

L'Éducateur

- Pratiquer la pédagogie FREINET
qu'est-ce que cela signifie ?
- Pour une autre pédagogie de l'orthographe
- Les documents audiovisuels

2

30 septembre 79
52^e année

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



Editorial :

Bouc émissaire - *C. Poslaniec* 1

Théorie «—» pratique :

Pratiquer la pédagogie Freinet, qu'est-ce que cela signifie ? (Beaugrand) - *M. Pellissier* 3

Outils pour notre pédagogie :

Pourquoi une relance de la réflexion et du travail sur les outils - *J.-P. Blanc* 5

Les documents audiovisuels - *P. Guérin et J.-P. Jaubert* 7

Et la lumière fut... - *Solange et Christiane* 10

Fiches technologiques 11

Actualités de *L'Éducateur* 13

Page affichable 16

Livres pour nos enfants 18

Comment je fais la classe...

Pour une autre pédagogie de l'orthographe... - *J. Varenne* 23

La lecture au C.P. trois mois après - *M. Hanet et D. Pangrazi* 26

Courrier des lecteurs 31

Livres et revues 32

En couverture I :

Mireille GAY

Photos et illustrations :

P. Desmares: p. 6 - J. Varenne: p. 23 - P. Guérin: p. 8-9 - R. Timon: p. 26, 27, 28

Les DOSSIERS PÉDAGOGIQUES cette année :

Un numéro sur trois contiendra un dossier pédagogique, soit 5 pour l'année. Les quatre prochains seront : *L'éducation spéciale*, *Le journal scolaire en 1980*, *La part aidante* (part du maître, part du groupe), *La formation*.

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

LA RÉDACTION DE L'ÉDUCATEUR

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

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

Envoyez tous les articles (dans toute la mesure du possible, dactylographiés en double interligne, recto seulement) au responsable de la rédaction : **Michel BARRÉ**, I.C.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes Cedex qui transmettra aux responsables concernés.

Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282, Cannes - C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros) : France : 84 F, Etranger : 99 FF.



LA POLITIQUE DU BOUC ÉMISSAIRE

C'est une variante agressive de l'autruche ! On ne sort pas de l'anthropomorphisme animalier ! Seulement l'autruche se contente de se cacher la tête dans le sable tandis que là, en plus, mais toujours aveuglément, il faut montrer le coupable du doigt, le désigner à la vindicte publique, hargneusement.

De quoi s'agit-il ? D'une situation politique, économique, éducative, humaine, totalement instable. Tout ceci était fondé sur des valeurs idéologiques héritées en partie de l'humanisme et en partie des philosophes du XIX^e siècle. Normal ! Tous les deux siècles environ, ça craque de partout les vieux habits ! Renaissance, au XVI^e siècle, qui fait craquer le Moyen Age. Perfectionnisme des idées nouvelles, au XVII^e siècle et, du coup, sécrétion d'un nouveau dogmatisme. Révolte idéologique des « philosophes » au XVIII^e siècle. Peaufinage de ces idées au XIX^e siècle avec l'avènement du « modernisme », du « progrès », du « machinisme », la découverte de l'économie, etc. Nouveaux dogmes. Au milieu du XX^e siècle et après deux guerres (14 et 39) et deux révoltes avortées (1936, 1968), ça craque de nouveau. Toutes les valeurs se fissurent : le respect de l'enfant envers l'adulte, le respect du peuple pour les notables, le respect des petits envers les grands, bref le respect de toutes les hiérarchies. Les habits de lumière, rapiécés, se révèlent comme tels. L'approche du XXI^e siècle, avec le renouveau millénariste du mysticisme, jette un peu plus d'huile sur le feu... Et, du coup, plus personne ne croit en rien, sinon en la débâcle possible. Et l'on parle de « bof génération », et l'on fait dans les drogues multiples, ce que Pascal appelait les « divertissements » auxquels d'autres, par la suite, ont ajouté l'opium, le loto, le tiercé et autres fariboles.

« Ah ! le respect se perd. » Ce qui se perd, en vérité, c'est la sécurité d'être **normal** dans un système social où tout le monde ou presque adhère aux mêmes idées. Certes, on ne respectait plus les personnes mais, au moins, on respectait les uniformes, les défroques professionnelles, l'habit quoi ! Maintenant, le médecin, le curé, l'instit, l'élus municipal... doivent rendre des comptes... On ne les croit plus sur parole. Ou, plus exactement, ils doivent rassurer, prouver qu'ils sont dans la norme, sécuriser. Jamais il n'y a eu autant de médecins, de chirurgiens poursuivis en justice par d'anciens patients mécontents, que cette dernière année. Jamais on n'a vu tant d'instituteurs giflés par des parents mécontents... Quand on vous dit que le respect se perd !

Mon propos, ici, n'est pas de faire la part des torts et des raisons dans certaines affaires récentes... La seule chose qui m'intéresse, c'est l'augmentation de ces affaires. Tout vacille, les valeurs se fissurent et laissent apercevoir les masques de la peur... Et quand il y a ainsi crise des valeurs, on cherche des boucs-émissaires, des pseudo-responsables... C'est tout le sens de ce que W. Reich appelait la **peste émotionnelle** dans *Psychologie de masse du fascisme*. Les boucs émissaires, ça évite de se pencher sur soi, sur sa peur de découvrir qu'on a vécu si longtemps perché sur un ramassis de valeurs qui, après tout, ne sont pas immuables ! Mais alors, elles sont peut-être fausses ? Ça évite aussi de rechercher les causes politiques d'une situation donnée, de se lancer dans l'action collective qui serait nécessaire pour modifier cette situation collective.

Or, ce qui m'inquiète, c'est que les boucs émissaires on les cherche toujours parmi les groupes un peu déviants par rapport au système dominant. L'I.C.E.M., par exemple, ce petit corps vivant — trop vivant pensent certains —, ancré sur le grand corps morne de l'éducation nationale. Car, comme par hasard, ici ou là, surgissent des affaires dans certaines écoles et dans des collèges. En un lieu, on trouvera instituteurs et parents, solidaires, en butte aux acrimonies d'un maire. Ailleurs, quelques parents d'élèves violemment opposés à l'équipe pédagogique et aux autres parents. En un troisième endroit, ce sera l'Administration ou l'Inspection qui harcèlera tel ou tel collègue. Rien de nouveau, penserez-vous ! Encore que les affaires se multiplient. Mais, ce qui est nouveau, c'est que si, d'aventure, les mots PÉDAGOGIE FREINET sont prononcés à l'occasion d'une de ces affaires, alors c'est la ruée ! Soudain, des quotidiens régionaux découvrent qu'ils peuvent consacrer trois colonnes à dénigrer une pédagogie qu'ils ne connaissent pas ! Des traditionnalistes divers se mobilisent pour dénoncer les méfaits d'une pédagogie que, manifestement, ils ne connaissent pas davantage ! Des bruits se sussurent, verdâtres, à l'ombre des vestiges de LA MORALE ! Insupportable, en vérité, le rapprochement de pareils faits qui, peu à peu, s'assembleraient en rumeur si on les laissait faire ! Tout se passe comme si la pédagogie Freinet devenait le bouc émissaire de tout ce qui ne va pas dans l'éducation nationale ! On ne cherche pas à résoudre les problèmes, on cherche des responsables aux malaises de la civilisation et on les montre du doigt. Et chacun sait qu'entre un doigt et un fusil... il n'y a qu'un peu de technologie « moderne » !

Christian POSLANIEC

MON AMI



REVUE MENSUELLE
DES ÉQUIPIERS DE L'ÉCOLE DE
GRANGE L'ÉVÊQUE

par Sainte Savino (Aube)

× ○ × ○ + ○ × ○ ×

Mois de novembre 1947.



L'article suivant évoque la classe de Maurice Beaugrand (décédé fin 78). Voici des extraits du journal scolaire de l'école de Grange-l'Évêque où il a enseigné jusqu'à sa retraite.

Autour du puits communal

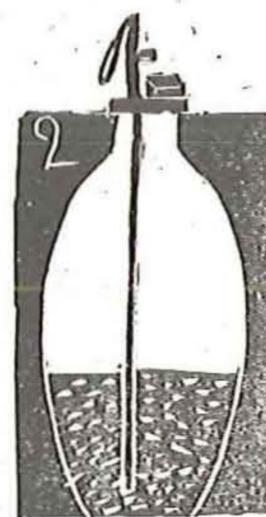
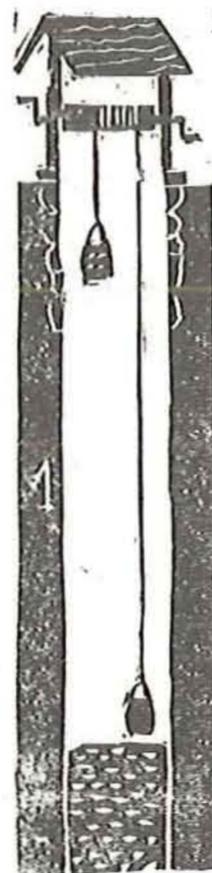
Interview de M. Froulet, cultivateur à GRANGE L'ÉVÊQUE (CHAMPAGNE SICHE)



— Monsieur Froulet, voulez-vous nous parler du problème de l'eau dans votre hameau ?

Ce puits est le seul point d'eau commun; les fermes ont également des puits particuliers et en suppléent une citerne qui reçoit les eaux pluviales dont on se sert pour l'alimentation du bétail.

Depuis quelques années seulement, après la guerre, nous avons installé des pompes électriques qui nous permettent d'avoir l'eau sous pression. Mais auparavant, tous le monde tirait l'eau. En général, on mettait un homme et une femme, une heure le matin et une heure le soir, uniquement pour abreuver les bêtes. Vous voyez le prix de revient.



Théorie ↔ Pratique

Pratiquer la pédagogie Freinet, qu'est-ce que cela signifie ?

C'est ce titre que je souhaitais donner à cette possible rubrique dont nous avons parlé aux journées d'études de l'I.C.E.M. à Chartres. Mais un titre ne résoud rien... Ni histoire du mouvement de l'Ecole Moderne, ni plaidoyer pour la pédagogie Freinet, ni analyse exhaustive de la pensée de Célestin Freinet, travaux qui nécessiteraient un autre espace que seulement quelques pages de *L'Éducateur* et des compétences que je n'ai probablement pas, cette possible rubrique devait pourtant emprunter à tout cela.

J'en étais là, à chercher, perplexe.

Et voilà qu'un texte de Pierre Guérin me donne une occasion d'essayer.

Il y a cinq mois notre camarade Maurice Beaugrand mourait. Cette disparition brutale, inattendue, m'avait laissé avec une foule de souvenirs et le sentiment douloureux de ne pas savoir recomposer ces images et ces échanges avec trop peu de mots pour dire tout leur sens. Je l'acceptais, me disant que la modestie de Maurice, aussi sereine que sa conviction et sa longue contribution à l'I.C.E.M., autorisaient ce silence.

Mais Pierre Guérin, celui qui a probablement le mieux et le plus longtemps connu Maurice, a écrit. Son texte me parvient, Xavier Nicquevert ayant estimé qu'il pouvait entrer dans cette rubrique souhaitée à Chartres et peu commode à mettre en route.

Ce texte me paraît remarquable, d'une grande justesse, pour ce qu'il dit de Maurice et pour ce qu'il donne à entendre d'un sens : celui de la pédagogie Freinet.

C'est mon sentiment profond et c'est en fonction de lui que je me suis permis d'écrire après Pierre Guérin, pour mettre en évidence quelques repères, quelques signes inséparables, à mon avis, d'une compréhension en extension de la pédagogie Freinet.

Ceci — dois-je prendre la précaution de le dire ? — non pour fixer un passé, construire un dogme, révéler les lois. Mais tout au contraire pour reconnaître ce qui, dans les origines et l'histoire d'un mouvement, marque sa spécificité, l'oriente et, quelquefois, le limite. A la seule fin de comprendre ce qui garde ou non un sens qui était la marque initiale, la rupture à partir de laquelle l'avancée était possible et fut. Parce que, du moins je le crois, en des contextes différents, des comportements existent qui gardent le même sens et qu'ils sont plus efficaces quand ils se rattachent à une permanence, qui repérée, leur donne à la fois un point d'appui et un point de départ, d'évolution.

Mais, d'abord, le texte de Pierre Guérin :

«Il est certain que des rencontres modifient parfois en profondeur l'orientation de notre vie et que leur souvenir reste vivace.

C'était au cours de la conférence pédagogique de 1946 qui groupait les instituteurs de deux ou trois cantons des environs de Troyes : j'avais fait une leçon... de vocabulaire !

Je ne me souviens plus si la coutume, à l'époque, était de confier cette corvée au normalien sortant, ou si je la devais à l'autorité de l'inspecteur qui était venu me faire passer le C.A.P. quelque temps auparavant...

Je n'avais pris qu'un groupe d'une quinzaine d'enfants sur les 55 qui composaient ma classe de C.E.1 et C.E.2, et ils avaient travaillé avec un fichier autocorrectif que j'avais fait en découpant dans de vieux livres, et collé sur des cartons disparates récupérés dans la poubelle d'une cartonnerie troyenne (Troyes = bonneterie → emballage de bas et chaussettes).

J'avais aussi affiché aux murs des pages de «textes libres» tirés à la pierre humide.

J'étais assez fier de l'autonomie donnée aux enfants, et assez déçu des réactions muettes et polies des collègues.

Après leur départ, il en était resté un, plus jeune, qui examinait les fiches et me dit :

— *Moi je crois que c'est bien, mais le contenu des fiches pourrait être autre chose que des pages de livres. Tu tires des textes à la pâte à copier, mais connais-tu l'imprimerie ?*

— *Oui, j'ai vu ça en maison d'enfant, mais comment en avoir une ici ?*

(Il faut dire que j'étais un «privilegié» : fils d'employé de chemin de fer, donc voyageant gratuitement, j'en avais profité malgré la guerre et j'avais été conduit, les années précédentes, vers un vieux château de la région parisienne où étaient hébergés des enfants évacués de Paris. L'équipe éducative était animée par Simone et Jacques Lacapère et tout le groupe à la base des C.E.M.E.A. avec Henri Laborde et Gisèle de Failly y venait souvent.)

Maurice Beaugrand me proposa :

— *Viens avec nous, on essaie de se réunir quelques-uns le jeudi ; mon cousin qui est serrurier va nous faire des presses et des composteurs. Tu as entendu parler de Freinet ?*

— *Oui, je l'ai vu à une réunion de l'Ecole Nouvelle à Paris cet été, avec Paul Langevin et Louis Wallon.*

Je me souviens qu'il avait lu une page d'un syllabaire : «Zoé a vu le zébu du zoo de Zanzibar», et puis un texte d'une classe qui était «Le petit chat qui ne voulait pas mourir». Ça avait suscité des mouvements divers.

Pour moi, c'était parti...

Je crois qu'il faut brosser rapidement quelques caractéristiques de l'époque, car elles conditionnèrent notre démarche.

Nous sortions de la guerre, et tout nous semblait possible, tous les espoirs nous étaient permis ; nous imaginions naïvement pouvoir reforgez rapidement le monde, au moins celui qui nous entourait, et briser avec facilité toutes les difficultés qui pouvaient s'opposer à nos généreuses initiatives.

Un mauvais sociologue qui analyserait le langage de cette époque pourrait peut-être sourire parfois, c'est qu'il en oublierait le contexte, ne le replacerait pas dans cet après-guerre : ce langage et celui de Freinet furent extrêmement mobilisateurs pour des enseignants, et pendant des années...

Communiquer ! Communiquer avec tous «les autres», connaître leurs opinions, leur vie, voir «ailleurs», voyager, voyager !... Notre faim était insatiable ; c'était un besoin impérieux après ces années d'adolescence limitées à l'horizon de notre canton et contraintes au silence.

Et il en était de même pour nos élèves. Quel enthousiasme aux lettres, aux colis échangés ! On se préoccupait peu que notre correspondance suive quelques canons orthodoxes, et les deux ou trois douzaines de journaux, généralement fort bien imprimés que nous recevions de France et de l'étranger, contribuaient à ouvrir l'éventail de nos connaissances plus intimes de milieux divers, amplifiées par les voyages-échanges (il y avait des séances de revue de presse passionnantes).

C'était formidable, malgré nos moyens limités. Les conditions matérielles de travail et de vie étaient assez rudes : tout était encore rationné ! Nous mangions le pain de maïs, et l'hiver, dans nos chambres, il y avait souvent 0°...

OUTILS

pour notre pédagogie

Chaque numéro de *L'Éducateur* comporte une rubrique régulière intitulée «Des outils pour notre pédagogie». Vous pourrez y lire des réflexions sur l'utilisation des outils actuellement diffusés par la Coopérative de l'Enseignement Laïc (C.E.L.), la présentation des outils nouveaux avec la justification des choix qui ont guidé leur réalisation, des appels des chantiers de travail qui feront également le point de l'avancement de leurs travaux, des réflexions plus théoriques sur la place et le rôle des outils dans nos classes, et, nous l'espérons, un courrier des lecteurs.

Si vous désirez participer à ces échanges, en écrivant des articles pouvant entrer dans ce cadre ou des réactions à ce qui a été publié, vous pouvez prendre contact avec l'animateur de cette rubrique : Roger CASTETBON, Pugnac, 33710 Bourg-sur-Gironde.



POURQUOI UNE RELANCE DE LA RÉFLEXION ET DU TRAVAIL SUR LES OUTILS ?

Analyser nos insuffisances

Nos conditions de travail, l'institution dans laquelle nous sommes, nous contraignent à certains compromis dont nous n'aimons pas toujours parler. Nous dénonçons à juste titre les programmes de connaissance, les horaires, les effectifs, le cadre de travail qui nous sont imposés, mais comment faisons-nous pour travailler avec tout cela, pour nous en libérer au maximum ? Chacun s'arrange suivant ses conditions matérielles propres, ses possibilités personnelles et les personnes qui l'entourent. Les solutions de Freinet étaient très réalistes et matérialistes :
— Dénonçons partout où c'est possible les obstacles à l'instauration d'une école au service de l'enfant, mais en même temps,
— Inventons et mettons en place les outils et les techniques qui vont nous permettre dès aujourd'hui d'améliorer au maximum notre efficacité.

Depuis la mort de Freinet nous avons continué de revendiquer cette école idéale mais trop souvent nous avons évité d'évoquer les problèmes, nos problèmes et leurs solutions de chaque jour, nous préférons parler relations affectives, autonomie, esprit critique plutôt que connaissances, apprentissage et contrôle ; comme si nous pouvions les séparer dans notre travail. Et pourtant, combien de camarades trop préoccupés par la demande insistante des parents, des collègues, des enfants quelquefois, y ont usé leur enthousiasme et ne peuvent plus consacrer leur temps et leur disponibilité à l'organisation coopérative et à l'expression libre. Si un grand nombre de jeunes camarades, du primaire notamment, attirés par notre idéal qu'ils sentaient si proche du leur ne sont pas restés avec nous, c'est qu'ils n'ont pas trouvé toute l'aide qu'ils pouvaient attendre. Si organiser le travail en atelier, le travail individualisé qui permettront de respecter le niveau et le rythme de chaque enfant ne sont pas chose facile à mettre en place, les outils forgés par les copains peuvent être d'un grand secours. C'est pourquoi dans ce domaine-là surtout il est nécessaire de revoir nos anciennes éditions et d'en créer de nouvelles.

Connaître les besoins et coopérer

Un questionnaire diffusé l'an passé dont plus de 300 réponses nous sont revenues de plus de 40 départements a permis les constats suivants :

- Tous les camarades sont convaincus de la nécessité du travail individualisé donnant une plus grande autonomie dans le choix et le rythme du travail. Tous jugent utiles des outils facilitant cette individualisation.
- Presque tous utilisent, faute de mieux, des manuels du commerce et réalisent des batteries de fiches personnelles.
- Les outils réalisés depuis la mort de Freinet sont très utilisés et très appréciés : fichier B, C, D ; livrets auto-correctifs ; «J'écris tout seul»...

Après ce questionnaire et plusieurs débats qui ont suivi, il est apparu aux camarades qui animent la commission des outils, ainsi qu'à ceux du conseil d'administration de la C.E.L. et de l'I.C.E.M., que la réalisation de nouveaux outils répondant à ces besoins, devait être l'une des priorités actuelles du mouvement. Mais cette priorité n'en deviendra une que si un grand nombre de camarades y adhèrent concrètement par une participation effective. Depuis la mort de Freinet un changement extraordinaire a eu lieu au sein du mouvement : le pouvoir de décision et les prises de responsabilité se sont partagés entre un grand nombre de groupes (départements, chantiers, commissions et modules de travail) et d'individus. Cette évolution, tout à fait conforme à nos principes coopératifs, risque d'entraîner, en contrepartie, une lenteur, voire une paralysie dans les prises de conscience, les prises de décisions et les réalisations qui doivent en découler. Serons-nous assez nombreux pour dire : nous avons besoin d'outils, nous allons les faire ensemble. Il serait assez décevant que dans notre mouvement qui se dit coopératif des milliers de camarades continuent de réaliser seuls les fiches et les livrets dont ils ont besoin sans se dire que leur travail pourrait profiter à des milliers d'autres.

Nos responsabilités vis-à-vis des travailleurs de la C.E.L.

Au moment où les travailleurs de la C.E.L. acceptent une baisse de leur pouvoir d'achat pour sauver l'entreprise, notre intérêt pédagogique et le leur coïncident : réaliser avec eux un outil qui corresponde effectivement aux besoins de la majorité des camarades.

Voici la conclusion du rapport financier de la C.E.L. : «Il n'est pas certain que les «outils» proposés par la C.E.L. répondent parfaitement aux besoins de ses sociétaires.

Pour y remédier il est indispensable de renforcer les chantiers de production, en les élargissant d'une part et en leur donnant d'autre part les moyens nécessaires pour travailler efficacement.

La C.E.L. ne peut plus se contenter, dans le contexte économique actuel, de produire des outils et des revues destinés à une minorité. Elle doit s'ouvrir vers un plus grand nombre, condition indispensable pour que le plus grand nombre possible d'enfants se trouvent concernés.

Elle se doit, dans tous les domaines, de proposer aux enseignants le meilleur matériel possible pour une pratique pédagogique profitable aux enfants dans les conditions matérielles de l'école en 1979.»



Il faut que la C.E.L. puisse continuer à être la coopérative qui réalise et vend nos outils. Il y a trop de consommateurs à la C.E.L. S'il est facile d'utiliser les fichiers, les livrets, les B.T., les documents audio-visuels, chaque camarade du mouvement devrait être aussi producteur. De vastes chantiers sont ouverts qui peuvent rapidement concrétiser leurs objectifs si chacun apporte sa pierre, comprenant enfin que ces chantiers ne peuvent être l'apanage de quelques spécialistes. Chacun peut communiquer ses propres productions, réaliser un livret ou une fiche, expérimenter...

Des chantiers ouverts à tous

Un petit tour d'horizon des chantiers qui se sont créés ou ont été relancés à l'occasion des journées d'études de Chartres et du congrès de Caen, nous convaincra de l'ampleur de la tâche et de la nécessité d'élargir le cercle des travailleurs.

En mathématique, il faut continuer la mise au point des cahiers de techniques opératoires, qui ne couvrent pour l'instant que les niveaux B et C. Nous attendons en particulier l'aide des camarades du second degré pour la mise en route des livrets niveaux D et E. D'autre part, il faut terminer la réalisation des livrets de l'atelier mathématique, attendus impatiemment par les utilisateurs des anciennes bandes de l'atelier de calcul.

En français, une équipe d'une vingtaine de camarades a travaillé à mettre sur pied un projet suffisamment complet et précis pour répondre aux besoins de la majorité des camarades du C.E.1 à la 5^e. Ce projet prend en compte l'ensemble du programme, son approche pouvant cependant être originale et variée. Le support choisi est le livret de 16 pages permettant le travail autocorrectif, l'utilisation de photos, dessins et à titre expérimental l'adjonction de cassettes chaque fois que l'oral nous semble indispensable.

Ces livrets doivent demander entre une demi-heure et une heure de travail. Ils consisteront en différentes manipulations, découpages, transformations, substitutions, contractions, comparaisons, dessins... Ils ne porteront pas la mention de cours : élémentaire, moyen, 6^e, 5^e... mais seront classés par niveaux : A, B, C, D, E, F...

Dans le secteur «étude du milieu», que nous appelons maintenant «analyse du réel», que certains nommeront «activités d'éveil», un important travail de refonte du Fichier de Travail Coopératif est en cours, ainsi que la mise au point d'un classeur.

Dans le secteur voisin des Créations Manuelles et Techniques, une équipe dynamique s'est mise en place pour réaliser un fichier qui permette de laisser à la créativité sa part, que la mode actuelle a tendance à vouloir diminuer.

Nous ne saurions oublier le second degré, qui fait preuve d'une vitalité vraiment encourageante, ni les travaux sur les techniques d'illustration, la bibliothèque enfantine, etc.

Enfin une place particulière doit être réservée à deux chantiers d'importance capitale : le plus ancien, celui de la B.T. et le plus récent, celui de *J Magazine*. Pour le premier il s'agit de maintenir la qualité et l'originalité qui sont partout citées en exemple (et enviées ?) sans oublier la recherche d'une meilleure diffusion, en particulier pour les productions audio-visuelles ; pour le second tout est à faire : c'est l'aventure. Mais l'aventure, n'est-ce pas exaltant ? Celle du mouvement Freinet aura bientôt soixante ans, il nous faudra unir nos forces pour lui assurer longue vie.

Jean-Paul BLANC

Michel-Edouard BERTRAND

Au moment de boucler ce numéro, nous sommes frappés par la disparition brutale de MEB, décédé le 25 août d'une crise cardiaque.

Nous aurons à reparler dans les numéros suivants des apports de MEB à la pédagogie Freinet et à notre revue.

Pour le moment nous ne pouvons que partager la douleur de sa famille et de ses proches.

Comment sont mis au point les documents audio-visuels ?



Collecte et utilisation des documents

La documentation audiovisuelle produite par l'Ecole Moderne : Les albums B.T. audiovisuelle, Les disques Documents Sonores de la B.T. (D.S.B.T.), Les disques Suppléments à ART ENFANTIN ET CREATIONS, Les cassettes de la Sonothèque coopérative de l'I.C.E.M. sont — comme l'ensemble de nos publications — tributaires pour une grande part de la coopération : les éditions sont alimentées par les envois que font les camarades.

En effet, les réalisations sonores ou audiovisuelles issues des classes sont envoyées au responsable de la centralisation de tel ou tel contenu (exemple : Musique et chants - Le passé - Le milieu - L'école en question - Luttes ouvrières - etc.) et elles sont archivées si elles recèlent un intérêt général et SI ELLES SONT AUDIBLES.

L'auteur reçoit sa réalisation en retour - ou une bonne copie - et des exemplaires circulent dans les classes, afin de juger si la première appréciation de l'opportunité d'une diffusion est judicieuse, si les réactions des enfants et des maîtres sont conformes à ce qui a été pressenti.

Par suite, à la synthèse des comptes rendus d'écoute, la réalisation reçoit une première orientation :

- 1) à poursuivre en B.T. audiovisuelle (avec illustration par diapositives),
- 2) à poursuivre en D.S.B.T. (document uniquement sonore, le contenu ne requérant pas absolument d'illustration),
- 3) la réalisation ne peut devenir édition (exemple : elle est trop longue, et on la mutilerait en la mettant dans la durée d'un disque - c'est souvent le cas de séquences de classe. Elle est alors orientée vers les cassettes de la sonothèque,
- 4) à archiver en attendant d'autres réalisations complémentaires sur le même thème, en vue d'éditions ultérieures.

Par exemple, dans ce dernier cas, nous avons accumulé pendant plus de dix ans des témoignages de soldats de 14-18. Ce n'est qu'en 1978 que nous avons pu aboutir à une sélection satisfaisante : une B.T. audiovisuelle et D.S.B.T. qui paraîtront cette année (décembre 79) et qui offriront des évocations assez exceptionnelles de moments significatifs par ceux qui les ont vécus.

Impératifs techniques

Si une réalisation doit être orientée vers l'édition, il est nécessaire de la mettre dans la durée permise par le support sans la mutiler ni la dénaturer. Ce travail est effectué soit par l'auteur, soit par d'autres camarades intéressés (parfois, deux groupes travaillent sur le même contenu, et on confronte ensuite les solutions proposées - méthode fort enrichissante).

A ce stade, la réalisation approche de sa finition, mais il y a encore des interrogations concernant des détails de la mise dans le temps (quand elles ne sont pas complètement encore résolues), les illustrations à réduire au nombre de 12, le livret à passer au banc d'essai, parfois le plan général à parfaire.

Une nouvelle synthèse est donc effectuée en tenant compte des bancs d'essais auxquels la maquette (reproduite en plusieurs exemplaires par notre labo) est soumise, et c'est le passage à l'édition, qui demande plus de trois mois (délais des duplications industrielles).

En fait, environ dix-huit mois à deux ans se sont écoulés depuis la prise de décision : il a fallu des centaines d'heures de travail, et souvent il a été nécessaire aussi d'effectuer des «raccords» de Son ou d'Images, afin de combler les déficits relevés par les bancs d'essais - ou permettre une meilleure concentration.

Des IMPERATIFS SPECIFIQUES accroissent les difficultés de l'édition audiovisuelle, si on la compare à l'édition d'imprimés :

— Obligation d'une qualité technique suffisante du document de base qui supporte le son ou l'image (on peut toujours recopier ou modifier un texte écrit, sa présentation, sa mise en page. En audiovisuel, c'est impossible : il faut utiliser obligatoirement le document de base, avec ses qualités et - hélas - ses défauts).

— Nécessité technico-économiques et commerciales : il faut dupliquer un nombre relativement élevé d'exemplaires identiques, ce qui rend quasi-impossible, sur un plan économique, la création de collections audiovisuelles propres à chaque niveau : pour les petits, les moyens, le second degré, par exemple.

Il est donc nécessaire de tenir compte de l'hétérogénéité des utilisateurs (cycle élémentaire - second degré), dont les exigences peuvent parfois sembler être contradictoires, et qu'il faut malgré tout essayer de satisfaire.

Nos rencontres de travail

Lors de la rencontre annuelle du Secteur Audiovisuel, nous informons de nouveaux camarades sur les problèmes spécifiques découlant de la pratique de l'audiovisuel par les enfants dans les classes, mais aussi des équipes poursuivent ou amorcent des travaux sur des réalisations parvenues au cours de l'année et qui sont à divers stades d'avancement. On profite aussi de la présence de nombreux camarades bien avertis en audiovisuel et du groupement d'un matériel de qualité pour «engranger» des documents qui serviront (ou pas !) ultérieurement, et que les collègues de la région où nous nous installons n'ont pu recueillir. Par exemple, à la rencontre de Vienne, nous avons centré notre programme sur le milieu ouvrier du Sud de Lyon pour introduire des sujets plus urbains, les enfants et les collègues les saisissant en général moins bien que les thèmes ruraux, mieux délimités).

Nos relations avec les chercheurs

Si nous estimons que notre collection doit aussi couvrir des sujets que le hasard des glanes n'a pas apportés, nous mettons ceux-ci en chantier : exemple - 1936 et la condition ouvrière à cette époque - Les origines du monde, de la Vie, de l'Homme - questions qui reviennent sans cesse dans la bouche des enfants ou dans les boîtes à questions, etc.

Dans ce cas, les camarades orientent particulièrement leurs efforts en ce sens.

En faisant participer les enfants aux interviewes et enquêtes, on réussit à ce que les adultes questionnés s'adressent «naturellement» à des enfants et en un niveau de langage et de communication qui leur est accessible. Nous faisons souvent appel à nos collègues du C.N.R.S., très heureux de vulgariser leurs recherches.

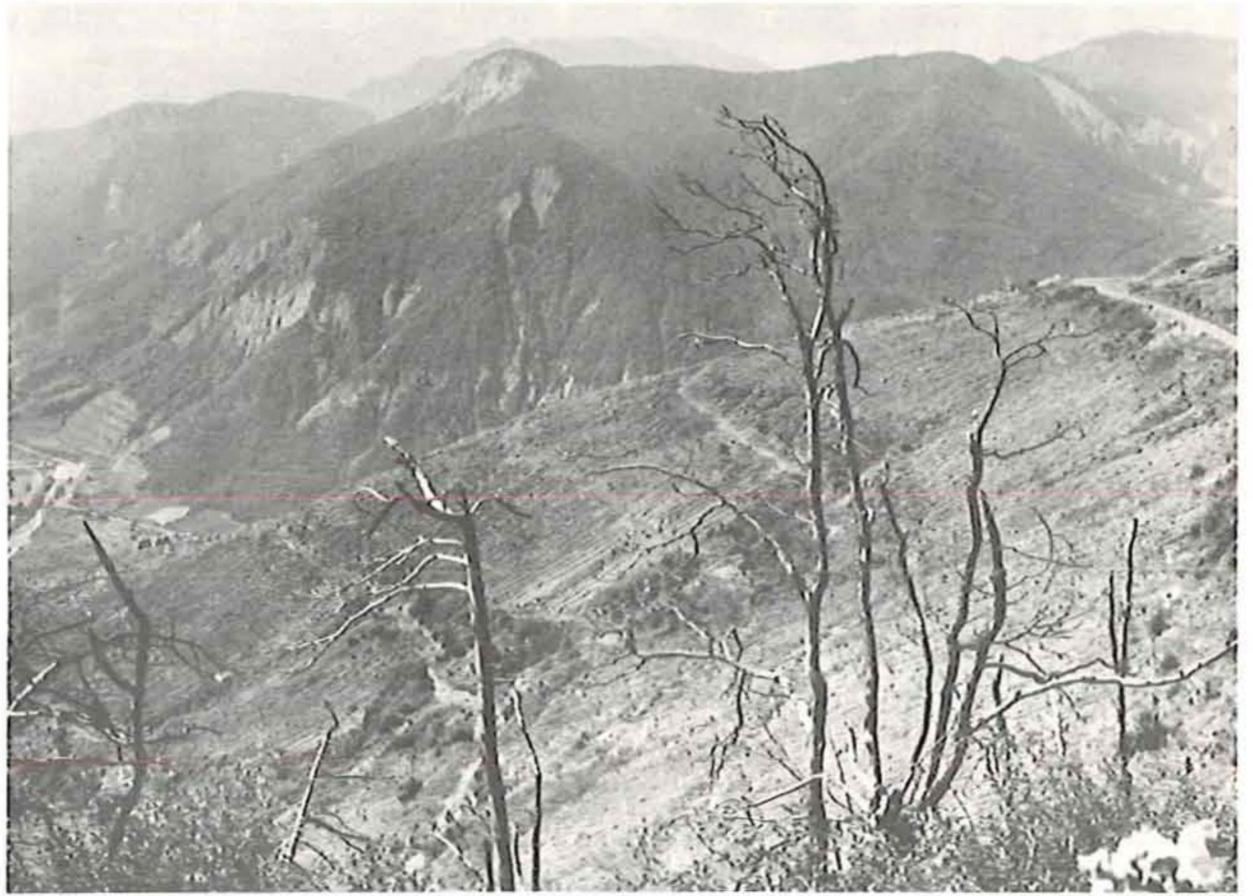
Il faut ajouter que la mise au point ultérieure de l'ensemble audiovisuel et du livret s'effectue aussi OBLIGATOIREMENT en accord avec les personnes qui se sont exprimées. En aucun cas nous ne pouvons disposer à notre gré de leur opinion pour la modifier, la tronquer, la déformer. De plus, le refus de tout endoctrinement par l'information est présent à notre esprit ; l'information doit provoquer la réflexion, et pour cela nous nous efforçons d'en saisir les diverses facettes (ce qui est parfois difficile).

Lorsque les interlocuteurs des enfants parlent de leur vie, de leur expérience, ils forcent l'intérêt de ceux qui utiliseront cette documentation, car c'est l'Homme qui répond, l'Homme avec ses sûretés, ses contradictions, ses interrogations. C'est l'essentiel.

UN EXEMPLE CONCRET

Nous l'avons vu, chaque B.T. audiovisuelle est une aventure coopérative, toujours difficile mais passionnante. Voici par exemple le cheminement suivi pour la réalisation du numéro 877 «La forêt : le reboisement», et le disque D.S.B.T. n° 31 «Se promener en forêt», qui la complète. Le 8 août 1974, un incendie de forêt se déclare sur le finage de notre commune de Theus, en Moyenne Durance. 400 hectares sont anéantis.

AVRIL 1977 : Sensibilisés - hélas ! - par l'importance de la forêt, le 16 avril 1977, lors de la Journée de l'Arbre, les enfants de Theus participent à la plantation de cèdres. Ce jour là, le mini K 7 amélioré enregistre en «instantanés sonores» quelques moments, et Monsieur Eydoux garde forestier du secteur, répond à quelques questions des enfants.



JUIN 1977 : Cinq minutes de ce montage sont envoyées au Concours de Radio-France : «Chasseurs de son». L'enregistrement est primé, et passe le jour de Noël 1977 dans l'émission de Jean Thévenot, sur France Culture.

Pierre Guérin me dit : «Il faut revoir le garde, il est très bien, mais cette fois, il faut l'enregistrer avec le «Nagra» (appareil professionnel, propriété coopérative).

MARS 1978 : Radio-France préparait et organisait alors, pour mai une exposition dans le hall de la Maison de la Radio sur le thème de l'Homme et de la Nature : «Par monts et merveilles». Pour qu'elle soit accompagnée par une ambiance sonore, les auditeurs étaient invités à glaner le plus possible d'interviews diverses et de bruits de la nature.

AVRIL 1978 : Au cours des vacances de printemps, nous effectuons une première prise de son à Theus avec les enfants du village et quelques anciens élèves habituellement au lycée.

C'est ainsi que naquit la première base de la B.T. audiovisuelle. Un extrait de cinq minutes de cette bande obtient une consécration à Radio-France et Jean Thévenot, lors de sa diffusion, s'exprimait en ces termes :

« Une voix qui nous a particulièrement touchés est celle de M. Eydoux, garde forestier. Ce qu'il dit de sa forêt constitue un véritable chant d'amour de la nature et du métier qui sonne juste pour être aussi simple que sincère. »

L'écoute effectuée dans quatre classes confirme l'impact sur les enfants, bien que cette ébauche ne soit pas accompagnée de photos.

MAI 1978 : La classe de Theus vit une journée entière avec le garde et les ouvriers forestiers. Là, nous complétons la collecte de renseignements sur son travail, et la forêt. Les enfants plantent des cèdres.



Le son et les trois quarts des photographies sont faits, mais il reste le plus difficile : choisir les douze minutes du disque, donner une unité pédagogique, structurer chaque séquence, choisir parmi les illustrations, les harmoniser avec le son.

MAI-JUIN 1978 : Travail au laboratoire de Sainte-Savine. Il est proposé de mettre des diapositives doubles qui permettraient de mieux suivre et illustrer le commentaire.

Réalisation d'une maquette son et illustrations, reproduite et diffusée à cinq exemplaires dans des classes.

Chacune relève les qualités et les défauts du document, l'intérêt plus ou moins vif suscité par telle ou telle séquence, et prépare le contenu du livret d'accompagnement qui, vous le savez, est devenu une brochure très complète de renseignements supplémentaires et de pistes de travail.

Par ailleurs, séance de travail avec Monsieur Eydoux, afin qu'il donne ses avis et conseils sur ce que nous avons sélectionné de ses propos.

JUILLET 1978 : Au stage audiovisuel de Kelibia, écoute critique par des oreilles et des yeux neufs : ceux des collègues principaux animateurs du secteur audiovisuel, réunis à l'occasion du stage tunisien.

Avis favorable, mais entre autres critiques : il faut refaire certaines photos, il faut modifier la structure de la seconde face.

AOUT 1978 : Nouvelles prises de vues, et complément sonore recueilli, notamment le binage capté en instantané sonore lors d'un travail sur le terrain.

L'Office National des Forêts de Gap nous aide pour l'illustration et la documentation complémentaire ; les responsables manifestent un vif intérêt à l'élaboration de ce numéro de la B.T. audiovisuelle.

AOUT-SEPTEMBRE 1978 : Rencontre de Laroquebrou.

Ecoutes critiques. Mise au net du manuscrit du livret en tenant compte de tous les comptes rendus des classes, et des divers souhaits encore exprimés (Lucile Lebouret, Nicole Redheuil, Annie Bellot, Lucien Buisson).

Jocelyne Pied et Robert Dupuy font le compte rendu de leurs travaux de ces derniers mois : réalisation de la maquette du disque D.S.B.T. d'accompagnement ; éléments de départ : les «restes» des prises de son faites à Theus, d'autres effectuées, dans le Pilat, par Lucien Buisson, dans le Parc des Ecrins par Jean Fraboulet, en Ile de France par Nicole Delvallée. C'est tout un excellent ensemble qui se dégage, mais il faut le structurer en vue de la mise en deux faces de disque de chacune 7 mn 30. Le thème dégagé est : «Se promener en forêt».

SEPTEMBRE ET OCTOBRE 1978 : Gilbert Paris réalise la dernière photo et met les bandes originales en conformité avec les maquettes. Puis il engage le processus de réalisation industrielle : gravure et pressage du disque - duplication des

diapositives, ce qui entraîne encore des heures de travail et des interventions délicates (exemple : contrôle des échantillons des disques - corrections chromiques et d'étalonnages photographiques vérifiés et discutés avec le laboratoire industriel).

En même temps, les textes du livret et des pochettes de disques sont dactylographiés, mis en page, après dernières vérifications.

L'O.N.F. de Gap contrôle le contenu du livret et confirme son intérêt pour notre travail, comme en témoigne l'avis de M. Bastide, chef de Centre :

«Ce document est une contribution à l'éveil d'une conscience de la responsabilité et de l'humilité des hommes pour rechercher et maintenir des rapports harmonieux et nécessaires avec le monde vivant qui les entoure, et dont la forêt symbolise à la fois la permanence et la fragilité».

Maurice Menusan, à la C.E.L., à Cannes, prépare la maquette du livret, qui sera tiré par l'imprimerie C.E.L., ainsi que la couverture en couleur de la B.T. audiovisuelle. Et il restera encore à mettre dans les pochettes les 48 000 diapositives !... 960 000 ! et expédier plus de 5 000 paquets, puisque pour limiter les frais d'expédition, les B.T. audiovisuelles et les disques D.S.B.T. sont livrés par ensembles de deux numéros !

Bonne utilisation de notre documentation audiovisuelle ! A vous d'en réaliser également.

Pierre GUERIN et Jean-Pierre JAUBERT

Et la lumière fut...

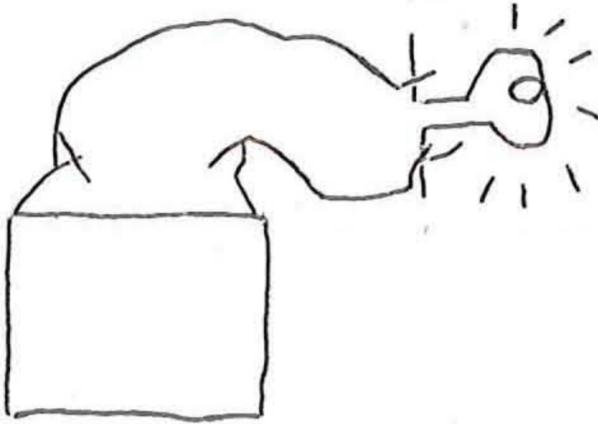
1^{er} essai :

Ça éclaire.



2^e essai :

Ça éclaire aussi.



3^e essai :

Ça n'éclaire plus. Le courant ne passe pas par l'ampoule.

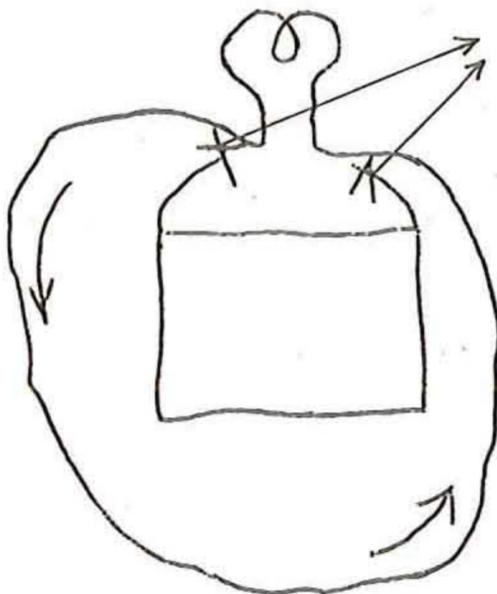


On va essayer de fixer l'ampoule aux deux pôles de la pile.

4^e essai :

Pinces crocodiles soudées aux extrémités du fil.

Ampoule éteinte ! Pourquoi ?



Aide extérieure... «En face de deux chemins, lequel emprunter ?» Le plus court... Mais apparemment, le chemin le plus court n'est pas forcément le plus facile : quand on fait de la montagne, on prend quelquefois des détours pour éviter un obstacle trop dur ou trop résistant.

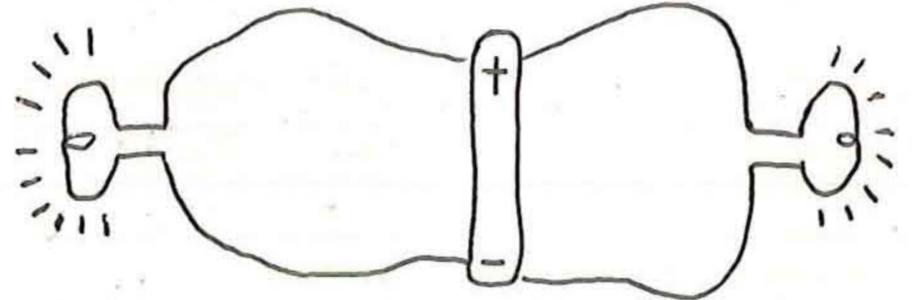
C'est ce que fait le courant dans notre circuit en ne passant pas par la lame qui offre plus de résistance que le fil.

En dix minutes de jeu-tâtonnement en présence d'un matériel élémentaire, nous avons retrouvé la notion de résistance et de court-circuit sur laquelle nous avons planché au bac sans la comprendre.

Quelle a été notre démarche de pensée ?

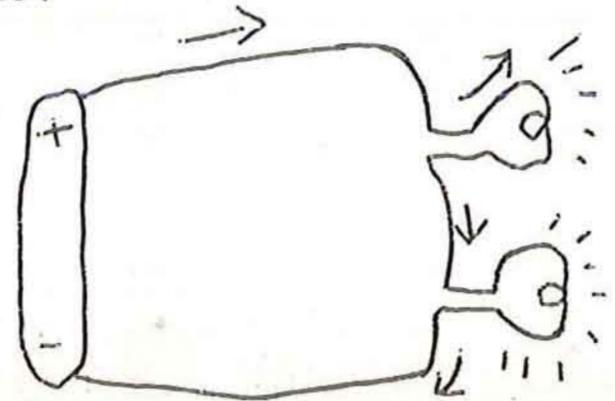
C'est à partir du moment où on a retrouvé des images de notre vécu corporel (le chemin de l'effort physique) qu'on a pu imaginer et comprendre le phénomène.

5^e essai :



Au premier circuit simple, on ajoute un second circuit : la lumière des deux circuits reste aussi intense. Nous sommes surprises !... On pensait diminuer l'intensité des deux ampoules de moitié !

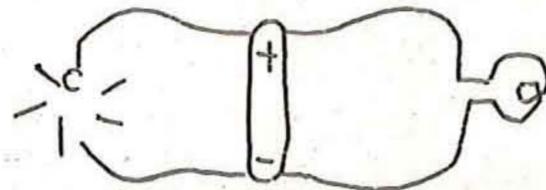
Comment faire ?



Cette fois, les ampoules éclairent beaucoup plus faiblement. D'autre part, j'ai enfin compris pourquoi le ventilateur de ma cuisine ne marche que lorsque j'allume la lumière, et que celle-ci est plus faible :



Pour qu'il marche indépendamment, il aurait fallu...



... qu'il s'alimente à la source sur un circuit différent de celui de l'ampoule... évidemment ! (montage en parallèle ou en dérivation).

SOLANGE et CHRISTIANE
à l'atelier «Boîtes de travail»
du stage de Claix (Isère) - septembre 78

Tu vois, c'était ça, le mouvement Freinet, on n'avait pas inventé le quart d'un truc qu'on courait apporter aux copains.» (Paul Le Bohec)

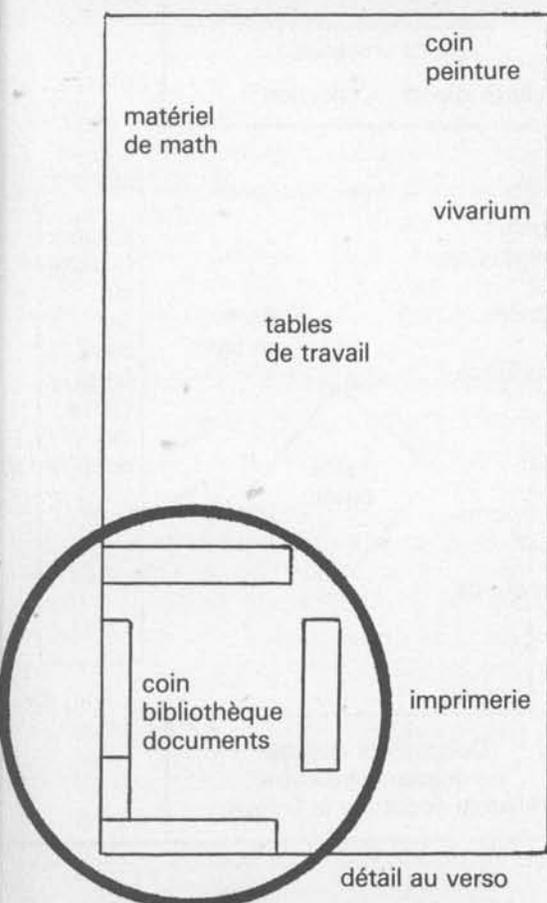
C'EST ENCORE ÇA !

L'Éducateur est d'abord un trait d'union entre nos classes, nos groupes, nos chantiers et aussi entre tous ceux qui ont souci d'éducation.

ces fiches sont un outil modeste de notre formation autogérée, chacun mettant au service des autres ses réussites, ses trouvailles.

elles ne sont pas des recettes-miracle, la plupart d'entre elles devront être réécrites par l'utilisateur, qui fera ainsi de cette confection du sur mesures.

EXEMPLE DE COIN DOCUMENTATION DANS UNE CLASSE PRIMAIRE



LA DOCUMENTATION EN CLASSE

La documentation a plus que jamais sa place dans les classes, ne serait-ce que pour y être démystifiée.

La mode est aux encyclopédies. Et le citoyen croule de plus en plus sous une surinformation qui menace gravement son objectivité, tue son esprit critique et le rend dangereusement passif devant les media.

COMMENT ARMER LES ENFANTS DANS CE DOMAINE ?

Dans toutes nos classes, à tous niveaux, les enfants doivent pouvoir :

- disposer d'une documentation à leur portée,
- être associés à sa constitution,
- la gérer,
- la critiquer,
- l'utiliser,
- s'en libérer.

LE CLASSEMENT DES B.T. PAR THÈMES

Des coffrets économiques

Dans la brochure S.B.T. n° 400, Robert Poitrenaud propose un classement par thèmes des diverses brochures de l'encyclopédie B.T.



On peut remplacer les coffrets en carton décrits dans la brochure par des chemises en bristol fermées par un bracelet élastique.

(Economie - rapidité de réalisation)

LA DOCUMENTATION EN CLASSE

BIBLIOGRAPHIE ÉCOLE MODERNE

- B.E.M. n° 33-34 :
Le fichier scolaire documentaire.
- Pour tout classer.
- Brochure S.B.T. n° 400 :
54 thèmes de recherches dans notre encyclopédie.
- Dossier pédagogique n° 100 :
Comment nous utilisons la B.T.
- Dossier pédagogique n° 119 :
La documentation audiovisuelle.
- Mini-catalogue de la C.E.L. :
Encyclopédie B.T. (paraît tous les ans).

Utiliser cet outil, c'est aussi bien faire des fiches soi-même et les envoyer à *L'Éducateur*, que tirer parti de celles des autres.

CONTENU DES FICHES

Tout ce qui peut servir dans notre pratique quotidienne de la classe, soit pour nous, soit directement pour les enfants ; ou dans notre travail au sein d'un groupe départemental ou d'un chantier ; ou même dans notre vie, en général, et qui tient sous cette forme condensée.

Cette rubrique vivra en fonction de vos apports, vos demandes, vos critiques.

Adressez tout courrier s'y rapportant à *L'Éducateur* ou à **Guy CHAMPAGNE, Bégaar, 40400 Tartas.**

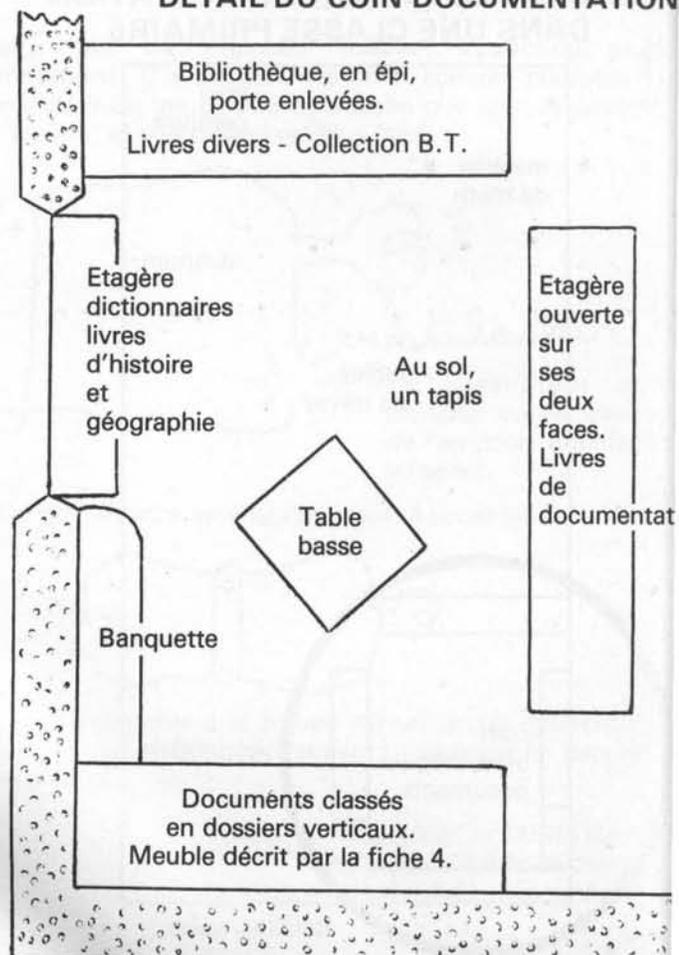
LE CLASSEMENT DES B.T.
PAR THÈMES

L'inconvénient d'une classification thématique est que certaines brochures recouvrent plusieurs thèmes.

On classe alors la brochure dans un des coffrets concernés.

On rappelle son titre et son numéro, ainsi que le numéro du coffret où on l'a classée, sur une fiche que l'on place dans chacun des coffrets correspondant aux autres thèmes.

DÉTAIL DU COIN DOCUMENTATION



ACTUALITES

de L'Éducateur

BILLET

I.C.E.M. CHOU BLUES

Tonalité : sol mineur
Registre : contre ténors



«*Ménagez la chèvre et le chou !*» disent... et le dicton et l'idéologie dominante... Soit !

Mais il n'est jamais agréable d'être un chou, quand on sait qu'une chèvre avale pratiquement n'importe quoi ! Et même si la chèvre semble énorme face au chou, je ne tiens nullement à être un chou passif.

Je préfère qu'ON dise de moi : «*Voilà un chou qui voulait être aussi gros qu'une chèvre...*» bien que ça n'ait aucun rapport.

Hiérarchiquement je ne suis qu'un chou... même chou rouge, je ne reste qu'un chou. Qui est la chèvre ?

Certaines plantes dégagent un parfum si particulier qu'il détourne d'elles les prédateurs les plus affamés. D'autres encore ont leurs propres défenses (des piquants par exemple !...) qui découragent les plus gourmandes.

Aussi j'invite tous les choux, quels que soient leurs qualités, leurs rôles, leurs fonctions à s'entraîner, en un premier temps, à la self défense contre les chèvres dévoreuses.

En un deuxième temps une défense collective permettra à des carrés entiers de choux divers de se garder sains et saufs.

Les chèvres, grosses mangeuses de choux, n'auront d'autres recours que de se cantonner hors de ces champs de choux récalcitrants, ou de convertir leurs habitudes alimentaires, ou encore de revenir sur le mythe de la supériorité de la chèvre sur le chou. Après tout, qu'elles se débrouillent puisqu'elles se croient supérieures !!!

«*Choux de l'I.C.E.M. unissons-nous !*»

contre les chèvres de tous acabits, y compris les travestis,

pour ne pas nous laisser bouffer de l'intérieur par quelques vers parasites, amis inconscients des chèvres.

Bien évidemment je me place délibérément dans la catégorie des choux, parce que comme les enfants, les ouvriers et les femmes, les instits sont des inférieurs !!! Et, n'étant point mégalomane, je me rends bien compte qu'un chou est un chou et ne peut être une chèvre. Pourtant, combien de choux à voix de chèvre s'imaginent avoir atteint la réussite ! Qu'ils se rendent à l'évidence : ils ne sont ni chèvres, ni choux : sans identité !

Et que veulent nous faire avaler, à nous pauvres choux, ces choux qui, sans cesse, veulent ménager... la chèvre, si avide de choux ? Qui sont-ils : chèvres ou choux ?

Final : encore un pur et dur dira-t-ON peut-être ! Et moi je chante ce soir «I.C.E.M. CHOU BLUES» dans le noir !

Paroles et musique de Francis MORITZ

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : JE CHANTE.
- Mon nom et mon adresse : Marcel VETTE, 38560 Jarrie.
- L'idée de la réalisation vient de : moi-même, interrogé par les élèves de la classe d'Emilie Faure (Grenoble).
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
 - Pourquoi chantez-vous ?
 - Comment réalise-t-on un disque ?
 - De quels instruments jouez-vous ?
- Avec ce sujet, je me propose principalement de : présenter le fait de chanter comme une activité enrichissante, pour le plaisir, et sans rapport avec le vedettariat et le show-business.

En fait je réponds aux questions des enfants :

- Pourquoi avez-vous décidé de chanter ?
- Est-ce indispensable de jouer d'un instrument ?
- Est-ce qu'en lisant un poème vous avez été inspiré pour les paroles d'une chanson ?
- Vous chantez pour vous, pour votre plaisir. Et pour les autres ? C'est pour les faire rêver ?
- Composez-vous seul ou avec un copain ?
- Pourquoi avez-vous enregistré des disques ?
- Dites-nous tous ceux qui vous ont aidés à faire votre disque.
- Pourquoi ne mettez-vous pas votre photo sur la pochette ?
- Vous avez un métier (institut.), vous chantez, que faites-vous encore ?

B. L'enregistrement d'un disque : partie technique un peu plus difficile (bien que simplifiée au maximum).

C. - Comment j'ai fait le dessin de la pochette (pochoirs et encre de Chine pulvérisée).

- Le sujet est limité à : la pie bavarde (pica... pica...).
- Avec ce sujet, je me propose principalement de : répondre aux questions posées par les enfants et recueillies dans 4 ou 5 classes de la grande section maternelle au C.M.1.
- Niveau de la brochure : C.P. - C.E. - C.M.1.
- Age des lecteurs : 7 à 10 ans.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Histoires, légendes, proverbes, poésies, noms donnés à la pie dans les divers patois régionaux.
- Manuscrit à Cannes : 15 décembre 1979.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : LE NAZISME (en deux numéros).
- Mon nom et mon adresse : Pierre BONET, 12 allée des Bois, 78480 Verneuil-sur-Seine.
- L'idée de la réalisation vient d'une enquête réalisée avec des élèves de 3^e.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
 1. Les événements.
 2. Les grands thèmes nazis, la propagande.
 3. Les «explications» du nazisme.
 4. «Le ventre est encore fécond...».
- Avec ce sujet, je me propose principalement de :
 1. Donner des informations élémentaires.
 2. Eveiller l'esprit critique face à l'autorité, mettre en garde contre des mythes toujours vivaces.
- Niveau de la brochure : 3^e à terminale.
- Age des lecteurs : 14 à 18 ans.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : Je cherche des documents déjà exploités en classe par des collègues avec leurs élèves, notamment des textes en allemand (avec traduction S.V.P.).
- Manuscrit à Cannes : fin 1979.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : ON FABRIQUE NOS JOUETS.
- Mon nom et mon adresse : Guy BRISSAUD, école publique mixte de Rochetoirin, 38110 La Tour du Pin.
- L'idée de la réalisation vient d'un travail en classe avec une maman après Noël, et d'une enquête.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
 - Présentation de jouets fabriqués par les enfants, avec mode de construction (partie essentielle).
 - Réflexions critiques sur les jouets (résultats de l'enquête).
 - Questionnaire sur les jouets.

Le sujet est limité à : la fabrication de jouets par les enfants et aux réflexions des enfants sur les jouets qu'ils possèdent.

- Avec ce sujet, je me propose principalement de : montrer que beaucoup d'enfants aiment encore se faire eux-mêmes leurs jouets à partir d'éléments simples et ont un regard critique sur certains jouets modernes sophistiqués.
- Niveau de la brochure : C.P. - C.E.1.
- Age des lecteurs : 6 à 8 ans.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite : J'ai une bonne partie de la matière première (10 enquêtes menées dans les classes) ainsi que des exemples concrets de jouets fabriqués dans nos classes, le problème reste donc le choix et les photos ainsi que l'organisation de la brochure.
- Manuscrit à Cannes : 28 février 1980.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : DES CHEMINS DANS MON CORPS : LES ALIMENTS, L'AIR, LE SANG, LES DÉCHETS.
- Mon nom et mon adresse : Jean ROUXEL, La Jouannerie, Gourfaleur, 50750 Canisy.

L'idée de la réalisation vient de : questions des enfants à propos du corps. Hypothèses nombreuses entraînant une discussion riche. La démarche enfantine deviendrait document.

- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
 1. Constatations → questions des enfants : «Où vont les aliments que je mange ? Pourquoi mon cœur bat-il plus vite quand j'ai couru ?»
 2. Emission d'hypothèses : discussion des enfants → conclusions provisoires.
 3. Vérifications expérimentales.
 4. Confirmations ou infirmations de nos conclusions.
 5. Rassemblement de faits, éventuellement à l'aide de spécialistes.
 6. Eventuellement, questions, points de départ d'autres recherches.

Le sujet est limité à : Ce qui, pour l'enfant, est conceptible.

- Avec ce sujet, je me propose principalement de :
 - Montrer la richesse de la démarche enfantine (esprit scientifique).
 - Mettre en évidence les relations entre les différents «chemins» du corps : comment les différentes fonctions de l'organisme s'imbriquent et permettent la vie.
- Niveau de la brochure : C.M.
- Age des lecteurs : 9 - 11 ans.
- Les problèmes auxquels je me heurte et par conséquent l'aide que je sollicite :
 - Communication de toutes recherches allant dans le même sens.
 - Photos, comptes rendus d'expériences...
 - Mises en relations.
- Manuscrit à Cannes : août 79.

Je me propose de réaliser un projet



- Intitulé : LA PIE (avec le groupe Chantier B.T.J. 38).
- Mon nom et mon adresse : Suzette KAUFMANN, chemin des Métraux ou école de l'ancienne mairie, Brié-et-Angonnes, 38320 Eybens. Tél. (76) 89.64.21 (personnel) et (76) 89.61.71 (école).
- L'idée de la réalisation vient de : constat du manque d'une B.T.J. traitant de la pie et certitude de l'aide du groupe B.T.J. 38 pour mener à bien le projet.
- Le plan de la brochure est à peu près celui-ci :
 - Description (forme, couleurs, bec, pattes, queue, poids...).
 - Répartition, habitat, milieu où elle vit...
 - Régime alimentaire.
 - Reproduction, nid, œufs, vie familiale, vie sociale (le groupe, le couple, les cris, la pie peut-elle «parler» ?).
 - Les ennemis de la pie. Rapports avec les hommes.
 - Peut-être : histoires, légendes (farces, vols...), proverbes, poésies.

CHANTIER ÉDUCATEUR

LECTEURS

UNE PARTIE DE L'ÉDUCATEUR EST ENTRE VOS MAINS

(extrait du bulletin du groupe I.C.E.M. de l'Yonne)

A Chartres je me suis engagée, pour un an, à assumer la responsabilité de la rubrique : **COMMENT JE FAIS MA CLASSE... ET POURQUOI ?**

Les copains du C.A. 89, avec qui on avait un peu soulevé le problème auparavant, avaient envie de participer à un travail au plan national.

Ma proposition a été acceptée (chaleureusement je crois pouvoir dire, et ça m'a fait rudement plaisir) par les copains du 89 réunis en C.A.

Voici comment nous avons commencé notre travail :

Dans un paquet de bulletins départementaux récents, venus de partout, transmis par Annie Bellot de l'équipe d'Aix, nous avons choisi chacun un certain nombre de bulletins avec les responsables desquels nous nous sommes mis en relation.

Chacun de nous fait un choix, dans ces bulletins, d'articles pouvant figurer dans la rubrique «Comment je fais la classe et pourquoi», et éventuellement communique avec l'auteur pour lui faire préciser, illustrer, affiner (si nécessaire) son article.

A partir de là, nous constituerons une réserve dans laquelle nous piocherons pour réaliser la maquette de la rubrique.

Nous avons droit à 6 pages dans 8 ou 10 numéros, soit 18 pages dactylographiées double interligne.

A nous de maquetter (d'illustrer, de disposer, de faire des titres, etc.) comme nous l'entendons ; non sans prendre avis des responsables de «fiches techniques et outils» pour éviter les doublets, pour essayer d'être cohérents dans chaque numéro.

Il va sans dire :

Que nous sommes conscients des difficultés que cela présente : planning à respecter, contenus à relancer, impératifs techniques.

Que nous aurons des dépenses en timbre et téléphone : chacun de nous fera la liste de ce qu'il dépense et nous demanderons un budget à l'I.C.E.M.

Que nous allons avoir du pain sur la planche, car les activités départementales continuent, ainsi que la réalisation du bulletin 89.

Mais surtout :

Que nous avons la certitude que vous serez tous intéressés par ce projet.

Il est évident que tous ceux qui voudront participer à ce travail,

— soit en se chargeant de dépouiller quelques bulletins,

— soit en réalisant techniquement la maquette avec nous (on peut faire preuve de créativité !),

— soit en écrivant ce qu'il ou elle fait dans sa classe et pourquoi il ou elle fait...

... sont coopérativement invités à le faire.

Dans *Echanges 89* nous vous informerons des dates d'échéances (le fameux planning à respecter !) et des dates de réunion pour réaliser la maquette.

Nous comptons sur vous.

Simone HEURTAUX

CORRESPONDANCE AVEC TECHNIQUES AUDIOVISUELLES

Les fiches de demande de correspondants sont à réclamer désormais à **Robert DUPUY, 74a boulevard Général de Gaulle, 17640 Vaux-sur-Mer** qui procédera aux mises en correspondance possibles.

Le manque de place nous oblige à reporter ici cet article prévu au dossier de L'Éducateur n° 1 paru le 10 septembre.

CRÉATION MANUELLE ET TECHNIQUE

Pourquoi «création manuelle et technique» et non pas «travail manuel» qui est l'expression consacrée par l'école ?

L'école, dans notre pays, a été établie avant tout par et pour une classe sociale qui avait atteint un statut socio-économique tel qu'elle pouvait refuser, pour elle-même, les tâches manuelles. Cette école a usé et dévalué les termes de «travail» et de «manuel» :

• Usé la notion de «travail» en la réduisant à des «exercices» purement formels, plus ou moins subis, ayant perdu tout attrait ;

• Dévalué la notion de «manuel» par le peu de place et de temps qu'elle consacre à ces «exercices» et la hiérarchie qu'elle établit entre ce qui est «intellectuel» et ce qui n'est ou ne serait «que manuel».

Le terme «bricolage» a parfois remplacé «travail manuel» mais ce mot est trop souvent entaché, et c'est dommage, d'un sens péjoratif et synonyme d'à peu près, de travail peu soigné, bâclé, dénué d'esthétique : il est trop souvent aussi opposé au «travail professionnel» pour que nous puissions l'utiliser sans risque d'être mal compris et critiqués.

Pour nous, la création manuelle et technique est un travail mené jusqu'à son terme, un travail bien fait, dans de bonnes conditions de sécurité, dans une perspective qui éloigne les objectifs de rendement ou de rentabilité mais qui permet l'épanouissement de l'esprit de recherche, d'imagination, d'invention, de création, et la possibilité d'agir sur le réel.

Pour nous les activités de création manuelle et technique, à l'école, ne peuvent pas être de simples «bouche-trou» dans l'emploi du temps, ou une «récompense» lorsque les enfants ont sagement exécuté les exercices scolaires des matières dites «nobles» car nous y voyons une contribution importante, nécessaire au développement harmonieux de toutes les potentialités des enfants car l'être humain est un.

Les activités manuelles et techniques concourent très largement à l'élaboration de l'intelligence conceptuelle. La multiplication des expériences, leur continuité dans le temps et l'espace, liées au souci constant de la communication (par le langage parlé, écrit, le dessin, les représentations graphiques) permettra un ensemble d'expériences vécues, préalable indispensable à une véritable connaissance scientifique et technologique.

Pour tous les enfants, l'accès à la création manuelle et technique est une des conditions indispensables à leur épanouissement. Elle fait partie des acquis de l'humanité.

C'est pourquoi il convient de commencer très tôt ces activités de façon à poursuivre les activités spontanées de l'enfant en ce domaine, et afin d'augmenter le bagage de «vécus», à multiplier les expériences pour faire naître de manière non dogmatique les concepts, poursuivre et approfondir les possibilités de création afin d'affiner chez l'enfant l'analyse critique du réel.

Je suis indigne ! on vient de me l'apprendre.

Ça fait un choc.

Indigne de quoi au juste ?

Après plusieurs consultations de personnes autorisées à lire les textes (directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques, permanents syndicaux), je sais de quelle indignité je suis frappée.

Je suis indigne de recevoir la formation pour enseigner : la nouvelle formation des instituteurs dans ce qui reste des Ecoles Normales, la seule désormais à conférer le sacrement, fruit de laborieuses négociations entre le ministère et les syndicats, la victoire de tous.

Celle qui va faire des écoles qui chantent... demain.

Ce n'est pas dramatique, me direz-vous, il y en a bien d'autres qui n'ont pu entrer dans les écoles d'ingénieurs, à l'E.N.A. ou dans un C.E.T. !

Oui, mais avant on ne leur a pas donné un poste de chercheur, de préfet ou d'ajusteur !

A moi si ! J'ai été institutrice pendant une année scolaire : un cours moyen de 32 élèves, une classe de perfectionnement, un cours préparatoire pendant cinq mois. J'ai tout fait : le cahier journal, les fiches, les tableaux, les dossiers scolaires. J'ai tout eu : le salaire, la considération, les visites.

Et j'étais indigne ! On m'a confié, fait confiance, sans remords, sans inquiétude, l'enseignement de la lecture, des mathématiques, la rééducation, l'année d'avant l'entrée en sixième, les enfants de prolétaires et les enfants de bourgeois. Les charmants qui ont de l'avenir et les teigneux !

Or je viens d'apprendre mon incurie en orthographe, ma nullité en analyse de texte, ma cécité scientifique !

Parents frémissez, ex-chers collègues désinfectez-vous !

Il est vrai que cette erreur va être réparée, que le niveau va être relevé grâce au concours externe qui ira pêcher dans les eaux claires de l'Université les brillants intellectuels qui ne se sont pas encore sali les mains !

On peut se rassurer, la vieille est toujours lucide, elle sait reconnaître ses petits.

Une suppléante éventuelle indigne de signer.



L'ÉDUCATEUR pédagogie Freinet

La revue de ceux qui, dès aujourd'hui, jettent les bases d'autres pratiques éducatives.

- Une revue critique mais qui ne se contente pas de critiquer négativement.
- Une revue d'échanges mais qui ne se limite pas à des considérations théoriques.
- Une revue pratique qui cherche à dépasser les recettes (sans pour autant les mépriser si elles sont utiles).
- Une revue qui veut briser les cloisonnements entre les niveaux d'enseignement, entre les disciplines, entre enseignants et enseignés, entre enseignants et non enseignants, entre praticiens et chercheurs.
- Une revue qui conteste l'autoritarisme hiérarchique et lutte pour une formation permanente fondée sur le travail coopératif.

En un mot, **une revue d'éducation écrite par ceux qui l'utilisent.**

L'ÉDUCATEUR

15 numéros par an (dont 5 contiennent un dossier pédagogique). L'abonnement : 84 F (étranger : 99 FF) souscrit aux P.E.M.F., B.P. 282, 06403 Cannes Cedex, C.C.P. Marseille 1145-30 D. Tél. (93) 47.96.11.

NOUVELLES DES RÉGIONS ET DES DÉPARTEMENTS

Des réactions à propos de la Gerbe de rapports d'inspection (région Nord-Est)

J'ai lu avec intérêt les rapports d'inspection d'instituteurs de la région ainsi que le compte rendu de la rencontre inspecteurs - I.C.E.M. Je souhaite vous faire part de quelques réflexions.

Ma première réflexion, c'est qu'à travers ces rapports d'inspection, la classe, élèves et maître, paraît complètement isolée du monde extérieur, qui n'a aucune influence sur la vie des élèves ; impossible de savoir s'il s'agit d'une école rurale, d'une école d'un « quartier chic » d'une grande ville, ou d'une école de banlieue ou quartier à forte proportion d'enfants immigrés. Ce qui, pour moi, suffirait à ôter tout sérieux à la valeur d'une inspection/notation. Que la situation sociale concrète des enfants puisse avoir une influence déterminante sur leur rapport à l'institution scolaire, voilà qui est étrangement absent.

A vrai dire, les rapports d'inspection (et que pourraient-ils faire d'autre ?), ayant ainsi isolé la classe (les enfants/le maître), reportent l'analyse des difficultés, des conflits sur la pédagogie du maître. Ce pauvre maître est l'objet de reproches, qui d'un rapport à l'autre, peuvent être diamétralement opposés : il ne faut pas être « trop ambitieux » ; mais par ailleurs, il faut oser « heurter la libre spontanéité de l'enfant ». On approuve le travail en relation avec d'autres collègues, mais on défend d'en faire une « religion ». Le plus significatif est l'emploi extrêmement fréquent de concepts moraux, en bien ou en mal : conscience professionnelle, dynamisme, responsabilité personnelle, « contrat » vis-à-vis de soi et vis-à-vis des autres, voie de la facilité, attitude ouverte, sérieux, etc. Remarquez que c'est la tendance spontanée de tout rapport quel qu'il soit, car un rapport de pure « technique pédagogique » ne serait possible que s'il y avait en quelque sorte un modèle de bonne pédagogie, dont le maître devrait s'inspirer. Bien entendu, et le texte de l'I.C.E.M. sur l'inspection le dit fort justement, sans droit à l'erreur, sans tâtonnement il n'y a pas de progrès pédagogique possible.

On raconte — je ne sais s'il faut y croire — que certains profs du second degré ont dans leurs poches en permanence un cours (le

cours bien léché, choisi sur une partie du programme qui s'y prête particulièrement) pour le cas où l'inspecteur viendrait. Vraie ou fautive, cette histoire montre bien le caractère rituel de l'inspection et au fond, la chose qui ne se pardonne pas, c'est de ne pas se soumettre au rite. Quant aux « conseils » de l'inspecteur, j'y vois deux directions : l'une que j'appellerai la micro-pédagogie, ou si l'on préfère, les « dadas » ou « gadgets » (cf. la remarque sur la disposition des chaises en U, les réglottes Cuisenaire, etc.), l'autre, c'est le prêchi-prêcha paternaliste : « Allons mon ami, un peu d'autorité dans cette classe de perfectionnement ; quelques maladroites de détail mais il faut persévérer... »

Mais au niveau de la réflexion pédagogique, on reste un peu confondu par l'absence... de sérieux des rapports. Je ne prendrai qu'un exemple concernant ma spécialité : les mathématiques. « Vouloir que toute la mathématique se fonde sur ou se trouve dans la vie, me semble un non-sens car la mathématique est une axiomatique, une construction de l'esprit qui n'a rien à voir avec le réel. »

Je n'ai pas le temps d'expliquer pourquoi ceci est historiquement inexact, mais disons pour faire bref que l'axiomatique n'est jamais arbitraire, que l'axiomatisation d'une partie des mathématiques intervient alors que la théorie est en fait déjà très largement développée. Bref, c'est une construction qui a à voir avec un stade antérieur des mathématiques, et que ce travail d'axiomatisation est apparu comme absolument nécessaire à un moment donné du développement des mathématiques. Pédagogiquement, toute axiomatique pose un problème extrêmement ardu que, pour ma part, je n'ai jamais vraiment résolu : expliquer le pourquoi de l'axiomatique est souvent beaucoup plus compliqué que d'exposer le développement de l'axiomatique lui-même. Pour revenir à plus terre-à-terre disons qu'un enseignement expérimental des mathématiques (en réaction contre l'enseignement dogmatique qui a envahi tout le second degré ou presque et menace le premier degré) me paraît possible. Mais, bien involontairement, l'inspecteur met ensuite le doigt sur le problème-clé : « Si l'on peut uti-

liser l'outil mathématique pour traduire les situations de la vie, c'est parfait (et vice-versa) mais ceci suppose déjà une connaissance parfaite de la mathématique sinon vous pouvez passer à côté d'une occasion par manque de savoir parce que vous ne maîtrisez pas le sujet. »

Tout y est (il s'agit d'un rapport très élogieux par ailleurs). Pas de maîtrise du sujet, donc ne faites pas de zèle, ne vous posez pas trop de problèmes et résignez-vous à « traiter » certains sujets de façon artificielle. Bigre, comme conseil pédagogique, ça va loin ! Alors, rêvons un peu ! Ne pourrait-on collaborer entre divers « ordres » d'enseignement, entre ceux dont les mathématiques (quel caractère intimidant dans ce « la » mathématique de l'inspecteur) sont le pain quotidien et ceux qui ont en charge d'en apprendre les balbutiements aux enfants, pour parler ensemble des difficultés, pour comprendre les « difficultés » des programmes et à un niveau plus général, si on s'y prenait aussi comme ça pour définir les contenus des enseignements, plutôt que de faire parachuter des « programmes » par des inspecteurs généraux et des experts qui, bien souvent, n'ont plus mis les pieds dans une classe depuis des années ? Hélas, l'I.R.E.M., qui, pour partie au moins avait entamé cette démarche, se voit diminuer ses moyens, et on sent sa fin prochaine.

Au fond, et le texte de l'I.C.E.M. le dit encore, l'inspection ne fait que boucler la boucle qui restreint l'autonomie et empêche le travail commun. Cela ne met pas en cause le libéralisme de quelques inspecteurs ; de même que l'on « tolère » les « méthodes » Freinet.

Mais fondamentalement, tout est fait pour reproduire le type de rapports sociaux aujourd'hui dominant. Vous ne savez pas « parfaitement » la mathématique, alors faites comme on vous dit. Tu ne sais pas pourquoi on te balance telle définition, ne te pose pas de questions, travaille et apprends. « Acquisitions simples, précises et ordonnées. » On tolère l'innovation, au moins en parole ; mais l'efficacité, le sérieux, la réflexion sincère (voyez le côté individuel de « sincère »), voilà en définitive les maîtres-mots trompeurs. Car, à la fin, si ça marche « mal » dans votre classe, vous en sortez culpabilisés. C'est comme pour les gamins ; quand ça marche mal, le psychiatre et le médecin ne sont pas loin. Alors pour que ça marche bien, faites comme les autres, avec juste ce qu'il faut d'huile dans les rouages. De toute façon, il est bien connu (Mlle ...) « que le petit enfant a besoin d'autorité et d'un système de référence » ; et nous sommes tous des grands enfants.

J.-L. CLERC,
maître de conférences, Nancy I





Des livres pour nos enfants

Pour un chantier de travail autour du livre pour enfants

Aux journées d'études de Chartres, un groupe de travail a relu les différents albums et livres pour enfants qui avaient été proposés par des camarades de l'I.C.E.M. (du moins les livres que les éditeurs, contactés, avaient accepté de nous envoyer pour que nous puissions décider sur pièce !). Bien entendu, dans tous les cas, il a été tenu compte des avis qui nous étaient parvenus. Pour faciliter ce travail de sélection, nous avons défini des critères de choix qui figureront, bien sûr, en exergue de la liste proposée et constituent une sorte de label I.C.E.M. Cette liste de livres pour enfants proposés par la C.E.L. paraîtra en septembre. Voici ces critères :

- Que ces livres soient des outils d'incitation à l'expression des enfants, des voies d'accès vers l'imaginaire, des points de départ à la réflexion et au débat, ou des pistes de recherche.

- Que l'idéologie qui transparaît dans ces livres à la faveur d'un texte, d'une image, ne soit pas contradictoire avec celle qui est mise en évidence dans les écrits de l'I.C.E.M. et, qu'à tout le moins, il n'y ait pas des points heurtant nos convictions (sexisme, image non critique de l'école traditionnelle, racisme, dogmatisme, etc.).

- Que les niveaux de lisibilité des textes, des images et de la mise en page soient accessibles aux enfants. Ici, l'expérience concrète des camarades ayant expérimenté les livres dans leur classe nous a guidés.

- Que les histoires racontées dans ces livres nous paraissent en accord avec les préoccupations réelles ou les intérêts possibles des enfants tels que nous les percevons à travers notre expérience coopérative d'éducateurs car, de plus en plus, sous prétexte que ce sont des adultes qui choisissent les livres pour enfants, les albums s'adressent davantage aux préoccupations des adultes qu'à celles des enfants.

Enfin, une cinquantaine de titres, environ, ont été retenus. Ceux qui faisaient l'unanimité des différentes personnes ayant participé, à Chartres ou par écrit, au travail de recherche. Cette liste paraîtra donc en septembre et nous ne la reproduisons pas ici de façon à ne pas encombrer ces pages.

En revanche, nous avons constaté, au passage, que bien des livres ne faisaient pas l'unanimité, ou bien n'étaient pas assez connus (les éditeurs ne nous les ayant pas adressés) pour que nous puissions prendre une décision. Nous avons donc décidé de les soumettre de nouveau aux lecteurs de *L'Éducateur*, de façon à pouvoir glaner le maximum d'avis divers.

Mais nous ne voulons pas nous en tenir à ce seul aspect de choix. Nous avons vu à quel point le livre pour enfants avait sa place dans bon nombre d'activités de nos classes, et il nous a paru important d'en

témoigner dans les pages de notre revue. Tel livre a été à l'origine de débats de fond avec les enfants ; tel autre a donné l'idée de certaines recherches graphiques ; un troisième est à l'origine d'albums ou d'enquêtes... Alors nous aimerions que ces animations autour du livre pour enfants trouvent leur place régulière dans les pages de *L'Éducateur*, aux côtés des notes de lecture proprement dites qui paraissent sous le titre : **Des livres pour nos enfants**.

Nous vous invitons donc à nous faire part de toutes vos remarques à propos des livres pour enfants dont la liste figure ci-dessous, à nous raconter tout ce qui s'est passé avec vos élèves à propos de l'un d'entre eux, à nous envoyer des notes de lecture (que nous transmettrons aux responsables de la rubrique **Des livres pour nos enfants**) et, bien sûr, à continuer de nous suggérer des titres de livres pour enfants que vous estimez importants et que vous souhaitez trouver dans un coin-lecture ou une bibliothèque enfantine. Car la sélection de titres pouvant être diffusées par la C.E.L. continue et, chaque année, une nouvelle liste, ou plutôt un complément aux précédentes, pourra paraître. Dans cette perspective, n'oubliez pas les bandes dessinées sur lesquelles nous voudrions insister la fois prochaine.

Voici donc la liste de livres sur lesquels nous attendons vos avis, vos réflexions et vos comptes rendus d'animations.

Casterman :

Le voyage de Bruno.
Mes amis.

Le Cerf :

Mon anniversaire dans la neige.

D'Au :

Perlin et le portrait ensorcelé.

Delarge :

Pouchi-Poucha et le gros loup du bois.
L'enfant qui voulait voir la mer.
L'ours des bois.
Au pied de la lettre.

Duculot :

Le cheval de neige.
L'île aux lapins.
Anne ici, Sélina là-bas.

Ecole des loisirs :

Les trois brigands.
Le voleur XY.
La série des Iela Mari.
Manuella.

Edicope :

La fleur.
Les deux étoiles.
Le pêcheur de soleil.

La Farandole :

L'arbre qui chante.

Des femmes :

Histoire de sandwiches.
Rose-Bombonne.
Après le déluge.
Le père Noël ne fait pas de cadeaux.
Séraphine aime l'oiseau.

Flammarion :

Debout mon brave hippo.
La promenade de M. Gumpy.

Le pépin de Babelicot.
Le voyage de M. Gumpy.
Les seigneurs de la faune canadienne.
Réponds gentiment mon petit.

Gallimard :

Le village vert se rebiffe.
Le chat et le diable.
Il était une fois, deux fois, trois fois.
La petite fille aux allumettes.

Folio-junior :

Au pays du grand condor.
Les oiseaux de feu et autres contes peaux-rouges.
Les récrés du petit Nicolas.
Le chat de Simulombula.
Expédition Orénoque-Amazone.

G.P. :

Grain d'aile.
L'opéra de la lune.
Opération klik-clak.

Grasset-jeunesse :

Bonhomme et la grosse bête qui avait des écailles sur le dos.
Poiravechiche.
Trois petits flocons.
Petit Jean va sur la lune.
Le bonhomme des neiges.
Pierre qui mousse.

Hachette :

Le petit caméléon de toutes les couleurs.
La petite chenille qui perçait des trous.
Patatrac.
Benoît, l'arbre et la lune.
La porte ouverte.
Djinn la malice.
L'invitée inattendue.
Tistou les pouces verts.

Hatier :

Echec à la mafia.
La porte de jade.
Rose et Roland.
Aurore et la petite auto bleue.
Les étoiles ensevelies.
La fille de Papa Pèlerine
Dans le bois.
Le jeudi d'octobre.
Les aventures d'un chien perdu.

Magnard :

L'arbre aux ancêtres.

O.C.D.L. :

Toute la série des Olivier et des Nathalie.

Harlin Quist :

Le XIV^e dragon.
De Vincennes à Ouagadougou.
S comme cinglé.
L'oubli de Noë.
Tel est vu qui croyait voir.
Le galion.
Crazy-Crazy.

Le sourire qui mord :

Lison et l'eau dormante.

Utovie :

Le camion.
Poèmes en clé de scie pour les enfants en cage.
Pomme.

Pour toute correspondance :

Christian POSLANIEC, Neuvillalais, 72240 Conlie.

Max LUNDGREEN
L'ÉTRANGE HISTOIRE DE MATTS NILLSON
Hatier, «Bibliothèque de l'amitié».

Curieuse aventure que celle qui arrive à Matts Nillson : il suffit qu'il plonge la main dans la poche de son vieux pantalon pour en retirer un billet de dix, puis de cent couronnes. Après s'être acheté le vélo dont il rêvait et avoir satisfait quelques-unes de ses envies, il envisage, en dépit du scepticisme de son père, d'utiliser son don pour mettre un peu d'ordre dans le chaos du monde et réparer quelques injustices... Le rêve de réduire les inégalités entre riches et pauvres se révèle, en définitive, une expérience bien décevante : la construction d'une école pour orphelins, financée anonymement par Matts, s'avèrera un moyen, pour le gouvernement de faire sa propagande et d'inviter les bénéficiaires à être reconnaissants envers l'état et à devenir de bons citoyens travailleurs... ce qui ne manque pas de troubler le généreux donateur... Tant de générosité sera en définitive vaincue par la sottise et l'égoïsme des adultes : le pantalon magique sera brûlé.

Un livre tonique, plein d'humour, mais aussi, sous son apparente fantaisie, porteur d'interrogations : l'argent, son rôle, son pouvoir au niveau social — les réactions des adultes et des enfants devant les injustices — et puis, pages 103, 104 cette réflexion : «Transformer le monde équivaut à changer les mentalités des gens... Et ce n'est pas avec de l'argent qu'on peut transformer un individu, de même qu'on ne répare pas les injustices qui règnent dans le monde en tentant de diminuer les inégalités.» De quoi ouvrir quelques débats... Pour les C.M. et les 6^e, 5^e... Les lecteurs témoins de 6^e ont beaucoup aimé cette histoire.

Claude CHARBONNIER

QUATRE CHEVAUX DANS UNE BOITE
par David Mc NEIL et quatre illustrateurs
Harlin Quist

Ce sont tout simplement quatre magnifiques petits livres parlant de chevaux : Nazareth, histoire d'un cheval de cirque en période de récession économique ; Ulysse, celui que je préfère, indescrivable et absurde ; Nestor, un peu de non-sens à propos de l'évolution du cheval de labour au tracteur ; et Jason. Ça c'est l'histoire tragique d'un pauvre cheval... mais ça finit bien.

L'ensemble de ces quatre petits livres est placé dans une boîte trop fragile pour des enfants, mais c'est drôlement beau !

FERDINAND
M. LEAF et R. LAWSON
Collection Renard Poche, Ecole des loisirs

Ferdinand, c'est d'abord un veau puis un magnifique taureau aux cornes redoutables ! A un détail près, c'est qu'il préfère s'asseoir pacifiquement sous un arbre à respirer le parfum des fleurs qu'à prouver sa virilité-combativité comme les autres taureaux qui ne rêvent qu'arènes et corridas ! Comment finira-t-il par se retrouver face au matador et comment parviendra-t-il à en revenir ? Ça c'est toute l'histoire servie par des dessins aux traits drôlatiques.

JE N'AI RIEN A FAIRE ET JE NE SAIS PAS QUOI FAIRE
par Susie MORGENSTERN
Léon Faure

Encore une fillette victime de la société de consommation-loisirs. Elle a tout pour être heureuse, comme on dit : jouets, jeux, instruments de musique, déguisements, jardin, livres, animaux, appareils audio-visuels de toutes sortes et elle s'ennuie... Ce livre ne raconte rien d'autre mais j'aime la façon dont c'est présenté : la petite fille en couleur entourée d'un foisonnement d'objets en noir et blanc, style catalogue des Trois suisses... Et la solution, en couleur, apparaît à la dernière page : des amis.

Christian POSLANIEC

MOKA, MOLLIE, MAX ET MOI
par A. CULLUM et H. GALLERON
Harlin Quist

Paraît que ça ne va pas à l'école pour l'enfant à qui sa maîtresse demande de devenir grand. Parce qu'il ne lui parle que de sa chaussette verte, son chien bleu et sa grenouille rouge, Moka, Mollie et Max, ses amis. Que faire sinon aller trouver la maîtresse en question et lui montrer qu'on existe ? Mais avez-vous déjà vu une vieille institutrice-chignon démordre de ses convictions ?

VIOLETTE, LA PRINCESSE TRISTE
par Y. POMMEAU
Ecole des loisirs

La princesse est triste parce que son milieu est triste, les princes qu'on veut lui faire épouser fades, etc. Du conte traditionnel avec une pincée de subversion, deux gouttes de magie, une mésalliance, une entourloupette des paysans vis-à-vis du prince et le tour est joué.

C'EST POUR TON BIEN
G. RICHELSON et C. LAPOINTE
Harlin Quist

«Tu sais, j'en ai vraiment assez. Tout ce qui me plaît, c'est mal.» «Moi, j'aimerais bien savoir pourquoi tout ce qui est bien d'après mes parents m'embête autant.» Cela donne le ton de ce petit livre où les images ont autant d'importance que les textes. C'est le point de vue des enfants.

L'ARCHITECTE
PAR LOUP
Ecole des loisirs

Apparemment destiné aux «grands» de par son graphisme très caricatural, ce livre intéresse beaucoup les petits.

LES AVENTURES D'UNE PETITE BULLE ROUGE
LA POULE ET L'ŒUF
LA POMME ET LE PAPILLON
L'ARBRE, LE LOIR ET LES OISEAUX
par Iela MARI
L'Ecole des loisirs

Ces quatre livres sont très prisés des enfants du C.M. alors que l'absence de textes accompagnateurs tend à les réserver aux petits.

MAX ET LES MAXIMONSTRES
par SENDAK
Ecole des loisirs

Excellent et adoré des enfants. Il semble leur permettre de dédramatiser les frayeurs de la nuit. Max, qui a accumulé les bêtises et est envoyé au lit par punition, se retrouve durant son sommeil face à de terribles monstres dont il devient le chef. Au réveil, il retrouve l'amour de sa mère (symbolisé par le souper chaud au pied de son lit).

MAIS JE SUIS UN OURS
par TASHLIN
Renard-poche, Ecole des loisirs

Le format Renard-poche le rend accessible aux petits budgets ce qui est bien. Cependant, il est dommage d'être privé des remarquables illustrations de Müller et Steiner (*Un ours, je suis pourtant un ours*, aux Editions Duculot). Ne nous y trompons pas, l'ours, c'est n'importe lequel d'entre nous.

Note d'écoute

Christian POSLANIEC
POUR APPRENDRE A VOYAGER

Disque 45 tours, 17 cm, VDES 28, Editions Vendémiaire, 100 rue de la Folie-Méricourt, 75011 Paris, 15 F port compris.

On pourrait s'étonner au premier abord de voir figurer un disque pour enfants parmi ceux que diffuse Vendémiaire, qui a choisi résolument la chanson militante. Mais il ne s'agit pas ici de n'importe quelle chanson pour enfants. Pour qu'on n'étouffe plus la voix de l'enfance, Christian Poslaniec la défend contre les agressions de cette société, les fêtes des mères qui masquent l'amour véritable sous des babioles de Prisunic, la menace des p'tits chefs sur leur avenir... Deux dimensions font le pouvoir de ces chansons : la poésie, celle de l'imaginaire, où les éponges deviennent des chats, où les enfants couvent «la rougeole et les œufs de télé...», celle de la tendresse aussi, mais sans attendrissement, grâce à la seconde dimension : l'humour. Les enfants (à partir de 10 ans) aimeront ces chansons. Les grands y trouveront sans doute beaucoup plus de subversion que les petits. Tous en aimeront les rythmes.

Mauricette RAYMOND

PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

JAPON

Un pays sans sexualité

Malgré l'occupation américaine puis la pénétration des idées occidentales, il y a au Japon un domaine qui reste fermé à toute investigation universitaire ou scolaire : la vie sexuelle de la société japonaise.

Non seulement aucun spécialiste n'a consacré de mémoire ou de thèse à ce sujet mais les facultés de médecine, elles-mêmes, excluent de leur programme d'études toute prise en compte des thérapies de la sexualité. Trente-quatre ans après la fin de la guerre, il n'est pas question d'aborder avec des élèves du primaire ou du secondaire les questions qu'ils se posent au sujet de leur propre sexualité.

SUÈDE

La rage de détruire

Les Suédois sont réputés pacifiques, raisonnables et pourvus d'un haut niveau de vie. Comment expliquer dès lors l'augmentation du vandalisme chez les adolescents de 14 à 17 ans ? Les dommages causés par les jeunes aux moyens de transport (cars de ramassage scolaire, trains de banlieue) sont évalués à 400 millions de couronnes (l'équivalent en francs français) en 1978 et devraient atteindre, selon les experts 800 millions de KR en 1985. La rage de détruire ne saurait s'expliquer uniquement par un manque d'éducation. Dans une société trop planifiée et donc monotone, les énergies des jeunes sont sous-employées et de plus, dans un climat de relative indifférence. Les transports quotidiens représentent une dépossession de l'espace quand ils sont subis et entraînent une révolte confuse. Rapprocher les lieux d'études et de travail du domicile, redonner ses chances à un moyen de transport individuel (bicyclette)... On cherche des solutions.

SUISSE

Création de la société «Orff à l'école»

(Orff Schulwerk Gesellschaft)

On connaît en France le matériel Orff qui permet une initiation musicale à partir de jeux de rythmes au moyen de percussions variées. A l'I.C.E.M. on a trouvé des solutions moins onéreuses pour favoriser la musique libre mais il ne faut pas sous-estimer l'impact des méthodes Orff sur l'évolution des mentalités en ce qui concerne l'intérêt des créations enfantines.

La Société Orff à l'École, patronnée par le président de la Confédération Helvétique en personne, le Dr Hans Hürlimann, défend les principes suivants :

1. Une bonne méthode ne doit pas se présenter sous forme d'enseignement, mais mettre en jeu des activités : jouer, chanter, danser, frapper, agir et réagir.
2. La musique doit cesser d'être assimilée aux instruments de musique. Si beaucoup d'enfants s'en sentent exclus, c'est précisément pour cette raison.

3. La parole, la musique et la danse ne doivent faire qu'un et se provoquer mutuellement.

4. L'élément social est primordial : être ensemble pour chanter, écouter, jouer, changer de rôle : diriger et être dirigé.

5. L'enseignement musical ne doit pas être un entraînement à la reproduction. Les enfants doivent inventer, improviser, mettre un texte sur une mélodie et réciproquement, proposer des jeux corporels musicaux...

6. La méthode Orff se veut en constante évolution selon l'incitation de son fondateur : «*Les idées pédagogiques ne restent vivantes que dans la mesure où elles évoluent.*»

U.N.E.S.C.O.

Education et travail productif

Ce sera le thème du 38^e congrès international de l'éducation, en 1981, à Genève. Il a eu pour prélude une conférence régionale à Colombo examinant cette question pour l'Asie et l'Océanie. Il nous intéresse dans la mesure où la pédagogie Freinet se définit comme une pédagogie du travail et veut précisément lier le travail scolaire à la vie, mais pas à n'importe quelle condition. En cela Freinet se distançait de Kerchensteiner, moins sensible au travail-jeu et au travail créateur. Mais une pareille transformation ne saurait être dissociée de la situation économique d'un pays.

C'est précisément cet aspect qui manque dans la brochure de l'U.N.E.S.C.O. consacrée à ce problème (*Documentation et information pédagogiques* n° 207 : «*Education et travail productif*»). A aucun moment n'apparaît le poids des luttes syndicales, sociales, politiques autour de ce thème. Comme dans tous les rapports de l'U.N.E.S.C.O., tout est feutré, diplomatique, serein, optimal et optimiste. Tout s'y passe comme si la solution était question d'une bonne définition de concepts suivie d'une docilité aux recommandations exprimées par la conférence.

Le document préparé par le B.I.E. (Bureau International d'Éducation) sous la responsabilité d'Abraham Pain comporte une bibliographie de 300 titres d'ouvrages mais aucun n'émane d'instances syndicales ni de groupes minoritaires en lutte pour leurs droits. On est donc en bonne compagnie pour laquelle ce qui est vrai, c'est ce qui est officiel. Malgré cela nous pouvons faire notre profit de quelques remarques intéressantes :

1. L'enseignement occidental a rompu le lien entre l'apprentissage et la vie active : la principale faiblesse des systèmes occidentaux est de favoriser un apprentissage théorique ou livresque et de négliger l'application des connaissances à la solution des problèmes.

La recherche de la réussite aux examens (qui mesurent les résultats de l'éducation uniquement en fonction de l'acquisition de certaines connaissances) a conduit à mettre l'accent exclusivement sur le développement cognitif. La compréhension d'un problème ou d'une situation est séparée de l'action qui a pour but de trouver une solution ou de modifier cette situation. Cet aspect appauvrit le processus d'apprentissage et empêche le développement

des diverses capacités de l'élève, ce qui est pourtant la principale fonction de l'éducation. La séparation de l'école et du travail a en outre d'importantes répercussions sociales... Les systèmes éducatifs existants ont tendance à creuser un abîme entre la minorité «instruite» et les masses populaires.

2. Un travail productif ne peut pas se contenter d'être une simulation de travail. Toutes les activités ne peuvent pas être considérées comme travail productif. De même que l'apprentissage peut devenir mécanique, le travail peut se réduire à une série de gestes inutiles destinés à «occuper» les élèves. Pour que l'expérience du travail conserve son caractère essentiel, il est nécessaire de veiller à ce que des normes d'exécution y soient appliquées, concernant le processus comme le produit. L'expérience du travail est productive à la fois parce qu'elle enrichit les situations d'apprentissage de l'élève et parce qu'elle crée un produit.

3. Le travail productif doit avoir un lien avec la vie réelle. Les ateliers et les fermes scolaires peuvent mettre l'apprentissage hors de contact des problèmes réels aussi radicalement que le fait l'enseignement de type classique. Ils peuvent assurer une sorte d'initiation à tel ou tel métier, mais on peut douter qu'ils associent vraiment éducation et travail à moins qu'ils soient organisés comme unités de production et conçus comme un complément de la véritable expérience de travail qui s'acquiert par une participation directe à la collectivité.

4. La programmation du travail productif doit rester souple et adaptée aux situations locales. Les situations de travail productif prennent des formes diverses. Elles ne présentent pas comme une discipline, une masse structurée de connaissances. Il se peut donc qu'il ne soit pas possible de leur appliquer, sans modification, les mêmes techniques d'élaboration des programmes que celles qui sont généralement utilisées lorsqu'il s'agit de disciplines.

5. La relation au travail pose des problèmes de société. Si l'éducation n'est pas considérée comme une fin en soi et s'il est admis que le contenu et le processus de l'éducation doivent être adaptés au monde du travail, il serait dangereux de préparer les élèves à l'exercice d'une profession précise. Le lien entre l'éducation et le travail ne doit pas être interprété d'une façon trop étroite. L'éducation est plus qu'une préparation à un emploi donné, difficilement prévisible dans une planification de la main-d'œuvre dans une société libérale. Il s'agit surtout de préparer les élèves à une vie créatrice dans la société et leur enseigner les connaissances de base qui leur permettront ultérieurement d'assimiler une formation spécialisée. L'introduction du travail productif dans ce processus n'est qu'une dimension d'un objectif plus général.

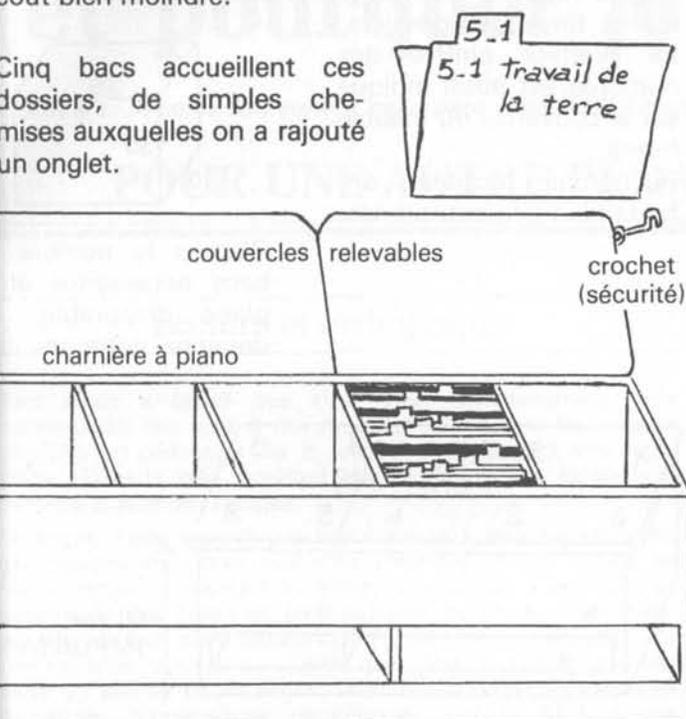
Nous voici rassurés : le travail productif à l'école n'a rien de commun avec la préparation de la révolution. C'est au contraire une œuvre d'harmonie sociale qui permettra de mieux s'adapter aux situations existantes. L'alphabetisation universelle a échoué, peut-être le travail productif a-t-il des chances...

Roger UEBERSCHLAG

MEUBLE A DOSSIERS VERTICAUX

Facile à réaliser, en aggloméré ou contreplaqué, il reprend le principe des dossiers suspendus pour un coût bien moindre.

Cinq bacs accueillent ces dossiers, de simples chemises auxquelles on a rajouté un onglet.



Tous les cinq dossiers environ, on peut intercaler un carton fort ou un contreplaqué qui maintient les chemises et les regroupe par thèmes.

CLASSER LES DOCUMENTS

Suivant l'âge des enfants, on adoptera des systèmes de classement plus ou moins simples. Voir la B.E.M. 33-34, 3^e partie.

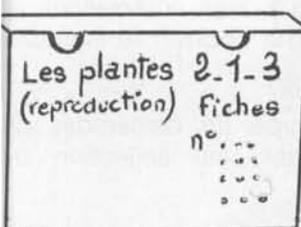
Au C.M. et au second degré la classification décimale est pratique et éducative.

La C.E.L. a édité à cet usage un bon outil, le «Pour tout classer».

L'ensemble des connaissances et des idées y est présenté réparti en douze séries assorties chacune d'un numéro.

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 0 Notre travail | 6 Travail - industrie |
| 1 Le milieu naturel | 7 Villes - transports |
| 2 Les plantes | 8 La société |
| 3 Les animaux | 9 Culture - loisirs |
| 4 Autres sciences | H Histoire |
| 5 Agriculture | G Géographie |
| Alimentation | |

Le fichier de travail coopératif, F.T.C., classé par thèmes, à l'aide du «Pour tout classer».



Chaque série de fiches prend place dans un de ces étuis en carton dans lesquels on vend les feuilles de classeur format écolier 17 x 22.

On retourne l'étui, on colle ses onglets.

On y porte le titre et le numéro de la série de fiches.

Exemple de classement du F.T.C. par thèmes

2.1.3 - LES PLANTES - REPRODUCTION

Fiche n°	Sujet
284.....	Semis de petites graines
285.....	Sème des graines moyennes
286.....	Germination
469.....	Direction des racines et des tiges
673.....	Culture en classe
674.....	Germination (densité des semis)
675.....	Boutures
676.....	Bulbes
677.....	Marcottage
841.....	Influence du sol
842.....	Influence de l'humidité
843.....	Influence de la température
844.....	Influence de la profondeur
845.....	Influence de l'air
846.....	L'air dans le sol
847.....	La lumière
848.....	Vers dans le sol

La classification décimale

Chacune de ces douze séries est divisée ensuite suivant un principe décimal.

Exemple : la série 1 «Le milieu rural».

- 1.0 Généralités
- 1.1. Les terrains (géologie)
- 1.2 Le relief
- Etc.

Ensuite, si la nécessité s'en fait sentir, chacune de ces subdivisions aura ses propres subdivisions.

Exemple : numéro 1.5 «Le temps».

- 1.5.0 Généralités
- 1.5.1 Climats et saisons
- 1.5.2 Prévisions du temps
- Etc.



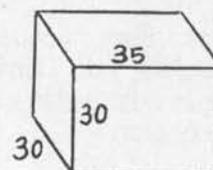
**CHANTIER
OUVERT**

Actuellement, cette classification demande à être réactualisée. Tu peux y travailler.

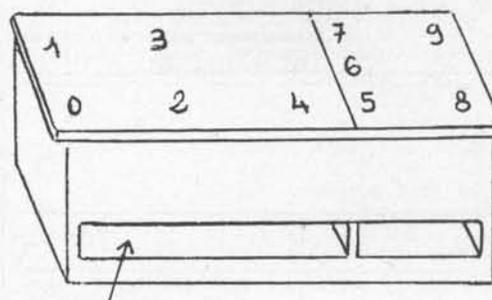
Au-dessus du meuble, une affiche rappelle les numéros et titres des dossiers. Le premier chiffre des numéros est aussi indiqué sur le couvercle du meuble fermé.

Recherche facilitée, enfants plus vite autonomes.

Dimensions intérieures d'un bac :



D'après le nombre de bacs nécessaires et la place disponible, réalisez votre meuble.



Etagères pour cartes routières, documents larges, revues.

60 cm
IMPORTANT

La hauteur du meuble est fonctionnelle pour des enfants.

Nous avons donc 17 fiches sur ce thème.

Faut-il compléter la série ? Avec quelles fiches ?

**CHANTIER
OUVERT !**

Les fiches F.T.C. sont au catalogue de la C.E.L. par séries de 100 fiches couvrant diverses disciplines.

Ce travail de classement est très intéressant et beaucoup moins long qu'on ne pourrait le craindre.

Il peut permettre à un groupe de camarades du second degré de se partager une collection de F.T.C. par disciplines.

CHANTIER OUVERT

Il permet de voir les manques de la collection et donc de s'associer au chantier qui procède à sa refonte.

Contactez *L'Éducateur* qui fera suivre.

Comment je fais la classe... (et pourquoi je fais comme ça)

L'article ci-dessous fait suite à celui paru dans «L'Éducateur n° 3» de novembre 1978.

J. VARENNE

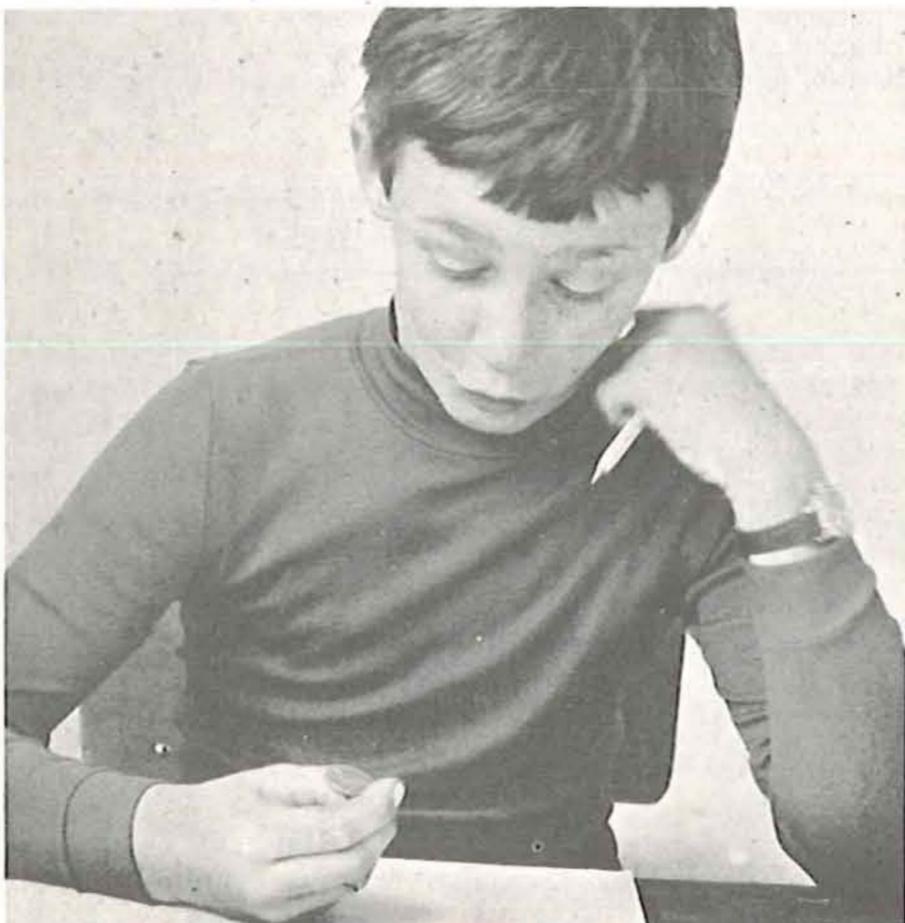
POUR UNE AUTRE PÉDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

Lecture et orthographe

Tant qu'on a pensé que «lire, c'est essentiellement faire correspondre des sons à des groupes de lettres», les progrès possibles en pédagogie de la lecture connaissaient vite leurs limites. Et cette idée, pourtant réfutée depuis fort longtemps, continue à faire des ravages.

De même, l'idée qu'orthographier consiste à faire correspondre des groupes de lettres aux sons entendus est de moins en moins admise, et pourtant il y a encore beaucoup à faire pour se débarrasser des pratiques pédagogiques qu'elle a engendrées. En effet, il faut bien admettre que toute notre pédagogie de l'orthographe reposait sur l'idée que c'est le visage oral des mots qui permet de les écrire correctement. D'où les exercices de dictée, d'oppositions phonétiques... et le Bled. L'aide apportée depuis le C.P. à l'élève qui cherche à écrire un mot («Écoute-le bien, décompose-le en phonèmes, et la plupart du temps tu sauras l'écrire») est à l'origine de très nombreuses erreurs commises, et du découragement de l'enfant face à l'orthographe, quand il s'aperçoit qu'il y a, par exemple, dix-sept façons possibles d'écrire le son [ɛ]. Comme l'écrivait une camarade : «Oh, les placards de costumes délirants, à la manière du sablier !»

D'où toutes les confusions entre des mots que rien, ni leur place dans la phrase, ni leur emploi, ni leur sens, ni leur rapport avec les autres mots, ne prédisposait à être confondus, comme «et» et «est», «son» et «sont», etc. Confusions renforcées le plus souvent par des exercices qui visaient à mettre en concurrence ces mots, à les opposer pour mieux les distinguer, mais dont le résultat le plus clair était de conforter l'élève dans la croyance que ce qui est important, en orthographe, ce sont les sons.



Ecrire des sons ? Ecrire du sens ?

Or, depuis quelques années, de nombreux linguistes nous ont apporté tous les éléments qui nous permettent de voir l'orthographe (en même temps que la lecture) d'une façon fort différente. Relire à ce propos les pages 58 à 71 du livre d'Evelyne Charmeux, *La lecture à l'école*, en particulier :

«Certes, l'orthographe française n'est pas idéographique, mais on peut formuler l'hypothèse (nous verrons qu'elle est pédagogiquement rentable) qu'aujourd'hui, elle fonctionne de manière presque purement idéographique. Les correspondances phonographiques n'étant qu'une aide supplémentaire et une confirmation».

et :

«Ce caractère non phonétique de l'orthographe dans son fonctionnement actuel offre de nombreux avantages qui rendent vraiment indésirable toute réforme dans le sens phonétique :

En ne sollicitant pas directement la prononciation, il favorise la lecture des yeux sans subvocalisation : on sait qu'il est impossible de lire vite un rébus, parce que la prononciation y est indispensable à la compréhension. Si l'orthographe était phonétique, il serait beaucoup plus difficile d'éviter la prononciation ; c'est ce qui se passe quand on lit une transcription phonétique.

Mais surtout, en s'écartant de façon sensible de la prononciation, l'orthographe française neutralise toutes les diversités de prononciation...».

Opinion qu'on retrouve chez un autre auteur, dont la notoriété est certes d'un genre différent, et dont l'autorité en la matière est peut-être moins incontestable :

IL Y EN A QUI DISENT "UN CHEVAL".
IL Y EN A QUI DISENT "UN CHOVAL".
AU QUÉBEC, ILS DISENT "UN JOVAL".
WOLINSKI DIT "UN JVAL".
MON GRAND-PÈRE DU CÔTÉ DE MAMAN DISAIT "UN CHOUAU".
MAMAN, QUI ÉTAIT ÉNERGIQUE, DISAIT "UN CHFAL".
PAPA, QUI ÉTAIT RITAL, DISAIT "OUN ÇVAL".
LE TIT NENFANT DIT "UN DADA".
MES POTES DISENT "UN BOURRIN".
ALORS, DIS VOIR, POURQUOI ON ÉCRIT :
"UN CHEVAL" ?
PARCE QU'EN ÉCRIVANT DE LA SEULE FAÇON QUE PERSONNE NE RISQUE D'EMPLOYER, ON EST SÛR DE METTRE TOUT LE MONDE D'ACCORD.
SI L'ON AVAIT CHOISI LA MANIÈRE DE L'UN OU DE L'AUTRE, ON AURAIT EU TOUS LES AUTRES SUR LE DOS.
C'ÉTAIT NOTRE RUBRIQUE : DU RÔLE BIENFAISANT DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE DANS LES RELATIONS SOCIALES.



Alors, comment fait-on pour écrire ?

Si ce n'est pas le visage oral d'un mot qui nous donne son visage écrit, alors comment procède-t-on ?

Je cite à nouveau Evelyne Charmeux :

«On aboutit donc à deux rôles essentiels joués par les lettres dans la constitution des mots :

— Un rôle lexical, qui donne en quelque sorte le visage écrit du concept évoqué par le mot.

— Un rôle grammatical, qui constitue le tissu relationnel de l'énoncé.

Pour reprendre les termes de l'analyse linguistique, on peut dire que ce rôle grammatical se joue sur l'axe syntagmatique (l'axe horizontal de l'énoncé) tandis que le rôle lexical se joue sur l'axe paradigmatique (l'axe des substitutions et oppositions).

Ces deux rôles aujourd'hui recouvrent presque totalement (au point de le faire oublier parfois) le rôle de correspondance phonique que les lettres ont commencé par jouer.

Pour ce qu'on peut appeler l'orthographe lexicale, il n'y a aucun autre moyen qu'apprendre - un par un - la graphie de chacun des mots simples. («simple» étant pris ici non pas dans le sens qu'on lui attribue généralement au C.P., c'est-à-dire : qui s'écrit comme il se prononce, comme *caravane*, *opérateur* ou *détourné*, mais dans le sens de «qui n'apporte qu'une unité de sens», comme *lourd*, *pays*, *chiffre*, *photo*, *et*, *dont*...).

Mais cet apprentissage est grandement facilité par le fait que les mots ne sont pas acquis isolément, mais inclus dans des membres de phrases, des structures, qui aident à les reconnaître.

De même qu'il est bien plus facile d'apprendre à lire : «J'ai joué au ballon avec Pascal», que «ai» ou «au», il est plus facile d'acquérir l'orthographe de «j'ai joué» que de «ai».

Il n'y a au niveau de l'élève - et au mien, qui n'ai pas étudié le latin - aucune raison pour que le mot «et» s'écrit : e - t. Après tout, on le comprend aussi bien écrit : , de même qu'on comprend aussi bien «monsieur» écrit : M., «et cœtera» écrit : etc. ou vingt-cinq écrit : 25.

L'écriture correcte du «et» ne pourra donc venir que d'une bonne connaissance visuelle de ce mot (et non d'une identification à un son «é» qui n'a aucun sens en lui-même). De même qu'à la lecture la vision de ces deux lettres «et» ne doit pas correspondre d'abord à un son, mais être reconnue comme signe écrit apportant une idée de «conjonction». (Y'a des gens qui diraient ça très bien, en terme de signifiant (image visuelle) et signifié !)

Mais, heureusement pour nous, bien plus nombreux sont les mots où l'orthographe est en rapport avec une unité de sens.

C'est le cas de tout ce qu'Evelyne Charmeux englobe dans ce qu'il est convenu d'appeler - mal - l'orthographe grammaticale : le «x» de : yeux, choux ou neveux, le «nt» de : font, enlèvent ou marcheraient, etc.

Mais c'est aussi le cas, par exemple :

— du «s» initial dans les mots : sa (chienne), ses (amis), (le) sien - peut-être même se (tromper), pour soi...

— du «tion» d'opération, ou d'élévation

— du «es» final de tes yeux, les arbres, des mots, ces livres...

- du «trice» d'actrice, ou d'institutrice
- des radicaux de tous les mots composés
- ...

Et c'est sur cette constatation qu'on s'appuie pour éviter d'avoir à mémoriser les centaines de milliers de formes différentes qu'on a à lire - ou à orthographier - dans un texte.

(Centaines de milliers, ça paraît beaucoup, si on remarque que le Bordas que j'ai dans ma classe ne compte que 10 000 mots ? Mais pensons que pour la seule unité de sens : «écrire», on aura à lire, ou écrire, des dizaines de formes : écrites, écrivais, écris, écrives, réécrivait, écrira, écrivirent, écririons...).

L'analogie

Il y a un passage de Saussure, dans «Précis (ou Cours) de linguistique générale» que je voudrais bien retrouver, mais - sauf erreur grossière - je crois pouvoir me rappeler qu'il montrait la cohérence de la langue par ce qu'un bon matheux appellerait «la 4e proportionnelle».

Dans le système :

pour répondre	—————>	je répondrai
pour vendre	—————>	?

l'inconnue, par analogie, se déduit comme étant : «je vendrai».

De même :

je couds	—————>	je découds
je colle	—————>	...
ou :	—————>	
un animal	—————>	des animaux
un bocal	—————>	...

C'est ce qui permet d'employer (avec un risque d'erreur - faible, du reste) des mots qu'on n'a pas forcément déjà utilisés, ou entendus. Si demain on se met à employer le verbe «analogiser», chacun sera capable de dire : «Si vous analogisez...», «un analogiseur», «J'analogiserais bien...» ou «c'est absolument inanalogisable !».

On se rend très bien compte qu'un enfant commence à découvrir ce système, à partir de 3-4 ans, quand, au lieu de reproduire seulement des énoncés déjà entendus, il s'essaie à des reconstructions de phrases, ce qui donne parfois : «je vais peinturer», «tu veux bien me le tiendre ?», «je s'en vas», «maman va viendre»... (Car bien sûr la connaissance de ce système ne va s'affiner que petit à petit).

A part ces quelques pièges, l'acquisition de notre système linguistique oral se fera assez facilement, parce que bien cohérent. Heureusement qu'on ne dit pas :

Demain, je porterai..., je te donneru..., je mangeri..., je dira... !

Et en orthographe ?

Si je dis que, pour le code écrit, c'est la même chose, qu'on peut considérer l'orthographe française comme «analogique», on va sans doute me dire que c'est faux, que ce n'est pas parce que on écrit «ils feront» qu'on écrira «ils iront», à cause de «bateaux» qu'on écrira «oiseaux», à cause de «phonographe» qu'on écrira «stylographe». Que quelqu'un d'autre fasse l'historique de la chose, moi ce qui m'intéresse c'est l'observation que je fais que :

On peut presque toujours déduire l'orthographe d'un mot selon la méthode la «4e proportionnelle», et ce sans avoir besoin de connaissances grammaticales particulières, et sans recours à aucune règle (étant entendu qu'il faut éviter d'isoler ce mot de la structure qui le contient).

Connaissant :

courir	—————>	il courait
--------	--------	------------

on peut déduire l'orthographe de

ouvrir	—————>	il ouvrait
--------	--------	------------

De : moi et ma sœur —————> moi et mon frère

on déduit : lui et sa sœur —————> lui et son frère

La clé de l'orthographe, ce n'est pas la référence à l'oreille, c'est la référence à d'autres mots dont l'orthographe est connue, et qui ont en commun un rapport de sens.

A ce sujet, on peut faire deux remarques :

1) C'est toujours de la façon décrite ci-dessus qu'on écrit des mots qu'on n'a encore jamais écrits.

Sinon, comment pourriez-vous orthographier :

«Demain, j'antidécomprendrai cette notion».

«J'ai inventé un oscillométhographe».

«L'en-soi ne vaut pas l'en-moi !».

2) La forme de raisonnement du gosse qui, pour écrire un mot, dit «ça s'écrit comme...» :

— est une démarche (naturelle ?) qu'on retrouve avec grand plaisir dans d'autres domaines (voir les textes de M. Pellissier ou de J.P. Blanc sur le «c'est comme...» dans la formation de l'esprit scientifique chez l'enfant).

— me semble répondre aux interrogations de Le Gal qui se demandait à propos des outils envisagés «s'ils apportaient une méthode de travail et de réflexion transférable à d'autres activités ?».

Une pratique pédagogique

Alors, si l'on ne donne pas à l'enfant, comme clé de l'orthographe, la correspondance graphie-phonie, quelle aide lui apporter ?

Remarquons d'abord que si on conclut que tout le travail réalisé dans un but d'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe de : recherche de mots où on entend «f», de classements de phonèmes, de «révisions de sons», est inutile, voire nuisible, on va dégager pas mal de temps pour des activités plus enrichissantes, et plus agréables !

Mais de même qu'abandonner la combinatoire et le déchiffrement permet de consacrer plus de temps à de véritables activités de lecture, de même nous avons à trouver ce qui permettra à l'enfant d'acquérir petit à petit la maîtrise de notre code écrit. Comment ?

Au cours du C.P., il semble important de distinguer les activités d'expression véritable (où il est bien préférable que la maîtresse prenne rapidement en note le texte que l'enfant désire communiquer par écrit) des moments de recherche sur les formes écrites, où l'enfant, à partir de ce qu'il sait déjà lire ou écrire, reconstruira des phrases, créant ainsi des «textes» qui n'ont pas grand chose à voir avec l'expression libre, qui sont des textes à répétitions, des textes-jeux, des textes absurdes, etc. (Et l'enfant, qui a d'ailleurs beaucoup de plaisir à les écrire, est parfaitement conscient de ce qu'il fait, tâtonner sur des formes écrites, et non s'exprimer réellement - encore que la distinction, quelquefois...).

On éviterait ainsi d'habituer l'enfant à inventer l'orthographe des mots qu'il ne connaît pas (le seul moyen qu'il pourrait utiliser, à son niveau de connaissance, étant la syllabation). De même, à un enfant qui demande comment s'écrit «machine», répondre : «Ça s'écrit très simplement, ma-chi-ne, comme ça se prononce», c'est admettre - et faire admettre - que c'est la règle normale d'écriture des mots (et les enfants acquièrent facilement l'illusion que c'est effectivement l'écoute des mots qui leur en donnera la graphie).

Et comme activités d'orthographe proprement dites ? D'abord, tout ce qui est observation de la forme de la langue écrite, non pas en liaison avec les sons qui peuvent y correspondre, mais avec le sens. Et aussi la reconnaissance et l'emploi des signes qui permettent la compréhension d'un texte : mise en page, ponctuation, signature... Savoir tirer l'information donnée par une majuscule, et l'employer en écrivant, n'est pas plus difficile que d'apprendre à reconnaître le «an de maman», et autrement important !

Et, très vite, les enfants font des remarques du genre :

— Dans «agrandi», il y a «grand».

— Tiens, on écrit : Cher Patrick, mais on écrit : Chère Sylvie.

— Dans «un éventail», il y a du vent.

— Des fois, on écrit «feuille», et des fois «feuilles».

— «On a caché», ça s'écrit comme «on a dansé».

— ...

Bien sûr, les camarades qui sont en recherche sur la Méthode Naturelle de Lecture nous apporteront quantité d'activités, d'exercices, qui peuvent aider l'enfant, d'une part à augmenter le nombre de mots connus, d'autre part à s'habituer à cette analyse de la forme de la langue écrite, où l'unité d'analyse du mot ou du groupe de mots n'est pas le phonème, mais l'unité de sens.

Et au C.E., et au C.M. ?

Pour toute l'orthographe lexicale, la seule façon d'aider un élève à acquérir la graphie d'un mot comme «et», c'est de lui permettre de bien connaître la (ou les) structure dans laquelle ce mot s'emploie - en l'associant éventuellement à d'autres mots qui, jouant un rôle voisin, se retrouvent dans les mêmes structures («ou», par exemple).

D'où, si on veut systématiser, aider l'acquisition, des exercices où on travaillera sur :

- la structure où figure ce mot,
- la mémorisation de phrases-références.

Et pour tout le reste, au lieu de faire tirer à pile ou face entre «m'est», «mais», «mes», «met», «mets», «maie»... à l'enfant qui ne sait pas écrire «dans mes textes», montrer qu'il sait écrire : «dans mon texte (ou peut-être d'abord : «avec mon papa») et «dans tes textes», donc qu'il sait écrire : «dans mes textes» («La vérité est en toi» - Patrick Hétier).

Et pour écrire «je n'ai pas soif» (ô combien de «n'est pas» !), on passe par :

nous avons soif —————> nous n'avons pas soif
j'ai soif —————>

Et pour «il arrosait», par «il finissait» (bien mieux connu, il n'y a pas de finir ou de finissé perturbateur).

Et pour «il m'a dit», par «il a dit», «il nous a dit», «il lui a dit», «il t'a dit»...

Intéressante à noter, si on essaie de pratiquer cette pédagogie de l'orthographe, l'évolution de la façon dont les élèves posent leurs questions. On passe de :

Comment ça s'écrit «parlé» ?

question à laquelle on ne peut donner aucune réponse, à :

Comment ça s'écrit, «je t'ai parlé» ?

puis à :

«Je t'ai parlé», ça s'écrit comme «j'ai parlé» ?

On peut espérer que ce «réflexe analogique» (que je crois «naturel» chez l'enfant, s'il n'est pas perturbé par l'introduction de règles ou d'oppositions «in-sensées») permettra d'acquérir sans exercices fastidieux une connaissance correcte de notre code graphique.

Encore faudrait-il, peut-on se demander, que l'enfant reconnaisse l'identité de structure, l'analogie qui lui permet une graphie correcte. Et c'est vrai que, si certains enfants, même très jeunes, «voient bien» que dans «j'ai vu» et «je n'ai pas vu», il y a bien des points communs, pour d'autres, c'est loin d'être évident !

Ce qui implique que, si l'on utilise avec les enfants cette pratique de l'orthographe, on ne se décourage pas quand, au début, ils prétendent que :

«Les enfants été en vacances» c'est comme «il a été en vacances».

C'est simplement que cette perception de l'analogie ne va s'affiner que petit à petit, par approximations successives (comme beaucoup d'autres acquisitions).

Et puis, justement, habituer l'enfant à reconnaître des structures, des identités, n'est-ce pas un de nos objectifs, aussi bien en maths qu'en sciences, que pour la langue orale, que pour la langue écrite ?

A suivre dans L'Éducateur n° 5 : «Des outils pour une pédagogie de l'orthographe».

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.



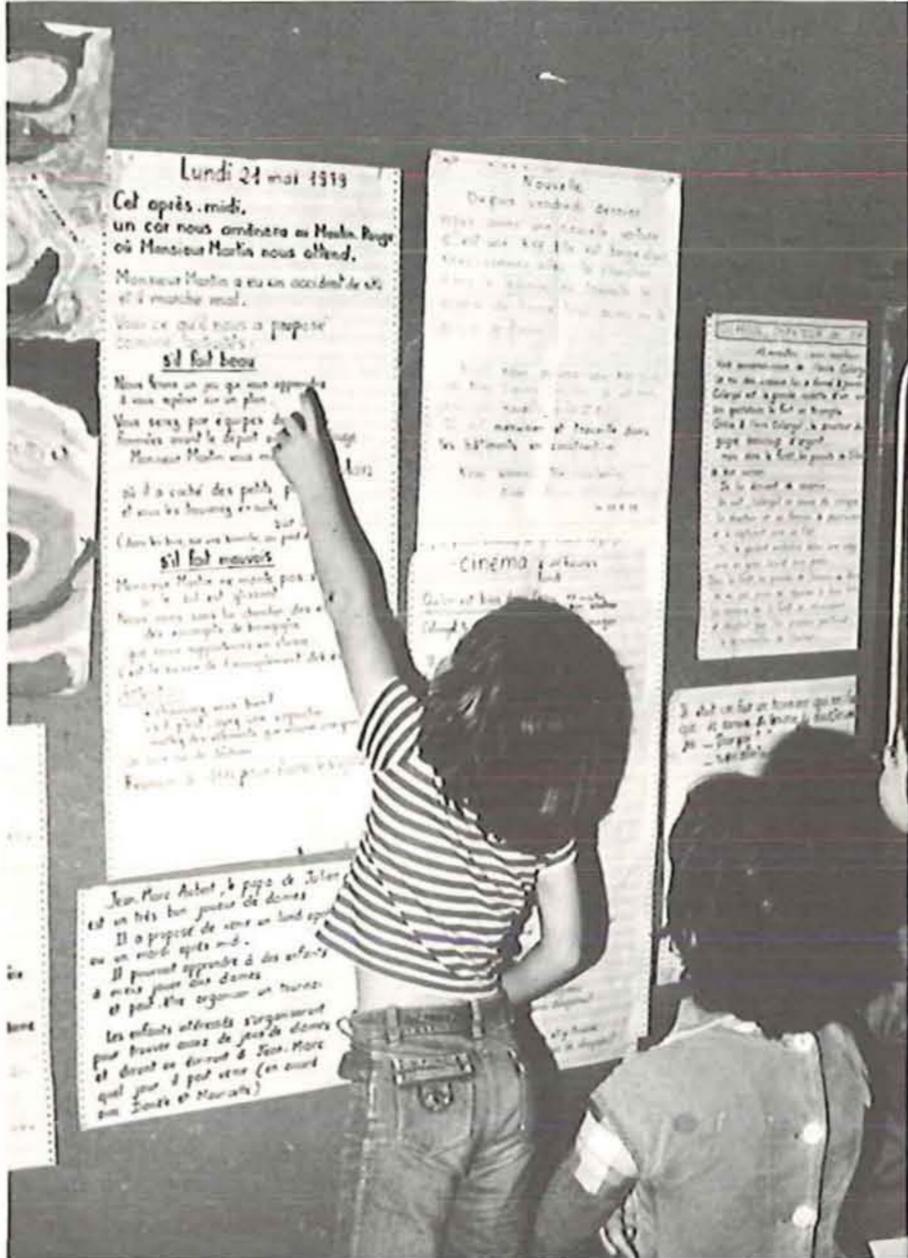
- 2 fois par jour, par séquence d'une vingtaine de minutes, 11 enfants découvrent un texte entier écrit et dessiné. Nous voulons que quel que soit leur degré de maturité par rapport à la chose écrite les enfants puissent participer à la découverte du texte même s'ils n'en font qu'une lecture d'images...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

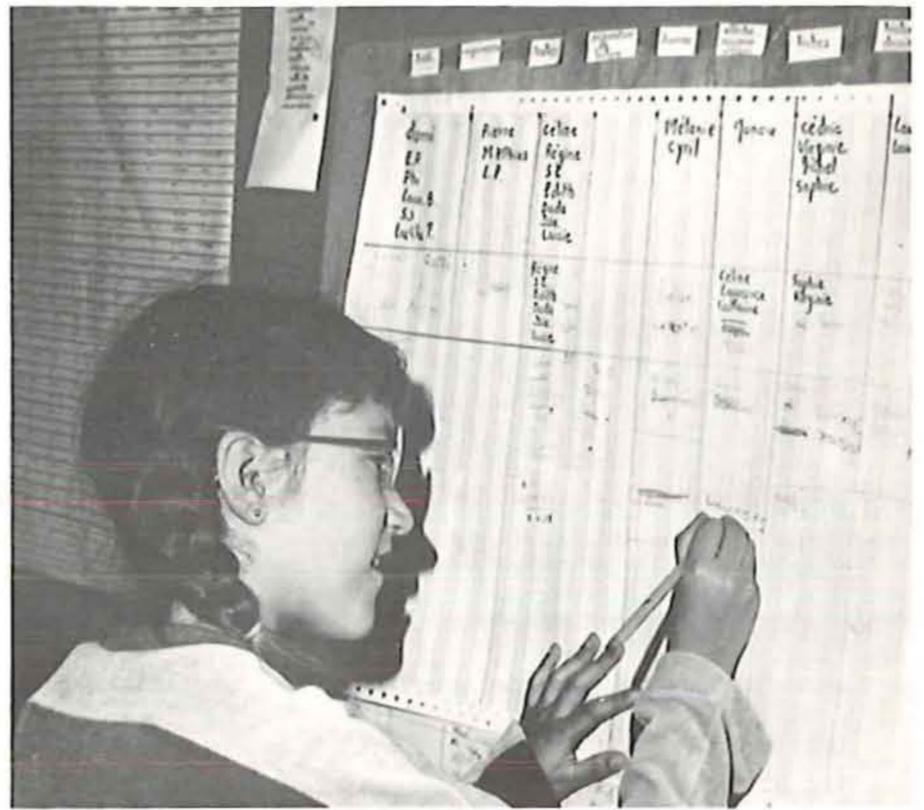
— Le lendemain l'enfant va relire son histoire à un autre adulte (et écrit éventuellement sous le modèle).

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 trou 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

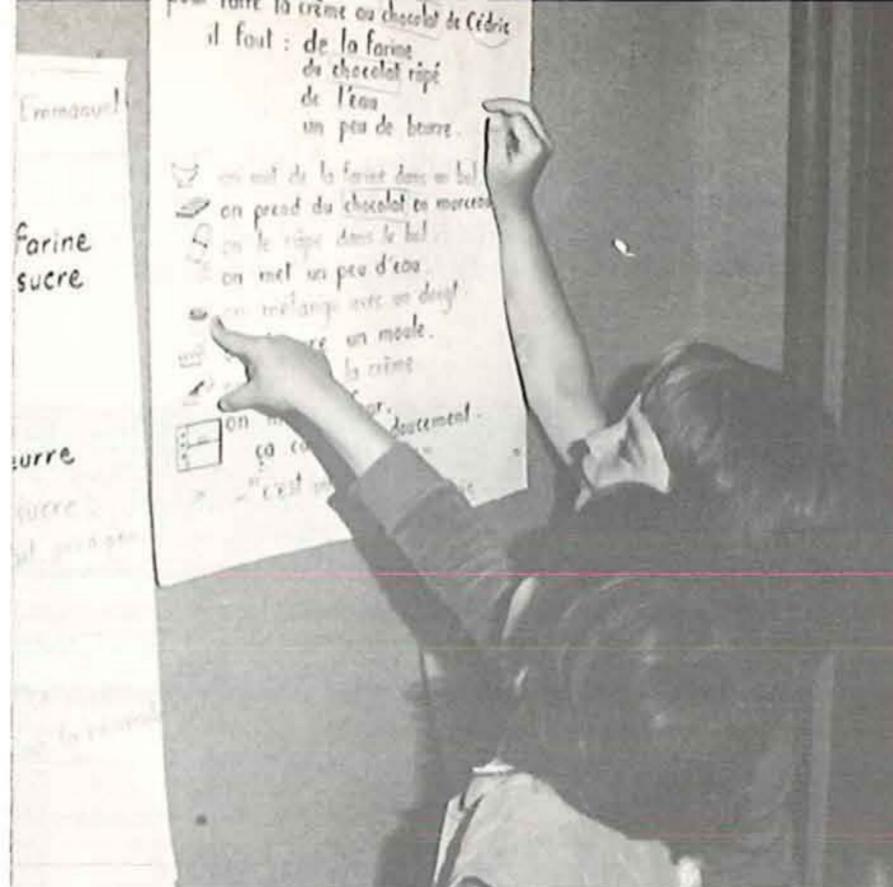
Au début de l'année et pendant un certain temps, votre enfant sera confronté à des textes entiers (histoire complète, nouvelle annonce...).

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 fantasmes 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.

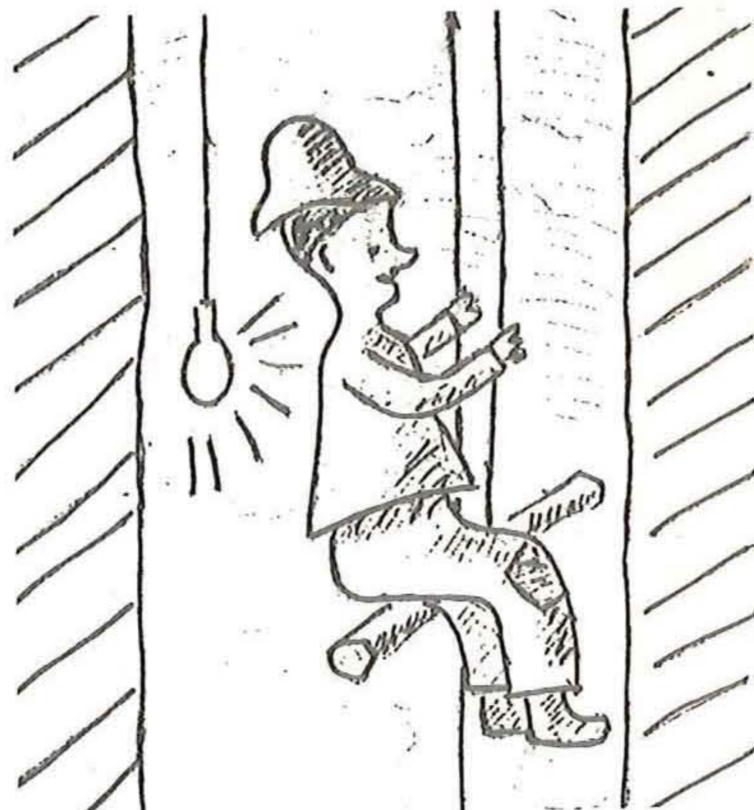
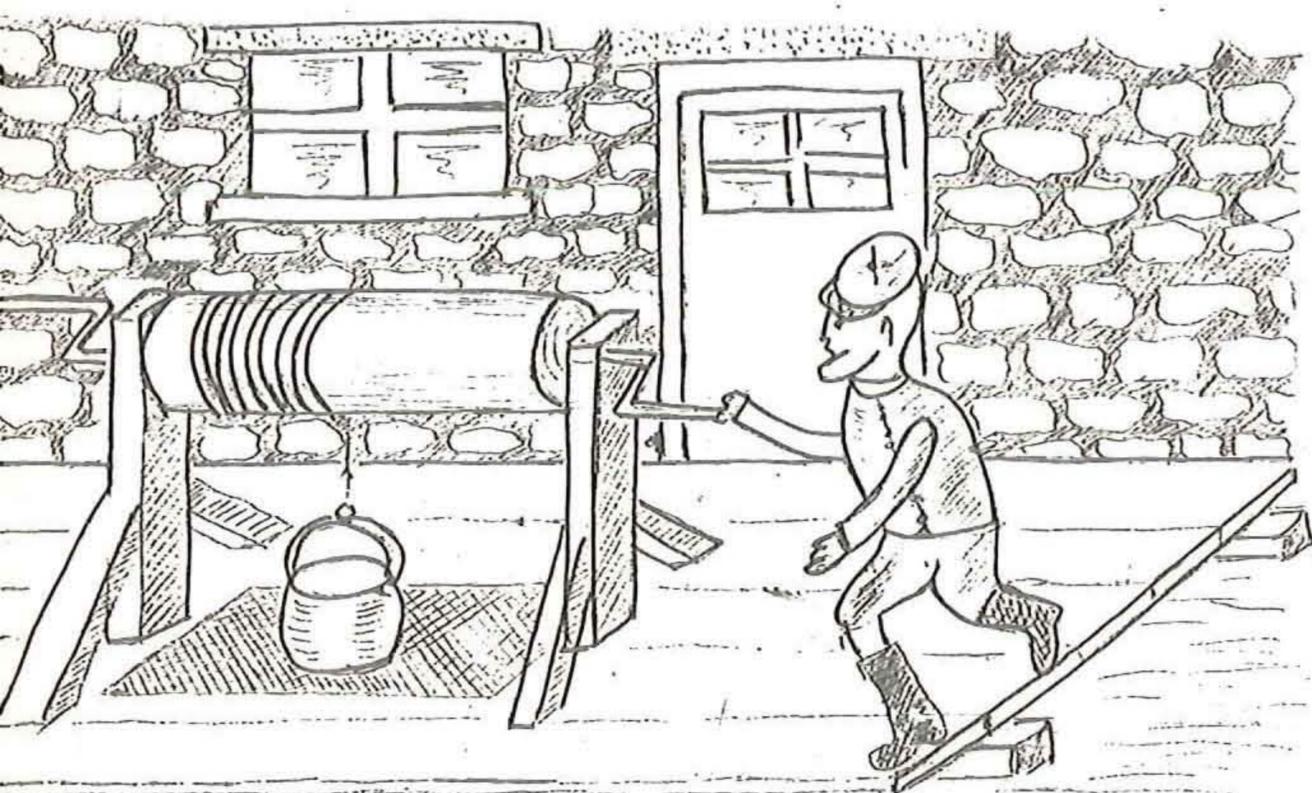
Qu'il y ait des courants différents et qui quelquefois convergent est inévitable, salutaire. Humain. Est également humaine, à cause d'un cerveau et de sa mémoire, la possibilité — la nécessité ? — de savoir à qui l'on ressemble dans les courants dont j'ai parlé, à qui l'on accepte ou non de ressembler.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



A propos de l'entretien avec André PARÉ : «Des pistes nouvelles pour la formation des maîtres» (*Educateur* n° 10 de juin 79).

Le compte rendu des livres d'André PARÉ et la discussion de Roger UEBERSCHLAG avec lui me confirment dans cette certitude que j'avais depuis pas mal de temps : André est une des personnes dont le contact est pour nous le plus enrichissant. Notre première rencontre, en 70 je crois, avait été trop marquée par la situation un peu utopique dans laquelle il nous avait placés pour que j'aie pu en comprendre sur le moment toutes les conséquences. Je n'ai revu PARÉ que deux fois depuis mais chaque fois ce fut un échange fascinant pour moi. Je me sentais, après, à la fois plus cohérent, plus lucide mais en même temps insatisfait, agressif même.

Je me sentais plus lucide, plus fort car PARÉ savait généralement éclairer nos échanges de formulations théoriques qui correspondaient parfaitement à ce que j'avais voulu exprimer plus concrètement et ces formulations donnaient à ma pensée jusqu'alors trop intuitive et difficilement communicable une portée beaucoup plus générale. On pourrait me dire que c'est le propre des théoriciens mais ce qu'il y a pour moi d'exceptionnel chez André PARÉ, c'est que les concepts théoriques sur lesquels nous nous retrouvions reflétaient une façon de voir et de concevoir qui correspondent tout à fait à notre vécu de militant Freinet.

Ce qui me laissait insatisfait c'est que nos échanges, ralentis parfois par mes manques personnels au plan théorique, aient été aussi peu nombreux, aussi épisodiques. Ces trop brefs moments m'ont laissé une telle impression que j'aurais aimé les prolonger et les renouveler. Mais la dernière fois que je l'ai rencontré au Québec (il venait de terminer son livre, je crois), il disait vouloir quitter l'enseignement «*puisque enseigner est impossible*» et à mes propositions d'une collaboration plus soutenue il a ajouté que, s'il se sentait très près «*des Freinet*», il était impossible de travailler avec eux car ils refusaient pratiquement tout dialogue avec les universitaires, avec ceux qui n'étaient pas des praticiens. Il trouvait que «*les Freinet*» se complaisaient trop exclusivement au niveau de l'anecdote (nous disons du concret) où ils se sentent en position de force, refusant, consciemment ou pas de passer au niveau théorique de peur de se faire «avoir» par les spécialistes.

Ces reproches, venant de quelqu'un qui nous connaît bien, qui a fait beaucoup pour faire mieux connaître Freinet au Québec m'ont surpris puis ils m'ont beaucoup fait réfléchir. Ces réflexions et de nombreuses situations dans lesquelles je me suis trouvé depuis, en France et à l'étranger m'ont mieux fait prendre conscience de cette insuffisance du «niveau de l'anecdote» qui à la limite peut fausser la communication et rendre toute généralisation impossible ; et il faut bien reconnaître que trop souvent nous nous y complaisons ou que nous ne sommes pas toujours capables de le dépasser et par là-

même de communiquer. Vouloir rester concret, pratique, sous prétexte d'efficacité, d'honnêteté, peut être une échappatoire, cela risque d'être insuffisant avec un professeur québécois ou brésilien, avec un parent d'élève ou un syndicaliste ; et l'on s'étonne d'être perçus comme une chapelle, comme des marginaux.

Sur cette insuffisance je serais assez d'accord avec PARÉ mais quand il se plaint de notre refus de collaborer avec les universitaires je trouve qu'il ne tient pas assez compte des deux raisons principales.

Le milieu universitaire français installé, institutionnalisé au sommet de la pyramide hiérarchisée a une telle conception du dialogue que la réaction des instituteurs français est parfaitement compréhensible, presque inévitable. Il doit être difficile à un non-français de sentir à quel point notre système hiérarchique est sclérosant car je n'ai jamais ressenti cela à l'étranger, au Québec encore moins qu'ailleurs, pourtant PARÉ les connaît bien ces «*maudits Français*» ! Alors si certains militants de l'I.C.E.M. refusent cette collaboration, affichent un mépris souverain pour ces spécialistes verbeux au savoir livresque qui veulent nous en mettre plein la vue, c'est qu'ils font une généralisation un peu hâtive.

Mais il existe de nombreux camarades qui la recherchent cette collaboration et là je voudrais prendre ma défense et celle de mes copains du primaire ou de maternelle : quand l'essentiel de notre temps, de notre disponibilité intellectuelle et physique est absorbé par notre classe, par la communication avec des enfants de 2 à 12 ans, notre vocabulaire, nos structures de pensée, nos moyens d'expression en sont inévitablement et profondément influencés. La compréhension avec l'universitaire entraîné et habitué au maniement d'un vocabulaire et de concept d'un autre secteur n'en sera pas facile et immédiate. Ces difficultés peuvent être interprétées, de part et d'autre, comme un refus de communication. Je ne souffre pas spécialement de complexe d'infériorité, je suis convaincu de la nécessité d'une réflexion théorique sur notre pratique et de l'aide que certains chercheurs peuvent nous apporter dans ce sens, et pourtant j'ai souffert personnellement de ces difficultés de communication au cours de notre dernière discussion à Québec qui m'a à la fois passionné et laissé ce sentiment d'agressivité devant ce privilège du langage, bien plus subtil que celui des titres ou des diplômes.

Entre un universitaire honnête qui se plaint de l'impossibilité de travailler avec des praticiens refusant de quitter leur domaine et des instituteurs Freinet (honnêtes, c'est évident) qui pensent que l'on ne peut travailler avec des universitaires qui se réfugient dans le domaine des mots et des théories hermétiques, la rencontre n'est pas inévitable et jamais définitive. L'interview d'André PARÉ et le compte rendu sur ses livres ont le mérite de la permettre à nouveau. Elle nécessite un peu de patience d'un côté, un certain effort de l'autre, mais quand cet universitaire est PARÉ, je crois que ça en vaut la peine. La lecture de ses livres en convaincra sans doute plusieurs.

Jean-Paul BLANC

L'article interview de UEBERSCHLAG clarifie bien la position actuelle d'André PARÉ, son rejet de la non-directivité caricaturale et du travail de groupe uniquement verbal (dynamique de groupe classique, sans le travail). C'est ce qui avait été criant dès notre arrivée au Québec en 66 où nous avons trouvé certains stagiaires à la dérive parce que n'ayant pas assez œuvré de leurs mains.

La pédagogie du travail, telle que FREINET l'encourageait, leur a apporté à la fois des avantages du travail par groupe, mais avec une régulation plus saine, plus positive.

D'autre part, André PARÉ semble négliger dans tout son schéma pédagogique — tant de formation des enseignants qu'en classe — l'importance de la socialisation du travail de chacun dans le groupe et comment les apports coopératifs font évoluer la tâche.

En d'autres termes peut-être, l'importance du travail de groupe dans les situations de résolution de problème.

Comment il joue et quelle est la part du maître dans ces situations.

C'est peut-être mon dada, actuel, mais il me semble que c'est capital à côté de tout ce qui est dit sur l'importance de la perméabilité du maître et la manière avec laquelle elle se manifeste, comment la ressent l'enfant. Ce qui recentre sur le volet : présence d'un adulte, négligé depuis quelque temps comme honteux et pourtant bien existant.

Pierre GUÉRIN

Quelques réactions à l'analyse des livres d'André PARÉ :

• Le reproche fait aux freinetistes est souvent justifié mais ce n'est pas le plus souvent par volonté délibérée (les contacts avec les autres courants de pensée ne sont pas si faciles).

André PARÉ se place à l'extérieur, nous, nous sommes à l'intérieur d'un courant, nous le faisons vivre. Le courant ce n'est pas Freinet et Elise seuls, c'est ce que nous en faisons et il n'est pas si sûr que nous n'ayons pas intégré parfois certaines idées de courants extérieurs, comme FREINET l'avait fait d'ailleurs. Seulement nous les avons assimilés pour en tirer quelque chose de compatible avec notre idéologie.

• Sortir la pédagogie des gadgets n'est pas un mince travail, surtout je pense justement dans les pays hautement capitalistes, comme les U.S.A. ou le Canada.

J'ai trouvé des collègues particulièrement ouverts, prêts à remettre en cause tout ce qu'ils faisaient la veille, sans complexe, cela paraît sain au premier abord mais cela peut aussi être inquiétant car cela entraîne une attitude de non prise en compte personnelle de la pédagogie que l'on pratique et amène facilement à se livrer sans aucune inquiétude à la mode pédagogique.

On souffre alors de la recyclomanie. On a à peine assimilé (cherche-t-on d'ailleurs à assimiler, à digérer ?) une conception pédagogique qu'on est prêt à repartir à l'envers ou tout au moins dans une autre direction. C'était mon impression notamment en visitant des classes à Montréal et en vivant (trop rapidement) avec des collègues de ces écoles.

Le travail d'André PARÉ me semble particulièrement important dans ce cadre et la plus grande disponibilité intellectuelle des québécois devrait favoriser son expérience.

Cela dit j'aurais aimé, moi qui viens de faire un stage de spécialisation C.A.E.I. y rencontrer de telles démarches !

• Très d'accord avec PARÉ sur les «self» où on enseigne davantage avec ses expériences passées qu'avec des données abstraites issues des cours théoriques. Cela m'est toujours paru évident et c'est pour cela que je me suis toujours estimé chanceux d'avoir pu vivre les expériences québécoises (et portugaises... et freinetistes en général).

• J'espère lire son livre à propos de la créativité. Je le rejoins dans sa proposition d'introduire la créativité, de la développer par la résolution des problèmes (sens très général et pas seulement mathématique, bien sûr !).

«Une façon d'être» dit-il, ce qui s'accorde avec la conception de la formation, de l'éducation qui cherche à faire vivre, faire se comporter en scientifique, en mathématicien, en artiste plutôt qu'acquérir des connaissances figées en sciences, en math, en art, etc.

• Quant à la troisième partie, elle donne vraiment l'impression d'être un témoignage commun à la plupart des militants Freinet.

• Je note également ce que dit PARÉ dans l'entretien à propos de l'auto-analyse. C'est ce que permettent et engendrent toutes les rencontres vraies que l'on vit quand on participe en militant aux travaux d'un mouvement comme le nôtre. Mais je dis rencontres vraies, c'est-à-dire pas seulement rencontres de discours, sans travail réel dans lesquelles chacun garde son anonymat intellectuel.

Etre aidé dans cette auto-analyse ce serait le rôle de la formation continue, il est

évident que cela ne peut se concevoir dans un cadre hiérarchique introduisant des systèmes de mesures (chiffrés ou non).

Enfin pour terminer, je souscris totalement à la dernière réponse d'André.

A elle seule elle représente le thème d'une discussion passionnante. Oui il n'y a d'éducation véritable «qu'à travers le contact des personnalités vivantes» !

Je le pense sur le plan des relations adultes qui sont éducatives (c'est ce que j'appelle et revendique, la co-formation !) et sur celui des relations adultes/enfants mais justement il ne peut y avoir sans risque divergence d'attitude d'où à mon sens l'incohérence de certaines tactiques pédagogiques qui exposent dogmatiquement des théories, s'opposant au dogmatisme (exemple : la formation dans certaines E.N.).

Bernard MONTHUBERT

LIVRES ET REVUES



DÉVELOPPEMENT AU RAS DU SOL Chez les paysans du Tiers Monde

Jean GRAY, Ed. Entente, coll. «Vivre demain».

Oui, cela se lit comme un roman, car au long de ces pages, on est impatient et anxieux de savoir quelle sera la fin de l'aventure : au moins, est-ce que ce sera un «happy end» ?

Mais ce n'est pas un roman : des hommes souffrent, peinent, et ne savent plus comment lutter pour survivre — paysans de Haute Volta et du Bangladesh, campesinos des Andes, Intouchables de l'Inde. D'autres hommes se mêlent à eux — venus de tous les horizons des «pays développés» — pour les aider à relever le défi : rester un être humain, face à une «nature marâtre» — face aux superstitions et aux exploiters, et hélas ! à la «fascination du mode de consommation occidentale».

Jean GRAY ouvre avec simplicité ce document tiré de rapports, de lettres, de comptes rendus sur les actions des «FRÈRES DES HOMMES». De ces exemples précis se dégagent les lignes de force de cette œuvre de régénération, en même temps que l'auteur nous rend sensible dans les détails la vie «à ras du sol» de ces populations du Tiers Monde.

Mais ce qui est passionnant, et ce qui correspond à notre propre lutte en faveur de la libération de l'être humain dans chaque enfant — c'est une attitude radicalement opposée à l'ancienne notion de «charité (!)» des pays riches envers ces pauvres. L'analyse des erreurs commises, la prise de conscience des espoirs et des capacités de ces communautés déshéritées — capacité sous-jacente à se prendre en main — sont les grandes leçons de ce trop petit ouvrage.

Chemin faisant, il nous aide aussi à penser que même dans un pays développé comme le nôtre, la réflexion initiale n'a peut-être pas été faite sciemment sur la «capacité qu'auraient pu avoir nos paysans à se prendre en main» — lorsque l'on voit encore aujourd'hui ce patrimoine des campagnes partir en fumées, en fleuves pollués, détournés ou canalisés, ces haies arasées —, et dont on commence maintenant à voir les conséquences irréversibles. Tout cela parce que les décisions viennent d'en haut, issues d'une technocratie galopante, sans considération pour les problèmes humains qu'elles gommant.

On se prend à souhaiter que les jeunes qui choisissent les métiers adjacents à l'agriculture — conseillers agricoles, «aménagement du territoire», etc. se pénètrent des quelques lignes de conduite qui sont celles de «FRÈRES DES HOMMES».

— Approche et connaissance profonde du milieu humain dans toute communauté chaque homme a sa part de savoir : il faut le déceler et le valoriser...

— L'animateur doit susciter cette prise de conscience de la population. C'est la communauté elle-même qui doit devenir son propre agent de développement, seul moyen que les réformes indispensables soient comprises par tous.

— Il faut promouvoir tous les secteurs de la vie ensemble : éducation, santé, agriculture, condition féminine, artisanat, organisation communautaire (ou, j'ajoute, coopérative), dans le cadre d'un développement équilibré.

Et le livre s'achève par cette interrogation qui nous concerne tous : «Que doit être l'attitude des riches envers les pauvres si les hommes d'aujourd'hui veulent éviter des catastrophes et vivre demain ?»

Paulette QUARANTE

G. PIATON

ÉDUCATION ET SOCIALISATION

Éléments de psychosociologie de l'éducation

Ed. Privat, coll. «Educateurs», 1977, 208 p., 39,50 F.

«... Il faut agir, socialiser, s'éduquer, vivre dans une société qui, chaque jour, nous imprègne et porte notre marque. Qui sommes-nous ? Quelle est-elle ? Qu'est-ce que l'homme social, la société humaine ? La psychosociologie de l'éducation tente de répondre à ces questions. Qui éduque ? Pourquoi ? Comment ? Où ? Quand ? Telle paraît donc être, formulée autrement, l'interrogation que ce livre cerne.»

C'est ainsi que Georges PIATON lui-même introduit son livre. Un livre qui ne pourra que nous intéresser, nous enrichir. Certes, l'école a sa place dans cet ouvrage sur l'éducation, tant dans la dimension historique de l'institution scolaire, que dans l'analyse des «rôles» scolaires : la relation maître-élève aujourd'hui. Cette analyse, appuyée par des études statistiques, permet de mieux nous situer, aussi bien au niveau de nos motivations que de notre projet.

Mais cette étude de l'école ne couvre que deux chapitres de l'ouvrage, consacrés à toutes les composantes de l'éducation : la famille, mais aussi et surtout les mass media et l'environnement. L'évocation de l'influence de l'audio-visuel, en particulier, donne à réfléchir et à remettre à sa place, humblement, notre impact sur l'éducation des enfants : ils passent en moyenne autant d'heures devant la télévision qu'à l'école ; et «l'enfant occidental moyen actuel aura passé, lorsqu'il atteindra 65 ans, environ 9 années de sa vie devant la télévision !...»

Sans doute connaît-on déjà bien des éléments de ce livre. Mais il présente l'intérêt d'en faire une synthèse claire, dans un langage simple, enrichie de maintes références à des ouvrages, qu'on aura peut-être envie d'aller consulter. L'enfant, l'individu, est d'abord défini comme être social soumis à une interférence de conditionnements. Mais ceux-ci ne sont pas décrits ici comme une fatalité. Leur connaissance et leur maîtrise est la première condition d'une aide réelle qu'un éducateur, quel qu'il soit, peut apporter à l'enfant dans l'acquisition de l'autonomie.

Mauricette RAYMOND

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

BT 881 - octobre 1978

Bibliothèque
de travail

Le parc ornithologique de la Dombes

Située au sud du département de l'Ain, la Dombes, au sol imperméable, est une région d'étangs. De nombreux oiseaux aquatiques y vivent en permanence. Les migrateurs s'y reposent et y séjournent.

Le parc ornithologique n'est que la façade publique de la réserve, créée pour protéger une faune et un site naturel particulièrement menacés par l'extension de la grande agglomération lyonnaise. Les entrées — payantes — de celui-ci servent à l'entretien de celle-là. Le parc présente des oiseaux locaux et aussi des espèces que l'on ne trouve pas dans la région. Il recueille aussi des oiseaux blessés ou abandonnés.

BT 177 - 5 octobre 1979

Ann-Marie, enfant de Suède

Ann-Marie a onze ans et vit près de Stockholm.

Elle présente rapidement son pays, nous parle de sa famille, de son école qu'elle quitte vers quatorze heures, de sa maison, des repas, de ses distractions. Parmi celles-ci, les fêtes du solstice d'été et la Sainte-Lucie, le 13 décembre, où elle portera une couronne de bougies sur la tête !

De nombreuses photos, dont certaines en couleur, montrent quelques aspects de la Suède.

SB 422 - septembre 1979

Bibliothèque
de travail

Le conte du roi-serpent

Dans la série des contes populaires de tradition orale (voir S.B.T. n° 404, 408, 414, 418), voici un nouveau récit particulièrement dense et animé... Les bons terrassent évidemment les mauvais, mais avec la complicité de la mer, de la forêt, d'une baleine et, bien sûr, de belles jeunes filles. Les illustrations ont été réalisées par les élèves de l'école de Bouchemaine (M.-et-L.).

BT 111 - septembre 1979

Vivre en Lorraine sidérurgique ? L'exemple de la vallée de l'Orne

De nombreux ouvrages et articles de journaux sont consacrés aux problèmes de la Lorraine sidérurgique. Mais combien parlent des habitants ? C'est l'ambition de ce reportage que de faire comprendre les hommes qui vivent, travaillent, chôment, souffrent physiquement — du fait même de leur travail — et moralement par suite du chômage et de ses conséquences dans une région à laquelle ils sont attachés.

Ce travail a été réalisé par des adolescents vivant tous ces problèmes à l'étape la plus importante de leur vie. C'est pourquoi leurs témoignages ont été privilégiés aux dépens des commentaires.

LA BRÈCHE septembre 1979

Sommaire du n° 51

QUE SIGNIFIE LE VOYAGE-ÉCHANGE ?
ou Questions posées à notre «establishment».

Un professeur d'anglais de collège présente le voyage-échange, les perspectives qu'il ouvre et les problèmes qu'il conduit à poser.

QUELLE LUTTE ?

Germaine PACCOUD

Une suite au dossier BIOLOGIE - SCIENCES PHYSIQUES (La Brèche n° 48-49).

**INSPECTION - RÉPRESSION :
UN COLLÈGE EXPÉRIMENTAL
ET SON I.P.R.**

Chronique — documents à l'appui — des démêlés d'un C.E.S. expérimental (plus pré-

cisément de l'équipe des professeurs de lettres de ce C.E.S.) avec son inspecteur pédagogique régional.

ATELIERS DE CRÉATION

Dans un collège, une organisation originale d'ateliers diversifiés, dans le cadre de l'horaire normal, grâce à la concertation entre l'administration, les enseignants et les élèves.

VIVRE L'ANGLAIS EN 6^e

M.-Th. MACHE

Un exemple d'heure de soutien : PLAY AND SPEAK (JOUER ET PARLER).

REGARDS SUR...

- William CAMUS : *Opération Clik-Clak.*
- Etel ADAN : *Sitt Marie-Rose.*

POUR LA RÉTHORIQUE (III)

Roger FAVRY

... Ou art de bien parler : la rhétorique, c'est ainsi que l'on nommait, il n'y a pas si longtemps, l'enseignement des lettres. Roger

FAVRY nous propose tout à la fois une réflexion et une pratique. Voici la troisième livraison ; les deux premières ont paru dans La Brèche n° 48-49 et 50.

**LE DESSIN TECHNIQUE,
FROMAGE PÉDAGOGIQUE**

Alex LAFOSSE

L'éducation manuelle et technique d'après les dernières instructions officielles : inquiétant !

**UNE APPROCHE DE LA GRAMMAIRE
ANGLAISE AU PREMIER CYCLE**

Une méthode pour les acquisitions grammaticales en langue étrangère.

**NOTRE PRATIQUE QUOTIDIENNE :
L'EXPLOITATION DES LIBRES RECHERCHES
EN MATHÉMATIQUES (1^{re} partie)**
Edmond LÉMERY

APPELS DU SECTEUR «ART ENFANTIN»

QUE LIRE
quand on commence à lire ?

magazine

*a été créé
pour cela*

LIRE PAR PLAISIR

avec des histoires, vraies ou inventées, des poésies, des bandes dessinées (réalisées par des enfants).

LIRE POUR DÉCOUVRIR

avec des textes documentaires courts.

LIRE POUR FAIRE

avec des rubriques liant la lecture à des activités (constructions, cuisine, jeux, etc.).

En tout 32 pages d'incitation à la lecture.

Je lis

*Je Dessinée
Bande*

Je me demande.

Je fabrique

Je cuisine

Je construis

**Le magazine
que tous les jeunes enfants attendaient.**



magazine paraît tous les mois pendant l'année scolaire (10 numéros par an, de septembre à juin).

L'abonnement (France : 48 F - Etranger : 58 FF) est souscrit aux Publications de l'Ecole Moderne Française (P.E.M.F.), Cannes 06 - C.C.P. Marseille 1145-30 D.