

La lecture au C.P.

3 MOIS après

Mauricette HANET et Danièle PANGRAZI

Pourquoi chercher autre chose ?

Plusieurs raisons ont fait que nous ne pouvions plus nous contenter de ce qui se faisait actuellement en apprentissage de la lecture.

En voici quelques-unes :

- Le pourcentage de redoublements au C.P. est un véritable scandale ;
- Le pourcentage d'enfants arrivés en 6^e qui dominent mal l'outil lecture est inquiétant ;
- L'intégration, dans nos classes, des enfants habituellement orientés dans des structures parallèles bouleverse nos pratiques pédagogiques car sur eux les «trucs» scolaires n'ont pas de prise ;
- Sur un cycle C.P.-C.E.1, puisque nous avons décidé que l'apprentissage de la lecture pourrait se faire au moins sur ces deux années, on s'aperçoit que les enfants ayant appris à lire * les premiers (1^{er} trimestre, C.P.), * les derniers (après Pâques, C.E.1), l'ont fait sans bénéficier de l'arsenal habituel d'étiquettes, de chasses aux mots, d'exercices très scolaires habituellement liés à l'apprentissage de la lecture ; ce qui nous a amenés à nous demander si ces exercices servaient vraiment pour apprendre à lire...
- Malgré tous nos efforts, pour beaucoup d'enfants, l'apprentissage de la lecture restait un pensum, un impôt qu'il fallait payer avant d'aller en gym ou en atelier...

Ces raisons et d'autres, ont fait que nous avons accueilli avec beaucoup d'intérêt les livres de Foucambert, Lentin-Hébrard, les publications du G.F.E.N... et que composant

- avec ce que nous en avons retenu (cf. une liste de phrases choc prises dans ces publications),
- avec l'inquiétude des parents,
- avec nos propres personnalités et les contingences propres à notre école...

nous avons essayé de considérer autrement l'apprentissage de la lecture.



Voici les activités liées à la lecture actuellement pratiquées dans notre classe :

- Le séjour fréquent et au volontariat dans la bibliothèque de l'école. L'enfant y trouve des livres de choix, un local agréable et un adulte spécialisé.
 - Le passage obligatoire dans cette bibliothèque une fois tous les 3 jours : par groupe de 15 (organisé en 3 x 5) avec la bibliothécaire ; les enfants lisent un livre (hypothèses sur les images, mots que l'on reconnaît...).
 - Une fois par semaine, dans cette bibliothèque, la bibliothécaire lit, pour 15 enfants, un conte (soit sur un livre, soit avec des diapos) ; les enfants commentent le conte et peuvent le dessiner.
 - Les enfants empruntent des livres pour les emporter à la maison.
- En classe, il y a aussi des livres. Nous les lisons et relisons aux enfants qui peuvent ainsi, quand ils sont seuls, se les raconter et petit à petit se les lire vraiment.



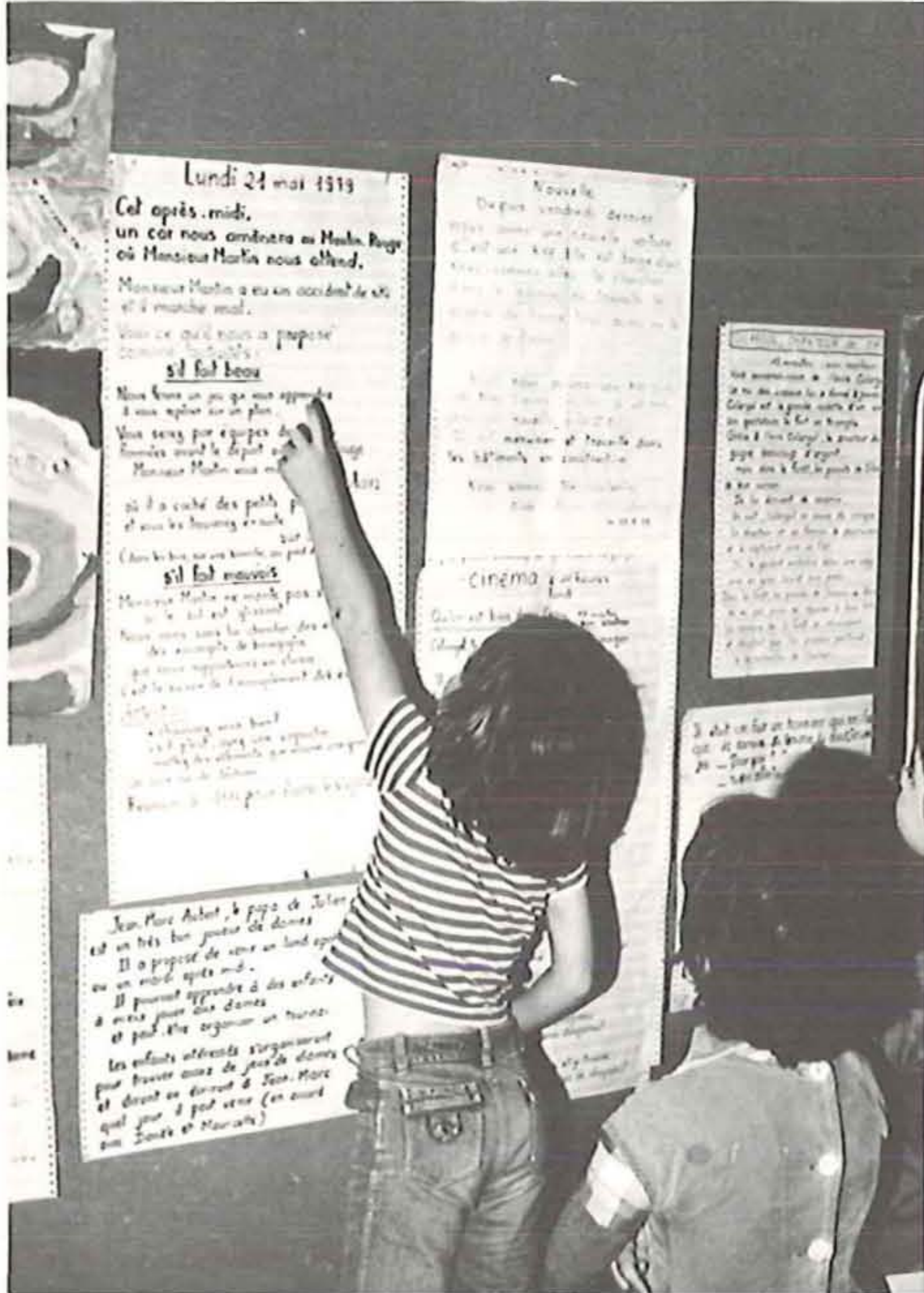
- 2 fois par jour, par séquence d'une vingtaine de minutes, 11 enfants découvrent un texte entier écrit et dessiné. Nous voulons que quel que soit leur degré de maturité par rapport à la chose écrite les enfants puissent participer à la découverte du texte même s'ils n'en font qu'une lecture d'images... l'essentiel est leur intérêt. La lecture des images permet toujours une compréhension qui est affinée par le texte écrit.

Ces textes sont :

- * une histoire inventée par un enfant ; nous l'avons écrite et illustrée ou un livre remanié ;
- * une lettre d'un adulte absent car hélas nous n'avons pas de correspondance scolaire ;
- * des annonces, des affiches ;
- * des recettes, des fiches de bricolage.

Remarques

— Nous n'avons pas suffisamment de nouvelles, d'affiches, très motivantes, genre annonce d'un spectacle, d'une visite dans la classe et ce genre de texte est difficile à illustrer : des enfants qui reconnaissent peu ou pas de signes écrits s'ennuient vite.



— Les fiches de lecture «pour faire» sont encore un peu artificielles à cet âge où on fait d'abord sans trop se soucier de l'orthodoxie.

— Les histoires ont beaucoup de succès et les enfants «peu lecteurs» sont vivants, intéressés et ont toujours quelque chose à dire. Elles représentent pour le maître un travail considérable pour que la présentation et la décoration soient agréables et en fassent en fait un livre géant.

HISTOIRES DESSINÉES RACONTÉES :

Cette activité offre d'énormes avantages, nous ne retiendrons ici que ceux plus directement liés à la lecture.

Description de l'activité :

— Les enfants dessinent en attendant de venir dicter à l'adulte soit la description de son dessin, soit une histoire vraie ou imaginaire.

— L'adulte émaille l'écriture de petits dessins pour que l'enfant puisse relire son histoire.

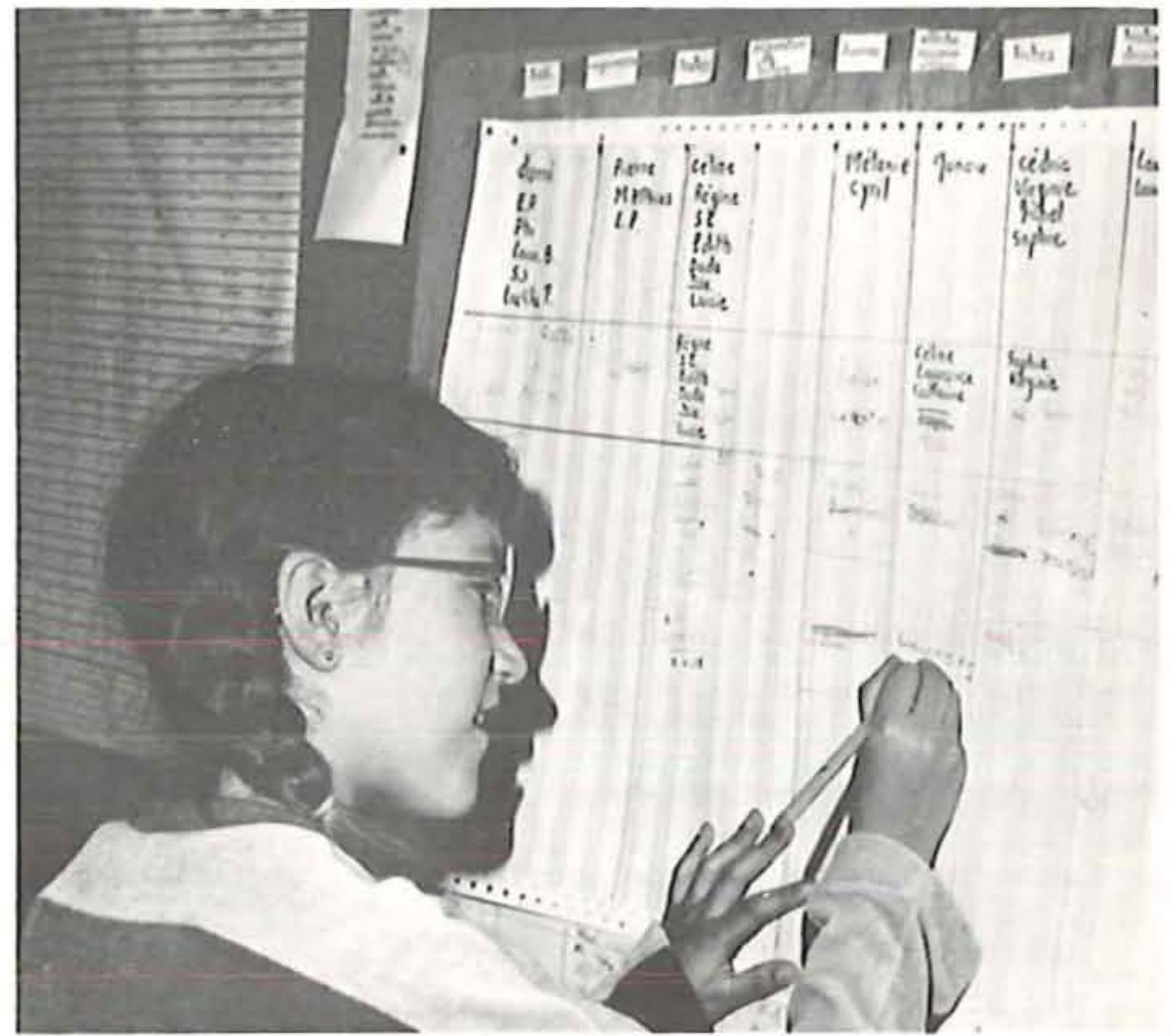
— Le lendemain l'enfant va relire son histoire à un autre adulte (et écrit éventuellement sous le modèle).

Avantages :

Il voit ainsi que sa propre pensée peut être stockée par l'écrit, que lui-même peut retrouver le sens de son histoire, qu'un autre adulte que celui qui l'a écrite peut, à son tour, prendre connaissance de cette histoire.

Inconvénients :

Cette activité mobilise un adulte pour un enfant pendant un temps de... et c'est toujours très difficile de trouver une organisation le permettant.



Prolongements :

Ces histoires deviennent souvent des petits livres que les enfants emportent chez eux ou laissent pour la bibliothèque de classe (nous embauchons collègues et amis pour nous aider à les réaliser)

- * des textes à lire pour la classe,
- * des textes pour le journal de l'école.

ÉCRIRE SOI-MÊME DES HISTOIRES

En s'aidant des mots pris dans des textes étudiés, des livres connus par cœur des dictionnaires en images et en demandant des mots à l'adulte. Ces textes sont souvent imprimés dans les jours suivants et distribués aux copains (si l'enfant le désire).

Avantages :

C'est un gros travail de repérage dans les textes connus, ça permet d'être en situation d'«écrivain» comme l'adulte.

Inconvénients :

Un enfant qui veut réellement écrire une histoire pour de vrai demande beaucoup l'aide de l'adulte sinon il se cantonne dans des parodies de phrases connues.

Le nombre d'enfants à l'atelier, plus le développement du besoin de s'exprimer davantage dans ce travail, rend de plus en plus difficile une aide intelligente : ne pas écrire le mot dans le texte à trous mais donner une phrase similaire le contenant.

Prolongement :

Cet atelier donne une matière toute prête pour l'atelier d'imprimerie. Les enfants ont un cahier où sont collés les textes étudiés avec leurs illustrations (miniature des affiches, des livres géants...). Il a un rôle important dans la liaison avec les familles et sert de prétexte à la communication enfants-parents et parents-enseignants. Il apparaît au travers des réunions de parents que c'est un outil de relation indispensable pour atténuer les inévitables tensions engendrées par ce mode d'apprentissage insolite. En classe ce cahier sert d'ouvrage de référence.

COURS PRÉPARATOIRE

Première lettre aux parents

Nous resterons deux ans avec vos enfants, car c'est le seul moyen de bien les connaître et d'assurer une continuité dans les différents apprentissages ; notamment celui de la lecture que nous voulons conduire sur ces deux années.

En effet chaque enfant a son rythme propre, et savoir lire en fin de C.E.1 est aussi satisfaisant que de savoir en cours de C.P. La rapidité n'est pas un critère si l'apprentissage est bien intégré. Il n'y a pas de compétition. Chaque enfant est différent, donc pas de comparaison entre eux.

Nous continuerons toutes les activités de l'année précédente (danse, musique, activités artistiques, etc.) ; votre enfant n'a jamais que deux mois et demi de plus qu'en juin. Toutes les activités qui concourent au développement moteur physique, artistique, social, restent primordiales et aident aussi à l'apprentissage de la lecture.

Ne vous faites pas un épouvantail du problème de la lecture. Trop souvent l'angoisse des parents se transmet aux enfants.

Ce que vous pouvez faire pour les aider :

- Respectez leurs besoins naturels, veillez à ce qu'ils aient leur compte de sommeil et de grand air.
- Ne les laissez pas trop devant la télévision, leur capacité d'attention en serait diminuée.
- Intéressez-vous à ce qui vient de l'école, sans pour autant refaire l'école à la maison.
- Lisez-leur des histoires.
- Accueillez bien les livres de la bibliothèque.
- Si vous avez envie de leur acheter des livres, nous sommes prêts, ainsi qu'Yvonne à vous conseiller.
- En ce qui concerne les mathématiques, pour l'instant la meilleure façon de les aider est de leur permettre de jouer avec l'eau, le sable, etc.
- Faire des jeux à base de construction, d'encastrement, de couleurs.
- De jouer avec eux aux cartes, aux dominos, aux petits chevaux et autres jeux de société.

LECTURE

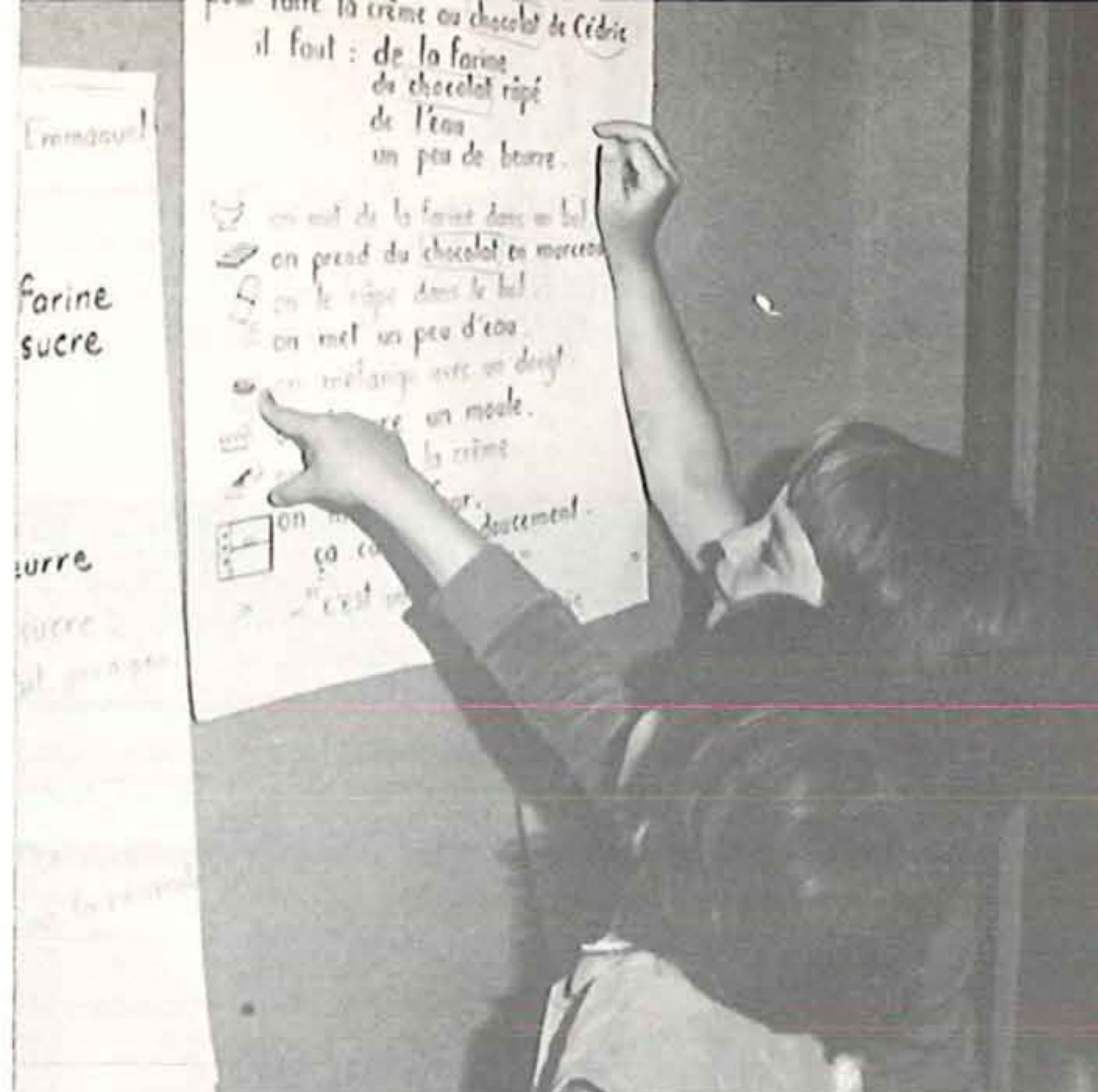
Au début de l'année et pendant un certain temps, votre enfant sera confronté à des textes entiers (histoire complète, nouvelle annonce...).

Il ne saura pas, à proprement parler, les lire : il reconnaîtra seulement qu'il s'agit de telle ou telle histoire, et en fait il vous la racontera plus qu'il ne vous la lira.

Dans une deuxième période nous travaillerons davantage sur des phrases : elles seront encadrées dans le texte entier.

Nous vous en reparlerons quand nous en serons là.

DANIÈLE, MAURICETTE



La lecture rapide

Montrer une phrase très rapidement et demander ensuite : «Qu'avez-vous lu, ou compris ?...»

Même remarque que ci-dessus.

En guise de conclusion

La plus honnête des conclusions consiste à faire une liste d'interrogations :

- Comment se fait-il qu'un enfant ne sachant pas lire à la rentrée et n'ayant jamais vécu aucune séance de systématisation d'aucune sorte (ni mot, ni syllabe) sache lire à Noël (c'est-à-dire lire du début à la fin un livre de bibliothèque qu'il ne connaît pas) ?
- Comment se fait-il que sans jamais avoir insisté sur les syllabes des enfants puissent composer des mots nouveaux en combinant des morceaux d'autres mots ?
- Comment se fait-il qu'à un certain moment les enfants puissent dire face à un mot parmi d'autres : «... C'est un jour de la semaine... mais je ne sais pas lequel...» ?
- Comment protéger les tâtonnements de début d'apprentissage pour les enfants qui sont au milieu d'autres qui ont déjà constitué leurs propres systèmes d'apprentissage ?
- Pourquoi un enfant qui connaît son prénom sur la liste de bibliothèque, sur la liste de maths affichées en classe... dit : «Tiens on dirait mon nom...» quand il le voit dans un texte (ou ne le remarque même pas dans ce texte) ?
- Pourquoi, alors qu'un texte a été exploré, et qu'un enfant bien débrouillé en lecture est capable de bien le relire, n'a-t-il qu'un score de 3 sur 10 mots lorsque immédiatement après on lui fait lire une liste de dix mots sortis du texte en question ?
- Pourquoi un enfant après trois mois de C.P. peut-il croire encore que ça n'a pas d'importance de coller entièrement sur le verso une feuille imprimée recto-verso et dont il sait que les deux côtés sont destinés à être lus par ses parents ? (Que représente pour lui le message écrit ?)
- Pourquoi un enfant peut-il croire par exemple qu'en mettant plus d'encre sur les caractères d'imprimerie il fera SOLANGE alors qu'il a posé sur la presse SOGTAE ?...
- Pourquoi l'imprimerie, qui paraît être à contre-courant complètement par rapport à une approche globale de la lecture, a-t-elle tant de succès auprès des enfants qui y progressent très vite et assez indépendamment de leur niveau de lecture ?
- Y a-t-il une seule façon d'apprendre à lire ?
- Chacun n'a-t-il qu'une seule façon d'apprendre à lire ?

Comme il n'y a rien de vérifié scientifiquement, nous essayons d'accepter toutes les formes d'appréhension différentes d'un texte en portant tous les efforts sur la compréhension la plus rapide possible du sens général du texte.

Et la systématisation ?

Nous avançons sur ce sujet à pas de velours... Tout ce qui va suivre devra être précédé de «il nous semble que cette année et après trois mois de C.P...» et nous voulons en discuter.

La systématisation des mots

C'est-à-dire les exercices qui consistent à faire mémoriser des mots écrits sur des étiquettes et à les faire reconnaître le plus vite possible nous pose problème.

Le mot : «la maison» de l'étiquette n'est pas la maison de Xavier, la maison de l'ours, etc.

Retrouver le mot «maison» dans de nouveaux textes jusqu'à ce que ce mot soit toujours «la maison», n'est-ce pas une démarche plus naturelle ?

De plus, nous ne voulons pas recommencer, au profit du mot, ce que nous avons abandonné pour la syllabe... et si le mot devenait, à son tour, prétexte à scolastique ?

Par contre, nous essayons de travailler sur les structures de phrases. Exemple : nous avons écrit sur des grandes bandes toutes les phrases prises dans nos histoires et contenant «avec» et les avons relues et commentées, nous avons fait de même pour «dans», avec aussi des jeux de substitution par exemple :

- * Aline vient de travailler dans notre classe.
- * La compote est dans la casserole.
- * Aline est dans la casserole.

Les enfants qui lisent très peu y trouvent quand même de l'intérêt si quelques dessins stimulent leur attention. Pour eux, la part active se situe dans la recherche de l'histoire contenant la phrase. Nous avons envie de continuer dans cette voie et surtout de pouvoir en discuter avec des collègues.

La recherche d'un renseignement

Dans une phrase, ne chercher que ce qui permet de répondre, par exemple à la question : «Où cela se passe ?»

Il s'agit d'habituer l'enfant à savoir ne lire que ce qui lui est utile et non toute la phrase.

C'est la technique du «balayage» employée par exemple par un adulte qui ne cherche qu'un renseignement dans un article de journal.

Nous ne pouvons faire cela qu'avec les enfants les plus débrouillés en lecture, c'est pourquoi nous le pratiquons assez peu.

(suite de la p. 4)

Nous étions aussi pris au sérieux lorsque nous écrivions à Freinet (et personnellement ce fut pour moi une surprise, dès le début de notre correspondance, tant le conditionnement de notre éducation nous avait conduits à n'être que des exécutants sans pensée autonome digne d'attention).

Et je crois que ce fut un des facteurs fondamentaux qui orienta notre route d'autodidactes de la pédagogie. Normaliens sortants, nous étions traités à part entière et nos initiatives n'étaient pas freinées même si certains de leurs aspects pouvaient paraître discutables. Et d'apprendre l'écoute des autres, la remise en cause de nos propres affirmations et le sens des nuances nécessaires !

Joindre Cannes et Vence en auto nécessitait à ce moment au minimum deux jours de voyage (avec une voiture en un état à peu près satisfaisant) et ce n'est qu'après 1951 que nous pûmes, les jeunes désargentés, «descendre» en y alliant le camping. La «Rosalie» 1934 d'occasion de Maurice n'aurait pas résisté au voyage, aussi avec quel intérêt m'écoutait-il parler de «là-bas» et de tous ceux qu'on pouvait y rencontrer. L'avènement de la 2 CV (vers 1952) fut pour lui, comme pour bien d'autres Français, un événement.

Nous campions sous les oliviers de Freinet, ou dans le «jardin» de la C.E.L., place Bergia. Et ce furent les travaux avec de nouveaux camarades et avec Freinet, le début d'une incontestable aventure passionnante mais que vous connaissez mieux.

Ce n'est pas par le volume de ses articles que Maurice Beaugrand a influencé la pratique et la vie de centaines de camarades.

C'est par sa présence permanente, par les outils pour lesquels il a été soit l'initiateur, soit l'artisan tenace et par le rôle souvent discret mais combien opportun il jouait dans les instances collectives, ce qui ne peut se comptabiliser, mais qui compte tant.

Lorsque nous étions «partis» en discussions contradictoires, parfois orageuses, oubliant la classe, les enfants, les hommes, il disait : «Je ne sais pas comment vous faites, mais chez moi, ça ne se passe pas comme ça...» Et il sortait de sa serviette ou d'un cageot des dessins, des textes, des albums, des documents des petits de sa classe unique, ou du «grand qui posait des problèmes et qui n'allait pas en classe de perfectionnement».

On écoutait ses sobres commentaires, ses interrogations pertinentes, et on retrouvait l'humilité bien nécessaire devant l'action quotidienne, et alors des perspectives de travail réalistes s'amorçaient.

P. GUÉRIN

Voilà.

Après les images qui renaissent pour ceux qui ont mis le pied à l'étrier vers ce temps-là, images d'un homme et d'une époque, que reste-t-il qui ponctue ce texte, le charpente devrais-je dire, et le mène plus loin, à quoi l'on peut encore s'alimenter aujourd'hui ?

A mon avis cette poignée d'idées, dont l'explication et le développement pourraient continuer le fond de cette rubrique, la recherche et l'actualisation de ce sens d'une pédagogie :

• «... 55 enfants composaient ma classe de C.E.1 et C.E.2...» et les conditions de travail ne peuvent pas être un alibi suffisant pour ne pas donner au moins une parcelle supplémentaire d'autonomie aux enfants.

• «... Viens avec nous, on essaie de se réunir quelques-uns le jeudi.» Echo au «nous ne sommes plus seuls» de *L'École buissonnière*. Ne pas rester seul, c'est vieux comme le monde... Un proverbe bantou (je crois) dit : «L'intelligence d'un seul est un panier percé.» Et dans quel but se réunir ?

• Réunir tout de suite, avec les moyens du bord et les compétences de chacun, les outils jugés immédiatement nécessaires.

• Egalement pour la discussion et les confrontations, mais sur «les réalisations de la semaine».

• «... deux ou trois douzaines de journaux... que nous recevions de France et de l'étranger... des séances de revue de presse passionnantes.» Autrement dit, l'importance accordée aux échanges entre enfants.

• L'insertion dans un contexte historique. Ici, l'immuable hiérarchie se trouve modulée par le passé récent d'hommes qui la forment. En d'autres circonstances ce sera en un autre sens ! Mais il est possible d'utiliser les ouvertures de l'histoire, sans compromission, pour des avancées qui n'aliènent pas.

• L'importance du milieu : le fichier départemental avec son usine à gaz, ses puits et le plâtre de la maison.

ON RECREUSE UN Puits.

Profitant que son puits était à sec, papa l'a fait recréuser. Ce puits a 41 m de profondeur

MISE EN PLACE DU MATÉRIEL:

La charpente du puits enlevée, les ouvriers disposent un grand plateau percé en son milieu d'un trou rectangulaire. Sur ce plateau, ils installent un treuil robuste muni d'un câble d'acier. Ils fixent une corde de sûreté à une poutre voisine et branchent une baladeuse.

ON DESCEND LE PUISATIER:

Le puisatier est Monsieur Jules, un homme d'une soixantaine d'années.

Il s'installe à califourchon sur un bâton solidement attaché à l'extrémité du câble. D'une main, il tient le câble, de l'autre, la corde de sûreté. Quatre hommes, cramponnés aux manivelles du treuil, dévident lentement le câble.

Un cinquième fait glisser le fil de la baladeuse.

LES OUTILS DU PUISATIER

Ce sont une pelle et une pioche ordinaires, mais aux manches très courts, le puits n'ayant que 1,06 de diamètre

LE PUISATIER AU TRAVAIL.

A l'aide d'une casserole, M. Jules vide la boue dans un grand seau que ses camarades ont descendu. Lorsque le seau est plein, le puisatier hèle ses camarades. Ceux-ci remontent le seau, le vidant et le redescendent.

Ce puits n'a pas été curé depuis très longtemps. On retrouve différentes choses: outils, fonds et douves de seaux, débris de carrelage, etc...

La boue enlevée, le puisatier pioche dans la craie. C'est un travail pénible: l'espace est réduit, l'air est chargé de gaz carbonique.

Pour se protéger des cailloux que le seau détache quelquefois des parois, l'homme porte un casque.

Ce puits a été recréusé de 2m

Texte: Gisèle Dilleman

Illustrations: Jacques Duré et Gisèle Dilleman.
École de Grange l'Évêque.

Il y a quelques jours, je rencontrais un collègue que je n'avais pas vu depuis longtemps. Nous en étions venus à parler de la classe et des enfants de 1979. Il me dit : «Il n'y a plus guère que l'expression artistique sous toutes ses formes qui les accroche...» J'avais répondu : «Mais on ne peut pas faire le plein avec ça.» «Il y a aussi la correspondance» avait-il ajouté. Oui, et la compréhension du milieu. Parce que celui-ci a pris une dimension de complexité telle, allons-nous l'oublier ?

Et voilà qu'aujourd'hui même, Gérard Mendel (1) dans son dernier livre nous en rappelle l'importance :

«... Mais une école dans laquelle l'enfant, très tôt, commence à avoir prise sur ce qui fait sa vie. Où il apprend, pour prendre les exemples les plus simples — et ce, dès les premières années — comment est fait le vêtement qu'il porte, d'où lui viennent ses jouets, comment les réparer lui-même, comment s'inscrivent dans l'espace ses trajets urbains et le plan de l'établissement scolaire, avec quels matériaux sont construits les murs de la classe et de l'école, quelle est la nature des aliments qu'il absorbe.

C'est-à-dire qu'il n'utilise rien dont il n'apprenne en même temps l'origine, la technique, la maîtrise, les implications, les limites.

Nous vivons tous dans un univers de fantômes où notre lien aux choses utilisées est devenu presque inexistant. Un mini-calculateur électronique, la télévision, l'électricité sont devenues choses magiques. Quel passager prenant aujourd'hui l'avion est vraiment conscient qu'il utilise là le produit d'un patrimoine humain de recherches et d'efforts de plusieurs centaines d'années, et non pas une sorte de super-gadget magique, d'idole sans commune mesure avec lui-même et qu'il convient d'adorer quasi religieusement : le passager-nourrisson se laisse bercer de musique douce tandis que des nurses en uniforme lui proposent des boissons.

(1) Auteur du *Manifeste éducatif* et de nombreux autres ouvrages bien connus et qui vient de publier *Quand rien ne va plus de soi (Apprendre à vivre avec l'incertitude)* chez R. Laffont (collection «Réponses») d'où est extraite cette citation.

Le premier objectif de l'éducation, que peut-il être sinon de se réapproprier notre monde quotidien et ses objets ? Autrement dit de réapprendre, d'apprendre en fait, le pouvoir de notre corps et de notre esprit sur chacun des éléments qui composent notre vie ? Et que peut signifier la culture, sinon de connaître par une expérience personnelle les raisons d'être de nos gestes et comportements les plus habituels, les conditionnements sociaux qui les ont transformés à notre insu en automatismes, et de reconnaître ainsi les diverses implications sociales de ces mêmes actes et habitudes devenus autant d'abandons du pouvoir sur notre existence.

C'est d'un pouvoir bien correct et bien réel qu'il s'agit là. Il nous faut savoir qu'il n'est d'autre pouvoir social en ce monde que celui que nous produisons, que nos actes produisent. Et que c'est l'addition de tous nos abandons successifs et quotidiens, l'addition de toutes nos régressions, qui fabriquent à la fois nos mentalités nourrissonnesques et voraces et cet Etat-super-biberon auquel nous réclamons à grands cris tout et le reste. Nous sommes responsables des deux...

• *« Maurice était de ceux qui disaient ne pouvoir bien s'exprimer qu'en faisant appel à leurs mains. »*

Parce que ce n'est en fin de compte que par les actes, donc par les mains qu'une idée se concrétise et donne pouvoir sur le monde extérieur qui s'en trouve modifié, ne serait-ce qu'en partie. Expression de la méfiance à l'égard des paroles, dont Freinet disait souvent, citant Barbusse (je crois, et je cite de mémoire) : *« Les paroles qui ne restent que des paroles ne sont pas loin d'être des mensonges. »*

Importance de la main donc, de la concrétisation avec le maximum de qualité — et le maximum de pouvoir gagné.

• Mais cela n'exclut pas la réflexion, l'analyse obstinée de *L'Éducateur* et des B.E.N.P., des textes, qu'ils soient de Freinet ou d'autres. Et c'est une autre image de Maurice Beaugrand, celle où il n'avait de cesse lorsqu'il venait de découvrir un livre qui l'interrogeait, d'en parler et de chercher longuement qu'est-ce que cela allait modifier pour lui, quel outil pouvait en naître.

• Reste enfin cette surprise exprimée par Pierre Guérin : Freinet répondait aux lettres, de sa propre main. Condition première d'un échange, d'une reconnaissance et d'une association.

J'aurais pu allonger la liste. Mais il y a là ce qui m'est apparu d'emblée le plus important et je crois que c'est assez pour lever assez de questions et approfondir.

Pour éviter la critique possible d'une idéalisation du passé, que Pierre Guérin semble d'ailleurs avoir pressentie, j'ai seulement envie de compléter pour lui une de ses phrases : *« Pour moi, c'était parti... »* dit-il, après cette évocation — elle aussi fondamentale — du zébu de Zoé opposé au petit chat qui ne voulait pas mourir. Il aurait pu ajouter : *« Ça ne s'est pas arrêté depuis. Ça n'a pas été facile. Ça a été souvent passionnant et quelquefois douloureux. »*

Parce qu'en fin de compte, en même temps qu'il en a dit avec enthousiasme et obstination les mérites, Freinet a aussi posé sa pédagogie sous la forme d'une question : *« Dans un monde qui impose ses pratiques d'ersatz et de contrefaçon, saurons-nous être assez logiquement humains pour redonner leur primauté à ces actes fonctionnels que la scolastique a compliqués et dévalués, et qui s'appellent : sentir, créer, comprendre, se socialiser, vivre et aimer ? »* Dans ce maître-livre que restent *Les dits de Mathieu*, « saurons-nous » dit-il, et non « nous saurons ». Il ne s'était pas reconnu le droit de décréter que les lendemains chanteraient nécessairement. Mais il s'était inscrit dans le sens qui pouvait y contribuer, sans remettre à d'autres le soin de faire à sa place.

Il y a toujours des mouvements divers dans la salle, comme le dit Pierre Guérin, après l'évocation — elle aussi fondamentale : c'est une répétition volontaire — du zébu de Zoé opposé au petit chat qui ne voulait pas mourir. Pour les uns, c'est parti, pour d'autres non. Cela aussi c'est vieux comme le monde et cela s'appelle le droit à la différence.

Je crois seulement, puisque c'est là un phénomène vieux comme le monde, qu'en partant ou en ne partant pas à certains déclics, on se coule dans des courants, on rejoint ou non des courants permanents dans l'histoire des hommes et des idées.

Qu'il y ait des courants différents et qui quelquefois convergent est inévitable, salutaire. Humain. Est également humaine, à cause d'un cerveau et de sa mémoire, la possibilité — la nécessité ? — de savoir à qui l'on ressemble dans les courants dont j'ai parlé, à qui l'on accepte ou non de ressembler. C'est aussi cela comprendre.

Michel Foucault, dans un article du *Monde* du 11 mai 1979 intitulé : *« Inutile de se soulever ? »* écrit à propos de l'Iran : *« ... ma morale théorique est... « anti-stratégique » : être respectueux quand une singularité se soulève, intransigeant dès que le pouvoir enfonce l'universel. Choix simple, ouvrage malaisé : car il faut tout à la fois guetter, un peu au-dessous de l'histoire ce qui la rompt et l'agite et veiller un peu en arrière de la politique sur ce qui doit inconditionnellement la limiter. »*

Pour en revenir à la rubrique dont je parlais en début de ce texte, je crois que ce que j'ai appelé à maintes reprises la recherche du sens de la pédagogie Freinet c'est en fait la recherche de ce en quoi elle touche à « l'universel ».

Au fond de ce sens, il y a, à mon avis, ce double mouvement qui touche à cet universel : d'abord résister à l'ordre des choses qui donne comme évident, inévitable ce qui n'est en fait que la ligne de plus grande pente d'un système socio-économique en place, et résister de telle façon que ce soient d'abord les usagers eux-mêmes qui se donnent les moyens, sur les lieux même de leur travail, d'opérer les premières transformations.

Michel PELLISSIER

