pédagogie populaire au Mexique ?

ossier pédagogique : LA CLASSE DE PERFECTIONNEMENT ÉCLATÉE

## Editorial

UNE AUTRE DOCUMENTATION : LA B.T.

le C.A. de la B.T. et le C.D.

1

## Regards sur l'actualité

### L'ENFANT PRISONNIER - ALERTEZ LES BÉBÉS !

Deux films de Jean-Michel CARRÉ qui, malgré la sympathie que peut inspirer une telle entreprise n'en sont pas moins contestables et à discuter.

2

## Livres et revues

A propos de quelques livres qui évoquent quelque peu notre existence (3).  
JUSQU'À QUAND L'IMMOBILISME ?

Meb

4

## Outils et techniques

### LE MAGNÉTOPHONE A CASSETTE ET L'ESPÉRANTO

H. Lalanne

Introduction de la correspondance sonore (et plus particulièrement des cassettes circulantes) dans le processus d'apprentissage, de perfectionnement et d'utilisation de l'espéranto.

5

### UNE «B.D.» QUI NOUS INTERROGE

H.-N. Lagrandeur, L. Olive, J. Lévine, M.-E. Bertrand

Quels comptes peut avoir à régler cet enfant de 12 ans à travers cette bande dessinée mettant en scène un maître pour le moins sadique ?

7

## Actualités de L'Éducateur

## Fiches technologiques

## Second degré

### ATELIERS DE CRÉATION ARTISTIQUE

au stage second degré de Laroquebrou d'août 1978.

J. Poillot

45

## Approfondissements et ouvertures

### DES STATUTS ET DES ROLES

Derniers extraits avant parution, du livre Qui c'est le conseil ? L'introduction d'un conseil pose le problème du statut de la maîtresse : quels pouvoirs délègue-t-elle, quels pouvoirs abandonne-t-elle ? Quel pouvoir garde-t-elle et quelles responsabilités ?

F. Oury, C. Pochet

47

### OU EN EST LA PÉDAGOGIE POPULAIRE AU MEXIQUE ?

Lors de l'avènement du franquisme en Espagne, plusieurs compagnons de Francisco FERRER durent fuir au Mexique. Patricio REDONDO y fonda la première école Freinet : quelle en a été l'influence ? Quelles en sont les limites ?

R. Ueberschlag

49

## Dossier pédagogique

### LA CLASSE DE PERFECTIONNEMENT ÉCLATÉE

Chantier «Équipes pédagogiques»

Dans le cadre d'une équipe pédagogique, pouvait-on continuer à tolérer l'existence d'une classe ségrégative ? Son éclatement est une éclatante démonstration de l'effet Pygmalion : lorsque l'on établit un pronostic favorable sur les capacités d'un enfant (même réputé déficient) et qu'on lui donne réellement les moyens de progresser, alors, il progresse.

17

## Courrier des lecteurs

55

### En couverture I :

L. Corre.

### Photos et illustrations :

X. Nicquevert : p. 3 - X. Chatal : p. 45, 46 - R. Ueberschlag : p. 49, 50, 51 et 52.

## 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.

## Une autre documentation : la B.T.

Depuis quelques années, nous assistons à une surabondance de l'information dans laquelle il devient de plus en plus difficile de trier. Et encore : quelle information ?

La presse et la télévision tablent essentiellement sur la mise en spectacle de l'information pour attirer l'attention du public, quand ce n'est pas pour manipuler délibérément les esprits. Ainsi, l'individu, livré à ce déluge quotidien d'actualité et au filtrage de l'information utilisable est-il partagé entre l'impression de puissance qui émane des MASS MEDIA et le sentiment d'impuissance individuelle face à la plupart des problèmes concrets qui l'assaillent. Il est donc de notre devoir de faire face à cette inflation et en même temps à ce besoin grandissant d'information.

L'ensemble des éditions B.T. est à la fois un outil pour répondre à ce besoin d'information et un outil pour démarrer en pédagogie FREINET. **B.T. EST UN OUTIL IMPORTANT ET ORIGINAL DE PAR SON ÉLABORATION :**

• B.T. naît dans une classe où l'on pratique la pédagogie FREINET, pédagogie de l'expérience et de la recherche.

• B.T. est faite à partir d'une enquête, d'un reportage, d'une interview, de textes d'élèves, de comptes rendus de recherches, donc d'intérêts d'enfants ou d'adolescents.

• B.T. sera ensuite mise au point, corrigée, expérimentée dans d'autres circuits coopératifs, par des élèves et des adultes.

B.T., c'est la revue de chercheurs, élaborée PAR quelqu'un qui cherche, POUR quelqu'un qui cherche.

Les questions que se posent les enfants, les jeunes, sont multiples

et diverses et la collection B.T. aura aussi ces caractères :

• *Diversité dans les titres et les sujets abordés :* B.T. se différencie des encyclopédies qui sont généralement démodées au jour de leur parution. B.T. est sans cesse renouvelée et mise à jour. Elle fait entrer l'extérieur, la vie dans les classes.

• *Diversité quant au niveau auquel la collection s'adresse :*

- B.T.J. : à partir de 6 ans,
- B.T. - S.B.T. (supplément) : de 10 à 14 ans,
- B.T.2 : adolescents, adultes,
- B.T.Son - D.S.B.T. (document sonore) : enfants et adultes.

• *Diversité aussi dans les supports :*

- écrit : B.T. - B.T.J.,
- audio : D.S.B.T.,
- audio-visuel : B.T.Son.

B.T. fait entrer dans la classe une information multi-support (exemple : sur la vie en 1900, on trouvera :

- B.T.Son n° 876, avec 12 diapositives, un disque et un livret,
- D.S.B.T.,
- et de nombreuses B.T., B.T.J., B.T.2, S.B.T.

L'information, selon sa spécificité, est ainsi véhiculée par la voie qui permet de la communiquer avec le maximum de dynamisme et le minimum de dispersion.

**B.T. EST UN OUTIL DE BASE POUR DÉMARRER EN PÉDAGOGIE FREINET :**

• Elle transforme les habitudes de travail en classe, en incitant à poursuivre la recherche, à organiser un débat, en amenant à correspondre pour répondre ou se renseigner.

• Elle donne la possibilité de répondre à une question que l'on se pose.

Cette réponse, contrairement à ce qui se passe dans les manuels ne sera pas « fermée », mais inci-

tatrice à de nouvelles questions et à de nouvelles recherches.

De plus, chaque page d'une brochure B.T. constitue une « unité », une « molécule » d'information, ce qui permettra d'entrer dans la B.T. par le début, par le milieu, ou par la fin, et facilitera différents modes d'approche : sensible, rationnelle.

Le plus souvent, la programmation de la B.T. n'est pas linéaire, mais multi-dimensionnelle.

D'ailleurs, les connaissances humaines constituent un immense tissu avec de multiples interconnexions. Et le savoir scolaire est toujours présenté par segments linéaires qui ont souvent pour effet d'inhiber sans cesse le désir de connaître.

**B.T. permettra donc une nouvelle appropriation du savoir** fondée sur le droit d'expérimenter, d'émettre des hypothèses, de questionner le passé, de s'interroger sur son entourage, sur les rouages socio-économiques, c'est-à-dire le droit au tâtonnement expérimental dans tous les domaines.

Ce droit au tâtonnement expérimental transformera les habitudes de travail en classe, en créant de nouveaux circuits au niveau des relations : la distribution du savoir ne passera plus obligatoirement par le maître ; les relations élève-élève, élève-groupe-classe, élève-extérieur, s'en trouveront revalorisées et les habitudes de pensée changeront : l'enfant, au lieu de se borner à reproduire, sera capable d'inventer et deviendra peu à peu maître de son savoir et un peu plus de sa vie...

*Mais on ne fera pas forcément de pédagogie FREINET parce qu'on aura introduit la collection B.T. dans sa classe.*

La B.T. est une collection, et, comme toutes les collections, elle ne peut être utilisée facilement et rapidement que si les différentes brochures sont classées dans un fichier documentation.

Donc, classée grâce au « POUR TOUT CLASSER » et S.B.T. n° 400 (encyclopédie B.T. classée par thèmes), B.T. devient, dans les classes coopératives, un secours familial à toutes les questions.

B.T., outil d'incitation à l'expérimentation viendra aussi en complément du FICHER DE TRAVAIL COOPÉRATIF.

B.T., parce qu'elle est porteuse d'information et de connaissances, sera aussi le complément de l'expression.

B.T. doit faire face au besoin actuel d'information. On constate que les achats sont de plus en plus nombreux au numéro, chez les libraires, qu'elle est de plus en plus connue au niveau de la lecture publique (bibliothèques, comités d'entreprise, clubs du troisième âge...).

B.T. doit rester originale. Non pas pour le plaisir de l'être, mais parce qu'elle se veut proche de la vie, elle doit rester outil dans le tâtonnement expérimental, processus s'inscrivant dans le devenir global de chaque enfant, comme partie intégrante de la formation de sa personnalité.

B.T. EST UN OUTIL DE CULTURE POPULAIRE.

CHANTIER B.T.,  
COMITÉ D'ANIMATION DE LA B.T.  
et COMITÉ DIRECTEUR I.C.E.M./C.E.L.



## *Regards sur l'actualité*

Point de vue sur

# L'ENFANT PRISONNIER ALERTEZ LES BÉBÉS

Deux films de Jean-Michel CARRÉ

*L'enfant prisonnier* décrit, à travers la journée d'un garçon d'une dizaine d'années, l'aliénation de l'enfant cerné de toutes parts au milieu des contraintes, des agressions, du conditionnement.

*Alertez les bébés* dénonce le système de sélection et de ségrégation de l'école et les menaces que font peser sur l'enfant et plus tard sur l'adulte le fichage, la mise en dossier. Il s'agit donc de deux sujets importants qui nous concernent directement.

Ceci dit, les critiques que j'ai lues dans la presse sont généralement une sorte de commentaire sur le sujet sans jamais donner une appréciation sur les films eux-mêmes. Or j'ai vu ces deux films et je dois dire que, malgré ma sympathie a priori pour une telle entreprise, je trouve le résultat assez contestable. Je sais qu'il est toujours délicat de critiquer dans de telles conditions car on risque d'être accusé de complicité avec ceux que les films attaquent. Pourtant ce risque a trop souvent paralysé la réflexion politique pour qu'il ne soit pas nécessaire de le dépasser. C'est pourquoi je me décide à mettre mes critiques noir sur blanc.

*L'enfant prisonnier* tout d'abord. L'auteur aurait pu traiter le sujet par le reportage direct. Il a préféré l'œuvre de fiction satirique, ce qui est un choix valable que les cinéastes italiens ont utilisé très efficacement. On peut regretter que, dans ce cas précis, la caricature semble constamment en deçà de la réalité.

Les scènes décrites, la bousculade du matin et les réactions machistes du père sont une vision boulevardière assez édulcorée. Les trop rares réponses à notre enquête : «*l'enfant et son milieu*» traduisaient une autre réalité du malmenage des

gosses emmenés dès 5 h vers la crèche ou chez la nourrice, confiés après l'étude à une voisine. Sur le plan des interdits, le film se contente de filmer une succession de panneaux mais ce n'est que l'aspect superficiel des choses. Un chantier devra toujours être interdit au public. Le problème c'est que, quand tout est interdit, on est obligé de faire n'importe quoi. Nous avons relevé ce nivellement des interdits où tout est mis au même plan : ne pas jouer sur le parking, ne pas monter sur l'appui de fenêtre du huitième, ne pas faire de bruit dans l'escalier, ne pas se battre au couteau.

Une dimension manque totalement dans les séquences scolaires : le nombre. Même dans la cour de récréation on ne voit jamais plus d'une vingtaine d'enfants. C'est peut-être dû aux moyens financiers qui ont empêché de payer plus de petits figurants. N'empêche qu'évoquer l'école de ville actuelle avec si peu d'enfants fait perdre toute réalité. (Je ne vois pas pourquoi j'ajoute «de ville» alors que, si les effectifs sont insuffisants à la campagne, on se dépêche d'instaurer le ramassage scolaire).

Dans la séquence sur l'enseignement, on voit un instit mimer une bataille napoléonienne. Ce n'est pas génial mais le pire est que les enseignants traditionnels ont peu de chance de s'y reconnaître car la plupart ont tout simplement rayé l'histoire des activités pratiquées. Ils seront persuadés faire mieux que le personnage du film alors que cela reste à prouver. En résumé, un film qui se voudrait percutant et drôle mais qui ne va pas très loin.



*Alertez les bébés* mêle les genres. Il multiplie les interviews de personnes représentatives (L. Lurçat, chercheur ; un psychologue ; un travailleur social ; une syndicaliste enseignante ; F. Villiers, de l'association Ecole et Familles et C. Duneton, l'auteur de *Je suis comme une truie qui doute*) qu'il entrecoupe de séquences télévisées (publicité de la réforme Haby, déclarations de Giscard, de Haby) et de scènes de fiction (certaines étant reprises du film précédent).

En fait le film a deux thèmes différents :

1. La dénonciation, sous le discours humaniste et égalitaire du pouvoir, de la mise en fiches des enfants pour une sélection encore plus impitoyable. C'est le côté le plus solide, le plus positif du film.

2. Entremêlée avec la première, la dénonciation très ambiguë de tous ceux qui tentent de changer l'école. C'est la thèse nihiliste de Duneton qu'on voit à maintes reprises dans le film nous répéter que les profs sympas sont encore plus dangereux que les autres, etc.

Cet entremêlement des thèmes s'ajoute à une alternance des séquences couleur et des séquences noir et blanc ou sépia qui contribue encore à la confusion. Au début on croit que le sépia est réservé aux documents réels (interviews, séquences télévisées), la couleur traduisant la fiction. Or voici une classe, filmée en sépia, qui est structurée en ateliers, avec une imprimerie et plusieurs petits groupes d'enfants. Le maître coordonne les propositions des groupes en manipulant de telle façon que la classe tout entière étudie Napoléon. Retour (en couleur) au film précédent : avant, l'instituteur faisait son numéro de clown sur Napoléon ; dans la pédagogie rénovée le maître manipule les élèves et on en revient au même point. Et Duneton confirme l'amalgame : les enseignants qui essaient de changer sont des hypocrites, ils sont encore pire que leurs collègues, C.Q.F.D.

On peut légitimement parler de deux films entremêlés car nous connaissons assez Ecole et Familles pour savoir que ce mouvement ne partage pas le point de vue de Duneton et l'amalgame ambigu de tout ce qui est dit de la pédagogie rénovée. Bien sûr, on nous rétorquera que ce n'est pas nous qui sommes visés mais ceux qui pratiquent la rénovation officielle. Pourtant comme le film n'évoque à aucun moment un autre type d'action éducative, il tend à communiquer aux spectateurs une méfiance accrue à l'égard des enseignants qui tentent de pratiquer autre chose que l'enseignement traditionnel.

Le syndicalisme enseignant a une part restreinte dans ce film par la voix d'une militante du S.G.E.N. mais le peu qu'elle dit nous laisse sur notre faim. Critiquant, comme nous, le dossier scolaire, elle dit : «*On demande aux enseignants de noter si l'enfant manifeste de l'initiative, du sens des responsabilités, or l'école ne lui permet pas de prendre des initiatives et des responsabilités.*» Nous savons que souvent on raccourcit au montage les interviews enregistrées et peut-être notre collègue s'est-elle exprimée plus longuement, sans avoir eu les mêmes chances que Duneton. Toujours est-il qu'il nous semble un peu superficiel d'en rester à ce constat. Oui, l'école refuse généralement aux jeunes le droit à l'initiative et aux responsabilités, mais il y a un combat à mener quotidiennement pour leur rendre ce droit. Et sur ce thème-là aussi, nous aimerions entendre plus souvent nos camarades syndicalistes (quelle que soit leur tendance).

Tant pis si cela semble sévère, le cinéma politique n'est pas un hochet avec lequel on joue impunément. Beullac a supprimé le dossier Haby. Tout est-il donc maintenant pour le mieux ? Quelle perspective nous propose *Alertez les bébés* pour continuer la lutte ?

Depuis l'échec politique de mars 78, il apparaît clairement que nous ne pouvons plus camoufler (et laisser camoufler) la nécessité du combat quotidien derrière les projets politiques, les motions de congrès syndical ou les discours démobilisateurs (et plus démagogiques qu'on ne croit) de gens comme Duneton.

Et ce combat me semble commencer par le courage de dire que le film *Alertez les bébés* mêle 90 % de vérité et 10 % d'ambiguïté inacceptable et que cela suffit à invalider pour une bonne part, une tentative de cinéma militant qui avait tout pour susciter notre sympathie.

Espérons que le collectif «grain de sable» et J.-M. Carré n'en resteront pas à ce regard nihiliste sur l'éducation qu'illustrent les dernières images. Gageons qu'au cours de débats organisés autour du film, ils rencontreront suffisamment d'éducateurs lucides mais agissants pour avoir envie de traduire avec eux une image enfin positive de l'action éducative.

C'est pour ma part ce que je souhaite tout comme j'aimerais connaître vos réactions devant *Alertez les bébés* que je vous engage à voir en participant aux discussions qu'il suscite.

M. BARRÉ

## Jusqu'à quand l'immobilisme ?

QUI SOMMES-NOUS ? D'OU VENONS-NOUS ? OU ALLONS-NOUS ?

Si j'étais orgueilleux, je pourrais penser que c'était bien le moment de poser ces trois questions : nous nageons dans le flou, dans l'ambiguïté et tout se mêle et s'entremêle... Ça se confuse, dirait SAN ANTONIO !

A mon avis, ne retenir dans mes propos que les questions de structures et que les formalités de parution de ces articles permet encore une fois d'étendre l'édrédon dans lequel nous lançons nos pierres et nos arguments et permet de parler d'autre chose : quelle est la nature de nos flirts avec la psychanalyse et l'enseignement psychothérapeutique (du futur !) ? Qui récupère qui : la pédagogie institutionnelle ou la pédagogie Freinet ou le contraire ? Freinet émet-il une pensée fascisante ? Quand parlerons-nous de nous, chez nous ?

Des moralistes (!) évoquent le narcissisme !!! Rigolade ! Cela me donne l'occasion — mais après Bachelard... — de prendre encore une fois la défense de Narcisse. Ce n'est pas son image que — beau et con — Narcisse contemple dans l'eau qui court : c'est l'image du temps qui passe sur la sienne. Il y a une sacrée nuance ! En vérité, ma question est aussi : que sommes-nous devenus ?

Après tout, nous n'avons pas à nous dérober devant l'ambiguïté ! Nous n'avons jamais cherché à nous réfugier derrière une ligne pure et dure. Pas plus que nous n'avons jamais pratiqué une pédagogie pure, de la pédagogie pure. Nous devrions même prendre garde davantage à ne jamais pratiquer le pédagogisme... La recherche d'une pédagogie ouverte sur la vie nous oblige, nous condamne à suivre une ligne fluctuante et riche et confuse et fébrile et pathétique même parfois, comme l'est la vie, la vraie vie ! Et dans tous nos louvoisements il nous faut, souvent et à coups répétés faire le point : comme il nous faut aussi souvent lire et relire notre Charte pour nous fixer — dans le moment — par rapport à la politique, aux militants, aux syndicaux, aux événements nationaux et internationaux, à l'évolution des mœurs, des opinions et des forces sociales.

Je pense que nous devrions prendre notre parti de cette louvoyance et de cette ambiguïté. C'est d'ailleurs ce que semble dire et démontrer Marie-Claire LE PAPE :

*«La pédagogie Freinet — comme Freinet lui-même, d'ailleurs — a le propre de toujours nager entre deux eaux : fortement politique par son origine, puisque, projet d'«école du prolétariat», d'«école du travail», elle se construit dans la lignée des expériences scolaires de la révolution russe, elle peut aussi bien donner d'elle-même l'image neutre d'un ensemble de techniques minutieusement adaptées à la conduite rationnelle d'une classe, ou même, le plus souvent, se présenter comme la célébration d'une enfance capable de se libérer par le texte libre, l'expression corporelle, l'art créateur : langage que quiconque voulant rompre avec la traditionnelle sévérité à l'égard des enfants ne peut que prendre à son compte.*

*Une telle ambiguïté distingue la pédagogie Freinet à la fois des projets ouvertement politiques, comme les écoles de Hambourg ou l'«école moderne» de Francisco Ferrer à Barcelone, et des théories plus «pédagogistes» comme celles de Ferrière, de Decroly, de Neill. Elle explique le déroutant jeu d'images d'un Freinet tantôt pédagogue de prestige, novateur, penseur — c'est celui qui prédomine dans les présentations des manuels de pédagogie, qui tendent à faire de Freinet un simple fondateur d'école «nouvelle» — tantôt d'un Freinet martyr, réprimé de l'institution scolaire, et relégué avec Francisco Ferrer, Paul Robin et quelques autres méconnus de l'histoire dans l'enfer des condamnés.*

*Polémiquer pour savoir laquelle des deux images est la plus vraie, c'est se priver non seulement de comprendre le sens*

*historique de cette double face, mais vouloir limiter la demande ou l'invention pédagogique soit à un pur choix politique, soit à une option morale ou métaphysique. Freinet nous démontre au contraire, tout au long de son histoire, que la pédagogie, même enracinée dans la lutte révolutionnaire, semble nécessairement entraînée à casser les schémas de l'analyse politique, comme pour porter ailleurs la révolution.»*

Si donc, comme l'exprime Marie-Claire, nous sommes et nous allons vers la révolution (j'ai déjà tenté dans *L'Éducateur* de montrer comment j'estimais que nous sommes révolutionnaires...), ce n'est sans doute pas étonnant ni anormal que nous nous retrouvions solitaires sur notre chemin. Est-ce là le rôle dévolu à un mouvement «d'avant-garde» ? Pas si vite les grands mots ! D'autres démontrent plus simplement que notre solitude n'est que celle du reclus sur son île («Utopie»).

Est-ce cela que Guy AVANZINI veut montrer dans un chapitre intitulé *L'insularisation des techniques Freinet* dans son livre paru en 1975 aux éditions Privat, collection «Nouvelle recherche» et intitulé *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire* ?

Encore une fois, il n'est pas dans mon propos de rendre compte du contenu de cet ouvrage : c'est un maître-document, un ouvrage de poids auquel on peut sans cesse se référer. Je ne l'évoque ici uniquement que dans ce qu'il révèle nous permettant de mieux répondre à mes trois questions du titre. Citons encore dans ce livre l'existence de très précieuses statistiques issues d'enquêtes et chiffrant en des points précis l'étendue de notre influence.

En premier lieu, Guy AVANZINI démontre lui aussi qu'une «ambivalence mal surmontée» animait C. Freinet et par là-même son mouvement qui jusqu'à son départ se confond en lui :

*«Convaincu de la fécondité de ses vues, il était désireux d'être explicitement, voire officiellement reconnu et recueillait volontiers les signes avant-coureurs d'un tel agrément, mais rendu prudent par l'hostilité qu'il avait souvent rencontrée, il se dérobait, parfois non sans quelque agressivité aux suggestions ou au soutien de ceux chez qui il croyait trop vite déceler quelque affectation de supériorité fondée sur leur rang administratif ou la fonction...*

*... S'il se réjouissait des I.O. des 12 août et 4 septembre 1964 qui recommandaient ses techniques ou des avances du Ministère de l'Éducation Nationale, c'était néanmoins avec circonspection. Persuadé, par l'observation des classes dans lesquelles on les appliquait, de l'efficacité des procédures qu'il avait définies, il était opposé aux contrôles méthodologiques auxquels on l'invitait et sûr de la supériorité de son «tâtonnement» sur les détours qu'on lui conseillait au nom des exigences d'une validation rigoureuse...*

*... Aussi bien la même hésitation persiste-t-elle aujourd'hui chez ses disciples, partagés comme lui entre le souhait de voir consacrer leurs initiatives et «un complexe de clandestinité» qui les pousse à se complaire en de petits groupes chaleureux où sa pensée est honorée avec la plus émouvante fidélité, mais où elle risque de ne pas trouver son meilleur champ de diffusion.»*

Si FREINET, estime G. AVANZINI, «se situe en étroite liaison et continuité avec l'Éducation Nouvelle», néanmoins elle ne manqua pas «de le décevoir âprement car il s'aperçut vite de l'inapplicabilité de leurs propositions à l'école primaire publique et de l'impossibilité d'une simple transposition.»

Et c'est sans aucun doute cet entêtement à être des praticiens qui nous vaut le ghetto dans lequel nous sommes : pour les uns nous ne serons que des praticiens et pour d'autres

(suite p. 53)

Honoré LALANNE  
Anos - 64160 Morlaas  
le 16.02.78

(l'outil et les retombées recherchées par son emploi)

## AU-DELA DU TRANSPORT DE LA PAROLE

De même que l'imprimerie, introduite à l'école par FREINET, n'a pas comme seul résultat de multiplier les textes (journal scolaire), mais aussi, d'agir sur chaque utilisateur (réapprentissage de la langue écrite par le léger déplacement de l'angle d'attaque : inversion gauche-droite, composition, décomposition lettre à lettre...) et sur les relations à l'intérieur du groupe (socialisation par le travail lui-même : coopération — et par son produit : correspondance interscolaire) de même l'introduction de la correspondance sonore (et plus particulièrement par les cassettes circulantes) dans le processus d'apprentissage, de perfectionnement et d'utilisation de l'espéranto, devrait avoir un résultat dépassant de beaucoup celui qui pourrait s'intituler : *Transport de la parole à l'intérieur du territoire linguistique très particulier de l'espéranto.*

□ On connaît d'autres cas où la même remarque s'impose. Par exemple :

— Le «tout nucléaire» semble conduire à une société très centralisée très policière.

— L'énergie solaire, utilisée conformément à sa nature devrait favoriser au contraire un type de société plus décentralisée, plus autogestionnaire.

## L'ESPERANTO, UNE PEAU DE LEOPARD

On voit tout de suite que l'espéranto n'occupe pas l'espace de la même façon qu'une langue ordinaire. L'espace linguistique espérantiste est dépourvu du sanctuaire permanent dont bénéficie la moindre langue dite naturelle. On pourrait figurer l'espace linguistique espérantiste par une «peau de léopard». On pourrait le caractériser par les mots : *fractionné, non permanent, en extension, régression et déplacement perpétuels.* En fait, c'est un «pays» où la parole est, de par sa répartition, presque toujours téléportée, presque toujours intersticielle (par rapport à une autre langue qui, elle, occupe le terrain du quotidien).

□ Le sanctuaire permanent clôt et modifie une langue. C'est vrai pour l'hébreu retrouvant ce sanctuaire avec Israël. C'est vrai pour le français qui essaime dans des sanctuaires satellites (Antilles, Canada...) n'a pas échappé à ces mutations, comme c'est arrivé à l'anglais aux Etats-Unis, à l'espagnol en Amérique Latine, au portugais au Brésil, comme cela était arrivé bien avant au latin en Europe.

De là, l'importance pour l'espéranto du maintien de sa spécificité de *langue auxiliaire, sans sanctuaire permanent, mais avec un téléusage intense* qui le gardera vraiment universel et unifié.

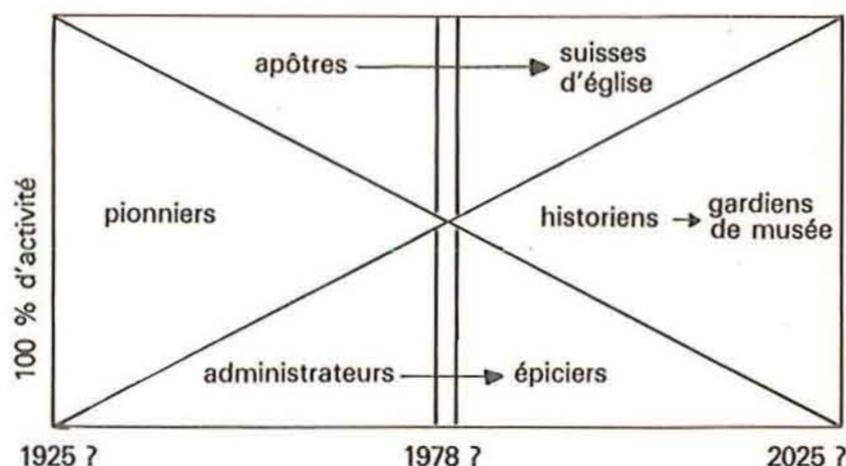
## INFLUER SUR LES COMPORTEMENTS INDIVIDUELS ET LES RELATIONS

Même s'il nous était possible d'utiliser, sans restrictions, le téléphone et la radio, l'effet produit sur les espérantistes et leurs relations serait, très certainement, autre que celui produit par

l'utilisation de la cassette. C'est surtout cet effet second, qui, la plupart du temps, n'est pas pris en compte dans le projet de liaison par l'espéranto, et qui, pourtant, se révèle toujours le plus important, le plus fertile, parce qu'influant sur le comportement individuel et sur le style de relations, que je voudrais étudier (et cela parce que je ne me satisferais pas d'une modification du seul contenu des cassettes Assimil par exemple, l'espéranto venant ici seulement comme suite d'une série). Je ne veux pas ici échafauder un plaidoyer pour les circuits de cassettes que je lance à partir de la Commission I.C.E.M.-Espéranto mais qui auraient pu l'être de façon autonome ou à partir d'autres groupes auxquels j'ai adhéré depuis aussi longtemps (plus de 30 ans). Je veux parler de G.E.E., U.F.E., U.E.A., SAT-Amikaro, S.A.T., principalement.

Je crois que nous sommes assez nombreux dans la même position. Mais je me vois conduit, peu à peu, à formuler plus à fond mes idées pour *donner l'éclairage sur les objectifs lointains, sans lesquels il n'y a pas vraiment activité de pionnier, mais seulement activisme, catéchisme, épicerie, rumination, dévouement parfaitement stériles.* De même que FREINET mettant en garde contre l'emploi de sa presse pour imprimer des récitations, *je cherche à ouvrir au magnéto à cassettes un projet «politique»* (au sens noble du terme, c'est-à-dire qui a trait aux relations dans la cité) au-delà du projet *simplement, utilitairement linguistique.* Je laisse de côté, pour le moment, l'intérêt qu'il y a à téléporter plutôt la parole que l'écrit ou l'imprimé.

□ Le vieillissement d'une idée, d'une idéologie, d'une pratique n'est absolument pas le fait du vieillissement des individus qui les portent mais du renouvellement défec-tueux (est-ce inéluctable ?) des porteurs du message. (Naît-on jeune, vieux, ou le devient-on ?). Exemple : J'ai déjà exprimé ma mise en garde quant à l'évolution de la composition du Mouvement Freinet. Mais appliquez la même réflexion, sincèrement, à d'autres groupes.



## LES SUPPORTS MATERIELS

Au départ, il y a le support matériel constitué par l'actuelle généralisation des magnétophones à cassettes. On n'est pas loin, sans doute, de la densité de un magnéto par foyer (du moins dans le milieu social dans lequel nous agissons). Vu le prix relativement bas de ces appareils, il n'est pas utopique de

prévoir que nous pourrions atteindre sous peu n'importe qui par ce canal. (Pas dans tous les pays peut-être).

Et même, d'envisager que chaque terminal (ou nœud) — voir le graphe ci-dessous — pourra être équipé (parce qu'il y en a deux dans la même maison ou parce qu'on peut facilement emprunter un deuxième à des voisins ou à des amis) de deux magnétos. Ce qui permettrait la duplication des cassettes, sur place, sans frais, de façon autonome.

L'autre support matériel est la cassette elle-même :  
 — une cassette de 60 minutes correspond à peu près à 20 pages manuscrites, de format A4.  
 — le poids et le coût de l'envoi sont sensiblement identiques quel que soit le support.

## LES CARACTERISTIQUES DE L'ORGANISATION DANS LE DROIT FIL DE CELLES DU MATERIEL

La cassette se pliant moins facilement à la conservation (classement) et à la reprise (corrections) des documents, mais, par contre, mieux au réemploi du support et à l'improvisation, garantit mieux que le support papier ce caractère éphémère mais toujours à l'état naissant qu'a le journal vraiment journal, c'est-à-dire le quotidien. De lui-même, le système tend à la renaissance, à la réactualisation perpétuelle et décourage toute capitalisation, toute centralisation des données, qui, ipso facto, font dépérir la périphérie. Nous sommes là, devant une tendance à l'inverse de celle que renforce un bulletin avec son centralisme : centralisme dans l'espace (rédaction, impression) centralisme dans le temps (périodicité) centralisme dans l'action (hiérarchie par la délégation, la division du travail entre les divers responsables et les simples lecteurs) centralisme dans le financement (capitalisation des cotisations). Ici, il n'y a plus — et ce qui est fondamental, de par sa nature — aucun centralisme —, capitalisation (ni de rédaction, ni d'enregistrement, ni de duplication, ni des tâches de fonctionnement — les « corvées ») — ni de l'information, ni des responsabilités, ni des finances). Nous pouvons donc espérer que ce réseau égalitaire restera ouvert et exactement appliqué sur l'espace linguistique espérantiste qui est caractérisé, lui aussi, par sa nature diluée, non hiérarchisée et variable (vu sous cet angle le caractère fédéraliste de U.E.A. ou anationaliste de S.A.T. ne s'oppose pas mais va, plus ou moins dans le même sens : la décentralisation, déhiérarchisation).

□ Par définition l'espéranto est la langue qui doit permettre la communication directe entre les individus par-dessus les barrières des langues, mais aussi par-dessus les barrières de tous les cercles qui regroupent mais aussi séparent.

Or, paradoxalement, les espérantistes au lieu de renforcer le caractère ouvert et égalitaire de l'espéranto, s'efforcent de copier le caractère ségrégatif et étatique des langues dites naturelles.

Par exemple : Est-ce innocemment que SAT qui se veut anti-état et le mouvement FREINET qui se proclame pour l'ouverture sur la vie et l'éducation populaire par le biais des cotisations, excluent et d'une démocratie de délégation (votes), créent une hiérarchie (ceci est assez récent dans le mouvement FREINET, d'où mon graphe reproduit plus haut).

## QUAND LE PAUVRE EST LE PLUS RICHE

J'ai ainsi l'air de soutenir un paradoxe. Avant de rejeter cette idée parce qu'elle apparaît, au premier abord, aller à contre-courant, regardez-la de plus près et vous serez convaincu avec moi que c'est avec les moyens les plus pauvres, les moins concentrés mais aussi les plus autonomes, avec l'organisation la plus légère mais aussi la plus souple, avec la mobilisation la moins proclamée mais aussi la plus ressentie, que nous collerons avec le plus d'exactitude, le plus longtemps, avec le plus de continuité et le plus d'économie à l'espérantophonie (nous ne

pouvons, bien sûr parler ni de royaume, ni de république, ni d'état, ni d'ethnie... etc. espérantiste).

Pour être sûrs d'être efficaces, il est indispensable que nous n'ayons qu'à être ce que nous sommes et pas à soutenir à bout de bras (c'est trop fatigant, donc toujours sujet à abandons... et à rappels — ça ne vous rappelle rien ?) toute image décalquée à partir d'une réalité différente.

*Une organisation marche bien quand elle marche sans stimulation extérieure permanente, quand elle organise elle-même sa propre régénération. Ce n'est jamais le cas pour les grands machins.*

□ Après avoir longtemps parlé de république, puis de coopération et depuis peu d'autogestion, les enseignants (c'est d'abord à eux que je m'adresse parce que j'étais un des leurs et puis témoigner qu'ils se prennent pour le centre du monde), les enseignants peuvent-ils comprendre mieux que d'autres qu'on ne grandit pas en pompant les autres, mais qu'on enfle, seulement ? J'en doute parce que, de par leur métier, tout les pousse à se conduire comme des ténors, des leaders, des hommes providentiels ; quand je suis excédé, je répète même — car je l'ai entendu — des cadors (1), avant de se retrouver kapos (2) sans doute. J'ai eu « l'avantage » d'avoir vécu d'assez près, quatre événements historiques caractérisés par des « crevaisons » subites, et toujours du côté du 2e classe ou assimilé pour être conforté dans mon doute quant aux avantages aveuglants du centralisme et de la hiérarchie. Je veux évoquer ainsi :

- l'armée française en juin 40 ;
- l'administration allemande sous les grands bombardements ;
- celle de Vichy durant l'été 44 ;
- celle qui est toujours en place en mai 68.

Et je pose la question à tous les espérantistes, directement quand je le puis, à travers les organisations quand elles veulent entendre :

- Qu'avons-nous à faire de ce type de relations ?
- Y a-t-il encore un esprit pionnier dans l'espéranto ? (et chez les Freinet ?)
- Si oui, qu'attendent-ils pour le vivre ? (s'il n'est pas défendu d'en parler ?)

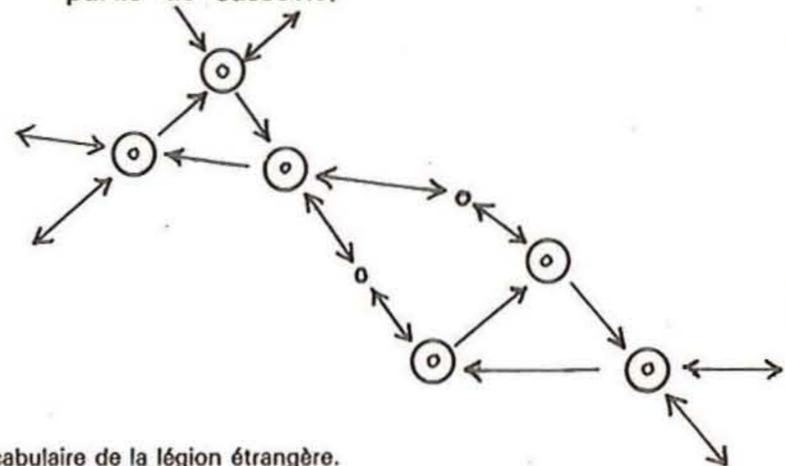
## UN GRAPHE POUR LANCER DES RELATIONS DU TYPE : RESEAU OUVERT, NON FINI

Il permet de visualiser — peut-être de façon trop systématique, mais on peut imaginer qu'à l'usage, cet organigramme deviendra plus « aléatoire », plus « végétal ».

Légende :

○ espérantiste de niveau  $\approx$  A testo pri lernado  
 ⊙ espérantiste de niveau  $>$  A testo pri lernado  
 [sans rôle permanent  
 ni examen formel]

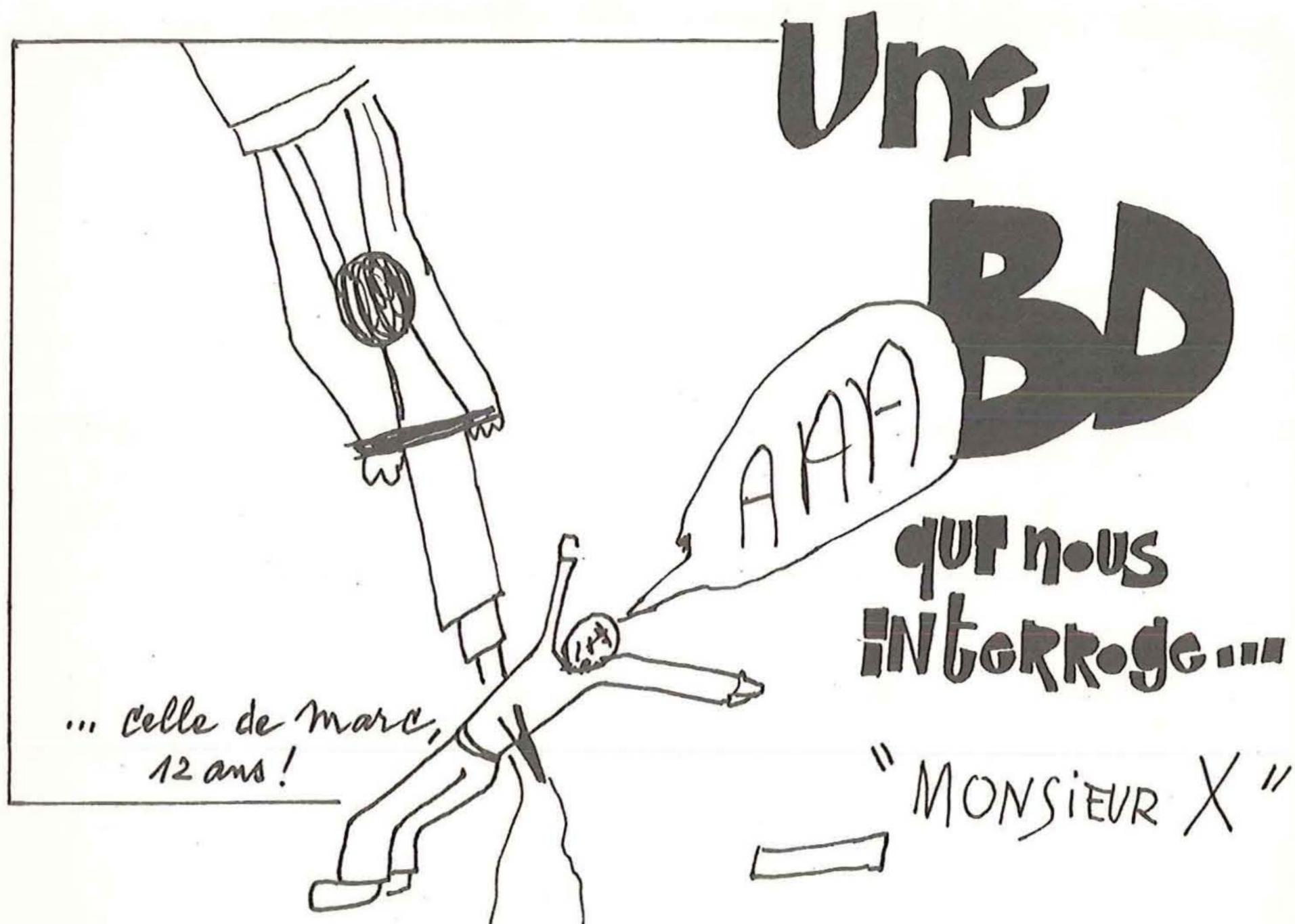
→ sens de l'échange de cassette (ou de copie ou de partie de cassette)



(1) Vocabulaire de la légion étrangère.

(2) Vocabulaire des camps allemands.

(suite p. 16)



## 1. Naissance d'une B.D.

J'ai surpris un jour Marc à griffonner une B.D. sur «Monsieur X» – un instituteur tortionnaire-type – comme on en trouve encore quelques-uns dans nos établissements où ils n'ont pas tendance à se faire rares.

Nous en avons discuté avec Marc et un groupe de camarades de la classe : Jean-Yves, Laurent etc. Ensemble ils se sont donnés des idées afin de poursuivre cette B.D. jusqu'à son dénouement.

Marc et ses copains étaient passionnés de B.D. et ont su non seulement en tirer tous les principes intéressants (l'expression des visages, les plans inspirés du cinéma, l'importance de l'écriture etc.) mais aussi faire partager leurs goûts aux autres camarades de la classe.

Cela a donné lieu à un «concours» de B.D. en classe organisé par Laurent en grande partie. Nous les avons passées à l'épiscopes et commentées.

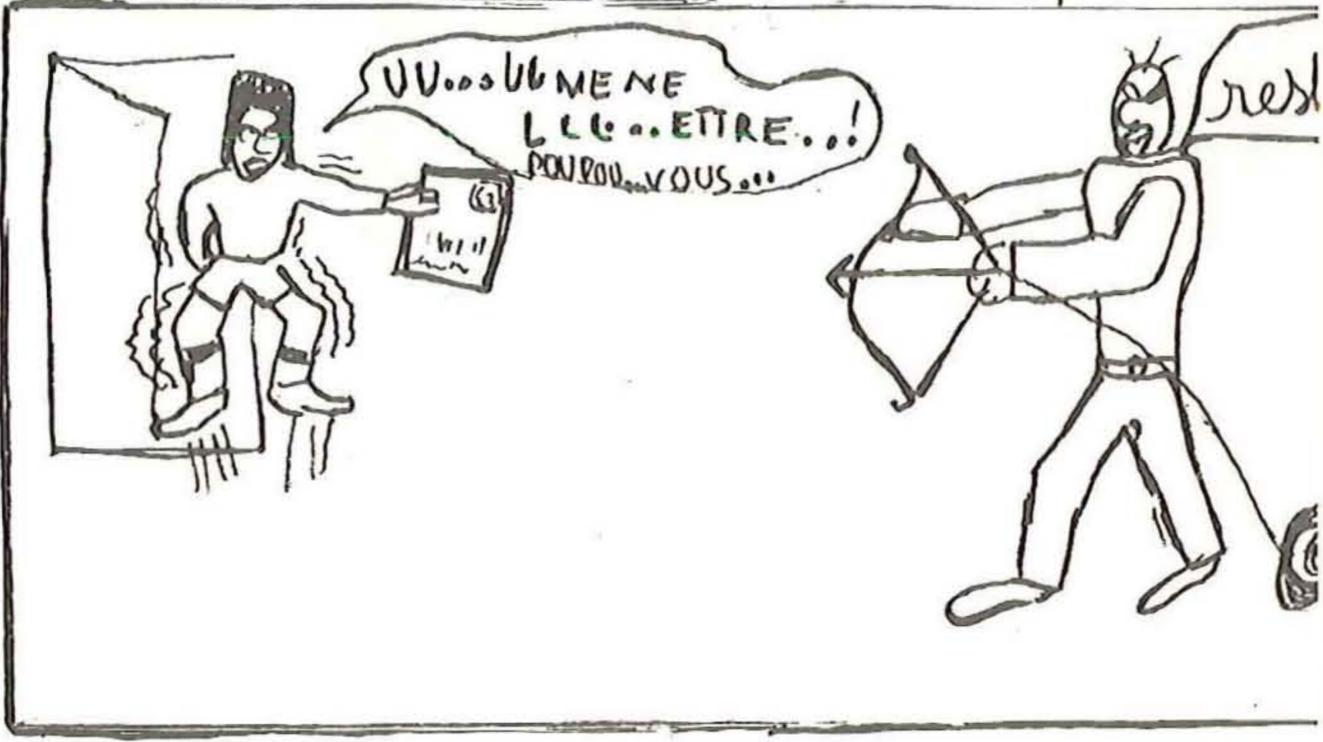
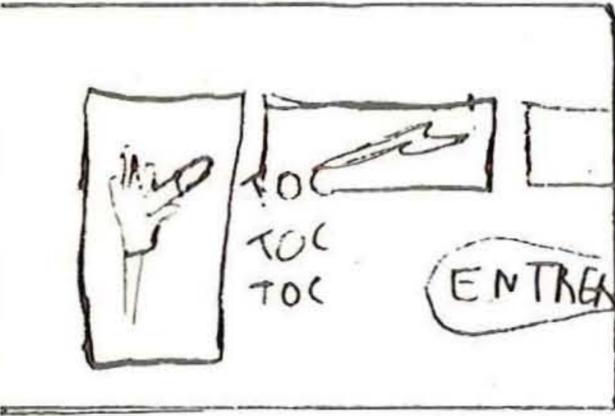
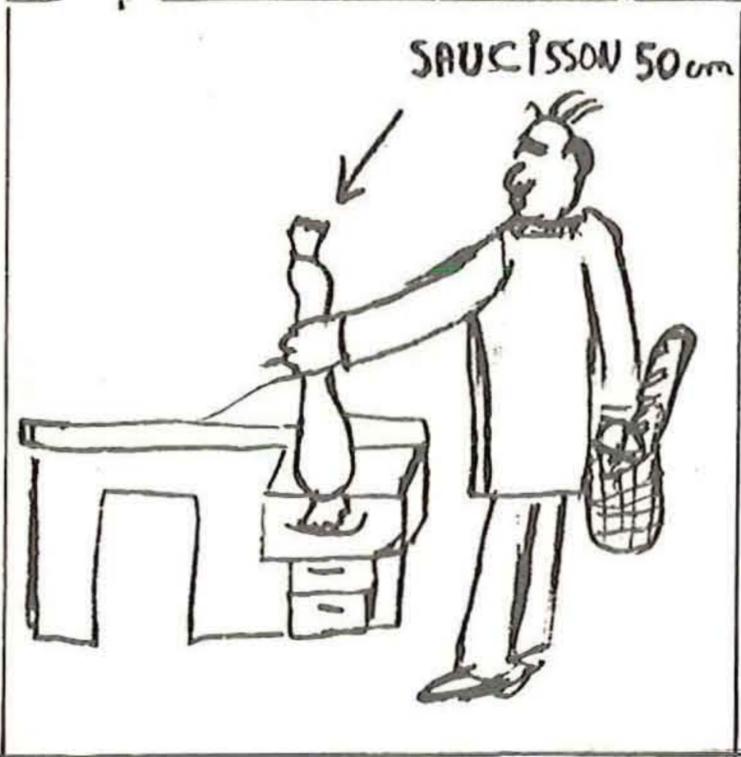
Nous avons analysé les sujets choisis, la qualité du dessin, le développement de l'histoire. Cela a beaucoup fait avancer le travail, les recherches. Nous avons projeté aussi quelques B.D. de professionnels (la «rubrique à bras» de Gotlib) qui ont pas mal fait réfléchir les enfants sur la façon de rendre un visage ou un personnage expressif. Voilà pour/comment «l'esprit B.D.» s'est développé dans ma classe.

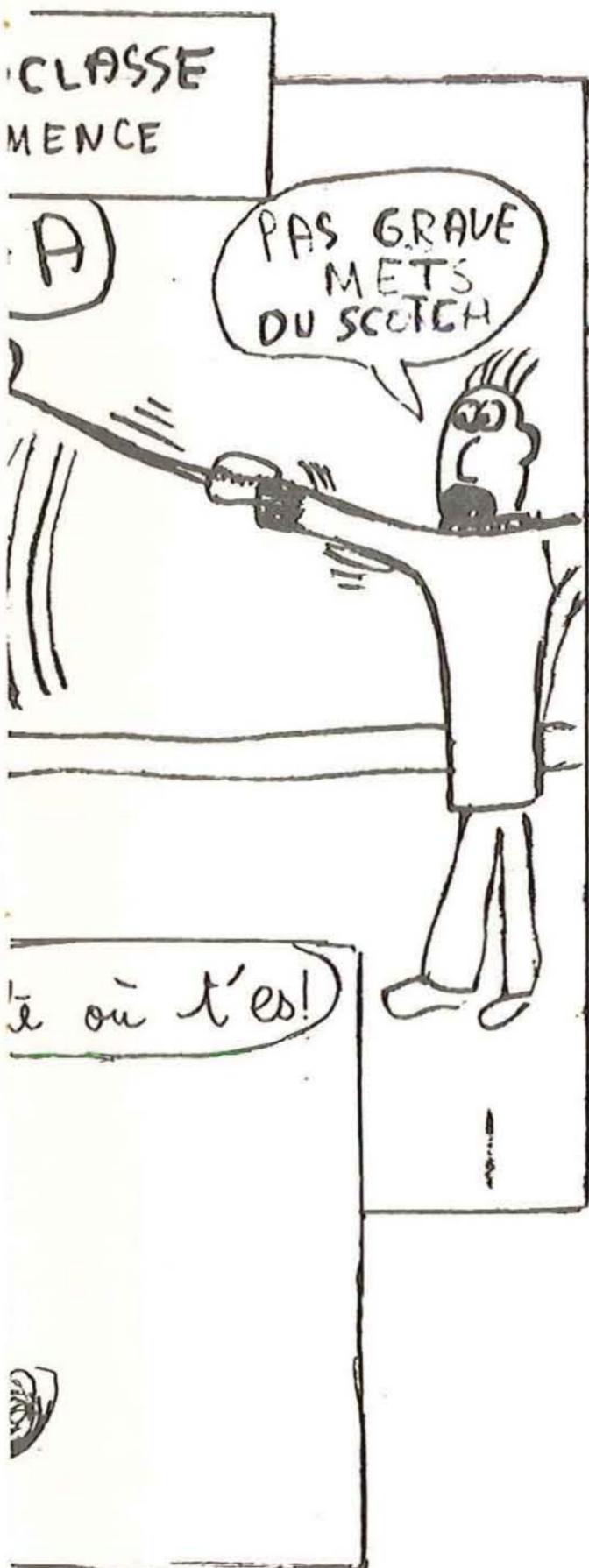


ARRIVEE DANS SA CLASSE

IL MET SON SAUCISSON DE 50cm DANS SONT IROIR

MONSIEUR X ARRIVE A L'ECOLE





## 2. Analyse de la répression par un enfant

Marc comme tous les enfants de l'école a eu à subir une certaine répression de la part des enseignants. Etant doué d'un humour grinçant, il s'en est donné à cœur joie pour décrire cette répression et à ses idées se sont ajoutées celles de ses camarades.

On retrouve dans «Monsieur X» :

- L'instituteur méprisant, le maître venant réprimer ses esclaves (voiture de sport, casse-croûte, transistor).
- Le maître prenant ses aises, écrasant de sa supériorité les enfants.
- Les parents sont aussi présents. Ils viennent s'inquiéter du sort fait à leurs enfants.
- L'attirail de tortionnaire assez époustouflant venant renforcer l'idée du sadisme chez Monsieur X.

H.N. LAGRANDEUR

## 3. Réactions des élèves de Louis OLIVE à la vue de la B.D.

3 garçons de perf. de 9-12 ans

- Elle est bien faite.
- Elle n'est pas vraie.
- On la comprend bien.
- Ça peut pas être vrai !
- Un canon ! C'est même pas vrai.
- C'est pas vieux ça m'sieur, 1977.
- Il faisait qu'écouter la radio, le maître !
- Il était fou, ce maître !
- Il lui coupe les oreilles !
- Les autres classes, «ils» le savaient que le maître il était comme ça ?
- Il ressemble à Monsieur X... (censure de l'adulte).
- Ça se peut pas un maître méchant comme ça !
- Il se saoule pas ?
- On dira qu'il a de l'électricité !
- C'est pas vrai ça M'sieur !
- Si on savait qui c'était, moi, j'y vais, je le tue !
- Il faudrait ce maître pour Manuel !
- D'où il sort tous ces canons ?

3 filles de perf. de 9-12 ans

Elles n'ont pas compris l'épisode de l'oreille coupée... ni la lettre anonyme («c'est le facteur»).

- Il prie pour pas être percé.

Ont compris l'humour de «caressais» (petits rires).

- Frigidaire : il est sauvage, ce maître alors !
- On voit la hache.
- ... On voit la peur, M'sieur.
- Putain, «ils» vont se venger les mères !
- Là c'est le père et la mère...
- Ha ! oui... la femme elle irait chercher...
- Non c'est pas le feu, il a dit : «feu !».
- Il reçoit la bombe et il dit : ouille !
- C'étaient les élèves... le prof il les a tués...
- Là c'est le maître qui s'en va à l'école...
- M'sieur, ça n'existe pas une voiture de course.
- Il se met en rage, il se fait rouge, rouge !!!

## 4. Commentaires

Les filles racontent sans toujours comprendre la portée d'une telle expression, plutôt énumération qu'explications... par contre les garçons sont entrés rapidement dans la compréhension de la bande... sont-ils plus familiers de la violence?... Ce sont eux qui trouveront cette histoire «exagérée» !!! Ils décident d'en écrire une mais ne donnent pas suite à leur projet... Les filles semblent l'oublier.

Utilisation de la B.D.

1978, en E.N.P., je montre la bande, je l'explique, la commente... après avoir été à l'écoute de leurs problèmes d'adolescents (pendant un stage, un petit groupe d'enfants venant à un atelier B.D. + photos + dia de 5 à 7). Je leur dis : «Voilà un enfant qui comme vous a tenu à dire par le dessin les problèmes qu'il a avec un adulte, peut-être avec tous les adultes !». Je leur propose de photographier la B.D., vignette par vignette, puis d'essayer de sonoriser «Monsieur X» (musique, bruitages, commentaires éventuellement). L'atelier «bruitages» marche assez bien mais pour des raisons techniques le montage sonore final n'est pas toujours de qualité... Le stage prend fin sur un demi-échec (ressenti par moi en tout cas !).

Louis OLIVE

NE MANQUEZ PAS LE  
PROCHAIN EPISODE  
DU MAITRE



Freinet a retrouvé ce que depuis l'antiquité l'homme avait pressenti des propriétés mystérieuses de l'expression libre, à savoir que toute expression et écriture vraies — entre imaginaire et réel — permettait, dans certaines conditions, de s'opérer de ses propres blessures en les symbolisant, en les ramenant dans le filet du langage, pour situer en dehors de soi les inquiétantes étrangetés de l'intérieur.

On dira que la plupart des textes libres sont loin de ce modèle. Ils correspondent en effet à une simple interrogation de l'enfant sur sa situation actuelle, ses relations, ses rencontres quotidiennes. Il amène ainsi en classe sa partie extra-scolaire, les points d'appui qui le complètent et il y poursuit une indispensable réflexion sur sa vie.

En fait, il s'agit, sous une autre forme, du même travail mental pour se constituer en tant que signifiant, pour évacuer ce qui empêche de l'être et qui barre la route du devenir.

C'est pourquoi je ne pense pas qu'il suffise, comme René Laffite (5), Henri Vrillon (6) et Pierre Clanché (7) le préconisent, que les productions libres soient épluchées selon des méthodes linguistiques de décodage. L'entreprise est intéressante mais ce décodage à lui seul me paraît incapable de nous mener au cœur de ce qui se joue dans les textes libres et qui nécessite une appréhension globale du rapport de l'enfant réfléchissant le plus souvent sans le savoir à sa propre vie, avec l'écriture et le dire. Je souhaite qu'un débat approfondi s'engage un jour sur ces points, me réservant de développer à cette occasion les notes ultra-rapides et simplifiées de ce papier.

Un tel débat soulèverait nécessairement un troisième problème : comment accueillir en classe l'expression libre de l'enfant ?

Ici, pour Marc, nous avons affaire à une question particulièrement délicate puisqu'il présente à un instit des accusations concernant un autre instit. A la limite, on pourrait se demander si la disponibilité de nombreux enfants en classe ne dépend pas de défoulements préalables de ce type, concernant les adultes et leurs enseignants actuels, exactement comme c'est le cas dans de nombreuses psychothérapies où la situation est bloquée tant que le patient n'a pas dit ses quatre vérités au thérapeute. Mais combien d'enseignants sont prêts à accueillir cela sans angoisse et de façon constructive ? On devine

les craintes des adultes, face à une telle entreprise de désacralisation.

Que va-t-il advenir si l'enfant est impunément autorisé à critiquer les représentants de la loi, à fronder cette loi dans ses écrits et graphismes, à dire ses sentiments iconoclastes ?

*Le problème, en fait, c'est la capacité de l'enseignant à comprendre :*

1. Qu'il peut être à la fois représentant de la réalité interne de l'enfant, c'est-à-dire de la récupération de ses parties cachées et obstruantes, de son droit à se déployer, avec ses fantasmes et ses identités obscures, et représentant de la réalité externe, avec ses limites et ses exigences.

2. Qu'il existe un mode d'accueil de l'expression libre qui n'est pas celui de l'analyste de métier. A côté de la zone relationnelle n° 3, qui est celle de la psychothérapie travaillant au niveau de l'inconscient avec la maîtrise des processus relationnels et du décodage du langage symbolique que cela implique, et au-delà de la zone relationnelle n° 1 où l'on traite l'enfant en machine à apprendre selon une pédagogie strictement techniciste qui ne se soucie pas de la parole vraie, on peut organiser une zone relationnelle n° 2 qui accueille l'enfant, avec ses besoins d'être signifiant. Cela signifie qu'on lui donne en classe, dans des conditions définies, l'occasion de faire le travail qu'il a besoin de faire en ce sens et qui est indispensable à sa disponibilité scolaire, et qu'on l'accompagne de loin dans ce travail. En y étant attentif, mais sans chercher à y interférer ; en acceptant le plus souvent de ne pas y comprendre autre chose que le fait qu'il s'agit d'une négociation de l'enfant avec lui-même pour pouvoir s'habiter. La condition minima étant, lorsque l'enfant dessine des monstres, de ne pas le croire malade et lorsqu'il dessine des combats guerriers, de ne pas lui faire un cours sur les vertus de la paix. Il est certain que, pour l'enseignant, cette extériorité dans un accompagnement silencieux, avec l'impression d'être désarmé face à une expression des problèmes compliquée par le langage de l'imaginaire n'est pas facile. Elle nécessite une formation qui n'est pas donnée actuellement.

Que Marc et bien d'autres trouvent dès maintenant une pédagogie qui pratique — même si c'est encore à tâtons — cette zone relationnelle n° 2, ne doit pas non plus nous cacher que l'expression libre — je ne parle pas des gadgets que l'école néo-traditionnelle développe actuellement sous ce nom — ne pourra apporter totalement sa contribution à une véritable construction de la personne que dans le cadre d'une stratégie scolaire non-élitiste qui s'étalera sur toute la scolarité et dans des cadres de vie qui cesseront d'être factices.

## 6. Et la participation de M.E. BERTRAND... ... en attendant d'autres réactions !

Cannes, le 22 novembre 1978.

A Louis OLIVE, Christian POSLANIEC, MICHEL PELLISSIER, Jacques LÉVINE et J. GONNET.

Chers camarades,

Je vous transmets le texte que Jacques LÉVINE m'a adressé à l'intention de Louis OLIVE.

Ce texte me paraît très important, très clair et très concis. Mais ce ne sont pas seulement ces raisons-là qui le rendent très important, encore qu'il nous faille marquer d'une pierre blanche le fait qu'un psychiatre ou un psychothérapeute écrive clairement... Je sais que Jacques LÉVINE ne se formalisera pas de ce que j'écris, bien sûr, en toute amitié (1)...

Il faut que je vous dise aussi que je ne connais pas la bande dessinée de MARC mais justement le texte de Jacques LÉVINE ne nous rend pas prisonnier du document qui peut même devenir à la rigueur une anecdote.

Ce texte est très riche, il contient tous les thèmes qui seraient, je crois, au centre même des débats que nous prévoyons dans l'ensemble du colloque dont il est question depuis longtemps et pour lequel nous ne trouvons pas encore la planche d'appel, le texte qui mobiliserait l'attention des camarades.

A vrai dire, ce n'est pas d'un texte dont nous avons besoin mais d'un ensemble de relations comme celle-ci.

Je fais rapidement quelques remarques qui n'ont pas peur de courir le risque de n'être que des paraphrases de ce que dit Jacques LÉVINE.

• En premier lieu, je fais remarquer que ce texte vient à l'appui d'une expression dite artistique, que j'appelle plus généralement « sensible » (ou esthétique...). Je veux faire remarquer que nous avons toujours à la base de notre réflexion au sein du Mouvement une expression sensible ou artistique.

Je ne le fais pas seulement en tant que responsable de la revue ART ENFANTIN ou pour renforcer ma réputation d'« esthète ». Il me semble que c'est une donnée objective.

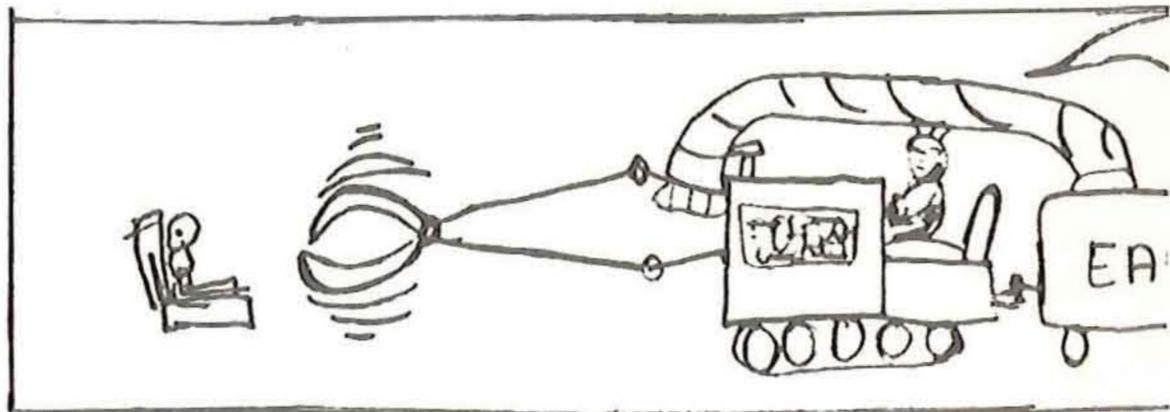
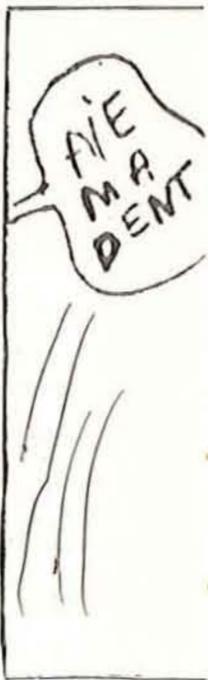
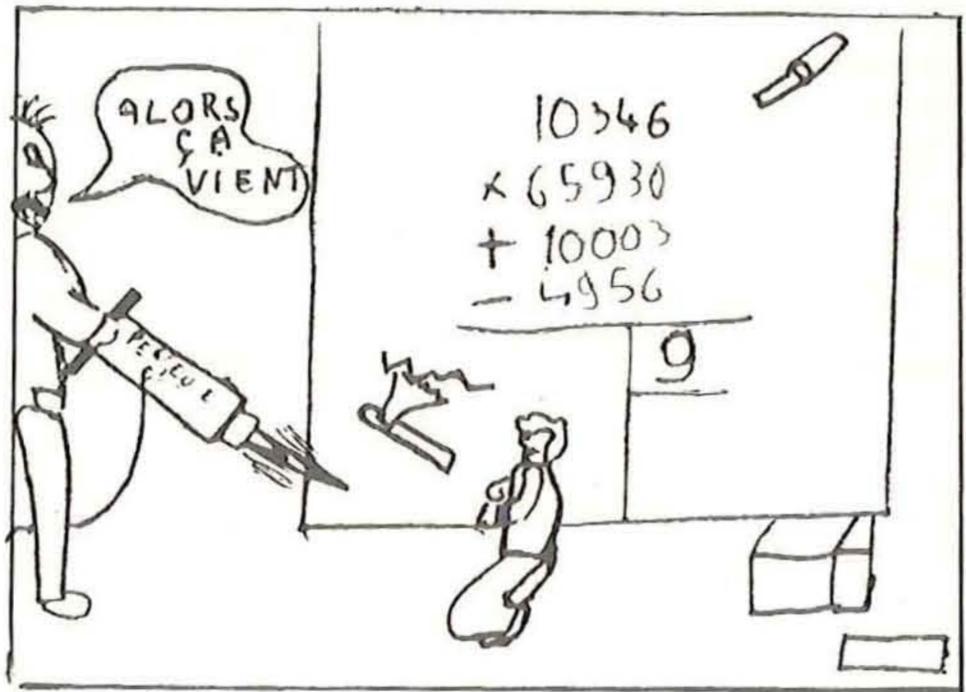
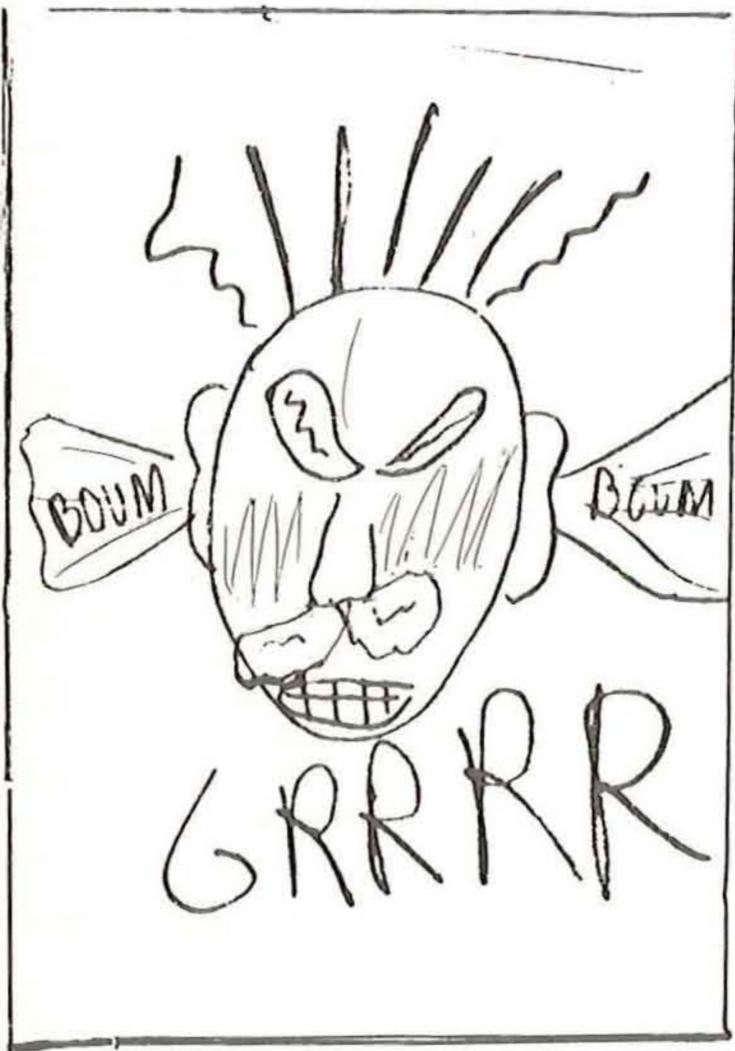
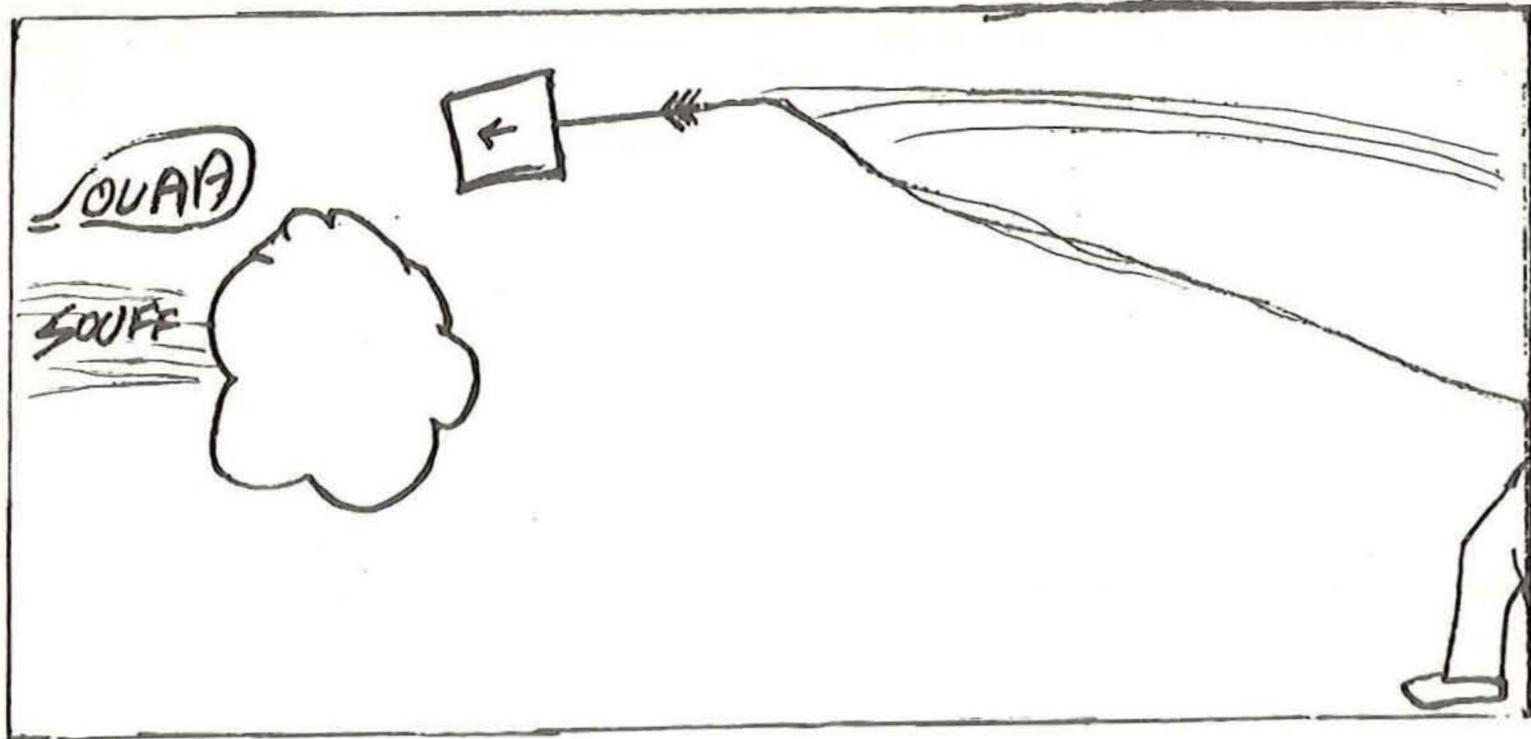
• En lisant ce texte de Jacques LÉVINE, je suis retombé inmanquablement dans les textes de Célestin FREINET du début des années 50 publiés à propos des poèmes d'une jeune adolescente, Odette MOURRIER, qui, après avoir vécu

(1) Je veux seulement remarquer que lorsqu'ils n'écrivent pas clairement, les psy le font exprès !

(5) B.T.R. n° 3, décembre 1974 et B.T.R. n° 20, mai 1976.

(6) B.T.R. n° 20, mai 1976.

(7) Le texte libre — L'écriture des enfants — (Maspéro 1976) ainsi que les idées dans l'article « Le sens de l'école et l'expression libre à l'école élémentaire ». Etudes Psychothérapeutiques n° 23, mars 1976, Privat Ed., reproduit dans la B.T.R. n° 20, mai 1976.



## 5. Réflexions de Jacques LÉVINE

### «L'école sert-elle aussi à récupérer son identité?»

Louis Olive m'interroge sur les réactions que m'inspire la B.D. de Marc.

Je l'accueille d'abord comme une occasion de réfléchir sur la façon dont des enseignants, qui se croient investis d'une mission de dressage des enfants du peuple (pour leur bien !) peuvent perturber l'intériorité, non seulement de certains enfants, mais de nombreux enfants.

Bien sûr, ne disposant pas de données objectives, je peux me demander si Marc n'est pas un petit farceur, qui refuse l'autorité, s'instaure en justicier et règle de vieux comptes avec d'autres autorités que scolaires. Mais, même s'il y a quelque chose de tel, je récuse ce langage qui légitime le dressage élitiste des récalcitrants. Et il y a trop de Marc aujourd'hui qui, après s'être considérés jetés, sans l'avoir demandé, dans une société, qu'ils jugent inhumaine, pratiquent en retour la non-pactisation, la méfiance hostile, voire le terrorisme de la non-communication, pour que je ne prenne pas au sérieux cette B.D.

Ce qui résonne le plus en moi dans la dénonciation de l'instit X qui, au sens quasi-physique du mot est désigné comme empêchant les enfants de vivre, c'est le clivage brutal du monde en deux camps. D'un côté, un monstre tout-puissant dont rien ne peut venir à bout ; de l'autre, des victimes impuissantes, les écoliers et leurs parents.

Ce qui me fait réfléchir, c'est que derrière son humour grinçant, au-delà des exagérations de son imaginaire, Marc ne nous dit pas seulement qu'il a souffert de cet instit. Il s'agit de bien autre chose. Il nous laisse comprendre qu'à partir de cette expérience négative, il a formé la vision généralisée d'un monde injuste, égoïste, sadique. Autrement dit il est, dans un deuxième temps, moins victime de l'instit que de la philosophie négative qu'il a secrétée pour faire face.

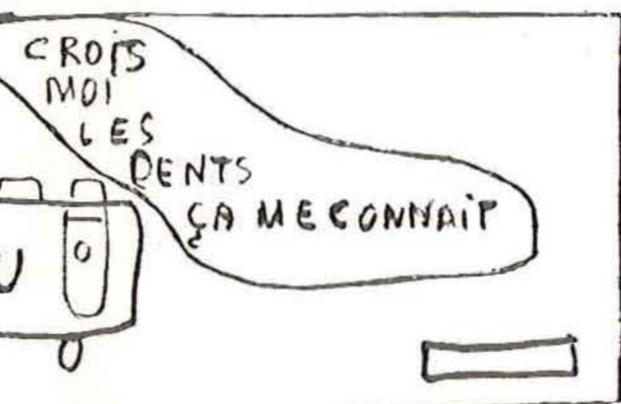
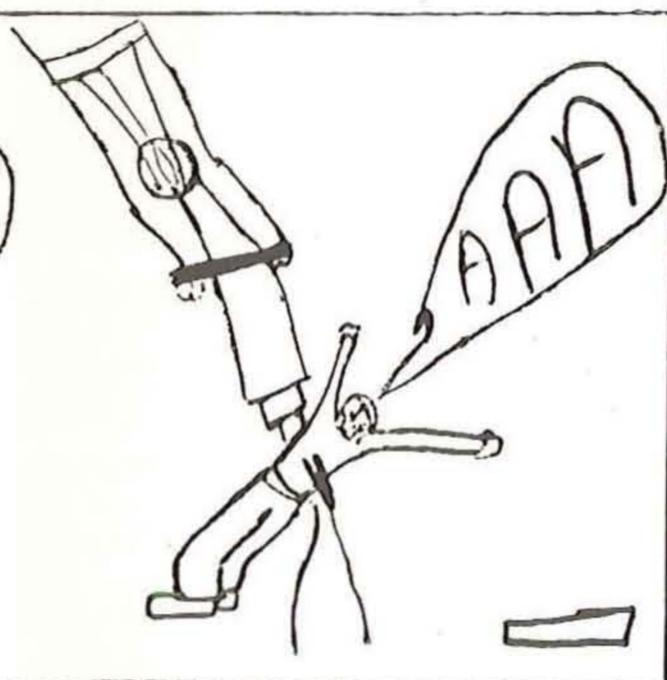
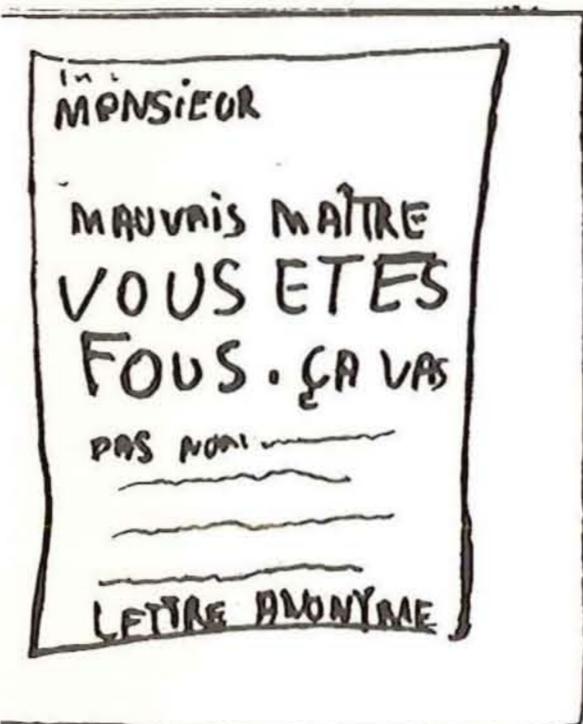
Car il faut faire la différence avec une vision de la société qu'on élabore d'une place de spectateur, lorsque après avoir pesé le pour et le contre, on décide que la société est mauvaise. Le caractère spécifique de l'image de la société que forment les enfants comme Marc vient de ce qu'il s'agit d'une image envahissante qui s'installe par effraction en eux, qui fait partie d'eux sans qu'ils n'y puissent rien et qui, surtout, risque de conditionner toute leur façon ultérieure de réagir aux autres, donc d'organiser leur vie.

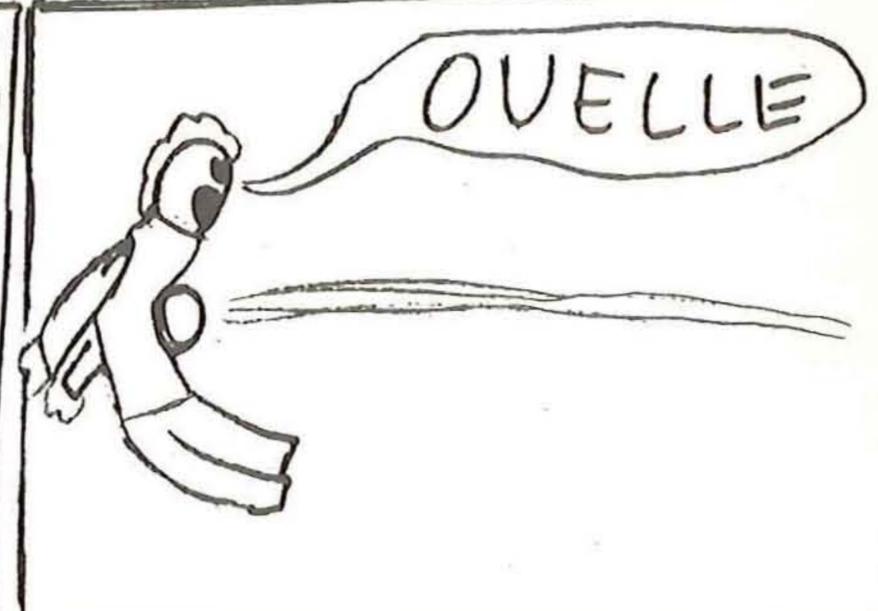
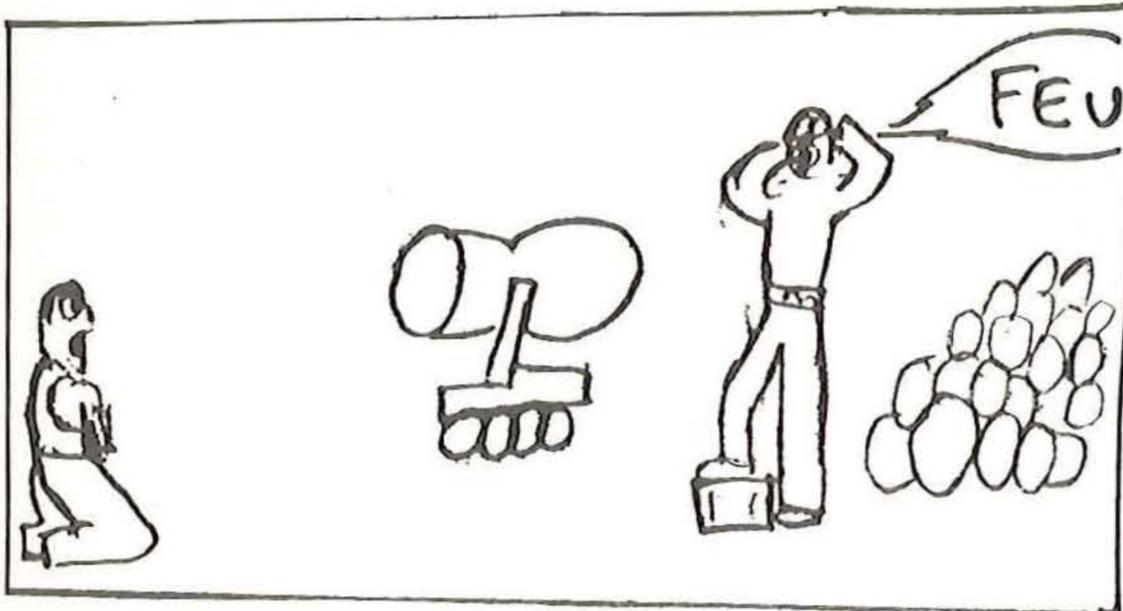
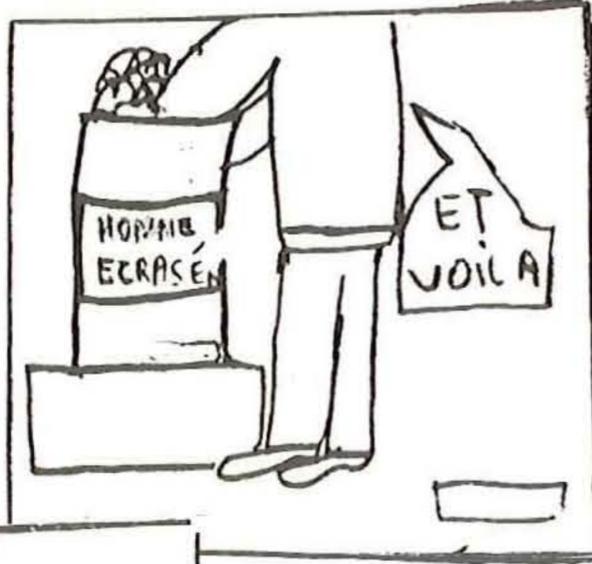
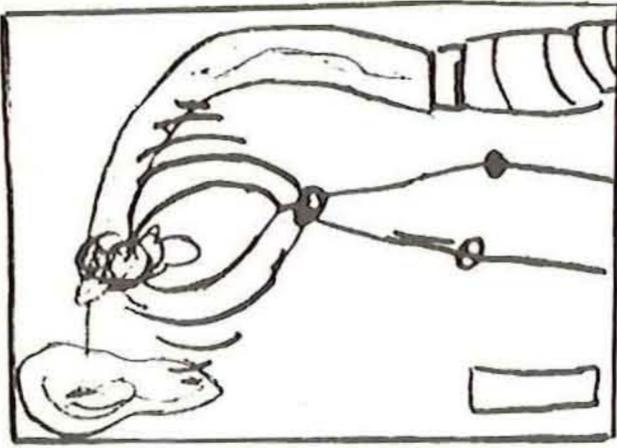
On peut comprendre le mécanisme : pour résister à l'agresseur, l'enfant a, en gros, le choix entre l'inconscience, la culpabilité ou une représentation hyperdramatisée de la situation. Celle-ci peut fonctionner dans un sens phobique, c'est-à-dire pour se faire peur à soi-même et s'obliger à une vigilance constante face au danger possible, ou alors, comme cela semble être le cas de Marc, alimenter une rancœur qui est une des rares façons de continuer à exister face à l'insupportable négation de soi par l'autre.

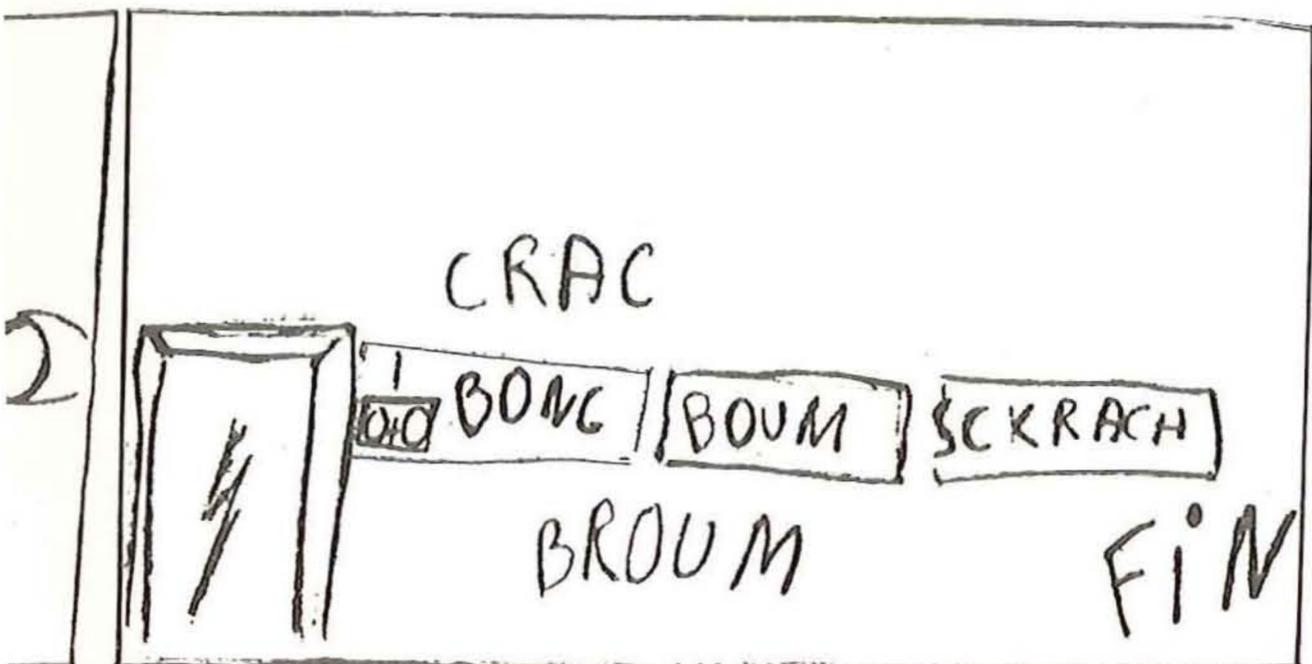
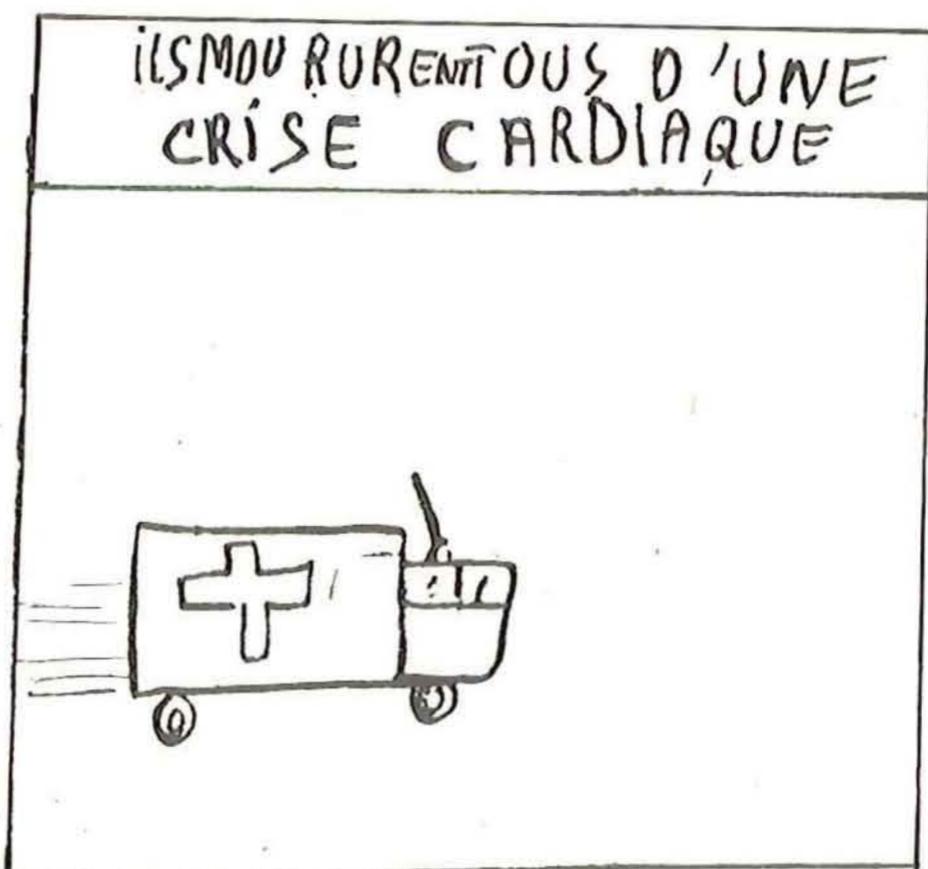
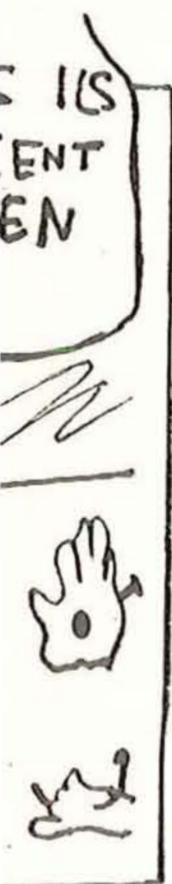
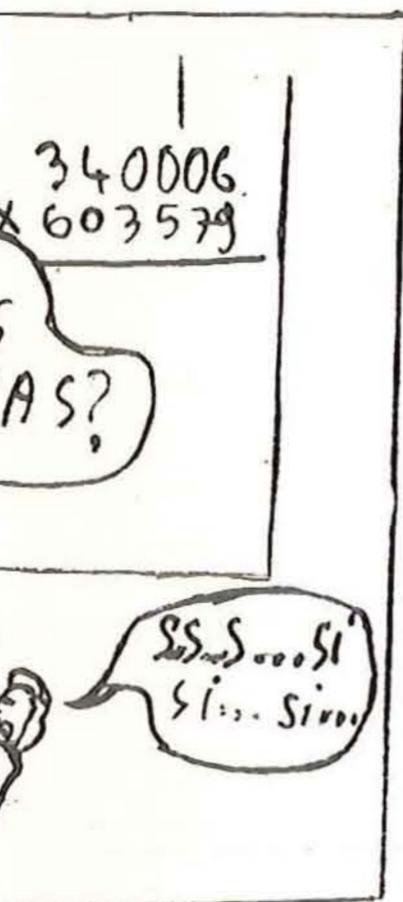
Reste à saisir pourquoi l'école c'est, pour un enfant, surtout dans les débuts, plus que l'école ; pourquoi c'est l'un des endroits où l'on forme sa représentation du monde (plus un *imago* qu'une image, plus au travers du vécu de la relation avec l'enseignant que par ce qui est dit explicitement de l'organisation sociale). C'est que l'instit représente un «autre» particulièrement virulent et pas seulement lui-même. L'école traditionnelle fonctionne comme une religion. L'instit n'y est qu'accessoirement le représentant du savoir et des grands morts qui ont élaboré le savoir. Il renvoie surtout à un espace mystérieux situé dans la stratosphère de la classe où se fabriquent les balances qui servent à juger chacun. A peu de choses près, la classification en bons, moyens, mauvais, rejoint celle du paradis, du purgatoire et de l'enfer. Dans ce contexte inconscient où le champ scolaire visible s'articule sur un invisible champ social mythique (où se trouve le sens caché de toute l'organisation scolaire dans ses moindres détails), l'instit est, et il le sent bien, le porte-parole de ceux qui se sont arrogés, dans la société, le droit de juger les autres. Il n'est donc pas étonnant que l'enfant, surtout quand il est jeune (ensuite il saisit mieux le peu de poids du statut social de l'enseignant) structure sa notion de l'appareil social réel au travers de la façon dont ce micro-appareil social, mythique qu'est l'instit, se conduit envers lui.

Qu'en résulte-t-il pour Marc et ses semblables ? Dans le cas de l'excès répressif, il n'y a plus de dialogue possible, le monde devient une menace à éviter, il faut s'isoler dans des groupes marginaux, en ruminant sa rancœur ; d'où ces explosions d'agressivité où l'on devient à son tour l'agresseur de la première victime qui se présente.

Certes, c'est l'organisation économique et sociale qui rend compte, avant tout, de l'inhumanité de la société. Et nous savons que l'école







est appelée institutionnellement à en prendre le relais. Mais doit-elle en rajouter, apporter sa contribution active à la fabrication des loubars, des aigris, des paumés, des déréalisés, de tous ceux qui rejettent la réalité qui les a rejetés ?

Venons-en à une deuxième interrogation : «A quoi cela sert-il à Marc de faire cette B.D. ?»

J'ai dit jusqu'à présent mes suppositions concernant ce qui se passe dans la tête de Marc, avant la proposition de B.D., donc avant son entrée dans sa classe actuelle. En gros, il est comme habité de l'intérieur par l'insti X, obstrué par la mauvaise partie de lui-même représentant sa défaite par l'insti X (avec toutes les autres défaites, réelles et imaginaires, que cela réveille). On peut dire deux choses de son état : il vit une perte d'identité et le corps étranger qui le remplit bloque son devenir, le ramène au passé.

Là-dessus vient une proposition d'expression libre. Il est clair que pour Marc elle fonctionne comme incitation à récupérer son identité et à se débarrasser de ce qui l'empêche de se remettre en devenir vrai. En trouvant les images et les mots pour faire un portrait dénonciateur de l'insti X, il commence en réalité un travail d'évacuation d'une partie aliénante de lui-même qui bloque la marche en avant de sa construction.

Je dis : il commence, car je ne suis pas sûr que le problème de l'insti X soit le seul à le gêner et parce que l'expérience psychothérapique montre qu'il n'est pas toujours suffisant de dire ses rancœurs et les images pathogènes de soi pour aller mieux de façon décisive. Même perdant de leur virulence, les vides, les lézardes, les brisures d'amour du début de la vie demeurent. Il ne suffit pas de mettre en mouvement une dynamique de récupération de l'identité pour la mener à terme et pour désarmer l'excès des forces répressives qu'on porte en soi. C'est l'un des aléas de l'expression libre mais il ne la condamne pas, loin de là, et ce qui se libère constitue un acquis.

Ceci dit, cette B.D. de Marc est-elle un cas particulier ? Nullement. On trouvera dans les textes libres cités par de nombreux enseignants Freinet, notamment par Michel Barré (1), Paul Le Bohec (2), Jacques Caux (3), Jean-Louis Maudrin (4), des exemples très précis d'évacuation progressive de ce qui empêche un enfant d'être signifiant (sentiments d'anormalité, d'origines inavouables, de vécu monstrueux du corps, de pulsions mauvaises, de transgressions angoissantes de la loi, identifications sexuelles insolites, projets de mort, vécu réel ou fantasmatique d'abandon, obsession des énigmes de la procréation, etc.).

(1) B.T.R. n° 30, juin 1978.  
 (2) B.T.R. n° 4-5-6, février 1975.  
 (3) B.T.R. n° 11, septembre 1975.  
 (4) B.T.R. n° 9-10, juin 1975.

l'aventure douloureuse du passage de sa petite école du Pont-de-Lignon au collège de la grande ville voisine, avait écrit un poème décrivant la «jeunesse des geôles captive».

1952, ce n'était pas 1978 ! Néanmoins l'expression est la même et il y a incontestablement une permanence dans la qualité et dans la nature de l'expression permise et offerte grâce à une pédagogie d'expression libre.

*Autre remarque :*

• Ce qui est renforcé en 1978 c'est la permanence de la rancœur. La rancœur ce n'est malheureusement pas la révolte, et cela confirme, bien sûr, les aspects essentiels que révèle l'enquête du GUIDE DE L'ÉTUDIANT, l'enquête de l'OBSERVATEUR sur «la bof-génération» et sur une plus récente publication d'un quotidien.

• C'est sans doute une des raisons essentielles de la crise que connaît actuellement la pédagogie et notre Mouvement en particulier, que l'expression des jeunes contienne en premier lieu cette rancœur et ce rejet d'une société marâtre et d'une organisation sociale totalement inaccueillante et rejetante.

• Je crois que l'une des raisons de la crise actuelle c'est que les enseignants n'ont pas suffisamment conscience que la première manifestation de l'expression libre est cette rancœur ; c'est un peu comme pour les confitures : la première chose qu'offre une confiture, c'est une écume et on croit que cette écume est douce, parfumée et sucrée, mais comme pour la mousse sur la bière, quand on y goûte on est bien déçu... c'est du vent. Des bulles.

*Encore une remarque :*

• C'est un rappel de la pensée de Célestin FREINET que fait Jacques LÉVINE et qui me paraît essentielle ; c'est une attitude de Célestin FREINET face à l'expression libre : elle n'a jamais été une attitude dite «scientifique». Célestin FREINET savait qu'il maniait quelque chose de mystérieux. Ses attirances poétiques mais aussi ce qu'il appelait la psychologie des pro-

fondeurs lui donnaient incontestablement conscience d'agir un peu comme un magicien. Dans ce cas, il avait davantage confiance assurément dans les analyses d'Elise sur la part du maître que dans les ventes du matériel d'imprimerie et les louanges en faveur du limographe, «rôle libérateur» de la C.E.L.

Viendrait après le débat auquel Jacques LÉVINE nous appelle sur la valeur des expressions libres des jeunes : «à raconter ses maux, souvent on les soulage...».

Ce n'est peut-être là que le tout premier et bien faible avantage d'une année passée auprès d'un «insti» ou d'un professeur qui, pendant une année scolaire permet une approche d'expression vraie.

Il faudrait que nous ayons des documents pour mesurer précisément l'impact sur des enfants, de quelques mois d'expression libre ou au contraire l'impact de trois, quatre années ou même de toute une scolarité de pédagogie Freinet.

Renée COQUARD vient justement de m'adresser les cahiers de plusieurs enfants qui sont restés avec elle de la section enfantine jusqu'au C.M.2.

Voilà, je crois, des documents qui nous mettent du pain sur la planche.

*Encore une dernière remarque :*

J'aimerais faire une analyse de la raison pour laquelle, dorénavant, chacun de nos camarades qui a élaboré un travail s'en va en consultation auprès de Jacques LÉVINE.

Encore une fois, je dis cela en toute amitié, en sachant, parce que je le connais bien maintenant, que Jacques LÉVINE accepterait cette analyse.

Ce n'est pas le lieu de la faire ici, je veux seulement vous dire que je me demande si nous allons encore pouvoir longtemps accompagner chacune de nos B.T.R. (là, ça me paraît à peu près normal) et aussi chacun de nos articles importants d'une citation ou d'une appréciation de Jacques LÉVINE.

C'est d'ailleurs au-delà de la personnalité de Jacques LÉVINE qu'il faudrait, je crois, poser le problème : la pédagogie aujourd'hui n'a-t-elle comme référence que la psychologie des profondeurs d'une part, mais aussi et surtout la psychothérapie (2) ?

Je pense pour ma part qu'une autre raison grave de la crise actuelle de la pédagogie et de notre Mouvement (vous pouvez constater que c'est une préoccupation essentielle pour moi en ce moment), que cette crise vient, je crois, surtout du fait qu'au lieu d'éduquer et d'élever il nous faut d'abord en 1979 commencer par guérir, mais nous ne savons pas à vrai dire si nous sommes capables d'entamer seulement un processus de guérison, et si, comme le fait remarquer Jacques LÉVINE, nous en avons la moindre conscience et, pire, le moindre désir.

EN GUISE DE CONCLUSION...  
PROVISoire !

Je ne sais pas si toutes ces remarques sont suffisamment claires pour vous. Elles viennent du fait que je crois être en ce moment à fond dans le problème comme on dit.

Ce texte a eu pour moi beaucoup de résonance. Aussi, je souhaite qu'on lui donne dans L'ÉDUCATEUR toute l'importance qu'il mérite et que tout cela — ce qu'écrit Jacques LÉVINE et les remarques que je fais ici — serve avant tout de tremplin et de base pour les débats futurs dont nous avons besoin.

M.E. BERTRAND

(2) Voir par ailleurs le débat que j'ouvre à propos du livre *L'illusion psychanalytique en éducation* (L'Éducateur n° 5, janvier 1979).

## LE MAGNÉTOPHONE ET L'ESPÉRANTO

(suite de la page 6)

□ Il n'y a pas de droits réservés sur ces idées mais il me serait agréable (et peut-être leur serait-il utile) de n'être pas tenu à l'écart des réactions qu'elles pourront provoquer, ne serait-ce que pour mieux ajuster le côté pratique de l'article à venir : «l'outil et son emploi».

Il est souhaitable que plusieurs fragments de ce treillis de relations se constituent séparément à condition qu'ils ne tendent pas à se fermer aux autres. C'est en soi qu'on porte son juif, son franc-maçon, son communiste, son rouge, son bougnoule, son pédé, son monstre...

*Mon dernier souhait, celui qui est à la racine de tous les autres, c'est que sans exception, il n'intervienne que des échanges.*

Comme vous avez dû remarquer que le signe □ annonçait les exemples concrets, voici donc mon dernier exemple :

Du temps où j'avais des élèves en espéranto au C.E.S. et des élèves en espéranto adultes (instituteurs) j'avais lancé des livrets pour les enfants par les enfants et leurs maîtres (la Sandalo). Déjà la postface indiquait bien les mêmes lignes générales que celles que je préconise ici. C'est devenu un appendice, un numéro spécial en prime à une cotisation — abonnement, avec éclatement complet de l'unité : conception — moyens — réalisation — exploitation. Ce n'est plus un échange.

Entre le départ et l'arrivée, il y a la différence qu'il y a entre le petit sapin avec des racines planté en pleine terre et l'arbre de Noël coupé et piqué sur son support.

*J'espère en les planteurs de petits sapins.*

### LA CLASSE DE PERFECTIONNEMENT ÉCLATÉE

Dossier élaboré par le Chantier «EQUIPES PEDAGOGIQUES» de l'I.C.E.M. Synthèse : Claude JEAN et Pierre MANSION

**Ce dossier ne se veut pas une étude sur le soutien. Il a pour axe l'éclatement de la classe de perfectionnement, dans le cadre des équipes pédagogiques.**

Il part des pratiques actuellement en cours dans les équipes pour en dégager les limites, les difficultés et le côté positif de cet éclatement des structures.

Nous pensons que tant qu'il n'y aura pas de classes maternelles et élémentaires à faible effectif (six enseignants pour cent enfants), tant qu'il n'y aura pas de possibilité réelle de travail en équipe au sein des écoles, ni de véritable soutien possible (maîtres formés, conditions matérielles adéquates), les classes de perfectionnement resteront le moindre mal.

#### INTRODUCTION

Dans le cadre des équipes pédagogiques, NOUS REVENDIQUONS LE DROIT D'ORGANISER NOTRE TRAVAIL AUTREMENT QUE SELON LES PRATIQUES HABITUELLES.

CELA SOUS-ENTEND LA VOLONTE CLAIREMENT AFFIRMEE PAR LES MEMBRES DE L'EQUIPE, DE PRENDRE EN CHARGE TOUS LES ENFANTS QUI LEUR SONT AFFECTES, QUEL QUE SOIT LEUR AGE, LEUR NIVEAU DE CONNAISSANCES, et, de ce fait, LA POSSIBILITE DE REPARTIR LES ENFANTS SELON DES CRITERES AUTRES QUE CEUX CONCERNANT LEUR AGE ET LEUR NIVEAU SCOLAIRE.

Une des conséquences de cette pratique fait que le maître affecté à la classe de perfectionnement SE TROUVE DISPONIBLE. Il a donc la possibilité, dans le cadre de l'équipe, de répartir ses 27 heures de présence avec les élèves selon les besoins exprimés par l'équipe :

- soit qu'il répartisse son temps en priorité au niveau des apprentissages premiers : C.P., C.E.1, Perf. (voir expérience de Soyaux),
- soit qu'il prenne des groupes d'enfants en difficulté «recrutés» dans diverses classes, puis regroupés (voir expérience de Brest-Kéréder),
- soit qu'il prenne des groupes d'enfants en difficulté dans la même classe (voir expérience de Woippy),
- soit qu'il utilise les deux dernières façons (voir expérience d'Aix — La Mareschale),
- soit qu'il permette un meilleur fonctionnement de l'équipe : observateur dans une classe, animateur d'un atelier supplémentaire assurant un soutien plus important, permettant l'information mutuelle des maîtres sur leur façon de concevoir et de «mener» la classe.

De plus, par sa formation spécialisée, il apporte un regard différent sur les problèmes des enfants.

Dans la plupart des relations d'expériences, le terme de «SOUTIEN» apparaît fréquemment. Il convient ici de dire quel sens nous lui donnons :

#### CE QU'IL N'EST PAS :

1) Tous les enfants devraient, au même âge, avoir le même niveau de connaissances.

Nous n'analyserons pas ici, dans le cadre de ce dossier, les implications d'un tel choix :

#### • au niveau politique et culturel :

- nécessité de la sélection,
- prédominance des valeurs bourgeoises,

#### • au niveau pédagogique :

- respect coûte que coûte de l'unité d'apprentissage : année, programmes, matières, avec tout ce que cela induit au niveau des pratiques.

#### CE QU'IL EST, POUR NOUS

L'essentiel est bien la pratique d'une pédagogie prenant en compte l'ensemble des activités naturelles que vivent les enfants.

Nous savons que TOUT ENFANT PEUT AVOIR BESOIN DE SOUTIEN A UN MOMENT DONNE : besoin d'une relation d'aide, d'outils appropriés.

- L'essentiel est de pouvoir moduler notre action suivant l'individu, suivant les moments de son histoire ;
- L'essentiel est dans le regard que nous portons tous sur chaque enfant.

Or nous sommes bien obligés de constater que les conditions actuelles de structures, d'effectifs, de programmes avec leurs échéances et leur rigidité ne nous permettent pas de moduler suffisamment notre action, en consacrant le temps nécessaire à chaque enfant.

2) Le soutien devrait être institué pour un enfant quand se manifeste chez lui l'échec scolaire, c'est-à-dire quand apparaît un retard par rapport à une norme.

L'idée du soutien-rattrapage semble la formule la plus couramment adoptée, c'est ce que l'on trouve d'ailleurs dans la Réforme HABY.

*«Au plan scolaire, cela se traduit par la mise en œuvre de pédagogies de compensation systématique qui ont leur origine dans la conviction qu'il y a les enfants à qui il manque quelque chose — les handicaps socio-culturels — et les autres. Ainsi, ce n'est pas le respect de l'enfant qui est le souci premier des enseignants, mais le respect de la norme, de la règle»* (P.E.P. III-1, p. 9).

Il est évident que l'organisation de l'école telle qu'elle est : rigidité, cloisonnement, examens, programmes, ne fait qu'entraîner l'échec de certaines catégories d'enfants. En fait, elle renforce les structures de la société actuelle.

En instituant la notion de norme, l'école instaure le clivage entre la réussite et l'échec, l'essentiel et l'accessoire. Mise au service d'une idéologie, elle organise l'échec scolaire et nous demande ensuite d'organiser le soutien qui ne peut alors être qu'un colmatage.

Il faut aussi reconnaître que, même dans les écoles fonctionnant en équipes FREINET, nous n'atteignons pas pleinement nos objectifs, du fait de ces conditions, tout en réussissant à aborder différemment les échéances. La lucidité nous oblige à dire que nous ne pouvons agir, dans le cadre de l'école, sur les mauvaises conditions de vie des parents, par exemple, ou sur le passé des enfants, sur leur histoire.

*«L'école ne peut à elle seule changer la société. Les praticiens de l'Éducation Nouvelle ne sont pas à l'abri de l'illusion pédagogique, du moins dans l'école telle qu'elle fonctionne actuellement. En effet la tentation est grande, dès lors qu'on vit isolé ou replié sur soi, sans la stimulation et la critique coopérative qu'offrent le travail en équipe et l'ouverture de l'école, de penser que l'action qu'on mène dans sa classe est l'aspect essentiel, sinon suffisant, de la révolution sociale. C'est oublier que l'école n'est qu'un des déterminismes éducatifs et que son rôle et son influence sont d'autant moins grands qu'ils ne sont pas inscrits dans un dialogue-action permanent avec tous les milieux sociaux. C'est oublier que l'école est elle-même déterminée dans son fonctionnement, dans ses règlements, dans ses objectifs, par une série de textes, d'habitudes, de contraintes qui limitent et contredisent l'action de tout éducateur progressiste. C'est oublier que le contexte social et politique, les conditions de travail et de vie des parents comme des enfants, influencent de façon décisive la formation des jeunes générations. C'est oublier que, selon l'organisation scolaire et la volonté politique actuelles, le milieu socio-culturel détermine l'avenir scolaire de l'enfant et ce n'est pas un hasard si, dans ce contexte, les enfants en difficulté scolaire sont pour la plupart issus de la classe ouvrière et paysanne.*

*C'est pourquoi nous rejetons toute illusion pédagogique»*. (P.E.P. I-7, p. 4).

Le système conduit les enfants dans des impasses et les adultes à imaginer des solutions de compromis, de survie, comme le «soutien-déblocage». Pour nous, le soutien n'est pas un rattrapage systématique, mais plutôt un déblocage des élèves en difficulté que l'on espère source d'acquisitions scolaires.

- Constatant que mettre ensemble des enfants à handicaps aggrave la situation de chaque enfant et n'apporte pas de résultats scolaires évidents,
  - cherchant à éviter la ségrégation (classe des «fous») et à élargir la socialisation des enfants et leurs acquisitions scolaires,
  - voulant permettre les déblocages à l'intérieur d'un groupe hétérogène et rendre possible le choix entre plusieurs adultes et plusieurs groupes d'enfants,
- nous avons été conduits à inventer d'autres structures.

Il est bien évident que certaines pratiques, comme le décroisement, certaines attitudes que nous permet l'équipe pédagogique rendent le soutien ségrégatif inutile et solutionnent des problèmes posés par certains enfants. Ce document le montrera.

#### MISE EN GARDE :

*Il est important que chacun des témoignages soit lu en liaison et en articulation avec ceux qui le précèdent, le suivent : c'est leur ensemble qui montre les différentes facettes de cette structure en perpétuelle reconstruction qu'est l'éclatement de la classe de perfectionnement.*

# RELATIONS D'EXPÉRIENCES

## A Soyaux (16)

1976-77. Nous avons réparti entièrement les enfants de Perf. 2d degré au niveau du C.P., du C.E.1, du C.E.2, du C.M.1, pour la journée entière et pour l'année, après que le feu vert verbal nous ait été donné par notre I.D.E.N.

Bien entendu, le maître qui avait la charge de cette classe, a donc réparti ses vingt-sept heures hebdomadaires pour intervenir au niveau des quatre classes où étaient les élèves de perfectionnement.

#### DE LA STRUCTURE 75-76

C.P.  
C.E.1  
C.E.2  
C.M.1  
C.M.2  
Perf.  
6 maîtres — 6 classes  
+ un demi-maître.

#### A LA STRUCTURE 76-77

C.P. + 3 élèves de Perf.  
C.E.1 + 4 élèves de Perf.  
C.E.2 + 4 élèves de Perf.  
C.M.1 + 4 élèves de Perf.  
C.M.2

6 maîtres — 5 classes  
+ un demi-maître.

Les enfants originaires de Perf. sont considérés comme des élèves à part entière de la classe où ils sont, au même titre que les autres enfants. Toutefois, administrativement, ils relèvent de l'Enseignement Spécial et ceux de douze ans sont donc orientés vers la S.E.S.

## L'intervention du maître de la classe de perfectionnement

— D'une manière générale, il assume l'animation de groupes de soutien au C.M.1 et au C.E.1 et permet que se déroulent deux séances de plus de soutien au C.P.

Il participe aux activités de décloisonnement pour l'aile des petits et pour l'aile des grands.

— Plus précisément, ses 27 heures se décomposent ainsi :

- 7 heures au C.P. : activités lecture.
- 6 heures au C.E.1 : 4 heures de lecture avec demi-classe, 2 heures de calcul avec demi-classe.
- 4 heures pour ateliers décloisonnés «petits» (gymnastique).
- 5 heures au C.E.2 : travail individualisé avec classe français avec demi-classe.
- 1 heure au C.M.1 : soutien orthographe.
- 4 heures pour ateliers décloisonnés «grands» (activités manuelles, musique, rythme).

**Très provisoirement, ce qu'il pense de cette structure :**

### Au niveau personnel

C'est très intéressant, cela suppose des «facultés d'adaptation» par rapport aux niveaux des connaissances, par rapport aux groupes très différents qui se succèdent, par rapport aux maîtres des autres classes.

Bien sûr, ces facultés d'adaptation ne sont pas toujours évidentes quand on n'a jamais enseigné qu'en perfectionnement, et les journées ne font que vingt-quatre heures. Travail passionnant, la difficulté étant encore actuellement de pouvoir adapter mes exigences aux capacités des élèves des trois classes avec lesquelles je travaille le plus.

Comment connaître vraiment les 135 enfants de notre école ?!

### Au niveau des 15 enfants de perfectionnement

C'est très difficile à évaluer vraiment. Toutefois :

— **Points positifs :**

- beaucoup moins de réactions violentes entre eux, leur champ social s'est élargi, ils jouent le plus souvent avec leurs nouveaux copains (à trois exceptions près).
- attitude beaucoup plus «ouverte» par rapport au travail scolaire. Pour certains, progrès «spectaculaires», efforts plus soutenus, intérêts beaucoup mieux exprimés.

— **Points d'interrogation :**

- trois enfants me semblent parfaitement incapables de s'insérer dans un groupe de travail de «leur classe», en calcul en particulier. Les «réactions-réponses» sont le plus souvent l'apathie pour deux, l'agressivité pour le troisième.
- quelles structures mettre en place pour que ce type d'enfant, placé le plus souvent en milieu «stimulant», donc hétérogène, progresse au point de vue acquisitions «scolaires».
- quel «soutien» imaginer quand, à onze ans, on ne démarre pas en lecture.
- la multiplicité des intervenants n'est-elle pas trop importante pour quatre de ces enfants «très fragiles» qui ont besoin d'un climat de confiance très long à établir.

Travail intéressant me semble-t-il, car, si des éléments de réponse par rapport au travail scolaire de ces enfants se concrétisent, ce sont tous les enfants, les faibles en particulier qui bénéficieront des structures et contenus de soutien mis en place par l'équipe.

## Très provisoirement, ce que pensent les maîtres ayant des enfants de perfectionnement :

**Au C.P. :** les enfants se sont bien intégrés parmi les enfants de C.P. Expérience bénéfique, je crois, pour eux qui sont soumis au même régime que les autres de la classe. L'émulation, l'entraînement les amène à se surpasser. Deux sur trois apprendront à lire.

**Au C.E.1 :** les enfants participent aux mêmes activités et j'ai pour eux les mêmes exigences. Cela les aide à maîtriser leurs impulsions, leur agressivité si elle existe, les aide à se dépasser. Mais par rapport aux acquisitions, il y a pour certains, un décalage qui risque, je le crains, de s'accroître.

**Au C.E.2 :** trois sur quatre sont bien intégrés (acceptés). Le quatrième a de grosses difficultés mais semble (au 17.1.77) de plus en plus motivé. L'expérience me semble en grande partie bénéfique, mais avec 29 élèves dans la classe, je ne me sens pas assez disponible pour l'aide individualisée en particulier pour ces quatre.

**au C.M.1 :** les enfants sont bien intégrés et participent aux activités de la classe de façon normale (hormis un qui est très souvent absent).

### Comment ont réagi les enfants ?

#### Ceux qui accueillent

**au C.P. :** très bien, bien que remarquant leur grande taille par rapport à eux.

**au C.E.1 :** bien.

**au C.E.2 :** assez bien, aspects contradictoires : aide généreuse le plus souvent, mais conflits assez vifs de temps en temps.

**au C.M.1 :** pas de remarque.

#### Ceux qui étaient accueillis

**au C.P. :** ils se sont très bien intégrés, mais un enfant caractériel a eu tendance à jouer le rôle de «leader». A éviter je crois, au C.P.

**au C.E.2 :** pour un, très bien. Un autre s'est bien assimilé à un groupe. Deux s'isolent souvent.

**au C.E.1 :** ils se sont regroupés avec ceux du C.E.1 qui sont le plus instables.

## INTÉGRATION DES ÉLÈVES DE PERFECTIONNEMENT

### Témoignage de S. MANSION (Soyaux) maîtresse de C.P. - 1976-1977

#### POUR LES ENFANTS DE PERFECTIONNEMENT

Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ils ont été mis dans un milieu plus enrichissant.</li> <li>● Le contact avec les autres enfants et l'attitude que ces derniers ont devant le travail et devant une situation en général, les amène à réagir différemment de ce qu'ils feraient entre enfants caractériels et perturbés : «l'exemple est meilleur».</li> <li>● Ils ont eu à suivre un rythme de travail d'enfants de scolarité normale, d'où l'obligation de se dépasser.</li> <li>● Ils ont baigné dans un climat plus calme.</li> <li>● Ils n'ont pas été «parqués» ensemble.</li> <li>● Deux sur trois ont appris à lire.</li> <li>● Se sont intégrés aux jeux des autres enfants. Il n'y a plus eu le clan «perfectionnement».</li> <li>● Ont pu bénéficier d'un homme et d'une femme pour les apprentissages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Peut décourager les plus en difficultés par comparaison avec les autres et peut être sentiment d'échec.</li> <li>● Trop grande différence d'âge et de taille avec les C.P.</li> <li>● Se sont retrouvés dans un trop grand groupe (26).</li> </ul>

**POUR LES AUTRES DU C.P.**

Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cette structure a permis de travailler en demi-classes. Avantage du petit nombre.</li> <li>● Travail plus poussé en travail individualisé avec un maître qui les a fait travailler très sérieusement.</li> <li>● Une séance de soutien par jour a permis aux plus faibles de progresser.</li> <li>● L'apprentissage de la lecture a été sous la responsabilité de deux maîtres.</li> <li>● Ont pu bénéficier d'un homme et d'une femme pour les apprentissages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La différence d'âge avec les intérêts divers éloignés d'enfants de 6 ans.</li> <li>● Introduire des enfants caractériels pose des problèmes avec des petits qui focalisent leur attention sur ceux-ci et sont perturbés.</li> <li>● Ont eu à supporter la mauvaise humeur de la maîtresse à cause des enfants à problèmes.</li> <li>● Le groupe-classe est trop lourd : 26.</li> </ul>

**POUR LA MAITRESSE**

Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> <li>● A permis de faire plus à fond du rattrapage.</li> <li>● A permis de travailler sept heures avec treize élèves.</li> <li>● A partagé avec un autre maître la responsabilité de l'apprentissage de la lecture.</li> <li>● A obligé à se remettre en cause, à modifier, à améliorer les techniques d'apprentissage du fait de la confrontation suivie et de la complémentarité apportée par l'autre maître.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fatigue nerveuse accrue par les enfants caractériels à cause du problème discipline.</li> <li>● A eu vingt-six élèves pendant seize heures.</li> <li>● S'est mise trop de fois en colère, ce qui est négatif pour tous.</li> </ul>

## A Brest - Kérédern (29)

Nous lançons une expérience, sans références précises, tout était à créer, à organiser.

### *Etapas successives de l'organisation du travail de la classe «éclatée» en soutien — 1975-76*

#### A. - Evolution des groupes

Du 15 au 30 septembre, l'équipe propose que je ne prenne aucun élève. J'irai vivre dans les différentes classes pour observer les enfants dans leur milieu de classe «normale».

#### Contacts : classes - parents - C.M.P.P.

Je prendrai contact avec les parents des anciens élèves de perfectionnement, afin de leur expliquer l'éclatement de la classe.

De ces contacts avec les parents je devais retirer l'impression qu'ils étaient contents de cette expérience, car ils étaient sensibles aux tensions qui existaient entre les quinze enfants de la C. de P. (1), l'année précédente.

J'ai pris également contact avec le C.M.P.P. (2) de Brest, car certains enfants étaient suivis par ses rééducateurs. Le directeur de ce centre m'a communiqué tous les renseignements pouvant m'aider à mieux comprendre certains enfants.

C'est un homme très ouvert, très aimable, ce qui facilite beaucoup les relations. Dès le premier contact, il m'a ouvert tous les dossiers des enfants suivant une rééducation au Centre. Il a accepté de m'aider dans mon travail et a été très intéressé par l'expérience que nous tentions à Kérédern.

#### Décisions

Après ces quinze jours d'observation, l'équipe se réunit à nouveau pour décider de la forme et de l'organisation du travail à adopter :

Nous décidons d'aider trente enfants :  
 — les quinze de l'ex-perfectionnement,  
 — plus quinze autres,  
 créant en quelque sorte «une classe de soutien».

#### Critères de désignation des enfants de cette classe de soutien

Parmi les enfants que je «prendrai» cette année, nous retrouvons d'office ceux appartenant à la classe de perfectionnement de l'an passé.

#### Comportement - Difficultés scolaires

A ces enfants, viendront s'ajouter ceux choisis par les maîtres, sur des critères :

- de comportement (incapacité à se stabiliser, à se prendre en charge, incapacité d'autonomie) ;
- de difficultés (en expression orale, en apprentissage de lecture et écriture).

Certains enfants sont incapables de participer pleinement à la vie du groupe classe, de par leur attention fuyante. En outre il apparaît indispensable de leur réserver des moments dans un *groupe restreint*, groupe dans lequel ils parviendront plus aisément à se prendre en charge, à s'exprimer, à communiquer, et également à trouver auprès de l'adulte l'aide immédiate dont ils ont besoin.

#### 5 groupes de 6 enfants

Ces trente enfants sont répartis en cinq groupes de six élèves tenant compte du brassage des âges, d'anciens avec des nouveaux et évitant de prendre frères et sœurs ensemble.

#### Brassage

Dans les groupes nous retrouvons des enfants ayant sept ans avec d'autres ayant dix-onze ans ; des «anciens» de perfectionnement avec des «petits» du C.P. Ce brassage est très important car les grands prennent plaisir à aider les petits lors du déchiffrement d'un texte ou d'une recherche de calcul. Cette prise en charge des petits par les grands permet aux grands de se valoriser.

#### Organisation de la semaine

Je prends chaque groupe pendant une heure trente le matin ou trois heures l'après-midi, suivant le tableau :

(1) C. de P. : classe de perfectionnement.

(2) C.M.P.P. : Centre Médico-Psycho-Pédagogique.

HORAIRES	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
9 h à 10 h 30	gr. A	gr. D	gr. B	gr. E	gr. C
10 h 30 à 12 h	gr. B	gr. E	gr. C	gr. A	gr. D
14 h à 17 h.	gr. C	gr. A	gr. D	gr. B	

Je ne pouvais pas découper l'après-midi en deux fois une heure trente, car il me semblait aberrant de prendre un groupe nouveau après quinze heures trente ; d'où notre organisation deux groupes le matin, un l'après-midi.

### Un groupe «sacrifié»

Ne disposant que de quatre après-midi, un groupe (le groupe E) ne venait jamais l'après-midi, puisque nous avions cinq groupes. Il ne venait que pendant trois heures par semaine avec moi. Très rapidement, ce groupe s'est rendu compte de la situation... et a beaucoup protesté car il se sentait défavorisé par rapport aux autres.

Cet état de choses n'avait pas été sciemment voulu... mais simplement le fait du hasard ; le groupe E avait été constitué comme les autres... mais notre semaine ne compte que vingt-sept heures, et nous étions en plein tâtonnement.

Je travaille ainsi pendant quinze jours.

### Concertation

L'équipe se réunit de nouveau car je commence à me «perdre» :

1) Je me trouve dépassée par tant d'élèves à suivre de près (par jour, je vois trois groupes de six, soit dix-huit enfants), et je ne peux les connaître vraiment.

2) Je les ai pendant un temps trop court, le matin en particulier.

Notre première organisation est donc remise en cause.

### Nouvelle organisation

Un soir, nous démolissons tout, et l'équipe cherche une autre forme de travail.

L'effectif de trente élèves à suivre est effectivement reconnu comme trop ambitieux d'une part et comme d'autre part mon désir de prendre les enfants au moins deux fois par semaine et pendant trois heures d'affilée est aussi retenu, cela limitait la répartition en quatre groupes.

### 4 groupes de 4 ou 5

De plus, l'accord se fait pour limiter à quatre ou cinq enfants l'effectif de chaque groupe, nous avons décidé que je travaillerai :

- avec dix-huit des trente enfants pris en début d'année,
- à des moments bien précis dans la semaine selon le tableau :

### Dans la semaine 2 fois 3 heures

HORAIRES	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
9 h à 12 h	gr. D	gr. C	gr. B	gr. A	Reprendre certains enfants
14 h à 17 h	gr. A	gr. B	gr. D	gr. C	

### Accueil «à la demande» des 12 «abandonnés»

Les douze enfants que «j'abandonnais» étaient souvent les plus âgés et ceux qui présentaient moins de difficultés scolaires que les autres.

Mais, il faut le souligner, ces douze enfants peuvent travailler à leur rythme dans leurs classes respectives d'une part, et, d'autre part, nous leur avons laissé la possibilité de venir dans ma classe quand ils en éprouveront le besoin, et pour un travail bien précis.

Il faut encore souligner que seul le travail en équipe, la discussion, la concertation, la compréhension générale pouvaient permettre cette réorganisation pour une meilleure «pédagogie de soutien».

### Samedi souple

Le samedi matin sera très souple :

- Je reprendrai pendant un certain temps un enfant qui présente de grosses difficultés.
- certains enfants désirant terminer un travail (à l'imprimerie par exemple) pourront venir à ce moment-là.
- Lorsque j'aurai un moment de libre, dans la matinée, j'en profiterai pour aller dans les classes observer les enfants.

### Réajustement

Dans les faits, quelques enfants parmi les douze viennent quand ils en ont envie, quand ils sentent le besoin de venir, pour écrire un texte, lire, puis repartent dans leur classe.

MAIS, l'accueil à «la demande» n'ayant pas de succès, je propose de prendre, dès le mois de janvier, quelques enfants de C.P. qui viennent s'ajouter aux dix-huit enfants des quatre groupes.

## B. - Relations avec l'équipe avec l'extérieur

Très souvent, nous nous retrouvons en «équipe pédagogique», pour parler du comportement des enfants, dans ma classe et dans la leur. Il existe également une liaison entre le travail de l'enfant dans ma classe et dans la sienne : échanges de travaux.

Une institutrice et moi-même sommes aussi en relation avec un centre privé à propos d'une enfant qui nous pose beaucoup de problèmes. Un mercredi, nous avons obtenu une entrevue avec un médecin de ce centre.

Au cours du deuxième trimestre, nous avons pu établir une relation avec une assistante sociale...

Il faut préciser que toutes les demandes sont parties des enseignants, et que nous prenons... sur notre temps libre (le mercredi ou le soir) pour prendre contact avec ces centres.

Si les contacts avec le Directeur du C.M.P.P. ont été très positifs (nous n'avons pas abusé pour ne pas le déranger en les renouvelant trop souvent) il ne faut pas généraliser... et penser que tout a été, toujours, parfait. J'ai eu également de mauvaises relations avec des rééducatrices de l'enseignement «public».

## C. - Le cadre dans lequel je travaille

J'ai la chance de travailler dans un local qui comporte trois pièces :

- une salle où se trouvent les tables, les ateliers, l'imprimerie ;
- une autre salle que les enfants ont aménagée en salle «d'expression». Là, ils font des marionnettes, du théâtre, ils s'enregistrent...
- une autre salle aménagée en cuisine.

L'ensemble des trois pièces représente un carré de 8,50 m de côté.

## D. - Ce que nous y faisons

Les enfants font ce qu'ils ont envie de faire, dans la mesure de mes possibilités... et de ce que nous avons.

Les premières fois que les enfants ont pris contact avec ma classe, ils ne faisaient que des jeux ou des «ateliers». Ils découvraient les puzzles, les jeux que j'avais fabriqués, les marionnettes qu'ils faisaient parler.

## Les ateliers variés

Les enfants ont à leur disposition divers ateliers :

- **Lecture** de certains livres que nous choisissons (les enfants et moi) à la bibliothèque.
- **Enregistrement** : ils ont à leur disposition un magnétophone, le mien. Ils s'enregistrent lisant leurs histoires, des livres, des pièces qu'ils inventent et jouent...
- **Expression graphique** : peinture, craie d'art, aluminium gravé...
- **Bricolage** : montages électriques... bois...
- **Jeux** : on trouve à cet atelier des puzzles, des jeux de lecture, des jeux de constructions géométriques, des jeux de l'oie...
- **Musique**.

## Les marionnettes

Nous avons un castelet... et des marionnettes. Certaines sont faites par les enfants, et, pendant les vacances de Noël, j'ai réalisé cinq marottes, car des enfants avaient quelques difficultés à manipuler les marionnettes. Lorsque j'ai apporté ces marottes en classe, ils ont délaissé leurs propres marionnettes pendant un certain temps, puis ils les ont vite reprises. Actuellement, ils font jouer ensemble marottes et marionnettes.

## L'expression écrite

Ensuite, ils ont commencé à écrire : pour eux, pour leurs camarades... actuellement, certains écrivent beaucoup.

## La cuisine

Nous faisons aussi une activité cuisine. Les enfants ont fixé pour l'instant cette activité une fois tous les quinze jours. Ils préfèrent la faire l'après-midi, mais il nous arrive également de la faire le matin. Nous n'avons pas de jour fixe. Chacun des quatre groupes prend la responsabilité de l'activité.

En général, cette activité nous prend trois heures car nous faisons les courses, puis la confection du plat choisi.

Ensuite, nous écrivons ce que nous avons fait dans le «LIVRE DE CUISINE», puis nous faisons une recherche de calcul à partir des dépenses réalisées. Nous proposons ensuite cette recherche dans les autres classes.

Ils décident bien sûr eux-mêmes ce qu'ils feront ; cherchent les recettes soit chez eux, soit à la bibliothèque... et comme ce sont eux qui prennent en charge cette activité cuisine, nous ne nous préoccupons bien sûr que des desserts : gâteaux divers, glaces, salades de fruits, crêpes...

Chaque groupe a également fait un repas complet.

## Cuisine = valorisation

Cette activité cuisine est très riche car elle permet aux enfants de se valoriser :

- certains refont chez eux des gâteaux faits en classe,
- ils ont fait un livre de recettes dans lequel ils expliquent tout ce qu'ils font,
- ils «inventent» des problèmes à partir des courses faites...

## Les enfants s'expriment, ils disent leur satisfaction

Stéphane. — *«Ici, on travaille tranquillement, on accroche en classe, tout ce qu'on fait».*

Violette. — *«On peut faire des ateliers le matin».*

Stéphane P. — *«Il y a des jeux».*

Stéphane B. — *«J'aime venir ici, parce qu'on fait plein de choses. Je ne travaille pas dans ma classe car il y a trop de monde».*

Jean-Claude. — *«En classe (la sienne), c'est le bruit qui m'énerve. On ne regarde jamais la télé».*

Stéphane. — *«On ne chante pas assez. On devrait aller se promener».*

## E. - Mon attitude avec les enfants

Je pense que j'ai la possibilité d'apporter aux enfants quelque chose que les autres maîtres ne peuvent apporter : les locaux et le nombre réduit d'enfants le permettent.

1) **Les locaux** : bénéficiant de trois pièces, deux enfants peuvent aller faire du théâtre tandis que trois autres font autre chose ; personne ne se gêne... pas de problèmes d'excitation, de heurts...

2) **Le nombre réduit d'enfants** : avec cinq enfants en classe à la fois, je n'ai aucune difficulté à aller faire les courses au magasin, à faire la cuisine en répartissant les tâches. Je pense qu'avec vingt-cinq... et même quinze, le problème serait bien différent.

## Priorité à la relation

AUSSI, J'AI AXÉ MON TRAVAIL SUR LES RELATIONS AVEC CES ENFANTS.

## Les échecs...

Ces enfants, placés en classe de perfectionnement ont dans l'ensemble eu un passé scolaire peu brillant et ils sont conscients de leurs échecs — surtout en pédagogie «traditionnelle» où leurs travaux sont notés ou marqués d'une appréciation — très souvent également ils n'ont pas la possibilité de s'exprimer dans des disciplines autres que le français ou le calcul.

Je peux citer l'exemple d'un enfant venant dans ma classe : avant même de commencer un texte ou une recherche de calcul, il commençait par mettre sur sa feuille : «TRES BIEN» en rouge et en grand (à cette époque, l'enfant avait un maître — remplaçant non volontaire — qui n'était pas en accord avec nos idées et qui attachait une grande importance aux notes). Ce besoin de se noter, dès que l'enfant arrivait dans ma classe a disparu dès que le maître qui se trouvait à Kéréderm en tant que remplaçant, est parti.

## ... ou les handicaps

Ceux qui ont bénéficié de la «Pédagogie Freinet» — beaucoup sont à Kéréderm depuis deux ou trois ans — n'ont pas été marqués par leurs antécédents scolaires, ou du moins ils n'en souffrent pas autant car ils ont toujours travaillé à leur propre rythme et n'ont jamais été mesurés à d'autres enfants... ils sont donc moins handicapés.

## Difficultés extra-scolaires

Mais, la pédagogie ne fait pas tout ! A Kéréderm, nous vivons dans un milieu «très populaire». Beaucoup d'enfants sont issus de familles assez déséquilibrées : père en chômage, alcooliques, couples ne s'entendant pas — certains enfants sont témoins de scènes de violence entre parents —, parents séparés (rarement divorcés).

## Mes objectifs : affection, sécurité, valorisation

De nombreux enfants souffrent de carences affectives, d'insécurité... C'est l'affection, la sécurité, la revalorisation que j'essaie de donner aux enfants.

Tout ce qu'ils font en classe, avec moi, est valorisé : — Les peintures et les collages sont mis au mur — à la vue de tous.

— Tous leurs écrits sont tapés à la machine et placés dans «le journal de la classe» (les enfants éprouvent beaucoup de satisfaction à retrouver leurs textes dans ce «journal» et à les relire).

— *La notion de beau est bannie puisque tout est mis en valeur*, (cette mise en valeur de tout ce que fait l'enfant est bien plus facile matériellement que dans une classe de vingt-cinq élèves).

## Jean Le Gal pose d'autres questions

Je laisse de côté le problème des enfants qui sont venus s'ajouter à ceux qui devaient aller en perfectionnement, pour me centrer sur ces derniers.

Nous voyons clairement dans ton document le rôle que tu joues et ce que les enfants pensent des activités et du climat de la vie avec toi (voir aussi chapitre suivant).

Mais, ce qui n'apparaît pas et qui me paraît très important, c'est leur *comportement* dans les classes d'accueil.

- Relations avec les autres (et des autres avec eux).
- Participation aux activités collectives.
- Ont-ils ou n'ont-ils plus de sentiment d'échec ?
  - comment sont-ils intégrés aux activités du collectif-classe ?
  - Comment se passent leurs apprentissages ?

J'ai dix enfants de douze ans qui sortent cette année et qui ont un niveau scolaire allant du C.P. au C.E.2. Je me demande comment ils auraient pu s'intégrer à un C.M. ?

## Réponses de Marie-Christine : relations avec les autres enfants

Les enfants de «perfectionnement» ont été très bien acceptés dans les différentes classes :

- Tous ont leurs «copains» dans leurs classes.
- Un enfant placé en C.M.2, à cause de son âge, a vécu après les vacances de Pâques, trois semaines en classe de mer. Cette

expérience a été très riche pour lui au niveau des relations avec les autres enfants. Il a vécu avec des enfants de trois C.M., et son intégration n'a posé aucun problème.

## Participation aux activités collectives

Dans leurs classes, «ces enfants» travaillent avec d'autres enfants pour faire un exposé, une recherche de calcul... ou écrire une histoire. Il n'y a eu aucun problème pour le travail par groupes (ils travaillent bien sûr à leur niveau).

Bien sûr aussi, certains enfants ne peuvent s'intégrer aux activités du collectif-classe. D'une façon générale, lorsque la classe se regroupe pour une activité en français ou en calcul, les enfants «de c.d.p.» essaient de suivre, mais certains abandonnent très vite. Mais, lorsqu'on demande à tous de faire un exercice de contrôle sur la notion abordée collectivement, les anciens de «perfectionnement» tiennent absolument à faire ce contrôle, et l'adulte peut leur apporter son aide (n'est-ce pas son rôle d'ailleurs ?).

## Handicaps ? oui, échec ? non

Ces enfants sont conscients de leurs «handicaps», mais ils n'ont absolument pas de sentiment d'échec.

Je crois qu'il est important de préciser que chaque enfant a la possibilité de travailler à son rythme dans la classe où il a été placé.

## RÉFLEXIONS :

- des enfants qui fréquentent la classe d'adaptation
- des maîtres qui les ont dans les classes «normales»

## Dans un C.P., la maîtresse

Marie-Louise, qui a cette classe, nous fait part de quelques réflexions à Pâques :

1. «Gwénaël paraît vivre les moments passés dans la classe de soutien avec plus d'intensité que la vie du groupe-classe. S'il ne parvient pas encore à un bagage de références suffisant pour parvenir à l'expression écrite, il semble éprouver un certain désir d'écrire».

«De plus, il réalise le lien entre la classe C.P. et la classe de soutien par ses besoins de communiquer, après chaque séance passée là-bas, les moments qui l'ont particulièrement intéressé ou frappé, ce qu'il a fait, surtout lorsqu'il s'agit d'une activité peu familière à la classe (exemples : courses, cuisine)».

2. «Le caractère (beaucoup moins explosif) de Nathalie, ne permet pas cette communication immédiate au groupe, mais à présent, elle commence (à peine) à percevoir la possibilité de remplir en partie son contrat de travail durant ces moments de «soutien», en lecture, expression écrite surtout».

Marie-Louise remarque aussi que Nathalie écrit beaucoup maintenant, qu'elle se trouve beaucoup plus sensibilisée aux «texte-référence», qu'elle les retient et les perçoit mieux. Elle n'essaie cependant pas encore de décortiquer les mots.

## Soutien à d'autres enfants ?

Marie-Louise conclut :

«Il semble que ce serait une nécessité pour certains enfants de la classe C.P. (autres que les deux qui en bénéficient) de passer un moment dans la classe de «soutien».

## Pourquoi cela nous semble nécessaire pour quelques jeunes enfants

- 1) **Besoin d'une aide technique immédiate de l'adulte**, face au problème des connaissances.
- 2) **Besoin d'une aide psychologique plus individualisée**, de par la disponibilité plus grande du maître.
3. **Besoin d'échapper un moment au groupe-classe**, trop étouffant pour ces petits mal structurés, très égocentriques.
- 3) **Nécessité d'apprendre, de façon plus souple, la vie en groupe** à partir précisément d'un groupe restreint, dans lequel ils s'exprimeront et prendront plus facilement des responsabilités.

## Deux petits d'un C.P. apprécient

Les deux petits de «perfectionnement» qui sont dans la classe de Marie-Louise apprécient ces moments :

Gwénaël. — *On a le droit de faire atelier et il n'y a pas beaucoup de monde.*

— *Il n'y a pas de bruit parce qu'il y a moins d'enfants.*  
— *Je trouve des copains des autres classes : ils m'aident quand je fais un texte.*

— *Je leur donne des textes de ma classe.*

— *Marie-Christine, elle apprend à travailler à des gens de toutes les classes.*

— *J'aime bien faire les courses, la cuisine.*

— *Marie-Christine, quand on écrit un texte, il faut qu'elle vienne tout de suite.*

Nathalie. — *Chantal me donne les mots, elle est gentille et puis c'est plus tranquille ici, on n'est pas beaucoup.*

## Dans l'autre C.P.

«Myriam et Alain sont très renfermés et se contentent uniquement de répondre aux questions qu'on leur pose».  
«Ils donnent l'impression de bien se sentir dans cette classe».  
«Dans les réponses des enfants je sens une impression de sécurité. Chez Alain, qui pourtant ne fréquente pas l'atelier depuis longtemps, je constate une production plus importante».

## Les enfants d'un C.E.2

Chantal. — *C'est bien parce qu'on fait la cuisine.*  
Jean-Michel. — *On est moins, c'est plus calme.*  
Jean-Pierre. — *On est mieux chez Christine, il y a moins de monde.*  
Stéphane, refuse de s'exprimer ou d'exprimer ses impressions sur ma classe.

## Les autres enfants de l'école

Ma classe est perçue différemment suivant l'âge des enfants :  
a) Pour les petits du C.P., c'est un endroit privilégié car elle ne ressemble pas à une classe : «il y a des jeux, plusieurs pièces, on y fait des gâteaux».

## Les enfants du C.P. parlent de la classe d'«adaptation»

Erwan. — *C'est mieux chez Marie-Christine parce qu'il y a moins de monde.*  
Armelle. — *Pourquoi on n'y va pas, nous !*  
Carole. — *Ça fait plus grand parce qu'il y a plus de pièces et moins de monde : ils sont moins serrés.*  
Gwénaél. — *Il n'y a pas besoin d'installer tous les ateliers comme ici.* (sa propre classe, il sous entend qu'ils sont toujours installés).  
Stéphane. — *Et une maîtresse pour cinq !*  
Agnès. — *Il faudrait moins d'enfants ici !*  
Agnès. — *Ce serait bien dans notre classe s'il y avait plusieurs pièces, plein de coins. Marie-Christine aide davantage et plus souvent. C'est ceux qui étaient déjà là l'année dernière qui y vont.*  
Génaél. — *Non, c'est pas pour ça. Marie-Christine m'a choisi parce qu'elle était ma copine.*  
Carole. — *C'est bien parce qu'il n'y a qu'eux qui y vont.*  
Gwénaél. — *Il faudrait faire des groupes.*  
Agnès. — *On devrait pouvoir s'inscrire si on a envie d'aller chez Marie-Christine.*  
Erwan. — *Il ne faudrait quand même pas y aller si on a envie de ne rien faire.*  
Agnès. — *Mais en classe alors ce serait pareil. Si on avait envie de ne rien faire, on resterait à la maison.*

## Divers élèves du C.P.

— *Là-bas, c'est comme une maison, une cabane.*  
— *Il n'y a peut-être pas assez de tables pour tout le monde.*  
— *C'est peut-être qu'ils ne travaillent pas beaucoup dans leur classe et que là-bas ils travaillent beaucoup.*  
— *Ils font plus de choses peut-être parce qu'ils sont moins.*

## Ceux du C.E. déjà plus conscients

Aux C.E.1 et C.E.2, les enfants — plus grands — sentent déjà pourquoi certains viennent dans ma classe.  
Solen. — *Même si on fait les mêmes choses qu'en classe, c'est mieux chez Marie-Christine : c'est petit, il y a trois pièces, c'est comme dans une maison.*

## Une classe pour les nerveux et ceux qui ont des difficultés

Florence. — *Ici, (sa classe de C.E.) c'est mieux.*  
Stéphane A. — *Ici, on travaille. Là-bas, on ne fait que des gâteaux.*  
Jean-Michel. — *On va chez Marie-Christine parce qu'on a des difficultés.*  
Thierry. — *Parce qu'on est nerveux.*  
Stéphane A. — *On joue aux marionnettes. C'est pour être plus à l'aise, comme en gymnastique.*  
Solen. — *Cela rend les mains plus habiles.*  
Thierry. — *C'est bien pour les nerveux d'être dans le calme.*  
Solen. — *Le théâtre, c'est pour tout le corps.*

## Une classe qui débrouille, qui rééquilibre, qui aide

**Certains perçoivent l'importance de l'activité cuisine :**  
Solen. — *Si on sait mieux se débrouiller, on saura mieux écrire ou mieux faire du calcul.*  
Françoise, la maîtresse, dégage des réflexions des enfants, la perception qu'ils ont de la classe de soutien :  
Une classe :  
— «Pour les enfants qui ont besoin d'être aidés».  
— Pas seulement pour ceux qui ont des difficultés scolaires.  
Ils ressentent :  
— Que l'aide apportée par la classe de soutien ne se fait pas par un rattrapage scolaire (ils donnent les exemples des marionnettes, du théâtre, de la peinture...).  
— L'importance du petit groupe (calme, disponibilité de l'adulte).  
— L'importance des activités non scolaires qui permettront d'être «mieux dans sa peau» à l'intérieur du grand groupe.

## Bilan de l'expérience de l'année 1975-76

### Deux cas :

A Pâques, nous avons déjà noté, entre autres deux cas d'enfants qui ont fait d'énormes progrès :

**Annaïck :** 1) Une petite fille de C.E.1, Annaïck, qui n'avait pas fini d'apprendre à lire au C.P. Maintenant, elle lit très bien, et, en accord avec sa maîtresse, nous envisageons de ne plus la faire bénéficier de pédagogie de soutien.

**Jean-Pierre :** 2) Un garçon, Jean-Pierre, dix ans, venant de perfectionnement, a fait d'énormes progrès sur le plan de l'expression.

En début d'année, Jean-Pierre ne parlait pas, avait beaucoup de difficultés à s'exprimer par écrit (il exprimait une idée par un seul mot). Il était très mal à l'aise dans le petit groupe de cinq, et encore plus dans le grand groupe de sa classe, écrivant des textes dépourvus de logique.

# ACTUALITES

## de L'Éducateur

### Délais de parution et vie du mouvement

L'actuelle équipe de *L'Éducateur* a terminé la «partie lente» du numéro de juin 1979. Cela veut dire qu'elle ne pourra publier, donc prendre en compte, que des contributions courtes à un débat et des informations dans sa «partie rapide» (dont les ACTUALITES).

Il faut savoir que notre imprimerie de Cannes a un programme très chargé en mai-juin.

Responsables (ou celles et ceux qui désirent se le sentir) de commission, secteur, chantier, module, même les «singletons», nous vous rappelons que vous ne pourrez informer les abonné(e)s de L'ÉDUCATEUR sur ce que vous projetez pour le CONGRÈS que si vous nous remettez vos textes (copies) avant la fin des Journées d'Études de Chartres.

Pour tout envoi (même les articles pour les numéros de la rentrée, qu'il faut préparer dès avril), adressez-vous au coordinateur de l'équipe qui transmettra :

Xavier NICQUEVERT  
école primaire 13290 Les Milles  
Tél. (42) 20.04.13

### *Du côté du CONGRÈS de CAEN*

Cette année le congrès a non seulement lieu en septembre (voir les épisodes précédents de notre feuilleton), non seulement à Caen (voir notre émission *Le Trip à la mode de Caen* !), mais également selon le plus bel angle d'ouverture ! Or, un congrès ouvert, juste avant la rentrée scolaire, cela signifie probablement que, d'une part, ce sera l'occasion de préparer l'année du point de vue pédagogique, et d'autre part, que l'organisation des secteurs de travail sera à l'ordre du jour. Comment concilier les deux ? Plus facilement, sans doute, que lorsqu'on se demande si le congrès est ouvert ou fermé car cette année, où il est délibérément ouvert, il est aussi précédé de RENCONTRES DE SECTEURS (du 31 août au 2 septembre) qui devraient permettre de mener à bien le travail en cours, ce qui libère partiellement les secteurs pour se préoccuper d'ouverture, d'élargissement, d'information, tant en fonction de leur propre intérêt qu'en fonction des intérêts plus généraux du mouvement. Ainsi les personnes venues individuellement s'informer de ce qui se passe dans l'I.C.E.M. n'auront pas l'impression d'être de trop !

Encore faut-il que cette ouverture s'appuie sur des outils pour être compatible avec nos objectifs de formation et d'information. Ce sera l'un des buts des JOURNÉES D'ÉTUDES de Chartres (13-17 avril), la détermination de ces outils et le début de réalisation de certains d'entre eux.

Mais d'ores et déjà il est possible que le congrès prenne en compte les besoins des secteurs, groupes, commissions et modules, de façon que le congrès se construise autour de leurs apports. Ainsi, le groupe du Calvados proposera des documents audio-visuels (vidéo) réalisés dans les classes du département pendant l'année : séquences non montées, moments de classes donc, témoignages bruts pouvant servir de base à la réflexion et à l'analyse dans les ateliers. Des appels à propositions de travail ont été lancés, en même temps, dans les différents bulletins de travail de l'I.C.E.M. Prochainement donc, nous pourrions en faire part dans ces pages.

Plus encore que les autres années le congrès de septembre 79 sera donc un point de convergence des différents besoins et demandes émanant coopérativement de l'ensemble des camarades du mouvement.

En ce qui concerne les modalités d'inscription, des fiches seront à la disposition des délégués départementaux premier (cf. *L'Éducateur* n° 3) et second degré, et des responsables de secteurs. Vous pouvez d'ores et déjà vous adresser à eux pour vous inscrire au congrès.

Pour la commission «Rencontres» du C.A. :  
C. Poslaniec

### Stages régionaux

Bourgogne - Champagne - 1<sup>er</sup> - 7 juillet 1979, Chaumont : s'adresser à Jacques MONTICOLO, groupe scolaire Brossolette, 52100 Saint-Dizier. Tél. (25) 05.33.23.

Est - 2 - 7 juillet 1979, Vesoul : s'adresser sans tarder à Georges GARRET, 32 rue Victor Hugo, Saint Sauver, 70300 Luxeuil-les-Bains.

5<sup>e</sup> Rencontre de la commission espéranto : voir LANGUES.

## DE NOS CHANTIERS

### CHANTIER B.T.

#### 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'acquiescement 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 : MÈMÈ LOUISE.
- Mon nom et mon adresse : Jean-Marie BOUTINOT, Nanteuil-en-Vallée, 16700 Ruffec.
- L'idée de la réalisation vient de : le 11 novembre, nous nous sommes demandés s'il y avait encore des témoins de l'époque 14-18. Nous avons rencontré Mémé Louise qui a quatre-vingt ans et dont la famille a conservé de nombreux documents.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci : Montrer les évolutions qui se sont produites dans le cours de la vie de Mémé Louise :
  - A la terre.
  - A la maison.
  - A l'école.
  - Dans le travail.
  - Dans la connaissance du monde.
- Niveau de la brochure : B.T.J.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Détecter les insuffisances dans le projet.

#### Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : LE HARAS DE VILLEPREUX.
- Mon nom et mon adresse : Jean BRUNET école Jean Macé, 78210 Saint-Cyr-l'Ecole.
- L'idée de la réalisation vient de : Enquête (le frère d'une élève étant apprenti jockey).
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
  1. Notre visite au haras.
  2. Les chevaux de course.
  3. Le pur-sang anglais.
  4. Le trotteur français.
  5. Classement par âge.
  6. La jument poulinière et le poulinage.
  7. La jument suitée.
  8. Le foetus (60 jours).
  9. Le foal.
  10. Lady Cancan, foal de 5 mois.
  11. Le yearling.
  12. Poulains et pouliches.
  13. Etalons et poulinières.
  14. La vie des chevaux au haras.
  16. Habitants du haras (chevaux).
  16. Photo couleur.
  17. Carte d'identité d'une jument poulinière.
  18. Les courses et fin du reportage.
- Le sujet est limité à : La vie des chevaux de la naissance à trois ans.

- Avec ce sujet, je me propose principalement de : parler des chevaux de course : pur-sang anglais et trotteurs français élevés dans ce haras privé.
- Niveau de la brochure : B.T.J.
- Age des lecteurs : 8 - 12 ans.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Pour le moment aucun.
- Manuscrit à Cannes : avril 1979.

#### Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : LES VERRUES.
- Mon nom et mon adresse : Groupe Départemental 57 par Marin JACQUET à Hattigny, 57830 Heming.
- L'idée de la réalisation vient de : enquête après fréquentation de la piscine.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
  - Où sont placées les verrues ?
  - Qu'est-ce que c'est ?
  - Pourquoi des verrues en allant à la piscine ?
  - Les verrues sont-elles contagieuses ?
  - Y a-t-il des «piscines sans verrues» ?
  - Y a-t-il plusieurs sortes de verrues ?
  - Quels sont les remèdes ?
- Avec ce sujet, je me propose principalement de : compléter une lacune dans la série B.T.J. en introduisant un projet touchant à la «maladie» de l'enfant, à son corps...
- Niveau de la brochure : B.T.J.
- Age des lecteurs : 8 à 11 ans.
- L'aide que je sollicite :
  - Témoignages d'autres utilisateurs de piscines.
  - Des explications médicales sur les genres de verrues.
  - Des remèdes paramédicaux.

#### Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : FAIRE DE L'ÉQUITATION.
- Mon nom et mon adresse : Danièle VALLERY, S.E.S. du C.E.S. mixte J. Vallès, place Michelet, 43001 Le Puy en association avec Pierre BOYER, S.E.S. du C.E.S. J. Vallès, place Michelet, 43001 Le Puy.
- L'idée de la réalisation vient de : exploitation pédagogique des 9 séances d'équitation.

- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
  1. Les locaux.
  2. Les chevaux.
  3. Les boxes.
  4. Travail du palefrenier.
  5. Le pansage des bêtes par les élèves.
  6. Recommandations avant de monter.
  7. Brider.
  8. Seller.
  9. Conduire un cheval.
  10. Monter à cheval.
  11. Premiers exercices.
  12. Le pas, le trot.
  13. Le trot enlevé, le galop.
  14. Impressions des élèves (garçons + filles).
- Le sujet est limité à : l'équitation.
- Avec ce sujet, je me propose principalement de :
  - Rappporter le travail des élèves avec les chevaux.
  - Faire connaître cette expérience intéressante pour tous les élèves.
- Niveau de la brochure : C.M.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Pour l'instant à peu près résolu. Faut voir au niveau de la maquette de la B.T.
- Manuscrit à Cannes : mars 1979.

#### Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : CHARBONNIERS EN SOLOGNE.
- Mon nom et mon adresse : Bernard MÈRIAU, photographe, 41210 Saint-Viâtre.
- L'idée de la réalisation vient de : Bernard MÈRIAU, en collaboration avec le groupe du Loir-et-Cher.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
  - Intérêt technique : la fabrication du charbon de bois aujourd'hui ; les fours en métal ont remplacé les savantes techniques d'autrefois.
  - Intérêt humain : le charbonnier, lui n'a guère changé ; survivance d'un métier peu connu ; la vie d'une famille de charbonniers en forêt ; qui sont ces gens qui fabriquent aujourd'hui ce charbon rayonnant sur nos barbecues ? comme dans beaucoup de métiers proches de la forêt et du bois, en Sologne, on rencontre de plus en plus d'émigrés (les bûcherons par exemple) ; travaux n'exigeant pas une très grande spécialisation, mais souvent très éprouvants ; condition sociale des charbonniers.
- Le sujet est limité à : Utilisation du charbon de bois.
- Niveau de la brochure : B.T.

## Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : POÉSIE ET PEINTURE.

• Mon nom et mon adresse : Mauricette RAYMOND, «Les Cardelines», Le Rocher du Vent, 84800 Saumane. Tél. (90) 38.01.11.

• L'idée de la réalisation vient de : Enquête, intérêt personnel.

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

— Des textes de poètes sur des peintures.  
— Un interview (si possible) de R. Char (à faire encore).  
— Travaux de classe sollicités.

• Niveau de la brochure : Second degré (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle).

• Age des lecteurs : Au-dessus de 12 ans.

## Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : UNE CORRESPONDANCE ESPÉRANTO : LE KIWI.

• Mon nom et mon adresse : Pierre GROSJEAN, école de Nitting, 57560 Abreschviller.

• L'idée de la réalisation vient de : D'un album réalisé à partir d'une correspondance en espéranto avec la Nouvelle-Zélande au sujet du kiwi ; une élève se posant des questions restées sans réponses avec les documents de la classe.

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

— Pourquoi cet intérêt pour le kiwi ?  
— Idée d'écrire en Nouvelle-Zélande (pourquoi en espéranto ?).

— Plusieurs mois après : deux lettres, des cartes postales, des documents sur le kiwi.

— Situation de la Nouvelle-Zélande.

— Un drôle d'oiseau, le kiwi.

— Un oiseau nocturne.

— Son nid.

— Un œuf énorme.

— Les diverses espèces de kiwis.

— D'autres oiseaux qui ne volent pas.

— Les causes du risque d'extinction de l'espèce.

— Les mesures de protection.

— Les réserves.

— Le moa ancêtre du kiwi ?

— Correspondance avec l'Institut de paléontologie.

— L'évolution des oiseaux.

• Le sujet est limité au kiwi et aux oiseaux de la même famille (pas d'étude géographique de la Nouvelle-Zélande).

• Avec ce sujet, je me propose principalement de respecter la démarche des enfants dans leur recherche et de conserver le caractère «correspondance» avec des encarts de passages de lettres en espéranto avec traduction.

• Niveau de la brochure : C.M.2 - 6<sup>e</sup> - 5<sup>e</sup>.

• Age des lecteurs : à partir de 10 ans.

• Manuscrit à Cannes : avril 1979.

## B.T. géographie

Qui serait intéressé par le contrôle des B.T. géographie ? Niveau : principalement C.M.2 et premier cycle de collège.

Les B.T. éditées par la C.E.L. sont tout d'abord en tant que projets corrigés par des camarades qui font part soit de leurs propres opinions, soit, encore mieux, de celles de leurs élèves. Ceux-ci étudient le projet soit individuellement, soit en équipe, soit avec toute la classe. A la suite de ces lectures, l'auteur corrige la B.T. ou remanie complètement selon les avis donnés.

Ces lectures doivent se faire assez rapidement (délai d'un à deux mois au maximum) afin que la maquette définitive parvienne à Cannes dans l'année.

Ecrire rapidement à :

Pierrette GUIBOURDENCHE  
17 avenue Jean Perrot  
38100 Grenoble

## Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : LES TRACES D'ANIMAUX.

• Mon nom et mon adresse : Pierre AUCANTE, «Les Guernipis», Yvoy-le-Marron, 41600 La Motte-Beuvron. Tél. (54) 08.55.98.

• L'idée de la réalisation vient de : Enquête, intérêt personnel.

• Le plan de la brochure est à peu près celui-ci : Le but du projet n'est pas de faire un guide exhaustif ayant réponse à tout. Il s'agit plutôt d'éveiller l'esprit d'observation et de permettre d'exploiter à fond les sorties en forêt. Montrer que, comme l'homme mais à une échelle réduite, les animaux modèlent le paysage et leur biotope dans chacune de leurs activités.

• Le sujet est limité à : Observations courantes.

• Age des lecteurs : 10 - 15 ans.

• Manuscrit à Cannes : juin 1979.

## Je me propose de réaliser un projet



• Intitulé : UN CENTRE D'ACTION CULTURELLE : LE THÉÂTRE DE SARTROUVILLE.

• Mon nom et mon adresse : Claude RICHARD, 67 avenue Hortense Foubert, 78500 Sartrouville. Tél. 914.30.04.

• L'idée de la réalisation vient de : Rayonnement du C.A.C. de Sartrouville sur la commune, la région et même sur le plan national (international avec Catherine Dasté).

• Le plan de la brochure est à peu près celui-ci : L'étude reposera principalement sur une série d'enquêtes menées par des élèves de seconde AB du lycée de Sartrouville. Enquêtes auprès :

— du Maire et de la Commission Culturelle du Conseil Municipal ;

— du Directeur du C.A.C. et des équipes administrative et technique ;

— du Président et des membres de l'association «Théâtre de Sartrouville» ;

— de Catherine DASTÉ et des comédiens de la Pomme Verte (T.N.E.) ;

— d'enseignants collaborant avec le C.A.C. pour l'animation et d'animateurs.

Les têtes de chapitres seront (probablement) :

1. Qu'est-ce qu'un C.A.C. ?

2. Le fonctionnement d'un C.A.C. (exemples de spectacles), problèmes de gestion, etc.

3. L'animation scolaire.

4. La création artistique (passée, présente, à venir : théâtre, danse, etc.).

5. La politique culturelle en France ; la décentralisation culturelle : mythe ou réalité ?

• Avec ce sujet, je me propose principalement d'expliquer le fonctionnement d'un C.A.C. ; insister sur la programmation ; l'animation scolaire (très importante) ; le travail de la Compagnie de la Pomme Verte (Théâtre National de l'Enfance - Catherine Dasté) ; parler de la politique culturelle en France.

• Niveau de la brochure : 3<sup>e</sup> à terminale.

• Age des lecteurs : 14 - 20 ans.

• Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Pas de problèmes particuliers, le C.A.C. se mettant entièrement à notre disposition. Pas ou très peu de frais.

• Manuscrit à Cannes : mars 1979.

## LANGUES

### RENCONTRE linguistique, culturelle et touristique Landerneau (Finistère), 6 - 16 juillet

Cette année, la R.I.D.E.F. ayant lieu en France, c'est notre tour de faire connaître notre pays aux participants hors-frontières. Avec les camarades non francophones, l'usage de la Langue Internationale Espéranto permettra les échanges DIRECTS.

C'est dans ce but que la Commission I.C.E.M. - ESPÉRANTO organise, avant la R.I.D.E.F., dans les mêmes locaux, sa 5<sup>e</sup> Rencontre.

Déjà des collègues espérantistes suédois, polonais, hollandais, danois, italiens ont manifesté l'intention d'y participer. Leur présence sera, même pour les débutants, une motivation à l'utilisation orale de l'espéranto, seule langue commune à tous.

Si tu penses que la «barrière des langues» constitue un obstacle à la compréhension profonde, n'hésite pas à t'inscrire rapidement. Tu retrouveras à Landerneau les débutants d'Arjäng qui reviennent pour se perfectionner, mais aussi pour retrouver «l'ambiance sympathique, la grande liberté où le travail se mariait facilement au tourisme et aux découvertes diverses». Comme eux, tu progresseras «à ton rythme», grâce à l'aide coopérative de tous.

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser (en joignant une enveloppe timbrée pour la réponse) à : Paul POISSON, 239 rue Victor Hugo, Saint-Cyr-sur-Loire, 37100 Tours.

Les inscriptions, limitées à 60 pour garder à cette rencontre son caractère amical et son efficacité, seront enregistrées dans l'ordre d'arrivée.

Avril 79

## ORTOGRAFE POPULÈRE Vakanse pour tous

Voisi a nouvo ke l'on diskute dè vakanse skolère. O dela de l'afronteman dèz intèrè, il è konstan de remarké ke nou léson dè plume a chake bataye de remize an kèstion de notre statu.

Noz ofansive kome la revalorization de notre fonksion se transforme an défansive pour no vakanse, kar la divèrsion è toujours prezante é réklame tou noz éfor fase à l'opignon publike.

Avèk lè linguiste Martinet, Cohen é bien d'otre, nouz aporton un éléman nouvo pour l'aménajeman du tan de travaye an vou soumètan notre slogan : RÉFORMÉ L'ORTOGRAFÈ, S'É LIBÉRÉ LE SAMEDI.

Mè l'on ne s'acheminera san doute pa vèr une solusion globale du problème.

Aristide BÉRUARD  
(ékri dirèkteman an ortographe populère)

## ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES

### Questionnaire de l'E.D.R.A.P.

Ressentez-vous ou non le besoin de travailler avec quelqu'un ou avec plusieurs personnes ?

A quels facteurs attribuez-vous votre attitude ?

Quel est l'apport d'un travail avec une ou plusieurs personnes, à vous-même, à l'enfant, à la vie de l'école ?

Y voyez-vous des inconvénients pour vous-mêmes, pour les enfants ?

Le travail en équipe consiste-t-il pour l'ensemble des instituteurs d'une école :

- A travailler sur un même thème pédagogique ;
- A échanger des opinions d'ordre pédagogique ;
- A échanger des documents d'ordre pédagogique ;
- A échanger des activités d'ordre pédagogique ;
- A échanger des informations sur les enfants ;
- A organiser en commun la vie de l'école (pédagogique et matérielle) ;
- A assurer collectivement des

responsabilités (si oui précisez lesquelles) ;

- A concevoir l'éducation des enfants de la même façon (même idéologie pédagogique) ;

- A votre avis, un seul des critères cités suffit-il pour que l'on parle d'équipe pédagogique ?

Pour vous, qu'est-ce que le travail d'équipe ? Quels sont les points d'information (ou) de formation et (ou) d'animation qui vous permettraient de faciliter ce travail ?

### Réponse du groupe du Loiret

Nous avons reçu en tant qu'enseignants le questionnaire concernant les équipes pédagogiques.

Vous n'êtes pas sans connaître l'existence des mouvements pédagogiques en France. Nous avons pensé qu'en tant qu'enseignants, adhérents à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, pédagogie Freinet, nous pouvions vous adresser notre contribution au débat. Cette contribution se situe au niveau des revendications de l'I.C.E.M. pour mettre en

place des équipes pédagogiques.

Vous comprendrez qu'en tant que groupe départemental, nous ne puissions répondre au questionnaire que vous présentez. En effet, ce questionnaire appelle selon nous des réponses à caractère individuel et non collectif.

Pour nous, un certain nombre de questions (3 et 4) ne peuvent trouver de réponses valables que dans le cadre de l'expérimentation.

Nous pensons que c'est de la pratique que naît la théorie et non le contraire. Toute autre réponse relève selon nous de la spéculation gratuite de chacun.

Il existe à l'heure actuelle un certain nombre d'équipes pédagogiques fonctionnant en France. Bon nombre d'entre elles se réfèrent à la Pédagogie Freinet. En effet, depuis très longtemps, l'idée d'équipe pédagogique est une idée force dans l'I.C.E.M.

A l'heure actuelle, voici notre position : il faut mettre en place partout où cela est possible, des équipes pédagogiques. C'est-à-dire reconnaître au personnel enseignant le droit de se regrouper pour travailler en équipe.

OPINION PERSONNELLE...

## Revue des publications des groupes départementaux

LETTRE ouverte à un PARENT...  
ANS...SAIGNEMENTS.

PERDUS dans une forêt d'informations diverses (calendriers des réunions, types d'activités, comptes rendus de toutes sortes, fiches techniques, publicités, etc.). DES CRIS d'inquiétude, de lassitude ou de colère montent de chaque département, lancés par des pédagoges FREINET aux prises avec l'Institution Ecole, la Société... et le Groupe Départemental.

Vous lirez avec intérêt tous ces articles dans les bulletins et circulaires que les départements de la région ont décidé d'échanger lors de la première réunion régionale à Grenoble en octobre 78.

C'est par un montage de morceaux empruntés à tous ces textes que je voudrais essayer de vous dire comment j'ai perçu la richesse de cet échange.

Dans l'ART DES CHOIX de nov. 78, un pédago qui essaie de donner soit aux enfants plutôt que de les forcer à boire, s'exprime en ces termes :

« 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 ! »

Dans le même bulletin, LOU COUNTAIRE caricature plusieurs générations d'enseignants scrupuleux qui, dit-il, sont tous sûrs d'eux :

« Cette institution nous impose un cadre, un horaire, des connaissances à faire passer coûte que coûte à un âge déterminé. On nous contraint à préparer les enfants à la grande course aux diplômes... conditionnant jusqu'à nouvel ordre, l'accès à une profession prestigieuse, lucrative, choisie, devant logiquement apporter plus tard aux enfants, selon les parents et certains enseignants, tous les bonheurs du monde. »

« L'école adapte à la société » (R.G.).

« L'école est profondément fondue dans la société » (R.G.).

« Notre société a érigé son école » (J. Le Bohec).

« Il me semble que plus on fréquente la pédagogie Freinet, plus on a le désir d'aller plus loin. On avance heureux de ce qu'on découvre, cela peut durer des années... puis tout à coup, on s'aperçoit qu'on n'avance plus, qu'on ne peut plus avancer, qu'on est arrivé au grand mur qui clôt l'institution-école. »

A ce niveau d'analyse, les attitudes des pédagoges Freinet se nuancent :

Marie-France BARBIER : « Vous étouffez dans l'école, moi aussi bien sûr, mais je crois que j'étouffe encore plus dans ce monde où l'on fait taire, juge, opprime, massacre, emprisonne, torture... »

Et pourquoi vouloir se cacher chaque fois qu'on parle de politique ?... Pourquoi refuser d'admettre que notre action dans la classe débouche sur un combat politique ?...

Et en plus, j'ai envie que non seulement les gosses de ma classe, mais tous les autres, ceux qui crèvent de leur différence, de faim, de la guerre soient aussi heureux. Alors pour moi, c'est encore plus important d'essayer de faire changer tout ça. Et les deux luttes ne sont pas incompatibles, mais au contraire, ne me semblent pas aller l'une sans l'autre. »

Jean JULLIEN : « Mon choix personnel est de m'engager dans ma façon de vivre, de travailler et de me comporter localement. C'est la mesure que je donne à ma bagarre. Sans exclure d'avance d'autres formes plus collectives, plus extérieures. Sans satisfaction aveugle. Et non sans regrets. En sachant seulement que pour être combatif, il me faut d'abord vivre. Et que ça implique de choisir. »

Enfin une attitude de compromis, semble-t-il, qui est présentée par Roger GAILLARD mais avec quel ton désabusé : « Nous étions en général arrivés à cette conclusion que l'école

adapte à la société et que notre rôle à nous, gens Freinet, était d'aider l'enfant à acquérir un sens critique à l'égard de cette société, tout en évitant d'en faire un marginalisé. Nous n'avons pas pu éviter de dire que nous étions en plein compromis : nos actes et notre idéal n'étant pas toujours en symbiose... et nous avons même dû avouer que finalement notre agir pédagogique n'avait pas tellement d'influence sur l'enfant. »

La conclusion que je tire de cette confrontation d'idées, je l'emprunte encore à J. LE BOHEC :

« C'est bien ce qu'ils enseignent avec tant de peine qui est la vérité. Le reste est dépassé, ce qui viendra après, mieux vaut n'y pas penser... »

Dans le CRIC de nov. 78 (bulletin de l'Isère), Jean JULLIEN s'en prend à « la majorité des profs de 6<sup>e</sup> de cette année (qui) a procédé — du moins à la rentrée — comme si les enfants arrivaient avec préméditation de ne rien faire et éventuellement de semer la panique dans les classes. Devoirs nombreux, rigidité des punitions au moindre écart. Sans parler des attitudes humiliantes et de la notation systématique... Deux enfants partis en sixième étaient encore fragiles... Il était prévisible qu'aux agressions et à l'insécurisation, ces deux enfants réagiraient en paniquant. Et c'est vrai que pendant un moment, je me suis demandé dans quelle mesure j'avais su les armer pour affronter ça... »

J. JULLIEN a écrit cela en réponse à un article de M.-F. BARBIER qui se demandait « si la lutte de J. Jullien pour atteindre cet idéal dans sa classe (où tout était tellement organisé, réfléchi, fait à fond), n'était pas perdue d'avance, s'il ne fallait pas savoir faire des concessions, des retours en arrière (même si c'est rudement dur), parce qu'autrement ça voudrait dire que la P.F., ça ne peut exister qu'avec des classes de 15 gamins, alors il nous faut aller autre part que dans l'Ecole Publique !!! ».

Il est évident que la mise en place d'équipes pédagogiques pose :

— Des problèmes administratifs. Sont-ils insurmontables ?

— Le problème de l'unité de l'enseignement. Cette unité est-elle un fait ?

— Le problème du regroupement de personnes. Vaut-il mieux se regrouper sur un but pédagogique ou sur...

— Le problème des locaux scolaires. Est-il normal que des lieux de travail soient conçus en dehors des gens qui doivent les utiliser ?

Toutefois, nous ne pensons pas que l'équipe pédagogique soit la seule réponse aux problèmes de l'enseignement en France, ni que cette solution doive être étendue systématiquement.

Cette réponse est un peu brève. Cependant nous tenons à votre disposition un certain nombre de documents concernant les équipes pédagogiques fonctionnant actuellement et nous sommes prêts à venir en débattre avec vous.

Pour le G.L.E.M. :  
la déléguée départementale

E.D.R.A.P. : l'équipe départementale de rénovation et d'animation pédagogique est un organe officiel existant dans chaque inspection d'Académie.

Dossier pédagogique de l'I.C.E.M. Les équipes pédagogiques, publié en mars 1978.

## VIE DU MOUVEMENT

« Moins de 6 ans »

Le point sur les modules fin janvier

### Module apprentissage de la langue :

Un texte donnant divers axes de recherche va paraître dans *Techniques de vie*.

### Module éducation corporelle :

Un texte collectif pour *L'Éducateur* est en préparation (dernières retouches). Des questions générales se soulèvent. Elles sont en cours de recensement et vont être diffusées à tous les modules par le canal de *Techniques de vie*. A savoir : une analyse bien plus poussée de « nos interventions », ce que « je suis », ce que « j'induis », « ce qu'est le groupe », leader, etc., « ce que l'on attend de moi » (parents, enfants, administration, moi), la notion de seuil en pédagogie.

Certains livres nous serviront de contrepoint : *Organisation coopérative de la classe*, F. Nathan

J'attends des nouvelles des autres modules.

Voici quelques réflexions relevées dans notre correspondance :

1. « J'avoue que pour moi, la pratique de ce début d'année m'a paru assez éloignée des idées que nous défendons... ou alors, devrais-je vous faire part des problèmes que je rencontre ! » « Des problèmes ? oui, surtout ! »

2. « Qu'est-ce qui me pousse à échanger ma pratique, pour qui ? pour quoi ? Pour survivre ! C'est ce que je dois dire, au fond, pour survivre entière, pour ne pas devenir une machine à enseigner... »

3. « Ce serait bien... de donner « une attitude » modèle d'institut. Freinet... un « portrait type » pour voir si on tend vers ou si l'on est loin de cet idéal que nous essayons d'atteindre ! » « Malheur ! Echanger le « modèle type instructions officielles » contre un autre « modèle type... » La chose qui est bonne en pédagogie Freinet c'est de savoir qu'il n'y a pas de « modèle » possible. Ni le temps, ni le lieu ni les êtres ne sont les mêmes. Il ne peut y avoir qu'analogie, quelquefois, dont on s'inspirera pour construire quelque chose à soi, en opposition, qui nous permettra de nous définir.

C'est justement le fait qu'il n'y ait pas de « modèle » qui nous rend tous égaux et nous fait exister... »

Le débat est ouvert.

Liste des modules : *L'Éducateur*, oct. 78, n° 2 ou 10 mai 1978, n° 13.

Marie-Hélène MAUDRIN

## de la région Rhône-Alpes 1<sup>er</sup> trimestre 1978-79

PERCER LE MUR.

Ce à quoi fait écho, dans *LE GLEM* de nov. 78 (bulletin du Rhône) le passage suivant de J. LE BOHEC :

« Pour mon compte (en C.P., en C.E.1), je me résigne de mauvais gré à une pédagogie bâtarde où la ration de mécanismes assurés vigoureusement côtoie des moments d'expression libre écrite, parlée, corporelle, artistique. Tout cela vaille que vaille, dans la bousculade des heures qui tournent toujours trop vite, le bruit, les gronderies — avec la part du pauvre pour ce qui touche l'imprimerie, la musique, la coopérative. Et pourtant, j'ai dix-neuf élèves, un local neuf dans une petite école primaire à quatre classes, dont trois Freinet, un champ dans l'enceinte de l'école, un beau cadre de verdure, des relations correctes avec des parents satisfaits (grâce en grande partie à mes compromis). Comment les enfants peuvent-ils ressentir cette dualité dans la vie de la classe : la soumission exigée, suivie d'une liberté sur commande ? On me répondra que la vie entière est comme ça, que l'enfant a besoin de barrières. Certes, mais notre attitude, la mienne tout au moins, me paraît très ambiguë, car je donne implicitement du fait de ma pression, la primauté à ce que l'institution valorise déjà trop largement. Par mon comportement, je hiérarchise à l'inverse de ce que je pense. »

Dans la deuxième (?) circulaire du G.D. 74, Roger GAILLARD fait la même analyse au sujet des classes maternelles I.C.E.M. :

« Or en face de ce milieu riche, il semblerait que se posent encore des problèmes, un peu toujours les mêmes ; ex. : « Un enfant se complait toujours au même atelier. Qu'en penser ? Que faire ? », problèmes qui sembleraient toujours nous conduire au fameux dilemme : contrainte ou plaisir ? et qui finalement nous amènent encore une fois à discuter de la finalité de l'école. »

Finalité que J. LE BOHEC précise ainsi :

« La société a hiérarchisé les valeurs du travail. Tant que la dextérité manuelle sera moins considérée, moins rémunérée, asservie à de lourds horaires et que l'habileté intellectuelle sera privilégiée, l'école restera bloquée... »

Des réflexions entendues ça et là, venant de personnes expérimentées, courageuses, solides physiquement et moralement, m'incitent à croire que nombreux sont ceux qui sont las de l'impossible, ou irrités de ne pouvoir mettre en pratique toutes leurs idées pédagogiques et de se taire là-dessus. »

### Est-ce la meilleure façon d'agir ?

Ne faudrait-il pas faire le pas et s'engager plus avant comme le préconise M.-F. BARBIER en acceptant, en attendant, d'investir un peu moins dans sa classe et un peu plus à l'extérieur ?

Poser la question ainsi, c'est poser en même temps celle du groupe départemental. Pourquoi un groupe départemental ?... A quoi sert l'I.C.E.M. ?

Là aussi les auteurs des articles apportent des éléments de réponses :

Jean JULLIEN : « Je privilégie le travail B.T.J. au détriment de venir fréquemment au groupe... Mais si ça peut poser le problème de notre fonctionnement, tant mieux dans la mesure où ce sera pour avancer. »

Gérard LAINE, dans la circulaire de janv. 79, écrit ceci :

« Constatant l'insatisfaction quasi générale des participants au dernier week-end, exprimée en partie lors du bilan de synthèse, puis en collégiale, nous avons décidé d'approfondir notre réflexion sur ce que l'on pourrait

INSATISFACTION QUASI GÉNÉRALE...

appeler le rôle du G.D., et plus particulièrement sur ce qui concerne l'organisation des activités du groupe.

Rôle du groupe départemental en tant que structure de l'I.C.E.M... ainsi que l'ensemble des fonctions qui lui échoient sont très clairement définis dans le « Mémento du responsable » traitant de l'organisation du mouvement (textes constitutifs et fonctionnement) :

- Témoignage + diffusions (matérielles et idéologiques) ;
- Echanges (entre membres, milieu, groupes départementaux, ensemble du mouvement...);
- Analyse ;
- Formation ;
- Production ;
- Etc.

Un G.D. tel que le nôtre, devrait être en mesure d'assurer pleinement toutes ces fonctions sans trop de difficultés, s'il ne pêchait par un manque d'organisation tel que le nombre de ses adhérents, au lieu d'être un critère de réussite, n'en devienne un lourd handicap qui ne lui permet pas de toujours faire face à ses responsabilités de façon satisfaisante. »

Roger GAILLARD : « Ne pourrait-on pas aller plus loin dans une réflexion sur la société actuelle (ses qualités, ses défauts) et sur un projet de société à venir ? »

Cette analyse politique au sens large, cette vision prospective, dynamique, soutiendrait davantage notre combat pédagogique, entraînerait des comportements nouveaux et peut-être des outils nouveaux... »

Françoise VIALLET, dans *LE GLEM* de novembre, parle aussi du G.D. :

« Qu'es-tu allée faire à cette réunion ? »

Réunion où nous aurions dû être 15, 20 ou 30 et où nous étions 7 ! Une réunion pour éviter d'aborder à l'A.G. des problèmes administratifs qui « embêtent tout le monde ».

... Nous, nous souhaitons l'autogestion sans même savoir ce que cela représente de contrainte, d'engagement et de disponibilité... Nous ne pouvons pas aider les enfants à vivre nos idées, mais nos actes. Nous avons tous d'autres réunions, du travail. Nous militons dans les syndicats, dans les partis, de-ci, de-là. Et si nous militons au G.L.E.M., si nous étions enfin des enseignants ? Notre monde est à part : nous pourrions nous intégrer aux autres seulement si nous avons une identité.

... La pédagogie Freinet n'est pas sentimen-

talité... O.K. si ce n'est pas non plus engagement moral et «physique»... alors salut. A bientôt ou... à jamais.»

Je ne voudrais pas arrêter cette revue sélective des parutions départementales du premier trimestre 78-79 sur ces paroles bien tranchées que nous avons tous périodiquement la tentation de prononcer lorsque nous sommes déçus et fatigués...

Il me semble que le pédago Freinet, comme tout éducateur, fait partie de ceux qui ne désespèrent pas, de ceux qui croient que demain sera meilleur qu'aujourd'hui. Mais

pas par un coup de baguette magique ! Seulement par la lutte pour l'amélioration des conditions de travail et une société plus juste et plus humaine.

A chacun, en fonction de ses goûts, de sa disponibilité et de ses capacités de travail, d'apporter sa pierre à l'œuvre commune par son engagement dans une ou plusieurs structures qui visent ces objectifs.

**A BIENTOT...  
OU...  
A JAMAIS.** Robert TEYSSIER  
(délégué régional)  
le 10 janvier 1979

## INFORMATIONS DIVERSES

### Non au désert scolaire Pour l'école au village

Il est nécessaire de rappeler que des milliers de parents sont dans l'incertitude en ce qui concerne la scolarisation de leurs enfants : les familles de milieu rural. Chaque année en effet le Ministère de l'Education fait fermer des classes et des écoles rurales (8 863 écoles rurales à classe unique ont été fermées entre 1962 et 1976) et cette année encore les fermetures continuent.

Conscients que fermer l'école, c'est condamner à mort un village en lui interdisant tout espoir d'attirer de nouveaux habitants (alors que le maintien d'une école à faible effectif permet souvent de «passer un cap difficile» puisqu'il n'est pas rare de voir les effectifs d'une école rurale évoluer en hausse), des parents, des municipalités, soutenus par toute la population locale, et souvent même départementale, s'opposent activement aujourd'hui à la fermeture de leur école : tel est le cas à OUR, dans le Jura, à PIERRELONGUE, dans la Drôme, à VIEUSSAN, dans l'Hérault par exemple.

Certes, l'abaissement du «seuil» de fermeture de 16 à 12, puis 9 élèves représente un certain progrès et l'Administration laisse parfois encore ouvertes des écoles en dessous de ce seuil, heureusement. Mais l'existence même d'un «seuil»-couperet, arbitrairement défini par l'Administration menace des villages et des zones entières qui veulent vivre. Il reste des milliers de classes uniques fonctionnant encore en dessous de ce seuil, mais pouvant recevoir à tout moment l'annonce de leur fermeture, en vertu du pouvoir discrétionnaire de l'Administration, elles sont par exemple 32 dans la Drôme, 168 dans le seul département de la Lozère (sur 362 écoles élémentaires ou maternelles en tout). Nous exigeons donc que la fixation de tout «seuil» minimum soit purement et simplement abandonnée au profit d'une recherche, cas par cas, de la solution la mieux adaptée aux besoins de la population locale. Nous demandons que toutes les mesures soient prises, dans la concertation avec les populations concernées, pour favoriser le maintien de l'école au village et la scolarisation des enfants dans leur milieu, et pour développer l'équipement scolaire (primaire et secondaire) dans les campagnes actuellement défavorisées.

Nous nous déclarons solidaires de tous ceux qui, comme à OUR, à PIERRELONGUE, à VIEUSSAN luttent contre le «désert scolaire» (et par-là même contre la désertification des campagnes) et qui affirment le droit de «vivre au pays».

De telles luttes, récemment, ont contraint l'Administration à ne pas fermer ou même parfois à rouvrir une école : ce fut le cas au LARZAC en octobre 1973, à TRUINAS

(Drôme) en décembre 1975, à VERGES (Jura) en 1977, au FARRET (Aveyron) lors de cette rentrée 1978.

La situation particulière des écoles rurales, l'espoir et les luttes des ruraux pour vivre au village malgré les diverses et fortes pressions qui conduisent à la désertification des campagnes doivent être mieux connues.

Communiqué de :  
ÉCOLE ET SOCIÉTÉ,  
COLLECTIF ÉCOLE FORMATION  
DE GRENOBLE (1)  
Maurice PUISSAT,  
Maire de Miribel-Lanchâtre (Isère),  
octobre 1978

Pour tous renseignements, contactez R. et M. BELPERRON à Verges, 39000 Lons-le-Saunier ou Thérèse COUSIN, 4 place Lionel Terray, 38100 Grenoble.

(1) Auteur d'un ouvrage collectif : *Les écoles rurales, quel avenir ?* paru aux Editions de la Pensée Sauvage, B.P. 11, 38640 Claix, et d'un montage audio-visuel sur le même thème.

### Stages de techniques artisanales du C.E.D.T.E. (Coopéduc)

• Saint-Jean-de-Monts (85), du 14 au 21 avril 79 : sculpture 1, 2, 3 ; céramique 1 ; sérigraphie 1, 2 ; tissage ; décoration ; tournage 1 ; métal et cuir ; décor tissus.

Frais de stage : 640 F (externat), 1 160 F (internat).  
S'adresser à M. Dewitte, E.N.P., 43100 Brioude.

• Annecy (74), du 8 au 15 juillet : art floral ; céramique 1 ; décor tissus ; émaux 1, 2 ; cartonnage.

Frais de stage : 645 F (ext.), 1 118 F (int.).  
S'adresser à G. Bortolato, M.J.C. Les Marquisats, 74011 Annecy.

• Rouen Canteleu (76), du 8 au 15 juillet : tournage 2 ; vannerie ; métal et cuir ; sérigraphie 1, 2 ; sculpture 1.

Frais de stage : 620 F (ext.), 1 024 F (int.).  
S'adresser à Y. Loitière, 37 rue Blanqui, 33400 Talence.

• Béziers (34), du 2 au 9 septembre : décor tissus ; sculpture ; tournage 1 ; art floral ; teinture laine et application tissage.

Frais de stage : 616 F (ext.), 1 000 F (int.).  
S'adresser à J.-C. Cailloux, rue du Château, Mirefleurs, 63730 Les Martres-de-Veyre.

• Ile de Ré (17), du 2 au 9 septembre : photo couleur ; décoration ; céramique 2 ; émaux 1, 2 ; tissage.

Frais de stage : 620 F (ext.), 1020 F (int.).  
S'adresser à M. Vergne, rue de la Côte-Sauvage, 17940 Rivedoux-Plage-en-Ré.

Toute demande de renseignements doit s'accompagner d'une enveloppe timbrée pour la réponse.

### Civilisation e lingua universal

C'est le titre d'un livre que le Docteur Bakonyi a fait récemment éditer en Suisse aux Editions Interlingua. Il y démontre avec une grande clarté que la civilisation engendre toujours une langue véhiculaire qui en fait partie intégrante et qui évolue en même temps qu'elle. Bakonyi étudie les civilisations nées au Moyen-Orient : l'empire assyrien, dont la langue commune, l'akkadien, resta utilisée pendant mille ans ; l'empire perse qui voit le triomphe de l'araméen (la langue du Christ) ; l'empire d'Alexandre voit s'imposer le grec, et le latin le supplante avec l'empire romain. A chaque fois, l'aire d'extension de la langue véhiculaire augmente. Aujourd'hui, l'humanité est parvenue à un interrègne, mais la civilisation et les langues latines se sont répandues sur toute la terre. D'ores et déjà la «lingua franca» Interlingua est officiellement employée par les Etats-Unis et enseignée en Suède.

On peut avoir pour 25 F cette œuvre passionnante en écrivant à M. Roux, 2 impasse Degas, 79000 Niort.

Communiqué U.I.F.

### Aux lecteurs de René Girard

Vous savez qu'il est impossible de rendre compte du dernier livre de René GIRARD : que signifierait ce prurit de démythification ? Mais il contient suffisamment de pistes prometteuses de réflexion pour qu'on puisse rêver d'une communication entre ceux qui ont pu accéder aux idées de :

- mimétisme d'acquisition,
- victime émissaire,
- culture,
- interdits,
- rituels,
- désirs,
- modes...

et qui ont, peut-être, commencer à percevoir les bénéfices que l'on retire de leur application à la réalité de l'école et de la vie quotidienne.

Paul LE BOHEC  
Parthenay  
35850 Romillé

(Des choses cachées depuis la fondation du Monde de R. GIRARD, Ed. Grasset.)

## PANORAMA INTERNATIONAL

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

#### SUISSE

##### Carré de soleil

Pour la nouvelle année, le Groupe Romand de l'Ecole Moderne a distribué de très belles cartes de visite : «CARRÉ DE SOLEIL» est un recueil luxueux (en polychromie) de textes et de poèmes illustrés d'enfants et d'adolescents. Son impact ? Le préfacier (Bertrand Lipp) le décrit ainsi : «*Paraissant au moment où l'on tente de mettre en place, dans nos cantons romands, une pédagogie de la langue maternelle fondée sur le fonctionnement d'authentiques circuits de communication, cet ouvrage est porteur d'espérance : il montre qu'un tel projet est réalisable puisque, pour une part, d'ores et déjà réalisé.*»

Le Groupe Romand a tenu son assemblée générale le 7 décembre 1978. Il a senti le besoin de se restructurer, devant les difficultés actuelles des membres d'être souvent disponibles, ou devant les problèmes de relève des anciens. Les thèmes dominants de ses réflexions actuelles sont :

- Recherches sur de nouvelles techniques d'évaluation à l'école enfantine ;
- Les objectifs pédagogiques de l'Ecole Moderne comparée à ceux de l'officialité ? Peut-on trouver un terrain d'entente ?
- Les devoirs à domicile ;
- Expériences sur des recherches phoniques.

Le Groupe Romand a entrepris plusieurs campagnes pour venir en aide à la C.E.L. :

- Cotisation permettant de recevoir *L'Éducateur* ;
- Information B.T., B.T.J. dans l'organe officiel de l'Instruction Publique vaudoise ;
- Action-vente d'albums B.T.

A l'occasion de l'année internationale de l'enfance, le G.R.E.M. organisera, début mai 1979, une grande exposition-vente d'œuvres enfantines au profit de Terre des Hommes. Enfin, un week-end de travail et de réflexion est prévu pour novembre 1979.

Jean RIBOLZI

Groupe Romand de l'Ecole Moderne, case postale 70, 1018 Lausanne - Bellevaux.

#### BELGIQUE

##### Une année d'éducation populaire

*Education populaire* est la revue du Mouvement Belge de l'Ecole Moderne. Il peut être intéressant de survoler les cinq numéros parus en 1978 (au total 228 pages) pour se faire une idée des problèmes de nos amis belges.

Ce qui rend la lecture d'*Education populaire* agréable, c'est sa présentation graphique et typographique très claire. Les articles y sont courts, ce qui permet de céder la plume à une vingtaine de camarades, au moins. Cela n'exclut pas l'existence de dossiers : un sur la rénovation des maths, l'autre sur les outils de l'Ecole Moderne qui reprend largement le catalogue de la C.E.L. L'actualité se signale

le soleil y  
pleure parce  
qu'il pleut  
marco  
6 ans



dans les analyses des livres de Laurence Lentin et dans la critique implicite et explicite qu'elle fait de la méthode naturelle de lecture. Ce qu'en pense le camarade belge (André Dekeyser) : «*Là où ça ne va plus, c'est lorsqu'il s'agit de privilégier avant tout l'interaction enfant-adulte. Je pense qu'il s'agit là de récupérer (inconsciemment ?) l'émancipation de l'enfant, de retarder sa prise en charge par lui-même en le laissant dépendant de l'adulte plus longtemps. Est-ce une volonté «politique» délibérée ?*» Ne serait-ce pas plutôt parce que la plupart des psychologues et des psychothérapeutes ou rééducateurs ont l'habitude de travailler avec des enfants isolés, ce qui leur fait sous-estimer notablement l'influence du groupe. L'incapacité (ou l'impossibilité, pour des raisons d'effectifs) de travailler au niveau de groupes conduit à privilégier le couple (ré)éducateur-enfant, même sans parti-pris idéologique. Il reste qu'il faudrait préciser pour Laurence Lentin ce qu'est une méthode naturelle actuellement, car il ne fait pas de doute que la littérature des années 1930 doit s'enrichir des expériences que l'on a pratiquées depuis. C'est d'ailleurs ce que reconnaît Lucienne BALESSÉ, l'ancêtre, toujours vivante et active du mouvement belge de l'Ecole Moderne et qui a modifié trois fois son ouvrage : la lecture globale à l'école populaire (1935, 1939, 1949).

Lucienne Balesse se prépare à sortir deux ouvrages qui rendront compte de l'évolution de la pédagogie Freinet en Belgique. Le titre du premier sera : «*Ça existe une autre école*», avec comme sous-titre : «*Trente ans de pédagogie Freinet dans l'enseignement public belge*». Il décrira l'introduction de la pédagogie Freinet à l'école de Paudure. Le second volume retracera l'histoire du mouvement Freinet en Belgique. Nous nous réjouissons que nos amis belges donnent ainsi une suite à deux ouvrages qui militent déjà pour la pédagogie Freinet : «*Expression écrite et lecture de 4 à 7 ans*» (J. et R. Auverdin, Edition Education Populaire) et

**Actualité de la pédagogie Freinet** (ouvrage collectif de Deldime, Haccuria, Landroit et Van Cottom, Editions De Boeck).

Mais une revue c'est peu de chose si elle ne peut s'appuyer sur une collectivité militante. De ce point de vue, nos camarades belges semblent avoir repris un second souffle. Ils comptent maintenant sur cinq groupes locaux :

- Le groupe bruxellois (responsable : D. Lallemand, 132 rue Braemt, 1030 Bruxelles) ;
- Le groupe liégeois (responsable : Jean Maassen, 21 rue Niton, 4623 Magnée) ;
- Le groupe luxembourgeois (responsable : J.-M. Rouselle, école communale de Houmart, 5491 Tohogne) ;
- Le groupe brabant wallon (contact : André De Keyser, 8 av. des Sorbiers, 5890 Chaumont-Gistoux) ;
- Le groupe du Hainaut (contact : Jean Auverdin, 51 rue Maroille, 7340 Tertre et Jacques Demeyère, Clos de la Bleuse Tartine 57, 7700 Mouscron).

Enfin les Belges, tout à fait conscients de la chute verticale de la correspondance que connaissent toutes les revues et tous les mouvements, ont innové par rapport aux Français. Ils disposent d'un **S.O.S. pédagogie téléphonique** : Sophie Chvartzman (02/267.91.30) répond sur la *correspondance scolaire*, Jacques Demeyère dépanne pour le *texte libre* (056/33.62.22), Gérard Honoré (02/736.34.36) donne la solution pour les *recherches mathématiques embourbées*, Anne Landroit vient à votre secours pour l'*art enfantin* et Jean-Marie Rouselle (086/38.81.92) prend en charge vos problèmes d'*organisation de classe*. N'est-ce pas sympathique ?

Ce n'est pas tout : depuis septembre 78, avec des montages et des vidéos, les militants ont entrepris «*un tour de la Belgique francophone*» qui doit constituer un essai de sensibilisation de la population à une pédagogie progressiste.

Si vous êtes à court d'histoires belges, racontez-les donc !

## PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

### ETATS-UNIS

#### Comment aider les mères adolescentes

On estime à 13 millions, dans le monde, le nombre d'adolescentes qui donnent naissance à des enfants. Quelles en sont les conséquences pour la santé publique, l'enseignement, le développement économique et social ? Comment peut-on leur venir en aide, psychologiquement, socialement, économiquement ? Ces problèmes sont examinés dans des brochures de l'Institut de la population de Washington qui possède un centre international de documentation sur la fécondité des adolescents. Ecrire à l'International Clearinghouse on Adolescent Fertility c/o The Population Institute, 110 Maryland Avenue N.E. Washington DC. 20002, U.S.A.

Source : *Forum du développement*, oct. 1978.

### ALLEMAGNE FÉDÉRALE

#### Quand la fortune des pères devient l'infortune des fils

Il y a actuellement en R.F.A. plus de 60 000 jeunes étrangers sans emploi. Leurs pères, Turcs, Yougoslaves, Grecs, y avaient trouvé du travail en pensant naïvement que leur chance correspondait à un avenir pour leurs enfants (750 000 ont moins de 18 ans). Mais le handicap linguistique a rejeté ceux-ci des filières normales : à la Grundschule (6 à 11 ans), retard dans toutes les matières de base, à la Hauptschule (11 à 16 ans), 70 % n'ont pas obtenu leur certificat de fin d'études primaires. Apprentis de 16 à 18 ans, avec un enseignement à temps partiel, ils seront les premières victimes du chômage. Ils font masse : ainsi dans deux districts berlinois (Wedding et Kreuzberg), les enfants étrangers scolarisés seront bientôt plus nombreux que les enfants allemands.

La deuxième génération des travailleurs migrants va constituer, dans les années 80, le test de la bonne volonté des pays riches.

Est-il normal que ces adolescents soient condamnés à la délinquance suivie de peines de prison et finalement expulsés alors qu'ils ne demandaient qu'à travailler ?

Source : *Forum du développement*, oct. 78.

### SUISSE

#### De nouvelles hypothèses sur la toxicomanie des jeunes

Dans un numéro de revue commun aux associations pédagogiques de langue allemande et française, consacré à la santé, une étude du Docteur Deissler et d'une pédagogue thérapeute, Doris Feller-Frey, contraste avec l'attitude trop négative, de rigueur dans les milieux suisses, au sujet des adolescents qui se droguent.

La théorie du D<sup>r</sup> Deissler peut se résumer ainsi : la toxicomanie chez les adolescents est

la conséquence de la souffrance engendrée par la crise d'identité de l'adolescence, souffrance qui trouve dans la drogue un remède sûr, spécifique et efficace. Cette crise de l'identité et la description des symptômes figurent depuis 1959 dans un livre du psychanalyste américain Erik H. Erikson (*Identity Youth and crisis*). Dans le développement du moi, il existe une phase pendant laquelle l'être humain est particulièrement menacé et fragile. C'est une crise passagère de l'identité accompagnée d'une peur de désintégration : «*Il se produit un morcellement de l'image de soi, une perte du centre, un sentiment de confusion et, dans les cas les plus graves, la crainte d'une désintégration totale.*» La crise de l'identité est une tentative de parvenir à une compréhension positive de soi. Ses formes pathologiques représentent l'échec de cette tentative. Quels en sont les symptômes qu'un professeur peut repérer dans sa classe ?

1. Un repli sur soi très prononcé : «*Le sentiment croissant d'un isolement douloureux, la désintégration du sentiment de continuité et d'identité intérieures, le sentiment d'une honte universelle, l'incapacité de puiser un sentiment d'accomplissement dans aucune sorte d'activité, la dissolution de la perspective temporelle et finalement une méfiance à l'égard de tous.*»

2. La dissolution de la perspective temporelle se reconnaît à un ralentissement des activités quotidiennes : le patient se meut dans la mélasse, il lui est difficile d'aller se coucher, d'arriver à l'heure, de repartir.

3. La dissolution de l'application au travail : «*Une incapacité progressive à fournir un travail, une baisse importante des résultats, le refus de tout travail compétitif.*»

4. L'identité négative : la perte du sentiment de l'identité s'exprime souvent par une hostilité méprisante et prétentieuse envers tout ; toutes les normes et les modèles qu'offrent la société et la famille sont rejetés. Le choix de la drogue arrive à point pour manifester cette identité négative, c'est la forme extrême de la contestation.

5. L'idéologie ou la religion qui jouent un rôle intégrateur n'ont pas de prise sur eux.

Quel remède proposer ? Erikson propose «*un moratoire psycho-social*» : un délai de carence pendant lequel l'adolescent peut expérimenter, sans pression excessive et sans hâte, sa quête d'une identité : découvrir qui il est, qui il veut être, de quoi il est capable, quelle est sa valeur. Si une trop forte pression pèse sur ce délai de carence, par exemple l'obligation de choisir un métier, la rencontre avec l'autre sexe, l'identification aux normes de la société, alors la panique de désintégration peut augmenter et entraîner des conséquences fâcheuses. On peut établir un parallèle entre la probabilité du recours à la drogue chez un adolescent et la gravité de sa panique de désintégration.

Que devrait faire le professeur ? Ne pas communiquer ses soupçons aux parents mais envoyer l'adolescent en consultation de la part de l'école à un centre cantonal prévu pour cela. Savoir que la drogue, même douce, est nuisible puisqu'elle empêche la reprise du processus de maturation. Se convaincre que

ce n'est pas le haschich qui conduit à l'héroïne mais la persistance de troubles psychologiques qui vont en s'aggravant.

Source : *Educateur romand* et *S.L.Z.*, 19 octobre 1978.

### ITALIE

#### L'avenir est-il aux anglophones ?

Le *Corriere della sera*, imprimé à Milan a lancé une campagne sous le titre : «*L'italien n'est plus qu'un dialecte européen, mettez-vous à l'anglais.*» Cet encouragement a mis du baume au cœur des 2 000 étudiants de la Faculté d'Anglais de l'Université de Rome qui, avec leurs trente professeurs ne disposent pour tous locaux que de deux salles de classe, servant également de bibliothèque, de secrétariat et de salles de profs. Les professeurs s'y résignent car leurs collègues des autres disciplines s'imaginent qu'ils ne forment que des portiers d'hôtel. Il est vrai qu'à l'issue des études secondaires les étudiants n'ont lu aucun livre en anglais et sont incapables d'utiliser un index. Il est vrai qu'ils feront leur thèse non en anglais mais en italien. Cette situation assez catastrophique est attribuée à la mauvaise idée du Ministre de l'Éducation de recruter les professeurs d'anglais parmi les docteurs en droit au chômage. La plupart d'entre eux n'en savent pas plus que leurs élèves et évitent de converser avec eux dans la langue étrangère.

Les bénéficiaires de cette situation sont les agences qui se proposent d'aider les étudiants à «*venir à bout de la bureaucratie universitaire.*» Le travail de ces agences consiste à rédiger les thèses de leurs clients pour un tarif variant entre un demi-million et un million de lires.

L'italien, un dialecte européen ? En fait de dialecte l'Italie doit surtout s'occuper de ceux du Mezzogiorni, dérivés du grec ou de l'albanais et que parle un tiers des Italiens. Une enquête récente dans les Abruzzes et en Calabre a apporté la preuve que sur 50 mots courants italiens (telle que table ou abricot) les paysans, dans leur majorité, n'en connaissent, en moyenne que huit (douze, là où la télévision était courante). L'Italie a fait son unité nationale mais l'italien n'est pas encore la langue de la nation.

Source : *Times educational supplement*, 1<sup>er</sup> décembre 78.

### AUSTRALIE

#### John Carrick, un ministre heureux

Enfin un Ministre de l'Éducation qui ne voit pas rouge quand les effectifs des classes baissent : 20,8 pour les classes primaires, 12,7 par professeur, dans le secondaire. Depuis 1977, les écoles rurales ont eu des subventions supplémentaires (près de 5 millions de livres australiennes), de même que les internats (1,3 million). M. Carrick voudrait mettre son pays au premier rang des pays, en ce qui concerne les investissements éducatifs.

Source : *T.E.S.*, 1<sup>er</sup> décembre 78.

Roger UEBERSCHLAG

Je ne vais bien sûr pas m'étendre sur les différentes étapes qu'a suivies cet enfant, mais en résumé, je peux dire qu'actuellement :

— Jean-Pierre parle dans le groupe, prend des initiatives et se sent très bien dans sa classe.

— Il écrit beaucoup de textes, pauvres encore en idées, mais l'éternel «j'ai gagné» ou «j'étais le premier» du début de l'année a disparu.

— Il raconte des histoires au magnétophone, fait parler les marionnettes (derrière un castelet).

### Les troubles du comportement...

La fréquentation de la classe de soutien fut bénéfique pour les enfants présentant des «troubles du comportement». En effet, ces enfants ont besoin d'un groupe restreint et d'un soutien permanent pour se concentrer sur ce qu'ils entreprennent.

Cette classe a donc apporté calme, aide efficace immédiate à la mesure des besoins de chacun.

### ... et les petits du C.P.

Pour les petits du C.P., ce qui est très important, c'est la liaison établie entre leur classe et la classe de soutien.

Très souvent, les petits viennent en pédagogie de soutien avec un texte de leur classe à déchiffrer, une recherche de calcul, etc.

Ils rapportent ensuite dans leur classe le travail fait dans la mienne : la communication entre les deux classes se fait de façon naturelle.

Ces travaux d'échanges me paraissent très importants.

### Au niveau de l'équipe pédagogique

En début d'année, nous avons fait plusieurs réunions pour mettre en place le fonctionnement de la classe de soutien.

Nous avons institutionnalisé une réunion «soutien» tous les trimestres ; réunion pendant laquelle nous parlons de l'influence de la pédagogie de soutien sur chaque enfant.

Mais, ce qui est pour l'instant, le plus enrichissant ce sont les discussions spontanées, dans la cour ou le soir, à dix-sept heures.

Dès qu'un enfant semble «anormal» dans son comportement, tout comme dans ses «productions», le maître de cet enfant et moi-même, en discutons immédiatement.

Il aurait fallu, il nous semble, institutionnaliser plus de rencontres, mais nous nous réunissons déjà presque tous les mardis pour des problèmes touchant la vie de l'école, problèmes autres que ceux de la classe de soutien.

Dès la fin du deuxième trimestre, et durant le troisième, l'équipe pédagogique a pensé à l'avenir :

QUE FERONS-NOUS L'AN PROCHAIN ?

AVEC QUI ?

COMMENT ?

QUEL SERA L'AVENIR DE LA CLASSE «ECLATEE» ?

## Avenir de la classe de perfectionnement «éclatée»

### En 1976-1977 qui suivra la classe d'adaptation ?

Tous les enfants que «je suis» cette année en pédagogie de soutien, fréquenteront encore l'année prochaine l'école de Kéréderm. Une question se pose alors : VAIS-JE LES REPREDRE TOUS ?

D'une part, certains élèves de la classe de perfectionnement 74-75, que j'ai suivis en pédagogie de soutien en 75-76, et qui ne nous posent plus de problèmes de comportement, pourraient être dispensés l'an prochain de ce soutien (je pense à des enfants ayant onze, douze ans).

### Des «petits», pourquoi ?

D'autre part, ce départ me permettrait de travailler avec davantage de «petits», et il me paraît souhaitable de travailler avec des enfants du C.P. pour diverses raisons :

● Tout d'abord, ces enfants n'ont pas encore subi «d'échec scolaire», mais leurs difficultés risquent de les conduire demain à l'échec. Donc, aide avant l'échec.

● Parmi ces enfants du C.P., certains n'arrivent pas à s'intégrer dans un grand groupe, et le passage par le petit groupe de la classe d'adaptation est peut-être nécessaire ; en tout cas il faciliterait une intégration au groupe-classe sans gros problèmes.

● Enfin, d'autres ont une attention très dispersée ou une très grande fatigabilité ; la présence d'un adulte toujours disponible est alors souhaitable.

### Une hypothèse déjà confirmée cette année

L'équipe pédagogique pense que : *plus tôt nous pourrions suivre l'enfant en difficulté, plus nous aurons de chance de réduire son handicap par rapport aux autres enfants.*

Dès la fin du deuxième trimestre elle a décidé de prendre contact avec la grande section de maternelle, au sujet du comportement et de la maturité de certains petits.

### Des propositions

Quelques collègues, dès Pâques ont déjà formulé quelques propositions de travail :

**Rattrapage ?** Est-ce que l'on ne pourrait pas envisager un «rattrapage» bien structuré, bien limité dans le temps, pour quelques enfants handicapés en lecture ?

**Expériences ?** A certains enfants du C.P., ont manqué des expériences fondamentales : structuration de l'espace, prise de conscience de son corps, prise de conscience de la matière (eau, terre...).

Ces expériences ne peuvent être pleinement réalisées dans une classe à cause du manque d'espace, du nombre trop élevé d'enfants.

... Ces enfants ne pourraient-ils pas réaliser ces expériences en pédagogie de soutien ?

### Ouverture à tous les C.P. ?

● Serait-il possible d'ouvrir cette classe aux enfants de C.P. par petits groupes, à des moments précis pour des travaux précis, tels que ceux d'ateliers manuels ?

Tous pourraient ainsi bénéficier de conditions matérielles favorables — bien mieux que dans leur classe souvent trop petite pour l'ensemble des enfants.

Les petits ne se sentiraient plus ainsi lésés par rapport aux «choisis».

● Il faudrait une liaison plus grande encore entre la classe de pédagogie de soutien et les autres classes.

## Projets pour 1976-77

Au troisième trimestre, l'équipe pédagogique s'est réunie et a discuté de l'avenir de la classe de soutien, des critères de choix des enfants qui suivront cette pédagogie de soutien et des formes de travail souhaitées.

● Nous pensons travailler beaucoup plus avec les enfants de C.P.-C.E.1 et réserver des moments de travail systématique avec les plus grands.

● Vingt enfants de C.P.-C.E.1 répartis comme cette année en quatre groupes de cinq : A, B, C, D.

● Six à huit enfants parmi ceux que je prends cette année, pour des moments de «rattrapage» (les autres enfants restant dans les classes «normales»).

Ces enfants seraient répartis en deux groupes et viendraient tous les jours, pendant une demi-heure, pour un travail bien précis.

## Année 1977-78

Cette année, nous avons décidé d'axer tout le travail de soutien «global» sur les C.P.-C.E.1. Je travaille donc avec un C.P., un C.P.-C.E.1, deux C.E.2.

En soutien systématique de lecture, je travaille avec deux C.E.2.

Les groupes d'enfants sont très mobiles. Lorsqu'un ou plusieurs enfants bénéficiant du soutien sont absents, on les remplace par d'autres enfants qui désirent venir ; quand un enfant venant dans ma classe a commencé un travail avec un ou plusieurs copains de sa classe, ils viennent tous continuer ce travail chez moi...

Les moments d'ateliers peinture, feutres, etc. sont ouverts à tous les enfants du C.P. et C.E.1.

### Soutien avec les petits

Au début du mois d'octobre, les instits des C.P. et C.E.1 et moi, nous nous sommes réunis afin de choisir les enfants qui fréquenteraient le soutien. Nos critères ont été : le manque de maturité, les blocages de l'enfant face à un grand groupe, le comportement agressif de certains enfants, les difficultés scolaires...

La répartition des enfants a été la suivante :

- quatre dans le C.P. de Chantal,
- huit dans le C.P.-C.E.1 de Jean-Jacques,
- cinq dans le C.E.1 d'Annie,
- sept dans le C.E.1 de Youenn.

Dans un premier temps, au début de l'année, je prends ces enfants une matinée par semaine, de 9 h à 11 h et un après-midi de 14 h 30 à 16 h 30. Ces enfants viennent par groupes de cinq ou six (même niveau, mélange de classes différentes).

HORAIRES	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi
9-11 h	gA	gr. B	gr. C	gr. D	Je vais dans une classe
14 h 30 à 16 h 30	gr. C	gr. D	gr. A	gr. B	

Nous avons fonctionné de cette manière pendant un certain temps (environ un mois et demi), puis nous nous sommes réunis pour un bilan. Il s'est avéré que les enseignants souhaitaient me voir plus souvent dans leur classe. Certains envisageaient même de supprimer le soutien sous cette forme, afin que je partage mon temps entre les quatre classes. La solution retenue a été la suivante :

- tous les matins, je fais le soutien dans ma classe,
- tous les après-midi je vais dans une classe à partir de 14 h 30 (14 h - 14 h 30 : soutien lecture avec C.E.2).

Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
cl. Youenn	cl. Chantal	cl. J.-Jacques	cl. d'Annie

Les instits s'organisent pour que les enfants soient en travail personnel quand je vais dans la classe. Mon intégration au groupe est alors plus facile.

Il n'y a aucune scission entre les classes (tout travail commencé dans une classe est continué dans une autre).

### Soutien systématique de lecture

Le soutien de lecture a lieu avec des enfants de C.E.2 :  
— quatre enfants de la classe de Mimi,  
— sept enfants de la classe de Marie-Louise.

Ce soutien se déroule tous les jours de la façon suivante :

HORAIRES	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
11 h à 11 h 45	cl. Marie-Louise		cl. Mimi	cl. M.-Louise
14 h à 14 h 30	cl. Mimi	cl. M.-Louise	cl. M.-Louise	cl. Mimi

La forme de travail est la suivante :

Les enfants apportent leur classeur de textes, leur journal, leur carnet de poésie : ce matériel vient de leur classe, Ou, nous choisissons des livres à la bibliothèque de l'école. Chaque enfant a un livre différent et le lit aux autres enfants. Ceci permet aux enfants de découvrir différents styles de livres, Ou, c'est moi qui présente un conte ou un livre.

J'utilise parfois le magnétophone. Chaque enfant choisit une lecture, la prépare, la lit au magnétophone. Nous en faisons ensuite la critique. Je fais ceci très rarement, car je ne veux pas que ce moment de lecture soit un moment trop technique.

Je pense que pour ces enfants qui présentent des difficultés en lecture, l'important est de leur donner le goût de lire ou du moins de ne pas les dégoûter.

Il est bien sûr difficile de quantifier les résultats ; mais nous constatons que les enfants sont plus à l'aise pour écrire. Le soutien systématique leur permet de franchir une certaine étape. Nous constatons également qu'ils ont une certaine autonomie dans l'organisation de leur travail (grâce peut-être au soutien).

### Pour conclure

Nous pouvons dire que nous avons choisi cette forme de travail car nous refusons de classer irrémédiablement tel enfant dès sept ou huit ans.

Nous rejetons cette situation de classe de perfectionnement, «classe ghetto», tout comme nous rejetons toute ségrégation.

# A Woippy (57), « Pierre et Marie Curie II »

L'idée de l'éclatement de la classe de perfectionnement a vu le jour lors d'un stage autogéré en juin 1976 durant lequel nous avons préparé la rentrée de septembre. Une classe de perfectionnement dans une école de « Pédagogie moderne » où le travail individualisé permet à chaque enfant d'aller à son rythme semblait une ségrégation « gratuite ». Mais j'étais là et deux solutions s'offraient à moi :

- ou prendre une classe dite « normale »,
- ou faire du soutien.

tout en conservant officiellement mon statut de C.A.E.I. Il s'agissait d'une organisation interne et l'administration (I.D.E.N., I.D.E.N. Enf. Inad. et E.N.) nous donnait le feu vert.

Les collègues étant d'accord pour accueillir « mes » élèves c'est la seconde solution qui fut adoptée.

C'est ainsi que le jour de la rentrée, j'ai expliqué aux enfants qu'ils allaient retrouver leurs camarades des « autres » classes. D'une façon générale d'ailleurs, cette solution les a satisfaits, eux aussi.

## La répartition des élèves dans les différents niveaux

Ma classe était composée de treize élèves (trois garçons et dix filles (voir schéma ci-joint)).

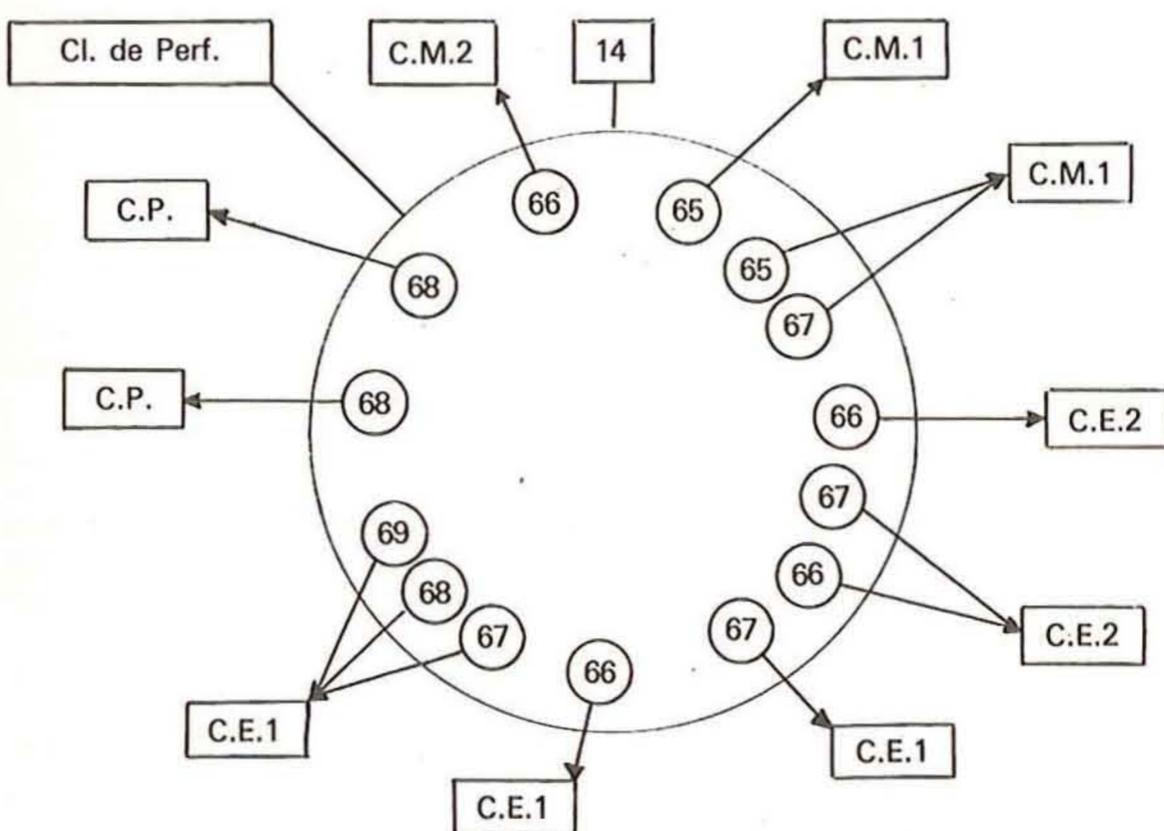
Années de naissance des garçons : 66, 67, 67.

Années de naissance des filles : 65, 65, 65, 66, 67, 67, 68, 68, 68, 69.

Non seulement il fallait tenir compte du facteur « âge réel » mais aussi du facteur « niveau de connaissances » afin que l'enfant ne se retrouve pas de nouveau en situation d'échec. Un troisième facteur entrainait également en ligne de compte : la « nature » de la classe d'accueil car notre école comporte six classes « pédagogie moderne » et cinq « autres » classes.

La répartition des cours se fait comme suit :

2 C.P.	2 C.E.2
3 C.E.1	2 C.M.1
2 C.M.2	



« Eclatement » de la classe de Perfectionnement, septembre 1976

○ filles } + année de naissance  
○ garçons }

Pour les raisons énoncées ci-dessus, il n'était pas question d'intégrer des élèves dans les C.M.2 (ce que nous avons d'ailleurs été obligés de faire au milieu du deuxième trimestre : un enfant de onze ans arrive d'une classe de perfectionnement, plus de place dans les C.M.1 ; de plus c'est un garçon physiquement développé qui « choquerait » au C.E.2. Une seule solution : le C.M.2).

Dans les C.M.1, trois enfants dont deux nous quittent en fin d'année scolaire.

Dans les C.E.2, trois enfants très rapidement intégrés que je ne prendrai même pas en soutien.

Dans les C.E.1, cinq enfants de perfectionnement.

Dans les C.P., deux enfants.

Je suis donc pour un court moment, une maîtresse sans élèves. Restait maintenant, une phase importante de ma nouvelle fonction : le « recrutement » du soutien si j'ose m'exprimer ainsi, l'organisation de mes interventions, de concert avec mes collègues.

## Le « recrutement » du soutien

Durant les premières semaines de classe, mes collègues ont été attentifs aux enfants qui paraissaient avoir des « difficultés » et je les ai « vus » individuellement : entretien, dessins, batterie de connaissances (lecture, calcul) et j'ai pris contact plus ample-ment avec les treize enfants qui auraient dû constituer ma classe. Durant trois semaines environ, j'ai vu une quarantaine d'enfants de l'école.

Naturellement, il n'était pas question pour moi de suivre quarante enfants. Il fallait donc faire un choix.

Après une concertation avec la psychologue responsable de notre secteur qui a pu m'apporter un complément d'informations sur certains enfants et en accord avec les collègues, il a fallu faire un choix.

En concertation, il nous est apparu très vite que la notion de soutien n'avait pas la même signification pour tout le monde.

Est-ce que soutien signifiait rattrapage ou était-ce une « aide » beaucoup plus globale ? N'était-ce pas une nouvelle « ségrégation » ?

## Alors QUOI ? et COMMENT ?

En plus de ces problèmes, un autre se posait à moi : les collègues qui avaient accepté mes élèves, avaient droit, me semblait-il à une « compensation de service ». Il fut donc décidé que j'interviendrais dans huit classes.

Restait maintenant à savoir quoi exactement et comment ? Le soutien devait-il servir à combler les lacunes de connaissances que l'enfant a accumulées au cours de sa scolarité ?

Faut-il penser qu'en apportant un surplus de « nourriture » on parviendra à remettre « à niveau » un enfant qui s'enfonce ?

Pour ma part, je suis persuadée qu'il n'en est rien et que ce n'est pas en venant à eux avec un livre de lecture ou des exercices de mathématiques que je les aiderai à résoudre leurs problèmes.

Mon objectif est de comprendre le pourquoi de l'échec : être attentive à leurs problèmes, parfois énoncés mais le plus souvent implicites et d'essayer de leur rendre confiance en eux en leur proposant des activités où ils sont à même de réussir, et je pense plus particulièrement à des réalisations concrètes et

cela dans une ambiance le plus possible « déscolarisée ». Les activités d'expression tiendront donc une grande place : entretiens, discussions, textes écrits librement, peinture, dessin, expression corporelle, mimes, projections et activités manuelles à base de matériau simple : papier, carton, laine etc.

Le « soutien » proprement dit concerne vingt-six enfants de l'école à raison de deux heures par semaine. C'est trop et c'est trop peu, je m'explique : à mon avis, vingt-six enfants en soutien c'est trop compte tenu du peu de temps que je peux leur accorder et c'est trop peu car deux heures de soutien sur vingt-sept heures de classe c'est vraiment insuffisant.

En dehors de cela, dans trois classes j'interviens deux heures par semaine en « doublette » avec le maître ou la maîtresse soit pour une activité fixe soit pour une réalisation concrète, soit pour une activité laissée au libre choix du maître.

Deux fois par semaine, je suis responsable de deux ateliers « Musique-Flûte à bec » en classes éclatées (six ateliers pour trois classes).

Le samedi matin est réservé à la concertation avec les maîtres : une heure tous les quinze jours chaque maître vient discuter des enfants qui viennent en soutien.

## Organisation des groupes

	lundi		mardi		jeudi		vendredi		samedi	
	MF		MF		P	MF	P	MF	P	MF
8 h à 9 h	C.E.2 GROUPE 3	Observation en classe C.M.1 GROUPE 1	C.M.1 GROUPE 2	inter- vention dans une classe C.E.1	C.E.1 GROUPE 4	Inter- vention dans une classe C.E.1	Synthèse avec les maîtres C.P.	Interv. C.P.		
9 h à 10 h	Observation en classe C.E.1 GROUPE 5	C.M.1 GROUPE 1	C.M.2	C.E.1	C.E.1 GROUPE 5	C.E.1	C.M.1	C.E.1		C.E.1
10 h 30 à 11 h 30	C.M.1 GROUPE 2	C.E.1 GROUPE 4	C.P. GROUPE 6	C.M.2	C.M.2	Atelier C.P. 2 C.E. Education musicale	C.E.1			C.M.1
14 h à 15 h	D E C H A R G E	Intervention dans une classe C.P.	DECHARGE 1 sem. sur 2	Atelier C.M.1 C.M.2 C.M.2 — éducation musicale — fils tendus	C.P. GROUPE 6					
15 h à 16 h				Atelier	C.E.2 GROUPE 3					

## Que conclure après deux trimestres de fonctionnement ?

Il est très difficile d'évaluer « l'efficacité » de la formule que nous avons adoptée.

L'avantage psychologique de la non-ségrégation me semble indiscutable.

L'intégration des enfants de perfectionnement est-elle effective pour tous ? Pour tous, honnêtement, je ne le pense pas.

Je voudrais ajouter que « l'éclatement » me semble souhaitable pour des enfants qui sont à la limite mais pour des enfants dont le handicap intellectuel est plus important, l'intégration me semble difficile.

Et le maître dans tout cela ?

Je me sens à la fois à l'aise et mal dans ma peau. Je précise : A l'aise d'avoir avec les enfants un rapport différent et il faut le dire privilégié, de travailler dans une ambiance déscolarisée de petits groupes ; les activités que nous pratiquons n'ont pas un aspect scolaire.

Le travail est varié, les « horizons » d'intervention divers donc pleins de richesses, en revanche, le fait de ne pas avoir d'élèves avec qui vivre une « vie de groupe » me manque par moments.

En conclusion et pour l'avenir, je pense expérience à reconduire mais à modifier.

# A Aix-en-Provence (13), «La Mareschale»

## *Eclatement d'une classe de perfectionnement*

A la suite de la suppression d'un poste, pour diminution momentanée des effectifs, la structure pédagogique de l'école est la suivante, à la rentrée 1976 : un C.P. — un C.P./C.E.1 — deux C.E.1 — deux C.E.2 — deux C.M.1/C.M.2 — un C.M.2 et l'école a dû accueillir, dans le local laissé vacant, la classe de perfectionnement qui fonctionnait jusqu'alors dans une autre école.

### **En septembre 1976**

Nous recevions donc douze enfants nouveaux dans l'école ; tous sélectionnés «perf.» par la commission ad'hoc, de même que trois de notre propre école. Ce qui faisait une classe complète.

L'équipe entamait un débat sur l'organisation des classes et la répartition des effectifs, avec ou sans les enfants du perfectionnement.

L'équipe pédagogique souhaite atteindre les objectifs suivants : parvenir à la transformation de la classe de perfectionnement en une structure de soutien souple et adaptée aux besoins de chaque enfant en situation de difficulté scolaire, sans l'isoler d'un groupe normal de vie.

Deux stratégies s'offraient à nous :

1) Les enfants du perfectionnement restent ensemble pendant toute la matinée et sont intégrés dans les classes ordinaires l'après-midi au moment des ateliers, des conférences, de l'éducation physique.

A cette occasion, des échanges d'élèves se font entre les classes, avec, dans toute la mesure du possible, un projet précis à réaliser :

- demander une aide pour imprimer un texte ou en lire un ;
- participer à un jeu dramatique ;
- réaliser une activité manuelle ;
- montrer une réalisation ;
- écouter un exposé ;
- chanter...

Selon cette optique on privilégie les apprentissages «scolaires», lecture, calcul, le travail individualisé... un maître pour eux seuls, en relation avec les trois cours moyens (les enfants de cette classe de perfectionnement ont tous entre huit et onze ans).

2) Une autre perspective est présentée : on mélange les trois cours moyens et la classe de perfectionnement : ce qui fait tomber la moyenne par classe de trente à vingt-quatre avec trois à quatre enfants de perfectionnement par classe ; on privilégie ainsi la socialisation, le groupe de vie-classe, aux dépens, *peut-être*, du travail individualisé, des apprentissages fondamentaux, cela permettrait en outre une organisation pédagogique plus équilibrée et plus homogène.

Les enfants de cette classe n'ont pas paru pouvoir être répartis d'emblée dans les autres classes dès leur arrivée : la rapide évaluation faite montre un niveau scolaire assez bas et des habitudes de travail différentes de celles de nos classes-coopératives où l'on cherche à développer la prise en charge des activités de la classe par les enfants eux-mêmes. C'est pourquoi le conseil des maîtres a décidé de conserver le groupe tel quel, au moins les matinées sous la responsabilité d'un maître de l'équipe n'ayant pas reçu de formation spécialisée.

Pendant, huit jours, nous mettons donc en pratique la première solution.

Il a suffi de peu de temps pour observer la réapparition des phénomènes habituels dans le comportement d'enfants en

situation d'échecs scolaires regroupés, tant à l'intérieur de la classe qu'à l'extérieur :

*A l'intérieur :*

- perturbation,
- refus de participation,
- régression,
- agressivité.

C'est l'indiscipline manifeste, l'agressivité, le refus du travail scolaire, les affrontements garçons-filles, la destruction du matériel (les casses d'imprimerie communes à deux classes sont renversées, le papier mis à la disposition des enfants est gaspillé, les livres de la bibliothèque sont dispersés...).

*A l'extérieur :* marginalisation quasi volontaire, avec tendances agressives pour s'affirmer vis-à-vis des autres : dans la cour ces «perf.» forment un bloc agressif vis-à-vis des autres autant que vis-à-vis des maîtres.

«*C'est nous les perf. !*», alors qu'ils n'ont à aucun moment été nommés comme tels par les maîtres.

Quant à l'intégration de ces gosses l'après-midi, elle se heurte à une autre réalité : comment s'occuper particulièrement de trois ou quatre gosses difficiles quand on en a déjà vingt-neuf ou trente !

Néanmoins, à l'occasion de certaines activités d'ateliers, des échanges d'enfants ont pu être tentés, permettant aux enfants de la classe de perfectionnement une participation à des activités d'autres groupes-classes. On a pu noter à ces occasions une diminution très remarquable des tendances caractéristiques indiquées plus haut, particulièrement chez des enfants qui se montraient très perturbés au sein de la classe de perfectionnement. Cela est encore plus net lorsqu'ils peuvent être pris en charge par les enfants de la classe accueillante, et non par le maître de celle-ci seulement.

Au bout de huit jours l'équipe décide d'arrêter cette expérience et adopte la deuxième solution : on regroupe les cours moyens et les perf. et on forme quatre classes de vingt-quatre enfants chacune avec trois «perf.» par classe. Les trois derniers, plus jeunes, sont pris aux C.E.2.

### **Quelques résultats**

Deux mois après, nous pouvons déjà tirer quelques conclusions :

— Il n'y a pas de ségrégation ; les autres enfants n'ont pas eu le temps d'étiqueter ces douze ou quinze enfants particuliers...

— Dans la cour, en éducation physique, en ateliers, le clan perf. a vite éclaté ; les gosses se sont accrochés à d'autres enfants dits normaux...

— Dans l'ensemble ces «inadaptés» se sont trouvés dans des groupes de vie habitués déjà à une vie coopérative structurée et structurante. Il n'y a plus seulement la loi du maître mais celle aussi du groupe.

— Pour l'adulte, ces gosses ne sont pas les seuls enfants en difficulté : il y en a d'autres : les cas affectifs, les «bloqués» psychologiques, les carencés, les violents... qui ne sont pas testés «perf.» et qui posent aussi de sacrés problèmes. Le cas du gosse étiqueté «perf.» est très relativisé. D'autant que certains de ces perf. sont parfois simplement de bons caractériels ou tout simplement, comme l'un d'entre eux, (et d'autres) d'origine espagnole, un rejeté d'une classe traditionnelle par insuffisance culturelle (langage...).

Citons deux cas déjà en évolution très positive :

C., caractériel, qui refusait tout au départ (refus de tout travail, refus de la discipline collective, refus de l'autorité...) est maintenant demandeur : «... donne-moi des opérations à faire» ; C. a déjà présenté à la classe un exposé sur le lion et le tigre ; il prépare ses trois lignes de dictée chaque semaine...

Un autre (carence culturelle, abandonné scolaire) se révèle très

bon en math. Réussissant les bilans dans ce domaine et valorisé, il reprend espoir face aux disciplines scolaires. Il n'est pas interdit de penser que ces deux-là, en les gardant deux ans, pourront être admis dans une 6e normale.

Ce qui manque à ces enfants : (mais pas à eux seuls) une aide psycho-pédagogique particulière dans le cadre d'une classe de soutien : une heure par jour à travailler dans un petit groupe avec un maître «détaché» à cette tâche.

Il est certain que les enfants de la classe de perfectionnement trouvent difficilement au sein d'un cours moyen de niveau normal, l'aide et la présence importantes dont ils ont besoin de la part d'un adulte entièrement disponible, pour progresser dans les apprentissages scolaires.

Le dispositif exposé précédemment se justifie essentiellement pour permettre d'atteindre des objectifs de socialisation et d'intégration à un groupe de vie correspondant à l'âge réel des enfants. Mais les acquisitions de caractère scolaire, que l'on ne doit nullement négliger pour ces enfants, ne peuvent se faire que dans une structure de soutien adapté.

Une telle structure demande, outre un local approprié, un maître supplémentaire.

Ce maître devrait être disponible pour l'accueil de petits groupes d'enfants en difficulté - et pas seulement ceux de la classe de perfectionnement, répétons-le - pour assurer les acquisitions scolaires et apporter une aide au niveau psychologique grâce aux relations privilégiées qu'il est possible d'établir dans de tels moments.

En équipe, et en Pédagogie Freinet, on peut donc envisager tout autrement la classe de perfectionnement.

Il est tout compte fait, plus positif, pour les enfants appartenant à ce type de classe, d'être intégrés dans des classes normales à effectifs satisfaisants (moins de vingt-quatre élèves au total) tout en bénéficiant d'une structure de soutien, structure d'ailleurs indispensable à d'autres enfants, pourtant extérieurs à la classe de perfectionnement.

## Année scolaire 1977-78

Nous appuyant sur les observations de l'année précédente :  
 - il était plus positif de placer les enfants de la classe de perfectionnement dans leur classe d'âge plutôt que de les laisser regroupés dans la même classe,  
 - il était nécessaire que les enfants en difficulté (et pas seulement ceux de la classe de perfectionnement) bénéficient de moments de soutien avec un adulte disponible ou dans des groupes à effectifs réduits.

Nous décidons :

- de préserver l'éclatement de la classe de perfectionnement,
- de ventiler dans toutes les classes les enfants de cette classe (enfants plus jeunes),
- de maintenir disponible la personne titulaire de cette classe (personne qui - précisons-le - n'était absolument pas en surnombre) de manière à ce qu'elle puisse exercer ces moments de soutien qui n'avaient pas pu avoir lieu l'année précédente.

## Organisation du soutien

Pratiquement, la ventilation de ces enfants a été faite de la manière suivante :

- C.P.-C.E.1 (Annick) : Frédéric-Christine
- C.P. (Yolande) : Antoine
- C.E.1 (Marinette) : Ahmed
- C.E.1-C.E.2 (Liliane) : Amédée-Jamila
- C.E.2 (Alberte) : Hocine
- C.E.2-C.M.1 (Jean-Claude) : Eric-José
- C.M.1 (Claude) : Sylvain-Marc-Joseph
- C.M.1-C.M.2 (Paulette) : Chaïb-Thierry
- C.M.2 (Gisèle) : Vincent.

Mais le soutien s'est exercé sur un plus grand nombre d'enfants, sur quinze enfants n'appartenant pas à la classe de perfectionnement (ce nombre n'a pas été le même toute l'année, certains enfants n'ayant participé qu'épisodiquement).

Pour des raisons administratives (remplacement), deux personnes se sont occupées alternativement de ce soutien : Guy (premier trimestre), Dominique (les deux suivants) ; ce qui a évidemment gêné quelque peu le déroulement du travail.

Nous avons convenu, en début d'année de partager les heures de la personne titulaire de la classe de perfectionnement, entre les neuf classes de l'école avec, néanmoins, le désir de privilégier le soutien accordé aux enfants jeunes.

Si bien que les horaires se sont répartis de la manière suivante :

	8 h 30 - 10 h	10 h 30 - 11 h 30	14 h à 17 h
Lundi	C.P. Marinette	C.E.1 Yolande	Les enfants des C.M. par petits groupes de 4-5, suivant les affinités et les niveaux.
Mardi	C.P. - C.E.1 - C.E.2 Liliane - Annick		
Jeudi	C.E.1 Yolande	C.P. Marinette	
Vendredi	C.P. - C.E.1 - C.E.2 Liliane - Annick		
Samedi	C.P. - C.E.1	C.P. - C.E.1 C.E.1 - C.E.2	

## Formes du soutien

Le soutien n'a pas pris également la même forme dans toutes les classes ; en gros, on peut en distinguer deux formes :

- A. Les enfants en difficulté quittent leur classe pour aller travailler avec Dominique.
- B. Dominique vient dans la classe, l'adulte titulaire de la classe s'occupant alors des enfants en difficulté.

### Chez Marinette (C.E.1) :

Les quatre enfants (Sandra, Magali, Jamila, Daniel) bénéficiant du soutien se réunissaient autour de Dominique dans un petit atelier calme contigu à la classe ; la titulaire de la classe s'occupant alors des autres enfants. Pour ces quatre enfants, le travail a été essentiellement axé sur le rattrapage scolaire : acquisition de la lecture.

### Chez Annick (C.P.-C.E.1) :

Dominique prenait les enfants : Roumelda, Maïté, parfois Virginie, très perturbés, dans l'atelier calme où elle s'efforçait, au cours de discussions, d'entrer en relation avec elles, de leur faire prendre conscience du monde environnant, de leur faire acquérir des notions très simples leur faisant défaut : les couleurs, le nombre de doigts de la main, les jours de la semaine... On peut d'ailleurs remarquer que Dominique ne s'occupait pas particulièrement des deux enfants classés perf. : Frédéric et Christine.

- Frédéric, déjà dans la classe l'année précédente terminait l'apprentissage de la lecture.
- Christine est partie en Corse ; nous avons une lettre de la mère nous expliquant qu'elle s'est parfaitement adaptée là-bas : «Christine a fait beaucoup de progrès ; elle arrive même à avoir des «très bien» en lecture et elle fait moins de fautes en copie...».

En accord avec la mère, nous n'avons pas transmis son dossier Perf. si bien qu'elle est considérée comme «normale» dans cette nouvelle école.

**Au niveau des grandes classes :** (dont les heures étaient groupées les après-midi).

Les enfants se rendaient dans le local attribué à Dominique, à des heures fixées, où leurs activités étaient centrées, en général, sur du travail scolaire : acquisition de la lecture pour un certain nombre, rattrapage scolaire pour d'autres.

Entrecoupant ce travail scolaire, pour certains enfants ne pouvant tenir aussi longtemps sur une activité, d'autres activités étaient possibles (danse ou plein air). Ainsi Joseph et Marc (Perf.) travaillaient en lecture et aussi en ateliers : bricolage - dessin.

Franck (C.M.1) : en math et lecture.  
 Sylvain (perf.) : en ateliers essentiellement puisque refusant tout travail scolaire.

Karima (C.M.2)	} travail scolaire :	opérations - fiches - problèmes
Sophia (C.M.2)		conjugaison - lecture
Vincent (Perf.)	} lecture	
Hocine (Perf.)		
Christian (C.E.2)		

#### Difficultés rencontrées :

Il faut reconnaître que cette forme de travail n'est pas toujours très facile, à la fois :

- pour l'adulte responsable qui reçoit des enfants coupés de leur groupe de vie dont il ne voit que certains aspects et qu'il doit accueillir dans un contexte plutôt artificiel.
- Et pour les enfants qui doivent à des horaires fixes quitter leur groupe pour aller avec un autre adulte ce qui ne répond pas automatiquement à leur demande du moment. Il est vrai qu'un enfant aurait souvent besoin de quitter son groupe pour se retrouver un peu mais encore faudrait-il qu'il puisse le faire à des moments choisis par lui-même.

C'est ainsi que Claude (maîtresse du C.M.1) remarque que Sylvain (Perf.) *«refuse la plupart du temps d'aller chez Dominique ; son agressivité augmente depuis le début de l'année aussi bien dans la classe que chez Dominique ; peut-être se sent-il rejeté par moi lorsque je l'oblige à aller en soutien ?»*.

Par contre, Joseph (Perf.), toujours de la même classe, *«a fait des progrès certains en lecture ; il semblerait trouver chez Dominique une détente»*.

Il n'y a pas que lui qui, apparemment ressent cette détente dans la coupure. Claude reconnaît *«avoir besoin de souffler un peu une heure par jour»* et c'est ce qu'elle ressent lorsque ces enfants, très perturbés et très en retard scolairement que sont Sylvain et Joseph, se rendent chez Dominique.

Et cette détente chez l'adulte est un élément très important à prendre en considération et pour son équilibre personnel et pour celui des enfants.

Il faut reconnaître que la classe de Claude, C.M.1 de vingt-six enfants est très lourde par le nombre et par la présence de plusieurs enfants (hors Perf.) en difficultés scolaires et/ou psychologiques. Ajouter à ces enfants trois autres de perfectionnement, particulièrement perturbés, a évidemment constitué une difficulté supplémentaire. On touche là un autre problème créé par l'éclatement de la classe de perfectionnement qui est d'adjoindre à des classes proches de l'entrée en 6e (donc très soucieuses de niveau scolaire) aux effectifs déjà chargés, des éléments de perfectionnement, n'ayant pas vécu, comme dans le cas présent, leur passé scolaire dans l'école, donc rejetant très agressivement tout le contexte scolaire.

Ainsi Claude ajoute : *«Joseph, Marc et même Sylvain ont un tel handicap... et je ne peux m'en occuper que peu de temps par jour dans la classe. Le reste de la journée, ils s'ennuient, découpent, bricolent et s'agitent. Ils restent trop peu de temps avec Dominique pour qu'il y ait progrès réels, d'autant plus qu'ils y vont souvent en fin de journée. La solution ? Je n'en vois pas pour les enfants. A mon avis, c'est trop tard pour qu'on puisse faire quelque chose pour eux. Ils n'ont pas envie d'apprendre à lire ; ils refusent tout travail scolaire et même extra-scolaire, ne terminent jamais ce qu'ils ont commencé ou alors détruisent ce qui a été commencé. Ils constituent une lourde charge pour la classe»*.

Les maîtresses des C.M. sont unanimes sur ce point ; on atteint là une limite du supportable ; une classe trop chargée ne peut accepter d'autres éléments surtout perturbés et qui compromettent un équilibre déjà si précaire.

L'éclatement de la classe de perfectionnement ne peut être le remède aux trop grandes carences de l'éducation. On touche là une limite à l'éclatement de la classe de perfectionnement.

Néanmoins, les maîtresses des C.M. ont continué à travailler dans cette optique toute l'année, ne voulant pas remettre en cause la structure globale au niveau de l'école. En effet, cette

difficulté de l'éclatement n'était pas ressentie au niveau des petites classes C.P. - C.E.1 - C.E.2 (légèrement moins chargées, vingt-cinq pour les C.P. bien que les C.E.2 aient aussi vingt-huit élèves ; les enfants de la classe de perfectionnement sont plus jeunes).

Il faut dire que trois sur les cinq petites classes ont mis en place une forme toute différente de soutien.

#### Ainsi chez Yolande (C.P.) :

*«Au début, deux enfants de ma classe participaient au soutien, c'est-à-dire étaient détachés de la classe un moment chaque jour.*

*ANTOINE (Perf.) deux ans de retard, pour lequel le travail a été plus axé sur le rattrapage.*

*HOCINE, non intégré n'acceptant pas les lois et qui a bénéficié d'un soutien plus psychologique».*

#### Classes de Liliane (C.E.1-C.E.2) et d'Annick (C.P.-C.E.1) :

*«Pendant quelques jours, au début de l'année, à heures précises, Jamila (Perf.), Amédé (Perf.), Djamel (C.E.1), Sylvie (C.E.1), Jean-François (C.E.2) se rendaient dans le local de Dominique avec un travail qu'ils désiraient faire ou continuer dans le cadre de leur plan de travail. Il faut préciser que la classe d'Annick et la mienne travaillent en ateliers permanents et décloisonnement. Mon souci était que ces enfants ne se sentent pas coupés de leur groupe-classe et nantis (en dehors de leur propre avis) d'un statut marginal. Bien vite, les questions ont fusé : «Pourquoi eux y vont et pas nous ? Est-ce que je peux y aller moi aussi pour me faire aider ?...».*

*Or, nous avons convenu de ne pas alourdir les effectifs des groupes bénéficiant du soutien. De plus, les enfants ont ressenti tout le caractère artificiel de cette «extraction» à heures fixes du groupe.*

*Ça n'allait pas.*

*J'ai donc proposé à Guy de venir travailler dans la classe avec comme objectif de répondre prioritairement et presque exclusivement aux demandes des enfants cités plus haut, d'être toujours disponible pour eux.*

*Les résultats étaient bien plus satisfaisants :*

- enfants en difficulté, dynamisés,
- le clivage qui s'amorçait totalement éliminé.

*Néanmoins, lorsque Dominique a remplacé Guy, très vite, nous nous sommes acheminées vers la solution suivante : travaillant en décloisonnement, nous avons considéré, qu'à certaines heures précises, au lieu de deux adultes pour le grand groupe, nous étions trois ; ce qui provoquait un décongestionnement global, une possibilité de plus offerte aux enfants dans le choix d'un adulte autre. De plus, dans ces tranches d'heures, c'est nous (Annick et/ou moi) qui avons pris en charge les enfants en difficulté, individuellement, à deux ou trois dans un coin de la classe, soit pour clarifier une notion dont nous avons pu constater la mauvaise acquisition, soit pour les stimuler et les aider dans l'avance de leur plan de travail, soit pour permettre et suivre une manipulation (à la balance par exemple), soit pour discuter.*

*Dominique alors répondait à la demande, s'occupait des autres enfants, ceux qui, à ce moment précis, ne rencontraient pas de difficultés notoires et pouvaient donc bien souvent, presque travailler seuls.*

*Du même coup, la notion d'enfants en difficulté, et par là-même celle de soutien, s'est élargie. En effet, chaque enfant peut être en difficulté, un moment ou à un autre, à des degrés différents bien sûr et il est important que cet enfant là puisse rencontrer l'aide dont il a besoin. Il est sûr que certains enfants ont besoin de ces moments privilégiés quotidiennement alors que d'autres ne les demanderont qu'occasionnellement et très ponctuellement».*

De même Yolande, au C.P., constate la même évolution, elle-même prenant les enfants en difficulté permanente ou ponctuelle laissant Dominique s'occuper du reste de la classe : *«Le soutien s'est étendu à toute la classe. Ainsi, Antoine et Hocine, Antoine surtout, avaient mieux leur place dans la classe. Les groupes ont été variables dans l'année mais cette structure a permis :*

- A l'adulte titulaire de la classe d'avoir un moment les enfants

en difficulté dans un groupe réduit (par rapport à l'apprentissage de la lecture par exemple).

● D'être deux adultes à d'autres moments pour répondre à la demande individuelle importante et qui peut se traduire par un découragement s'il n'y a pas réponse rapidement.

Le soutien n'est pas vécu comme contrainte ; l'enfant n'est pas hors du groupe (important au niveau des petits).

Je pense à Chrystel (un an de retard) ne démarrant pas les deux premiers trimestres ; elle avait besoin avant tout d'être sécurisée, acceptée par un seul et même adulte, par là d'être dans le groupe-classe même réduit. Elle a démarré au troisième trimestre. Je mesure maintenant le non-isolement comme bénéfique. Par contre, Hocine est capable de vivre ailleurs puisqu'il réclame parfois d'aller chez Dominique».

Cette forme de travail à plusieurs adultes a été très bénéfique pour les enfants.

Ainsi Amédée (Perf. de l'âge des C.M.) a été parfaitement intégré dans la classe de Liliane C.E.1 - C.E.2. Il était *reconnu* par le groupe comme élément particulièrement inventif (bricolage - menuiserie) et ayant un esprit coopératif très positif. Du même coup, il a fait de très gros progrès dans le domaine scolaire : il a atteint le niveau C.E.2 en math-calcul et est en train d'acquiescer la lecture (alors qu'il y semblait totalement allergique).

De même, Chaïb (Perf., rattaché au C.M.1 - C.M.2 de Paulette) intelligent mais très caractériel, a pu relativement s'adapter à la classe de Liliane : ayant des difficultés de relation avec Paulette, il est venu faire un stage de quinze jours dans le C.E.1 - C.E.2. Alors que, d'ordinaire, il démolissait tout travail collectif, il a pu, dans un cadre plus individualisé centré sur les notions de contrat et de plan de travail, s'atteler à des activités qui le concernaient plus directement ou qu'il pouvait réaliser plus à son rythme ; du même coup il en «oubliait» de perturber systématiquement le groupe.

Cette forme de travail, a de plus l'avantage d'intégrer plus facilement dans la classe, l'adulte responsable du soutien en le rattachant au contexte du groupe ; elle donne à chaque adulte une perception globale des enfants. Il est évident aussi qu'il faut que ce deuxième adulte, ou ces autres adultes, aient un minimum de convergences au niveau des conceptions et des attitudes éducatives ; ce qui a été le cas avec Dominique.

Il est certain que la forme de travail adoptée dans ces classes : travail très individualisé entrecoupé de petits moments collectifs ou/et travail en décloisonnement avec utilisation exclusive du plan de travail, a permis une meilleure intégration des enfants en difficulté, les conséquences bénéfiques du soutien et du décloisonnement s'additionnant.

## En décembre 1978,

Nous tenons à ajouter quelques lignes à ce compte rendu.

Cette année, à la Mareschale, les effectifs des classes sont plus chargés : vingt-huit, vingt-neuf enfants, les cours mixtes (C.P. - C.E.1 ; C.E.1 - C.E.2 ; C.E.2 - C.M.1 ; C.M.1 - C.M.2). Les adultes de l'école ne se sont pas sentis capables d'accepter à part entière les enfants de la classe de perfectionnement au sein de classes déjà chargées.

Une autre solution a été imaginée.

S'appuyant sur l'observation de l'année précédente, à savoir que l'intégration des enfants à problèmes se faisait sans difficultés notoires dans un groupe travaillant en ateliers permanents et décloisonnement, ANNICK (C.E.1 - C.E.2) et LILIANE (C.P. - C.E.1) décloisonnent maintenant avec la classe de perfectionnement (trois adultes - soixante quatre enfants).

Cette solution, dont le bilan sera fait ultérieurement, apporte déjà des résultats positifs.

---

## POUR CONCLURE...

---

**Au niveau des enfants de perfectionnement, toutes les expériences ont permis :**

- un meilleur VECU scolaire,
- un regain d'intérêt pour la «chose scolaire»,
- un élargissement de leur champ social.

**Au niveau de l'équipe des adultes, toutes les expériences ont permis :**

- un meilleur fonctionnement de l'équipe dans le sens d'une prise en compte collective de tous les enfants à problèmes et de la nécessité de contacts plus fréquents,
- une amélioration des approches du décloisonnement,
- une meilleure prise de conscience par les maîtres des difficultés qu'on pouvait rencontrer pour prendre en charge les enfants à problèmes, mettant ainsi en évidence de graves manques dans notre formation initiale.

Tout en sachant que l'éclatement de la classe de perfectionnement n'est pas la solution-miracle, cela **nous semble être actuellement la solution la plus positive.**

Dans le contexte actuel, cet éclatement peut être mis en place uniquement dans le cadre des équipes pédagogiques — encore des exceptions.

La majorité des collègues travaille dans un contexte de classes distinctes où un maître spécialisé est responsable de la classe de perfectionnement.

Jean LE GAL, membre de la Commission «Education Spécialisée» de l'Ecole Moderne affirme :

*«Personnellement, par principe, je suis pour la disparition des classes spécialisées et pour une aide individuelle et/ou de groupe apportée aux enfants maintenus avec leur classe d'âge.*

*... Pratiquement, dans l'école actuelle, quand un enfant de neuf ans vient juste d'apprendre à lire, que devient-il ? Il traîne au C.E. et finit au C.M.1, au bénéfice de l'âge. ET APRES ?*

***Tant qu'il y aura plus de vingt-cinq enfants par classe, un apprentissage non personnalisé, pas de soutien, la classe spéciale demeurera un moindre mal.***

L'éclatement de la classe de perfectionnement, libérant un maître par voie de conséquence, démontre avec éclat le bien-fondé et l'urgente nécessité de satisfaire la revendication de six maîtres pour cinq classes, prélude à six maîtres pour cent enfants, dans le contexte d'une équipe pédagogique.

H. BERGSON (1859-41)

## LE RIRE (1899)

*Analyse*

Le rire s'exerce par l'intelligence pure et il n'a pas de plus grand ennemi que l'émotion. Son milieu naturel est donc l'indifférence.

Le rire se développe surtout en groupe restreint : deux personnes rient d'une troisième présente ou absente ; une quatrième peut être spectateur ; cet élargissement mène au théâtre.

Les attitudes, gestes et mouvements du corps humain sont risibles dans l'exacte mesure où ce corps nous fait penser à une simple mécanique (ex. : orateur qui a toujours le même geste). Le rire c'est du mécanique plaqué sur du vivant.

1. Raideur appliquée sur la mobilité de la vie, en contrefaisant la souplesse (ex. : déguisement).
2. Est comique l'incident qui appelle notre attention sur le physique alors que le moral est en cause : «il était vertueux et tout rond». On évite de faire boire, manger... les héros de tragédie.
3. Nous rions quand une personne donne l'impression d'être une chose (ex. : clown faisant la balle).

Est comique tout arrangement d'actes et d'événements qui nous donne, insérée l'une dans l'autre, l'illusion de la vie et la sensation nette d'un agencement mécanique. Trois procédés :

1. **Le diable à ressort** : conflit de deux obstinations dont l'une est purement mécanique (répétitions de mots, dédoublement de personnage).
2. **Le pantin à ficelles** : le personnage croit agir librement mais est le jouet d'un autre.
3. **La boule de neige** : l'effet se propage en s'ajoutant à lui-même (d'une manière rectiligne ou circulaire : personnage qui, malgré ses efforts revient à la même situation).

Retorica

## HISTOIRE DROLE

*Exemples d'application*

1. Deux amies bavardent. L'une : «*J'adore la nature.*» L'autre : «*Après ce qu'elle vous a fait ?*»
2. Clémenceau rendait visite à son médecin, récemment amputé d'une jambe. Il lui dit : «*Alors, cher ami... on a déjà un pied dans la tombe ?*»
3. Deux jeunes poules entrent dans la cuisine de la ferme. Sur la table elles voient un livre : *Cent façons de faire les œufs*. Et la plus étourdie de s'écrier : «*Encore un livre d'éducation sexuelle !*»
4. Deux fous discutent : «*Je me suis fait construire un lit vertical.*» Et l'autre de conclure : «*C'est une histoire à dormir debout.*»
5. Un jeune homme se confesse avant de se marier. Le prêtre lui demande : «*Avez-vous courtoisé beaucoup de femmes ?*» Et le jeune homme de répondre : «*Je suis venu pour m'humilier, mon Père, pas pour me vanter.*»
6. Un Africain affirme qu'il n'y a plus de cannibales. «*Vous en êtes sûr ?*» lui demande-t-on. «*Absolument,* répond-il. *On a mangé le dernier la semaine dernière.*»
7. Dans un restaurant londonien, un client trouve une mouche dans son potage. Il appelle le garçon :  
«*— Que fait là cette mouche ?*  
— *Apparemment, sir, elle crawle.*»
8. Deux amis écossais se rencontrent. L'un demande à l'autre :  
«*— Peux-tu me prêter un peu d'attention ?*  
— *Oh ! oui... avec beaucoup d'intérêt !*»
9. Un chat enrhumé entre dans une pharmacie : «*Je voudrais un sirop pour /matu/.*»
10. Des consommateurs jouent au bridge dans un café. Le garçon porte les consommations :  
«*— Pour qui la bière ?*  
— *Pour le mort.*»

Retorica

**1<sup>er</sup> exemple.** — Deux voleurs sortent de prison :

« — *On prend quelque chose ?*

— *A qui ?* »

**2<sup>e</sup> exemple.** — Deux garçons bavardent :

« — *On fait la prière chez toi avant le repas ?*

— *Oh ! non ! maman fait bien la cuisine.* »

### ÉLÉMENTS :

- La situation ;
- L'enclenchement ;
- Le déclenchement.

Les ellipses rendent l'histoire plus percutante, les redondances créent un suspense.

**1<sup>er</sup> exemple :**

*Situation* : voleurs libérés, donc soulagés.

*Enclenchement* : deux sens du mot « prendre ».

*Déclenchement* : l'un songe à prendre un verre, l'autre à voler un objet.

**2<sup>e</sup> exemple :**

*Situation* : deux enfants, un peu naïfs, l'un d'une famille pratiquante, l'autre non.

*Enclenchement* : on prie pour louer Dieu, le remercier ou lui demander une protection.

*Déclenchement* : la prière ne sert plus à remercier Dieu mais à se prémunir d'une cuisine mal faite, qui peut tuer la famille.

On ne peut rire que si on n'est pas impliqué dans l'histoire : les voleurs vont peut-être boire et cambrioler ; le garçon dont on dit que sa mère est peut-être une empoisonneuse ne sera peut-être pas heureux... Seul rit franchement l'auditeur, extérieur à l'histoire.

Le déclenchement peut être de nature variée :

- Contrepèterie (permutation de phonèmes) ;
- Calembour (découpage syntaxique inattendu) ;
- Conflit de sens ou de situations ;
- Mise en cause de l'auditeur lui-même.

Tout se passe comme s'il y avait deux histoires possibles, la seconde parasitant la première au point de la dévorer. Le rire naît de cette incertitude mais son mécanisme est obscur.

Vérifier la validité du schéma proposé.

La vie ne revient jamais en arrière, ne se répète jamais et les éléments qu'elle présente sont tellement solidaires entre eux qu'on n'imagine pas qu'ils puissent appartenir à deux organismes différents en même temps. Si on prend le contrepied, on obtient trois procédés :

1. La **répétition d'une situation** (ou sa transposition : valets rejouant la scène des maîtres).

2. L'**inversion** (situation qui se retourne contre celui qui la crée).

3. L'**interférence des séries** : une situation est comique quand elle appartient en même temps à deux séries d'événements absolument indépendants et qu'elle peut s'interpréter à la fois dans deux sens très différents (quiproquo, expression prise au sens propre : « *Il court après l'esprit. — Je parie pour l'esprit* » (Boufflers), transposition de l'expression naturelle d'une idée dans un autre ton : humour, parodie, dégradation, exagération).

Le rire est véritablement une espèce de brimade sociale. De là le caractère équivoque du comique. Il n'appartient ni tout à fait à l'art ni tout à fait à la vie.

Peut-être n'est-ce pas parce qu'un défaut est léger qu'il nous fait rire mais parce qu'il nous fait rire que nous le trouvons léger.

Le drame et la comédie offrent deux différences :

- Le vice quand il est comique s'installe dans l'âme mais y reste étranger : il est tragique quand il transforme toutes les puissances de l'être ;
- La comédie, au lieu de concentrer notre attention sur les actes, les dirige plutôt sur les gestes.

**Pistes de travail.** — Cette fiche sort simplement une grille de décryptage d'un ouvrage complexe. Elle servira à :

- Mieux comprendre une scène comique, démonter un gag efficace dans un film comique muet ou actuel, une histoire drôle racontée par un amuseur ;
- Créer soi-même des gags, un dialogue comique que l'on présentera à la classe : travail de groupe.

## POESIE

n° 2

Classe d'Anne-Marie MAUBERT — C.E.1-C.E.2

### Facteurs déclenchants

Des tas de poèmes sont mis à la disposition des enfants.  
Un magnétophone pour dire.  
Du temps libre pour écrire en classe.  
Poèmes apportés sur le thème qui passionne la classe.  
Part du maître qui met en valeur une forme particulière, une phrase poétique, une résonance différente.  
Jeux de voix, du corps, à propos d'un poème.

### LE SILENCE

#### *Le silence sur la ville*

RÈGNE

#### *le silence glisse sans*

BRUIT

Silence d'une Voile Souple

Le silence se balance dans l'herbe.

Le silence coule avec la rivière.

Le silence couvre les maisons

Silence du bateau qui glisse sur la

mer

Vacances de silence

peinture du silence

Silence de l'effort

Silence de la danse

Silence d'une promenade dans les  
bois

Véronique Virgille C.E.2  
ET LA CLASSE

### Le silence

*Le silence sur la ville règne  
Le silence glisse sans bruit.  
Silence d'une voile souple.  
Le silence se balance dans l'herbe.  
Le silence coule avec la rivière.  
Le silence couvre les maisons.  
Le silence fait du bateau.  
Le silence part en vacances.  
Le silence fait de la peinture.  
Le silence travaille.  
Le silence danse.  
Le silence fait une promenade dans  
les bois.*

Texte original lu à la classe  
par Véronique Virgile - 9 ans.

Poésie

## POESIE

n° 3

Marie-Noëlle Mathieu - 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>

### Facteurs déclenchants :

Jeux de déblocage  
Jeux d'imagination  
Jeux de langage

### Écriture individuelle à partir :

d'une musique  
d'une gravure  
d'un tableau  
d'un objet

### pour éveiller :

les sensations  
les sentiments  
l'inconscient

Cette expression devra surtout au début être orale et collective sinon on s'expose à des déceptions.

L'évolution est longue.

Marie-Noëlle n'obtient des créations personnelles qu'après une année de déblocage.

La correspondance provoque les créations.

Marie-Noëlle pense aussi que le maître doit apporter beaucoup de poèmes.

### LES AMANTS

*Magritte*

Un lien les rattache  
Et pourtant ils se cachent,  
Seuls dans une pièce noire,  
Sans se voir  
Ils se parlent sans le vouloir,  
Loin de tout,  
Sans le vouloir,  
Sans le pouvoir.

Ils sont enchaînés par leur amour.  
Mais ce voile les sépare.  
Qui enlèvera ce voile fané  
Pour que ces figures retrouvent la liberté ?  
Ces visages inconnus,  
Qui seront peut-être exécutés  
Pour une faute non commise,  
Pour s'être trop aimés,  
Et la vie va les séparer  
Pour l'éternité.

Thierry SUBERVIE - 3<sup>e</sup> A

Texte recopié sur le cahier de poésie.

*D'après le tableau de Franz  
Radziwill «Harzsteine»*

Un chemin mouillé  
Un jour m'a emmené  
L'œil de la paix  
Dont j'ai souvent rêvé,  
Une embellie dans le ciel,  
Et puis rien de réel.  
J'ai entendu la lumière limpide  
Couler sur un corps nu, devêtu  
De liberté. J'ai souhaité vivre  
Un monde merveilleux, paisible  
et calme.  
Une masse endormie m'a souri  
Et j'ai senti  
Une éclaircie.

Cécile RABEAU — 3<sup>e</sup> A

*Texte d'une élève qui s'exprime  
très facilement à l'oral, très diffi-  
cilement à l'écrit (journal n° 2).*

Poésie

# POESIE

n° 4

Ginette LE BIHAN, C.E.1 - C.E.2

## Facteurs déclenchants

Tous les jours lecture par la maîtresse de poèmes choisis par elle parce qu'elle les aime (ces poèmes sont accessibles ou non par les enfants). Les enfants disposent d'un fichier d'environ 50 poésies tirées en 30 exemplaires.

Le texte choisi par l'enfant est collé dans son livre de vie avec ses textes. Chaque matin les enfants désireux de lire une poésie l'annoncent. Ils la disent le soir.

## Evolution de la classe

Les enfants d'abord s'approprient les langages poétiques d'auteurs. Ils relatent les événements de leur vie.

La maîtresse lisant souvent des contes, ils écrivent des histoires puis apparaissent des jeux de rimes.

Enfin des enfants écrivent leurs poèmes qui sont appris au même titre que ceux des poètes.

Ginette insiste sur le fait que la POESIE est une technique d'expression parmi d'autres.

### Je t'aime maman

Dans mon cœur  
Un oiseau passe  
Il passe en m'annonçant le bonheur  
Et mon cœur est plein de couleurs.

Philippe

### Clochette

Comme tu es bête !  
Bête comme une crevette  
Qui n'est pas nette  
Comme les toilettes.

Hélène

Je sens une fleur  
Qui traverse mon cœur  
Qui s'emplit de douleur  
Mais je me sens  
Plein\* de bonheur

Hélène

Le Français dit :  
— BONJOUR !  
— Cela ne veut rien dire ! dit l'Anglais  
et l'Anglais reprit  
— Oh GOOD  
— cela ne veut rien dire ! dit le Français.

Nathalie

\*à Hélène je demande : c'est bien «plein» que tu as voulu écrire, elle me répond : «J'ai pas voulu, ça m'est venu !».

## LE CHEVAL

Le cheval est blanc

comme la neige. 

Il est gris  

comme le brouillard.

Il est noir

comme la nuit.

Il est marron

comme un arbre.

Xavier Pialhoux CE1

Créations de poèmes par imprégnation sur un thème : «LE CHEVAL»

### le bonhomme de neige

un bonhomme de neige construit  
par des enfants. S'ennuyait la  
nuit parce que il n'y avait personne.  
il pleurait il pleurait parce qu'il  
voulait ses amis. Plus il

### LE BONHOMME DE NEIGE.

Un bonhomme de neige,  
Construit par des enfants,  
S'ENNUYAIT la nuit  
parce qu'IL N'Y AVAIT PERSONNE.  
IL PLEURAIT  
parce qu'il voulait SES AMIS.  
Plus il pleurait, plus il diminuait.  
Et le matin, il ne reste plus  
qu'un BONNET DE NUIT SOLITAIRE,  
faisant de l'auto-stop.

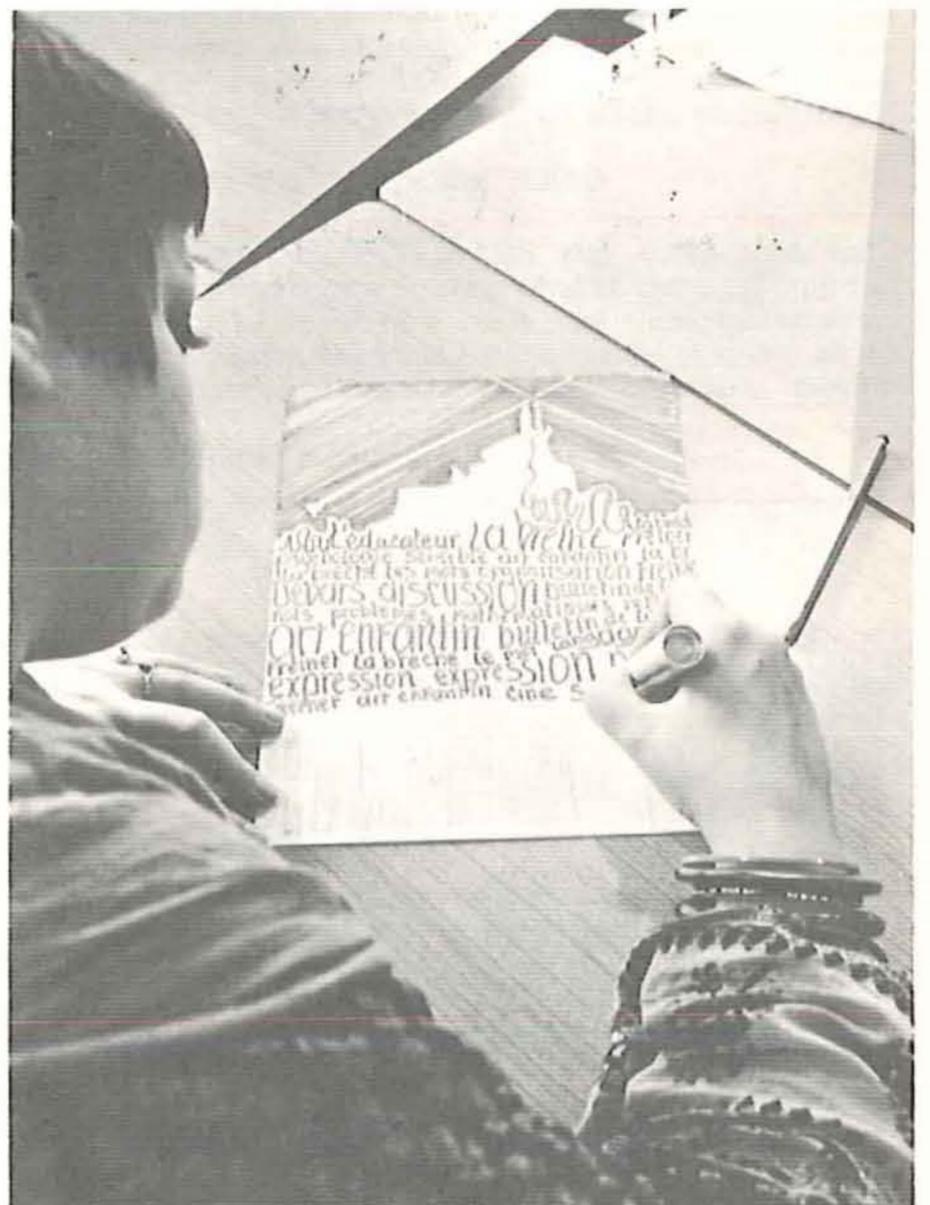
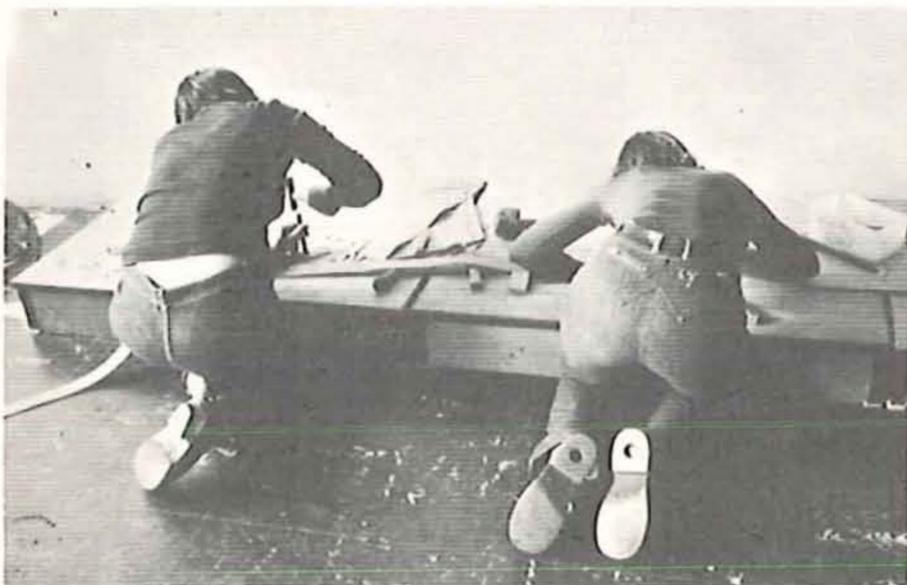
Olivier Leridée  
et la classe du C.E.1-C.E.2

Texte avec apport collectif.

## ATELIERS DE CREATION ARTISTIQUE AU STAGE 2d DEGRE DE LAROQUEBROU D'AOUT 78

Chaque après-midi des ateliers de création artistique fonctionnaient à ce stage.

- Combien de stagiaires venaient pour consommer ?
- Les stagiaires venaient-ils seulement pour consommer ?
- Consommer quoi ? Et que peut «cacher» une première «demande de consommation» ?



### EXTRAIT du JOURNAL du STAGE

#### Témoignages

Recherchant l'amour de la matière, du geste, un groupe s'est plongé dans les méthodes, les difficultés des formes. Mais était-ce une recherche vers un épanouissement dans la matière ou simplement une répétition d'acquisitions dans l'avenir ?

VALERIE

(Lycéenne - j'ai suivi durant quatre ans une école STEINER)

Certains méprisent le travail manuel... à moi, il me fait peur, il m'impressionne. Je me sens maladroite, incapable de réaliser quelque chose de mes mains, et en même temps, j'en ressens une envie, un besoin de plus en plus fort. La réalisation simple du bracelet de cuir m'a procuré une joie. Ebauche maladroite, mais début de déblocage. J'ai tellement envie de poursuivre !

ROLANDE (prof de secrétariat)

En tant qu'étudiante en milieu d'enseignants, les ateliers m'ont permis de m'intégrer davantage et d'échanger plus facilement avec les stagiaires, le travail manuel créant un lien entre les gens qui découvrent ensemble un même matériau et essaient de maîtriser, parfois maladroitement, une même technique.

MARTINE (Etudiante IUT)

### «Ateliers artistiques»

Chaque après-midi des ateliers de création artistique fonctionnaient à ce stage.

Précédemment au sein du module dessin, nous avons établi une liste d'animateurs éventuels. Les intéressés parmi les stagiaires, informés des possibilités techniques auraient dû, pour faciliter l'organisation matérielle prévenir chaque animateur en fonction de ses intérêts.

En réalité peu de personnes se sont déterminées au départ, ce qui nous a posé quelques problèmes.

Bravo pour les ateliers «création artistique».  
Tout y est discrètement dispensé. La technique qui très vite laisse place à la possibilité de réaliser ce qu'on a dans la tête (même si au départ on suit un modèle).

Le contact avec le matériau : on se bat avec le cuir qu'il faut dresser, modeler. On écrase la terre jusqu'à lui donner forme — forme changeante — jusqu'au moment où l'objet ressemble à quelque chose qu'on ressent.

Et les relations humaines !...

Quel contact entre nous. Toujours cette gentillesse des animateurs, douceur même, compréhension, envie de nous communiquer tout ce qu'ils savent, tout ce qu'ils découvrent, d'échanger, de partager. A l'atelier, le contact entre tous existe. Le dialogue est ouvert dans l'amitié. Que d'enseignements pour nos futurs rapports avec nos élèves.

MONIQUE

J'ai vécu le travail de la terre comme très riche et vraiment créateur car partant d'une matière brute, où la recherche de la forme est un épanouissement. Mais j'ai participé à l'atelier de cuir avec un malaise, j'ai vécu ce que j'ai fait comme une consommation. Ne serait-il pas plus riche de «suivre» la matière en commençant par le tannage (ou une information sur la fabrication du cuir). Le «contact» avec la matière serait plus vrai.

Ne risque-t-on pas de céder à une mode ?

ODILE (prof maths - sciences de C.E.T.)

C'est bien parce que j'ai pu fabriquer moi-même une ceinture, la porter. Je la ferai voir à mes copains en espérant qu'ils auront envie eux aussi d'en faire. Au début, je ne savais pas si je serais capable de réussir, cela me paraissait difficile. J'aimerais bien faire d'autres choses en cuir.

JEAN-PHILIPPE (13 ans)

Plus de vingt personnes ont participé à ces ateliers.

*En sérigraphie* : Michel Vibert a seulement montré un après-midi des tirages.

*En terre glaise* : Bernadette MAIN a consacré deux après-midi à cette technique. Trois personnes y ont participé.

*En techniques de dessin* : toujours avec Bernadette, trois personnes intéressées.

*Peinture sur soie* : Janine POILLOT a montré du batik, peinture au sel, mahaju, serti, un après-midi à trois personnes. Une personne a continué les autres jours.

*Cuir* : Janine P. a montré la technique pendant trois après-midi. Quinze personnes environ y ont participé (manque de place et manque d'outils).

*Gouache* : Christiane EFFROY a consacré trois après-midi à cette technique. Quatre à cinq personnes y ont participé.

*Bougies* : Michel BLOT s'en est occupé et a dû intéresser cinq à six personnes.



Le fonctionnement et l'intérêt de ces ateliers a soulevé des questions : beaucoup de personnes se sont intéressées au cuir (celles qui passaient dans le couloir notamment et qui, attirées par les bruits de martelage venaient jeter un coup d'œil) et nous avons eu l'impression que cet atelier cuir allait devenir un atelier consommation de l'objet, objet facile à obtenir et alléchant. C'était trop facile ; on vient en un tour de main fabriquer son petit objet, on paie les matériaux et on repart.

Et puis nous avons voulu en discuter avec les personnes qui étaient là justement en train de créer. Contrairement à ce qu'on pensait, la plupart était déterminées à recommencer, et à aller plus loin. Certaines n'avaient jamais rien osé réaliser précédemment de peur de se lancer, de peur de rater, en souvenir aussi des expériences scolaires frustrantes et où on s'est fait suer ! Alors combien de copains finalement sont venus consommer ? Combien d'autres ont vécu cette tentative sécurisante, purement artisanale, comme un point de départ indispensable ?

Nous serions ravis d'avoir des nouvelles de tous ces copains avec qui nous avons passé quelques après-midi. Que font-ils actuellement dans leurs classes ou tout simplement chez eux ; ou encore, n'ont-ils pas la possibilité de trouver un petit chantier «créations» dans leur groupe départemental. S'il n'existe pas, pourquoi ne pas le créer ?

(Si vous voulez d'autres renseignements sur ce que vous avez abordé, comme techniques, à Laroquebrou, vous pouvez écrire aux copains «animateurs» ! Leurs adresses sont dans le journal du stage ; ou bien, écrivez-moi).

Janine POILLOT  
responsable du module dessin 2d degré  
10, rue Curel  
21300 Chenove



## Des STATUTS et des ROLES

Extrait de «Qui c'est le conseil?» : avant parution  
(cf. présentation dans L'Éducateur n° 4 de décembre 1978)

### Première présidence d'une enfant de 8 ans et du droit de veto de la maîtresse

14 h 30. 28 OCTOBRE :

- Présidente : Nathalie T. (8 ans)
- Secrétaire : Madame Pochet
- Absente : Valérie.

Pluie de questions et critiques à propos de la classe.

D'où, à l'ordre du jour : X fait mal son métier (6 fois). Y veut changer de métier (3), l'imprimerie n'avance pas (3), l'album «Martinique», la boîte à questions.

Plus de querelles, de tas de sable. Cependant :

Nicolas veut changer de place.

Philippe. — *Aziz a eu le tableau d'honneur. Emmanuel ne veut plus lui causer. Moi non plus.*

Véronique. — *Je suis descendue changer l'eau du seau avec Philippe. Aziz a dit : «Tu l'aimes» et tout ça.*

(Les leaders se querellent : étonnons-nous).

Ensuite, réponses et décisions. Pas d'incidents majeurs. Cette première présidence par une enfant est une réussite.

Plutôt que de relater un conseil assez banal nous soulignerons :

- 1) Les difficultés rencontrées par la Présidente.
- 2) Les efforts de Catherine Pochet qui aide, dépanne, intervient, se fait éliminer et transgresse les lois du conseil mettant en cause leur validité dans la situation nouvelle.

14 h 40. PREMIERES VAGUES : du bruit.

Présidente. — *«Philippe, gêneur». Ce n'est pas la peine de crier, ceux qui crient auront la parole les derniers.*

Puis Aziz. — *Je veux changer de métier (Nicolas lui parle).*

Présidente. — *Nicolas gêneur.*

Aziz. — *Mais non ! je lui demande ce qu'il fait comme métier pour changer avec lui.*

Présidente. — *Je ne lui ai pas donné la parole. A toi non plus. Aziz gêneur. Manifestement Nathalie, en alerte est trop dure. Classique.*

14 h 45. INTERVENTION de Catherine. — *Je fais une proposition : il y a un quart d'heure que nous posons des questions, il reste un quart d'heure avant la récréation. Il faudrait peut-être passer aux réponses.*

Présidente. — *Aziz gêneur deux fois (il sort).*

Il est moins le quart. On pose des questions jusqu'à moins dix.

**En fait de questions, des critiques : la Présidente manque de tonus.**

Véronique. — *Je te critique. Il y en a qui parlent et tu ne leur dis rien.*

Franck gêneur. Myriam gêneuse.

Patrick. — *Je te critique : il y a longtemps qu'on lève la main, tu donnes la parole à ceux qui ont demandé après.*

14 h 50. Présidente. — *Question Philippe. — Ce n'est pas parce qu'ils ont eu le tableau d'honneur qu'il ne faut plus leur parler. Qui est d'accord ? Vote : 19. Catherine qui aurait volontiers écouté davantage à ce propos, prend la parole sans autorisation.*

Présidente. — *Catherine gêneuse.*

Laurent. — *Nicolas oublie toujours d'ouvrir les fenêtres.*

Max gêneur (2 fois). Il sort.

Nicolas. — *Oui et je voudrais changer de métier avec Eric R.*

Présidente. — *Eric, es-tu d'accord ?*

Eric. — *Non.*

15 h 00. **C'est la panne. La Présidente hésite. Silence. J'interviens.**

Catherine. — *Toi, la Présidente, tu demandes si quelqu'un veut prendre le métier de Nicolas.*

*D'autre part, il est 3 heures. Je propose de terminer le conseil pendant la récréation, nous irons jouer après.*

La Présidente reformule, fait voter. La majorité est d'accord.

Qui veut remplacer Nicolas ?...

DECISION : Patrick : les fenêtres. Nicolas : les absents.

15 h 10. Mohamed copie la grammaire sur Sylvie.

**Est-ce vraiment Catherine qui dit : Je préfère ton travail avec des erreurs à ce que tu auras copié sur Sylvie ?** Puis la Présidente explique à Eric qui n'a rien compris à la Boîte à questions : *«On met des questions, on a la réponse au Conseil».*

La réponse est fautive, incomplète. Eric ne peut rien comprendre. Je prends la parole sans demander.

*«Catherine gêneuse 2 fois. A la 3e fois vous sortez».*

Moi. — *Gêneuse 2 fois je dois sortir. Il n'y a pas d'exception. Avant de sortir, je peux expliquer à Eric ?*

**Exit la gêneuse. Et voilà la Présidente bien ennuyée. Seule face au groupe.**

15 h 15. Suit une histoire embrouillée de changements de places dans la classe. Bien que théoriquement «sortie» et muette, je transgresse allègrement les lois du Conseil.

Moi — *Je mets mon veto. Il n'est pas question qu'Emmanuel soit à côté d'Aziz. La situation ne se simplifie pas pour autant ! Alors...*

La Présidente (tout mignonne). — *Maîtresse, qu'est-ce que je fais ?*

Moi. — *En dernier ressort, tu décides. Ce qu'elle fait sans soulever de protestations.*

15 h 20. QUESTION LAURENT. — *L'album Martinique est en panne. Pourquoi ?* Présidente — *Je ne sais pas.*

Moi. — *Il n'y a pas que toi qui puisses répondre. Demande aux autres !*

Ce qu'elle fait. Mais finalement c'est à la responsable des ateliers que la question était posée, à C. Pochet.

**La bourrasque :** La question de Laurent ne passionne pas et la pagaille s'installe. Je suis obligée d'intervenir. Les (nombreux) gêneurs exclus ont perdu la parole mais ne sont pas muets pour autant ! Qu'ils fassent une copie ! Que devient le pouvoir présidentiel ?

Patrick. — *Je te critique. Eric te dit un gros mot et tu ne dis rien.*

Présidente. — *Y en a tellement qui parlent que je ne sais plus.*

Patrick. — *Tu ne vas pas me dire que tu n'en vois pas un qui bouge !*

**Attaquer la Présidente pour sauver la Présidence ?**

15 h 25. **Je prends en charge la dernière question :**

Moi. — *Ça t'ennuie vraiment, Véronique, que les autres disent que Philippe t'aime ?*

Véronique. — *Oui. Et puis d'abord, c'est pas vrai.*

Moi. — *Dans ces conditions, tu fais celle qui n'entend rien...*

Présidente. — *Je rappelle que lundi, Véronique sera présidente. Le conseil est terminé.*

Il est 15 h 30. Le Conseil a duré une heure. Aujourd'hui, je ne suis pas la seule à dire Ouf !

## COMMENTAIRE : Catherine Pochet et Fernand Oury

- *Tu es contente.*
- Je n'avais pas le droit d'échouer.
- *Tu avais mis toutes les chances de ton côté. Nathalie T. n'est pas n'importe qui...*
- Elle avait eu le temps de voir faire avant de faire : c'est le onzième conseil de l'année. Et puis l'entraînement des choix de textes...
- *Et surtout, dès le début, elle en voulait la mignonne ! Elle avait même failli en pâtir quand les autres avaient dit «Le Conseil : c'est Nathalie». C'était idiot mais ça se réalise.*
- N'empêche que ça n'a pas été tout seul.
- *Si tu avais respecté les règles du jeu, crois-tu que la gosse s'en serait sortie ?*
- Je n'ai pas respecté les règles du jeu ? Bien sûr je l'ai aidée...
- *Surtout après t'être fait sortir «gêneuse deux fois». Et heureusement ! Sans cela, la bourrasque emportait la Présidente et le Conseil. Tu prends la barre, tu échappes à la bourrasque, tu esquives «l'amour de Véronique» et tu arrives à bon port. Ouf ! Petite question : que reste-t-il des lois que tu as allègrement transgressées, que reste-t-il du Conseil ?*
- Je ne sais pas mais tout le monde est content : le Conseil a été présidé par un enfant. Ça a marché. Ce n'est pas le moment d'aller chercher la petite bête.
- *Moi, c'est quand il fait beau que je soulève le capot. C'est quand même intéressant de savoir que, comme elle est là, la machine ne peut pas fonctionner. Non ?*
- Oui, bien sûr, toujours le même problème : mon problème dans le groupe. Si je reste, j'écrase. Si je m'en vais, tout s'envole. Facile à vivre !
- *Pas d'autre alternative, non ? Autocratie OU démission. Juchée sur ton estrade OU cachée dessous.*

- On parlait sérieusement. Pourquoi ça ne peut pas fonctionner ?
- *Parce que tu ne peux pas disparaître d'un seul coup sans que la machine s'arrête.*
- Je ne peux pas donner la moitié de la présidence !
- *Pratiquement, c'est ce que tu fais. Mais ça n'est pas clair, ce n'est pas dit. Que tu le veuilles ou non quand tu laisses la présidence, tu demeures responsable de l'ensemble (Emmanuel à côté d'Aziz ? Non), responsable pédagogique (tu préfères le travail de Mohamed avec des erreurs), responsable des ateliers (tu sais pourquoi l'album est en panne) etc. Que tu le veuilles ou non, ces fonctions — nous les avons énumérées l'autre jour — doivent être assurées sinon c'est la pagaille et la panne.*
- D'accord mais comment faire ? Il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire ! Si je t'écoutais, on n'entendrait plus que moi au Conseil. Il était question de laisser la parole à tous.
- *Aux responsables aussi ! Or, tu demeures responsable d'un tas de trucs et tu es bien obligée de répondre. C'est un gosse qui prend la Présidence c'est-à-dire le pouvoir dans la réunion. Mais pas plus.*
- ... et après ? c'est un délit ?... Je parlerais «en tant que ceci», «en tant que cela» ?
- *C'est peut-être la formule : «En tant que responsable des ateliers, je...». «En tant que gérante du journal, je...». Ce n'est pas Catherine Pochet qui parle là, c'est «la responsable de». On sait qui parle, qui répond. C'est très important d'apprendre à distinguer les rôles, à ne plus tout mélanger... (cf. «De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle» Maspéro 1971 p. 586).*
- Tu crois que c'est facile ?
- *Non. Je crois que c'est indispensable. Et possible. C'est très difficile à faire entendre à des adultes surtout à des instituteurs qui professionnellement cumulent tous les rôles mais les gosses pigent assez vite...*
- Au bout de quelques années ?
- *Quand ils ont tous une ou plusieurs responsabilités grâce à leurs «métiers», quand ils ont vécu personnellement le problème.*

---

«Qui c'est le conseil ?», parole d'enfant ; mais aussi un livre... témoignage, document, début d'analyse ; un livre qui peut servir à tous ceux qui n'attendent pas que tout change pour changer ce qui est. Le module «Genèse de la coopérative» de l'I.C.E.M. vous a déjà présenté cet ouvrage (*L'Éducateur* n° 4, décembre 78). Il vous en recommande la lecture et vous invite à profiter du prix spécial de 50 F, réservé aux lecteurs de *L'Éducateur* jusqu'au 15 mai prochain.

*«Laissant à d'autres, spécialistes en la matière, le soin de dire, commenter, juger, etc., nous essayons de raconter... comment des enfants accèdent à la parole, à la loi, au pouvoir collectif.»*

Catherine POCHET  
Fernand OURY

En visite chez Eulogio, Rosa, Martha et Manuel  
à l'Ecole Freinet de San Andrés Tuxtla (Mexique)

## Où en est la pédagogie populaire au Mexique ?

Un reportage de Roger UEBERSCHLAG

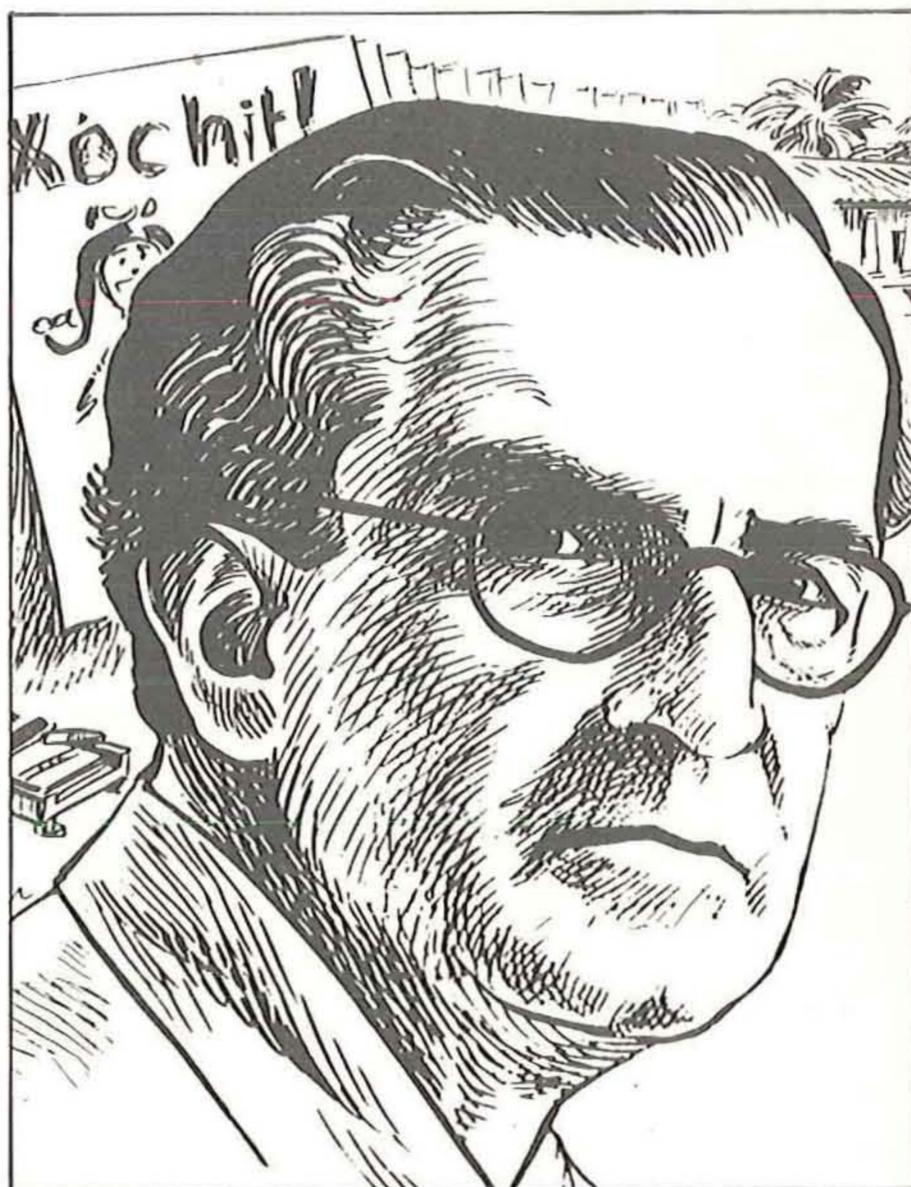
Il y a des noms qu'il faut sauver de l'oubli et des faits qui ne cessent de rester actuels. Quand Freinet décida de donner au mouvement qu'il créa le nom d'Ecole Moderne, comment ne pas voir là, un hommage à **Francisco Ferrer** qui, ouvrier drapier, puis cheminot, milita pour le parti républicain et fonda la première école moderne (Escuela Moderna), à Barcelone, en 1901 ? « J'aime mieux la spontanéité libre d'un enfant qui ne sait rien, que l'instruction des mots et la déformation intellectuelle d'un enfant qui a suivi l'éducation de maintenant. Toujours l'éducateur impose, viole, contraint ; le véritable éducateur est celui qui peut le mieux défendre l'enfant contre ses idées, ses volontés à lui, qui en appelle le plus aux énergies propres de l'enfant... »

Lorsque, après un procès sans preuves, Ferrer tomba sous les balles d'un peloton d'exécution, le 13 octobre 1909, pour avoir manifesté contre la guerre du Maroc, ses ennemis savaient qu'ils éliminaient plus qu'un opposant politique : celui qui en cinq ans donna naissance à 109 écoles modernes, laïques, fréquentées par 70 000 élèves. L'évêque de Barcelone ne pouvait supporter sous ses yeux, une fête réunissant en 1906, 17 000 élèves. L'assassinat de Ferrer fut complété par la fermeture de toutes les écoles modernes. Le monde entier protesta, la Belgique lui éleva une statue à Bruxelles et des dizaines de villes donnèrent son nom à une rue ou à une place.

Le flambeau fut repris par Herminio Almendros, José de Tapia et Patricio Redondo qui fondèrent la Cooperativa Espanola de la Tecnica Freinet en 1930, dès que Freinet, sur une simple demande de renseignement d'Almendros, inspecteur primaire rural, leur envoya la presse qu'il avait construite de ses mains : « Etait-ce possible que dans ce petit colis, arrivait l'imprimerie ? Oui, c'était elle. C'était ça l'imprimerie ! Travail de menuisier, une planche de bois comme un grand livre qui s'abattait sur une autre, sur laquelle on avait vissé une feuille de zinc. Et avec ça, on pouvait imprimer ! Je trouvai chez un ami imprimeur une quantité suffisante de types de 18 déjà usés. Mes camarades Tapia et Redondo arrivèrent à la maison. Nous disposâmes la presse et les composteurs remplis, on enkra le petit moule... Oui ! la feuille sortait imprimée de façon claire et lisible. »

L'enthousiasme redoubla en constatant le plaisir des enfants à imprimer, leur émerveillement. Le travail commença tout de suite dans les deux écoles : celles de Tapia et de Redondo. En 1934, une douzaine de camarades espagnols assistèrent au congrès de la C.E.L. à Montpellier. Le triomphe du Front Populaire en février 1936 remplit la coopérative d'espoir. On connaît la suite : la rébellion fasciste, la guerre civile, l'exode vers la France de milliers d'espagnols républicains, l'asile offert à l'Ecole Freinet, pas riche, à 30 petits Espagnols. D'autres Espagnols chercheront refuge au Mexique. Et précisément parmi eux Almendros, Tapia et Redondo. Pour beaucoup de Mexicains, ces « refugiados espanoles » étaient des délinquants dont il fallait se méfier. Ils arrivaient en 1940 sur un bateau vétuste à Coatzacoalcos, les visages ravagés par la faim et la peur. Patricio Redondo avait mis son imprimerie dans ses bagages.

C'était un symbole. Un an plus tard, elle allait déjà faire parler de lui. Je suis allé demander à ses anciens élèves qui ont pris la direction de son école, à sa mort en 1967, comment est née au Mexique cette Ecole Freinet qui devint célèbre en quelques mois.



Patricio REDONDO.



Eulogio (le directeur actuel) : « Nous avons tous été formés par Patricio Redondo. »

## Une école sous un arbre

**R.U.** — Pour quelles raisons, Patricio Redondo choisit-il de s'établir ici, à San Andrés, alors qu'à Mexico ses talents auraient été plus vite reconnus ?

**Eulogio.** — Oui c'est surprenant, en effet. Je pense qu'il a été tout de suite sensible à la misère des écoles rurales en même temps qu'à la gentillesse proverbiale des paysans de la région de Veracruz. Quittant le bateau, à peine eut-il enfilé un pantalon d'emprunt, qu'il se mit à visiter des écoles, à bavarder avec les enfants dans la rue, à proposer à ceux que les travaux domestiques privaient de scolarité de venir «jugar a la escuelita» jouer à la petite école.

C'est sous les arbres, derrière sa maison qu'il fit fonctionner, pour son plaisir, la première classe Freinet sans que cette clandestinité ne choquât personne, car les écoles du gouvernement refusaient trop d'enfants, faute de place. Ses élèves ? Le hasard les lui amenait et les lui enlevait mais quand ils étaient là, leur intérêt ne faiblissait pas. Son matériel scolaire ? Des bouts de carton, des cure-dents, des boîtes d'allumettes recouvertes d'illustrations. C'était en novembre 1940. En décembre, on lui prête un local pour qu'il puisse exposer le travail de ses élèves. Les maîtres ruraux qu'il avait l'habitude de fréquenter lui font bon accueil.

**R.U.** — Et dès ce moment-là, il essaye de les convaincre de travailler en coopérative.

**Eulogio.** — Oui, il proposa même aux présents de fonder la «coopérative mexicaine de la technique Freinet» (Cooperativa mexicana de la tecnica Freinet) mais les maîtres étaient pauvres et il dut renoncer à la faire vivre. Les 45 pesos qu'il touchait comme réfugié ne lui permettaient pas de subsister décemment et il accepta un poste de professeur d'espagnol dans l'école secondaire de San Andrés. Au bout de cinq mois, il perçut son premier traitement de 300 pesos, qui allait lui permettre de louer un local au centre de la ville, équipé d'une table, de quatre chaises, d'une planche noircie pour servir de tableau et d'une imprimerie scolaire installée sur une caisse. Les autorités scolaires, loin de prendre ombrage de cette école étrange, décidèrent de lui donner un statut d'école expérimentale publique et de payer les maîtres, au fur et à mesure de son extension.

## Avec 50 élèves par classe

**R.U.** — C'était la fin de la période difficile.

**Eulogio.** — Pas tout à fait car ce statut qui l'intégrait dans l'enseignement public, obligeait l'école à recevoir beaucoup d'élèves à titre gratuit, comme boursiers et gonflait les effectifs. Alors que la plupart des écoles privées actives fonctionnent avec 15 ou 20 élèves par classe nous en rece-

vons encore actuellement entre quarante et cinquante. Le contrôle de l'inspection est également plus strict que celui de l'enseignement privé ordinaire.

**R.U.** — Comment pratiquer les techniques Freinet avec cinquante élèves, dans des locaux étroits ?

**Eulogio.** — D'abord il faut des maîtres expérimentés et ceux que nous avons ici ont été soit des élèves de Patricio, soit formés par Patricio lui-même. Le Ministère nous envoie des stagiaires en formation que nous initions immédiatement au travail et qui font classe avec nous surtout dans les premières années scolaires, en attendant que les enfants soient plus autonomes.

**R.U.** — Freinet eut-il connaissance du développement de l'école ?

**Eulogio.** — Il reçut, immédiatement après la guerre, quand le courrier redevint normal, nos journaux, régulièrement et publia plusieurs textes dans ses Gerbes. Dans une lettre du 10 septembre 1947, il écrivit à Patricio : « Dans le n° 3 de Xochitl, nous notons la première partie d'un récit qui nous intéresse beaucoup pour paraître dans la Gerbe. C'est, «la Podera». Comme il y a une suite, nous vous serions reconnaissants de nous l'adresser le plus tôt possible, de façon à avoir le texte complet dont nous pourrions peut-être, si la longueur en est suffisante, faire un numéro d'Enfantines. »

**R.U.** — L'école actuelle n'est pas dans les bâtiments que connut Patricio ?

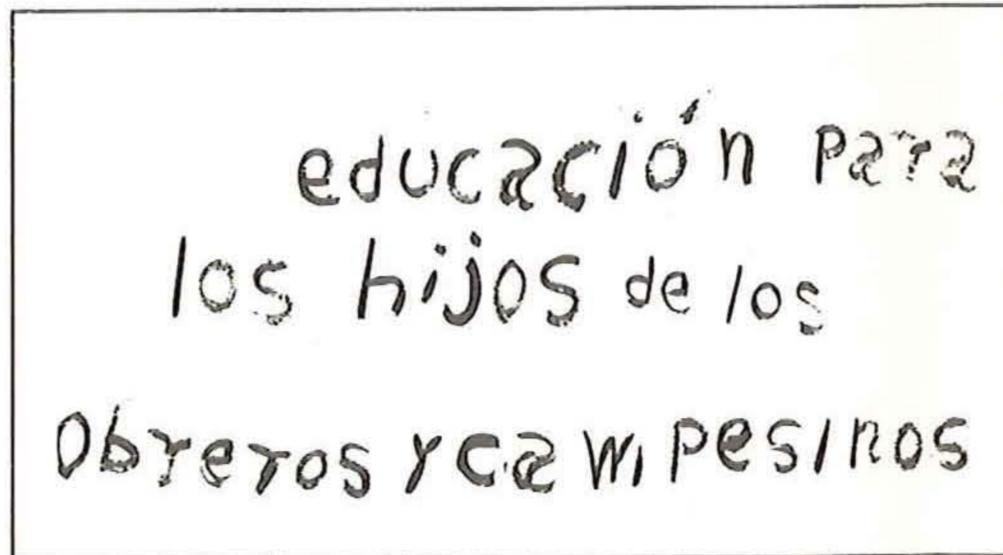
**Eulogio.** — Non, un architecte, ami de l'école, a utilisé au mieux le terrain étroit que nous avons pu acquérir : pour les 250 élèves des 6 classes primaires nous avons 8 salles. Mais actuellement nous en prêtons deux à une école secondaire de San Andrés qui n'arrive pas à loger ses élèves. Ceci nous prive temporairement de la bibliothèque et du musée.

**R.U.** — Comment fonctionne votre équipe pédagogique ?

**Manuel.** — Les uns ont été des élèves, d'autres des maîtres, tous formés par Patricio de sorte que nous vivons la pédagogie Freinet depuis pas mal de temps. Nos réunions de concertation se tiennent le samedi, lorsque le besoin s'en fait sentir, pas systématiquement. Pendant les récréations nous nous entendons rapidement sur des détails d'organisation. Quand une équipe fonctionne correctement, le temps de concertation se réduit considérablement.

**R.U.** — Dans vos réunions du samedi de quoi discutez-vous ?

**Manuel.** — Essentiellement des difficultés rencontrées avec certains enfants, ceux qui sont agressifs ou qui n'arrivent pas à se concentrer sur leur travail. Nous souffrons de l'absence d'un psychologue. Il ne serait pas seulement utile aux enfants mais aussi à nous-mêmes, car nous nous rendons bien compte que dans de nombreux cas, le problème n'est pas du côté de l'enfant mais du côté des maîtres.



Deux revendications  
«L'éducation pour les enfants des ouvriers et paysans» ;

R.U. — Comme Patricio, vous organisez des journées d'informations pour vos collègues, vous accueillez de nombreux visiteurs. Comment se fait-il qu'après plus de trente ans, il n'existe qu'une école Freinet au Mexique ?

Manuel. — C'est vrai, beaucoup de maîtres viennent nous voir et en particulier le C.P. les intéresse. Certains sont venus le suivre pendant cinq mois pour constater son évolution. Ils trouvent néanmoins que nos méthodes exigent beaucoup de travail personnel du maître. Faire classe cinq heures par jour, en suivant pas à pas le manuel, c'est tout de même plus commode. D'autant plus que certains maîtres assurent des cours dans deux établissements ou des cours pour adultes. Ce n'est pas exceptionnel pour un maître mexicain de passer 40 à 50 heures dans des établissements...

R.U. — Comment réagissent les parents ?

Rosa. — L'école leur est ouverte. Quand un détail les choque (la liberté ou la familiarité des enfants) nous les invitons à venir vérifier sur place comment les choses se passent.

R.U. — Que deviennent vos élèves quand ils vous quittent, après la 6<sup>e</sup> année d'études primaires ?

Eulogio. — Certains réussissent le concours d'entrée dans l'enseignement secondaire, d'autres vont travailler. Nous ne pouvons pas espérer faire de tous des universitaires, mais nous croyons qu'ils se distinguent partout, même en apprentissage. Il arrive que des patrons, surpris par l'esprit d'initiative et l'intelligence de nos anciens élèves viennent visiter l'école qui produit des adolescents si astucieux.

## On me traitait en adulte

R.U. — Et ceux qui continuent leurs études ?

Amalia. — Ça a été mon cas. J'ai passé toute mon enfance à l'Ecole Freinet et mon rêve aurait été d'y continuer comme maîtresse. Pourtant c'est avec mélancolie que je trouvais entre mes doigts la nomination de stagiaire : j'allais enseigner à l'école mais Patricio, lui, je ne le verrais plus... J'aurais voulu pouvoir lui dire en arrivant : «Patricio me voilà, j'ai réussi toutes mes études grâce à toi, grâce à ton école et maintenant plus question de la quitter !» C'était dur de revoir tout : les murs, les tables, les livres, l'imprimerie et de souffrir de son absence. Les livres : *Platero y Yo* (L'orfèvre et moi), le premier livre intéressant que j'avais lu, était toujours là. J'en connaissais le début par cœur. Puis tant d'autres et quand je posais une question à Patricio, il me répondait : «Cherche, documente-toi et après tu viendras nous dire ce que tu as trouvé.» Je me gonflais d'importance, on me traitait en adulte. Avec lui je me sentais devenir plus intelligente, plus forte, plus brillante. J'avais une peur bleue de le décevoir. Je savais lire, mais pas simplement lire. Patricio nous apprenait à lire entre les lignes, à être critique. J'ai l'impression que tout ce qui m'a servi plus tard, je l'ai



Amalia (ancienne élève) : «Patricio nous apprenait à lire entre les lignes.»

appris à l'Ecole Freinet. Après, quand je fis des études secondaires et supérieures, je ne pouvais m'empêcher de rendre visite à l'école pendant mes congés. Maintenant, je me surprends parfois à me poser la question : que me dirait, dans ce cas, Patricio ?

R.U. — Avec le retour de la démocratie en Espagne, sera-t-il possible d'établir des liens entre l'Ecole de San Andrés et le mouvement Freinet espagnol ?

Mireye. — Je me suis posé cette question lors d'un récent voyage en Espagne. Actuellement j'enseigne le droit à l'Université Autonome de Mexico et comme j'ai été l'élève de Patricio Redondo, je m'interroge sur la façon de former des étudiants selon l'esprit Freinet. Quand je suis allée en Espagne, j'ai voulu m'arrêter au village de Catalogne dans lequel Patricio avait commencé à pratiquer l'imprimerie à l'école de 1931 à 36, à Puigvert de Lerida, à 13 km de Lerida. Je disposais de trois heures entre deux passages de car. J'y suis restée trois jours. D'anciens élèves de Patricio qui sont maintenant proches de la cinquantaine me parlaient de lui avec ferveur. Il avait créé un groupe d'enseignants auquel il donna le nom de Batec qui en catalan veut dire «battements de cœur». Je me sentais si proche de tous ces gens que nous nous sommes quittés les larmes aux yeux.

## Passer à la deuxième génération

Les journaux scolaires de San Andrés ont gardé la fraîcheur d'antan. Sur une page vierge les élèves écrivent des dédicaces manuscrites aux lecteurs et ils ont tous leur nom au sommaire, car ils ont collaboré au journal en imprimant, en nettoyant les caractères, en illustrant la couverture. Selon la tradition espagnole, des numéros spéciaux sortent pour la fête des mères avec un florilège de bonnes pensées. Le lino, le carton gravé, les couleurs ont fait leur apparition. C'était déjà ainsi du temps de Patricio. On a conservé précieusement son héritage.

Pour aller plus loin, il aurait fallu que la barrière de la langue soit supprimée et que l'école soit moins pauvre et moins peuplée. Avec cinquante enfants par classe, l'expression artistique, le travail sur fiche, les plans de travail sont difficiles à introduire. Nous sommes encore, ici, aux techniques Freinet de la première génération. Et pourtant, la différence avec les autres écoles est énorme. Un climat de simplicité et d'amitié règne. Les enfants sont heureux, à l'abri du bachotage et du travail mécanique. En 5<sup>e</sup> année élémentaire, des équipes d'élèves relèvent des statistiques sur l'Argentine sur des manuels et discutent du pourquoi de leurs variations. Ils ne croient plus en l'infaillibilité de la chose imprimée.

Passer à la deuxième génération ? Oui, quand l'Espagne aura développé ses éditions de B.T., de plans de travail, quand des stages initieront nos camarades mexicains aux activités artistiques, à l'éveil scientifique...



courent sur les murs :  
«La prison pour les commerçants voraces».

## Limites de la pédagogie Freinet

S'il n'existe, après trente ans d'implantation, qu'une seule école Freinet au Mexique, cela ne signifie pas que ses idées n'aient pas progressé, RUTA, la revue pédagogique du ministère, a consacré un numéro spécial à Patricio Redondo et un des ses directeurs, le professeur José d'Acosta Lucero, a même publié des suggestions pour l'élaboration de textes libres, dans des groupes expérimentaux d'alphabétisation. Mais il n'y a pas d'identification entre «école Freinet» et «école populaire». La pédagogie Freinet inspire surtout les écoles «actives» privées qui recrutent des enfants des cadres moyens et supérieurs.

En France, la pédagogie Freinet s'est installée dans un contexte socio-politique différent. En 1925, la misère rurale a disparu et l'analphabétisme est vaincu. Au Mexique le recensement de 1970 fait apparaître que 33 % des enfants de 6 à 14 ans ne fréquentent pas l'école et que le taux de croissance de l'économie (le plus fort de l'Amérique Latine) pour le pays le plus riche en pétrole n'a pas enrayer la pauvreté dans les campagnes. Quand on parle d'éducation populaire, ici, on pense surtout à l'éducation des jeunes ruraux. En 1921, un ministre de l'Éducation, José de Vasconcelos, lance une croisade : «les missions culturelles» constituées de personnes hautement qualifiées pour aider les instituteurs ruraux, généralement sans diplômes et favoriser la création de communes, de projets agricoles. Un instituteur de 38 ans, formé par l'École Normale de Xalapa va se passionner pour ces expéditions de trois semaines et consacrer ensuite sa vie à l'école rurale, Rafael Ramirez. C'est le Paolo Freire mexicain, nourri de Kropotkine, de Ferrière et de Dewey. En 1926, il invite d'ailleurs ce dernier à visiter une des écoles «indigènes» qu'il a créées à Santa Cruz pour prouver que les Indiens avaient une intelligence égale à celle des blancs et qu'il était inique de les déclarer non-civilisables. Dewey, impressionné, déclare que chaque peuple possède des valeurs et que leur développement contribue au progrès de la civilisation universelle. Ramirez n'est pas préoccupé par des outils pédagogiques qui libéreraient les éduqués. Le livre est, à l'époque, l'instrument universel. Dès 1919, on veut résister au colonialisme culturel par une loi qui interdit tout manuel scolaire qui ne serait pas rédigé par un Mexicain ou qui serait imprimé ailleurs qu'au Mexique.



Paolo FREIRE : «Le semi-alphabétisme est plus dangereux que l'analphabétisme.»

En 1958, les manuels, rédigés et illustrés par les meilleurs pédagogues du pays, seront distribués gratuitement. Ils le sont encore et dépassent les nôtres par le ton (qui est celui de la conversation) et l'esprit (de nombreuses incitations à la recherche et à la création). On compte sur eux pour recycler les maîtres.

Dans un pays où l'on ignore le nombre de langues parlées (entre 180 et 200), Ramirez était obsédé par l'implantation du castillan. «Si tu n'éduques pas l'Indien en espagnol, c'est lui qui va te réduire à sa condition de sous-développé.» Actuellement on a une idée plus respectueuse de l'intégration des quatre millions de Mexicains qui ignorent l'espagnol.

Mais le semi-alphabétisme est plus dangereux que l'analphabétisme a constaté Paolo Freire au Brésil. Il réduit l'individu à une dépendance alors que l'analphabétisme lui fabriquait un mode de résistance lié à un mode de vie. L'éducation populaire, au Mexique, ne pourra se limiter à l'extension de l'école. Il faut que le paysage sociologique et économique se modifie aussi. Or l'engrenage de l'économie capitaliste s'est installé avec force et la pauvreté du plus grand nombre l'intéresse.

### Quelques dates d'histoire de l'école expérimentale de Freinet de San Andrés Tuxtla (Mexique)

- Novembre 1940 :** école clandestine de plein air.
- Décembre 1940 à San Andrés :** exposition et conférence de Patricio Redondo sur les techniques Freinet. Essai avorté d'une coopérative.
- Mars 1941 :** le ministère souhaite être informé des résultats de ce type d'enseignement.
- Avril 1941 :** l'inspection scolaire demande à Patricio de faire une conférence. Démonstration au Centre de Formation de Cuatolapan (Veracruz).
- Juillet 1941 :** L'École Freinet s'installe dans ses murs : une table, quatre chaises, une presse, une casse.
- Décembre 1941 :** parution des premiers journaux scolaires : TONATIUH suivi de XOCHITL.
- Juin 1942 :** l'école est intégrée au système officiel et accueille des élèves de l'enseignement public.
- Mars 1944 :** l'école passe à trois classes.
- Février 1945 :** création d'un centre collectif d'alphabétisation.
- Janvier 1946 :** l'école acquiert un microscope.
- Mars 1947 :** une maîtresse de l'école est autorisée à présenter une thèse sur la technique Freinet.
- Août 1947 :** premiers contacts avec Freinet.
- Septembre 1947 :** l'école peut acheter un projecteur fixe.
- Décembre 1947 :** les familles acquièrent un projecteur 16 mm pour l'école. Des cours de fin de semaine (samedi et dimanche) sont organisés pour les maîtres ruraux. A 70 ans, Patricio s'inscrit à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Veracruz pour y soutenir une thèse sur Freinet.
- 31 mars 1967 :** mort de Patricio Redondo.



Les enfants sont heureux, à l'abri du bachotage et du travail mécanique.

A PROPOS DE QUELQUES LIVRES  
 QUI ÉVOQUENT (QUELQUE PEU) NOTRE EXISTENCE  
*Qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ?*

que des rebouteux ou des aveuglés (nous ne voyons pas le problème «dans son entier»)... Et pourtant Freinet, accusé de détourner l'école et les enseignants de la lutte ouvrière (le P.C.F. dixit) se distingue encore de l'École Nouvelle car «*formé dans le contexte polémique du début du XX<sup>e</sup> siècle, marqué par les auteurs socialistes, notamment Barbusse, associé aux activités de syndicats d'instituteurs, intéressé par la révolution russe (FREINET se rend en U.R.S.S. dès 1925 où il rencontre Kroupskaia ; en 1923 il était allé à Hambourg chez les «maîtres-camarades»), il n'avait ni les mêmes finalités, ni les mêmes références politiques que les pédagogues suisses : c'est à l'éducation populaire qu'il pensait et la «révolution» qu'il fantasmait.*

Notons qu'ici ce n'est pas Charles BAUDOIN (voir notre première rubrique dans *L'Éducateur* n° 5) qui est l'inspirateur et le maître de C. FREINET : ce serait plutôt Henri BARBUSSE. C'est certainement plus vraisemblable, mais encore à discuter. On peut aussi les inscrire tous les deux dans le véritable itinéraire de C. FREINET (celui dont malheureusement Elise FREINET ne parle pas...).

A mieux analyser la lecture de ce chapitre III sur notre «insularisation» on se demande si l'île qui nous héberge et que tout à l'heure nous nommions utopie ne s'appelle pas maintenant sinon avant-garde du moins originalité (ou réelle nouveauté) ?

«*Ainsi voit-on la nouveauté de sa démarche... d'allure inductive, elle commence par l'essai de modalités didactiques et réfléchit ensuite sur leur réussite ou leur échec pour en dégager la signification par une thématique progressive... Sa pensée (à C. FREINET) émane d'une méditation sur l'expérience et il l'élabore peu à peu.*»

C'est le moment sans doute de s'interroger sur l'élaboration et sur la publication par les disciples de Freinet au sein du mouvement qu'il a créé des PERSPECTIVES pour une ÉDUCATION POPULAIRE. La classique démarche qui consiste chez nous à créer des outils, à inaugurer des techniques pour ensuite tracer les lignes claires d'une pédagogie aurait-elle été inversée ? Les politiques auraient alors pris le pas sur les praticiens, les théoriciens sur les ouvriers et ils auraient rétabli le circuit formel qui veut qu'on extraie d'un système (philosophique, social ou politique — par exemple l'autogestion ou la non-directivité...) qui définit un type d'homme, une théorie éducative destinée à le reproduire et le multiplier ? Avant d'avoir commencé à faire ou plutôt après avoir cessé de faire, on aurait alors posé l'outil afin de réfléchir et cogiter sur les finalités de cet outil et les buts à atteindre en l'utilisant ? Dans quelles limites s'est-on tenu ? Quelle est l'ampleur des perspectives ?

Là où la frontière est et demeure la plus épaisse entre, d'une part, Freinet et son mouvement et de l'autre... tous les autres c'est tout ce qui découle dans nos pratiques — ou plutôt pour rester conformes et purs (!) — tout ce qu'on peut lire découlant de nos pratiques abordant le problème de l'Éducation du travail, de la pédagogie du travail.

Comme le combat est loin d'être gagné et en premier lieu au sein de notre mouvement même où incontestablement la non-directivité et des théories libertaires ont gagné beaucoup de terrain, comme nous ne pouvons pas le résoudre ici : nous ne pouvons que le formuler. Mais le débat est ouvert !

La pédagogie du travail coupe totalement les ponts d'une part avec la pesante tradition doctrinale encore partout reconnue et exprimée au sein des syndicats, des associations de parents d'élèves et dans l'esprit de l'homme de la rue et d'autre part avec toutes les illusions libertaires, écologiques ou hippies (hippies, hippies ???) :

— «*Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant : c'est le travail.*»

— «*La perfection de la discipline procède de la perfection du travail et d'elle seule.*»

— «*L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est, pour ainsi dire, fonctionnel.*» (C. FREINET, *Pour l'École du Peuple*, Maspero, pp. 162, 165, 168.)

Si à l'origine la réflexion sur la pédagogie du travail avait une incontestable base politique et sociale — c'est la vie concentrationnaire des camps de 1940 à 1942 qui a conduit Freinet, dans l'immobilité contrainte du maquis à écrire *L'Éducation du travail* — de nos jours — et avant que l'application vraiment populaire de cette pédagogie soit à peine entamée — la portée se révèle principalement psychologique. Les principes observés et la classe menée au jour le jour les dégageant «*démentent*, dit Guy AVANZINI, *la psychologie empirique du sens commun, par référence à laquelle s'est organisée la pédagogie traditionnelle*». D'où les succès remportés dans le secteur de la pédagogie des «inadaptés» pouvant aller même jusqu'à l'hypertrophie sur laquelle nous nous étendrons pour la dénoncer qui fera apparaître la pédagogie Freinet comme étant davantage une pédagogie thérapeutique plutôt qu'une pédagogie de l'apprentissage (voir notre première rubrique dans *L'Éducateur* n° 5). Et les illusions — et les bavardages — qui en découlent...

En définitive — et en conclusion — là encore en ce domaine-ci l'ambiguïté demeure et règne. On a pu et je le reconnais confondre insularité et insularisation : sommes-nous seuls ou avons-nous été conduits à être seuls ? Guy AVANZINI analyse à la fin de son chapitre les raisons qui font que, seuls de fait, les «autres» ne nous rejoignent pas. Citons par exemple :

— Les autres se sentent «agressés» quand nous récusons les principes de l'école traditionnelle auxquels ils s'identifient. Ils sentent comme une mise en doute de leurs capacités.

— Les autres reconnaissent difficilement nos intentions cachées qu'elles seraient par «*la faveur indiscrete de ceux qui, sans en avoir assez compris le sens, ont cru les techniques Freinet plus aisément conciliables avec leur propre instabilité ou plus aptes à tolérer l'économie d'un travail régulier et patient ou ont traité leur adhésion à un groupe encore mal accepté, minoritaire et marginal, comme une manière de reconduire et d'investir dans le registre professionnel leur agressivité globale à l'égard des structures sociales et des institutions.*»

— D'autres encore accepteraient difficilement et non «*sans méfiance une invitation au renouveau lancée horizontalement par un homme qui, quelle que fût sa valeur, était néanmoins un instituteur dont nul grade n'avait consacré l'autorité intellectuelle et qu'aucune fonction officiellement définie ne fondait à intervenir.*»

— Enfin le climat général du mouvement, s'il sécurise la plupart de ceux qui y travaillent ne manque pas de paraître à beaucoup comme irritant à cause de la suffisance de nos conclusions ou au contraire à cause du dédain affiché à vouloir initier, accueillir et accepter les nouvelles bonnes volontés. L'aspect d'une «*sorte de secte*» fait difficilement comprendre comment il est possible dans une atmosphère de type fusionnel de conserver son autonomie.

Bref nous n'atteignons pas à une diffusion spectaculaire «*et le problème continue encore à se poser aujourd'hui et notamment à propos de son (à l'I.C.E.M.) éventuelle participation aux initiatives ministérielles de «rénovation pédagogique*».

C'est encore une autre histoire que celle-là !

Rappelons que le propos essentiel de Guy AVANZINI est d'exposer et d'étudier «*Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*».

Mais c'est aussi le nôtre, ici. Car nous avons notre propre immobilisme. Et je me suis aussi toujours inquiété de découvrir puis de protéger tous les circuits de la montée des novations au sein de nos travaux... Qu'un mouvement d'avant-garde comme le nôtre ait lui aussi ses moments d'immobilisme ou de blocage de l'innovation, cela ne manque pas de faire réfléchir et de rendre perplexe... Qui sommes-nous donc ? Le voile ne se lève toujours pas !

Nous sommes seuls, nous sommes isolés, nous sommes marginaux : eh bien, c'est fait ?

Mais que désirons-nous ? Ne voulons-nous pas le demeurer, seuls, isolés, marginaux et perpétuels contestataires ? Ou jusqu'à quand ?

Au contraire, ne voulons-nous pas devenir nombreux, actifs et efficaces afin que l'école traditionnelle disparaisse au profit d'une école dont nous préparons chaque jour les outils et les techniques populaires ? Là est un problème... Où allons-nous ?

MEB

N.B. — L'analyse menée par Guy AVANZINI est basée avant tout «sur les témoignages fournis par environ 200 praticiens des techniques Freinet en réponse à un questionnaire qui leur fut envoyé en 1967 par le Laboratoire de Pédagogie Expérimentale et dont le dépouillement n'a pas été publié». Il ne l'est pas encore en 1979.

Le Monde de l'Éducation

**APPRENDRE A LIRE A L'ÉCOLE PRIMAIRE**  
JANVIER 1979 - une enquête de Michèle SALTIEL

Il y a trois méthodes comme chacun sait : la syllabique, la globale et la mixte. La méthode naturelle de C. Freinet donne à la globale une plus grande expansion...

«A partir de 1925, avec la méthode naturelle, Célestin Freinet donne à la méthode globale une plus large expansion. La lecture est pour lui un moyen de communication qui vient à son heure, après l'expression écrite, après la parole, après le dessin, dans le climat de libre activité qui caractérise son école. Autour des textes spontanés des enfants (magnifiés par l'imprimerie) s'organise une lecture directe et globale. Puis, par un «lent tâtonnement expérimental», chaque élève, à son rythme, découvre ressemblances et différences. L'ordre d'acquisition des signes échappe à toute prévision.»

IL Y A UNE ANGOISSE CERTAINE DANS LES FAMILLES :

- Mon fils a un livre !
- Ma fille n'a qu'une feuille ronéotypée !
- Pourquoi ne dois-je pas intervenir ?
- Pourquoi suis-je chargé de lui faire revoir sa leçon ?

Il y a encore 13,3 % de redoublants dans les classes du C.P. en 1977-78.

Les syllabaires sont dénommés à peu près tous «méthode mixte». On y lit encore des phrases idiotes du genre : «Le joli sac couleur mastic tombe dans le lac.» Bonne préparation à la lecture des discours de J. Royer ou de J. Chirac !

TOUT EST FLOU. ET COMMENT LE SAIT-ON ?

En fait on «ignore presque tout de ce qui se passe sur le terrain. Les seuls renseignements que l'on possède sont fournis par les I.D.E.N. au vu des classes de leur circonscription».

L'I.D.E.N. du vingtième arrondissement — à Paris ( et par conséquent dans la presse !), on ne connaît en pédagogie que le vingtième arrondissement ! — dit : «Je ne connais ni livre ni classe où l'on peut dire qu'il y ait une méthode. Il règne dans ce domaine le flou le plus grand.»

Que dit de son côté votre I.D.E.N. si vous le questionnez ?  
ET LES MAÎTRES QUI N'UTILISENT PAS DE MANUELS ?

Tous les témoignages concordent : la méthode globale est très rarement employée à l'état pur telle qu'elle a été définie par Decroly.

C. Freinet n'a jamais cessé de dénoncer justement les campagnes d'ignorants pour qui «la méthode globale, cette galeuse» (1) était la cause de tous les échecs de l'école ! Comment accuser d'aussi graves conséquences une méthode qu'à peu près personne n'emploie ?!

Que font ceux qui n'ont pas de livres ?

«Ce groupe d'instituteurs est donc surtout formé d'utilisateurs de la «méthode naturelle» au sens large, qu'ils se réfèrent ou non aux théories de Célestin Freinet, qui l'a prônée. Leur principe est à peu près le suivant : les manuels ne répondent pas aux préoccupations des enfants. Il faut aborder la langue écrite à partir de textes qui soient, d'emblée, signifiants. Cela posé, on constate à nouveau une multiplicité de démarches. Il y a, comme cette directrice d'école de Toulouse, les fervents de la parole enfantine : «Les enfants vous apportent tout, il faut savoir écouter.» Chaque matin, au début du cours, les écoliers parlent devant le magnétophone. De ces propos spontanés la classe extrait un petit texte qui, une fois remis en forme, servira à la lecture. Ensuite seulement on s'applique à l'analyse systématique et à des classements de sons.»

«Ceux qui «se lancent» dans la méthode naturelle ne le font pas toujours plus sciemment. «J'avoue avoir choisi sans trop savoir, confie une maîtresse formée «sur le tas». Comme on ne nous montre pas toutes les méthodes, chacun se décide pour des raisons affectives,

selon les gens qu'il rencontre, ou d'après ses opinions politiques. Dans mon idée, la méthode syllabique c'est vieux jeu, réactionnaire. La méthode naturelle me semble plus libérale, plus proche de ma conception de l'enfant.» Sa rencontre avec un inspecteur particulièrement dynamique a été déterminante.»

Ce qui caractérise les classes du C.P., quelles qu'elles soient, c'est que «parois, mobilier, tableau, fenêtres sont couverts d'inscriptions. Des phrases courent le long des portemanteaux. Les prénoms des élèves s'étalent en lettres géantes. De larges enveloppes accueillent les «petits mots» ; de plus modestes, les voyelles ou les consonnes». «Beaucoup de classes ont des fichiers, des dictionnaires où les enfants consignent au fur et à mesure leurs acquisitions.»

AUTRES ASPECTS DE LA RÉPARTITION DES MÉTHODES :

Dans les villes convoitées pour achever la carrière de l'instituteur, l'I.D.E.N. remarque que «la plupart font du traditionnel : ils n'ont plus envie de se remettre en question !» (On a noté plus haut que C. Freinet lance en 1925 la méthode naturelle, Decroly la sienne plus avant : ce qui fait un bon délai de réflexion ! Tous ceux nés à cette époque sont à la retraite !!!)

Dans les banlieues, «là où parfois on trouve 70 % de petits étrangers... la méthode naturelle domine».

Dans le seizième arrondissement : «50 % utilisent «Daniel et Valérie», 25 % des manuels du même type ; 25 % essaient la globale».

Dans les circonscriptions où les maîtres sont jeunes, à 70 % (Est parisien), on procède selon la méthode naturelle.

A Toulouse, grâce à l'I.N.R.P., 90 % des classes n'auraient pas de manuels.

Mais «sur 46 classes de 3 localités des Hauts-de-Seine, une seule classe pratique une approche de globale sans manuel».

Cela est dû à la liberté qu'a le maître de suivre la méthode de son choix.

Mais aussi «qu'après deux ans d'E.N. cette jeune femme a pour seul guide une double page de notes».

Et encore, on dirait dans les E.N. : «Aucune méthode n'est parfaite : inventez !»

DE CE FAIT — DANS L'IGNORANCE — IL SEMBLE QUE LA MÉTHODE N'A PAS D'IMPORTANCE.

• «Une bonne méthode est celle où l'enseignant se sent à l'aise...» (puisqu'il est bien entendu que l'école est faite pour les maîtres !)

• «Peu importe la méthode il n'y a que les résultats qui comptent !» (oui mais lesquels ? Et qui nous dit qu'on ne peut pas parler de rendement à l'école ?)

• «Dès que le courant est passé entre nous, ça marche !»

En tout cas, c'est bien vrai que l'école n'est jamais parvenue encore à empêcher un enfant d'apprendre à lire ! (et encore !)

En tout état de cause, cette année d'enseignement de la lecture est un carcan qui marque à la fois enfants et parents. Là encore l'école se sépare de la vie et ignore ce qui se passe dans les foyers et comment évolue notre société.

Trop souvent encore, «la lecture étant un exercice scolaire n'ayant d'autre fin que lui-même, elle restera lettre morte pour une grande partie des écoliers».

«Mais si l'école, comme elle le doit, réussit à faire saisir les différentes fonctions de l'écrit, la richesse de la communication qu'il permet d'établir, alors pourra se réaliser l'égalité devant la lecture. Le mérite de la «méthode globale» et, à sa suite, celui de la «méthode naturelle» de Freinet sont d'avoir placé l'apprentissage de la lecture dans une perspective fonctionnelle : les enfants ne lisent pas pour lire, mais pour réaliser un projet lié à la vie de la classe, pour avoir des nouvelles des correspondants, pour faire un gâteau...»

RESTENT LES RECHERCHES... MAIS...

«Que parvient-il de ces investigations aux «gens du terrain». Peu de chose, semble-t-il. Pourrait-on s'en étonner quand la recherche s'ignore elle-même ? Il n'existe à ce jour aucun inventaire exhaustif des travaux universitaires entrepris sur la lecture ! Face à une recherche démunie et dispersée, les praticiens sont condamnés à l'empirisme. Tandis que des débats passionnés déchirent les théoriciens, ils continuent à tenir pour plus sûrs garants de la réussite le «talent» du maître (l'art de «faire passer la pilule»), l'atmosphère de la classe et les facteurs affectifs. Un seul document leur est généreusement distribué : les instructions officielles. On peut douter de leur impact.

ET LA RÉFORME ?

On n'en sort pas ! Le mot réforme fait rire l'enseignant ou bien lui fait voir rouge ou noir... (Pourtant, dès 1946 nous réclamions à l'École Moderne l'étalement de l'apprentissage de la lecture sur deux ans à l'école primaire.)

«La difficulté d'assurer un soutien aux élèves plus lents semble un autre obstacle. Un inspecteur de la région de Fontainebleau remarque :

(1) Page 133 de la méthode naturelle : L'apprentissage de la langue par C. Freinet, Marabout Service M 264.

«Depuis la parution de la circulaire sur le C.E.1, en juillet 1978, les maîtres semblent plus rassurés. Mais ceux du C.E.1 admettent difficilement le principe de la continuité de l'apprentissage sur deux ans. Ils redoutent d'avoir des élèves de niveaux trop différents, sans pouvoir individualiser leur enseignement en conséquence.» *Il est vrai que l'aide individuelle, en la matière, est plus qu'aléatoire. Les groupes d'aide psycho-pédagogique (G.A.P.P.) ne touchent qu'un petit nombre d'établissements scolaires. Quand il n'existe ni psychologue ni rééducateur, la tentation est grande d'infliger un deuxième C.P. aux retardataires. Les seules écoles où «tout se passe bien» sont celles où les maîtres du cours préparatoire acceptent de suivre leurs élèves. Là, les redoublements sont presque nuls.»*

Quand un enfant sait-il lire ? Là encore personne n'est d'accord. Ce qui étonne le public c'est l'apparente et parfois probante indifférence du maître d'apprentissage de la lecture : et c'est lui qui décide du passage au C.E.1 sans montrer qu'il est responsable plus ou moins de l'échec ou de la réussite... Cet apprentissage serait donc l'effet d'un miracle la plupart du temps.

Et les parents sont d'autant plus inquiets quand l'enseignant avoue qu'il ne sait pas (ce qu'il fait ?), comment il s'y prend, ni où il va !...

#### ET NOUS ?

La pédagogie Freinet offre un ouvrage de base : c'est la B.E.M. de C. Freinet et Lucienne Balesse : *La méthode naturelle de lecture par l'imprimerie à l'école* édité par la C.E.L. et qu'on trouve à son catalogue. C'est un ouvrage pratique.

La collection Marabout Service/éducation a publié récemment une réédition (MS 264) du livre de C. Freinet : *La méthode naturelle* :

*l'apprentissage de la langue.* Ce livre reprend un certain nombre de brochures d'Education Nouvelle Populaire (B.E.N.P.). C'est aussi un ouvrage-clé.

Mais il faut reconnaître que se sont écoulés près de quinze ans sans qu'aucune édition nouvelle n'ait paru — à peine quelques articles — et sans qu'aucune mise à jour n'ait été faite en concordance avec l'évolution du milieu quotidien. C'est dommage !

C'est pourquoi un nouvel ouvrage est en préparation qui mettra en lumière précisément comment dans ce qu'on appelle «le bain de lecture» où trempe l'enfant de 1980 peut encore mieux s'affirmer une méthode naturelle que d'aucuns voudraient voir dépassée mais qu'ils ne font jamais que renvoyer et enfoncer davantage dans la scolastique. C'est clair que nous sommes responsables à part entière de l'abandon dans lequel trempe l'enseignement de la lecture : heureusement les jeunes enseignants mieux au contact avec les réalités — surtout avec les parents — peuvent plus facilement redonner efficacité et clarté à ce problème.

MEB

J'ai résumé longuement et partiellement cette enquête. C'est que je sais que sont très peu nombreux les instituteurs qui lisent *Le Monde de l'Education* : la direction de ce mensuel ne s'est jamais adressée à la gent primaire, pas davantage d'ailleurs qu'elle s'intéresse aux efforts réalisés sur le tas et aux réalités qui marquent l'évolution réelle de l'école. Au *Monde de l'Education* les choses sérieuses commencent au lycée.

## 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.

### ENTRE LE MANUSCRIT ET LA PAGE IMPRIMÉE... LE CLAVISTE

D'abord, qui c'est, le claviste ?

C'est celui qui, devant le clavier d'une machine à écrire doit souvent se déchirer les yeux pour déchiffrer nos hiéroglyphes pour les transcrire dans les caractères que vous lisez en ce moment.

Contrairement à ce que l'on aurait tendance à penser, ce n'est pas, lui, une sorte de machine frappant sans y attacher d'importance les textes qui lui arrivent. Nous avons pu nous en persuader en recevant à propos d'une phrase qu'il avait eu à transcrire, une note photocopiant le passage et nous posant les questions suivantes :

*«Ne croyez pas qu'il sera plus commode de le réécrire en correction ou de le laisser tel (dans ce cas-là ce serait du laxisme qui pourrait être un des facteurs déterminants de la baisse des abonnements).»*

*C'est une opinion toute personnelle, j'en suis conscient, et peut-être sujette à polémiques. Mais si elle n'a qu'un seul mérite, ça sera celui de vous faire (un peu) savoir ce que je pense, ce que j'espère et ce que je suis.*

*J'ai connu de près une entreprise que le laxisme et l'incompétence ont menée à la faillite. Et j'ai beaucoup de chance d'avoir trouvé du travail à la C.E.L.*

*Un claviste qui ne se sent pas irresponsable :*

P. MIQUEL

A l'équipe nous avons estimé que ces remarques étaient importantes et qu'il fallait y répondre.

Annie BELLOT sur l'exemple précis, tiré d'un article qu'elle avait préparé :

*«Il est vrai que l'on peut être surpris*

*par la forme de certains comptes rendus d'élèves. Ceux-ci étant tirés à l'alcool et peu lisibles, je les avais recopiés à la main pour les joindre au court article.*

*En tant que responsable de la rubrique, je pense que ta réaction doit être d'abord examinée sur le plan pédagogique, mais en la relisant, et comme elle fait référence à la C.E.L., je trouve que tu donnes l'impression de penser à d'autres exemples. Est-ce une idée que je me fais ? Peux-tu l'expliquer plus nettement ?»*

Et Xavier NICQUEVERT, sur le problème de la présentation des manuscrits :

*«Nous avons été très sensibles au fait que tu aies pris la peine d'attirer notre attention sur les dangers qu'il peut y avoir à ne pas être plus rigoureux, montrant par là que ce que tu composes ne te laisse pas indifférent...»*

*Au niveau des publications — et particulièrement pour B.T. et ART ENFANTIN — nous tenons beaucoup à respecter les textes des enfants, l'essentiel étant que la présentation fasse clairement apparaître qu'il s'agit d'un texte d'enfant.*

*Mais ta remarque nous a amenés à nous poser la question de notre rôle à nous, au niveau de la rédaction : que faut-il demander à un auteur ? Comment un article doit-il t'arriver ?»*

La réponse du claviste met en évidence l'embarras dans lequel nous mettons un professionnel responsable lorsque nous lui envoyons un travail difficile à déchiffrer ou ambigu et, de ce fait, l'interprétation qu'il peut être amené à faire de certains passages particulièrement obscurs dans leur présentation :

*«Pour démontrer ce qui me préoccupe, j'ai manifestement choisi un mauvais exemple. En effet, sur le moment, je ne me suis pas rendu compte que cette*

*partie de l'article était un compte rendu d'élève et devait être composé comme tel. Mea culpa !!! Donc, par là, je vous affirme formellement que ma réaction sur ce texte n'est absolument pas à porter sur un plan pédagogique (je ne m'en sens ni le droit ni la compétence). D'autant que, concernant la reproduction de textes d'élèves, personnellement je ne pense pas que, vis-à-vis de ceux qui pratiquent ou pratiqueront loyalement la pédagogie Freinet, vous ayez intérêt à travestir la réalité des choses en ne publiant que des beaux et bons textes d'élèves. Surtout que sans nier la valeur de la grammaire et de l'orthographe, elles n'étaient pas le sujet de l'exercice évoqué.*

*A ce sujet, je vais me permettre de vous livrer une petite tranche de ma vie au temps de ma scolarité, qui a été très difficile parce que j'étais et suis toujours bègue et très émotif. Et je n'ai jamais connu de maîtres ou professeurs type Freinet, loin s'en faut ! En ce temps-là, dans mon proche entourage, quelqu'un me citait souvent la phrase : «Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire vous viennent aisément.» A cette époque je trouvais ça si consternant — et sans doute tellement saugrenu — que je n'ai jamais trouvé la force de le lui faire savoir, considérant qu'il avait un peu de la bêtise et de l'inconscience des camarades de ma classe qui guettaient tous comme un seul homme ma prestation aux interrogations orales. Ça me faisait dire à l'appel du prof que je ne savais pas ma leçon. Je les avais bien eus, mais ils n'étaient pas les seuls à se faire «avoir» dans cette histoire ! Maintenant j'en rigole en pensant que, pour lui, cette phrase avait dû être une révélation, une de ces choses qui font que la vie vaut la peine d'être vécue en vous ménageant des moments de béatitude ! Que sa joie*

demeure !!! Moi, je pense que l'auteur de cette envolée remarquable (peut-être ai-je su son nom, mais je jure que je l'ai oublié) ne doit pas se réincarner sous ma plume à l'adresse de qui que ce soit.

Je n'ai pas été assez précis pour vous faire comprendre ce qui me préoccupe depuis maintenant plusieurs années. Je veux parler de la nécessité qu'il y a à donner à un claviste (quel qu'il soit) une copie traitée en véritable «bon à composer», de la même manière qu'une plaque offset parvient aux machines à imprimer en «bon à tirer». En effet, pour plusieurs raisons, il est intéressant que la première lecture des textes composés ne laisse apparaître que les corrections dues aux fautes de frappe du claviste (rares sont ceux qui n'en font jamais, hélas !). C'est avoir une vue idéale des choses, bien sûr, car dans la pratique l'objectif ne peut pas toujours être pleinement atteint. Mais chercher constamment à le serrer au plus près est toujours payant.

Maintenant je voudrais aborder quelques aspects du rôle du claviste, si vous le voulez bien.

• Il se trouve en tête de la chaîne de production. De la qualité de son travail dépend, pour une bonne part, la facilité et la rapidité d'exécution du typographe dans la réalisation de ses montages. Plus le claviste aura à lui fournir des corrections, ajouts ou remaniements, plus son travail sera laborieux, car l'obligé parfois à démonter pour les remonter ensuite jusqu'à plusieurs pages.

• Il est rivé à son clavier, globalement, 8 heures par jour, donnant l'impression de ne pas se fatiguer. Pourtant sa vue est très sollicitée et, selon la valeur de la copie et du texte, son attention devra être très soutenue. S'il est obligé de trop se concentrer sur son texte, la quantité puis, progressivement, la qualité de son travail peuvent chuter assez considérablement. Quand ces deux valeurs déclinent elles sont le symptôme montrant que le potentiel d'influx nerveux commence à être bien attaqué. Par contre il est possible de rester frais comme une rose après dix-sept heures (sic) en ayant fait une bonne production obtenue par un pianotage régulier, grâce à une lecture facile et instantanée de la copie qui induisent rapidité et souplesse de frappe (couple indissoluble).

C'est vous dire que, quand une copie et un texte ne sont pas présentés sous une forme acceptable, si on aime son métier on peut arriver paradoxalement d'avoir plutôt envie d'aller faire un tour à la mer ou à la campagne, par crainte de ne plus en avoir envie le soir venu. C'est la première étape. La deuxième consisterait peut-être en la perte de passion/attention amenant à se considérer comme le fonctionnaire qui ne prend pas de risques, ne ressent pas d'émotions ni de joies dans son travail et en arrive à ne plus se rendre compte que ça le rend triste (vous n'avez pas choisi la P.F. pour rien, vous comprendrez ce que je veux dire). La troisième

étape serait de s'en foutre totalement et pleinement en restant serein et joyeux, mais ça ne peut durer longtemps car il y aura toujours quelqu'un pour me le faire savoir tôt ou tard. Dans ces deux derniers cas, la solution équitable pour tous serait carrément d'aller sur le champ, toutes affaires cessantes, garder les moutons, que la pensée de me laisser croire que je veille sur eux ne traumatisera pas. Bon ! là je contrôle mon dérapage et je me remets en ligne en vous précisant ce qui a motivé ma réaction.

Même si j'ai choisi un mauvais exemple, il n'en reste pas moins vrai que beaucoup d'articles de L'Éducateur (là je prends mon travail personnel : c'est moi qui le tape en totalité) me parviennent non relus et corrigés (fautes d'orthographe et construction de phrases parfois très discutables). Bien sûr, j'ai toujours essayé de redresser ce qui me paraissait possible dans la mesure de mes moyens et attributions pour la clarté du texte et le respect des règles typographiques.

Voici les exemples les plus courants et les plus simples des difficultés auxquelles je suis trop souvent confronté :

• **Les virgules.** — Il arrive qu'il y en ait tous azimuts dans les phrases, rendant la lecture syncopée ou qu'il n'y en ait pas du tout, mettant le lecteur au bord de l'asphyxie. Pourtant on ne peut pas dire que le rôle de la ponctuation est secondaire quand on sait qu'une virgule en plus ou en moins peut totalement changer le sens d'une phrase. Une virgule ajoutée en correction oblige à retaper toute la ligne dans laquelle elle se trouve, le monteur papier (typographe de la photocomposition) devra la couper avec précision pour la coller sur la mauvaise avec autant de précision.

• **Les capitales.** — Même chose. Elles sont souvent utilisées de manière totalement anarchique avec pratiquement autant de codes que de rédacteurs (alors que leur emploi est bien réglementé dans le code typographique). D'autres fois elle ne sont pas employées alors qu'il le faudrait pourtant.

• **Les noms de personnes, de lieux et les adresses en général.** — Là, neuf fois sur dix, si c'est mal orthographié ou mal écrit, je ne peux strictement rien corriger, à part les noms de villes que je vérifie sur un code postal, mais tous les lieux ne s'y trouvent pas.

• **Les fautes d'orthographe.** — Là, incontestablement, les rectifier fait partie de mon travail, mais si c'est dans de fortes proportions, ça se fera au détriment du rythme de composition, notamment quand il s'agit de règles d'accord : il faut parfois relire toute une phrase.

• **Les constructions de phrases.** — Elles sont parfois telles que je me demande plus ou moins longuement ce que veut dire l'auteur et je finis par faire un choix qui n'est pas fatalement bon pour le respect de son idée. Si c'est le cas il faudra quand même corriger après : double perte de temps. Laisser tel ou faire du rewriting ? Manque de conscience professionnelle ou abus de

pouvoir ? Je ne devrais pas être placé sur cette alternative.

• **Les reproductions à l'alcool.** — Il leur arrive souvent d'afficher une tenue trouble et la langue empâtée. Mais je ne suis pas un gendarme et je n'ai pas de petit ballon.

En conclusion, comme vous le voyez, ma réaction (je n'aime décidément pas ce mot, je ne l'emploierai plus dans cette lettre) se situe sur un plan purement professionnel. Quand je compose n'importe quel texte, je pense exclusivement à mon métier — ne rien lui enlever de sa valeur, ça s'est déjà trop pratiqué dans la presse ! —, aux futurs lecteurs et au typographe (lui aussi a le droit de travailler sereinement).

Pour finir, il faut que je dise ce qui rend délicate dans mon esprit mon intervention : pourquoi je m'adresse à vous, auteurs d'articles et premiers travailleurs de la C.E.L./I.C.E.M. En effet, vous pouvez penser que ça concerne tout aussi bien le secrétariat de rédaction de la C.E.L.

Eh bien ! il faut que vous sachiez que lorsque j'ai écrit mes réflexions (je pense maintenant, à froid, sur un ton d'écorché vif qui n'a pas servi la clarté de mon expression sur le fond), mon but n'était que d'attirer l'attention sur le problème qui me préoccupe, sans viser personne en particulier, ni savoir avec précision qui en serait le premier informé.

Et si je m'adresse à vous personnellement par la présente, c'est autant parce que vous avez eu l'attention de me répondre personnellement que parce que vous êtes à même d'être partie prenante conjointement avec le secrétariat de rédaction. En effet, dans l'éventualité de la reconnaissance du problème et de la possibilité d'y pallier, il faudra bien définir à qui il incombe de faire quoi, donc peut-être en débattre avec toutes les parties concernées. Et cela ce n'est certainement pas à moi d'en juger tout seul.

Dernières précisions :

• Qu'une copie soit dactylographiée ou manuscrite n'est pas vraiment important pour un claviste dès l'instant que celle-ci est facilement lisible. Il m'arrive d'avoir à taper des textes d'un éditorialiste de L'Éducateur, le plus souvent manuscrits, à l'écriture très lisible tout en n'étant pas impersonnelle et dont le style fait que je devine presque toujours les mots qui suivent ceux que j'ai déjà visualisés. Professionnellement parlant, c'est l'idéal. Mais l'idéal !...

• Je n'ai jamais été tenu par qui que ce soit de fournir une production donnée. Par contre, je n'ignore pas qu'il faut respecter dans toute la mesure du possible les dates de parution, car pour un périodique c'est très important.

P. MIQUEL

Merci, claviste, d'avoir ainsi contribué à notre formation. Gageons que tous les écrivains présents et futurs de L'Éducateur auront compris que le premier geste coopératif, avant de penser au lecteur, c'est d'abord de penser à ceux qui interviennent entre lecteur et auteur.

L'équipe ÉDUCATEUR

# Si vous êtes abonnés aux publications de l'École Moderne VOUS ALLEZ RECEVOIR

**BT** 875 - 10 avril 1979

## bibliothèque de travail Une grande foire en Normandie

Depuis le Moyen Age se tient en septembre à Lessay, dans le Cotentin, une foire qui dure trois ou quatre jours. Deux cent mille visiteurs circulent au milieu des vendeurs de chevaux ou de moutons, de matériel agricole, de chaussures, de textiles, etc. Ils marchandent, achètent, se restaurent sous de grandes tentes, se divertissent sur les manèges...

Des pistes de travail sont proposées pour mener une enquête sur les foires et marchés qui se déroulent sans doute près de chez soi.

**BT** 876 - 30 avril 1979

## bibliothèque de travail Des jeunes parlent avec un déporté

Un ancien déporté d'Auschwitz, arrêté pour faits de résistance, raconte ce que fut sa vie dans un camp de la mort. Volontairement, nous nous sommes abstenus de montrer des photos par trop insoutenables de ce qu'était la réalité quotidienne. Mais à l'heure où certains ont l'audace d'affirmer que les chambres à gaz n'ont pas existé, il nous a semblé nécessaire d'apporter l'indiscutable témoignage d'une victime de l'inimaginable. Il est des domaines où l'on ne peut qu'être exigeant et attentif : la toujours possible résurgence du fascisme en est un.

**SB** 419 - avril 1979

## ST Foires et marchés au Moyen Age et au XX<sup>e</sup> siècle

Complément de la B.T. 875 (et de la B.T.J. 171 : *Sur le champ de foire* précédemment parue), ce S.B.T. aborde d'abord l'historique des foires : leurs origines, leur importance au Moyen Age, leur réglementation. Puis il étudie comment se fait, de nos jours, la distribution des produits : marchés, commerces de détail, grandes surfaces, foires-expositions, salons.

**B2** 108 - avril 1979

## La violence contemporaine

La B.T.2 104 était une approche de l'agressivité. Celle-ci aborde plus spécialement le problème de la violence, «fruit amer de l'agressivité». Violences spectaculaires que les mass media étalent avec tant de complaisance : meurtres, hold-up, cambriolages, ou violences tout aussi quotidiennes mais dont on parle moins : sévices à enfant, accidents de travail, cadences inhumaines, contraintes de la vie urbaine. La violence engendre la peur qui elle-même engendre la violence... Peut-on casser le cycle ? Des remèdes, le reportage en cite. Comme il cite une annexe au rapport du comité d'étude sur la violence : «La moitié des français voient dans le changement de la société actuelle un préalable à tout remède contre la violence.»

**BT** 172 - 25 avril 1979

## La Nationale 10

Elle va de Paris à Hendaye et fait partie de l'itinéraire européen Lisbonne-Stockholm. Mais les enfants l'ont surtout étudiée dans la traversée de leur village, près de Montbazou dans l'Indre-et-Loire. Les services de l'Équipement et la gendarmerie locale leur ont parlé des panneaux de signalisation, de la largeur des voies, des délestages. Les habitants, eux, ont évoqué les dangers d'une route à grande circulation traversant une petite ville : accidents spectaculaires, pollution, bruits...



92 - février - mars - avril

Au sommaire :

- Des tapisseries.
- Comment a été utilisée la B.T. sur Miró.
- Des dessins bruts naturels.
- Des ateliers d'expression et de création au second degré.
- Une Gerbe Adolescents «DINGUE» (album photos-montage).
- Et en supplément, le disque I.C.E.M. n° 19 : *On crée à tout âge* (expression musicale adulte).

## LA BRÈCHE

(avril - mai 1979)

### Sommaire du n° 48-49

A PROPOS DES ÉPREUVES DE FRANÇAIS DU BACCALAURÉAT

THÉÂTRE EXPRESSION LIBRE : tentative de communication avec les parents  
G. RAOUX

L'ENSEIGNEMENT DANS LES L.E.P. AUJOURD'HUI : un étrange et douloureux divorce  
J. JONOT

De futures employées de collectivités prennent la parole.

POUR LA RHÉTORIQUE  
R. FAVRY

... Ou art de bien parler : la rhétorique, c'est ainsi que l'on nommait, il n'y a pas si longtemps, l'enseignement des Lettres. Roger FAVRY nous propose tout à la fois

une réflexion et une pratique, dont vous trouverez ici le sommaire et la première livraison ; la suite paraîtra dans les prochains numéros.

### Dossier : «BIOLOGIE, SCIENCES PHYSIQUES»

«NOUS AVONS LA TROUILLE»  
Déclaration des professeurs de biologie et sciences physiques réunis au stage I.C.E.M. de Laroquebrou (septembre 1978).

SCIENCES NATURELLES AU PREMIER CYCLE : travail et réflexion sur quelques années, de 1974 (avant la réforme !) à 1978  
G. GRASS-ROSSETTI

FAUT-IL UNE CAROTTE ?  
Groupe physique - biologie

A LA RECHERCHE D'UNE MÉTHODE OÙ JE TATONNE ENCORE...  
M. SAUVAGEOT

Boxe, musique... dessins et textes libres... enfin on vit au cours de biologie !

LES DÉBUTANTS ? ÇA FLOTTE... MAIS ÇA NE COULE PAS...

A.-M. BOZEC  
Pas de géologie sans sorties !

COMMENT L'ANNÉE S'EST-ELLE ORGANISÉE ?

Dans une classe de 6<sup>e</sup>.

UNE «équipe pédagogique» A L'ÉTAGE DES LABOS

G. PACCOUD  
Un travail d'équipe qui ne comprendrait pas que des profs...

R.A.P.T. 1979

Recherche et action en physique et technologie.

TECHNOLOGIE EN 3<sup>e</sup>  
S. LAURENT

Des fiches de travail. Le témoignage en classe d'un travailleur du métro de Marseille.

# *l'art enfantin*

## **ce n'est pas :**

- le quart d'heure de récréation, récompense de la fin de la journée ;
- le travail de forçat avant l'exposition de fin d'année ;
- le prétexte à raviver la couleur des murs des salles de classe ;
- une activité exécutée sous les ordres du maître ;
- la copie conforme d'une «œuvre» ;
- seulement un produit «fini», «léché», «encadré» ;
- l'utilisation d'une seule technique ;
- l'obligation d'utiliser des matériaux et outils coûteux ou sophistiqués.

## **c'est :**

- une activité essentielle indispensable à l'épanouissement de la personnalité ;
- une activité permanente qui trouve sa place toute naturelle dans un plan de travail ;
- une activité créatrice qui s'inscrit dans la classe coopérative ;
- l'expression libre et authentique de l'individu, avec ses tâtonnements et son évolution, qui ne répond pas à des critères esthétiques préconçus ;
- la multiplicité des techniques qui ouvrent des pistes nombreuses que l'enfant explorera tour à tour ;
- la possibilité d'utiliser les matériaux les plus quotidiens.

Pour créer dans votre classe une documentation consacrée à l'art.

liste des



à jour au 1-3-79

vente au numéro en s'adressant à la C.E.L.  
(voir catalogue)

405 Léonard de Vinci  
652 L'art baroque (1)  
672 Michel-Ange  
676 Aspects de Picasso  
700 Vincent Van Gogh  
725 Vlaminck  
730 Les oiseaux vus par les artistes  
736 Henri Matisse  
741 Bernard Palissy  
743 Paul Klee  
748 Etude d'un tableau  
756 Le vitrail  
766 Boticelli  
776 Fernand Léger  
782 Brancusi  
785 Jean Picart le Doux

795 L'art baroque (2)  
800 Des chevaux vus par des artistes  
807 Des enfants parlent d'art aux enfants  
816 Visages de femmes dans l'art  
822 Rembrandt  
836 Flammes et lumières dans l'art  
841 Jean Dubuffet et son œuvre  
846 L'art mexicain  
855 Brueghel l'ancien  
860 Miró  
864 Paris des artistes

On peut ajouter les B.T.J. :

92 Mon papa est sculpteur  
112 Un peintre est né à 71 ans : M'an Jeanne

*art enfantin*  
et créations

La revue *Art enfantin et créations* continue de porter témoignage de l'importance que révèlent les dessins des enfants et des adolescents.

Revue trimestrielle de 48 pages 21 × 27 cm avec quadrichromies. Abonnement annuel 1978-79 : 64 F, avec supplément de 2 disques : 88 F.  
1979-80 : 74 F, avec supplément de 2 disques : 98 F.  
Pour vous abonner, adressez-vous à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX.