

L'éducateur

- Un conseil de coopé très ordinaire.
- Décloisonnement en maternelle
- Le Fichier de Travail Coopératif



30 mars 80
53^e année

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



Editorial

- La méthode naturelle ? elle va mieux, merci - *M. Delcos, P. Ferrandi* 1
Un conseil de coopé très ordinaire - *J.-C. Colson et le module «Genèse de la coopé»* .. 3

Outils pour notre pédagogie

- Le pain ou de l'usage de la B.T.J. - *A. Tosser* 6
D'une idée à sa réalisation et à son évaluation - *X. Nicquevert* 8
Le Fichier de Travail Coopératif - *A. Rateau* 9

Fiches Rétorica 11

Actualités de *L'Éducateur* 13

Fiches technologiques 21

Comment je fais la classe 23

Décloisonnement en maternelle - *C. Capoul, M. Meynieu* 23

Rencontres d'enfants «Musique» et «Journal scolaire» - *Groupe «Haute-Savoie»* 28

Courrier des lecteurs 31

Livres et revues 32

En couverture :

J.-C. Colson

Photos et illustrations :

G. Gousset : pp. 2 et 6 - J.C. Colson : pp. 3, 5, 30 - G. Rosière : p. 9

C. Capoul : pp. 23, 26, 27

Les DOSSIERS PÉDAGOGIQUES cette année :

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

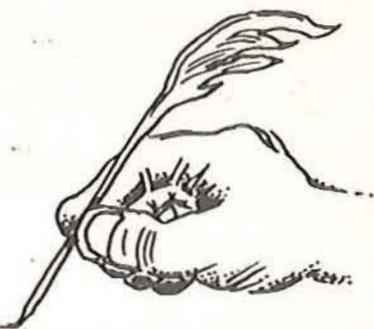
LA RÉDACTION DE *L'ÉDUCATEUR*

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 BARRÉ, 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.



LA MÉTHODE NATURELLE ? Elle va mieux, merci !

Nous sommes, qu'on se le dise, en pleine année de la lecture. Un colloque s'est tenu en juin 1979 sous l'égide du Ministère de l'Éducation sur l'apprentissage et la pratique de la lecture à l'école élémentaire. Un document doit être élaboré à l'usage des instituteurs. Un peu partout, fleurissent conférences pédagogiques et réunions d'information sur ce sujet. On peut s'interroger sur le pourquoi de cette opération d'envergure, mais là n'est pas notre propos.

Le colloque de juin n'a pas apporté de réponses décisives (ce qui aurait été inquiétant), mais défini des champs de réflexion, reformulé des questions, développé des éclairages différents, plutôt que lancé des pistes nouvelles.

Notons en passant qu'il est bien regrettable qu'une grande partie de la presse, du *Monde* au *Figaro*, ait donné de ce colloque une image déformée, avec en première page, Debray-Ritzen et la « mise à mort de la méthode globale ». Nulle part, on n'a rendu compte de la richesse et de la diversité des prises de position des participants. Cela permettait, par contre, de situer le débat au niveau des querelles de méthode, tout en faisant oublier qu'au même moment on « redéployait » et on « globalisait » les effectifs pour fermer des classes.

A la lecture des contributions au colloque, nous constatons que la réflexion reste largement ouverte et que nous pouvons sans crainte y participer, car un bon nombre de pistes et d'hypothèses de travail semblent corroborer les nôtres.

Nous avons prêté particulièrement attention aux propos et aux écrits d'Emilia Ferreiro expliquant comment les enfants se construisent leurs propres systèmes de l'écrit qu'ils ajustent progressivement au système commun à tous. Citons encore Diatkine et l'importance qu'il donne au plaisir et au désir dans la relation de l'enfant à l'écrit, Mialaret et sa vigoureuse prise de position en faveur de la méthode globale, Richaudeau énonçant les exigences d'une lecture moderne, Bentolila insistant sur les comportements de lecteur qu'il convient de mettre en place pour que chacun

parvienne à une lecture complète des différents types d'écrits. Mesdames Chiland, Zazzo, Gratiot-Alphandéry ont replacé fort justement la lecture et les problèmes qui en découlent dans le contexte socio-culturel.

On nous a souvent reproché et parfois à l'intérieur de notre mouvement de ne pas chercher à sortir de nos murs, de négliger les recherches extérieures aux nôtres. Si tant est que ce fut vrai à un moment de notre histoire, et cela reste à prouver, nous croyons que ce reproche est très peu fondé aujourd'hui. En ce qui concerne la lecture, nous avons peut-être frôlé le danger inverse : l'engouement pour toutes les modes nouvelles, et Dieu sait s'il y en a dans ce domaine ! Ainsi avons-nous vu la méthode naturelle tirillée à hue et à dia dans des directions diamétralement opposées, allant des pratiques fortement influencées par le « Sablier », à celles plus nouvelles dominées par le « Foucambertisme », en passant par l'initiation précoce à la lecture sur les traces de Rachel Cohen. Il faut le dire nettement, les pratiques « Sablier » ont fait et font encore beaucoup de mal à la méthode naturelle quand elles prennent cette appellation, car elles n'ont plus rien de commun avec la méthode globale telle que l'ont définie Dottrens puis Freinet. Par ailleurs, si nous considérons comme normal le contact avec l'écrit en maternelle, nous récusons tout enseignement technique précoce de la lecture.

A l'extérieur du mouvement, on utilise cette appellation de méthode naturelle à tort et à travers, pour toute pratique partant de textes d'enfants, quels que soient les traitements qu'on leur fait subir. Dans la plupart de ces pratiques popularisées par les écoles normales et les stages de recyclage, sans aucune référence à Freinet, nous ne nous reconnaissons pas du tout. Ainsi, des documents audio-visuels circulent actuellement sous l'égide de l'I.N.R.P. et portent la dénomination de méthode naturelle. Nous n'y retrouvons en rien nos pratiques actuelles.

Il nous a donc paru urgent de retourner aux sources, de retrouver nos lignes de force, celles de Freinet : le respect des processus naturels

d'apprentissage et le souci premier de la construction de la personnalité de l'enfant. Dans ce but, nous avons cru nécessaire de redonner son unité à la méthode naturelle, la nôtre, en redéfinissant ce qui pour nous est une méthode naturelle ou n'en est pas. Qu'on nous comprenne bien, il ne s'agit pas pour nous de rester isolés et d'ignorer les recherches en cours actuellement dans le domaine de la lecture. Nous devons nous situer face aux courants contradictoires ou complémentaires, non en suivant le dernier qui a écrit, mais en retrouvant et affirmant notre identité au-dedans et à l'extérieur de notre mouvement. Pour faire le point sur la lecture à l'I.C.E.M. en 1979, il nous fallait inventorier nos pratiques, les analyser, expliquer leur évolution tout en précisant sans cesse nos objectifs. C'est ce que nous avons essayé de faire dans le livre : *Pour une méthode naturelle de lecture* (1) et dans celui qui est en préparation.

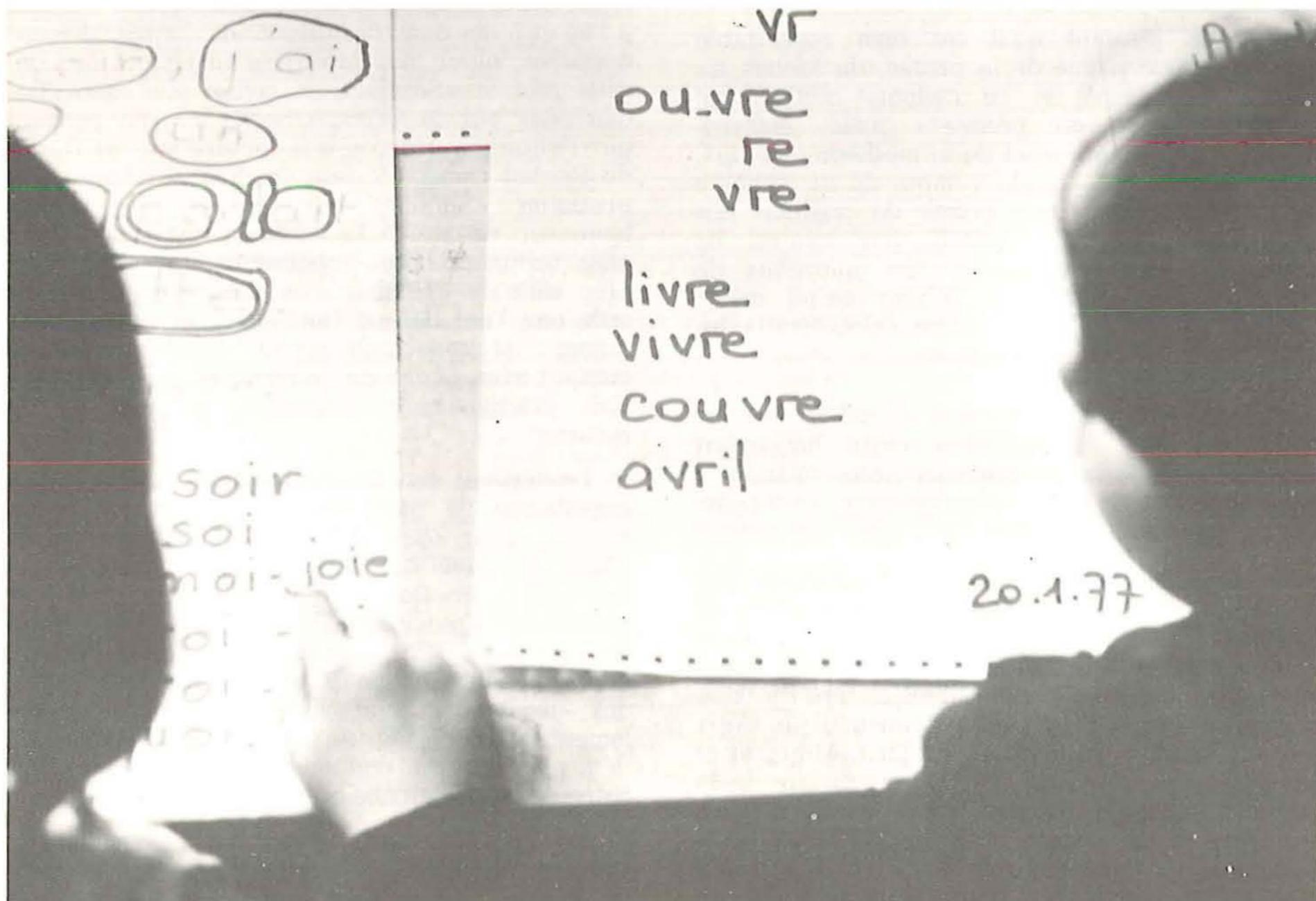
Comment l'enfant construit-il son apprentissage ? Comment pouvons-nous l'aider ? Voilà les questions qui sont au centre de notre réflexion. Nous ne prétendons qu'apporter des éléments de réponses, susceptibles d'être confrontés à d'autres recherches. Nous avons entre autres choses observé comment les enfants prennent des repères dans l'écrit et comment ils les réinvestissent pour arriver à la maîtrise de la lecture. Nous avons essayé aussi de comprendre l'évolution du processus d'apprentissage, d'analyser

nos interventions d'enseignants et leur influence sur le déroulement de ce processus. Nous avons également amorcé une réflexion sur l'évaluation. Il nous faut continuer ce travail et nous avons besoin de l'aide de camarades exerçant à tous les niveaux de l'enseignement. Les problèmes que pose la lecture ne sont pas résolus à la sortie du C.P. On apprend à lire toute sa vie. Il nous faut promouvoir et populariser **notre** méthode naturelle. La diffusion de nos pratiques se fait à travers le travail et les explications de chacun dans sa classe et à l'intérieur du groupe départemental. Nous avons un rôle important d'information et d'aide à assumer auprès des jeunes qui veulent «se lancer». Cela oblige chacun de nous à clarifier ses objectifs, à confronter sa pratique avec celle des autres, pratique qui dans tous les cas doit être raisonnée et efficace.

Cela nous oblige aussi à organiser au plan local et national notre ouverture vers l'extérieur, à dialoguer avec les chercheurs et les autres praticiens-chercheurs, chaque fois que nous le pouvons. Si nous la voulons, cette «ouverture pour une pédagogie au service et au bénéfice des enfants», trouvons le moyen de la rendre efficace et sans tomber dans les erreurs dénoncées plus haut, rassemblons recherches et observations, fabriquons les outils nécessaires : fichiers, livrets, dossiers dont nous avons le plus urgent besoin.

Pour le secteur «Lecture»,
Michèle DELCOS
Pierrette FERRANDI

(1) Ce livre sort aux Editions Casterman en ce moment.





UN CONSEIL DE COOPÉ TRÈS ORDINAIRE

Jean-Claude COLSON et le module «Genèse de la coopé»

Nous sommes en octobre 1978. je travaille avec 27 enfants C.M.1-C.M.2 : 12 filles et 15 garçons. Les ayant pris au C.E.2-C.M.1, c'est leur seconde année avec moi (excepté 5 nouveaux). Une quinzaine sont à la Mareschale depuis le C.P., les autres ont été intégrés au C.E.1, au C.E.2, au C.M.1, enfants, pour la plupart, en échec scolaire dans d'autres écoles.

Le conseil est bihebdomadaire, inscrit à l'emploi du temps comme le moment math ou le moment éducation physique, le mardi de 15 h 30 à 16 h 10 et le vendredi de 16 h 15 à 16 h 50. Le lundi matin, comme le jeudi matin, on démarre en travail individualisé (correspondance, textes, fiches...), en moments collectifs (math, français...) ou en ateliers (peinture, argile...) à partir du plan de travail individuel et collectif. Les conseils du mardi après-midi et du vendredi après-midi sont là pour réguler, analyser, relancer, dépasser les conflits, bref, le conseil c'est le cerveau, l'œil, le cœur du groupe.

Dès le début de cette seconde année, j'ai enregistré les conseils. J'en ai donc ainsi une trentaine. Pourquoi avoir choisi ce conseil du 3 octobre ? Mon objectif étant de décrire et d'analyser ce qui fait qu'un conseil «marche bien», j'ai choisi celui-ci qui m'a paru «ordinaire».

J'ai présenté le script de ce conseil à Caen, au module «Genèse de la coopé». Vous trouverez successivement en caractères plus petits les interventions de Michel Cottereau, René Laffitte, Maurice Marteau, Jean-Louis Maudrin, Fernand Oury et Catherine Pochet. Mes interventions ou mes notes sont signées J.-C.C.

1. L'ORDRE DU JOUR. — Le matin, au tableau, je rappelle aux gosses qu'il y a conseil à 15 h 30. J'écris : «Ordre du jour» et dans la journée les enfants écrivent les questions qu'ils veulent voir traitées par le conseil.

Ce jour-là, trois questions :

- l'atelier de peinture, question posée par Cathy et Michèle ;
- la bibliothèque, question posée par Anne-Lise ;
- l'emploi du temps, présenté par René.

— Tu en as de la veine de n'avoir que trois questions ! Le hasard ? ou un hasard aidé ?

— Et quand il y en a plein, comment tu fais ?

J.-C.C. — *Ce jour-là, il n'y avait que trois questions. Mais effectivement, il y en a souvent bien plus !*

On prend alors cinq minutes, pour mettre de l'ordre d'abord (grouper tout ce qui se rapporte aux responsabilités, par exemple, ou aux conflits personnels) et distinguer ce qui est urgent de ce qui ne l'est pas. Une question qui doit être portée demain au conseil coopératif de l'école par exemple est plus urgente que le problème du football. Donc, d'une façon informelle, avant que le conseil ne commence véritablement, on met de l'ordre, on trie, on classe, on organise l'ordre du jour. Par ailleurs le conseil ne dure qu'une demi-heure ; là, je le fais un peu exprès lorsque je coince le conseil entre la récréation et l'éducation physique et plein air auxquels les gosses tiennent tant, le mardi, et entre l'éducation physique et la sortie de 17 h le vendredi. J'ai constaté qu'un conseil qui dépasse la demi-heure avec 25 ou 30 enfants se termine dans le bruit, la fatigue, l'excitation. Il reste des points à traiter ? Eh bien on les reporte au conseil suivant.

— Est-ce qu'il y a une différence avec la façon de procéder de Catherine ?

J.-C.C. — Dans «*Qui c'est l'conseil ?*», il me semble que Catherine laisse courir un peu plus le conseil dans le temps puisqu'elle a des conseils qui durent trois quarts d'heure et plus...

— Cet ordre du jour préparé peut être une technique de manipulation, sachant que c'est pratiquement toi qui décides des urgences...

— Ça dépend... je ne pense pas que ça puisse être une technique généralisable et rigide. Dans ma classe, si on avait fait ça avant certains conseils, on aurait risqué de déstructurer le conseil lui-même... et les petits auraient dormi...

J.-C.C. — Evidemment, un conseil de 12 à 15 participants de 6 à 12 ans ce n'est pas tout à fait comme un conseil de 30 gosses de 9 à 12 ans...

— Mais cette mise en forme de l'ordre du jour, ça va vite... Cinq minutes suffisent ! C'est arrivé en début d'année, il y avait 11 ou 12 sujets à traiter, on ne pouvait pas y passer l'après-midi !

— Dans un de mes conseils par exemple il y a eu — je lis mon cahier de conseils — 6 critiques, 5 félicitations-remerciements, une règle de vie adoptée, 3 décisions et une décision d'achat !

— Chaque organisation répond à un besoin précis ; tout ce qui est généralisable est stupide ; quand la machine est bien rôdée, on peut traiter dix questions en peu de temps ! L'ordre du jour c'est pour se protéger d'un conseil de deux heures impossible, même chez les adultes... lutter contre la prolifération, le déferlement de novembre, etc. Un temps, à Nanterre, on donnait la parole d'abord aux responsables ; ça éliminait d'entrée des tas de critiques ; mais parfois c'est le contraire qui convient...

— Il y a aussi la question qu'on pose qui induit et influence ; parfois on commençait par : «*Qui a des critiques à faire ?*» et on débouchait sur des critiques individuelles, puis on commençait aussi parfois par : «*Qui pense que quelque chose ne va pas ?*» et on débouchait sur des problèmes d'organisation...

— Chaque année, chez moi, c'est pratiquement un redémarrage ; on fait donc des conseils réguliers et très rapprochés ; il y a des conseils d'organisation, des conseils de bilans, des conseils extraordinaires. Au bout d'un moment les gosses disent : «*Ça prend beaucoup de temps*» ; alors on essaie de trouver un autre système : éloigner les conseils par exemple. J'introduis alors le cahier où les gamins notent les petits problèmes du genre : «*Untel, il m'a fait ceci...*» Et quand arrive le conseil on n'en parle plus parce que l'histoire est terminée...

2. ROLES ET STATUTS. — Ce jour-là, Laurence est présidente, René est vice-président, Anne-Lise est secrétaire et Jean-Jacques tient le micro balladeur (10 m de fil à partir du magnétophone).

— Comment sont-ils désignés ?

J.-C.C. — *J'ai un tableau à deux entrées et avant le conseil je propose la présidence à Laurence, le secrétariat à Anne-Lise, etc. Je dis «je propose» parce qu'un gosse peut refuser. Quelques-uns ont toujours refusé d'être président(e), d'autres refusent le secrétariat. Mais j'insiste toujours un peu les fois suivantes ; après plusieurs refus il arrive que le gosse accepte, sur mon insistance, se risque et finit par réussir avec mon soutien. je pense que c'est très important que tous, toutes, apprennent à présider le conseil. Mais je tiens aussi à dire que lors des premiers conseils j'ai assuré tous ces rôles ; le premier conseil j'étais même tout à la fois : président, secrétaire... Puis un jour, j'ai proposé à un gosse capable, selon moi, de s'affirmer face au groupe, de prendre la présidence et moi, je continuais un certain temps à tenir les autres rôles.*

— C'est très important ce que dit Jean-Claude ici. Jean-Claude a une stratégie de formation quand il fait passer tout le monde, qui le veut bien, à ces différents rôles. Mais je dis que n'importe qui ne peut pas, d'emblée, être président... C'est même parfois dangereux pour le gosse. Quand tu proposes la présidence à Laurence, c'est à n'importe qui ?

J.-C.C. — *Je propose la présidence à Laurence parce qu'au début d'année j'avais pris comme stratégie de donner la*

présidence aux C.M.2. Les C.M.1, ils arrivaient, je les connaissais mal et ils avaient besoin d'une certaine formation, ils avaient besoin de voir comment ça se goupille. Ensuite je ne choisis pas tous les C.M.2 ! Laurence, c'était une fille vraiment à l'aise vis-à-vis des garçons, vis-à-vis des filles, pas forcément leader mais bien dans sa peau. Elle me semblait capable de donner aux autres une image du rôle par un savoir-faire imité du mien évidemment. On va pas chercher au départ à se casser la gueule pour le plaisir de voir comment ça fait un conseil qui dérape... Dès le départ on met sa ceinture de sécurité. On introduit aussi des rites : «Je déclare le conseil ouvert», c'est pas grand chose apparemment, mais ça signifie : «Faites silence», puis : «C'est moi qui donne la parole» ; «Pendant une demi-heure, ce n'est plus Jean-Claude qui conduit la voiture, c'est moi !» C'est pas rien !

Plus tard, un C.M.1, lorsqu'il s'aperceva que ça marche, que cette petite phrase : «Je déclare le conseil ouvert» fait que tout le monde se tait et que sa petite taille, son âge (le plus jeune de la classe), son niveau d'orthographe... ça ne compte pas ! Les C.M.1 au début pouvaient être secrétaires, vice-présidents, etc. Ce sont des rôles plus faciles...

— ... Et même, on ne met pas secrétaire celui qui ne sait pas écrire... Il y a encore là un critère de compétence ! Le «je propose» est important dans la mesure où c'est toi qui détermine qui peut être président...

— Et pas selon sa fantaisie, j'imagine. Il y a un critère de compétence mais il peut y avoir aussi une question de stratégie. A Nanterre, Robert, à une séance, avait eu son compte. Critiqué, rejeté par tous. La bête noire du groupe. A la séance suivante, j'annonce : «Président : Robert.» Personne ne bronche. Ça suffit pour que le gars se récupère. Bousillé en tant qu'emmerdeur numéro un, il n'est pas mort en tant que président.

3. LE CONSEIL (transcription d'un enregistrement au magnéto) :

Laurence, la présidente. — Je déclare le conseil ouvert ! Michèle, tu as la parole pour la première question.

Michèle. — Je veux dire que Corinne et Yolaine, elles font peinture sans arrêt, surtout Yolaine, et puis elles mélangent les peintures sans s'adresser aux responsables : elles prennent du blanc, du noir, elles font du gris, elles mélangent puis ça sèche et c'est du gaspillage...

J.-C.C. *Savoir que l'an dernier, nous avons défini le rôle des responsables de l'atelier peinture : le lundi matin, préparer des peintures, remuer les autres en ajoutant de l'eau ou de la peinture. Le vendredi soir, nettoyer les pinceaux et les pots vides. Puis à la rentrée de la deuxième année j'avais annoncé que deux ateliers seraient désormais ouverts en permanence, y compris pendant les moments collectifs de math et de français : l'atelier de peinture et l'atelier d'imprimerie.*

«Elles font peinture sans arrêt»... première amorce d'une remise en cause de ma règle de vie. Plus tard, d'autres seront mis en cause : Anne-Lise, Michèle elle-même... L'argument : elles fuient les «moments» de français et de math. Trois mois plus tard une énorme majorité de la classe, sans opposition, modifiera ma règle qui deviendra : «L'atelier peinture est ouvert en permanence excepté pendant les moments de math et de français.»

Corinne. — Moi je ne fais pas de mélange, c'est Yolaine qui mélange sans arrêt...

Yolaine. — Cathy (responsable avec Michèle de l'atelier), quand elle prépare des peintures, ou c'est de la pâtée ou c'est trop liquide ; alors il faut qu'on rajoute de l'eau ou de la peinture quand c'est trop liquide...

Corinne. — Quand c'est de la pâtée on le dit et elle nous répond : «Allez vous-mêmes mettre de l'eau» et puis après elle se plaint qu'on prépare nous-mêmes les peintures !



Franck. — Comme pour d'autres activités, on devrait faire un tableau et marquer ceux qui vont à la peinture ; on verrait alors ceux qui en font trop.

Richard. — Jean-Claude pourrait mettre un papier où il y aurait les consignes comme «ne pas mettre trop d'eau» ou bien «qui doit préparer la peinture?», les responsables de l'atelier ou ceux qui peignent?...

Thomas. — ... Et un tableau pour savoir qui va souvent ou pas à la peinture...

Nicolas. — Oui mais faut pas faire comme Anne l'an dernier qui s'amusait à remplir le tableau alors que par exemple moi, j'allais jamais peindre et j'avais plein de croix !

— Franck induit là le deuxième aspect contenu dans l'intervention de Michèle : «Elles font peinture sans arrêt» (sous-entendu, c'est mal).

Richard, l'intervenant suivant, l'ignore et revient aux mélanges de peintures... Mais Thomas revient à la charge. Nicolas rajoute un truc de plus : «Comment on remplira le tableau...»

Apparemment Laurence, la présidente, et Jean-Claude, laissent s'opérer ces «mélanges» entre deux sujets...

Laurence (devant l'absence de mains levées). — Plus personne ne veut la parole ?

Jean-Claude (le maître). — Après ce débat sur la peinture je voudrais savoir ce que la secrétaire va écrire... Il n'y a ni conclusion ni décision...

Anne-Lise (la secrétaire). — Oui, je me demande bien ce que je vais écrire !

Thomas. — T'as qu'à écrire qu'on va afficher un papier avec les consignes et les règles de fonctionnement de l'atelier.

Jean-Claude (le maître). — Qui c'est «on» ?

- Fortes interventions du maître :
- Est-ce qu'on décide quelque chose ?

— Qui va faire le tableau ?

— Qui a décidé ? Thomas tout seul ?

Thomas. — Ben toi !

Lionel. — Tu écris que c'est le responsable de l'atelier qui prépare les peintures et les mélanges...

Laurence (la présidente). — Et tu fais aussi le planning de ceux qui font peinture...

J.-C.C. — *Le travail d'exécution me tombe dessus. J'aurais pu insister pour que quelqu'un d'autre le fasse mais ne demandons pas tout à la fois. ce qui me paraît important ici c'est le passage de la règle de vie orale, définie l'année précédente, à la règle écrite.*

Laurence (la présidente). — Bon, passons à la deuxième question : la bibliothèque. Anne-Lise, tu as la parole.

Anne-Lise. — Je voudrais dire que certains prennent des livres et les replacent n'importe comment sans les ranger ; alors je suis sans arrêt en train de mettre la bibliothèque en ordre ; par exemple j'ai vu Richard poser son livre sans le ranger...

Richard. — Moi ?!...

Jean-Jacques. — Je pense que ceux qui sont responsables des bibliothèques devraient aussi ranger plus souvent parce qu'on y trouve souvent la pagaille...

J.-C.C. — *Il y a trois bibliothèques : B.T.J., romans et B.T. et donc trois responsables.*

Laurence. — Moi je voudrais demander à Jean-Claude pourquoi on doit faire un compte rendu oral des livres qu'on lit devant la classe ?

OUTILS

pour notre pédagogie

LE PAIN ou de l'usage de la B.T.J.

Qui a dit qu'il fallait fabriquer du pain, qui l'a soufflé ? Personne dans notre classe de C.P.-C.E.1 (10 + 13) ne saurait le dire, sauf celui ou celle qui aura suivi un cheminement personnel d'expérimentation à partir des livrets autocorrectifs de la série A.0 (initiation aux mathématiques et au travail individualisé, livrets programmés pour les élèves) qui sont actuellement très prisés dans la classe. Leur pratique nous a déjà conduits à effectuer de nombreuses recherches et expérimentations, mais... «faire du pain» ?... un vrai scoop qui crée l'événement.

«Et si nous faisons du pain !» La série «Je sais faire» n'est pas au bord de la faillite dans notre classe. Il y a des investissements quotidiens perçus ou ignorés. Il y a des engouements, sans mode mais avec passion, le quotidien est là, tenace, têtu : faut-il répondre à la demande ou demander la réponse ? Ainsi est né notre cheminement qui nous a conduits de la parole au pain. N'est-ce pas complémentaire dans le vécu ?

Il a fallu beaucoup de discussions pour cerner l'objectif : faire réellement du pain que nous pourrions consommer, c'est-à-dire évaluer toutes les étapes qui nous permettraient d'obtenir un produit fini : dans une banlieue pavillonnaire où les travaux agricoles se sont amenuisés au cours des ans et ne font plus partie du vécu des enfants, c'est un défi, voire un anachronisme. Tant pis, marcher à contre-courant n'est pas obligatoirement marcher à reculons.

Que savent les enfants sur le pain ?

Quelques relais dans le circuit de distribution.

Aucune idée du prix, bien sûr.

Aucune évaluation de son importance dans l'alimentation, c'est normal.

Première évaluation :

«Il faut de la farine» (presque tous).

«Il faut quelque chose que l'on met dans les gâteaux... la levure» (Yan).

«Il faut du sucre» (Myriam).

«Il faut de la pâte» (le même).

«Il faut du beurre» (Loïc).

Ce premier questionnement est ronéoté et distribué à chaque enfant. Selon eux seul un adulte peut répondre à leur demande. Il sera donc soumis aux parents et selon la consigne, les enfants devront marquer d'une croix les réponses exactes. Il sera aussi possible d'ajouter d'autres ingrédients.

Dépouillement des résultats (22 réponses sur 23 enfants) : La liste des résultats semble maigre. Il ne faudrait que de la farine, du sel, de l'eau, de la levure ou du levain (identité floue, non définissable, puisque impossible à palper, à sentir, à mesurer). Il y a bien au coin cuisine des sachets de levure chimique, il paraît que cela ne ferait pas l'affaire : inquiétude. En désespoir de cause, les enfants décident de demander aux parents de la farine, l'eau sera trouvée au lavabo et la complicité habituelle de la cantinière pourvoira à nos besoins

de sel, ils ne doivent pas être bien importants. Pour la levure, c'est le flou, d'ailleurs comme dit un enfant «ça sert à gonfler», cela doit donc être magique : la poudre de Perlinpinpin, en quelque sorte.

Un billet est donc rédigé à l'intention des parents pourvoyeurs : «Nous voulons 100 g de farine pour faire du pain.» Chaque enfant quitte la classe avec ce mot d'ordre incertain.

Personne n'a pensé que l'on pourrait mettre à contribution les deux boulangers du coin que quelques-uns connaissent personnellement, que d'autres localisent, que beaucoup ignorent. Après discussions, le boulanger est identifié comme livreur de pain, la boulangère est une vendeuse. Elle vendrait aussi des bonbons et des glaces, ce qui est plus intéressant. Et puis pourquoi ne pas le dire, elle fait partie de la série «boulangier-boulangère» ; «boucher-bouchère», si utile au passage de l'oral à l'écrit, eh oui ! Enfin, cette profession travaille la nuit, ce qui est mystérieux et peu pratique pour une éventuelle visite. C'est donc l'impasse, et la fabrication d'un pain est bien compromise.

Où l'on découvre la documentation

Un enfant apporte une page d'un «magazine pour la jeunesse» sur laquelle figurent des photos de différentes sortes de pains ainsi qu'un tableau comparatif de leur rapport poids/prix.



Les réactions sont nombreuses : l'idée que le salut viendrait par une documentation est née. «*Le maître doit bien avoir quelque chose.*» En ouvrant le *Pour Tout Classer* (1) à la lettre P nous trouvons dans le *Fichier Scolaire Coopératif* :

- 3 exemplaires de la B.T.J. n° 24,
- 1 exemple B.T. n° 656, partie magazine,
- 1 dossier : le blé, la farine, le pain (Centre d'Information des Farines et du Pain),
- 4 fiches d'expérimentation sur les farines,
- 1 fiche F.T.C. : le pain perdu (n° 241),
- 1 série de diapositives : «L'histoire du pain» (Bourelrier).

Je n'ai pas pensé à la bande enseignante : «*Je sais faire le pain*» ; heureux oublié !

Quelqu'un pense à la série des livrets de maths A.0, les pains dorés (n° 19). Nous allions l'oublier.

Comment s'en servir ?

Nous plaçons cette documentation ; chacun prend contact, regarde, sélectionne ; un premier tri s'opère : scepticisme pour la valeur utilitaire de tous nos trésors.

Quelqu'un s'écrie : «*J'ai trouvé une recette pour faire le pain.*» Et de commencer la lecture à haute voix au groupe de la recette du pain perdu.

Déception : «*C'est pas ça qu'il faut, eux, ils ont déjà du pain, nous, on voudrait en faire.*»

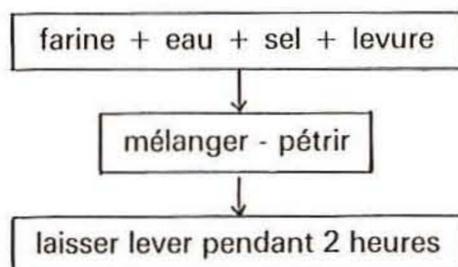
Timidement, quelqu'un dit : «*Dans la B.T.J. n° 24, ils mettent de la farine, du sel... comme nous.*» Et de nous montrer les gros titres écrits en rouge.

Des groupes de travail se forment autour des 3 B.T.J. et une lecture sélective d'indices commence.

Pendant que les C.P. écrivent sur un tableau la liste des produits, je note sur un autre tableau les découvertes au fur et à mesure de leur apparition : cette mémoire sera efficace pour la synthèse et la rédaction de la fiche de recette.

- a) «*Il faut des degrés*» : étude de la page 6 et de son tableau.
- b) «*Il y a de la levure chez le boulanger*» : étude de la page 8, dernier paragraphe.
- c) «*Ils disent pas par quoi il faut commencer*» : repérage des différentes opérations dans l'ordre chronologique.
- d) «*C'est marqué : la pâte lève*» : lecture et relecture de la page 11 ; difficile à imaginer, on verra.
- e) «*Les images expliquent bien*» : lecture d'images à la recherche de détails significatifs.
- f) «*Mais combien il faudra de produits ?*» : le texte de la page 5, même s'il est compris par la plupart des enfants, laisse pantois.
- g) «*Nous, on va pas en faire autant*» : je suis donc chargé de calculer les proportions. Je choisis comme base de départ 500 g de farine. ce calcul terminé, les enfants respirent, ils sentent que le projet va prendre forme.

Comment se rappeler de toutes les étapes ? A partir des flashes restés au tableau, j'aide les enfants à écrire un organigramme (il sera complété par la suite) :



Oui, mais de quels ustensiles se servir ? Après recherches, on note :

- a) Une balance pour peser.
- b) Une cuvette parce que la pâte doit grossir.

- c) Un gaz pour faire tiédir l'eau.
- d) Une cuiller pour mélanger.
- e) Un moule pour mettre le pain.

Je m'éclipse, profitant de la récréation pour acheter de la levure de bière chez le boulanger.

Expérimentation

Puis nous suivons l'organigramme, chacun mettant un peu la «main à la pâte». Pétrir avec ses poings, c'est amusant. Le résultat semble peu probant, il y a au fond de la cuvette une masse molle peu engageante.

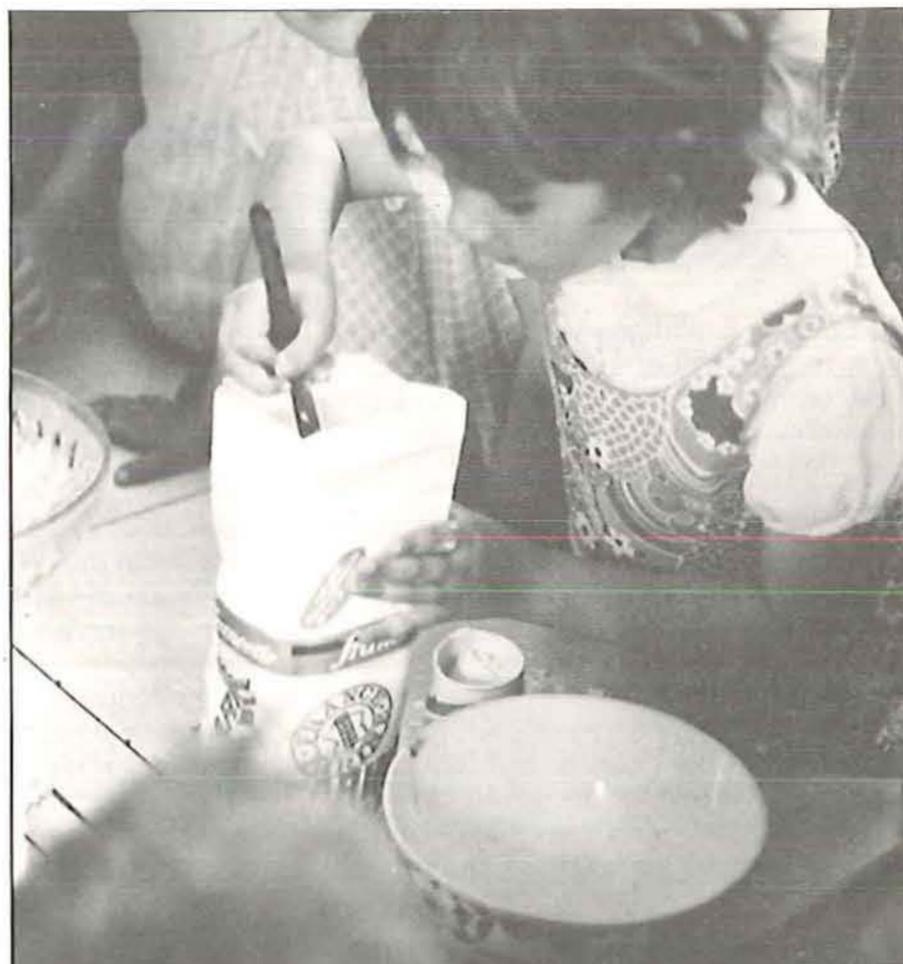
Puis nous cherchons dans la classe quel est le meilleur endroit pour faire lever la pâte : «*Il faut des degrés !*»

Les radiateurs étant fermés en cette saison, il a été procédé par élimination :

- Près d'une porte ? Non, trop froid !
- Au milieu de la classe ? Non, pas assez chaud ?
- Dans le coin lecture ? Oui, mais il faudra couvrir la pâte d'une serviette et mettre les coussins autour.

Pourvu que ça réussisse ! Il faut attendre deux heures. «*C'est marqué, la pâte doit lever.*»

Quelqu'un, optimiste, dit : «*Si on réussit, j'en ferai chez moi.*» Les enfants du C.E. sont chargés de transformer l'organigramme en recette. Les C.P. établissent la liste des produits et des ustensiles.



Comment faire du pain ?

1. Les produits :

- la farine — 500 g
- la levure — 250 g
- l'eau — 60 g
- le sel — un peu

2. Les ustensiles :

- une cuvette,
- une serviette,
- la cuiller à soupe,
- le moule,
- la balance (ou un doseur).

Attention ! Il faut commencer ton travail le matin : il faut du temps.

(1) Voir l'article de M.-C. Traverse dans *L'Éducateur* n° 6.

3. La recette :

- Emietter la levure dans l'eau tiède et délayer.
- Verser le tout dans la cuvette.
- Ajouter la farine dans la cuvette.
- Brasser à la cuiller et pétrir la pâte.
- Attendre un quart d'heure et ajouter le sel.
- Laisser gonfler pendant 2 heures dans un endroit chaud et recouvrir la pâte avec une serviette.

L'optimisme gagne, puisque la pâte a quadruplé de volume. Nous sommes sûrs que l'on pourra façonner plusieurs pains. Ce qui est fait : pains ronds ou baguette, je suis même chargé de faire des «grignes» à la lame de rasoir.

Des moules sont donc demandés à la cuisine, mais nouvel affolement : «Elle (la cantinière) a demandé combien de temps il faut faire cuire.»

Réflexe B.T.J. On la consulte fébrilement : la réponse est marquée à la page 20 : «une demi-heure». Dernier pont franchi, le reste est abandonné à la technique de la cantinière. Nous en profitons pour compléter la recette.

g) Préparer des pains avec la pâte et mettre à cuire 30 minutes à four chaud.

Nous avons utilisé de la levure de bière (en vente chez le boulanger).

::: Un peu plus tard... les pains arrivent. Ce sont des vrais pains, ils ont même grossi à la cuisson. Ils sentent bons, ils sont chauds, ils ont une croûte craquante, dorée et la mie a des trous.

Nous le mangeons en silence, dans le recueillement. La stupeur passée, les enfants disent : «on a appris des choses» et dressent à haute voix la liste de leurs savoirs et savoir-faire.

Je rédige donc un bilan que chaque enfant apportera (en plus de la recette) chez lui, il pourra ainsi faire évaluer son travail.

Le pain ?... je connais !

- Je sais qu'il se fait avec de l'eau
de la farine.....
du sel
de la levure
- Je sais qu'il faut faire une pâte.....
- Je sais qu'il faut pétrir cette pâte à la main
- Je sais que la pâte gonfle grâce au sel
à la farine.....
- Je sais que le pain se cuit au four
à la cocotte
- Je sais que la pâte a gonflé en cuisant.....

Si vous voulez essayer, il y a du «pain sur la planche».

Alain TOSSER
1 rue des Ecoles, Les Sorinières
44400 Rezé

D'une idée qu'on lance, comme ça, à sa réalisation et à son évaluation

Un point qui m'intéresse particulièrement dans ta relation de la fabrication du pain, c'est ce que j'ai envie d'appeler une pratique d'évaluation formative que tu introduis tout au long de cet exercice.

Peut-être que je viens d'employer là un bien grand mot à ton point de vue. Pourtant, je trouve que la démarche qui a été la tienne, de faire prendre conscience aux enfants, de leur faire formuler et écrire les étapes de leur tâtonnement, les acquis glanés au fur et à mesure, et, une fois le but atteint, la somme des savoirs et des savoir-faire qu'il a fallu maîtriser pour parvenir à ce but, ça, c'est bel et bien en soi un acte de formation.

Je trouve que c'est là un acte important qui pourrait bien être une alternative à la pratique actuelle des brevets. En effet, cette pratique peut (et doit) être soumise sérieusement à la critique quant à sa cohérence avec les principes mêmes d'une pédagogie qui prétend justement n'être pas normative, ne pas saucissonner les apprentissages et surtout ne pas faire de la réussite à tel ou tel type d'épreuve — que l'on peut appeler comme on veut, mais qui reste bel et bien un exercice, un travail, un test, destiné à vérifier qu'on sait faire — un but en soi.

La difficulté que rencontrent toutes les pédagogies basées sur cette notion d'évaluation formative est justement d'éviter qu'à un moment donné on ne se retrouve devant une situation d'examen — même très ponctuel, même très limité dans le

temps et dans le champ des acquis à vérifier, même décidé par l'apprenant lui-même (qui peut participer à la vérification des acquisitions).

Il s'agit en somme d'arriver à intégrer au processus d'apprentissage lui-même les modalités de l'évaluation. Ce que tu as fait : prendre des temps pour mettre au clair ce qu'on a fait dans le chaos enthousiaste de la phase fiévreuse de découverte, de questionnement, de «course au trésor» — course dans laquelle tu ne les laisses pas partir au hasard, comme des chiens fous : chacun sait ce qu'il va rechercher. Et tu peux constater d'ailleurs que ça donne rapidement des effets : les enfants réutilisent très vite les outils méthodologiques que tu leur as donnés. L'exploitation de la B.T.J. par exemple (qui n'est pas introduite d'emblée a priori, mais cherchée, «découverte» par les enfants) se fait de manière organisée, parce qu'on va y chercher des renseignements précis que l'on n'a pas trouvés dans la phase «course aux trésors».

Tu dis, dans la présentation de ton article : «On n'ose plus donner de recettes... Doit-on supprimer les modes d'emploi ? Apprendre à se servir d'un documentaire, cela s'apprend...» Eh oui ! On peut même vérifier tous les jours que des adultes ne savent pas toujours réellement et efficacement lire un mode d'emploi, une recette.

Mais, dans le cas de tes enfants, cet apprentissage a été plutôt une appro-

priation : ils ont eux-mêmes construit leur recette, à partir de leurs hypothèses — que tu prends en compte et inscrites, elles aussi — d'abord confrontées aux renseignements recueillis dans l'entourage, eux-mêmes vérifiés, complétés, précisés par la documentation.

Certes, il était important pour les enfants d'avoir vraiment fait du pain. Il était intéressant et important de leur faire prendre conscience de tous les apprentissages qu'ils ont faits, des connaissances acquises et que cela soit dit, montré aux parents.

Il serait à mon avis, tout aussi important, sinon davantage au moins au niveau du maître, d'y ajouter ce que tu dis dans la présentation mais qui ne figure pas dans la fiche : «Le pain ? je connais !» : apprendre à se servir d'un documentaire.

Voilà une capacité essentielle et que nous pouvons développer en permanence dans nos classes à propos de toutes les situations qui y naissent, de toutes les curiosités manifestées par les enfants, surtout, comme tu le dis, «lorsque nous avons à notre disposition la collection incomparable de B.T.J.» — qui n'est cependant pas le seul document dont on dispose dans ta classe sur le sujet.

N'est-ce pas un de nos principaux objectifs : faire en sorte que, de plus en plus, l'enfant, l'adolescent soit capable d'acquérir des connaissances sans être contraint de passer par le maître ?

X. NICQUEVERT

LE FICHER DE TRAVAIL COOPÉRATIF : outil indispensable pour la pratique de la pédagogie Freinet

Je reprendrai d'abord l'essai de définition de la pédagogie Freinet, paru dans le n° 259 de *Techniques de vie* :

«C'est une pédagogie matérialiste où la mise en place d'outils et de techniques de travail, toujours perfectibles, permet l'accès des enfants et des adolescents à l'autonomie individuelle et à l'acquisition de leurs savoirs.

Elle est dialectique :

- dialectique individu/groupe au niveau des «élèves», des enseignants, des différents groupes d'adultes ;
- dialectique théorie/pratique avec mise en œuvre des moyens matériels (outils pédagogiques) et institutionnels (coopérative et correspondance) ;
- dialectique groupe-classe/milieu environnant.

Elle s'appuie sur quatre idées forces :

- le droit à s'exprimer et à communiquer ;
- l'analyse critique du réel ;
- la prise en charge de soi ;
- la prise en charge du groupe.»

Malgré sa simplicité apparente, cette définition me semble suffisamment complète et ouverte pour servir de grille d'analyse (voire de référence) pour la pratique de notre pédagogie et aussi pour la validation et l'expérimentation des outils que l'on crée et fabrique à l'I.C.E.M. - C.E.L. On pourrait donc dire que si un outil pédagogique répond à un ou plusieurs points de la définition, sans aller à l'encontre des autres points, il devient nécessaire et indispensable à la pratique dynamique (non dogmatique, non sclérosante) de la pédagogie Freinet, ouverte et divergente.

QU'EN EST-IL DU F.T.C. ?

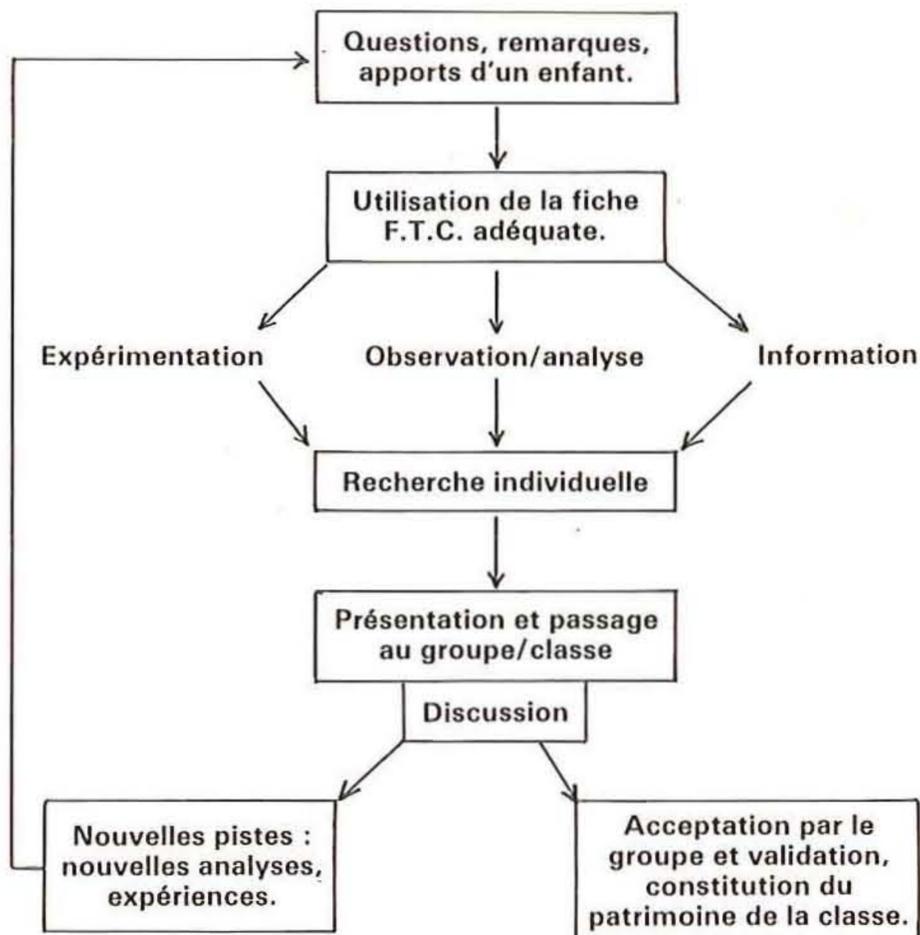
Il s'agit de voir comment le F.T.C. «répond» à chaque demande de la définition ci-dessus, en reprenant à son compte la formulation de celle-ci.



LE F.T.C. EST UN OUTIL DIALECTIQUE

1. Dialectique individu/groupe :

Quelle peut être la démarche générale d'utilisation du F.T.C. dans la classe qui réponde à une partie de cette dialectique individu/groupe ?



Bien sûr, ce schéma n'est pas seulement l'apanage du F.T.C. On le retrouve dans toutes les activités de la classe. Mais je pense que le F.T.C. reste un outil privilégié pour favoriser ce «balancement» dialectique entre le travail individuel et le travail collectif.

2. Dialectique théorie/pratique :

Le F.T.C. regroupe environ un millier de fiches sur tous les domaines :

- maths,
- sciences physiques,
- recherches historiques,
- recherches économiques,
- français,
- expression corporelle,
- analyse du milieu,
- etc.

Le F.T.C. permet à l'enfant :

- de répondre à sa motivation personnelle, en fonction de ses questions, de ses remarques, de son vécu et de son analyse (ou perception) du milieu dans lequel il vit ;
- d'approcher des domaines fondamentaux de la connaissance, de se forger un esprit critique, basé sur l'expérimentation, l'émission et la vérification d'hypothèses, l'accumulation de faits et leurs interactions, de se forger ainsi une démarche scientifique d'appréhension du réel ;
- de multiplier les possibilités de recherches dans tous les domaines.

Ainsi, on peut dire que le F.T.C., dans sa démarche théorique, est un outil de rupture :

- vis-à-vis de l'adulte, car il permet des tas de travaux et de recherches possibles sans la présence continue de l'enseignant ;
- vis-à-vis de la connaissance, dans la mesure où il met en place des processus de recherche différents de ceux que l'on retrouve actuellement (lutte contre le dogmatisme, la vérité révélée, le cours ex-cathedra), favorisant ainsi une pensée divergente de l'enfant ;
- vis-à-vis des pédagogies pseudo-modernistes (rénovation pédagogique, pédagogies programmées, pédagogie par objectifs), dans la mesure où il permet la mise en place d'un processus d'auto-validation du et par le groupe. Dans ce cas, le F.T.C. contribue à la formation du patrimoine culturel et à l'élévation du savoir collectif de la classe (cf. schéma ci-dessus). Il est bien évident que l'importance de ce savoir n'est pas d'avoir une valeur d'échange (contre une éventuelle notation, par exemple, ou vis-à-vis d'un modèle pré-déterminé), mais bien plus une valeur d'usage (référence au patrimoine et à l'utilisation des travaux).



3. Dialectique groupe-classe/milieu environnant :

Il est difficile de dissocier cette partie de ce qui précède. De par la diversité des domaines abordés par le F.T.C., l'ouverture de la classe sur le milieu environnant est permanente. Cependant, il n'est pas inutile de souligner qu'il y a actuellement une transformation très importante du milieu dans lequel l'enfant vit : l'école de campagne a tendance à disparaître au profit de l'école-caserne de la grande ville, de par la mobilité de la population les enfants sont très souvent coupés de leurs racines, les mass media imposent et matraquent une culture froide aseptisée, anesthésiante par leur choix de l'information, de la publicité, de l'occultation des vrais problèmes.

Prendre conscience de cet état de fait, pour nous adultes, est relativement facile. Lutter contre l'est déjà moins, et, a fortiori, les enfants sont encore plus démunis et sans défense. C'est pourquoi des fiches F.T.C. plus spécifiques ont été créées, pour essayer un tant soit peu de donner de nouvelles armes aux enfants. On trouve ainsi toute une série de fiches concernant :

- la publicité,

FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET		Classement personnel
PUBLICITE		
<p>La nouvelle laque de Garnier n'enlève pas le naturel de votre coiffure.</p> 		
<p>PALMOLIVE à l'huile d'olive: la façon la plus naturelle de garder la jeunesse de votre peau.</p> 		
<p>Sain comme les pommes. Le cidre sur votre table, c'est un peu de campagne dans la ville. Brut, sec, doux ou bouché, le cidre vous apportera ce qui manque tellement dans la cité. Un peu de nature.</p> 		
<p>Quel mot retrouve-t-on dans ces publicités ?</p>		
<p>Références personnelles :</p> <p>Autres fiches traitant de sujets abordés :</p>		
		523

- les petites annonces,
- le travail des parents (travail par postes, heures supplémentaires),
- les bandes dessinées et leur mécanisme (héros et méchants, bien et mal, happy end, etc.),
- l'emploi du temps chiffré d'une journée (temps d'école, temps de sommeil, temps « libre »),
- les transformations du milieu de l'enfant (chantiers, nouveau mode d'habitat...).

De nombreux articles de *L'Éducateur*, concernant cet aspect du F.T.C. ont déjà paru ces dernières années.

CONCLUSION

Il n'est pas question de dire que le F.T.C. est l'outil idéal ou la panacée pédagogique. Il est simplement un outil privilégié pour aider les enfants (et l'enseignant) dans leur accession à l'autonomie, dans la prise en charge de leur travail, pour une analyse « dynamique » et critique du réel et du milieu environnant. Il sera d'autant plus efficace qu'il prendra place tout naturellement dans l'organisation coopérative de la classe (détermination coopérative du plan de travail, proposition, instauration et remise en question des « lois » de vie, etc.).

Alain RATEAU
7 bis rue U. Albouy
33390 Blaye

- Il serait intéressant de relire à ce sujet les articles suivants :
- *L'Éducateur* n° 1 (sept. 75) : « Comment j'utilise le F.T.C. en maths ».
 - *L'Éducateur* n° 5 (nov. 76) : « Les bougies s'éteignent ».
 - *L'Éducateur* n° 3 (oct. 77) : « Utilisation de la fiche 444 du F.T.C. ».

A M. LE COMTE DE LASTIC

Paris, le 20 décembre 1754

Sans avoir l'honneur, Monsieur, d'être connu de vous, j'espère qu'ayant à vous offrir des excuses et de l'argent, ma lettre ne saurait être mal reçue.

J'apprends que Mademoiselle de Cléry a envoyé de Blois un panier à une bonne vieille femme, nommée Madame Le Vasseur (1), et si pauvre qu'elle demeure chez moi, que ce panier contenait, entre autres choses, un pot de vingt livres de beurre ; que le tout est parvenu, je ne sais comment, dans votre cuisine ; que la bonne vieille l'ayant appris, a eu la simplicité de vous envoyer sa fille, avec la lettre d'avis, vous redemander son beurre, ou le prix qu'il a coûté, et qu'après vous être moqué d'elle, selon l'usage, vous et Madame votre épouse, vous avez, pour toute réponse, ordonné à vos gens de la chasser.

J'ai tâché de consoler la bonne femme affligée, en lui expliquant les règles du grand monde et de la grande éducation ; je lui ai prouvé que ce ne serait pas la peine d'avoir des gens, s'ils ne servaient à chasser le pauvre quand il vient réclamer son bien ; et, en lui montrant combien *justice* et *humanité* sont des mots roturiers, je lui ai fait comprendre, à la fin, qu'elle est trop honorée qu'un comte ait mangé son beurre. Elle me charge donc, Monsieur, de vous témoigner sa reconnaissance de l'honneur que vous lui avez fait, son regret de l'importunité qu'elle vous a causée, et le désir qu'elle aurait que son beurre vous eût paru bon.

Que si, par hasard, il vous en a coûté quelque chose pour le port du paquet à cette adresse, elle offre de vous le rembourser, comme il est juste. Je n'attends là-dessus que vos ordres pour exécuter ses intentions, et vous supplie d'agréer les sentiments avec lesquels j'ai l'honneur d'être, etc.

Jean-Jacques ROUSSEAU
1712-1778

(1) La mère de la compagne de Rousseau.

HAÏ-KAÏ - PETITE ANTHOLOGIE

Epoques et auteurs divers

L'alouette
Seul tombe son cri
Elle-même invisible

Dans l'eau que je puis
Scintille
Le début du printemps

La cueillir, quel dommage !
La laisser, quel dommage !
Ah ! cette violette

Un nuage de cerisiers en fleurs
La cloche. — Celle de Ueno ?
Celle d'Asakusa

Sous la lune brillante
Je rentre chez moi en compagnie
De mon ombre

Sous l'averse printanière
Vont, devisant,
Le manteau de paille et le parapluie.

Le voleur
M'a tout emporté, sauf
La lune qui était à ma fenêtre

Comme il est admirable
Celui qui ne pense pas « La vie est éphémère »
En voyant un éclair

Les ciseaux, un instant,
Hésitent
Devant les chrysanthèmes

Combien long le jour
Un bateau parle
Avec le rivage

La longue nuit
Le bruit de l'eau
Dit ce que je pense

La lueur d'un éclair
Le bruit des gouttes
Tombant sur les bambous

Pistes de travail : consulter fiches JAPON : LITTÉRATURE et HAÏ-KAÏ (ou Haï-Ku). Créer des Haï-Kaï.

DISPOSITIO ou Construction

Dans l'ancienne rhétorique la dispositio était conçue uniquement dans la perspective du plaidoyer :

- l'exorde prépare le juge,
- la narratio expose habilement les faits,
- la confirmatio argumente à partir de la narratio,
- la péroraison rappelle au juge l'essentiel et cherche à l'émouvoir.

Ce modèle était évidemment adapté aux situations : le défenseur n'avait pas forcément le même plan que la partie civile et on prévoyait une refutatio qui servait à détruire l'argumentation de l'adversaire. Mais ce plan de base reste le plus efficace. On le retrouve mais présenté ironiquement dans la Lettre de J.-J. Rousseau à M. le comte de Lastic.

Tout texte, qu'il soit en vers ou en prose, offre une dispositio quelquefois très subtile. Voir Montesquieu, De l'Esclavage des Nègres : Montesquieu entend des propos révoltants mais plutôt que de les réfuter il en fait un montage, une sorte de collage qui les rendent encore plus odieux.

Un texte peut offrir une construction en treillis, sous forme d'un contrepoint. Voir A. Bertrand, Un rêve.

Ces deux exemples montrent que les formes de dispositio peuvent être très diverses. C'est un travail passionnant de les repérer dans les textes (voir explications de textes et commentaires composés, graphes).

Quand on veut soi-même écrire un texte il faut réfléchir à la construction que l'on va adopter et modifier en cours de route selon la dialectique suivante :

commencer	→	commencer	→	continuer	→	continuer	→
à écrire		à ordonner		à écrire		à ordonner	

achever	→	achever	→	TRANSCRIRE
d'écrire		d'ordonner		

Un truc : écrire simplement au recto des feuilles, les découper, les ordonner et les coller.

Une nouvelle, un roman, une pièce de théâtre ont leur propre construction qu'une étude un peu attentive révèle. Une construction étrange : celle de L'Étranger de Camus : la première partie est une narratio et la seconde partie la confirmatio mais exorde et péroraison sont absents.

Composition française : voir graphes, armatures.

Résumé et analyse : voir articulations du discours.

1
A moitié petite,
La petite
Montée sur un banc

POUR VIVRE ICI ONZE HAÏ-KAÏS (1920)

2
Le vent
Hésitant
Roule une cigarette d'air.

3
Palissade peinte
Les arbres verts sont tout roses
Voilà ma saison.

4
Le cœur à ce qu'elle chante
Elle fait fondre la neige
La nourrice des oiseaux.

5
Paysage de paradis
Nul ne sait que je rougis
Au contact d'un homme, la nuit.

6
La muette parle
C'est l'imperfection de l'art
Ce langage obscur.

7
L'automobile est vraiment lancée
Quatre tête de martyrs
Roulent sous les roues.

8
Roues des routes,
Roues fil à fil déliées,
Usées.

9
Ah ! mille flammes, un feu, la lumière,
Une ombre !
Le soleil me suit.

10
Femme sans chanteur,
Vêtements noirs, maisons grises,
L'amour sort le soir.

11
Une plume donne au chapeau
Un air de légèreté
La cheminée fume.

ACTUALITES

de L'Educateur

FACE AU CAPORALISME

la pensée doit-elle entrer dans la clandestinité ?

Toute dictature laisse en héritage aux démocraties, y compris à celles qui s'en horrifient le plus, un arsenal de techniques répressives dont elles s'empressent de faire bon usage pour obtenir une docilité toujours plus grande des individus. Et comme les dictatures se portent bien, ce siècle-ci, les démocraties progressent à pas de géants dans l'art de défendre la «liberté» à coups d'atteintes aux libertés les plus fondamentales. La survie du «monde libre» passant par la mort de l'homme libre.

C'est le temps du caporalisme, dont la dernière réincarnation est incommensurablement plus dangereuse que toutes celles qui l'ont précédée. Partout se met en place un réseau serré de technocrates en pseudo sciences humaines qui décident du sort des individus avec un pouvoir quasi absolu contre la formidable inhumanité duquel aucun recours n'est plus possible. Et voici que, prenant le relais des manufactures d'armes qui ne ferment pas pour autant, et qui avaient au moins la franchise de leur identité, la psychiatrie fournit les plus efficaces instruments de coercition aux légions du nouvel ordre.

C'est le temps du caporalisme, pour qui la soumission aveugle à une hiérarchie prime toute autre valeur, y compris la compétence professionnelle. On ne va plus tarder à brûler les livres.

Alors, devons-nous entrer dans la clandestinité ?

Voici que l'on s'efforce de briser un de nos camarades, B. Monthubert, dont le travail en pédagogie des mathématiques fait autorité mais qui a eu le malheur d'oser discuter avec une personne placée au-dessus de lui dans la hiérarchie administrative.

S'il était arriviste, soucieux de profit matériel ou de gloriole, ou simplement d'ascension sociale, il serait déjà l'auteur connu et respecté d'une série impressionnante d'ouvrages et de conférences sur la pédagogie des mathématiques (encore que sa compétence ne se limite pas à ce domaine). Mais ayant choisi de consacrer ses forces en priorité à la réalisation d'outils permettant au plus grand nombre d'enfants de vivre effectivement une approche plus intelligente des maths, il n'a pas pris garde que sa carrière demeurerait à la merci des humeurs du moindre fonctionnaire d'autorité, l'autorité primant la compétence.

La persécution la plus mesquine se déchaîne contre tous les coupables de lèse-hiérarchie, dont le seul crime est d'avoir osé réclamer des conditions d'évaluation de leur travail simplement un peu plus dignes de la haute idée qu'ils se font de celui-ci et de leurs responsabilités.

Des supérieurs compétents et un tant soit peu pédagogues (ce qui serait la moindre des choses dans une entreprise pédagogique !) auraient compris cette légitime et reconfortante aspiration et, même si leur appartenance à un système suranné les amenait à se croire obligés de réagir, la forme de cette réaction eût pu témoigner, par sa mesure, de leur capacité à exercer intelligemment leurs fonctions, ce dont nous leur aurions donné acte.

Mais le temps du caporalisme est bien revenu. Et nos jeunes camarades, ici ou là, sont harcelés, écrasés, démoralisés par des sanctions et des brimades plus mesquines de jour en jour.

Cette mesquinerie, cette incompétence érigées en système sont simplement un peu plus flagrantes dans le cas de Bernard Monthubert, mais elles sont tout aussi présentes dans des actions de reprise en main dont sont victimes un grand nombre de nos camarades depuis quelques mois.

Certes, l'Ecole Moderne en a vu d'autres et la pédagogie Freinet a la vie dure. Aussi, bien que née dans la souffrance et les interdits, elle a imposé par son travail des évidences que plus personne n'oserait nier. Ouvrir l'école sur la vie, par exemple, les pionniers de notre mouvement le faisaient il y a déjà plus de cinquante ans. Aujourd'hui le slogan est devenu officiel mais on multiplie les interdictions et les barbelés pour empêcher sa mise en œuvre réelle.

L'imagination, l'initiative, l'esprit de recherche devront peut-être entrer dans la clandestinité. Nous continuerons à dénoncer la bêtise et à la faire reculer par nos pratiques.

En tout cas nous savons que les choses sont claires : les roues sont retombées dans les ornières, les fouets sont à nouveau aux ceintures des contremaîtres, la bête administrative, quelque peu malmenée en mai 68, respire et retrouve un cynisme inégalé depuis le régime de Vichy, le garde-à-vous à six pas redevient l'ersatz de la respectabilité.

Quant à nous, nous savons que la route est dure, mais au moins nous la sentons bien sous nos pieds. Nous ne nous arrêterons pas.

Guy CHAMPAGNE
C.D. de l'I.C.E.M.

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : LES EAUX SOUTERRAINES EN PÉRIL.
- Mon nom et mon adresse : Alain BAPTIZET / Denis MORIN, 7 rue du Moulin-des-Prés, 70000 Vesoul.
- L'idée de la réalisation vient de : pratique de la spéléologie, actions personnelles contre la pollution des rivières souterraines.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
 - Principes de l'infiltration des eaux en pays calcaires (karst).
 - Aspects essentiels de la pollution des eaux du sous-sol, conséquences et dangers.
 - Les causes (déversement résiduaire, rejets de fromagerie, effluents de porcherie, pollutions industrielles accidentelles ou non, charniers, décharges, épandages agricoles, etc.)
 - Les remèdes (informations par les spéléo, coloration à la fluorescéine, mesures de la qualité de l'eau, stations d'épuration, de traitement des eaux usées, etc.).
- Le sujet est limité à : l'eau souterraine, son origine, les dangers qui la menacent, les solutions.
- Avec ce sujet, je me propose principalement de : sensibiliser la nouvelle génération à la dégradation croissante des ressources en eau de la planète.
- Age des lecteurs : tous âges.
- Manuscrit à Cannes : 21 mars 80.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : EN QUOI SONT FAITS NOS HABITS ? (non définitif).
- Mon nom et mon adresse : Michel PELLISSIER, 7 bis avenue du Vercors, 38240 Meylan.
- L'idée de la réalisation vient de : Constat, en classe, de la méconnaissance croissante de la nature des matières textiles qui font les habits et leur origine.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci : A partir des questions, remarques et observations des enfants, arriver à un repérage entre : fibres naturelles, artificielles et synthétiques.
 - Renseignements simples sur leurs origines.
 - Expériences simples pour les reconnaître.
 - Approche de la différence : nature d'un textile, procédé de tissage.
 - Lecture des étiquettes.
 Ce plan n'est pas encore précis : c'est à l'épreuve des enfants que je l'arrêterai.
- Le sujet est limité aux fibres qui font les habits et ne s'étend pas à tous les textiles.
- Niveau de la brochure : B.T.J.
- Age des lecteurs : C.E. - C.M.
- L'aide que je sollicite : éventuellement, recevoir des travaux (albums ou enquêtes) menés dans des classes.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : LE DINANDIER OU L'ART DE TRAVAILLER LE CUIVRE.
- Mon nom et mon adresse : Alain PESQUÉ et André HOSDEZ, groupe scolaire 64360 Monein et le groupe 64.
- L'idée de la réalisation vient de : enquête + album.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
 - Qu'est-ce qu'un dinandier ?
 - Diverses étapes de la fabrication d'un chaudron et d'un plateau.
 - La vente de ces objets.
 - Le métier : apprentissage, attraits, etc.
- Le sujet est limité au travail artisanal (un métier peu répandu).
- Avec ce sujet, je me propose principalement de présenter un artisan au travail.
- Niveau de la brochure : C.E. - C.M.
- Age des lecteurs : 7 - 12 ans.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Savoir s'il existe d'autres dinandiers en France.
- Manuscrit à Cannes : troisième trimestre année scolaire 79-80.

ÉCOUTEZ SUR FRANCE CULTURE

La faim dans le monde, le sous-développement, la crise économique mondiale, l'interdépendance des pays pauvres et des pays riches : des problèmes difficiles que les enfants ont abordé en compagnie d'ethnologues, géographes et économistes compétents.

Des extraits des prochaines B.T. Son n° 882, 883 et D.S.B.T. n° 36 et 37 constitueront deux émissions de Jean THÉVENOT, les dimanches 30 mars et 6 avril, à 7 h 40 - émissions CHASSEURS DE SON.

DE NOS CHANTIERS

HISTOIRES D'ENFANTS

Dans le dossier sur «Le journal scolaire en 1980» (L'Éducateur n° 7), nous avons parlé de ce journal grand format tiré en offset sur matériel professionnel et diffusé principalement dans la région parisienne.

Ce journal peut devenir ce que ses lecteurs-rédacteurs voudront en faire.

Histoires d'enfants pourrait permettre :

- la confrontation de vécus, questions, expressions d'enfants (avec les rencontres, les contradictions, les choix qui peuvent en découler) ;
- une correspondance «type actualité» entre différents enfants, classes, régions (avec la

possibilité de prolonger les échanges par des lettres aux auteurs, des réponses critiques dans le journal) ;

- l'interrogation et la recherche avec les enfants sur la presse qui peut leur servir et les intéresser (quel «texte libre» plaît au lecteur ? quel vécu collectif provoque des questions, des désirs, des initiatives ?).

Reste que dans la pratique c'est loin d'être évident de produire un journal avec si l'on peut dire «des contenus réels qui collent aux désirs et aux problèmes des enfants», une actualité par et pour les enfants. La technique offset ne fait qu'élargir les réseaux lecteurs-rédacteurs, il reste à faire l'essentiel : le journal.

Si vous voulez participer à Histoires d'enfants (par exemple prendre en charge une

page de la maquette), écrivez à Alain MARY. On attend aussi des critiques et des propositions de transformation du journal. Vous pouvez soutenir le journal en vous abonnant (10 F pour les n° 7, 8 et 9) ou, mieux, en groupant les commandes, notamment au niveau d'un groupe départemental.

Nous enverrons aux abonnés les numéros qui nous restent (pour le moment les n° 3, 5 et 6).

Nous publierons aussi des productions reçues (noir sur blanc) dans un cadre qui reste à déterminer suivant les transformations du journal (courrier des lecteurs ? regroupement de textes traitant du même sujet ?...).

Alain MARY
école J. Vilar
3 boulevard F. Faure
93200 Saint-Denis

Au sujet de la compétence ou la preuve par neuf de l'incompétence de l'Inspection

«Il faut absolument aider les gens à prendre conscience que, non seulement à l'Université, mais dans toutes les institutions de notre société, le pouvoir de l'élite dirigeante et de sa bureaucratie n'est RIEN, rien que le pouvoir dont ces gens refusent de se charger et confient à d'autres individus qui leur sont extérieurs.»

David COOPER
in «Mort de la famille»

Recommencer à parler de l'inutilité de l'Inspection, n'est-ce pas un ersatz pour des enseignants qui ne veulent pas faire de la pédagogie et puis ne risque-t-on pas de fabriquer des martyrs et des kamikases...

Et pourtant les persécutions que subit Bernard MONTHUBERT depuis qu'il essaie de passer le C.A.E.I. et depuis la rentrée 79 jouent le rôle d'analyste de l'Inspection. Son rôle, nous dit-on, est de contrôler la compétence des instituteurs. Oui, et jusque-là ceux qui étaient réprimés pouvaient être considérés comme des non-compétents, des jeunes ou bien des fumistes. Allez savoir, on peut toujours le supposer, c'est rassurant et cela permet de les défendre tout en supposant qu'ils l'ont bien cherché, qu'il n'y a pas de fumée sans feu» (sic).

Mais cette fois-ci, pour Bernard Monthubert, impossible de se rassurer : si la compétence se mesure au nombre des années et aux travaux accomplis, on en a des preuves criantes :

- Responsabilité ou co-responsabilité de la commission mathématique nationale de l'I.C.E.M. depuis 10 ans (il porte plus ou moins la paternité de tous les outils math produits à la C.E.L. dans cette période).
- Encadrement et responsabilité pédagogique de nombreux stages en France et à l'étranger (Québec, Portugal), stages s'adressant à des étudiants en pédagogie et même (Portugal) à des professeurs d'E.N. et inspecteurs.
- 25 à 30 congrès I.C.E.M., A.P.M.E.P., Association Internationale des Sciences de l'Education.
- Nombreux articles dans les revues pédagogiques.
- Il a souvent reçu des stagiaires dans sa classe et ses rapports avec les professeurs de psycho-pédagogie des deux E.N. sont excellents.
- Participation au «Vocabulaire des Sciences de l'Education» dirigé par le Professeur Mialaret.

(Extraits du dossier sur l'affaire Bernard Monthubert.)

ET POURTANT...

1977-1978 :

- Premier stage pratique, premier refus du C.A.E.I.
- Une classe de perfectionnement où le conseiller pédagogique se rend à plusieurs reprises et assure à Bernard Monthubert qu'un autre ne réussirait pas mieux, que la classe était «infaisable».
- Un jury bancal (pas d'instituteur titulaire d'une classe analogue) refuse le C.A.E.I. à B. Monthubert. Monsieur Buchet, l'inspecteur déclare : «Quand vous aurez compris que vous n'êtes pas capable de faire la classe et que votre pédagogie ne donne aucun résultat...»

1978-1979 :

- Deuxième stage pratique, deuxième refus C.A.E.I.
- Une classe de perfectionnement, modèle courant, qui marche honnêtement.
- Le jury, cette fois, régulièrement constitué, accepte d'écouter B. Monthubert et de discuter avant de délibérer. Nouveau refus du C.A.E.I.
- Le jury précise lui-même qu'il n'est pas unanime.

1979-1980 : les retombées.

L'administration a la digestion lente : elle met une hargne méticuleuse à punir Bernard Monthubert : interdiction de mettre les pieds à l'E.N. alors que les stages R12 programmés en 1979 par l'E.N.G. et l'E.D.R.A.P. comprenaient une intervention des mouvements pédagogiques, dont l'I.V.E.M.

Au lendemain de cette interdiction, M. Brault, inspecteur départemental, vient inspecter Bernard Monthubert dans sa classe. Ce même I.D.E.N. a récemment jugé B. Monthubert pédagogiquement incompétent en collaborant à la décision d'un jury qui lui refuse le C.A.E.I. C'est pourquoi B. Monthubert prie l'I.D.E. de bien vouloir l'aider dans son travail en prenant avec lui la classe en charge. Refus. B. Monthubert propose à l'I.D.E. d'examiner avec le conseil des maîtres les difficultés spécifiques tant à l'établissement — l'école Léo Lagrange recrute principalement dans le sous-prolétariat déraciné du quartier des Renardières — qu'à la classe elle-même : les deux cours C.E.2-C.M.1 regroupent des enfants répartis sur 5 classes d'âge et majoritairement en situation d'échec. Nouveau refus. B. Monthubert propose alors une simple discussion en préalable à l'inspection. L'inspecteur s'en va.

Convoqué le 17 décembre par l'inspecteur d'académie en présence de l'I.D.E., B. Monthubert est accusé de refus d'inspection. L'I.A. menace B. Monthubert de sanctions s'il n'accepte pas en janvier une inspection du même I.D.E.

Au cours de cette inspection (3 février), l'I.D.E. le juge incompétent. Un conseiller pédagogique viendra le remettre dans le droit chemin ; sa normalité sera alors de nouveau contrôlée.

B. Monthubert est-il tombé sur une série d'inspecteurs incompétents ou bien doit-on enfin admettre que le rôle de la hiérarchie est de normaliser en humiliant et surtout pas de résoudre le problème des inévitables bavures et dysfonctionnement du système éducatif ?

Bernard conclut lui-même : «Je ne peux donc admettre la situation humiliante et dégradante dans laquelle une hiérarchie trop puissante (on ne la combat pas assez) veut me mettre.»

L'inspection est une institution qui se situe sur un registre : l'obéissance. La mauvaise note, la mutation, la suspension sont certes des aspects spectaculaires de la répression. Mais il ne faut pas non plus négliger l'aspect usant, négatif, insupportable des critiques la plupart du temps injustes, mesquines, absurdes qui sapent le moral de ceux qui sapent le moral de ceux qui prennent au sérieux leur travail.

Comment ne pas comparer ce système avec celui pratiqué dans les usines pour soumettre les ouvriers peu dociles : voici ce qu'écrit M. Schenkel, ouvrier licencié chez Peugeot à Mulhouse (Le Monde, 6 février 1980) : «Quand quelqu'un se refuse à rentrer dans le moule, tous les moyens sont bons pour le faire plier ou l'éliminer. «Ils» s'arrangeront toujours pour trouver un motif de licenciement et au besoin «ils» le fabriqueront. Mais avant d'en arriver là, «ils» procèdent à des actions de harcèlement (mutation, blocage des promotions) jusqu'à ce que l'indésirable craque, s'en aille de lui-même ou commette la faute attendue.»

Alors quoi ?... Combattre la hiérarchie, est-ce réservé à quelques marginaux ou est-ce une lutte prioritaire pour l'ensemble de notre mouvement ?

L'équipe de Woippy, notre camarade de Rurange, E. Pineau, Ernult, Monthubert... tant d'autres encore nous ont posé la question.

A nous de faire.

I.C.E.M. - Pédagogie Freinet
secteur «Lutte contre la répression»

Pour illustrer le caporalisme en éducation, nous publions au verso une page affichable dans tous les lieux où il sévit. Le style de l'affiche rappellera peut-être aux moins jeunes d'entre nous, celles que l'on a pu voir sous l'occupation. Ce n'est pas l'effet du hasard.

ÉDUCATION CORPORELLE AU CONGRÈS DE CAEN

A la suite des problèmes que nous avons rencontrés à NANTES l'an dernier en voulant alterner travail du secteur et ouverture aux congressistes, nous avons décidé de travailler cette année en ouverture totale,

C'était un choix délibéré. Nous l'avons respecté, bien qu'il nous ait posé quelques problèmes au niveau du secteur lui-même. Notre participation en tant que secteur s'est donc exercée dans trois directions :

- Présentation de documents audiovisuels ;
- Ateliers d'expression corporelle ;
- Travail avec des enfants de l'école Freinet d'Hérouville.

Ajoutons à cela la participation aux ateliers « expression globale » avec le secteur « art enfantin » et musique.

I. - LES ATELIERS D'EXPRESSION CORPORELLE

Premier jour : Les « animateurs », en retard, trouvent le groupe des gens intéressés par les ateliers, en table ronde. Chacun parlant de son « vécu » au niveau de l'expression corporelle (ou même uniquement du mot lui-même). Intérêt, attirance, peur, se mêlent dans les diverses interventions. Etant donné l'heure tardive, on décide plutôt que de commencer l'atelier, d'attendre le moment « expression globale » qui doit démarrer à 17 h.

Deuxième jour : Anne-Marie, Jean-Pierre et Nicole préparent une séance assez directive pour répondre au désir exprimé par certains à l'issue de la séance non-directive de « globalité » (dessin, musique, expression corporelle) :

- Le jeu des obstacles pour se chauffer et se détendre.
- Les voitures aveugles (confiance, communication à deux).
- Une longue séance de jeux de miroirs enchaînés.
- Les statues aveugles où il s'agit de retrouver celui ou celle qui joue son propre rôle dans une statue collective reproduite.
- La bulle (au sens B.D.) : chacun s'immobilise au signal, on choisit une statue et on lui prête les paroles qu'on veut en fonction de l'attitude.
- Bruit-mouvement : deux groupes, un fait les bruits, l'autre bouge.
- Relaxation rapide pour terminer.

Puis on se met en rond et on verbalise un par un, sans se répondre. Voici quelques remarques faites par les participants (des vécus bien différents) :

- Je n'avais pas envie d'émerger.
- J'ai aimé être dirigée par rapport à la séance d'hier.
- J'aime les jeux d'aveugles, découvrir les autres sensations.
- J'aime avoir les yeux fermés. J'y trouve du plaisir pour moi.
- Les miroirs, j'ai aimé. Formidable. Je préfère ce type d'exercice à la séance d'hier. Ça favorise la communication.
- J'ai aimé le jeu des miroirs. C'est le seul jeu où j'ai senti une véritable communication. Dommage qu'elle se soit arrêtée là.
- Moi, c'est la première fois que je participais. C'était chouette mais on n'arrive pas à se trouver.
- Je n'ai pas appris grand chose. Pour moi, le miroir met en évidence la non-communication. En fait, il y en a toujours un qui dirige.
- Je n'ai rien découvert de nouveau. J'avais déjà fait ça, mais j'ai participé à fond, ça me plaisait.
- J'ai aimé le fait de se tenir par la main.
- Dans le jeu des statues, je n'étais pas à l'aise, je sentais de l'agressivité, je me

demandais ce que je faisais là. Je n'aime pas le jeu des miroirs, je n'ai pas pris plaisir à la communication parce qu'elle est venue trop tôt.

- Je n'ai pas aimé les bulles, je trouvais désagréable d'avoir à parler. Ce n'était pas cohérent avec ce qui précédait.
- Les bruits informels permettent d'entrer dans la danse plus rapidement.
- Moi je préfère la musique, un rythme.
- J'ai ressenti une réelle émotion à voir évoluer les autres sur la musique que nous faisons. Il y avait une véritable communication entre musique et danse.
- Moi, j'ai pas aimé, je ne me sens pas à l'aise dans la danse.

Troisième jour : Christian propose de travailler sur le blues. Recherche du texte par jeux d'écriture, puis travail sur un rythme qu'on essaie d'intérioriser. On recherche un air, on essaie de faire coller les paroles dessus... et on obtient « le blues du congrès » qu'on fera chanter à la séance de clôture par toute la salle.

JEAN-PIERRE

II. - EXPRESSION GLOBALE

C'était un projet qui mijotait depuis trois ans, depuis le congrès de Rouen : disposer d'un lieu vaste où le plus possible de moyens d'expression seraient à la disposition de tous, où l'on pourrait entrer et sortir à volonté, un grand hall d'expression-communication, lieu de passage, lieu de détente, lieu de fête.

Enfin, cette année, les secteurs musique et art enfantin étaient d'accord avec nous pour tenter l'expérience.

Le lieu, vaste, était tout de même à l'écart du cœur du congrès. Cependant, le premier soir, 60 personnes y sont restées de 17 à 19 h.

Deux portes donnaient accès à la salle ; l'atelier terre installé près de l'une, les instruments près de l'autre. Une profusion d'instruments fabriqués par les copains d'A.E., par leurs élèves, par des stagiaires, certains d'une ingéniosité formidable. Pour l'expression corporelle, des masques neutres, des maquillages, des tissus.

Les instruments ont eu, dès le début, un succès tel que d'en bas, on entendait une épouvantable cacophonie qui en a effrayé plus d'un ! Je suis intervenue auprès des copains qui jouaient en leur signalant, mais impossible de s'entendre, même en jouant plus doucement. Soucieuse du droit de chacun à pouvoir faire quelque chose dans cette salle, soucieuse de permettre à chacun d'être dans des conditions favorables à l'expression, j'ai pris le pouvoir en demandant le silence. J'ai expliqué quelques règles qu'avec les copains de l'E.C. nous avions rodées :

- Droit d'entrer et de sortir à volonté.

- Droit de regard : que personne ne se sente obligé de participer, que personne ne se sente gêné d'être regardé ni d'être regardant.
- Chacun a le pouvoir de proposition, chacun a le pouvoir de rejeter les propositions faites.
- Essayer de se débarrasser de ses critères de jugement de valeur.
- Pouvoir s'isoler ou aller en groupe dans les petites salles proches.

Pour créer un climat de silence et d'écoute, je dirige un jeu d'aveugles : yeux fermés, parcourir la salle, chaque aveugle avec un guide qui lui fait découvrir corporellement l'espace, les objets, les autres.

De retour au centre de la salle, il y a une qualité de silence indispensable à l'écoute. J'invite les participants à re-sentir leurs sensations d'aveugles, là où ils sont, puis aller à leur rythme à l'endroit où ils préfèrent, faire ce qu'ils préfèrent.

Beaucoup vont aux instruments : recherche d'une certaine harmonie. D'autres bougent sur cette « musique », seuls ou avec d'autres, avec ou sans objets. Une partie va modeler l'argile, soit en s'isolant (en tournant le dos à la salle) soit en essayant de percevoir le bruit et le mouvement et d'en imprégner la terre qu'ils façonnent.

C'est pour moi le second contact avec l'argile, le bruit des instruments m'agresse ; je pétris d'autant plus fort, il en sort un personnage que je trouve violent, torturé, mais qui traduit très bien quelque chose qui m'a touché profondément quelques jours auparavant et dont je n'étais pas si consciente jusque-là.

Les camarades du groupe E.C. vont auprès des solitaires, essaient d'entrer en contact avec eux, par le regard, le geste, l'objet, de façon à ce que personne ne se sente trop isolé. Cependant, deux ou trois restent sur le bord à regarder se dérouler la séance et un participant restera assis au milieu de la salle dans un rayon de soleil, apparemment perméable à ce qui se passe autour de lui, mais sans changer de place.

Vers 19 h, je fais quelques signes pour indiquer que la salle va fermer. Peu à peu les participants viennent s'asseoir et la musique se tait.

Dans ce lieu, durant ces deux heures, 60 personnes ont vécu, chacune à sa manière. Il est indispensable qu'elles puissent dire ce qu'elles ont ressenti, sans que personne ne les contredise. À tour de rôle, les participants sont sollicités par le regard des autres à s'exprimer verbalement. Il y a une écoute intense, car on se rend compte que ce qui est dit là est une recherche de l'authenticité : aucun besoin de se valoriser ici, ni de dissimuler. Le vécu de chacun est respectable et respecté, il a une valeur en soi, aucun jugement de valeur, aucune contradiction ne peuvent l'altérer, c'était ici et maintenant, une somme de tâtonnements différents, d'approches ou de rejets, de communication avec les autres ou de sentiments d'isolement dans le — ou à côté du — groupe, de sensations agréables ou insupportables. On ne craint pas non plus de vexer quelqu'un, on peut avoir très mal vécu la séance, on peut le dire, c'est accepté, ça fait partie de la règle du jeu.

Dans l'ensemble, les participants sont satisfaits et désirent revenir, mais ils demandent qu'il y ait moins d'instruments. Pour savoir si nous resterons ensemble, quelques-uns demandent qu'il y ait une animation plus directive. L'ensemble des « animateurs » ne le souhaite pas, ce n'est pas la vocation de cet atelier, nous expérimentons diverses formes d'animations de 14 à 16 h, on peut y venir. Nous décidons enfin de travailler le lendemain

III. - UN ATELIER AVEC DES ENFANTS

«Vous êtes tous des maîtresses ?»

C'est comme ça que ça a démarré.

Ils étaient une bonne vingtaine, de 6 à 11 ans, présents chaque matin à l'école d'Herouville.

• Lieu privilégié, école ouverte toute colorée dans un quartier H.L.M. tout aussi beau (n'ayons pas peur des mots) ; la salle polyvalente, grand hexagone vide.

• Moment privilégié : à mi-chemin entre la colo et l'école ; petite matinée...

Pas question donc de se croire à l'école, en classe, Pas question de faire comme si... Alors... pour quoi faire ?

Pour nous d'abord, depuis trois ans nous avons travaillé pour nous adultes, sur nous adultes, lors des rencontres. Aucun d'entre nous n'avait eu l'occasion de voir les autres travailler avec des enfants.

Entre nous, nous avons observé, analysé affiné un certain nombre de techniques d'animation. C'était un des axes de notre co-formation.

Le choix d'ouverture du congrès et l'attention portée depuis Chartres à la formation nous ont encouragés à accepter la proposition de travail avec les enfants.

Le premier jour nous avons pris contact avec eux sans que soient présents des congressistes étrangers au secteur.

Les autres matins ont vu la présence d'une dizaine de «fidèles» qui ont très bien accepté notre règle du jeu.

ALTERNANCE :

• Entre les animateurs. 3 animateurs pour une même séance intervenant tour à tour en proposant un travail différent. Les enfants à l'école primaire n'y sont pas habitués. Ça

n'a posé aucun problème, bien au contraire (trois paires de genoux, d'épaules, de bras et trois estomacs auxquels s'aggriper pendant les moments de repos ou de discussions).

• Entre le jeu et l'observation. Tous les adultes présents ont participé à ce va-et-vient entre le jeu avec les enfants et l'observation soignée des réactions aux propositions des animateurs.

Pas de spectateurs : ouf ! chacun pouvant entrer et sortir de l'aire de jeu comme bon lui semblait.

• Entre le geste et la parole. Après chaque jeu corporel nous avons invité les enfants à dire ce qu'il avaient senti, ce qu'ils avaient aimé, ce qu'ils trouvaient facile, ce qu'ils voulaient faire ou refaire.

Même démarche entre adultes, en fin de matinée : nous nous sommes réservé un moment de discussion prenant en compte nos propres questions et celles posées par les autres participants sans considérations rentabilistes, parlant des vécus, comme autour d'un verre.

• Entre les propositions directives, quasi techniques, et les moments de création :

- Jeux d'orientation dans l'espace, de confiance, d'affinement des perceptions.
- Moments de relaxation.
- Improvisations de jeux dramatiques, de jeux mimés.
- Jeu libre avec toutes sortes de matériaux dont la possible dégradation apporte encore plus de richesse (manque de temps ! dommage !).

Matinées sereines, tendres et gaies.

Antagonismes au vestiaire.

C'était très court et nous n'avons sans doute pas atteint la globalité vers laquelle nous tendons.

A plus tard de vivre l'aménagement des espaces communs, la vie de groupe...

de la même façon, avec plus de matériel A.E., en particulier de la peinture, et en n'utilisant pas les instruments. Ceux-ci seront à la disposition de tous dans la salle à côté.

Nous nous sommes retrouvés 37 le lendemain dans la grande salle, d'autres camarades demandant des conseils techniques pour construire les instruments.

Il y a eu des réalisations en terre dont certaines m'ont paru très vivantes, très expressives, il y a eu des délires de peintures, des chants, de la danse.

A l'issue de cet atelier, Dominique a proposé un truc qu'elle adore : diapositives - musique - expression corporelle dans la salle audiovisuelle. Ceux qui voulaient faire de la terre pouvant continuer dans la grande salle...

Le lendemain du premier atelier, une camarade qui avait participé me disait combien elle avait apprécié l'écoute du groupe. Je lui ai demandé d'écrire son témoignage. Le voici :

«A la première séance, je participe à l'exercice qui consiste à être guidée, les yeux fermés, par une autre, à la recherche de l'espace. Je vis cela, heureuse, mais la copine me dit que j'étais très crispée. Ensuite, improvisation entièrement libre de tous. Certains vont à la musique. Je voudrais faire autre chose, jouer avec mon corps, mais la musique et les voix sont trop forts, me font mal aux oreilles, me gênent toute la séance. je suis très tendue, très agressée et agressive. Après, on se réunit pour échanger nos impressions. Je dis ma gêne. A la fin de la séance, je m'aperçois que je suis très libérée, que j'ai eu le sentiment d'être réellement écoutée, que les autres (pas toujours d'accord avec moi) ont été attentifs et respectueux de ce que j'éprouvais. Le lendemain, on a décidé de pouvoir se partager en deux salles, j'y suis retournée, très détendue, et désireuse, aussi, de me réintégrer au groupe.»

Simone HEURTAUX

PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

SUISSE

La notation n'est pas innocente

Avec le développement de l'enseignement individualisé, on peut se demander si la notation ne devient pas superflue puisqu'il suffirait d'indiquer à l'élève s'il a réussi ou échoué lors d'une épreuve et de l'inviter à passer à l'exercice suivant dans le premier cas. C'est ce que certaines fiches Freinet proposaient en limitant à trois couleurs (vert, orange et rouge) le résultat d'un exercice réussi, à moitié réussi ou raté.

Un pédagogue de Suisse allemande, R. Messner, dans un ouvrage récent, *Impulsions pédagogiques*, invite les enseignants notateurs à faire leur autocritique, non en ce qui concerne la valeur scientifique de la notation (comme le fait la décimologie) mais pour ce qui regarde les sentiments profonds, les impulsions qui les conduisent à s'accrocher à cette pratique. Voici les questions qu'il leur pose :

• Notez-vous pour classer les élèves ou pour adapter à leur niveau les exercices de rattrapage que vous prévoyez pour eux ?

• Remarquez-vous les progrès des élèves faibles avec autant de satisfaction que les prouesses des élèves doués ?

• Avez-vous une satisfaction intime à distribuer des notes ?

• Profitez-vous de toute occasion pour sortir votre livre de notes et jouir du prestige que cela vous donne aux yeux de la classe ?

• Etes-vous satisfait de sanctionner un élève quand il vous semble le mériter en lui donnant une mauvaise note ?

• Interrompez-vous immédiatement un élève qui commet une erreur ou une étourderie ou le laissez-vous continuer son discours ?

• Encouragez-vous des réponses originales et personnelles ou estimez-vous avant tout que la fidèle reproduction de vos explications est la preuve de la qualité de votre enseignement ?

• Les compositions sont-elles des exercices qui passent presque inaperçues dans la vie de la classe ou s'entourent-elles d'un rituel et d'une solennité particuliers ?

• Vos élèves essayent-ils de frauder pendant ces épreuves ?

• Les parents et les élèves protestent-ils parfois contre les notes que vous avez attribuées ?

On devine qu'à travers les réponses il est possible d'induire une mini-psychanalyse du notateur. Masochiste quand il croule sous les corrections, sadique quand il brandit les mauvaises notes, l'enseignant standard n'a-t-il pas mieux à faire que de jouer le rôle d'un

apôtre permanent de la notation universelle dont s'abreuvèrent les ordinateurs sociaux ?

R. UEBERSCHLAG

ALLEMAGNE FÉDÉRALE

Un point de vue allemand sur Freinet et la politique

En R.F.A., la pédagogie Freinet a donné naissance à deux mouvements se réclamant de la CHARTE DE L'ÉCOLE MODERNE et adhérant à la F.I.M.E.M. :

1. L'ARBEITSKREIS SCHULDRUCKEREI (A.K.S. - groupe de travail des imprimeurs scolaires), fondé en 1963 par Hans Jörg, traducteur de l'Ecole Moderne Française de Freinet et participant régulièrement aux congrès I.C.E.M. avec une délégation d'étudiants.

2. PADAGOGIK - KOOPERATIVEN (les coopératives pédagogiques) fondé à Brême en 1976 et qui envoie aussi régulièrement des délégations aux congrès I.C.E.M.

La première association met l'accent essentiellement sur les aspects pédagogiques de l'œuvre de Freinet, sans nier leurs impli-

cations politiques mais qu'elle n'analyse pas, de peur de politiser le débat.

La seconde veut traduire les aspirations des jeunes pédagogues militant dans des mouvements de gauche. Sa revue «Fragen und Versuchen» (Problèmes et expériences) refuse de dissocier pédagogie et politique. Les extraits ci-dessous constituent un montage du n° 7 de la revue dont une grande partie est consacrée au thème cité.

Constat :

PUIS-JE CROIRE VRAIMENT ?...

- qu'il suffit de fantasmer une école idéale et d'en donner copie à la bureaucratie scolaire pour que les choses changent ?
- que la proposition syndicale du G.E.W. (syndicat allemand) de réduire le temps de travail apportera de meilleures conditions de travail ?
- que la spécialisation des instituteurs puisse conduire à autre chose qu'à augmenter les cadences de travail et dissoudre les élèves dans une masse anonyme ! Diviser pour régner...
- que l'architecture scolaire nous sauvera par des locaux à usage d'enseignement pour la petite bourgeoisie et des ateliers isolés pour les enfants peu doués ?
- que la qualité d'un enseignement, c'est son niveau d'abstraction ?
- que les classes homogènes de même âge sont supérieures aux classes multi-âges avec leurs possibilités d'enseignement mutuel ?
- que je joue un autre rôle dans la mégamachine de l'enseignement et de la société que celui d'un minuscule engrenage naïf et berné ?

JE ME SENS RÉPRIMÉ ET FRUSTRÉ

- par le système de la pédagogie par objectifs qui a conduit à me cantonner dans une spécialité et à me soumettre à une véritable machine de guerre planifiante ;
- parce qu'il m'est impossible de céder une miette de pouvoir à mes élèves afin qu'ils puissent apprendre, même légèrement, à s'organiser eux-mêmes ;
- parce que je ne peux donner suite au désir de mes élèves d'expérimenter en électricité qui n'est au programme que l'année prochaine ;
- parce que je ne peux diminuer la tyrannie de la notation. S'il me prend l'envie de donner un «2» à tous (correspond à notre «B» en échelle à 5 notes), je suivrai le sort de mon collègue de Bade-Würtemberg, sanctionné par une exclusion de l'enseignement ;
- parce que pendant trois ans, j'ai essayé tous les points de tricot d'un enseignement frontal sans réussir à chasser l'ennui chez mes élèves.

ALORS, POURQUOI FREINET ?

- Parce que sa pédagogie est une école de la vie politique : pas au sens bourgeois de théâtre parlementaire, chuchotements d'experts, commissions de tous poils. Mais en ce qu'elle fait face à la frustration quotidienne par une lutte sur les lieux de travail pour d'autres pratiques, d'autres outils.
- Parce que notre combat politique porte contre la dégradation de celui qui enseigne et de celui qui apprend.

- Parce que la vraie lutte c'est de contester dans le quotidien, dans la pratique journalière, ce qui produit notre aliénation.
- Parce que c'est la seule pédagogie possible en cette période de crise, la seule applicable dans une structure bourgeoise mais sans être bourgeoise.
- Parce que sa conception du travail qui évacue la fausse alternative labeur-loisir en les confondant, refuse l'abrutissement par le premier complété par l'abêtissement commercial du second.

Stratégies... stratégies...

LES FAUCONS

Freinet est une référence. Ce n'est pas pour autant un drapeau derrière lequel il soit possible de mobiliser les masses. Ceci pour deux raisons :

1. Le mouvement Freinet français (I.C.E.M.) n'a pas su exploiter l'héritage de Freinet :

a) Quand Freinet parlait d'école populaire, il entendait que les contenus de l'enseignement changent aussi, qu'ils présentent le point de vue des travailleurs, leurs soucis et leurs revendications. Il reste encore beaucoup à faire pour mettre au point des programmes et du matériel d'école alternative qui permettent aux enfants de se forger une mentalité politique de classe.

b) En France la distance que prend le mouvement à l'égard de la politique est ambiguë et funeste. Ses membres luttent dans des organisations syndicales et politiques antagonistes. L'École Emancipée qui est la plus proche de ses revendications fait double emploi avec lui, sans lien organique d'ailleurs. Pourquoi ces deux mouvements ne fusionnent-ils pas ? En Allemagne, un des avantages de la faiblesse de la gauche, ce sera de rendre possible une organisation unique pour libérer l'école. Le modèle français ne peut donc nous servir.

2. Le nom de «Freinet» n'est pas mobilisateur en Allemagne :

Ça n'a pas de sens de piquer un nom au mouvement Freinet, de recopier quelques passages de la Charte et de reproduire chez nous les structures de l'I.C.E.M. Je pense que nous n'avons à être les supporters d'aucun homme, à plus forte raison d'un mort. Nous sommes les militants d'une idée, les défenseurs des droits de l'enfant contre l'exploitation et la discrimination raciale. Nos idées et nos techniques, nous les puiserons à toutes les sources : Marx, Lénine, Mao Tsé-toung, Reich, Neill, Illich et que sais-je, sans nous sentir obligés chaque fois de leur faire référence et révérence.

Par souci de clarté, il nous faut choisir un nom qui soit à la fois clair et constitue en lui-même l'annonce d'un programme. Par exemple : UNE ÉCOLE LIBRE DANS UNE SOCIÉTÉ LIBRE.

Cette organisation nationale composée d'abord d'enseignants et plus tard de parents et même d'élèves, se donnerait les objectifs suivants :

- En pédagogie : transformation du travail scolaire : expression libre, autogestion, communication égalitaire entre élèves et maîtres, entraînement des élèves à intervenir dans la vie sociale.
- En politique : analyse publique de trois tares scolaires : sa lourdeur, sa finalité de discrimination, son enrôlement idéologique des élèves et des maîtres. Combat pour supprimer le rôle de l'émulation, de l'abstraction précoce, pour

refuser un enseignement non diversifié, pour abroger les lois antidémocratiques (interdiction d'enseignement, restriction des droits civiques).

LES COLOMBES

1. On ne combat pas le capitalisme en utilisant ses armes et ses méthodes :

Se discipliner, se donner un chef, recruter des adhérents par des ruses publicitaires, ritualiser les relations, installer la bureaucratie. Le rituel nous sort de l'apathie mais nous fait-il entrer dans la liberté ?

Je suis pour l'anti-rituel, le jeu. je suis pour un mouvement Freinet allemand décentralisé, anti-autoritaire. le mode ludique, dans nos classes, dans nos propres réunions ne produit pas des îlots de bien-être mais les bases sur lesquelles nous allons construire la vie sociale. En supprimant l'oppression psychique, grâce aux jeux et aux fêtes, nous réaliserons ici et maintenant la révolution. Si nous vivons notre travail commun dans la même atmosphère d'anxiété et de stress que ceux auxquels nous nous opposons, où est le gain ? Notre vie doit être créative et anarchique (= anti-hiérarchique). Rappelez-vous Jean Genêt : je suis triste d'avoir à le dire, je crois qu'on ne peut triompher sans brandir les drapeaux rouge et noir, mais après, il faudrait les brûler. Que les écoles soient les lieux d'un apprentissage agréable, sans tyrannie. Alors le socialisme ne sera plus celui du poing fermé mais de la main affectueuse.

2. Supprimons la crainte d'être apolitiques :

Ce qui fera la force d'un mouvement Freinet allemand, ce sera sa possibilité de surmonter les contradictions apparentes : le politique et l'apolitique, le contentement et le mécontentement, la révolte et l'adaptation, la création et l'ardeur au travail. Si on exclut les apolitiques, il faudra exclure par la suite ceux qui sont trop militants et ceux qui ne le sont pas assez, les trops sévères et les trop frivoles. N'exclure personne : c'est une revendication primordiale.

3. Le mouvement Freinet ne saurait être un parti :

Une attitude politique unitaire sur la base de la pédagogie Freinet est aussi impensable qu'une unification des mouvements écologiques, anti-atomiques... Laissons fleurir mille fleurs. Sinon, dans quelques années nous aurons des mouvements Freinet Jusos (socialistes), Spontis (mao), D.K.P. (communistes), Frauengruppe (M.L.F.), apolitiques, traditionnels. Pour chaque ligne politique, une association Freinet. Pour chaque événement de longues discussions et des scissions, des exclusions. A quoi cela nous avancerait-il ?

4. La pédagogie Freinet doit aussi se pratiquer au sein de nos groupes :

- Il faut supprimer le pouvoir dans les groupes par analyse des phénomènes en fonction des objectifs donnés (pas de dynamique de groupe manipulatrice).
- Il faut refuser la théorisation exclusive et introduire des activités techniques, manuelles et ludiques.
- Il faut partir des besoins et des intérêts des membres du groupe.
- Il faut refuser la coupure entre le travail et le loisir au sein des réunions.

Traduit, condensé et monté à partir de textes de Remo, Max Erdmann et Bernard par R. Ueberschlag, n° 7 de Fragen und Versuchen, Haus 7, 745 Hechingen 6. Les textes font suite à une rencontre de 40 militants allemands qui s'est tenue l'été dernier à MELLE, en République Fédérale Allemande.

JE CONSTRUIS UN PETIT ÉMETTEUR RADIO

Modulation de fréquence : 100 - 104 MHz.

Puissance : 1 Watt.

Pistes éventuelles de travail :

- Correspondance interscolaire en direct sur petite distance.
- Radio de quartier.
- Radio libre à l'occasion d'une lutte ou cas de répression.
- Radio libre moyenne portée (prévoir dans ce cas plusieurs relais émetteurs)...

Schéma établi à partir des émetteurs couramment employés dans l'Est - Nord-Est de la France. Que soient remercié(e)s ici tous ceux (celles) qui ont participé à la rédaction et la constitution de cette fiche.

«... Partout la parole est volée, dérobée, détournée, tronquée, falsifiée : ceux qui font la vie réelle, qui travaillent, qui luttent, qui rêvent sont systématiquement évacués des ondes... Pour répondre à la confiscation de la parole monopolisée par la bourgeoisie, les radios libres font entendre leurs premiers balbutiements : une parole enfin retrouvée...»

«Une radio, ce n'est pas un tract plus de la musique. Au regard de l'écrit, la radio offre des possibilités encore peu connues du fait de la tristesse, de la banalité dans lesquelles se complaisent les radios du pouvoir : il s'agit d'inventer un nouveau langage correspondant aux aspirations et aux désirs nouveaux. Provoquer un autre type d'écoute : une écoute active. Parler du présent avec les phrases du futur.»

Collectif radios libres populaires (extraits)
Petite collection Maspero

POPULARISATION ET INFORMATION AU NIVEAU DES MEDIA

COMMENT PASSER L'INFORMATION ?

Règle impérative : Les journalistes ne s'intéressent qu'à des faits nouveaux, inutile de leur passer de longues déclarations de principe.

LES QUATRE MASS MEDIA

1. L'Agence France Presse :

Il s'agit d'un centre qui reçoit les informations et les redistribue. Toute la presse est abonnée à l'A.F.P. et reçoit l'info.

Deux stratégies complémentaires :

- Préparer un texte très court (8 à 10 lignes) décrivant un fait précis, donnant une information précise et dire au téléphone que l'on veut passer un message ; une sténo le prendra ; prévoir un numéro de téléphone, l'A.F.P. téléphone souvent pour confirmation.
- Demander un journaliste du secteur «éducation» (ou d'un autre suivant l'information) ; dès que vous l'avez, dites votre nom et d'où vous téléphonez, puis l'objet du coup de fil. Racontez ce qui se passe en faisant attention au jargon : expliquer tous les termes (C.A.P.D., S.N.I., C.T.P., conseils d'école...) ; pour faire pression sur les journaux, demander qu'on vous envoie le texte du télex ; **demander le nom du journaliste pour pouvoir le recontacter directement la fois suivante.**

2. La presse locale :

- Trouver à tout prix le nom d'un journaliste, le rencontrer, lui fournir un texte explicatif, court, plus un dossier sur les faits et discuter avec lui.
- S'il n'est pas possible d'avoir un contact direct, envoyer le texte court par la poste et **téléphoner aussi** pour donner l'information.
- Créer l'événement au niveau local, départemental ; annoncer à la presse pour tel jour une action spectaculaire sans plus de précision. Le jour de l'action (blocage de route, occupation ou autre) téléphoner à la presse une demi-heure avant, en lui indiquant l'heure et le lieu de l'action.

Arrangez-vous après le premier contact pour avoir le nom du journaliste et pouvoir travailler toujours avec le même.

- Un moyen très simple d'établir le contact avec les journalistes locaux, c'est de passer par un club de jeunes, association, ou autre qui sont habitués à recevoir les correspondants pour des spectacles, des banquets ou autres.

3. La presse nationale :

- Quel que soit le journal (de *Libération* à *France Soir*), demander le service concerné (éducation ou autre) et insister pour avoir le nom d'un journaliste. Dès que le contact est établi, donner l'information et préciser que vous envoyez un dossier (autre occasion pour avoir le nom du journaliste).
- On peut aussi fragmenter l'information et téléphoner deux fois par jour pour donner de nouveaux faits en détail ; exemple la municipalité de tel endroit a pris position ; si vous en avez 4 ou 5 à annoncer, gardez-en 2 ou 3 pour le lendemain.

Ne téléphoner que pour donner un fait nouveau, c'est tout.

- Essayer à chaque fois d'avoir un rendez-vous, si l'idée accroche, fixer aussitôt un jour et une heure. Avoir présent à l'esprit un endroit facile à trouver et les moyens de s'y rendre (horaires, routes, etc.).

IMPORTANT : Tous les journaux parisiens ont des «correspondants de province» qui travaillent, eux, dans le journal local. Ce n'est que quand le journal local publie l'information et que le correspondant l'envoie sur Paris que celle-ci a une chance de passer. L'essentiel du travail se trouve donc dans le lieu de l'action.

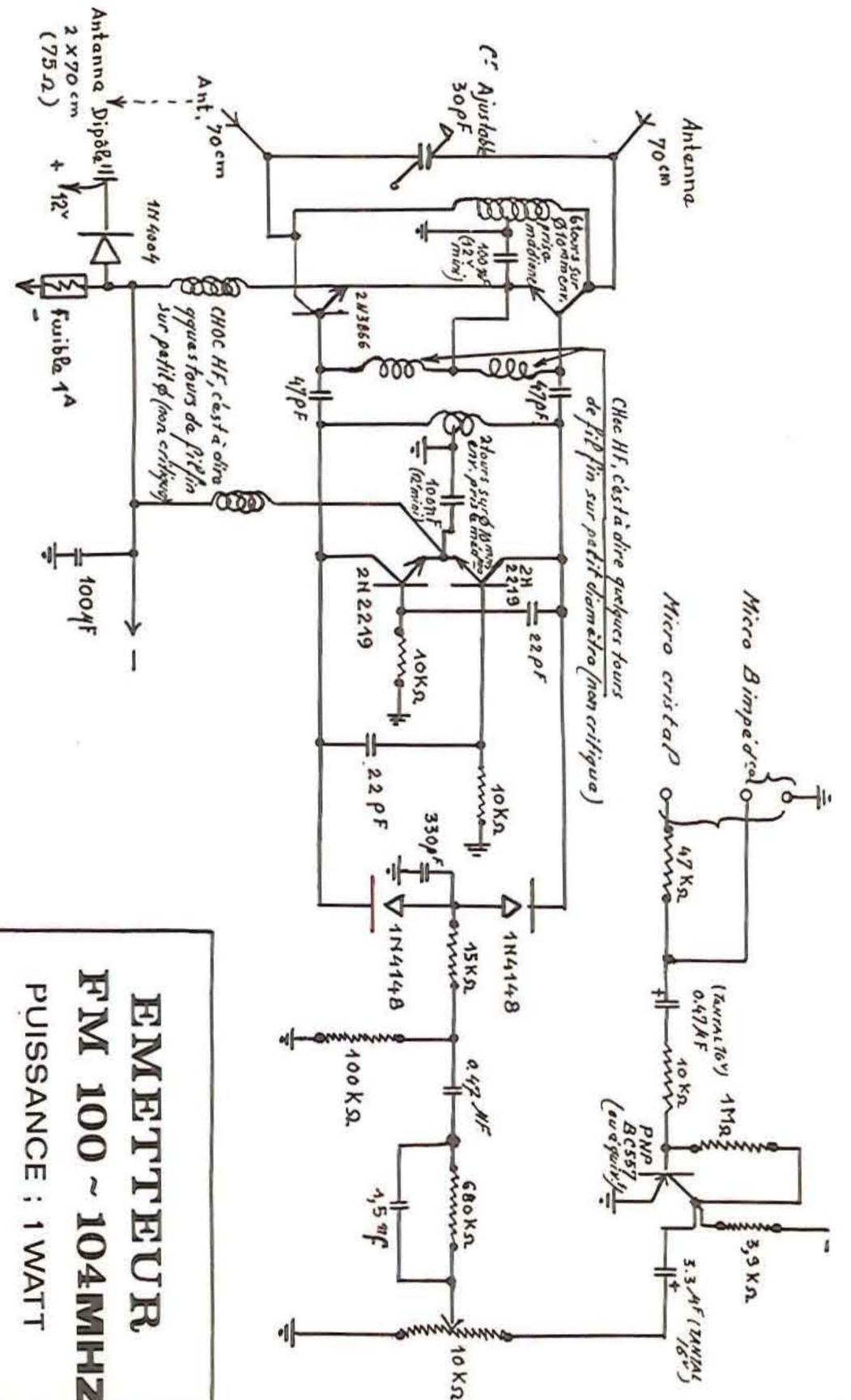
- Pour un maximum de chances, les journaux parisiens doivent recevoir l'information par 3 voies :
 - par l'A.F.P. ;
 - directement par le militant (téléphone, lettre...) ;
 - différée : par le correspondant local.

4. Radio - Télévision :

- D'accès plus difficile ; il faut qu'ils aient d'abord reçu les dépêches A.F.P., ce qui permet d'y faire référence. N'intervenir donc qu'après travail auprès de l'A.F.P.
- Les moins difficiles sont les radios périphériques et la télé régionale. Veiller toujours à fournir des explications claires et attention au jargon !
- Les chaînes nationales ne franchiront le pas que si les radios «périphériques» et la télé régionale le franchissent (et ce n'est pas sûr).

DANS TOUS LES CAS :

- avoir prête l'information à faire passer ;
- obtenir le nom d'un journaliste ;
- pouvoir à tout moment fixer un rendez-vous ;
- n'intervenir que pour les faits concrets et nouveaux ;
- être bref et clair.



**ÉMETTEUR
FM 100 ~ 104MHz
PUISSANCE : 1 WATT**

Comment je fais la classe...

Décloisonnement en maternelle

Les pages qui suivent montrent l'évolution d'un décloisonnement entre deux classes de maternelle et ce, sur plusieurs années.

Elles insistent sur le démarrage de ce décloisonnement, dès les premiers jours de la rentrée, sans en cacher les difficultés, sans gommer les craintes des adultes.

Ce témoignage est extrait du livre écrit par le chantier «Equipes», intitulé *Les équipes pédagogiques : caprice, épouvantail ou panacée ?* et qui sort en ce moment chez Maspéro.

Ce décloisonnement à deux — Monique et Claudine — a démarré en septembre 1971 à la Bastide et s'est poursuivi jusqu'à l'année scolaire 78-79 à Floirac. Se situant dans des contextes différents, avec des enfants d'âges différents, il y a eu des incidences diverses dans les écoles et les milieux où il s'est déroulé.

Année scolaire 1970-71

Monique a une petite section : enfants de 2 à 4 ans et Claudine une moyenne section : 4 à 5 ans.

Travailler en ateliers permanents paraît relativement facile à ces âges. Pourtant, s'il semble plus aisé d'organiser matériellement une classe de «petits» en ateliers, «en coins», selon le terme employé en pédagogie maternelle, il est bien plus difficile de faire accéder des enfants très jeunes à l'autonomie, or, cela est l'un de nos buts. Durant l'année, les deux classes travaillent souvent ensemble : chant, anniversaires, classes-promenades, parfois danse, assez souvent échanges de travaux.

De nombreux éléments positifs apparaissent : les petits ont envie de grandir, ils progressent plus vite ; les moyens prennent soin des plus jeunes ; les enfants s'habituent à deux comportements adultes, ils sont plus adaptés aux lieux, grâce à des déplacements constants dans l'école.



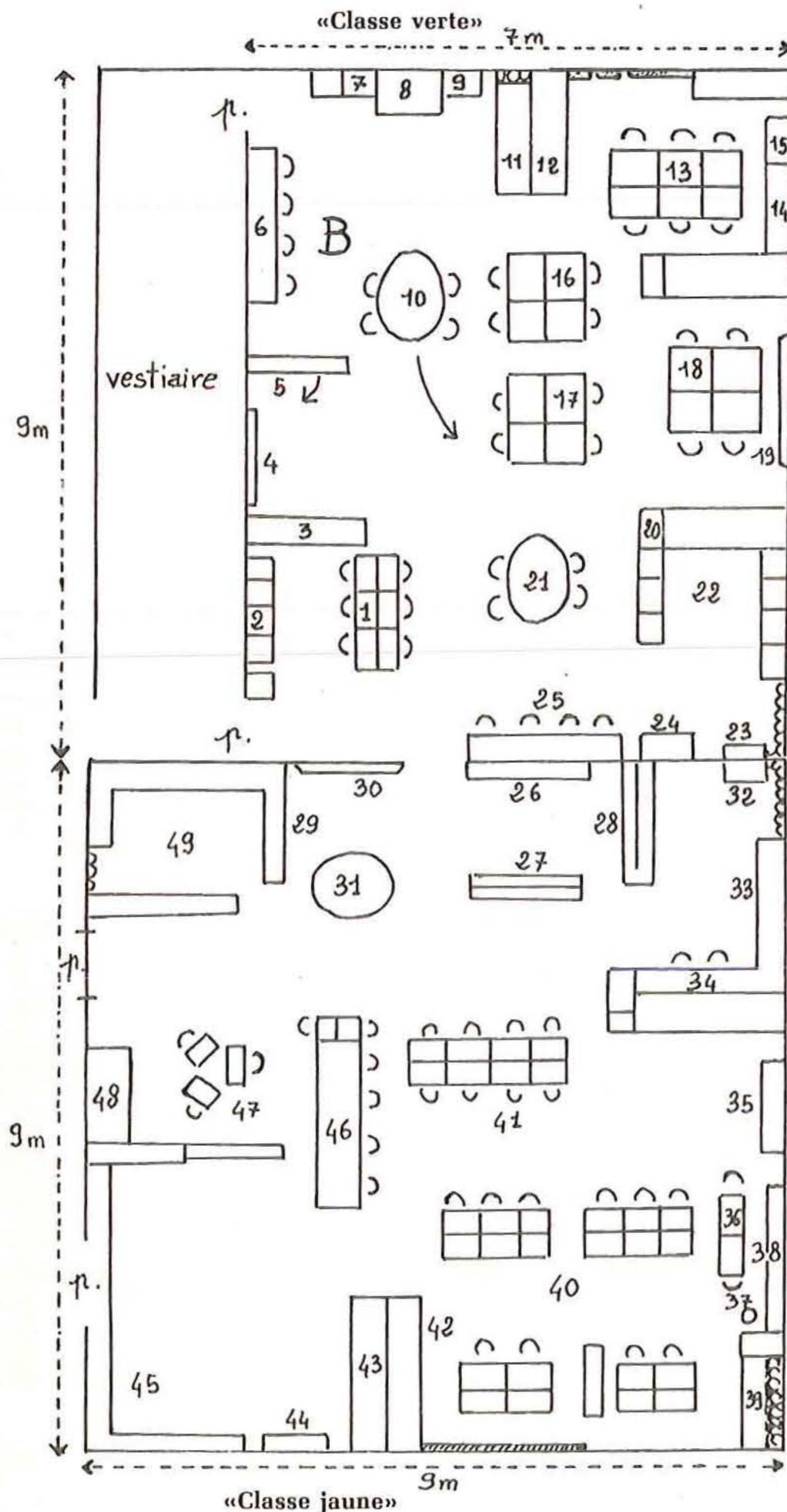
Au troisième trimestre, par suite de gros travaux dans l'établissement, nous devons faire vivre nos deux classes — enfants et mobilier — dans la salle de jeu arbitrairement séparée en deux pièces par des bancs. Les enfants, nullement gênés par cette cohabitation, vont et viennent : de petits groupes se forment, des ateliers sont fréquentés par les uns et les autres. Nous, adultes, travaillons sans problème l'une en présence — au vu — de l'autre.

A partir de cette vie commune, nous envisageons de décloisonner dès que possible.

Année scolaire 1971-72

Monique change de local et garde ses trois à quatre ans, qui forment la section des moyens et Claudine continue avec ses quatre à cinq ans devenus section des grands.

Nous avons la chance de disposer de deux très grandes pièces que nous installons matériellement en répartissant les ateliers entre elles. Les enfants de quatre à six ans navigueront donc dans les deux salles. C'est nous qui avons décidé de cette installation, car nous estimons les enfants trop jeunes, pour le faire et ne voulons pas, en partant à l'inconnu, courir à un échec. Cela donna 19 ateliers, 105 places possibles pour 75 enfants.



- B** : coin regroupement (en bougeant table et cloison verticale).
- 1 : bricolage.
- 2-3 : rangement, travaux bricolage et matériaux.
- 4-5 : pans verticaux (5 sert aussi de tableau).
- 6-7 : table jeux.
- 8-9 : rangement.
- 10 : encre.
- 11 : bureau maîtresse.
- 12-14 : balances.
- 13-16-17-18 : maths.
- 15 : rangement maths.
- 19 : panneau affichage maths.
- 20 : classeur images, photos.
- 21 : collage, découpage.
- 22 : menuiserie.
- 23 : lavabo.
- 24 : jet d'eau.
- 25 : terre, céramique...
- 26-27-28-29 : chevalets peinture.
- 30 : pan vertical (graphisme, peinture).
- 31 : colombes.
- 32 : lavabo.
- 33 : table tirage imprimerie et illustration.
- 34 : casse imprimerie.
- 35 : armoires expositions.
- 36-37-38 : coin bibliothèque.
- 39 : bureau.
- 40 : coin lecture écriture.
- 41 : table graphisme.
- 42 : meuble rangement écriture.
- 43 : table «grands travaux».
- 44 : coffre déguisements.
- 45 : coin musique et regroupement.
- 46 : table jeux, lecture, fermée par un tableau noir.
- 47 : couture.
- 48 : rangement.
- 49 : coin poupées.

Ces ateliers sont installés en permanence. Ils peuvent tous être utilisés à tout moment.

Le premier jour, 65 enfants sont présents, dont 15 nouveaux par rapport à l'an passé.

Dès la première heure, la quasi totalité des anciens va travailler aux ateliers : les moyens travaillent dans la classe verte (Monique), les grands dans la classe jaune (Claudine).

Le mardi 14 et le mercredi 15 septembre, la situation n'évolue guère. Quelques enfants — des grands — remarquent qu'il manque des ateliers dans «leur» classe, que d'autres ont changé de place. Quelques moyens viennent peindre, poussés par Monique... L'atelier peinture est à côté de la porte de communication.

Les nouveaux se sont répartis d'eux-mêmes : les grands avec Claudine, les moyens avec Monique. Par quel processus ?

Le mercredi après-midi, quelques grands vont jouer aux cubes dans la classe verte, quelques moyens traversent la classe jaune en courant pour aller chercher les petites voitures.

Durant ces deux jours, nous n'insistons pas pour que les enfants se mélangent. Nous sommes toutes deux assez occupées par l'adaptation des nouveaux et l'aide aux différents ateliers déjà en service, d'autant que les enfants vont très vite dans leurs travaux et changent souvent d'activité.

Les deux premiers jours, les enfants n'ont utilisé que le matériel qu'ils connaissaient. Or ils ont à leur disposition des fiches et jeux de lecture, en partie nouveaux pour les grands, totalement nouveaux pour les moyens et des jeux de math nouveaux surtout pour les moyens.

Le vendredi 17, nous décidons de consacrer un moment à l'explication de ces jeux, établissant pour cela des groupes de moyens et de grands mélangés arbitrairement : le matin, Claudine en danse et Monique en math, l'après-midi, jeux de cour avec Monique et lecture-écriture avec Claudine.

La matinée du samedi est plus détendue, plus calme, quelques enfants sont absents, cela se sent (1).

(1) On sait l'importance de la surcharge des effectifs en maternelle. Voir à ce propos la B.T.R. «Des moments privilégiés».

Philippe, en moyenne section, avec Claudine l'an passé, exprime son incompréhension : il ne peut pas choisir son activité et doit y rester un temps imposé.

Cependant, par crainte d'être débordées, nous poursuivons avec ce système les lundi 20 et mardi 21. En dehors des temps imposés, on observe de plus en plus d'interférences entre les deux classes : des grands vont à la menuiserie dans la classe verte, ainsi qu'à l'atelier math, des moyens viennent à la maison de poupées, «écrire» (librement) sur leur classeur dans la classe jaune et fréquentent de plus en plus volontiers l'atelier peinture.

Inutile, donc, de poursuivre ces groupes. Par contre, comme nous souhaitons donner aux enfants la possibilité de danser en salle de jeux, de jouer dans la cour ou de rester dans les ateliers et que nous craignons une trop grande affluence aux activités corporelles, nous proposons dès le mercredi 22 : matin, dans la cour avec Monique ou dans la salle de jeux avec Claudine ; l'après-midi, en math avec Monique, en écriture avec Claudine. A chaque fois, la répartition dans les deux groupes se fait de manière sensiblement égale.

Nous proposons aussi aux enfants un système d'accrochage de signes individuels en fonction des places disponibles dans chaque atelier, afin d'éviter les «embouteillages» nombreux des jours précédents. Les enfants sont mieux répartis entre les deux salles et restent assez longtemps dans la même.

Ce choix entre deux activités «corporelles» ou deux activités «intellectuelles» sera proposé jusqu'au 29 septembre.

Le vendredi 24 nous avons organisé une information pour les parents, après leur avoir envoyé un questionnaire. Une réunion aura lieu à 17 h 15, une autre à 20 h 45 sur le thème : «Comment nous travaillons».

Notre idée est d'intéresser les enfants à la venue de leurs parents en leur faisant faire une petite «exposition» des travaux réalisés depuis huit jours. Nous les réunissons tous et ils proposent :

- «Les mamans viennent regarder si on travaille bien, si on dessine bien, si on a deux classes. Il faut venir dans les deux classes.»
- «Est-ce que vous croyez que si on laisse les peintures dans les albums, les menuiseries dans les placards, les mamans verront tout le travail ?»
- «Non, il faut tout mettre sur la table.»
- «Les classeurs, on les pose et après on les ouvre.»
- «Et puis aussi la fusée du Père Noël (accessoire de jeu dramatique en cours de fabrication).»
- «Il faut montrer ce qui est bien.»
- «Tu feras voir mon avion (menuiserie).»
- «Il faudrait écrire aussi : «Frédéric invente de belles histoires.»

Nous décidons aussi que ceux qui savent écrire prépareront des étiquettes avec le nom des auteurs des travaux exposés et de petites phrases pour expliquer certaines activités non exposables (on danse, on écrit...).

A la récréation, 7 enfants demanderont à rester en classe pour commencer à installer les travaux. Il est décidé avec les enfants que les parents se réuniront dans la classe verte puis viendront voir l'exposition dans la classe jaune.

Le mercredi 29, nous proposons le choix entre : ateliers avec Monique, danse avec Claudine. Malgré notre appréhension, les effectifs sont à peu près équilibrés. Sans doute aurions-nous dû offrir cette possibilité dès le début ? Nous avons eu peur, en nous lançant dans ce travail de classe à deux. Ceci a été accentué par le grand nombre d'enfants présents dès le premier jour, par le nombre important d'enfants nouveaux, non habitués aux activités proposées.

Le vendredi 1^{er} octobre, les enfants sont intégrés. La classe «tourne mieux». Nous passons un temps plus long à critiquer des travaux. Nous voulons aider les enfants à distinguer dessin au trait et peinture par taches, à admettre qu'une peinture peut être ou ne pas être représentative — nous en montrons une — et à améliorer la représentation. La critique d'un collage d'Eric, qui a représenté un joli bonhomme, permet à Nathalie et à Sandrine de réaliser le lendemain un bonhomme structuré.

Dans ce temps de regroupement, nous décidons, avec les enfants que, pendant les regroupements semi-collectifs, les ateliers de menuiserie et de musique seront fermés, parce que trop bruyants.

Le matin du samedi 2, 4 filles, des grandes, découvrent la boîte de fiches d'écriture sur la vie de trois enfants. C'est le premier vrai accrochage avec cette technique ; elles y reviendront le lundi, matin et après-midi, et le mardi matin.

Le mardi 5, Corinne découvre l'imprimerie. Elle y compose son prénom, ainsi que Marie-Pierre. Elles ne seront pas suivies pour l'instant.

Jusqu'au vendredi 8, nous avons eu des travaux individuels, des discussions spontanées dans de tout petits groupes d'enfants réalisant la même activité (2 à 4), des échanges entre enfants (Sylvie et Christine découpent des sous-ensembles d'enfants et de mamans et expliquent à Véronique qui se met à découper un ensemble de jouets et de filles), des discussions entre des enfants et une maîtresse (Monique explique à Frédéric et à Didier la façon de se servir du jeu de dominos de situations). Par la suite, nous ferons un travail identique avec un groupe de volontaires), quelques rencontres collectives pour examen de travaux, ce qui a souvent entraîné des activités similaires et des observations.

Le lundi 11, après 16 h, nous nous regroupons et inventons une histoire à partir du bateau réalisé par Christine en bricolage. L'histoire n'est pas très riche, mais tous les enfants écoutent et beaucoup participent en donnant une idée. Le groupe-classe est en train de se constituer.

Le mardi 12, ce thème des bateaux étant revenu plusieurs fois dans leurs dessins, leurs découpages, leurs bricolages individuels, puis dans cette histoire collective, nous demandons à un papa qui travaille sur un cargo de venir parler de son métier. Nous souhaitons amorcer ainsi une autre forme de contact avec les parents, apporter, par ce récit du travail d'un papa, une présence masculine en classe, les habituer à s'organiser en groupe et les entraîner à poser des questions.

Le vendredi 15, nous envoyons notre première lettre aux correspondants :

«Bonjour, petits enfants !

C'est nous qui avons fait tout ce que nous vous envoyons. On voudrait que vous nous renvoyiez des colis.

On voudrait que vous veniez à l'école pour voir nos deux classes. On a une maîtresse et une classe verte pour cette maîtresse, une autre maîtresse et une classe jaune pour cette maîtresse.

Comment est-elle, votre classe, S.V.P. ?

Est-ce que vous avez des plantes, un cochon d'Inde, des oiseaux ?

Est-ce que vous avez des signes, des peintures ?

«Est-ce que vous avez fait des marionnettes, des écritures ?

Est-ce que vous allez au marteau, aux déguisements, à la musique ?

Est-ce que vous avez des cubes, des voitures, une maison de poupées, un tableau pour dessiner ?

Grosses bises à tous.»

Ainsi, dans cette série de questions, les enfants ont décrit leurs classes. Notons, pour eux, l'importance de ces deux classes, de ces deux maîtresses (la classe appartient à la maîtresse). Des parents absents à la réunion savaient, dès la fin de la première semaine de classe, comment nous travaillions. Les enfants parlaient chez eux de la maîtresse de la classe verte et de la maîtresse de la classe jaune, de la grande et de la petite maîtresse, de la maîtresse du marteau et de la maîtresse de l'écriture.

Cette année-là, justement, les visites furent très nombreuses : collègues maternelles en recyclage, collègues en stage, mais aussi élèves-infirmières et de nombreux camarades de l'Ecole Moderne. Certaines craintes sont émises, surtout par les visiteurs non «Ecole Moderne» : crainte de l'éparpillement, crainte qu'un enfant ne s'installe dans un même travail, crainte que la maîtresse ne soit débordée par la multiplicité des pistes, crainte de ne pas savoir où en est chaque enfant, crainte que certains enfants ne participent pas, crainte dans l'adaptation des enfants à deux adultes, crainte de «désaccord» entre les maîtresses.

Certaines activités sont jugées futiles, d'autres, habituelles, ne figurent plus dans notre emploi du temps.

Nos observations quotidiennes nous apportent des éléments de réponse.

En ce qui concerne un éparpillement possible : les enfants terminent presque toujours leur travail sans qu'il y ait besoin d'un rappel de l'adulte. Souvent même, en fin de journée, ils se disent ce qu'ils feront le lendemain, et ils le font. Ils sont capables de se tenir très longtemps à une activité, plusieurs jours parfois. A l'encontre des emplois du temps de maternelle, qui prévoient des activités de 10 mn, 20 pour les plus longues, nous remarquons que chaque enfant fréquente au maximum 5 à 7 ateliers dans sa journée, que les grands vont d'eux-mêmes à la lecture. Les moyens n'y vont pas (3 sur 35). Chaque enfant a travaillé dans les deux classes et avec les deux maîtresses. Il y a toujours davantage de grands que de moyens qui poursuivent une même tâche sur plusieurs jours.

Il est à craindre qu'un enfant s'installe dans un même travail. Effectivement, quand un enfant réussit particulièrement un travail, il le répète : Nadia, 5 ans 7 mois, a réussi une très belle peinture, une fleur avec un fond de lignes de couleur entourant la fleur, fin janvier. Depuis, elle a refait 4 peintures identiques, avec plus ou moins de bonheur, d'ailleurs, dans le choix des couleurs. Maintenant, elle peint des maisons.

Notons que cette réussite a influencé le travail de ses camarades. Didier, 6 ans, a presque exclusivement fréquenté l'atelier menuiserie pendant les deux premiers mois ; il construit des avions, des voitures, des charrettes, des trains, avec beaucoup d'idées. En décembre, nous constatons qu'il fait d'énormes progrès en dessin, et en janvier il sait écrire. Par quel processus ?

Aussi, nous laissons l'enfant libre de répéter une même activité aussi longtemps qu'il en a besoin.

La multiplicité des pistes et la difficulté de savoir où en est chaque enfant : il est impensable que toutes les pistes soient exploitées. Est-ce dramatique ? Celles qui intéressent les enfants se présentent à nouveau dans la vie de la classe. A ce moment-là, elles prennent de l'importance aux yeux des enfants et donc des maîtresses. Ce sont celles-là qui seront exploitées.

D'une part, il est à noter que nous, adultes, sommes beaucoup plus disponibles cette année que l'an passé où chacune d'entre nous faisait vivre SA classe en ateliers permanents.

Avons-nous réellement besoin, en maternelle, de savoir où en est chaque enfant de façon stricte. Peut-être à certains moments !...

Cette année, il nous paraît possible de donner de chaque enfant un portrait fidèle.

Certains enfants ont l'air de ne pas participer. C'est vrai. Mais qu'est-ce, exactement, que participer ? Etre physiquement présent à une activité imposée, avec toute l'évasion intérieure possible ou bien, tout en ne faisant rien, «butiner» à droite et à gauche, des tas de connaissances (vérifié ultérieurement dans des remarques émises par ces mêmes enfants). Cette façon de «papillonner» peut être aussi intéressante pour le groupe-classe : les enfants sont ainsi au courant de ce qui se passe ailleurs que là où ils sont et le travail se déroule dans un réseau d'échanges incessants.



Quant aux critiques émises à l'égard d'activités taxées par certains de «futiles», comme le jeu dramatique et les discussions quotidiennes avec de petits groupes d'enfants au travail, nous pensons qu'il est inutile de les prendre en compte. Contentons-nous de souligner l'importance de ces activités au niveau de l'expression, de la socialisation, du développement du langage...

Nous n'avons pas remarqué de difficultés d'adaptation aux deux adultes. Si, pendant le premier mois, les grands restaient davantage avec Claudine, les moyens avec Monique, au fur et à mesure qu'ils allaient travailler aux ateliers dans les deux classes, ils n'avaient plus LEUR maîtresse et nous avons droit toutes deux à notre bise à l'arrivée comme au départ. Il nous semble positif pour l'enfant d'avoir deux maîtresses : il a ainsi deux recours, deux références à partir desquels il peut se structurer.

Année scolaire 78-79 : sept ans après, où en sommes-nous ?

Cela fait huit ans que nous travaillons en décloisonnement. Deux ans à la Bastide, quartier ancien du Bordeaux rive droite ; six ans bientôt, à Floirac, banlieue ouvrière, cité dortoir d'une Z.U.P. proche de Bordeaux.

En adoptant le décloisonnement, en septembre 1971, nous n'avons pas abandonné l'organisation de la classe en ateliers permanents, nous l'avons élargie. Mais par sa vie communautaire à deux (ou plusieurs) et par sa forme toujours évolutive qui nous paraît primordiale, celui-ci a entraîné — tout au long des années — un certain nombre de modifications dans «la» classe. Il a ainsi permis l'abandon de l'atelier découpage-collage sur papier, dès 1972, au bénéfice d'un atelier bricolage plus important. Le premier est un atelier figé car il ne rend possible que des recherches orientées dans un même espace. Le second, plus ouvert, permet de façon beaucoup plus créative le mélange des matériaux et des constructions à deux ou trois dimensions, qui peuvent bouger (marionnettes, voitures, etc.).



• **La modification de l'atelier-bibliothèque.** Dès 1971-72, les enfants avaient, d'emblée, à leur disposition, deux types de livres, les livres documentaires et des livres de contes. Nous, adultes, regardions certains d'entre eux avec les enfants, soit en tout petits groupes, soit après quatre heures avec le groupe-classe, et nous en racontions d'autres dont les enfants ne disposaient pas à la bibliothèque (albums trop chers, livres non illustrés...). Les livres les plus utilisés par les enfants étaient, d'une part, ceux racontés par l'adulte, d'autre part les documentaires porteurs d'une charge affective (essentiellement ceux qui traitent d'un sujet abordé en petit groupe ou en grand groupe et ceux correspondant à un événement de la vie d'un enfant). Aussi, voulant mettre l'accent sur l'importance des multiples fonctions du livre pour le pré-lecteur, nous équipons actuellement la bibliothèque avec les livres déjà regardés et lus ensemble. Si, cela restreint le nombre d'ouvrages, en début d'année tout au moins, la bibliothèque est maintenant un atelier très fréquenté et par des individus et par des petits groupes qui se racontent les histoires.

Dans les fiches d'évaluation de langage, nous trouverons par exemple : «Je sais raconter un livre...»

• **La nouvelle orientation donnée à l'atelier pré-lecture.** Travaillant à Floirac dans un milieu socio-culturel défavorisé, nous avons été amenées — pour palier les manques des enfants — à privilégier certaines activités (expression corporelle, par exemple) et aussi certains types de matériels. Nous avons progressivement abandonné tous les fichiers d'écriture, mais non «la chose écrite», pour les remplacer par des jeux à utilisation individuelle. Ceux-ci favorisent l'observation, la structuration de l'espace et son organisation, l'écoute, la création de rythmes et alternances, la lecture d'images séquentielles. S'y ajoute l'invention de bandes dessinées. Au début cet atelier n'était pas très fréquenté pour maintes raisons. Nous avons alors établi une fiche collective de contrôle visuel permettant à tous les enfants de grande section de se sentir concernés et responsables de leur travail.

Nous avons également établi des fiches d'évaluation individuelle. Quand chaque enfant prend son classeur pour que nous cochions avec lui, nous lui lisons «ce qu'il sait faire» du Brevet de langage ou du Brevet d'observation.

Conscientes d'un certain risque de sclérose dû à l'actuelle abondance d'un matériel didactique (acheté ou fabriqué), nous ne privilégions son emploi que pendant le second trimestre. Le premier trimestre est plus axé sur l'organisation de la classe, la socialisation, les recherches avec matériaux bruts, les tâtonnements individuels ou de deux, trois enfants ; le troisième trimestre est avant tout un trimestre de création, avec objectifs choisis essentiellement par des petits groupes, et parfois le groupe-classe.

Le décroisement a aussi provoqué une réelle vie de groupe(s). La première année, en 71-72, nous avons organisé des travaux de groupes, par matière, et ce pour la sécurité des adultes (Claudine responsable de l'apprentissage de la langue écrite, Monique responsable des maths). Très vite, cette organisation nous apparut lourde et, comme toute structure imposée, pas forcément efficace. Dès la seconde année, nous abandonnons ce mode de fonctionnement, ce qui a, d'ailleurs, entraîné une bien plus grande mobilité de chaque maîtresse dans le double espace-classe. Chacune d'entre nous exploite avec 10-15 enfants maximum telle ou telle piste abordée aux ateliers par plusieurs d'entre eux. (En 75-76, les enfants nous avaient imposé une structure : nous devions chacune être responsable du travail de groupe, une fois sur deux ; ce fut la seule année où nous avons utilisé ce système.) Mais, tout au long des années 74 à 76 — années à très gros problèmes occasionnés par la municipalité et à effectifs très chargés (75 à 80 enfants) — nous connaissons l'effritement de l'exploitation des travaux individuels ou de 3-4 enfants.

En 1977, nous instaurons un bref temps de regroupement — 5 à 10 minutes — de tous les enfants, tous les matins : présentation rapide d'un apport venu de l'extérieur, de travaux sur un même sujet ou une même technique. Ce n'est pas une réelle présentation de travaux. D'autres moments sont choisis avec les enfants s'ils souhaitent montrer une réalisation plus longue à toute ou partie de la classe (dessin collectif au tableau, histoire inventée ou déguisement, jeu avec les poupées-marionnettes ou bricolage...). C'est rarement un entretien où chacun raconte son histoire. Si un enfant veut parler de lui-même à une adulte ou aux autres enfants, il le fait dans la journée, tout en travaillant aux ateliers. C'est plutôt une mise en route matinale qui infléchit plus ou moins les activités du jour et qui est très importante pour les enfants. Même les petits peuvent s'y exprimer. Cette année, Romuald, 3 ans, demande toujours la parole et répète souvent une phrase dite par un grand.

Nous essayons de ne privilégier ni les matières, ni les niveaux, mais plutôt les intérêts. Ceux-ci peuvent être affectifs. Des groupes de «copains» se créent, qui reprennent, adaptent, exploitent l'idée de l'un d'entre eux. Ils peuvent être liés aussi à un sujet d'observation, d'enquête ou de discussion (l'observatoire, les chevaux en classe verte, la naissance...) pour l'exploitation duquel le projet précède l'exécution.

Nous aurions aimé définir avec plus de précision le rôle que jouèrent les «petits groupes spontanés». Nous pressentons qu'il fut important, mais nous n'avons pas d'observations assez précises et en nombre suffisant.



Nous pouvons cependant noter quelques pistes de réflexion : Dans notre classe, basée sur la recherche individuelle, les enfants ne sont jamais «seuls». En dessinant, ils parlent, chacun commentant ce qu'il fait, mais aussi faisant remarquer à son voisin que le personnage qu'il dessine n'a pas de bras ou d'oreilles... A l'atelier menuiserie, il n'est pas facile de tenir une planche perpendiculaire à l'autre pour clouer le mur d'une maison... aussi, spontanément, l'enfant fait appel à un copain. D'autres fois, se trouvant au même moment à un même atelier, ils définissent avant de commencer le travail qu'ils veulent faire, tels Corine, Bernard et Jean-Michel décidant, le 18 septembre de faire un train, ou ces quatre garçons entreprenant le 7 décembre de composer une histoire en pictogrammes à l'un des tableaux bas. Enfin, l'année passant, les enfants choisissent à la fois l'idée et les copains avec lesquels ils veulent la mener à bien. Ces petits groupes eurent un temps de vie plus ou moins long.

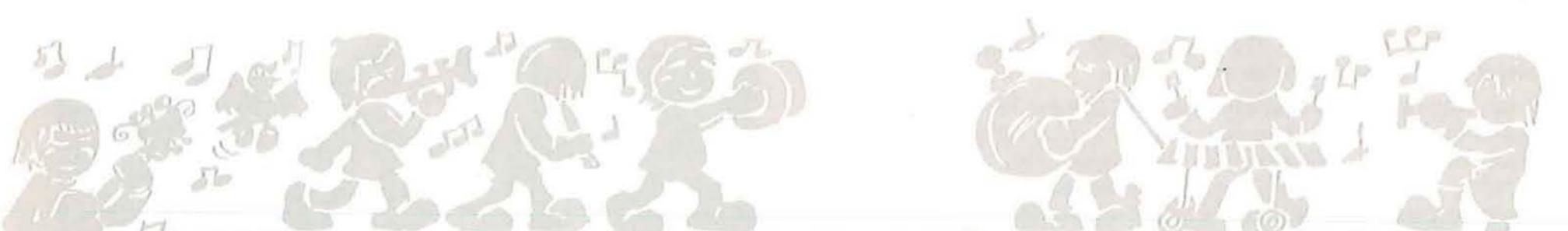
Peut-on appeler «groupes» ces associations spontanées d'enfants pour un travail très limité dans le temps ? Nous ne pouvons le dire. Par contre, lorsque les quatre garçons cités plus haut se concertent pendant plus d'une heure pour écrire leur histoire en pictogrammes et le présenter ensuite à la classe, il s'agit véritablement d'un travail de groupe.

Certains de ces groupes restèrent constitués pendant plusieurs heures par jour, et parfois même pendant plusieurs jours. Un ou deux enfants s'ajoutaient à certains moments aux éléments stables. Ce fut le cas à l'atelier menuiserie, à la couture. Quand le groupe avait terminé sa tâche, il se disloquait. Pendant quelques jours, ses membres travaillaient individuellement à différents ateliers, puis un autre groupe — avec une partie des mêmes — se reconstituait.

Classes vertes et classes de mer aidèrent aussi à souder le groupe-classe. Ces séjours-nature ont apporté à la vie de notre classe une plus rapide adaptation des petits, une prise en charge des plus jeunes par les plus âgés, un intérêt — découvert par les grands — pour toute la vie de la nature, un partage de l'action éducative avec les mamans accompagnatrices.

Nous constatons que, pour la première fois à Floirac, nous retrouvons le même climat de classe qu'en 71-72, avec des enfants posant énormément de questions sur la vie courante et le pourquoi des choses. Peut-être est-ce le fait que nous avons pour la première fois des grands de 5 à 6 ans qui ont vécu toute leur scolarité maternelle en décroisement ? Sans doute aussi ont joué l'instauration de ce temps de mise en route et le développement des projets et réalisations de petits groupes.

Travailler en décroisement — avec ateliers permanents — implique que les enfants puissent infléchir profondément la vie de la classe. C'est ainsi que nous avons connu des dominantes différentes selon les années : en 71-72, ce fut la menuiserie, en 72-73 et en 76-77, les recherches graphiques, en 77-78, le bricolage, en 78-79 fut l'année du pourquoi et du comment ?



RENCONTRE D'ENFANTS «MUSIQUE»

Comment en sommes-nous arrivés à organiser une rencontre d'enfants sur la musique ?

Les camarades du groupe de travail C.P. avaient organisé une journée d'information sur les techniques d'illustration avec participation des enfants de leur classe. Ils nous ont demandé par la suite si notre groupe de travail C.E.-C.M. serait en mesure d'organiser une journée du même genre. Il nous était très difficile d'organiser cette journée autour de thèmes orthographiques ou grammaticaux.

Comme deux d'entre nous avaient participé en septembre 1978 à un stage organisé par la commission nationale «Musique», il nous a alors semblé intéressant de faire profiter les autres des tâtonnements que nous y avons eus.

En mai, le groupe C.E.-C.M. s'est donc réuni et nous avons tracé les grandes lignes de notre rencontre. Nous nous en sommes tenus, vu notre manque d'expérience dans ce domaine, à la participation de trois enfants choisis dans chaque classe des sept organisateurs.

Il faut noter qu'alors, seules une ou deux classes avaient déjà une petite expérience sur la construction d'instruments rudimentaires et leur emploi.

Nous avons donc décidé que chaque classe préparerait un ou deux types d'instruments à présenter aux autres le jour de la rencontre et y amènerait les matières premières nécessaires à leur construction, de façon à ce que les autres puissent essayer.

La journée du 20 juin.

Nous avons eu quelque peine à rassembler une vingtaine d'enfants en cette fin d'année scolaire (catéchisme, activités sportives...). Finalement nous étions 21 enfants (pas ceux qui étaient prévus initialement) et 11 adultes dont 3 non accompagnés.

Nous avons exposé dans notre salle tous les instruments déjà construits et après les présentations, chaque participant a pu les essayer à sa guise. Il faut noter que les enfants ont mis un certain temps à utiliser les instruments autres que les leurs.

Après une demi-heure de cacophonie, les enfants se sont répartis en petits groupes et ont essayé de réaliser les instruments qui les avaient intéressés. Là encore, la majorité des enfants sont restés entre connaissances.

Quand les constructions ont été terminées, nous avons suggéré aux enfants de s'entendre à quatre ou cinq et de préparer un morceau à jouer à toute l'assemblée. Tous ont préparé quelque chose, mais tous n'ont pas accepté de jouer devant les autres.

Les plus petits ont joué une histoire où chaque instrument représentait un personnage (du genre Pierre et le loup). Les autres ont réalisé divers morceaux d'ensemble.

Il faut noter que les enfants n'ont pas toujours utilisé les instruments en tenant compte de toutes leurs possibilités (la flûte à piston, par exemple, a été la plupart du temps utilisée comme un simple sifflet).

YVES



UNE RENCONTRE D'ENFANTS «JOURNAL SCOLAIRE» en Haute-Savoie

28 enfants : 4 ou 5 de Sciez, une dizaine d'Annecy, 3 de Cervens, 3 de Valleiry, 3 de Cordon, 5 ou 6 de Vulbens. Certains viennent de loin.

Une dizaine d'adultes : des instits et une maman d'élève d'Annecy.

La rencontre se tient dans les deux classes contiguës de Jean-Pierre Anchisi à Vulbens.

Chaque groupe d'enfants arrive avec son «carton» de matériel, son grand sourire et son envie de faire partager aux autres ses dernières découvertes, ses dernières «réussites».

- Annecy décide de nous initier aux pochoirs ;
- Sciez à la fabrication de tampons à encre à base de moquette plastique épaisse ;
- Vulbens nous fait découvrir une autre sorte de tampon : collage de papier

sur papier et encrage de la feuille et non du tampon ;

- Linogravure, imprimerie, limographe, monotype...

Après une présentation générale un peu artificielle et crispée (chaque enfant, chaque adulte déclinant son identité et sa provenance), mais qui n'a fait l'objet que de quelques instants, chaque groupe s'est installé et nous avons alors commencé à vivre ensemble une journée épatante.

Les pratiques des uns ont été expérimentées par les autres. On a touché un peu à tout sans approfondir, mais avec l'envie tenace d'essayer dans notre école. Autant dire que la fin de la semaine a vu un foisonnement d'essais dans nos classes.

Les enfants pris dans leurs manipulations ont transmis leur virus aux grands

curieux d'adultes. Ce qu'ils ont vu faire à côté d'eux, ils voulaient l'essayer à leur tour.

Si les adultes responsables d'un atelier ont apporté leur expérience, les autres ont pu répondre aux besoins matériels des enfants et plus le temps avançait, plus l'effervescence montait. Il a fallu de l'énergie pour obtenir le rangement du matériel à la fin de la journée.

La présence des enfants et la pratique de techniques d'illustration ont fait de cette rencontre une journée dynamisante, chaleureuse, où le temps n'avait plus de «pesanteur», où rien n'était contraignant.

Pas d'agressivité, pas d'excitation à calmer et une production aussi abondante que variée.

CATHERINE, CHANTAL

— Re-belote. Là, c'est la présidente qui ramène un autre problème non contenu (?) dans l'intervention d'Anne-Lise. Peut-être n'avaient-ils pas osé le demander directement ? Mais là, semble-t-il, ça touche Jean-Claude qui répond du tac au tac. Intervention sans équivoque et très forte du type : « Qui c'est on ? »

Jean-Claude (le maître). — Bon, je vais te répondre tout de suite : d'abord j'aime vérifier si vous allez jusqu'au bout de votre roman parce que certains papillonnent un peu ; ils prennent des livres, les ouvrent, les referment et les replacent. Ils n'entrent pas dans un livre vraiment. L'obligation du compte rendu devant le groupe vous incite, me semble-t-il, à lire plus souvent et à aller jusqu'au bout d'un roman. Ensuite je ne connais pas tous les livres de la bibliothèque et ça m'intéresse qu'on en parle ensemble ; entendre parler d'un livre ça incite à le lire ; la preuve est faite depuis que vous faites des comptes rendus que certains livres ont un franc succès ; puis on entend parler du même livre d'une façon différente. Djamel a présenté le « Lac Ontario » d'une façon différente de Florence ; ils n'y ont pas vu la même chose...

Olivier. — Ce n'est pas au responsable de ranger, c'est à ceux qui posent les livres.

J.-C.C. — Sur un même sujet, la bibliothèque par exemple ici, deux questions s'entrecroisent : une sur le fond (la lecture, le compte rendu au groupe), l'autre sur le fonctionnement. Bien souvent je laisse courir les deux questions. Le président de séance aussi...

Thomas. — Florence, elle prend souvent des livres mais elle ne fait jamais de comptes rendus...

Florence. — Parce que je n'ai pas envie de faire le compte rendu et aussi les livres que je prends, ils ne me plaisent pas.

Jean-Claude. — Eh bien, tu pourrais nous dire aussi, en deux ou trois minutes, quel livre ne te plaît pas et pourquoi... Moi, ça m'arrive de commencer un roman et de ne pas accrocher dès le début... Alors j'ai parfois perdu mes 40 F... mais, prudent, j'essaie de m'informer avant d'acheter un livre en lisant quelques critiques. Vous, le livre vous coûte rien mais d'en entendre parler avant de le choisir, on gagne du temps...

Florence. — « La fille du roi » par exemple, il y a trois personnages qui parlent, puis après trois autres... Je m'y perds complètement.

Anne-Lise (responsable de la bibliothèque romans). — Certains aussi oublient de s'effacer sur le tableau des prêts ; alors on croit que le livre est encore sorti...

Jean-Claude. — Je pense que le tableau des prêts est mal situé, il est trop loin de la bibliothèque, il faudra lui trouver une place tout à côté.

Richard. — Demain je ferai un compte rendu...

Anne-Lise. — Il y a aussi des livres nouveaux qui ne sont pas marqués...

Corinne. — Yolaine, elle voulait prendre le n° 15 et sur le tableau ce n'est pas le même livre...

— Oui mais que devient la question d'Anne-Lise ? Anne-Lise en tant que responsable ! Elle rappelle plusieurs fois que c'est la forme, elle, qui l'intéresse ! Jean-Claude lui a répondu non sur une critique du type « ceux qui rangent mal... » mais sur le plan de l'organisation : où situer le tableau.

L'explication sur le fond de Jean-Claude a été admise semble-t-il par Richard. On dirait qu'il a dit : « Je sais pourquoi je ferai un compte rendu. »

Lionel. — Il est presque 4 h 1/4, le conseil devrait être terminé...

J.-C.C. — C'est Lionel, un fana du foot, qui rappelle l'heure.

René (vice-président). — Jean-Jacques doit sortir, il a cinq croix !

Thomas. — Alors Jean-Jacques, qu'est-ce que tu attends ? Tu dois sortir.

Laurence (présidente). — Jean-Jacques, tu sors !...

Corinne. — Jean-Jacques, laisse le micro à un autre et sors !

Laurence (présidente). — Philippe, on ne se lève pas pendant le conseil...

Nicolas. — Jean-Jacques n'est toujours pas sorti...

J.-C.C. — Enfin, Jean-Jacques se sentant désavoué par les copains (ceux ou celles qui sont venus à la rescousse de la présidente) sort du conseil.

Thomas. — Faudrait accélérer parce qu'il y a encore un sujet à traiter...

Laurence (présidente). — Je donne la parole à René pour le dernier sujet.

René. — Je voudrais dire que l'emploi du temps que Jean-Claude nous a donné au début est mal fait...

Laurence (présidente). — Pourquoi ?

René. — Parce que j'ai beau le regarder, je n'y comprends rien.

Florence. — C'est vrai, il y a T.R., E.P.S... j'y comprends rien ; il y a des lettres, des abréviations, et je ne sais pas ce que ça veut dire...

Richard. — je trouve que l'emploi du temps est très bien fait et puis les parents peuvent lire quand ils viennent en classe.

Nicolas. — Les fiches ne sont jamais rangées...

Laurence (présidente). — On n'est pas dans les fiches, on parle de l'emploi du temps !

Lionel (le footballeur). — De toute façon le conseil devrait être fini depuis dix minutes...

Philippe. — Eh bien, Nicolas, t'es responsable des fichiers, alors, tu les ranges...

Olivier. — C'est pas au responsable de ranger les fiches, c'est à tout le monde !

J.-C.C. — Laurence, la présidente, est un peu fatiguée ; d'autres aussi... alors j'interviens.

Jean-Claude (le maître). — Je propose à la présidente de mettre un point final à ce conseil et de reporter au prochain les questions concernant l'emploi du temps et les fichiers.

La présidente. — je déclare le conseil terminé.

4. DISCUSSION

— « Jean-Jacques, tu as cinq croix, tu sors... » D'où ça sort ces cinq croix et ce vice-président ?

J.-C.C. — J'ai lancé le conseil au début de la première année avec 28 gosses C.E.2-C.M.1, j'ai d'abord tenu le rôle de président-secrétaire, etc. Je faisais tout. Puis un gosse a pris la présidence et je me suis effacé, trop vite certainement : le président était débordé : ordre du jour, parole à donner, bruit, gosses qui bougeaient... J'ai donc « assisté » le président en assurant l'ordre public, pour que le conseil marche, pour que la parole soit entendue, respectée... de fait j'éliminais du conseil un gosse ou deux après deux ou trois rappels à l'ordre. Puis j'ai introduit le mot-clé : « gêneur deux fois, gêneur trois fois »... Au bout de cinq fois le gosse était éliminé. Pourquoi un gosse

ne prendrait-il pas aussi ce rôle ? C'est évidemment devenu le vice-président flic. On n'est pas toujours maître de ce qu'on met en place ! Au positif on peut inscrire trente ou quarante conseils très calmes, où le niveau d'écoute est très élevé, où les décisions apparaissent petit à petit...

— Le conseil marche mal ? Deux solutions : ou bien revenir au traditionnel. La question est réglée. Les gosses redemandent un peu plus tard le conseil. Je suis suffisamment désagréable ! Ou bien trouver un nouvel outil. Pas n'importe lequel : pour enfoncer un clou la scie ne sert à rien. L'essentiel c'est d'en avoir plein sa musette, des outils. Pour pouvoir choisir. Ce vice-président par exemple...

— Il m'est arrivé d'assister à un conseil dans la classe d'un autre. Il y avait un gosse président mais un président sans pouvoirs ; c'était atroce. On en restait, sans efficacité, aux « voyons, taisez-vous ! » ou « bon, arrêtez-vous maintenant ! »... Sans aucun effet ! C'est dangereux de donner la présidence à un gosse sans lui donner des moyens pour l'exercer !

— Tu as voulu alléger la tâche du président en donnant un pouvoir de police au vice-président ; ça ne m'enthousiasme pas. D'abord ça ne fonctionne pas... Il faut répéter cinq fois pour que Jean-Jacques sorte...

— Mais si, ça marche ! Jean-Jacques finit par sortir sans que Jean-Claude intervienne ! Il y avait trois questions à l'ordre du jour, à chaque question Jean-Claude, en demandant la parole à la présidente, est intervenu ; dans le cas de l'élimination de Jean-Jacques il laisse justement le président et le vice-président se débrouiller. Et Jean-Jacques sort. Le pouvoir présidentiel en sort renforcé !

J.-C.C. — De toute façon j'étais là, bien là, derrière et prêt à intervenir...

— Je trouve que c'est chouette parce que Jean-Claude a différentes attitudes dans un même conseil ; il y a des choses qu'il lâche momentanément, des choses sur lesquelles il reste absolument ferme devant les enfants ; un moment il s'efface et laisse la loi opérer...

— La présence de l'adulte, la part du maître... ça me paraît très important. J'ai vu fonctionner des instits qui se mettaient complètement en dehors du conseil, qui laissaient le conseil aux enfants ; c'est un danger terrible. J'ai vu se passer des choses dramatiques en conseil : les enfants se mettent à parler à propos d'une petite connerie, innocente au départ, une injure, un truc banal... Tu te dis tranquille : « Ils vont s'engueuler entre eux, c'est pas grave » ; là-dessus arrive un truc extraordinaire, imprévisible et si le gosse qui préside ne voit pas le coup venir !... Il faut là un adulte responsable et capable au besoin d'intervenir...

— La machine conseil peut très bien fonctionner avec un gosse comme président. Ce n'est pas le problème. Je crois indispensable que quelqu'un soit garant de la loi morale « tu ne tueras pas » par exemple. Vaut mieux que ce soit un adulte responsable. Le conseil, pour moi, ce n'est pas un joujou...

— Je me suis fait traiter une fois de « fasciste » parce que j'interviens, parce que j'ose aussi exister, eh bien tant pis, c'est pas demain que je disparaîtrai...

— Je voudrais qu'on revienne aussi sur les statuts et les rôles. Ce qui paraît intéressant, dans ce conseil « ordinaire », c'est qu'on peut y voir diverses attitudes, on y entend diverses interventions, on y observe divers silences de la part de Jean-Claude et qui correspondent à divers statuts, divers rôles, diverses responsabilités, divers pouvoirs qu'il rassemble apparemment sous le même « je ».

On a pu dire que pour qu'un groupe d'enfants, dans l'école, en France, en 1980, accède à la parole et au pouvoir, il fallait qu'un « je » originaire ait la parole (par rapport à tout un tas de choses et de personnages : administration, collègues, syndicats, Ecole Moderne, etc.) et la lui donne (ou la lui laisse prendre). Ce sont les divers aspects de ce « je » qu'on peut repérer (entre autres) dans ce conseil.

— En tant que responsable « légal » (devant les parents), répondant de la sécurité, de la vie des enfants, je aide Laurence la présidente, à clore le conseil, sans prendre sa place. La place de présidente n'est pas sans danger pour certains enfants. Il intervient aussi en tant que responsable technique, coordinateur pédagogique : « On va pas chercher à se casser la gueule pour le plaisir de voir comment ça fait, un conseil qui dérape. » Même silencieux, ce responsable légal de la sécurité, physique et psychologique, reste vigilant quand le groupe met Jean-Jacques dehors. Au besoin il serait intervenu.

— Le responsable pédagogique, responsable du lire-écrire-compter, se fait aussi critiquer : on comprend rien à l'emploi du temps. Mais il répond très nettement à la question : pourquoi faire des comptes rendus ? Son exigence peut difficilement passer pour un caprice.

— Respectant la loi locale, les décisions communes, la coutume, qu'il a contribué à mettre en place, il se tait, demande la parole, rend des comptes.

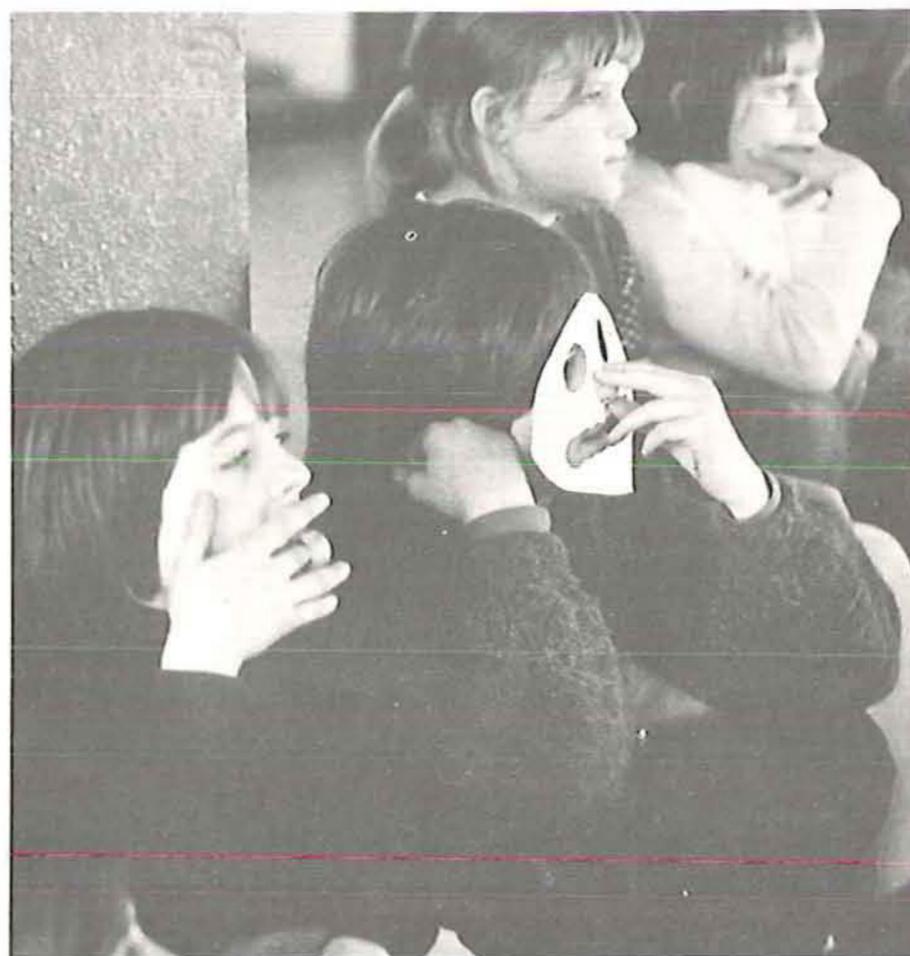
— En tant que responsable technique, coordinateur général, il a le souci de l'efficacité, le souci que ça tourne rond : « On n'a pas pris de décision claire... » ; « Qui c'est « on » ?... » ; « Le tableau est mal placé. Il faudra le placer ailleurs. » ; « Je propose X président, Y secrétaire... ».

— Le groupe lui confie un travail comme à un autre membre du groupe. Et il devra en rendre compte. Evidemment Jean-Claude n'est pas découpé en tranches de saucisson. Tout cela s'interpénètre. Mais c'est peut-être parce que ce groupe ne mélange pas tout que finalement « ça marche ». On pourrait enfin vérifier que ce qui est dit de Jean-Claude est valable pour les autres membres du groupe.

C'est en tant qu'utilisateur, et non en tant que vice-président que René critique l'emploi du temps.

C'est Laurence et non la présidente qui demande pourquoi on doit faire un compte rendu.

La responsable bibliothèque, Anne-Lise, intervient sur le fonctionnement non sur le fond (pourquoi un compte rendu ?). Est-ce à Nicolas, responsable des fiches, de les ranger ou pas ? Et quand le responsable utilise lui-même les fiches ?... Ce repérage, même non dit, des statuts et des rôles, permet semble-t-il à Jean-Claude, d'agir, sans trop se soucier d'a-priori, de principes sacrés inhibiteurs ; c'est a posteriori qu'il se préoccupe (au besoin avec un groupe de copains) de qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi ça s'est passé ? Qui a parlé ?



Bibliographie. — Le conseil de coopé qui donne à tous parole et pouvoir est une institution clé de la classe coopérative. A propos de la présidence, du secrétaire, des rôles et statuts, des métiers ou responsabilités, des rites, des maîtres mots, de la manipulation, de la stratégie, etc., dont on a parlé dans cet exposé, on pourra utilement se reporter aux livres publiés chez Maspéro et vendus à la C.E.L. : *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* de Vasquez et Oury et *Qui c'est l'conseil ?* de Pochet et Oury.

Coordination du module « Genèse de la coopé » : Jean-Claude COLSON, 12 cité Valcros, 13090 Aix-en-Provence.



Sur un titre de *L'Éducateur*

Praticien avant tout, le militant I.C.E.M. n'est pas surpris de savoir que Célestin FREINET a défini tout d'abord ses recherches de l'appellation :

«*LA TECHNIQUE FREINET, méthode nouvelle d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école.*» (Brochure d'Education Nouvelle Populaire n° 1, septembre 1937.)

Puis, devant l'extension du domaine des recherches de FREINET et des membres de l'I.C.E.M., cette appellation devint : *LES TECHNIQUES FREINET*, avant que l'appellation actuelle : *LA PÉDAGOGIE FREINET* soit adoptée à l'intérieur comme à l'extérieur de l'I.C.E.M. (Pour telle ou telle pratique particulière, nous écrivons encore «Technique Freinet» ou «Techniques Freinet» comme, par exemple, sur nos journaux scolaires.)

En regard de ceci, le n° 7 de *L'ÉDUCATEUR* du 10 janvier 1980, publication de «L'I.C.E.M. Pédagogie Freinet», surprend par le titre de l'article de Catherine Pochet, surprise que nous avons déjà ressentie lors de la venue en Sarthe de C. Pochet et F. Oury en juin 1979.

Le titre de cet article est le suivant : «MILOUD, évolution inespérée d'un garçon psychotique dans un cours préparatoire «normal» (techniques Freinet - pédagogie institutionnelle).»

Nous relevons au passage le danger de tout étiquetage comme celui de «psychotique» ou de cours préparatoire «normal», pour nous interroger sur les quatre derniers mots du titre de l'article de Catherine Pochet : tout cela nous semble d'autant plus confus que Catherine Pochet se dit «du module Genèse de la coopérative» qui, à notre connaissance est une commission de travail de l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet.

Certes, Catherine Pochet et Fernand Oury sont libres de considérer les «Techniques Freinet» comme partie d'un tout qui serait la «Pédagogie institutionnelle», mais libre à nous de nous interroger plus précisément sur leurs visées :

1. Pourquoi opposer si innocemment «Techniques Freinet» et «Pédagogie institutionnelle» ?
2. S'agit-il, au sein de «l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet» du développement d'une **tendance** ou d'une **fraction** voulant opposer P.F. et P.I. ?
3. S'agit-il, à plus ou moins long terme d'une tentative de **prise de pouvoir** ou de **recupération** de notre mouvement pédagogique qui passerait par le canal de la commission I.C.E.M. «Genèse de la coopérative» ?

Par le témoignage de son travail dans sa classe, Catherine Pochet peut certes apporter sa pierre au mouvement pédagogique mais il serait dommage que des équivoques demeurent sur :
— la façon dont les tenants de la Pédagogie institutionnelle se situent par rapport au

mouvement «I.C.E.M. - Pédagogie Freinet» ;

- la façon dont, ici et là, Fernand Oury présente la Pédagogie Freinet et la Pédagogie institutionnelle (Allonnes juin 79, congrès de Caen et interview dans la presse...).

En conséquence, l'assemblée générale du groupe de la Sarthe I.C.E.M. - Pédagogie Freinet demande que *L'Éducateur* ouvre le débat sur «Pédagogie Freinet» et «Pédagogie institutionnelle» d'une façon ouverte et non par le biais de titre d'articles.

Le jeudi 17 janvier 1980
(unanimité moins trois abstentions)

P.S. — Catherine Pochet et Fernand Oury ne peuvent prétendre à la naïveté du titre d'article vu leur technique de publication appelée par eux «LA MOULINETTE».

Envoyer la correspondance sur ce point à :
Claude GUIHAUMÉ
Anné-en-Champagne
72540 LOUE

La correspondance avec les autres

Dans le n° 6 de *L'Éducateur* on parle des correspondances et des apports affectifs et matériels qu'elles procurent aux enfants.

J'avais mis de côté, à la fin de l'année scolaire dernière le dossier de «la correspondance avec les autres» comme l'appelle Michel Schotte (p. 10). En l'observant je me suis aperçu que les lettres type : «demande d'informations» ne représentaient qu'une infime partie des envois. Voici ce que j'ai répertorié avec précision :

En décembre :

A la suite d'une discussion en conseil de classe, les enfants veulent obtenir un nouveau tracé sur le plateau de sports. Ne pouvant rencontrer le maire de la commune ils lui adressent une lettre de réclamation.

En janvier :

Le garde forestier a effectué des travaux de protection de la dune du littoral qui intéressent les enfants. Ils lui écrivent pour retenir une date de sortie en sa compagnie.

La barre-des-Monts, école publique, C.M.2

Bonjour Monsieur le garde-forestier.

Nous acceptons votre offre faite à Monsieur Lefeuvre d'aller visiter la côte de la Barre-de-Monts et de Noirmoutier en votre compagnie.

Voulez-vous nous recevoir le lundi après-midi 5 février ? Si vous n'êtes pas libre, pourriez-

vous nous le faire connaître et choisir une autre date.

Recevez, Monsieur le garde, nos amitiés.

Isabelle VAIRÉ
Juan GRÉNO

Sa réponse reçue, une lettre est adressée au maire pour obtenir un car nécessaire à la sortie.

Le maire de la commune de 85550 La Barre-de-Monts aux élèves de la classe du C.M.2, école publique, 85550 La Barre-de-Monts :

Chers élèves,

J'ai l'honneur de vous accuser réception de votre lettre par laquelle vous sollicitez un car pour visiter la côte de La Barre-de-Monts et Noirmoutier le 5 février prochain en après-midi.

C'est avec un grand plaisir que je prendrai toutes les dispositions utiles pour donner satisfaction.

Dans l'espoir que cette journée vous sera profitable, je vous prie de croire, chers élèves, en l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Le maire :

J. THIERY

En février :

Au cours de leur sortie, des élèves ramassent des galets, des petits squelettes d'animaux. Parmi les trouvailles, une sorte de coque d'oursin leur est inconnue. Aucun document en notre possession n'en parle. Une lettre est envoyée au muséum d'histoire naturelle de Nantes qui fournira les explications.

En mars :

Nous rentrons d'un court séjour en montagne. Les enfants qui n'ont pas oublié leurs promesses écrivent des lettres, des cartes postales de remerciements et d'amitiés :

- au maire de la commune d'accueil qui nous avait accordé un long entretien enregistré ;
 - au fermier qui nous avait parlé de la fabrication du Cantal ;
 - et aussi aux gérants de l'hôtel, au chauffeur du car et à tous les moniteurs.
- Des réponses sont arrivées : si bien que des enfants continueront jusqu'à la fin de l'année scolaire cette correspondance amicale et sympathique.

En mai :

— Un entretien portant sur la télévision conduisit les enfants à remettre en cause les programmes. A partir des remarques de chacun, deux enfants écrivent à la Maison de la T.V. pour faire part des critiques et des propositions.

A son arrivée, la réponse sera discutée, quelques jours plus tard.

- Deux élèves ayant effectué une recherche sur l'aimantation notent leurs remarques et les envoient à un professeur de physique en lui demandant d'autres expériences à réaliser pour la poursuite de leur travail.
- Des lettres sont expédiées au syndicat d'initiative de deux villes que nous traverserons pour nous rendre en voyage chez nos correspondants.

- Un camarade est hospitalisé pour plusieurs semaines. La classe décide de lui écrire pour lui apporter un peu de réconfort.

Je sais que des enfants ont écrit des lettres à la maison et les ont expédiées directement à la personne de leur choix (en particulier aux moniteurs). Il n'est donc pas possible d'établir un bilan chiffré. Cependant il me semble possible d'établir une classification avec quatre volets :

- lettres style administratif : mairie, etc. ;

- lettres interférant sur le milieu de vie : T.V., etc. ;
- lettres demandes renseignements : syndicat d'initiative...
- lettres amicales et affectives : moniteurs...

Cette correspondance n'a jamais empêché le contact humain direct et permet une ouverture vers un milieu de vie extérieur à l'école. Elle bouscule les habitudes des adultes habitués à des échanges épistolaires entre eux et non adultes-enfants, surtout quand il s'agit de

domaines réservés ordinairement aux «grands». D'autant que les enfants ne vont pas vers les adultes pour attendre systématiquement d'eux une caution mais pour exprimer des points de vue et remettre en cause. Et tout cela sans se départir de leur franchise et de leur spontanéité sentimentale (ne serait-ce que dans les formules finales).

A. LEFEUVRE
La Barre de Monts

LIVRES ET REVUES



APPEL POUR LA MARMOTHÈQUE

Si la Marmothèque représente vraiment l'outil que nous avons souhaité mettre en place, à la disposition de toutes les personnes désireuses de construire un coin-lecture, une bibliothèque ou tout simplement de mettre à la disposition des enfants des livres incitateurs ; autrement dit si les résultats des ventes sont encourageants, nous tenterons de doubler le nombre de livres proposés pour la prochaine rentrée scolaire.

D'ores et déjà, nous travaillons sur la sélection 80 de la Marmothèque. Nous y insisterons notamment sur les albums de bandes dessinées, souvent peu ou mal connus et sur les livres qui s'adressent à des enfants de plus de 10 ans, notre première sélection en comportant trop peu.

Mais pour cela nous avons besoin de votre aide car nous ne pouvons pas lire tout ce qui paraît et ce d'autant moins que tous les éditeurs ne nous font pas forcément un service de presse régulier. Déjà fonctionnent, dans le 45 et le 72 des «comités» de lecture directement orientés vers la sélection de livres pour la Marmothèque ; et, dans le 38, un groupe de camarades anime la rubrique **Des livres pour nos enfants**. Mais cela ne suffit pas.

Chaque fois qu'un livre a particulièrement intéressé vos élèves, chaque fois qu'il les a motivés à s'exprimer, créer, discuter, envoyez-nous en les références (titre, auteur, éditeur, année de parution) de façon à ce que nous puissions nous le procurer et le mettre en lecture pour la Marmothèque. Chaque fois que quelque chose de vivant se passe entre un livre et des enfants ou des adolescents, racontez-le nous, de façon à ce que nous puissions alimenter une rubrique dans *L'Éducateur*.

Par ailleurs, nous vous avons proposé, dans le n° 2 de *L'Éducateur*, p. 18, une liste de livres à propos desquels, aux dernières journées d'études, les camarades présents ne sont pas parvenus à un accord ; cette liste comprend également des titres qu'on nous avait signalés mais que les éditeurs, contactés, ne nous avaient pas envoyés. **Seul votre avis, votre opinion, votre témoignage à propos de ces livres peut nous éclairer.** Alors n'hésitez pas !

En ce qui concerne la sélection 80 de la Marmothèque, la décision finale se jouera aux journées d'études de Pâques, au cours desquelles une salle de travail sera consacrée aux livres pour enfants. Si vous désirez participer à ce travail, signalez-le moi également.

Pour le «comité» Marmothèque :
Christian POSLANIEC
Neuville-lais, 72240 Conlie

• TROUVER SA VOIX, L.J. RONDELEUX. Editions du Seuil.

L'homme musicien a certainement commencé par chanter. Pour communiquer à l'autre la profondeur de son être, après avoir hurlé, crié, il est allé jusqu'à codifier son chant, il a transformé son émotion première en un maîtriser, en un art.

C'est vers cette meilleure connaissance de notre voix que nous guide L.J. Rondeleux, en envisageant les aspects acoustiques, physiologiques, phonétiques, évolutifs et psychologiques du problème. La lecture et la pratique de cette méthode ne nécessitent aucune connaissance musicale : toutes deux sont à conseiller avec enthousiasme à l'enseignant avant tout et aussi à l'enfant pour qu'il comprenne mieux le phénomène sonore, la respiration (sans toutes les erreurs qu'a commises jusqu'à présent l'enseignement), la voix comme instrument de musique.

Cependant ce n'est pas la maîtrise technique qui est visée ici ; c'est plutôt de donner la liberté à sa voix, qu'elle se crée spontanément selon ce que l'on désire exprimer, selon ce qui nous anime au tréfond de nous.

L'ouvrage est composé :

- d'une centaine d'exercices progressifs pour huit semaines de travail quotidien, minuté précisément (un exercice dépassant rarement cinq minutes) et donc possible à effectuer dans le cadre de l'interdisciplinarité ;
- de quelques propositions pour un troisième mois (ou plus) ;
- d'une partie théorique.

L'adaptation pédagogique de ce chemin vocal respecterait les trois parties du livre :

- premier mois : respiration ;
- deuxième mois : voix ;
- troisième mois : prononciation.

Avec, par exemple, deux exercices à pratiquer au début «pour ne plus chanter faux» ou plutôt pour «régler la hauteur exacte dans son corps» :

- Chanter une note, à n'importe quelle hauteur sur /i/ et /o/. Répéter la note deux ou trois fois. Trouver la note chantée sur un mélodica ou un piano ou autre instrument. La chanter à nouveau trois ou quatre fois sur différentes voyelles, puis lier cette note avec celle d'un ton au-dessus, ainsi de suite de sol à do.

- Et pour passer dans le registre aigu, avant le passage :

- faire des sons très doux ;
- faire dans l'aigu de vrais /ou/ et non des /o/, coulisse des livres très fermée (3 mm de diamètre) ;
- ne pas laisser le larynx monter et la gorge se fermer : plus on monte, plus le trou de l'arrière-gorge est grand ;
- donner plus de souffle et moins de pression (mettre du souffle avant le son : hhhhou).

Ce travail sur la voix est évidemment à mettre en relation avec une meilleure connaissance de son corps, souffle, etc. (seuls les muscles qui doivent se contracter travaillent), avec l'écoute de disques, avec l'apprentissage de chants extraits par exemple de *La chanson populaire* de Davinson, avec la constitution d'un fichier de chants, avec la construction d'instruments, avec... la création.

Trouver sa voix de L.J. Rondeleux est destiné à tous ceux qui ne considèrent pas leur voix, la voix, comme une structure donnée une fois pour toutes... car «La voix est fondée sur le souffle (...), plus les fondations sont larges, solides, puissantes, plus l'édifice pourra s'élever haut».

Henri GO
19 rue Marceau, 83490 Le Muy

VERS L'ÉDUCATION NOUVELLE

Revue des C.E.M.E.A., 55 rue St-Placide, 75279 Paris Cedex 06.

Faisons le tour des dernières parutions :

• N° 336 :

- Un exposé sur les problèmes d'équipes pédagogiques, introduction par Michel Barré d'un débat au C.L.E.N. en janvier 79.
- L'aménagement d'une cour de maternelle.
- L'utilisation éducative de certains jeux de société.
- Débat sur le nucléaire (suite).
- Dessiner l'ombre des plantes.
- Vacances du troisième âge.

• N° 337 :

- Les santons provençaux.
- Le modelage à la croûte.
- Rénovation d'un centre de vacances.
- La petite enfance (à propos du livre du G.E.D.R.E.M.).

• N° 338 :

- Inné, acquis, dons.
- Problèmes de réglementation des activités éducatives.
- Figurines de terre.
- Voyages à l'étranger.
- Un club d'astronomie.

En plus de tout cela, des instantanés sur divers problèmes d'éducation, des notes de lecture, des comptes rendus d'expositions, critiques de films, informations sur les stages.

L'abonnement d'un an (10 numéros) : 50 F (étranger : 62 F).

Si vous êtes abonnés aux publications de l'Ecole Moderne

VOUS ALLEZ RECEVOIR



96 - février - mars - avril 1980

Au sommaire :

- *La marée noire racontée par les enfants* : des textes et aussi des dessins.
- Gerbe adolescents : *Danger ! Expression !*
- *Les outils les plus simples* : le crayon noir, souvent oublié.
- *Madame ! Ché pas quoi faire !* Des techniques simples pour débloquer des enfants momentanément sans idées.
- *Actualités.*



186 - 5 avril 1980

Papa cultive des plantes d'ornement

Des enfants visitent les serres d'un horticulteur.

On leur explique les besoins de chaque plante en chaleur, humidité, terrain, lumière. On leur apprend à faire une bouture de géranium. Ils savent maintenant qu'on peut hâter ou ralentir la floraison. Mais ils sont surtout revenus éblouis de la splendeur des cyclamens et des azalées.



890 - 10 avril 1980

La souche, du bois à l'humus

La souche est un milieu de vie relativement restreint, facile à trouver, à observer, à voir évoluer dans le temps. Elle abrite certaines espèces, caractéristiques de ce milieu et souvent négligées, qui ont un rôle prépondérant dans son évolution. Ainsi, par l'observation sur le terrain, sont mises en évidence les

interactions des espèces entre elles, sur le milieu et réciproquement. Ces observations pourront d'ailleurs être complétées par un élevage en classe au sujet duquel de nombreux conseils sont donnés.

Ce reportage, aux nombreuses illustrations en couleurs, sera complété par la suite (B.T. 892) par une étude plus spécialement consacrée aux *Petits habitants de la souche*.



118 - avril 1980

La télévision entre l'argent et le pouvoir, en France

Un précédent reportage (B.T.2 117) avait étudié la télévision américaine, soviétique, britannique. Nous voyons maintenant ce qui se passe en France.

Jusqu'à la réforme de 1974, la télévision, «voix de la France» était monopole d'Etat, avec contrôle rigoureux du gouvernement et apparition tardive de la publicité. Depuis la réforme, nous avons une télévision commerciale d'Etat, avec un contrôle toujours existant mais tempéré par un libéralisme de principe, des chaînes rivales gérées comme des entreprises commerciales, une mainmise grandissante des annonceurs, sources de revenus. Nous vivons semble-t-il une période de pré-privatisation qui pourrait bien avoir les inconvénients des deux systèmes : droit de regard étatique et intérêts privés installés en maître.

Ce problème ne peut ni ne doit laisser indifférent. Entre la tentation de l'action directe par l'attaque des réémetteurs et l'indifférence, il y a place pour une réflexion, pour une pression. Et si nous n'avions que la télévision que nous méritons ? «*Il n'y a pas de mauvaise télévision, écrit P. Schaeffer, il n'y a que des pays médiocres, en mal de civilisation, qui détestent leur miroir.*»

LA BRÈCHE

n° 58-59 - avril-mai 1980

Sommaire

POÈME : LE REVENANT

Alex COMA

Les adultes aussi écrivent des textes libres.

DOSSIER : COMMENT DÉMARRER AU SECOND DEGRÉ.

En français, ont collaboré à ce dossier :
Josette BEL, Claude CHARBONNIER,
Colette HOURTOLLE, Roger FAVRY, Geneviève LE BESNERAIS, Janine LE HOUX,

Janou LEMERY, Michel MELLAN, Mauricette RAYMOND, Michel VIBERT.

En musique : Silence, on joue !

Anne-Marie REYJAL

Education physique et correspondance
Alain DUQUENNE

Correspondance internationale

Simone BERTON

«Enfin, sur la Hollande, quelque chose qui n'est pas plat».

En mathématiques, dossier préparé par
Jean-Claude RÉGNIER:

En biologie

Marie SAUVAGEOT

En physique au second cycle

Michel DAGOIS

Des chercheurs-trouveurs en L.E.P.

Odile PUCHOIS

Apprendre la physique ou faire de la physique ?

En audio-visuel

Georges BELLOT, G. BARRIER

En dessin et arts plastiques

Janine POILLOT, Mme GADIOU

N.B. — Certaines contributions (histoire-géographie, langues, documentation, travail manuel, documents d'arts plastiques...) n'ont pu trouver place dans ce numéro : ils seront publiés dans le n° 60 de juin 1980.

HIERARCHIE

Bernard FRANCK

Réflexion sur l'inspection.

POUR TOUT CLASSER

Il ne suffit pas de posséder de la documentation. Encore faut-il, pour que les enfants puissent l'utiliser, que celle-ci soit classée rationnellement, que chaque document soit facile à trouver et à reclasser après usage.

Pour vous aider, la C.E.L. diffuse une série de trois brochures POUR TOUT CLASSER :

1. Un tableau rationnel de classement décimal conçu spécialement pour les classes par une commission de l'I.C.E.M.

2. Un index alphabétique permettant de retrouver le numéro de classification de chaque sujet mais indiquant également les numéros de la collection B.T.J., B.T., B.T.2, B.T.Son et suppléments où ce sujet est traité.

3. Un classement de la collection B.T.J., B.T., B.T.2, B.T.Son par centres d'intérêt.

**En tout un outil de classement
irremplaçable.**

L'ensemble des 3 brochures : 22,50 F.

Pour toute commande ou tout renseignement, s'adresser à C.E.L.,
B.P. 66, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. Marseille 115-03 T.