

l'éducateur

pédagogie freinet

n° 12

1^{er} mai 81

54^e année

15 n°s + 5 dossiers : 118 F

Etranger : 153 F

- 1881 : que faut-il commémorer ?
- Chez les enfants fous
- Culture populaire



SOMMAIRE

n° 12

Editorial

1881-1981 : Que faut-il commémorer ? - *M. Barré*

1

Ouvertures

Suzanne Robert et les enfants fous - *F. Oury, R. Ueberschlag*

3

Nos stages

Au stage de Sarlat : création manuelle et technique

L. Buessler, A. Lafosse

8

Actualités de *L'Éducateur*

13

Page affichable

16-17

Outils

Le magnéto : outil de lecture - *P. Varenne*

21

Pratiques

On savait que $8 \times 8 = 64$... et pourtant ! - *B. Monthubert*

22

En sortant de l'école

Culture populaire ? - *Groupe Ardennais, A. Royaux*

25

Problèmes généraux

Nous, au second degré - *J. Lèmery, J.E. Morel, J. Lehoux, J.-L. Dumas*

28

Livres pour enfants

30

Livres et revues

31

Courrier des lecteurs

32

Photos et illustrations : Guy Loyer / Photimage : en couverture - Photo Harlingue-Violet : p. 1 - Photo C.N.D.P. / Jean Suquet : p. 2 - R. Ueberschlag : pp. 3, 4, 5, 7 - P. Guérin : p. 21 - R. Barcik : pp. 25, 27 - C.E. Martin : p. 26 - Photimage : pp. 16, 17, IV de couverture - Photo X : pp. 8, 10, 12, 29.

Adresse de la rédaction : L'Éducateur, I.C.E.M., B.P. 109.

Abonnements : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 118 F.

1881 - 1981 Que faut-il commémorer ?

Il y a un siècle étaient votées les lois organiques qui instituaient l'école publique française. Un centenaire, cela incite à la commémoration mais les motivations de ceux qui ont rédigé ou voté ces lois semblent si diverses qu'il faut se questionner sur le sens ou les sens à donner à une telle commémoration.

Un service public d'éducation

M. Beullac s'indigne du fait que les syndicalistes enseignants s'approprient le centenaire de l'école publique. Les lois de 1881-82 confiaient à l'Etat l'organisation du système scolaire. L'incarnation de l'Etat, ce sont les ministres. C'est donc à eux d'abord qu'il appartient de commémorer. C.Q.F.D.

Bah ! après tout, on pourrait bien abandonner aux gouvernants la statue de Ferry-Tonkin !... Après réflexion, la méritent-ils ?

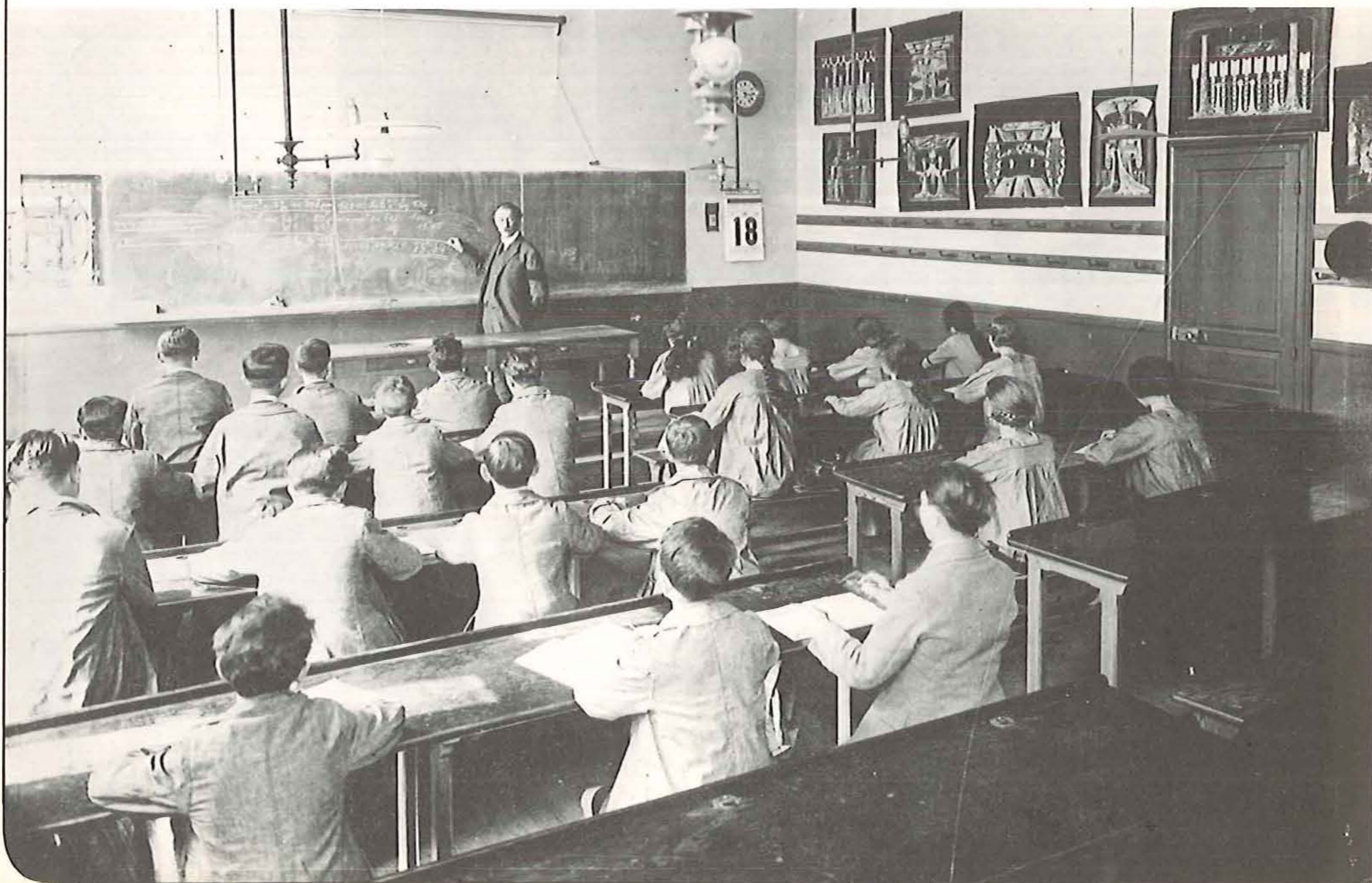
Le service public d'enseignement, s'il reste toujours obligatoire pour les usagers, est loin d'être gratuit. D'ailleurs la privatisation l'a tellement ébréché qu'on n'ose plus désigner son ministère du qualificatif d'éducation « nationale ». Bien sûr, ce n'est pas nous qui pleurerons un tel adjectif, pourtant cette disparition est plus significative qu'on ne croit : imagine-t-on les cheminots à la S.C.F., les chercheurs au C.R.S., les chômeurs à l'A.P.E. ? L'appellation « ministère de l'éducation » (tout court) est sans doute moins anodine qu'il ne semble.

L'égalité devant le savoir

De l'école pour tous au collège unique, de Ferry à Haby, que ne nous a-t-on raconté sur l'égalité des chances des jeunes Français ? De temps en temps, un miraculé de l'école venait servir de caution au système : « Regardez-moi, fils du petit peuple (1), voilà à quoi je suis parvenu par la seule force de mon travail. » Il faudrait ajouter : « et de mes dons personnels » (premier sous-entendu), puis : « cette réussite n'est interdite à personne, à valeur égale » (deuxième sous-entendu).

La faillite de cette prétention égalitaire est si évidente que le thème actuel, repris de la nouvelle droite, est de justifier les inégalités de réussite. Tout le monde n'ose pas parler de l'inégalité des dons innés ou des races, de l'héritabilité de l'intelligence, mais l'inégalité des maturations individuelles et des milieux culturels peut fournir des alibis semblables. Même un relèvement du S.M.I.C. culturel ne saurait justifier un système qui reste fondé sur la sélection et l'élitisme. Ce n'est pas cet aspect que nous pouvons commémorer.

(1) Il faut noter d'ailleurs qu'il s'agit plus souvent d'un fils (presque jamais d'une fille) d'artisan ou d'employé que de véritable prolétaire.



La liberté de penser

Il suffit de relire les polémiques qui secouèrent les débuts de la III^e République pour découvrir chez les plus progressistes la volonté de libérer la culture de l'emprise dogmatique cléricale et du poids de l'obscurantisme. On se gausse parfois de la naïveté d'une école «libératrice». Je ne suis pas certain que les hommes de gauche de l'époque s'illusionnaient sur l'effet immédiat de l'éducation pour briser les chaînes du prolétariat. Par contre il était évident pour eux qu'on ne pourrait secouer ces chaînes qu'avec la possibilité d'apprendre à penser librement.

Ce n'est pas un hasard si la droite la plus réactionnaire s'opposait à l'école publique et si les féodalités capitalistes ont si longtemps gardé leurs propres écoles ; si, encore aujourd'hui, le patronat s'intéresse de près à la formation.

Ce n'est pas un hasard non plus si, une génération après 1881, on aboutit aux grandes mobilisations syndicales (de 1906, par exemple).

Et pourtant le combat antidogmatique ne fut pas mené à son terme. Le mérite revient à Freinet d'avoir dénoncé la survivance de la chaire du prêche et du catéchisme dans l'estrade magistrale et le manuel scolaire. La ressemblance est plus que symbolique.

Ce n'est pas un progrès que de remplacer un endoctrinement par un autre, que de favoriser les mystifications nationalistes et scientistes. Une véritable liberté de penser implique la rupture des pesanteurs dogmatiques de l'enseignement.

La fraternité scolaire

On aura sans doute remarqué que j'énumère la trilogie républicaine qui était présente à l'esprit des promoteurs de l'école publique. Je n'ai pas encore utilisé le mot «laïcité» qui recouvre plusieurs notions que je voulais analyser séparément. La laïcité implique à la fois une pensée libérée des dogmes, quels qu'ils soient, et le dialogue avec ceux qui ne pensent pas de la même façon.

L'une des arrière-pensées et probablement des illusions de 1881 fut qu'il suffirait d'asseoir aux mêmes bancs les enfants de toutes origines et de toutes croyances pour provoquer le brassage des cultures et des mentalités. Malheureusement nous en sommes très loin. On comprend que les clivages sociaux résistent au rapprochement des écoliers, mais que les enfants d'exploités ne parviennent pas à surmonter leurs différences est un signe plus inquiétant.

Comment pourtant s'en étonner lorsque l'école n'est jamais lieu d'échange. Parodiant Saint-Exupéry, beaucoup d'enseignants ont décidé que l'amitié ne consiste pas à se regarder mutuellement mais à regarder ensemble le même tableau noir. On se côtoie mais l'échange est banni (il devient troc à la récré, si ce n'est pas racket).

Suer côte à côte sur les mêmes bancs ne suffit pas à créer une fraternité. Il faut en plus décider et réaliser ensemble. Et une fois dépassées les obéissances parallèles, on découvre que la démocratie vraie ne se jauge pas à des calculs de majorité (50,5 % contre 49,5 %) mais au respect de toutes les différences, sans les enfermer en marge des normes, en refusant le clivage entre le normal et le déviant.

On pourra me reprocher de présenter notre pédagogie comme tentative d'approfondissement des espoirs de 1881. On pourra appeler «pédagogisme» le fait de prétendre que certains choix éducatifs sont indispensables pour permettre des prises de conscience fondamentales ; dans ce cas, j'appellerai «politisme» l'illusion de croire que les professions de foi suffisent à éliminer les réactions racistes ou sexistes, la hargne contre les minorités.

Ce n'est pas l'école qui transforme la société. Par contre, si elles ne changent pas l'éducation, les sociétés ne transforment pas l'homme : les mêmes mains qui brandissaient les petits livres pointent dans la même direction un index accusateur.

Les lois de 1881 ne furent qu'un jalon du combat pour l'éducation contre les forces réactionnaires mais aussi contre les pesanteurs conservatrices ou mystificatrices qui n'épargnent personne, même les plus progressistes.

M. BARRÉ



UN LIVRE, UNE MILITANTE

SUZANNE ROPERT ET LES ENFANTS «FOUS»

UN LIVRE : ÉCOUTE MAITRESSE !

Une institutrice chez les enfants «fous». Suzanne ROPERT, Stock 2, 1980, 300 pages, environ 50 F.

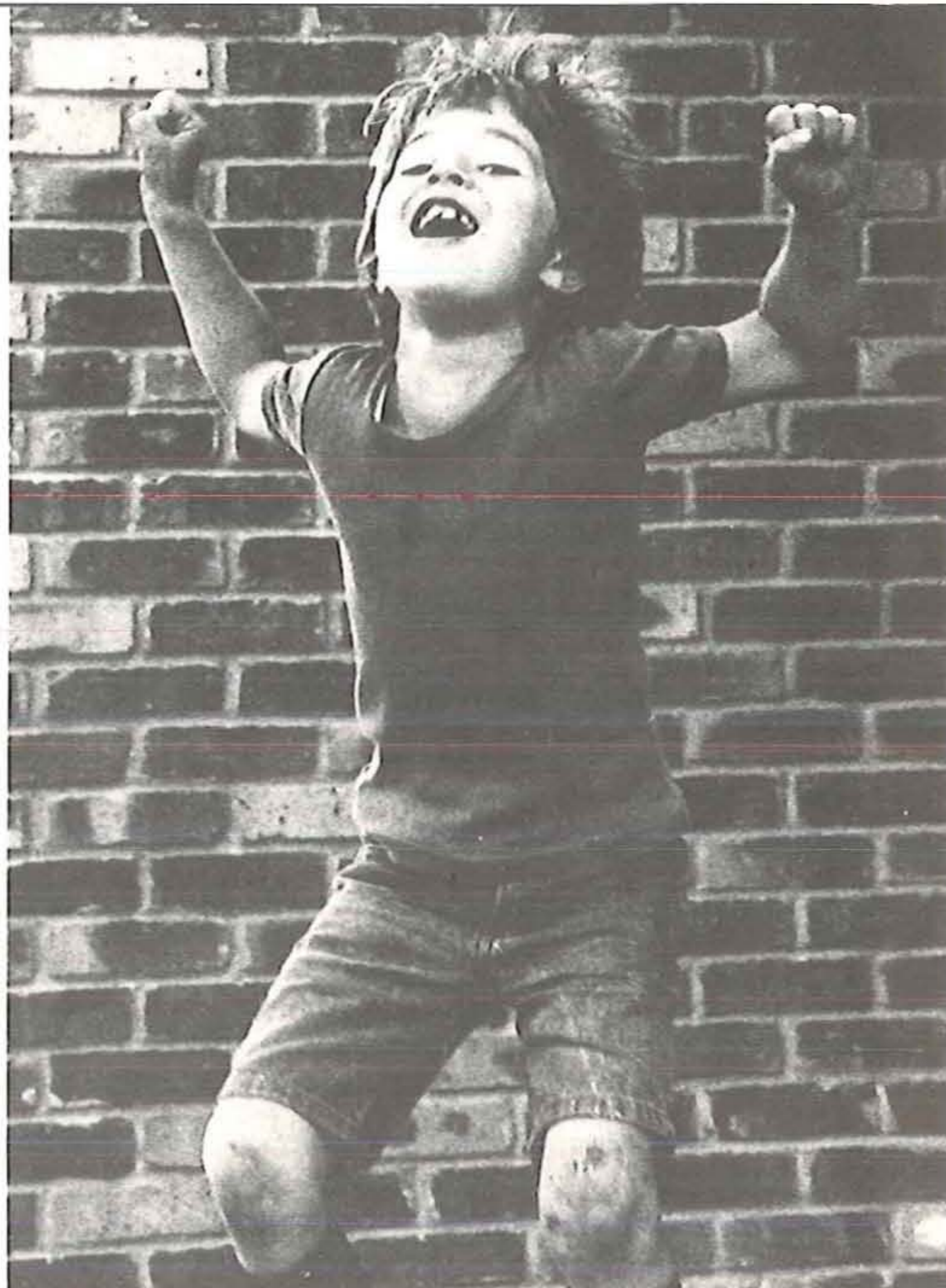
Avant d'avoir fini de lire, j'ai écrit : «A lire, tout de suite» à quelques copains plus soucieux de comprendre leur classe coopérative que de s'interroger sur les idéologies à la mode.

Une institutrice de l'I.C.E.M. a écrit et signé un excellent livre. Une institutrice s'autorise : c'est un événement !

Elle n'a pas trouvé la pédagogie miraculeuse qui rend à tous l'espoir et l'appétit. Rien à vendre, rien à promouvoir. Elle raconte ce qu'elle a fait, sans complaisance. Compétente, plus de vingt ans d'expérience, pour elle, Freinet n'est pas une nouveauté. Les gosses difficiles non plus. Elle a plus d'un tour dans son sac et plus d'un outil dans sa musette. Nouveau pour elle : cette classe insérée dans un hôpital psychiatrique et ces enfants «fous», perdus, en morceaux : démolis ou non construits. Elle connaît les possibilités de la classe Freinet, elle va en apprendre les limites. Une femme vivante en proie à «ces enfants-là» est aussi aux prises avec une administration «sage» dans un établissement normal avec rôles, statuts, spécialistes, hiérarchie, bonnes volontés... Dans une structure qui, tout naturellement, nie l'institutrice. Milieu que notre bonne conscience de «normopathes» nous incite à ignorer ou à condamner. Sans rien proposer d'autre. Mais elle a un peu prise sur cette réalité et, au lieu de fuir, elle fait et fait part. Et ce qui lui arrive à elle, en ce lieu étrange où l'espace, le temps, le langage et la logique habituelle n'existent guère ; elle ose l'écrire. J'écrivais en 1958 : «Les classes spéciales sont des bancs d'essais impitoyables.» Ici, ça ne pardonne pas. Toute erreur, toute hésitation se paient et parfois cher. Avantage énorme : inutile de «philosopher», impossible de nier qu'il se passe des choses qui échappent à notre entendement. On n'y voit pas autre chose que ce qui se passe, à l'insu de tous, dans une classe normale mais on le voit. Sans lunettes et sans «analyseurs» : ça saute aux yeux et à la figure. La vérité hurle : il est facile d'entendre. A défaut de comprendre.

«Ouais, direz-vous, encore un témoignage pittoresque assaisonné d'états d'âme. Le fou, la folie, le bon docteur (ou le vilain psychiatre), la bonne éducatrice dévorée vive, c'est à la mode en cette fin de siècle, ça plaît, ça se vend bien. On connaît la zizique : l'amour ne suffit pas, y en faut mais pas trop, la foi, l'engagement, même topo. Avec couplet final sur le bon éducateur qui doit... etc.»

C'est à ce moment qu'on va chercher le livre sérieux, savant, scientifique et tout. Dommage qu'il soit hermétique et illisible.



Et si le livre de S. Ropert, passionnant, était aussi un livre savant et utilisable ? *La monographie, le seul langage possible* (Lacan 1972) Lisez et vérifiez ; à travers la parole des enfants, à travers celle de l'institutrice Freinet, bien placée pour «ça voir», passent des notions essentielles à qui prétend survivre, vivre et faire vivre. Repérez les transferts, identifications diverses, contagions hystériques, fantasmes de groupe, coups de sur-moi, etc., etc.

Questions qui, nous dit-on, n'intéressent pas l'instituteur normal, ni sa classe normale d'enfants normaux. Dommage car ce qui, écrasé et muselé, écrase et muselle les classes autoritaires ; ce qui, libéré, submerge et volatilise les classes non directives ; ce qui, médiatisé, affleure et parle dans nos classes coopératives, éclate ici et hurle. Explosion permanente qui emporte tout : projets, esquisses d'organisation, ébauches de résultats, espoirs et espérance.

L'adulte responsable a intérêt à se cramponner : à quoi ? N'essayez pas de vous rassurer : «Ces enfants-là, pas comme les autres, on devrait les mettre ailleurs, loin, très loin. Et les «soigner». Les tuer aussi ? Pour leur bien ?» Ce qui hurle dans cette classe de «fous» parle en toi, en moi, à notre insu. La folie ? Non, l'inconscient.

Seulement, là, il apparaît à nu, à l'état libre, sans objet, sans médiation, indiscutable.

Et l'institutrice de l'Ecole Moderne s'instruit. Elle pourrait nous instruire. Si nous avons moins peur.

MIETTES

Résumer un journal de bord ? Tentatives, incidents, histoires de gosses, histoire des gosses, «histoires» dans l'institution, émotions, réactions, réflexions de l'adulte sont là, apparemment enchevêtrées. Comme dans la vie quotidienne. Ce que l'observateur perçoit comme désordre est un complexe d'éléments en interaction, comme un organisme vivant qui résiste à nos petites logiques binaires, linéaires. Toute «analyse» risque de ressembler à une autopsie. Je n'en vois pas l'utilité et me limite à proposer quelques miettes de *Ecoute maîtresse*.

D'abord faire exister l'école, la «vraie école»...

«... obstacle fondamental : indisponibilité de l'enfant pris au piège (de ses fantasmes mortifères). Il ne pourrait être à l'écoute d'autrui que si les fantasmes de ce dernier rejoignaient les siens.» (p. 68)

«Une école obligatoire, où l'enfant se livrerait à l'activité de son choix», mais bien sûr, c'est ce qu'il fallait (m'avait dit le médecin-chef). Il m'a bien fallu déchanter, et très vite.» (p. 61)

«Pour sauver les meubles, je me suis raccrochée à une définition très simpliste : l'école est un lieu à part, où on vient «apprendre» donc «travailler». On y apprend quoi ? A écrire, lire, compter. L'école, c'est sérieux, on y est sage, on n'y dit pas de gros mots, on n'y «déconne» pas. Et si on est sage on a une image !» (p. 62)

C'est sur cette base simpliste, rétrograde mais qui a le mérite d'exister que S. Ropert essaie de bâtir (1).

«Ce serait dix fois plus simple, plus évident, plus normal (...) que je m'en tienne à une méthode classique (...) On lirait des «pipe de papa», des «papa de Julie», des «jupe de Lili», des «lit de Ramira» pour en arriver (...) à «l'amiral Larima» qui ne rime à rien (...) Pour les enfants ce serait parfait : ça ne voudrait rien dire ! et avec des lignes de «Lili» ou de «Julie» mieux encore ! (...)

Eh bien non ! La maîtresse ne veut pas. Salope de maîtresse en vérité (...) qui trouve toujours quelque chose à écrire quand eux prétendent en chœur n'avoir rien mais vraiment rien à raconter ! Sadique maîtresse qui les regarde se débattre dans leur malaise à écrire : car ils souffrent, c'est évident.» (p. 154)

... Si on espère changer ce qui est

«Il est bien évident que si ces enfants avaient une aptitude réelle à l'autonomie, ils ne seraient pas au centre ! Ils nous arrivent, au contraire, prisonniers de leur angoisse, englués dans le piège de leur malaise, littéralement bouffés par lui au point qu'ils en sont épuisés, physiquement (2)...» (p. 128)

«La libre expression pratiquée ne risque-t-elle pas de déboucher sur une angoisse plus grande encore, du moins pour l'instant ?» (p. 80)

«Le 17 octobre, je suis si déprimée que je ne peux pas m'empêcher de pleurer en classe (...) Les enfants n'en reviennent pas, font les questions et les réponses, sans moi (...) l'abominable maîtresse récupère l'incident à son compte, on va écrire : «On a joué une farce à la maîtresse, elle a pleuré : Voilà qui ne plaît pas du tout ! (...) Thomas transforme le texte : (...) «la maîtresse a fait pipi au lit et son mari a fait caca dans son lit», avec dessin à l'appui. Et il se débrouille pour écrire tout cela tout seul.» (p. 70)

L'incident est révélateur : le groupe réagit à un incident vécu par tous. Mobiliser leur activité dans un vécu collectif, sans vouloir que la voix de celui-ci ou de celui-là soit entendue par les autres. Ça donne des textes qui commencent toujours par ON (3).

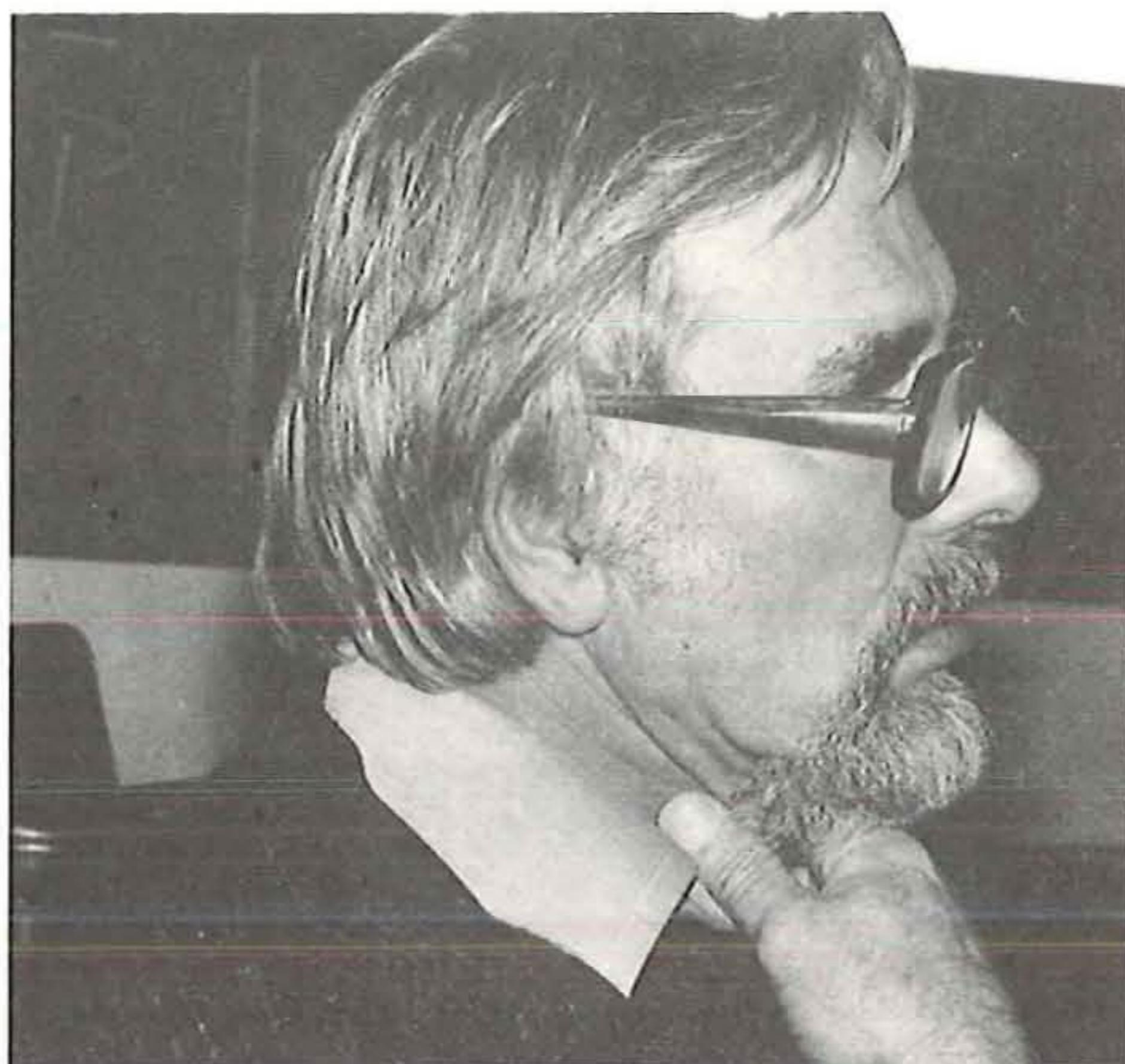
«Ils aiment jouer à dire non, comme pour nous dérouter (...); ils se font forcer, prier (...); et une fois engagés dans l'action ça marche à peu près bien.» (p. 237)

Rien à voir, en effet, avec un comportement normal d'enfants ou d'adultes «normaux» !

Le coup du bon maître (version coopérative) (4)

«... de l'authentique classe coopérative à mon embryon fragile, il y a un abîme et je ne mesure que trop les imperfections de ce qui se vit chez moi (...) une caricature grotesque dont je devrais rougir et dont j'ose à peine parler avec les collègues (...) côtoyer des maîtres pour qui ces questions ne font plus guère problème.» (p. 210)

«A l'exposition d'art enfantin (...) nous n'avons envoyé que des choses «bien» (p. 188)... que d'autres viendront admirer. Le cycle est bouclé.



Fernand Oury, citant Lacan : «La monographie, le seul langage possible.»

De telles expériences «vous rendent modeste».

«Institutrice, vous n'avez qu'une vertu : la modestie. Si vous la perdez...» disait un inspecteur pince sans rire. L'indignité, maladie professionnelle des primaires.

L'«institutionnel», l'équipe, la hiérarchie, le pouvoir, etc.

La mise en parallèle de l'hôpital, de certain centre de formation et de l'Inspection permet de dégager des constantes intéressantes. Les mêmes structures, quels qu'en soient les prisonniers, quel qu'en soit le camouflage produisent les mêmes effets d'inhibition voire de «débilité» (apparente !).

«(La hiérarchie n'est pas toujours) voulue par ceux qui — sont censés, en être les dépositaires, elle est créée par les autres, par nous. Le «psy» en chef n'est pas là, la réunion ne peut démarrer : «Je regrette, dira A... on s'adresse à toi et c'est normal, puisque tu es le patron.» Et voilà le «psy» intronisé dans sa fonction divine, détenteur de tous les Pouvoirs (...) Ce qui leur était proposé c'était un transfert de ce Pouvoir, une possibilité de faire la preuve de leur existence (...) Non ! On se réfugie derrière le «patron» (...) Après quoi on fera le procès de l'Institution !» (p. 276)

«Ils (les prof.) nous tenaient tous, chacun à leur manière, fasciste ou amicale, pour des pantins. Nous aurions pu leur montrer que leur supériorité hiérarchique n'était qu'un leurre ! Au lieu de quoi, c'était l'acceptation, le refus de bouger, la démission (...) déguisée (...) sous les oripeaux de la politique. En ai-je entendu, des analyses institutionnelles !

«Le changement, faut s'en méfier, on sait ce qu'on perd, on ne sait pas ce qu'on trouve ! Alors, nul ne bougeait. Tout cela avait une odeur de cadavre.» (p. 280).

«Je les vois refuser l'autonomie et son pouvoir. Comment pouvons-nous espérer sortir les enfants des prisons qui sont les leurs ?» (p. 281)

Fernand OURY

(1) Les «normaux» de C. Pochet, eux aussi savent ce qu'ils veulent : une vraie école avec une vraie maîtresse qui ne rigole pas. Cf. «Qui c'est l'conseil ?» (Q.C.C.), pp. 37 et 38. Les «purs» vont s'émouvoir et les coelacanthes sauter sur l'occasion : «Vous voyez bien, même les Freinet, ils en reviennent...» Laissons dire et s'émouvoir.

(2) Cf. *Chronique de l'école-caserne*, Jean Oury, «La fatigue», p. 135.

(3) Essayez, dans un stage d'instituteurs, par exemple, de donner la parole... écrite et signée à des adultes...

(4) Cf. *De la classe coopérative* (C.C.P.I.), pp. 101 et 679 ; Q.C.C., p. 12 ; V.P.I., p. 267.

UNE MILITANTE: QUAND L'IMPRIMERIE SCOLAIRE ARRANGE ET DÉRANGE...

On assiste actuellement, au sein du mouvement d'École Moderne, à un phénomène qui n'est que la conséquence logique et inéluctable de la pédagogie de l'imprimerie : les instituteurs, eux aussi, doivent écrire, éditer, avec les risques que cela comporte pour leur amour-propre, mais en respectant ainsi le devoir premier de l'initiateur qui est de payer d'exemple. Au début, les premiers «écrivains» se plaçaient sous l'aile du maître et dans la collection de nos brochures on peut constater que Beaugrand, Lémery, Lallemand co-signaient des expériences de lecture, mathématiques... Aujourd'hui, paraissent des ouvrages sur des techniques pédagogiques, en dehors du canal limité de la distribution coopérative : Guignet y parle du texte libre, Le Bohec des dessins de Patrick. Mais de plus, les biographies des disciples prennent forme : Oury, Belperron, Lonchamp. C'est dans cette perspective qu'on pourrait lire Suzanne Ropert.

Suzanne Ropert protesterait pourtant vivement si on voulait accrocher son portrait dans la galerie des militants historiques. Une militante, Suzanne se défend d'en être une, persuadée qu'elle est, que ce terme ne peut correspondre qu'à un personnage patenté, meneur d'assemblée. Mais militer, pour l'essentiel, n'est-ce pas mettre en pratique ses propres convictions, ce qui n'a rien à voir avec une mentalité de commis-voyageur ? Et ces convictions ce sont rarement des conquêtes définitives, des acquis. Le livre de Suzanne Ropert est le récit de cette navigation hésitante, obligée, entre le désir et le destin.

Roger Ueberschlag. — Ton livre a eu un retentissement, en dehors des milieux de l'enfance spécialisée. Il me semble que beaucoup de parents et d'enseignants de tous degrés ont dû l'apprécier pour des qualités qui leur semblaient importantes pour l'éducation en général. En as-tu eu des échos ?

Suzanne Ropert. — Les gens qui m'ont écrit sont surtout des personnes qui travaillent dans l'enseignement spécialisé, dans les hôpitaux psychiatriques. Ils m'ont avoué qu'ils se retrouvaient dans mon livre. Selon eux, j'y dis tout haut ce qu'ils pensent tout bas ou encore j'arrive à exprimer, sous une certaine forme qui

S. Ropert : le journal a créé un malaise parce qu'il renvoyait les adultes à leurs propres problèmes.



leur convient, les questions qu'ils se posent mais qu'ils n'arrivent pas clairement à exprimer.

J'ai eu également une réaction qui mérite d'être signalée. Un instituteur en formation m'a dit que ma description des centres de formation correspondait tout à fait à la réalité. Ceci m'a fait plaisir parce que pour moi, cela tenait une grande place dans mon projet : pouvoir parler de la formation qui nous est donnée.

R.U. — Comment ont réagi les centres de formation ?

S.R. — J'ai eu la visite d'un directeur de centre. Il m'a reproché de «faire le jeu du pouvoir». Certes tout ce que je décrivais était vrai mais il n'aurait pas fallu en faire état. Le Château n'attendrait que des témoignages comme le mien pour rendre encore plus difficile le fonctionnement des centres. J'ai trouvé que c'était un raisonnement magnifiquement stalinien.

Line Galin (rééducatrice, enseignement public, Paris). — Je pense que ce livre est utile pour tout enseignant car chacun de nous vit habituellement dans une classe qui sans être un ghetto est tout de même un lieu refermé sur lui-même. Suzanne nous ouvre la porte de sa classe, la porte de ses réflexions. On entre dans son univers et cela devient passionnant.

1. SURMONTER LA HONTE DU QUOTIDIEN

S.R. — Quand on écrit un livre comme ça, on pense bien qu'on va s'adresser en premier lieu aux enseignants et on essaye toujours de deviner ce qu'il y a de positif dans sa propre démarche. Mais ce positif, il faut qu'il apparaisse dans un contexte crédible : ainsi beaucoup de gens vous présentent une image de leur classe où «ça tourne» mais on n'y trouve jamais le détail du quotidien. On n'y dit jamais : j'arrive le matin à 8 h 30 et quand midi sonne j'ai fait cela. Moi j'ai tenu à le dire parce que les gens extérieurs à l'hôpital avaient l'impression que ma classe «marchait très bien». J'avais de la chance ! J'étais quelqu'un qui travaillait avec des enfants et qui avait réussi à en mettre sept ou huit ensemble. Comment faisait-elle ? Je le dis par le détail : je fais le calcul comme ça, la lecture comme ça. Je n'étais pas fière de ce que je faisais parce que pour le calcul, par exemple, mes façons de procéder n'étaient pas glorieuses : on était loin de la mathématique ! Mais de toutes façons ce n'était pas grave parce que ce n'était pas l'essentiel. Je livre une réalité pédagogique dans ce qu'elle peut avoir de médiocre. En tout cas, c'est comme cela que je l'aperçois et je trouve que c'est important qu'un instituteur puisse ne pas avoir honte de ce qu'il fait... Je pense que plus particulièrement seront intéressés les enseignants qui travaillent sur la frange difficile des enfants qui passent du jeu à la contrainte de la lecture. Ce moment capital correspond à l'entrée dans l'univers du signe, de la connaissance. Ce que j'ai appris avec les enfants, c'est que cette entrée peut être quelque chose de redoutable, de dangereux, et qu'il serait à leurs yeux, préférable de reculer cette échéance. A quoi tient cette attitude ? Je n'ai pas de réponse en tant qu'institutrice mais le psychiatre en a. C'est lui qui peut analyser l'inconscient et donner des explications. Moi, je n'en ai pas. Je constate une réalité et je vérifie que les enfants par toutes les façons essayent d'échapper à cette entrée dans l'univers de la connaissance. Je pense que cela peut intéresser des gens qui travaillent dans les cours préparatoires. Ça peut leur permettre de comprendre pourquoi certains enfants n'apprennent pas à lire. Ce n'est pas parce qu'ils sont débiles mais parce qu'une peur particulière les tient.

2. J'AVAIS SUFFISAMMENT LE THÉÂTRE EN MOI

L.G. — Un des passages merveilleux du livre est le moment où les enfants installent un chahut que tu arrives à récupérer en entrant dans leur jeu. On est obligé d'inventer avec les enfants pour demeurer en sympathie avec eux...

S.R. — Récupérer une situation négative et en faire une situation positive est une démarche quotidienne chez tous les rééducateurs. Moi, je n'y avais pas été préparée. Je raconte dans mon livre que c'est une activité que je suis arrivée à exercer avec des gens du théâtre. Il s'est trouvé que j'avais suffisamment le théâtre en moi pour que je puisse réutiliser ces démarches improvisatrices avec les enfants. Un an après, j'ai rencontré, par

hasard les comédiens avec lesquels je travaillais. Ils étaient venus à Cherbourg présenter une pièce et m'ont aperçue dans la rue. Je leur ai raconté comment ce qu'ils m'avaient appris et qui était essentiellement de la technique théâtrale, je l'avais récupéré pour en faire vivre la classe. En fréquentant les comédiens, c'était bien avec l'arrière-pensée de faire du théâtre avec mes élèves mais nullement pour vivre la classe elle-même sur le mode théâtral, créatif, inventif, modelant la réalité occasionnelle.

L.G. — Ceci nous ramène à Makarenko qui montait chaque semaine un spectacle avec ses délinquants...

S.R. — Dans ma classe le théâtre était devenu quotidien, mais pas du tout, par mon choix. Les enfants voulaient échapper à l'école, peut-être pas tellement y échapper mais remettre en cause la légalité scolaire qui s'était instituée.

Donc chaque matin, la question que posaient les enfants était : Oui ou non, va-t-il y avoir école ? Est-ce que toi tu es assez forte pour que je rentre à l'école ? Est-ce moi qui vais avoir raison ? C'est tout «le rapport à la loi» que je ne développerai pas (parce que je n'en suis pas capable) et qui constitue la tarte à la crème de tous les hôpitaux psychiatriques. Chaque matin cette question était posée et chaque matin mon travail consistait à les amener à venir en classe. Mon véritable travail n'était pas de faire lire les enfants mais de faire que les enfants puissent entrer en classe. Ça se jouait sur plusieurs modes et en particulier sur le mode théâtral : par exemple, on faisait une entrée de cirque. Tu es quoi ? Le dompteur. Toi tu es le gros tigre qui entre... ça me permettait de les faire entrer en classe et ça leur évitait de perdre la face tout en dominant des pulsions négatives...

3. LE ROLE DU GROUPE

R.U. — Quel rôle a joué le groupe dans ta classe alors qu'on a tendance à ne concevoir la rééducation que comme une relation duelle, à partir d'un certain stade de dégradation de la sociabilité infantile ? Tout l'effort qu'on sent dans ton livre et qui le rend émouvant, c'est celui de détacher les enfants du simple maternage pour les conduire à une confrontation avec les autres enfants, sans quoi il n'y a pas d'école.

S.R. — Je peux difficilement en parler car cela signifierait que j'avais cela comme objectif au départ et que cela aurait constitué un objectif thérapeutique. Je me serais dit : je vais arriver dans l'hôpital et je vais faire vivre un groupe. J'aurais eu ce projet en fonction des enfants. Or je n'ai jamais eu de projet en fonction des enfants, j'en ai eu essentiellement pour moi, pour ma survie. Parce que une classe pour moi, c'est un groupe et que je n'étais pas institutrice si je n'avais pas ce groupe. Reste à savoir, et c'est là qu'il faudrait interroger d'autres personnes, en quoi mon objectif personnel a pu être un objectif thérapeutique pour le groupe.

R.U. — Je ne le vois pas seulement sous l'angle thérapeutique mais simplement didactique : il est plus profitable, plus efficace de faire circuler la connaissance au sein d'un groupe que de transmettre des notions en n'utilisant que le préceptorat. Le groupe peut, en plus apporter des éléments de régulation dont est privé le préceptorat : faire le même travail que le voisin, accepter les mêmes règles, bénéficier d'un environnement aidant...

S.R. — C'est vrai, mais au départ, mon objectif a été purement et simplement un objectif d'instituteur, habitué à avoir sa classe. Mais c'est exact que les règles de comportement, par l'écoute de l'autre à laquelle on peut amener ces enfants-là, le respect des autres, le respect des lieux sont beaucoup plus évidents et impératifs à l'intérieur d'un groupe que dans une relation duelle. C'était le cas dans ma classe puisqu'elle comportait des outils, qu'elle était constituée comme un lieu où vivait un groupe actif. Pourtant l'imprimerie me donnait du souci : j'avais toujours peur que quelqu'un entre en classe et la fiche en l'air ! Les enfants devaient se contraindre à ne pas mélanger les peintures parce que derrière eux, d'autres camarades venaient peindre. Il y avait ainsi quelques règles élémentaires qui pesaient sur les enfants et ces règles étaient imposées par la vie du groupe. Ainsi toute l'intégration des enfants s'est faite à travers le groupe. Chaque fois qu'il y a eu un conflit entre un enfant et les autres, entre un enfant et les objets (qui refusent de lui obéir !), le règlement des oppositions s'est toujours opéré par le biais du groupe. On s'est assis en cercle dans la classe et on a dit, par exemple : on discute du cas d'Emmanuel.

4. L'IMPRIMERIE ? C'EST PAR ELLE QUE J'EXISTAIS

R.U. — Tu as parlé d'imprimerie, tout à l'heure. En quoi les techniques Freinet ont-elles apporté une aide différente de celle que tu pouvais attendre d'un matériel classique ?

S.R. — Les autres instruments scolaires que j'aurais pu utiliser, à vrai dire, je n'en voyais pas parce que depuis toujours l'imprimerie et la correspondance ont fait partie de ma pratique scolaire. Quand je suis arrivée à l'hôpital, j'ai dit qu'il me fallait une imprimerie et on me l'a fournie. Le médecin-chef m'a soutenue, il avait d'autres idées en tête. Moi, ce n'était pas pour l'ergothérapie. C'était purement et simplement pour faire la classe : j'ai des outils auxquels je suis habituée et je veux donc les utiliser. J'ai expliqué comment cette tentative fut difficile parce que les enfants ne réalisaient pas ce que c'était, à quoi ça pouvait servir ; ils n'étaient pas capables d'imaginer le lien qui unissait les étapes de l'imprimerie, ce qui est tout à fait normal et j'aurais dû m'en douter. Si j'ai continué à faire fonctionner l'imprimerie, c'est que moi, pour exister, j'avais besoin de ça. Je ne pouvais pas dans l'immédiat me couper d'instruments auxquels j'étais habituée. Y renoncer aurait été pour moi une perte d'identité.

Pour ce qui est de l'intérêt de l'imprimerie pour ces enfants, je l'ai découvert après coup. Je pense qu'il est très important que des enfants dans un hôpital psychiatrique impriment et éditent un journal. Puisque leur problème à tous est celui de l'intégration du symbole, de la connaissance dont l'écriture est le moyen et l'instrument. Pour se couper de quelque chose qui leur fait peur, ils se privent d'un outil. L'imprimerie est là qui concrétise l'outil et qui le fait fonctionner par le biais des gens qui sont autour, qui vont recevoir le journal, qui vont le lire et qui normalement doivent faire écho à notre production. Dans un premier temps, le journal vient rassurer les enfants sur une pratique qui est vécue comme dangereuse. Elle vient leur dire qu'elle n'est pas si dangereuse que cela, qu'on peut écrire et qu'on n'en crève pas.

Mais il y a en plus le rôle de l'imprimerie dans l'institution. Une imprimerie débouche sur un journal. Un journal devient une production, porteuse d'un statut, d'un pouvoir. Pour les gens de l'hôpital, c'était comme la manifestation d'une réussite : l'hôpital avait réussi à fabriquer quelque chose, à produire quelque chose avec les enfants. Mais cette réussite renvoie aussi à leur échec ceux qui ne sont pas impliqués dans la production du journal. C'est dire qu'à la longue, le journal ne peut être la propriété de l'école seule. Il fait nécessairement question, à l'intérieur de l'hôpital et il ne peut survivre que s'il devient le journal de l'hôpital. Cela suppose donc un travail d'équipe autour de lui qui sort du cadre de l'école...

R.U. — Ils n'ont pas proposé de faire un journal de l'établissement, en parallèle avec le journal propre aux enfants ?

S.R. — Il y a eu différentes propositions parce que le journal des enfants leur déplaisait. Leur objection : un journal d'enfants c'est très bien mais il n'y a que les enfants qui écrivent dedans ! Pour ma part, j'étais favorable à une participation des adultes car je trouvais important qu'on fonctionne, comme on dit, comme «modèle identificatoire» et qu'on puisse montrer aux enfants que l'écriture et la lecture étaient des choses normales, banales, plaisantes, agréables. Bref il était important qu'on puisse fantasmer au niveau des adultes pour que les enfants à leur tour puissent fantasmer. Alors il y a eu des adultes qui se sont mis à écrire dans le journal, moi en tête (je n'avais jamais écrit dans un journal scolaire et cela ne me serait pas venu à l'idée !). Cela me paraissait normal dans ma fonction d'institutrice : ce que je leur apprenais, il était normal que je l'utilise et d'autres avec moi. Alors on s'est trouvé devant la peur d'écrire des gens et il y a eu peu d'auteurs : les deux institutrices qui étaient avec moi, les gens du syndicat (ils ont l'habitude d'écrire !)... On mettait en boîte les travers de l'hôpital, on faisait des dessins humoristiques, ça déplaisait.

Alors certains ont proposé un journal pour adultes et un journal pour enfants. C'était à l'opposé du bon sens pédagogique : en continuant sur cette lancée, il n'y avait plus qu'à séparer nettement enfants et adultes, à prévoir un jour de piscine pour les enfants et un autre pour les adultes !

En fait, le journal a créé un malaise parce qu'il renvoyait les adultes à leurs propres problèmes et à leurs responsabilités. Il a duré trois ans. Il s'est mis en route la première année, il a connu une période faste avec la participation des adultes, la

deuxième année et la troisième, il s'est éteint peu à peu. J'ai continué à le faire vivre jusqu'à mon départ parce que ç'aurait été pour moi quelque chose de trop dur de renoncer à le faire. J'aurais vécu cela comme un échec.

Que le personnel de base ait eu peur d'y participer, je le comprenais fort bien, compte tenu de sa formation. Mais que des gens instruits, des lettrés, s'y refusent, cela me déroutait. J'avais beau les provoquer en leur disant qu'il était inexcusable qu'ils ne comprennent pas le rôle de l'écrit dans l'institution, je n'ai jamais eu d'écho. Je me demande s'ils n'avaient pas autant de problèmes que les autres, en dépit des apparences.

A mon départ, le journal s'est éteint. Les institutrices n'ont pas voulu le reprendre. J'ai compris que le travail dans un hôpital psychiatrique était quelque chose de difficile et que chacun doit s'y définir en tant qu'individu et qu'on ne peut pas fonctionner sur les modèles des autres. D'ailleurs moi-même j'aurais été incapable d'adopter celui que ma collègue m'avait laissé à mon arrivée.

Je crois que le journal, par les questions qu'il pose à l'intérieur de l'hôpital, est intéressant et souhaitable : il fait bouger quelque chose dans l'institution, il oblige les gens à s'interroger. Néanmoins, je comprends qu'on puisse travailler dans un hôpital sans en faire, l'essentiel étant de réaliser quelque chose à laquelle on croit. Il faut que ce soit authentique, face à ces enfants pour lesquels les dés sont pipés dès la naissance. Ils sont là, personne n'a voulu d'eux. Je trouve que la vie a triché avec eux. Si à notre tour, nous commençons à tricher, plus rien peut réussir. Aussi dès qu'on a le sentiment qu'on commence à tricher, qu'on est là pour son confort personnel, il faut avoir le courage de partir...

5. INJECTER NOS DÉSIRS, EST-CE LÉGITIME ?

L.G. — Ton livre est à sa façon un manuel de réanimation : injecter notre propre enthousiasme, nos désirs, susciter la vie, magnifier la moindre de ses manifestations, on y trouve cela de façon constante...

S.R. — Oui mais il faut savoir que cette injection constante de désirs est épuisante. Cela ne se fait pas sans un certain malaise,

non plus. Chaque fois, on exerce un pouvoir à l'égard de l'enfant et on se demande toujours si on en a le droit. J'ai eu le sentiment pendant ma première année, d'avoir constamment désiré à la place des enfants, de les avoir violés presque.

L.G. — Pour ma part, je pense que de toutes façons, un enfant n'existe pas s'il n'y a pas un désir qui le précède. Un enfant ne se met pas lui-même au monde. Que le désir de l'adulte soit prégnant, je trouve que cela est indispensable pour que l'enfant existe. Lui, petit à petit, il va découvrir son propre désir qui est tout à fait différent. Le désir de l'enfant, un jour, apparaîtra mais il me semble important que celui de l'adulte le précède. Je ne crois pas que tu aies à avoir des scrupules. On n'est pas coupable quand on a un désir sain sur un enfant. Ce serait un désir de mort, ce serait grave...

S.R. — Je pense à Deligny qui conclut un de ses livres : *«Nous avons fait cela mais sans pouvoir, c'est-à-dire dans le respect total de l'autre.»* Ce respect total de l'autre, je me demandais parfois où il était dans ce que je faisais. Ces questions ne sont pas propres à nos classes mais elles y naissent de façon plus aiguë.

R.U. — Tu as repris une classe de perfectionnement ordinaire. Combien de temps peut-on «tenir» en hôpital psychiatrique ?

S.R. — Différentes expériences m'avaient éprouvée et je me demandais, au vu de certains échecs (qui n'étaient pas spécifiquement scolaires), si ma place n'était pas ailleurs. J'ai appris beaucoup à l'hôpital mais la conviction que cette institution pouvait fonctionner comme un lieu pathogène me devenait de moins en moins supportable. Je me suis dit que puisque l'hôpital pouvait détruire, il était préférable de soigner les enfants à l'extérieur. J'estimais que j'avais davantage ma place là où je pouvais empêcher les enfants de subir l'internement. Le livre ne décrit que ma première année d'expérience, je n'en parle donc pas. S'il n'en avait tenu qu'à moi, je n'aurais d'ailleurs parlé de rien du tout. Ce livre est un accident, je n'en avais pas l'idée. C'est progressivement, sur l'insistance de mes camarades, à l'université, que j'ai donné forme à mes souvenirs, que je me suis battue contre la peur du ridicule et la fausse modestie. Il signifie quelque chose pour moi qui n'a rien de commun avec le désir de publier, de faire connaître, de faire œuvre d'auteur.

L'échec en lecture ? Ce n'est pas parce qu'ils sont débiles mais parce qu'une peur les tient.



Stage de Sarlat, été 1980

CRÉATION MANUELLE ET TECHNIQUE

Compte rendu : Lucien BUESSLER

I. - La grille d'emploi du temps

Du lundi au jeudi à midi :

La grille était la suivante :

- 8 h à 8 h 30 : petit déjeuner ;
- De 9 h à 12 h : travail en ateliers (trois ateliers chaque matin, voir liste donnée plus loin). Il était entendu que sur ces trois heures il fallait prendre une demi-heure pour une réflexion sur le travail proposé par l'atelier.
- 12 h 15 : déjeuner.
- 14 h à 17 h : travail en ateliers comme le matin (mais trois ateliers différents).
- A partir de 17 h 15 (sans durée limite mais en fait toujours jusqu'à 19 heures) : réunion commune (gestion coopérative de la collectivité «stage», organisation de la journée à venir, compte rendu des travaux des ateliers avec présentation des travaux, échanges pédagogiques, etc.).
- 19 h 15 : dîner.
- A partir de 20 h 30 ou 21 h : veillée.

Le jeudi après-midi et le jeudi soir :

L'après-midi était consacré au tourisme et/ou à la détente :

- Circuit (en voiture) dans une fort belle région.
- Escalade sous la conduite de Robert d'une paroi rocheuse des environs.
- Ballade à pied dans la nature.

Vendredi et samedi :

Ces deux journées étaient consacrées soit à un certain nombre de réunions communes ou par niveaux d'enseignement ainsi qu'à des ateliers ouverts, à la rédaction des comptes rendus, de fiches de travail, etc.

Ateliers ouverts sur demande, selon deux formules :

- Soit en présence de l'animateur (pour permettre de répondre à des demandes qui n'ont pas pu être satisfaites lorsque l'atelier a fonctionné la première fois).
- Soit en l'absence de tout animateur, les matériaux, l'outillage, et éventuellement des fiches de travail, étant disponibles (cette formule semble avoir été appréciée).

Les réunions :

- La création manuelle à l'école élémentaire et à l'école maternelle.
- La création manuelle au collège.
- La vie du secteur «Création manuelle et technique» (MANUTEC) de l'I.C.E.M. : les travaux en cours, les nouveaux projets, etc.
- Choix des fiches à mettre en expérimentation pour le Fichu Fichier.

Dimanche :

- De 9 h à 11 h : rangements, nettoyage, remise en état des différents locaux et matériels utilisés.
- 11 heures : réunion pour un regard critique sur la semaine passée ensemble (durée 1 h 30).

Les veillées :

- Présentation des jeux d'initiation au budget familial ou à la diététique (si ces jeux vous intéressent : s'adresser à Alex Lafosse).
- Rencontre avec le responsable des parties «Je fabrique», «Je cuisine» de *J magazine*.
- Présentation de séquences «éducation manuelle et technique» enregistrées au magnétoscope.
- Montage audio-visuel sur Monségur et les Cathares.
- B.T.Son sur le Périgord.
- Venue d'un groupe de chanteurs occitans sarladais «Peyragudas».



- Participation à des spectacles du Festival de Sarlat, promenade dans les rues illuminées et animées de la vieille ville (très belle).
- Aérodynamisme et cerfs-volants : entretien avec Jacques Mesure de l'Aéro Club Sarladais.
- Et certains soirs on entendait jusqu'à fort tard les coups de marteau sur les emporte-pièce de l'atelier «cuir», tandis que d'autres essayaient d'inventer une amélioration dans le tissage des colliers de perles marocains.
- Pendant ce temps... certains essayaient de s'endormir le plus rapidement possible sachant que dans quelques heures le petit coq qui se pavane toute la journée sur le gazon devant l'I.M.Pro se mettrait à gueuler de toutes ses forces pour annoncer qu'il n'était que quatre heures du matin mais qu'il était ravi de cette nouvelle journée... Il n'arrêtait d'ailleurs pas de le répéter !
- Le dernier soir on eut même droit à un petit montage «maison» avec une partie «scientifique» et «technologique» qui nous a appris qu'il faut «*toujours un trou spécial pour prendre la température*». Une particularité dans ce montage : les images et les sons étaient authentiques, nous devons tous en convenir.

II. - Les participants

- Sylvette DETERVID (E.M.T. collège), 31 rue Emile Zola, 59860 Bruay-sur-Escout.
- Monette DELAIRE (E.M.T. collège), 1 rue du Pré-du-Dimanche, 63350 Maringues.
- Solange LAFOSSE (R.P.P.).
- Alex LAFOSSE (Centre de formation P.E.G.C. E.M.T.), 69 rue Jean Jaurès, Coulounieix, 24000 Périgueux.
- Roger ROSSETTI (collège), village l'Etoile, route de Berre, Vigne-Longue, 13122 Ventabren.
- Chantal GAULT (éducatrice d'internat en E.N.P.), 11 impasse de la Raffinerie, 45200 Montargis.
ou E.N.P. de Montargis, Les Bourgoins, 45200 Amilly.
- Maryse LAMARRE (élémentaire), Ecole Quatremaire, 19 rue R. Brau, 77290 Mitry-Mory.
- Guillaume SCHEFFLER, 19 rue R. Brau, 77290 Mitry-Mory.
- Marie-José RAYNAUD Ed. Spéc. (perf.), école 24800 Saint-Sulpice-d'Excideuil.
- Robert BESSE (élémentaire), école d'Allas-les-Mines, 24220 Saint-Cyprien.
- Daniel CHEVILLE (élémentaire), école de Saint-Pierre-le-Chastel, 63230 Pongibaud.
- Paulette MERCIER (E.M.T. collège), collège place Saint-Vincent, 40100 Dax.
- Lucien BUESSLER (éd. spéc. S.E.S.), 14 rue Jean Flory, 68800 Thann.
- Marie-Claude BAUMANN (élémentaire), Le Brion n° 4, 33210 Langon.
- Brigitte LAVICE (élémentaire). Adresse prof. : école primaire 45120 Chalette-sur-Loing.
- Jean-Pierre THEURIER (secrétaire d'intendance), Lycée en forêt, 45207 Montargis Cedex (adresse pers. et prof.).
- Françoise ROBARDET (élémentaire), école des Terres-de-Chaux, 25190 Saint-Hippolyte.
- Irénée LE PAROUX (éd. spéc.), I.M.Pro Jean Leclair, Le Plantier, 24200 Sarlat.
- Lucien SALESSE (E.M.T. collège), 11 rue Sévigné, 19100 Brive.
- Chantal REMILLIEUX (normalienne), 1 montée Allouche, 69001 Lyon.
- Alain BOUTET (élémentaire), «Les Faux», Salon la Tour, 19510 Masseret.
- Jean-Louis HERY (collège), Gardonne, 24130 La Force.
- Véronique DECAESTECKER (E.M.T. collège), 9 rue de la Mairie Allonne, 60001 Beauvais.

Ne figurent sur cette liste que ceux qui ont participé aux ateliers du stage. Sinon pourquoi ne pas citer tous les autres qui étaient présents et qui ont également beaucoup apporté : Nicole, Jimmy, Roger, Claire, etc.

«Une chose chouette au stage, c'est qu'il y avait des gens de tous âges (bien que je ne sois pas obnubilée par les âges précis des gens) et qu'on était bien ensemble.» (Chantal GAULT).

III. - Les ateliers proposés

Durant toute la rencontre, chaque jour une équipe différente assurait la préparation des repas et les services y afférant.

1. Lundi matin :

- Tissage de perles (Solange Lafosse).
- Travail du cuir (Alex Lafosse).
- Pratique de la sérigraphie (Robert Besse).

Après-midi :

- Constructions animées (Lucien Buessler).
- Dessin transfert sur tissu (Marie-Jo Raynaud).
- Avec du papier journal : fabrication de masques par papiétage, formes en pâte à papier, fabrication de papier recyclé (Marie-Claude Baumann).

2. Mardi matin :

- Tissages simples : tisser dans les arbres (Chantal Remillieux) (notre photo).
- Ce qu'on peut faire avec le bois des haies et des forêts (Alain Boutet).

Après-Midi :

- Marionnettes en tissu (Irénée Le Paroux).
- Construction de matériel de manipulation pour montages électriques (Roger Rossetti).
- Fabrications en contreplaqué : un chariot (Monette Delaire).

3. Mercredi matin :

- Fabrication de cerfs-volants (Brigitte Lavice, Chantal Gault).
- Découpage du contreplaqué (Guillaume Scheffler), expérimentation de scies électro-magnétiques avec des enfants du centre aéré (notre photo).
- Le bois de placage (Lucien Salesse).

Après-midi :

- Fabrication de jouets en tasseaux ou en lattes de bois (Jean-Pierre THEURIER).
- Travail de la terre : colombin, plaque, à partir de la boule (Françoise Robardet).
- Pliage du papier : engrenages en carte bristol, confection d'une sphère à partir du pliage (Jean-Louis Hery) (notre photo).

4. Jeudi matin :

- Fabrication et expérimentation de cuiseurs solaires (Daniel Cheville).
- Couture : fabrication de poupées (Sylvette Detervid).
- Cartonnage (Paulette Mercier).

5. Vendredi et samedi (toute la journée) :

- Certains des ateliers ci-dessus sont repris à la demande : soit pour y achever des travaux, soit pour permettre à ceux qui n'ont pu y participer la première fois d'y travailler.
- D'autres, également à la demande, fonctionnent en «ateliers ouverts» l'accès étant constamment libre, en dehors de la présence d'un «animateur».

Dimanche (dernier jour du stage), après les travaux de rangement et de nettoyage :

IV. - Regard critique sur le fonctionnement

Pour une meilleure formule...

si un deuxième stage devait être organisé en 82

Implantation des ateliers :

La disposition des lieux qui nous étaient accessibles nous a amené à faire fonctionner côte à côte deux, voire trois ateliers (utilisation de la cour et de l'atelier y adossé en raison du beau temps persistant et de la nature des travaux proposés) : ceci a été considéré comme une possibilité supplémentaire d'enrichissement car on voit d'autres activités que la sienne et on peut être intéressé.

Ce point de vue n'a pas été partagé par tous car cette juxtaposition des ateliers peut également entraîner une dispersion si on va picorer ici puis là.

On doit rester dans l'atelier où l'on est inscrit car on a pris un engagement. Mais dans la mesure où l'on vise un travail individualisé cela ne devrait pas gêner du tout. Mais tel que nous fonctionnions durant le stage cela n'était pas possible pour tous les ateliers : dans certains on pouvait avancer individuellement, pour d'autres il fallait progresser ensemble.

Durée des séquences et grille de stage :

Après différentes discussions on pense garder la formule des séquences de trois avec peut-être exceptionnellement pour l'un ou l'autre atelier deux séquences de trois heures mais une grille un peu modifiée devrait résoudre les problèmes rencontrés.

Cette grille serait la suivante :

- Le premier et le deuxième jour : une séquence de trois heures le matin, une séquence de trois heures l'après-midi.
- Le troisième jour : soit ateliers ouverts (sans animateur) (à la demande), soit une nouvelle séquence avec l'animateur (à la demande), rédaction des fiches-guides, rédaction des comptes rendus des moments de réflexion pédagogique, tirage immédiat pour le journal du stage.
- Le quatrième et le cinquième jour : comme le premier et le deuxième.
- Le sixième jour : comme le troisième.

On arriverait ainsi au bout du stage avec effectivement des documents.

Les moments de réflexion pédagogique :

Il ne faut pas éliminer cette réflexion mais il faut savoir qu'il est nécessaire de se faire violence pour faire la cassure avec le travail en cours pour poser les problèmes, pour arriver à une théorisation.

Cette violence sera facilitée si on s'est donné la certitude de pouvoir reprendre le travail et mener à bien ce qui est commencé (le troisième et le sixième jour dans la formule proposée ci-dessus).

La désignation d'un secrétaire de séance doit être la règle absolue (et ce n'est pas à l'animateur de faire le compte rendu ou la fiche).

De même la demi-heure de réflexion théorique qui suit le travail de l'atelier proprement dit doit être l'affaire de tous les participants et pas celle de l'animateur seul.

Qu'est-on venu chercher au stage ?

C'est en fonction de cette attente qu'on pourra, chacun pour soi, juger de la valeur de la réussite ou de l'échec de cette rencontre. On peut avoir espéré :

- le contact, des rencontres ;
- des techniques qui pourraient servir dans la pratique quotidienne avec les enfants ;
- de la pédagogie, chercher d'autres possibles que ceux que l'on connaît ;
- etc., des camarades pour travailler avec nous !

Au service de la collectivité.

C'était un atelier un peu particulier, obligatoire pour tout participant au stage durant une journée entière : la préparation des repas et les services y afférant (vaisselle, préparation des tables, commandes, achats...).

Formule à garder mais la collectivité pourrait prendre en charge certaines choses pour que l'équipe ne soit trop à la tâche. Cet avis n'est pas partagé par tous, certains préfèrent avoir un jour beaucoup à faire mais se sentir complètement déchargés de tout les autres jours de la semaine.

N'y avait-il pas une certaine surenchère dans la préparation des repas (voir la page qui est consacrée aux menus) ; il en est résulté une nourriture beaucoup trop riche, copieuse (mais excellente !).

Leçon à en tirer pour l'avenir : veiller avec rigueur à l'équilibre de la nourriture.

Peut-être prévoir, en soirée, des repas permettant l'utilisation des restes éventuels ?

Acheter les protides en surgelé puisqu'il est possible de rendre ce qui n'a pas été utilisé.

Pour une meilleure coordination entre les équipes successives : la coordination devrait se faire collectivement en prenant un moment soit avant soit après le repas. Si cette coordination est menée rondement il n'y aura pas de perte de temps. Il ne semble pas possible de prévoir un prix de journée car la durée du séjour est trop courte pour qu'on puisse rectifier en plus ou en moins et d'autre part cette formule ne semble pas compatible avec le fait de changer d'équipe chaque jour.

Il faut trouver une formule pour assurer la continuité d'un jour sur le jour suivant. Jimmy qui était très souvent présent à la cuisine a en fait assuré cette continuité puisque c'est lui qui nous indiquait comment se servir du matériel, etc. On a proposé que quelqu'un fasse partie de l'équipe du lendemain également, ou que les services débutent après le petit déjeuner, etc. La formule est à penser s'il y a un nouveau stage.

Le nombre de participants :

Pour les repas nous étions entre 40 et 45 ; pour les ateliers moins puisque tous n'étaient pas stagiaires (enfants, conjoints). Il semble heureux que nous n'ayions pas été plus nombreux.

Le lieu d'une prochaine rencontre (en principe dans deux ans) :

Ne vaudrait-il pas mieux revenir à Sarlat maintenant que nous connaissons les lieux et surtout que nous savons que nous serons si bien accueillis (et que cet accueil nous permet vraiment de nous organiser comme nous l'entendons) ?



Et les enfants ?

La question a été posée : ne pourrions-nous pas avoir quelqu'un qui prenne les enfants en charge au lieu de les envoyer au centre aéré ? Mais il n'y a pas accord sur ce point de vue. Ne faut-il pas faire en sorte que les parents aient réellement la possibilité de participer au stage sans avoir le souci de leurs enfants ?

Il n'est pas possible d'intégrer les enfants aux ateliers des parents durant l'horaire de travail qui est celui du stage. Et le centre aéré peut être une expérience intéressante pour les enfants.

On vient pour tirer du stage ce dont on a besoin :

Mais il faut aussi apporter pour travailler ensemble, par correspondance, il faut se connaître, il faut savoir où on va, où on veut aller, il faut se sentir à l'aise.

Après cette rencontre à Sarlat il sera peut-être possible de continuer à travailler tous ensemble. Un espoir est né.

V. - Dans les collèges

Compte rendu de la réunion des camarades travaillant dans le second degré.

1. COMMENT DÉMARRER EN PÉDAGOGIE FREINET DANS NOS ÉTABLISSEMENTS ?

a) La rédaction d'un «comment démarrer» sera entreprise à partir des cahiers de roulement. Véronique et Paulette demandent à faire partie des circuits. Qui d'autre ?

b) Autre élément de réponse possible : les panoplies mobiles. Sylvette, Paulette, Lucien S., Monette (Annie Bellot certainement aussi) acceptent de travailler à l'étude d'une proposition

d'Alex concernant l'étude de l'organisation rationnelle d'une classe banalisée.

Objectifs :

- Organiser un travail par ateliers permettant une diversification des activités (compatible avec la rotation de classes de 24 enfants !).
- Préserver la possibilité matérielle d'organiser des réunions coopératives (assemblées «en rond») dans l'atelier.
- Permettre une mise en place et un rangement rapides.

Suggestions (voir croquis) :

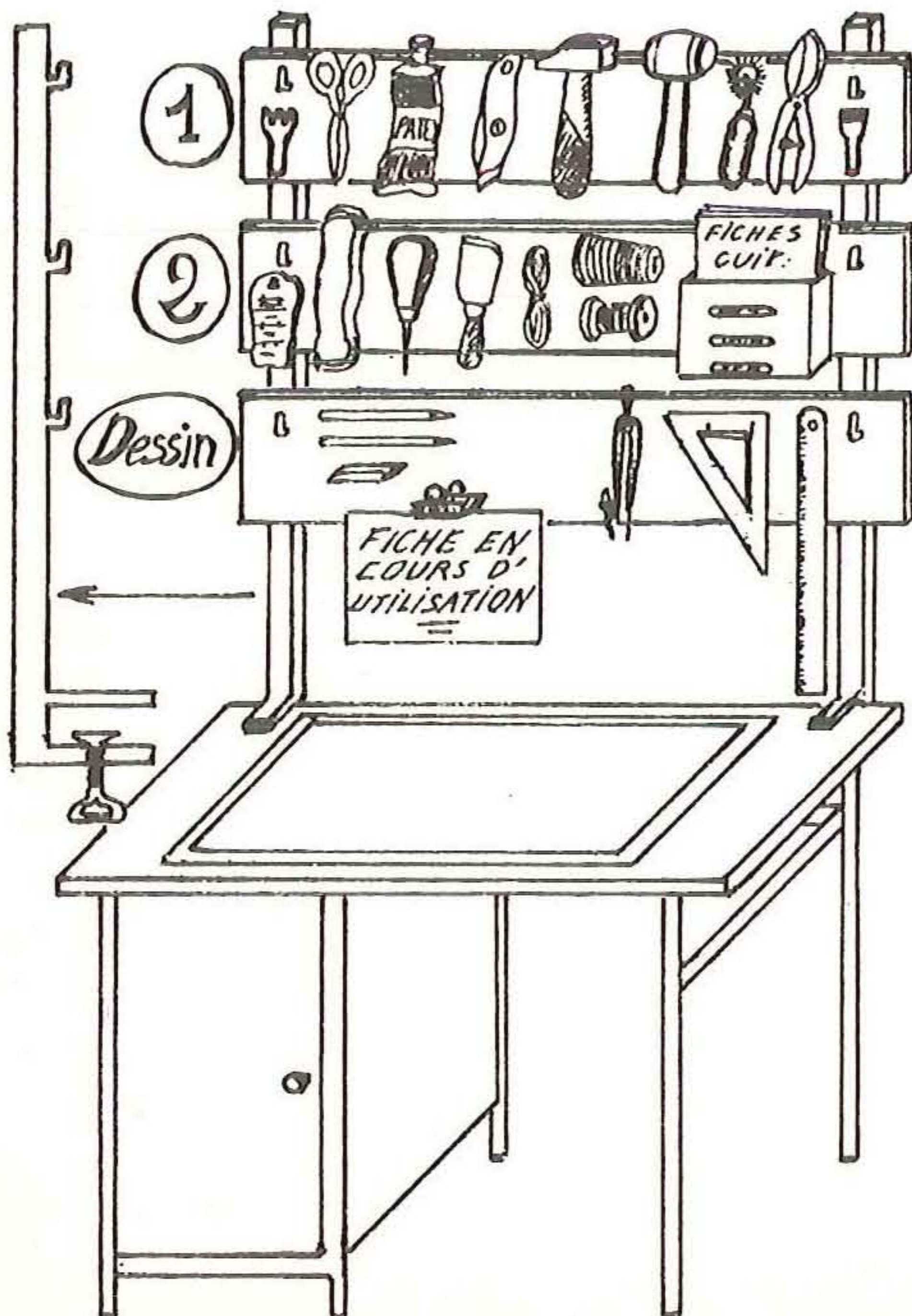
- Utiliser autant que possible l'espace vertical pour le rangement de l'outillage afin de gagner de la place.
- Pour désencombrer, supprimer un maximum de sièges (s'asseoir sur les tables pour les réunions de coopératives).
- Afin d'organiser le travail debout, disposer des cales en bois sous les tables pour surélever les plans de travail.
- Etudier des présentoirs d'outils sur panneaux muraux mobiles, individualisés selon les techniques.
- Confectionner des supports mobiles verticaux devant chaque poste de travail pour soutenir ces panoplies.
- Organiser la salle en postes dont certains seraient fixes (exemples : découpage du contre-plaqué avec scie électromagnétique), puzzles, jouets, couture avec machine à coudre, tapisserie, documentation, jeux, etc.) ou mobiles (panoplies composées d'un, de deux ou trois présentoirs superposés, mobiles, selon la technique désirée par l'enfant).

Les techniques étant à envisager, comparer et retenir selon le double critère d'un outillage compatible et du degré de créativité qu'elles permettent (exemples : cuir, lattes de bois, placage, électricité, macramé, etc.).

Pourraient également s'imaginer des boîtes «montages-démontages» (contenant par exemple différentes sortes de robinets accompagnés d'un questionnaire-guide...). Qui serait intéressé par leur mise au point ?

Lucien Salesse accepte d'effectuer une première étude de supports mobiles verticaux et de réaliser des prototypes.

Puis, ensuite, éventuellement, leur fiche technique.



2. CONTRIBUTION AU «FICHU FICHIER»

(Possibilité d'intégrer des fiches aux présentoirs.)

Il apparaît que les fiches «P» (Propositions) peuvent convenir aux cours moyens comme aux 6^e, 5^e.

Parmi les camarades présents nul ne fait état de besoins au niveau options technologiques 4^e et 3^e pour lesquelles le fichier est pour l'heure singulièrement démuné.

Notre contribution au fichier apparaît toutefois utile et fort souhaitable au niveau des fiches «T» (tours de mains techniques).

Roger R. et Lucien S. prennent en particulier en charge la réalisation de fiches techniques comportant un maximum de dessins concernant entre autres :

- le travail du bois (clouage, sciage, collage...);
- le perçage manuel et mécanique du bois, du métal (Roger);
- les outils.

Lucien S. réalisera également des fiches «T» et «P» sur le placage. Monette, une fiche sur le chariot en contreplaqué. Sylvette des fiches «T» couture.

3. PROBLÈME DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

Lucien Salesse qui s'intéresse particulièrement au problème impulsera la mise en route d'un ou deux cahiers de roulement incluant des camarades d'autres disciplines (français, physique, etc.) sur le sujet. Qui est intéressé ?

VI. - Classes primaires et maternelles

Qu'est-ce qui se fait dans les maternelles ? Qu'est-ce qui est possible avec des moins de six ans ? Les relations verbales sont difficiles car les mêmes mots ne désignent pas pour chacun de nous les mêmes réalités ; pourtant il faut arriver à répondre à ces questions.

Solution proposée : Que les camarades des classes recevant des moins de six ans prennent des photos de réalisations manuelles des enfants, qu'elles nous les adressent en joignant à chaque photo un court texte précisant :

1. les matériaux et les outils qu'il y avait au départ ;
2. la démarche en précisant, s'il y a lieu, l'aide (la part) de la maîtresse ou des autres enfants.

(L'expérience montre qu'il est difficile d'animer une classe et de prendre en même temps des photos ; il faut essayer d'obtenir l'aide d'amis...)

Il faut éviter de proposer des activités trop chères, trop complexes, sophistiquées. Il semble que les ambitions des maîtresses des classes maternelles sont souvent démesurées par rapport aux possibilités réelles des enfants.

Il convient de mettre à la disposition des petits beaucoup de matériaux, matériaux peu onéreux de façon à pouvoir tolérer le jeu, le gaspillage, pour ne pas être contraint (peut-être malgré soi) à des attitudes qui bloquent l'enfant dans sa recherche.

Il faut également mettre à sa disposition des outils nombreux, des outils solides, de vrais outils mais pouvant être pris en de

Présentoir cuir n° 1 : trident, ciseaux, colle, cutter, marteau, maillet, roulette, cisailles, griffe à frapper.

Présentoir cuir n° 2 : aiguilles, formoir, alène, couteau à parer, lacet, bobines de fil, fiches «P» et «T» (Propositions et Techniques), emporte-pièces à frapper n° 2, 3, 4.

Présentoir «dessin» (pour dessiner sur fiche sa fabrication) : gomme, crayons dur, tendre, compas, équerre, réglet, pince à dessin pour fiche en cours, etc.

Questions :

- Faut-il une liaison entre les deux montants verticaux (pour augmenter la rigidité) ?
- Un piètement séparé pour éviter le brinqueballement éventuel de l'outillage ?
- Présentoirs bois ou métal ?
- 2 ou 4 pitons pour l'accrochage ? etc.



VII. - Manutec

Le secteur «Création manuelle et technique» est un secteur de travail et de recherche de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - pédagogie Freinet.

Or, pour des raisons d'ordre pratique (notamment pour pouvoir ouvrir un compte courant et engager des dépenses), nous nous sommes trouvés dans l'obligation de nous constituer en association 1901 (1901 est l'année où a été promulguée la loi qui régit les associations à but non lucratif). Cette décision a été prise lors des journées d'études à Pau en avril 1980.

L'association porte le nom de «Manutec». Le dépôt de la déclaration de cette association a été fait en date du 6 juin 1980 à la sous-préfecture de Saint-Germain-en-Laye (département des Yvelines).

Voici deux articles extraits des statuts :

Article 2. — Cette association a pour but notamment la promotion de la création manuelle et technique à tous niveaux de l'éducation dans l'esprit de l'Ecole Moderne - pédagogie Freinet.

Article 5. — L'association créée est affiliée à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - pédagogie Freinet, 189 avenue Francis-Tonner, 06322 Cannes - La Bocca Cedex.

Ceci pour rassurer les camarades : «Manutec» est bien un secteur d'activité de l'I.C.E.M. - pédagogie Freinet.

Composition actuelle du bureau de «Manutec» : Alex Lafosse, Lucien Buessler, Pierre Vernet, Bernadette Vigier, Daniel Cheville.

Siège social : 9 rue des Côtes, 78600 Maisons-Laffitte (Bernadette Vigier).

VIII. - Bilan de la rencontre

Pour clôturer la rencontre nous avons consacré une séance de plus d'une heure à porter un regard critique sur la semaine vécue ensemble (on pourra en lire le compte rendu dans les pages précédentes).

Mais le véritable bilan de cette rencontre se fera au cours des semaines ou des mois à venir.

En organisant un stage, en y participant avec tout ce que cela suppose (frais de déplacement, de stage, temps pris sur les congés, contraintes diverses), nous pensons investir :

- sur le plan personnel : enrichissement mutuel au plan technique comme au plan pédagogique ;
- sur le plan de ce que nous voulons proposer aux enfants qui nous sont confiés : une meilleure pratique de la classe ;
- sur le plan du secteur «Création manuelle et technique» :
 - * recrutement de nouveaux travailleurs,
 - * meilleure connaissance mutuelle,
 - * contact et réflexion sur les possibilités et projets en cours,
 - * banc d'essai d'outils et de techniques,
 - * approfondissements théorique et pratique,
 - * nouveaux projets ;
- sur le plan du mouvement I.C.E.M. - pédagogie Freinet pour faire progresser les pratiques et la réflexion du mouvement afin de concrétiser nos idées et nos choix pour une masse d'enfants de plus en plus importante.

(Ces quatre plans sont évidemment étroitement interdépendants.)

Et c'est selon ce quadruple point de vue que devra se faire le bilan.

Autrement dit, la rencontre n'est qu'un moment et c'est le travail qui se fera dans les mois à venir, et dans les classes et au niveau des projets lancés par le secteur (fichier, articles pour revues et bulletins du mouvement, préparation de documents divers, mise au point de techniques, etc.) qui permettra de dire si le bilan est positif ou non.

petites mains (problème des ciseaux en général, les ciseaux pour les gauchers). Il faut apprendre aux enfants les dangers de l'outil.

Est-ce que cela veut dire qu'aux enfants des maternelles il ne faut pas apporter de techniques (c'est-à-dire de «façons de faire») mais uniquement des matériaux et des outils ?

L'utilisation d'un outil : de quelle façon se fait l'apprentissage de l'utilisation d'un outil ?

Si les enfants ont le choix, comment faire pour qu'ils ne veuillent faire ce qui est le plus compliqué ?

Est-il possible de graduer les techniques et même à l'intérieur d'une technique les étapes ?

Si on recense les activités possibles en fonction du développement psychique et moteur, est-ce qu'on ne sous-entend pas une progression linéaire qui, nous le savons d'expérience, n'existe pas ?

Lorsque les enfants auront beaucoup «tripoté» ils voudront faire quelque chose de précis. Il faut organiser les ateliers. Un moment bloqué dans la journée pour la création manuelle : à cause du bruit, à cause de la place nécessaire...

Avoir des coins différents mais ils seront forcément limités d'ailleurs est-il bon d'avoir un éventail de techniques trop large tout au long de l'année, ne faudrait-il pas se limiter mais se renouveler périodiquement ?

Quels sont les ateliers qui peuvent cohabiter dans une même salle ? (ateliers qui prennent peu de place, qui peuvent fonctionner sans l'adulte, ateliers pour l'extérieur, etc.).

Les enfants doivent être stimulés par des choses belles et réussies ; montrer des réalisations (réaliser soi-même un objet pour lancer l'atelier... mais n'y a-t-il pas le danger du modèle que l'on copie... ou est-ce une étape nécessaire comme en d'autres domaines ?). Penser à échanger les travaux manuels, à faire des circuits de trois ou quatre classes (exposition itinérante). Ne pas oublier la mise en commun.

L. BUESSLER, A. LAFOSSE

ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour

THAN

C'est, je crois, début novembre qu'il est arrivé dans la classe, une cinquième. Avec sa longue frange de cheveux raides d'un noir brillant lui couvrant le front jusqu'aux yeux, ses joues soufflées et surtout cet air pensif et passif, indifférent à tout ce qui pouvait lui arriver... De toutes façons, il en avait certainement déjà tellement vu que rien ne saurait plus l'émouvoir pour le restant de sa vie...

Than est arrivé sans bruit, a pris possession de sa place, n'a plus rien dit. A l'évidence, la petite chemisette qu'il portait invariablement les premiers temps, puis un anorak, hérité on ne sait d'où, par dessus la chemisette, n'étaient pas faits pour lui rendre notre climat très agréable. Et toujours ce regard qui vous suivait partout, à travers ses yeux bridés...

Than ne parlait jamais. Incompréhensible ! « On », nous (tout le monde, le système, quoi !) avions pourtant fait ce qu'il fallait : il avait fréquenté à son arrivée, pour quelque temps, une classe d'adaptation, peut-être même avait-il fait un séjour en sixième avant d'échouer dans cette classe. Mais voilà : le laotien n'est pas le français et Than ne parlait toujours pas notre langue, n'écrivait pas dans nos caractères, ne comprenait probablement pas ce qu'on lui disait... Comment avait-il malgré tout abouti dans cette 5^e ? Nul ne le saura jamais et surtout pas lui !

Parmi les professeurs, ce fut un beau tollé, un concert unanime de gémissements, un aveu d'impuissance. Bref, tout le monde attendait avec impatience le conseil de classe de fin de trimestre où l'on pourrait régler son problème à Than... Car, « vous comprenez, ce cas n'était plus de notre ressort, à nous autres professeurs du secondaire... Déjà qu'avec cette réforme on nous donnait des gosses pas très brillants, sans compter ceux des anciennes transitions qui nous foutent le niveau par terre... Alors, vous pensez, des immigrés illettrés... non ! »

Tout le monde attendait de pouvoir dire enfin à l'« administration » que ce n'était pas le genre de choses à faire, qu'on ne pouvait pas s'occuper de ces cas-là. Aussi, lorsque le chef d'établissement fit le traditionnel tour de table auprès des professeurs pour s'enquérir des sentences de fin de trimestre à propos des élèves de la classe, le chœur des pleureurs et des pleureuses — non antique mais parfois ancien — fut presque unanime : on ne pouvait rien faire ! Il fallait trouver une autre place à Than ! Ça ne pouvait plus durer !

Rien que de pouvoir dire cela, ça soulage déjà. Chacun était maintenant suspendu aux lèvres du grand patron qui allait évidemment trouver la solution. Il était bien payé pour ça, non ? Il la trouva, en effet, la solution. Il annonça, après que le silence eût succédé au concert des lamentations : « Than assistera dorénavant aux cours en « auditeur libre » !

Des dix poitrines présentes sortit un souffle de soulagement. Ainsi fut réglé le problème de Than qui, depuis, grâce à cette bienveillante attention, a enfin compris, à défaut du mécanisme de la langue française, celui de son système éducatif.

GRIDI
extrait de Chantiers pédagogiques de l'Est
avril 1980

MODULE POÉSIE : APPEL D'OFFRE...

En 1979, notre camarade Claude GAUTHIER était responsable du module poésie. Ce module fut créé à l'issue du congrès de Nantes sur demande unanime pour réfléchir à une éventuelle modernisation de notre «pédagogie de l'écriture»... Pour C. GAUTHIER, il s'agissait d'abord de recueillir le plus grand nombre de témoignages concernant la pratique de ce qui pouvait être nommé poésie dans nos classes coopératives. Beaucoup de lettres furent écrites et C. GAUTHIER put ainsi constituer un intéressant dossier qu'elle me transmit courant 1980.

De ce dossier je retiens douze lettres importantes, dont voici un compte rendu :

SYNTHÈSE DES DOUZE LETTRES

A - CONDENSÉ

«Comment se pratique la poésie dans ma classe.»

- Comment : L'ensemble des camarades ne dit pas pourquoi la poésie, mais rend compte du fait et le décrit.
- Se pratique : Dans chaque lettre, on retrouve la poésie en tant que pratique (la poésie est le fait — le faire — d'écrire).
- La poésie : Pas de majuscule à poésie. Elle est bien désacralisée ; on ne pense rien d'elle de précis (elle est le fait d'écrire), elle est pratique de l'écriture.

- Dans ma classe : pas d'idées préconçues
 - de ce qu'est la poésie ;
 - de la façon dont on doit l'aborder.

Pas de conception générale arrêtée, pas d'optique particulière pour le travail à venir.

Donc, il ressort de l'ensemble de ces douze lettres que les maîtres Freinet :

- n'ont pas de théorie officielle de l'écrit poétique ;
 - n'estiment pas qu'il y ait une pratique meilleure que les autres.
- Ils proposent des façons de faire de l'écriture.

B - DÉTAIL

On pourrait regrouper les pratiques actuelles en trois façons...

Première façon :

«En début d'année, je présente le rayon poésie : fichiers, livres... Pour les enfants, le mot auteur désigne un grade... Les enfants peuvent prendre des poésies pour les regarder, les lire, les apprendre, les copier. Aucun minimum n'est imposé. Il existe un moment hebdomadaire où l'on peut lire des poésies.» (Jacques Querry, C.E., C.M.)

Deuxième façon :

«Il n'y a pas dans ma classe de moment privilégié pour la poésie : tout et rien sont prétexte à poésie.» (Daniel Bourdeau, C.E.S.)

«Je laisse le plus possible entrer la poésie dans ma classe... Il faut tout attendre... Que doit-on appeler poésie ? Tout ce qui est jeu avec les mots et expression profonde...» (Ginette Le Bihan, C.E.)

Troisième façon :

«Ces jeux me paraissent nécessaires... Essentiellement observer les mots, les mélanger, trouver des rythmes avec : sensibilisation à la poésie.» (Michel Laube, C.E.)

«Facteur déclenchant : un poème de M. Guillevic.

- Dégager la structure grammaticale.
- Percevoir l'ambiance du texte.

Puis laisser aller l'imagination mais lui donner des outils ! (C. Pinon, S.E.S.)

Donc trois façons de travailler :

1. La plus traditionnelle : J'apprends par cœur, je m'imprègne des textes d'auteurs ; j'écris des poèmes (qu'on ne remanie pas).
2. La plus mécaniste : Je joue avec des mots (le jeu pour le jeu).
3. La plus «actuelle» : Je joue ; je réfléchis et j'exploite le jeu (j'écris un poème).

Pour que le module (sur)vive... il faut, je pense, envisager trois phases à venir :

1981 : Continuer la collecte de témoignages et rassembler des travailleurs autour de ce thème : l'écriture.

1982 :

- a) En fonction de ce qui ressortira de notre travail :
 - confirmer ou pas les remarques que je viens de livrer en vrac ;
 - définir ce qui pourrait être une conception globale de l'écriture à l'I.C.E.M.
- b) Essayer de rédiger un texte qui propose une ou des façons d'enrichir l'écriture des enfants étayée(s) par quelques repères théoriques.

Tout ceci est finalement bien vague. La condition impérative pour que le travail puisse aboutir à quelque chose de sérieux, c'est de trouver la main-d'œuvre. Au congrès de Nantes, beaucoup de voix se firent entendre qui disaient : «Moi je fais comme ci... Moi je fais comme ça... Mais rien qui me rassure, qui me satisfasse.» C'est par le travail coopératif que l'on pourra (peut-être) éclaircir un jour ces brumes ?

Comment situer la poésie dans le champ des multiples écritures ?

Quelle démarche pour avancer dans le sens d'une écriture poétique des enfants ?

Je vous propose un thème de réflexion qui ne sera pas forcément une piste de travail mais l'occasion de manipuler un peu les idées touchant à la poésie.

VERS UNE ÉCRITURE POÉTIQUE

1. COMMENT SITUER LA POÉSIE

Unaniment semble-t-il, les camarades de l'I.C.E.M. considèrent comme essentiel de casser le vieux tabou : la poésie est une pratique secrète. Car cette attitude d'élever le poète au-dessus du troupeau (et la poésie au-dessus du langage) est du plus parfait réactionnariat ! Les poèmes, entités intouchables, inviolables ! André Breton aurait alors parlé pour des murs... Si l'on place le poème loin des «vulgaires manipulations de langue» on accrédite l'idée de l'inné et du don. Aussi doit-on en premier envisager une démarche rationnelle et active en pédagogie.

2. GENÈSE DU POÈME

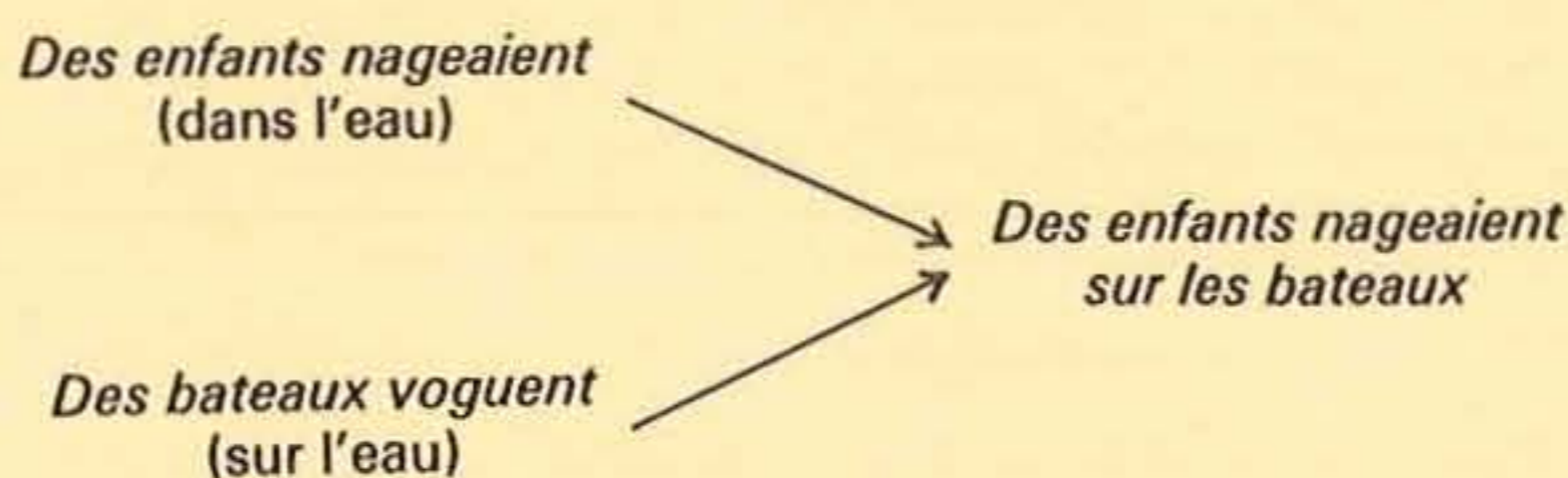
Paul Valéry disait : «Le premier vers nous est donné par les dieux.» Si le poème est un peu le reflet du niveau de maîtrise de la langue de celui qui l'écrit, on peut toutefois avancer que la poésie n'a rien à faire du côté du laboratoire et de l'informatique. Le point de départ, la raison, tirerait plutôt son lieu d'un moment de vie. Mais cela suffirait-il pour atteindre une expression claire et riche de ce qui a motivé ? Tout un travail devrait entrer en compte : entorses à la syntaxe, trituration de la grammaire, enquêtes dans le vocabulaire, réflexion sur le rythme des périodes... Celui qui écrit n'est donc certainement pas «visité», mais travaille. L'écriture conçue comme un processus (proiein = croître), un réel en mouvement et en progrès. Une démarche pour comprendre la vie.

3. LES ENFANTS, LA POÉSIE

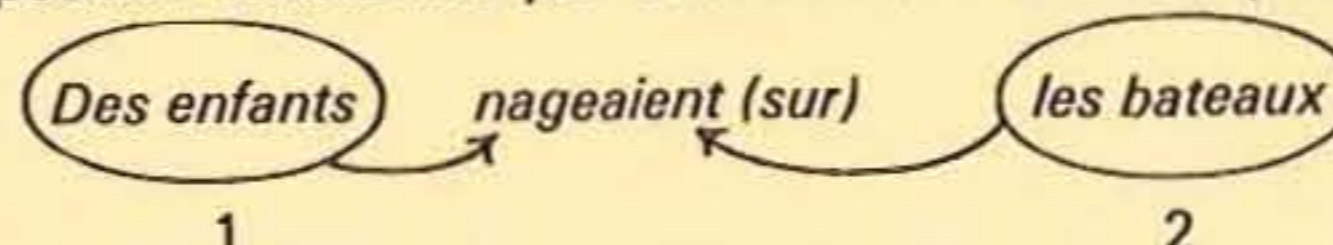
Quel genre de travail les enfants peuvent-ils effectuer sur leur langage ?

- a) Le manque de maîtrise des structures de la langue amène des «trouvailles fortuites».
 - b) Un certain effort de réflexion pourrait leur permettre de se situer dans le langage et prendre une distance favorable au choix poétique.
- Expression orale en maternelle (petits) : un enfant dit qu'il est allé à la plage et...

«Des enfants nageaient sur les bateaux.»



Cette proposition fonctionne par condensation de deux phénomènes...



La phrase condense elle-même la force de cette image. Chez l'enfant, donc, non pas un désintérêt pour la correction du code mais l'indice d'un intérêt situé ailleurs !

L'article indéfini est associé aux enfants qui ne sont pas le centre d'intérêt. En fait, *des enfants nageaient*, c'est la première information qui nous est donnée, et qui est effacée par la seconde : *ils nageaient sur les bateaux*. L'article défini est associé aux bateaux qui sont le véritable centre d'intérêt. Ici, *les* a valeur universelle et résonne à l'infini bien qu'il désigne et montre.

Partie prise pour le tout, logique qui associe l'universel au particulier, c'est peut-être une des clefs de la poésie de l'enfant. (Autre exemple d'énoncé tiré du même entretien : «*les rames c'est blanc*».)

Il ne s'agit pas de généraliser sur cet exemple, les conditions évoluent avec le niveau des enfants, mais il nous a semblé illustrer une réalité du langage enfantin.

4. DÉMARCHE, TECHNIQUES, OUTILS

Un ouvrage très intéressant est paru en 1978 chez Casterman : *Le pouvoir de la poésie*. Une série de jeux, insérés dans une démarche, y sont présentés, ainsi que des moments de vie dans la classe où l'on puise maintes choses édifiantes. La lecture de ces articles peut nous ouvrir de nouvelles perspectives sans lesquelles la poésie à l'école reste un exercice scolastique ! Dans la globalité d'expression que forme la classe coopérative comment intégrer le champ poétique ? La réponse repose peut-être sur l'articulation entre pratique du texte libre et pratique de la poésie...

A priori, le texte libre admet beaucoup d'imperfections, ne supposant pas un travail approfondi sur la forme : son fondement étant, avant tout, la communication. En poésie, le premier travail ne serait-il pas la déconstruction systématique du langage normatif ? L'enfant ne pourra produire de textes à allure poétique s'il ne commence par rompre ses engagements envers la langue «académique». Plus audacieux, il pourra écrire de façon plus spontanée... et commencer à organiser son texte de façon lucide. Une démarche qui unit prise de parole et prise du pouvoir.

AU REVOIR ET A BIENTOT

Si ce qu'a écrit Louis Aragon il y a bien longtemps déjà (in *Les yeux d'Elsa*) est vrai : «*Il n'y a poésie qu'autant qu'il y a méditation sur le langage, et à chaque pas réinvention de ce langage*», je parie que notre méditation poétique à venir nous mènera vers des remarques toujours plus riches, et que notre école, comme le souhaitait tant Célestin Freinet, ne trahira plus la poésie...

Henri GO
19 rue Marceau, 83490 Le Muy

G.F.E.N.

Stage national «Pratiques d'écriture»

Le Groupe Français d'Education Nouvelle (secteur poésie) organise un stage national «Ecritures», du 8 au 12 avril 1981 à Nyons (26). Ce stage qui réunira de nombreux militants en éducation nouvelle et des écrivains s'adresse à tous ceux qui veulent faire de l'écriture un moyen de pouvoir sur le monde, dans une démarche à la fois collective et individuelle. Il est donc largement ouvert aux enseignants, parents, travailleurs sociaux, écrivains, militants. De nombreux ateliers comportant des phases de réflexion tenteront d'approcher différents aspects de l'acte d'écrire et leur signification.

Les rencontres avec les écrivains présents se feront sur la base d'ateliers sur leurs œuvres et leur écriture.

Même lieu, même date : stage théâtre, arts plastiques, musique, poésie «au carrefour des 4 z'arts».

Pour tout renseignement écrire ou téléphoner à G.F.E.N., 6 avenue Spinoza, 94200 Ivry. Tél. 672.53.17.

LE LIVRE EN CLASSE DE PERFECTIONNEMENT

(classe de J.-C. SAPORITO)

D'après le compte rendu rédigé par J. JOURDANET

Article paru dans le bulletin pédagogique de l'I.A.E.M.

Il s'agit d'un groupe de 15 enfants de 7 à 12 ans en classe unique de perfectionnement.

A - LES FACTEURS AIDANTS POUR LA LECTURE

1. La possibilité, depuis trois ans, d'aller un vendredi après-midi sur deux à la **Bibliothèque Municipale des Jeunes** près de l'école. Là, les enfants peuvent toucher, retourner, ouvrir, parcourir, lire... tous les livres qu'ils désirent. Ils peuvent emporter, chacun, trois livres pour quinze jours (à l'exception des bandes dessinées qui ne peuvent pas être sorties). D'autre part, le maître a la possibilité de prendre des livres en supplément.

Au retour, chaque livre est montré à tous.

2. L'importance accordée à la lecture en classe :

- Coin bibliothèque avec moquette, casiers pour les livres. L'atelier bibliothèque fonctionne pendant les moments calmes, le temps de travail personnel libre (fichiers d'acquisition, lecture, atelier de calcul...), l'après-midi après les ateliers d'expression, de création.

- Les multiples activités de lecture.

B - LES DIVERSES ACTIVITÉS DE LECTURE

Elles varient suivant les types de lecture, le niveau de lecture des enfants, la plus ou moins grande difficulté des livres.

1. Exploitation des livres choisis individuellement à la bibliothèque municipale :

- **Lecture immédiate** : Le livre tourne entre les enfants qui en lisent à haute voix une partie chacun.

- **Lecture différée** : Si le livre est plus difficile, deux ou trois enfants préparent un chapitre le matin pour le présenter soit en le lisant, soit en le racontant.

- **Lecture à la maison** et présentation éventuelle à la classe.

2. Exploitation des livres choisis par le maître soit parce qu'ils se rapportent à un complexe d'intérêts du moment, soit parce que le maître veut introduire une dimension mal connue, par exemple :

- **Les livres de contes** : Le maître a présenté un conte arabe : *L'Ogresse* que les enfants ont traduit en bandes dessinées. Il projette de présenter le *Grain de sable* et estime nécessaire de raconter des contes, surtout aux petits.

- **Les livres d'art** : Ils seront exposés dans le coin bibliothèque et donneront lieu à des échanges d'idées sur les artistes.

- **Les livres de poésie** : Comme pour les précédents, cet apport a permis à certains enfants de choisir des livres de cette catégorie (c'est la poésie contemporaine, humoristique qui convient le mieux). Il arrive au maître d'en présenter le matin ce qui incite des enfants à les lire individuellement.

C'est tout naturellement que les enfants ont eu envie, après avoir lu coopérativement *La Fleur de verre* (Simone Righetti, Editions Magnard) de réaliser un album de poèmes sur la ville : le maître a fait une pré-sélection d'ouvrages qu'il a mis à la disposition des enfants.

3. Exploitation de livres ayant particulièrement marqué les enfants.

- L'album de poèmes (ci-dessus).

- **L'album du livre** : Il s'agit d'un résumé illustré. Le livre est lu coopérativement, puis au cours d'une autre séance, il est remémoré toujours coopérativement, le maître notant les chapitres qui se dégagent de la discussion. On décide des dessins à faire et des techniques variées à utiliser (crayon-couleur, feutres, pastels, bruine, collages, pochoirs...). Ces illustrations réalisées, on en fait un affichage en long ce qui permet de rédiger le court texte que l'on recopie ensuite.

Variante : chaque enfant élabore un texte qui est présenté au groupe.

J'ai bien apprécié l'album *Les vacances de Mme Nuit* d'après M. Grimaud. Quant aux enfants de mon école, ils sont restés muets d'admiration devant ce travail.

- **Théâtre d'ombres** : Pour la danse des Korrigans : les enfants avaient enregistré les commentaires et réalisé les figurines découpées s'inspirant des ombres chinoises.

- **Théâtre** (avec Jean-Claude BUSSI) : Transposition sur le plan de l'expression corporelle du livre *Albert des Antipodes* (La Farandole).

Jean-Claude note que les lectures de romans n'ont jamais donné naissance à des **textes livres-romans** dans sa classe. Néanmoins des **albums de lecture** sont confectionnés à partir de longs textes et édités par la revue *Chantiers* de la commission spécialisée de l'I.C.E.M.

En 1981
la grande rencontre
des travailleurs de l'École Moderne
sera

L'UNIVERSITÉ L'UNIVERSITÉ COOPERATIVE COURTÈRE, ETTE D

FREINET

PEDAGOGIE





GRENOBLE

31 Août - 3 Septembre
des

Inscriptions
départementales
et des I.C.E.M.

chantiers de l'I.C.E.M

cette rencontre de Congrès
39 e

C - DES PROBLÈMES

Qui peut l'aider ? nous aider ?

- Le temps pour réaliser des fiches-guides.
 - La documentation : Comment les classer ? Coller les documents sur des fiches cartonnées ? Les répertorier ? Comment ? Classification décimale du Fichier Scolaire Coopératif de R. Lallemand (cf. *Pour tout classer*) ? Classification par couleurs différentes ?
 - La communication : Elle n'est pas toujours facile. L'aide que peut apporter Jean-Claude à un enfant essayant de déchiffrer un livre difficile est un pis-aller.
- En ce qui concerne la lecture... Après l'apprentissage proprement dit, Jean-Claude serait heureux de savoir comment ça se passe dans d'autres classes.
- Que lit-on ?
 - Comment ? (grand groupe, petits groupes, individuellement ?)
 - Quelles sont les situations de lecture d'information, de lecture-action, de distraction... (cf. B. Charmeux, *La lecture à l'école*).
 - Part de la lecture silencieuse... et de la lecture à haute voix (communication).
 - Pratiquez-vous les entraînements plus systématiques ? Je pense notamment à la lecture rapide et à la lecture sélective...

En conclusion, malgré les difficultés évoquées ci-dessus, il semble que les enfants prennent plaisir à lire : ils ont réclamé de se rendre plus souvent à la bibliothèque (ils y allaient auparavant toutes les trois semaines) et certains prennent l'habitude de la fréquenter en dehors des sorties de la classe. Pour être juste, il convient d'ajouter que les bibliothécaires sont d'une grande compétence, d'une gentillesse extrême et qu'elles ont un « contact », avec les enfants, de premier ordre.

La partie « apprentissage de la lecture » (notamment avec les petits) n'a pas été développée dans cet article qui voulait surtout insister sur la présence du livre en classe.

*Compte rendu de J. JOURDANET
Répondre à J.-C. SAPORITO
quartier de la Riola, Sclos-de-Contes
06390 Contes*

HISTOIRES D'ENFANTS

Pour ceux qui ne le connaissent pas, ce journal est constitué comme une gerbe (des classes différentes composent et dessinent des pages ou parties de pages) et l'ensemble est tiré sur une offset professionnelle.

Histoires d'Enfants n° 1 est sorti en juin 1978. Bientôt trois ans ! Cette année scolaire, il y a eu une interruption assez longue entre juin 80 et janvier 81, date de parution du n° 11.

Des quatre pages au format 28,5 x 38, nous sommes arrivés aujourd'hui aux 24 pages au format 22,5 x 32.

Le nombre de classes participant au journal s'élargit progressivement. De nouveaux contenus sont apparus (roman, B.D...).

Il est nécessaire de transformer encore le journal dans le sens d'une meilleure circulation de vécus, de paroles, de questions d'enfants... En effet de nombreux problèmes s'entêtent, la diffusion par exemple n'a jamais vraiment dépassé le seuil des 500.

D'autre part :

- qui lit le journal ?
- qui l'achète ?
- dans quel sens s'est-il transformé ?

Il est nécessaire de creuser ces diverses questions et contradictions.

Sans une réflexion collective le journal peut se scléroser, se scolariser, être un gadget. Ces aspects négatifs parcourent le journal et ceci dès sa création. A nous de développer les aspects positifs... encore davantage.

Aussi nous (les participants adultes au journal) envisageons une « rencontre bilans et perspectives » (ouverte à tous) en juin 81. Nous présenterons notamment l'inventaire des textes parus dans tous les numéros, nous

dégagerons les différents contenus, les rubriques qui ont déjà plus ou moins pris forme, nous ferons le point sur la fabrication des maquettes.

Cette réunion de juin peut n'être qu'une première étape pour élargir le collectif adultes, redistribuer les responsabilités, et nous pouvons pour la suite envisager des rencontres d'enfants et d'adultes...

Pour participer au n° 13, les productions doivent être arrivées au plus tard le 25 avril à l'adresse du journal : *Histoires d'Enfants*, école J. Vilar, 3 boulevard F. Faure, 93200 Saint-Denis.

Pour prévenir de votre participation, écrire avant (place à garder) ou téléphoner à Alain MARY (372.00.96).

Deux possibilités pour la maquette (bien noir sur blanc) :

- en format réel : 22,5 x 32 ;
- en format x 1,2 = 27 x 38,5 (dans le n° 12, les pages 2, 6, 7, 12, 13, 16, 17, 21, 23 ont été maquettées dans ce dernier format).

Pour apprécier la réduction on peut comparer les pages 23 (avec réduction) et 24 (sans réduction) sur lesquelles les textes ont été tapés avec la même machine à écrire.

Si vous avez des idées, des critiques, si vous voulez participer au journal, à la réunion de juin, n'hésitez pas : écrivez ou téléphonez.

P.S. — A l'occasion de la réunion de juin on pense également rassembler des maquettes, des textes ou autres productions pour permettre entre autre une reparation du journal dès octobre 81.

Alain MARY

ÉCHOS DE LA F.I.M.E.M.

SUÈDE

Dès les années 70, des contacts individuels ont été pris par des camarades suédois avec des groupes et des enseignants français du Mouvement Freinet.

En 1975, le livre de Freinet *Pour l'école du peuple* est traduit en suédois.

Par la suite, des enseignants suédois feront des visites dans des classes françaises. Le Mouvement Freinet en Suède s'amorce et c'est en octobre 1977 que sera créé le groupe suédois, sous le nom de KOOPERATIVET ARBETETS

PEDAGOGIK (K.A.P.) (la coopérative pour la pédagogie du travail. Il a son siège à : Klara Norra Kyrkogata 26, 3 tr S-111 22 Stockholm Tél. 08 21.30.67.

La responsable F.I.M.E.M. est Lena Alexanderson que les camarades présents à la R.I.D.E.F. de Madrid ont pu rencontrer. On peut la toucher à son adresse : Folkvisegatan 16 (78) S-422 41 Hisings-Backa Tél. 031 22.98.48.

Importance numérique du groupe

Le groupe suédois compte environ 200 coopérateurs et de nombreux membres.

Est coopérateur celui ou celle qui paie sa cotisation (l'équivalent de 50 FF), qui verse, également, 200 FF pour les frais des rencontres d'initiation à la pédagogie Freinet et qui s'engage à faire un rapport annuel sur son travail.

Est simplement membre du groupe, celui ou celle qui, étant intéressé par le développement de la pédagogie du travail selon la charte, paie uniquement sa cotisation.

Le groupe coordinateur est composé de 9 camarades : 5 de Stockholm où se trouve le groupe local le plus grand et 4 de la province. Il maintient le contact avec et entre les groupes régionaux (10 à 15). Chaque membre du groupe coordinateur est responsable d'une commission.

Commissions et recherches pédagogiques

Il existe six commissions de travail :

- économie,
- journal,
- production et matériel,
- stages,
- contacts internes et externes,
- groupe de travail pour l'élaboration d'une charte définitive.

Une commission temporaire a été créée pour organiser un cercle d'études : initiation aux idées Freinet (avec des exemples pratiques d'expériences et de tâtonnements).

Réunions, stages

Une assemblée générale a lieu chaque année. Chaque groupe régional organise des réunions, toutes les deux semaines ou tous les mois et des stages «fin de semaine». Trois stages nationaux ont eu lieu durant l'été 1980 :

- en Värmland,
- en Jämtland,
- à Uppsala.

Rappelons que la R.I.D.E.F. de 1978 s'est déroulée à Arjäng après la rencontre espérantiste dans les mêmes lieux.

Il n'y a pas encore de responsable pour la correspondance interscolaire nationale et internationale.

Pour avoir des contacts, à l'intérieur du pays, les camarades intéressés peuvent mettre une annonce dans le journal du groupe, le *Kaprifol*, qui sort environ quatre fois par an.

Pour les camarades «hors-frontières» qui désiraient correspondre avec des camarades suédois, s'adresser à Lena ALEXANDERSON.

Relations avec d'autres mouvements, d'autres pays

Les contacts sont difficiles, surtout à cause de la langue.

Ceux qui savent le français ont des contacts avec la France mais peu d'instituteurs parlent français. Ils parlent anglais mais les groupes Freinet dans les pays anglo-saxons sont inexistant.

Pendant la R.I.D.E.F. de Madrid, les camarades suédois ont décidé d'avoir un meilleur contact avec l'Allemagne et la Hollande, pays ayant une tradition intellectuelle semblable à la leur. Depuis les rencontres en Espagne et au Portugal, des contacts individuels se sont établis avec les Suédois.

Bulletins - Brochures Livres édités

Un journal : *Kaprifol* (déjà cité). Les numéros sont vendus à tous ceux qui le désirent — il n'est pas nécessaire d'être membre. Voir l'adresse du groupe.

Des rapports annuels des coopérateurs qui peuvent être achetés par tous ceux qui s'y intéressent.

Un rapport d'une cinquantaine de pages intitulé : «Pa väg mot arbetets pedagogik» (Sur le chemin de la pédagogie du travail) par Kalle Güettler et édité par la coopérative K.A.P.

Deux livres ont été écrits par des membres du mouvement suédois :

- *Man skall inte bara säga't, man skall göra't ocksa* par Sven Björklund et Kristin Lind (Raben et Sjögren). Il s'agit d'un compte des idées Freinet et des visites faites chez des éducateurs Freinet en France. (En français : «On ne doit pas seulement le dire, on doit le faire aussi»).

- *Klassens liv* par Chris Sjöberg («La vie en classe»). C'est un récit de la vie de la classe de Chris, une classe de transition, ses tâtonnements, ses expériences en pédagogie Freinet, positives ou négatives. Chris prépare, actuellement, un autre livre de pédagogie.

Livres de Freinet édités dans le pays

Un seul cité plus haut : «Pour l'école du peuple». En suédois : *Folkets Skola* (W et Wserien, 1975), traduit par Leif Björk.

Coopérative de production

La coopérative suédoise qui se trouve à Stockholm n'est pas, à proprement parler, une maison d'édition ni une imprimerie. Ses ressources financières ne sont pas encore suffisantes pour lui permettre de lancer des «Bibliothèques de Travail suédoises» pas plus que de traduire les B.T. françaises.

Pour le moment, elle tire les rapports des coopérateurs, à la polycopie, et en offset quand les groupes régionaux trouvent des solutions.

Elle prépare également des films vidéo que l'on peut emprunter.

Elle traduit la multilettré de la F.I.M.E.M.

Son objectif principal du moment est de coordonner et de soutenir le travail des groupes régionaux qui ont adhéré à la charte. Elle arrive cependant, à produire et à distribuer un peu de matériel aux camarades.

Présence à des congrès I.C.E.M.

Si la Suède n'a jamais été représentée officiellement aux congrès I.C.E.M., les camarades suédois prennent de plus en plus de contacts avec la France.

Relations avec l'administration

Dans sa charte, il est inscrit que le groupe suédois ne doit pas être dépendant de l'état ou de son administration. Ceci est possible parce que l'état laisse les enseignants Freinet assez libres dans leur travail. Les programmes d'éducation sont plutôt des idées générales que des programmes concrets.

De plus, s'il y a des inspecteurs, les enseignants ne sont pas notés. Les enfants ne sont notés qu'à partir de treize ans.

Comme dans d'autres pays, les difficultés peuvent venir des directeurs, des collègues ou des parents mécontents.

Les écoles normales s'intéressent au mouvement Freinet ou plutôt aux techniques Freinet. Elles demandent parfois au groupe suédois des «conférences sur Freinet», ce qu'il fait si les écoles normales acceptent ses conditions.

Des normaliens sollicitent souvent la possibilité de venir dans les classes Freinet suédoises pour leurs stages pratiques ou comme auditeurs.

Position du mouvement Freinet suédois face aux problèmes d'éducation dans le pays

En 1979, face au désintérêt des élèves, à leur «manque de connaissances», etc., des remèdes ont été cherchés et les enseignants suédois, en général, ont emprunté des «recettes» à Montessori, Steiner, Freinet, Freire (sans aucune vue globale) : travail en groupes, travail interdisciplinaire, la pédagogie du dialogue, etc.

C'est alors que des enseignants conservateurs, des groupes de gauche ont publié dans le plus grand journal de Suède, un manifeste par lequel ils demandent que le maître soit l'autorité

et que le manuel soit la source la plus importante de connaissance. Quelques coopérateurs ont signé cet appel.

Craignant que le mouvement Freinet soit considéré solidaire de ce manifeste, le groupe suédois a pris position dans les revues pédagogiques du pays. A l'assemblée générale, la majorité des coopérateurs a, en effet, rejeté le manifeste.

Le groupe suédois précise que l'école doit rester ouverte sur la vie et respecter les besoins de l'enfant. Le travail manuel a la même valeur que le travail intellectuel. La pratique et la théorie doivent se compléter si l'on veut vraiment une école pour le peuple.

Mimi THOMAS

DANEMARK

Les visites de classe ont parfois une suite Comment l'école de la Mareschale à Aix est partie animer des rencontres Freinet au Danemark du 8 au 12 septembre 1980

Depuis quatre ans déjà, nous étions plusieurs camarades de la région Sud-Est en relation avec des enseignants ou des personnes s'intéressant aux problèmes d'éducation en Suède, certaines d'entre elles furent accueillies dans des classes Freinet provençales. Ceci avait d'ailleurs conduit quelques-uns d'entre nous à participer à l'animation de deux séminaires à Stockholm et à Göteborg en 1977, puis à aller préparer le terrain pour l'organisation de la R.I.D.E.F. d'Arjäng en 1978.

Mais, voici que, en fin d'année scolaire dernière nous arrive un professeur de l'Institut de Formation des enseignants danois, Erik HAKHANSON : il fait un stage dans quelques classes de l'école de la Mareschale à Aix et, de retour en son pays, met sur pied une série de conférences et de rencontres sur la pédagogie Freinet à l'intention des enseignants danois intéressés.

Tout naturellement, il se tourne vers les maîtres Freinet français qui l'avaient accueilli, pour animer ces séances, mais ces derniers ont décidé de s'adresser à la commission départementale «Formation» afin qu'elle prenne en charge l'animation de cette «tournee» prévue pour début septembre. Mais, des membres de cette commission étant engagés également dans des stages, avant ou après, le temps disponible restait très court.

D'où un programme extrêmement dense pour satisfaire à toutes les demandes, ainsi qu'à notre propre curiosité : nous souhaitons visiter des écoles au travail.

C'est moins un compte rendu précis et ordonné qu'une série d'impressions, de remarques ou de questions que je proposerai ici : nous n'avons pas pu, du fait de la brièveté du séjour approfondir ou rectifier toutes erreurs des premières impressions.

ÉQUIPEMENT ET TATONNEMENT EXPÉRIMENTAL

Au fil des visites dans des écoles qui nous étaient présentées comme «progressistes»,

nous nous sommes posé la question : qu'attendait-on de nous ? Toutes les conditions semblaient en effet réunies pour la pratique d'une pédagogie avancée : architecture souvent « étudiée pour », conditions matérielles pour nous presque inimaginables, relations débarassées de toute pesanteur hiérarchique, effectifs réduits dans les classes (il n'a pas été rare de rencontrer deux, voire même trois adultes présents ensemble dans un groupe de 15 ou 18 enfants, pour peu que l'un de ceux-ci soit considéré comme « un cas difficile »).

Mais, assez vite, nous nous sommes demandé si ces moyens, ces conditions favorables étaient suffisants pour inciter les enseignants à l'évolution.

Ainsi, nous avons été souvent surpris de sentir un décalage entre une attitude très libérale, très chaleureuse et très directe avec les enfants et les adolescents et des méthodes qui, bien que se voulant actives, portaient rarement des enfants, de leur expression spontanée, de l'intérêt immédiat de chacun, ne prenaient guère en compte les possibilités et les rythmes de chacun.

Ici, c'est une classe entière occupée à reconstituer deux bicyclettes à l'aide de matériaux récupérés : pendant qu'un petit groupe part acheter ce qui manque, le reste bricole énergiquement — en chœur — des pièces qui, normalement doivent baigner dans l'huile mais qui seront, à la fin de la séance pieusement recueillies pour servir dans une autre classe ou pour l'année prochaine...

Ailleurs, c'est un « texte libre » élaboré sous la direction de la maîtresse à partir de la récapitulation d'une visite collective ou bien encore toute une classe travaillant depuis deux semaines sur le « thème » de l'automne.

De même les questions et réflexions recueillies au cours des conversations avec les enseignants semblaient traduire comme un manque de confiance dans les potentialités de l'enfant : doutes sur les capacités d'expression libre ou sur les possibilités d'apprendre à lire et à écrire sans recourir à des exercices formels...

Cela nous est apparu comme une des explications possibles aux difficultés que nous avons rencontrées, au-delà des inévitables problèmes de traduction, pour faire comprendre certaines idées-forces de la pédagogie Freinet.

Comme le disait l'un d'entre nous : « Il y a quelque chose qui manque ! » Et ce quelque chose, selon lui, ça pourrait bien être ce qui fait l'un des fondements de notre pédagogie : le « matérialisme pédagogique », et selon une autre, peut-être bien aussi : « toute la dimension institutionnelle, la créativité, l'initiative... ».

C'est bien parce qu'il estimait réelles les capacités des enfants à s'organiser et à travailler selon ses techniques que Freinet a voulu mettre en place tous les outils de travail individualisés et d'autocorrection, mais ce n'était pas n'importe quel matériel ! Du matériel il y en a au Danemark ! « trop, même », reconnaissent certains enseignants lucides, matériel souvent très élaboré, très sophistiqué, très pédagogique en fait. Mais quels tâtonnements suscite-t-il ? favorise-t-il ? stimule-t-il ?

Si nous avons pu voir certains maîtres bien présents, n'hésitant pas à intervenir, à proposer, à stimuler ou à exiger, nous avons eu l'impression que, dans leur majorité, les enseignants n'osent pas être eux-mêmes, préférant même « ne pas voir » plutôt que d'avoir à intervenir dans un conflit ou auprès d'un perturbateur. Les enfants auraient-ils davantage de « droits » que les maîtres ?

Mais vous avez remarqué toutes les précautions prises pour rapporter nos impressions,

même quand elles se recoupaient lorsque nous échangeons au retour des deux ou trois visites de chaque matin.

A LA FREINETSKOLEN DE COPENHAGUE

Une place spéciale — et très longue — serait à faire à la Freinetskolen des environs de Copenhague, installée dans un quartier populaire, dans les locaux d'un ancien couvent, à Arhus Friskole, qui fonctionne dans la nature, mais en utilisant des locaux de fortune et même d'anciens wagons, à une école maternelle d'Arhus dans laquelle il fut donné à quelques-uns d'entre nous d'assister à la préparation complète du repas d'un groupe par deux enfants de deux ans, aidés par une adulte très respectueuse de tous leurs tâtonnements.

Nous avons beaucoup regretté la brièveté de notre passage dans ces écoles où nous nous sommes sentis tout de suite comme « en pays de connaissance ». Mais le peu de temps passé là nous interdit de formuler un avis, ni même de tenter une description.

Que dire de cette Friskole avec laquelle nous avons vécu une matinée au rythme du carnaval de Rio, pour une grande cavalcade organisée par elle dans les rues d'Arhus à l'occasion du festival de musique et de danse folklorique, toutes les écoles maternelles émerveillées et surprises étaient au rendez-vous fixé.

Que dire de l'accueil des enfants de Kamma, à Freinetskolen qui nous ont mis d'emblée à contribution pour transmettre une technique d'illustration et questionnés en bonne et due forme ?

Et tous ces gens rencontrés dans les visites du matin, et d'autres que nous retrouvions durant les après-midi, curieux de connaître ou de préciser certains aspects de la pédagogie Freinet, certains disant leur insatisfaction de ce qu'ils faisaient et leur désir de voir comment notre pédagogie pourrait les aider à aller plus loin.

Le programme des séances de travail à l'Université, tant à Copenhague qu'à Arhus a donc été très dense. A Copenhague, nous avons éprouvé quelque difficulté à nous plier à la formule prévue de « conférences » successives pour des publics à chaque fois différents. Cela nous valait d'avoir à répondre chaque fois à peu près aux mêmes questions — celles que nous retrouvons souvent dans nos réunions d'information ici. Il nous fallait survoler les choses, sans pouvoir les approfondir, d'où une désagréable impression de ne pas toujours répondre à propos, faute de bien sentir ce qui pouvait se cacher derrière la question posée.

A Arhus, le groupe, assez important est resté le même durant trois jours. Nous avons, grâce à la présence de plusieurs interprètes, pu mettre en place assez souvent des petits groupes et nous appuyer sur une exposition que nous avons apportée et installée à côté d'autres panneaux présentant des méthodes actives pratiquées au Danemark.

Mais nous avons surtout parlé, même si nous avons pu montrer quelques documents ou des diapositives sur les activités d'un groupe classe fonctionnant en ateliers permanents et découloisonnement avec 50 enfants, du C.P. au C.E.2. C.P. au C.E.2. C'est pourquoi nous parlons d'information et de sensibilisation.

DE L'ENGAGEMENT POLITIQUE A L'IMPRIMERIE ARCHAÏQUE...

Il n'est pas étonnant que nous ayons été beaucoup questionnés sur tout ce qui touche

aux relations enfants-adultes, et particulièrement nos exigences et nos limites ; il semble notamment que nous ayons créé une certaine surprise, voire même un peu de déception en reconnaissant que nous ne résolvons pas tous les conflits et que, même si certains paraissent apaisés après une intervention ou un conseil, il y a des chances pour qu'ils resurgissent plus tard et que c'était même de notre travail que de « faire avec ».

Notre engagement politique aussi a été beaucoup questionné et notre référence à la Charte sur le refus d'endoctrinement n'a pas satisfait ceux qui, nous classant comme des enseignants « de gauche », pensaient que cela devait se traduire de notre part en discours idéologiques et politiques quasi permanent dans nos classes. Il a donc fallu préciser tout ce qui, dans les techniques et l'expression permise dans nos classes donne aux enfants des outils pour prendre du recul par rapport à la société dans laquelle ils vivent et, s'ils le veulent, la changer.

Beaucoup de questions aussi à propos du matériel utilisé en pédagogie Freinet, l'imprimerie en particulier : pourquoi cette façon archaïque de multiplier un texte, quand il y en a tellement d'autres plus rapides et plus pratiques ? Heureusement que nous avons des albums et des cahiers montrant des tâtonnements à l'imprimerie, mais ça aurait tout de même été bien plus commode si nous avions pu mettre les questionneurs devant des composteurs !

Il ne nous est, évidemment pas encore possible de savoir ce que aura pu être l'impact de notre passage, s'il aura pu contribuer au développement de la pédagogie Freinet, ou simplement aidé quelques participants à remettre en cause leur pratique.

Nous avons dû beaucoup insister sur l'indépendance de notre mouvement, qui nous permet de continuer à être les inventeurs de notre pratique pédagogique, sans attendre les instructions ou l'autorisation de qui que ce soit. Le problème du bénévolat a bien évidemment été posé, il semble difficilement concevable dans ce pays (1). Nous avons dû souvent nous en expliquer. De même il a été difficile de faire entendre la dimension révolutionnaire de notre pédagogie en situant celle-ci dans le contexte français : conditions de travail, système hiérarchique, oppositions diverses...

Pourtant certains disaient, à la fin de la session d'Arhus : « Mais oui, même au Danemark, malgré toutes les conditions matérielles et institutionnelles favorables, pratiquer la pédagogie Freinet ça peut aussi être révolutionnaire. »

Alors, si déjà quelques-uns pensent cela, nous n'avons pas perdu notre temps !

Pour les participants (2) :
Xavier NICQUEVERT

(1) Il avait été annoncé par Danemarks Learerojskole, qui invitait et organisait, que cette institution rémunérerait quatre intervenants. Ceci nous a permis de prendre entièrement en charge le voyage et les frais de séjour de l'ensemble du groupe. Mais quelle ne fut pas notre surprise de recevoir également une rétribution même par les groupes pédagogiques ou clubs qui nous avaient invités et pour lesquels nous pensions parler « bénévolement ». Ce surplus va servir à la commission « Formation » pour l'achat de bandes magnétiques et pellicules afin de réaliser un nouveau montage de présentation de la pédagogie Freinet.

(2) Ces participants étaient : Annie BARD, école maternelle La Mareschale à Aix ; Michel BARD, maison d'arrêt à Aix ; Nicole BERTELOT et Maggy PORTEFAIX, école de Gémenos ; Jean-Claude COLSON et Liliane CORRE, école primaire La Mareschale à Aix.

EXPÉRIENCE

Le magnéto : outil de lecture

Apprendre à lire en lisant, et pas autre chose que des livres, permet de donner aux enfants vraiment, envie de lire, envie d'apprendre.

Fabien commence sa deuxième année de primaire. Il fournit un travail dingue pour un progrès ridicule. Il ne reconnaît que très peu de mots isolés mais ne se décourage pas parce que, pour lui, apprendre à lire, c'est apprendre les livres. Il s'imagine qu'il saura lire quand il saura tous les livres. C'est le cas limite, mais est-ce que les gamins ne passent pas tous par ce stade ? Et c'est ce qui explique cette soif de lire. Alors, que faire de mieux que de leur donner de vrais livres. Pas des manuels, pas des ouvrages pour apprendre. Des livres.

Tout en précisant bien que l'utilisation d'autres outils (fiches de recherches...) peut apporter beaucoup de choses (d'autres choses) à ne pas négliger, l'activité importante ne peut consister qu'en la lecture de livres : le gosse écoute, suit des yeux et retrouve le sens ensuite, seul. Mais dans une classe habituelle de 25 C.P. et un maître... on a beau avoir l'habitude du travail individualisé, il faut un sacré entraînement pour suivre la lecture de plusieurs livres différents et répondre aux demandes. En fait la lecture bouffe une trop grosse partie du temps.

Il y a longtemps qu'on parlait de magnéto, au dernier stade par exemple. Mais... acheter un appareil, aménager un coin supplémentaire, apprendre aux enfants son utilisation...

Pourtant j'ai essayé. J'ai acheté un petit magnéto à cassettes et chaque soir j'enregistre. Je m'enregistre. J'écris au crayon le titre du livre enregistré.

Les enfants qui, dans le fond, savent fort bien se servir de téléphone, télé, électromachin... se sont très vite débrouillés. J'ai indiqué les détails du fonctionnement et je les ai laissés se débrouiller, en évitant d'intervenir sans arrêt. C'est en tâtonnant que... etc.

Cette nouvelle activité, après la période «je fais joujou», me semble maintenant efficace, sauf pour deux ou trois qui voient là une occasion pour s'isoler, tranquilles.

Le mode d'emploi :

- Choisis cassette et livre correspondant.
- Rembobine la cassette et appuie sur le bouton vert.
- Ecoute la première page en essayant de suivre des yeux.
- Appuie sur le bouton rouge et essaie de relire dans ta tête.
- Ecoute la page suivante...

Quel résultat ?

Le bruit, très faible, ne gêne pas. Le casque empêcherait l'audition à deux, ce qui est une activité très profitable (échanges).

Ça plaît beaucoup : «C'est un maître qui rouspète pas, qu'est toujours prêt.»

Les plus faibles écoutent, découvrent, se repèrent.

Les moyens veulent absolument tout relire, seuls, page par page.

Les plus forts écoutent tout le livre (choisi facile et court, bien sûr) et cherche à lire tout d'un coup.

Mais quel résultat ? Pas facile à évaluer. Moi j'y crois.

P. VARENNE

Extrait du bulletin de l'Yonne



On savait que $8 \times 8 = 64...$ et pourtant !

POINT DE DÉPART

Nous recevons un petit crédit municipal «Animation restaurant scolaire». Plutôt que d'acheter jeux et ballons, nous décidons lors d'une «récré-conseil-des-maîtres» d'acquérir matériaux et petits outils de menuiserie. Les enfants, à l'idée de couper, scier, clouer, sont enthousiastes. Je leur demande donc de piocher dans leurs jeux, leurs souvenirs et d'apporter ce que l'on pourrait construire. Après discussion, nous nous dirigeons vers les jeux de math de construction simple (1).

PREMIÈRE SÉANCE

On regarde ce que l'on a regroupé, on observe les jeux, on écoute les explications, on lit les règles du jeu... Je note rapidement les jeux retenus.

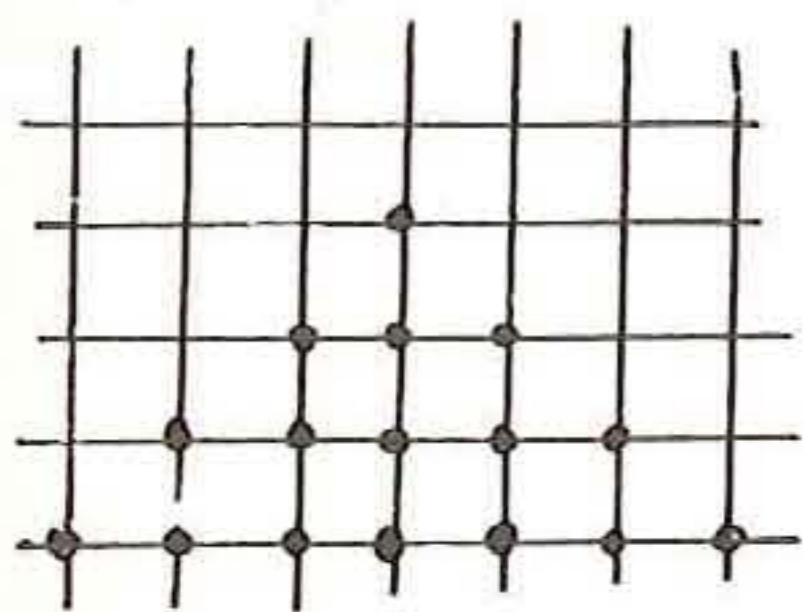
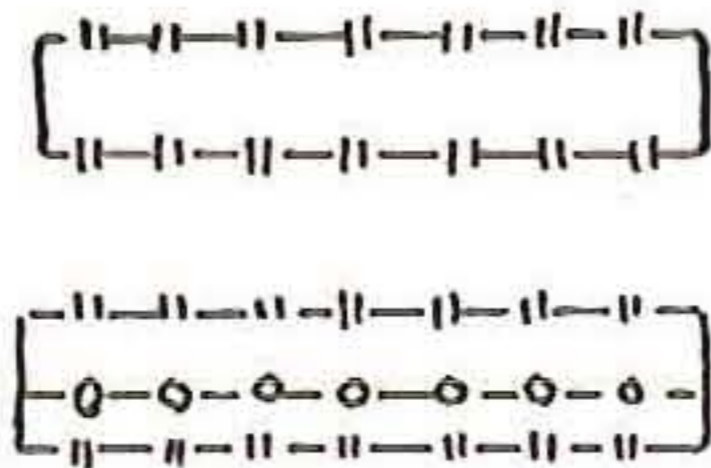
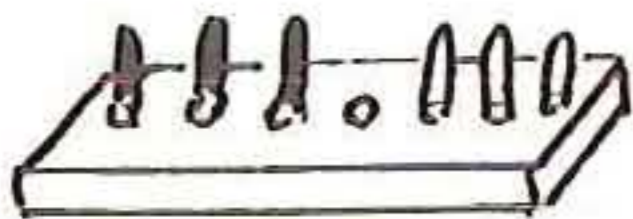
DEUXIÈME SÉANCE

Je mets une condition préalable : on fera un patron sur papier avant de tracer sur le contreplaqué ou le carton. Et on démarre avec les cinq C.M.1 de la classe (les autres élèves se sont répartis dans d'autres ateliers... avec des yeux brûlants d'envie).

Croquis rapides, mesures, tracés plus précis, erreurs, schémas parlants pour eux... A la fin, on affiche nos patrons.

Michel et Isabelle :

A partir du jeu des grenouilles



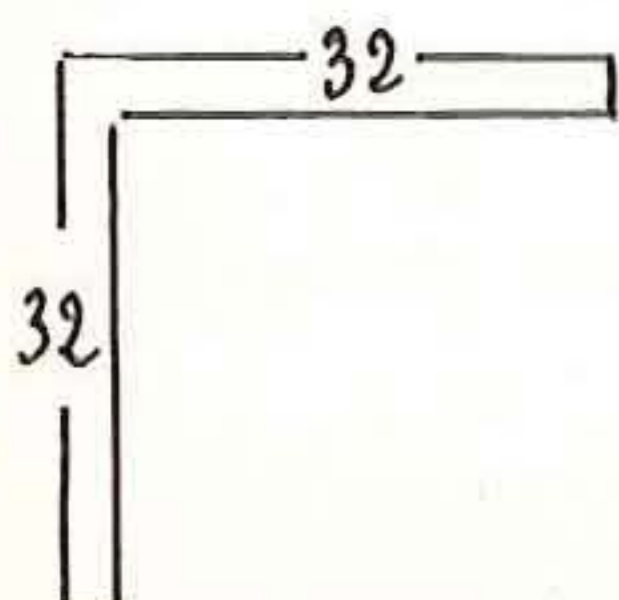
Delphine
(jeu de Marienbad)

Jean-Denis
(jeu de solitaire)

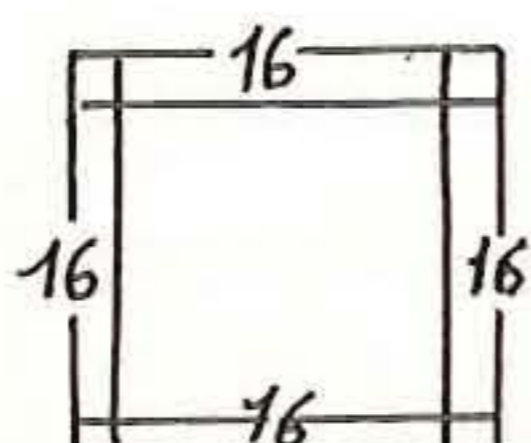
Ces jeux seront réalisés dans les jours suivants.

Armelle, elle, n'a pas fait de patron... Ah !...

— Ben, moi, j'ai pas fait de dessins, je devais faire un damier de 64 cases pour jouer au Reversi et j'y suis pas arrivé !... Alors, j'ai essayé avec des nombres mais j'ai pas fini...



J'ai bien vu que c'était trop alors j'ai fait avec 16.



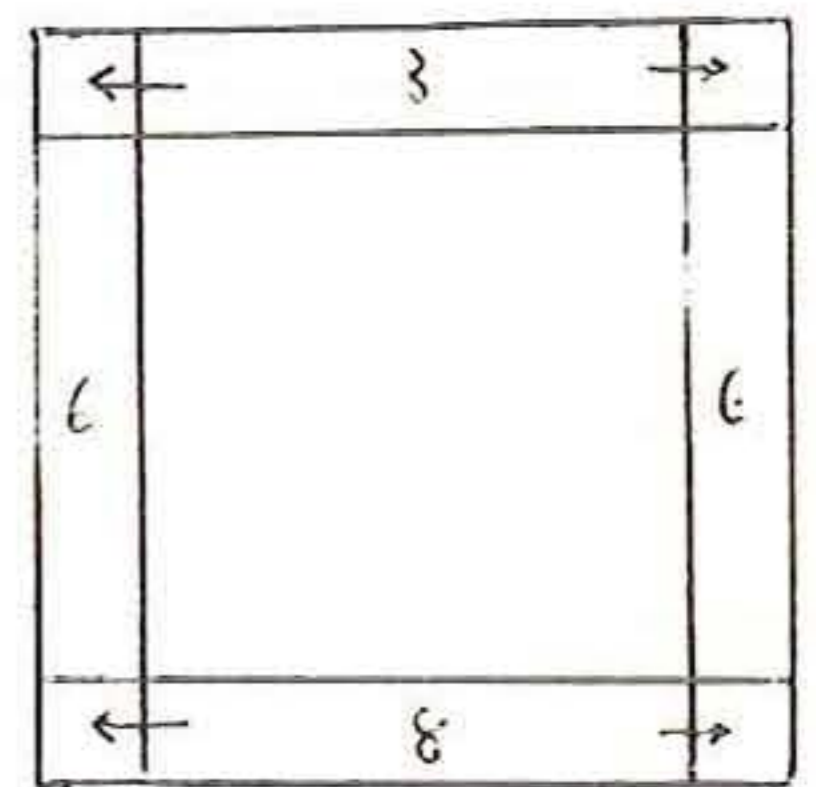
Là, on a 64 cases mais rien au milieu.

— Faux, dit Jean-Denis, t'as pas 64 cases, y en a moins à cause des coins, y en a 60 !
— D'accord, mais 16, ça fait trop, Après, je voulais essayer 8, mais j'ai pas eu le temps !
Zut, c'est 5 h, il faut sortir... On reprendra ça demain...

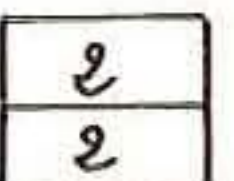
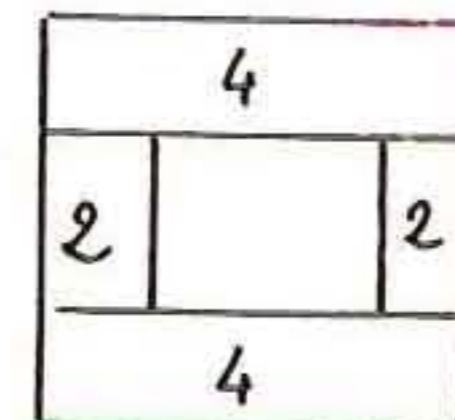
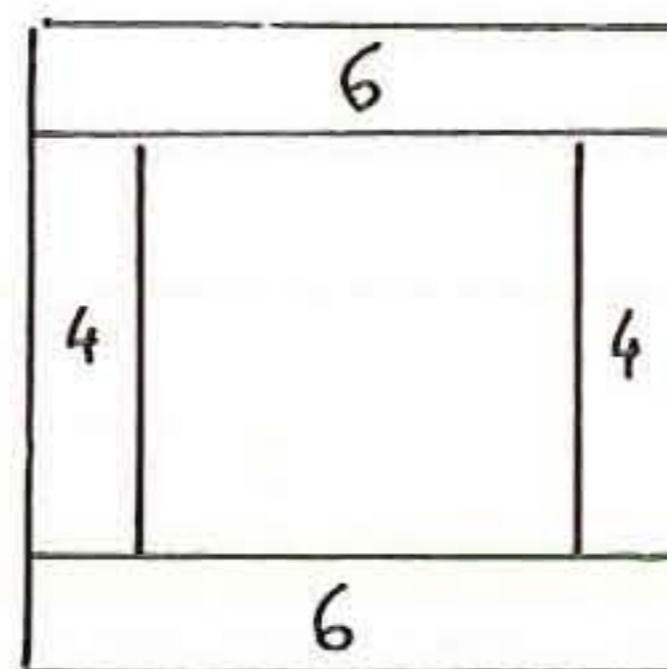
TROISIÈME SÉANCE

Le lendemain, on reprend les deux schémas d'Armelle et chacun des 5 C.M. trace sur une feuille le 8 sur 8 que voulait faire Armelle.

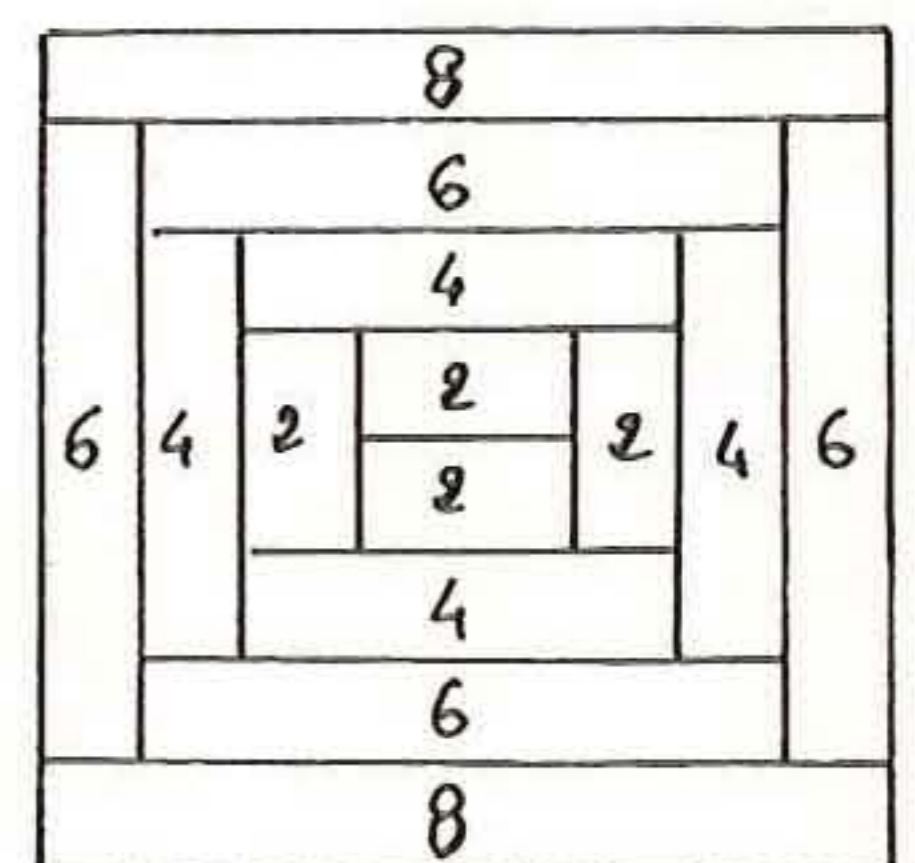
— On a déjà 32 cases !
— Non, y a les 4 coins !
— Ah oui ! Alors 28 cases !
Moi : Comment avez-vous trouvé ?
— Ben, $32 - 4$.
— Moi, j'ai fait $8 + 8 + 6 + 6$.



Moi : Et ce qui reste au milieu comment le comptez-vous ?
— Pareil, on trace le carré qui est dans celui-ci ! (Comprenez : immédiatement plus petit)
... et ainsi de suite... Jusqu'à la fin.



Après discussion, on arrive à ce schéma et à ces écritures



$8 + 8 + 6 + 6 : 28 :$
 $6 + 6 + 4 + 4 : 20 : 64$
 $4 + 4 + 2 + 2 : 16 :$
 $2 + 2 : 4 :$
ou $(2 \times 8) + (4 \times 6) + (4 \times 4) + (4 \times 2) = 64$

• Une remarque d'un gamin à ce stade : il y a des barres prises 2 fois et d'autres 4 fois.

(1) L'Éducateur a publié précédemment de tels jeux : n° 10 (mars 77), n° 12 (avril 77), n° 13 (mai 77), n° 7 (janvier 78), n° 3 (novembre 78). Voir également les articles de notre camarade Raymond JEGOU dans L'École libératrice : n° 29 (mai 80) et n° 9, 11, 16 de 80-81.

QUATRIÈME SÉANCE

Un souvenir surgit subitement chez Isabelle.

- Oh, mais $8 \times 8 = 64$, on n'avait pas besoin de faire tout ça !
- Tiens, si on demandait à l'autre classe de C.M.1 de calculer 9×9 avec notre méthode !

Moi : D'accord, mais on calcule avant !

Premier jet :

$$9 + 9 + 8 + 8 + 7 + 7 + 6 + 6 + 5 + 5 + 4 + 4 + 3 + 3 + 2 + 2 \\ + 8 + 8 + 7 + 7 + 6 + 6 + 5 + 5 + 4 + 4 + 3 + 3 + 2 + 2$$

— Oh, c'est pas ça, ça fait beaucoup plus que 81 !

Moi : Pourquoi ?

- ???... Retour vers notre 8×8 .
 - Michel : on n'a pris que les pairs pour 8×8 , là il fallait prendre que les impairs !
- Et il écrit :

$$\begin{array}{c} 9 \\ \text{L} \rightarrow \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline 0 & 2 & 4 & 6 & 8 \\ \hline 1 & 3 & 5 & 7 & 9 \\ \hline \end{array}$$

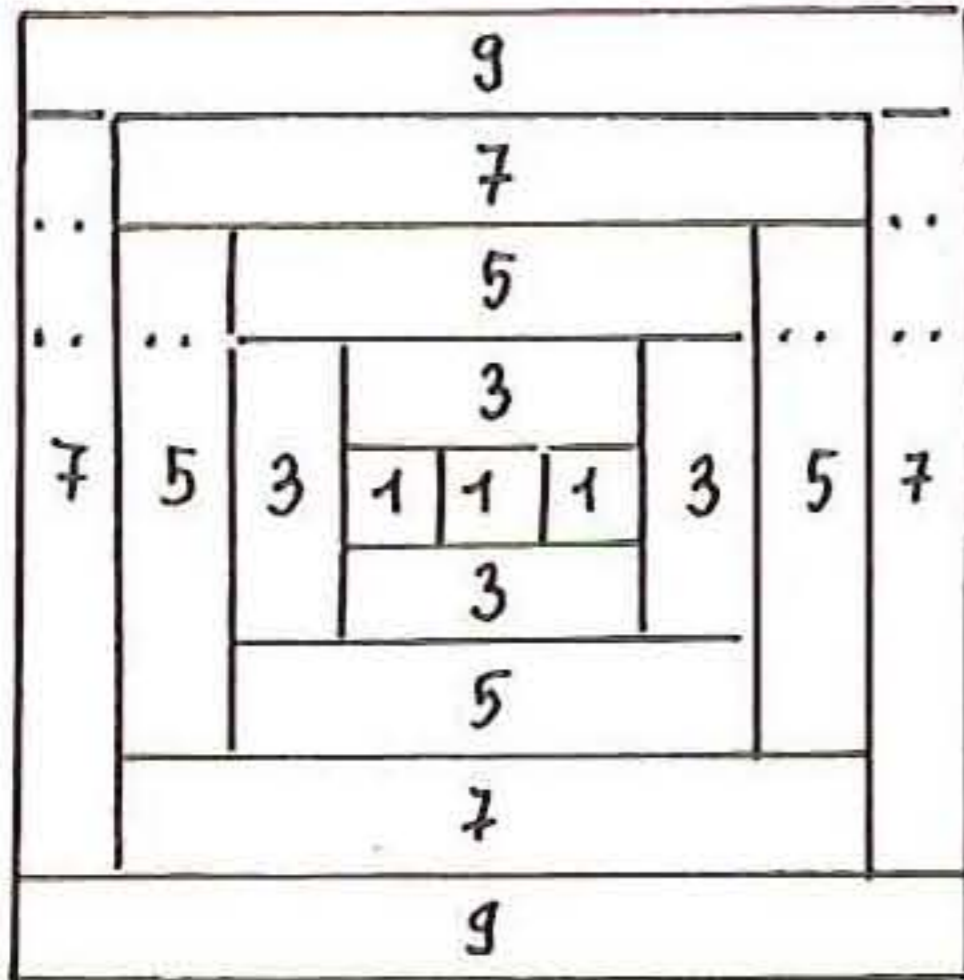
Cette fois, on réécrit en se référant à la remarque •

$9 + 9 + 7 + 7$	32	
$7 + 7 + 5 + 5$	24	Total
$5 + 5 + 3 + 3$	16	82... !
$3 + 3 + 1 + 1$	8	
$1 + 1$	2	

— Pourtant $9 \times 9 = 81$. Y'a 1 de trop.

Ben, moi, je fais le dessin ! dit Isabelle.

— ... Bien sûr, au milieu, on ne peut pas avoir 4×1 puisque c'est contre une barre de 3 !



A la fin, on doit donc écrire le 1, 3 fois seulement.

• A ce moment, nouvelle remarque :

- On utilise les nombres impairs pour calculer les carrés des impairs.
- On prend les nombres 2 fois, puis 4 fois, et on termine avec 3×1 .

Delphine. — Moi, pendant ce temps, j'ai compté ligne par ligne (2).

$$\begin{array}{ccccccc} & & & & 9 & & & & \\ & & & & 1 & 7 & 1 & & \\ & & & & 1 & 1 & 5 & 1 & 1 \\ & & & & 1 & 1 & 1 & 3 & 1 & 1 & 1 \\ & & & & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ & & & & 1 & 1 & 1 & 3 & 1 & 1 & 1 \\ & & & & 1 & 1 & 5 & 1 & 1 \\ & & & & 1 & 7 & 1 \\ & & & & 9 & & & & \end{array}$$

CINQUIÈME SÉANCE

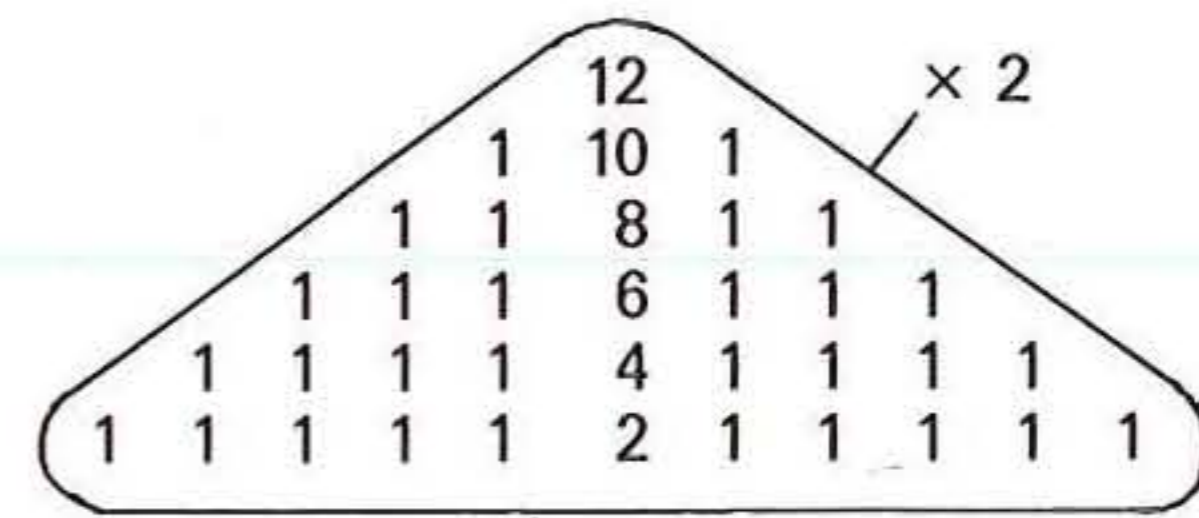
Le matin suivant, à la mise en place du plan de travail collectif, les C.M. demandent à retravailler les carrés.

Je ne veux pas les en dissuader !... Je leur donne à chacun un produit différent à effectuer (3) :

11×11 12×12 13×13 14×14 15×15
selon les techniques découvertes les jours précédents.

Dessins... écritures additives... écritures multiplicatives... pas trop de problèmes à part quelques erreurs de tables !...

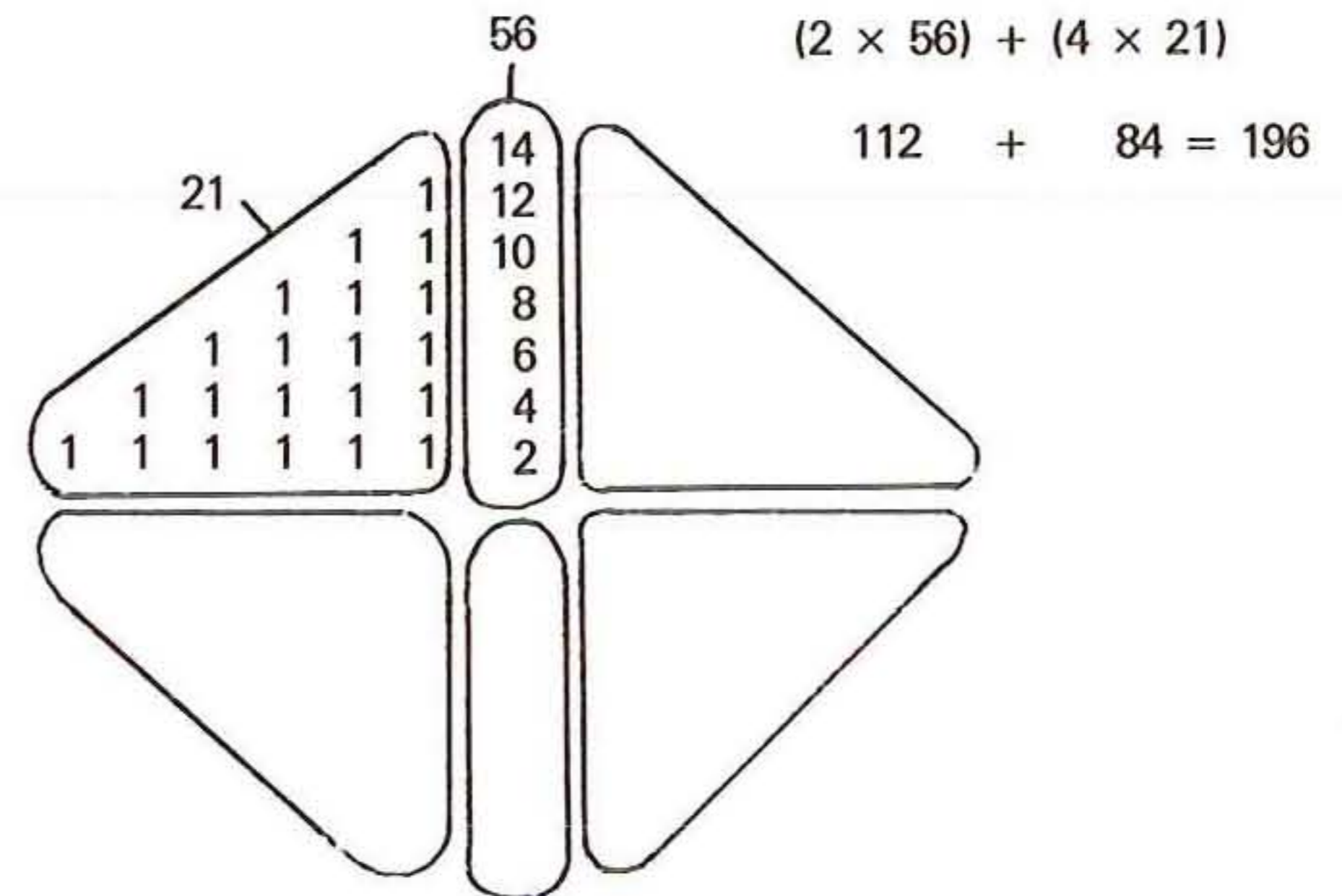
Mais beaucoup plus de HIC dans les dénombrements ligne par ligne !



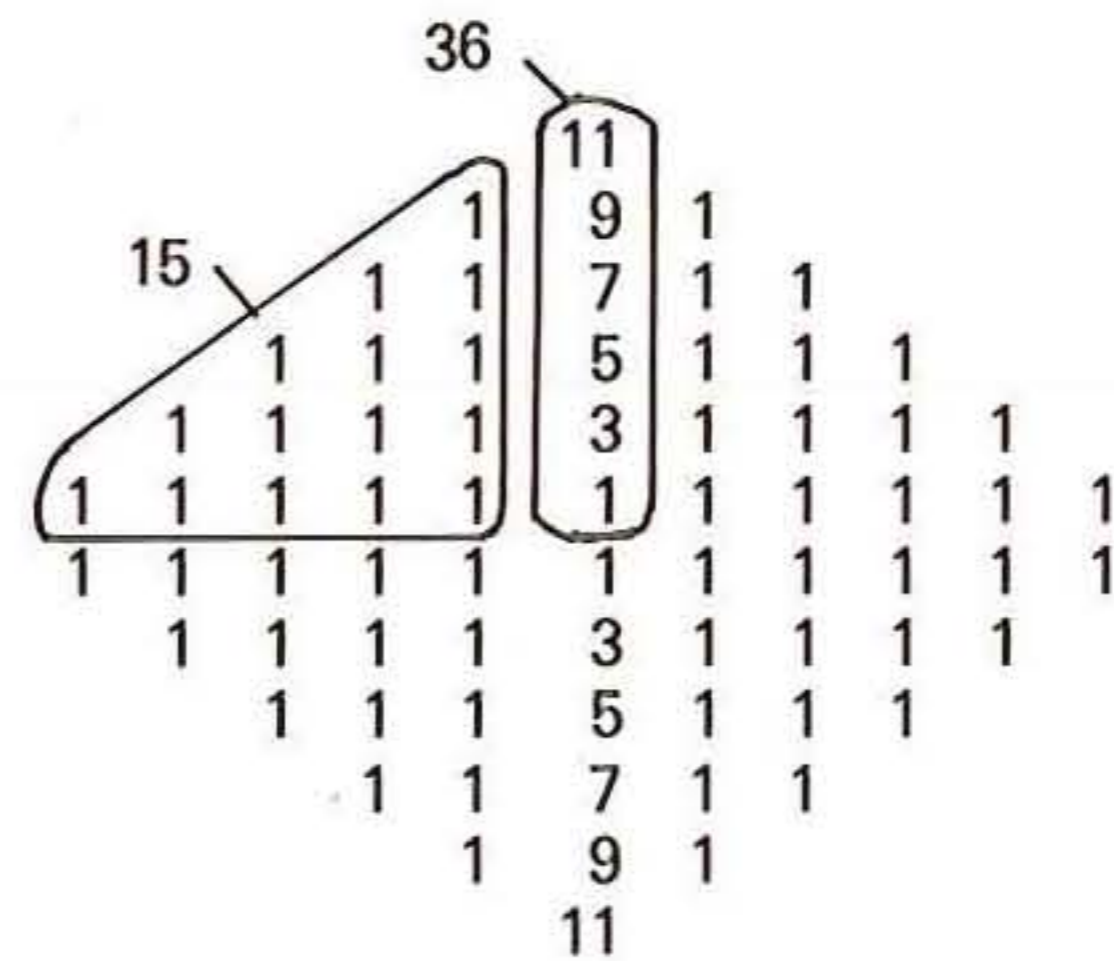
Delphine : 11×11 ligne par ligne... addition... parfait !

Armelle : 12×12 ligne par ligne jusqu'au milieu, par souci d'économie ; puis $\times 2$ pour la partie symétrique. Ça marche !

Isabelle : 14×14 . Pour le dénombrement ligne par ligne, économie maximum dans les calculs : voici ce qu'elle a écrit :



Jean-Denis : S'est attaqué à 11×11 ...



$$(4 \times 15) + (2 \times 36)$$

$$60 + 72 = 132$$

Avec calculs précédents, on trouve 121...

Pourtant, c'est juste, dit Jean-Denis.

(En effet, il a bien tenu compte des remarques formulées précédemment).

Il est coincé, il n'a pas vu qu'il avait travaillé symétriquement par rapport à un axe (entre les lignes de 1) alors que pour 11×11 , l'axe de symétrie est cette ligne de 1...

(2) Le comptage de Delphine s'appuie sur la prolongation imaginaire des lignes horizontales de son tableau. Cette façon de compter ne semble pas au premier abord apporter un intérêt important. C'est pourtant à partir de là que la recherche va virer. D'où l'intérêt de la présentation de toutes les méthodes de travail des enfants, celles-ci pouvant entraîner sur des pistes fort riches que nous aurions été bien incapables d'imaginer par nous-mêmes, limités que nous sommes par notre bagage de connaissances qui ne nous incite pas à la recherche puisque nous avons déjà une réponse (note de B. Monthubert).

(3) Un travail bilan ; il me paraît nécessaire de savoir (pour les enfants) et de montrer (aux parents) que, même dans une recherche toute «bête», on fait un vrai travail mathématique.

Delphine, qui avait terminé, jetait un œil très intéressé sur les tripatouillages de Jean-Denis.

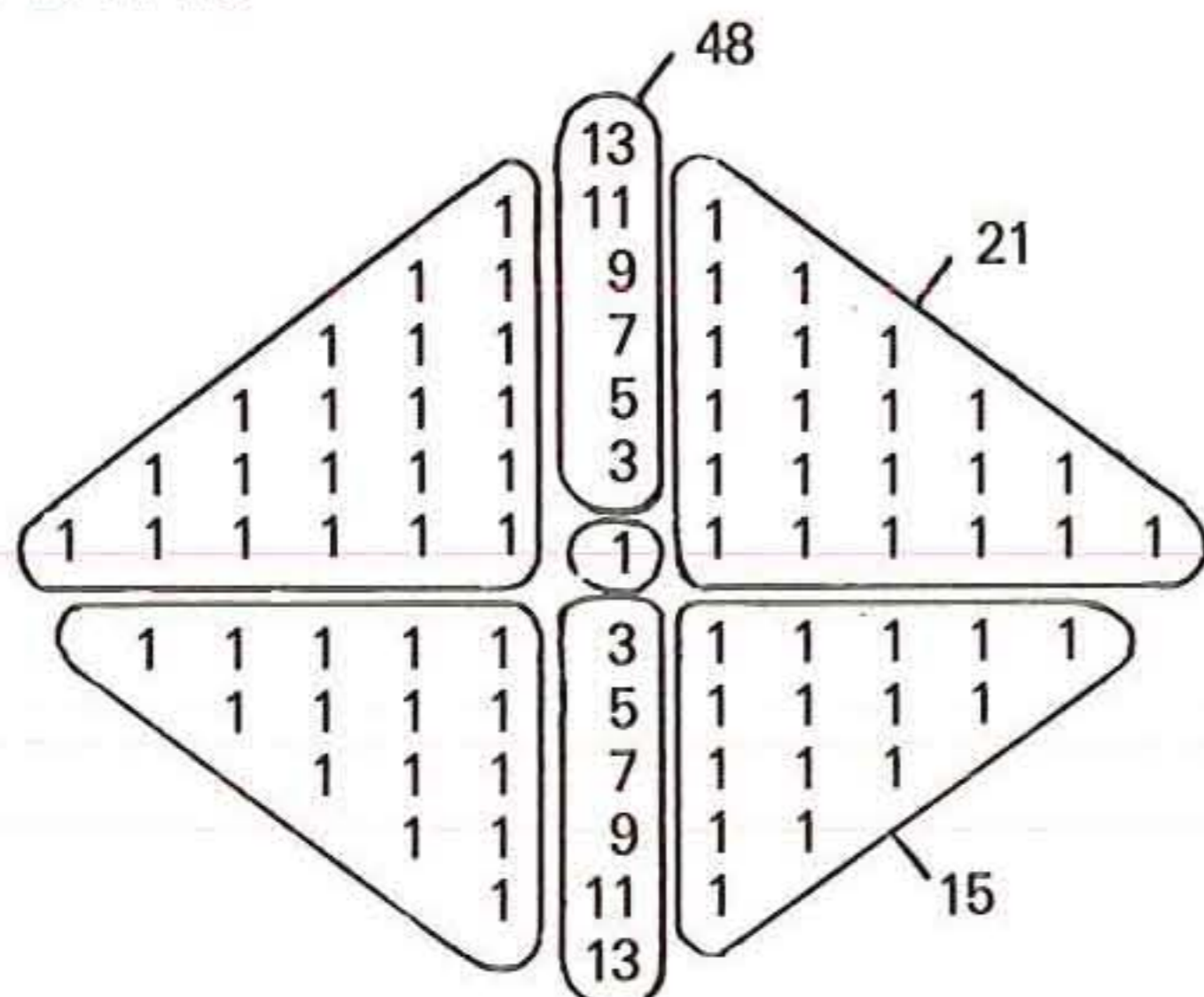
— C'est faux ! t'as écrit 12 lignes de nombres...

— Ah oui ! j'ai écrit deux fois la ligne de 1 !

Alors faut que je compte 11 de moins !

$(4 \times 15) + (2 \times 36) - 11 = 121$. Ouf... quel labeur !

Michel : 13×13 .



Il écrit : $(2 \times 48) + (4 \times 21) + 1$, ce qui donne 181.

Là aussi, erreur...

Similitude avec la situation dans laquelle se trouvait Jean-Denis...

Discussion.

On arrive facilement à corriger :

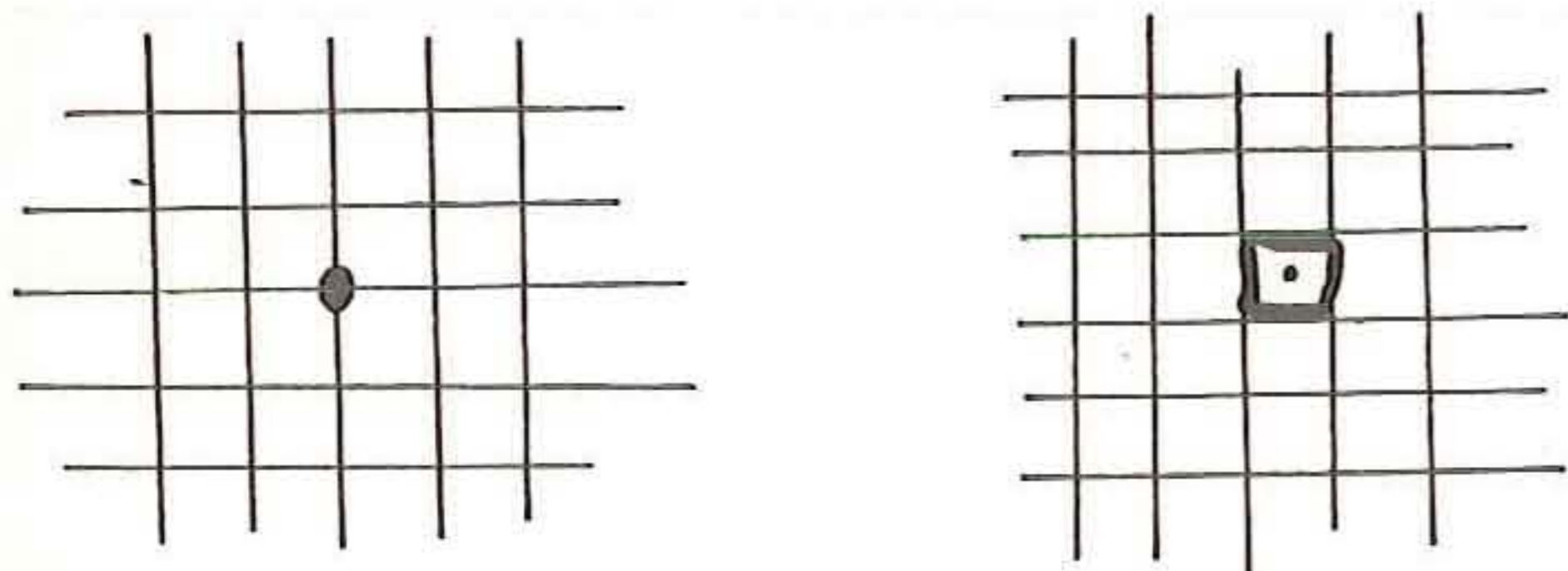
$(2 \times 48) + (2 \times 21) + (2 \times 15) + 1$.

On affiche tous ces travaux de dénombrements et on regarde...

Armelle déclare : «Les carrés des nombres pairs ont leur «milieu» à un croisement et ceux des nombres impairs sont dans un carré de 1.»

Drôle de constatation. Personne ne pige ce que veut dire Armelle.

Elle s'explique avec petit dessin à l'appui : «Ben oui ! Là (nombres pairs) le «milieu» est au croisement des lignes du quadrillage (réglures du papier) alors que là (impairs) il est dans un carré.»



Des suites réelles :

- Communication au C.M. voisin.
- Communication au C.P. (pour le travailler avec les réglettes).
- Page du journal.

Des suites possibles :

- Exploitation géométrique : axe de symétrie, centre de symétrie, carrés, losanges...
- Exploitation arithmétique : calculs sur les puissances.

Des échos individuels : J'ai vu arriver pendant plusieurs jours des feuilles de calculs similaires montrant que les gosses avaient eu envie de réutiliser leur «savoir».



On a trituré la «chose numérique» sans souci d'efficacité immédiate. On a cherché, essayé, on a réutilisé des informations acquises précédemment ; certaines se sont confirmées (pairs, impairs), d'autres se sont révélées fausses (il y a toujours $\times 2$ ou $\times 4$).

Il me semble que des portes math se sont ouvertes même si ce n'est pas mesurable.

D'autre part, au niveau des traits caractéristiques de la pédagogie Freinet, cette activité math m'a paru intéressante sous plusieurs angles :

- **Tâtonnement expérimental** : On essaie, on se trompe, on réussit, on revient en arrière, on utilise l'acquis antérieur, on le «projette» pour continuer.
- **Communication** : classes voisines, journal, plus tard corres et surtout ENTRE EUX : quelle intensité dans les échanges tout au long du travail (aide, opposition, discussion...).
- **(Re)constitution d'un savoir** : 8×8 , c'était trop loin d'eux pour construire ce damier...
- **Et plaisir** : Ces carrés que l'on traçait avec leurs découpes intérieures, ces losanges de nombres construits en quelques minutes, c'était drôlement captivant.

Un moment de classe très intense, un grand coup de soleil dans le gris du quotidien, un de ces moments qui nous aide à continuer, qui vient rééquilibrer tous les doutes qui nous assaillent à maintes reprises.

Jean-Pierre VALLOT
Les curtils, Meillonnas
01370 Saint-Etienne-du-Bois

J.-P. Vallot titre son article : «On savait que $8 \times 8 = 64...$ »
Le savait-on vraiment ? Non, sans doute ! ce que l'on savait c'était le langage, on l'avait appris par cœur, on pouvait le restituer dans une interrogation ou une opération écrite mais cela ne signifie pas que l'on avait compris la signification de 8×8 . Ce qui est bien normal d'ailleurs car le concept d'application linéaire, donc de multiplication ne se construit qu'au niveau du C.M.

Savoir, c'est être capable de réinvestir. Donc ici les enfants ne savaient pas encore réellement. Par contre ce qu'ils ont su faire, c'est attraper à bras le corps la situation afin de s'en sortir et c'est cela, la véritable éducation mathématique.

Education qui d'ailleurs permettra aux enfants non seulement de se débrouiller dans d'autres situations (objectif que nous devons revendiquer) mais en plus de connaître réellement le $8 \times 8 = 64$. Le savoir se construit mais pas comme un mur de parpaings en empilant des éléments les uns sur les autres ! C'est cela que nous devons méditer chaque matin en entrant dans notre classe.

Bernard MONTHUBERT



En sortant de l'école



CULTURE POPULAIRE ?

Interview du comité d'entreprise de l'usine Arthur Martin
par le groupe ardennais de l'École Moderne
Compte rendu : André ROYAUX

Pas à pas, en tâtonnant, avec les moyens dont ils disposent, des militants ouvriers mettent en place quelques éléments :

- d'une nouvelle culture populaire,
- d'une nouvelle éducation,
- d'une autre manière de vivre dans une ville de 12 000 habitants,

La base suit...

Pour tous ceux qui se préoccupent d'éducation et de culture il y a peut-être là des brèches, des pistes à explorer ?

En juin 1976, les responsables du conseil d'administration des œuvres sociales dépendant du comité d'établissement de l'usine Arthur Martin de Revin ont demandé aux enseignants de les aider à mettre sur pied une journée d'animation «marionnettes» destinée à tous les jeunes Revinois. Ils avaient également retenu un spectacle présenté gratuitement la veille de l'animation ainsi que Madame Vedrenne et son adjoint, deux marionnettistes professionnels, pour diriger l'activité de la journée (cf. compte rendu dans la revue Art enfantin n° 85).

Cette formule a été reconduite trois fois :

- Un essai a été tenté dans le domaine de la musique et de la chanson avec Moreau et Imbert.
- Un autre dans le domaine du théâtre avec des animateurs locaux et régionaux.

A chaque fois, l'atelier «marionnettes» a toujours attiré un groupe important d'enfants.

1979 a d'ailleurs été un retour aux sources avec Madame Vedrenne et les enseignants du stage organisé au C.D.D.P. de Charleville durant le festival 1979 des Théâtres de Marionnettes.

Chaque année, des enseignants de Revin et des membres de l'Institut Ardennais de l'École Moderne ont participé à cette action.

Pour mieux connaître le C.E. Martin, une équipe du groupe ardennais de l'École Moderne a rencontré dans l'usine des animateurs du comité d'établissement.

oOo

La salle de réunions, à proximité des bureaux, est sombre, impersonnelle, froide même. La table unique occupe la plus grande partie de la salle, les participants prennent place tout autour.

Cependant, dans ce cadre peu aidant, le contact s'établit rapidement. Nous parlons des mêmes choses... et puis nous avons déjà travaillé ensemble quatre fois... Ça facilite... Les réponses à nos questions viennent naturellement.

En voici la synthèse.

Q. — Qu'est-ce qu'un C.E. ?

R. - Cette structure a été créée par le gouvernement après la guerre 39-45. Il est formé de représentants élus des salariés.

Le C.E. a un rôle économique et un rôle social. Ce n'est pas un organisme revendicatif.

Il étudie certains problèmes de l'entreprise et propose parfois des solutions dans des domaines bien précis :

- l'hygiène et la sécurité,
- les jeunes,
- la formation continue,
- le logement,
- les conditions de travail, etc.

Une fois par mois, la direction donne des informations sur la production, les programmes de ventes, etc.

La loi ne définit pas le budget des C.E. Certains sont très pauvres : ils sont juste capables de financer le cadeau de Noël des enfants, d'autres peuvent se permettre de financer de nombreuses activités.

Ce budget est essentiellement consacré aux œuvres sociales.

En 1967 chez Arthur Martin, la C.G.T. et la C.F.D.T. ont revendiqué la gestion des œuvres sociales qui avaient été mises en place par la direction. A l'époque la C.G.C. et F.O. n'avaient pas voulu s'impliquer dans cette affaire.

La meilleure des trois dernières années pour les œuvres sociales a été choisie pour déterminer le pourcentage de la masse salariale à consacrer aux œuvres sociales. Cela a abouti au taux de 1,48 %. A cette somme s'ajoute une cotisation du personnel de 1 F par mois.

Cet argent est géré par le conseil d'administration des œuvres sociales.

Celui-ci est formé par des ouvriers élus par l'ensemble du personnel. Ils doivent rendre compte de leur action au C.E.

Dans les œuvres sociales, on retrouve des actions héritées de la gestion patronale, par exemple : le colis aux anciens, l'arbre de Noël, mais aussi de nouvelles activités : vacances de neige, tournoi de foot, etc. Il subventionne des voyages en car pendant le mois d'août pour les ouvriers qui ne partent pas en vacances.

Deux fois par an, le C.E. programme un spectacle de qualité. Une fois en décembre pour les enfants à l'occasion de la remise des cadeaux de Noël. Une autre fois en juin pour tout public pendant le tournoi de sport.

Q. - Pourquoi avez-vous ouvert une bibliothèque ?

R. — Cela correspond à un besoin. Beaucoup d'adultes et d'enfants viennent louer des livres.

Nous regrettons son installation dans un local trop étroit qui ne permet pas de mettre en place une salle de lecture.

Nous voudrions ouvrir cette bibliothèque plus largement, la faire éclater, la faire vivre...

La responsable de la bibliothèque est rémunérée sur les œuvres sociales.

Q. — Les vacances de neige des enfants des ouvriers me semblent votre plus belle réalisation.

R. — C'est une grosse aventure. Nous y consacrons presque 10 % de notre budget.

En 1979, 262 enfants de 7 à 16 ans ont été accueillis pendant une semaine dans trois chalets savoyards pour 240 F par personne.

Nous préparons et organisons nous-mêmes ces vacances en louant des locaux et en engageant un directeur de séjour et des moniteurs.

Pendant les dernières vacances, un petit écrit : «Maman, il y a de la neige, je fais du ski et je mange bien, demain je vais passer mon étoile.»

Sans cette initiative, ces jeunes de Revin n'iraient jamais aux sports d'hiver.

Pour les adultes, nous avons organisé quelques week-ends de neige dans les Vosges. Les candidats étaient peu nombreux. Nous allons tenter de proposer du ski de fond sur place quand il y a de la neige ou en Belgique.

Q. — Qu'appellez-vous «tournoi de foot» ?

R. — Il faudrait plutôt dire «tournoi sportif».

En effet, aux matches de foot entre les équipes des différents ateliers, nous avons ajouté :

- un concours de tir à la corde,
- un parcours de canoë,
- des relais de course à pied,
- un peu de basket,
- une course en sac.

Notre but est de ramener la compétition à ses justes proportions en évitant l'entraînement à outrance.

Nous voulons permettre à tous de réussir quelque chose.

Le samedi soir de ce week-end de juin, nous offrons à tous un spectacle qui interroge (Leny Escudero, Francesca Solleville, les Octaves...).

Nous espérons inciter les gens à sortir et à découvrir des spectacles différents de la télévision. Nous aimerions bien sûr que cette action soit poursuivie par d'autres organismes dans la ville (1).

Q. — Et en audio-visuel ?

R. — En photo et cinéma, nous proposons un concours réservé aux œuvres des ouvriers.

Dans ce domaine, nous n'avons pas les moyens de faire des activités dans l'usine :

- pas de salle pour une exposition photo,
- pas d'ateliers pour faire de l'expression artistique...

D'ailleurs, nous préférons promouvoir des activités dans la ville, plutôt que dans le milieu fermé qu'est l'usine.

Q. — Vous organisez aussi un concours de dessins d'enfants ?

R. — Deux années de suite, nous avons organisé ce concours avec attribution de prix. Cela nous embêtait vraiment de juger et de classer ces œuvres.

Maintenant, nous consacrons cet argent à l'achat de papier que nous distribuons dans les écoles en janvier. Chaque élève fait un grand dessin pour annoncer le Mardi gras et toutes les réalisations sont placées dans les vitrines des magasins,

sur les murs des écoles, les enfants en collent sur la porte de leur maison.

Cela transforme la ville à l'approche du carnaval et tous les jeunes en bénéficient.

Q. — C'est sans doute les mêmes objectifs que vous poursuivez en offrant un spectacle et une journée d'animation pour les jeunes ?

R. — Il faut dire que nous voulons d'abord faire plaisir aux enfants. Lors de ces journées, plusieurs centaines d'enfants sont venus. Cela montre qu'il y a un besoin d'activités diverses le mercredi. Bien que les dépenses ne représentent qu'un pour cent de notre budget, il ne nous est pas possible de le faire plus d'une fois.

Il faudrait des animateurs rémunérés et des locaux socio-éducatifs adaptés pour assurer ce service tout au long de l'année.

Dans les animations, le travail commencé bénévolement le mercredi a été poursuivi par quelques enseignants dans leurs classes.

Pour la majorité des participants, il s'agissait d'une action ponctuelle... Pendant ces journées, la quantité de matériel consommé était très importante et bien souvent il n'en restait rien de visible.

A l'avenir nous aimerions lancer les enfants dans des créations collectives, pour décorer des murs dans la ville et ceci pendant le temps scolaire... en fin d'année, par exemple en juin 1980 (2).

Les perspectives d'avenir

Elles ne sont pas particulièrement euphoriques.

L'industrie de la vallée de la Meuse est en régression. L'usine Arthur Martin a été

(1) Le C.E. d'une autre usine de Revin a fait venir le Théâtre de la Jacquerie en mai 80.

(2) L'opération «peinture des murs» a eu lieu en juin 80. Elle sera poursuivie en 81. Un compte rendu paraîtra dans *Art enfantin* en 80-81.



rachetée par le groupe Electrolux qui restructure l'entreprise. Les effectifs sont en baisse. La masse salariale baisse aussi et par voie de conséquence les moyens s'amenuisent.

Cependant les animateurs maintiennent le cap :

• **Refus :**

1. de devenir propriétaire d'un bâtiment de vacances ou d'un chalet à la montagne qui accaparerait une part importante des moyens ;
2. de faire du commerce qui accaparerait une part importante du temps des animateurs ;
3. de gérer le restaurant d'entreprise.

• **Volonté :**

1. de favoriser les actions de masse et les actions en direction de la jeunesse ;
2. de promouvoir des actions nouvelles pour être le révélateur de besoins qui ne sont pas toujours exprimés par les Revinois ;
3. d'agir dans l'usine mais aussi et surtout dans la ville pour que la « culture » au sens large du terme puisse vivre à Revin.



Compte rendu de la journée d'animation 77 paru dans le bulletin d'information du C.E...

Avec la précieuse collaboration d'enseignants, les enfants ont construit des marionnettes, des petits instruments de percussion, des décors. Sous la conduite de François IMBERT et Françoise MOREAU, ils ont chanté, dansé, mis en scène avec leurs marionnettes une histoire qu'ils avaient inventée. Ce fut vraiment la journée des enfants et nous n'hésitons pas à écrire que ce fut la fête avec tout ce que ce mot comporte de sens perdus, c'est-à-dire la joie, l'expression libre, le défoulement, le plaisir d'être ensemble, la création, la spontanéité.

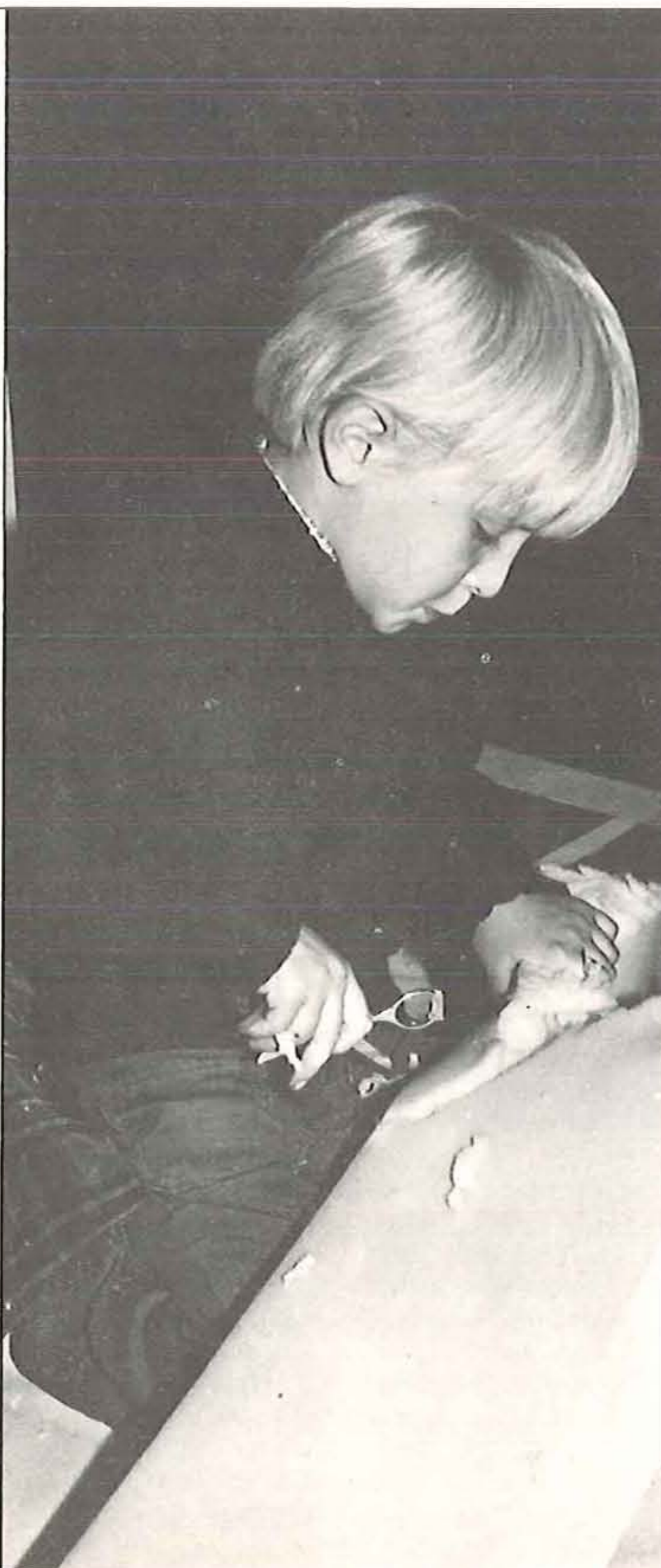
Les activités proposées aux enfants étaient nombreuses :

- construction de marionnettes,
- initiation au théâtre,
- initiation à l'expression corporelle,
- construction de petits instruments de percussion,
- poterie,
- club de lecture,
- sérigraphie,
- peinture.

C'était peut-être trop ?

Il reste que nous avons essayé de donner aux gosses une envie de « faire quelque chose d'autre » et que, de ce seul point de vue, nous pouvons parler de réussite.

Pour l'encadrement, ce ne fut pas une journée relaxe, on s'en doute. Nous ne savons plus si, dans ce tourbillon un peu fou, nous l'avons remercié. Nous le faisons maintenant en précisant que nos remerciements ne sont pas du genre : « Merci pour tout, au revoir... » mais plutôt : « Merci, on a fait des choses pas faciles ensemble, il faut se revoir pour continuer, ça en vaut la peine et la joie ! »



Quelques idées des animateurs du C.E. sur l'école :

Q. — Le mouvement de recherche pédagogique de l'Ecole Moderne tente de mettre en place une école mieux adaptée à l'enfant. Nous aimerions savoir ce que vous, vous attendez de l'école...

R. — Tout d'abord, il faudrait plus de sport.

Il faudrait :

- transmettre les coutumes et les traditions locales ;
- initier les jeunes à la vie pratique par exemple comment remplir une feuille de sécurité sociale, un mandat postal, etc. ;
- leur donner l'habitude de la discussion et les faire participer à l'organisation de l'école.

Ce que nos enfants aiment ce sont les enquêtes, les visites d'usines. Dans ce cas, ils travaillent avec beaucoup d'enthousiasme.

L'école devrait apprendre davantage aux jeunes les pièges de la société — comment l'homme est exploité — comment l'homme est conditionné : tout ce que nous avons dû apprendre dans nos organisations syndicales ou politiques, c'est-à-dire les luttes sociales, les droits des travailleurs, etc.

Nous sommes peut-être enfermés dans notre vision « syndicaliste » de l'école. L'école devrait former des gens responsables capables de se prendre en charge et de créer les structures dont ils ont besoin.

(Il s'agit là de quelques idées lancées en fin de réunion et chaque participant admet que cette question nécessiterait un débat beaucoup plus long.)

NOUS, AU SECOND DEGRÉ

En acceptant, avec l'aide de Michel Pellissier, la responsabilité de cette rubrique dans *L'Éducateur*, j'ai eu à cœur de ne privilégier aucun degré d'enseignement dans la revue. Je n'ai d'autres objectifs que de mettre à jour, comme le titre l'implique, des questions à résoudre, relatives à un ensemble de personnes, de choses ; des sujets suffisamment vastes et actuels qui doivent concerner non seulement les enseignants de l'I.C.E.M. mais tous ceux, plus ou moins sympathiques, qui gravitent autour, notamment les parents soucieux du devenir de leurs enfants et des incidences socio-économiques sur l'éducation en général.

Il se trouve que l'article de Michel Barré sur l'I.C.E.M. et les révolutions pédagogiques paru dans le numéro 1 a inévitablement déclenché en moi des réactions. A aucun moment, je ne les ai voulues personnelles ni pessimistes. Un abondant courrier échangé chaque mois avec des camarades de tous les coins de France, des contacts étroits avec des collègues de mon département, une « mission » dans l'équipe vie scolaire de mon académie m'autorisent à penser que ce que je vis, ce que j'ai écrit dans le n° 2 de *L'Éducateur* témoigne, hélas ! d'une perception générale des problèmes du second degré, problèmes exacerbés en milieu urbain où j'enseigne depuis vingt ans.

Loin de moi l'idée de baisser les bras pour autant ! Le militantisme, l'engagement avec les adolescents sont la colonne vertébrale de mon existence et je ne les renierai jamais. Mais il faut que l'I.C.E.M. tout entier, que les camarades du premier nous écoutent, dépassent — pour certains — les jugements péjoratifs ou même de compassion. Notre combat, c'est le vôtre, camarades du premier degré, même s'il est plus confortable pour un certain temps encore de travailler six heures par jour avec les mêmes enfants, de constituer çà et là des îlots protégés avec des équipes de copains partageant le même idéal philosophique d'éducation.

Si *L'Éducateur* refuse d'entendre les situations dans lesquelles se débattent ses abonnés du second degré, ils n'auront plus qu'à aller les publier dans *La nouvelle revue pédagogique* ou *L'École* qui les accueillent déjà !

Je suis amère aujourd'hui mais j'ai cependant une force d'espoir et de provocation tenace qui me pousse à inclure — au lieu de les placer dans le « courrier des lecteurs », ce qui illustrerait qu'à l'I.C.E.M. on réagit, on lit, on coopère — des lettres de copains du second degré de cette quinzaine dans la rubrique « problèmes généraux » car ils en sont.

Tant pis si vous n'attendez de cette rubrique que des éléments sécurisants. Ils viendront sans doute plus tard, si vous les proposez, car je n'ai pas l'intention de me contenter des solutions que nous avons trouvées avec les adolescents de nos classes et de les proposer comme modèles.

Les camarades qui m'ont écrit, après la parution de mon article, ont le mérite de vivre un engagement quotidien et leur discours vaut bien le discours des rubriques « ouvertes » qui nous démolissent.

La première ouverture, c'est d'abord la non-fermeture à ses proches ; c'est l'accueil aux questionnements des copains de toutes fonctions dans le mouvement : instituteurs, professeurs mais aussi chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, inspecteurs... Dépassons les réactions épidermiques. Ayons suffisamment de grilles d'analyse pour ne pas rester enfermés dans les schémas alibis dépassés. **Serrons-nous les coudes, bon sang !**

Janou LÈMERY

P.S. — Des erreurs de courrier ont fait que la parution de ces textes rédigés fin novembre se trouve décalée.

D'autres éclairages ont été publiés. Les mois passant, le compagnonnage quotidien avec les adolescents a ranimé souvent nos forces mais nous avons plus l'habitude d'appréhender la réalité vivante à bras le corps que par le discours et nous sommes, les uns et les autres, trop humbles face à nos petites réussites qui jalonnent les heures pour les raconter.

Lettre de Jean-Eric MOREL (59)

Bravo, Janou, quel plaisir de voir écrit si clairement ce que l'on ressent, vit. Je me retrouve dans tout ce que tu dis mais je suis plus sensible, en tant que professeur de langue à quelques aspects.

Notamment en ce qui concerne les dédoublements. En langue vivante, nous sommes passés de trois heures par semaine dont une heure dédoublée (= 4 h prof) à 3 h classe complète. Cela n'a pas l'air énorme mais les élèves comme moi avons senti la différence : fini les contacts plus faciles dans un petit groupe, les rattrapages ou les essais de prononciation que l'on n'osait pas dans un grand groupe.

Bien sûr, on essaie les faux dédoublements dont tu parles, Janou ; mais la tension nerveuse est là. Et ce sont les enfants qui font les frais.

Pour que, souvent seuls dans l'établissement, nous puissions permettre aux apprenants qui nous ont été confiés une autre manière d'appréhender le travail. Ce qui en langue signifie s'approprier le langage étranger, l'utiliser pour soi et en communication la plus authentique possible il faut du temps.

Or c'est ce qu'on nous enlève. Je frémis à la pensée des cours de quarante-cinq minutes. Car je sais ce que cela signifie. Nos collègues britanniques vivent cette situation. Concrètement disons que cela rend impossible la réponse collective à une lettre des correspondants ; ne parlons pas de l'élaboration du plan de travail. Toutes les quarante-cinq minutes un flot d'enfants vient recevoir sa ration de langue étrangère, basée sur un cours standard et minuté : tant pis s'ils ne sont pas prêts à le recevoir. Pas le temps de s'installer dans la langue étrangère, d'organiser son travail : ce que mes 3^e de l'année dernière me disaient apprécier le plus, travailler à un rythme qui soit plus proche du leur.

En langue, nous n'avons que trop tendance à abdiquer notre liberté pédagogique devant une méthode. Toutes les étapes d'apprentissages sont prévues, l'ensemble est séduisant, on a vite tendance à dire que celui qui n'y arrive pas est « anormal ». Je sais de quoi je parle : je vis cette tentation cette année.

Car le travail en miettes compensé par les loisirs, c'est ce que connaissent déjà beaucoup d'entre nous. Je fais mon cours, ça marche pas parce que... et puis zut, il y a la caravane, le vélo, mon atelier de bricolage on verra plus tard. Il n'y a pas que le boulot !

La réalité d'impuissance que beaucoup connaissent face à l'incidence socio-économique extérieure à l'école ne rend ni optimiste ni créateur. Passé un certain point, la différence que nos élèves peuvent ressentir dans nos classes est si minime que l'on ne reconnaît plus rien. Si parfois nos camarades du premier degré peuvent, au bout de quelques années, toucher la réalité des changements que peut amener la pédagogie Freinet, qu'ils essaient d'imaginer notre situation ! Qu'ils demandent, par exemple, leur impression aux camarades intégrés P.E.G.C., face aux heures en tranche.

Alors, ne pas baisser les bras ? Je vous avouerai que la tentation est forte !

Lettre de Janine LEHOUX (72)

Ton article ne reflète pas seulement ton cas personnel et ce que tu écris sur les difficultés de lutter dans un établissement contre la passivité, je le vis quotidiennement et je rogne et je ne me résigne pas à baisser les bras.

Pour te donner des exemples, j'évoquerai les problèmes rencontrés pour les P.A.C.T.E. Depuis l'année dernière, un collègue I.C.E.M. et moi avons tenté de sensibiliser l'administration puis les collègues de l'intérêt que pouvaient présenter ces projets : naissance d'équipes pédagogiques pluridisciplinaires qui mèneraient au bout des projets élaborés avec les élèves, qui casseraient ainsi le ronron saucisson des matières et qui pourraient intégrer dans leurs heures des activités culturelles qui ne seraient plus de la consommation passive qui existe alors. Au bout d'un an d'efforts, je peux t'avouer que nous avons échoué et que nous nous heurtons toujours aux mêmes alibis : manque de formation, trop d'investissement personnel, risque de récupération.

Nous avons dû renoncer à convaincre et limiter nos projets à deux. Ce qui m'inquiète le plus dans cette attitude de refus, c'est l'incompréhension de notre démarche. On nous a même accusés de vouloir «se faire mousser».

Cette passivité se retrouve également dans le manque d'aide aux délégués de classe pour qu'ils aient les moyens de jouer leur rôle, pour qu'un réel apprentissage des responsabilités se fasse au niveau d'une classe, d'un établissement.

Je ne m'explique pas ces refus mais ils peuvent apporter une des réponses à l'attitude actuelle des élèves «qui n'attendent plus rien de l'école». Pourquoi demander à des adolescents de croire à d'autres façons de vivre l'école si nous adultes, nous offrons le spectacle de gens qui n'ont plus d'espérance ?

Cette année, je dois, tous les jours à petits pas, à grands soupirs rentrés, tenter d'amener mes 3^e à dépasser l'idée reçue, vécue du «travail toujours aliénant». Je ne désespère pas de leur faire connaître autre chose mais que de chemin il nous reste à parcourir. Ces 3^e ne sont que les victimes d'un échec, le nôtre à l'école, et tu as raison d'écrire qu'il nous faut chercher, inventer pour les aider à vivre leur vie avec plaisir. J'ai peur hélas, avec mes quatre classes, de manquer de disponibilité pour vraiment les aider. Quand j'ai osé, en début d'année, grogner contre l'aggravation de mes conditions de travail, il m'a été répondu que je n'avais qu'à donner les mêmes devoirs, qu'aucune classe ne dépassait

vingt-cinq élèves et qu'on n'a pas à vouloir devenir orfèvre quand on a des outils de forgeron !

Les «révolutions» ne contribuent pas à nous aider dans notre pratique, mais en ce moment, je souffre et les élèves aussi, du manque d'enthousiasme de ceux qui nous entourent.

Echo de Jean-Louis DUMAS (63)

Je me retrouve tout à fait dans l'article de J. Lèmery, puisqu'exerçant au même collège et étant confronté à de semblables difficultés...

Il s'agit pour moi d'une constante recherche de disponibilité vis-à-vis des enfants qui me sont confiés et en fonction d'objectifs qui me servent de références constantes.

Comment adapter des conditions matérielles — une salle de classe au deuxième étage, placée entre deux salles de langues, avec son mobilier scolaire dont, quand même, une armoire de rangement — afin d'organiser des activités manuelles silencieuses, pour vingt-trois élèves, sous forme d'ateliers ou de projets individuels ou collectifs ?

Comment organiser un réel travail individualisé avec vingt-quatre élèves pendant l'heure dite de «soutien», en évitant de plus toute ségrégation entre «bons», «moyens» et «mauvais» ?

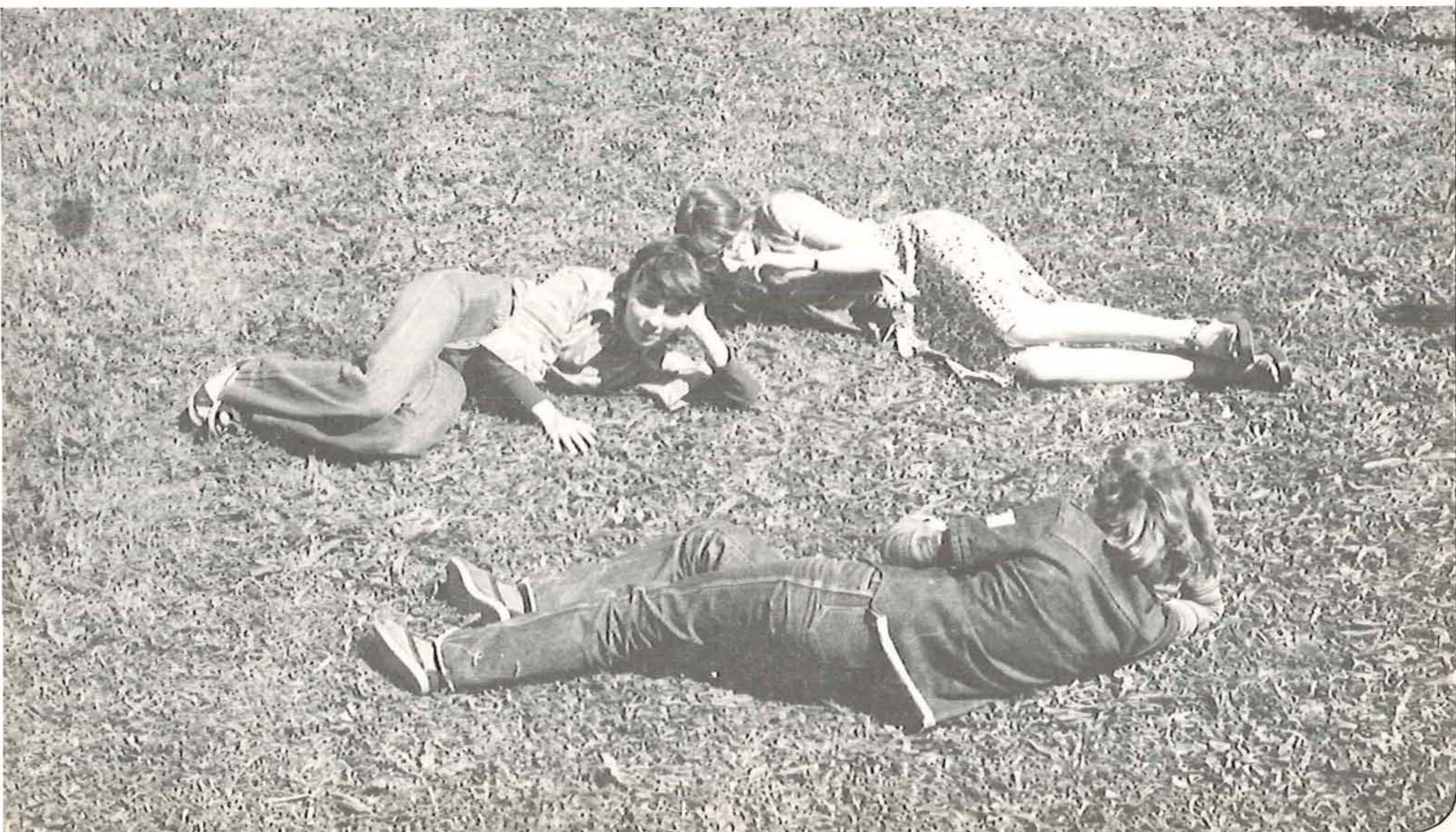
Comment remplacer des manuels scolaires souvent peu utilisés parce que peu utilisables ?

Comment mettre sur pied des activités de recherche et des sorties sur le terrain avec une classe de trente adolescents en 4^e ?

Comment pallier l'excitation et le manque de concentration d'enfants et d'adolescents ballotés de salle en salle au rythme horaire de la sonnerie ?

Comment dépasser la frontière des civilités avec la majorité des collègues alors que la «pédagogie» est réservée aux différents conseils : trois heures par classe et par trimestre ?

Ces quelques questions illustrent sans doute l'art d'enfoncer des portes ouvertes tellement elles apparaissent évidentes ! Cependant leurs réponses exigent de ma part une remise en question quotidienne, qui m'accapare entièrement, au détriment d'une recherche de longue haleine plus approfondie et indispensable.





• **Les deux gredins**

Roald DAHL, Folio Junior

Une fois de plus, nous passons un bon moment avec les personnages de R. Dahl et pourtant ces deux gredins ne sont pas très attirants. Compère gredin «avec sa barbe dégoûtante, n'était jamais mort de faim. Il lui suffisait d'explorer sa jungle poilue d'un coup de langue pour trouver de quoi grignoter çà et là un morceau de choix.» Commère gredin ne vaut guère mieux avec «son œil de verre qui regarde toujours de travers» et avec lequel «on peut faire des tas de tours car on l'enlève et on le remet en un clin d'œil».

Un beau jour compère gredin ne pourra pas avoir son régal hebdomadaire, la tarte aux oiseaux, car un oiseau arc-en-ciel s'est fait complice des singes acrobates pour que compère gredin ne puisse plus capturer d'oiseaux avec sa glu.

Et pour finir, les deux gredins seront frappés de «ratinette»... La «ratinette», il n'y a que R. Dahl pour la décrire. Ce livre plaira aux enfants dès le C.M.

Marie-Claude LORENZINO

• **Romarine**

d'Italo CALVINO, Arc-en-Poche, Nathan.

Ce recueil se compose de huit contes choisis parmi les deux cents fables recueillies par Italo Calvino dans diverses régions d'Italie (Bologne, Sienne, Venise, Palerme...) et transcrites par l'auteur à partir de dialectes variés. Ces contes font donc partie du fonds populaire et ont été racontés pendant ces cent dernières années.

Les enfants ont eu beaucoup de plaisir à écouter, puis à lire ces textes. Ils en ont illustré plusieurs, et même, ils en racontent un, avec leurs dessins, avec leur voix, pour Italo Calvino. Romarine est donc bien «une boîte magique ouverte».

Pourtant je regrette que les Editions Nathan n'aient pas mentionné en quelque endroit du livre (préface, table des matières) ce qu'Italo Calvino avait noté dans l'édition originale, à savoir, les lieux où il a recueilli ces contes, les conteurs qu'il a rencontrés et... sa part de re-creation. C'est important, non ?

Emilie FAURE

• **Je n'attends pas d'être grand**

Poèmes de Livia JAVOR, illustrations de José ABEL, chez Léon Faure.

Pour les enfants, un livre de poèmes écrits avec des mots simples et forts associés heureusement à une illustration en deux couleurs, une présentation fort attirante.

Il recèle une véritable force hypnotique, le regard mi-rieur, mi-pensif de ces personnages diaboliques dessinés en rouge et bleu, tout droit sortis des rêves des enfants. Ils dégagent une drôle d'énergie, ces mots-images qui se jouent de l'oreille du lecteur dans L'Insulte :

«Une oie
est restée sans voix
et pleine d'amertume
au bout de sa plume
au moment où elle s'est fait traiter de
«chameau»

ou rappellent des choses importantes :

«Quand papa était petit,
il faisait pipi au lit,
il n'avait pas une seule dent,
ne connaissait pas maman...
(Mamie raconte).

Images et poèmes sont très complices, débordants de vie. Ils font à chaque page des clin d'œil complices au lecteur, à moins que ce ne soit l'inverse.

Christine HOUYEL

• **Rue des gamins incomparables**

ou **Comment Frankie devint raciste et se guérit de cette maladie...**

par Philippe NEVEU, illustrations de Christophe BESSE, coll. Tire-lire Poche, Magnard, 91 pages.

Destiné à des enfants de dix ans, ce petit livre, premier de série d'une nouvelle collection de poche, peut être certainement lu par des plus âgés. Adultes compris !

Cela commence comme un conte : il était une fois un petit garçon qui n'avait que des mauvaises notes à l'école ; au hasard d'une vieille boîte de conserves il rencontra un génie qui lui donna l'occasion d'exaucer trois vœux. «Alors Franckie s'exclama : «Je voudrais être le plus fort en classe ! Toujours ! Pour devenir ingénieur...» L'imprudent ! A partir de là, s'il réussit effectivement en classe parce qu'il a acquis tout ce qu'il faut pour être compétitif, il perd aussi ses amis, pour les mêmes raisons ! Parce qu'ils sont noir, Portugais, fille et infirme ! Suivent ainsi plusieurs découvertes et prises de conscience qui me paraissent fort représentatives du chemin vers l'autonomie. Certains trouveront cela didactique, moi pas. Juste un peu trop philosophique, peut-être, en certains passages.

Les dessins sont très réussis également et l'auteur campe, en quelques traits, le nouveau caractère du héros, d'une façon magistrale.

Christian POSLANIEC

• **Pik-Ouik mon copain**

de Jean OLLIVIER, collection 8-9-10, Editions La Farandole.

J'ai trouvé cette histoire très chouette. «Guillaume, dix ans, habite en Bretagne. Un jour qu'il est en bateau avec son grand-père, il recueille un guillemot. C'est là que tout a commencé...» Voilà ce qu'on peut lire au dos du livre.

C'est en effet une histoire bretonne au goût de sel, qui se passe dans un village côtier. On y sent le vent du large, les odeurs de la marée.

La fin qui voit la séparation du garçon et du guillemot est poignante.

Le guillemot a ressenti l'appel pour la migration de son espèce jusqu'aux terres glacées de l'Arctique.

Bref, une belle histoire bien écrite, bien dessinée, qui sonne juste et vrai.

Daniel ROBERT

Des ouvrages à éviter

• **Les Mellops trouvent du pétrole**

par Tomi UNGERER, collection Lutin Poche, L'Ecole des Loisirs.

Trouver du pétrole ou des fraises des bois quelle différence ? Les fraises c'est meilleur, forer un puits pas si compliqué pourvu que maman fasse la cuisine ! Et les gâteaux de Madame Mellops, contrairement au pétrole, eux, ne brûlent pas !

En gros une histoire qui se veut explicative, un peu niaise et sexiste.

Françoise GUÉRIN

• **Le prix de lecture d'Anatole**

de Lilian HOBAN, Joie de Lire, L'Ecole des Loisirs.

Alors que les autres ouvrages de la même série sont convenables ou bons, les enfants comme moi, nous n'avons pas du tout aimé celui-ci.

Les personnages, Anatole et sa sœur Violette, deux petits singes habillés en enfants et vivant la vie des petits Américains moyens, demeurent sympathiques bien qu'assez bêtes. Mais l'histoire à rallonges est assez compliquée et inintéressante alors que son but semble être d'encourager à la lecture ceux qui ont des difficultés. «Je sais lire les mots difficiles toute seule et ils deviennent faciles» dit Violette, mais ce n'est pas très convaincant ! La motivation la plus efficace, dans l'histoire, est celle que donne la maîtresse : il faut être le premier en lecture car celui qui lit le plus de livres gagne deux glaces chez son pâtissier préféré. Sans commentaire !

S. CHARBONNIER

• **Les malheurs du directeur d'école**

Collection «Je lis tout seul» n° 2, O.C.D.L.

Quel enfant de 6-7 ans voudra le lire ? L'histoire n'est pas amusante. Les dessins d'enfants qui l'illustrent ne sont ni beaux ni originaux.

J. ROUSSEAU



• Pour une méthode naturelle de lecture Pédagogie Freinet

Écrit en collaboration par des enseignants Freinet - I.C.E.M., collection «E3» Casterman.

Dès l'avant-propos, le problème de la lecture dans sa globalité est posé.

La «méthode naturelle» n'isole pas et ne privilégie pas l'apprentissage de la lecture par rapport aux autres acquisitions essentielles. C'est une méthode globale, idéo-visuelle car ses repères mettent en relation le sens et la forme écrite.

Chacun progresse à son rythme dans la vie d'une classe dont l'organisation est coopérative...

Ainsi, l'enfant de six ans est pris en compte dans sa totalité avec son vécu présent et passé, ses repères dans le temps, l'espace, ses rapports avec les autres : l'enfant ne sera pas confondu avec son ombre : l'élève.

Ceci est souvent souligné dans les différentes interventions des collaborateurs : l'environnement affectif retient toute l'attention des auteurs : de nombreux exemples l'illustrent, dans un chapitre consacré aux témoignages vécus.

Puisque la méthode naturelle est la seule, à ma connaissance qui donne une place prépondérante à l'écrit-lire, une place importante est consacrée à «la lecture-écriture pour se construire».

Mais la prise de possession du langage reste prioritaire dans le temps, c'est-à-dire qu'elle précède l'introduction de techniques écrites.

L'importance de ce langage y est souligné comme instrument de communication et d'expression et surtout de «pouvoir». «Le langage est une arme.» Des exemples viennent illustrer cette dernière fonction. Un projet pédagogique riche d'objectifs précis se met en place compte tenu du langage propre à chaque enfant. L'adulte a choisi son camp : «faire accéder à d'autres formes de communication».

Cependant la méthode naturelle pratiquée à l'heure actuelle dans les classes (il est surtout question du C.P. dans cet ouvrage) se heurte à de nombreuses barrières (institution, l'attente des parents, le programme restrictif du C.P., le nombre d'enfants). Tout ceci est dit clairement sans complaisance ni pleurnicheries.

Si l'apprentissage (réalisé sur deux ans par certains, ou dans le cadre d'équipes pédagogiques par d'autres) repose essentiellement sur la progression expérimentale personnalisée dans le cadre du groupe-classe, les auteurs n'hésitent pas à décrire les techniques et les outils utilisés pour un parcours rapide ; compromis acceptable compte tenu du contrat à remplir.

On comprend mieux, preuves à l'appui, combien le projet Haby qui aurait étalé l'apprentissage de la lecture sur deux ans reste velléitaire : le cursus scolaire élitiste ne laisse place qu'aux enfants — peu nombreux — qui engagent la course aux apprentissages à un train d'enfer.

A ce propos les auteurs mettent l'accent sur les limites qui sont imposées aux enfants dans leurs cheminements dans la conquête de l'autonomie. L'I.C.E.M. devra longtemps encore tirer la sonnette d'alarme : laissez-les lire. Un témoignage rapporté et l'accent sur trois aspects de la méthode naturelle : expression libre, correspondance, imprimerie. Dans l'ouvrage, l'expression libre a la part belle, la

correspondance me paraît négligée ; il y a manque de documents et l'on y attache trop d'importance à la seule lettre individuelle rédigée par les enfants.

Est-ce volontairement ou à défaut de tout dire que, hormis les albums, les autres supports de la communication n'ont pas été abordés ? Je pense aux recettes, nouvelles, comptes rendus, aux expériences, fiches-guides, etc.

Un autre point que j'aurais aimé voir traité plus en détails : l'approche globale d'un texte écrit par un auteur, par les correspondants...

Par quels indices sélectifs (lecture d'indices) les enfants arrivent par tâtonnement à identifier le message : une recette, un conte, etc.

- par la mise en page (la page est orientée dans l'espace),
- les structures utilisées différentes selon le message,
- les mots-repères,
- la comparaison avec des supports voisins utilisés dans la classe.

Je me pose la question : «entourer les mots connus dans une page» est-ce lire ? Alors toute démarche de la méthode naturelle consiste à dire fortement et à prouver que lire c'est comprendre, donner un sens à l'écrit et que cet acte est gratifiant pour l'enfant-apprenti.

Force m'est aussi de constater que l'imprimerie sert surtout en méthode naturelle à la valorisation des textes libres et que les tâtonnements de l'apprenti-lecteur y sont limités, même dans une démarche d'écriture. Peut-il en être autrement ?

Pourquoi avoir gardé le sigle «méthode naturelle» ?

Les auteurs y répondant avec modestie et fermeté ; «l'enfant n'est pas un petit pot que l'on remplit : il se structure. La méthode contribue à la maturation intellectuelle et affective. Elle est un système ouvert qui lui permet de tirer de ses expériences vécues et mémorisées, un bénéfice à long terme. Les acquis sont réutilisés pour d'autres apprentissages et réinvestis dans la vie personnelle.

Le terme «naturel» convient parfaitement aux systèmes qui se caractérisent par une conservation de l'adaptation.

N'est-ce pas là l'une de nos voies de travail dans nos classes ?

N.B. — J'ai lu, depuis, que la publication d'un second tome serait envisagée. Peut-être que les questions posées anticipaient sur les projets des auteurs ?

Armand TOSSER

• Des mots avec des lettres qui ne sont pas dans l'alphabet

de Robert et Yvette LONCHAMPT, dans la collection «L'Echappée belle» éditée par Emile Copfermann chez Hachette Littérature, 264 pages, 1981.

L'ENTRÉE EN ÉCRITURE

Une biographie dialoguée d'un couple d'enseignants peut-elle échapper au narcissisme ? Un ouvrage sur la pédagogie Freinet peut-il quitter le cercle des initiés ? Ce double pari, Yvette et Robert Lonchamp l'ont sans doute gagné car le style et la composition de leur ouvrage a su éviter les pièges de l'auto-complaisance naïve aussi bien que l'aridité des démonstrations pédagogiques.

Le titre devait être d'abord : «Mémoire de nos contradictions» avoue Robert. S'il est devenu plus poétique, c'est à Bernadette, élève de S.E.S., qu'on le doit. Leurs élèves de section d'éducation spécialisée, des adolescents, en avaient assez d'être humiliés par le pouvoir verbal des autres :

«Il faut pas se répondre à coups de gifles, mais non, il faut se répondre à coups de mots... il faut employer les mots bien ; et vous comprenez que nous, nous ne sommes pas tellement instruits... Parce que j'ai remarqué qu'ils... Ils ont beaucoup plus de vocabulaire que nous...»

Alors Bernadette arrive en classe :

«Hier, toute la soirée, j'ai cherché des mots avec des lettres qui ne sont pas dans l'alphabet... Mais je n'en ai pas trouvé.»

Dans cette chasse aux mots qui donnent le pouvoir, prennent place, on s'en doute, en priorité, les mots orduriers qu'utilisent les adultes dans leurs conflits et leurs défis. Les refuser, c'est rejeter ceux qui les emploient. On n'échappe pas à ce test du premier affrontement, même lors d'une innocente leçon de conjugaison :

«Des verbes du premier groupe, ils en connaissent : baiser, triquer, enculer, bander, niker, sucer... De les énumérer, ils s'attendent au scandale, à la gêne, à l'engueulade. Imperturbable, Marie-Thérèse (l'institutrice faisant équipe avec eux) inscrit au tableau et encourage à poursuivre. Ils n'ont plus à leur disposition que les termes allusifs : enfoncer, entuber, emmêler... pour terminer par de classiques expressions : manger, chanter, jouer, etc. Désirs exprimés, grossièretés désamorçées, nous pourrions par la suite aborder avec sérieux l'éducation sexuelle, parler du sexe et de l'amour avec naturel. Quand nous ferons du théâtre, ils ne craindront pas d'aborder avec nous des sujets qui seraient restés tabous, sans notre double présence.»

On peut se demander si l'énergie qui a soutenu Yvette et Robert, maîtres d'enfants et d'adolescents difficiles, n'a pas trouvé sa source dans un amour partagé de la poésie et du théâtre : maîtrise et jeu avec les mots, maîtrise et jeu avec le corps. Pour ces enfants qui savent à peine lire et qui sont donc incapables d'écrire et peu désireux de l'apprendre, ils ont su créer un monde où l'écriture devient pain quotidien, défouloir impérieux mais aussi tissage de relations : les «libres textes libres» constituent plus qu'un exercice de français, une espèce de contrat social qui gouverne le mythe autant que la réalité. Le maître, Robert, n'échappe pas à la distribution des rôles : ses aventures forment une saga pantagruélique étonnante calquée sur l'Histoire de France, *Paris-Match* et la Télévision :

«A l'aube de la préhistoire, le meilleur chasseur de mamouths, c'est Robert. Passant quelques millénaires, il défie Jules César. Vaincu, tous ses frères gaulois terrassés, il est fait prisonnier par les Romains mais, moins stupide que Vercingétorix, il s'enfuit dans le désert. En 1530, il apparaît à la cour de François 1^{er} qui lui propose Nadianoux, sa fille en mariage. Il refuse et la fille et la dot. Par contre, il offre à Sa Majesté de découvrir l'Amérique mais cet imbécile préfère, à la fondation d'un empire, un voyage en Afrique du Sud...»

Et l'histoire se poursuit en rebondissements sous Louis XIV, Napoléon et le Général de Gaulle. Des dizaines de pages, rédigées à la maison, par l'élève Kader, transforment son instituteur sous l'effet de son délire magique : «Robert le riche, Robert le motard, Robert le Robert, Robert joue au foot, Robert risque sa vie, Robert magicien, Robert aux 24 heures du Mans, Robert architecte, Robert gardien de Zoo, Robert, Kader et Patrick superflucs. Comment on connaît Robert, Robert devient représentant, Robert chanteur, Robert est triste, Robert construit un engin...»

Ce que les élèves ne peuvent imaginer, c'est que leur Robert découvre grâce à eux la signification de l'écrit :

«Pour ces 6^e/5^e-là, le texte libre n'est pas un exercice de français ; il vise à peine l'apprentissage de la rédaction. Il prend sens à la lecture, au «gueuloir». Il est écrit pour être lu. Pourrait-il être remplacé par l'expression orale pure avec, pour outil, le magnétophone ? Je ne le pense pas : le bic, le papier et la main obligent à sérier, forcent à plus de clarté, conduisent à l'essentiel. La phrase devient miroir, appelle d'autres phrases. Dialectique de l'œuvre et de l'artiste. Va-et-vient de la création au créateur qui s'enrichissent mutuellement. Ecrire pour lire n'est pas dire.

«Gueuloir» mais aussi «défouloir». Un défoulement essentiel : tout ce qui n'est pas dit à leur resterait en travers de l'esprit et allez donc tenter d'éveiller une intelligence étouffée ! Il en reste assez, après ce début de catharsis, de ces blocages qui font les distraits, opposants ou passifs !

Le texte devient acte littéraire par la transposition plus ou moins consciente de ce qui doit être dit : le quotidien rencontre le mythe, l'important s'exprime entre les lignes. Vouloir le transcrire pour l'imprimer, le destiner à la lecture individuelle et silencieuse en dénaturerait le sens, tarirait l'inspiration.

Reste que savoir écrire importe. S'ils sont spontanément «écrivains» sans connaître l'art et la manière de l'écriture, mes adolescents doivent apprendre à devenir «écrivains». Une lettre mal rédigée, sans orthographe ni ponctuation, pourra les désigner plus tard alphabètes, retardés, inadaptés... Pour qu'ils se soucient de cet impératif, je les engage à consacrer cinq lignes de chacun de leur texte, à la rédaction. Nous les corrigeons ensemble ; l'habitude prise, ils se plient volontiers à cette discipline.»

Ainsi, les auteurs, bien que se considérant comme des objecteurs de conscience de la pédagogie officielle n'ont aucune ambition de jouer les thérapeutes. Ils se considèrent comme des enseignants-artisans de la pédagogie Freinet et n'en négligent aucun des aspects. Ils introduisent dans leur classe le texte libre mais aussi la correspondance interscolaire, le journal mural, le conseil de classe, la coopérative, les exposés, les débats, le théâtre. Ce dernier n'a rien de commun avec l'exécution de saynettes de patronage. C'est le «théâtre des opprimés» de Boal : connaître son corps, le rendre expressif, l'utiliser comme un mode de communication : théâtre-statue (un élève sculpte des statues en modifiant le corps de ses camarades immobiles, selon un thème donné), théâtre-forum (les spectateurs interviennent directement dans l'action dramatique et jouent). A la fin d'une de ces séances, un élève conclut : «Le théâtre, ça nous donne de l'assurance, on n'a plus peur de parler, de s'exprimer.»

Le livre s'achève sur un double examen de conscience : Que peut l'Ecole ? Que peuvent des militants du mouvement Freinet lorsque leur ancienneté et leur expérience les statufient, malgré eux, en «notables de la pédagogie» ? Il y a chez Robert et Yvette une mélancolie à accepter de cultiver leur jardin — la photo pour l'un et la poterie pour l'autre. Aussi ce livre est-il comme un mouchoir agité sur le quai d'une gare. Parions qu'ils ont encore dans leurs bagages des mots capables de sonner neuf.

R. UEBERSCHLAG

N.B. des auteurs. — Des enfants avec une instit qui n'est pas dans l'enseignement spécia-

lisé ou petite mise au point à propos de l'article de Roger :

Notre double expérience ne concerne pas uniquement les classes dites de perfectionnement. J'exerce en S.E.S. mais Yvette, elle, est «normale». Elle analyse tout au long du livre son travail dans une école de ville, un groupe de quinze classes. Prenant les élèves au C.P., elle demeure avec les mêmes enfants jusqu'au C.M.2. C'est ce qui lui a permis de suivre l'évolution du parler et de l'écrit, des textes libres, des lettres aux correspondants... sur tout un cycle primaire. Nous ne faisons donc pas équipe comme le pourrait le laisser entendre l'article, nous travaillons dans des établissements différents. Notre étude vise des enfants différents, par l'âge et la scolarité.

Je connais Roger. Il a dû faire exprès l'Histoire de susciter une réaction, d'alimenter la rubrique «Livres» de L'Educateur.

R.L.

N.B. du critique. — J'entends la voix d'Yvette : «Alors, tu vois, même à l'Ecole Moderne, tous machos !» C'est diablement vrai : je n'ai eu de regards que pour le texte de Robert, sans me douter de ma partialité et sans sous-estimer le travail d'Yvette. C'est vrai que j'ai une tendance à l'amalgame : du C.P. à la Fac, les apprenants ont finalement des angoisses communes. Mais quarante ans d'Educateur ont amplement épongé l'étude du texte libre et des pratiques de l'élémentaire. Le trapèze sans filet est du côté des S.E.S. et en bon badaud parisien, j'y ai filé tout droit. Même pédagogique, le journalisme se nourrit d'abord d'étonnements. Mes excuses donc à Yvette pour ce sexisme inconscient et incurable qui me fait honte !

R.U.

Courrier des Lecteurs

En écho à «Comment il se fait que je tiens encore» d'A. Sprauel

Je pourrais dire que mon travail en classe n'a pas perdu de son allant, que j'entre dans ma classe toujours avec autant de plaisir, qu'il y a toujours des tas de petites marrantes et attachantes, là, devant moi...

Je pourrais dire...

Mais je dirais aussi que les élèves ont de plus en plus la trombine de nos prolos à la sortie de l'usine, que nos élèves perdent leurs noms et leurs rêves de gosses, qu'ils se confitent et se laissent aller à tous vents faciles (l'école ça sert à rien, à quoi ça sert si après on est au chômage...) et qu'on les retrouve inertes, décolorés sur leurs sièges comme ces confettis sur le trottoir après les jours de fête... Nos gosses n'ont plus ces rires de fêtes, ils se saoulent la gueule de T.V., de foot, de pain et de jeu, comme disait un certain César il y a déjà pas mal d'années... Qu'ils lavent leur palier pour mieux glisser, que quand on leur dit : «Qu'est-ce que tu as envie de faire... Qu'en penses-tu ?» ils pensent : «Expression... expression, quelle drôle d'idée, non merci on a déjà donné, même tout donné quand on a lavé l'escalier et tout est parti en fumée et le reste, ce mégot on l'a achevé du bout du pied.» Qu'il n'y aura bientôt plus en face de nous

des informatisés bien prêts, gosses cartonnés avec des jeux perforés et des élans programmés...

Je pourrais dire...

Mais je veux surtout dire que déjà chez beaucoup le renoncement résonne comme une clef et que tout cela raisonne mal et facile ! Oui André, ton article, il grimpeait déjà en moi et je n'aurais sans doute jamais écrit si tu n'avais commencé car je me disais : «C'est moi qui déconne... Je ne suis plus... J'ai changé... Je ne suis plus assez disponible, assez près d'eux et puis...»

Alors je cherche et je vois pareil, les mêmes objectifs mais en me battant plus et pourtant il en pleut des claques sur nos ambitions personnelles, mais tant pis, on recommence, on reprend car il faut prendre le temps, je sais, mais le temps aussi nous est compté, alors j'insiste.

Et puis regardons bien... Il y a encore l'étincelle : un échange qui prend les tripes, le texte qui ferait pleurer de beauté et de pureté... Les gosses ça existe encore, merde ! et c'est pour cela que comme la mer la pédagogie Freinet doit avoir des vagues sans cesse répétées...

Vous direz : et les écueils... je sais ! Le brevet des collèges... les nouvelles classes de seconde... une sélection sérieuse qui pointe son nez et les gosses qu'il va falloir aider au milieu de cela... alors l'expression, la créativité, la communication, ce ne sont plus des priorités ?... que si, et d'autant plus ! Affirmer la

personnalité de l'enfant lui donner son droit d'être par l'expression sont ses armes pour demain et il en aura encore plus besoin. Nous devons encore plus nous battre et lier nos compromis à notre pédagogie... et notre apport il se verra demain et c'est vrai qu'il sera de moins en moins gratifiant quant aux résultats immédiats...

Alors ?

On veut nous faire travailler avec un cadre de plus en plus strict on n'interdit pas notre pédagogie, non ! mais on en interdit les moyens et le temps, c'est vrai ! mais cela n'est ni notre faute, ni celle des gosses, alors il y a eux et nous devant l'obstacle, il nous faudra le franchir, même si les gosses ne suivent que peu...

Moi aussi parfois, je préférerais aller garder des moutons, pour qu'on me foute la paix... mais le planning, le texte libre, l'échange, le théâtre, le dessin libre sont là et c'est un combat pour demain... même s'il y a la rédac, la grammaire, le commentaire qu'il faut soutenir face à la réalité scolaire... notre dos va se charger et ce poids sera lourd, trop lourd peut-être mais André n'est pas seul et le mouvement est là, il devra être de plus en plus là !

Il n'y a peut-être rien de concret (1) là-dedans, je sais... mais mon sentiment actuel en est plein de concret et il en déborde à craquer parfois aussi...

D. VERDIER
Saint-Aubin-des-Bois
14380 Saint-Sever

(1) N.D.L.R. — Votre concret personnel ?... Que chacun dise simplement ses petites réussites, ses problèmes, la complexité de ses approches pédagogiques. Ecrivez à Janou LEMERY, 64 boulevard Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand.

DES LIVRES PARUS RÉCEMMENT :

- **Les dessins de Patrick**
P. Le Bohec et M. Le Guillou, Casterman E3
Témoignages.
- **Ecoute maîtresse** (une institutrice chez les
enfants «fous»)
Suzanne Ropers, Stock 2.

RAPPEL

- **Pour une méthode naturelle de
lecture**
- **Les équipes pédagogiques**
- **Albums :**
 - Aventures dans l'œuf
 - Le monde des champignons

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Art enfantin n° 100

Un numéro d'anniversaire regroupant des articles et
des illustrations de 20 années de la revue.

La Brèche n° 69 (mai 81)

- Notation, évaluation.
- Maths et sciences : de l'autre côté du miroir.
 - Colloque I.R.E.M. sur l'enseignement
technologique.
 - Service après-stage.
 - Chronique audiovisuelle.
 - Le plan de travail.



DES OUTILS

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

- **Cahiers de techniques opératoires - niveau C**
5 cahiers (5,40 F l'un).
- **Série de 48 fiches F.T.C. éducation corporelle**
(37,00 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



202
Un moulin à vent
et son vieux
meunier



906
Naissance d'une bande
dessinée : Rahan



440
La puce et le pou



129
Antisémitisme
et racisme aujourd'hui

DES ADRESSES UTILES :

Pour échanger son journal avec d'autres classes :
s'adresser à *Louis LEBRETON, La Cluze, 24360 Le Bugne.*

Pour trouver des correspondants :

- **Premier degré, maternelle** (sauf enfance inadaptée) : *Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02100 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, 17460 Vaux-sur-Mer.*
- **Circuits de correspondance naturelle** : *Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.*
- **Correspondance internationale** : *Annie BOURDON, F.I.M.E.M., 42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.*

LE SAVIEZ-VOUS?

Le conseil des maîtres doit être réuni au moins une fois par trimestre...

Un relevé des décisions doit être établi et conservé à l'école...

... discute de la vie pédagogique de l'école

... discute de l'élaboration du règlement intérieur... de la répartition des élèves dans les classes...

... de la répartition des maîtres dans les classes...

... étudie les méthodes et procédés d'enseignement...

... discute de l'entretien et le recrutement de la bibliothèque...

... ET LE CONSEIL DES MAÎTRES CHEZ VOUS, C'EST COMMENT?

et si on se réunissait à Noël!
d'accord, j'amène le champagne!
et moi les petits gâteaux!
penserai dire aux enfants qu'il n'y aura pas d'étude!

mais je n'ai jamais dit ça
mais si!
mais non!

je ne conseille pas à mon boucher de couper sa viande comme ci ou comme ça alors

ça fait dix ans qu'on fait ça comme ça!

bon, je prends le CM2, cette année c'est moi le plus ancien!
ah bon?

je fais comme ça me chante!
moi aussi ta lalala

mais de combien, je dispose exactement pour ma classe!
restez poli!