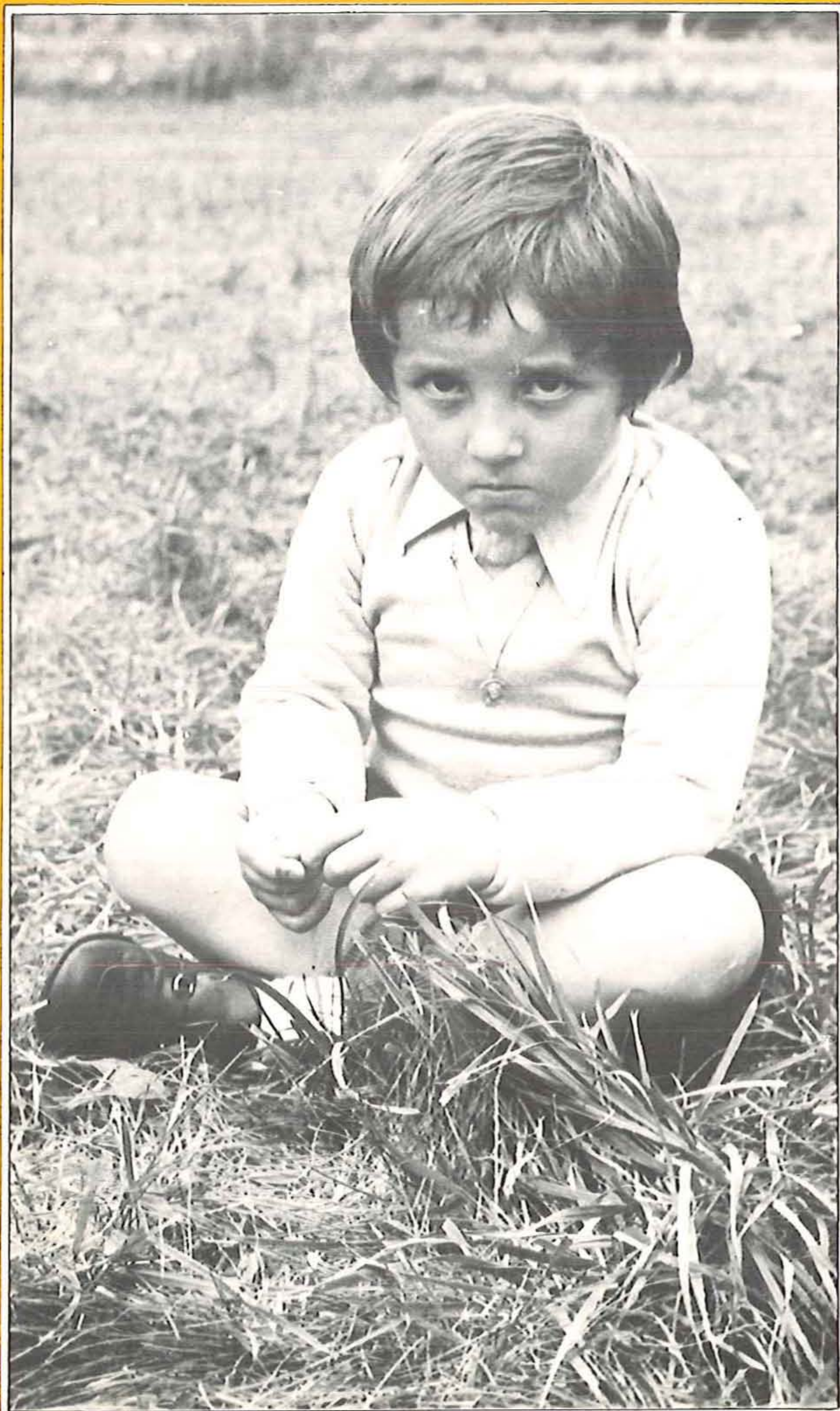


l'éducateur

pédagogie freinet



- Où va l'école ?
- L'I.C.E.M. et les révolutions pédagogiques
- Le travail individuel : Comment ? Pourquoi ?

n° 1

15 septembre 80
53^e année

15 n^{os} + 5 dossiers : 118 F
Etranger : 153 F

SOMMAIRE

n°1

Editorial

Si je leur parlais des écoles normales - *C. Poslaniec* 1

Ouvertures

Où va l'école ? - *Commission I.C.E.M.* 35 3

Outils

Vers la fin des techniques sonores réellement éducatives ?
P. Guérin 8

Problèmes généraux

L'I.C.E.M. et les révolutions pédagogiques - *M. Barré* 10

Actualités de *L'Éducateur*

13

Pages affichables

16-17

Pratiques

Le travail individuel : Comment ? Pourquoi ? - *G. Mondémé* 24

Tit'mob

Pas touche - *H. Plontz* 27

Livres pour enfants

29

Livres et revues

30

Courrier des lecteurs

31

Photos et illustrations : N. Rigault (Photimage) : C1 - Photimage : pp. 1, 2, 3
G. Raoux (Photimage) : pp. 4, 6 - T. Brunet (Photimage) : p. 5 - J. Cohen (Photimage) : p. 7 - P. Guérin : p. 9 - R. Ueberschlag : p. 11, 12, 21 - D. Léger : p. 11
Photo C.N.D.P. / J. Suquet : p. 23 - F. Guérin (Photimage) : p. 27 - Commission «expression corporelle» (Photimage) : p. 28 - M. Foucault (Photimage) : p. 28.

Adresse de la rédaction : *L'Éducateur*, I.C.E.M., B.P. 66.

Abonnements : P.E.M.F., B.P. 66, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 118 F.

Je ne sais pas quoi dire...

Si je leur causais des écoles normales ?

Si je causais des écoles normales ? Ils vont penser que c'est une nostalgie d'ancien combattant (1) ! Pourtant c'est incontestablement la saison ! Les exclus pour incompétence à la fin de l'an passé n'ont pas eu le loisir encore de faire retentir **publiquement** leurs cris de rage. Les autres doivent se barder l'âme et se façonner le visage à la semblance du parfait modèle d'instit' cinquième république rectifié 1979, pour n'avoir

pas le malheur de déplaire à leurs grands miroirs pédagogiques, luisants de hiérarchie et polis de bienséance. Sans oublier les sortants qui, dans leurs petites bottes de sept lieues, trouvent, cadeau de Noël un peu hâtif, un diplôme de tit' mob' (2) valable plusieurs années.

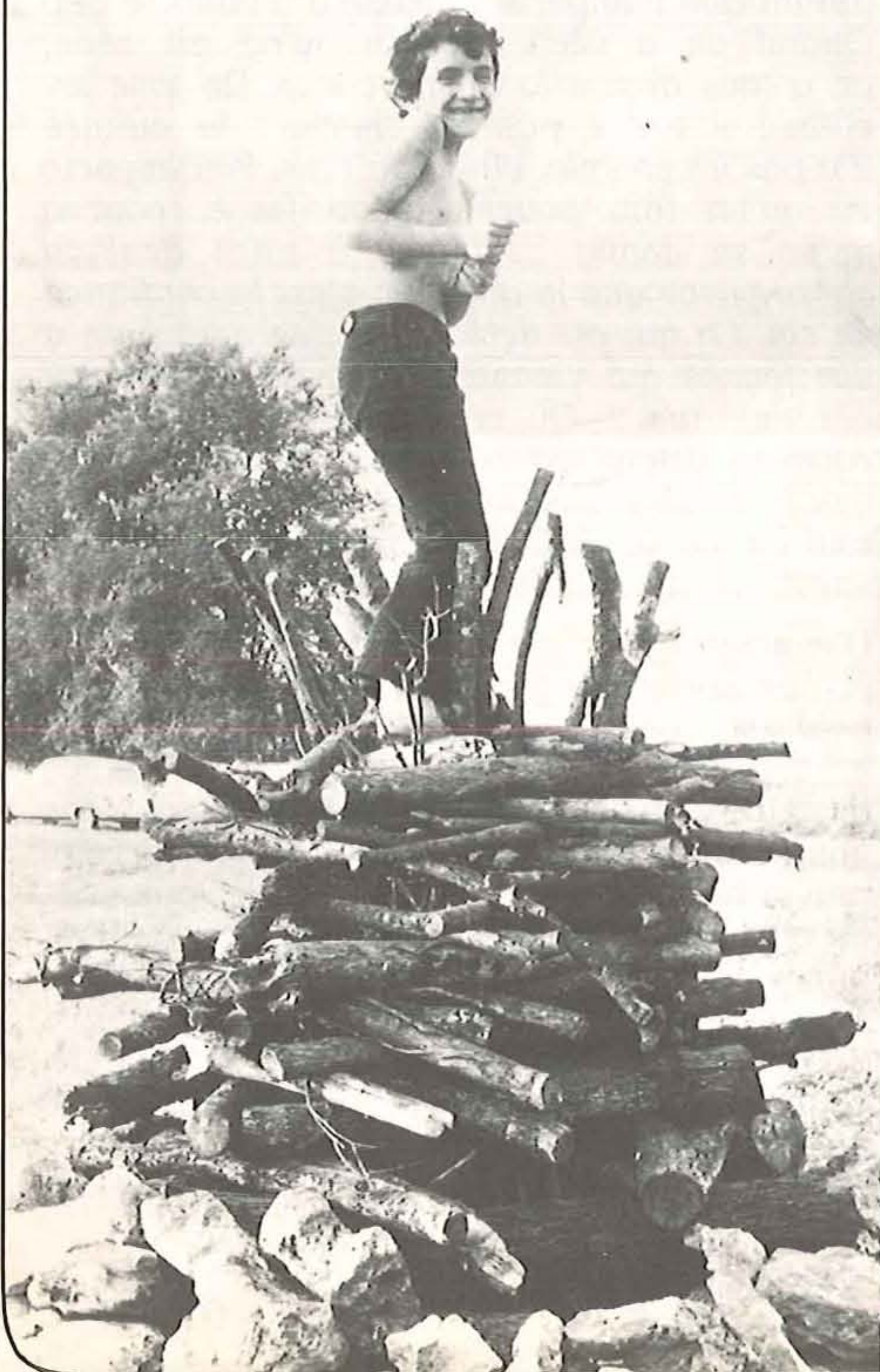
Mais qu'est-ce que je pourrais bien trouver à dire là-dessus ? Je pourrais dire, certes, que la nouvelle formation dans les écoles normales ne donne absolument pas aux futurs maîtres «les moyens de promouvoir une éducation ouverte sur la vie en donnant le goût du travail en équipe, en formant pour de bon à l'autonomie, permettant le développement des capacités créatrices tant au plan individuel qu'à celui d'une collectivité en construction».

Je pourrais dire, qu'à l'inverse, on peut songer à «des maîtres **responsabilisés par des pouvoirs réels**, non pas culpabilisés par les résultats d'un système qui leur échappe, ni infantilisés par une hiérarchie bureaucratique et autoritaire, ni repliés dans l'illusion que, du moins, entre les murs de leur classe, ils sont libres».

Je pourrais dire encore, en enfilant les redondances comme les perles de verroterie qu'on offrait aux «sauvages» en monnaie d'échange, du temps de la colonisation, que l'évaluation de la formation, dans les écoles normales, normalise, qu'elle est un couperet, rend docile, est un moyen de coercition, divise pour mieux régner, favorise la petite capitalisation culturelle, infantilise, etc. Et conclure que «la multiplication des épreuves (plusieurs par unités de formation) fait rentrer les formés dans un schéma infantilisant où l'évaluation n'est pas une manière de faire le point pour ajuster, mais un moyen de mettre au pas, de **normaliser**, en développant angoisse, docilité. Les formateurs ne sont pas exempts de ces procédures d'évaluation,

(1) N.D.L.R. : L'auteur, prof d'E.N. jusqu'en 78-79, a dû reprendre un poste de lycée à la rentrée 79.

(2) Titulaire mobile, c'est-à-dire affecté d'office à des remplacements.



puisque les modalités d'évaluation qu'ils pensent mettre en œuvre doivent être approuvées par le recteur, qu'ils sont dépossédés du pouvoir de déclarer valide» la formation qu'ils ont dispensée ; un jury, composé pour majorité de personnes n'ayant pas participé à la formation (choisies par le recteur) attribuera la validation ou non.»

Mais tout ceci a déjà été dit, et expliqué, et illustré, dans la brochure réalisée en commun par le G.F.E.N. et l'I.C.E.M. en mai

1980 : **Pour une évaluation outil de formation et de rupture (Perspectives de lutte contre la formation Beullac) (3).**

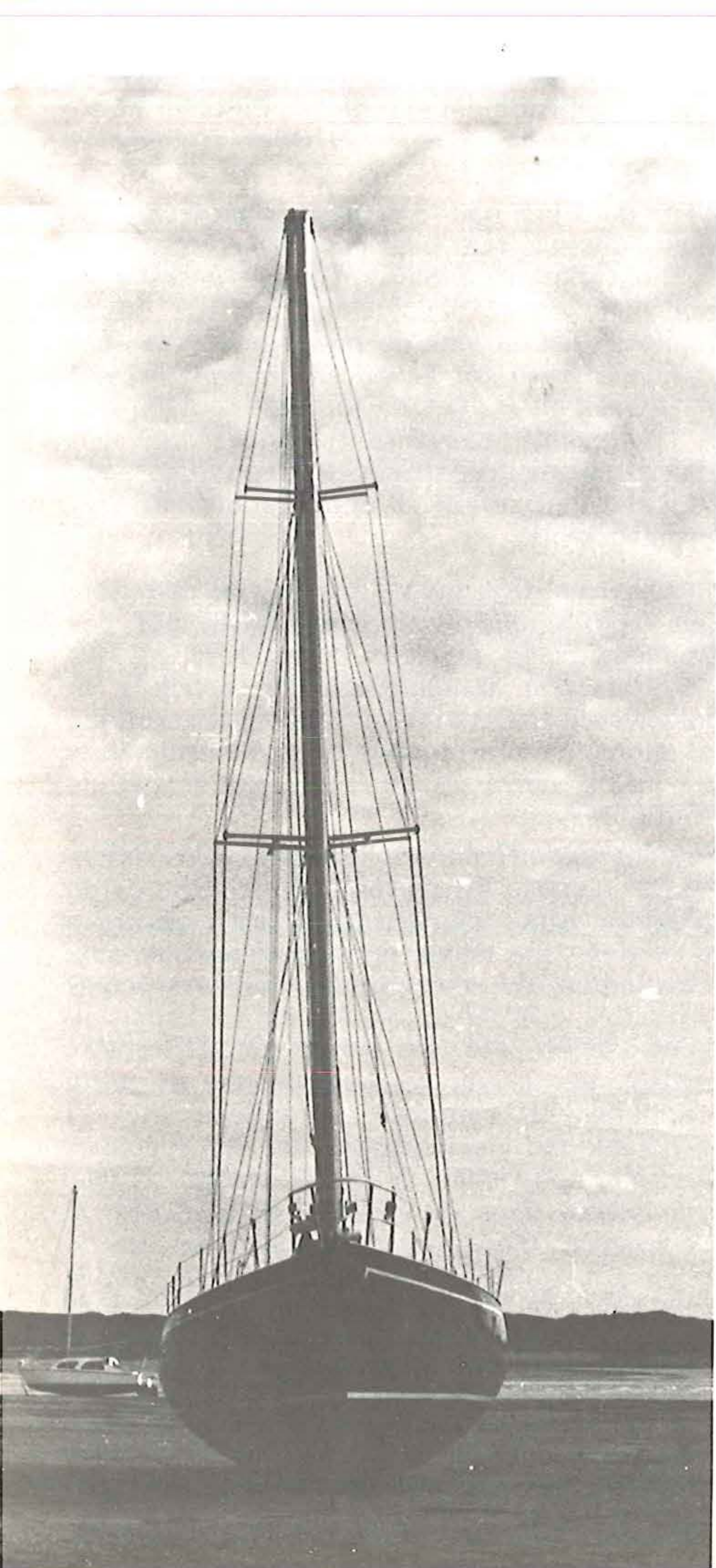
Alors qu'est-ce que je pourrais bien trouver d'autre à dire sur les écoles normales ?

C'est pour le coup qu'il me faudrait l'éloquence d'un Paul Delbasty... Il partirait à fond le cœur, comme au stage Sud-Ouest de 78 : «Ce qu'il faudrait voir c'est comment naît la confiance en soi et la personnalité. On aurait l'occasion d'observer que la construction de la personnalité s'appuie sur une chaîne d'actes qui sont soudés ou non. Si les actes sont solides, acquis par un long tâtonnement qui fait qu'on les a, ça suffit. On n'a pas besoin dans la vie de savoir faire mille choses, mais bien une. Et si l'on sait bien en faire une, on est solide parce qu'on a un recours, on est construit. Et ensuite, les autres se grefferont par là-dessus et ce qui nous gêne chez nous, dans les écoles, c'est que l'on fait faire trop de choses au nom d'une culture ouverte, au nom de la richesse, au nom de l'ouverture, et les gosses n'ont pas acquis, on ne respecte pas ce qu'ils veulent faire, toujours, toujours pareil. Il y en a un, faire pousser des plantes, eh bien ce sera sa culture ! Et cette culture lui en apprendra autant que n'importe laquelle à n'importe qui. Quand on a vécu, pourvu qu'on ait vécu, on a tous appris la même chose. De tous les côtés ; il n'y a pas de chemin ; la culture n'a pas un chemin, elle les a tous. Peu importe ce qu'on fait, pourvu qu'on fasse, pourvu qu'on se donne confiance à faire quelque chose parce que la question c'est la confiance en soi. Ce qui est drôle c'est que quand on a des jeunes qui viennent dans les stages, qui ont vingt ans : «Qu'est-ce que tu sais faire ?» Alors ils disent : «Moi je ne sais pas chanter, moi je ne sais pas danser.» Ils ne savent pas tout un tas de choses : on les a découragés de savoir. Il suffirait de savoir une chose !»

Domage que ç'a n'ait rien à voir avec les écoles normales tout ça ! Mais au fait... la confiance en soi qui ne s'acquiert que dans un groupe non hiérarchique par la confiance des autres, par la coopération quotidienne dès que se pose un problème réel, sur le terrain, par la solidarité en actes où les compétences de chacun sont au service de tous les autres, par la co-formation qui permet à tous de faire le point sans pour autant se sentir jugé, classé, dépersonnalisé... N'est-ce pas justement ce que les écoles normales style 80 empêchent d'acquérir ?

Christian POSLANIEC

(3) On peut se procurer cette brochure auprès des groupes I.C.E.M. ou G.F.E.N. au prix de 10 F.



OU VA L'ÉCOLE ?



Dans le département d'Ille-et-Vilaine, une commission de l'I.C.E.M. fonctionne, depuis l'an dernier, sur le thème : «*Au-delà de la pédagogie*». Comme il s'agit bien là d'une ouverture et que, par ailleurs, cette question, où va l'école ? est au centre de mes préoccupations actuellement, j'ai mis mon magnétophone dans ma poche et je suis allé voir sur place de quoi il retournait. Nous nous sommes retrouvés à cinq autour d'une table et voici ce que ça a donné.

Christian POSLANIEC

Paul Le Bohec. — Je pourrais dire, pour démarrer, qu'il y a la troisième révolution industrielle. Il faut faire la troisième révolution scolaire. Avant, le but de l'école, c'était la formation professionnelle. Or, maintenant, ce n'est plus l'école qui forme professionnellement. Alors on a des possibilités formidables pour faire autre chose. Quantité de gens sont bloqués, terriblement bloqués et n'ont que des solutions désespérées alors qu'il y a des pistes nouvelles. Je viens d'un stage d'éclaireurs de France ; là, il y avait un gars qui s'était mis à la drogue et un autre qui venait de faire une tentative de suicide... On a fait deux jours et demi de créativité, de communication... Ils auraient bien continué : ils ont des pistes, plein de pistes, ils ont confiance à nouveau. Donc face à des solutions extrêmes comme la délinquance, comme la drogue, si l'être parle de cette façon-là, avec culpabilité, eh bien c'est catastrophique ! Mais si on lui offre d'autres perspectives alors il reprend goût à vivre et ça fait des gens qui peuvent être beaucoup plus heureux.

Christian Leray. — Nous, à l'E.N.P., on n'a pas attendu ces quelques années pour faire ce que j'ai appelé, moi, une éducation de la vie pour la vie. Si on avait voulu baser notre éducation sur la formation professionnelle, on allait vraiment dans une impasse avec nos gamins. On s'en rend bien compte en prenant les exemples d'ateliers qu'il y a ici : peinture, métallique, maçonnerie. A part l'atelier maçonnerie, on peut dire que les enfants ne font pas les métiers qu'ils apprennent ici. Maintenant tout le monde en est convaincu. Ça ne s'est pas fait du jour au lendemain car il y avait les professeurs techniques qui eux étaient formés pour faire acquérir un métier. Il a fallu discuter avec eux, faire différentes activités avec eux pour les amener à se rendre compte qu'au travers d'activités pratiques, il s'agissait avant tout de susciter l'esprit d'observation, d'initiative, de réflexion et de responsabilité. Et maintenant ils ont compris que notre but principal n'était pas la formation professionnelle puisque aujourd'hui on trouve des P.T.E.P. qui sont partis en classe de neige ; un autre est parti avec un groupe qui a choisi la randonnée à cheval. Et le but principal de ces activités n'est pas la connaissance mais ce que moi j'appelle l'éducation de la vie. Quelque chose qui ne s'acquiert pas de façon livresque ni en faisant des enquêtes à droite et à gauche pour rassembler tout ça dans des cahiers... Finalement, il n'y a pas tellement de différence, pour moi, entre loisir et travail. Et c'est ce qu'on a toujours essayé d'opposer dans notre société. A l'E.N.P. nous sommes parvenus à dépasser cette opposition.

Paul Le Bohec. — Donc ça nous pose problème puisque la pédagogie Freinet c'est l'éducation du travail ! Donc on est bien obligé de se poser la question. Et je lis l'article du *Monde* sur le syndicalisme : comment les gens prennent-ils le travail ? C'est étonnant !

«N'est-il pas, en effet, des réalités que patrons et syndicats préféreront se cacher, même si, tour à tour, l'un et l'autre y trouveront argument et avantage : réalité de cet intérimaire de Fos qui refuse les offres d'emploi fixe «parce qu'il vaut mieux être libre» et que le boulot, «faut juste ce qu'il faut» ; réalité de ce lamineur de Longwy qui

«Quelque chose qui ne s'acquiert pas de façon livresque.»



«s'ennuie à mourir depuis qu'il trime en cabine» ; réalité, aussi, de cet O.S. de la Saviem qui «trouve «sympa» le chômage partiel, parce que ça permet de retourner le jardin ou de travailler au noir...»

«L'un dira : «Exception.» L'autre dira : «Cliché.» Selon les cas... «Gare !» prévient pourtant une éminence grise du C.N.P.F., «on aurait peut-être tort de se réjouir trop vite. A ne lire qu'en surface, c'est vrai, il y a dépolitisation. Les syndicats perdent des plumes, les militants ont la déprime, le gauchisme est moribond. Mais où ressurgira l'expression collective naturelle à toute communauté d'hommes ? Et si demain, elle en venait carrément à contester le travail lui-même ? Pêché mortel ?»

«Le coût en jours perdus, du fait de l'absentéisme, est plus de dix fois supérieur à celui pour fait de grève.

«Il fut un temps où la colère cassait les machines, un autre — hier, aujourd'hui — où on les protégeait comme un trésor de guerre dans l'usine occupée. Et si, demain... on se contentait de les fuir ?» (Dominique Pouchin).

Christiane Bertheleu. — Je ne suis pas d'accord avec Paul. Il me semble que l'école n'a pas eu comme objectif prioritaire la formation professionnelle. Du moins cet objectif entrait dans d'autres buts et je crois qu'il y a toujours eu une certaine formation personnelle et une certaine culture générale. Mais dans ce sens, nous on voulait former des citoyens, des républicains, un certain type d'image pour une société qui avait été définie avec la création de l'école. Et un certain type de culture de base aussi qui était manifeste dans le certificat d'études. Depuis que le certificat d'études a disparu (et il a disparu pour des raisons bien précises ; c'est toute une restructuration du système éducatif qui s'est produite) il est sûr que l'école primaire est devenue le point de départ d'un processus qui est d'accéder à l'enseignement secondaire et supérieur. Il y a tout le mythe de l'unité de l'école dont on gravit les échelons plus ou moins vite et disons que ceux qui sont trop lents sont éjectés. A ce moment-là il y a soi-disant formation professionnelle mais en fait ce sont des impasses à tous points de vue et finalement l'école se trouve en présence d'une crise qui entre dans cette crise très globale des valeurs, et crise de civilisation. Les valeurs travail et jeu effectivement sont remises en question. Cette crise semble comporter des aspects négatifs essentiellement en ce sens que tout paraît nous échapper, aussi bien au niveau idéologique qu'au niveau économique ou technologique. Mais il me semble que si les anciennes réponses sont remises en question, de nouvelles sont en train de se forger. Il n'empêche qu'une très grande inquiétude subsiste car il me semble qu'en même temps que s'effectue, par les pouvoirs politiques qui risquent de devenir de plus en plus despotiques, une restructuration industrielle qui concentre le pouvoir en quelques mains, il y a, à l'opposé, les besoins intenses d'expression collective et je dirai aussi d'autogestion dans tous les domaines. C'est-à-dire une prise en main de son destin, de ses tâches, par les personnes concernées, la revendication d'un pouvoir de décision de la part des collectivités qui produisent à la base.

Christian Poslaniec. — Et par rapport à la télématique, comment réagissez-vous ?

Daniel Boulanger. — Cet avènement de la télématique et le changement formidable que ça prépare, j'ai l'impression que ce n'est qu'une pierre parmi tant d'autres dans le processus actuel qui, à mon avis, est avant tout la dégradation totale de tous les systèmes sur lesquels, jusqu'à présent, était basée la vie, que ce soit au niveau national, au niveau local ou international même. On s'aperçoit que tout ce qui semblait être des valeurs sûres, des certitudes, se casse la gueule. Par rapport à ça les gens qui réagissaient aux formes d'oppression, de répression quelles qu'elles soient, avaient eux aussi mis en place un certain nombre de systèmes, le parti, le syndicat, les partis d'extrême gauche ou quoi que ce soit. En fait ils avaient mis en place un système qui marchait relativement bien. Et j'ai l'impression que maintenant — on parle de crise du militantisme —, en fait il y a crise de conscience que tout fout le camp là aussi. Les formes de réponses qui étaient possibles jusqu'à présent ne fonctionnent plus. La grève, par exemple, qui était une forme de réponse, n'est plus valable. Et j'ai l'impression qu'on est arrivé maintenant à un point où la machine est carrément incontrôlable pour tout le monde. Le système monétaire par exemple,

personne ne peut le contrôler parce que ça échappe maintenant aux nations... tous les systèmes économiques... le pétrole... tout, tout échappe. Et au niveau de notre vie individuelle j'ai l'impression que c'est ça qui se passe aussi. On peut prendre l'exemple, tout bête, de la Sécurité Sociale. A vouloir être protégés puis surprotégés... on est en train de se diluer petit à petit, de mettre notre personnalité en informatique. Disons qu'on a mis le doigt dans un engrenage sans savoir où on allait. Ce qui me semble le plus flagrant c'est qu'il n'y a plus de certitudes, qu'on ne peut plus s'accrocher à rien qui soit solide, comme auparavant.

Christian Poslaniec. — On définit la crise des valeurs globales comme, entre autre, une crise du travail. Le travail social parce qu'on sait très bien que les machines vont se substituer d'une façon plus efficace, aux personnes ; le travail à l'école dans ce qu'il a d'obligatoire et d'assommant, etc. Mais le pendant du travail, tel qu'il était défini jusqu'à présent, c'était le loisir. Toute l'industrie des loisirs qui s'est développée jusqu'à présent et qui était essentiellement définie comme un moment de repos par rapport au travail, un moment de vide, un moment où, surtout, il ne fallait pas faire travailler la tête ni les muscles ; ou alors les muscles uniquement dans l'orientation sportive avec toute l'idéologie de la compétition, etc. Il y avait quand même cette gratuité des actes pendant les temps de loisir dont les plus magnifiques fleurons étaient les émissions de radio-télévision, la chansonnette, les jeux... Or j'ai l'impression que depuis très peu de temps il y a déjà une reconversion de l'idée de loisir, en particulier par les mass media. Je m'aperçois qu'on commence à créer des émissions «intelligentes», autrement dit des émissions qui sont autant éducatives que distrayantes, comme si au niveau même du loisir on redécouvrait le travail-plaisir. Je m'en suis rendu compte après les attaques d'Alain Decaux vis-à-vis de l'histoire ; il y a deux émissions historiques qui se créent à la télé et qui vont être des émissions à la fois informatives et distrayantes. Ou alors quand on reprend Molière, ce que vient de faire De Funès, c'est une façon d'utiliser une culture classique pour la reverser dans une activité qui est considérée comme du loisir jusque-là : le cinéma. D'ailleurs, l'ensemble du cinéma vire vers cette double fonction distrayante et informative. Or la question que je me pose c'est : est-ce que ce n'est pas la société toute entière qui est en train de s'orienter vers une société éducative ? Auquel cas l'école y a-t-elle encore une place ? Parce que, par exemple, quand tu parlais tout à l'heure de l'E.N.P., Christian, ça revenait à dire qu'un établissement scolaire ne peut plus adopter les anciens fonctionnements et l'ancienne perspective du travail et doit donc adopter autre chose. Mais est-ce que même ce n'est pas déjà dépassé par toute une société qui se veut éducative et d'autant plus éducative qu'il y a du fric à la clé. C'est là qu'on rejoint la révolution informatique. La révolution informatique, c'est surtout la miniaturisation qui permet de faire en sorte que d'ici quelques temps tout le monde ait un terminal d'ordinateur, un magnétoscope, etc. Et ça veut dire qu'il y a des sociétés qui vont produire du document, du film, de la bande vidéo, à la fois éducatifs et distrayants.

Daniel Boulanger. — Pour aller dans ton sens, je pense à un truc. Ma femme est à la C.F.D.T. et fait partie du comité de l'entreprise où elle se trouve. Et à un stage qui était fait pour les gens faisant partie des comités d'entreprises, il a été fortement question de remettre en cause ce que les C.E. étaient jusqu'à présent, c'est-à-dire la plupart du temps une épicerie ni plus ni moins. Et il y a un très fort mouvement qui se fait dans le sens d'un C.E. éducatif. Et par exemple, les arbres de Noël qui se faisaient dans toutes les entreprises sont sérieusement remis en cause maintenant au niveau de la C.F.D.T. et on s'aperçoit que, dans beaucoup d'entreprises, il y a des choses qui sont faites. L'an dernier, à Rennes, 20 ou 30 entreprises, au lieu de donner des jouets, ont proposé des ateliers aux enfants. Ça a d'ailleurs été contradictoirement perçu par les parents qui ne sont pas prêts à lâcher encore le cadre dans lequel ils ont évolué jusqu'à présent. N'empêche qu'il y a eu un changement. Il y a un deuxième changement qui semble intéressant, c'est qu'il se met en place, à présent, un comité inter-C.E. Et le but de ce comité c'est, précisément, d'évoluer vers un C.E. qui ne serait plus une épicerie mais serait beaucoup plus culturel. Et le budget information devient une préoccupation. C'est tout nouveau ! J'ai eu l'occasion d'avoir en main des grilles budgétaires : le budget information était le plus faible. Le plus important c'était la cantine. Maintenant

ça change. Dans la boîte où se trouve Nicole on a fait une bibliothèque pour enfants, on fait des abonnements à des revues ; au lieu de distribuer un jouet à Noël il y a possibilité d'acheter des disques, des bouquins, etc. Disons qu'il y a là un changement qui se fait mais on est tous tellement conditionnés à fonctionner d'une certaine façon que toute remise en cause est difficile, même si elle apparaît à certains extrêmement positive. Mais il y a une dynamique de changement qui prend corps.

Paul Le Bohec. — Jusqu'ici, à l'Ecole Moderne, on était les porteurs de la dynamique de changement. Et il semble qu'on s'est arrêté. On a voulu préserver l'acquis et on n'est plus en marche. Dans ce que tu dis, Christian, il semble qu'on trouvera des productions pour une consommation. Et une fois de plus la culture ne part pas de l'individu : elle va être assénée, apportée de l'extérieur. Moi je parle de troisième révolution scolaire. En gros, la première c'est celle des Jésuites au temps de Louis XIV. La deuxième c'est 1881, la Troisième République qui formait, comme dit Christiane, la personnalité de certaines personnes seulement alors que la formation de base c'était pour les ouvriers qui devaient apprendre à lire, écrire, compter parce qu'il y en avait besoin pour le travail.

Christiane Bertheleu. — Et il y avait une morale, une instruction civique qui était bien déterminée par l'idéologie...

Paul Le Bohec. — Oui... La troisième révolution scolaire qu'on devrait faire maintenant, c'est une révolution copernicienne au sens de Freinet parce que c'est renverser les choses : elle doit venir de la base. Il faut que ça vienne des instits, des élèves, des enfants... pas comme d'habitude toujours parachutée d'en haut. Et c'est très important ça ; et ça rejoint une autre idée : en face de l'incertitude de la société, de la crise ouverte, de l'inadéquation des solutions habituelles, il y a la tentation pour le système de revenir à des solutions sûres qui sont le fascisme, la prise en main. Et si on veut éviter ça, comme dit Pisani, il faut aller vers le dur chemin de l'autogestion. Et on a à travailler là-dessus : autogestion de la communication, autogestion d'un groupe d'expression corporelle, etc.

Christian Leray. — Je vais dans ton sens en pensant à Plogoff car c'est un exemple de mouvement social qui se dessine, qui n'a rien à voir avec le travail, les syndicats dont parlait Daniel tout à l'heure, ni la politique. C'est la population qui est en train de se révolter contre la main-mise d'un monopole X qui voudrait leur imposer sa façon de vivre. A mon avis c'est assez profond. C'est même une remise en cause du développement économique. Ça mérite d'être relevé car c'est tout à fait différent des mouvements syndicaux qu'on a eus jusqu'ici.

Christiane Bertheleu. — C'est intéressant dans la mesure où c'est l'ensemble de la population qui est concernée par la construction de cette usine qui la refuse.

Christian Leray. — Il ne faut pas s'arrêter seulement à la contestation anti-nucléaire. Ça va beaucoup plus loin dans la prise en charge du bien collectif et de son rythme de développement.

Daniel Boulanger. — Finalement, cette crise qui a des côtés négatifs de par l'incertitude qu'elle crée, elle oblige à un chan-

Plogoff, un exemple de mouvement social qui n'a rien à voir avec le travail, les syndicats ni la politique.»



gement. De plus en plus, par des actes quotidiens, on se trouve au pied du mur. Et de deux choses l'une : on saute le mur ou on se casse la gueule. Et pour sauter le mur, on est obligé maintenant d'inventer des solutions nouvelles. C'est en ça que l'école a un rôle. Jusqu'à présent l'école a toujours donné des réponses. A la question A on répondait par la réponse A' et, au mieux, on avait deux ou trois possibilités de réponses. Or il se trouve que ces réponses ne collent plus avec la question. Peut-être aussi que la question n'est plus la même ! Or ce en quoi l'école a son intérêt et ce en quoi les ordinateurs devraient devenir des auxiliaires précieux et ne pas, pour autant, supprimer l'école, c'est que face à toutes ces questions nouvelles ou posées de façon nouvelle, il faut trouver des réponses nouvelles. Or jusqu'à présent on n'a pas été habitué à ça. L'école peut aider les gens en les mettant en situation : apprendre aux gens à se trouver en situation et à partir de là, apprendre à sauter. C'est-à-dire apprendre à vivre l'imprévisible. C'est le principe même de la créativité.

Tout à l'heure vous parliez d'autogestion. C'est un mot qui tend à me faire peur parce que j'y vois tout de suite le groupe. J'ai l'impression que jusqu'à présent, la seule solution aux problèmes qui se posaient était de se regrouper. Et puis finalement — je vois ça à travers ma grille —, quand je regarde les groupes, je trouve qu'ils fonctionnent toujours de la même façon que la société en général, même les groupes de contestation. Tout fonctionne à la même image. C'est-à-dire que la plupart du temps, pour peu qu'un groupe ait un peu vécu, on s'aperçoit très vite qu'on va arriver à quelques leaders et puis à un maximum de suiveurs. J'ai l'impression que maintenant, au moins les jeunes, tendent au contraire à se défendre de ce type de groupes et à développer leur individualité. J'ai l'impression qu'on fait un retour à l'individu. Et finalement je crois que c'est une des solutions possibles et je ne crois pas à l'autogestion maintenant, c'est-à-dire à la création de groupes nouveaux pour répondre aux questions. Si les jeunes s'intègrent de moins en moins dans ce type de groupe, c'est qu'ils tendent à trouver leurs réponses dans leurs propres changements de comportement. Ça c'est quelque chose de nouveau et l'école aurait à travailler dans ce sens, à permettre à l'individu de développer au maximum son potentiel. Un pas vers l'autogestion ne peut se faire qu'à ce prix.

Paul Le Bohec. — Dans ce sens, l'enquête du *Monde* montre qu'il y a une perte formidable de militants sur le plan des syndicats. Et il y a un phénomène qui est corollaire à celui-là, c'est que le patronat a une autre forme d'action ; ils ont installé tout un système de psychologues, d'agences de relations pour aller directement à l'ouvrier et prendre en compte ses désirs personnels.

Christian Leray. — Tu oublies aussi qu'on fait de plus en plus appel à des intérimaires qui ne sont pas prêts à entrer dans le syndicat.

Christiane Bertheleu. — Je trouve extrêmement dangereux de délaisser le syndicalisme au sens de volonté de se regrouper pour résister à l'oppression, à la répression du pouvoir en place qui devient d'une puissance qu'il n'a jamais atteinte jusqu'à présent. Et en effet c'est la tactique des patrons d'être en relation directe avec l'individu pour mieux faire pression sur lui.

Christian Poslaniec. — Est-ce que je peux vous demander, dans ces perspectives-là, où va l'école ?

Paul Le Bohec. — L'école ne doit plus se centrer sur les connaissances. Elle doit se centrer sur la personne et les communautés auxquelles celle-ci appartient. Et il faut fortifier les individus. Un des rôles de la pédagogie Freinet, de la C.E.L., peut-être de *L'Éducateur*, ce serait de faire connaître les multiples expériences qui se font sur la consolidation des individus, leur progression sur le plan de l'équilibre personnel, psychologique, sur l'augmentation des possibilités de communication et d'expression de soi qu'ils ont, et de plaisir de vivre, etc. Il y a une sorte d'élan qu'il faudrait créer parce que si on travaille au niveau technique des outils sans savoir pour quelle raison, sans voir cet élan, sans le replacer dans le mouvement, eh bien on est à côté de la plaque.

Daniel Boulanger. — J'ai l'impression que c'est un fait que l'on tend à aller de plus en plus vers l'individu et le fait que les patrons travaillent de plus en plus au niveau de l'individu, moi, ça me fait dire qu'ils ont su encore une fois saisir avant nous ce qui se passait effectivement. De même, pour ce qui en est de la créativité, il y a belle lurette que les patrons

ont développé un tas de techniques et savent très bien les utiliser alors que nous on en est encore aux balbutiements.

Ce en quoi l'école a une place, et l'I.C.E.M., c'est pour aider chacun à développer le maximum de son potentiel et à prendre conscience, combien finalement on est riche. L'individu face à lui-même peut prendre conscience d'une certaine part de cette richesse-là. Il peut aussi prendre conscience d'une certaine part de ses déterminismes. Mais il arrive un moment où il me semble, à moi, nécessaire de s'ouvrir aux autres de façon à aller plus loin. C'est-à-dire qu'à ces moments-là on participe à des groupes, on va vers les autres, non plus tellement parce que c'est la mode ni par habitude mais par besoin. C'est-à-dire que ça devient vital. Je crois que les choses n'évoluent profondément que dans la mesure où elles sont vitales et que tout ce qui n'est pas ressenti comme tel se casse la gueule ou du moins n'a aucun impact.

Christian Poslaniec. — Dans la définition d'une nouvelle école où la finalité serait plus de former des individus à leur plaisir, à leur recherche personnelle, etc., il y a le problème de la formation qui se pose. Est-ce qu'on peut faire ça avec les enseignants qui sont actuellement dans les écoles ? D'autre part, la créativité c'est un des fondements de l'I.C.E.M. depuis le départ. Celle des enfants d'abord puis plus récemment celle des adultes car on voit de plus en plus de commissions « création adultes » dans les départements. Cela ne veut-il pas dire que l'I.C.E.M.-C.E.L. est en voie de devenir le mouvement vers lequel on va se tourner pour s'adapter à ce nouveau besoin de formation particulière pour les enseignants ? Autrement dit, l'I.C.E.M.-C.E.L., au lieu de se casser la figure, n'est-il pas sur la voie d'être reconnu par davantage de monde ?

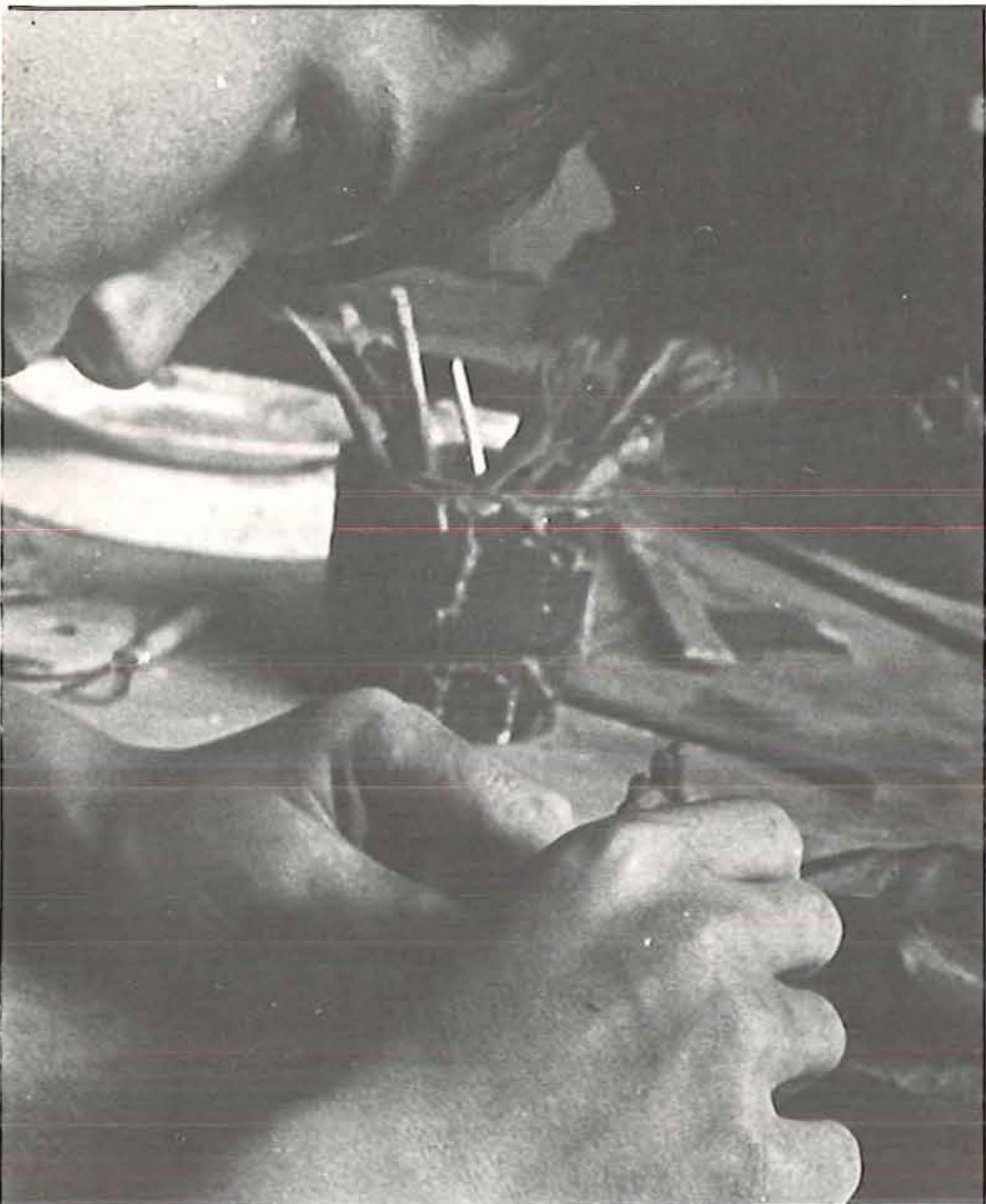
Paul Le Bohec. — A condition que l'I.C.E.M. reconnaisse maintenant la créativité adulte qu'elle a longtemps refusée. Il est exact que dans les secteurs les plus variés : écoles parallèles, formation syndicale, éducateurs judiciaires, promotion ouvrière, Eclaireurs de France, associations familiales, on demande des informations sur notre pédagogie. C'est comme s'il y avait une généralisation de la constatation que les formes habituelles de formation et de fonctionnement débouchent sur une impasse. Les buts poursuivis sont également en évolution et on cherche ce qui pourrait convenir aux situations et aux demandes nouvelles. Sur le plan des luttes, il y a également un rapprochement : l'I.C.E.M. n'est plus l'ennemi ou le concurrent, mais un partenaire dont on attend beaucoup.

Mais il semble que l'on ne puisse plus maintenant éviter de passer par l'intérêt personnel du futur militant. En effet, beaucoup d'enseignants sont maintenant désemparés. Si on leur dit : « Militez par devoir pour les enfants du peuple » cela ne peut plus suffire à les mobiliser. Il faut d'abord qu'on réponde à leur demande personnelle. Ensuite seulement, ils pourront retrouver une dimension collective. Pour parvenir à l'altruisme, il faut aller jusqu'au bout de son égoïsme. Il y aura alors des retombées au niveau des enfants. Il faut que nous pratiquions également au niveau adulte (enseignants et parents) « une pédagogie de la personne au sein de ses communautés ».

Christian Leray. — C'est vrai parce que j'ai remarqué que lorsqu'on a créé ces journées départementales et qu'on a passé

« Il faut que l'école apprenne au groupe-classe à s'organiser. »





«Une nouvelle école où la finalité serait plus de former des individus à leur plaisir à leur recherche personnelle.»

l'annonce : expression théâtrale, ateliers d'expression, etc., j'ai reçu des quantités de coups de téléphone, ce qui montre bien qu'il y a un besoin. Et c'est vrai qu'il y a de plus en plus de gens à venir dans les assemblées départementales à partir du moment où on ne se contente plus de discuter mais qu'on essaie de créer quelque chose ensemble. Et je crois que c'est une voie qu'on va continuer.

Christiane Bertheleu. — Je suis tout à fait d'accord sur ce besoin de création qui se développe et je pense qu'il s'est manifesté socialement avec les événements de mai 68. Mais mai 68 a abouti à un échec au niveau institutionnel. L'école doit fortifier la personnalité, fournir des moyens aux enfants et aux futurs adultes de retrouver constamment leur équilibre parce que les conditions de vie actuelle sont extrêmement pathogènes. Mais il me semble qu'en même temps, et peut-être que c'est la même chose, il faut que l'école apprenne au groupe-classe à s'organiser. Et si l'ordinateur peut rester au service de la formation personnelle au lieu d'être un moyen de normalisation des individus, il me semble que c'est à cette condition. Cette vie en groupe suppose l'élaboration de règles de vie ; elle suppose aussi la capacité de discuter, de décider collectivement et de définir des types de relations avec le milieu environnant. Bref, si l'individu doit être la finalité de toute organisation sociale, il n'empêche que si l'école se désintéresse complètement de l'organisation des groupes, les individus risquent d'être complètement impuissants vis-à-vis de la pression des pouvoirs politiques.

Christian Poslaniec. — Quand tu parlais de mai 68, je pensais à Bachelard qui disait que la rêverie précédait toujours la matérialité. Par exemple, la rêverie d'envol a précédé l'avion alors que l'avion n'a été possible que parce qu'on a créé quelque chose. Jusque là, on avait comme modèle l'oiseau, le battement d'ailes et c'est à partir du moment où on a transformé l'aile en surface portante et qu'on a inventé l'hélice comme système de propulsion complètement différent de celui des oiseaux, qu'on a pu trouver le vol. Or je pensais que mai 68 c'était, pareillement, la rêverie d'une autre société qui n'avait pas les moyens matériels créatifs pour aboutir à quelque chose. Ces moyens-là, c'est l'automatisation qui devient possible au niveau du travail, qui permet donc aux individus de consacrer une partie de leur temps à autre chose et qu'en ce sens mai 68 pourrait bien réaliser une partie de ses objectifs

actuellement, bien que d'une façon cachée. Seulement, tu faisais allusion à l'ordinateur, l'ordinateur ne peut être au service des individus que s'il leur permet de créer. Autrement dit s'ils apprennent à le programmer. Ce qui implique qu'il ne soit pas déjà programmé en mémoire morte, ce qui est le cas actuellement pour les micro-ordinateurs. Car le pouvoir social trouve là l'occasion d'asseoir son autorité sur autre chose. Or peu de gens revendiquent l'ordinateur pour eux-mêmes comme un instrument de création.

Christiane Bertheleu. — Il me semble qu'il ne peut devenir instrument de création que si précisément, à l'école, on apprend à créer, par l'intermédiaire de ces nouveaux outils.

Daniel Boulanger. — On parle de création mais pourquoi créer ? Est-ce que c'est un besoin fondamental de l'homme ? Moi je crois que c'est quelque chose de vital, les moyens habituels ayant prouvé qu'ils nous menaient au chaos.

Christian Leray. — C'est tellement vrai qu'il y en a qui se sauvent par la création. Je connais quelqu'un qui est en train de se sauver de la drogue par la création : elle a participé à des ateliers de cuir, fabriqué des outils, etc. et c'est sûr que maintenant elle est en bonne voie pour se sortir de la drogue... L'école devrait aussi tenir compte de cet aspect thérapeutique de la créativité. Je possède de nombreux exemples sur ce sujet mais le plus intéressant me semble celui d'Yves qui était arrivé à l'E.N.P. après des tentatives d'incendie d'un C.E.S. Dès la première semaine, il a peint à la main sur une toile de jute, un gigantesque volcan où éclataient les couleurs les plus vives. Ses mains lançaient des flammes dans toutes les directions ! Sa joie fut grande de voir l'ensemble du groupe s'intéresser à son volcan ; il l'afficha, d'autres volcans furent créés pour aboutir trois semaines après cette création à un cheval galopant dans un paysage calme et serein où le vert dominait. Peu à peu, cet enfant qui bégayait a tellement bien réussi à s'exprimer oralement qu'il a été choisi par son groupe comme responsable à la coopérative des classes de 3^e.

Daniel Boulanger. — J'ai l'impression que la créativité peut servir à deux choses. Elle a sans doute un aspect thérapeutique dans la mesure où elle permet de dire des choses qu'on n'a jamais dites autrement et aussi le fait qu'elle permet de toucher du doigt nos déterminismes ; à partir du moment où on sait pourquoi on agit de telle façon et pourquoi on est comme ça, on est plus apte à agir. Mais la créativité c'est aussi aller dans le sens de quelque chose de nouveau. A mon avis ce n'est pas opposable mais complémentaire.

Christian Poslaniec. — Moi je me méfie un peu de la créativité. Je ne crois pas que ce soit un besoin fondamental. Je crois que c'est un comportement au service des besoins fondamentaux, ce qui est différent. C'est-à-dire qu'il y a des besoins fondamentaux qui sont mal satisfaits socialement, actuellement, qu'on n'a que la solution de s'adapter d'une façon ou d'une autre, quitte à attaquer son propre organisme, ou la solution d'inventer quelque chose à la place des structures devenues inefficaces pour satisfaire ses besoins. Dans ce sens-là la créativité est positive. Mais il y a un autre aspect de la créativité dont je me méfie terriblement, la créativité freudienne en quelque sorte, la créativité qui vient à la place d'un besoin fondamental qu'on ne peut satisfaire, la sublimation quoi ! Qu'est-ce que ça donne ? Ça donne, par exemple, dans la société contemporaine, les anciens de mai 68 qui, ayant eu un sentiment d'échec, ont abandonné le boulot qu'ils faisaient pour s'orienter vers un travail d'artisanat plaisant. Et au bout de douze ans c'est devenu des boutiques d'artisanat où ce qui était peut-être au départ de la créativité-plaisir devient de la créativité-travail parce qu'il faut fournir pour gagner du fric, etc.

Christiane Bertheleu. — La créativité n'est peut-être pas la finalité ultime mais il me semble qu'il faut l'entendre au sens d'un moyen de lutter contre ce que Marcuse a appelé «l'homme unidimensionnel», c'est-à-dire contre un étiolement de la personnalité dû à notre civilisation technocratique. Et développer la créativité chez les enfants et les adultes c'est développer des possibilités d'adaptation et de réadaptation et de dépassement de soi-même et des obstacles à notre développement personnel qui viennent de la société, de notre mode de vie.

Paul Le Bohec. — De toute façon, l'être trouve un moyen de parler. Mais il peut parler en opposition, c'est-à-dire à culpabilité par rapport au groupe, ou en valorisation. Et dans un premier temps ce peut être une création de l'ordre de l'imaginaire. Mais ce que cherche l'individu, c'est le réel.

Vers la fin des techniques sonores réellement éducatives ?

I. - QUELQUES OBSERVATIONS

- Catalogue C.A.M.I.F. été 1980, rubrique son :
 - 1 magnétophone à bande (2 852 F),
 - 7 minicassettes,
 - 6 radiocassettes,
 - 12 platines cassettes à incorporer dans une chaîne Hi-Fi (de 1 050 à 2 220 F),
 - 13 tourne-disques ou électrophones,
 - 12 types divers de cassettes, 2 types de bandes magnétiques.
- F.N.A.C. (Forum des Halles) :
 - 6 magnétophones à bandes (de 3 250 à 6 889 F),
 - 53 platines à cassettes Hi-Fi.

Quel audiovisuel est sous-tendu par ce matériel ?

Comment l'instituteur en contact avec cette réalité peut-il être immédiatement réceptif à nos propos lorsque nous disons : *« Il te faut aussi un magnétophone à bande, de la bande suffisamment résistante (standard) à consommer, un microphone honnête, une colleuse, de l'adhésif spécial, si tu veux faire de l'enregistrement sonore une activité réellement éducative ! »*

— Il lui est de plus en plus difficile de se procurer — même de voir dans les points de vente — une colleuse à bande, de l'adhésif, de la bande standard... Il n'y a désormais que des cassettes, et un petit stock de bandes minces, double ou triple durée, très chères !

— Il lui est de plus en plus difficile de soupçonner toutes les possibilités offertes par la pratique des techniques sonores par les enfants, ou même celles où seulement on associe les enfants au travail de mise en forme de l'enregistrement (ce qui est un niveau déjà tout à fait efficace, et souvent suffisant dans nos classes élémentaires).

Que faire ?

II. - UNE ÉVOLUTION INÉLUCTABLE

1. En 1890, du temps du phonographe à cylindre de cire, tout possesseur d'appareil pouvait enregistrer et faire écouter ce qu'il avait confié à la machine (écoutez la B.T. Son n° 846). Puis le disque industriel vint, et cette possibilité merveilleuse mourut.

2. Elle renaquit vers 1950, avec l'apparition du magnétophone d'amateur à fil. Elle s'amplifia avec le magnétophone à bande permettant d'intervenir sur l'enregistrement afin d'en augmenter l'audience, en lui faisant acquiescer concision et pertinence : par là même, c'est une **profonde réflexion sur la communication et sur la langue orale** qui est offerte ; une réflexion qui est un aspect fondamental pour chaque homme de ce monde moderne où, justement, la transmission des sons — et des images — dans l'espace et le temps (par leur enregistrement) est devenue un phénomène de société qui la modifie profondément.

Voilà pour les enseignants un domaine qu'ils se doivent de prendre en charge, pour lequel ils doivent préparer les enfants, citoyens de demain, c'est-à-dire les amener à en être maîtres, à utiliser les techniques sans en être abusés.

Voilà près de trente ans que nous avons dit et répété qu'il était nécessaire que les éducateurs se sentent concernés par ces problèmes, et que nous avons montré par quels moyens il était facile d'être présents pour assurer la nécessaire formation élémentaire aux nouveaux langages.

Il fut une époque où nos préoccupations en ce domaine faisaient rire. Puis une autre, au cours de laquelle tous ceux que les

problèmes d'éducation intéressaient prirent connaissance de notre travail avec intérêt. Époque où le contexte politique et commercial assurait aussi la promotion de l'audiovisuel (même si ce n'était pas dans le même sens ou pour les mêmes raisons que nous).

J'aurais tendance à penser que nous nous acheminons avec rapidité vers une troisième époque — peut-être la plus difficile et qui risque de durer le plus longtemps —, celle de la **consécration définitive du seul audiovisuel de consommation de programmes préétablis.**

Et ça ne semble pas faire frémir les enseignants !

Non, il me semble au contraire que, dans la mesure où ça les soulage de leurs tâches et responsabilité, ils sont tout prêts à consommer, quitte à critiquer féroce ce qu'on leur donne, et qu'ils ne semblent pas vouloir prendre en charge...

III. - QUEL AUDIOVISUEL SE PRÉPARE ?

Attendez ! Vous ne savez pas ce qu'on vous prépare pour la décennie qui vient, avec la téléinformatique !

Bien sûr, vous pourrez toujours faire « mumuse » avec une minicassette, car ça ne portera guère à conséquences, mais pour les formations « sérieuses » des jeunes, celles qui débouchent sur des secteurs économiques valables, alors vous verrez s'organiser les regroupements d'établissements pour l'utilisation de moyens lourds asservis à des centrales de données, qui seront ce que certains voudront bien qu'elles soient.

A côté de cela, que deviendront nos petits programmes audiovisuels originaux et artisanaux, nos B.T. Son et nos disques ou cassettes ?

Quant à mettre l'audiovisuel au service de l'expression en vue de se l'approprier et le démystifier : fini ! Terminé.

Il restera, pour les « mordus », une partie culturelle limitée : montrer aux amis vos dernières vacances familiales enregistrées au magnétoscope couleur ! Soyez sans crainte pour le matériel audiovisuel d'un certain prix : il est importé, vit et se vend de toutes façons, ici ou ailleurs ; et il y aura des clients pour les programmes :

Une étude des multinationales de l'audiovisuel montre qu'il existe un marché florissant pour les magnétoscopes ou les futurs lecteurs de disques vidéo (1 heure de film pour 150 F) qui vont bientôt sortir : le porno bourgeois à domicile...

En 1980, vous le voyez, les moyens simples et efficaces dont nous aurions besoin font déjà défaut pour amorcer dans beaucoup de classes une réelle formation en audiovisuel.

A l'évolution technique (avec une cassette produite sur une platine Hi-Fi Dolby, on rivalise avec un bon disque) s'ajoutent les problèmes économiques dont vous devinez l'incidence.

IV. - ET NOUS ?

Pour nous, tout cela se traduit par une réelle inquiétude, si tout un noyau d'enseignants conscients des situations et problèmes ne réussit pas à amplifier sa voix, à mettre en valeur son travail, à inlassablement réaffirmer ses orientations éducatives, s'il se lasse... nous aurions des raisons d'être inquiets.

1. Editions audiovisuelles

La réalisation industrielle des B.T. Son présente des complexités dues à ses composants très divers :

- Le livret actuel a un prix de revient plus élevé que son prix de vente ;
- La mise sous pochette des diapos, disque et livret pose un problème de main-d'œuvre ;
- L'ensemble subit la T.V.A. à 33 % (produit de luxe !) ;
- Les tirages minimum des différents éléments techniques, diapos, disques, cartons, livrets, pochettes, sont différents, ce qui impose une vigilante gestion de l'évolution des stocks.

Enfin, la diffusion se fait mal, peut-être parce que le produit n'est pas « conforme » à ce que l'enseignant ou le public a l'habitude de voir dans le commerce : « *Qu'est-ce que c'est que ça ?* »

Alors que nous sommes heureux de pouvoir proposer un ensemble de documentation multisupport, qui fait au mieux le tour d'une question, et permet — grâce aux supports séparés, mais rassemblés — l'entrée par la porte la plus adaptée aux circonstances de la classe, il semble que cet effort soit bien mal compris.

Nous risquons d'avoir « tort » alors que nous sommes persuadés détenir — expériences et critiques nous le confirment — un type de documentation tout à fait satisfaisant pour le travail de recherches documentaires des enfants en situation d'autonomie.

Peut-être que le travail libre des enfants (la B.T., c'est Bibliothèque pour le Travail libre des enfants, disait Freinet) n'est plus l'objectif majeur des enseignants ?

L'utilisation d'un seul support (brochure) posant déjà des problèmes, l'ensemble des supports embarrasse peut-être plus qu'il ne facilite la tâche ? J'ai quand même peine à croire cela !

Alors ? Que désirent les enseignants autour de vous ? Faut-il effectuer une régression certaine en proposant des documents

séparément ? Et tant pis si une faible partie seulement des possibilités de documentation offertes est prise en compte ? Ce serait dur !

2. Et les cassettes ?

Nous avons la chance et la possibilité de pouvoir effectuer les éditions sonores que nous désirons sur cassettes, avec un tirage sans impératifs de minima, financier ou technique. Nous avons toutes nos collections existantes à exploiter... et nous ne réussissons pas à faire avancer, ni même à démarrer.

3. Les créations sonores dans la classe

Il me semble qu'elles se raréfient. Pourquoi ? Alors que le matériel de prise de son autonome permet d'enregistrer correctement en tous lieux, pour peu qu'on soit un peu averti. C'est quand même curieux !

Pourtant, il n'y a pas besoin d'attendre les sujets « sensationnels ».

Exemple : Nous venons de recevoir un ensemble de Daniel CARRÉ (Yonne, C.E. rural). Les enfants sont allés voir les gens du village, tout simplement : le boulanger dans son fournil, le bûcheron au travail dans la forêt, l'épicier, le lieutenant des pompiers, un papa agriculteur, etc. Lorsque ces enfants discutent, la minicassette est là. C'est tout. Et alors, quelles dimensions humaines ont ces propos quotidiens ! Ce sont les archives sonores du village qui se constituent, sonores et audiovisuelles, puisque Daniel photographie en même temps. C'est déjà de l'histoire, tout en nourrissant le travail scolaire. Et ce que Jocelyne PIED avait « engrangé » sur l'île de Ré ?

Alors, pourquoi n'y a-t-il pas des centaines de réalisations semblables fournies au creuset coopératif comme nous en recevions par le passé ? Ce qui nous a permis de révéler l'importance de tout ce travail dans ce cadre des techniques sonores ! De le révéler à nous-mêmes, d'abord, et aux autres, enfants et adultes, et par là-même de donner à chaque création née dans la classe, chaque confiance, chaque interview, une valeur de témoignage, enrichissante à la fois pour ceux qui se sont exprimés et pour ceux qui en prennent connaissance.

Nos « programmes audiovisuels » à nous sont nourris par le travail de création et d'expression authentique d'enfants et d'adultes. Il en faut toujours... toujours.

Vous ne savez pas que vous détenez des richesses !

Je veux vous faire regretter de ne pas avoir enregistré, certaines fois.

Je veux que vous ayez mauvaise conscience d'avoir défendu mollement l'idéal coopératif.

Je veux que vous fassiez tout de suite un paquet de vos enregistrements et que vous nous adressiez tout, sans trier.

Et si votre magnétophone dort, je veux que vous le sortiez du placard, que vous le confiiez aux enfants ou que vous l'utilisiez dès demain.

Et il faut aussi faire part de la manière avec laquelle vous surmontez les difficultés quotidiennes, vos trucs pour sauter les obstacles, et comment vous atteignez — au moins du bout des doigts — les objectifs que vous vous êtes fixés.

Ecrivez ça... comme ça... comme ça vient.

Nous possédons l'information, le matériel, les moyens institutionnels de vous aider, si vous le désirez.

Alors ? C'est dit ? Merci pour tous.

Pierre GUÉRIN

P.S. — La bande magnétique adaptée aux exigences de notre travail, l'adhésif, les colleuses, les microphones, les Mini K7 améliorés on les a !... N'oubliez pas l'existence de notre groupement d'achat, si vous éprouvez des difficultés d'approvisionnement. Dans ce domaine, adressez-vous à : Lucien BUISSON, 15 rue des Roses, Saint-Maurice-l'Exil, 38550 Le Péage-de-Roussillon.



L'I.C.E.M. ET LES « RÉVOLUTIONS » PÉDAGOGIQUES

Ce texte a été rédigé d'après une intervention orale le 29 avril 1980 au Colloque International de Nice : « Formes d'expression et perspectives culturelles » organisé par le Centre d'Etude de la Métaphore et l'Université Coopérative Internationale. Il a été complété en fonction des questions posées par les participants et auxquelles l'emploi du temps n'avait pas permis de donner une réponse.

Depuis déjà bien des années, j'éprouvais le besoin de faire le point sur un certain nombre de problèmes et de répondre à ceux qui périodiquement nous annoncent le bouleversement du système éducatif par la dernière nouveauté du jour, les mêmes qui généralement considèrent d'un œil méprisant le travail qu'à l'I.C.E.M. nous essayons de réaliser, le sanctionnant d'un dédaigneux : « La pédagogie Freinet, vous ne trouvez pas ça dépassé ? » ou d'un fielleux : « Mais elle est complètement récupérée par le système ! »

Aussi s'agit-il là d'une réaction d'humeur que j'assume à titre personnel, sans me poser en porte-parole d'un groupe, même si je suis amené à dire « nous » chaque fois que je parlerai des actions des milliers d'éducateurs de l'Ecole Moderne.

Ces « révolutions » que j'enveloppe de guillemets pour marquer une distance vis-à-vis de leur caractère révolutionnaire, elles nous ont généralement été annoncées comme telles dans les milieux autorisés. Elles firent parfois grand bruit dans les antichambres ministérielles et les discours officiels, certaines dans les salons intellectuels ou les amphes universitaires, voire dans des congrès syndicaux. Et puis on a cessé d'en parler et elles paraissent souvent bien lointaines alors qu'elles datent d'une ou deux décennies, parfois de quelques années.

Il ne me paraît pas inutile de rechercher ce qu'elles sont devenues après des années de notoriété. Peut-être ce retour en arrière nous permettra-t-il de mieux comprendre le présent et d'envisager l'avenir de l'éducation.

1. LA RÉVOLUTION QUANTITATIVE

Lorsque la vague démographique de l'après-guerre atteignit l'école, les préoccupations gouvernementales se

portèrent en priorité sur les problèmes quantitatifs. L'essentiel était de loger le plus d'enfants possible avec un enseignant, sans trop se demander si, faute de formation ou de conditions de travail acceptables, celui-ci serait en mesure d'avoir une action éducative.

On prolongea la scolarité jusqu'à seize ans, sans imaginer comment des adolescents qui supportaient mal l'école à quatorze ans, réagiraient pendant deux années supplémentaires. C'était l'époque où, pour un ministre, le titre de gloire était de créer « un C.E.S. par jour », fût-il un Pailleron. C'était l'époque des classes maternelles à soixante inscrits ; la scolarité n'étant pas obligatoire à cet âge, cela ne faisait jamais qu'entre quarante et cinquante enfants présents.

Pour résoudre les problèmes de l'entassement, on se contentait de répondre par des techniques de dressage ou par des interdits (ne pas courir dans la cour, se taire en classe, à la cantine, dans les couloirs).

Puis cette vague démographique a reflué. Au moment où les effectifs diminuent, l'administration ferme des classes. Si bien que tous ceux qui ont accepté de taire longtemps les revendications qualitatives au profit de réformes purement quantitatives, ont le sentiment d'être floués.

Face à ces problèmes, dès 1955, Freinet avait lancé la revendication « Moins de 25 élèves par classe », à une époque où les effectifs ne semblaient pas pour les syndicats un cheval de bataille. Pour notre part nous avons toujours refusé de dissocier le quantitatif du qualitatif. Il ne sert à rien de se glorifier du nombre des téléviseurs si l'on fait abstraction de la médiocrité des programmes. Nous considérons que même l'allongement de la formation des instituteurs ne sera une victoire que si cette formation est totalement changée dans son esprit. Par ailleurs, nous n'avons rien contre le principe de la prolongation de la scolarité mais elle n'a de signification que si elle correspond aux intérêts et aux besoins des jeunes. Sinon on aboutit au paradoxe

actuel de certaines classes de pré-apprentissage où les élèves se font exploiter de façon honteuse par leurs employeurs. Les enseignants qui s'en indignent — même si par ailleurs ils souhaitent l'ouverture de l'école sur la vie professionnelle — se heurtent parfois à un curieux consensus : les patrons qui en profitent, les parents qui sont satisfaits que leurs enfants ne traînent pas les rues et apprennent un métier, les adolescents eux-mêmes qui ont le sentiment de faire enfin quelque chose de sérieux et prennent parfois d'autant plus de responsabilité qu'on les exploite avec moins de scrupule.

C'est seulement en refusant de dissocier le quantitatif du qualitatif qu'on donne un sens aux revendications. Réclamer moins de 25 élèves pour faire ce qu'on faisait avant avec 35, semble relever uniquement du bien-être des enseignants.

En montrant au contraire que les jeunes d'aujourd'hui ont besoin d'autres techniques éducatives qui ne peuvent trouver leur efficacité optimale qu'avec un groupe plus restreint, on a des chances d'être compris des parents et de les associer aux revendications dans le seul intérêt de leurs enfants.

2. LA RÉVOLUTION DE LA CONCENTRATION

Il nous manque là un adjectif. Il existe bien « concentrationnaire » mais on pourrait dire que j'exagère. Encore que certains établissements — et pas seulement ceux dont les baraques sont cernées de clôtures — pourraient afficher à leur fronton l'hypocrite devise : « Arbeit macht frei » (le travail rend libre ; le travail forcé, bien entendu). Mais évitons l'emphase, la réalité nous suffit.

Pendant des décennies, on a fermé des écoles de villages sans se soucier que cela accélérât la mort de ces villages. Les petits collèges ont dû céder la place à des établissements plus importants offrant la multiplicité des sections et de la spécialisation de chaque enseignant. Le mythe de la classe homogène a fait accepter regroupements et ramassages à une époque où l'on préférerait payer du carburant que des enseignants ; cela d'autant plus facilement que le recrutement des instituteurs ne se faisait plus tellement en milieu rural et que les zones de salaire les encourageaient à choisir des postes en ville. Il faut noter qu'avec les suppressions de classes, on va voir l'administration redécouvrir les vertus de la classe à plusieurs niveaux et de la polyvalence de professeurs de collèges. Tout cela n'a qu'un seul but : faire des coupes sombres dans les dépenses.

Nous avons été parfois seuls à l'I.C.E.M. pour condamner les fermetures d'écoles rurales, pour critiquer les écoles-casernes des grandes villes, à revendiquer de petites unités éducatives de dimension humaine. La classe unique de



village n'avait pas pour principal handicap l'hétérogénéité des niveaux mais les conditions de travail et de vie et surtout l'isolement culturel des campagnes que la presse locale et la télévision pourraient rompre si elles étaient autre chose que des distributeurs de faits divers et de feuilletons. On pouvait aussi envisager que des enseignants spécialistes soient itinérants, ce qui n'est pas plus aberrant que de mettre sur les routes dès le petit matin des enfants de tous les âges qui ne retrouvent leur village et les parents qu'au moment du dîner. A aucun prix il ne fallait accélérer la concentration ; il sera nécessaire d'inverser ce processus si on veut un jour transformer le système éducatif.

Mais si je ne veux pas être traité de passiste, je me dois de parler de Freinet sous l'aspect rustique de son œuvre. Cet aspect n'a pas été choisi par lui pour faire bucolique mais parce que le milieu rural était celui qu'il connaissait le mieux. Le fait qu'il ait choisi le terme d'école moderne, nous avertit de son refus du passisme. Son action à la campagne portait aussi bien sur l'électrification que sur la création de coopératives : refuser la sclérose mais aussi la fuite en avant qui fait du cultivateur un travailleur aussi aliéné que celui de l'industrie.

Freinet est peut-être un écologiste avant l'heure mais sûrement pas un partisan du retour à la terre mythique ne pouvant survivre qu'en parasite du système actuel, encore moins d'un écologisme de week-end pour résidence secondaire.

Ce que Freinet nous a appris, y compris à des gens qui, comme moi, ont toujours vécu en ville, c'est que la transformation d'un milieu doit s'opérer sans rompre les tissus culturels et sociaux, que ce soit dans les hameaux ou les quartiers de ville. Sa pédagogie est une éducation de l'enracinement, contre l'aliénation qui transforme enfants et adultes en personnes déplacées, déracinées, dévitalisées.

3. LA RÉVOLUTION DU TIERS-TEMPS

On a peut-être oublié qu'à l'origine, le tiers-temps a été proposé par des médecins et des hygiénistes contre les rythmes scolaires particulièrement inhumains en France. Ceux-ci proposaient de partager le temps scolaire en trois parties égales :

- 1/3 d'activités intellectuelles ;
- 1/3 d'activités d'éveil (ce qui semblait indiquer que les précédentes étaient de sommeil et qu'aucun élève n'a démenti) ;
- 1/3 d'activités corporelles et sportives.

Parallèlement se développaient les classes de neige puis de mer et curieusement beaucoup moins de classes vertes alors

que de nombreuses écoles rurales vides auraient pu les accueillir. L'explication est pour moi très claire : le but des classes transplantées est de transformer les jeunes en consommateurs potentiels de ski ou de voile. En créant des classes vertes, on susciterait tout au plus des vocations d'écologistes qui troubleraient l'ordre public au nom de la protection de la nature.

Pour ce qui est du tiers-temps, ce qui fut appliqué généralement ressemble à la fameuse recette du Picon-citron immortalisée par Pagnol : un grand tiers de math, un tiers tout aussi grand de français (ou plutôt d'orthographe et de grammaire), un tiers plus réduit d'éveil fourre-tout et un tout petit tiers d'activités physiques et sportives. Dans le secondaire où il existe des enseignants spécialisés, les horaires officiels d'éducation physique n'ont jamais été appliqués et ce n'est pas la décision de fermer la section S.T.A.P.S. (*) de Nice qui indique un changement de politique. On peut très légitimement se demander ce qu'il reste des idées qui inspiraient la réforme du tiers-temps. Pour nous, à l'I.C.E.M., il n'était pas inutile que nous élargissions la part des activités corporelles qu'une longue tradition de l'opposition esprit-corps avait tendance à nous faire minimiser, comme l'ensemble des enseignants français. Ceci dit, l'important est pour nous la globalité des apprentissages ; le découpage en trois ou quatre rondelles marque une certaine évolution par rapport à l'émiettement des disciplines mais il continue à hiérarchiser et à séparer ce qui ne peut être disjoint. Ce n'est pas sous prétexte que l'enfant a besoin d'apports culturels de différente nature qu'il faut nécessairement les lui présenter en tranches séparées. Si les gens qui dirigent l'Education Nationale s'occupaient de notre alimentation, ils ne manqueraient pas de nous faire avaler quelques cuillerées d'huile le matin, une tranche de viande à midi et quelques morceaux de sucre le soir, sous prétexte

(*) Formation universitaire en E.P.S.



que nous avons besoin de lipides, de protéines et de glucides et ils s'étonneraient de voir se développer les avitaminoses et une anorexie quasi générale. Ne voit-on pas que c'est un non sens que de faire avaler les programmes comme des purges parce que «ça servira plus tard» ou que «c'est à l'examen». Ce qui est nécessaire, c'est d'aider l'enfant et l'adolescent, face à la complexité croissante de leur milieu, à se forger les clefs d'analyse plutôt que de leur donner un trousseau tout fait, tellement disparate qu'ils seront incapables de s'en servir.

Il est difficile dans le cadre de cet exposé de détailler tout ce qu'il y aurait à dire sur la globalité de l'éducation. Disons qu'il faut apprendre aux jeunes à explorer toutes les dimensions de chaque problème rencontré, y compris sous des éclairages absents des programmes : l'économique, le sociologique, le philosophique qui ne doivent pas être réservés à des sections spécialisées ou au niveau de la terminale (pourquoi pas des réflexions de type philosophique dès la maternelle ?). Par contre il est vain de vouloir à tout prix systématiser la pluridisciplinarité. C'est ce qui est advenu lorsqu'on a déformé la notion de centre d'intérêt de Decroly en greffant autour d'un thème des activités plus ou moins tirées par les cheveux ou les programmes. Plutôt que de vouloir artificiellement relier toutes les disciplines, ne vaudrait-il pas mieux rechercher une approche transdisciplinaire des problèmes qui ne se soucie pas des cloisonnements, circulant parfois à une lisière interdisciplinaire (il faut noter que beaucoup de recherches de pointe se trouvent à une charnière et qu'on est souvent bien gêné pour les rattacher à un département universitaire); parfois aussi pendant un temps sur le territoire d'une seule discipline ? Il reste presque tout à faire dans ce domaine, notamment aux niveaux secondaire et universitaire mais, pour aller de l'avant, il faut audacieusement dépasser les découpages habituels. La globalité des apprentissages n'exclut absolument pas des séquences totalement spécialisées. J'irais même plus loin : pourquoi ne pas organiser, quand le besoin est ressenti, des séquences longues de plusieurs journées consécutives, des sortes de stages spécialisés, plutôt qu'un saupoudrage de quelques heures tout au long de l'année ? Le champ expérimental doit être largement ouvert.

Ce qui est advenu du tiers-temps m'amène aussi à dire que toute réforme ne s'implante pas par décision technocratique, si justifiée soit-elle. Se souvient-on qu'en 1956, une circulaire ministérielle a interdit les devoirs du soir pour l'école élémentaire ? Comment cette décision est-elle appliquée alors qu'on n'a pas réussi à faire comprendre aux enseignants et aux parents que les enfants avaient mieux à faire que des devoirs du soir ? On ne peut faire changer les pratiques éducatives que par une formation initiale et permanente des enseignants qui les habituera à une autre attitude que l'obéissance passive à des règlements. Sinon on aboutit à ce qui s'est

passé pour l'histoire. Celle-ci a disparu des programmes comme discipline séparée; un certain nombre d'enseignants ont purement et simplement gommé l'histoire de leur enseignement. A ce propos je voudrais dire que je ne partage pas les larmes d'Alain Decaux et des participants d'un récent colloque sur l'histoire à propos de la disparition d'une certaine conception événementielle et anecdotique de l'histoire. Lorsque j'étais enfant, beaucoup d'adultes s'indignaient que nous n'apprenions plus les sous-préfectures. Personnellement je crois que l'éducation ne doit surtout pas oublier la dimension historique afin de mieux appréhender le présent et l'avenir (je pense que c'est ce que tente de faire cet exposé) mais nous n'avons pas à nous lamenter sur ce qui n'était probablement que les sous-préfectures de l'histoire. Il faut concevoir la défense de l'histoire comme les I.R.E.M. conçoivent la défense des mathématiques et l'A.F.E.F. la défense du français en liaison avec la vie et en liaison avec l'esprit de recherche.

4. LA RÉVOLUTION SCIENTIFIQUE

Pendant longtemps l'université ne s'était intéressée qu'à la psychologie. Sous le titre «sciences de l'éducation» elle revendiqua sa vocation à traiter également de pédagogie. Parallèlement fut créée la recherche pédagogique. Le dialogue ne fut pas facile à établir car nous, les praticiens, semblions à l'écart de ces problèmes. Quand on parlait d'an I de la recherche et que nous demandions innocemment ce que nous avions fait jusque-là, on nous accordait avec un peu de commisération que nous avions fait de l'«innovation sauvage» (mais comme nous avions lu Rousseau, ça ne nous humili-

liait pas), que nous étions des «empiristes», des «rebouteux» et que la recherche, c'était bien autre chose.

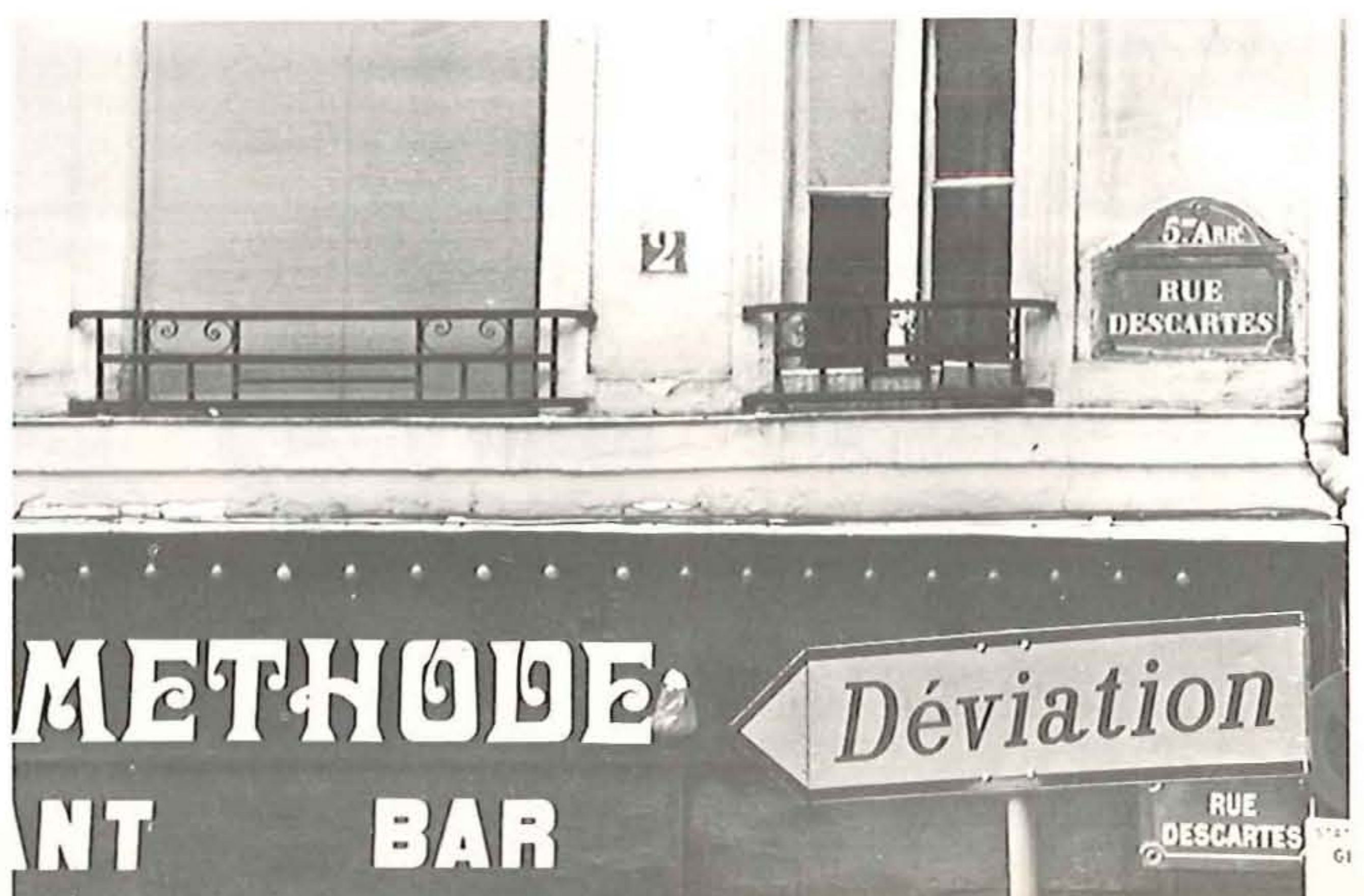
A priori, nous n'avions rien contre une recherche scientifique mais nous étions méfiants vis-à-vis d'une certaine conception, proche des bureaux «méthode» de l'industrie où s'élaborent des méthodes de travail que les praticiens n'auront plus qu'à appliquer passivement.

Nous critiquions les liens ambigus d'une telle recherche avec le pouvoir et on l'a bien vu avec le plan Rouchette où les résultats de travaux sérieux ont été à plusieurs reprises rognés par les autorités politiques du plus haut niveau pour n'être plus qu'un pâle reflet du plan original. C'est ce clivage entre praticiens et chercheurs qui permet au gouvernement d'étouffer actuellement la recherche sans que cela soulève l'indignation que ce problème devrait susciter.

Pour ce qui est des rapports des enseignants praticiens avec l'université, les choses ne sont pas simples et les contacts très divers. Dans certains cas, l'université a été utilisée comme tribune pour calomnier la pédagogie Freinet et l'I.C.E.M. Ce fut par exemple le cas à Toulouse où, en réponse à une attaque mahonnète, nous avons proposé un débat contradictoire qui nous fut refusé. A l'opposé, un dialogue fécond a été établi en de nombreux endroits dont la revue du C.R.E.U. est l'un des témoignages.

Peut-on dire que tout va pour le mieux ? Je ne le crois pas encore. De nombreux enseignants ont le souci de ne pas se couper de l'université mais ils souhaiteraient avoir l'occasion d'approfondir les problèmes qui se posent à eux dans leurs classes plutôt que de s'insérer dans un cycle universitaire. Car ce qui est en question n'est pas d'acquérir un parchemin supplémentaire mais d'opérer la liaison entre pratique et théorie et il faut bien dire que cette liaison n'est pas encore entrée dans les mœurs.

(suite p. 21)



ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour

Quand l'intendance ne suit pas

Ce matin-là, Monsieur l'Inspecteur Général s'annonça au collège. Les dispositions habituelles en matière de sécurité pédagogique furent donc immédiatement prises et la visite semblait s'annoncer sans problème.

Tout se passait pour le mieux, les différentes inspections s'achevaient et les autorités locales s'apprêtaient à recueillir Monsieur l'Inspecteur Général à sa sortie de la dernière classe pour qu'il n'aille surtout pas se perdre dans ce vaste établissement et voir des choses qui n'étaient plus pour son âge, lorsque ce dernier émit une demande saugrenue : «*Me serait-il possible de manger ici à midi ?...*»

Monsieur le Directeur adjoint, le visage en décomposition rapide, s'assura auprès de Monsieur l'Inspecteur Général s'il avait bien entendu : «*Pardon ?*»

Mais il avait bien entendu : Monsieur l'Inspecteur Général voulait manger ici ! Ce fut comme si le monde avait soudain basculé... Pourtant rien ne permettait de penser, ce matin, qu'une telle catastrophe allait s'abattre sur l'établissement. Pensez ! Un repas de cantine pour Monsieur l'Inspecteur Général ! Impensable ! A la rigueur on admettait que les gosses se satisfassent de ce qui leur était offert ici (de toutes façons, ce sont des cochons qui gaspillent tout, alors inutile de se mettre en quatre pour les repaître...) ; à l'extrême rigueur, on pouvait admettre que quelques professeurs ruminent à la même étable. Mais un Inspecteur Général !!!

C'est alors que, se reprenant, Monsieur le Directeur Adjoint montra tout ce dont il était capable. Pendant que le chef d'établissement allait, mine de rien, subrepticement détourner l'attention de Monsieur l'Inspecteur Général, son adjoint se précipita aux cuisines et sonna l'alerte.

Tout d'abord, il fallait trouver un endroit où faire manger ce monsieur : le petit réfectoire réservé aux professeurs ferait parfaitement l'affaire, après qu'une nappe blanche, ô miracle découverte on ne sait où eût transformé les tables de l'ordinaire.

Ensuite la vaisselle : par un prompt renfort de quincaillerie, le couvert se trouva métamorphosé et digne d'un inspecteur général. Restait l'épineux problème du menu. Chacun sait qu'on ne commande pas son met préféré en s'attablant dans une cantine comme on le ferait dans une auberge, mais qu'il faut se résigner au plat du jour... qui se trouvait être fort plat ce jour-là. Après un bref conciliabule avec le chef, on arriva à une transformation honorable : on préparerait une assiette de «*crudités du chef*» qui, ajoutée au «*plateau de fromage*» et à la «*ronde des fruits exotiques*» (à moins que ça ne soit l'inverse), ferait tous comptes faits un repas de cadre A, celui où se trouvait Monsieur l'Inspecteur Général, s'il n'était déjà hors cadre.

Monsieur l'Inspecteur Général pouvait arriver, Monsieur le Directeur adjoint avait fait merveille...

A midi, les professeurs commensaux habituels de la cantine se heurtèrent à Monsieur le Directeur adjoint qui leur barrait l'accès de la salle réservée aux professeurs et furent orientés vers la salle commune où, horreur, ils durent s'asseoir à côté des potaches. Lorgnant par-dessus son épaule, ils virent Monsieur l'Inspecteur Général, mangeant, solitaire, le regard vague, devant une immense table blanche, perdu dans ce réfectoire à présent silencieux. Quant à eux, ils durent condescendre à manger avec leurs élèves, sur les mêmes bancs...

La morale de cette histoire ? Monsieur l'Inspecteur Général doit penser qu'il est bien triste de manger dans les cantines ; la prochaine fois, il ira manger au bistro du coin où du moins, il pourra parler au garçon.

Quant aux professeurs qui se sont fait mettre à la porte, pas un n'a pensé qu'il était urgent, après la démocratisation de l'enseignement, d'envisager celle de l'administration. Mais peut-être ont-ils découvert aussi que la vraie place d'un éducateur, c'est au milieu de ses élèves...

GRIDI

Mieux participer à la vie de la collection B.T.

De très nombreux collègues, même non militants I.C.E.M., apprécient le mode de réalisation des B.T. — sous ce terme il faut entendre l'ensemble de la collection — et pourtant nous manquons d'apports coopératifs. Il ne semble pas que la bonne volonté manque. Peut-être le travail des chantiers B.T. effraie-t-il ceux qui le connaissent mal et croient qu'il faut être spécialiste et y consacrer tout son temps.

Il faut convaincre chacun qu'il est en mesure de participer au chantier coopératif. Seuls cas d'impossibilité majeure : les classes où n'existent aucune expérimentation, aucun débat, où ne se réalisent aucun album, aucune enquête. Toutes les autres sont en mesure de participer, ne serait-ce que d'une façon ponctuelle. Chacun a la possibilité d'enrichir le capital commun de la collection B.T. sans y investir plus qu'il ne le désire ou ne le peut. C'est pourquoi nous allons multiplier les formes d'actions possibles.

Il y a quelques années a été constitué un réseau de correspondants B.T. - B.T.J. qui recouvre, selon les départements, des tâches très diverses qui ne permettent pas toujours une prise en charge dans les groupes. Afin de permettre à chacun de participer selon ses intérêts propres et dans la limite de sa disponibilité le comité d'animation de la B.T. a décidé de proposer des tâches précises, clairement différenciées que des fiches-guides aideront à mieux faire comprendre. Il n'est interdit à personne d'accomplir plusieurs de ces tâches à la fois mais ce n'est absolument pas la règle générale.

A. - LES ANTENNES LOCALES DE LA B.T.

Au niveau local — au moins dans chaque département, mais pourquoi pas au sein de tout groupe de travail ? — nous souhaitons que se mette en place un réseau d'antennes dont le rôle serait d'être à l'affût de tout ce qui pourrait avoir un intérêt pour d'autres groupes d'enfants ou d'adolescents et pourrait alimenter la collection B.T. :

- soit pour les parties magazines (avec des rubriques de 1 à 5 pages maximum destinées à J Magazine, B.T.J., B.T., B.T.2) ;
- soit pour les reportages principaux (B.T.J., B.T. ou B.T.2) ;
- soit pour les travaux pratiques, maquettes, etc. (S.B.T., F.T.C.).

Rôle de l'antenne locale

Chaque fois que ce (ou cette) camarade apprend que dans les parages un travail a passionné ou est susceptible de passionner un groupe d'enfants ou d'adolescents, il (ou elle) veille à la mettre en valeur par la mise en relation avec une ou plusieurs autres classes et, si les réactions sont positives, d'aiguiller le, la ou les collègues concernés vers la réalisation d'une ou de quelques pages magazine ou vers la proposition d'un nouveau projet. Nous insistons particulièrement sur la collaboration aux parties magazine car cela n'exige pas un énorme travail et permet un démarrage rapide. Certains projets plus ambitieux ont avorté alors qu'ils auraient pu fournir un magazine très intéressant qui aurait peut-être suscité ensuite un projet plus approfondi grâce à d'autres collaborations.

Un autre rôle de l'antenne locale est de lire les annonces de projets en cours et de penser à mettre en communication avec l'auteur ou le chantier, tous ceux qui, au plan local, pourraient apporter quelque chose (un document, une illustration, un point de vue particulier, une aide pour le circuit de lecture). Trop souvent c'est seulement quand la brochure est éditée qu'on prend conscience de tous les apports dont on aurait pu bénéficier avec un bon réseau de communication.

Les antennes locales B.T. devraient être ce réseau de mise en relation permettant d'utiliser au maximum toutes les richesses disponibles au sein de l'I.C.E.M. mais aussi ailleurs (collègues sympathisants, spécialistes divers, archives locales, musées, etc.).

Qualités nécessaires de l'antenne locale

- Bien connaître son milieu et notamment le groupe I.C.E.M.
- Savoir être à l'écoute de tout ce qui pourrait alimenter et enrichir la collection B.T.
- Connaître le mieux possible la collection existante et se tenir au courant des projets en cours (pages couleur de *L'Éducateur*, *Techniques de vie*) et des adresses des chantiers (des fiches-guides les préciseront).

On le voit, il ne s'agit pas de qualités rares. C'est moins une question de compétence que d'attitude. Nous devrions pouvoir compter sur des centaines d'antennes locales.

B. - LES AUTEURS DE PROJETS

Contrairement à une idée assez répandue, il n'est pas indispensable que chaque auteur soit un enseignant, encore moins un militant du groupe I.C.E.M. La seule condition impérative est de travailler coopérativement. Il y a des maisons d'édition qui publient tels quels les manuscrits qui leur sont envoyés, en se contentant de sélectionner ceux qui semblent les meilleurs. Ce n'est absolument pas la conception des revues B.T. qui cherchent avant tout une collaboration de divers groupes d'adultes et d'enfants ou d'adolescents.

Les manuscrits envoyés déjà rédigés ne sont pas refusés mais après avoir été soumis à l'expérimentation dans plusieurs classes, des modifications seront souvent demandées à l'auteur. Dans certains cas il peut même s'agir de remaniements très profonds, c'est pourquoi nous souhaitons pour éviter un travail inutile de commencer très tôt la collaboration.

Dès que l'auteur à l'intention de travailler à un projet, nous lui demandons de communiquer ses intentions, d'indiquer son plan, les limites de son sujet, éventuellement l'aide qu'il sollicite. Le comité de rédaction lui donne son point de vue en tenant compte des reportages déjà parus (afin d'éviter les doublons, les recoupements), en signalant les besoins souvent exprimés par les lecteurs. Si l'auteur n'est pas enseignant, on lui propose d'entrer en liaison avec des classes pour l'aider à mieux comprendre le public auquel s'adresse le type de projet qu'il prépare.

D'autre part des fiches-guides essaient d'apporter le maximum d'aide. Elles précisent notamment les impératifs techniques dont le respect évitera de refaire le travail (longueur des textes, présentation du manuscrit, illustrations, etc.).

Lorsque l'auteur a terminé son avant-projet, le comité de rédaction le lit pour vérifier qu'il peut être soumis à l'expérimentation. Puis l'avant-projet est envoyé à un relais qui en distribue des copies dans plusieurs classes-lectrices. Les responsables de ces classes notent les réactions des enfants ou des adolescents et les envoient au relais. Celui-ci fait la synthèse des résultats de l'expérimentation et demande à l'auteur d'en tenir compte pour la mise au point définitive du projet. Le relais, après avoir vérifié que cette mise au point a été effectuée, transmet le dossier au comité de rédaction qui donne le bon à éditer et l'inscrit au planning d'édition. Puis le projet est envoyé à Cannes où s'effectue le travail de mise en page, de composition, photogravure et tirage.

On le voit, il s'agit d'un travail complexe où interviennent de nombreuses personnes. Alors que dans l'édition traditionnelle, ces tâches sont souvent très cloisonnées, nous essayons d'y introduire à chaque stade un esprit de coopération.

C. - LES CLASSES LECTRICES DE PROJETS

On le sait, avant édition, tout projet est expérimenté dans un certain nombre de classes ou de groupes de jeunes hors du cadre scolaire (clubs, formation permanente, etc.).

Rôle de l'animateur de classe-lectrice

Selon l'âge et le niveau des élèves, faire circuler ou présenter le projet. Noter les réactions, les questions, les observations, les remarques sur le fond et dans le détail. Les prolongements suscités dans la classe par la lecture du projet pourront parfois être utilisés par l'auteur mais également, pour ne pas dépasser les limites impératives du reportage principal, dans le magazine d'un numéro suivant (pas dans le même numéro, car la législation impose qu'au maximum deux tiers d'une revue périodique soient consacrés à un même sujet, d'où l'obligation d'un magazine varié).

En fin de lecture dans la classe, le responsable note pour chaque page, les remarques, les difficultés rencontrées, les questions restées sans réponse. Il est souhaitable que chaque fois qu'il le peut, le correcteur propose le mot, la phrase, le document qu'il pense nécessaire pour une meilleure compréhension. Ensuite il rédige une fiche de synthèse sur l'ensemble du projet pour donner l'appréciation générale et les propositions pour la mise au point définitive du projet. Nous souhaitons une critique constructive qui ne masque pas les divergences mais essaie de proposer des solutions. Le circuit de lecture n'est pas un comité de censure mais un chantier coopératif où chacun doit apporter sa part. Il ne s'agit pas de prendre ou de rejeter en bloc ce qu'a proposé l'auteur mais de travailler ensemble pour faire du projet initial une brochure réussie.

Qualités nécessaires de l'animateur de classe-lectrice

Tout d'abord de ne pas se contenter de ses réactions personnelles (elles ne sont pas refusées, bien sûr) mais d'obtenir les réactions des enfants ou des adolescents. C'est cette expérimentation qui est indispensable.

Il y a place aussi dans le circuit de lecture pour des lecteurs adultes et notamment pour des gens connaissant bien le sujet traité dans le projet (ces compétences doivent être recherchées dans le mouvement mais aussi à l'extérieur, d'où le rôle des antennes). Cela ne

(suite p. 19)

CHANTIER B.T.

Je me propose de réaliser un projet



- Nom et prénom : Christian POSLANIEC, Adresse : Neuvillalais, 72240 Conlie. Tél. (43) 20.54.50.
- Titre du projet : Indéterminé, mais cela concernera LE RÊVE.
- Idée générale et si possible plan envisagé : Le plan sera l'aboutissement du travail préalable avec les classes qui travailleront avec moi sur ce sujet (trois complices déclarés pour l'instant).
Je pense toutefois qu'il faudra témoigner au moins des aspects suivants :
1. Le rêve du point de vue historique (prémonition, etc.).
2. Le rêve selon Freud et la psy.
3. Le rêve banalisé ⇒ clé des songes.
4. La conception biologique du rêve
5. Textes littéraires sur le rêve.
6. Les élèves et le rêve (récits, débats, etc.).
- Problèmes rencontrés et aide éventuelle sollicitée : de nouveaux complices et tous documents portant sur le rêve.
- Age des lecteurs : 14 à 18 ans.

Je me propose de réaliser un projet



- Nom et prénom : Georges HONORAT.
- Adresse : 16 avenue de Vallauris, 06400 Cannes.
- Titre du projet : LES ÉNERGIES NOUVELLES.
- Idée générale et si possible plan envisagé :
Introduction : Le déclin de l'ère pétrolière ? (vocabulaire usuel : TEP, TEC, KW, MW et unité de mesure).
Fiche de travail : classement des modes d'utilisation de l'énergie.
1. Les énergies nouvelles : paradoxalement les plus anciennes mais à adapter à notre civilisation :
a) énergie solaire ;
b) énergie éolienne ;
c) énergie géothermique.
Fiche de travail : Recherche concernant le vocabulaire ; recherche d'expériences ; articles à commenter.
2. Les énergies de transformation : A modifier pour les rendre utilisables :
a) liquéfaction et gazéification du charbon ;
b) énergie des mers ;
c) énergie des déchets agricoles.
Fiche de travail : à rechercher ?
3. Les énergies du futur ou l'énergie de demain :
- le nucléaire ;
- pétrole issu des sables asphaltiques ou des schistes bitumeux ;
- l'hydrogène.
Fiche de travail : test et analyse des positions des élèves.
4. Fiction ou réalités :
a) quelques chiffres ;
b) résumé d'expériences et d'articles de réflexion.
Fiche de travail : brochure d'«économie d'énergie» à analyser ; solution de la classe.

Je me propose de réaliser un projet



- Nom et prénom : J.-Y. CARFANTAN, Centre Vaugirard 46.
- Adresse : 46 rue de Vaugirard, 75006 Paris.
- Titre du projet : LE PÉTROLE.
- Idée générale et si possible plan envisagé :
Introduction : Quelle est l'actualité qui nous conduit à aborder la question de la «crise du pétrole»? Les augmentations régulières des prix des carburants, la prolifération des produits dérivés du pétrole, la prolifération des discours qui créent la confusion.
1. Données de base :
• Le pétrole dans la vie des consommateurs :
- les produits dérivés du pétrole ;
- leur mode de fabrication ;
- l'état des ressources (un problème physique et de rentabilité).
• Historique de la crise dite du pétrole :
- avant 1973 ;
- à partir des hausses de 1973 ;
- les acteurs : l'O.P.E.P., les compagnies pétrolières, les états consommateurs.
2. Les hausses du pétrole :
- Hausses nominales et hausses réelles.
- Raison des hausses : la dévaluation des monnaies et l'inflation dans les pays occidentaux.
3. Où va l'argent que nous dépensons ?
A partir de la structure du prix actuel d'un litre de carburant, quelle part concerne le raffinage, les assurances, les transports, les taxes des états consommateurs, le prélèvement des pays producteurs de pétrole brut ?
4. Conséquences pour les populations des pays consommateurs et exportateurs de pétrole :
- Dans l'ordre économique.
- Dans l'ordre social.
5. Les énergies alternatives ? Une piste de travail : les énergies alternatives seront celles :
- contrôlables par les populations des pays consommateurs ;
- n'entraînant pas des phénomènes de dépendance entre pays consommateurs et pays producteurs.

Appels à relais pour B.T.2

Qui voudrait être relais (prise en charge de la synthèse des lectures des classes) pour l'un des projets suivants : Poésie des noirs - Le pétrole - Energies nouvelles - L'antisémitisme - Villes - L'Islam - Le surréalisme - La drogue - Banques et entreprises - Plan d'occupation des sols.

Et être classes lectrices pour les mêmes + L'Euthanasie.

APPELS AUX SCIENTIFIQUES :
Nous manquons absolument de projets B.T.2 sciences.

Ecrire à : Mauricette RAYMOND, Les Cardelines, Le Rocher du Vent, 84800 Saumane. Tél. (90) 20.32.62.

Le groupe départemental de l'Aube a rassemblé les témoignages de nombreux camarades qui ont connu, travaillé avec Maurice BEAUGRAND aussi bien au niveau départemental, régional que national.

Ces textes ainsi que des feuilles des journaux scolaires diffusés dans le village de GRANGE-LEVÊQUE où il travailla pendant plus de trente ans sont rassemblés dans une plaquette.

Pour vous la procurer, écrire à :
Régine LÉGER
MONTIÉRAMEY
10270 LUSIGNY

15 F franco.

A l'ordre de :
I.C.E.M. AUBE
C.C.P. 21-36-17 Y PARIS

Stage I.C.E.M. pédagogie Freinet

Le groupe départemental 21 de l'I.C.E.M. organise les 25 et 26 octobre 1980 au foyer de Domois un stage d'initiation à la pédagogie Freinet.

«Aucun laïus sur ce qu'il faut faire !»

Des instituteurs et des professeurs du groupe Freinet proposent de travailler par ateliers et d'expérimenter des techniques ou des démarches qui se pratiquent dans les classes Freinet.

Ateliers envisagés le samedi après-midi et le dimanche matin : biologie, lecture, poésie, maternelles, dessin, techniques d'impression, histoire, éveil.

Samedi soir : atelier d'expression.

Dimanche après-midi : discussion et bilan.

Ce stage s'adresse à tous les enseignants (et non enseignants intéressés).

Inscriptions : écrire à Christine SILVIA, 74 boulevard Olivier-de-Serres, 21800 Quetigny.

J MAGAZINE ÉTEND SON RÉSEAU COOPÉRATIF

J Magazine est maintenant représenté dans une vingtaine de départements. C'est bien mais ce n'est pas assez. Il y a sûrement dans votre groupe départemental un ou deux camarades qui accepteraient de jouer le rôle de correspondant de J Magazine (collecte de documents, réception et tests des projets de rubriques, animation des campagnes d'abonnements).

A discuter dans chaque groupe départemental...

S'adresser à Chantal EYQUEM.

J MAGAZINE RECHERCHE...

J Magazine recherche, pour ses rubriques «Je joue» et «Je fabrique» des bricolages et des jeux simples en originaux si possible, inventés par les enfants, avec utilisation de matériel facile à trouver et maniable par des petits.

Tout ceci sous forme de diapos, objets réalisés sur fiches inédites, peut être envoyé à Chantal EYQUEM, école du Puy, 33580 Monségur.



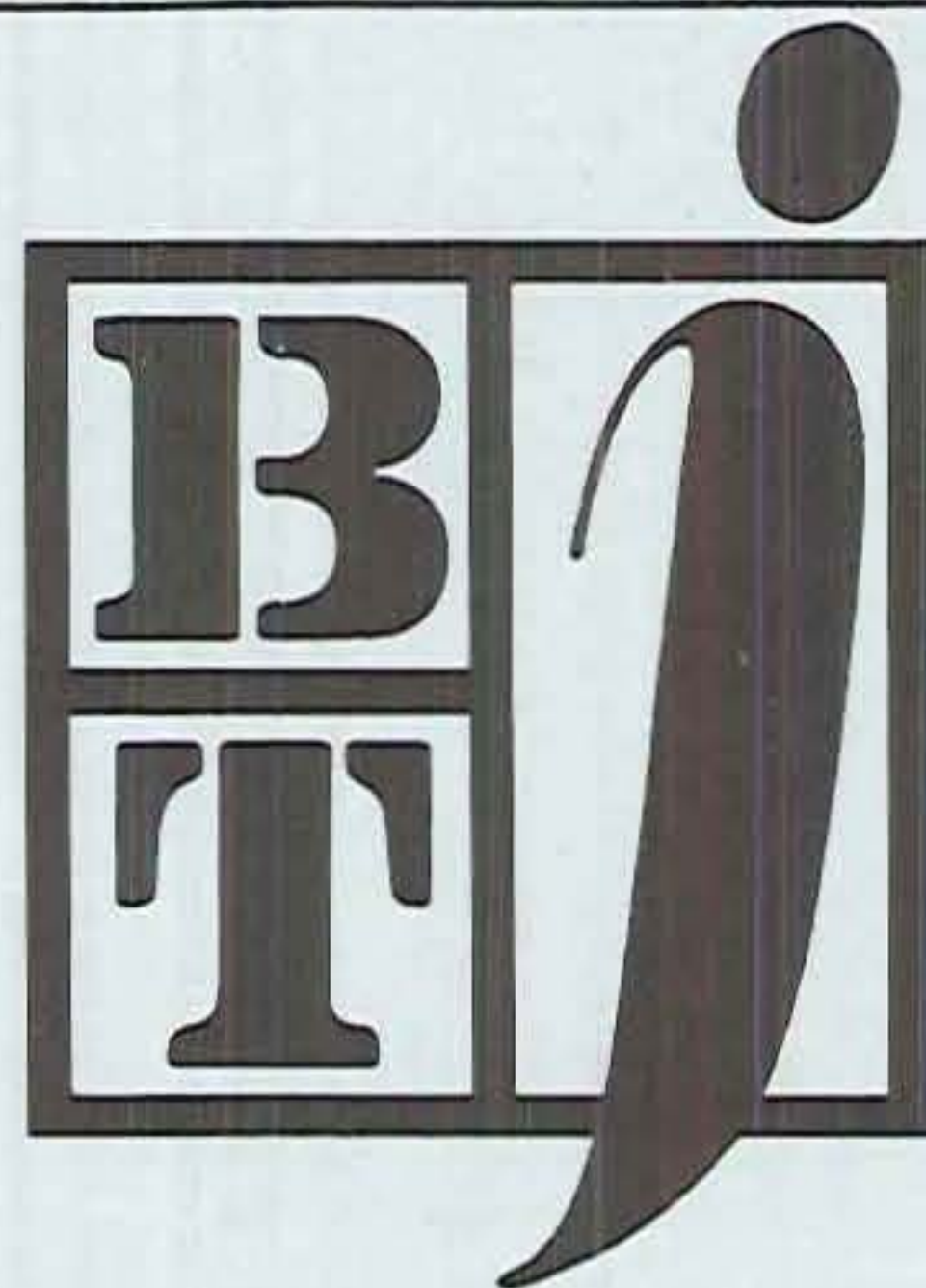
Avec son Supplément Art
enfantin : 2 disques (17 cm,
33 tours) de créations libres
(chant, musique).

La revue avec son supplé-
ment : France 109 F - Etran-
ger 126 FF.

**Bibliothèque de Travail
Second Degré** (à partir de
14 ans) - 10 n^{os} par an.
France 70 F - Etranger 82 FF

Avec son Supplément B.T.
(tous niveaux) - 10 n^{os} par an.
France 140 F - Etranger 170 FF

faire constructions, jeux, cui-
sine, recherches... et des
bandes dessinées. 10 n^{os} par
an.
France 56 F - Etranger 68 FF



**Bibliothèque de Travail
Junior** pour les enfants de 7 à
12 ans - 15 n^{os} par an.
France 83 F - Etranger 101 FF



**Bibliothèque de Travail
Sonore** : l'audiovisuel selon la
pédagogie Freinet - 1 disque
17 cm, 45 T. ; 12 diapos ;
1 livret. 4 n^{os} par an. Tous
niveaux.
France 157 F - Etranger 131 FF

S'abonner auprès
de P.E.M.F.

B.P. 66

06322 CANNES LA BOCCA

CEDEX

C.C.P. Marseille 1145-30 D

**AUX PUBLICATIONS DE
L'EGOLE MODERNE FRANÇAISE**

ABONNEZ - VOUS

l'éducateur

L'Éducateur : la revue pédagogique de l'I.C.E.M. fondée par C. Freinet. 15 n^{os} par an + 5 dossiers.

France 118 F - Etranger 153 FF

LA BRECHE

La Brèche : revue de la pédagogie Freinet pour le second degré. 10 n^{os} par an.

France 71 F - Etranger 90 FF



Bibliothèque de Travail : brochures magazines illustrées pour le travail libre des enfants (10 à 16 ans) - 15 n^{os} par an.

France 97 F

Etranger 115 FF



Documents Sonores de la Bibliothèque de Travail : quatre disques 17 cm, 33 tours. Tous niveaux.

France 57 F - Etranger 50 FF

art enfantin et créations

Art enfantin & Créations : l'expression des enfants et des adolescents - 4 n^{os} par an.

France 82 F - Etranger 96 FF



des rubriques régulières permettant à l'enfant de lire et de

PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

ETATS-UNIS

Le Président Carter prend en main la pédagogie

Carter va-t-il éclipser dans les manuels de pédagogie le grand Dewey ? C'est ce que pensent sans doute les dix personnalités réunies dans le plus grand secret à la Fondation scientifique nationale, immédiatement après la création du Ministère de l'Education (les U.S.A. viennent de s'en offrir un récemment seulement). Dès l'installation du ministre (Shirley Hufstедler), le Président lui a remis son mémorandum sur l'état de l'Union en ce qui concerne l'enseignement des sciences à l'école primaire et dans le secondaire. Avant le 1^{er} juillet 80, des mesures doivent être prises pour conjurer la catastrophe : avant la fin du siècle, il y aura une pénurie alarmante d'ingénieurs et d'hommes de science face aux besoins énormes que réclament les programmes pour des énergies nouvelles et les nouveaux systèmes de défense militaire.

Nous ne sommes pas à la panique Spoutnik de 1957. A cette époque, on se souvient que toute l'Amérique fut mobilisée pour réduire le retard technologique. Aujourd'hui, le mot d'ordre est : « Il ne faut pas que les problèmes de l'enseignement de la lecture et des maths poussent à l'arrière l'enseignement des sciences. » Les travailleurs scientifiques sont 950 000 en U.R.S.S. actuellement contre 620 000 aux U.S.A. Des experts vont parcourir l'Allemagne et le Japon où l'enseignement scientifique aurait bonne réputation.

GRANDE-BRETAGNE

Châtiments corporels et sexualité

On sait que l'opinion britannique est très divisée sur la question du « caning », c'est-à-dire de la fessée à la baguette que la loi autorise dans les établissements scolaires. Alors que le syndicat national des enseignants (National Union of Teachers) mène campagne depuis fort longtemps contre les châtiments corporels à l'école, le syndicat des directeurs et quatre autres associations professionnelles en réclament le maintien. La « Inner London Education Authority » a pris l'initiative de supprimer le caning dans les établissements secondaires à partir de février 1981. La conférence de la British Psychological Society qui vient de se tenir au printemps à Aberdeen se porte à son secours en publiant un rapport sur les menaces d'un autre ordre que maintient l'usage des châtiments.

Le professeur Bob Green a analysé la composante sexuelle de ces pratiques qui a d'ailleurs conduit à des restrictions : interdiction de frapper un élève du sexe opposé, interdiction de fesser. Des psychanalystes sont venus expliquer dans quelle mesure le plaisir sexuel et le plaisir sadique se camouflaient derrière ces pratiques, entraînant chez les élèves et aussi chez les maîtres des difficultés d'avoir par la suite une vie sexuelle normale.

La mise en garde ne suffit pas : aussi des brochures prévoyant 20 alternatives aux châti-

ments corporels pour maintenir la discipline sont-elles diffusées. Le Professeur Green, membre de la Société S.T.O.P.P. (Society of Teachers Opposed to Physical Punishment) a proposé qu'une aide spéciale soit fournie par des psychologues aux maîtres qui ont du mal à abandonner ces sanctions. Des relations d'expériences portant sur des enseignants qui ont fait le saut (passage d'une discipline physique à une prise en main psychologique des élèves) devraient aussi rassurer les hésitants.

Et du côté des élèves ? Les relations entre les élèves sont elles-mêmes très violentes : les filles, constate le congrès, sont aussi brutales que les garçons et deux fois plus grossières dans leur langage (étude de listes de mots et de fréquences à l'appui). Le « sexisme » n'a pas régressé et c'est dès l'âge de trois ans que les enfants font la distinction entre un « jouet pour filles » et un « jouet pour garçons » ce qui conduit à penser que la famille joue un rôle essentiel dans la formation des stéréotypes sexuels.

La conférence a présenté une nouvelle explication de la dyslexie. Selon les expériences du Dr Georges Pavlidis de l'Université de Manchester, elle aurait pour origine une difficulté motrice au niveau de la vision. Les enfants dyslexiques ont du mal à suivre le déplacement d'un point lumineux, leurs yeux font des retours, en saccade. Cette lacune n'est constatée ni chez les bons lecteurs ni chez les élèves retardés pour des raisons intellectuelles. On devine que la guérison de cette infirmité peut être obtenue sans recours à un abrutissement syllabique.

SUISSE

Le congé sabbatique dans l'enseignement primaire

Un député du Parti du Travail vient de poser une question écrite au Conseil d'Etat :

« Le Conseil d'Etat peut-il nous indiquer pourquoi les maîtresses et maîtres de l'enseignement primaire ne bénéficient pas à ce jour d'un congé sabbatique comme cela se pratique pour l'enseignement secondaire et universitaire, dans une faible mesure, il est vrai ? Le Conseil d'Etat peut-il nous indiquer également combien de personnes bénéficient de ce congé dans les enseignements où cela se pratique et quels sont les critères pour désigner les ayants droit ? »

Le Conseil distingue entre l'année sabbatique et le congé d'études. L'année sabbatique relative à l'université permet à un professeur après chaque période de six ans d'activité, d'obtenir un congé scientifique de six mois à plein traitement ou de douze mois à demi-traitement. Le congé d'études réservé aux professeurs de l'enseignement secondaire, une fois dans leur carrière, dans un but de perfectionnement professionnel, est accordé avec plein traitement. Pour le primaire, le Conseil évoque les multiples occasions de formation permanente... pendant les loisirs mais ne refuse pas le principe d'un congé d'études... que personne n'a demandé jusqu'à présent (il faut dire que la publicité à leur sujet n'a pas été très voyante). « Le Département de l'instruction publique étudiera d'éventuelles demandes. Comme pour tous les enseignants, celles-ci devront reposer sur des projets précis et soigneusement élaborés. La durée des congés accordés, adaptée à l'ampleur des projets, ne sera pas supérieure à une année. » On sait qu'en France les instituteurs titulaires ont droit à trente-six semaines de congés-formation durant leur carrière, soit l'équivalent d'un an, vacances exclues. Ce congé est subordonné à

un recyclage collectif au sein d'une E.N. Pourquoi ne pas prévoir des projets individualisés pour des maîtres aspirant à une revitalisation d'un autre ordre ?

La semaine de cinq jours ? Pourquoi pas ?

Elle est bonne pour tout le monde : pour les travailleurs, pour les inspecteurs d'école, pour l'administration scolaire mais pas pour les instituteurs. Cette discrimination est à la veille de disparaître en Suisse.

La Société Pédagogique Romande (organisme corporatif, tenant le rôle d'un syndicat en attendant que la Constitution permette aux Suisses d'avoir des syndicats de fonctionnaires) rejette comme étant de faux problèmes, ceux soulevés au nom de la pédagogie, de l'éducation, de la vie familiale, du rythme de vie :

1. Pédagogie : à Genève la semaine de cinq jours est dans les mœurs. « On ne peut pas affirmer que leur école ne vaut pas la vaudoise. »

2. Education : les enfants ne seront pas plus livrés à eux-mêmes qu'ils ne le sont le mercredi après-midi ; ils auront plus de chance d'avoir des parents et des bénévoles.

3. Vie familiale : le désir des couples d'être seuls le samedi matin, pour les courses, relève de l'égoïsme.

4. Rythme scolaire : la concentration sur cinq jours n'interdit pas la libération du mercredi après-midi mais accorde une matinée de repos supplémentaire.

Mais le Grand Conseil hésite...

On peut se demander si ce n'est pas tout le climat de la vie scolaire actuelle qui provoque une lassitude et un surmenage que la seule solution horaire ne réglera pas.

Travail à mi-temps, nouveaux arguments

L'introduction du travail à mi-temps, en Suisse Romande, a fait surgir des questions qu'on n'attendait pas : n'est-ce pas plutôt à l'organisation du travail en général qu'il faut s'attaquer ? Pourquoi a-t-on besoin du mi-temps ? Quelles sont les entreprises publiques et privées qui le mettent en place ? Les horaires de travail sont-ils immuables ? Quelles sont les possibilités d'avancement avec un travail à temps partiel ? Pourquoi les hommes ne s'y intéressent-ils pas ?

En faveur du travail à mi-temps de nouveaux arguments se développent. Ainsi dans le Jura Suisse, les enseignantes insistent sur les avantages de cet « enseignement en duo » :

- plus grande disponibilité ;
- choix des disciplines selon les affinités personnelles ;
- apport d'idées nouvelles et complémentaires ;
- davantage de temps consacré à la recherche et à l'approfondissement de la matière à enseigner ;
- moins de tension nerveuse ;
- profit d'une jeune maîtresse de l'expérience d'une enseignante plus expérimentée.

Du côté des élèves :

- le changement est bienvenu ;
- plus grande participation et attention soutenue ;
- prémices à l'adaptation à plusieurs maîtres pour l'école secondaire.

Roger UEBERSCHLAG

Sources : Time educational supplement, 4 avril 1980 ; Educateur de la S.P.R. du 30 mai 1980.

(suite de la p. 14)

remplace en aucun cas l'expérimentation avec les élèves qui seule a permis de faire de la collection B.T. un outil bien adapté aux besoins des enfants et des adolescents.

- Ne pas faire traîner pendant des mois la lecture du projet. Si les élèves ne s'y intéressent pas du tout, si le maître est débordé, cela n'a rien de scandaleux mais il ne faut pas pour autant bloquer un projet qui peut intéresser d'autres classes. Chaque fois qu'il semble impossible de faire lire le projet dans un délai raisonnable (le trimestre est le délai maximum) le faire savoir au chantier sans enterrer le dossier.

- Se comporter selon les principes de la pédagogie Freinet, non pas en correcteur traditionnel qui annote à l'encre rouge avec des critiques dévalorisantes mais en coopérateur qui propose. Cela n'exclut pas les critiques mais les oriente positivement.

D. - LES RELAIS D'EXPÉRIMENTATION

Quand les réactions des classes-lectrices sont réunies, il apparaît généralement des divergences de fond ou de détail, voire des contradictions (par exemple, l'un propose de supprimer un chapitre, un autre de le développer). Parfois ces contradictions ne sont qu'apparentes mais elles peuvent déconcerter l'auteur, surtout s'il n'a pas l'habitude des mises au point coopératives de projets. Il est nécessaire qu'un relais reçoive toutes les réactions du circuit de lecture et fasse la synthèse pour l'auteur de ce qui lui est demandé.

Rôle du relais

- Être en liaison avec toutes les classes-lectrices du projet, veiller à ce que l'expérimentation ne s'éternise pas et que toutes les réactions lui parviennent dans un délai donné. Au cas où une classe-lectrice est bloquée, il en cherche une autre.
- Au retour des réactions, le relais fait la synthèse de celles-ci et rédige le plan de travail de la mise au point demandée à l'auteur. Dans le détail, il annote sur un exemplaire du projet les questions, les propositions de rédaction, il ajoute éventuellement les documents complémentaires dans la mesure où cela ne dépasse pas le volume général du reportage.
- En cas d'impossibilité de synthèse, de divergences inconciliables au sein du circuit de lecture, il appartient au relais soit de compléter l'expérimentation dans de nouvelles classes-lectrices soit de saisir le comité de rédaction de la revue.
- Le relais se préoccupe également du problème des illustrations et notamment réclame à l'auteur celles qui doivent obligatoirement être trouvées sur place.
- Quand la mise au point est faite par l'auteur, le relais vérifie qu'il a été tenu compte des demandes faites et si le projet est éditable dans cet état.

Qualités nécessaires du relais d'expérimentation

- Être en relation avec un réseau de classes-lectrices.
- Dialoguer avec l'auteur de façon constructive et coopérative mais savoir également faire primer les intérêts de la revue sur des réactions individualistes.
- Ne pas laisser traîner un projet en cours, relancer quand c'est nécessaire les classes-lectrices.
- Dégager la synthèse des propositions et demandes des classes-lectrices.
- Bien connaître la revue pour conseiller au mieux dans la mise au point définitive.

- Veiller à envoyer pour édition, un manuscrit prêt à être publié (des fiches-guides donneront les informations nécessaires).

Les responsabilités de relais et de classe-lectrice pourront être limitées selon le vœu de ceux qui les accepteront. On peut se porter volontaire pour la lecture ou le relais d'un projet par an, d'un par trimestre, sur tel ou tel type de sujets. Il suffira de proposer sa collaboration sur une des fiches qui seront envoyées dans les départements.

Jusqu'ici les chantiers B.T. regroupaient une bonne centaine de travailleurs, nous faisons le pari d'en réunir plusieurs centaines qui, de ce fait, seront moins souvent sollicités.

Mais pour être efficace, un tel partage des tâches exige, comme dans nos classes, une bonne coordination. Voici comment nous l'organisons.

E. - UN COMITÉ DE RÉDACTION POUR CHAQUE REVUE

Un tel comité de 6 camarades fonctionne depuis septembre 79 pour B.T.2. C'est également sous cette forme que s'est constituée l'équipe d'animation de J Magazine. Cela se met en place progressivement pour B.T.J. et B.T. Pour B.T.Son, c'est le secteur audiovisuel qui assume le comité de rédaction.

Rôle du comité de rédaction

- Avoir une vue globale de la revue en décloisonnant les disciplines (pas de chantiers séparés : histoire, sciences, etc.). Cela n'oblige pas chaque membre à être universel, il pourra donner son point de vue personnel, selon ses compétences propres, mais l'ensemble du comité aura une vue globale sans cloisonnement entre spécialistes pour traiter de tous les sujets.
- Veiller à l'équilibre de la série dans son ensemble et dans chaque planning annuel. Depuis des années, il n'existe rien sur le français, la langue, la littérature, en B.T., par exemple.
- Éviter l'émiettement de sujets ponctuels. Plusieurs projets ont déjà décrit des parcs nationaux ou régionaux. Il faut maintenant une B.T. de synthèse sur les problèmes des parcs. De même les monographies d'animaux ou de plantes doivent faire place à des brochures de synthèse sur certains problèmes biologiques et écologiques.
- Inciter à la mise en chantier des projets qui manquent en faisant des propositions cohérentes qui pourraient être exploitées par des groupes ou des individus. Amorcer une politique de demande pour combler les lacunes.
- Faire un panorama global (avec l'aide du secrétariat de Cannes) des projets en cours et de leur état d'avancement.
- Intervenir au départ de la mise sur pied des projets par des conseils et des consignes tenant compte de tous les points précédents. Cela aboutit à donner le feu vert pour la rédaction avec les garde-fous nécessaires pour éviter ensuite les situations coincées, les projets rejetés, enlisés, etc.
- Rechercher le spécialiste qui pourra contrôler la rigueur du texte proposé par un auteur. Le contrôle dans les classes a pour objet de veiller à l'adaptation aux enfants mais on laisse parfois passer des erreurs.
- Faire l'articulation avec les séries voisines B.T.J., B.T., B.T.Son et B.T.2 et cela sera facilité si les structures de travail sont assez proches.

- Trancher chaque fois que cela sera nécessaire en évitant que les litiges soient interprétés en conflits de personnes mais dans une structure institutionnelle. Le C.A. de la B.T. et, si nécessaire le C.A. I.C.E.M. - C.E.L., seront les recours d'appel en cas de difficultés graves.

- Pour la bonne marche, chaque projet sera suivi plus particulièrement par un membre du comité de rédaction qui, notamment, vérifiera que l'auteur en fin de parcours a réellement tenu compte des modifications demandées par les expérimentateurs et synthétisées par le relais. C'est lui qui donnera le bon à éditer définitif.

F. - LE COMITÉ D'ANIMATION DE LA B.T.

Mis en place par le C.A. de l'I.C.E.M. - C.E.L., ce comité a pour tâche de définir et de proposer une politique générale de toute la collection B.T. et de tout ce qui s'y rapporte (classement, albums, regroupement des fiches F.T.C., etc.).

Rôle du comité d'animation de la B.T.

Il est difficile de cerner par avance tout ce qu'il pourrait avoir à faire. Voyons déjà ce qu'il a fait depuis sa mise en place.

- Création de la rencontre B.T. à Aix en août 78, la première du genre.
- Organisation de plusieurs débats sur la documentation aux J.E. d'Aix et Chartres, au congrès de Caen, dans *L'Éducateur*.
- Mise sur pied et préparation des stages de documentation B.T. Ceux-ci ont eu lieu en juillet à Celle-sur-Belle (79) et Autun (71).
- Mise en chantier d'une nouvelle série d'albums « Histoire de... ».
- Recherche et mise en place des structures proposées plus haut.
- Prospective sur l'avenir de la collection et recherche des moyens à mettre en œuvre pour qu'elle corresponde toujours mieux aux besoins des utilisateurs.
- Structures de recours en cas de litige au sein des chantiers sur la décision d'éditer ou de ne pas éditer.
- Étude des problèmes de diffusion. Ces problèmes seront traités par ailleurs mais ils entrent également dans le champ des préoccupations du C.A. de la B.T. car une des caractéristiques du mouvement est de lier en permanence conception, réalisation et diffusion.

G. - LE SECRÉTARIAT DE RÉDACTION A CANNES

Depuis la disparition brutale de M.E. Bertrand en août 79, il est animé par Michel Barré avec l'aide de Marie-Claude Jouve :

1. Rôle du secrétariat de rédaction

- Veiller à fournir aux dates voulues les projets définitifs (reportage et partie magazine) qui seront édités.
- Coordonner le travail de mise au point des projets en liaison avec les comités de rédaction.
- Faire le lien permanent avec l'équipe technique qui met en page les projets.
- Faire le lien avec tous ceux qui proposent une collaboration et les mettre en communication avec les circuits de la B.T.
- Informer régulièrement les comités de rédaction et d'animation de l'avancement des travaux en cours et essayer de signaler assez tôt les problèmes qui risquent de se

poser afin que des solutions soient recherchées.

- Participer à la réflexion sur l'avenir de la collection et des chantiers.

2. Rôle de l'équipe technique

L'atelier des maquettistes, animé par G. Bouchet, est directement responsable de la préparation technique des brochures. Il est en liaison directe avec M. Barré pour les problèmes pédagogiques et avec M. Menusan

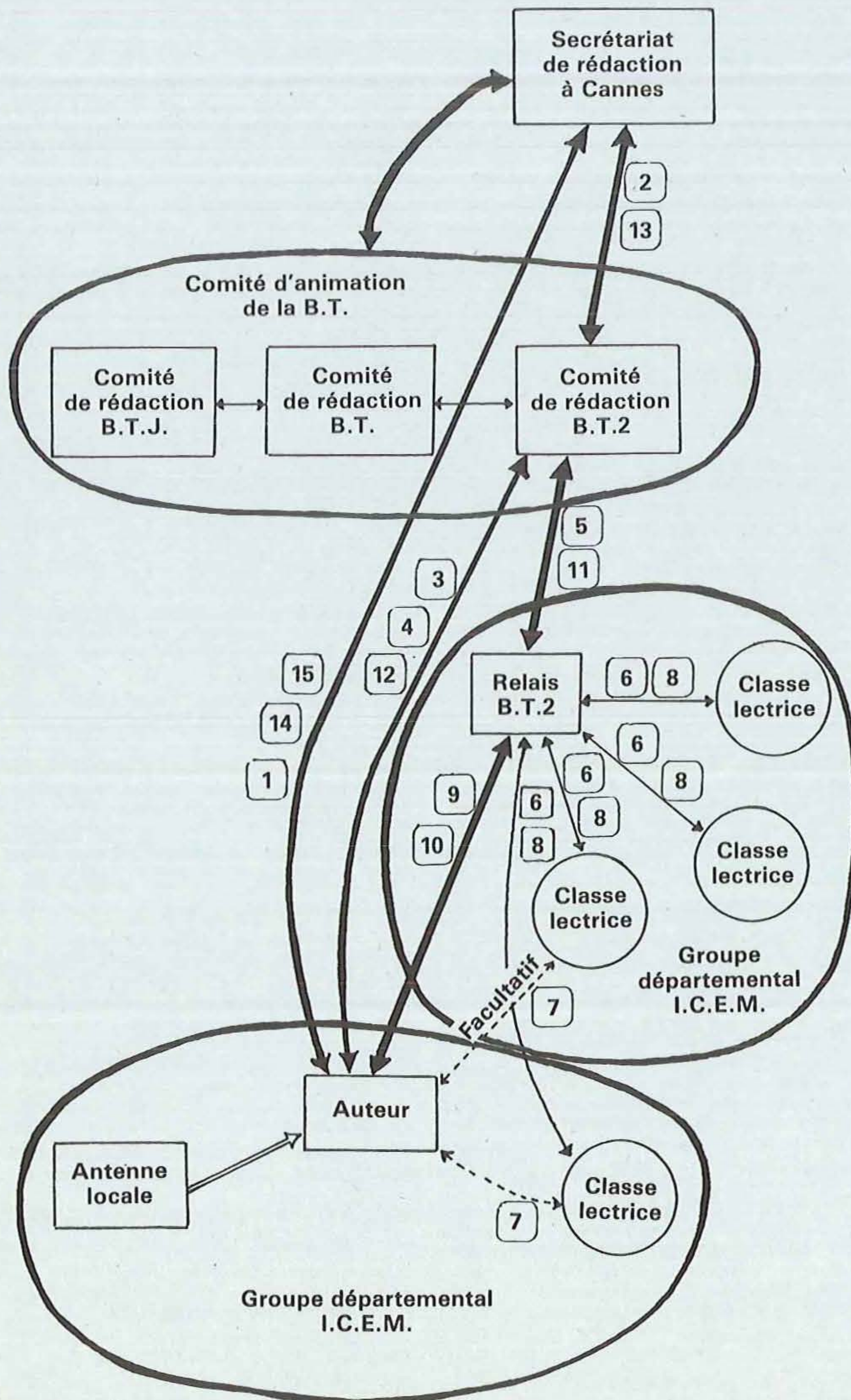
et D. Le Blay pour les problèmes de planification de la fabrication et de la parution. Périodiquement l'équipe de Cannes donne son point de vue sur la réalisation des dernières brochures parues et transmet éventuellement le point de vue des utilisateurs. Ainsi la relative autonomie de l'atelier des maquettistes n'est pas un cloisonnement par rapport aux préoccupations pédagogiques du mouvement ni aux problèmes de l'entreprise (liaison avec les autres ateliers de l'imprimerie, coûts de fabrication, etc.).

POUR CONCLURE

Toute cette organisation peut paraître très complexe et très lourde. Produire chaque année une cinquantaine de brochures nécessite une organisation cohérente. Si on l'étudie en termes de vie coopérative plutôt que de planification technocratique elle ne paraît pas pesante, même si elle est complexe. Un de nos soucis sera d'ailleurs de faire en sorte que les projets qui naissent aboutissent plus rapidement sans s'enliser en cours de route. Les interventions préalables à la rédaction de l'avant-projet ont pour but d'éviter les écueils par la suite. D'autre part, l'accélération des circuits de lecture exige un plus grand nombre de classes lectrices et de relais. De même que pour drainer de nouveaux projets en plus grand nombre, il nous faut des antennes locales. Notre objectif est de développer l'intérêt pour les problèmes de la documentation, de prendre en compte au maximum les initiatives, les demandes et les critiques pour que la collection B.T. corresponde toujours mieux aux besoins des enfants et des adolescents. Mais pour cela nous avons besoin de vous tous.

Vous avez tous quelque chose à apporter à la B.T.

Le comité d'animation de la B.T.



CHEMINEMENT D'UN PROJET

1. L'auteur propose son projet.
2. Le secrétariat le met en contact avec le comité de rédaction.
3. Le comité de rédaction donne le feu vert pour l'avant projet.
4. L'auteur envoie son avant-projet.
5. Le comité de rédaction envoie au relais les exemplaires à expérimenter.
6. Le relais distribue aux classes-lectrices.
7. Les classes-lectrices peuvent entrer en contact avec l'auteur.
8. Les classes-lectrices peuvent entrer en contact avec l'auteur.
8. Les classes-lectrices envoient au relais les réactions des classes.
9. Le relais envoie la synthèse à l'auteur pour mise au point définitive.
10. L'auteur envoie au relais la mise au point définitive.
11. Le relais donne son accord au comité de rédaction.
12. Le comité de rédaction donne le bon à éditer et informe l'auteur de la mise au planning d'édition.
13. Le comité de rédaction envoie à Cannes le manuscrit définitif.
14. Le secrétariat de rédaction demande si nécessaire à l'auteur des documents complémentaires (illustrations, références, etc.).
15. Le secrétariat de rédaction envoie justificatif du projet édité et règle éventuellement les frais.

(suite de la p. 12)

Faute de cela, la théorie risque de se développer au niveau d'un discours inopérant, encombré des tics du système jugeant trop souvent le contenu au style et au nombre de citations et de références. Sans prise sur les pratiques, la connaissance théorique peut même faire écran: inutile d'écouter et d'observer les enfants puisqu'on a appris «scientifiquement» ce qu'ils étaient.

Par contre une pratique repliée sur elle-même risque de se scléroser, même si elle se veut révolutionnaire, simplement parce qu'elle ne se remet jamais en question. Ce n'est pas le moindre piège de la langue française que le mot «expérience» signifie à la fois une situation de recherche et un acquis considéré comme définitif donc facteur de routine.

Il reste encore beaucoup à faire dans le dialogue entre praticiens et chercheurs, pourquoi d'ailleurs ne pourraient-ils pas alternativement être l'un et l'autre, avec le seul souci de se comprendre, de travailler ensemble, pour les progrès de l'éducation et de la formation à tous les âges, à tous les niveaux ?

5. LA RÉVOLUTION DES CONTENUS

Lorsqu'on modifia les contenus pour les rendre plus conformes aux données actuelles de recherche, nous avons reconnu comme positif l'apport des maths modernes et de la linguistique structurale. Mais nous ajoutons que le problème le plus important était de transformer l'approche pédagogique de ces disciplines. Pour notre part nous ne parlions pas d'enseignement des maths modernes mais de pédagogie moderne des maths et les outils que nous avons réalisés depuis une douzaine d'années témoignent de ce souci de permettre d'autres formes d'appropriation du raisonnement mathématique. Il faut d'ailleurs dire que l'Association des Professeurs de Mathématique et les I.R.E.M. œuvraient dans le même esprit. C'est peut-être pourquoi les I.R.E.M. se sont vus gravement réduire les moyens d'action. De même pour l'Association Française des Enseignants de Français.

Par contre les centres de formation s'attachèrent principalement à la nouveauté des contenus. Le problème était de «se recycler». Cela correspondait à une demande des enseignants en formation continue car l'apport de connaissance sécurise au premier abord alors que la remise en question angoisse toujours un peu. On retrouve ce problème dans toute formation adulte où le retour au statut d'élève rassure au début mais réveille rapidement les allergies souvent vécues dans la jeunesse, même par les bons élèves. Bien sûr il faut répondre aux attentes des participants mais sans se limiter aux réponses superficielles qui infanti-

lisent. Il n'y a de formation que dans la conquête de l'autonomie au-delà de la simple ingurgitation de nouveaux contenus.

On sait en tout cas ce qu'il advint dans le cas des mathématiques: leur caractère sélectif s'est donné libre cours, frappant en priorité les jeunes qui ne trouvaient dans leur famille aucun recours. Un signe de l'échec de cette pédagogie traditionnelle des maths modernes, c'est le soupir de soulagement que provoque le ministre lorsqu'il annonce une reconsidération de l'importance des mathématiques alors que dans le contexte actuel, cela ne signifie nullement une diminution de la sélection mais tout simplement un abaissement général du niveau des études.

Or, contrairement à la caricaturale opposition entre les contenus et les méthodes, nous refusons de dissocier les problèmes. La victoire n'est pas d'obtenir qu'une discipline devienne matière à examen mais qu'elle soit en prise sur les besoins des jeunes. Bien entendu il n'est pas innocent le mépris du pouvoir pour certaines disciplines (la philosophie, l'histoire, les activités artistiques, corporelles, manuelles), mais comment ne pas s'interroger aussi sur la fuite des adolescents devant les cours de musique du lycée et leur ruée vers tous les lieux où ils peuvent entendre de la musique ? (pas toujours la même, évidemment).

6. LA RÉVOLUTION AUDIOVISUELLE

Chronologiquement, l'audiovisuel est intervenu plus tôt dans la vie pédagogique. Ce fut l'époque où la Radio-

Télévision Scolaire multipliait les émissions, où le Centre audio-visuel de Saint-Cloud proclamait l'avènement prochain de ces techniques à tous les niveaux de l'enseignement. On créa comme à Marly des collèges audiovisuels expérimentaux.

Déjà en 1974 on était moins convaincu lorsque André Malraux, pour soutenir la candidature de son ami Chaban-Delmas, annonçait l'audiovisuel comme la grande alternative en éducation. Depuis, la radio-télévision scolaire s'est réduite comme une peau de chagrin. On a supprimé des postes d'enseignants à Marly pour faire comprendre qu'il n'y a pas lieu de privilégier une telle expérimentation. La révolution audiovisuelle a fait long feu.

Pour notre part nous avons intégré très tôt l'apport irremplaçable de l'audiovisuel tout en refusant l'opposition factice Mac Luhan - Gutenberg car chaque moyen a ses caractéristiques et ses limites. C'est ainsi que nous avons créé une collection documentaire: B.T.Sonore et une sonothèque.

L'important nous semblait surtout de ne pas utiliser l'audiovisuel uniquement comme produit de consommation mais surtout comme moyen d'expression. Les enfants sont suffisamment conditionnés par les media sans que nous ajoutions à ce conditionnement; par contre il nous revient, à nous éducateurs, de leur apprendre à s'approprier et à démystifier les langages audiovisuels; à enregistrer et surtout à faire du montage de bandes sonores pour comprendre comment à partir d'un document brut il est possible de faire ressortir un aspect ou de le censurer; de leur apprendre à photographier et à filmer. Il faut insister sur les difficultés matérielles non seulement pour trouver les crédits mais aussi pour trouver un matériel adapté aux besoins éducatifs à l'heure où l'on développe des appa-



reils presse-bouton bon marché, destinés à la pure consommation en série alors que les appareils permettant la création sont destinés aux professionnels et deviennent de plus en plus sophistiqués, donc inabornables par les enfants. Le choix de l'éducation audiovisuelle est aussi un choix industriel et commercial auquel on tourne actuellement le dos.

7. LA RÉVOLUTION CYBERNÉTIQUE

Il y a une vingtaine d'années on ne parlait que de machines à enseigner et de programmation. Skinner, par une méthode proche du dressage, se faisait fort d'enseigner n'importe quoi à peu près à n'importe qui, il suffisait de découper l'apprentissage en séquences assez simples pour favoriser le renforcement par la réussite. En vingt ans la programmation a peu progressé dans l'enseignement.

On reparle depuis peu de l'introduction de l'informatique. Pouvons-nous prévoir ce qui se passera ? Je crois personnellement que l'informatique poursuivra sa percée dans l'enseignement supérieur et dans certaines voies spécialisées du second cycle mais, si rien ne change dans les orientations générales de l'éducation, nous nous retrouverons dans vingt ans sans que les choses aient bougé dans l'enseignement obligatoire.

Pour notre part, nous avons utilisé très tôt les possibilités de la programmation, y compris dans sa préhistoire sous forme de fichiers autocorrectifs. L'élève peut travailler à son rythme personnel et assume la maîtrise de ses apprentissages. Mais l'individualisation ne peut suffire à tout, elle n'est efficace que si le travail est motivé et cela nous ramène au problème de la globalité des apprentissages. Chaque fois que l'on a essayé d'individualiser au maximum au détriment de la vie du groupe-classe, on a abouti, après une période d'engouement pour les nouvelles formes de travail, à un manque de stimulation des élèves.

De plus, si la programmation favorise l'autonomie dans la progression, elle peut être un moyen de conditionnement encore plus contraignant que n'importe quel système didactique, d'autant plus si le programme est conçu de façon linéaire, obligeant l'utilisateur à partir du point de départ pour suivre l'ensemble du processus. La décomposition des difficultés peut créer un carcan auquel il est impossible d'échapper. Il faut suivre aveuglément le fil d'Ariane, faute de quoi il n'existe aucun recours. C'est pourquoi il est important de créer des outils programmés à multiples entrées permettant d'y recourir pour des apprentissages partiels. Pour ne pas être les jouets du dogmatisme d'un système, il est nécessaire également que les élèves apprennent à programmer afin de comprendre les choix devant

lesquels se trouve le programmeur lorsqu'il veut créer un programme. Là encore il ne faut pas se contenter de former des consommateurs mais apprendre à tous — et pas seulement aux futurs spécialistes — la diversité des langages et des moyens de communication.

La programmation est un moyen pédagogique important mais elle ne peut suffire à tout et surtout pas à économiser des enseignants. Ceux-ci doivent avoir pour tâche d'aider le groupe à s'organiser coopérativement, à concevoir des projets et à les mettre en œuvre ; par contre ils peuvent pour certains apprentissages précis se faire relayer par les outils programmés. C'est précieux mais limité.

8. LA RÉVOLUTION PSYCHO-SOCIOLOGIQUE

Venue comme bien d'autres des États-Unis, elle arriva en plusieurs vagues. D'abord ce fut la dynamique de groupe. Pour découvrir cette dynamique, on organisait des stages où chaque groupe essayait d'analyser les interactions de façon tout à fait abstraite. Puis ce fut la non-directivité, extrapolation pédagogique d'une pratique thérapeutique instituée par Carl Rogers en partant d'une idée simple : « *Le patient d'une psychothérapie est le mieux placé pour connaître les causes de ses troubles ; plutôt que d'interpréter ce qu'il dit, pourquoi ne pas l'aider à se comprendre lui-même en se gardant de l'influencer ?* » Enfin ce furent la redécouverte de Reich et la venue de certaines théories bio-énergétiques.

Face à tout cela nous apparaissions vraiment dépassés. Freinet avait beau être le premier éducateur accusé d'introduire « *Freud à l'école* » (1) sous prétexte que l'expression libre favorisait aussi l'expression des phantasmes. Les adultes également expriment à longueur de journées leurs propres phantasmes mais cela devient scandaleux lorsqu'il s'agit d'enfants ou d'adolescents.

Nous refusions le jeu intellectuel de ces séances de dynamique de groupe où l'on enfermait des gens dans une salle nue et où l'on prétendait étudier les phénomènes psycho-sociologiques en faisant abstraction de toutes les motivations explicites ou implicites, qui donnent un sens à l'existence du groupe. Pour nous, l'important n'était pas le fonctionnement abstrait du groupe en soi, vivant dans l'irréalité, mais la vie coopérative d'un groupe précis qui se fixe des objectifs, les évalue, les remet en question.

(1) Voir l'affaire de Saint-Paul, dans *Naissance d'une pédagogie populaire*, par E. Freinet, Maspero Paris 1968.

La psycho-sociologie nous aidait certes à mieux comprendre cette vie coopérative et notamment l'importance des institutions qu'elle se donne (conseil de coopé, règles de vie), mais cela ne nous a pas toujours mis, mieux que d'autres mouvements, à l'abri de la confusion entre refus du pouvoir et refus de la responsabilité qui fut une des retombées négatives non pas, comme on le dit parfois, de Mai 68 mais de quelques théories fumeuses qui en étaient contemporaines.

Pour ce qui est de la non-directivité, interprétée comme non intervention et laisser-faire, elle avait peu à voir avec Freinet dont un des livres principaux s'intitule *L'ÉDUCATION DU TRAVAIL*. Il faut même veiller à ce qu'une lecture à contre-sens n'en fasse un partisan de l'« *Arbeit macht frei* », un apologiste du travail forcené alors qu'il refuse l'aliénation du travail en miettes et du loisir de consommation qu'on nous présente comme l'alternance normale.

Mais si la non-directivité a eu assez peu de prise sur la pratique de la pédagogie Freinet, on a volontiers baptisé du nom de Freinet, tout laisser-aller, tout abandon des enfants à eux-mêmes, un peu comme certains appellent tout gribouillage du Picasso. Malheureusement, nous ne pouvons nous tenir responsables de ces dénominations injustifiées. Tout ce que nous pouvons dire c'est que l'interprétation de l'expression libre comme un défoulement et de l'autonomie comme une licence sans règle est moins innocente qu'il n'y paraît. Ne peut-on y trouver le désir plus ou moins inconscient de prouver aux jeunes qu'il est impossible de leur faire confiance (« *Vous voyez ce qui arrive dès qu'on vous laisse faire ce que vous voulez.* ») et aux adultes que, derrière le discours libéral (2), il faut un exécutif qui ne recule jamais, même lorsqu'il fait l'unanimité contre lui.

9. LA RÉVOLUTION DE LA DÉSCOLARISATION

On parla beaucoup pendant un temps d'Illich et de la société sans école, en oubliant parfois qu'il s'agissait là surtout d'une réponse tournée vers le Tiers-Monde : il n'est pas obligatoire pour une société en développement de calquer les structures scolaires des sociétés industrialisées, il est possible de rechercher des formes d'éducation mutuelle permanente.

Dans la lancée des idées communautaires, on vit naître des écoles parallèles, des expériences sauvages, parfois très sympathiques, souvent éphémères

(2) Gramsci a fort bien montré cela à propos du « libéral » Gentile, ministre de l'Éducation Nationale de Mussolini...



car elles étaient fondées sur le bénévolat dans une société qui est tout ce qu'on veut sauf conviviale. Notons que celles qui ont survécu sont celles qui ont imité le plus le système scolaire dont elles voulaient se démarquer. C'est là souvent le piège de la marginalité : disparaître ou s'institutionnaliser.

Il arrivait souvent qu'on prenne la pédagogie Freinet pour un réseau d'écoles parallèles. Par contre, certains qui savaient que nous restions dans l'enseignement public contestaient notre volonté de le transformer. Restés dans l'institution, nous ne pouvions en être que les complices avec simplement, en plus, l'hypocrisie d'afficher d'autres objectifs. L'argument massue était : «*Tout enseignant est un flic, un prof sympa est encore plus salaud qu'un autre.*» (Qu'on me pardonne l'expression, il s'agit d'une citation.)

Ces attaques ne modifient en rien notre choix de rester dans l'institution tout en nous battant pour la changer, ce qui n'est certes pas facile mais moins désespéré qu'en s'installant en marge du lieu où se retrouvent par force la plupart des enfants et des adolescents. Si nous refusons la tentation de ces expériences parallèles dont, je le répète, certaines méritent la sympathie, c'est qu'il s'agit de solutions finalement élitistes, pas forcément réservées à ceux qui ont de l'argent mais, à coup sûr, à certains milieux intellectuels. De plus, le risque

d'enfermement de l'école est encore aggravé par le vase clos de quelques familles ; même en désirant une éducation ouverte on peut aboutir à une sorte d'inceste, affectif et intellectuel, dont n'ont pas toujours su se préserver certaines communautés.

Le problème actuel n'est pas de supprimer l'institution école mais de faire en sorte que la société redevienne au préalable un milieu éducatif. Il en va tout autrement dans le Tiers-Monde où le milieu social n'a pas perdu cette capacité éducatrice et où il serait stupide de plaquer notre système scolaire. En ce sens Illich a raison, encore que Paolo Freire apporte, de mon point de vue, des réponses plus concrètes.

Ceci dit, il est nécessaire qu'au sein de l'institution scolaire, le combat de ceux qui y restent pour la transformer s'oriente énergiquement vers l'ouverture de l'école, le droit à l'initiative des enseignants (et notamment des équipes pédagogiques) et bien sûr des jeunes eux-mêmes pour qu'ils acquièrent la maîtrise de leur propre éducation. En ce sens la formation des adultes fournit un champ d'expérience qui pourra enrichir le système éducatif pour autant qu'on ne l'isole pas ou qu'on ne l'utilise pas en opposition au système scolaire. En effet, les enseignants ont pris l'habitude de ne plus voir l'action éducative qu'à travers certaines normes qui leur semblent

invariantes (cycles découpés en années, répétition hebdomadaire des mêmes activités, l'essentiel des apprentissages intellectuels se faisant dans les locaux scolaires) alors qu'elle pourrait s'exercer de façon très diversifiée.

Pour cela, il est nécessaire que s'unissent les bonnes volontés de tous ceux qui, par-delà quelques divergences, veulent agir dans le même sens. Le système éducatif n'a donné jusqu'ici le choix qu'entre l'uniformité et le cloisonnement, l'un renforçant l'autre ; il faut désormais lutter pour l'échange dans le respect de toutes les différences.

10. EN GUISE DE CONCLUSION

Au terme de ce tour d'horizon, je voudrais dire que l'éducation ne se transformera pas à coup de révolutions-gadget qui durent le temps d'une planche à roulettes et qui sont à l'éducation, ce qu'est à la musique la vogue du disco. Assez de ces années symboliquement dédiées au livre, à l'enfant, au patrimoine (3). Comme si toutes les années ne devaient pas être du livre, de l'enfant, du patrimoine. Dans la grisaille et la morosité quotidienne c'est se donner à peu de frais le frisson du chambardement.

Je ne voudrais pas que les coups de griffe que j'ai distribués donne l'image du refus systématique. Il ne s'agit pas de dire chaque fois non. Toute idée, toute proposition nouvelle peut apporter une possibilité d'enrichissement si elle est occasion de se remettre en question, pas si elle se présente comme objet de séduction, comme gadget de consommation.

Une véritable révolution éducative a besoin d'une action continue et cohérente avec une stratégie à long terme et des objectifs à moyen et court termes. Cela implique évidemment une rupture avec bien des habitudes du passé et du présent mais n'empêche pas les pratiques nouvelles de s'enraciner fortement dans la vie sociale et culturelle.

Je pense qu'on a tort d'appeler « traditionnelle » une pédagogie qui n'est souvent que routinière et que la véritable éducation de demain sera à la fois moderne et liée aux traditions les plus lointaines : en prise sur les réalités des personnes, du moment et du lieu sans pour autant nier les invariants de l'éducation que Freinet nous a incités à rechercher.

M. BARRÉ

(3) A propos, le ministre de l'Éducation a annoncé en mai 79 que l'année suivante serait l'« année de la lecture ». Qui a aperçu le moindre changement ?

Le travail individuel : comment ? pourquoi ?

Naissance d'une nouvelle idéologie anti-populaire

Il fut un temps où le fatalisme tenait lieu de doctrine pédagogique : nos aînés, les «hussards noirs» dominaient du haut de leurs estrades des élèves avides de recevoir une instruction émancipatrice et des cancre réchauffant leurs doigts gourds auprès des poêles à bois. Quoi qu'il en fut tous se retrouvaient côte à côte à la fabrique ou aux travaux des champs. La bourgeoisie avait son propre réseau scolaire et n'avait pas besoin de masquer cette réalité par une quelconque idéologie.

Après la guerre de 14-18, la longue mise en place de l'école unique allait permettre de balayer quelques images d'Epinal. Et d'instaurer l'ère de «l'égalité des chances». Heureux le fils de l'ouvrier agricole assis sur le même banc que le fils du notaire ! La voie des humanités lui était ouverte très démocratiquement. S'il n'en profitait pas, c'est qu'il n'était pas doué ou qu'il n'avait aucun mérite. Avec cette idéologie «des dons et du mérite» la bourgeoisie justifiait l'inégalité sociale. L'école jouait pleinement sa fonction ségrégative, en sélectionnant par l'échec.

Reflet de la réalité sociale, l'idéologie évolue notamment en fonction des luttes sociales. A l'idéologie des «dons» va se substituer celle des «intelligences abstraites et des intelligences concrètes». Tout le monde il est intelligent ! Mais, comme par un diabolique acharnement, et malgré tous les efforts de nos ministres pour lutter contre l'échec scolaire, un grand nombre d'élèves se retrouveront en C.P.P.N. et dans la vie active sans qualification aucune. Heureusement pour la nation, ce grand nombre correspond à une certaine demande du marché du travail. Et l'idéologie va s'affiner peu à peu. Une rigoureuse observation scientifique va permettre de déceler chez tous les êtres une grande diversité des aptitudes. Si l'école peut respecter ces diversités, tous les élèves seront épanouis, d'autant plus qu'ils auront le sentiment d'avoir «réussi».

Ce qui ne change pas, par contre, c'est l'origine sociale des «cancres», des «pas doués», des «sans mérite», des intelligences «concrètes» et de ceux qui apprennent «lentement» ou qui n'ont que «peu d'aptitudes» pour les mathématiques. Tout cela est bien passé sous silence dans les textes ministériels.

Ce long préambule pour situer mon «discours», comme on dit, sur le travail individuel. En effet, plus que jamais, ne parler de «rythmes d'acquisitions», de «niveau», qu'en termes pédagogiques risque d'être mystificateur si on ne situe pas la discussion dans son contexte politique précis.

Avec l'apparition de cette nouvelle idéologie, les mots «diversité», «épanouissement», «réussite» que nous avons chargés d'un sens précis pour la mise en place d'une pédagogie populaire, nous ont été ravis et dénaturés. Et quand Beullac écrit : «*Le collègue unique, ce n'est pas le collègue uniforme. C'est le lieu où doit se réaliser l'égalité des chances et où, pour cela, la personnalité de chaque élève est prise en compte par une pédagogie adaptée et différenciée*» (Courrier n° 72), il nous faut avoir présent à l'esprit que c'est plus que trois mots qui risquent d'être dénaturés. Bientôt, il faudra apprendre à travailler individuellement à tous les petits Français.

Suite à ces considérations :

- Qu'est-ce que le travail individuel dans ma classe (classe unique) ?
- Comment s'organise-t-il ?
- Et pourquoi ?

Le travail individuel, c'est quoi ?

Dans ma classe, tout d'abord, ça englobe ce que j'appelle :

- Le travail individualisé, c'est-à-dire tout le travail sur fiches, livrets, cahiers autocorrectifs...

Mais c'est surtout et aussi :

- Des activités purement individuelles qu'un gamin décide de faire parce qu'il en a envie sur le moment, pour se faire plaisir (écrire un texte, lire un bouquin, faire une peinture, un dessin...).
- Le travail qu'un gamin fait seul en vue d'une réalisation collective ou en direction d'un groupe ou en direction d'un correspondant (préparer un exposé, écrire une lettre, composer un texte à l'imprimerie...).

Ce sont donc trois types d'activités différentes et très complémentaires. (C'est, à mon avis, l'articulation entre ces trois types d'activités qui fait notre originalité par rapport à la rénovation pédagogique et au mythe du soutien).

Papillonnage et autonomie

Quand on met en place des structures de travail individuel, surtout avec des petits, il me paraît normal d'avoir quelques moments de flottement. Mais pour les insécurisés que nous sommes, nous avons parfois l'impression que ça «papillonne». C'est surtout un moment de tâtonnement, pour les enfants et l'institut. Le gros problème, à ce moment, c'est : qu'est-ce qu'on leur propose ? (Organisez le travail, vous n'aurez pas à organiser la discipline, ai-je cru entendre parfois). Au cours de discussions dans le groupe départemental, des camarades ont dit qu'ils proposaient des fiches aux enfants en cochant d'avance leur plan de travail, pour leur apprendre à devenir autonomes.

Or, qu'est-ce que l'autonomie ?

Il faut savoir si l'on parle de la seule autonomie par rapport au savoir (quand on sait écrire, on est plus autonome que quand on sait pas [La Palisse]). Et point n'est besoin d'être pédagogue, il suffit d'être didactique.

Ou bien si l'on parle aussi de l'autonomie par rapport au pouvoir, c'est-à-dire par rapport à l'institut, à l'autorité... en vue d'une plus grande prise de responsabilité.

Encore une fois, tout cela m'apparaît complémentaire, je dirai même dialectique. Il me semble que la pédagogie Freinet vise à développer l'une et l'autre, en développant l'une par l'autre et l'autre par l'une. En clair, ce qui m'apparaît important dans le travail individuel, c'est que les gamins acquièrent une certaine autonomie par rapport au savoir (parce qu'ils travaillent à leurs rythmes, à leurs niveaux, parce que les outils C.E.L. sont autocorrectifs...) mais aussi parce qu'ils choisissent seuls ce qu'ils font.

Car organiser seul son travail, ce n'est pas choisir un certain nombre de fiches fixé par le maître à faire dans un intervalle de temps plus ou moins long. L'autonomie se développe grâce au «comment» de l'acquisition des savoirs.

Il nous faut donc, le plus souvent possible, casser la relation duelle entre le maître-qui-sait-ce-qui-est-bien-pour-l'enfant (et comment fait-il, est-il si sûr de lui ?) et l'enfant-qui-ne-sait-pas.

Il nous faut aussi chasser nos visions quasi jacobines, nos réminiscences

d'autoritarisme (qu'elles soient caricatures ou paternalisme). Qu'on en finisse avec : plus de savoir = plus de pouvoir (sur les autres, bien entendu).

Les nouveaux pédagogues ne s'y sont pas trompés qui prônent une individualisation du travail (cf. soutien, idéologie Beullac...), ils se gardent bien (on les comprend) de parler du «comment», de l'autonomie, du pouvoir.

Tout cela ne veut pas dire que tout va pour le mieux dans la meilleure des classes (la mienne). Parfois, ça «papillonne» pas mal, je ne me sens pas, maladie du siècle, «sécurisé». J'essaie surtout de discuter avec les gamins, de resituer le travail individualisé dans le travail individuel, de suggérer parfois. («Hé ! faudrait peut-être que tu fasses quelques fiches d'orthographe, y'a trois semaines que t'en n'a pas fait.») C'est pas toujours suivi d'effets.

Mais abandonner une parcelle de pouvoir pour laisser les enfants libres de leurs choix d'activités, implique qu'ils soient partie prenante dans l'évaluation de ce travail.

Quel contrôle ?

J'ai recensé et classé les activités proposées actuellement pour aboutir à un plan de travail pour les enfants et à une sorte de planning hebdomadaire qui me sert, entre autre, de cahier-journal.

Les enfants notent et/ou colorient les cases de leur plan de travail au fur et à mesure. Le soir, on fait un rapide bilan : ils disent ce qu'ils ont fait, je coche les cases sur mon planning.

Ci-joints un plan de travail ⁽¹⁾(nettement inspiré par un trouvé dans *Les garde-fous*⁽²⁾) et mon planning hebdomadaire pour la lecture en C.E.2 et C.M.2, qui correspond à la première rubrique du plan de travail.

Il est certain que le choix d'un tel plan de travail a été conditionné par une pression de la part des parents. J'ai ainsi conservé la vieille terminologie «histoire-géo-sciences» ; la case «recherche» en maths sert pour le «calcul vivant», des fiches F.T.C., les ateliers de calcul...

Chaque fin de semaine, on fait un bilan : on coche sur des plannings généraux (un pour les fichiers d'orthographe, un pour les problèmes, etc.). Ces plannings sont affichés et permettent de voir où en est chacun et tout le monde.

Il est certain aussi que ces plans et plannings mettent davantage l'accent sur le travail «individualisé» et sur la quantité de travail. Pourtant tout cela n'a qu'une part relative dans le travail «individuel». Pour l'instant, je n'ai remarqué nul stakhanovisme, nulle «course à la fiche». D'une part parce que je valorise certainement

beaucoup plus les textes libres, les peintures, les exposés. D'autre part parce que toutes les autres activités individuelles sont évaluées lors des réunions de coopé.

Ces réunions, qui ont lieu le matin, après ou pendant l'entretien, permettent de resituer toutes ces activités individuelles par rapport à la vie coopérative du groupe. Ce sont des moments importants car ils donnent leurs vraies dimensions sociales.

Ce sont ces réunions qui permettent d'éviter un certain «papillonnage» et qui permettent surtout l'articulation entre l'autonomie et la vie coopérative, élément essentiel de notre pédagogie.

C'est pendant ces réunions, par exemple, qu'un texte libre :

- sera présenté au groupe ;
- sera critiqué par le groupe : on dira ce qui plaît, on fera préciser ce qu'on n'a pas bien compris, etc. ;
- pourra être le point de départ d'une discussion ;
- sera choisi ou non pour être imprimé ;
- sera le point de départ d'un travail coopératif : correction, composition, illustration, réalisation et, à nouveau, présentation...

C'est à ces moments qu'il y a présentation, évaluation, aide du groupe et organisation coopérative du travail, qu'il y a échanges dynamiques entre apports individuels et apports du groupe.

Le travail individuel : condition nécessaire mais non suffisante

J'ai déjà insisté, plus haut, sur le développement de l'autonomie par rapport au maître, et, sur l'articulation de cette autonomie par rapport au groupe-classe organisé en classe coopérative pour endiguer des élans individualistes.

Cela veut dire que j'inclus dans cette démarche une orientation profondément politique, à plusieurs titres d'ailleurs :

- En premier lieu pour essayer de lutter contre l'échec scolaire (ne pas oublier que le VII^e plan prévoit 46 % d'emplois non qualifiés et donc que l'école sera chargée de faire le «tri»).
- En deuxième lieu notamment, par opposition à la pédagogie traditionnelle, peu ou prou rénovée, qui n'est pas innocente et qui s'inscrit, par ses méthodes et ses contenus, dans la logique de l'école capitaliste.

Mais tout cela est bien insuffisant pour qualifier cette pédagogie de révolutionnaire. D'abord parce que contrairement à ce que dit le P.E.P., la classe n'est pas une micro-société. Bien que traversée par la lutte des classes, l'école ne peut être analysée comme un lieu de production. Ensuite parce que changer les rapports enseignants/enseignés grâce à des outils (oh combien indispensables !) ne change pas fondamentalement le rôle de l'école actuelle.

Le pouvoir (en terme d'autorité) que nous essayons de balayer est effectivement (et

peut-être pas encore assez) une cible, mais il ne faut pas confondre l'effet et la cause. C'est l'organisation de la société en deux classes antagonistes qui a fait que la classe possédante a eu besoin du «pouvoir», et ce n'est pas le «pouvoir» qui a créé ces deux classes.

Le capitalisme est en crise ; il doit restructurer son économie. L'école, «*fillette et servante du capitalisme*», comme le disait Freinet, sera chargée de répondre à ces nouvelles exigences, notamment en fournissant au marché du travail une main-d'œuvre de plus en plus déqualifiée.

Pour masquer cette réalité, Beullac continue l'œuvre d'Haby en affinant l'idéologie que ce dernier avait promue. Les maîtres-mots en sont «*diversité des aptitudes*», «*épanouissement*», «*réussite*». De quoi nous interpeller ! Maintenant la pédagogie sera «différenciée». Sachant qu'*«en aucun cas une pédagogie différenciée ne saurait se satisfaire d'exercices standardisés»* (Beullac), le risque est grand, pour nous, de voir cette pédagogie officielle s'emparer de nos outils (certes, d'autres maisons d'édition sentant le profit proche sauront bien en proposer sur le marché) pour imposer une pédagogie très individualisée à seul fin de dégager une «élite» et de noyer les autres (notamment en dégradant nos conditions de travail : fermetures de classes, effectifs surchargés).

Donc si nous voulons que la pédagogie Freinet continue à s'inscrire dans un combat pour la construction du socialisme, il nous faudra avoir présents à l'esprit les objectifs du pouvoir. Ceci doit imprégner notre réflexion quant à l'élaboration et à l'utilisation de nos outils.

Plus que jamais, l'organisation coopérative du travail, malgré ses limites, permettra, non seulement de nous démarquer, mais aussi de conserver notre voie malgré toutes les tentatives de récupération, avouées ou non.

Gilles MONDÈME
école publique d'Argentanay
89160 Ancy-le-Franc

ANNEXE

Le pointage du travail effectué sur trois plans n'est pas (malgré les apparences) la manifestation paperassière d'un lourd fonctionnement administratif.

Le pointage quotidien (chaque enfant dit ce qu'il a fait dans la journée ; je coche sur mon planning hebdomadaire) ne prend guère plus de 5 minutes. En outre, il permet aux enfants de se remémorer leur travail et de ne pas rester sur leur dernière impression (temps d'ateliers ou de gym). Ceci pour pouvoir éventuellement répondre à l'affirmation : «*T'as encore fait que des conneries à l'école.*» (Parents d'élèves dixit.)

Le pointage hebdomadaire (on coche sur les plannings généraux, par outil ; on regarde l'ensemble des plans de travail) dure un quart d'heure. Cette évaluation

(1) Voir annexe.

(2) *Les garde-fous*, série de fiches vendue par la C.E.L. (18 F), proposant des outils et des trucs pour développer la sécurité des élèves et des enseignants en pédagogie Freinet.

permet de voir tout le travail de la semaine et de «redresser la barre», éventuellement, pour la semaine suivante.

Le plan de travail individuel et les plannings généraux font faire l'économie des plans individuels de fichier. Quand un enfant a besoin de savoir où reprendre un travail individuel sur fichier, il se réfère soit à son plan de travail ou au précédent, soit au planning général. Ce dernier a d'ailleurs ainsi plus un rôle de mémoire qu'un rôle incitatoire à la course à la fiche.

Ce fonctionnement, bien sûr, n'est pas inamovible. Il se présente ainsi maintenant, parce que je n'ai que 4 C.M.2 et 2 C.E.2 qui travaillent surtout individuellement. Je note simplement, pour le moment, les débuts de mes C.P. en travail individuel sur mon planning hebdomadaire (livrets A0, fiches de maths et de lecture, «textes libres»...).

PLAN DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE		Semaine du 17 au 22 mars				
NOM : <i>Géraldine</i> CM ₂		L ₁₇	M ₁₈	J ₂₀	V ₂₁	S ₂₂
Lecture	J'ai lu	A.21	D.22	B.21 B.22	B.23 B.24	
	J'ai présenté					
Exp. Ecrite	J'ai écrit					
	J'ai recopié					
Etude de la langue	J'ai fait		296			
	J'ai fait					
Maths	J'ai fait	60	61 62	63		
	J'ai fait		107 199	109 199	150	106
Ateliers	J'ai participé aux ateliers	C.4.6				
	J'ai participé aux ateliers					
Travail en groupe	J'ai appris en.	Je suis responsable de : <i>peinture</i>				
	J'ai appris en.	<i>mise au point du texte de Laurent</i> <i>expression du temps</i> <i>verbe aller</i> <i>proportions pour roses des sables</i> <i>avec changement d'unités</i> <i>preuve par 9</i>				

Planning hebdomadaire

Travail individuel

LECTURE - Semaine du 17 au 22 mars

	Fiches ATEL	Fiches Lec. Sil	Biblioth.	Recherches Documents	Présentation
Frédérique					
Laurent					
Géraldine					
Nadia					
	L M J V S	L M J V S	L M J V S	L M J V S	L M J V S

— Le soir

MATHEMATIQUES Problèmes C Planning général.

Frédérique																					
Laurent																					
Nadia																					
Géraldine																					
Katia																					
Laurence																					

— En fin de semaine



• **Les naufragés de Douarnenez**

de Yvon MAUFFRET, Hatier, Bibliothèque de l'amitié.

C'est le récit de l'enfance, au début du siècle, de Jean-Louis parti vivre, après la mort de son père, chez son oncle marin pêcheur à Douarnenez. La vie de ces hommes, les difficultés de la pêche intéresseront sans doute les enfants attirés par tout ce qui touche à la mer. Mais peut-être seront-ils encore plus sensibles, comme les quelques lecteurs-témoins que j'ai interrogés, à un problème toujours d'actualité : l'hésitation et l'angoisse quand il faut choisir un métier : l'un l'imagine instituteur, l'autre jardinier, le troisième voudrait l'embaucher dans son usine, son oncle n'imagine pas qu'il puisse être autre chose que pêcheur, ce que refuse absolument sa mère à qui l'Océan a déjà ravi un mari. «Je ne sais plus très bien où j'en suis» dit l'intéressé... Et s'il, finalement, réussira à se bâtir l'avenir dont il rêvait... c'est que dans les livres, tout est facile !

C. CHARBONNIER

• **Achille Talon et la main du serpent**

par GREG, Ed. Dargaud

Depuis que Greg s'est décidé à raconter des histoires complètes d'Achille Talon, l'intérêt de cette bande dessinée avait tendance à flancher car c'est plus difficile de rendre un récit palpitant que de téléphoner un gag. Mais cette fois c'est une réussite. Le récit est singulier mais palpitant avec, certes, tout un tas de péripéties classiques dans un texte d'aventures. Seulement, ce qui donne un autre ton à cet album, par rapport aux précédents, c'est que Greg a su nous faire passer insensiblement de la superstition à la magie, du quotidien bizarre au fantastique et que, jusqu'à la fin, le doute plane sur la réalité des événements extraordinaires vécus par les héros.

• **Hôtel Beau Rivage**

par James STEVENSON, L'Ecole des Loisirs.

Un album qui est, en fait, une bande dessinée en noir et blanc. Un gosse de riches part en vacances avec ses parents à l'hôtel Beau Rivage, dans une station balnéaire des années 30... Et il s'ennuie... s'ennuie... comme c'est pas possible. Surtout qu'il n'y a pas d'autres enfants dans cet hôtel de retraités. Et puis Hubert découvre Alfred, l'homme à tout faire de l'hôtel. Ils se lient d'amitié et l'enfant découvre le travail-plaisir, les ressources de la nature et de l'imagination et... la chaleur humaine.

Christian POSLANIEC

• **Sauterelle**

de Arnold LOBEL, Joie de lire, L'Ecole des Loisirs.

C'est plus sérieux et moins frappant, moins séduisant que *Porculus* et *Isabelle* du même auteur et dont raffolent les enfants. Mais comme eux, Sauterelle nous apporte toute une philosophie.

Sauterelle décide de partir en voyage et trouve une route qui lui convient. «J'ai trouvé ma voie, dit-elle, et je la suivrai partout où elle ira.»

En effet Sauterelle (tout au long des six chapitres) suit inlassablement sa route, conservant tout son flegme et sa sérénité face

- aux sectaires du «club des amoureux du matin» qui voudraient l'embrigader ;
- à l'accident du ver de pomme qui perd sa maison mais en trouvera une autre ;
- à la mouche obsédée de propreté ;
- au moustique qui, en vertu de la loi, se croit absolument indispensable ;
- aux trois papillons conformistes qui ne veulent changer aucune de leurs habitudes ;
- et aux deux libellules vaniteuses et toujours pressées.

Une leçon de sagesse souriante et d'amour de la nature et de la vie simple.

Des images en rose et gris-vert assez agréables et un texte clair.

• **Géraldine, la souris-musique**

de Leo LIONNI, L'Ecole des Loisirs.

Géraldine a trouvé un énorme morceau de parmesan et se fait aider par ses amis pour le transporter dans sa cachette.

En grignotant le fromage, elle découvre une grande statue de souris en fromage, jouant de la flûte avec sa queue. Et la nuit la souris statue joue réellement de la flûte. Géraldine découvre ainsi les beautés de la musique. Lorsque ses amis, affamés, lui demandent de partager avec eux son fromage, elle leur explique pourquoi elle ne peut pas détruire...

la musique. Pour mieux se faire comprendre, elle porte le bout de sa queue à ses lèvres et tout à coup le miracle se produit : elle aussi sait faire de la musique. Alors elle acceptera de partager son fromage, «car maintenant la musique est en moi» dit-elle.

L'histoire se termine en musique bien sûr, autour du festin des souris.

On pourrait souhaiter un texte plus poétique car l'histoire s'y prêtait bien. Or le style est tout à fait quelconque.

Par contre, les illustrations, de Leo Lionni également, sont très jolies : des couleurs très douces à la craie, des petites souris très expressives.

S. CHARBONNIER

• **Le vieil homme et son violon**

«Les Contes du Hibou» n° 7, Editions du Cerf.

Un livre déjà ancien dans cette collection.

Un joli conte, que l'on a envie de lire avec une voix très douce, afin d'entendre peut-être le violon du vieil homme qui ne joue plus depuis qu'il y a tant de bruit, de cris et depuis que les hommes ne savent plus se taire et écouter.

Quand on a rencontré une fois ce vieil homme avec son violon et son parapluie et qu'il nous a raconté son histoire, on ne peut plus l'oublier. Le soir, malgré les cris et le bruit, on peut entendre la musique du vieil homme et apercevoir sa silhouette et celle de son violon, là-haut, dans la lune... mais il faut savoir écouter.

Quand on a rencontré une fois ce vieil homme avec son violon et son parapluie et qu'il nous a raconté son histoire, on ne peut plus l'oublier. Le soir, malgré les cris et le bruit, on peut entendre la musique du vieil homme et apercevoir sa silhouette et celle de son violon, là-haut, dans la lune... mais il faut savoir écouter.

Le texte parfois difficile pour des tout jeunes, passe cependant très bien grâce aux illustrations du livre.

Un livre à lire aux enfants (du moins aux plus jeunes) plutôt qu'à leur faire lire.

Marie-Claude LORENZINO

• **Les voyages interplanétaires de grand-père Coloconte**

J. et C. HELD, «Joie de lire», L'Ecole des Loisirs.

Des personnages bizarres avec des drôles de noms qui se déplacent en planocyclette-biplan. Un voyage interplanétaire à la recherche du «Très-spécial-n'importe-quoi», remède miracle pour le hoquet du petit Berlic.

Un bon point d'appui si on a envie d'aller faire un tour dans le fantastique avec les enfants.

Joël JAMEAU

• **Les petits-gris**

Editions Science et Service, en collaboration avec «Tapori» (A.T.D. Quart Monde), 107 av. Général Leclerc, 95480 Pierrelaye. 45 F (+ 5 F de port).

Les petits-gris vivent dans un arbre...

Mais contrairement aux rigolos rouges, aux beaux bleus et aux majestueux noirs, ils volent mal et ne chantent pas.

Comment pourrait-il en être autrement?... Trop nombreux sur leur branche, ils ne peuvent bien prendre leur envol... et puis, les autres se moquent de leur maladresse...

Mais voilà qu'un jour, l'un d'entre eux, Firmin, part à l'aventure... et le voilà qui se met à chanter... et bien !

Mais alors, les autres aussi devraient pouvoir... Hélas, ils n'entendent pas la bonne nouvelle... Pensez donc... on leur a tellement dit qu'un petit-gris n'est bon qu'à crier !... qu'ils en sont persuadés !

Cependant, Firmin ne se décourage pas. Un jour, un second petit-gris se joint à lui... Maintenant, plus de doute...

D'autant que noirs, rouges et bleus ont enfin compris... que l'entraide va sans doute l'emporter sur la moquerie... que...

Un appel à la solidarité qui débouche sur l'espoir.

«... Et les dessins sont comme ceux d'un peintre...» a dit Alexandre.

J.-C. SAPORITO



pas touche!

Novembre 1978... Mon premier remplacement de l'année après avoir fait la première partie du stage de formation continuée à l'Ecole Normale. Nourrie de belles idées, j'arrive à l'école (12 classes). La directrice m'accueille, m'explique, me montre... C'est sympa ! On ne m'attendait pas. L'institut était malade depuis huit jours et la directrice accueillait ses enfants. Peu d'enfants sont là qui me regardent en chien de faïence ; l'un d'eux commence à pleurer (c'est une section de petits-moyens). Aïe ! Erreur de tactique ! Comment ai-je pu faire l'inventaire des lieux avant de prendre contact avec les enfants ? Je m'empresse de consoler celui qui pleure et je reste auprès des enfants. La femme de service leur donne des jeux. La journée se passe dans le calme. Le lendemain l'arrivée des enfants se passe bien. Je pense être adoptée. Les enfants s'installent sur leurs chaises. Je mets les jeux à leur portée. J'accueille les suivants dans le couloir. Je reviens en classe ; les enfants n'ont toujours pas bougé. Je dois vraiment les impressionner. La femme de service étale les jeux sur les tables. Aussitôt les enfants se mettent à jouer. Je me pose des questions : N'auraient-ils pas l'habitude de se servir seuls ? Ne vont-ils jamais dans les coins jeux ? A vrai dire comment le pourraient-ils ? Il n'y en a pas.

Je ne suis de passage que pour dix jours ; mais comment travailler dans des conditions pareilles ? Le troisième jour, toujours pareil : les enfants s'installent sagement à leur table et attendent passivement qu'on leur apporte les jeux...

Je prends alors la décision de transformer la classe. J'en parle à la femme de service et à la directrice. La femme de service

me le déconseille parce qu'en début d'année, elle avait supprimé les coins jeux sur l'ordre de son institutrice, sous prétexte d'un manque de place, l'effectif ayant augmenté. La directrice, qui a un long passé de remplaçante derrière elle, partage mon avis.

Entre midi, je me mets à l'ouvrage. Je déplace meubles et tables. J'installe un coin poupée, un coin dinette et un coin jeux de construction, garage. Le coin peinture est déjà installé. Les autres tables servent au dessin, collage, découpage, etc.

A l'arrivée des enfants, je les invite à choisir eux-mêmes leurs jeux. Ça va déjà mieux ! Les coins ont sérieusement besoin d'être mieux aménagés. Mais les enfants se débrouillent déjà bien avec ce qui est en place. J'ai tout le temps de m'occuper du coin peinture pour initier ces chers petits qui n'avaient pas encore eu l'occasion de toucher un pinceau !

Les dix jours sont passés. Vais-je tout remettre en place ? Oh non, ce n'est pas possible ! C'est vraiment trop dommage pour les enfants ! Je laisse l'installation telle quelle (avec un soupir de la femme de service, je remettrai tout en place) et je fais un mot pour l'institutrice libellé comme suit :

«Excusez-moi d'avoir fait des déménagements dans votre classe. J'ai trouvé que cette disposition était plus adaptée aux enfants. Pour moi, l'important est que les enfants deviennent autonomes et puissent prendre des initiatives. J'ai fait les déménagements en conséquence. Seuls les coins jeux restent à être aménagés... J'espère que vous ne m'en voulez pas...»

Le lendemain, j'arrive dans une autre école (12 classes également). Je retrouve une titulaire mobile. L'accueil est sympa. Nous faisons immédiatement des projets communs d'activité. L'après-midi je reçois un coup de téléphone :

«C'est madame l'institutrice que vous remplacez... Comment vous appelez-vous ?... J'ai entendu parler de vous. Vous n'avez pas intérêt à faire la révolution dans ma classe. Je vous interdis de déplacer quoi que ce soit. Le rôle d'une titulaire mobile est de se plier aux exigences de l'institutrice qu'elle remplace...»

De quoi vous couper les jambes ! Je réponds digne et calme :

«Je n'ai jamais eu l'intention de déménager votre mobilier mais je travaille comme je veux en fonction de mes convictions.»

Comment l'information a-t-elle pu passer aussi vite ? Par l'inspection ? Par l'institut ? Par la femme de service ? Quel que soit le chemin suivi, je suppose que l'institut du remplacement précédent est à l'origine de ces racontars. Comme je n'ai pas l'intention de laisser passer cette affaire, je prends la plume en main pour répondre à cette attaque :

«... Madame... Si vous aviez à vous plaindre des déménagements que j'ai faits dans votre classe, il me semble que la première personne à qui vous deviez le faire, c'est à moi. Et puisque vous le prenez aussi mal, laissez-moi vous apprendre qu'une titulaire mobile est une institutrice comme les autres, à une différence près, c'est qu'elle est plus mal lotie, c'est tout... Qu'elle a aussi sa personnalité et sa façon de faire, qu'elle n'est

absolument pas « malléable et corvéable à merci » comme vous avez l'air de le croire. Et personnellement je ne tiens pas à me plier aux façons de faire des institutrices que je remplace, surtout lorsque je ne suis pas d'accord avec elles. Ce qui ne veut pas dire pour autant que je cherche à « faire la révolution », comme vous le dites, du moins pas dans le sens péjoratif et négatif où « on » l'entend habituellement. Je cherche tout simplement à travailler au service de l'enfant et non pas de la maîtresse quand les deux intérêts divergent. Par contre, je suis tout à fait prête à collaborer avec l'institutrice qui est au service des enfants, c'est-à-dire qui vise leur éducation dans le respect de leurs besoins et de leur personne en général... Et j'attends de cette institutrice la même attitude d'ouverture et non pas de menace et de condamnation. En espérant que vous soyez ouverte au dialogue, j'attends votre réponse. »

Je n'ai jamais eu de réponse à cette lettre. Comment interpréter cela ?... Indifférence ? J'étais tombée juste...

Je n'ai plus rien entendu, jusqu'au jour où l'« on » m'a rapporté ces paroles : « Quelle est la femme de service qui va se payer Mlle Plontz ? Qu'est-ce qu'elle va en baver !... »

Les réputations se font vite. Je ne sais pas trop quels chemins tortueux ont suivi les ragots à mon égard. Est-ce qu'il y aura des suites ? Je n'en sais rien.



J'ai trouvé important de relater ce qui m'était arrivé, en pensant que cela sensibiliserait les instits en place aux problèmes du personnel de remplacement et que cela pourrait également aider ceux-ci à travailler comme ils (elles) l'entendent, malgré leur position.

Je ne voudrais cependant pas généraliser cette affaire, car c'était un cas assez extrême et je n'ose pas penser que la majorité des enseignant(e)s soient aussi borné(e)s...

Huguette PLONTZ





Fernand DELIGNY

• **Les détours de l'agir ou le moindre geste**

145 pages.

• **Singulière ethnologie, nature et pouvoir et nature du pouvoir**

133 pages.

Les deux ouvrages dans la collection L'Echappée Belle, Hachette Littérature.

Des réserves d'enfants aux transhumances clandestines...

L'AUTISME, INSTRUMENT D'ANALYSE ?

L'autisme, rappelle la présentation de l'ouvrage, est la forme la plus précoce de la psychose infantile : indifférence aux personnes de l'entourage, y compris la mère, mutisme, isolement et besoin d'immuable sous peine de désarroi extrême. Depuis 1938, Fernand Deligny, connu par ses livres chocs (*Graine de crapule, Vagabonds efficaces*) vit avec eux, de l'hôpital psychiatrique d'Armentières, à Monoblet dans les Cévennes, où un réseau d'aires de séjour accueille les enfants autistes.

Ce qui fait l'intérêt et la difficulté de ces deux ouvrages c'est qu'ils ne sont pas la description linéaire, concrète d'expériences éducatives mais une longue rumination sur la condition humaine en partant de ce degré zéro d'humanité que constitue la situation des enfants autistes. D'où l'insistance à se référer à la psychanalyse et à l'ethnologie mais encore davantage à la définition des mots qui sont nos balises et dont il démonte les pièges ou les alibis.

LES DÉTOURS DE L'AGIR

Les premiers analysés sont le «faire et l'agir» que le langage commun confond volontiers. Or selon lui, dans le faire prédomine l'intention, qu'elle soit consciente ou non. L'agir en est tout à fait dépourvu. Quand Isabelle et Anne jettent des pierres dans un trou rempli d'eau, Isabelle joue, elle fait des gestes dont elle attend un résultat. Anne qui est autiste ne joue pas, ne «fait» rien, elle se contente d'agir, de se mouvoir. L'activité d'un enfant autiste est un «agir sans fin».

Deligny a magnétoscopé ainsi des dizaines d'attitudes qui opposent le faire des enfants ordinaires à l'agir des autistes, comme fabriquer du pain, nouer un lacet... Chacune de ces activités le conduit à s'interroger sur les mots : «Un nœud, n'est pas une chose, c'est un projet qui serait la preuve de l'existence du sujet.» Les enfants autistes restent pantois devant le nouement. «Au premier entrelacement, ils y arrivent ; mais il en faut un autre qui réitère le premier, alors que le premier se relâche pendant que s'opère l'autre, sans lequel le nœud ne sera pas fait, ne se fera pas.» Il faudra donc l'aide du doigt d'un autre. Par glissements sémantiques, Deligny aboutit au doigt de Dieu («ce que je doigt faire !» indique ce doigt tendu) mais aussi à l'évocation de la saillie car le mot nœud est un véritable nid à symboles.

Faut-il s'étonner que ces dérives le conduisent à Freud («l'individu meurt de ses conflits

internes») et à Lévy-Strauss ? La tragédie des autistes n'a-t-elle pas sa source dans nos pratiques d'extermination, au nom d'un prétendu humanisme ? «L'homme a commencé par tracer la frontière de ses droits entre lui-même et les autres espèces vivantes, et s'est ensuite trouvé à reporter cette frontière au sein de l'espèce humaine, séparant certaines catégories reconnues seulement véritablement humaines, d'autres catégories qui subissent alors une dégradation conçue sur le même modèle qui servait à discriminer entre espèces vivantes humaines et non humaines. Véritable péché originel qui pousse l'humanité à l'auto-destruction.» Au lieu de dégager les élites, ce qui inévitablement conduit à des germes de fascisme et, sous quelque forme qu'on les envisage, à des camps d'extermination, ne serait-il pas plus civilisé d'apprendre à comprendre et à respecter toute forme de vie ? Lévy-Strauss encore : «Le respect de l'homme par l'homme ne peut pas trouver son fondement dans certaines dignités particulières que l'humanité s'attribuerait en propre, car alors, une fraction de l'humanité pourra toujours décider qu'elle incarne ces dignités de manière plus éminente que les autres. Il faudrait plutôt poser au départ une sorte d'humilité principielle : l'homme commençant par respecter toutes les formes de vie en dehors de la sienne se mettrait à l'abri du risque de ne pas respecter toutes les formes de vie au sein de l'humanité même.»

A Monoblet, triple étonnement des psychanalystes de passage : Deligny a tenu le coup pendant douze ans, les problèmes d'argent n'y tiennent pas de place et la démocratie fonctionne sans assemblée de membres. Des sociétés ayant vécu sans la hantise du pouvoir, Deligny va les trouver dans les récits des ethnologues. Entre la vie coutumière de ces peuplades et le fonctionnement à Monoblet, il va trouver des coïncidences troublantes qui donneront précisément naissance à un deuxième ouvrage :

SINGULIÈRE ETHNIE

Il sent bien que le mot est un peu «gonflé» pour un petit groupe d'une trentaine de personnes. Et pourtant ce groupe fonctionne depuis douze ans, sans l'ombre d'un pouvoir : «Ce qui caractérise ces sociétés a-historiques, archaïques, c'est qu'elles ont évacué le pouvoir. Ce qui m'a frappé, c'est que la manière dont le pouvoir se trouve évacué est aussi simple qu'un drainage.» Un drainage de quoi ? Réponse : «Du langage et de ses effets de pouvoir.»

La démonstration à laquelle s'attache Deligny, méticuleusement, consiste à rassembler les éléments de vie de la communauté autiste qui établissent que le besoin de dominer naît avec la conscience «d'être un être». Cette prise de conscience qu'à tort nous appelons naturelle et qui n'est que l'empreinte de la société nous conduit à affirmer notre individualité par la parole puis par l'écrit, toutes deux démarches de domination. «Alors que tout nous porte à cultiver ce qui n'est qu'un effet de notre culture dont une des croyances est que l'individu individualisé est le recours suprême, il nous faut en revenir et ne pas affubler des effets de notre culture, ceux-là même dont l'identité n'est pas de même nature que la nôtre, nous peine d'avoir affaire à des épouvantails. Notre nature est celle d'être qui vivent sous les lois du langage. Mais la nature s'arrête-t-elle aux portes du langage ?»

Ce qui est proprement «humain» chez les autistes, c'est la possibilité d'exister sans se sentir «sujets». On objectera qu'une semblable société a peu de chances de survie. Deligny pense le contraire : les autistes, plus préoccupés de l'agir que du faire, n'établissent pas entre eux des rapports de force.

Cette réflexion porte très loin : dans le jeu, dans le loisir et les arts, il arrive qu'un climat naît précisément parce que l'agir l'emporte sur le faire, sur le rendement ou même simplement le produit. Cette euphorie supporte mal l'autoritarisme, la notation mais elle est capitale pour notre «régénération». D'une certaine façon, la pédagogie Freinet comporte des phases préliminaires qui protègent l'agir. Il nous faut faire un bout de chemin avec Deligny...

La fin de l'ouvrage étudie comment le savoir lire-écrire n'est que le prolongement transcrit du savoir-dire. Pierre Clastres est à nouveau cité : «Il faut admettre que la fonction primaire de la communication écrite et de faciliter l'asservissement... la lutte contre l'analphabétisme se confond avec le renforcement du contrôle des citoyens par le pouvoir car il faut que tous sachent lire pour que ce dernier puisse dire : nul n'est censé ignorer la loi... en accédant au savoir entassé dans les bibliothèques, les peuples se rendent vulnérables aux mensonges que les documents imprimés propagent.»

De cette double lecture, on risque de sortir avec des sentiments partagés. Comment ne pas être effrayé de constater que l'emprise de la parole, par les mass media, et l'impérialisme bureaucratique développé par l'écriture, nous cernent, nous conditionnent, nous dressent les uns contre les autres, malgré nos protestations d'humanité ? Comment ne pas être admiratif à l'approche de terres nouvelles que nous devons à une ethnologie libérée de son assujettissement aux valeurs limitées de l'Occident ? Qu'est-ce qu'un respect de la vie qui se contente de protéger les «normaux» ? La face de Janus sous laquelle se présentent le progrès, l'humanisme, l'éducation est largement dévoilée par Deligny, dans un langage presque secret, hermétique, avec des sautes d'humeur, des ricanements, des étonnements admiratifs et des pulsions de générosité. Deux livres qu'on ne peut ni lire d'un trait, ni abandonner et dont la typographie respecte les silences méditatifs de l'auteur.

R. UEBERSCHLAG

Denis BORDAT
Bernard VECK

• **Aux marges de l'école**

Collection L'Echappée Belle (Hachette).

Aux marges de l'école. Suis-je donc obsédé à ce point par mes souvenirs de stages C.E.M.E.A. ? J'entends quelque chose qui ressemble à *Aux marches du palais* et je pense non pas à la «tant belle fille» mais à ces milliers d'adolescents que les C.E.M.E.A. ont

inventé de transformer en éducateurs et il faut bien dire que nul n'a mieux réussi ce cocktail d'enthousiasme et de responsabilité, si cruellement absent des lieux officiels de formation.

Si je parle des C.E.M.E.A., c'est que les auteurs sont deux responsables de ce mouvement. Leur livre est écrit à deux, non pas en deux parties distinctes. Les contributions de chacun se tressent sans qu'une signature permette de les différencier mais ceux qui les connaissent bien auront plaisir à reconnaître la part de l'un ou de l'autre.

Un livre mosaïque, fait d'une trentaine de textes courts (de deux à huit pages chacun) dont l'ensemble dessine une certaine image

de l'éducation. Celle qui ne se pare pas souvent d'un E majuscule mais qui se retrouve à une table de réfectoire (le vilain mot désignant trop souvent une répugnante chose), se préoccupe de l'aménagement d'une salle de douches, de la pose d'un verrou de W.C. Une éducation qui parle, sans trémolos, de respect, de prise de conscience, d'amitié.

Bien sûr, le genre adopté a ses limites et on aimerait que la réflexion se prolonge sur certains thèmes ; mais c'est aussi à nous lecteurs de la prolonger. Pourtant cette peinture par petites touches va plus loin qu'on pourrait le penser ; témoin cette table de réunion qu'un Italien, ennemi de la hiérarchie, avait voulu

ronde pour éliminer tout place d'honneur et dont la taille nécessaire pour rassembler 80 personnes rendait toute communication impossible à travers ses vingt mètres de diamètre : claire illustration du décalage fréquent entre les principes théoriques et la pratique quotidienne.

La priorité donnée aux réponses vraies sur les dogmes, quels qu'ils soient, est la marque des vrais révolutionnaires, ceux qui ne changent pas les slogans mais changent la vie. C'est elle qui nous rapproche si souvent de nos amis des C.E.M.E.A. Ce petit livre le confirmera.

M. BARRÉ

Courrier des Lecteurs

Du texte libre à l'improvisation musicale

Alex LAFOSSE et Paul ROQUES

Alex LAFOSSE :

Dans un article de *L'Éducateur* (n° 10 de juin 79) j'ai eu l'occasion en même temps que d'autres techniques de déblocage de l'expression orale de dire quelques mots de la création de chansons.

Un entretien avec Jean-Louis Maudrin m'encourage à revenir plus en détail sur le sujet et à relater une expérience vieille de plus d'une dizaine d'années, menée dans une 6^e de transition.

Précisons dès l'abord que je suis totalement ignare en matière de musique et de pédagogie musicale.

Peut-être ma démarche apparaîtra-t-elle même comme totalement aberrante aux yeux des initiés. Je n'en sais rien.

Qu'importe. Ce qui compte à mes yeux c'est que les gosses et nous, nous nous sommes bien amusés.

On a créé ensemble.

Et des chansons dont on n'était pas peu fiers !

Bien sûr nous n'avons pas inventé le procédé. J'ai su par exemple depuis qu'Andrée Levallois parlait d'une expérience similaire dans le n° 72 des *Cahiers pédagogiques*.

Ce qui m'importe ici est de témoigner d'une expérience et que ce témoignage soit susceptible d'inciter éventuellement des camarades à se jeter à l'eau.

Je répète donc que je ne connais rien à la musique : je ne sais même pas déchiffrer une partition et n'ai pas l'oreille musicale.

Lors d'une expérience précédente, en colonie de vacances et avec une équipe de moniteurs, nous avons remédié à cet inconvénient en utilisant un magnétophone.

C'est indispensable car lorsque tout le monde fredonne et cherche et que soudain se repère quelque chose qui plaît, il suffit que l'on demande à son auteur de le reprendre pour qu'il s'en montre totalement incapable !

Dans l'expérience qui nous intéresse ici, pas de problème de ce genre ; une fois le texte libre

mis en forme, nous avons passé le relais à Paul Roques, professeur de musique intervenant dans la classe une heure par semaine.

Consulté préalablement il s'était tout de suite montré d'accord.

Il avait d'ailleurs à ses débuts, nous dit-il, tenté des expériences de ce type mais avait vu doucher son ardeur par un directeur dont la conception des heures de musique était beaucoup plus traditionnelle.

Quoi qu'il en soit, il fut tellement satisfait de sa nouvelle tentative qu'il se mit incontinent à faire créer des chansons dans toutes les classes du premier et du second degré où il intervenait !

Les premiers enfants, quant à eux, avaient accueilli l'idée avec un intérêt amusé, enthousiaste chez certains.

Mais tempéré chez d'autres d'une réserve informulée quant aux chances de succès de l'opération — ce qui ne manqua pas de raviver en moi certaines inquiétudes !

Une heure nous suffit cependant le vendredi après-midi pour déterminer les règles les plus simples de la versification et les appliquer au texte retenu le vendredi précédent.

Le texte original s'était présenté ainsi (orthographe comprise) :

Hiver rude en montagne

Tout est blanc tout se tait. Pourtant dans la brise gelée du matin, le renard s'avance avec peine ses pattes s'enfoncent dans la neige.

Il a attendu toute la nuit, pas de lièvre, rien.

Il regagne son terrier mais la faim le tenaille ; il devra ressortir au bout d'un moment pour essayer de trouver en vain un petit lapin de garenne qui aurait échappé à sa mère.

A l'aurore malgré leur peur du jour les chevreuils d'un mouvement lent grattent le sol pour trouver quelques touffes d'herbes, ils grignotent même l'écorce des arbres.

Heureusement le soleil revient et signifie l'approche du printemps.

Après reprise, le vendredi, par l'ensemble de la classe (une heure et demie de travail environ), ce texte se trouvait très peu modifié :

La grande pitié blanche

Tout est blanc, tout se tait. Pourtant, dans la bise gelée du matin, le

renard s'avance, avec peine, ses pattes s'enfoncent dans la neige.

Il a attendu toute la nuit, pas de lièvre, rien. Il regagne son terrier mais la faim le tenaille : il devra ressortir au bout d'un moment pour essayer, en vain, de trouver un jeune lapin de garenne imprudent.

A l'aurore, malgré leur peur du jour, les chevreuils, d'un mouvement lent, grattent le sol pour trouver quelques touffes d'herbe.

Ils grignotent même l'écorce des arbres.

Heureusement le soleil reviendra pour annoncer l'approche du printemps.

Le lundi, décision prise d'en faire une chanson, cela donnait après la seconde séance de travail :

Le soleil reviendra

1. *Tout est blanc, tout se tait.*

*Et pourtant, ce matin,
Dans la bise gelée,
Le renard s'avance.
Ses pattes avec peine
Traînent dans la neige.*

2. *Tout est blanc, tout se tait.*

*Dans la nuit, il guette.
Pas un seul lièvre, rien !
Il rejoint son terrier.
Mais la faim tenaille
La bête qui rêve.*

3. *Tout est blanc, tout se tait.*

*Il devra ressortir,
Le désespoir au cœur
Pour essayer encor'
De trouver une bête
Egarée sur la neige.*

Refrain :

*Tout est blanc, tout se tait (bis)
Le soleil reviendra
Annoncer le printemps.*

Restait maintenant à « déposer de la musique le long de ces vers » !

Paul ROQUES :

Mon ami Alex Lafosse m'a remis en mémoire un essai déjà fort lointain qui resta d'ailleurs sans lendemain.

Sur sa proposition, j'ai tenté de renouveler cette idée de jeunesse, qui, somme toute, n'est qu'un «pèlerinage aux sources» de la musique.

Il n'y a rien de nouveau sous le soleil et la musique est la propriété de chacun, avant tout celle des enfants.

Pour eux elle est un moyen d'expression idéal et naturel, comme elle le fut également dans le passé, à l'état brut, sans aucune contrainte et en dehors des moyens audiovisuels du présent.

Qui n'a remarqué des enfants fredonnant n'importe quoi ? Laissant libre cours à une expression musicale spontanée, souvent merveilleusement délicate et émouvante, dégagée de tout souci de fond et de forme.

Aujourd'hui, nous assistons à un véritable défilé d'«idoles» que la jeunesse prend pour des demi-dieux. Certains, certaines, rares d'ailleurs ont un incontestable talent.

A côté d'un essai purement musical, notre propos était de détruire dans l'esprit des enfants, l'aspect «extraordinaire» des fabricants de rengaines et leur prouver qu'eux aussi étaient capables d'inventer, de «trouver» des chansons, aussi valables que d'autres.

Nous pensons avoir atteint ce double but dans une ambiance extraordinaire.

Certes, au départ il fallait voir les visages incrédules, quelque peu inquiets par ce qui était proposé. Mais très vite, tout le monde est entré dans le jeu.

Tout d'abord, il fallait répartir l'expérience sur plusieurs classes. Nous avons choisi du C.E.2 au C.M.2 dans les écoles primaires de Sarlat, et de la 6^e à la 3^e au lycée de Belves et au C.E.S. de Sarlat.

Le processus fut le suivant :

Il fut demandé dans chaque classe, soit en travail individuel, soit en groupe, avec la collaboration des professeurs de français, des maîtres et maîtresses, d'écrire un poème sur un sujet libre ainsi établi : trois strophes de six vers, six pieds et un refrain de quatre vers, six pieds.

Cela donnant l'occasion, par des exemples vivants, mais sans trop entrer dans le détail, d'expliquer le principe de la versification, de la rime.

C'est ainsi que plus de cent cinquante textes furent recueillis !

Restait la mise en chantier musical !

Elle fut très simple.

Tout d'abord, lecture précise du texte.

Explications sur le rythme des vers, de la phrase, des mots, et surtout sur l'intention générale du sujet.

Notions descriptives, sens du mouvement, de la couleur.

Ceci fait, il fut demandé à la classe entière d'improviser un air sur le premier corps de phrase, en même temps, après avoir donné un départ précis, mais sans aucune précision sur la hauteur du son à choisir dans l'échelle musicale.

De cette cacophonie sortaient toujours plusieurs idées valables qui étaient aussitôt isolées, confrontées, souvent améliorées par répétitions successives.

Finalement, soumises au goût de l'ensemble, elles étaient alors traduites sur le papier par le professeur.

L'enchaînement du corps de phrase suivant se faisant en prenant l'élan sur le précédent.

Progressant ainsi tout au long du couplet, la chanson prenait miraculeusement corps.

Il suffisait de renouveler le même travail pour le refrain.

Ainsi nous avons mis noir sur blanc trente-cinq chansons, très différentes sur tous les plans.

Il est curieux de constater le sens tonal naturel des enfants, la subtilité de traduction du texte, soit dans le rythme, soit dans le contour de la phrase.

Des modulations imprévues ont apporté un charme véritable à certaines chansons.

Partant de là, il est intéressant de montrer aux élèves comment leur «invention» se traduit en «chiffre» et d'aborder ainsi plus facilement et de manière active, la connaissance des notes, de leur rôle, associé à celui des valeurs, donc leur expliquer la traduction rythmique de la musique.

On peut débiter avec une représentation linéaire et aboutir à la portée en la superposant à cette figuration et en apportant un accompagnement rythmique, auquel peut s'associer la notion de cellule mesurée.

Nous pensons que cette tentative peut être renouvelée assez facilement et représenter un moyen vivant et efficace en faveur de l'enseignement musical sous ses divers aspects.

En même temps qu'une merveilleuse occasion de création collective.



Le soleil reviendra

TOUT EST BLANC, TOUT SE TAIT. ET POUR-TANT CE MA-TIN DANS LA BI-SE GE-LÉE,
 LE RE-NARD S'A-VAN — CE. SES PAT-TES A-VEC PEI-NE TRAI-NENT DANS LA
 NEI-GE. **REFRAIN** TOUT EST BLANC TOUT SE TAIT, TOUT EST BLANC, TOUT SE TAIT, LE SO-
 -LEIL RE-VIEN-DRA AN-NON-ER LE PRINTEMPS.

Il était une rose.

IL É-TAIT UNE RO-SE PAR-MI TOU-TES LES FLEURS. CET-TE REI-NE É-
 clo-se E-TAIT LA EN-CLO-SE PAR-MI TANT DE COU-LEURS, DE-VANT LA GRILLE
 RO-SE. AH! QUELLE JO-LIE RO-SE! DANS LE JAR-DIN EN-CLO-SE, PAR-MI LES

C'est trois petits chatons

FLEURS E-CLO -SES, DE -VANT LA GRIL-LE RO - SE.
 C'EST TROIS PE-TITS CHA-TONS; LE PE-TIT DU VOI-SIN, LE CA-DET CE MA-LIN, ET
 LE GROS TOUT HAR-RON. TOUS LES TROIS FONT RON-RON DANS UN COIN LE HA-TIN - C'EST
 TROIS PE-TITS CHA-TONS, C'EST TROIS JO-LIS CHA-TONS, TOUS LES TROIS FONT RON-RON, TOUS
 TROIS RON-CHES EN ROND

DES LIVRES PARUS RÉCEMMENT :

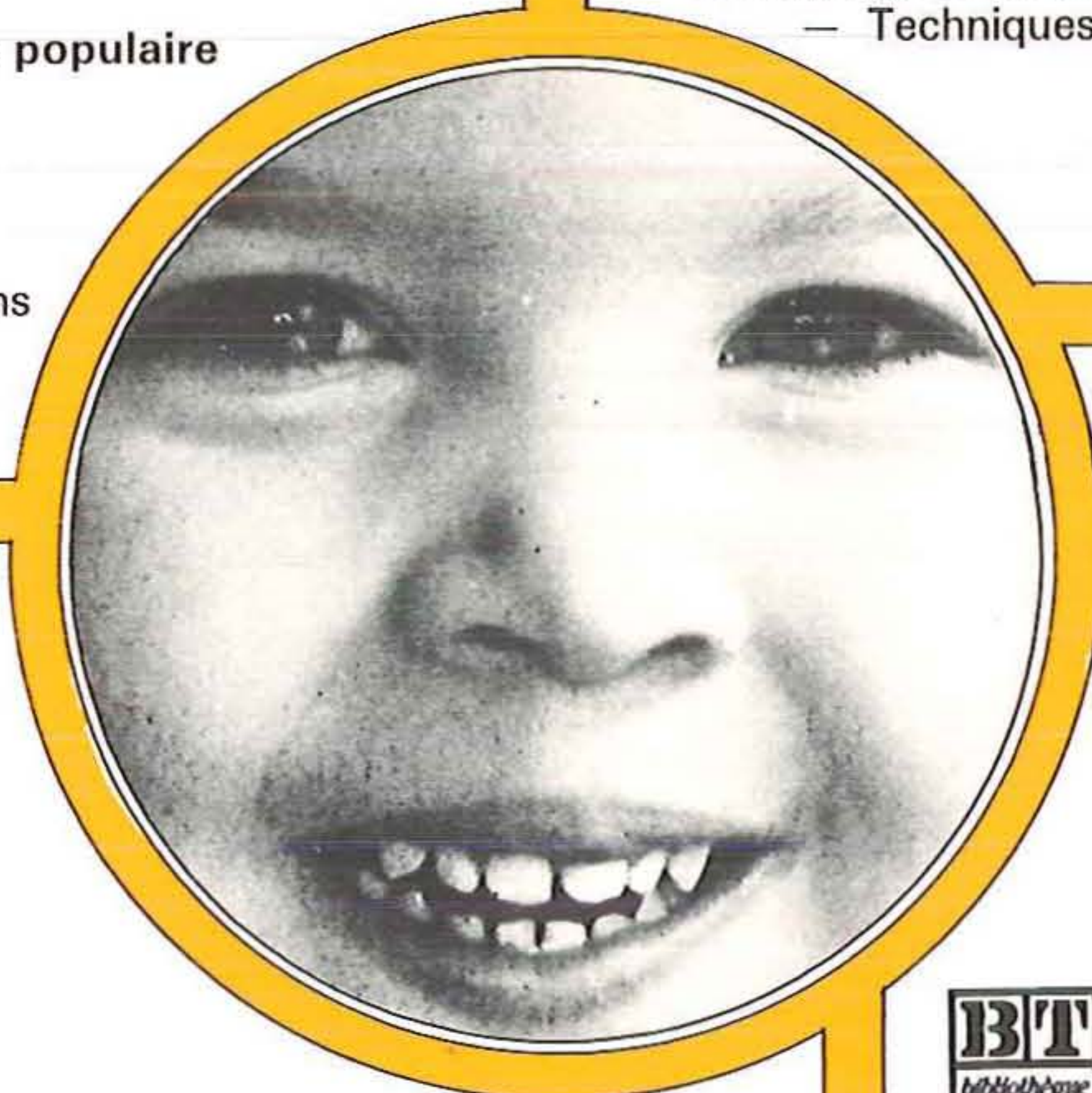
- **Pour une méthode naturelle de lecture**
Collectif I.C.E.M. - *Editions Casterman* (48 F).
- **Les équipes pédagogiques**
Collectif I.C.E.M. - *Editions Maspero* (48 F)
- **Les journaux lycéens**
J. Gonnet - *Editions Casterman*

RAPPEL

- Perspectives d'éducation populaire
- Qui c'est l'conseil ?
- Albums :
 - Aventures dans l'œuf
 - Le monde des champignons

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

- **Art enfantin 98**
 - Evolution des dessins d'un adolescent.
 - Atelier constructions de volumes en maternelle.
 - Notre cinéma à nous.
 - Carton gravé.
 - Gerbe adolescents.
- **La Brèche au second degré** (sept. 80)
 - Lecture et dossiers thématiques.
 - Les «mauvais élèves» dans les C.E.S.
 - Démarrage en maths - sciences.
 - Techniques audiovisuelles et expression.



DES OUTILS

qui viennent
d'être édités
à la C.E.L. :

- Cahiers de techniques opératoires - niveau C
5 cahiers (4,70 F l'un).
- Série de 48 fiches F.T.C. éducation corporelle
(32 F).
Cette première série reprend des fiches éditées dans le F.T.C. ces dernières années. Une deuxième série est en préparation.

En édition expérimentale :

- Fichier de lecture - niveau A
- Fichier d'exploitation de bibliothèque enfantine

DE LA DOCUMENTATION



191
Les saisons



895
Un vigneron autrefois



432
1900, la belle époque ?



121
La pop music

DES ADRESSES UTILES :

Pour échanger son journal avec d'autres classes :
s'adresser à Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugne.

Pour trouver des correspondants :

- Premier degré, maternelle (sauf enfance inadaptée) : Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.
- Enseignement spécialisé : Geneviève TARDIVAT, n° 7, Les Soulières-Prémillat, 03410 Domerat.
- Second degré : André POIROT, collège 88260 Darney.
- Echanges avec techniques audiovisuelles : Robert DUPUY, 74a boulevard Général de Gaulle, 17640 Vaux-sur-Mer.
- Circuits de correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Correspondance internationale : René LINARÈS, Les Edelweiss, chemin du Carimai, 06110 Le Cannet - Rocheville.

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).

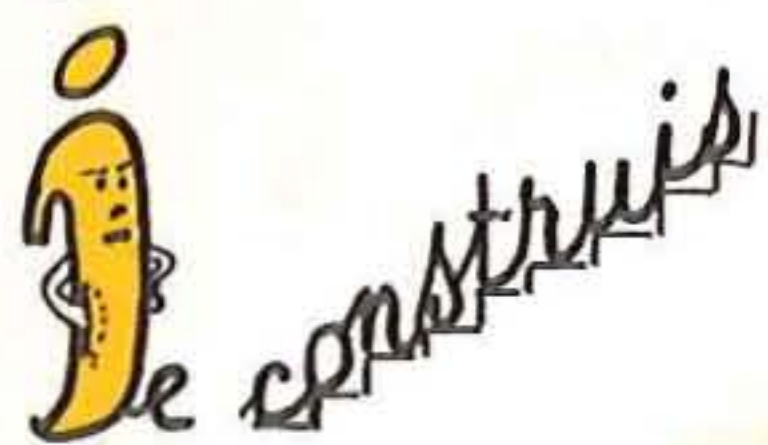
LIRE POUR DÉCOUVRIR

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.



mensuel

OCTOBRE 1980 - n° 11

**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.