

L'Éducateur

- Alors, on se le fabrique, cet outil ?

DOSSIER :

La part aidante du maître

10

10 mars 80
53^e année

15 NOS par an : 84 F
avec supplément de travail
et de recherches : 148 F



Du fait de la longueur du texte du dossier, nous avons été amenés exceptionnellement à reporter l'éditorial en page 13.

Dossier pédagogique : LA PART AIDANTE DU MAITRE

- La non non-directivité (autour d'un texte de Paul Le Bohec)..... 2
- La part du maître (autour d'un texte de Raymond Page) 21
- L'autogestion ? Mais qu'obtient-on en une année ? (autour d'un texte de Noëlle Derlange) 26
- Educateur et/ou thérapeute ? (autour d'un dialogue entre Jean Le Gal et Maurice Pigeon)..... 29

Editorial

Alors, on se le fabrique, cet outil ? 13

Actualités de *L'Éducateur* 14

En couverture :

Photo C.N.D.P. / J. Suquet

Photos et illustrations :

Brunet : p. 7 - G. Gousset : p. 11 - Photo C.N.D.P. / J. Suquet : p. 23
R. Ueberschlag : p. 28 - M. Poslaniec : p. 31.

Les DOSSIERS PÉDAGOGIQUES cette année :

Un numéro sur trois contiendra un dossier pédagogique, soit 5 pour l'année. Le prochain sera : *La formation*.

Abonnez-vous, faites abonner vos amis, vos collègues.

LA RÉDACTION DE L'ÉDUCATEUR

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

La coordination des rubriques est assurée par **Christian POSLANIEC** (éditoriaux), **Roger CASTETBON** (nos outils), **Simone HEURTAUX** (comment je fais ma classe), **Guy CHAMPAGNE** (fiches technologiques), **Michel PELLISSIER** (billet, articles généraux), **Roger UEBERSCHLAG** (apports internationaux), **Claude CHARBONNIER** (des livres pour nos enfants).

Envoyez tous les articles (dans toute la mesure du possible, dactylographiés en double interligne, recto seulement) au responsable de la rédaction : **Michel BARRE, I.C.E.M., B.P. 66, 06322 Cannes - La Bocca Cedex** qui transmettra aux responsables concernés.

Abonnements à P.E.M.F., B.P. 66, 06322 Cannes - La Bocca Cedex - C.C.P. 1145-30 D Marseille.
Prix de l'abonnement (15 numéros) : France : 84 F - Etranger : 99 FF.

Les Dossiers Pédagogiques de

L'ÉDUCATEUR

Pédagogie FREINET

La PART AIDANTE du maître

Ce dossier a été réalisé par le chantier de travail «Part du maître» animé par Janou LÈMERY, avec la participation de :

Edith et Jean-Louis BROUCARET,
Jacqueline BOUTONNET,
Lucien BUESSLER,
Suzon et Claude CHARBONNIER,
Mayté et Jean-Louis DUMAS,
Michèle DUMEIL,
Roger FAVRY,
Groupe départemental I.C.E.M. 63 (premier degré),

Rolande MERCIER,
Mado MERLE,
Roger MONTPIED,
Michel PELLISSIER,
Sylvaine POUMARAT,
Mauricette RAYMOND,
Evelyne VEILLARD.

Introduction

Chacun d'entre nous, à l'I.C.E.M., a sa vision globale de la part du maître et l'exerce, dans une perspective qui lui apparaît fondamentale, par rapport à l'expérience qu'il a de la pédagogie Freinet, à son propre tempérament, à son propre environnement. Il est assez rare cependant, qu'au cours d'un article isolé relatant une expérience, dans un domaine précis, nous donnions toute la problématique de la part du maître qui sous-tend notre pratique individuelle si bien qu'on en arrive, dans le mouvement, à un éparpillement de la réflexion sur ce thème, à une instabilité de comportement oscillant du laisser-faire à la rigidité, conscients ou non.

Il est donc fondamental, périodiquement, de réfléchir en commun sur quelques lignes de force, d'en redébattre, de les réactualiser, au besoin de les remettre complètement en question. Mais cette réactualisation, cette remise en question ne sont possibles et souhaitables que dans un travail critique coopératif, par une convergence de points de vue qui constitueront comme une trame de réflexion individuelle ensuite, des recours de pensée et d'actes dans lesquels chacun puisera, en toute responsabilité, pour investir son droit à la différence.

Notre fond commun pédagogique ne peut être que l'oscillation dialectique constante entre l'expérimentation individuelle et la convergence de quelques idées forces reconnues par tous, de par notre adhésion au mouvement de l'Institut Coopératif de l'École Moderne qui inscrit, dans notre histoire, quelques certitudes, jalons qui sont des raisons de vivre.

●

Ce dossier ouvert que vous allez lire a pour objectifs, à travers les quatre thèmes de réflexion abordés grâce à des articles épars parus dans la presse du mouvement depuis une dizaine d'années, de recentrer l'action commune, de creuser quelques idées forces qui font éclater notre originalité, reconnaître à l'extérieur notre identité. Il ne s'agit de ne plus gaspiller nos forces mais d'affiner ensemble, dans une expérience tâtonnée, nos fondements philosophiques, nos pratiques et notre théorie de l'apprentissage pour que le maximum d'enfants et d'éducateurs puissent bénéficier de l'apport de notre recherche.

Or, nous ne sommes crédibles que si nous offrons des options claires, une pratique cohérente avec les conditions actuelles de vie et de travail des collègues, à la portée de tous. C'est à cette œuvre de clarification dans la confrontation que nous nous sommes attelés, à charge pour nous et pour tous ceux qui voudront nous rejoindre dans le chantier, de poursuivre l'étude d'autres thèmes puisés dans nos publications récentes, mémoire multiforme que nous avons trop souvent tort d'oublier et qui nous enrichit pourtant de racines essentielles sur lesquelles nous pouvons greffer des projets d'avant-garde. On ne construit jamais dans le vide. Chaque être, chaque groupe, chaque mouvement d'hommes a son histoire qui l'aide à mieux cerner son identité. Nous tenons à garder la nôtre.

Les échanges qui vont suivre, à partir de quatre articles écrits par des camarades, mêlent réflexion et pratique. Cet éclairage où chaque participant reflète indissolublement ses pensées et son savoir-faire quotidien ne peut que nous rassurer sur l'authenticité de la parole. Les camarades qui ont participé à la discussion sont engagés dans l'action et comme toujours, alors, ce dont ils parlent le mieux, c'est de leur vécu. A chaque lecteur de faire son miel des différents témoignages, des points de vue pluriels, selon son propre tempérament, ses conditions de travail et d'existence.

Encore un mot sur l'adjectif «aidante» accolé nouvellement à cette part du maître dont on parle depuis cinquante ans dans le mouvement.

la part du maître ne consiste pas à nier les obligations d'apprentissage que le rôle du maître traditionnel se fixe mais à leur donner un sens. Ce n'est plus comme dans le rôle du maître traditionnel une série d'obligations rigides sans justification ni fin autres qu'elles-mêmes. La part aidante du maître va servir à mettre en perspective le rôle du maître en introduisant de nouveaux éléments d'analyse.

Si le maître aide, c'est que d'abord il ne cesse pas d'être «maître», c'est-à-dire responsable de la classe (même s'il est co-responsable avec l'enfant et la famille du projet éducatif); mais s'il «aide», c'est que l'activité essentielle est celle des élèves. Enfin, aider, c'est aider en vue d'un but, en vue d'une réussite. C'est probablement là que la différence est la plus significative: il faut que les enfants ou les adolescents réussissent ce qu'ils font, sinon totalement, du moins en grande partie.

En outre, quand nous parlons de «part du maître», c'est qu'il y a bien évidemment une autre «part» qui appartient à quelqu'un d'autre, à la classe. Cette part du groupe circulera souvent en filigrane, dans le dossier mais elle n'est pas aujourd'hui notre objet d'étude. Nous sommes centrés sur la part aidante du maître.

1972: Mai 68 n'arrête pas de mourir et dans ses soubresauts s'engouffrent les vents venus de l'ouest. La non-directivité n'est pas le moindre. D'où la nécessité de situer la pédagogie Freinet, notre démarche. Le Bohec le fait, énergiquement et judicieusement. Il répond à la plus lourde menace.

LA NON NON-DIRECTIVITÉ

Paul LE BOHEC

Je crois qu'il est urgent de préciser clairement nos positions au sujet de l'attitude éducative du maître. Car des idées se sont installées que l'on porte souvent à notre crédit, alors qu'elles ne nous appartiennent en aucune façon.

Je sais qu'il ne pouvait guère en être autrement et que c'est dans la logique des choses. Mais l'affaire prend un tel tour qu'il nous faut absolument intervenir.

Car, brusquement, le monde s'est aperçu que pendant des siècles, les éducateurs avaient été directifs. Et on a soudain basculé complètement: on est passé de la directivité à son opposé: la non-directivité, avec autant d'exagération. Et il s'est trouvé qu'en fait, au lieu d'offrir la liberté, on a abandonné l'enfant dans ses liens.

Mais, il est étrange de voir comment ceci est difficile à percevoir.

Au niveau des jeunes éducateurs en particulier qui sont épris d'absolu et ne jugent guère qu'en fonction du «tout ou rien». Leur étonnement est grand quand ils s'aperçoivent que ce n'est pas si simple. Que, dans le domaine de l'éducation, on ne sait pas tout, tout de suite. Et qu'il faut acquérir de l'expérience.

Il faut dire que c'est beaucoup plus exaltant, plus héroïque de «jouer la liberté» sans concession, sans timidité, sans crainte ni sans frayeur. «Nous, nous n'avons pas peur d'aller jusqu'au bout.»

En fait, une telle façon de voir pourrait masquer, sous de grands airs avant-gardistes, une attitude de laisser faire, de laisser aller, d'abandon, d'irresponsabilité, pour ne pas dire d'incompétence et même parfois de fainéantise.

Je sais bien quel usage on pourrait faire de ces propos. De toute façon

il y a toujours risque de récupération, de détournement. Mais pour la santé du mouvement, ne faut-il pas que les choses soient toujours dites.

Prenons l'exemple de l'art infantin. Tant de bons camarades et même très anciens, très expérimentés et parfaitement à l'aise dans des secteurs difficiles se rendent parfaitement compte qu'ils ne «réussissent» pas dans ce domaine pourtant fondamental.

Ils ont pris, au pied de la lettre, la parole de mai: «Il est interdit d'interdire.» Et ils ne s'aperçoivent pas que leur échec est dû à une mauvaise perception des choses. Ils se sont dit, eux aussi: «L'expression libre, c'est facile: on laisse les enfants libres.»

Eh! bien, non. A mon avis, si on laisse les enfants, on les abandonne, on ne les laisse pas libres. Car,

au départ, les enfants ne sont pas libres, ils sont conditionnés. Si on les laisse aller, on les abandonne dans le courant de leurs conditionnements. Si on veut les en sortir, il faut agir, il faut prendre résolument la décision d'interrompre le cours des choses. De ces choses qui ont toujours été imposées, subies. Et jamais décidées. Evidemment, c'est difficile à accepter, à cause des mots «généreux» que nous avons dans la tête et qui claquent comme des drapeaux. Et puis n'est-ce pas prendre une terrible responsabilité ? A-t-on le droit d'intervenir ? Et la liberté ?

Pour moi, la question est claire, j'ai le **devoir** d'intervenir (d'ailleurs la non-intervention est aussi un choix). Dans la limite de mes possibilités, je ne veux pas laisser les enfants, ou les jeunes gens, ou même les adultes dans l'ignorance du monde de leurs libertés. J'essaie de les y mettre. Après quoi, ils choisissent. Je n'ai jamais pu accepter que pour des raisons de timidité, pour des impressions superficielles et fausses, par entêtement stupide et injustifié on puisse refuser de mettre un pied dans des terres qui sont peut-être merveilleuses. Je refuse qu'on refuse avant d'avoir goûté. C'est-à-dire en vraie connaissance de cause.

Combien de fois n'avons-nous pas vu des enfants — et des adultes — s'emparer à bras le corps d'un langage ou d'une technique qu'ils avaient commencé par refuser. Si je ne les avais pas aidés à faire les cinq premiers pas, ils n'auraient jamais su. Cela peut-on l'accepter ?

N'allez pas dire que je prétends savoir pour eux ce qui leur convient. Je sais seulement que cela leur convient peut-être. Je ne les contrais pas. Je me contente seulement de les mettre en situation de goûter vraiment à la chose. S'ils y renoncent après y avoir vraiment goûté, je n'insiste pas. C'est que cela ne leur convient pas. Alors, à ce moment seulement, je les «laisse» libres.

C'est là que l'on retrouve cette notion si paradoxale de forçage de la liberté.

Mais avant que vous ne prononciez des condamnations définitives, intéressons-nous aux résultats. Tenez, dans le couloir à côté de la chambre où j'écris, il y a une exposition. Et en particulier une série de peintures dites libres. Ce n'est pas horrible. C'est acceptable. On sent une toute petite liberté d'expression. Mais les arbres y sont marron, le ciel bleu, l'herbe verte. Et les oiseaux ont deux ailes parce qu'il faut qu'ils ressemblent à des oiseaux. Et les nids des oiseaux sont bien blottis en rond, **comme il faut**, à l'angle d'une branche fourchue.

A quelques pas de là, des dessins libres. Quelle différence ! Ce qui frappe instantanément c'est la variété des couleurs, des nuances, des formes, des sujets, des techniques, des genres... On sent que les enfants ont accédé à leur vraie liberté. Tout est bien **comme il leur faut**. Aussi quand les étudiants réagissent à nos propos sur le dessèchement de la non-directivité, nous leur disons : venez voir.

Et ils sentent bien que si, au début, on n'avait pas interdit la gomme, la règle, la copie, le décalage, les cow-boys, les horribles Walt Disney, on n'aurait pu faire lever cette marée de créations. Et elles sont si diversifiées que l'on sent bien que chaque enfant a pu trouver librement son propre chemin.

Alors, n'est-ce pas clair : il faut prendre le second virage. On a dans un premier temps nié l'extrémisme de la directivité. Il faut maintenant nier l'extrémisme de la non-directivité pour se retrouver au lieu de la négation de la négation, vers le centre. (Il ne s'agit évidemment pas d'un juste milieu rigide et définitif, mais d'un juste milieu qui bouge parce que les circonstances changent continuellement.)

Eh ! oui : elle reste toujours difficile à prendre juste, la part du maître.

Elle n'est pas à situer au niveau du maître, mais au niveau des enfants et des groupes qu'ils constituent. Autrement, ce serait trop simple s'il

suffisait d'appliquer à tous le même traitement. Alors que chaque enfant est le résultat spécifique des avatars de son enfance. Tenez, je vais vous parler de Philippe (8 ans).

C'est un garçon avec qui j'ai été sec pendant une bonne moitié de l'année. Comme je connaissais la famille, je savais qu'il avait besoin, pour son développement, de s'appuyer sur des obstacles. Il ne m'en voulait pas, au contraire même. Et comme il était intelligent, il arriva parfaitement à comprendre que je ne pouvais le laisser écraser les autres. Puisqu'il fallait absolument qu'il domine, il ne pouvait s'en sortir que de deux façons. Ou bien, il investissait toute son énergie à rabaisser les autres, en les ridiculisant en toute occasion (ce pour quoi, il avait déjà une habileté extrême), ou bien, il essayait de monter par lui-même. Ce qu'il réussit parfaitement à cause de son courage, de son opiniâtreté, et aussi à cause de mon aide... et de ma vigilance.

Si j'avais, sous prétexte de non-directivité, laissé le groupe-classe à l'abandon, non seulement j'aurais laissé pour toute chose chacun dans le grabat de ses conditionnements, mais j'aurais permis aux forts d'écraser sans pitié et négativement les faibles. Il faut pouvoir consolider les forts en leur permettant de se rassurer sur eux-mêmes. Mais il faut aussi que les faibles puissent commencer à se construire, petitement, miette à miette, dans la tendresse extrême d'un environnement.

Voilà pourquoi je suis résolument pour l'intervention, l'intervention multiforme qui permet à chacun de se sentir autorisé à lever la tête et à faire l'apprentissage de la liberté qui lui fera trouver ses propres chemins de compensation, de réalisation et de sublimation.

Evidemment, pour le maître c'est comme la peinture à l'huile. C'est plus difficile mais c'est bien plus beau que la peinture à l'eau.

*Paru dans L'Éducateur
le 15-9-1972*

Ce qu'en pensent les camarades en 1979

• Ne pas laisser les jeunes dans une attitude négative.

Je suis très sensible au texte de Paul LE BOHEC. Comme éducateur et comme militant du mouvement pédagogique Freinet - Ecole Moderne.

Comme éducateur j'ai travaillé avec des enfants en classe de perfectionnement puis maintenant avec des adolescents en Section d'Éducation Spécialisée qui, par suite de leur vécu familial, social ou scolaire, refusent bien plus qu'ils revendiquent ou proposent. A vrai dire il n'y a que de rares propositions, également que de rares revendications. Mais que de refus : larvés, ouverts, hostiles. Du moins dans un premier temps.

Car il faut souligner que le refus ne dure qu'un temps. Un mauvais moment à passer. Il n'est pas rare d'entendre un jeune déclarer à toute la classe que ce que nous faisons est très important ou très intéressant alors que durant la demi-heure qui précédait il a tout essayé pour saboter la mise en route de

l'activité. Un moment difficile à passer, une part du maître qui doit être opiniâtre pour ne pas abandonner trop tôt.

Nous avons des jeunes qui n'ont envie de rien connaître, de rien fabriquer, même pas pour leur usage tout personnel et selon leur propre désir, de ne rien entreprendre, du moins dans le cadre scolaire auquel ils sont obligés de s'intégrer.

Faut-il, sous prétexte de non-directivité, les laisser dans des attitudes négatives ? Ne faut-il pas rechercher à obtenir qu'ils fassent les premières montées avant d'accepter qu'ils refusent ce qu'ils ne connaissent pas ? Il me semble que si et s'il me fallait trouver des justifications je me contenterais d'évoquer l'enthousiasme qui souvent prend la place de l'indifférence ou de l'opposition initiales.

Comme militant du Mouvement Pédagogie Freinet - Ecole Moderne j'estime que la non-directivité qui nous a envahis comme elle a envahi bien d'autres mouvements avec autant de résultats négatifs, nous a fait un tort considérable. Combien de collègues pratiquant une pédagogie non-directive se sont déclarés comme étant de notre mouvement lorsque les difficultés ont surgi avec les parents et l'administration ? Et comment refuser de les défendre ? Le Mouvement Ecole Moderne est apparu comme prenant à son compte une conception qui est en fait très loin de la sienne et qui était d'ailleurs très souvent mal comprise ou impossible à appliquer dans le cadre d'une scolarité obligatoire. Vis-à-vis de l'extérieur, nous sommes donc souvent apparus comme étant favorables au laisser-faire et au laisser-aller et certains nous ont rejoints à cause de cette image-là, parce que cela les arrangeait par rapport à leur propre conception du travail avec les enfants (et bien souvent par rapport à leur propre non-engagement à côté des enfants ou des jeunes pour une autre appropriation du savoir qui est une lutte dans la situation actuelle de la société). Et à l'intérieur du mouvement, comme dans d'autres également, certains d'entre nous n'ont-ils pas cessé de témoigner de leurs pratiques parce que cela ne se fait pas sans tomber sous le coup de la critique ?

• Actuellement ce serait plutôt le durcissement inverse.

Ce texte a vraisemblablement été écrit en réaction à cette vague de libéralisme qui s'était répandue après 1968. La pédagogie dite «libertaire» étant devenue une mode, elle a touché le mouvement Freinet en même temps que pas mal d'autres pédagogues. Il me semble qu'aujourd'hui en 1979 au contraire, on assiste à un durcissement de la pédagogie, durcissement de l'enseignant, même jeune. Pourquoi ? Est-ce par réaction à diverses attaques qui atteignent l'enseignement et tendent à le déprécier ? Toujours est-il qu'il me semble bon de bien préciser la position des enseignants Freinet, même aujourd'hui, surtout aujourd'hui où certaines des grandes idées émises en 68 s'écroulent car elles ont été mal comprises et surtout, leur réalisation a été mal mise en œuvre, entre autres cette fameuse «autodiscipline». Le texte de LE BOHEC, s'il est une réponse à certains qui prônent la «liberté avant tout» est aussi une réponse à ceux qui reviennent à une trop grande directivité.

• Et le laisser faire des parents.

L'attitude de laisser-faire, d'abandon, que LE BOHEC déplore chez certains pédagogues existe, me semble-t-il depuis quelques années, chez bon nombre de parents (trop de télé, absences répétées...); serait-elle responsable en partie du manque de concentration de l'inattention vraiment involontaire des enfants ?

Je sais que je dois être au service des enfants mais j'accepte mal (ou pas) la mentalité de client-roi, de consommateur, qui s'instaure au niveau des parents parfois. Que l'école soit un self-service en ce qui concerne le savoir, l'information, les documents, d'accord, mais pas en ce qui concerne le personnel.

«Je refuse qu'on refuse avant d'avoir goûté» dit LE BOHEC. Tout à fait ! C'est là, la part parfois dure de l'adulte qui incite, c'est là le rôle du pédago qui doit apporter outils et techniques à essayer, pratiquer.

Après dix ans d'enseignement je constate que les ados sont moins enthousiastes et parfois désabusés. Même si cette attitude s'explique par un environnement dégradé, un avenir douteux et une absence de valeurs (je ne regrette pas toutes les anciennes valeurs, loin de là, mais cependant je déplore le nihilisme vers lequel certains tendent), elle ne peut être encouragée, parce qu'elle n'est vraiment pas sécurisante. Il nous faut donc non seulement proposer (les propositions resteraient souvent lettres mortes) mais aussi entraîner, être exigeants. Il nous faut lutter contre l'inertie, contre le découragement en secouant parfois un peu afin d'arriver à une valorisation des résultats obtenus.

Je voudrais aussi que les enfants arrivent suffisamment équipés pour ne pas être écrasés mais sans ce goût borné de la compétition que leur inculque souvent l'école.

• Une ouverture vers les autres enseignants.

Si l'article de Paul est fondamental pour ceux qui nous observent de l'extérieur et aussi pour ceux qui débutent (et je partage absolument son sens général), il ne répond en rien à mes problèmes quotidiens. Quand il dit par exemple : «Je ne les contrains pas, je me contente seulement de les mettre en situation de goûter vraiment à la chose. S'ils y renoncent après y avoir vraiment goûté, je n'insiste pas», je suis d'accord, mais voilà : A quel moment les mettre en situation ? Comment ? Quand pourrai-je savoir qu'ils y ont vraiment goûté ?... C'est la qualité de ma part du maître qui me préoccupe. Oh oui ! J'interviens et n'en éprouve aucun scrupule, mais il est très rare que je puisse juger de l'entière opportunité de mon intervention. C'est après coup que j'essaie de peser le pour, le contre, ai-je bien fait ? Mal fait ? N'en ai-je pas trop fait ? En ai-je assez fait ? C'est en me posant souvent ce genre de questions que j'ai dû acquérir petit à petit une certaine habileté mais elle ne s'appuie sur aucune loi facile à énoncer et je suis sûr qu'au moment de partir à la retraite je me sentirai encore bien souvent démuné devant tel ou tel cas.

L'article de Paul me semble être aussi de ceux qui peuvent nous aider à nous rapprocher des enseignants (ils sont plus nombreux qu'on ne le pense généralement dans le mouvement) qui, tout en pratiquant une pédagogie dite traditionnelle, ont une grande délicatesse, de la souplesse, savent se taire, ou dire juste ce qui semble nécessaire, bref, savent utiliser au mieux «leur part». N'ont-ils pas là, la clef essentielle ? Inversement, que sont nos techniques et nos outils eux-mêmes utilisés sans une certaine qualité d'intervention ?

• Moins simple que ça en a l'air.

«Je refuse qu'on refuse avant d'avoir goûté, c'est-à-dire en vraie connaissance de cause.» Oui, mais...

Ça me semble facile, évident. Les exemples sont convaincants et l'on se sent capable de trouver cette voie aisément, en évitant les deux écueils de l'autoritarisme et du laisser-faire-abandon. Il me semblerait pourtant important que la dernière phrase de l'article soit autre chose qu'une boutade à laquelle on sourit sans s'attarder. «C'est plus difficile mais c'est bien plus beau...»

Moi j'avoue de nombreux échecs. Je mets le mot au pluriel, ça relativise un peu et sous-entend qu'il y a aussi des réussites. C'est vrai qu'il y a celui que j'ai un peu «forcé» à écrire et qui y a pris goût. C'est vrai que je me suis installée à côté de Céline qui disait ne pas savoir peindre et que je l'ai encouragée beaucoup, longtemps, houspillée presque, pour qu'elle démarre, continue et termine... et qu'elle a été heureuse et a voulu recommencer. C'est vrai qu'il y a tous ceux, qui en début d'année, affirmaient ne pas aimer «la récitation» et que je vois avec plaisir maintenant feuilleter le fichier de poèmes, en lire et en choisir pour les copier pour eux ou pour leur correspondant, parce que longtemps, presque chaque jour, j'ai moi-même sorti quelques fiches et lu des poèmes, sans autre commentaire que : «Ecoute celui-là, tu l'aimes ?»

Oui, mais... il y a aussi Christelle qui refuse encore de sortir de ses copies de Walt Disney, Michelle qui trouve toujours plus

beau quand c'est décalqué. Damien qui ressort en cachette sa règle pour tracer une maison conforme à son idéal.

Ce que je voudrais ajouter après «*c'est plus difficile mais c'est bien plus beau...*», c'est que c'est long, long, parfois désespérément long ! Que, même avertie, je me suis parfois laissée aller au découragement en voyant ces enfants de neuf ans, privés d'une grande part de leur imagination naturelle : imagination pour dessiner, peindre, écrire, inventer, rechercher.

J'avais pris l'habitude des enfants que je gardais trois ans, même quatre ans, et me voilà avec des enfants inconnus, pour un an. Alors je suis bien consciente que ma non-directivité a été en fait une directivité «ouverte» (et parfois très peu «ouverte» si je ne voulais pas y laisser ma peau). Moi qui suis encore (oui, malgré mes vingt ans d'ancienneté !) éprise d'absolu, ça me laisse en fin d'année scolaire un peu désabusée. Un an pour redonner la vraie liberté à des enfants qui l'avaient déjà totalement perdue, quelle gageure ! Non, je ne baisse pas les bras, mais j'ai un peu le sentiment de m'être épuisée presque vainement ! Alors, à quand les équipes éducatives ?

• La part que j'apporte en lecture.

Un domaine dans lequel j'ai senti un peu évoluer les choses est celui de la lecture, dans ma classe de C.E.2 - C.M.1.

Si je veux essayer d'en parler un peu, ce n'est pas parce que j'ai eu une «réussite», mais parce que je sens que la piste est à explorer plus complètement et qu'elle peut mener à ce que nous recherchons : faire aimer la lecture.

J'ai 27 élèves et ils se sont partagés en trois groupes (par affinités essentiellement).

Nous avons un moment lecture, d'environ 1/2 heure généralement, parfois un peu plus, rarement moins. Et en réunion de coopérative nous avons organisé un roulement des groupes aux trois activités de lecture suivantes :

1. lecture d'un roman,
2. Lecture de fiches,
3. lecture libre de livres du bibliobus de la bibliothèque, etc.

Le besoin d'un planning écrit s'est très vite fait sentir. Un tableau des roulements a donc été fait pour trois semaines consécutives, avec quatre moments de lecture par semaine :

Roman	G1	G2	G3									
Bibliothèque	G2	G3	G1									
Fiches	G3	G1	G2									

Ma «part du maître» pour chaque groupe dans l'organisation de la classe et l'apport matériel d'outils

1. Lecture d'un roman

C'est moi qui ai choisi les titres. Je lis une certaine quantité de livres pour enfants, notre groupe départemental possède de nombreuses séries qui peuvent circuler... Cette année il y a eu dans ma classe *50 000 dollars de chewing-gum* - Grégoire, *petit paysan du Moyen Age* - Ali, *Jean-Luc et la gazelle* - Kajou, *le blaireau* - Benoît, *l'arbre et la lune* - Aurore, *la petite fille du bâtiment Z*.

En ce moment, trois romans se lisent dans les groupes. Exemple : le G1 (des C.M.1 d'un bon niveau) lit *Kajou, le blaireau*, livre intéressant mais assez long, écrit fin (pour la plupart des neuf).

Les neuf du G1 s'installent en cercle sur la moquette du coin lecture au fond de la classe. Je suis souvent avec eux. Nous lisons un paragraphe chacun avec des interruptions pour comprendre, commenter. A la fin du temps lecture, pour ce livre qui n'avance pas très vite, un enfant l'emmène à la maison pour finir le chapitre et le raconter aux autres à la prochaine séquence. (Pour ce cas chacun n'a pas son livre, faute de

moyens, et la solution n'est pas idéale. Mais pour d'autres titres, tout le groupe a pu lire quelques pages chez lui, chaque fois.)

Les G2 et G3 lisent respectivement *Benoît* et *Aurore* plus faciles de lecture : les enfants sont plus jeunes ou ont davantage de difficultés dans l'ensemble.

Les romans lus ainsi, s'ils appartiennent à la classe (ou à moi), rentrent ensuite à la bibliothèque et ceux qui ne les ont pas lus ont généralement très envie de les lire car ils ont un peu entendu...

Quelques élèves ont spontanément souhaité présenter par écrit le roman aux correspondants.

A part cela, il n'y a jusqu'ici pas eu d'autre suite ou exploitation. On prend plaisir à lire une histoire ensemble, on en discute. C'est tout. Je n'ai pas poussé pour qu'il y ait des prolongements. Mais il est évident qu'il pourrait y en avoir beaucoup (théâtre, dessin, magnéto, diapos, etc. ?). J'avoue que là, je suis mon inspiration, si elle vient, et celle des enfants, mais je ne systématise rien.

2. Les fiches de lecture

C'est encore très balbutiant dans ma classe car c'est la première année que je fais cela, ayant eu jusque-là des enfants plus jeunes et n'en ayant donc pas ressenti le besoin car j'avais en outre alors une classe très peu chargée. J'avais un fichier de contes simplement à la disposition des enfants. Je l'ai un peu enrichi, mais bien trop peu encore.

Il s'agit d'histoires que j'ai découpées un peu partout au gré de mes découvertes : il y en a qui viennent de *Franco-jeux*, *Amis-coop*, *Okapi*, *Jeunes années magazine*, *Femmes d'aujourd'hui* et *Femme pratique...* On peut même parfois puiser dans des manuels de lecture lorsqu'il y a un conte entier. Il y a des contes écrits par des enfants, que j'ai détachés d'anciens *Art enfantin*, quelques articles de journaux quotidiens (le *Dauphiné libéré* chez nous) qui m'ont paru intéressants et pas trop difficiles. Ma liste de sources s'allongera, c'est sûr...

Découpés, souvent collés sur carton léger, et mis sous pochettes plastique (mais c'est ruineux), ces textes constituent un fichier qui n'a aucun classement par thèmes ni numérotage.

A chaque histoire est jointe une petite fiche dans laquelle je pose 5 ou 6 questions auxquelles les enfants répondent par écrit (ou plus rarement oralement si je suis disponible). J'ai ainsi la possibilité de savoir si le texte a été effectivement lu et compris. Il y a toujours en fin de fiche une question plus personnelle demandant l'avis de l'enfant ou lui suggérant un prolongement.

Mon point noir : les enfants aiment bien les fiches, mais le contrôle leur déplaît un peu, sauf s'il est oral. Je dois bien constater qu'ils préfèrent se sentir tout à fait libres, donc ne pas avoir à écrire en répondant à des questions.

J'envisage bien la solution d'un contrôle plus «subtil» consistant en la présentation à la classe de la lecture : cela, ils l'aiment beaucoup. Mais je n'ai pas réussi à m'organiser pour en trouver le temps et j'en reste pour le moment à cette solution de commodité (j'avoue que ça donne un moment de calme, et j'en ai besoin !).

3. La lecture libre

a) Il y a : le carton des livres empruntés au bibliobus. Ils restent à l'école (pour plus de sécurité) et je les choisis très variés : des albums, des documents venant en compléments de sujets étudiés précédemment, des guides techniques (élevages, broderie et travaux manuels), des revues, des encyclopédies simples... Ils ont beaucoup de succès. Je ne contrôle pas : certains livres ne sont que feuilletés par tel élève. J'encourage (quand je m'en aperçois) mais je n'impose rien. Je m'aperçois que même s'il n'y a pas toujours lecture réelle et approfondie, le goût se développe de regarder des livres de toutes sortes et c'est déjà très important à mon avis.

b) La bibliothèque de la classe : Arrivée cette année dans la classe, je n'ai trouvé aucun livre. Et je n'ai pas eu assez d'argent pour en acheter. Alors notre bibliothèque contient : des livres apportés par les enfants (donnés ou prêtés), des livres apportés par moi (donnés ou prêtés). Toutes mes B.T. et B.T.J. + l'abonnement de la classe de cette année. Cette bibliothèque n'est pas très

organisée puisque beaucoup de livres n'appartiennent pas à la classe. On a simplement un cahier dont un élève est responsable et où il note toutes les sorties et les rentrées de livres.

Au «moment lecture» on peut donc se faire marquer dans le cahier, commencer une lecture, en terminer une.

c) Ou bien lire d'autres livres plus documentaires qui sont aussi à la disposition des enfants : manuels divers, encyclopédies, collection de *La Hulotte*, livres de sciences, histoire, géographie de classes diverses allant du cours élémentaire à la 5^e...

d) Un coin de la bibliothèque est réservé à la poésie : livres de poèmes pour enfants, poèmes d'enfants, fichiers : celui que j'ai fait et que je continue peu à peu selon mes trouvailles, le «Coffret d'Aladin».

Les enfants, à ce moment, peuvent lire des poèmes parmi lesquels ils choisiront, s'ils le veulent, ceux qu'ils copieront pour les correspondants ou pour eux, et qu'ils pourront ou non apprendre par cœur (un moment est réservé à la récitation de poèmes à la classe, ou lecture).

Je voudrais ma «part du maître» plus aidante, et je regrette toujours de ne pas parvenir à être davantage disponible pour :
— donner le «coup de pouce» au bon moment à un enfant qui hésite pour choisir une lecture et qui, parfois, sans motivation précise, se retrouve désœuvré et préfère bavarder ;
— aider celui qui risque de se décourager devant sa fiche de lecture parce que le déchiffrement est encore difficile.

J'arrive très mal à cette disponibilité dont je rêve, je me sens sans cesse «débordée» et pas assez efficace. Il arrive des moments où les trois groupes marchent très bien et où tout à coup un silence s'installe qui prouve que tout le monde est pris dans sa lecture. Alors, là j'ai un moment de bonheur ! Mais ce n'est pas toujours le cas et je m'en accuse évidemment : il doit bien y avoir des moyens qui permettraient de mieux réussir !

• Les moyens que je me donne pour atteindre mes objectifs d'autonomie et de liberté.

Quelle est la priorité dans nos objectifs ? L'apprentissage de la liberté, de l'autonomie par rapport à l'adulte me semble une des priorités que je me fixe.

Mais si je définis des objectifs, il faut que je me donne les moyens de les atteindre...

Et c'est là — quand je passe du stade des intentions généreuses qui font l'unanimité à celui, moins évident, des moyens — que je me heurte à la RÉALITÉ et à la DIVERSITÉ des enfants.

La réalité des enfants, c'est un certain conditionnement. Et plus le milieu est culturellement pauvre, plus l'enfant est soumis à ce conditionnement. Il faut donc aller un peu à contre-courant pour dépasser Goldorak, ou la finale de foot, etc. Ne pas rejeter, mais ne pas s'en tenir là.

Il me faut donc intervenir. Si je n'interviens pas, j'accepte et j'accentue cette inégalité de départ : Angelo ou Pedro, ou Mohammed en restera aux programmes de télé, et seuls les enfants favorisés continueront à bénéficier de «la culture».

La réalité des enfants, c'est aussi une très grande diversité.

Dans ma classe, des structures ont été mises en place pour que, progressivement, les enfants accèdent à une certaine autonomie. Mais tous n'y arrivent pas par les mêmes chemins : Fabien — qui a appris à lire tout seul — a, au départ, moins besoin de moi qu'Angelo, qui traîne depuis la maternelle de très grosses difficultés.

Alors si je ne veux pas que mes objectifs soient réservés à une élite, il faut que chaque enfant trouve sa place, et il faut pour chacun trouver le chemin de l'autonomie.

Pour le maître, cela suppose le contraire de la non-intervention.

• Cyril, enfant «brillant» mais très peu socialisé, très égocentrique, a besoin de découvrir les autres en rencontrant des obstacles.

• Christian, Angelo, sont déjà presque installés au C.P. dans un statut de futur cancre. Il faut les persuader qu'on attend quelque chose d'eux.

• Cédric, complètement «déboussolé» — son père a quitté sa mère — a besoin d'un milieu structurant, sécurisant.

Autant de cas, autant d'interventions différentes, et pourtant, les objectifs sont les mêmes !

La part du maître, c'est parfois un rôle ingrat, et bien peu séduisant. Il faut jouer les empêcheurs de tourner en rond pour que chacun trouve une petite place...

Mais pour moi, ne pas intervenir, c'est accepter conditionnement et inégalités de départ.

• Compter aussi sur l'aide du groupe-classe.

Répondre aux «vrais» intérêts de l'enfant et ne pas satisfaire les intérêts «dérivés», imposés pour la société et dans lesquels cette dernière le cantonne... c'est une volonté pédagogique et politique.

Ne pas intervenir, c'est abandonner, c'est enrichir les riches et appauvrir les pauvres ; l'Education Nouvelle n'est ni démission, ni laisser-faire. Les notions de tâtonnement expérimental et d'activités contiennent en elles-mêmes celle d'effort et de choix de cet effort qui est conduit, maîtrisé jusqu'à l'aboutissement du projet.

Se pose la question de la compétence, de la sensibilité, de la maîtrise de l'adulte par rapport à la connaissance et à la conduite du groupe-classe : quand et comment intervenir ? Comment bien ajuster l'intervention à la personnalité de chaque enfant en fonction de ses propres objectifs ?

Le groupe-classe peut, lui aussi, être aidant à la fois pour la classe et pour le maître qui peut, en fonction des réactions devinées ou suscitées, ajuster sans intervention en tenant compte de la réalité de chacun des enfants. D'où l'importance des réunions formelles et des bilans coopératifs.

Faisons de l'expression libre non un slogan mais une conquête coopérative.

Ne nous laissons pas aller à des emplois quelquefois abusifs des adjectifs «spontané» et «naturel».

• Un témoignage de cette conquête au second cycle.

1. Pour pouvoir goûter quelque chose il faut que celle-ci soit bien présentée et la présentation de la notion demande un travail approfondi.

Ainsi il a fallu un tâtonnement de plusieurs années pour arriver à la rédaction de la fiche connotations. Comme il faut des centaines de fiches de ce type, la réflexion de LE BOHEC nous renvoie à un travail collectif de mise au point de telles fiches dans le mouvement.

2. Quand la fiche est présentée en classe, une trentaine d'adolescents vont en prendre connaissance et lire les pistes de travail. La fiche va être discutée mais si les élèves refusent tous de prendre une piste de travail et si la fiche après la fiche le même phénomène de rejet se poursuit, que va-t-on faire ?

3. Or l'expérience montre que quand la liberté de choix ou de non-choix est totale, la loi du moindre effort l'emporte toujours, appelons-la paresse... En situation de non-directivité laxiste la fiche comptines, qui à première vue semble séduisante n'est choisie par personne. J'en ai fait l'expérience.

4. Au contraire lorsqu'il est admis qu'il faut que quelques-uns approfondissent la fiche mais que le professeur les aidera dans cette recherche, alors on trouve des volontaires. C'est ce qui s'est passé pour la fiche connotations où les élèves sollicités par le maître ont exploité cette fiche : recherches sur enregistrement T.V., recherches sur pages publicitaires et recherches sur les discours politiques. Ceci a évidemment nécessité d'assez longues discussions avec le professeur mais les travaux ont été faits, présentés à la classe et ont intéressé la classe.

CONNOTATIONS (fiche extraite de *Rétorica*)

La **dénotation** est le sens même du mot donné par le dictionnaire. Les **connotations** sont les impressions, colorations, évocations ou suggestions que peut faire naître le mot.

• Pour un élève faible en maths «inéquations» est connoté défavorablement.

• «Elf» est une marque d'essence mais ses couleurs connotent une marque française.

• Des amis sont à la terrasse d'un café : l'un commande un whisky, un second une bière, un troisième une eau minérale. Le premier choix connote un certain snobisme, le second est neutre et le dernier évoque un sportif ou un malade du foie.

Les connotations peuvent être **personnelles** : quelqu'un vit un grand amour dramatique à Romorantin (Loir-et-Cher) : ce nom restera chargé de fortes connotations pour lui (cf. Lamartine et le lac du Bourget où il connaît Elvire ; voir *Le lac*).

Les connotations peuvent être **culturelles**, reposer sur une longue tradition artistique : «la rose» : Saadi, Ronsard, etc. (voir dossier «rose»).

Les connotations peuvent être **économico-sociales** («Mercedes» contre «Deux chevaux»). La **publicité** joue sur ces connotations pour créer des besoins. **Deux pistes de travail** :

- enregistrer la bande son de la publicité télévisée un soir et faire l'analyse des connotations ;
- découper dans une revue des pages publicitaires en couleur, faire une exposition critique en analysant les connotations.

Enfin les connotations jouent un rôle important dans la **politique**, la **propagande** et la **manipulation des foules**. «Socialisme» chez les uns devient «collectivisme» chez les autres et inversement «libéralisme» devient «capitalisme»... Montaigne disait déjà au XVI^e siècle : «*La plupart de nos querelles sont langagières.*» **Piste de travail** : Sur un problème politique brûlant, relever deux extraits de discours politiques opposés et virulents : faire l'analyse des connotations.

COMPTINES

Gamins et gamines, formant le cercle, préludent au jeu par la «comptée», sorte de bref récitatif à mélodie scandée, rythmant le jeu de balle, le saut à la corde, les rondes, désignant un meneur de jeu ou une victime... Il ne faut pas confondre la comptine et la chanson enfantine. la comptine est l'œuvre des enfants eux-mêmes, elle se transmet oralement, ne prétend pas être logique. Sa poésie vient de sa naïveté, de sa fraîcheur et de son sens de l'insolite. Pour un choix de comptines et une bibliographie, lire Claude Roy : *Trésor de la poésie populaire française* (Seghers, 1954).

Am stram gram
Pic et pic et colégram
Bour et bour et ratatam
Am stram gram

Petits ciseaux
D'or et d'argent
Ta mère t'attend
Au bas du champ
Pour te donner du lait caillé
Que la souris a barboté
Pendant une heure de temps
Petits ciseaux d'argent

Pomme de reinette et pomme d'api
Petit tapis rouge
Pomme de reinette et pomme d'api
Petit tapis gris.

Une poule sur un mur
Qui picore du pain dur
Picoti, picota
Lève ta queue
Et saute en bas

Mouille, mouille, paradis
Tout le monde est à l'abri
Il n'y a que mon petit frère
Qu'est sous la dégouttière
A pêcher des petits poissons
Pour son petit collation.

LES SAISONS

Glaçon d'argent
S'en va fondant
Un cri d'enfant
C'est le printemps
Gerbes liées
Battons les blés
Les foins coupés
Sentent l'été
Voici la pomme
Le cidre en tonne
Un fusil tonne
Et c'est l'automne
Adieu le vent
manteau d'hier
Portait la terre
Voici l'hiver

Emmanuelle CARON, 2^e TIA
janvier 1976, L.T. 82017 Montauban

Prolongement : les comptines.

1. **Folklore** : Rechercher des comptines, notamment en occitan, les enregistrer au magnétophone (pour garder la mélodie), relever dans quelles circonstances elles s'emploient. Les présenter à la classe.

2. **Création** : On n'invente pas des comptines mais on peut s'inspirer de l'esprit des comptines pour écrire des poèmes brefs et naïfs comme celui d'Emmanuelle.



INVENTIO POETICA : PISTES DE TRAVAIL

L'expression libre comprend l'**inventio poetica**, la **dispositio** et l'**elocutio**. Il faut tenter de maîtriser ces trois éléments si l'on veut obtenir une expression libre satisfaisante. **Actio** et **memoria** (si le texte est lu ou enregistré) et **scriptura** (s'il est écrit ou imprimé) n'interviennent qu'ensuite.

Il faut d'abord prendre conscience des possibilités du langage. Voir **mots, connotations**.

Et ensuite exploiter certaines pistes de travail :

«Cadavre exquis» et machine à «cadavre exquis», procédés de déblocage qui font jouer ensemble les mots pour que leurs connotations se valorisent. Quelques trouvailles peuvent être exploitées en haï-kaï.

Imprégnation artistique : Regarder des reproductions de tableaux tout en écoutant de la musique : impressions et souvenirs se concrétiseront dans des textes brefs.

Associations d'idées mises en commun et notées au tableau sous forme de grappes de mots. Par filtrage et amplification on peut en sortir des poèmes (versifiés ou non) et de brefs récits.

Jeux de métamorphose (voir dossier).

Jeux de métaphore (voir dossier).

«En une heure» on se donne une heure pour écrire vingt lignes à partir des pistes de travail précédentes en soignant spécialement dispositio et elocutio.

Séances de lectures de textes libres avec choix de textes à étudier dans une mise au point orale (autre séance) et de textes à éditer.

Ensuite on étoffe les créations :

Mimes et dialogues brefs.

Nouvelles à re-créer d'abord et à créer ensuite.

Montages magnétiques brefs : enregistrement de textes libres chantés ou lus sur fond musical.

C'ÉTAIT UN BON COPAIN

Il avait le cœur sur la main

Et la cervelle dans la lune

C'était un bon copain

Il avait l'estomac dans les talons

Et les yeux dans nos yeux

C'était un triste copain

Il avait la tête à l'envers

Et le feu là où vous pensez

Mais non quoi il avait le feu au derrière

C'était un drôle de copain

Quand il prenait ses jambes à son cou

Il mettait son nez partout

C'était un charmant copain

Il avait une dent contre Etienne

A la tienne Etienne à la tienne mon vieux

C'était un amour de copain

Il n'avait pas la langue dans la poche

Ni la main dans la poche du voisin

Il ne pleurait jamais dans mon gilet

C'était un copain

C'était un bon copain

Robert DESNOS (1900-1945)

Domaine public ; langage cuit

Un texte bref et prenant.

Voir sa dispositio : simplicité, progression.

Voir son elocutio : le recours à des expressions proverbiales, la saveur du langage populaire.

Voir son inventio poetica : l'émotion et l'humour.

LA PART DU MAÎTRE DANS LA MISE AU POINT ORALE DU TEXTE LIBRE

Freinet, dans les dernières années de sa vie, recommandait la mise au point dictée du texte libre. J'ai repris cette technique au second cycle et nous nous en trouvons bien, élèves et professeur.

Il est entendu au départ que les textes ne dépasseront pas trente lignes et qu'ils seront particulièrement soignés en ce qui concerne l'inventio (le contenu), la dispositio (la construction), l'elocutio (le style) et la scriptura (la présentation).

Nous distinguons quatre genres : les poèmes, les récits, les essais et les dialogues. Les élèves pratiquent l'un après l'autre l'un des genres. Les textes sont lus en ateliers de lecture, chaque groupe de six élèves environ choisissant un ou deux textes. On sélectionne ainsi huit ou dix copies qui sont ensuite lues à la classe, laquelle vote et on retient ainsi deux ou trois textes pour la mise au point dictée.

L'auteur du texte vient au bureau avec le professeur. Il lit une première fois sa copie pour qu'on examine collectivement la dispositio (la construction). Puis il lit à nouveau son texte, phrase par phrase et la classe propose des améliorations sur l'elocutio (le style) avec l'aide du professeur. L'auteur retient les améliorations qu'il juge utiles.

Chacun (professeur, auteur, élèves) prend note du nouveau texte mais il en prend note au crayon pour gommer, rectifier en cours de route. C'est une véritable leçon de style qui dure une heure.

Une fois le texte mis au point on en fait un stencil, on le tire au limographe pour la classe et les correspondants.

• La liberté passe avant tout par la possibilité de choix.

Or, comment peut-on choisir lorsque l'on est inexpérimenté ?

Donc, qui dit liberté dit : apprentissages, expériences, situations multiples et diversifiées afin de permettre une ouverture sur le monde et sur la vie.

Pour cela, la part du maître est essentielle car il revient au maître de créer des situations, de provoquer des expériences et d'apprendre.

Ce n'est qu'après avoir été dans un certain nombre de situations que l'élève sera à même de faire un premier choix et ce n'est qu'à partir de certaines expériences qu'il pourra ensuite proposer une idée.

Voici mon expérience personnelle dans une classe de 5^e, cette année :

24 élèves, quelques-uns ayant eu l'an passé une expérience de pédagogie active en français et histoire-géographie avec un collègue (sympathisant Freinet) et ayant cette année des enseignants très directifs sauf un. J'ai commencé en douceur, essayant de faire quelques suggestions mais celles-ci sont restées vaines, sans écho et ceci n'est pas étonnant en raison des circonstances :

1. Classe remaniée, donc nouveau groupe d'élèves ; il fallait que l'atmosphère se crée.
2. Beaucoup ne me connaissaient pas et avaient déjà certaines habitudes d'enseignement dans ma matière.
3. Il a été trop difficile aux enfants habitués à une pédagogie active en français en 6^e de transposer.

Donc, je les ai mis de façon extrêmement structurée, dans certaines situations, sans laisser aucun choix au départ. Puis, petit à petit j'ai laissé certains groupes se former par affinité, puis j'ai laissé un choix bien que limité, des travaux. Une habitude s'est créée et certaines élèves font maintenant quelques suggestions et produisent quelques travaux libres (cette production est très maigre, certains ayant d'énormes difficultés ont laissé tomber depuis longtemps déjà).

Si je tire les conclusions de cette expérience, il est donc nécessaire que l'élève soit mis systématiquement dans certaines situations, l'enseignant devant se montrer ferme afin de ne pas laisser le pied à la paresse naturelle qui ferait retomber l'élève dans son «conditionnement» de départ. Mais l'enseignant doit quand même se montrer assez souple pour permettre à la situation d'évoluer tout en respectant les goûts et la personnalité de l'élève.

• Trouver le mot juste, l'attitude qui aideront l'enfant à aller plus loin dans ses apprentissages.

Il faut savoir trouver le mot juste, l'attitude qui aideront l'enfant à aller plus loin. Des enfants doivent être sollicités souvent : pour prendre la parole, faire un dessin, un texte libre :

- Ils n'osent pas ?
- Ils n'y pensent pas ?

- Ils n'en ont pas envie ?
- Ils n'en ont pas le courage ?

Je dois reconnaître que j'ai plutôt tendance à «bousculer» un enfant lorsque je le vois inactif ou le nez en l'air trop souvent ! Ai-je raison ?

Pendant les moments de **travail personnel** certains enfants, tout de suite, sauront ce qu'ils ont à faire ; d'autres ne démarrent pas si je ne suis pas là pour leur faire prendre conscience de ce qu'ils ont à faire. Pour les aider j'ai imaginé des plans de travail différents chaque année, suivant l'âge des élèves, également dans le cours de l'année.

Pendant les ateliers, je circule de l'un à l'autre, les enfants surtout très jeunes ont besoin de sentir que quelqu'un est là, s'intéresse à ce qu'ils font. C'est affectif.

Mais il y a une aide matérielle à apporter, un enfant bloqué par une difficulté va abandonner son travail ; Carlos veut faire un train avec des boîtes à œufs. Comment attacher les wagons ? La colle ne tient pas, je lui propose de prendre fil et aiguilles et il peut continuer, etc.

En dessin, peinture, j'interviens :

- Techniquement : savoir essuyer les pinceaux, attendre qu'une peinture soit sèche, ne pas faire couler, etc.
- J'incite à continuer un dessin, une peinture, à l'enrichir.

Les enfants au début ont tendance à faire de jolis petits dessins, mais sur une grande feuille, ils continuent à faire des petits dessins ; pour les amener à travailler en «plus grand» il m'arrive de les aider à agrandir un petit dessin ; si nous en faisons plus souvent, je pense que ce serait inutile ; je pense que c'est une façon de gagner du temps, nous en avons si peu !

En texte libre :

Au début de l'année, les C.P. s'expriment oralement et passent insensiblement au texte libre écrit ; au C.E.1 il n'y aura pas de problèmes (ils sauront quoi écrire, sauf ceux qui refuseront de fournir l'effort d'écrire, ceux-là devront être «encouragés».

Mais les C.E.1 nouveaux qui arrivent mettent un certain temps à réaliser qu'ils peuvent exprimer ce qu'ils veulent ; ils ont l'impression de n'avoir rien à raconter : on passe par la phrase : «Hier, je suis allée...» ; et je prends la liberté de mettre en valeur, d'encourager ceux qui les premiers sortent de ce genre de textes. Les poésies, une histoire imaginée ensemble peuvent aider à s'en sortir.

Pendant la correction des T.L., au début de l'année, je fais prendre conscience des répétitions, des mots mal utilisés, des mots passe partout, des temps qui ne concordent pas, etc.

• Un tout petit coup de pouce pour un retour bref de l'idée à la réalité ou l'inverse.

Un enfant aborde un livret de mathématique, niveau A, il va lui falloir travailler sur plusieurs étapes simultanées :

- Lire une histoire, un problème ou regarder une photo, un dessin, donc observer une situation, la décoder.
- Comprendre cette situation en interprétant chaque donnée.
- Lire et comprendre la question posée en établissant le rapport avec la situation vue.
- Répondre oralement, donc recoder.
- Transcrire cette réponse orale en écrit (ce n'est pas facile à six-sept ans), trouver les mots dans la page pour savoir les orthographier.
- montrer cette réponse au maître (au début au moins), lire la correction et comparer avec son propre travail (c'est dur).

A chacune de ces étapes, la part du maître est importante : écoute, attente, petites questions, un geste parfois, faire une synthèse pour voir l'ensemble.

Un exemple banal : dans «les pains dorés», au test 1, il faut reconnaître différents objets de couture sur une photo. Dominique (C.P.) voit beaucoup de choses très vite. Je lui demande, en le montrant :

- Et ça ?
- Je ne sais pas.

Je prends mes ciseaux, je les pose en parallèle à la photo, là elle trouve. La photo était suffisamment claire, mais peut-être que la conceptualisation n'était pas assez avancée pour

reconnaître une image, donc une vue réduite de l'objet réel et une position inattendue (les ciseaux sont vus la pointe en bas).

La part du maître : un tout petit coup de pouce pour un retour bref de l'idée à la réalité concrète ou l'inverse. C'est indispensable dans la construction de la pensée scientifique.

Malheureusement, on n'a pas toujours le temps de le faire, sauf si l'organisation tourne bien, mais avec un effectif chargé il en faut si peu pour tout démolir !

- **De courtes interventions ponctuelles qui montrent que la maîtresse ne veut pas que que tout se perde mais qu'elle ne force pas systématiquement à observer ; elle intervient aussi pour qu'un jeu dramatique progresse et elle participe aux activités.**

Le 3 octobre, Cécile tire un texte avec Catherine. Elle a trop appuyé sur le tube d'encre et c'est un barbouillage sur les feuilles. Trop d'encre. Que faire ? Il est 16 h 10 et il faudra bientôt nettoyer le rouleau et la plaque et cette encre sera perdue.

On pourrait essayer de décorer un fond de feuille avec du papier peint en relief. C'est moi qui propose. L'essai n'est pas concluant. Trop, trop d'encre.

On pourrait tirer un dessin à la colle. Ça ne va pas.

Et si on encrait les feuilles de vigne vierge pour faire des impressions ? Et c'est une réussite. On les voit les nervures ; c'est beau !

J'ai fait moi-même ces trois propositions par esprit d'économie. Cécile qui avait appuyé de si bon cœur sur le tube était contente et moi aussi.

Frédéric vient me voir : «Tu as vu, une plume et une feuille de caoutchouc (la plante d'appartement), elles se ressemblent. Elles ont des tuyaux qui deviennent plus fins vers le haut ; les nervures sont dirigées dans le même sens et j'ai essayé de faire glisser de l'eau sur les deux. La plume et la feuille ne la laissent pas passer.»

Il était midi.

J'ai écouté Frédéric ; c'est tout.

Pendant l'heure du déjeuner, j'ai collé une feuille de caoutchouc et une plume sur un papier blanc et j'ai écrit : Frédéric a comparé la plume et la feuille.

En rentrant, certains enfants ont continué ces comparaisons, ont refait glisser de l'eau.

Enfin, à 13 h 30, nous descendons sous le préau. Des pièces de théâtre avaient été préparées depuis deux jours et nous n'avions pas eu le temps encore de les présenter.

La première pièce est un conte allemand assez compliqué. Tous connaissent l'histoire et nous comprenons donc ce qui se passe.

Nous critiquons :

- Tu aurais dû montrer que tu étais contente quand l'on te secourait.
- Tu n'avais pas l'air d'être une méchante mère, tu souriais et tu avais la voix douce. Dans le conte, la mère prend une voix bien plus méchante.
- Et toi, la sœur, tu aurais dû hurler et montrer que tu ne voulais pas recevoir de la colle sur tes vêtements.
- Et toi, le pommier, tu aurais dû montrer tes branches.

Alors je propose que l'on joue la mère acariâtre. Plusieurs enfants viennent. Puis, on montre une grande joie, une grande colère ou peine. Puis on mime un arbre secoué et ressecoué.

Nous discutons aussi sur une phrase dite dans une autre pièce : — Madame, dit une hôtelière à une cliente, pourquoi venez-vous à Paris ?

- Mais, madame, pour visiter la Tour Eiffel !
 - Eh bien, madame, ce n'est pas la peine de vous déranger, vous voyez bien assez Paris à la télévision !
- C'est de l'humour et ça s'éduque.

Enfin, je propose un jeu. Je l'ai expérimenté avec ma fille et j'ai tant ri que j'ai eu envie de voir ce que cela donnerait avec mes élèves.

Un élève chante, émet des sons, fait des bruits. Tout est à inventer. L'autre doit danser, mimer, en respectant les rythmes, les arrêts et même l'intensité des bruits émis. On inverse les rôles si l'on veut.

Nous nous sommes bien défoulés. Moi la première puisque j'ai présenté le jeu en dansant et en mimant.

Le 6 octobre : Ce matin, les enfants parlent de la foire. Elle a eu lieu la veille. L'un dit : «*J'ai vu un robot. On lui mettait une pièce de 1 F, il se mettait en marche.*» — «*Tu pourrais mimer ce robot ?*» ai-je dit. Et voilà un enfant, deux puis plusieurs qui miment les robots.

Continuant à parler de la foire, un autre élève dit : «*Il y avait un monsieur qui criait fort pour vendre des appareils qui servent à couper les légumes.*» — «*C'est un camelot. Qui veut faire le camelot ?*»

Et ainsi nous avons eu un vendeur de cachouètes, un vendeur d'assiettes... «*J'ai tiré à la carabine dans le stand où se trouvent les bouteilles.*»

je laisse raconter puis je demande à l'enfant d'écrire le mot stand. Nous cherchons collectivement d'autres mots avec «ST» (j'ai remarqué que cette année encore au C.E.2 certains disent une estatue, un esquelette). Les mots trouvés sont écrits au tableau et les enfants les copient sur le carnet.

Laurent, en entrant, fait remarquer que la Vienne est basse. Nous discutons à ce sujet. Pourquoi est-elle basse ? Il ne pleut pas depuis longtemps, il fait chaud. On remarque que le linge sèche mieux quand le soleil brille, qu'il fait du vent. On remarque que nos peintures séchent vite quand la classe est très chaude, etc.

Je fais un compte rendu des observations et je le photocopie pour chaque élève.

De même pour le feu qui a pris dans la forêt de Chinon. Nous avons ensemble recherché les raisons, les précautions à prendre, les richesses de la forêt, l'utilité du bois et ses diverses transformations.

Nous écrivons aux correspondants. Ludovic qui a des difficultés pour écrire a fait une lettre peu lisible. «*Tu as le temps de la recopier, essaie donc d'écrire beaucoup plus gros.*» Ludovic refait cette lettre : on la lit aisément.

Sébastien, nouveau dans la classe, refait un C.E.2. Sa lettre aussi est illisible. Je la fais recopier par un camarade en laissant l'original sur la feuille support.

Deux interventions différentes, l'un pouvant écrire, l'autre ayant de grosses difficultés. Le 22 novembre, Sébastien écrit fort bien ses lettres seul.

Ce samedi matin, réservé en grande partie à la poésie, chaque élève copie un poème de son choix et l'illustre. Nous faisons un album pour les correspondants.

Je chantonne, comme ça, sans idée préconçue :

«*Une Catherine devenue muette (elle est bavarde),
ça n'existe pas, ça n'existe pas.*

«*Un Christophe aimant la paix (lui adore la bagarre),
ça n'existe pas.*

«*Une Marie-Pierre sans yeux noirs (elle est furieuse très souvent),
ça n'existe pas... Et pourquoi pas ?*»

Alors des enfants ont repris sur ce thème et nous avons cherché ce qui pouvait qualifier tel ou tel camarade. Un jeu, pas plus, mais révélateur parfois.

• Une dimension temporelle au texte de Le Bohec qui exprime parfaitement ma propre pensée.

Il n'est pas question, en effet, de démarrer en septembre en «*abandonnant l'enfant dans ses liens*» ; je suis venue à la pédagogie Freinet dans le cours de ma première année d'enseignement, après un trimestre de non-directivité totale (ou presque) ; l'échec fut assez spectaculaire pour que le texte de Paul résonne clairement en moi ! Cependant, mon objectif reste quand même, en prenant une classe, de la mener pas à pas vers une vraie liberté, telle que je puisse être non directive totalement, voire absente, sans que cela empêche la classe de tourner, le travail de se faire, de s'évaluer, la création de se communiquer.

Mais pour arriver à cette non-directivité, je démarre l'année scolaire par une **hyper directivité** et ma part du maître est envahissante, en général de septembre à Noël : tout est à apprendre — désapprendre d'abord — et il faut aux enfants le temps de faire leurs les outils que je leur propose, les moyens que je leur donne. La structure et l'organisation de la classe, je les impose ; pour qu'ils apprennent la confiance, je suis constamment sur le qui vive, démasquant toutes les tricheries, toutes les méfiances, entre eux comme avec moi. Je contrôle les classeurs, les plans de travail à chaque heure de cours, etc. Le vrai flic, quoi ! Jusqu'à ce qu'ils aient pris le chemin du tâtonnement expérimental, jusqu'à ce que chacun ait trouvé son rythme de travail, jusqu'à ce que l'écoute se fasse. Ça, c'est la part directive.

Ensuite vient la part aidante, quand je suis là pour aider chacun à aller au bout de ses choix. C'est une période longue. Pour certains élèves, surtout ceux que je ne garde qu'une année, je ne la dépasse pas.

Mais avec certains élèves, certaines classes, que je garde plusieurs années, je sens que je m'achemine vers une non directivité. Il y a des heures où je suis totalement libérée des ateliers par exemple, et où je peux entièrement me consacrer à la reprise des textes libres, pour laquelle j'interviens aussi de moins en moins...

Un idéal, que je n'atteins pas souvent ! Et puis, dans le temps, ce n'est jamais acquis définitivement : avec une classe de troisième, l'an dernier, j'étais encore un peu aidante, et presque non directive en fin d'année. Mais certains jours, parce qu'il faisait plus chaud que d'habitude, que le ciel était plus pur, etc., ils avaient une espèce de flemme ambiante, et j'étais là, ce jour-là, pour secouer la flemme, pour que ça reparte... Avec le temps, tout est toujours à recommencer !

• Aider chaque enfant à découvrir ses propres voies à travers celles des autres.

«*La part du maître*» dont parle Le Bohec s'articule autour de deux axes qui ne touchent guère à l'organisation et à l'aide matérielles (bien que celles-ci doivent aussi exister chez moi). Il me semble mettre davantage l'accent sur deux choix :

• **Un choix culturel** : chaque enfant porte sa vérité, son originalité et il faut d'abord s'opposer aux lignes de plus grande pente, interdire la facilité de les emprunter pour mettre en situation de découvrir ses propres voies.

Cela traduit un choix, donc un engagement du maître : encore faut-il qu'il ait reconnu «*la règle, la gomme, les Walt Disney*» (aujourd'hui, on pense plutôt à Goldorak...) comme insuffisants, sinon néfastes. Est en jeu la culture du maître.

Et ce choix est signifié à l'ensemble de la classe : il détermine une température de la création en quelque sorte.

• **Un autre choix** qui sera signifié à chacun individuellement pour que sa façon d'être ne suive pas, elle non plus, sa ligne de plus grande pente : ne pas écraser les autres, soutenir les plus «*faibles*».

Est en jeu l'être du maître et sa capacité à reconnaître dans les comportements des enfants ce qu'ils signifient et de quelle manière il faut qu'il se situe pour ne pas à son tour seulement écraser ceux qui avaient besoin d'être les plus forts...

Je reste aujourd'hui d'accord avec le texte de Le Bohec. Mais je crains que la part d'interdiction (des gommes, de la règle, de Walt Disney...) puisse être prise à la lettre de façon excessive, par trop systématique.

Un exemple à l'appui pour nuancer les choses : Il y a quelques semaines une nouvelle élève nous arrive, Nathalie, qui vient d'une école traditionnelle. Les cahiers qu'elle apporte témoignent d'un travail méthodique, monotone, sans vie. Donc mort. Elle a l'air timide, timorée et reste silencieuse. Elle ne répond guère que oui ou non, d'une voix à peine audible. Comment va-t-elle trouver sa place dans le monde sans doute complexe, souvent bruyant et remuant, où plusieurs activités se déroulent en même temps ? Notre premier accueil, pourtant amical et bienveillant n'a pas eu d'effets...

Au troisième jour de présence, en début d'après-midi où je fais lire mes C.P. et de façon plus générale quelques enfants en



difficulté pendant que les autres lisent silencieusement ou finissent d'autres travaux et quelquefois dessinent, Nathalie s'est mise à dessiner elle aussi, voyant d'autres le faire et non sans s'être assurée à plusieurs reprises que je ne disais rien pour l'en empêcher : son regard parlait ! Elle s'est donc mise à dessiner, au compas, une rosace. Vous connaissez sans doute ce motif, attribut indiscutable de l'école traditionnelle, dont on comprend que l'algorithme de sa réalisation et la rigoureuse géométrie apportent à la fois la sécurité à l'enfant qui le fait et aux maîtres qui l'attendent : c'est du bel et bon ouvrage, méthodique !

Et voilà que son dessin, inconnu ici, provoque la curiosité et la séduction des autres enfants qui, d'eux-mêmes, sont allés chercher papier et compas et se sont mis à dessiner des rosaces. Inutile de dire que j'ai peu d'estime pour ce motif... Mais dès que j'ai fini de faire lire, on m'assaille : « *J'y arrive pas !* » C'est vrai que le compas, entre cinq et huit ans, ce n'est pas d'un maniement facile.

Alors, cet après-midi là, au lieu des ateliers divers qui se mettent en place et au détriment des travaux en route, pour la presque totalité des enfants, la rosace a pris le dessus. Et je n'ai ni jugé, ni interdit. J'ai aidé des compas qui tournaient difficilement, expliqué l'ouverture qu'il faut garder constante pour que « ça tombe juste » et même, sans trop en avoir l'air, fait des rosaces presque entières aux plus malhabiles.

Indiscutablement Nathalie était la plus rapide, la plus efficace !

Le lendemain, il y a eu encore quelques rosaces et puis elles ont radicalement disparu. Nathalie s'est mise à dessiner autre chose : un soleil tout seul sur fond bleu, et le surlendemain, la mer avec ses poissons et ses oursins, une petite fille qui nage, un petit soleil avec son long reflet sur l'eau... Mais c'est déjà une autre histoire, d'un symbolisme sans doute éloquent dans l'histoire familiale tourmentée de cette enfant.

Ici, au lieu d'interdire la rosace, modèle parfait du stéréotype, je crois que nous l'avons exorcisée. Je ne crois pas que cela aille en contradiction de ce qu'écrivait Le Bohec : cela rejoint

peut-être le moment où il écrit : « *que les plus faibles puissent commencer à se construire, petitement, miette à miette, dans la tendresse extrême d'un environnement* ». La tendresse, ça ne passe pas nécessairement par des caresses et l'environnement, c'est aussi la curiosité des autres. »

• Aller vers le dialogue et la confiance réciproque.

Critique du «laisser faire» d'accord, mais nécessité d'une grande maîtrise de soi et d'une bonne connaissance de la psychologie des adolescents (ou enfants) et de soi-même. En avons-nous généralement les moyens ? S'il faut être prudent vis-à-vis du laisser faire, il faut l'être tout autant vis-à-vis de notre directivité, même si elle revêt les meilleures intentions possibles.

Si le laisser faire n'est pas la voie vers une liberté authentique, la directivité peut être aussi bloquante. Un prof fera à mon avis moins de tort par le laisser faire que par une directivité mal menée, s'il profite de cette période pour observer ce qui se passe autour de lui. Il peut au fur et à mesure prendre ainsi de l'assurance et avancer un peu vers la découverte des pistes qui l'aideront.

Il faut arriver à être capable de «guider», d'«ouvrir des pistes» sans bloquer, d'où l'importance de l'observation du comportement, d'une grande ouverture psychologique vers les êtres.

Importance de la sincérité dans la démarche du prof. Être le plus vrai possible et exigeant autant envers soi-même qu'envers les élèves. Savoir se mettre à leur place et admettre leur façon de raisonner pour ainsi ouvrir un véritable dialogue.

Il me semble que dès que le dialogue s'établit, une grosse partie de la démarche est faite. C'est du moins ce que j'observe avec les 17-20 ans. Mais il faut quelquefois «patauger» un certain temps pour y arriver, saisir les moments propices. Il me

semble qu'un véritable travail n'est possible que dès l'ouverture du dialogue et d'une confiance réciproque.

La confiance est le second point important. A dix-sept ans, les élèves se méfient de nous et ils ont bien raison. C'est leur propre expérience qui leur a appris à le faire. A nous d'accepter d'abord cette méfiance et ensuite de gagner leur confiance par la preuve.

Cette preuve on la fera par l'aide qu'on sera capable de leur apporter s'ils nous posent un problème quel qu'il soit. Par notre capacité à nous mettre de leur côté si nous sommes d'avis qu'ils ont raison ; faisant face à l'administration et aux autres profs si c'est nécessaire.

Un exemple au niveau du «laisser faire» : Nadia, incapable en classe de seconde d'avoir fini son travail en même temps que les autres ; utilisant toute l'estrade pour classer ses feuilles le jour où je l'obligeais à ranger son dossier. Pleine d'idées et de vie. J'ai eu besoin de la «laisser faire» un certains temps pour l'observer, la comprendre, la connaître un peu ; pour que le dialogue et la confiance s'instaurent entre nous.

• Un chef d'établissement, militant I.C.E.M., co-responsable avec ses collègues du fonctionnement d'une maison, a, comme l'illustre le témoignage qui va suivre, une part «aidante» à assumer, à la mesure de ses engagements passés, de ses engagements présents, partout en nuances difficiles à relater, car elle est faite d'une infinité de comportements, d'actes obscurs souvent. Mais il faut que nos camarades, responsables d'établissement, parlent à l'I.C.E.M., chez eux, de leurs difficultés, de leurs réussites, en toute aisance. En attendant une co-gestion véritable des établissements, nous vivons, ils vivent une situation de compromis que nous devons leur aider à évaluer.

— *Quelle part aidante peux-tu avoir vis-à-vis des profs ?*

— Tu vois, cette année, j'ai appris, tout à fait par hasard, qu'un collègue partait au collège serein, décontracté, avec plaisir, alors que depuis trois ou quatre ans, dans l'établissement où il était, il se demandait ce qui allait lui tomber dessus... et ça, tous les matins. Je crois que ça répond en partie à ta question. C'est sûr qu'un de mes objectifs serait que les gens viennent au collège sinon avec plaisir (et, après tout, pourquoi pas ? est-ce trop rêver ?), au moins détendus. Je voudrais mettre en place un système de fonctionnement qui ferait que les gens ne seraient pas sur la défensive. C'est pourquoi j'essaie de me rendre disponible, de ne pas me camoufler derrière l'image de l'administrateur débordé, j'essaie d'être à l'écoute, d'inciter au dialogue. Que des collègues un peu déprimés puissent venir me dire : «ça ne va pas, j'en ai marre, je vais me mettre en congé quelques jours», je trouve ça assez positif. Ça veut dire que le principal n'est pas une machine mais un homme avec qui on peut parler, instituer des relations de confiance.

Dans un second temps, ça peut aller, et ça va parfois, jusqu'à parler des problèmes de la classe, des difficultés. En ce domaine, contrairement à ce qu'on pense souvent (y compris au sein de l'I.C.E.M... j'allais dire surtout au sein de l'I.C.E.M. !), je crois que je peux être utile, d'abord à cause de mon passé, des confrontations auxquelles j'ai participé à propos du travail pédagogique, ensuite parce que j'ai un certain recul que le quotidien interdit parfois de prendre quand on est prof. Je crois que je peux être utile en écoutant, en revoyant une image du problème (la manière dont, moi, je vois les choses... les informations que je reçois des élèves, des parents, etc., éventuellement une discussion avec la classe, une visite ou un travail avec la classe peuvent m'y aider ; on sous-estime souvent, quand on est prof, la masse d'informations dont dispose un principal qui s'intéresse à son boulot). J'essaie aussi, autant que faire se peut, de dédramatiser les situations, parfois d'imaginer des solutions (on l'a fait plusieurs fois, au niveau des élèves en difficulté, de l'apprentissage des langues)... ce qui suppose bien entendu que je paie de ma personne pour les mettre en œuvre.

Ma part aidante, ça peut être aussi, de dire et de démontrer (par ma façon d'être) qu'enseigner en 1979 c'est débattre des problèmes qu'on rencontre en classe, c'est faire comprendre

qu'accepter de parler de ses difficultés, ce n'est pas synonyme d'échec, ce n'est pas dire : «Je suis un mauvais prof.» Les collègues crèvent de ce que personne ne parle du «mal» qu'on a à enseigner parfois. Ma tâche c'est peut-être d'être solidaire de ces problèmes, de ces angoisses et de m'atteler avec les intéressés à essayer de les dépasser ; on n'y arrive pas toujours.

Il y a un autre aspect, au niveau relationnel, que je trouve important : c'est cette attitude qui consiste à essayer de renouer les fils de la communication entre une classe et un prof ; il y a des heurts parfois, des conflits ; il suffit quelquefois d'expliquer aux uns et aux autres, de servir d'intermédiaire, pour que les choses ne s'enveniment pas... C'est souvent plus facile au niveau des élèves qu'au niveau des profs ; il faut de la diplomatie pour arriver à leur suggérer que certaines attitudes «bloquent» les adolescents et ils n'aiment guère que des tiers s'occupent de «leurs affaires»... Et pourtant, combien d'affaires se compliquent parce qu'il n'y a pas eu justement ce tiers, moins impliqué, pour resituer le problème à sa vraie place.

Il y a aussi une part aidante très sérieuse au niveau de l'utilisation des crédits (informer les collègues sur leur provenance, faciliter leur utilisation, rendre des comptes clairs régulièrement, rappeler les dates limites, les fonds disponibles, etc.), de la mise en place d'outils de travail (C.D.I., bibliothèque, constitution de dossiers, etc.), de la facilitation du quotidien (accès aux moyens de duplication, etc.) ou de l'organisation d'activités culturelles de sorties (réunir une documentation, la diffuser, prendre les contacts, mettre en place l'organisation matérielle...). Et ça va souvent jusqu'à une participation effective aux rangements et au nettoyage, comme tout le monde.

Un rôle essentiel se situe au moment de l'élaboration de l'emploi du temps : selon les options choisies, les rencontres, le travail en commun, le décloisonnement, etc., seront ou non possibles.

Il y a enfin une part aidante au niveau des relations avec les parents ; c'est un pouvoir dont vous ne vous rendez pas toujours compte mais dont l'importance parfois m'inquiète : un sourire, une réflexion — apparemment anodine —, un embryon de jugement... et voilà des parents persuadés que le principal, même s'il ne dit rien officiellement, il n'en pense pas moins... Les conditions sont alors réunies pour que les mauvaises langues se déchaînent. Et je sais que, mine de rien, certains collègues en jouent, quitte, dans un second temps, à jouer les «messieurs bons offices» pour soigner leur image de marque ! Je crois qu'en ce domaine, je peux aussi avoir un rôle aidant : promouvoir la clarté des rapports, faire part aux collègues des interventions, voire imposer des confrontations à des parents venus dans mon bureau dénigrer tel ou tel (je l'ai fait)... Cela n'a pas toujours été simple d'être, a priori, dans un premier temps, solidaire des profs, mais je crois qu'il n'y a, dans un premier temps, pas d'autre solution. Après seulement vient le temps de la discussion avec le collègue mis en cause... Discussion nécessaire, ce qui ne veut pas dire qu'elle soit toujours perçue comme indispensable une fois que la tension est un peu retombée.

Et cette dernière remarque m'amène à évoquer ce que pourrait être aussi mon rôle aidant dans un collège où fonctionneraient des équipes, organisées autour d'un projet pédagogique, où les rapports administration-profs seraient clarifiés parce que les gens auraient choisi de travailler ensemble : un rôle de témoin qui pourrait aider, parce qu'il est moins impliqué dans le quotidien, à prendre du recul, à remettre un certain nombre de choses en question, et qui aiderait à résoudre les difficultés... On n'en est pas encore là...

Ces dix-sept témoignages-réflexion se rejoignent, à des nuances près pour confirmer l'article sur «la non non-directivité». En 1979 comme en 1972 nous ne sommes pas à l'abri du laxisme culturel qui, sous les apparences d'un libéralisme démagogique, abandonne les plus défavorisés à leurs conditionnements. Mais, et c'est une donnée récente, nous ne sommes pas à l'abri non plus, à une extrémité opposée, d'une réaction dure et répressive dont les plus vulnérables, les moins nantis feront encore les frais.

(suite p. 21)

ACTUALITES

de L'Educateur

ÉDITORIAL

ALORS, on se le fabrique cet outil ?

« Tout le monde avait ses outils, on allait s'y mettre.
— Moi je ferai le charpentier, déclara Lebrac.
— Et moi je serai le maître maçon, affirma Camus.
— C'est moi « que je poserai » les pierres avec Grangibus. Les autres choisiront pour nous les passer.

.....
Les idées jaillissaient comme des sources aux flancs d'une montagne boisée, les matériaux s'accumulaient en monceaux ; Camus empilait les cailloux, Lebrac cognait et tranchait à grands coups. Pendant ce temps une équipe coupait des rameaux, une autre tressait des claies et lui, la hache ou le marteau à la main, entaillait, creusait, clouait, consolidait la partie inférieure de la toiture. »

L. PERGAUD
La guerre des boutons

Après avoir lu et médité les écrits de Montaigne, Rabelais, Rousseau et de son contemporain Ferrière, l'instituteur de Bar-sur-Loup, autour des années 1920, cherchait comment mettre en pratique ces idées généreuses : comment rompre avec les pratiques sclérosantes de l'école traditionnelle ? Et, tout comme l'idée de la cabane avait germé dans l'esprit d'un « guerrier » de Longeverne, l'idée de l'imprimerie vit brusquement le jour. Non pas par hasard, mais parce que Freinet cherchait comment ne pas laisser se perdre les fruits de l'expression libre. Dès le départ, l'outil vient au service de l'idée et il en sera toujours ainsi... « **La simple découverte d'une technique neuve, l'imprimerie à l'école, a changé tout à coup le sens et la portée de la pédagogie de sa classe (1).** »

Et c'est alors la fébrilité de la recherche des solutions : la presse Cinup, la police de caractères corps 12, les premiers textes sur du papier de récupération. Les résultats ne sont pas toujours à la mesure des espérances, il faut choisir une autre voie... « *Bien qu'il ne fût pas spécialement bricoleur, il fit des plans, prit la scie, la hache, quelques clous pour monter une sorte de socle avec deux taquets entre lesquels il rangea ses composteurs interlignés et serrés par un système de taquets en biseau d'une grande simplicité.* »

(1) Citation extraite de *Naissance d'une pédagogie populaire* d'Elise Freinet (Editions Maspéro), ainsi que les suivantes.

Ainsi est né le premier outil de l'Ecole Moderne. Qui le saurait aujourd'hui si Freinet n'avait pas pressenti que l'œuvre d'un seul ne pouvait être viable ? Aussi n'eut-il de cesse avant d'avoir trouvé des compagnons de travail et pour cela utilisa-t-il les colonnes de la revue **Clarté** animée par l'écrivain Henri Barbusse et celles de **L'Ecole émancipée**, revue non officielle de la Fédération de l'Enseignement. Le résultat de cette recherche se traduira par cette annotation dans son journal de bord : « 28 octobre 24 : maintenant nous ne sommes plus seuls. » La suite, ce sera la création de la Coopérative de l'Enseignement Laïc, le Fichier Scolaire Coopératif, la Bibliothèque de Travail. Cela fait maintenant partie de l'histoire, de notre histoire ; ce n'est peut-être pas une raison suffisante pour en oublier les leçons. « *Les tâches sont réparties entre les meilleures volontés. Leroux s'occupe de la fourniture du papier aussi bien pour les journaux scolaires que pour la Gerbe et par surcroît c'est lui qui tire les circulaires au duplicateur. Daniel prend la trésorerie. Dejon s'occupe des composteurs, Bordes des rouleaux et plus tard des presses, Coutelle des outils de bricolage, S. Garmy des reliures et, dans la circulaire n° 6 Leroux donne un schéma de construction de petit duplicateur avec cadre en ardoise naturelle... Freinet continue à bricoler avec ses presses.* »

Quelques cinquante ans plus tard, à une réunion départementale d'un groupe Ecole Moderne, quelques participants se retrouvent autour de documents issus de différentes classes, surtout des histoires racontées et illustrées par des enfants. Ils décident de les polycopier et d'en faire ainsi de petits livrets de lecture à l'usage des petites classes. Partant du même souci : fournir des textes adaptés aux débutants en lecture, une autre équipe pense à puiser dans B.T.J. Magazine. Il y a un besoin, des travailleurs pour le satisfaire. Il faudra malgré tout plusieurs années pour faire aboutir l'idée qui s'est concrétisée par la parution de **J magazine**.

Vu de l'extérieur, comme ça, c'est simple. Il faudrait pouvoir raconter les hésitations, les temps morts, les réunions où l'on avance à grands pas et celles où l'on démolit tout, la lassitude parfois, ceux qui abandonnent et ceux qui débarquent, obligeant à tout expliquer de nouveau. Mais l'idée reste, et malgré les apparences, on a progressé. Il faudrait aussi pouvoir dire la joie discrète quand on reçoit en primeur,

comme tout chaud sorti du four, le premier exemplaire... Et aussi tout ce que l'on a appris que l'on n'aurait jamais imaginé : les exigences de la mise en page, comment et où utiliser la couleur, et encore mille autres détails. Et les liens qui se tissent, d'une région à l'autre...

1920-1980. Que de chemin parcouru ! Mais la route est-elle plus aisée ? Ce n'est pas sûr du tout. Alors que les distances ont été diminuées par la facilité des moyens de communication, les esprits se sont-ils rapprochés ? Tout ne contribue-t-il pas au repli sur soi, à l'engourdissement de la pensée, aux conduites égoïstes ? Alors que nous sommes plusieurs milliers au lieu de quelques dizaines, ne sommes-nous pas plus fragiles ? La tentation de considérer la production de nos outils comme quelque chose d'extérieur, n'est-elle pas une réalité ? La **collection B.T.**, c'est bien, mais qui les fait les B.T. ? Il paraît que c'est un « chantier ». Mais vous en connaissez vous, des gens du « chantier B.T. » ? Pourtant ils existent, puisque les B.T. continuent à être édités. Et le tout nouveau **J magazine** ? Quels sont ses « spécialistes » ? Et les outils individualisés de français ou mathématique ? Qui sont les « auteurs » ?

Parlons clair. Il n'y a pas plus de spécialistes que d'auteurs. Il y a des copains qui ont beaucoup travaillé, qui travaillent, qui ont acquis ou sont en train d'acquérir une expérience certaine et qui aimeraient bien en faire profiter les autres. Ce ne sont pas des êtres doués d'on ne sait quelles qualités particulières. Simplement ils participent à une œuvre commune, comme Lebrac, Camus ou Grangibus ; comme Daniel, Bordes ou Coutelle. Chacun y apporte son expérience, ses connaissances, sa sensibilité.

Des outils comme fondement de notre action pédagogique, d'accord. Travailler coopérativement à leur mise au point, à leur expérimentation, d'accord. Mais comment s'intégrer à un chantier de travail ? Il est vrai que, parce que des liens particulièrement forts d'amitié se sont créés entre leurs membres, parce que certains camarades ont acquis progressivement

une compétence certaine qui peut les faire passer pour des « spécialistes », certains chantiers ressemblent à des cercles fermés. Ce n'est qu'une apparence et l'on pourrait facilement trouver de nombreux témoignages qui prouvent le contraire.

Alors, quand peut-on s'intégrer, si l'on a envie de « faire quelque chose » ? Tout d'abord, dans les départements, il existe des groupes de travail, en liaison ou non avec les chantiers dits nationaux. La commission des outils a commencé un recensement de tous ces groupes de travail et rares sont les départements qui n'en comptent pas. Et si c'était le cas, pourquoi ne pas en créer un ?

Il y a ensuite les journées d'études de Pâques. Ce sera l'occasion pour les chantiers départementaux de faire le lien avec les chantiers nationaux, de rencontrer tous ceux qui travaillent sur les mêmes projets, même si ce n'est pas en vue d'une publication immédiate par la C.E.L. Ce devrait être l'occasion pour les animateurs des départements de trouver des idées pour constituer des groupes de travail. Pourquoi ne pas se donner comme objectif : chaque département devrait avoir au moins un représentant aux journées d'études ?

Enfin, 1980 doit être l'année des stages. Qu'ils soient stages de spécialité ou stages d'initiation, ils sont les lieux de rencontre privilégiés pour des échanges véritablement fructueux. A l'heure où tout concourt à faire du pessimisme dans l'avenir, le sentiment dominant, la réaction qui s'impose n'est-elle pas la recherche de ceux qui sont décidés à réagir plutôt qu'à baisser les bras ? Cela ne vaut-il pas que l'on y sacrifie quelques jours de vacances ?

« Alors, on la fait cette cabane ? » aurait dit Lebrac.

« Alors, on la fait cette B.T. ? »

« Alors, on le fait ce fichier ? »

« Alors... »

Pour la commission « outils »,
R. CASTETBON

LETTRE OUVERTE A MES CAMARADES

Chers camarades,

Cela fait à présent plus d'un an que je suis au comité directeur de l'I.C.E.M., davantage encore que je me balade ici ou là, dans la réalité des groupes départementaux, et j'ai une colère qui me monte au dents de plus en plus. Alors autant exploser un coup, comme la C.E.L., ce « monstre » volcanique qui ne réveille qu'en cas d'éruption monétaire. D'autres camarades du C.D. craignent de vous choquer en piquant une colère de ce genre, moi je préfère gueuler. Comme quand ça fait mal.

Un peu d'histoire tragi-comique

La C.E.L. est une entreprise capitaliste presque comme les autres, régie par les mêmes lois économiques et sociales. La seule différence de structure c'est qu'elle a un patron collectif : NOUS TOUS.

En tant qu'entreprise capitaliste elle est condamnée à se développer, au moins au rythme de l'inflation, sinon c'est la catastrophe : la

faillite, le licenciement, la suppression de tout ce qui n'est pas rentable dans l'entreprise.

Ceci, c'est la réalité actuelle, pas le mythe, et surtout pas l'occasion d'une bonne conscience de mauvaise foi qui raisonnerait sous la forme : ce n'est pas moi qui l'ai voulu ainsi mais les anciens de l'I.C.E.M.

Bonne conscience ou mauvaise foi ?

En tant que patron collectif, nous sommes tous responsables. Responsables parce que, dans nos stages I.C.E.M., nous n'avertissons pas suffisamment les nouveaux camarades de leur implication ipso facto dans la direction de plus d'une centaine d'employés ; responsables parce que les outils que nous utilisons dans nos classes sont produits par la force de travail de ces personnes que nous employons ; responsables parce que l'argent qui fait fonctionner nos groupes départementaux provient, la plupart du temps, de la ristourne C.E.L. sur les ventes militantes, donc de la plus-value produite par les employés.

Responsables, enfin, parce que lorsqu'on prend la suite de milliers de camarades, au sein d'un mouvement comme l'I.C.E.M., on assume leur histoire, passif et actif mêlés, quitte à redéfinir complètement le mouvement en question. Pour la C.E.L. c'est pareil : qu'on l'assume et qu'on la transforme, ou qu'on dise ouvertement que le sort d'une centaine d'ouvriers engagés par NOTRE mouvement nous laisse indifférents.

Patrons, nous le sommes concrètement

Car l'I.C.E.M., nous tous par conséquent, avons bel et bien des exigences vis-à-vis de la C.E.L. Et depuis des années nous pesons sur notre entreprise pour qu'elle soit précisément UNE ENTREPRISE CAPITALISTE PAS COMME LES AUTRES. Peut-être a-t-on, quelque part, une vague honte d'être le patronat, même éclairé, d'une entreprise capitaliste. Alors on infléchit :

- On va au-delà des lois sociales actuelles. Et toc ! c'est l'échelle mobile des salaires.
- On réglemente le contenu idéologique de ce qui pourra sortir de notre entreprise. Pas question d'imprimer **Qui police ?** n'est-ce pas ? Même s'ils nous faisaient un pont d'or pour ça.
- On essaie de supprimer la hiérarchie au sein de l'entreprise en instaurant les conseils d'ateliers, à la demande des travailleurs eux-mêmes d'ailleurs.
- On délègue des permanents, à Cannes, pour coordonner le technique et le pédagogique et, par principe, on ne les paie pas davantage que les employés. Au passage, ils perdent d'ailleurs leurs vacances scolaires.

Tout ceci est bel et bon, et j'ai été parmi les heureux et nombreux papas de ces transformations. Seulement, la seule chose qu'on n'ait pas transformée ou proposé de transformer, c'est le patron collectif ! Vous trouvez que c'est un patron efficace celui qui instaure l'échelle mobile des salaires dans ses entreprises et qui ne cherche pas à trouver l'argent nécessaire à sa réalisation ? C'est exactement ce qui se passe depuis quelques années. Et l'on s'étonne, on se lasse même, que la C.E.L. soit périodiquement en crise du point de vue économique.

Récemment, pour faire face aux difficultés économiques, il a fallu bloquer le salaire des ouvriers, différer les augmentations, diminuer les temps de travail faute de pouvoir assumer l'échelle mobile. Restreindre, également, le nombre de salariés de l'entreprise et, pour cela, on a commencé par éclaircir nos propres rangs. Il n'y a plus que quatre permanents à Cannes parce qu'on n'a plus les moyens d'en payer un cinquième.

L'étape suivante ce serait : bloquer de nouveau les salaires, mais les travailleurs de la C.E.L. trouvent qu'on se fout d'eux ; ou licencier du personnel : ça c'est du social ! ou supprimer carrément toutes les productions déficitaires, devenir, donc, une entreprise pleinement capitaliste, et l'I.C.E.M. sera la première à en pâtir ; ou, pis encore, déposer le bilan si les banques coopératives qui acceptent actuellement de couvrir le déficit tant qu'il n'est pas trop pharamineux (et il tend à le devenir avec le coût énorme de la réimplantation) cessent d'avoir confiance en notre capacité de redresser la situation.

Pour assurer l'échelle mobile, charge qui vient s'ajouter à l'augmentation de celles dues à la réimplantation, il faudrait apporter à la C.E.L. environ 30 millions de centimes avant novembre 1980 : $50 F \times 6\,000 = 300\,000 F$ ou $100 F \times 3\,000 = 300\,000 F$, etc.

Et ce n'est pas une opération ponctuelle

Il faudrait, chaque mois, chaque trimestre, chaque semestre, selon les moyens de chacun, verser cette contribution sociale si l'on veut se donner les moyens financiers de nos exigences idéologiques. Du moins tant qu'on n'aura pas assuré la rentabilité économique de la C.E.L., car il ne s'agit pas, pour moi, d'éterniser pareille situation.

Au contraire, je pense que la C.E.L. est en bonne voie pour devenir une entreprise à la fois rentable et répondant aux besoins de l'I.C.E.M., comme je m'en explique plus bas.

En attendant, il s'agit d'assurer des rentrées régulières et prévisibles à la C.E.L. Régulières pour faciliter la gestion et évaluer nos disponibilités financières face aux futures augmentations dues à l'échelle mobile des salaires. Prochaine échéance, après celle de décembre 79 qui n'est, en fait, qu'un réajustement qui aurait dû intervenir cet été : novembre 80.

Je vous propose donc d'envoyer 50 F, plus ou moins, chaque fois que cela vous est possible, mais régulièrement, au compte bancaire de mon département :

I.D.E.M. 72 - Dépôt C.E.L.
Compte n° 45320666001,
Crédit Agricole Mutuel de la Sarthe,
Agence de Parigné l'Evêque, 72250.

Ou, directement, à son gestionnaire :

Joël BARRAULT,

La Sapinière de la Roche, 72250 Challes.

(Dans les deux cas, indiquer au dos : «pour l'échelle mobile des salaires».)

Mais vous pouvez également demander au trésorier de votre propre département de servir de relais et lui adresser régulièrement votre contribution.

Ou encore l'adresser directement à la C.E.L. - B.P. 66 - 06322 Cannes La Bocca.

Enfin, une nouvelle proposition se fait jour : le prélèvement automatique régulier (selon la périodicité choisie par chacun) au bénéfice de la C.E.L. Les délégués départementaux (I.C.E.M. - C.E.L. - second degré) ont reçu un texte de Michel Ribis expliquant comment vous pouvez demander à votre banque ou votre C.C.P. de verser régulièrement une certaine somme à la C.E.L. Vous pourrez trouver ces explications en écrivant à la C.E.L.

Ne pas éterniser cette situation

Maintenant que les choses urgentes sont dites, je puis préciser davantage ce que j'en pense. A mon avis, les crises successives récentes de la C.E.L. sont principalement dues à la baisse des ventes militantes. Il a fallu transformer une entreprise de simple fabrication, la vente étant assumée par le militantisme départemental, en entreprise complète trouvant elle-même ses débouchés, ses circuits de vente, etc. Cela n'a pas été sans heurts et j'ai encore présentes à la mémoire les oppositions récentes à la mise en vente de nos B.T. en librairie. C'est vrai que, de ce fait, la C.E.L. devenait un peu plus une entreprise capitaliste mais IL N'Y AVAIT PAS D'AUTRES MOYENS de résoudre le problème de la baisse du militantisme. Comprenez-moi bien : des camarades, dans les départements, continuent à s'investir ponctuellement dans une campagne d'abonnements, la vente d'un nouvel outil, et c'est irremplaçable. C'est la meilleure campagne de promotion qu'on puisse faire pour lancer nos nouveaux outils (je parle exprès en termes de marketing). Seulement tout ceci est ponctuel. On ne voit plus des camarades assis sur une pile de B.T. qu'on sort au hasard d'une conversation parce qu'on a intégré la B.T. comme une des dimensions de son existence. Cet aspect-là est du passé mais c'est le seul qui pouvait apporter un flux régulier de revenus à la C.E.L., parce que des milliers de camarades agissaient pareillement. Je n'ai nulle nostalgie de ce passé militant-là mais force m'est de reconnaître qu'au moins c'était une **solution collective**.

D'autres ont eu raison, en constatant que cette solution collective était de moins en moins efficace, de chercher d'autres modes de revenus. Surtout que cet accroissement de l'aspect capitaliste de l'entreprise C.E.L. était largement compensé par l'instauration d'un fonctionnement aussi peu hiérarchique que possible de cette entreprise.

Que faire ?

Or la C.E.L. n'est pas encore complètement sortie de cette crise. La transformation n'est pas encore complètement accomplie et c'est ce qui explique son actuelle vulnérabilité. Car il ne s'agissait pas seulement de trouver de nouveaux clients pour nos produits existants (B.T. en vente dans les librairies ; librairie Alpha du Marais assurant la diffusion parisienne, etc.), il fallait également créer des outils pouvant être utilisés par le plus grand nombre de personnes, et donc proposés partout, sans rien renier de nos idées fondamentales. C'est le cas de **J magazine** et de la marmothèque, sur le plan des outils ; c'est le cas des livres publiés chez d'autres éditeurs, Casterman et Maspero, sur le plan des idées. C'est pour ça que moi je suis optimiste et pourquoi je me fâche quand je pense que tant d'efforts peuvent s'écrouler à cause d'une incompréhension ou d'une incohérence multipliée par 1 000.

Parce que j'ai besoin de cette C.E.L., ici et maintenant, et demain, pour m'adosser à quelque chose de concret à chaque moment de mon action quotidienne dans quelque domaine que ce soit. Parce qu'aussi je sais que, très vite, ainsi partie, la C.E.L. pourra multiplier par deux ou trois le nombre de livres proposés par la marmothèque, devenir elle-même éditeur de livres pour enfants faits par des adultes, créer un magazine pour enfants distribué dans les kiosques et faisant suite à **J magazine**, et néanmoins continuer à assurer la parution de nos revues, la fabrication de tous nos outils. Et, je vous le garantis, ce ne sont pas là des idées rêveuses mais des projets à court terme.

Christian POSLANIEC

CHANTIER B. T.

Je me propose de réaliser un projet



• **Intitulé :** HISTOIRE DU FER ou LE/AU MUSÉE DU FER.

• **Mon nom et mon adresse :** Gilles SAPIRSTEIN, 06 H.L.M. Quartz Mouzimpré, 54270 Essey-lès-Nancy.

• **L'idée de la réalisation vient de :** Depuis quatre ans, je visite le musée du Fer (à Jarville) : le seul de ce genre en France, avec ma classe, nous avons réalisé deux albums.

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

Première partie :

1. **Apparition du fer** (sud du Caucase) : 1700-1500 av. J.-C. Réduction dans le four primitif.

2. **Travail du forgeron gaulois** (façonnage sur l'enclume).

3. **L'époque mérovingienne :** Les moyens de production ne s'améliorent pas (fabrication d'armes blanches, peu d'outils).

4. **Haut Moyen Âge** (VIII^e au X^e siècle) : Le fer est toujours un métal rare jusqu'à cette époque. L'utilisation du fer reste guerrière (armes). L'outillage se développe timidement. Début du ferrage des chevaux.

5. **XI^e au XVI^e siècle :** Apparition du four à masse (bas-fourneaux), fer moins rare, outils en plus grand nombre. C'est le début d'une utilisation autre que guerrière : agricole et architecturale (ferronnerie). Le fer reste un métal cher. Apparition de l'étrier : meilleure stabilité aux cavaliers.

6. **Conclusion :** Grâce au fer : essor démographique.

— Défrichements facilités, labours plus profonds (charrue) : cultures plus rentables, transports améliorés, introduction d'outils ménagers facilitant les tâches journalières...

— L'armement s'améliore (plus d'armes et de meilleure qualité), meilleure protection des guerriers (cottes de maille, armures). Le peuple peut se défendre (grâce au fer) contre ses ennemis, mais il peut aussi les attaquer.

Deuxième partie :

7. **La fonte :** XVI^e siècle : l'énergie hydraulique fut à l'origine de son invention. Le haut-fourneau succède au bas-fourneau. Les premières petites usines métallurgiques s'installent près des forêts et cours d'eau. (Nota : en Chine la fonte est connue depuis le IV^e siècle après J.-C.)

8. **Les fonderies au XVI^e :** fabriquent bombardes, pièces d'artillerie, chenets, fourneaux. Les nobles propriétaires de forêts s'enrichissent (maîtres de forges), la production de fer devient plus abondante.

9. **Objets en fonte** (XVI^e et XVII^e) : taques de cheminée, canons (la fonte remplace le bronze moins économique), tuyaux alimentant les bassins du château de Versailles, vases, chenets et marmite remplaçant la marmite de terre sale et fragile des pauvres et la marmite de cuivre chère et dangereuse (vert-de-gris) des plus riches.

10. **Affinage de la fonte** (on brûle l'excès de carbone contenu dans la fonte). RÉAUMUR (1683-1757) : ses travaux.

11. **La production du fer plus abondante :** toute une industrie se crée (l'outillage se diversifie : nombreux artisans), petits ateliers. Le martinet sert aux opérations de transformation du fer.

12. A partir du XVII^e siècle, chaque village, chaque château possède sa propre forge maréchale.

13. **Objets en fer :** La vie domestique utilise de plus en plus de fer (instruments de cuisine, fers à repasser, etc.). L'armement se perfectionne (pistolets, fusils). Jean LAMOUR (sous Louis XIV) : la place Stanislas de Nancy (le fer est utilisé dans l'art).

14. **Enrichissement du minerai** (lavage, concassage, grillage) avant de le mettre dans le haut-fourneau.

Conclusion : Grâce au fer : commencement de la transformation de la société, mais elle reste à un échelon artisanal.

Troisième partie :

15. **Grâce au coke,** à la machine à vapeur à la fin du XVIII^e siècle, la production de fer va nettement augmenter : révolution industrielle : le prix du fer baisse. Nouveau procédé (le puddlage) pour traiter plus de fonte.

16. **Début du capitalisme,** des premières concentrations industrielles (sous Louis XIV, Le Creusot : pour la première fois un banquier prête de l'argent pour la construction d'une usine).

17. **Objets en fonte :** Réforme du matériel de guerre sous la révolution (jusqu'au début du XIX^e s. l'armée sera le principal consommateur de produits sidérurgiques). Fabrication en série d'objets en fonte : casseroles, fourneaux, d'où amélioration de la vie quotidienne. Utilisation de la fonte en architecture (poutres, charpentes métalliques).

18. **Les hauts-fourneaux** (passent de 6 à 30 m) : ils se transforment complètement.

19. **Invention de l'acier** (ce n'est qu'à la fin du XIX^e s. que l'acier va remplacer le fer). Convertisseur Bessemer, Thomas, four Martin. Augmentation considérable de la production d'acier par décarburation partielle de la fonte. Avant 1850, peu d'acier qu'on obtenait par cémentation (recarburation partielle du fer).

20. **Course aux armements :** Après les guerres d'Empire, canons rayés en acier, obus, fusils, blindages, flotte de guerre (coques en aciers spéciaux). Autre objets en acier : architecture (EIFFEL : tour, viaducs, ponts). Chemin de fer (apparition en Angleterre au début du XIX^e s.). Industrie automobile au début du XX^e s., puis aviation, aéronautique, agriculture, alimentation : acier matière première indispensable.

21. **Début de la grande industrie** (fin de la petite industrie au milieu du XIX^e s.) : la société exclusivement agricole se transforme irréversiblement en société industrielle.

22. **Réduction des disettes** en Europe grâce au fer, mais nouveaux problèmes (femmes et enfants doivent travailler car main-d'œuvre rare) : chômages, méventes, faillites, misère au XIX^e s., début de la migration « rurale » vers la ville.

23. **Nouvelle classe :** la classe ouvrière. Etapes de la lutte de cette classe qui commence à s'organiser (socialisme, syndicalisme).

24. **Crise actuelle :** Après l'âge d'or (première moitié du XX^e s. jusqu'en 1975) : déclin, ralentissement de la production, licenciements, chômage.

• **Le sujet est limité à :** Histoire du fer de l'Antiquité à la fin du XIX^e s. - début du XX^e s.

• **Avec ce sujet, je me propose principalement de faire connaître** l'histoire du fer qui est mal connue, montrer que l'utilisation du fer par l'homme a été déterminante pour l'évolution de la société.

• **Niveau de la brochure :** C.M., 6^e, 5^e.

• **Age des lecteurs :** 10 ans et plus.

• **Manuscrit à Cannes :** 2^e trimestre de l'année scolaire 79-80 (février).



Qui veut jouer avec moi ?

Je voudrais bien mettre en chantier deux B.T.2 qui m'intéresseraient :

1. **Les drogues.**

2. **Qu'est-ce que le rêve ?**

Seulement, comme pour les précédentes B.T.2 que j'ai coordonnées, je souhaite que ce soit un travail d'équipe, et ce d'autant plus que je me lance véritablement les mains dans les poches de ma machine à écrire ! Ou presque. La seule chose dont je suis sûr c'est que ces deux thèmes intéressent vivement les ados, mais sont également susceptibles de donner naissance à des brochures d'éducation populaire, de vulgarisation scientifique donc, au sens noble du terme. Donc de répondre aux deux fonctions principales de la collection B.T.2.

Avant de déclarer « officiellement » ces projets, je lance donc cet appel pour trouver des complices. Dans un premier temps, je vous demanderai de vous déclarer intéressé(e)s par l'un ou l'autre de ces projets (ou les deux) et de m'envoyer ipso facto tout ce que vous pouvez rassembler de documents de toutes sortes sur le thème en question.

Dans un second temps, après annonce « officielle », je réaliserai un premier dossier-fatras que je vous enverrai avec une fiche-guide de travail-recherche, de façon à ce que vous puissiez travailler là-dessus avec vos élèves.

Après on verra...

A vous lire.

Christian POSLANIEC
Neuvillalais, 72240 Conlie

DE NOS CHANTIERS

COMMISSION ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Nous faisons ici le point des travaux en cours de la commission. Il n'y a pas là tout ce qui se fait, mais les grands thèmes abordés au cours du premier trimestre 1979-80.

1. ORGANISATION DE LA CLASSE : Michel LOICHOT a lancé des cahiers de roulement sur la région ; un seul regroupe cinq personnes de la commission E.S. Pas d'autres inscriptions.

Il n'est pas trop tard pour s'inscrire. «L'organisation de la classe» fait partie des priorités de travail et parmi les nouveaux pratiquants de la pédagogie Freinet, beaucoup aimeraient voir ce thème abordé dans *Chantiers*.

2. LECTURE :

Après le congrès et les appels dans *Chantiers* une bonne quinzaine de camarades se sont inscrits aux cahiers de roulement qui sont ou vont être lancés. Voir pour ce travail avec Evelyne VILLEBASSE.

3. G.A.P.P. - ADAPTATION :

Un circuit de travail de sept personnes s'organise autour de Georges MASSIEYE. Des témoignages qui remettent en cause ces structures, mais aussi des exemples de rupture. A suivre donc.

4. ENFANTS IMMIGRÉS :

Le travail autour du dossier s'organise. Chaque mois, *Chantiers* publiera une partie et un des derniers numéros sera entièrement consacré à ce thème. Ce qui permettra de mettre le dossier complet à la disposition des lecteurs dès la rentrée 80-81.

Pour ce travail les expériences ou avis sont toujours les bienvenus. Écrire à Michel FÈVRE.

5. MATHS :

Andrée BERNARD mettra en route des cahiers de roulement dès que des copains seront inscrits. Il faut aller vite. Elle se languit, écrit-elle !

6. ÉDUCATION PROFESSIONNELLE :

Ce secteur a bien du mal à vivre, faute de temps peut-être, mais aussi à cause du manque de collègues P.E.P.P. dans notre commission.

Pour cela je sollicite tous les copains et copines travaillant dans des S.E.S., E.N.P... avec ou à côté des ateliers. Un questionnaire très détaillé passera dans *Chantiers* n° 6. Écrire à Michel FÈVRE.

7. ACCUEIL DANS NOS CLASSES - RELATIONS AVEC LES PARENTS :

Travail autour

- des stagiaires dans nos classes,
- des intervenants extérieurs (artistes, ouvriers, artisans...),
- d'actions auprès des parents.

8. OUVERTURE : SORTIR DU GHETTO :

De l'ouverture de la classe vers les autres classes... à l'ouverture sur la ville.

9. CORRESPONDANCE PONCTUELLE NATURELLE :

Quinze personnes ont rempli le petit bulletin-réponse de *Chantiers* pour des circuits. Nous avons procédé au tirage des fiches. Les propositions d'échanges et d'informations sont très diverses. Des classes ont envie d'envoyer des poésies ou des coquillages, peuvent informer sur le nucléaire ou les vendanges. Cela pourrait être fructueux.

Dans ce circuit chaque classe inscrite disposera donc de fiches d'adresses que les enfants pourront utiliser, pour écrire ou demander.

10. TRAVAIL SUR L'ORTHOGRAPHE : après le congrès de Caen :

Au congrès, Jean LE GAL a présenté un bilan de sa recherche sur l'apprentissage des mots, qu'il a intitulé : *De l'expression écrite à l'orthographe*.

Il a tenté de montrer que même en serrant au plus près les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet (expression libre, tâtonnement expérimental, apprentissage personnalisé, autogestion), il n'y avait pas face à un problème concret posé une VOIE ROYALE qui se dégageait et qui était LA SEULE ET LA VRAIE. Parfois plusieurs solutions sont possibles : l'une respecte le tâtonnement expérimental par exemple, mais compromet l'expression (temps à consacrer à l'acquisition de l'outil plus important et temps moindre du même coup pour s'exprimer) ou encore l'une permet une recherche, une réflexion (par exemple le procédé des ensembles orthographiques (Thimonnier) mais elle est contradictoire avec l'autonomie de l'enfant (il n'y a que l'adulte qui peut lui faire des fiches).

Voici les principaux éléments sur lesquels il nous invite à réfléchir :

1. Faut-il demander à l'enfant d'écrire comme il peut, au fil de sa pensée, donc en commettant des erreurs ou faut-il lui apporter immédiatement les éléments qui lui manquent, ou encore lui demander de laisser des blancs, ou encore de chercher immédiatement les mots dont il a besoin dans des répertoires, fichiers, etc. ou encore... QUELS CHOIX AS-TU FAIT ? QUELS PROBLÈMES ÇA POSE ?

2. Faut-il ou ne faut-il pas faire apprendre des mots : mots erronés des textes et/ou autres mots ?

3. Si oui, quels mots apprendre ? Et comment les apprendre ? Comment fais-tu ?

La liste n'est pas close. *Chantiers*, chaque mois publie des échos, des expériences relatant la vie en classe, les difficultés.

A vous lire à ce sujet.

L'ÉQUIPE DE COORDINATION
janvier 1980

ADRESSES :

• **Coordination :** Michel FÈVRE, 8 rue Sébastopol, 94600 Choisy-le-Roi.

• **Pour vous abonner à *Chantiers***, revue de la commission, pour 1979-80 : 62 F (étranger : 72 F) : Bernard MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

Chez MASPERO,

LES ÉQUIPES
PÉDAGOGIQUES :
caprice, épouvantail
ou panacée ?
NON ! OUTIL DE RUPTURE

Un livre coopératif.

Des enseignants de l'Institut Coopératif de l'École Moderne - pédagogie Freinet, regroupés en équipes pédagogiques, dans le cadre de l'école actuelle parlent de leur pratique.

Ces témoignages montrent, sans taire les difficultés, sans exclure la lutte nécessaire pour obtenir d'autres conditions de travail et de vie, que des choses sont possibles dès maintenant dans l'école.

Travailler en équipe, ce n'est ni céder à une mode, ni croire en l'existence d'une solution-miracle.

Travailler en équipe, c'est développer une pédagogie coopérative, assurer une continuité pédagogique pour les enfants et les adolescents, favoriser l'autonomie des individus et des groupes, mettre en place les bases d'une autre école, une école qui respecterait les individus dans leurs rythmes propres et leur culture, une école qui leur apprendrait à devenir responsables.

Ce livre relate et analyse les actions menées contre les structures cloisonnées hiérarchisées de l'école, tant au niveau pédagogique qu'au niveau institutionnel ; il montre comment peut s'installer une gestion coopérative de l'école amenant une responsabilisation à laquelle accèdent progressivement les parents.

A ce titre, l'équipe est un lieu de formation.

Ce livre, puisqu'il parle de travail coopératif, pose, de manière non théorique, le problème de l'évaluation du travail d'une équipe par elle-même.

De telles pratiques rencontrent bien des difficultés : elles se heurtent à des réticences, des peurs multiples à tous les niveaux.

Si, pour certains, l'équipe est un épouvantail, il apparaît nettement qu'elle constitue, par les remises en cause qu'elle provoque, une remise en cause de l'école actuelle.

Mise en garde : Les témoignages présentés ne sont en aucun cas des modèles ; ils ne sont que des possibilités qui existent, inventées sur le tas par les différentes équipes. A vous aussi d'en découvrir d'autres...



Chantier EQUIPES PEDAGOGIQUES
de l'Institut Coopératif de l'École Moderne
Pédagogie FREINET

PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

La pédagogie Freinet en HOLLANDE

Après le groupe polonais, présenté dans *L'Éducateur* n° 9, voici, en Hollande, le FREINET BEWEGING NEDERLAND (F.B.N.), Postbus 116 DELFT.

Le groupe créé le 18 février 1975, est ouvert aux enseignants qui travaillent dans l'enseignement laïc. Il a souscrit à la Charte de l'École Moderne et au manifeste de l'I.C.E.M.

Président : Leo ROMIJN, Mozartlaan 92 Delft.
Secrétaire : Herman WEYERS, Saturnusstraat 31 Aalsmeer.

Responsable F.I.M.E.M. : François VERSLUIS, Eisenhowerlaan 67 2625 CC Delft. Tél. 015.56.29.80.

COMMISSIONS ET RECHERCHES PÉDAGOGIQUES

• Le mouvement est organisé en sections (d'au moins 4 membres) qui ont chacune un délégué au comité de coordination. Diverses commissions travaillent sur :

- le travail des enfants de 4 à 7 ans,
- les plans de travail,
- la documentation,
- la langue,
- les textes libres,
- le calcul,
- la musique,
- l'éducation artistique,
- l'éducation corporelle, etc.

• De temps en temps, ont lieu des réunions ainsi que des stages pour les membres du F.B.N. On y accueille aussi tous ceux qui sont intéressés par la pédagogie Freinet, comme dans les Ecoles Normales... Le Freinet Beweging Nederland est prêt à accepter dans ses stages des camarades «hors-frontière» parlant français, anglais, allemand.

• Le F.B.N. a organisé, les 15, 16 et 17 octobre son congrès national dont le thème était : LES PERSPECTIVES DE L'ÉDUCATION POPULAIRE.

RELATIONS AVEC LES AUTRES PAYS

• Le Mouvement Freinet de Delft organisera dans cette ville en avril 1981 le premier congrès F.I.M.E.M. sur le thème : L'ÉCOLE FACE A LA DÉGRADATION URBAINE : la pédagogie Freinet apporte-t-elle des solutions ? Ce congrès sera ouvert aux parents, aux enseignants, aux architectes, aux sociologues qui présenteront leurs recherches et leurs réalisations en cours.

• Régulièrement, des camarades hollandais participent aux congrès I.C.E.M. en France.

• En ce qui concerne les enfants, des classes Freinet hollandaises pratiquent la correspondance entre elles et aussi à l'échelon international, par exemple avec la France.

Pour tous renseignements concernant cette correspondance, il faut s'adresser au responsable F.I.M.E.M.

De même, peuvent prendre contact avec lui les camarades «hors-frontière» qui désireraient visiter des classes Freinet hollandaises.

PUBLICATIONS, REVUES, LIVRES SUR LA PÉDAGOGIE FREINET

• La Coopérative «DE DRUKPERS OP SCHOOL» («L'imprimerie à l'école») édite la revue du mouvement : *KONTAKT-ORGAAN* (pour ses membres seulement).

• Elle a édité de nombreuses brochures (en hollandais) :

- *Schoolcorrespondentie*,
- *La méthode naturelle de lecture*,
- *Modern Onderwijs-Freinet techniek*,
- *De drukpers op school - Les techniques Freinet*,
- *Creatieve expressie*, etc.

Et dans une nouvelle série :

- *De revolutionaire pedagogie van Célestin Freinet*,
- *Pedagogie van de arbeid*,
- *Perspektieven van de Volksoopvoeding* (traduction du numéro spécial de *L'Éducateur* de novembre 1978 : «Perspectives de l'Éducation Populaire».

Actuellement la coopérative prépare (en hollandais) :

- *Pour l'école du peuple*,
- *Pour tout classer*.

N.B. - La coopérative fournit les écoles Freinet hollandaises en matériel C.E.L.

Mimi THOMAS

VIE DE LA F.I.M.E.M.

• **ITALIE : Movimento di Cooperazione Educativa** (secrétariat national, via Duomo 27, 72100 Brindisi).

Le bulletin intérieur *Informazioni* 79 signale que le mouvement Freinet italien compte actuellement 102 groupes répartis sur tout le territoire et totalisant 2 839 adhérents : 1 580 en Italie du Nord, 716 en Italie centrale, 543 en Italie méridionale y compris la Sicile (98) et la Sardaigne (112).

Le M.C.E. a participé, en octobre, à deux manifestations à Sassari :

1. Un congrès sur «l'école à plein temps» (l'école à mi-temps est encore la règle).

2. Une semaine «sur l'école et pour l'école». Pendant que les adultes débattaient de l'audiovisuel, de l'éducation musicale, physique, théâtrale, les enfants ont été répartis entre des animations sur le théâtre civique et le cinéma.

A Savona, toujours avec l'aide du M.C.E., on vient d'inaugurer, piazza Chabrol une décoration murale en terre cuite : *L'Arbre des enfants*, réalisée par 11 classes. Le thème illustré doit prouver aux adultes que les enfants sont lucides et sensibles à la dure réalité qui les entoure : la maladie, la famine, l'injustice. Elles sont présentées en contraste avec la joie de vivre, les jeux et la fantaisie de l'enfance (dimensions : 4 m x 4 m).

Rappelons que le M.C.E. a organisé avec succès de nombreux stages pendant l'été dernier : École et animation (Vérone), Langage du corps et éducation linguistique (Potenza), Interdisciplinarité et unité du savoir dans l'enseignement secondaire (Capilungo), Cours d'été de langues, maths, sciences et éducation corporelle (Tizzano), Du pictogramme au signe linguistique (Trévise). Ce que l'audio-visuel change dans une classe (Tizzano).

Parmi les chantiers de recherches du M.C.E. pendant l'année 1979-80, notons :

1. Aujourd'hui qu'est-ce que l'école, qu'est-ce que la pédagogie ?
2. Comment intégrer dans l'école ordinaire les enfants handicapés ?

3. Psychanalyse et éducation, éducation et thérapie.

4. Quelle recherche ? Programmes et développement de l'être humain.

5. Lire et écrire autrement.

• **SUISSE : le Groupe Roman d'École Moderne** (Boîte Postale 70, Bellevaux, 1018 Lausanne).

Le G.R.E.M. a obtenu que le n° 27 du Bulletin corporatif de la Société Pédagogique de la Suisse Romande (qui joue le rôle du S.N.I. en Suisse Romande) soit consacré à Freinet : hier, aujourd'hui, demain ; historique, philosophie, techniques, comparaison avec Pestalozzi (qui a fait l'objet d'une thèse de Michel Soëtard, professeur à Lille, soutenue en 1978 à Paris).

• **BELGIQUE : Education Populaire** (Rue Th. Verhaeghen 77, 1060 Bruxelles).

Le Mouvement Freinet belge vient de s'enrichir d'un nouveau bulletin qui s'intitule *Périodique* : il veut être un instrument de travail plus souple que la revue (*Education populaire*) : instaurer des débats rapides, préparer les réunions du collectif, informer des décisions, annoncer la publication d'outils nouveaux et apporter des informations de la F.I.M.E.M. Nouveaux outils mis en circulation : «Fiches pour faire des conférences», «A la découverte des nombres de un à neuf».

• **POLOGNE : Groupe des animateurs de la pédagogie Freinet** (Institut de recherches pédagogiques de Varsovie. Halina Semenowicz, ul Andriolego 27/29 M5 Otwock 05400).

La B.T.2 sur Janusz Korczak, présentée au congrès est maintenant testée par la classe d'Annie Prévot. Avec Kristina Kowalska, également au congrès de Caen, Halina prépare deux articles pour *l'Art enfantin*. En novembre est paru *Freinet en Pologne*, son nouveau livre consacré à l'adaptation de la pédagogie Freinet aux besoins et aux conditions de l'éducation en Pologne. Un tel effort serait utile dans de nombreux pays.

• **ESPAGNE : Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.**

La revue du mouvement : *Colaboracion / Col. Laboracio / Colaboura / Elkar-Lanean* (titre qui veut respecter les quatre entités culturelles) éditée à Grenade (Apartado de Correos 2.085, Granada) sort avec régularité sous couverture couleur et bénéficie d'une typographie et d'une illustration modernes et séduisantes. A signaler : le n° 13 : *Le texte libre*, avec bibliographie ; n° 14 : *la pédagogie Freinet, une pratique de rupture* ; n° 15 : *L'étude du milieu : Que devrait comprendre une programmation des sciences humaines ? L'école, institution en liberté surveillée ; Comment faire une B.T. ?* - n° 16 : *Les maths : Piaget, les maths et nous ; Une expérience de fichier auto-correctif de problèmes* - n° 17 : *Le temps libre : scoutisme, colos de vacances - Projets pour une scolarisation dans les zones de haute montagne* ; n° 18 : *Les enfants, les parents et l'école : Où est le pouvoir ? Les fêtes comme élément d'intégration éducative - Un collège autogéré en milieu défavorisé dans la banlieue de Madrid ; Echos de la F.I.M.E.M.*

R. UEBERSCHLAG

Entre le laisser-faire, l'abandon et l'ordre rigide et répressif, la voix du bon sens doit donc encore être créée !

Mais cette voix du bon sens n'est en rien la voix de la sécurité bourgeoise, de l'équilibre figé, rentables pour la société capitaliste servie par la rénovation pédagogique officielle qui veut faire des êtres avec juste assez d'ouverture d'esprit pour que le système tourne bien. Elle se garde bien, elle, de vouloir faire évoluer les mentalités, les attitudes vers la vie coopérative, comme nous essayons de le faire, à la mesure de nos moyens, tous les jours.

L'organisation coopérative du travail et de la vie est un terrain sur lequel la rénovation officielle ne nous récupérera jamais car nos finalités ne sont pas les mêmes.

C'est sur ce même terrain coopératif que notre mouvement de l'Institut Coopératif de l'École Moderne reste encore à l'avant-garde et conserve sa force, même si une oscillation dialectique constante entre

l'expérimentation individuelle et la convergence de quelques idées forces, reconnues par tous, le rend inévitablement vulnérable.

Une autre part, un autre volet du moins de la part aidante : c'est la part à la fois d'aide immédiate souvent d'ordre matériel, technique ou en face d'une ignorance et aussi d'aide dans la prévision des besoins matériels qui vont apparaître pour que les projets des enfants arrivent à la réussite.

Cependant, ce deuxième volet doit précéder l'autre en ce sens que la part d'organisation et d'intervention ne peut être qu'au service de la précédente.

Il ne saurait pourtant y avoir de hiérarchie de valeur entre elles. On n'insistera jamais assez sur l'aspect organisationnel de la classe coopérative et des problèmes qu'elle soulève comme l'évoquait Raymond Page dans une tranche de vie parue en 1977. Nous avons jugé utile, deux ans plus tard, de réfléchir à ces demandes immédiates de tous ordres et de plus en plus nombreuses par lesquelles nous sommes interpellés en profondeur et qu'il présentait déjà.

LA PART DU MAITRE

Avant la classe

Je prends connaissance des billets contenus dans la boîte aux questions. Celle-ci est devenue un élément très important dans l'organisation coopérative de la classe. C'est là que sont déposés les plaintes ou les félicitations, les propositions de travail, les critiques, les demandes d'achat ou de matériel, les demandes d'explication, les projets de débats, etc. Chaque table dispose de billets pour une notation rapide et sans déplacement. Comme il y a souvent beaucoup de billets, on les lit chaque fois que l'entretien du matin ne présente rien de particulier et qu'on a le temps.

Je vide alors la boîte à textes et je les corrige, c'est-à-dire que j'indique les erreurs qu'il est possible de corriger seul, je corrige les autres.

Les erreurs commises pourront entraîner un travail individuel en orthographe ou en conjugaison.

Je vérifie ensuite les plannings de travail pour la journée : dois-je prévoir le magnétophone, l'épiscopes, un disque, un livre demandé, ai-je acheté ou porté ce qui manquait, suis-je allé au C.D.D.P. chercher telle documentation ? Le texte du matin est-il déjà au tableau (chacun à tour de rôle présente un de ses textes à toute la classe).

Puis ce sont les interventions personnelles de ma part, soit que je réponde à une demande d'explication sur un point de grammaire, soit que j'anime un groupe de lecture, ou un travail collectif l'après-midi (enquête ou autre). Je prépare les mathématiques d'une façon plutôt traditionnelle, mais nous travaillons aussi sur des fiches (fichiers problèmes, F.T.C., livrets maths).

Une journée de classe

Nous avons décidé que les élèves de service de semaine dirigeront l'entretien du matin. J'y prends part comme membre de la coopérative et en tant qu'adulte de façon naturelle. De même pour les remarques sur le texte. Puis ça commence...

- Allo, ici Christophe, j'ai un problème à l'imprimerie...
- Oui je viens... tu manques d'interlignes. Tu en a mis trop par là, tu pourrais peut-être...
- Allo, ici Nicole, je ne comprends pas au sujet du pronom personnel «le» c'est aussi un article, non ?
- Ah ! je t'explique. Toi aussi ça t'intéresse ? (J'explique la différence entre le pronom et l'article.)
- Allo, ici Christine, le magnétophone ne marche pas bien !
- Appuie sur la prise... Là ça va ?
- Monsieur, quelle est cette lettre ? Comment on reconnaît que c'est un p ?
- Tu mets l'encoche vers toi et tu regardes. Si ça ressemble à un p c'est un q et si ça ressemble à un q c'est un p...
- Monsieur, je cherche la photo du village lacustre pour les correspondants ?
- Là, sur le bureau.
- Monsieur, je ne trouve pas la fiche réponse...
- Monsieur, comment s'écrit...
- Monsieur, où se trouve...
- Monsieur, vous avez donné à manger aux poissons ?
- Monsieur...

De neuf heures à midi, j'ai dix bras et plusieurs cerveaux attentifs à vingt-cinq problèmes présents, et calculant déjà pour l'avenir...

- Tu pourrais faire ça cet après-midi.
- Tu devrais enregistrer ça, pour les correspondants.
- Ah, c'est bien ton truc. Qu'est-ce que tu pourrais en faire ?
- Où est le questionnaire auquel le facteur a répondu pour Christine ? Elle peut en avoir besoin.
- On pourrait déjà préparer un colis.
- Il faudra voir si j'ai encore du papier photo...

Il est 14 h

Michaël porte dans une petite boîte un poisson d'aquarium mort ; c'était une femelle. Il a ouvert le ventre, elle

avait des petits qui sont là à côté, minuscules avec de gros yeux, bien visibles. On fait circuler.

— Tu pourrais...

— Oui, c'est prévu !

— Ah ! bon...

— Qui va faire le travail sur le compte rendu du film d'hier : «La rançon du progrès» ?

— Pour le journal, il faudrait des textes sur notre travail.

— Que va-t-on faire de l'enregistrement d'hier ?

— Monsieur, on voudrait savoir si c'est bon pour enregistrer. C'est sur la pollution. On a travaillé toutes les trois.

— Monsieur vous nous corrigez ?

— Monsieur je ne sais pas comment dire ?

— Monsieur, il y a quelqu'un...

— Bonjour, Monsieur l'instituteur, je représente la maison... que vous devez connaître...

— Oui, oui, je connais. Mais vous m'excuserez, je n'ai pas beaucoup de temps...

— Monsieur, on ne peut pas enregistrer, il y a un camion qui fait du bruit.

— Si vous alliez sous le préau.

— Monsieur, comment s'écrit... Monsieur comment s'appelle...

Il est dix-sept heures. Je suis brisé. Je ne me suis pas assis depuis mon entrée en classe. Je suis saturé. Mais il faut encore vérifier si la classe est rangée, les pinceaux lavés, et puis il faut que j'écoute les bandes magnétiques, faire le tri, il y a des choses à garder, libérer le reste, acheter une pellicule demain et deux bandes, vérifier les cahiers, et les convocations pour le groupe Freinet, et quelque chose à écrire sur la part du maître... LA PART DU MAÎTRE !

(Paru dans L'Éducateur en 1977)

• Apprendre l'autonomie.

En 1977, ce n'est plus la non directivité qui est le danger. La barre a été reprise.

La menace est plus vicieuse : on n'arrive pas à lui donner un nom précis. En fait, elle s'illustre dans la structure du texte de R. Page, dans la longue suite de tirets qui parcourent le texte, encadrés par les deux passages en début et en fin, où R. Page arrive à parler de lui.

Ça veut dire qu'à partir du moment où il arrive en classe c'est le déferlement des demandes. Demandes matérielles, techniques, immédiates, en arrière-plan desquelles pourrait bien être une autre demande, affective, profonde : «*Qu'enfin, quelqu'un, une grande personne s'occupe enfin de moi.*»

1977, et à plus forte raison 79, royaume marchand où l'enfant n'a plus sa place ; entre la grande surface, mère nourricière universelle, pourvoyeuse intarissable de toutes marchandises et autres gadgets, où les petits enfants prennent quelquefois la place des marchandises dans ces chariots et la boîte à images, domaine actuel de Goldorak, distributrice de rêves et qui parle, parle sans que l'on puisse jamais rien lui demander, entre ces deux pôles donc, l'automobile, pour aller et revenir de l'un à l'autre.

Alors, l'école : pour peu que nous ayons laissé voir qu'ici on répondrait aux demandes, il n'est pas étonnant qu'elles arrivent, en avalanches ! Et qu'à 5 heures, on soit brisé, saturé.

D'autant plus que dans le monde ci-dessus schématisé, plus rien n'apprend aux enfants à se débrouiller, à être «dégourdi». Or, nous avons la prétention de faire ces apprentissages, sous le nom noble de : donner de l'autonomie. Mais ce qui se passe c'est que, d'un seul coup, il faut faire front au trop plein. Au trop grand besoin d'agir enfin, vraiment, parce que c'est la seule chose qui va donner pouvoir. Mais il y a derrière ce besoin trop d'attente, trop de désir que ce soit vite et facile — comme ailleurs où il suffit de presser les boutons, où l'on jette lorsque ça semble ne pas aller ou ne plus répondre à un besoin immédiat — et trop d'insatisfaction, trop de carences.

Quelle part du maître aujourd'hui ? Qui ne nous laissera pas sur ce constat quelque peu négatif et douloureux ?

Pour moi, cette dernière analyse est d'abord un constat et pas un jugement. Je crois cette analyse, bien que peu réconfortante, nécessaire pour nous orienter vers une part aidante qui se situe surtout au niveau de tout ce qui peut re-structurer les enfants, les relier à eux-mêmes et à des points d'ancrages extérieurs, leur faire vivre le sentiment qu'ils peuvent encore avoir du pouvoir sur quelque chose. Au besoin en éliminant de nos activités des travaux qui relèvent quelquefois de l'anecdotique ou du luxe.

La part dont parle R. Page c'est la part à la fois d'aide immédiate à l'enfant en butte à une difficulté précise, souvent d'ordre matériel, technique ou en face d'une ignorance, et aussi d'aide dans la prévision des besoins matériels qui vont apparaître pour que se mènent à bon port les projets des enfants.

On pourrait la résumer en disant que c'est la part d'organisation et d'intervention :

• Organisation de l'espace où chacun doit pouvoir trouver facilement accessible et disponible ce dont il aura besoin ; organisation du temps aussi que pour, compte tenu des rythmes et des estimations des délais nécessaires, les travaux avancent et aboutissent.

• Intervention ponctuelle dans les difficultés inévitables qui arrivent de mille façons ; intervention aussi en rappels, stimulations ou propositions.

C'est sans doute parce que ces aides incessantes, dans un milieu

matériel qui a été au préalable pensé et prévu, sont données qu'il y a en fin de compte réussite. Donc valorisation et dynamisation des enfants, ce qui les met en état de s'en passer peu à peu en gagnant la confiance en eux et de l'autonomie.

• Donner de multiples points d'ancrage.

Et si derrière le déferlement des demandes matérielles ; techniques, immédiates, se cachait une autre demande affective, profonde : «*Qu'enfin quelqu'un, une grande personne s'occupe enfin de moi*» ?

Oui, cette demande existe mais elle-même en cache une autre : «*Aide-moi à entrer progressivement dans le monde des adultes en restant moi-même et en m'accomplissant.*»

La part aidante ne doit-elle pas aujourd'hui se situer au niveau de tout ce qui peut restructurer les enfants, les relier à eux-mêmes et à des points d'ancrage extérieurs, leur faire vivre le sentiment qu'ils peuvent encore avoir du pouvoir sur quelque chose ?

Effectivement, et ces ré-ancrages vont dans tous les sens et d'abord dans leur passé le plus lointain : d'où vient mon nom ? De quelle(s) culture(s) suis-je issu ? Comment parlaient, vivaient mes grands-parents.

Mais pour cela il faut que le maître soit lui-même restructuré. Je sais que je suis l'héritier d'un savoir vieux de vingt-quatre siècles, inventé pour des raisons précises et très belles et encore actuelles. Héritier de la rhétorique antique, je puis l'enseigner sans complexe au second cycle en la fécondant par l'expression libre : Quintilien et Freinet.

• Ne pas négliger le travail en un seul groupe.

J'ai vécu, comme nous tous, de ces heures où se préparent des exposés, où se fait aussi parfois le travail individualisé et où chaque groupe, voire chaque élève voudrait avoir l'avis, l'appui, l'aide du prof. Parfois la ruche marche parfaitement, d'autres



fois il y a des temps morts pour certains groupes : dans ces cas-là je suis mal à l'aise et je déplore d'avoir été débordée. Suis-je déjà « mémé » ? Peut-être... mais il faut admettre qu'on n'est pas l'Hydre de Lerne ni Siva et qu'on a besoin de calme pour travailler.

« *Je suis brisé... je suis saturé* » (dit-il). Bien sûr nous ne pourrions jamais éviter ces journées-là, mais je ne crois pas que ce rythme, ces activités touffues soient souhaitables tous les jours ni pour le pédagogue ni pour les enfants. **On a tous besoin d'un retour au travail en groupe-classe ; ça fédère.** Cette forme de travail « éclaté » est souhaitable en alternance avec des activités — je dirais presque routinières — qui donnent un rythme de vie plus calme, plus sécurisant.

Dans un emploi du temps comme le nôtre (succession rigide de cours présentés souvent sans rapport les uns avec les autres, français - math - anglais...) qui est suivi d'un programme télé comparable (pub - politique - jeux...) au cours duquel l'enfant est passif et n'échange rien avec autrui, il faut que l'enfant devienne de plus en plus actif : nous devons veiller à ce qu'il fasse, qu'il parle et que bien vite il mette en commun.

• Il décrit une journée comme nous en avons tous connue. Cela peut rassurer ou effrayer !...

Cette « tranche de vie » évoquée dans ce second article me fait peur. L'enseignant est certainement un homme orchestre mais est-il bon de multiplier les instruments ? Ne risque-t-il pas à la longue de s'essouffler et de tomber dans la médiocrité ou alors d'y laisser sa santé ?

Personnellement je suis incapable de mener trop d'activités à la fois car il m'est impossible de me plonger dans différents sujets

et de répondre à des sollicitations aussi multiples que fréquentes. Ici aussi il y a un choix à faire si l'on ne veut pas être dépassé par les événements. Peut-être faut-il privilégier la qualité au détriment de la quantité.

• Ne pas être l'homme orchestre.

Il est mauvais que l'enseignant soit un homme-orchestre : il est voué à craquer nerveusement et nous avons ainsi perdu d'excellents camarades.

Qu'il y ait un temps où on soit contraint malgré soi d'être homme-orchestre c'est malheureusement vrai et c'est dû à un fonctionnement dysharmonieux du mouvement lui-même qui ne sait pas ménager la confrontation des expériences et donc leur régulation.

Il doit arriver un moment où — pour reprendre la métaphore — l'enseignant se déplace à travers la classe pour vérifier comment fonctionne tel ou tel élément de l'orchestre mais où l'orchestre a pris son autonomie et fonctionne seul.

Alors la multiplication des instruments ?

- Tout d'abord il faut beaucoup d'instruments potentiels mais il ne faut pas les utiliser tous à la fois.
- Il faut n'utiliser que ceux qui sont réellement utiles en classe quitte à faire appel à d'autres instruments le moment venu.
- L'instrument — la technique, l'outil — doit déjà être bien connu de l'enseignant, même et surtout s'il ne l'a pas pratiqué, d'où la nécessité des dossiers ouverts, des encyclopédies ouvertes où prennent place les descriptions d'outils et les comptes rendus d'expérimentation qui permettent de gagner du temps.

• Savoir évaluer ce qu'on a fait.

Ma première impression après lecture : Tu es «brisé, saturé», Raymond, mais ta classe vit, tu vis, et je le sens, tu es heureux et les enfants aussi ! Alors ça ne fait pas de mal de lire un petit article comme ça, pris sur le vif, parce qu'on s'y reconnaît. Oui c'est aussi ça l'image de ma classe : une avalanche de questions, d'appels, la multitude de petits problèmes à résoudre là tout de suite ou à ne pas oublier pour demain, les petits conflits. Pas le temps de souffler. Ni de réfléchir longuement à ce qu'il faudrait répondre. Le soir, quand, enfin seul, on fait son petit bilan de journée, on a des remords parfois : il y en a toujours un, deux, dix, qu'on n'a pas tout à fait su écouter, ou comprendre, ceux qui nous ont exaspéré par leur agitation et il aurait peut-être suffi que... Épuisé, on n'est pas très content de soi. Peut-être faudrait-il parvenir à se regarder avec un œil extérieur, comme lorsqu'on lit l'article de R. Page, pour pouvoir se dire : après tout, on a bien travaillé, même si tout ne peut pas être parfait.

Pour réaliser ma «part du maître» idéale, j'ai encore des progrès à faire dans l'organisation du travail de ma classe ! Je suis allée en novembre passer deux jours dans la classe d'un copain chez qui la vie de la classe «roule» impeccablement. Ce qui frappait le plus, c'était sa présence très discrète, très silencieuse. La classe était à la fois très active et dans le plus grand calme. Le secret ? Une organisation coopérative du travail très minutieuse avec grand planning très précis, un classement et un rangement très stricts des documents, outils et matériel ; et aussi l'habitude de l'autonomie acquise par les enfants qui étaient suivis trois ans par le même maître, et venaient d'une classe où ils travaillaient déjà de cette manière. Là, la part du maître était presque toute sous-jacente :

- réflexion après la classe sur des suites possibles d'un travail ;
- l'invite à faire des bilans très fréquents du travail par les enfants : recours au groupe pour aides dans les travaux individuels, ou pour mise en commun d'une recherche, une découverte, etc. ;
- exigence ferme pour les responsabilités prises par les enfants ;
- une écoute très grande de tous, par le maître et par tous les élèves entre eux.

• Organiser les règles de vie.

L'article de R. Page me rappelle le temps où j'étais en maternelle : 45 élèves de quatre et cinq ans. J'avais des journées épuisantes à la fin desquelles je ne savais pas de qui je m'étais occupée, qui j'avais oublié. J'étais accaparée par une catégorie d'enfants (ceux qui certainement pouvaient le plus se passer de moi) et les autres étaient un peu oubliés. J'en avais bien conscience.

J'ai donc essayé d'organiser ma classe de telle sorte que beaucoup de problèmes se résolvent sans moi :

- tableau de responsabilité ;
- mise à la disposition des enfants du matériel de la classe : ciseaux, colle, pinceaux, feutres, etc. ;
- entr'aide entre les enfants : ceux qui savent déjà imprimer initient ceux qui le désirent, etc.

En primaire, j'ai continué à attacher beaucoup d'importance à l'organisation matérielle de ma classe et d'année en année, je l'ai améliorée. Depuis que je travaille en équipe avec Roger, je me sens encore plus disponible : les enfants sont dispersés dans moins d'activités.

La vie dans la classe doit aussi être organisée ; il y a un apprentissage de la liberté, il y a des règles, le maître veille à ce qu'elles soient respectées :

- tu es libre de te servir du matériel de la classe mais tu dois penser à celui qui voudra l'utiliser après toi, il doit le retrouver à sa place en bon état !
- tu prends la parole, tu veux qu'on t'écoute ? alors «écoute» toi aussi ;
- tu veux parler, les autres aussi ; chacun parle à son tour ;
- tu cries, tu fais du bruit, tu gênes ceux qui travaillent, etc.

Cet «apprentissage» est difficile, il faut être patient surtout avec les petits qui sont essentiellement tournés sur eux-mêmes, mais là, mon rôle m'apparaît assez nettement clairement.

• On n'a que deux mains.

Réflexion d'un des mes enfants s'adressant à la classe : «Arrêtez ! maîtresse, maîtresse, maîtresse... la maîtresse n'est pas un poulpe.»

La part du maître n'est pas de toujours répondre à tout. Il faut demander à l'enfant de chercher lui-même ou de faire appel à la classe ou au groupe.

Exemple : en ce moment, dans ma classe, les enfants (4-5 ans) font de la couture. Les première fois, j'entendais : «Michèle, j'ai un problème, mon aiguille est désenfilée.» Très souvent, j'ai dû répondre : «Attends un moment, je suis occupée.» Las d'attendre, ils s'adressent maintenant à un enfant plus habile et beaucoup ont même réussi à l'enfiler seuls.

Le maître doit savoir s'effacer pour laisser le groupe intervenir. Exemple : les enfants d'une classe C.E.1-C.E.2 veulent regarder des diapos. Ils s'adressent aux enfants C.M.1-C.M.2 pour placer les diapos dans le bon sens. Même dire à l'enfant, essaie toi-même :

- 1^{er} temps : l'inciter à faire son tâtonnement ;
- 2^e temps : le renvoyer au groupe ;
- 3^e temps : intervention du maître.

Quand un enfant écrit un texte en classe, laisser intervenir le groupe pour l'aider à trouver le mot approprié.

La part du maître, ce n'est pas répondre point par point, mais apprendre à l'enfant à programmer. Exemple : quand un enfant décide de faire une fiche du F.T.C., il doit le prévoir dans l'organisation du planning de la semaine ou la veille afin de prévoir le matériel suffisamment tôt.

Tous les ateliers cuisine doivent être programmés en début de semaine...

La part du maître est de veiller à ce que l'entr'aide ne devienne pas un moyen d'échapper à son effort, son travail personnel.

Exemple : dans une classe unique ou à plusieurs cours, le grand a tendance à négliger son travail personnel pour aider le petit et risque en même temps d'empêcher le tâtonnement du petit.

• Il faut savoir se limiter.

L'intérêt du texte de Raymond Page est de décrire la part du maître à son niveau immédiat et indispensable surtout au primaire : fournir les réponses aux questions pratiques des enfants et des adolescents. Mais si l'on sort exténué de cette pratique, il paraît difficile de passer à un second niveau de la part aidante, celle qui porte sur une aide à plus long terme. Or la pédagogie Freinet a été conçue par quelqu'un qui avait besoin de s'économiser puisque Freinet était grand blessé de guerre. Il y a là une contradiction dont il nous faut sortir d'autant que nous avons tendance, étant un peu moutons de Panurge, à vouloir faire ce que nous voyons faire par le voisin et que nous jugeons intéressant.

Le problème est non de s'user une année pour une classe au risque d'en sortir écorné, mais de rester disponible année après année pour toutes les classes.

C'est cette expérience qui m'a conduit à restreindre le champ des techniques que j'offre à mes classes. Je préfère maintenant en faire moins mais mieux dominer et mieux comprendre ce que je fais. Les élèves sont évidemment déçus de ne pas pratiquer certaines techniques qu'ils voient à l'œuvre dans la classe d'à côté mais ils s'en accommodent car par ailleurs j'assume d'une manière plus approfondie ma propre part du maître.

Cela me permet de travailler au second niveau, c'est-à-dire d'examiner avec des petits groupes d'élèves certains points discutables de ma pratique pédagogique, les finalités que je me propose, l'impact réel sur les groupes et sur les individus, etc. Il est vrai que je travaille dans le second cycle.

- La solution est-elle de restreindre le champ des techniques malgré la demande des adolescents ? N'est-ce pas se croire trop indispensable soi-même pour superviser tout ?

• Les recours qui nous économisent.

Bien sûr, la pédagogie Freinet n'est pas de tout repos. Mais en lisant ce texte, j'ai l'impression d'un danger : celui de se faire bouffer. Si on finit la journée brisé, saturé, ça peut durer une semaine, deux peut-être, mais ensuite, il est impossible de rester vraiment disponible pour être à l'écoute des enfants.

Quand on met en place une structure, nouvelle pour les enfants, un certain nombre d'attitudes est à créer, qui déchargent le maître matériellement, une équipe responsable de l'imprimerie qui peut répondre à des questions simples (comment reconnaître un p) de même pour le magnéto, et le dictionnaire pour le «Monsieur, comment s'écrit...», etc. Il y a quelques années, j'avais cette impression de bouillonnement, de rythme effréné, d'épuisement de fin de journée. Mais plus j'arrive à me libérer de détails matériels (par fiches, en formant quelques spécialistes (limographe, photo, etc.) en renvoyant au dictionnaire ou aux sources de documentation, plutôt que de répondre moi-même, plus je m'économise, plus je suis «aidante», c'est-à-dire mieux j'arrive à suivre les tâtonnements individuels, les recherches, l'évolution de l'expression libre. Si les élèves mangent le maître et si le maître mange l'homme (ou la femme) qu'il est, la part aidante risque de jouer les peaux de chagrin !

Il me semble également que l'organisation de la classe doit permettre des respirations. Quand j'ai lancé le travail en ateliers, en extrémiste que je suis, je le faisais cinq heures sur cinq, avec un plan de travail si serré que les ados étaient toujours harcelés eux aussi, qu'ils venaient me demander des foules de détails à moi, pour gagner du temps et que, en définitive, je n'avais jamais le temps, moi, de me consacrer à une reprise de textes en groupe. C'était le plus souvent un dialogue écrit. Je me rends compte maintenant que j'étais angoissée par la notion de productivité : six journaux de 30 pages la première année ! huit périodes d'ateliers, etc. Je finissais les journées sur les genoux et les trimestres à plat-ventre. Maintenant, au stade d'évolution où j'en suis, nous ne faisons que 5 à 6 périodes d'ateliers, 2 à 3 journaux par an, mais chaque cours (1 ou 2 h le plus souvent) suit un rythme alternatif : démarrage par un moment commun (3 mn T.L., lecture) puis je consacre un temps où je suis entièrement disponible aux ateliers, temps variable : au début de l'année scolaire, il est important, car ils ne savent pas travailler en équipe, utiliser le plan de travail, lire les fiches de lecture ; en fin d'année, ils n'ont presque plus besoin de moi pour les ateliers de lecture ; dans chaque période d'atelier (un mois), je suis plus harcelée au début de la période qu'à la fin. Ce temps que je réserve aux ateliers est le plus prenant, parce que, dans chaque classe, une dizaine d'équipes travaille sur des livres, enquêtes, etc. différents et que je dois en permanence faire une gymnastique pour répondre à toutes les questions.

Mais après ce temps vécu au rythme rappelant celui de Raymond Page, je vais m'asseoir à la grande table dont nous disposons, et avec 8 ou 10 élèves, nous reprenons les T.L., ou bien il y a un débat (10 à 15 maximum), ça permet également aux élèves de rompre le rythme des ateliers : ceux qui viennent à la table commune se sont extraits pour un temps de leur atelier respectif. Là, je respire, j'essaie d'écouter, de capter ce qui me semble susceptible de faire avancer un adolescent ou un autre. Je ne réponds plus aux questions ; j'en suscite, et on n'est plus au niveau du matériel (comment on fait ceci ou cela, où est le scotch, etc.) mais du vital.

Je finis la journée moins fatiguée nerveusement. Pas toujours moralement cependant : ce qui me préoccupe, ce n'est plus tant les classeurs à corriger, les stencils à faire, etc. (ça, c'est la routine !), c'est : «*Qu'est-ce que je pourrais bien faire pour aider Carole à dépasser les stéréotypes dans lesquels elle nage si bien, pour que Cécile écrive moins et mieux, etc.*» Ce n'est pas le même genre de préoccupation, et, étant moins épuisée, je vis mieux après la classe, et ma part de maître n'envahit pas (ou moins !) ma part de mère, épouse, amie... C'est important pour mon équilibre, et quand je parle de techniques de vie, le mot m'écorche moins la bouche !

Tous les témoignages qui précèdent s'accordent donc pour souligner la nécessaire organisation coopérative du travail. Si le maître a sa part à prendre dans l'éducation du travail, le groupe-classe, chaque membre de la coopérative a sûrement une part importante à jouer. Cependant, nous sommes bien obligés de reconnaître que la mentalité d'assistés dont notre société de consommation imprègne les adultes rejaillit de plus en plus sur nos enfants et nos adolescents. Ils ont très tôt tendance à suivre le chemin de la plus forte pente et il faut au maître beaucoup de modestie dans l'entreprise de renouvellement de la vie commune, ou beaucoup d'audace lucide, exigeante, sereine. Méfions-nous de l'«homme-orchestre» qui pourrait nous entraîner à ne brasser que du vent, qui nous ferait plaisir à nous mais qui installerait les jeunes de par les pouvoirs que nous assumerions à nous seuls, dans un statut de secourus en permanence, bon moyen d'échapper à la prise en charge de leur autonomie.

C'est ce qu'on demande au pédagogue de la rénovation qui, tout en multipliant les activités d'individualisation, veut cependant rester le seul à pouvoir répondre à toutes les questions car c'est le fondement de son pouvoir et ça, il ne le remet pas en question. Contrairement aux textes officiels qui, eux aussi parlent d'autonomie en terme d'objectif, nous la faisons passer par la remise en question de notre pouvoir et son transfert au groupe.



Justement, à propos de la remise en question de notre pouvoir et son transfert au groupe, il nous est apparu important de rappeler un court article du « Courrier des lecteurs » dans lequel **Noëlle Derlange** signifiait tout haut ce qui nous préoccupe souvent individuellement. Nous avons tous connu ces moments de découragement ou tout au moins d'impatience. Certains camarades nous ont quitté parfois, faute peut-être de n'avoir pas été écoutés dans leurs problèmes, de crainte d'être incapables de pratiquer une pédagogie que Freinet voulait au contraire pour le plus grand nombre d'enseignants possible.

Alors, quelques réactions récentes de camarades ne sont peut-être pas de trop pour redonner une confiance lucide à ceux qui doutent. **Peut-on atteindre l'autogestion dans notre société actuelle et sans un sérieux remaniement institutionnel de l'école ?** Cette partie du dossier est une question ouverte...

A propos de l'article de J. Chassanne : Vos élèves ont-ils peur de vous ?

J'étais très découragée, dans les premières années, à force d'entendre des collègues se vanter de si bien réussir l'autogestion et l'autodiscipline, sans difficultés, en n'ayant les gosses qu'une année.

J'ai compris depuis qu'ils se surestimaient car comment serait-ce possible de rendre des débiles responsables si vite alors qu'ils ont le plus souvent si peu confiance en eux tout en affichant souvent beaucoup d'assurance. Alors je me demande encore souvent si je fais ce qu'il faut.

Après un trimestre et demi, je n'avais pas encore d'autogestion au sens de la prise en charge de la classe par les élèves. Mais au niveau individuel, je crois avoir obtenu quelque chose. Est-ce cela le début de l'autogestion ?

Chacun a des responsabilités et les fait, fait des promesses et les tient.

Le « chef de classe » est utile, à certains moments il organise.

Ce qu'il faut préparer est fait.

L'argent est gagné « à la sueur de leur front » pour aller voir les correspondants.

Cela ne va pas sans difficultés pour certains. Georges, par exemple, est tellement instable qu'il ne peut assumer aucune responsabilité malgré mes nombreuses tentatives.

Je suis comme J. Chassanne, je souffre d'une implication excessive dans la vie de ma classe. Les élèves choisissent mais je ne sais pas attendre s'ils ne veulent rien choisir.

Je n'ai pas encore pu leur laisser prendre toutes leurs responsabilités.

Exemple : la correspondance. On fait ensemble la liste de ce que nous devons envoyer mais ils oublient de préparer à temps ce qui est prévu, je le leur rappelle. Je dois encore lutter contre mon impatience de les voir réussir.

La démocratie dans la classe, est-ce le départ pour une vraie autogestion ? La présence d'anciens doit favoriser le départ rapide de l'autogestion. Mais, sans anciens, est-ce normal d'attendre si longtemps ?

Je crois en l'autogestion, c'est mon but dans ma classe mais les élèves la refusent. J'ai mis un trimestre avant d'obtenir de chacun le respect de ses promesses.

J'aurais peut-être dû être capable d'attendre, de perdre du temps pour obtenir plus de résultats.

Suis-je trop impatiente ou trop exigeante ?

Le temps, personne n'en parle jamais. Des exemples, oui, mais personne ne parle des problèmes pour y arriver.

Pendant deux trimestres j'ai eu des exposés en retard ou mal préparés, manque d'organisation pour le journal et la correspondance, j'ai dû toujours leur rappeler qu'ils ont quelque chose à vérifier, etc.

Maintenant les exposés sont meilleurs, les discussions plus intéressantes, le choix d'ateliers mieux équilibré, toujours des volontaires pour les recherches.

Mais avant ils ont appris à s'exprimer, à avoir confiance en moi et en eux, choisir, refuser, s'intéresser à tout ce qui les entoure, à être heureux en classe.

Maintenant ils sont prêts. Je n'obtiendrai, j'en suis sûre, l'autogestion qu'après cette année scolaire. Si j'ai deux années de suite les mêmes élèves, cela ira mieux.

Mais qu'obtient-on en une année ?

En S.E.S., on travaille en équipe. Tout le monde n'est pas persuadé qu'il est préférable de garder les élèves plusieurs années.

Si mes élèves changent de méthode et d'esprit, que leur restera-t-il après seulement un an d'efforts ?

(Paru dans *L'Éducateur* en octobre 1974.)

• Ne pas prétendre à l'impossible.

Ce qu'écrit Noëlle Derlange est sous-tendu par le mot autogestion, que j'aimerais rapprocher du mot vie coopérative, deux mots par rapport auxquels la part du maître doit être précisée. D'abord, pour définir les deux mots, je préfère faire appel aux verbes qu'aux substantifs, c'est plus actif :

• **Autogestion** : autogérer = gérer soi-même quelque chose ; cela sous-entend la gestion collective des biens de production dont on dispose dans une classe (journal, imprimerie, matériel audiovisuel, etc.).

• **Vie coopérative** : coopérer à quelque chose. A quoi ? A un projet commun. Vouloir faire vivre ces mots, voilà un sacré pari dans une société où :

- les biens collectifs ne sont pas respectés, car seule la propriété individuelle compte pour chacun ;
- la notion de projet commun est niée, car elle s'oppose à l'objectif individualiste et égoïste acquis à l'école (avoir SON examen, SON concours, pour obtenir SON débouché — en écrasant les autres si nécessaire).

Pour espérer tenir ce pari, il est certain qu'il faut au moins la patience des graines, car il implique un changement de mentalité, et cela ne peut s'inscrire que dans la durée.

Mais il serait malhonnête de ne pas dire que la part du maître est d'abord dans le choix que lui, il fait au départ, en instaurant le principe d'une classe coopérative, d'un travail autogéré. Quel choix ? Celui d'une société qui respecte les individualités tout en rejetant l'individualisme égoïste ; et aussi le choix philosophique d'un postulat, celui d'une nature humaine « bonne », fiable ; il est indispensable pour qu'on puisse donner la liberté de s'auto-déterminer. Le maître pose donc au départ son cadre, ses choix d'homme. Il propose également ses techniques, ses outils, sa compétence de pédagogue. A l'intérieur de ces limites, les enfants sont « libres » de devenir eux-mêmes, au sein d'un groupe créatif.

A la fin de l'année scolaire, le maître se demande anxieusement : si mes élèves changent de méthode et d'esprit, que leur restera-t-il après seulement un an d'efforts ?

Eh bien **HEUREUSEMENT**, la liberté des enfants va enfin pouvoir s'exercer, non plus à l'intérieur du cadre que nous imposons, mais par rapport à ce cadre : je vois alors trois possibilités :



1. L'enfant n'accepte pas les choix politique (au sens large) et philosophique de l'adulte : il ne restera pas grand chose de cette année, sinon les souvenirs, pas toujours mauvais d'ailleurs, de faits matériels : le journal, la classe-nature, les correspondants, etc., des techniques, mais rien de profond.

2. L'enfant a découvert un nouveau mode d'être, soi et par rapport aux autres. Découverte fulgurante qui l'a rendu perméable à tout ce qu'on a essayé de faire passer. Même si une année, c'est très court, il en restera des traces indélébiles, et dans ce cas, le maître a souvent un «service après-vente» à assurer, car l'enfant reviendra parfois le voir, lui demander de continuer à assumer sa part aidante.

3. L'enfant a accepté les principes d'une vie coopérative, il a été heureux de la découvrir, d'aborder l'autogestion (ou plus réalistement la cogestion), mais, il est moins rapidement perméable, le milieu extérieur, familial, mass media, a trop de prise sur lui. Il ne restera de cette année que le souvenir nostalgique d'un idéal, mais l'enfant n'est pas assez armé pratiquement pour le faire vivre, il avait encore besoin d'une part du maître trop importante pour pouvoir transposer au-delà une attitude coopérative.

La liberté de refus de la vie coopérative, définie en 1, choquera peut-être ; elle me paraît cependant fondamentale, si elle s'exerce après une année d'expérimentation. Bien sûr, lorsqu'il y a refus, cela ne nous plaît pas, car nous croyons à nos choix, et notre vérité nous semble la meilleure, et nous sommes parfaitement convaincus des désastres provoqués par les normes de la société capitaliste. Mais si nous n'acceptons pas qu'après une année, des enfants disent «non» à notre enseignement et ne gardent RIEN de celui-ci, nous ne ferions que rejoindre la cohorte des idéologies qui, à travers l'histoire, ont tellement souhaité marquer les esprits du sceau de leur vérité, qu'elles l'ont imposée par la violence.

Dernière remarque : après une seule année, on ne peut tout au plus, à mon sens, qu'arriver à une cogestion du travail, à un partage des tâches équitable, tenant compte des compétences de chacun ; quant à l'autogestion, c'est un apprentissage de plus longue haleine...

En ce qui concerne notre impatience, elle explique notre non-non directivité, et elle est «tactique» : un an et dans ce laps de temps si court (en fait, 140 heures de français en ce qui me concerne, 5 heures par semaine contre parfois 10 heures de télévision !), donner un maximum d'ouverture à chacun pour qu'il soit capable de choisir LIBREMENT entre la vie coopérative et l'individualisme.

• La part du maître et la part des mots.

Dans le texte de Noëlle Derlange, je distingue trois aspects :

1. sa pratique ;
2. ses espoirs ;
3. la part des mots.

Dans la mesure où ses élèves parviennent à réaliser les objectifs qu'ils se proposent ou qu'ils acceptent qu'elle leur propose, il me semble qu'elle peut être satisfaite. Mais j'ai remarqué que ma propre pratique bute toujours sur des enchaînements mal conçus et qu'à l'Ecole Moderne nous répugnons beaucoup à voir de près ce qui se passe de ce côté-là dans le concret. Et ceci rejoint la part aidante car il faut que le maître suive de près ces enchaînements et assure un suivi satisfaisant des travaux individuels ou de groupe. Concrètement, si un être s'engage à présenter un travail dans un mois, il faut que j'aie constamment ce travail en tête pour lui demander où il en est, semaine après semaine ; car des difficultés imprévues, des élèves et du maître ne manquent pas de surgir ; si elles ne sont pas surmontées ou contournées à temps, c'est l'échec. Or souvent, dans les rencontres un voile pudique est jeté sur ces enchaînements, la rhétorique occulte alors la pratique.

C'est cela que j'appelle la part des mots quand elle se substitue à la part du maître dans un discours pédagogique où le terme d'autogestion devient une supercherie. Parce que le problème comme le laisse entendre Noëlle, c'est effectivement l'enfant ou l'adolescent qui n'arrive pas à prendre de responsabilité dans le groupe. Quant aux espoirs, on ne peut mesurer l'efficacité d'un travail à sa durée. Suivre les enfants une autre année peut être préférable mais est-ce toujours évident ? Une expérience réussie d'une année est généralement bénéfique pour la classe mais l'est peut-être davantage encore pour le maître lui-même : c'est la part aidante de la classe à l'égard de l'enseignant.

• Reconnaître le droit à la différence.

Doit-on garder les mêmes élèves ou bien en changer ? Il m'est arrivé de penser, que dans certains cas la première solution était la meilleure mais que parfois la seconde n'était pas mauvaise non plus. Il me semble que lorsque l'on commence un type de travail avec un groupe d'adolescents qui comprennent tout de suite (ou presque) ce que l'on attend d'eux et qui l'admettent, alors il faut continuer avec eux car l'expérience est satisfaisante pour tous, surtout dans le second degré où le professeur, même bivalent, ne reste pas toute la journée avec les mêmes élèves. Par contre si le groupe d'adolescents refuse le type de travail proposé (souvent par paresse on choisit la facilité), si des tensions insupportables pour moi, se créent, alors je préfère que ces adolescents aient un autre enseignant que moi l'année suivante, non pas par abandon de ma part mais parce qu'il me semble que parfois une personnalité différente, avec, sans doute, des objectifs différents pourra peut-être mieux convenir. Après tout il faut se reconnaître le droit à la différence et si on s'oppose à une trop grande détermination on risque de graves éclats. Alors dans ce cas-là, pourquoi ne pas recommencer avec d'autres adolescents l'année suivante, même si cela demande beaucoup de temps et d'énergie ?

• Donner d'autres références.

Je suis persuadé qu'il reste toujours quelque chose, même si notre action se limite à une année — même moins s'il s'agit d'un stage ou d'un centre de vacances. C'est, de toute façon, un investissement à long terme pour un enfant qui gardera une référence, qui aura des adultes points de repère : il sait qu'on peut agir « autrement ».

• Avoir une vision réaliste de ses objectifs.

Pour ma part, je ne parle pas d'autogestion dans la classe : je préfère viser moins haut. Et les enfants auront, comme nous, la vie devant eux pour continuer : on voit ce que ça donne au niveau adulte, à l'I.C.E.M. par exemple, et le temps que ça prend ! Alors dans la classe, je parle seulement du partage des responsabilités et des pouvoirs, de s'apprendre à chercher ensemble comment on pourrait s'y prendre pour que le travail soit plus intéressant, pour que chacun y trouve ce dont il a besoin, à un rythme et par des moyens qui ne sont pas les mêmes que ceux de son copain.

Et le temps est un facteur important dans cet apprentissage, et une année scolaire est un délai fixe, non choisi, non extensible ; à partir de là, je crois savoir un peu plus exactement pour les enfants sur quelles variables je vais porter mes efforts, choisir ce qui est fondamental et ce qui est, en quelque sorte, anecdotique.

Ce qui est fondamental, par exemple, c'est qu'un enfant se rende compte qu'il peut réussir et cela lui sera davantage évident que nous aurons, au début, posé des objectifs et des marches pour y arriver qui soient à la hauteur de ses possibilités. Parce qu'à partir de là renaît le dynamisme.

Ce qui est fondamental, c'est de rétablir les circuits entre les enfants et les savoirs : que leur expression, à partir du moment où elle est manifestée, soit entendue, écoutée, prise en compte, qu'elle ait des échos, qu'elle s'affine, évolue,

s'accroche à des savoirs reconnus, donne naissance à des choses concrètes, échangées, qui renvoient à d'autres choses, etc.

Ce qui est anecdotique c'est que l'on fasse, ou non, de l'aluminium repoussé ou du drawing gum. A la limite, que l'on utilise — intelligemment — un manuel pas trop stupide ou un fichier (qui peut-être n'existe pas encore ou qu'on ne peut pas se payer).

Je parle pour des classes où l'on arrive le 15 septembre et que les enfants quitteront le 30 juin.

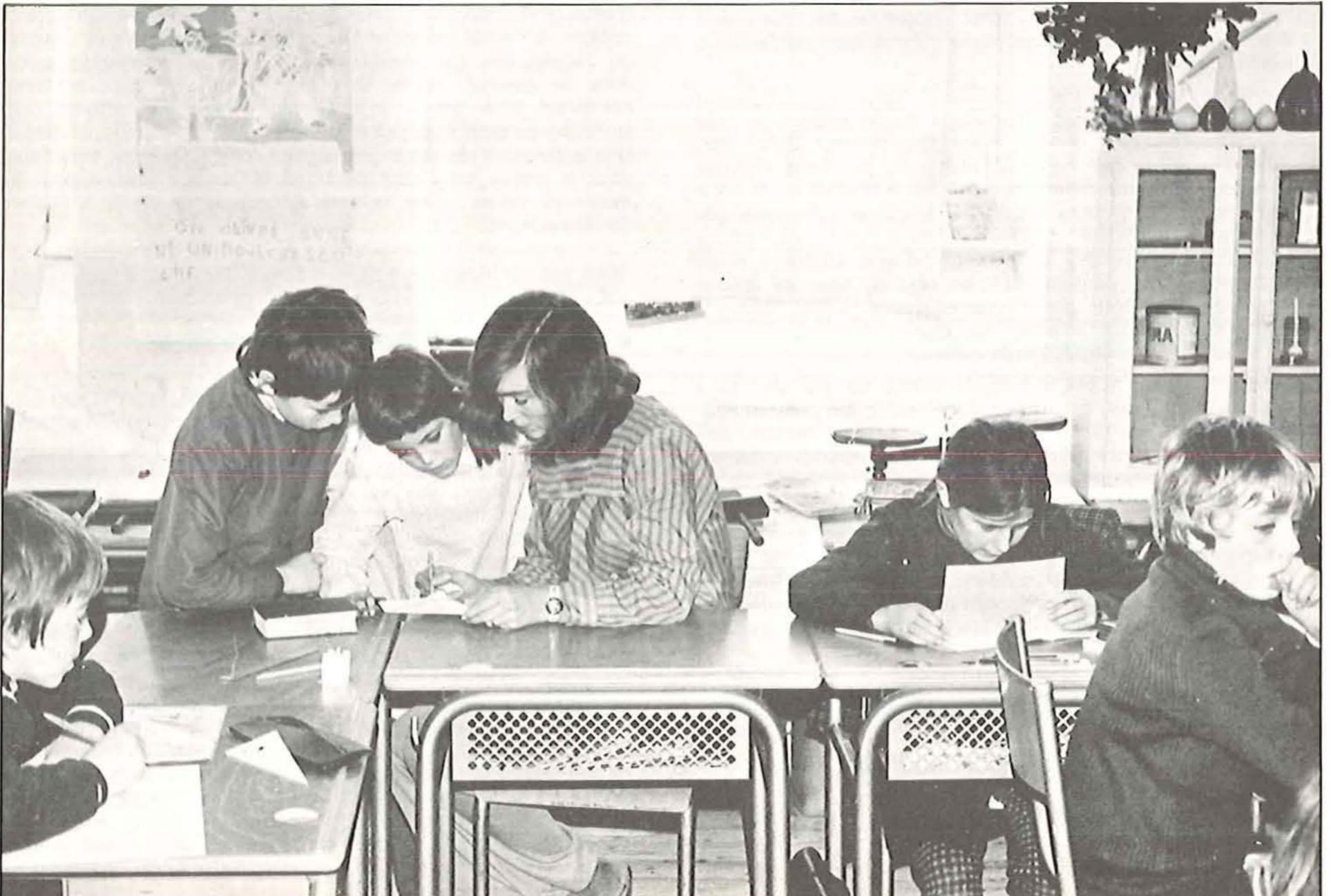
Et dans ce cas, je crois que l'exigence de Noëlle Derlange — fort louable — est bien grande : le tableau qu'elle brosse sur un an ne me paraît pas du tout négatif, bien au contraire !

Je ne sais pas si une deuxième année l'amènerait à l'autogestion, mais qu'elle l'amène encore un peu plus loin, c'est sûr. Il est devenu banal de dire que ce que nous voulons faire avec les enfants va radicalement à contre courant de ce qu'on attend de nous dans la société : ce n'est pas une raison pour ne pas essayer, mais c'est suffisamment important pour ne pas pouvoir y aller à toute vitesse ! Et les conditionnements extérieurs pèsent si lourdement que je préfère fonder mon travail sur des outils et des techniques de travail qui accroissent le pouvoir et les réussites des enfants, sans me référer à des mots prestigieux, qui fascinent... et qui trompent.

Par ailleurs, je ne crois pas que l'on puisse parler d'autogestion sans un sérieux remaniement institutionnel de l'école.

Et si les enfants quittent la classe au bout d'un an, c'est certes regrettable par rapport au projet de Noëlle Derlange et à son évolution positive. Mais, pour ma part, je crois que même pour un an, un apprentissage de l'autonomie ne peut pas être nocif ! Il permet au moins de retrouver ou de sauvegarder un peu plus longtemps des rapports bénéfiques.

Quand on vise trop loin, qu'on vise à ces grands mots comme autogestion, on effraie en fait ; et quelquefois on désespère d'y arriver, on se décourage et on décourage. Or, si l'on était plus nombreux à travailler dans une perspective moins idéale, déjà, dans un premier temps, peut-être que l'on obtiendrait plus facilement des transformations qui nous permettraient alors de continuer plus loin.



C'est toujours avec le même souci d'aller plus loin, avec le plus grand nombre de camarades possible que nous nous sommes interrogés un peu plus en profondeur sur quelques-unes des hypothèses émises par Jean Le Gal en 1975 dans son entretien avec Maurice Pigeon : «**Educateur et/ou thérapeute ?**»

Les réactions suivantes des camarades qui ont participé à cette réflexion n'ont d'autres objectifs que de servir de «recours-barrières» aidants à ceux qui, dans leur pratique quotidienne, se posent inmanquablement des questions sur leur propre comportement d'homme et de femme en situation éducative.

ÉDUCATEUR ET/OU THÉRAPEUTE

Educateur et thérapeute ?

Educateur ou thérapeute ?

C'est un problème que nous avons posé depuis longtemps, sans jamais trouver une réponse satisfaisante.

C'est pourquoi j'ai voulu avoir un entretien avec Maurice PIGEON dont l'expérience peut nous éclairer, cet entretien qui ouvrira un débat auquel nous invitons tous ceux qui se posent le problème.

L'ATTITUDE DU MAÎTRE

J.-L.G. — *A partir du moment où l'on permet à l'enfant de s'exprimer librement, il amène au jour un certain nombre de problèmes.*

Devant ces problèmes, on se demande : dois-je jouer un rôle thérapeutique ou dois-je jouer un rôle éducatif ?

Par exemple : un enfant arrive le matin. Il est perturbé par un certain nombre de choses qui se passent à la maison, qui le rendent anxieux et agressif. Son attitude empêche les activités décidées par le groupe de fonctionner. Moi, j'interviens pour empêcher qu'il perturbe le groupe, et je pense jouer mon rôle d'éducateur, alors qu'un psychothérapeute lui permettrait de se libérer de ses problèmes, d'agir d'une façon tout à fait libre.

M.P. — C'est tout à fait ça !

L'allure thérapeutique que l'on veut donner à notre pédagogie est en fait pour chacun des pédagogues, une attitude thérapeutique, mais il y a des limites, et ces limites sont dans le fait même que nous sommes des éducateurs.

Si nous étions simplement des psychologues, chargés de psychothérapie, nous n'aurions pas à nous préoccuper d'un certain nombre de normes, or l'éducation comporte aussi cette dimension sociale, et le fait de ne pas empoisonner le reste du groupe, c'est important. C'est donc une des limites, et peut-être même la principale, qui fait que nous ne pouvons pas être des thérapeutes au sens psycho-médical du terme.

J.L.G. — *Tu as été éducateur dans une classe et thérapeute dans un centre médico-psycho-pédagogique. Quelles différences as-tu été amené à constater ?*

M.P. — C'était tout à fait différent.

Dans la classe, c'est l'attitude du maître et l'attitude des camarades qui interviennent dans le sens d'une dynamique de groupe, dans le tête à tête, c'est tout à fait différent. On peut voir de véritables explosions de l'enfant ou du jeune adolescent. Quand il s'agit de thérapie, il ne s'agit pas d'arrêter l'explosion, comme on est amené à le faire

dans une classe, parce que les autres peuvent être perturbés à leur tour. La situation est totalement différente. Être un vrai thérapeute, c'est être un contact, sans esprit normatif, en permettant la libération et jusqu'à un point assez élevé. Toute l'anti-psychiatrie est marquée par cet aspect-là, mais nous ne pouvons pas l'être en tant qu'instituteurs. Je ne pense pas qu'à aucun moment, ni Freinet, ni Elise, ni tous les camarades qui ont pensé le problème, aient cru qu'ils pourraient être des thérapeutes au sens médical du terme.

J.-L.G. — *Pourtant il est question parfois de faire prendre conscience à l'enfant des problèmes que son expression libre a mis à jour : «Tiens, tu vois, là, c'est un problème que tu as avec ta petite sœur.»*

M.P. — Alors, là, je ne suis pas du tout d'accord. Il faut une formation extrêmement complète pour être à même d'interpréter, aux yeux de l'enfant, les phénomènes qui se passent en lui.

Lorsqu'il s'agit de le faire pour nous, sans en faire part à l'enfant, c'est une toute autre attitude, c'est une attitude hypothétique, conjecturale, et on vérifie si l'hypothèse que l'on a formulée s'avérera juste au cours des heures ou des jours qui vont suivre.

Mais quant à dire à l'enfant : «Tu vois, c'est ta petite sœur, ou ta mère...», alors là je pense qu'il faut être infiniment plus prudent, ou alors on s'engage dans une voie où notre responsabilité est très importante. On risque non d'être le thérapeute, mais le perturbateur, et quand on a soulevé des instincts, des sentiments, et qu'on a joué à l'apprenti-sorcier, je ne sais où pourrait être le bien.

MAIS ALORS QU'EST-CE QU'ÊTRE UN ÉDUCATEUR ?

J.-L.G. — *Comment vois-tu l'éducateur alors ?*

M.P. — Le terme qui me paraît le plus favorable c'est l'authenticité, être soi-même tout simplement, et peut-être demeurer un peu en retrait, pas obligatoirement mêlé intimement à la vie des autres. Je parle pour moi, je préfère rester moi-même.

J.-L.G. — *Cet été, j'ai lu un dossier sur l'expérience de Deligny avec des enfants psychotiques. L'éducatrice qui arrive dans le réseau va vivre avec un enfant sans rien connaître sur lui, sans savoir quel a été son passé. Elle devra vivre avec lui, tel qu'il sera à ce moment. Deligny dit que les adultes ne sont pas là pour vivre pour l'enfant, mais pour vivre tout simplement comme on est dans un groupe où il y a des adultes et des enfants. On vit AVEC les enfants mais on ne vit pas POUR eux.*

Or à l'Ecole Moderne, on a tendance à vivre POUR, TOUT EST FAIT POUR l'enfant ; on est à son service

en classe, on est là pour lui, on doit être à son écoute, on doit être disponible à lui.

Personnellement je suis plus proche de vivre AVEC l'enfant.

M.P. — J'entre tout à fait dans ta perspective. VIVRE POUR, c'est comme SE PENCHER SUR CES PAUVRES ENFANTS QUI...

C'est une attitude qui marque, qu'on le veuille ou non, qu'on s'estime supérieur à... On veut se pencher sur... Afin de...

Quand on parle de créer un milieu aidant dans la classe, il y a les techniques, il y a la façon d'organiser la classe, et il y a soi-même. Mes étudiants me disaient l'autre jour : «Mais, monsieur, il faut tout de même bien, par exemple en dessin, apprendre la ligne d'horizon, au-dessus et au-dessous de la ligne d'horizon !»

J'ai répondu : «Absolument pas ! L'instituteur qui est un éducateur se place au milieu de ses élèves, il est avec eux. Ils ont tout ce qu'il leur faut pour dessiner, pour peindre, lui il peint, il dessine tout simplement avec eux. On pourrait avoir là des références à des auteurs comme Piaget. C'est la façon dont l'éducateur se comporte qui interviendra de façon très inconsciente pour les enfants et il sera normatif mais sans l'avoir voulu expressément. Son attitude simple, naturelle, font qu'il sera bien plus écouté que s'il se manifestait d'une façon ostentatoire.»

J.-L.G. — Ce que tu dis rejoint une de mes idées et de mes préoccupations : «la participation du maître à l'expression

dans la classe» où je me fondais sur l'hypothèse que le maître n'avait pas été le serviteur de l'expression de l'enfant. Quand il avait mis en place le moyen de cette expression, il avait lui aussi le droit de se servir de ces moyens pour s'exprimer, pour créer, par l'écrit (écrire un texte, l'imprimer), l'oral, la musique, le chant, la danse, le dessin.

Cette hypothèse a rencontré pas mal d'opposants pour diverses raisons. Il a été assez mal considéré que le maître lui aussi puisse avoir le droit à l'expression dans la classe. Je maintiens cette hypothèse. A l'époque j'avais écrit : «Plus qu'un éducateur, je suis un homme qui vit avec les enfants.»

M.P. — C'est tout à fait ma formule !

L'éducateur est avec le groupe, dans le groupe, vivant dans le groupe, à la disposition de l'ensemble et à la disposition de chacun, en étant vraiment lui-même. Etre un thérapeute c'est être soi-même, être congruent comme le dit Rogers. Etre soi-même, c'est aussi venir à l'aide de l'autre mais pas d'une façon ostentatoire : «Je suis éducateur, donc je vais vers toi parce que tu as besoin de moi.»

Etre naturel ça s'apprend, ça se vit, en prenant conscience de qui on est... Tout à l'heure tu parlais de rapporter au groupe, il n'y a que le groupe qui peut te permettre de bien te connaître.

(Paru dans L'Éducateur en novembre 1975.)

• Thérapeutique de l'écriture, non de l'individu.

L'article se suffit à lui-même et ne me semble pas appeler véritablement un débat : il me semble qu'on est tous d'accord sur le sujet.

Quelques remarques de détail : excepté pour les classes d'enseignement spécialisé (où les enfants sont par ailleurs suivis par des psychologues), peu d'enfants de nos classes relèvent véritablement d'une thérapie, et il ne faut pas dramatiser, monter en épingle, les petits (ou moins petits) problèmes de chacun, les enfants comme nous, qui peuvent transparaître ou non dans l'expression libre ou le dialogue, et qui sont, bien que parfois pénibles, des facteurs déterminants d'édification de la personnalité car obstacles à surmonter. Bien souvent, l'enfant se pose en s'opposant (à ses parents, ses proches, ses maîtres), et ces conflits ne nécessitent pas une thérapie.

Je suis thérapeute de l'écriture, non de l'individu. Quand je travaille, toujours en groupe, sur l'expression libre, pour aboutir à une expression authentique, je ne demande pas aux adolescents de prendre la classe pour un confessionnal ou un divan d'analyste, je cherche à lutter contre tous les stéréotypes verbaux, qui masquent des stéréotypes de pensée et d'être. Je soigne une maladie, celle du mimétisme, des moutons de Panurge, et c'est déjà beaucoup.

Le vrai thérapeute, s'il est nécessaire, c'est le groupe-classe. Il m'est arrivé, et même souvent, je ne le nierai pas, de recevoir des appels d'adolescents, qui étaient perturbés par un problème. Dans ce cas, j'ai toujours essayé de relancer sur la classe, sur l'équipe de profs, pour éviter les dangers du dialogue à deux. Qu'est-ce qu'un analyste ? Une personne qui se fait payer pour prêter oreille aux discours de celui qui n'a trouvé personne pour l'écouter. On vit dans une société sourde, niant l'écoute dans la communication. L'apprentissage de cette écoute est l'un des objectifs essentiels de la classe coopérative ; c'est pourquoi la classe est le meilleur des thérapeutes.

Autre attitude possible, qui remplace celle du thérapeute, c'est avoir des informations concrètes, précises, d'ordre juridique ou autre, en réponse aux problèmes des enfants (cas des enfants de divorcés, les fugues, les filles enceintes, etc.). C'est souvent plus efficace qu'une attitude de thérapeute, pour laquelle nous ne sommes pas formés.

• Une sagesse difficile à atteindre.

Je suis d'accord avec la première partie de l'article, sans restriction. Il me semble d'ailleurs que si l'on joue le rôle de thérapeute pour tel ou tel enfant de la classe on risque de polariser notre attention sur lui et de négliger ainsi les autres. Dans certaines classes (classes aménagées par exemple), on s'aperçoit que, souvent, plus de la moitié des élèves ont des problèmes importants, en particulier d'ordre familial. Notre rôle n'est pas de les résoudre — est-ce possible d'ailleurs ? — mais de vivre avec ce groupe d'enfants en faisant en sorte que la classe soit une communauté «positive» où l'on communique, où l'on apprend, où l'on réalise. Si on pouvait déjà faire en sorte qu'aucun élève ne s'enferme dans son échec, que chacun ait pu se prendre en charge, se réaliser, même à un niveau modeste, je pense que ce ne serait déjà pas si mal. Il faut bien reconnaître que nous avons presque tous des problèmes, qu'ils ne peuvent pas être comme par miracle résolus ou gommés, il faut alors apprendre à vivre malgré eux, à nous investir dans des activités qui nous permettront de donner un sens à notre vie et par là-même de surmonter les difficultés. N'est-ce pas ce qu'on peut essayer de faire en classe ?

La deuxième partie me paraît plus intéressante mais beaucoup plus délicate. «Etre avec le groupe, vivant dans le groupe à la disposition de l'ensemble et à la disposition de chacun, en étant vraiment soi-même» : d'accord, mais il me semble qu'il faut beaucoup d'années de travail et d'expérience pour arriver à l'attitude naturelle dont parle Le Gal, car ce n'est pas évident du tout ! Tout le poids de notre éducation, des structures et mentalités scolaires va à l'encontre de ceci. Il a raison de montrer que sous notre bonne volonté se cachent des attitudes pas du tout démocratiques et ceci nous demande une belle introspection à propos de l'idée que nous nous faisons de nos relations avec les enfants. Pour arriver à ce qu'il définit : «C'est la façon dont l'éducateur se comporte qui interviendra de façon très inconsciente pour l'enfant et il sera normatif sans l'avoir voulu expressément», il faut avoir déjà soi-même assimilé une foule de choses, être construit, équilibré, avoir une valeur qui sera «naturellement» communicable aux enfants parce qu'elle a été «digérée» par notre être humain, ce qui suppose une certaine sagesse acquise avec le temps.

• Que chacun se sente reconnu.

Il est vrai que, en favorisant l'expression libre, nous risquons de mettre en évidence certains problèmes familiaux. Alors, allons-nous jouer les thérapeutes ?

J'adhère pleinement à l'analyse de M. Pigeon quand il refuse à l'éducateur ce rôle d'apprenti-sorcier pour lequel il n'est pas formé.

Nous nous heurtons à des situations sur lesquelles nous n'avons aucune prise. Ce serait donc une malhonnêteté intellectuelle de jouer les thérapeutes sans avoir les moyens (ou la volonté) d'assumer les conséquences de notre attitude. C'est en effet une question de responsabilité.

Notre action est limitée, il faut le savoir. Mais elle n'est pas nulle : offrir à un enfant — surtout celui qui est perturbé — un milieu structurant, sécurisant, a sûrement une valeur, thérapeutique ou éducative, je ne trancherai pas sur le qualificatif. En tout cas, il me semble important de bien mesurer notre «pouvoir».

Quant à définir un «type d'éducateur», c'est un projet qui me semble un peu ambitieux. Je me méfie d'un «militantisme désincarné» qui m'apparaît souvent comme une thérapeutique... pour l'enseignant, et l'analyse de Jean Le Gal sur l'authenticité me semble tout à fait juste. Par contre, définir un type de rôle, chercher des priorités, me semble indispensable.

Chacun peut se situer par rapport à ce type, estimer ce qu'il peut assumer, et se fixer peut-être ses propres priorités.

Et à propos de ces priorités, en voilà deux qui me semblent très importantes :

- Nécessité de répondre à la demande profonde de chaque enfant. Que chacun se sente individuellement reconnu.

- Nécessité de chercher ce qui re-structure certains enfants, comme le souligne un ou une d'entre nous dans le dossier, ce qui suppose des exigences : comme Noëlle D. je me pose souvent la question : suis-je trop impatiente ou trop exigeante ? L'idéal serait d'être patient et exigeant...

• Educateur, pas seulement enseignant.

Il me semble évident que nous ne sommes pas des thérapeutes et que nous ne devons en aucun cas nous prendre pour tels, ceci n'est pas de notre compétence. Mais, si on est amené à se poser la question c'est qu'il peut parfois nous arriver de sentir que notre attitude ou notre personnalité provoque chez certains adolescents un déclic ; cependant malgré nos connaissances théoriques et pratiques des adolescents, nos impressions viennent avant tout de notre intuition. De là à aller interpréter tel ou tel comportement il y a un grand pas qu'il nous est impossible de franchir car nous avons affaire à un grand nombre d'individus à la fois et que notre premier rôle est d'enseigner à ces individus et non de les soigner.

Mais, que nous soyons des éducateurs me paraît essentiel car cette terminologie (pour moi) est plus vaste sur le plan sémantique que le terme «enseignant». Ce n'est pas simplement du français ou des maths que nous devons faire apprendre mais aussi toute une idéologie.

• Tenir compte de la psychosociologie.

Je suis tout à fait d'accord avec Jean Le Gal et Maurice Pigeon : si nous croyons voir dans les textes libres quelque chose qui relèverait de la psychanalyse nous ne devons pas aller dans cette direction sous peine de créer des difficultés que nous ne pourrions maîtriser faute de compétence.

Il m'arrive de me servir de tests de caractérologie parce que cela passionne les élèves et me permet d'introduire plus commodément l'étude des personnages ; mais chaque fois que je m'en sers, j'insiste beaucoup sur l'incertitude des résultats.

Il arrive qu'on rencontre la difficulté psychosociologique pour l'avoir cherchée, quand manifestement les textes libres et l'atti-

tude de l'adolescent révèlent de grosses difficultés d'adaptation. Dans le cas du second degré, la seule solution est d'en discuter avec les collègues de la classe, c'est-à-dire avec l'équipe pédagogique.

Car l'équipe pédagogique existe toujours au second degré. Simplement dans beaucoup de cas il n'y a pas d'esprit d'équipe et pire même, certains collègues quelquefois engagés à l'extrême gauche et soi disant favorables à une révolution pédagogique refusent le minimum de contacts avec les autres professeurs de la classe. Il est certain qu'il suffit que deux ou trois collègues fassent ouvertement cavaliers seuls pour perturber une classe en profondeur. La part aidante du maître a donc toujours une dimension collective même si elle devient la part gênante des maîtres.

J'utilise des sociogrammes dans la constitution des groupes de travail. Ces groupes sont éventuellement modifiés en fonction des désirs des élèves mais je ne communique jamais le sociogramme à la classe pour éviter des difficultés graves. Par contre j'en discute avec les collègues pour trouver une solution au problème des isolés et des exclus.



• Avec les enfants mais aussi pour eux.

Je n'ajoute rien à la première partie qui met l'accent sur les limites qu'impose la vie en groupe à une attitude thérapeutique que nous pouvons avoir en classe, ainsi que sur les dangers qu'il y aurait à interpréter des phénomènes mis en évidence par l'expression libre.

«Vivre avec...» m'amène à parler de certaines questions que je me pose. Moi aussi, je vis avec les enfants, je suis d'abord moi-même, authentique auprès d'eux. Mais là aussi je ressens les limites de cette authenticité. Cette semaine justement, je viens de m'imposer certaines contraintes afin d'améliorer le fonctionnement des ateliers de ma classe. A cette heure où chaque enfant choisit son activité, chacun sait bien que la classe devient une «ruche», et selon l'âge des enfants, on est plus ou moins «débordé», ne sachant où donner de la tête pour parvenir à offrir l'aide que les enfants attendent. Avec mes C.P. et ma grande section maternelle, cette année, ma disponibilité doit être immense. Il me faut enfilez une aiguille, ou défaire quelques points d'une tapisserie quand un enfant s'est trompé, suggérer un montage électrique différent ou simplement regarder et écouter celui qui vient de faire briller la petite ampoule, écrire un mot nouveau dans un répertoire pour que la lettre au correspondant avance, contrôler que les caractères sont bien mis, le composteur bien vissé, pour le texte qu'une équipe est en train de composer. Il me faut donner des idées pour que la tête d'une marionnette tienne d'aplomb ou que ses cheveux soient bien fixés, épaissir ou diluer une peinture ou aider à fabriquer une teinte nouvelle, etc. Certains soirs, ce fourmillement, que j'aime cependant et dans lequel je nous trouve heureux ensemble, me paraît manquer d'efficacité. Le mot n'est pas très beau, disons alors d'approfondissement : je les aide un peu tous, mais je me sens un peu trop «papillonner».

L'autre jour, pendant un moment, il y a eu une soudaine et bienvenue accalmie. Tout roulait sans moi, et je me suis assise près de Steve qui peignait son grand bateau. Je me suis mise à dessiner moi aussi, à l'encre de Chine et au brou de noix.

Je dessinais une fleur au pinceau, et les traits, au fur et à mesure de mon travail, devenaient plus précis, mon dessin plus fouillé. Alors, en face de moi, j'ai vu Valérie et Alexandra prendre une nouvelle feuille et se remettre à dessiner. Elles venaient l'une et l'autre de finir un dessin comportant une maison et des arbres avec une petite fille : les maisons avaient été passées à l'encre de Chine et les fenêtres avaient disparu, de même le vêtement de la fillette était une surface entièrement unie et brune. Je ne suis pas intervenue. Alexandra a redessiné une maison, et cette fois les murs restant blancs, elle a pu faire apparaître des fenêtres avec des rideaux et le toit s'est enrichi de petites tuiles. Des fleurs sont apparues à côté de la maison : elles ressemblaient à la mienne ! Cette constatation m'aurait autrefois alarmée, d'autant plus en voyant Valérie reproduire «ma» fleur avec davantage de fidélité encore. Mais je sais que cette étape, normale, sera vite dépassée, je fais confiance à leur imagination. Ce qu'Alexandra et Valérie ont peut-être compris ce jour-là sans explications ni discours mais «de l'intérieur», c'est la différence entre graphisme et peinture.

Steve, devant son grand bateau, m'a dit : «*Là, ça a tout bavé, comment je pourrais le réparer ?*» Je l'ai aidé ; le jaune de sa voile s'était terni du gris de la coque et je lui ai montré comment rattraper sa couleur. Ce jour-là les ateliers «encre de Chine» et «peinture» m'ont paru très enrichissants, chacun voulant aller au bout de ses capacités, alors que j'avais remarqué depuis quelques temps une certaine «baisse» dans ce domaine, certains travaux presque baclés...

Alors, le soir, à l'heure du bilan de la journée avec les enfants, nous en avons parlé ensemble. On a regardé les productions de ces dernières semaines, comparé le soin des réalisations. Steve m'a dit : «*Demain je voudrais faire encore peinture.*» Beaucoup veulent aller à l'encre de Chine, encouragés par le travail d'Alexandra et Valérie.

Moi, demain, je vais me rendre disponible pour Audrey et Eva qui ont entrepris en début d'année une grande tapisserie brodée qui traîne maintenant. Je vais sortir la boîte de tissus et de laine et nous chercherons ensemble ce qui habillera le mieux les deux enfants de la tapisserie.

Je vais essayer de faire ainsi un «roulement» afin de m'investir tour à tour davantage dans un atelier différent. Il me faudra faire comprendre que l'«abandon» ressenti par certains sera provisoire...

Ainsi je veux être **AVEC** eux, mais aussi **POUR** eux. Je ne crois pas que ce soit un pari impossible ; à condition d'être bien conscient des limites inévitables, de ne pas les minimiser sans pourtant croire qu'elles nous rendent impuissant. Je vis avec eux et je prends le droit de m'exprimer quelquefois, de me mettre en colère aussi, tout en respectant l'autre, le droit de rire et d'être spontanée. Mais en même temps je

demeure, étant la seule adulte du groupe, et de plus éducatrice, celle qui met sa disponibilité et sa compétence au service de celui qui en a besoin.

• Permettre aux enfants de prendre du pouvoir.

Pour ma part, je ne me pense pas du tout en thérapeute. S'il est arrivé que des enfants, après avoir vécu avec moi en classe s'en sont trouvés mieux (et c'est arrivé !), je crois que c'est par un processus assez long et bien complexe. Je n'ai jamais envisagé de retrouver dans ces transformations la part de la correspondance, du texte libre, du filicoupeur, des fichiers, des discussions de coopérative, du dessin, des recherches, de ce que je suis dans ma personne. Parce que j'ai le sentiment que des enfants différents ont suivi des itinéraires différents et ont amorcé leur transformation en prenant des points de départ différents.

Ce qui reste invariant c'est l'éventail des techniques utilisées qui toutes offrent la possibilité à la personne de chaque élève de jouer, d'être, de se dire ou de chercher à retrouver ses circuits intimes. Puis de rencontrer celle des autres, toutes attelées à des objectifs élucidés ensemble. ce qui reste invariant aussi, c'est mon attitude qui consiste à installer en classe cet éventail de possibilités et à utiliser mon pouvoir et mon autorité d'adulte pour que les enfants s'en servent, pour rester le garant du fonctionnement des choses telles que peu à peu nous avons décidé de les faire fonctionner. Sans perdre de vue qu'une partie du cadre institutionnel de la classe n'est pas perceptible aux enfants et que leur réussite passe aussi par le fait que je fasse le nécessaire pour qu'ils puissent aller dans une autre classe.

Pour le moment, je ne dessine pas avec les enfants, je ne lis pas mes textes en classe. Je n'ai plus huit ou neuf ans comme mes élèves. je sais que je risque d'être vécu comme un substitut de pas mal de choses et je préfère rester un organisateur d'un espace et de son contenu que risquer d'être un modèle. Autrement dit j'utilise mon pouvoir pour que les enfants se mettent à en avoir, du pouvoir. A travers leurs réussites.

Il arrive que cela donne des résultats en gros analogues à ceux d'une thérapie : il y a des timides excessifs qui se mettent à parler et à agir, des excités qui s'apaisent, des qui ne comprenaient pas qui se mettent à comprendre, un prétendu asthmatique qui ne l'est plus... Et tous les enfants n'ont pas besoin d'être guéris !

Conclusion

Dans tout cet ensemble de témoignages, mêlant réflexion et pratique, nous souhaitons que les lecteurs aient trouvé des échos pour orienter leur pratique quotidienne, rasséréner et dynamiser leur action éducative.

Nous savons, pour le vivre comme chacun, que dans ce monde contemporain, l'équilibre de l'enfant et même de l'adulte, sont fortement compromis par les conditions de travail et d'existence.

Plus que jamais, nous avons besoin d'un coude à coude coopératif pour imposer une pédagogie de la responsabilité au niveau des élèves et des maîtres, pédagogie qui ne peut s'exercer sans apprentissage et exercice de la liberté.

Plus que jamais, il y a une bataille à mener pour qu'élèves et maîtres, dans un véritable climat aidant de coopération, atteignent leur plein épanouissement dans des activités librement choisies, établissent des relations humaines sécurisantes, se rééquilibrent en profondeur afin de poursuivre leur évolution réciproque.

Transmettez vos réactions, vos propositions de travail à :
Janou LEMERY, 64 boulevard Berthelot, 63000
Clermont-Ferrand.

FIN DU DOSSIER

Si vous êtes abonnés aux publications de l'Ecole Moderne VOUS ALLEZ RECEVOIR



888 - 28 février 1980

Les petits astres du système solaire

De précédents reportages, parus dans les collections B.T., S.B.T. ou B.T. Sonores ont présenté le Soleil, la Lune et les planètes. Il est question ici des petits astres : météorites, comètes, astéroïdes et satellites. Ils ont été observés par les jeunes membres d'un club d'astronomie. Dans la même brochure, un petit pêcheur de seiches nous révèle ses astuces. Et des verriers d'art nous montrent leurs créations.



889 - 20 mars 1980

Comment fonctionne la justice

Voici le deuxième des trois reportages consacrés à la Justice (voir B.T. n° 887 : *Qu'est-ce que la Justice ?*). Avec Casamayor pour guide, on suit le déroulement d'une affaire judiciaire : comment elle débute, l'instruction, la prison préventive, le procès, l'appréciation de la peine, l'appel. L'an prochain paraîtra : *En cour d'Assises*.



184 - 25 février 1980

Le papa de Céline est pisciculteur

Des enfants sont allés visiter un élevage de truites dans l'Eure. Ils ont vu les bassins d'élevage, ont assisté à la distribution des granulés, au calibrage des truites, ont interrogé le pisciculteur sur son travail. L'eau coule, claire et fraîche. Les truites arc-en-ciel brillent dans le soleil. Ils ont sûrement passé une bonne journée !



185 - 15 mars 1980

A Chartres au temps des cathédrales

Sur les vitraux de la cathédrale sont représentés dans l'exercice de leur métier les commerçants et les artisans qui les ont offerts. La succession de ces scènes présentent donc la vie laborieuse à Chartres vers l'an 1200.

Les vitraux choisis sont soit dessinés pour mettre en relief les détails, soit reproduits en couleurs.



116 - Février 1980

Le Japon contemporain (économie et société)

Dans les années 60, on a beaucoup parlé de « croissance à la japonaise », de « miracle japonais », de « modèle japonais » :
— Le produit intérieur brut à crû à un rythme deux fois plus rapide qu'en France entre 1955 et 1970.
— La production industrielle, ramenée en 1945 à son niveau de 1914, a quadruplé de 1946 à 1951 et crû à un rythme annuel de 15 %. Comment le Japon a-t-il si bien réussi ? Et qu'en est-il maintenant, après les années de haute croissance suivies, depuis 1973, d'une croissance ralentie ? C'est l'objet de cette étude.



427-428 - Février-mars 1980

La France capétienne

Dans la série « Pour connaître le passé », après *La société médiévale* qui traitait de la vie quotidienne au Moyen Age, voici *La France capétienne* de 987 à 1328. Cette brochure-guide permet des recherches personnelles sur les premiers rois capétiens, la conquête de l'Angleterre, les Croisades, la crise de l'Eglise, le mouvement communal, la lutte contre les hérésies, les grands capétiens.

LA BRÛCHE

n° 57 - mars 1980

Sommaire

ÉLOGE DE L'ANORMALITÉ
Jean MÉRIC

SUR LES TRACES
D'AUGUSTO BOAL
Marie-Jo CONFOLENS
Ou le théâtre de l'opprimé en L.E.P.

VIE SCOLAIRE
Colette LANAVE
Textes libres d'élèves et de professeur.

QUAND UNE SUÉDOISE
VIENT A PARIS...
Kerstin SJÖBECK
L'heure de vérité...

LES PREMIERS SERONT LES DERNIERS
Raymond DUMEZIL
... Le jour où ils nous demanderont des mauvaises notes !

CONTACTS INTERNATIONAUX
Dominique GAUTRAT et Françoise ALAUZE
A Londres, l'école en danger.

OLIVIER EXPLIQUE SES POÈMES
Olivier, déficient auditif, est en 5^e au C.E.S. Molière à Paris 1^{er} dans la classe de Simone BERTON.

A PROPOS D'IMMIGRATION
Thérèse DAREITA, Jean JONOT, Michel MELLAN
Un panorama d'actualité.

POUR LA RHÉTORIQUE (VI)
TROIS MINUTES :
CONTES ET NOUVELLES
Roger FAVRY

• Fiches :
Contes et nouvelles (recueil pour récréation)
- Art du conteur.
Technique de récréation - Schéma (conte ou nouvelle).

Analyse de nouvelle : Edgar Poë : *La lettre volée*.

Conte de Noël : création.
La lettre (texte d'élève) - Pistes de travail.
Maupassant : nomenclature de contes et pistes de travail.
Travail individualisé : programme pour la 1^{re}.
Le siècle des lumières - Fiche d'analyse de film.

B.T. SON :
REGARDS SUR LE TIERS-MONDE
QUI VEUT JOUER AVEC MOI ?
Christian POSLANIEC
Appel à collaboration pour B.T.2 : Les drogues - Qu'est-ce que le rêve ?
REGARDS SUR...
H. Lilien : *L'aventure électronique*.
R. Jungk : *L'état atomique*.

A PARAÎTRE CHEZ MASPÉRO :
LES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES,
CAPRICE, ÉPOUVANTAIL OU PANACÉE:

Connaissez-vous les dernières parutions de

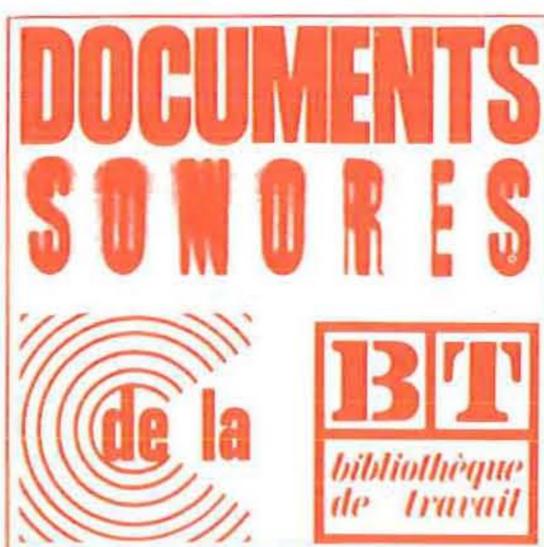


Numéros

- 880 Soldats de 14-18 (interviews d'anciens combattants).
- 881 Au Sahara (interview de l'ethnologue Marceau Gast)
- 882 La faim dans le monde (interviews d'ethnologues, de chercheurs et d'économistes)
- 883 Le sous-développement et l'économie mondiale (interview d'un économiste)

Chaque numéro (1 disque - 12 diapos - 1 livret) : 49 F

La souscription des 4 numéros : 149 F.



Numéros

- 34 Soldats de 14-18 (d'autres interviews)
- 35 A travers l'Afrique de l'Ouest (d'Alger à Dakar)
- 36 Qu'est-ce que le sous-développement ?
- 37 L'économie mondiale

Chaque disque : 16 F - La souscription des quatre : 52 F

C.E.L. - B.P. 66 - 06322 Cannes La Bocca Cedex
