

XU

# *1'éducateur*

## *pédagogie freinet*

- **Freinet :**  
discours aux parents
- **Le militantisme pédagogique**  
en question
- **Fiches pour les curieux**

**n°3**

15 octobre 80  
53<sup>e</sup> année

15 n<sup>os</sup> + 5 dossiers : 118 F  
Etranger : 153 F



# SOMMAIRE

## n°3

### Editorial

Premier discours à des parents sur la pédagogie nouvelle prolétarienne - *C. Freinet*

1

### Ouvertures

Le militantisme pédagogique en question : entretien avec B. Charlot - *J. Chassagne*

3

### Livres pour enfants

10

### Fiches technologiques

11

### Actualités de *L'Éducateur*

13

### Pages affichables

16-17

### Outils

Des fiches pour les curieux - *M. Bonnetier*

21

### Pratiques

• Un travail-jeu à partir d'un poème - *A.-M. Mislin*

25

• Problèmes vécus et initiation mathématique - *F. Oury*

26

### En débat

Où allons-nous ? - *M. Pellissier*

28

### Livres et revues

31

Photos et illustrations : Photo Lonchamp : p. 3 - Photo C.N.D.P. / J. Suquet : p. 6 - Photo Cervoni : p. 7 - J. Brunet : p. 8 - G. Bailly-Maitre : p. 8-9 - Photo école Karine : pp. 21 et 24 - G. Rosière : p. 29 - Crouzet : p. 29 - R. Ueberschlag : p. 30.

## Premier discours à des parents sur la pédagogie nouvelle prolétarienne

Camarades ouvriers et paysans, on vous demande souvent de défendre l'école.

Mais quelle école ?

Celle que les meilleurs d'entre nous accusent de servir hypocritement le régime d'exploitation contre lequel vous vous dressez, celle qui ne serait qu'un rouage de la grande machine d'asservissement capitaliste ?

Et quelles raisons avez-vous alors de défendre cette école ?

La condamner en bloc et irrévocablement pour attendre patiemment la révolution et, pendant ce temps, laisser les jeunes générations entre les griffes tenaces de la réaction ?

Agir dès maintenant, mais en quel sens ?

Nous sommes en France de nombreux éducateurs d'avant-garde qui essayons de tirer du présent le maximum d'avantages pour le progrès socialiste, qui jetons, au sein même de cette école capitaliste dont nous dénonçons obstinément les tares, les fondements inébranlables de votre école prolétarienne...

Dans aucune branche d'activité humaine, la domination capitaliste n'est aussi bien camouflée que dans l'asservissement de tout le processus scolaire. A tel point que de nombreux éducateurs, militants clairvoyants et dévoués de la classe ouvrière, continuent servilement à l'école une besogne obscurantiste dont ils ne comprennent point encore les dangers. Et c'est cet aveuglement quasi général qui complique étrangement notre tâche...

Nous sommes quasi seuls à opposer un clair bon sens aux grands mots de la scolastique, à ses formules débordantes d'idéalisme et de spiritualité. L'instituteur, le professeur, élevés dans le culte et l'admiration de cette culture, en restent éblouis et déformés. Le pauvre travailleur lui-même, ancré à la terre et au labeur par sa condition et sa destinée, et qui ne peut s'élever à cette hauteur de pensée formelle, éprouve une sorte de béate et traditionnelle vénération devant les grands hommes pères de ces grands principes...

N'en déplaise à tous les philosophes et à tous les théoriciens, grands ou petits, nous ne les suivrons pas dans leurs spéculations. Nous ramènerons le problème sur le terrain du bon sens et de la raison matérialiste ; nous tâcherons surtout de voir clairement les voies futures où pourront s'engager les activités prolétariennes.



Quand on vous parle d'école vous comprenez instinctivement *instruction*.

Et, effectivement, l'école actuelle a été créée par le capitalisme, elle est entretenue — si peu, hélas ! — pour vous instruire d'abord. Et non pas vous instruire dans le sens humain et philosophique qui serait de vous aider à connaître, dans ses plus intimes manifestations, la vie que vous devriez dominer, mais vous

instruire seulement au point de vue technique, afin de mieux vous utiliser économiquement, de tirer de vous un meilleur rendement...

On vous envoie à l'école pour vous apprendre à lire, à écrire, à compter, parce que l'industrie actuelle a besoin d'ouvriers en possession de ces techniques élémentaires...

Si les maîtres de ce régime voulaient véritablement l'instruction du peuple, il y a longtemps qu'ils se seraient rendus compte de deux faits incontestables sur lesquels nous croyons utile d'insister.

Le premier, c'est la faillite de la soi-disant mission de l'école.

Si le capitalisme avait tenu à vous instruire, il y a longtemps que lui, le rationalisateur, se serait rendu compte à quel point l'école travaille à vide...

Que reste-t-il de tout l'effort scolaire pour l'immense masse des enfants, nous pourrions répondre sans gros risque d'exagération : à peu près rien si ce n'est une technique rudimentaire de la lecture, de l'écriture et du calcul.

C'est beaucoup, diront peut-être quelques esprits obstinés ?

Mais vous n'ignorez pas que, sous l'empire de la nécessité, un jeune homme ou un adulte — et il en serait de même pour l'enfant — peut apprendre à lire et à écrire en quelques jours, en quelques heures...

Tout cela est certain, démontré et démontrable. Mais il faut, dans l'intérêt du régime, qu'on vous amuse avec des méthodes scolastiques qui endorment votre esprit ; on interdit ou on boycotte les essais logiques de bonne rationalisation du travail scolaire. Et vous autres, parents, qui avez pâti pendant dix ans sur les bancs de l'école et voyez maintenant vos enfants suer sang et eau pour une tâche sans intérêt et sans vie qui, de ce fait, est véritablement au-dessus de leurs forces ; les instituteurs eux-mêmes qui sont victimes de cette complication anormale de l'effort, tous vous vous persuadez que ce qu'on enseigne à l'école est vraiment bien difficile, que seuls en profitent les bien doués...

Nous vous dirons qu'il existe des méthodes qui permettraient à des enfants vivant normalement au sein de la société d'acquiescer inmanquablement, sans pleurs ni souffrances, avec la joyeuse sûreté d'une vie qui s'épanouit, une instruction cent fois plus sûre et plus solide que celle que donne l'école capitaliste. Mais nous vous dirons aussi pourquoi le régime n'accepte ni ne recommande ces pratiques libératrices.



C'est parce qu'on ne veut pas vous libérer, qu'on veut au contraire vous asservir chaque jour davantage qu'on endoctrine vos enfants au lieu de les préparer à la vie ; qu'on les parque entre quatre murs, loin des bruits de la rue, loin des spectacles édifiants

du travail, de l'effort et de la lutte qui pourraient dangereusement leur ouvrir les yeux.

Et pour leur donner cette instruction à laquelle, avec raison, vous accordez tant de prix, on vous déforme votre enfant; par une discipline autoritaire impitoyable, on use ses forces vitales tendues désespérément vers la création et l'avenir: on l'habitue à souffrir, à supporter passivement, à accepter ce qui est; on brise définitivement son élan. Et, quand cette besogne a été menée à bien — pour notre malheur à tous — on jette dans la vie des enfants ou des adolescents coupés de l'activité sociale, sans élan et sans foi, tout juste capables d'œuvrer passivement comme des bêtes de somme, de croire tous les bobards des journaux ou de la radio, d'aller voter ou de partir à la guerre.

Pessimisme! Que non pas. C'est, hélas! la réalité des faits.



Ce qui caractérise le jeune être, vous le savez, c'est son immense potentiel de vie, c'est son besoin d'agir, de créer, d'enrichir sa personnalité, de s'épanouir, disons-nous. L'école n'aurait-elle rien appris, n'aurait-elle fait que stimuler, par des techniques spéciales, cet instinct de vie; si à treize ans l'enfant se sentait solide, intrépide et puissant, comme à pied d'œuvre, il ferait des merveilles.

Mais il ferait des merveilles à condition encore qu'on les lui permette. Il s'épanouirait, à condition du moins que la vie ne contrarie pas brutalement cet épanouissement.

Vos enfants aujourd'hui sont déformés, dégoûtés de la vie et de l'effort, sans enthousiasme et sans élan...

Notre rôle, notre but, éducateurs d'avant-garde, c'est de réduire au minimum, à l'école, la malveillance capitaliste, de ménager en l'enfant ouvrier et paysan cet élan vital sur lequel nous fondons tous nos espoirs. Et nous vous apprendrons quelle devrait être votre attitude vis-à-vis des éducateurs qui travaillent dans le sens que nous indiquons. Vous apprendrez à dédaigner l'instruction formelle capitaliste, à honnir l'autorité et l'asservissement. Pour la plupart d'entre vous, égarés par les pratiques scolaires traditionnelles, vous n'avez d'yeux encore que pour l'écolier qui rentre le soir, exténué par une besogne sans vie — et que vous ne comprenez pas...

Nous vous apprendrons à considérer avec des yeux nouveaux l'enfant original et joyeux, qui se saisit de la vie avec une candeur et une puissance à vous rendre jaloux; nous vous aiderons à soutenir les éducateurs qui ne remplissent pas la tête de vos enfants, mais qui leur insufflent de la vie et de la joie et de l'espoir. Car alors, ces enfants ne sauront plus subir passivement: comme ces poulains indomptés tout frémissants d'une activité irréductible qui cassent chaînes et courroies, ils partiront puissamment à l'assaut de leur nouvelle vie, renversant comme fétus de paille ces obstacles que notre faiblesse a laissé s'accumuler devant notre idéal que la tradition déforme et grossit, que la logique condamne et dont la jeunesse triomphera pour peu que nous l'y disposions.

C. FREINET  
février 1935

N.D.L.R. — Nous n'avons gardé que de larges extraits de l'article original écrit par C. Freinet pour L'Éducateur prolétarien. On en trouvera le texte intégral dans la B.E.M. n° 56-58: «Appel aux parents» (p. 43).



# LE MILITANTISME PÉDAGOGIQUE EN QUESTION

Un entretien avec Bernard CHARLOT

En 1976, Bernard CHARLOT publiait *La mystification pédagogique* (1).

L'argument central du livre était l'articulation entre pédagogie et idéologie.

En 1979, en collaboration avec Madeleine FIGEAT, il a poursuivi la démarche entreprise avec *L'Ecole aux enchères* (2). Mais cette fois, les auteurs l'élargissent à une double réflexion : celle alimentée par les textes de tous bords, du ministère à *Perspectives d'éducation populaire* (3), en passant par la F.E.N., avec l'intention de démonter un discours pédagogique majoritaire mystificateur («le nouvel évangile pédagogique»), le tout appuyé sur une dénonciation chiffrée et percutante de la programmation de l'échec scolaire ; celle qui vise à mettre en évidence les réductions opérées par les démarches coopératives et institutionnelles dans une école qui prépare avant tout à la division sociale du travail capitaliste renforcée par une déqualification accrue du savoir et des emplois.

Ce dernier livre a déjà alimenté de nombreux débats. A lui seul, il justifiait une présentation et une réflexion à paraître dans *L'Éducateur*.

Il se trouve que ces derniers mois, Bernard CHARLOT a amorcé un travail d'approfondissement du dernier chapitre de *L'Ecole aux enchères* : «Autogestion pédagogique ou école aux travailleurs ?». Le premier acte en est la rédaction de l'article «Un mouvement pédagogique pour quoi faire ?», qui interpelle l'ensemble des mouvements pédagogiques et peut-être plus particulièrement l'I.C.E.M. et qu'on peut résumer par la question : «*Pourquoi les mouvements pédagogiques sont-ils des mouvements d'éducation populaire et non des mouvements populaires d'éducation ?*» explicitée par celle-ci : «*Quels intérêts de classe expriment les mouvements pédagogiques ? Pourquoi ces intérêts doivent-ils être exprimés par l'intermédiaire d'enseignants ? Pourquoi ne recrutent-ils pas dans les classes populaires alors qu'ils veulent promouvoir une éducation populaire ? Pourquoi s'adressent-ils presque toujours aux enseignants et fort rarement aux ouvriers, aux employés, ou encore aux élèves, bref à ceux qui sont les victimes de l'actuel système scolaire ?*»

C'est donc avec l'intention de parler du livre *L'Ecole aux enchères* et de cet article qui le prolonge, que j'ai rencontré Bernard CHARLOT. Le livre comporte une analyse détaillée des textes et des intentions ministérielles. Il rassemble et analyse les chiffres qui, plus que tous les discours, disent combien l'échec scolaire est programmé à travers une formation diversifiée et adaptée aux besoins d'une économie de profit qui se restructure en jouant sur le chômage et la déqualification des emplois. Mais aussi, il fait un sort particulier à l'éducation nouvelle et plus particulièrement à l'I.C.E.M. et aux divers courants de pédagogie institutionnelle. Il m'apparaît évident que le débat n'est pas clos avec cet interview. L'article de Pierre LESPINE qui paraîtra dans le prochain numéro constitue une première réponse non pas aux propos tenus par B. CHARLOT lors de l'interview, mais à ce qui nous interpelle dans le livre et dans l'article «Un mouvement pédagogique pour quoi faire» dont nous citons ici même un certain nombre d'extraits (4).

J. CHASSANNE

(1) Payot éditeur. (2) Petite bibliothèque Payot. (3) Document I.C.E.M., Petite collection Maspéro.

(4) L'article a été publié par *Dialogue* (n° 35) et par *L'Ecole émancipée* (n° 15, 5 mai 1980).



J.C. — D'emblée, après avoir dit combien nous pouvions nous rejoindre au niveau de certaines analyses (les handicaps socio-culturels, le « rapt du savoir », science et politique...), je fais part de mes réserves à propos de la méthode qui a présidé à l'élaboration du livre de B. CHARLOT et M. FIGEAT : l'utilisation de multiples extraits de documents qui charpentent le discours et la démonstration. Le procédé, un peu excessif à mon avis, pourrait conduire à des caractérisations que seuls les contextes permettent d'authentifier ou d'invalidier.

Mais ce qui m'intéresse plus, c'est d'où parlent les auteurs. Bernard CHARLOT ne peut sans doute répondre qu'en son nom propre. C'est donc son parti pris personnel que je lui demande d'explicitier.

Comme il le dit volontiers, la pédagogie ne l'intéresse pas en soi. Son analyse concerne le champ politique, exclusivement.

B.C. — Notre problématique est double. Dans *La mystification pédagogique*, je faisais une analyse de type conceptuel qui essayait de montrer que toute analyse pédagogique non articulée au problème de la division sociale du travail devient mystificatrice. Avec Madeleine FIGEAT, dans *L'Ecole aux enchères*, nous avons essayé d'aller au-delà du concept de division sociale du travail pour voir ce qu'est concrètement dans la société actuelle, la division sociale du travail.

C'est vrai qu'en utilisant des extraits de texte, on peut aller jusqu'à montrer qu'ils correspondent, parfois terme à terme, avec des extraits du discours officiel. On pourrait le faire avec certains de mes textes.

Soyons clairs. Si on parle d'une façon générale de pédagogie de la réussite, d'épanouissement de l'enfant, d'orientation qui tienne compte du choix des élèves, on va globalement se retrouver d'accord sur ce discours. Ainsi, par exemple, les mouvements pédagogiques, la majorité de la F.E.N. et le ministère peuvent exprimer des discours apparemment proches.

Or, justement, nous avons voulu comparer les discours avec ce qui se passe à la sortie de l'école, et remettre en cause non pas le contenu du discours pédagogique, mais la problématique à partir de laquelle on tient le discours pédagogique.

La réalité sociale actuelle, c'est que 75 % des enfants seront plus tard ouvrier ou employé ; c'est que l'économie capitaliste actuelle réclame, selon les chiffres officiels, 40 % des travailleurs non qualifiés ; c'est que 38,9 % d'élèves qui sortent avec un C.A.P. ou un B.E.P. industriels seront engagés selon le VII<sup>e</sup> plan sur des emplois non qualifiés d'O.S. ou manœuvre. En conséquence, confronté à cette réalité, quelle fonction sociale joue le discours pédagogique, quelles que soient les différences entre le discours officiel et celui de la F.E.N. par exemple ? Ces discours, l'un et l'autre, ne se réfèrent pas directement à ce que les enfants vont devenir à la sortie de l'école et se situent de ce fait dans la même problématique. Et la question qu'on s'est posée dans le dernier chapitre qui a fait hurler tant de militants, c'est de savoir s'il n'y avait pas un

discours des mouvements pédagogiques qui s'inscrivait lui aussi dans cette problématique, malgré d'autres intentions pédagogiques et politiques.

Ce qu'on a cherché à faire, c'est introduire une autre façon de parler de l'éducation. Tout comme BOURDIEU et PASSERON, BAUDELLOT et ESTABLET ont pu changer complètement la problématique des discours enseignants et sortir des mystifications de l'école libératrice, nous avons essayé d'apporter un nouvel éclairage. Eux comparaient l'origine sociale des enfants avec leur réussite scolaire. Nous avons pris le problème par l'autre bout : l'école par rapport à ce que les jeunes vont devenir ensuite. Les enseignants sont très sous-informés sur ce que deviennent leurs élèves à la sortie de l'école.

J.C. — Ceci étant posé, il apparaît à la lecture du livre que pour apporter un début de réponse à cette contradiction vécu scolaire / situation de l'emploi, l'effort des auteurs se porte sur la question du savoir : le concept de « pédagogie politique du savoir » occupe une position centrale dans la démonstration présentée dans *L'Ecole aux enchères*.

B.C. — Il y a de plus en plus d'élèves diplômés et de moins en moins d'emplois qualifiés à offrir. Cela apparaît au niveau des élèves de C.A.P. mais de plus en plus aussi au niveau des ingénieurs et des techniciens supérieurs. L'économie actuelle ne peut pas offrir aux jeunes des emplois dont la qualification correspondrait à leur niveau de formation. L'insertion dans l'emploi est donc une déqualification des jeunes.

Au niveau de l'ensemble des sociétés industrielles, qu'elles soient de l'Est ou de l'Ouest, on aperçoit un phénomène de dévalorisation des diplômes en cascade.

Il y a quinze ou vingt ans, le bac donnait accès à des emplois de cadre moyen alors qu'aujourd'hui il ouvre à des emplois d'employés. Le phénomène est le même pour les diplômés qui

donnaient accès à des emplois de cadres supérieurs alors qu'aujourd'hui il s'agit d'emplois de cadres moyens.

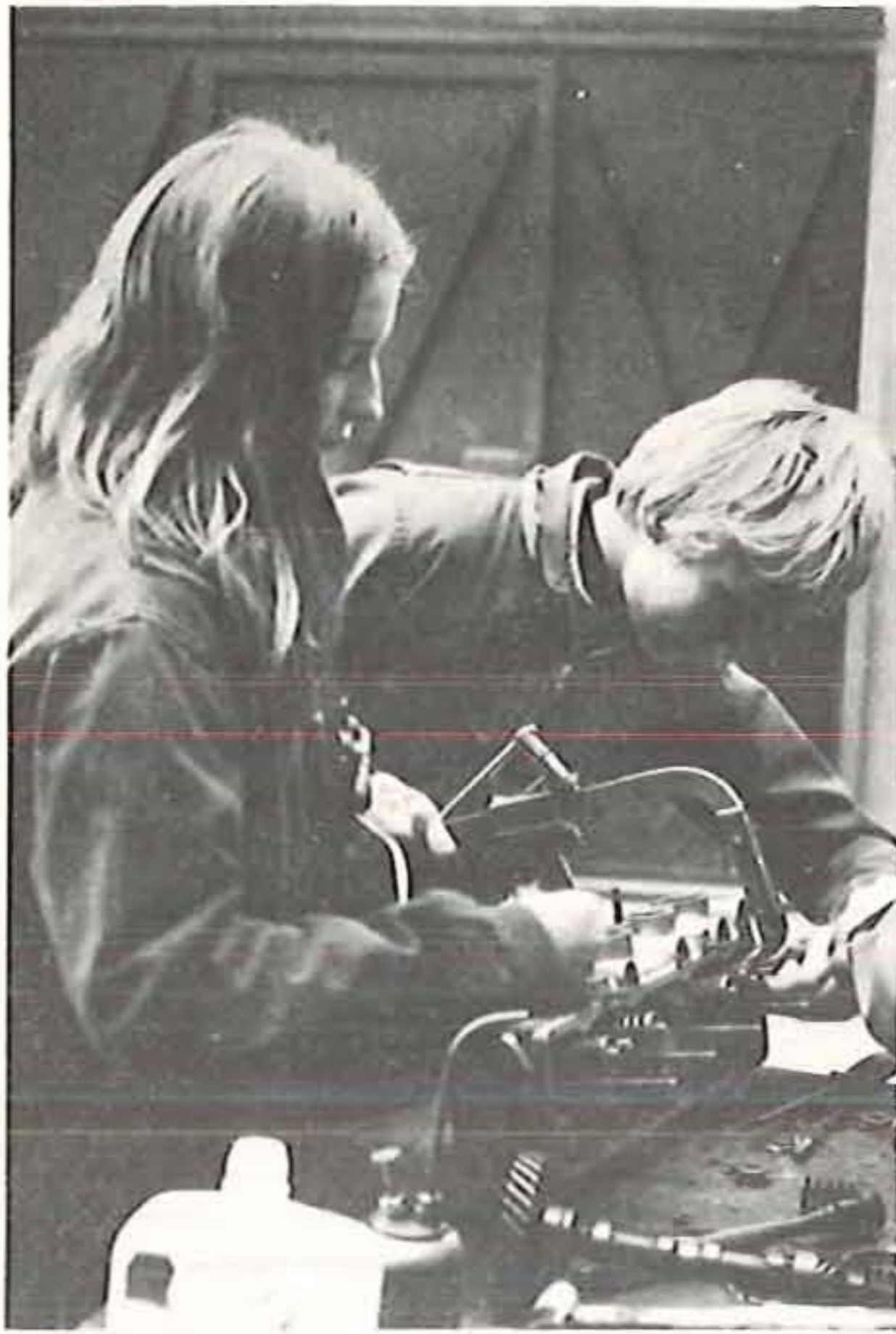
Or ces diplômes attestent un certain type de savoir. On constate donc une dévalorisation sociale systématique de ces savoirs. D'où l'importance de la problématique du savoir.

Cette importance apparaît aussi à travers l'évolution technocratique de plus en plus importante de notre société. Par technocratie j'entends le fait que certains prétendent à des pouvoirs de décision au nom de leur savoir alors que ces pouvoirs de décision ne concernent pas leur domaine de compétence. Le médecin, le garagiste, et pas seulement l'énarque, secrètent une autorité sociale qui se masque derrière une compétence technique.

Le savoir sert de justification à un pouvoir qui de droit ne relève pas d'une compétence technique. Cela se voit dans les usines ou la justification de choix concernant l'organisation du travail est présentée à travers des impératifs techniques. Ainsi en est-il du travail posté (les 3 x 8) mis en place du fait de l'importance relative de plus en plus grande du capital constant (infrastructure, machines) face au capital variable (force de travail). La durée de rentabilité économique d'une machine étant de plus en plus courte (du fait des transformations techniques de plus en plus rapides), on est conduit à mettre en place le travail posté qui rentabilise l'investissement par une utilisation des machines en continu. Ces raisons économiques sont le plus souvent masquées par des raisons techniques.

Ces impératifs techniques ont partie liée non seulement avec la possession effective d'un savoir technique et scientifique mais aussi avec une certaine représentation de ce qu'est le savoir. Il y a des gens qui ont le savoir technique et scientifique, et en conséquence, on a tendance à leur reconnaître des pouvoirs de décision au niveau de l'organisation du travail ou du mode de vie des gens. Face à cela, on peut avoir une action





de dévalorisation systématique du savoir et je me demande si dans ces dix dernières années, dans les mouvements pédagogiques, on n'a pas mis l'accent sur la lutte idéologique à juste titre mais en laissant un peu trop de côté le problème du savoir, l'essentiel étant les relations entre les gens... Mais concrètement, le savoir a un impact véritable dans les conditions de travail et dans la vie des gens : pour mettre une usine en autogestion, pour continuer la production alors qu'on est en grève, pour se défendre dans les luttes syndicales, il faut un certain nombre de savoirs.

Au nom de l'analyse juste qui est que le savoir crée du pouvoir, n'a-t-on pas renoncé — y compris au niveau de ceux qui luttent pour une école progressiste — à transmettre un certain nombre de savoirs au lieu de se donner pour objectif de transmettre ce savoir à une grande majorité d'enfants ? N'est-on pas tombé dans une orientation qui correspond aux besoins actuels du patronat : emplois de moins en moins qualifiés, formation professionnelle de plus en plus sommaire, formation idéologique à l'environnement technique de plus en plus envahissante.



La discussion ne nous a pas permis de pousser plus avant cette réflexion sur les savoirs et je le regrette d'autant plus qu'il me semble qu'il y a là, à la fois, une façon réductrice d'envisager le savoir (de quels savoirs parle-t-on ? à quels niveaux ? quels rapports contenus / démarches ? quelle dialectique vécu / communication / production ?) et un amalgame, un peu rapide entre des pratiques rénovées (qui ont procédé à des substitutions de contenus (maths - français) sans transformation des démarches d'apprentissage, ou ont perdu dans le marais des disciplines d'éveil les repères et contenus tangibles des disciplines

scientifiques et historiques) et celles préconisées et pratiquées par les mouvements dont l'I.C.E.M.

A ce moment de notre entretien, j'ai choisi de faire retour au livre et de mettre en question ce qui est caractérisé comme une illusion des classes coopératives : «La base politique des pédagogies coopératives et institutionnelles est une réduction mystificatrice : de la société à une juxtaposition d'individus, et des rapports de classe à des rapports inter-individuels, eux-mêmes fondés sur la structure psychologique de chaque personnalité.»

J.C. — Le dernier chapitre du livre, «Autogestion pédagogique ou école aux travailleurs ?» fait le procès des pratiques pédagogiques dont l'objectif prioritaire serait de démonter les mécanismes du pouvoir pour préparer les jeunes à une mise en question de ces mêmes mécanismes dans la société. L'I.C.E.M. est largement pris à partie à cette occasion. A cette critique, j'oppose plusieurs arguments.

La maîtrise concrète des phénomènes de pouvoir est certes un des objectifs de la classe coopérative. Mais ce n'est qu'un aspect de nos pratiques, posé plus en terme de finalités (c'est une composante de la notion d'autonomie) qu'en terme d'apprentissage débouchant sur une «compétence» alimentant ipso facto un comportement révolutionnaire. Plus que du Pouvoir, il est question des pouvoirs conquis par les individus et par le groupe, pouvoirs qui sont les savoirs construits, les comportements créatifs, les maîtrises relationnelles, la manifestation quotidienne de son identité culturelle et de son histoire personnelle, la liquidation de ses angoisses et de ses tabous...

Jamais nous n'avons nourri l'illusion de la révolution préparée depuis la classe. Notre objectif reste de favoriser une plus grande réussite et une plus grande lucidité pour chacun, tout en agissant pour la transformation généralisée du système.

Les travailleurs ne sont pas des paillasons dites-vous. «Les travailleurs ne sont pas plus des enfants soumis à une autorité patronale vécue comme paternelle qu'ils ne sont dépourvus d'idées et de langage... Vouloir les libérer en réveillant leur créativité ou en compensant leurs handicaps, c'est avoir intégré l'image des travailleurs que véhicule l'idéologie bourgeoise.»

Certes nous n'avons pas de leçons à donner aux travailleurs. Mais il est clair aussi que les travailleurs ne sont pas la masse uniforme et consciente que vous décrivez.

Les travailleurs sont divisés parce que le système s'organise pour qu'ils le soient. Dans les rapports quotidiens, c'est souvent le chacun pour soi et l'indifférence généralisée. Les «Sarcelles» ne deviennent une erreur pour le pouvoir que lorsque leur accumulation provoque la violence, alors que des ghettos on attend plutôt une neutralisation des rapports de classe.

La réalité psycho-sociologique de l'entreprise, c'est aussi les pouvoirs, les responsabilités qui sont imbriquées de telle sorte qu'on fait assumer par de nombreux travailleurs la logique du profit, de l'orga-

nisation capitaliste du travail et de la hiérarchie en chaîne. Il y a là une solidarité construite sur de fausses évidences. Par l'action que nous menons et que je viens de résumer, peut-être contribuons-nous simplement à rendre les gens un peu plus disponibles et lucides.

B.B. — Je vais m'expliquer sur le problème du pouvoir.

La pédagogie depuis au moins dix ans, et les mouvements pédagogiques, ont centré leur réflexion sur la notion de pouvoir.

Des phénomènes de pouvoir existent dans la société, mais on ne peut parler du Pouvoir avec un P. Dans les entreprises, il y a un poids de l'autorité hiérarchique de plus en plus grand, mais on ne peut comparer directement et résumer, comme le fait LAPASSADE, sous le nom de Pouvoir, les différents phénomènes de domination qui s'exercent sur les lieux de travail.

Dans une entreprise, il y a d'abord le pouvoir patronal d'embauche et de licenciement. En dépit de la conscience de l'exploitation, ce pouvoir demeure. Il y a ensuite le pouvoir de l'organisation de l'espace : la chaîne (difficulté de communication...), les formes de production continue (isolement des ouvriers de la pétrochimie devant leurs tableaux de commande), la parcellisation de l'espace au-delà du travail (les foyers d'immigrés). Il y a le pouvoir de l'organisation des temps de travail, il y a le pouvoir de l'information (non circulation, manœuvres patronales...), il y a les problèmes d'infantilisation.

Mais les problèmes de rapports à l'autorité hiérarchique ne nous semblent pas être les formes principales de domination capitaliste, dans le monde ouvrier du moins. Par contre, pour le monde des cadres, ingénieurs, etc., la problématique de la relation personnelle au supérieur hiérarchique semble plus juste que dans le monde ouvrier, les relations de domination passant davantage par des rapports personnels au supérieur hiérarchique. Traiter le problème du pouvoir sous cet angle, c'est en fait traiter plus spécifiquement le problème rencontré par les cadres et les techniciens.

Dans la classe coopérative, refuser de reproduire les rapports de domination et d'exploitation, c'est bien sûr très positif, on ne l'a sans doute pas dit assez nettement dans le livre ; mais nous ne sommes plus d'accord lorsqu'on interprète la lutte contre la domination capitaliste en terme de Pouvoir et qu'on met en place des formes de désaliénation vis-à-vis de l'autorité hiérarchique personnelle qui concernent bien plus la petite bourgeoisie que les classes populaires. Les ouvriers n'ont pas besoin d'être passés dans une classe Freinet pour comprendre que la façon dont ils travaillent n'est pas conforme à un certain nombre de leurs aspirations et intérêts. Ils sont coincés : c'est ça ou la porte.

Je voudrais aussi m'arrêter sur une autre opposition entre nous. Il s'agit de la notion de production, qui est censée caractériser la classe coopérative comme il est dit dans *Perspectives d'éducation*



populaire et qui est placée sur un même plan que dans l'entreprise industrielle. On a l'impression qu'on joue sur le mot «production». Dans la classe coopérative, lieu de formation, celui qui a le pouvoir institutionnel, le maître, a pour objectif d'aider les élèves à avoir accès aux instruments de production.

Dans le monde de la production, le clivage fondamental est que certains possèdent les instruments de production et que d'autres ne les possèdent pas. La logique de l'économie capitaliste est profondément différente de la logique de la formation. Le conseil de classe coopérative — pratique positive en soi — permet de gérer des conflits d'opinion, de comportement. Par contre, dans le monde du travail, les conflits à régler ne sont pas d'opinion ou de comportement. Un patron de gauche, progressiste (ça existe), est pris dans les mêmes contradictions que les autres patrons : les conflits naissent d'intérêts divergents. La logique de la production est la logique du profit qu'on ne peut en aucun cas reprendre dans l'école.

La politique du C.N.P.F. conduit à une tentative de dépassement des conflits par la mise en place de réunions d'ateliers ou l'organisation de groupes de travail semi-autonomes. Rien de ce qui est essentiel (cadences, salaires, horaires, machines, investissements...) ne peut être dans ce cadre remis en cause, alors qu'on crée l'illusion d'une participation à la définition de l'organisation du travail. En la comparant à cette démarche du patronat, on peut se demander si la classe coopérative n'est pas compatible avec cette nouvelle forme de gestion idéologique de la main-d'œuvre.

Autrement dit, inviter les gens à prendre du pouvoir sur le lieu de travail, à participer aux décisions, ce n'est pas en tant que tel révolutionnaire.

**Sur le plan idéologique, la classe coopérative est relativement neutre dans ses effets politiques. Elle peut s'intégrer dans un mode de fonctionnement social qui est celui des conseils ouvriers, comme elle peut**

**s'intégrer dans un nouveau mode de gestion idéologique des travailleurs de type capitaliste...**

Elle peut même apparaître comme mystificatrice. J'ai souvent l'impression qu'en pédagogie Freinet on travaille pour la société socialiste en supposant que le passage de la société actuelle à la société socialiste est déjà fait. C'est vrai que dans un autre mode de production, on rencontrerait toute une série de problèmes de fonctionnement des individus dans des groupes qui seraient à régler, la formation ayant à dire sur ces problèmes. Mais le problème clé, c'est celui de ce qui attend les jeunes actuellement à la sortie de l'école, et des armes qu'ils doivent posséder (le niveau de formation, le niveau de diplôme, la capacité d'organisation collective face aux problèmes posés par l'outil de travail (5)...)

J.C. — La classe coopérative n'est pas moins soucieuse du niveau de formation que les autres ; elle emprunte d'autres voies que nous pensons plus efficaces... Tu me permettras de contester la façon dont tu décris la classe coopérative, la réduisant à un univers un peu paradisiaque. On s'y appuie sur les activités de production et cela implique la reconnaissance des niveaux de compétences des individus, la nécessité de se mettre d'accord sur les modalités de travail, la répartition des tâches, etc. Tout le monde n'est pas tout beau, tout gentil, et interchangeable. Les différences sont prises en compte, et ce n'est pas sans être générateur de conflits autant que d'entraide ou de désirs...

B.C. — Et il reste une différence de fond qui est que l'un des objectifs fondamentaux de la classe coopérative est de faire naître et aboutir des désirs et compétences nouvelles.

(5) Sur ce point précis, le cas de LIP est significatif. Lorsqu'il s'est agi de désigner à la tête de l'entreprise autogérée un nouveau «P.D.G.», ce n'est pas vers Charles PIAGET, qui dirigeait la lutte, qu'on s'est tourné, mais vers le dernier cadre encore engagé dans la lutte, souligne Bernard CHARLOT.

C'est d'amener chacun à un niveau maximum de compétence. C'est aussi de partager les tâches non qualifiées. Voilà une série de décalages profonds avec le monde de la production où au contraire on multiplie les tâches non qualifiées, où il est nécessaire que tout le monde n'ait pas accès aux compétences supérieures.

Dans le monde de la formation, on va parler en terme de compétence des individus ; dans le monde de la production, on parlera d'exigence des postes de travail, la logique étant celle de l'articulation entre les postes de travail pour une productivité maximum.

J.C. — Jusqu'ici, nous avons échangé en faisant référence au terrain étroit de la classe. Mais l'action de l'Education Nouvelle ne se limite pas à la pratique quotidienne avec les élèves.

Bien des militants cherchent au-delà et veulent élargir cette action par la mise en place d'équipes, le contact avec parents et travailleurs, en s'efforçant de créer des actions et des prises de positions convergentes.

Il s'agit d'une espèce d'entreprise de conscientisation. Dans votre livre, toute la dernière partie fait l'impasse sur cette démarche effective ou l'évoque en termes péjoratifs (les équipes, par exemple). Votre discours, dans cette partie, m'apparaît fort négativiste d'autant plus qu'en dehors de formules vagues, aucune perspective sérieuse n'est dégagée.

B.C. — Dans ce que tu dis, je retiens l'idée de conscientisation. Ça m'accroche parce que tu sembles poser le problème ainsi : comment faire pour conscientiser les masses populaires ; alors que ma question, ce n'est pas celle-là. C'est : comment faire pour conscientiser les enseignants (par rapport à ce qu'est l'éducation pour les milieux populaires). Les centres de gravité de nos questions sont fondamentalement différents. Et cela rejoint le problème de l'équipe pédagogique que tu considères comme en soi positive...

J.C. — Oh, non ! pas comme en soi positive. Toutes les équipes ne sont pas équivalentes. Je parle de celles qui visent à créer progressivement une gestion collective de l'école avec les élèves puis avec les co-éducateurs, qui agissent contre la parcellisation de l'action éducative et pour une nouvelle définition de la relation entre école et environnement et école et monde du travail.

B.C. — J'aurais tendance à acquiescer et à dire que tu définis là l'équipe qui ne se limite pas aux enseignants et qui en ce sens ne peut pas être prise complètement dans la transmission de l'idéologie dominante et l'amélioration de l'entreprise de sélection. (De vraies équipes, il en existe en Grande-Bretagne, au Québec, etc. qui aboutissent à une sélection sauvage...)

Mais ce qui me gêne, c'est que ça parte toujours des enseignants, chez qui il y a cette idée profondément ancrée (c'est le thème de l'école libératrice) : les enseignants vont conscientiser les enfants, puis les parents... ce qui suppose que les enseignants eux-mêmes sont conscientisés.



Quand cette prétention est comparée à cette autre réalité qu'est la sous-connaissance des milieux prolétariens par les mêmes enseignants, cela paraît aberrant. On a affaire à deux logiques opposées. La logique des enseignants progressistes, ceux des mouvements pédagogiques, est d'abord celle des intérêts de l'enfant. C'est vrai qu'il y a une oppression spécifique des adultes sur les enfants, quelle que soit la classe sociale. L'idée de défendre les droits de l'enfant ne me paraît pas une idée qui, dans l'I.C.E.M. plus particulièrement est centrale, autour de laquelle se construit la logique de la pensée et de la pratique pédagogique.

Autre aspect de la logique des enseignants progressistes : l'idée de conscientisation des travailleurs.

Or la logique des milieux populaires est totalement différente. Elle est que les gosses puissent s'en sortir. Lorsqu'un militant Freinet explique aux travailleurs que la liberté, la correspondance, la responsabilisation, c'est formateur, peuvent-ils comprendre alors que leur demande est que leurs enfants bossent, qu'on les fasse travailler pour ne plus être ouvrier ? (Cela est bien sûr très contestable d'un point de vue politique puisque cette attitude ne vise qu'à sortir de sa classe sociale et ne débouche pas sur une contestation des classes sociales). Ces logiques sont donc antagonistes.

Et la conscientisation devrait fonctionner dans les deux sens.

Il faudrait bien que les enseignants prennent conscience du fait que pour s'inscrire dans une pédagogie populaire, il est nécessaire de comprendre clairement ce que les milieux populaires attendent de l'école.

Qu'est-ce que ça veut dire que le gosse s'en sorte ?

Qu'est-ce que ça veut dire avec le chômage, la disparition des métiers, les conditions de vie actuelles et à venir ?



C'est cette réflexion sur les rapports entre enseignants progressistes et travailleurs que B. CHARLOT a développé dans son article : «Un mouvement pédagogique pour quoi faire ?» J'en citerai ici un certain nombre d'extraits significatifs avant de reprendre le dialogue avec l'auteur.

### Extrait de l'article de B.CHARLOT Un mouvement pédagogique pour quoi faire ?

La nature des mouvements pédagogiques est ambiguë.

Ces mouvements entendent promouvoir une éducation «populaire», une «école du peuple», mais ne disposent d'aucun soutien réel des masses populaires et ne regroupent qu'une minorité d'enseignants qui peut difficilement éviter de se penser comme avant-garde, voire comme élite pédagogique. Une éduca-

tion populaire élaborée par une minorité d'enseignants ? Au nom de quoi ? De quel droit une partie de cette fraction de la petite bourgeoisie intellectuelle que constituent les enseignants s'empare-t-elle du label «populaire» ?

Les mouvements pédagogiques préconisent une éducation «nouvelle», «moderne», etc. Or, ces adjectifs circulent dans le discours pédagogique depuis plus d'un siècle, sans même remonter à Rousseau, voire à Montaigne ou à Socrate. Education nouvelle par rapport à quoi, moderne par rapport à quelle société ? En outre, les mouvements pédagogiques eux-mêmes ne sont plus si «nouveaux» que cela, le premier d'entre eux, l'I.C.E.M., ayant maintenant un demi-siècle. Or, ces mouvements ne sont pas parvenus à entraîner ne serait-ce que la grande masse des enseignants, sans même parler des classes populaires. Ce caractère minoritaire de mouvements pédagogiques est-il inéluctable ou est-il le reflet de la stratégie même de ces mouvements ?

Les mouvements pédagogiques se réfèrent aux pratiques effectives des enseignants dans leur classe comme un critère de tout discours légitime sur l'éducation, mais prétendent en même temps mener une lutte idéologique et avoir un impact politique. Quel est le statut de cette pratique que l'on invoque tour à tour comme un vécu personnel et comme un argument dans le débat idéologique et politique ? Et quelle conception de la lutte idéologique et politique dans le domaine de l'éducation recouvre cette référence constante aux pratiques des enseignants dans leur classe...

Notons d'abord que, du strict point de vue pédagogique, la pluralité de ces mouvements est quelque peu curieuse. Certes, il existe une spécificité des méthodes et des techniques que défen-

dent chacun de ces mouvements. Mais ils se réfèrent tous à un fond commun d'idées et de pratiques pédagogiques (activité, intérêt, expression libre, respect du formé, etc.), qui leur permet d'ailleurs de signer ensemble certains textes. Bien plus, chacun de ces mouvements se dit «en recherche» et est effectivement attaché au respect d'une certaine pluralité à l'intérieur même du mouvement, c'est-à-dire assez souple du point de vue de la doctrine et des pratiques pour accueillir des enseignants dont les conceptions et les méthodes sont quelque peu différentes. Sans nier la spécificité des différents mouvements, on comprend mal cependant, du point de vue pédagogique, que des mouvements qui ont de larges points d'accord et qui refusent le sectarisme pédagogique restent distincts. A moins (cessons d'être naïf !) que les véritables divergences entre mouvements ne soient pas pédagogiques, mais politiques et idéologiques. Auquel cas le mouvement pédagogique ne se définit plus strictement par les pratiques pédagogiques «modernes», «nouvelles», «actives», auxquelles il se réfère, mais aussi, et peut-être plus fondamentalement, par ses choix politiques et idéologiques. Mais cela signifie alors que le mouvement n'est pas un simple instrument au service de pratiques pédagogiques alternatives. Il est Mouvement social, politique, idéologique. Ce qui pose immédiatement d'autres questions : quel sens peut avoir un mouvement social, politique, idéologique d'enseignants ? et comment, c'est-à-dire par référence à quel terrain social, à quelle stratégie politique et à quelle idéologie sont élaborées les positions sociales, politiques et idéologiques d'un mouvement pédagogique ?...

Le mouvement a en soi une signification sociale, politique, idéologique,





signification irréductible aux fins explicitement pédagogiques qu'il défend. Stratégiquement, cela signifie que le développement d'un mouvement n'est pas uniquement affaire de diffusion de pratiques pédagogiques alternatives. L'histoire du mouvement Freinet montre d'ailleurs que les pratiques peuvent se diffuser sans que le mouvement lui-même cesse d'être fortement minoritaire. Le développement d'un mouvement pédagogique passe aussi, et peut-être d'abord, par la lutte sociale, idéologique et politique.

Un mouvement pédagogique se définit par des pratiques pédagogiques et par la lutte idéologique. Mais quel rapport exactement entre ces pratiques et cette lutte ?

On peut essayer de contourner le problème par des formules. En disant, par exemple, qu'une pratique pédagogique est toujours plus qu'une pratique et autre chose que pédagogique ou que la spécificité d'un mouvement pédagogique est de traiter du politique et de l'idéologique à travers des pratiques pédagogiques. Ces formules permettent de répudier tout discours politique et idéologique globalisant qui n'aurait pas le souci d'au moins essayer de s'incarner dans des pratiques effectives de formation. Ces formules permettent également de repousser le véritable terrorisme de la pratique qui s'est installé depuis quelques années chez certains militants pédagogiques. «Tu n'es pas enseignant (ou instituteur, voire instituteur en banlieue ouvrière), donc tu n'as rien à dire sur l'éducation». Autant il est inacceptable qu'un non-praticien prétende dire «ce qu'il faut faire» à un praticien, autant il est politiquement réactionnaire de refuser tout droit d'analyse et d'expression politique et idéologique, donc aussi pédagogique, aux non-enseignants. Une telle prétention consiste en fait à camoufler derrière un discours techniciste ou pseudo-anti-hiérarchique et à

protéger de toute contestation des privilèges corporatistes d'enseignants et/ou le monopole d'expression sur l'éducation d'une nouvelle petite bourgeoisie intellectuelle qui s'auto-proclame avant-garde du mouvement pédagogique.

**Traduire** la lutte des classes dans la pédagogie, c'est bien souvent la reformuler en termes pédagogiques. La domination de classe, par exemple, devient alors handicap socio-culturel des dominés face à la culture — exemple type de traduction pédagogique/récupération idéologique opérée par des enseignants militants politiques. Dès lors, les pratiques elles-mêmes ne sont plus analysées en termes de luttes de classes mais en termes de rationalités pédagogiques antagonistes.

A partir d'idées politiques militantes, on élabore un autre modèle de rationalité pédagogique, qui sert à penser de nouvelles pratiques pédagogiques : domination de classe-inegalité face à la Culture et à la Langue-pédagogie de soutien. Mais cette rationalité pédagogique, précisément, quelle qu'elle soit, fait écran et masque les implications directement politiques des pratiques pédagogiques : pédagogie de soutien-intériorisation idéologique des normes culturelles de la classe dominante et alibi à la répartition dans la division capitaliste du travail d'élèves censés avoir bénéficié des mêmes «chances» de réussite. Certes, il est plus légitime d'essayer de traduire la lutte de classes dans la pédagogie quand on est par ailleurs militant politique que lorsqu'on prétend déterminer entre «enseignants progressistes» une ligne politique anti-capitaliste. Mais le problème de fond demeure. Car il ne s'agit pas de traduire la lutte de classes dans la pédagogie, en reformulant les problèmes politiques en termes pédagogiques. Il s'agit de mener la lutte de classes au sein des appareils de formation, y compris au niveau des pratiques quoti-

diennes, c'est-à-dire de poser politiquement tous les problèmes de formation, y compris celui des pratiques. Il ne faut voir dans ce constant dérapage aucun phénomène de perversion morale ou de trahison de classe, mais l'effet de la situation de classe des enseignants et de leur pratique dans un appareil idéologique caractérisé par une autonomie relative (c'est-à-dire une dépendance camouflée) à l'égard des luttes de classes. «Petit bourgeois intellectuel» est le concept politique de cette situation de classe, et non une injure ! Sans oublier que cette situation objective de classe ne s'exprime pas fatalement dans des positions politiques et pédagogiques petites bourgeoises.

Le rôle d'un mouvement pédagogique partie prenante des luttes politiques et idéologiques est précisément de permettre à des enseignants appartenant à la petite bourgeoisie de par leur place dans un appareil idéologique d'adopter, idéologiquement et dans leurs pratiques, une position de classe correspondant aux intérêts des classes populaires. Ce qui est bien problématique dans un mouvement pédagogique fait par et pour des enseignants.

Mais s'il est nécessaire de construire un mouvement populaire sur les problèmes d'éducation, c'est également pour une seconde raison, en quelque sorte symétrique de la première. Il ne saurait être question en effet de céder au populisme ou à l'ouvriérisme. Il ne saurait être question non plus de faire des mouvements pédagogiques les courroies de transmission de partis politiques — alors que certains se sont précisément battus pour acquérir leur indépendance à l'égard de tel ou tel parti. Massivement, les classes populaires, et les partis et syndicats qui les représentent, ne posent pas plus les problèmes d'éducation en termes de lutte de classes que ne le font les enseignants. Construire un mouvement



populaire d'éducation, ce n'est pas mettre en place la branche «éducation» chargée de traduire (cette fois encore !) les positions politiques globales d'un parti ou d'un syndicat. C'est impulser des luttes de classes sur les problèmes d'éducation, à la fois luttes sur les pratiques et luttes idéologiques (les classes populaires étant très perméables à l'idéologie dominante, sous sa forme petite bourgeoise dans le domaine de l'éducation).

La construction d'un mouvement populaire d'éducation apparaît plus nécessaire encore en période de restructuration de l'appareil capitaliste de production. Cette restructuration, appelée crise, entraîne une restructuration de tous les appareils de la société capitaliste. Déjà, la réforme de la Sécurité Sociale vise à diminuer le coût social de la santé, c'est-à-dire à abaisser le coût de la reproduction de la force de travail. Or, l'école entre pour beaucoup dans ce coût de reproduction. La restructuration de l'appareil scolaire, déjà bien entamée avec la réforme Haby, devrait s'accélérer avec les séquences éducatives en entreprise et la volonté de «réhabiliter l'effort» et de créer «un nouveau consensus social». Face à cette offensive, les mouvements pédagogiques tels qu'ils existent actuellement seront de bien peu de poids. Ils deviennent politiquement urgents de constituer un large mouvement populaire sur les problèmes d'éducation en posant en même temps, et selon une même logique, le problème de la fonction sociale de l'école et celui des pratiques pédagogiques quotidiennes. Les mouvements pédagogiques, qui ont déjà réalisé un embryon d'union, sont-ils capables d'impulser un tel mouvement populaire ?

A mon sens, c'est là aujourd'hui, pour un mouvement pédagogique, la question politique et pédagogique fondamentale.



Le contenu de cet article a alimenté la fin de notre entretien. Voici quelques flashes des réflexions de B. CHARLOT.

«Ce qui me frappe, c'est l'inefficacité sociale et idéologique profonde des mouvements pédagogiques y compris dans le monde enseignant. Pendant dix ans, après 1968, on a pu se faire illusion de fait du débat de nature idéologique qui s'est alors instauré. Depuis trois ou quatre ans (la crise économique, l'alternance et les séquences éducatives..., je sens un flottement des mouvements pédagogiques, mal préparés à aborder les problèmes en question. Le débat n'est plus centré sur la classe et les relations, il devient formation/emploi, gestion de la main-d'œuvre, avenir professionnel, adaptation au poste de travail...

Il y a flottement et même démobilisation. On a l'impression de pousser un rocher de plus en plus lourd et qui avance de moins en moins vite. Une masse énorme d'énergie dépensée avec des résultats très ponctuels. On fait des choses chouettes avec les gosses, puis ils sont intégrés à des classes différentes, puis on les retrouve face aux difficultés de l'emploi..

Cinquante ans après, l'I.C.E.M. peut-il toujours continuer à exister sans trouver de répondant du côté populaire, en pensant toujours en terme de conscientisation ?

Alors, si on retournait la question de la conscientisation comme je l'expliquais auparavant ? Est-ce qu'on peut élaborer une pédagogie populaire qui ne soit pas articulée avec un minimum d'étroitesse à ce que sentent et vivent les milieux populaires ? Or les mouvements pédagogiques sont des mouvements d'enseignants qui s'adressent aux enseignants en parlant le langage enseignant.

Je trouve étonnant que depuis que l'I.C.E.M., le G.F.E.N. et les C.E.M.E.A. ont un minimum de coordination, ils n'aient pas cherché à élaborer des pratiques, des discours tournés vers les non enseignants. D'autre part, il m'apparaît que les mouvements sont d'un poids très faible face aux réformes du ministère. Les associations de spécialistes sont parfois consultées, jamais les mouvements. Pour résumer : les mouvements pédagogiques ont un poids au niveau de la bonne conscience et de la mauvaise conscience des enseignants, mais face à la restructuration de l'appareil scolaire et professionnel, c'est quasiment nul.

Alors, comment devenir une force ?

Je n'ai pas de réponse claire en terme d'action militante.

Je proposerais une orientation : devenir un mouvement populaire qui porte sur les problèmes d'éducation mais ne soit pas spécifiquement enseignant.

Il sortirait d'autres préoccupations que celles actuellement débattues, souvent individuelles mais qui doivent constituer un point de départ (enfants doués, pas doués ; la réussite scolaire ; chômage ; déqualification ; formation d'adulte...).

Carrément partir des questions des autres.

C'est vrai que les praticiens ont des choses à dire, c'est vrai qu'il faut à un moment donné en revenir à la pratique, y compris aux recettes. Mais c'est vrai aussi que le discours des praticiens sur leur pratique est un discours d'un certain point de vue et que les questions à poser ne sont pas des questions sur la pratique, mais sur le point de vue d'où on se place pour analyser et déterminer cette pratique.

L'alliance entre travailleurs et enseignants, base incontournable d'une pédagogie populaire, suppose une confrontation des points de vue. Qu'est-ce que les enseignants qui essaient de faire autre chose ont à dire ? Aux enseignants, les discours populaires paraîtront parfois bien réactionnaires (sens de l'effort, conscience professionnelle...). Aux travailleurs, les discours enseignants paraîtront souvent bien idéologiques (épanouissement, créativité...). Mais seule cette confrontation permettra d'avancer. Cessons de nous réfugier derrière les pratiques enseignantes (qui permettent implicitement de revendiquer un monopole idéologique sur les problèmes d'éducation), sans pour autant les nier. Les travailleurs ont eux aussi des pratiques, dans lesquelles les effets de la formation sont un facteur important.

C'est seulement ainsi qu'on peut sortir du pseudo débat entre le système et les pratiques. D'un côté, c'est vrai qu'il y a le système, avec un grand S, au sein duquel tout est fait pour que l'école sorte les travailleurs dont la société capitaliste a besoin. D'un autre côté, ce n'est pas le système avec un grand S qui est dans les classes. Ce sont des enseignants, et ce sont les pratiques quotidiennes de ces enseignants qui rendent possible la sélection. Cela ne veut pas dire qu'on peut changer le système social, ni même le système scolaire, par les pratiques qu'on a dans la classe en tant qu'enseignant. Mais cela veut quand même dire qu'il faut au moins essayer de ne pas perpétuer dans ses pratiques le système qu'on dénonce dans ses orientations politiques.

J'évite de plus en plus le mot «pédagogique», chargé de toutes les ambiguïtés. Les enseignants sont des travailleurs qui ont une certaine place dans le système social, qui fonctionnent dans le système capitaliste comme tous les travailleurs (y compris ouvriers), mais d'une façon spécifique. Le problème est de savoir quel est le sens politique des pratiques quotidiennes des travailleurs de l'enseignement, et de quel point de vue de classe on analyse ce sens politique. Il ne s'agit pas de changer les choses par la pédagogie, il s'agit de changer politiquement ses pratiques professionnelles de travailleur de l'éducation.





## • **Agar, les jouets maléfiques**

Texte de MOLITERNI  
Dessins de R. GIGÉ, Dargaud.

Agar, jeune garçon, est obligé de fuir sa planète envahie par de gros papillons jouets, apparemment amicaux mais qui sont en fait porteurs de robots destructeurs. Il va rencontrer Zarra, jeune fille elle aussi perdue. A eux deux, ils entreprennent la lutte contre Toïmaker, espèce de savant fou qui a imaginé une quantité de jouets... maléfiques pour devenir maître des planètes.

C'est une bande dessinée lisible quant aux lettrages et à la mise en page. Le dessin est agréable. On suit volontiers les péripéties de Zarra et Agar aux prises avec tous les pièges et artifices imaginés par Toïmaker. Bien dommage qu'on laisse les deux héros prisonniers du rêve de Toïmaker et qu'on soit obligé d'acheter la suite, *Les phantasmes de la nuit*.

## • **Les phantasmes de la nuit**

Texte de MOLITERNI  
Dessins de R. GIGÉ, Dargaud.

Prisonniers du rêve de Toïmaker, Agar et Zarra obligent Kanak, serviteur de Toïmaker, à les conduire à leur maître. Là, ils vont découvrir les mystérieuses raisons qui ont poussé Toïmaker à la mégalomanie et réussiront à vaincre.

C'est décevant par rapport au premier volume. Ça sent le rajouté. Il eut mieux valu rester sur le premier volume. C'est assez embrouillé, compliqué. Le vocabulaire est assez complexe parfois. La fin est bâclée et laisse sur sa faim.

Jean-Pierre RUELLE

## • **Rebelles**

par Christian MASSE,  
Magnard, 230 pages, pour adolescents.

Récit vivant de la prise en otage de deux jeunes routards, début 78, par les dissidents du Frolinat de Hissen Habré, sur les bords du lac Tchad.

Christian Masse tente de communiquer sa maladie du voyage par un récit passionnant de la vie d'aventure des routards. Le style n'est malheureusement pas plus riche que ne l'était son portefeuille.

## • **Poèmes pour les jeunes du temps présent**

par Jacques CHARPENTREAU,  
Editions Ouvrières, 287 pages.

Un kaléidoscope de la poésie d'aujourd'hui. Une centaine de poètes y sont représentés. Classement par thèmes sans originalité. Biographie des auteurs par ordre alphabétique. Un bon document de travail pour adolescents et adultes.

Nicole RUELLE

## • **Un petit bonhomme...**

Dessins de Thierry COURTIN, Hatier.

Tout petit livre carré réalisé à partir de la comptine connue :  
«Un petit bonhomme  
Assis sur une pomme  
etc.»

Mais les dessins sont drôles, pleins d'imagination et ça doit donner envie de parler aux petits, ce qui est la finalité de cette collection.

## • **Cendrillon**

Dessins de F. BOUDIGNON, Hatier.

Certes, c'est toujours Cendrillon mais, cette fois, sans texte. L'organisation des dessins, style micro-bande dessinée, sur la page de gauche et grand dessin couleur sur la page de droite, fait que le lecteur doit retrouver seul l'histoire archi-conçue. Et ça, justement, ça sort de l'ordinaire ! C'est aussi l'occasion de confirmer qu'au fil des ans la pantoufle de vair est réellement devenue pantoufle de verre ! Ça doit faciliter les faux pas !

## • **Brun l'ours**

par SAMIVEL, Lutin Poche, L'Ecole des Loisirs.

J'ai été séduit par cette histoire que je ne connaissais pas, bien qu'elle paraisse sans discontinuer en album cartonné aux éditions Delagrave depuis 1939.

Ce n'est peut-être pas un thème original que celui de l'ours qui se fait mal voir des villageois à cause de ses pillages, qui est poursuivi, traqué, trompé par un renard et qui, finalement, grâce à deux enfants, se réconcilie avec tout le village. Mais le charme réside dans la naïveté de l'imagerie autant que dans le style bien particulier de Samivel, humoriste à patte de chat et à dent de lait.

## • **La barque à la voile rouge**

par Anne-Marie CHAPOUTON,  
Renard Poche, L'Ecole des Loisirs.

Une moderne Odyssée. Seulement Ulysse, en l'occurrence, ce sont deux garçons d'une douzaine d'années, Minéo et Tadj, deux pêcheurs de perles des îles lointaines qui ont trouvé une perle géante et qui, contre l'avis des adultes, se lancent dans l'aventure pour aller vendre leur trésor sur le continent. Un voyage de huit jours en perspective. Bien entendu, ils se perdent, débarquent dans une île où ils sont séduits, philtres aidant, par une moderne Circé mais... finalement se tirent de toutes les situations. Ce livre séduit les enfants parce que son rythme est tel que, dès qu'on commence à lire et malgré certaines faiblesses, rares, de style, on est emporté jusqu'à la fin. Anne-Marie CHAPOUTON doit bien connaître les enfants car à la faveur de ce récit mythologique des temps modernes, beaucoup de questionnements vrais des enfants viennent faire trois petits tours et puis s'en vont. Et justement le son sonne toujours juste entre les deux amis. J'espère qu'il y aura une suite car il y a encore beaucoup à narrer.

## • **Le vent des savanes**

par Serge SAINT-MICHEL et Bruno LE SOURD, suivi d'un dossier sur l'Afrique des nomades au XVI<sup>e</sup> siècle, La Pibole.

Le titre du dossier dévoile toute l'histoire dans la mesure où il y a juste une trame pour ce récit en bandes dessinées qui se propose de nous montrer les aléas du nomadisme africain au XVI<sup>e</sup> siècle, et les débuts de la sédentarisation. De ce point de vue, c'est plutôt réussi. Quant à contrôler l'exactitude de l'information, je n'en suis pas capable car je n'y connais pas grand chose.

Christian POSLANIEC



Fiche-guide ? Aide mémoire ?  
Ou comment nous avons essayé de sensibiliser le public  
à notre I.C.E.M. - C.E.L. ou/et C.E.L. - I.C.E.M.

POINT DE DÉPART

5 classes dans le Monségurais, 2 dans le Langonnais, 1 à Villandraut plus 3 copains sans classe actuellement. 3 ou 4 réunions de travail pédagogique et le désir de faire ensemble quelque chose pour affirmer dans notre région la présence de la pédagogie Freinet et donc de l'I.C.E.M.-C.E.L.

THÈME CHOISI

«L'enfant et ses lectures» avec débat le vendredi 16 mai à 21 h et exposition le samedi 17 de travaux d'enfants et de livres pour enfants.

MODALITÉS PRATIQUES DE L'EXPO

- Prise en compte d'expérience passée (Gradignan-Martinon).
- Utilisation de présentoirs prêtés par une collègue G.F.E.N. de La Réole, par l'O.C.C.E.-Bx.
- Salle de la municipalité de Langon.
- 300 livres sélectionnés par nous et en prêt-vente avec retour possible par une librairie de Bordeaux.
- Une marmothèque achetée par nous.
- Des B.T. en provenance du dépôt.
- 500 lettres invitation.
- 1 000 tracts «Vos enfants veulent lire, que leur acheter ?»; «Vos enfants n'aiment pas lire, pourquoi ?»
- 50 affiches.
- Un fourgon, des parents : une demi-journée pour monter, à peine moins pour démonter et rendre le matériel.

DU POINT DE VUE PÉDAGOGIQUE

Pierrot Barbe, de Cours de Monségur : la lecture de documents vers la production de documents par les enfants.

Marcel Cassoudebat, de Cazaugitat : la lecture de T.L. vers la communication par le journal scolaire.

Alain Eyquem, du Puy : une lecture non gratuite par la correspondance scolaire.

Jacques Delaire, de Langon : T.L., contes, poèmes, histoires policières, humoristiques.

Chantal Eyquem, du Puy : la lecture des B.D. vers la création des B.D. pour enfants ; albums pour les petits.

DES FICHES D'INCITATION  
A L'ÉVEIL  
OU LES FICHES POUR LES  
CURIEUX

Depuis quelque temps, je me penche sur le problème de l'organisation de ma classe. J'ai pu avancer dans ce domaine après avoir ordonné ma documentation dans des boîtes de travail.

Pour cela, j'ai classé tous les documents :

- outils de l'I.C.E.M. : B.T., B.T.S., F.T.C. ;
  - outils divers : livres, dossiers, documents, images, photos, diapos, cartes postales ;
  - objets de toutes sortes rassemblés depuis plusieurs années : roches, nids, poteries, coquillages, timbres, monnaies...
- J'ai pensé axer mon travail dans plusieurs directions :
- travaux uniquement basés sur des documents écrits ;
  - travaux basés sur des objets ;

n'ont pas encore bien maîtrisé la lecture et pour des enfants qui sont rebutés par des fiches ambitieuses.

Pour résoudre ces problèmes, pour que les enfants arrivent à se retrouver dans l'ensemble des boîtes de travail, pour qu'ils prennent l'habitude de travailler sur fiche et de rechercher eux-mêmes les documents nécessaires, il m'a semblé utile de fabriquer un nouvel outil incitateur qui a été baptisé par mes élèves le

FICHER POUR LES CURIEUX

Cet outil se compose d'une série de 200 fiches simplifiées, offrant de nombreuses pistes de travail tout en restant très



FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET	49 <small>(classement personnel)</small>
<p><i>Est-ce que ton grand-père était fermier ? Avait-il un tracteur ?  Si ton grand-père n'était pas fermier, quel métier avait-il ?</i></p>	

FICHIER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET	62 <small>(classement personnel)</small>
<p><i>Si ton grand-père n'était pas fermier, quel métier avait-il ?</i></p>	

## Des idées pour fabriquer une centaine de fiches (ordre thématique)

### CONCERNE LA VIE DE L'ENFANT

- A ton avis combien y a-t-il de pas de... à... ?
- A ton avis combien pèse un cahier, un stylo, un dictionnaire, l'auto de tes parents ?
- Combien y a-t-il de morceaux de sucre dans une boîte d'un kilo, d'allumettes dans une boîte ?
- Mes mesures : mon pouce, mon pied, mon pas, mon envergure, ma taille, mon poids.
- Nomme les contes que tu connais.
- Combien faut-il de temps pour aller en Amérique ?
- Images de bandes dessinées : connais-tu ces personnages ?
- L'école des correspondants est bizarre : il y a un C.M. de 17 élèves. Où sont les petits ?
- As-tu un jardin ? Peux-tu planter ce que tu veux ?
- Est-ce que ton grand-père était fermier ?
- Saurais-tu reconnaître un triangle isocèle... une pyramide... ?
- As-tu déjà pris ton pouls, celui de ton voisin ?
- Connais-tu ces couleurs (rectangles de couleurs) ?
- Article de journal : la fessée va être interdite en Suède.
- Combien y a-t-il de cartes dans les jeux de... de pions dans les jeux de... ?
- La lettre C : un pays, une ville, un animal, une plante, un outil... commençant par cette lettre.
- Savoir découper une ribambelle très longue dans une feuille de papier.
- Lire un rébus.
- Répondre aux devinettes.
- Dire des phrases compliquées rapidement.
- Résoudre un problème : si trois souris dévorent 3 sacs de riz en 3 heures, combien faudra-t-il de temps à 27 souris pour dévorer 27 sacs de grains de riz ?

Daniel Peyrot, de Dieulivol : la lecture mathématique, c'est aussi de la lecture.  
Gérard Saubion, de Villandraut : évolution des envois en correspondance scolaire.  
Jean Bonnemason de Toulence : la poésie dans la classe n'est pas une fin en soi, c'est un outil de création-lecture, de création, d'échange.  
Georges Delobbe pour le débat, Marie-Claude Baumann, Henri Dufourg et Jean-Claude Dumé, tous trois de Langon.

### EN GUISE DE BILAN PROVISOIRE

Quelques chiffres :  
- Près d'une centaine de personnes au débat du vendredi soir (un succès pour une soirée à Langon).  
- Beaucoup de monde également tout au long du samedi (vendus : une Marmothèque presque entièrement, 436 F de B.T. du dépôt, plus de la moitié des livres Mollat).  
Mais au-delà des chiffres, nous avons surtout rencontré beaucoup d'enseignants qui se posent des questions, des parents intéressés par nos témoignages, des enfants qui ont apprécié le coin-lecture en montrant leur soif de lectures, des isolés (pas mal de grands-mères) venus voir ce qui se passait...

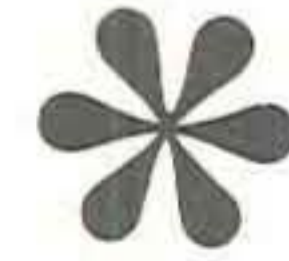
Des contacts ont été pris : tel prof de math viendra dans une de nos classes, tel journaliste aussi à la rentrée prochaine, tel parent également a appris que chez nous la porte est ouverte...

Et puis, à la rentrée, nous referons la même chose à Monségur...

Et nous referons autre chose, ensemble, à Langon ou ailleurs...

Et...

A vous lire.



Le 20 mai 80  
Pour le groupe :  
Jean BONNEMASON

## CHANTIER B.T.

### B.T. Art

Je voudrais vous faire connaître ici non pas des fiches Je me propose de réaliser une B.T. Art, mais des idées lancées par certains camarades qui, connues, pourraient s'enrichir de nouvelles idées, de réalisations d'enfants, de tous renseignements permettant de concrétiser ces idées en projet B.T. Art.

Je vous demande donc de réfléchir à ces idées et de m'écrire vos réflexions, vos idées, de me dire si vous avez des documents, de me dire l'utilité de ces projets, etc.

Nous pourrions alors, à quelques-uns et collectivement, réaliser ces projets.

### B.T. - B.T.J. - S.B.T. Masques

*Idée de P. Guibourdenche.*

- Partir de masques réalisés en classe.
- Associer avec des remarques ou textes d'enfants.
- La signification des masques chez nous, aujourd'hui, hier.
- Masques africains, japonais, de différentes civilisations.
- On pourrait avoir la collaboration du Musée Ethnographique de Neuchâtel, du Musée de Dakar, de l'U.N.E.S.C.O.

Qui veut m'écrire (cela ne l'engage pas à faire la B.T.).

### B.T. - B.T.J. L'arbre

- Des arbres provenant de nos classes (vous en avez tous ; J.-C. Berraud en a toute une collection en diapositives).
- Pourquoi des arbres ?
- L'arbre c'est aussi un symbole : l'arbre de la vie, l'arbre de la cour, le candélabre, la main.
- Les peintres et les arbres.

Comment structurer un tel projet ? Il y a beaucoup à dire. Ne pas se disperser.

### B.T.J. Arts éphémères

*Idée de O. Penhouët.*

- Des réalisations d'enfants : dessins avec feuilles, fruits, branches, etc., châteaux de sable, sculptures de neige, graffitis, etc.
- Lier avec réalisations d'art brut.

### B.T. - B.T.J. Éléments naturels

*Idée de O. Penhouët et D. Carré.*

- Peut-être même démarrage que précédemment.
- Lier avec : Facteur Cheval et d'autres (un livre fait le tour de France de vos réalisations : routes de l'insolite).
- Montrer que l'art est à la portée de tout le monde, même des gens les plus simples.
- L'embêtant, c'est que trop de ces réalisations sont de mauvais goût.

Qui veut nous aider ?

### B.T. Ciels d'enfants Ciels d'artistes

- Regarder le ciel.
- Dire le ciel (textes d'enfants, textes d'adultes).
- Peindre le ciel (peintures d'enfants, peintures d'artistes).
- Pourquoi peindre le ciel ?
- Historique du paysage en peinture (j'ai une documentation).

Qui veut participer ? Ne serait-ce que par l'envoi de textes...

## L'AMITIÉ PAR LE LIVRE

Fondée en 1930 par Camille Belliard

« Beau lire et bien faire »

Présidents d'honneur : Maurice GENEVOIX, Jean MISTLER

Secrétaires perpétuels de l'Académie Française

LE CLUB DES ÉDITIONS ORIGINALES

## COMMUNIQUE

Les Florales Jeunesse et Poésie (*L'Amitié, par le Livre*, 50190 Blainville-sur-Mer) viennent de décerner une mention d'honneur à Nadia POP-PRECA de Roumanie pour ses poèmes en français. Nous sommes heureux de nous associer à cet hommage en publiant un des poèmes retenus.

## A UNE TASSE DE CAFÉ

Nos mains se rencontrent à une tasse de café,  
Et nous embrassons tout à coup le crépuscule.  
Pour les passants taciturnes ou absents,  
Nous sommes le naturel ou le hasard.  
Mais nous nous regardons longtemps  
Peut-être pour tous ceux qui ne se sont pas regardés  
Ni au matin, ni à la tombée du jour.  
Comme si je te sais d'enfance,  
Je te connais si vieux  
Et dans les années perdues  
Je lisais l'attente  
De l'heure de maintenant, quand...  
Nos mains se rencontrent à une tasse de café.

Nadia POP-PRECA

Envers toi et envers tous  
Hélas...

Nadia POP-PRECA

Henri FROSSART  
25310 Blamont

C.C.P. Frossard 695.21 Bordeaux

Parmi les nombreuses utilisations possibles de

## Avez-vous pensé aux réunions de parents ?

### Le n° 878 : NOTRE SOMMEIL

présentant l'interview de Jeannette Bouton, l'un des spécialistes actuels du sommeil, permet un échange très approfondi avec les parents.

L'ensemble : 1 disque - 12 diapositives - 1 livret : 49 F  
Le supplément DSBT n° 33 : SAVOIR DORMIR - 1 disque : 16 F.

Consultez la liste des 80 titres parus.

Vous pouvez aussi vous abonner pour 4 numéros :

- BT Son : 157 F
- DSBT : 57 F.

## COMPTE RENDU DE LA RENCONTRE ÉVALUATION A ROGNES (Aix-en-Provence)

### Évaluer !

#### Pour qui ? Pour quoi ?

#### Comment évaluer ? Quoi évaluer ?

#### Et après ?...

Le chantier Evaluation, aux Journées d'Études à Pau (8-12 avril 80) a ressenti le besoin d'approfondir le rôle de l'évaluation dans nos pratiques. Il a donc organisé une rencontre à Rognes (Aix-en-Provence) du 12 au 18 juillet 80.

Grâce aux documents réunis (brevets expérimentés dans les classes, plaquettes sur l'évaluation, apports théoriques de Foucambert, Hameline, Packay-Beckers, etc.) nous avons pu adopter une certaine méthode de travail.

1. Dans un premier temps, nous avons lu diverses fiches-brevets mises à la disposition des enfants. L'analyse d'une interview de Daniel HAMELINE, permit de mettre en évidence l'intérêt d'énoncer les objectifs contenus dans un type d'activité. Nous nous sommes attachés dès lors à analyser chacune des fiches-brevets pour identifier les objectifs poursuivis.

2. Dans une démarche inverse, nous sommes partis des objectifs ainsi définis pour répertorier toutes les activités scolaires qui permettent de les atteindre. Nous avons ensuite tenté de concevoir un matériel d'évaluation spécifique de chacun de ces objectifs.

Ce n'est pas un hasard si la plupart des recherches individuelles, jusqu'à présent, s'étaient centrées autour des activités cognitives (français, math). Notre intention est bien de préciser quels sont les objectifs que nous nous fixons en suscitant telle activité ou telle autre, dans tous les domaines, au sein du groupe-classe. Dès lors se pose le problème : comment évaluer ? Et quoi évaluer ? N'existe-t-il qu'un seul type d'évaluation ? L'évaluation sera-t-elle la même en français, math, peinture, jeux dramatiques, conférences d'enfants, etc. ? Est-il nécessaire de tout évaluer ?

Nous tous, praticiens-chercheurs, qui suscitons ces productions, nous établissons des critères d'appréciation qui n'échappent pas à la perspicacité des enfants. Quels sont ces critères que nous utilisons de façon implicite ? Quelques articles parus dans les *Cahiers pédagogiques* (n° 162 et 168) nous ont éclairé sur les diverses fonctions de l'évaluation. De nombreuses recherches effectuées par des universitaires ont mis en relief l'aspect formateur de l'auto-évaluation.

Nos enfants, qui élaborent leur plan de travail, définissent-ils pour eux-mêmes des objectifs à atteindre ? Précisent-ils les critères qui leur permettront de savoir si les buts poursuivis ont été atteints ou non ? Cette démarche peut induire une évaluation formative et favoriser ainsi l'auto-évaluation, soutenue par l'auto-correction.

Tel fut le contenu de nos discussions passionnées, de nos empoignades amicales. La préparation des repas apportait un intermède apprécié à juste titre et le « Côte de Provence » fut honoré comme il se doit.

Nous ne nous sommes pas séparés avant d'avoir redéfini l'organisation du chantier et préparé un plan de travail exhaustif pour l'année à venir. Tous les camarades intéressés

par les recherches du chantier Evaluation peuvent s'abonner à notre bulletin interne dans lequel ils trouveront notre plan de travail, l'organigramme du chantier, des comptes rendus de lectures, des comptes rendus d'expériences dans les classes accompagnées des outils utilisés, des articles sur l'évaluation, etc.

Prix de l'abonnement pour un an : 50 F.

Chèque à adresser à Aline SKOTARECK, 268 rue de Clermont, Breuil-le-Sec, 60600 Clermont.

Pour toute demande de renseignement, d'informations, l'animation du chantier est assurée par Bertrand LEVI, école publique, 87660 Saint-Barbant.

Chantier ÉVALUATION

### Organisation du chantier Evaluation

FONCTIONS	TACHES	RESPONSABLES
Animation	Courrier : - répondre (accusé de réception), - relancer, - répondre aux demandes de renseignements.	Bertrand LEVI, école publique, 87660 St-Barbant. Tél. (55) 68.33.09.
	Propositions : - d'orientations, - de plan de travail.	
	Mandatement (parler au nom du chantier Evaluation).	
	Liaison avec le C.A. et les instances nationales.	André DEJAUNE, école publique, Breuil-le-Sec, 60600 Clermont.
	Liaison avec les commissions nationales.	Xavier NICQUEVERT, Jas Blanc, 13840 Rognes.
Communication	Bulletin interne : - Accusé réception des articles, - relances, - maquette, - frappe, tirage, expédition.	Aline SKOTARECK, 268 rue de Clermont, Breuil-le-Sec, 60600 Clermont. Tél. (4) 450.34.83.
Publication	Présence dans les revues : - Techniques de vie, - Educateur : pages roses, pages blanches. Dossier pédagogique. Bulletin des délégués départementaux.	Liliane CORRE, Jas Blanc, 13840 Rognes.
Mémoire	Recueil : classement des écrits. Mise à jour des archives.	Andrée CLÉMENT, école publique, Breuil-le-Sec, 60600 Clermont.

### FICHER SCOLAIRE COOPÉRATIF

#### Vient d'être réédité :

- Fichier Education corporelle (1<sup>re</sup> série) - 48 fiches : 32 F.

#### Actuellement en préparation :

- Education corporelle (2<sup>e</sup> série) - sortie début 81.
- Education manuelle et technique (2 séries) - courant 81.

#### Rappel des séries disponibles :

- Techniques d'illustration du journal scolaire - 36 fiches : 28 F.
- 9 séries de 100 fiches - l'une : 62 F.



# CONNAISSEZ-VOUS ?

aux Editions  
**CASTERMAN**  
dans la collection  
**E3**

Voici enfin les témoignages que l'on attendait sur la méthode naturelle de lecture, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui par les enseignants **Freinet**. Cette méthode a été mise au point par Célestin Freinet dans les années 30, à la suite des travaux de Claparède, Piaget et Decroly, et parallèlement à ceux de Dottrens. Mais l'appellation — non contrôlée — de méthode naturelle est utilisée de nos jours pour des pédagogies diverses, parfois contradictoires, fort loin des idées fondamentales de Freinet.

Il importait donc de donner la parole à ceux qui, aujourd'hui, travaillent dans le droit fil de la pensée et de la pratique de Freinet.

Attentifs aux processus naturels d'apprentissage de l'enfant, ils l'aident à construire sa personnalité par les activités diversifiées d'une classe en prise directe sur la vie, où chacun est partie prenante de l'organisation coopérative du travail.

Les expériences dont ce livre rend compte sont confrontées avec les données les plus récentes de la psychologie et de la linguistique.

Chercheurs, enseignants, parents, éducateurs en général, trouveront ici matière à réflexion sur tout ce qui concerne cette acquisition de base de notre société : la lecture et l'écriture.

Puissent-ils ne jamais perdre de vue que la société est faite pour l'homme, l'école pour l'enfant, et non l'inverse !

Les auteurs de ce livre sont tous des militants de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, qui regroupe des milliers d'enseignants structurés en groupes départementaux et en chantiers de travail où sont confrontées les expériences de chacun.

Pédagogie Freinet

**POUR UNE  
MÉTHODE NATURELLE  
DE LECTURE**



En vente à la C.E.L. Cannes : 48 F.

# L'AVEZ-VOUS LU ?

aux Éditions  
**F. MASPÉRO**  
dans la collection  
«**TEXTE A L'APPUI**»

Ce livre est l'aboutissement d'un travail coopératif entre des enseignants de l'I.C.E.M., pratiquant la pédagogie Freinet au sein de l'école actuelle.

Ce livre s'appuie essentiellement sur les témoignages de ces praticiens qui, regroupés en équipes pédagogiques, montrent, par leur engagement et leurs actes, que des choses sont possibles dès maintenant dans l'école.

Actuellement, on parle beaucoup d'équipes pédagogiques ; les discours les présentent souvent soit comme la solution à la crise de l'école, la **panacée** à tous les maux, soit comme une mode qui ferait fleurir un peu partout des équipes, un **caprice** en quelque sorte.

Il est clair que les enseignants Freinet qui témoignent ici n'ont pas voulu céder à une mode ; leur engagement est profond. Pour eux, travailler en équipe pédagogique, c'est développer une pédagogie coopérative, assurer une continuité pédagogique pour les enfants et les adolescents, favoriser l'autonomie des individus et des groupes, **mettre en place les bases d'une autre école**, une école qui respecterait les individus dans leurs rythmes propres et leur culture, une école qui leur apprendrait à devenir responsables, autrement dit, **être en rupture**.

La mise en pratique d'un tel projet rencontre bien des difficultés ; elle se heurte à des réticences, à des peurs multiples se manifestant de nombreuses façons. L'équipe pédagogique serait donc **un épouvantail** ? Pourquoi ces peurs qu'elle déclenche à tous les niveaux ? Que remet-elle donc en cause, chez les individus et au sein des institutions, pour provoquer de tels remous ?

les équipes pédagogiques  
**caprice, épouvantail ou panacée ?**  
**non : outil de rupture !**  
par le chantier "équipes pédagogiques"  
de l'institut coopératif de l'école moderne (pédagogie freinet)



FM

En vente à la C.E.L. Cannes : 48 F.

## COMMISSION HISTOIRE-GÉOGRAPHIE SECOND DEGRÉ

De Laroquebrou à Autun... la commission a essayé de remettre sur pied un travail de recherche afin de relancer sa propre dynamique. Aujourd'hui encore le nombre de travailleurs est restreint et si bien des idées nouvelles ont jailli, on peut encore déplorer le manque de réactions et ainsi d'approfondissements de ces idées.

### De nouvelles perspectives :

- La commission souhaite tout d'abord parvenir à éviter l'émiettement de notre travail. Combien de fois apprend-on, découvre-t-on qu'un tel est en train de... est chargé de... et cela sans que la commission soit au courant.

Cette décision peut paraître bien brutale mais elle s'explique uniquement de par son but : arriver à un travail collectif plus riche. Il est nécessaire qu'avant chaque publication externe au mouvement l'article, l'outil soient au maximum de leur portée, qu'ils reflètent un travail collectif donc correspondant à l'évolution de notre recherche. Censure ? Non ! Il est essentiel que face à des lecteurs externes nous soyons clairs et non contradictoires et que, et surtout, tout soit œuvre collective donc riche d'une réflexion multipliée et seule cette réflexion multipliée peut nous permettre une réelle évolution et une réelle reprise de notre travail. Nous devons travailler ensemble, communiquer, échanger et créer de nouveaux outils.

Il existe une commission et chacun peut y travailler que l'on soit du primaire ou du second degré... La commission veut faire renaître l'enfant à travers son histoire et ses espaces et cela c'est notre chemin à tous !

- Un projet : un outil de travail futur. A la suite de deux ans de réflexions communes et afin de relancer l'histoire-géographie à l'école un nouveau projet est né : un « dossier » de « Dynamique de la classe avec son histoire, son espace en histoire-géographie ».

Si nous avons déjà de la matière, nous en sommes encore à l'étape initiale.

Premier plan de ce dossier :

### I. Fondement (partie théorique) :

- L'enfant et l'histoire, l'enfant d'abord maître de son histoire à l'école.

- L'enfant et la géographie, l'enfant d'abord maître de son espace-école.

### II. Méthodologie :

- Analyse du réel.
- Expression libre.
- Part du maître.
- Tâtonnement expérimental.

### III. Fiches de travail :

a) Organisation de la classe (planning, évaluation...).

Organisation matérielle.

b) Outils : jeu, recherche, cinéma, théâtre, maquette, exposé, montage...

c) Pistes pour des études : dossier Afrique, Inde...

d) Techniques : en histoire : fouille, le document...

en géographie : la carte, le graphique, la photo...

e) Bibliographie, documentation.

### IV. Pratique de classe :

- Moments de classe racontés.

Ceci n'a rien de fixe, au contraire, ce n'est qu'un premier pas pour s'organiser...

On a besoin de toutes les remarques, de toutes les suggestions, de toutes les critiques, de tous les apports nouveaux... Tout ce travail, toute son évolution, sera publié dans le bulletin bi-trimestriel de la commission.

Ceci se termine donc, comme souvent..., par un appel à tous les travailleurs (primaire et second degré) intéressés par l'histoire-géographie et surtout qui désirent redonner à l'enfant et son histoire et ses espaces (*synthèse prévue à Pâques*).

Prenez contact avec la commission, abonnez-vous à son bulletin « Oh ist et Géo » (L'abonnement : 30 F), pour participer à son travail.

Pour la commission :

D. VERDIER

Le bourg

14380 Saint-Aubin des Bois

### RÉFLEXIONS PRÉPARATOIRES POUR LE DOSSIER

Ce qui suit donne une première approche du dossier et lance ainsi la réflexion... comme pour allécher...

#### I. FONDEMENTS

##### Qu'est-ce l'histoire ? Qu'est-ce que la géographie ?

N'a-t-on pas appris trop longtemps que ces matières étaient l'apprentissage des faits des grands hommes, la reconnaissance d'espaces créés pour le bénéfice d'un système économique... Me vient en tête cette chanson de Lény Escudéro : le cancre... « Je ne me souviens pas de cette date importante de la bataille de Marignan » et ce la même année où l'enfant entend vaguement parler du Chili et du Portugal... et ce texte d'un de mes élèves (1).

**La personnalité de l'enfant et la reconnaissance de son plein droit à l'expression sont aussi les dominantes de l'approche de l'histoire-géographie.**

En effet comment amener les hommes à cette reprise en charge de leur histoire et de leur environnement...

Il faut redonner aux enfants leur pouvoir et leur faire prendre connaissance avec ce pouvoir qu'ils s'autocensurent de par le fatalisme qu'ils émanent chaque jour. Qui n'a pas entendu cette phrase dans la bouche d'enfant déjà... « on n'y peut rien... c'est ainsi... ».

Donner à l'enfant son expression, son audace à la parole c'est donner à l'enfant un regard, un jugement, un choix et une part prenante à l'histoire qui est aussi son histoire et à la géographie qui est celle de ses espaces journaliers (évolution de son milieu social... son lieu de travail... son regard sur ce que sera son environnement d'adulte : ne lui laissons-nous pas, nous adultes, une belle collection de centrales à entretenir...). On noie l'enfant dans les connaissances secondaires (à force de dates, de faits bien éloignés de son présent et de son futur...) pour mieux le laisser désarmé devant son présent d'adulte, où là seulement, lui incomberont des droits de regard, mais son fatalisme acquis et son manque d'analyse feront de lui un adulte « c'est pas chez nous que cela se passe... » ou « moi je m'en fous... ».

#### Quelle histoire ? Quelle géographie ?

L'histoire de l'enfant commence avec son histoire et ce, dans ce lieu même où il vit : la classe. Donner à l'enfant l'histoire de sa classe, lui donner sa part de pouvoir ou de refus de pouvoir, lui donner les rênes de l'évolution de la classe (et là son individu en rencontre d'autres : la classe est déjà une société).

La géographie de l'enfant commence avec ce premier espace où il vit : la classe. Donner à l'enfant le pouvoir sur l'aménagement de celle-ci en fonction de son évolution de ses besoins et de son travail. **L'enfant maître de l'histoire-classe et de l'espace-classe est déjà l'enfant maître de l'histoire et de son environnement.**

Si l'enfant parle, si l'enfant existe ne rencontrera-t-il pas dans son histoire classe la conscience collective, l'intervention individuelle dominatrice d'un élève ou du prof ; si l'enfant parle, si l'enfant existe ne rencontrera-t-il pas dans son espace-classe un moment aménagement suite à un nouveau projet travail, suite à un effectif du groupe trop grand (c'est fréquent, non ?) et lors de ces faits sa liberté d'expression lui amènera sa part de pouvoir et de réaction et de décision dans son vécu.

Sa première révolution, la fin du pouvoir absolu du maître ou du leader. Sa première prise en charge de son environnement : l'organisation de la classe pour son équilibre vital dans son vécu : aménager la classe n'est donc pas que permettre une meilleure ambiance de travail (ce qui est déjà pas mal récupéré). De fait ces conceptions de pouvoirs consentis, refusés, contestés... selon le vécu font le

fondement de la pédagogie Freinet et nous distinguent au premier mot des autres pédagogies dites modernes, ne l'oublions pas...

Donner ce droit à l'enfant n'est pas non plus le conduire à une idéologie x ou y, mais à lui donner le droit d'être et d'investir sa personne à travers les faits qu'il rencontre (et ce n'est pas toujours l'histoire présente qu'il approche et juge, toute l'histoire peut servir son expérience et le développement de sa personnalité).

## II. METHODOLOGIE

Expression, vous avez bien dit expression ?

Expression et développement de la personnalité par cet acquis du pouvoir de chacun... oui !

Mais aussi expression par la libre recherche : l'enfant décide de lui-même de l'orientation de son savoir. Sa recherche personnelle motive ses libres recherches. Et là il y a de la matière, quelques exemples...

Ces recherches libres amènent les enfants à l'acquisition d'une démarche, à l'approche de techniques (carte, étude de textes historiques, graphiques...) qui sont bien à privilégier au-delà de savoir biblique... à l'approche d'un savoir librement consenti (voilà de quoi sécuriser les apôtres de la bible...) mais surtout à l'appropriation de l'histoire géographie par son expression et son individualité... L'enfant tirera du fait ce que sa propre analyse lors du moment en fera jaillir, il diffusera par sa propre expression sa découverte (regardons à nouveau le texte de Lionel sur Robespierre) Là se situe son pouvoir et son expression. Diable où va le discours de spécialiste, le vocabulaire spécifique de l'histoire et de la géographie... il existe !!! Oh oui, on ne confondra pas dictature et commune, population et population active... même si on appelle Robespierre dictateur... car s'il y a des mots à reconnaître, il y en a d'autres à mettre selon son analyse...

Un exemple, les soldats en Algérie : pacificateurs ou assassins ?

Tel ce texte d'une élève de troisième sur son père qui était parachutiste en Algérie...

*Mon père était en Algérie...*

*J'ai treize ans et je suis fille d'assassin...*

*Mon père a tué à la guerre.  
Il n'avait que le devoir dans ses yeux,  
de la haine,  
de la mort sur son fusil.*

*Les fleurs,  
les cadeaux n'avaient pas d'importance  
le sang couait dans la ville  
et les enfants pleuraient leur cafard.  
Le fusil sur l'épaule,  
le regard violent,  
il partait sur le chemin de la mort.*

*Les gens ne se connaissaient pas,  
les gens ne s'aimaient pas,  
ils vivaient pour se battre,  
pour se tuer.*

*Le temps passait,  
les fusils n'avaient pas de fleurs,  
le sang était le roi du pays.  
Les yeux violents et insolents,  
le cœur transpercé d'une flèche,  
l'ennemi n'a pas le droit de  
toucher à sa fleur !  
Ces fusils,  
ce bruit, je les ai oubliés...  
J'ai treize ans et je suis fille  
d'assassin !...*

J'ai vu aussi à titre d'exemple un bourgeois de Coutances, se faire traiter de fasciste et de salaud par un paysan qu'il empêchait de pénétrer dans sa ville pour se protéger de l'armée du Duc de Normandie qui venait le massacrer suite à une révolte lancée par ce même bourgeois. Cela se passait en 980... et fascisme alors... il y a anachronisme... J'ai oublié de vous dire qu'il s'agissait d'une reconstitution théâtrale de ce fait sous forme de procès par des cinquièmes... Le pire : le bourgeois et le paysan était deux très bons copains... et la récréation à vu l'histoire se poursuivre et le bourgeois revenant en classe dire : «Dis, Dom... on ne peut pas changer l'Histoire...».

Cette audace face à l'histoire si elle peut faire leur audace face à leur histoire... Un autre exemple, ce jeu réalisé par des sixièmes pour faire découvrir à la classe un certain Auguste (III).

Et cette expression c'est aussi le texte libre qui vient de façon moins ponctuelle... au-delà de nos rencontres avec des faits comme des réactions de critique, de sensibilité... tels ces textes déjà cités ou comme celui-ci :

*«Cet homme était caché, il restait là, dans son coin noir, seul, au moindre bruit il tremblait, il avait peur. Cela jusqu'au jour où il avait entendu des pas, des pas qui claquaient. C'était pour lui un bruit infernal, puis des paroles ; alors il avait tremblé, il avait senti un bourdonnement fou dans ses oreilles, il ne voulait pas entendre ces paroles. Puis un jour on l'avait découvert alors il avait crié de plus en plus fort et ensuite on l'avait entendu gémir et on avait entendu ces pieds qui frottaient sur le sol, sans doute le traînaient-on. On l'avait emmené dans une pièce, et on lui avait demandé s'il avait des choses à dire avant de mourir et là, il avait poussé un cri : «Non ! tout en pleurant. Deux hommes blonds et grands l'avaient pris et l'avaient traîné, il sanglotait, gémissait, il lui restait peu de force mais encore assez pour crier : «salauds». Alors on l'avait roué de coups*

*et c'était infernal, lui, il criait et les autres riaient. Le massacré les regardait avec des yeux de pitié, il pleurait, il savait qu'il allait en prison, mais à part quelques paroles, il ne se défendrait pas. Tous les jours, en prison, le matin, il entendait la mitraille faire sa routine, il l'entendait tuer et tous les matins, il se demandait si ça allait être son tour, mais non... Puis il fallait bien que ça arrive, des pas, la porte de sa cellule s'ouvrit, il se leva et sans résistance se livra. Il traversa un couloir et arriva dans un bureau où un homme l'attendait. On lui posa des questions horribles, des questions où on traitait sa mère de prostituée, son père d'homosexuel, il ne voulait pas répondre, alors l'homme qui était derrière lui, lui dit : «Tu préfères répondre ou qu'on t'accroche à ça ?». Il se retourna et vit des crocs, oui des crocs de bouchers et tout à l'entour du sang. Il poussa un sanglot et l'homme du bureau reprit : «Tu ferais mieux de répondre parce que accroché là-dessus, tu auras le temps de réfléchir... ta mort sera lente et cruelle !». Il répondit et les hommes se mirent à rire. On l'emmena, on le fit déshabiller et puis il se passa un moment... avant d'entendre la mitraille refaire sa ronde. Il ne restait plus de lui qu'un corps transpercé et couvert de sang que l'on s'empressa de pousser dans un trou. Puis recouvert de terre, c'en était fini de lui !  
Il était juif !*

Jean Louis

L'expression libre de l'enfant le resitue dans un contexte historique et le donne part prenante dans sa sensibilité et dans son analyse car il est important de dire que suite à un débat lors de la lecture de son texte, Jean-Louis montra des photos de déportation mêlées à des photos du coup d'état au Chili... ce qui lui fit dire : «Des gens vivent encore cela... mon texte n'est pas qu'au passé et n'est pas que hors de nous...».

Alors au milieu de tout cela, j'espère que ces enfants feront naître des projets qui bousculeront les miens et feront naître de leur personne leur propre histoire, leur propre géographie, celle de leur être, de leur façon d'être... mais cela est une autre histoire mais peut-être pas si éloignée de cette part vitale qui vient de leur production. Oui «il faut offrir aux jeunes, un travail susceptible de leur redonner cette confiance en soi et cette dignité qu'ils ont perdue». Et la faillite des hommes face à leur histoire et à leur vie en est le cri d'alarme.

Pour participer à la réflexion pour le dossier, écrire à  
D. VERDIER

**N'oubliez pas que**

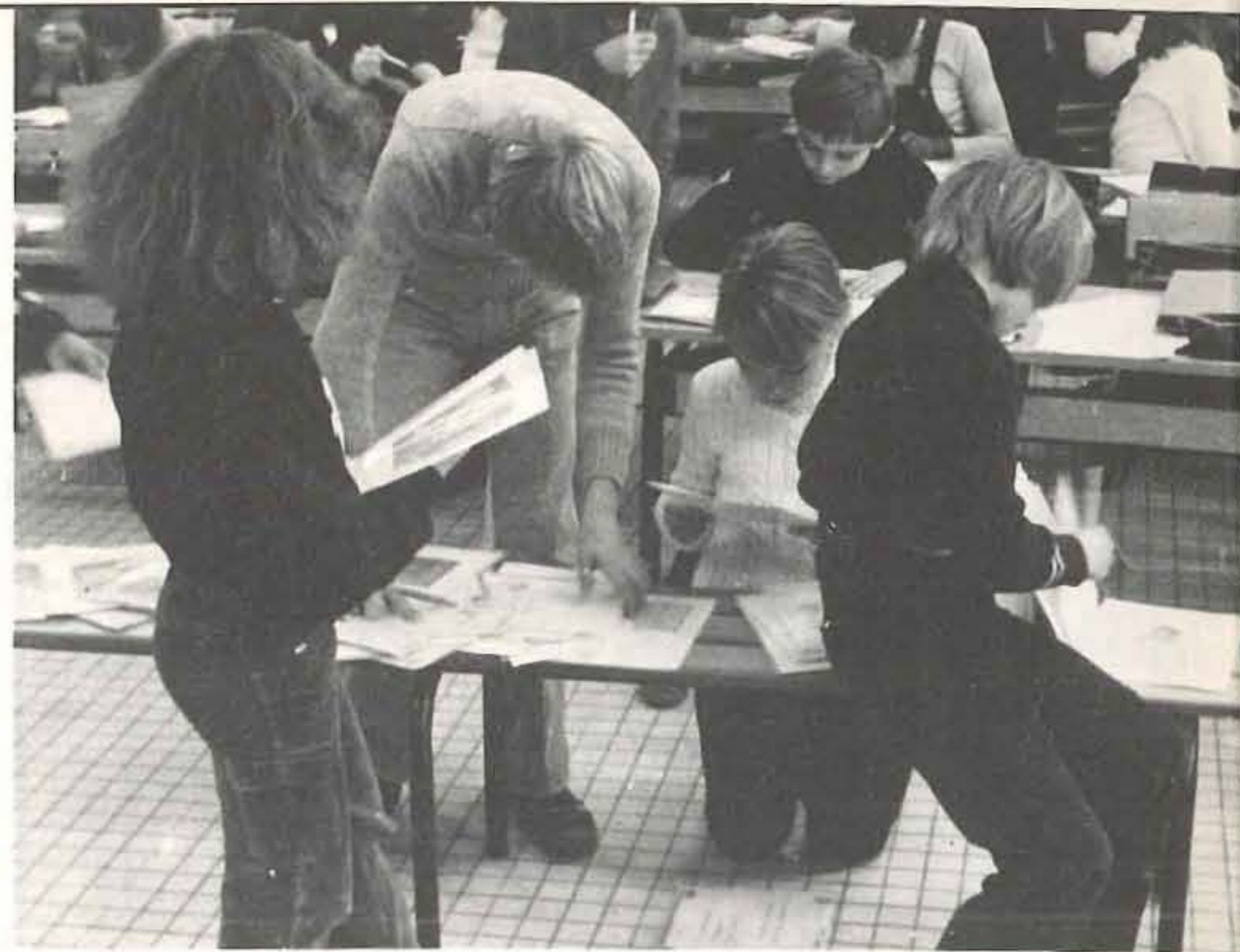
**LA BRECHE**

**est le bulletin des secondaires**

10 numéros : 71 F

Abonnements à P.E.M.F. - B.P. 66 - 06322 Cannes - La Bocca Cedex

## DES FICHES D'INCITATION A L'ÉVEIL OU LES FICHES POUR LES CURIEUX



Depuis quelque temps, je me penche sur le problème de l'organisation de ma classe. J'ai pu avancer dans ce domaine après avoir ordonné ma documentation dans des boîtes de travail.

Pour cela, j'ai classé tous les documents :

- outils de l'I.C.E.M. : B.T., B.T.S., F.T.C. ;
- outils divers : livres, dossiers, documents, images, photos, diapos, cartes postales ;
- objets de toutes sortes rassemblés depuis plusieurs années : roches, nids, poteries, coquillages, timbres, monnaies...

J'ai pensé axer mon travail dans plusieurs directions :

- travaux uniquement basés sur des documents écrits ;
- travaux basés sur des objets ;
- utilisation du F.T.C.

Je me suis rapidement rendu compte de la nécessité de faire des fiches de travail pour utiliser ces différentes boîtes, par exemple : comment aborder les pièces de monnaie, que faire devant un nid, comment utiliser une carte, des documents d'histoire... Ces fiches de travail sont soit programmées ou soit très ouvertes. Je me suis aussi rendu compte que, mis à part les domaines mathématiques et sciences physiques, il s'est avéré difficile d'intégrer le F.T.C. à mon système de classement et de boîtes de travail pour diverses raisons :

- je ne possède pas toutes les fiches ;
- je manque d'expérience dans l'utilisation de cet outil ;
- et je trouve que beaucoup de fiches du F.T.C. sont trop difficiles pour des enfants du C.E.2-C.M.1 qui n'ont pas l'habitude de cette forme de travail, pour les enfants qui

n'ont pas encore bien maîtrisé la lecture et pour des enfants qui sont rebutés par des fiches ambitieuses.

Pour résoudre ces problèmes, pour que les enfants arrivent à se retrouver dans l'ensemble des boîtes de travail, pour qu'ils prennent l'habitude de travailler sur fiche et de rechercher eux-mêmes les documents nécessaires, il m'a semblé utile de fabriquer un nouvel outil incitateur qui a été baptisé par mes élèves le

### FICHER POUR LES CURIEUX

Cet outil se compose d'une série de 200 fiches simplifiées, offrant de nombreuses pistes de travail tout en restant très proches du monde des enfants et de leurs connaissances. Pour réaliser le fichier, j'ai été pendant un moment à l'affût d'images, de photos, d'articles de journaux, de jeux, j'ai relevé aussi les questions et les remarques de mes élèves.

Ces fiches ont le format du F.T.C., leur réalisation a demandé peu d'investissement en temps et en matériel (quelques images, un peu de colle).

Pour en simplifier l'emploi et le rangement, j'ai classé les fiches en six rubriques thématiques :

- ce qui concerne directement l'enfant : vie scolaire, vie familiale, jeux ;
- la nature ;
- les problèmes économiques ;
- la vie courante ;
- l'histoire ;
- la géographie.

J'ai aussi numéroté les fiches dans l'ordre de leur achèvement, ceci pour permettre un éventuel contrôle quantitatif.

Au cours des journées d'étude de Chartres, les camarades de la commission «Analyse du réel» ont proposé une répartition de ces fiches en fonction de leur objectif. On a pu ainsi dégager sept directions :


- Savoir lire ce qui nous entoure : étiquettes de produits, carte, enveloppe, plaque d'immatriculation... savoir lire les codes, les symboles.
- Appel à la mémoire : nommer des outils, des objets en métal... et à une expérience personnelle : mes mesures, mon pouls...
- Proposition d'une recherche de documents : déterminer des plantes ; comment fonctionne une écluse ; que faut-il pour fabriquer du pain...
- Lire un document : légende d'une image, article de journal, un plan...
- Appel à une relation : à quoi sert un chèque ? le bois ? les repas des animaux...
- Jeux ;
- Evaluation : combien coûte ?... combien de pas y a-t-il ?

Le fichier sera complété par l'apport de nouvelles fiches.



FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET		49
		Classement personnel
<p>Est-ce que ton grand-père était <u>fermier</u> ? Avait-il un tracteur ?</p> <p>Si ton grand-père n'était pas fermier, quel métier avait-il ?</p>		

FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET		62
		Classement personnel
<p>Pendant <u>la classe verte</u>, au cours d'une promenade en forêt, un élève de la Z.U.P a dit : « C'est sale ici, ils n'ont pas balayé les feuilles ! » Qu'en penses-tu ?</p>		

FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET		73
		Classement personnel
<p>50 ans pour le faire 3 minutes pour le couper.</p> 		

## Des idées pour fabriquer une centaine de fiches (ordre thématique)

### CONCERNE LA VIE DE L'ENFANT

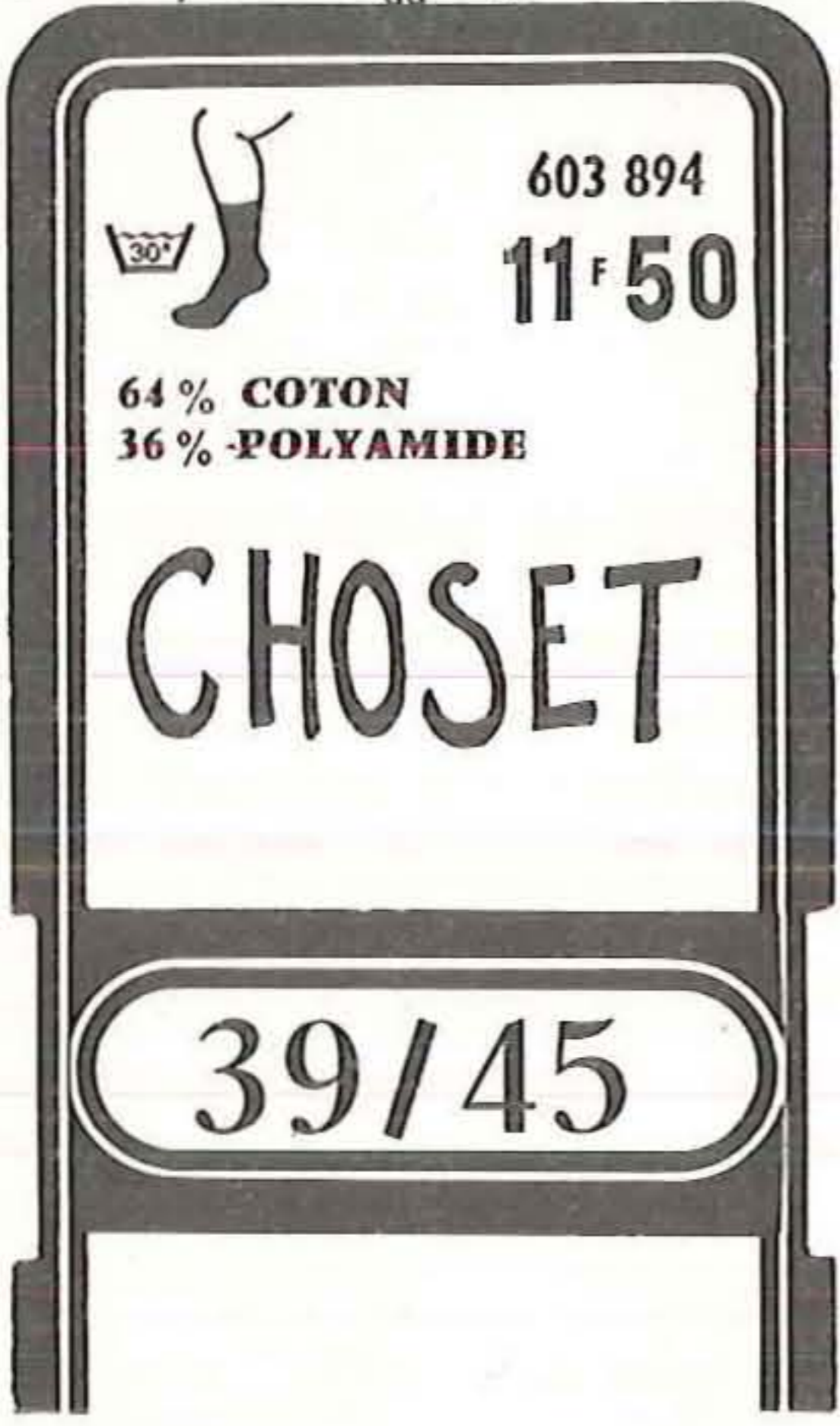
- A ton avis combien y a-t-il de pas de... à... ?
- A ton avis combien pèse un cahier, un stylo, un dictionnaire, l'auto de tes parents ?
- Combien y a-t-il de morceaux de sucre dans une boîte d'un kilo, d'allumettes dans une boîte ?
- Mesures : mon pouce, mon pied, mon pas, mon envergure, ma taille, mon poids.
- Nomme les contes que tu connais.
- Combien faut-il de temps pour aller en Amérique ?
- Images de bandes dessinées : connais-tu ces personnages ?
- L'école des correspondants est bizarre : il y a un C.M. de 17 élèves. Où sont les petits ?
- As-tu un jardin ? Peux-tu planter ce que tu veux ?
- Est-ce que ton grand-père était fermier ?
- Saurais-tu reconnaître un triangle isocèle... une pyramide... ?
- As-tu déjà pris ton pouls, celui de ton voisin ?
- Connais-tu ces couleurs (rectangles de couleurs) ?
- Article de journal : la fessée va être interdite en Suède.
- Combien y a-t-il de cartes dans les jeux de... de pions dans les jeux de... ?
- La lettre C : un pays, une ville, un animal, une plante, un outil... commençant par cette lettre.
- Savoir découper une ribambelle très longue dans une feuille de papier.
- Lire un rébus.
- Répondre aux devinettes.
- Dire des phrases compliquées rapidement.
- Résoudre un problème : si trois souris dévorent 3 sacs de riz en 3 heures, combien faudra-t-il de temps à 27 souris pour dévorer 27 sacs de grains de riz ?

### CONCERNE LA NATURE

- Que penses-tu de la remarque d'un élève qui se promenait dans la forêt : « C'est sale ici, on n'a pas balayé les feuilles » ?
- Fais une liste de 50 animaux.
- Images : reconnais-tu ces huit feuilles d'arbres ?
- Aimes-tu les fruits de mer ?
- Quels poissons as-tu mangés, pêchés ?
- Images : 1 chêne a 1 an, 10 ans, 50 ans, 200 ans.
- L'image d'un arbre : 50 ans pour le faire, 3 minutes pour le couper.
- Avec quoi l'oiseau fabrique-t-il son nid ?
- A quoi sert le bois ?
- Que fait-on avec la peau des animaux que l'on a tués ?
- Comment sait-on l'âge d'un arbre, d'un animal ?
- Nombre de grains de blé dans un épi, de grains de maïs dans un épi de maïs...
- Dessin d'une vache : son devenir : lait, beurre, fromage ; viande, peau, sacs, chaussures ; cornes, force.
- A quoi servent les animaux domestiques ?
- En combien de jours un arbre a-t-il (perd-il) toutes ses feuilles ?
- As-tu déjà vu un hippocampe, des piquants de porc-épic (objets du musée de l'école) ?
- Un peloton de réjection ouverte (ce qu'on y trouve).
- Des chaînes alimentaires : lion, zèbre, herbe ; en citer d'autres.
- Reconnais-tu ces fleurs (images) ! Fais la liste de celles que tu connais.
- Article de journal : le massacre des bébés phoques.
- Image : la journée de l'arbre 1979.
- Images : connais-tu ces animaux ? Sais-tu comment ils vivent ?
- Image d'une autruche : lis le texte ; explique le mot prédateur.

### CONCERNE L'ÉCONOMIE

- Reproduction d'une plaque minéralogique.
- As-tu vu la carte d'identité, le passeport, le permis de conduire de tes parents ? Note ce qui est écrit.

FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET		21
		Closoement personnel
Explique les mots, les chiffres, le dessin.		
		
J'ai acheté une paire de chaussettes le 14-3-79		
Références personnelles : .....		n de parution
Autres fiches traitant de sujets approchés: .....		

- A quoi sert un chèque ?
- Sais-tu le prix d'une vache, d'une paire de chaussures ?
- Le mark valait... le dollar valait... tel jour.
- Note le prix de l'essence, du super.
- Note le prix du pain, d'un kilo de sucre, de farine, d'un litre d'huile, d'une demi-livre de beurre.
- Calcule le prix d'une journée dans une colonie de vacances.
- Timbre : les renseignements lus, l'image.
- Quels objets jette-t-on au vide-ordures.
- Les liaisons aériennes locales (croquis).
- Pièce : observation d'une pièce de 10 cents canadienne.
- Que peut-on acheter avec 1 F ?
- Article : dans une mine autrefois : le travail des enfants et des femmes.
- Enveloppe avec flamme.
- Deux anciennes publicités.
- Etiquette d'un objet made in Japan : explique «made in Japan».
- Le village des correspondants a 750 habitants l'hiver et 10 000 l'été. Pourquoi ?

#### CONCERNE LA VIE QUOTIDIENNE, LE TRAVAIL, LES OBJETS COURANTS


- Qu'y a-t-il d'écrit sur une ampoule, sur une pile ?
- Nomme des métaux, des objets en métal.
- Nomme des outils.
- Que faut-il pour fabriquer du pain ?
- Comment est écrit un journal ?
- Fais la liste des sports que tu connais.
- D'où vient l'eau du robinet ? Où va l'eau qui s'écoule dans l'évier ?
- Que signifie la bande rouge sur les médicaments ?
- D'où vient le caoutchouc ?
- Images de panneaux du code de la route : leur signification.
- Les travailleurs autrefois dans un village alsacien.

#### CONCERNE L'HISTOIRE

- Ton grand-père a-t-il fait la guerre de 39-45 ?
- Est-ce que le canon lançait des boulets à 50, 100, 500 mètres ?
- Nomme les différentes parties d'un château-fort.
- Comment s'appelle le président de la république française ?
- Y a-t-il des présidents dans chaque pays ?
- Quand vivait Charlemagne, François I<sup>er</sup>, Louis XIV ?
- Qui est ce personnage (image de Napoléon) ?
- Nomme les grades des militaires français.

#### CONCERNE LA GÉOGRAPHIE

- Partie d'une carte d'état-major : expliquer les signes.
- Distance Terre-Lune.
- Comment fonctionne une écluse ?
- Situe les villes... sur la carte de France.
- Situe les pays sur la planisphère.
- Essaie de faire le plan de l'école, du quartier.
- Sur une carte, trouve le village des correspondants.
- Document Strasbourg en chiffres : nombre d'habitants, d'hôtels, d'écoles...
- Plan de Strasbourg : suis les itinéraires suivants...
- Qu'est-ce qu'un atlas ?
- Dessine une boussole.
- A qui te fait penser cet animal (image de bison) ?

FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF Pédagogie FREINET		31
		Closoement personnel
		
il a fallu beaucoup de travail et d'objets. peux-tu préciser tout cela ?		
Références personnelles : .....		n de parution
Autres fiches traitant de sujets approchés: .....		

Ce fichier reste ouvert et l'on pourra — les enfants et moi — le compléter à tout moment. Quelques paroles entendues au cours de conversations m'ont donné des idées pour de nouvelles fiches : les noms des rues, les poteaux indicateurs, le téléphone, la personne la plus âgée du quartier, ce qui est écrit sur un paquet de cigarettes, la composition d'une famille (relation oncle - neveu, grand-père - petit-fils...), le format des feuilles (21 x 27), le nombre de signes sur une machine à écrire, signification de la publicité «Carrefour à cinq minutes», combien as-tu de dents ?

De plus, au cours de rencontres de travail et au cours du stage régional, il a été possible de dégager des idées pour la préparation de la deuxième centaine de fiches.

## Quelques remarques

### A propos des attitudes des enfants, de leurs réponses

En classe, nous travaillons tous ensemble aux fiches des curieux (une fois par semaine). Chaque enfant choisit plusieurs fiches. Les échanges sont nombreux.

Je demande aux enfants d'écrire rapidement les réponses, les renseignements trouvés ou les questions qu'ils se posent.

Chaque séance se termine par un échange collectif. Les enfants qui le veulent, communiquent leurs trouvailles aux autres, se font interpeler.

Mon aide se manifeste de plusieurs manières, soit en donnant une piste de réflexion, soit en indiquant où trouver les documents, les objets demandés. Je rassemble toutes les réponses et je propose à la classe certains travaux et certaines réponses qui méritent d'être complétés, d'où interpellations entre les enfants, recherches nouvelles...

Ainsi la fiche qui présente une image : un bûcheron coupant un arbre à la hache et la remarque : 50 ans pour le faire, 3 minutes pour le couper a provoqué un échange très intéressant.

L'enfant qui avait pris cette fiche m'a interpellé en me disant : «*l demande rien.*» Je lui ai répondu : «*Qu'est-ce qui t'étonne sur cette fiche ?*» Et il a écrit : «*Il faut plus de trois minutes pour couper un arbre avec une hache. Il faut beaucoup de temps pour faire un arbre, peu pour le couper.*»

Au moment de l'échange collectif, certaines remarques ont sorti naturellement :

- *C'est dommage pour l'arbre.*
- *C'est dommage pour la nature.*
- *L'arbre est pas tellement gros.*
- *Est-ce qu'un arbre pousse aussi vite qu'un homme ?* (On a cherché une section d'arbre au musée de l'école, on a compté l'âge.)
- *Mon voisin a vingt-sept ans, on a planté un arbre le jour de sa naissance.*
- *C'est dégoûtant de couper les arbres, on ne devrait pas faire ça...*

On a parlé aussi des besoins en bois, de la vente des arbres.

De même : après la lecture du texte : dans une mine autrefois, le travail des femmes et des enfants. Elisabeth qui avait pris cette fiche avait fait cette seule observation : «*Je trouve que ce texte est bien.*» Au cours de l'échange collectif plusieurs enfants ont réagi vivement, parlant du travail des enfants dans les mines. On a voulu savoir si ces enfants étaient «*obligés de travailler*», combien «*ça*» gagne un mineur, s'il y a eu des accidents...



• Certaines fiches posent des jalons : la découverte de l'Atlas, de certaines cartes, de B.T. ou de B.T.J., de livres de détermination... permettent d'aborder certains travaux de manière occasionnelle.

• On a parfois recours aux correspondants : dans notre cité on n'a aucune idée du prix d'une vache ! On a écrit aux correspondants. Parfois on s'adresse aux parents, aux grands-parents ou à des personnes hors de l'école : les vendeuses du Suma nous indiquent les prix de certaines marchandises.

• Les réponses des enfants me permettent :

1. De situer leurs connaissances et leurs manques : on connaît peu d'outils, les seuls personnages célèbres sont des héros de B.D. ou de télévision...

2. De situer l'imprécision des réponses : d'où vient l'eau du robinet ? De la rivière. Où va-t-elle ? Dans le trou de l'évier. On ne sait pas reproduire une boussole ou un rapporteur...

3. D'apprécier leur «*fantaisie*» : il faut 150 jours pour aller sur la Lune ! et «*longtemps*» pour aller en Amérique !

4. De mettre en évidence leurs stéréotypes : le requin mange des gros poissons, les gros des moyens, et les moyens des petits ! le balayeur de forêts, le poseur de gros rochers (qui les a mis là !).

5. Leurs erreurs : le verrier répare les carreaux cassés, la chofe-souris, le inocéros !... Je n'ai jamais pris la poule de mon voisin (le pouls)...

### Des remarques des camarades

Si certains camarades ont montré un intérêt pour cette activité, d'autres se sont montrés critiques : «*Les questions doivent venir des enfants !*». — «*A force de leur poser des questions, ils ne feront plus aucun effort pour réfléchir.*» — «*Est-ce que les fiches ont un réel impact ?*» — «*Ça semble superficiel, rien n'est approfondi...*»

J'enseigne dans une Z.U.P. où «*couper un arbre, c'est mal*», où le gazon fait peur, où l'on balaye les feuilles dans les forêts, où l'on peint les bouleaux en blanc, où l'on ne prend pas la poule de son voisin...

Quand aurais-je pu laisser les enfants dire «*leurs vérités*» et comment ils perçoivent le monde qui les entoure ?

J'ai plus de 30 élèves et je me suis rendu compte que ce sont toujours les mêmes enfants qui s'expriment à l'entretien, pendant les activités d'éveil, que ce sont toujours les mêmes qui apportent «*le sang neuf*» dans la classe. Les fiches des curieux s'adressent à tous les élèves. Ceux qu'on n'entend jamais ont l'occasion d'exprimer leurs connaissances, de poser leurs questions.

Cet outil que je mets en place est récent, je l'ai expérimenté au troisième trimestre l'an passé. C'est une activité qui plaît beaucoup aux enfants. Je m'oriente vers un travail plus structuré à partir des réponses et des attitudes des enfants, je relève systématiquement tous les travaux écrits en vue d'exploitations possibles.

Suivant l'idée d'un camarade, nous avons organisé deux «*circuits boule de neige*» : une classe envoie 10 fiches à une autre classe, celle-ci complète la série pour 10 nouvelles fiches, puis envoie les 20 fiches à une troisième classé... On récupère ses fiches et on prend connaissance des autres fiches au deuxième tour. Nous sommes deux groupes de 5. Un cahier de roulement permet de noter toutes sortes de remarques. D'autres groupes naîtront si des camarades sont intéressés. Les idées pour la réalisation de la deuxième centaine de fiches seront publiées dans les *Chantiers pédagogiques de l'Est*. J'adresserai ces listes à qui les demande.

Je soumets à votre critique cet outil que j'ai introduit dans ma classe. Mon souci premier est de répondre à ce besoin naturel de curiosité qui est en chaque enfant. Je voudrais aussi lui permettre d'augmenter et de vérifier ses connaissances et lui faire acquérir un esprit critique. C'est un programme bien ambitieux.

Michel BONNETIER  
école Karine  
67200 Strasbourg



## Un travail-jeu à partir d'un poème

« Cette poésie, dit Cécile, commence et finit par un même mot : «maman». Mômier ressemble à pommier ; tous les deux sont des «mots» d'arbres. »

### MAMAN - POMMIER

On est six, on se nomme  
René, Louis, Fernand,  
Albert, Lidy, Simone,  
On est comme des pommes  
Sur le pommier-maman.  
Maman a des feuillages,  
Des jambes, des racines,  
Des bras, des mains, des branches,  
Des oiseaux dans les doigts,  
Des cheveux tout en fleurs  
Et des yeux tout en ciel.  
Nous mûrissons sur elle  
Bien luisante de santé,  
Nous sentons le savon,  
Le lait frais, la rainette,  
L'un pendu à son cou  
Et deux tirant sa jupe,  
Une petite au bras,  
Un petit sur le dos,  
Et la grande à la main.  
Maman par son verger  
Passe douce et royale.  
On est six jolis mômes  
sur le mômier-maman.

Norge (Mirlitons)

« Moi, dit Marc, je trouve bien quand on invente un mot qui n'existe pas et qu'on le comprend quand même parce qu'il est «juste» ! »

(C'est vrai, Marc aimait beaucoup jouer avec les mots, en inventer...)

« Un jour, dit-il encore, Sabine croyait que les escargots ça pousse sur un arbre et elle avait dessiné un escargotier. »

On peut inventer n'importe quels noms d'arbres, ça serait amusant :

### LES ARBRES MENTEURS

vitrier : arbre transparent  
chevalier : arbre galopeur  
bijoutier : arbre à colliers  
chantier : arbre en construction  
sanglier : arbre à poils  
à poils l'arbre !  
courrier : arbre facteur  
fumier : arbre pueur  
pompier : arbre à arroser  
voilier : arbre navigateur  
prisonnier : arbre d'enfer... mé  
calendrier : arbre à jours  
abat-jour !  
fermier : arbre à vaches  
vache d'arbre

Ce texte ne se prétend pas poétique ; il est simplement la trace, la mémoire d'un moment de travail qui a pris

l'allure d'un jeu avec et sur les mots, avec des enfants d'un C.E.1.

Voici un compte rendu de cette séquence dont le texte ci-dessus : *Les arbres menteurs* est l'aboutissement : De l'expression de Norvege «le mômier» et de l'envie de Marc d'inventer des mots naît un jeu d'expression que nous appellerons, lorsqu'il sera terminé, *Les arbres menteurs*.

Nous commençons par chercher des mots se terminant par «ier». Ils sont tous écrits au tableau. En les relisant Richard dit que nous devrions éliminer les mots qui sont des noms d'arbres pour de vrai parce que ça ne serait pas amusant ! Il reste les mots : chantier, vitrier, chevalier, bijoutier, sanglier, courrier, prisonnier, calendrier, voilier, pompier, fumier, fermier.

Nous nous mettons en groupe et nous nous distribuons le travail. Nous mettons nos recherches en commun et nous en discuterons.

Premières propositions discutées :

- vitrier : arbre à vitres ;
- voilier : arbre à voiles ;
- bijoutier : arbre à bijoux ;
- chevalier : arbre à cheval.

Je fais remarquer que «vitres», «voiles», «bijoux», sont au pluriel alors que «cheval» est au singulier. Je demande si «arbre à cheval» et «arbre à chevaux» veulent dire la même chose ; mais non, l'arbre à cheval c'est un arbre qui galope et c'est bien plus riche au niveau de l'image que arbre à chevaux.

De cette remarque nous dégagerons une nouvelle règle de jeu : il faudra éviter les répétitions de mots comme «voilier» et «voiles», «bijoutier» et «bijoux», «vitrier» et «vitres», etc.

Nous laissons uniquement au tableau «chevalier : arbre qui galope» et nous nous remettons au travail en petits groupes.

Au moment de la mise en commun seront éliminées les expressions qui n'auront pas respecté cette règle.

Il y aura parfois des problèmes de choix ; par exemple pour «voilier» on ne sait que choisir d'«arbre voyageur» et d'«arbre navigateur». On optera finalement pour le second.

Il serait fastidieux de rapporter toutes les propositions et les discussions, mais je voudrais seulement expliquer comment Marc en est venu à dire pour «prisonnier» «arbre d'enfer... mé».

Quelques semaines auparavant nous avions regardé des reproductions de peintures de Chagall et Marc avait remarqué la fréquence des bleus et des rouges ainsi que les nombreux violons.

Il a dessiné un violon qu'il a reproduit au limographe pour le journal. Au pochoir il l'a colorié en bleu d'un côté, en rouge de l'autre. En dessous il a imprimé :

«Chagall... en rouge  
Chagall... en bleu  
Chagall... au violon !»

Il a à peine terminé son travail à l'imprimerie qu'il regrette ce qu'il a écrit ; voilà ce qu'il explique : « Quand on lit Chagall en rouge puis Chagall en bleu et qu'on arrive à Chagall au vio, avant de finir le mot on pense à violet et alors on regarde bien et on voit que c'est pas ça ; alors si j'avais coupé le mot «violon» en deux ce serait mieux : «Chagall... au vio... lon ! »

Bien sûr il aurait pu recommencer, mais un passage au limographe, deux passages au pochoir et un dernier à l'imprimerie cela suppose quatre manipulations ! Et recommencer eût été fastidieux... Mais il n'a pas dû l'oublier et à la première occasion il reprend cette idée ; lorsqu'il a trouvé «prisonnier : arbre enfermé» il a voulu couper le mot «enfermé» pour donner plus d'effet, plus de force à l'expression ; il a essayé «arbre d'en... fermé», puis «arbre d'enfer... mé». Il a nettement préféré cette deuxième solution parce que la prison, a-t-il ajouté, c'est un peu comme un enfer.

Une remarque pour «calendrier : arbre à jours - abat-jour ! » Cette dernière expression vient du fait que beaucoup d'enfants avalent le second «r» du mot arbre qui devient ainsi «arb» puis «arb'à jours» ; ce nouveau jeu de mots a plu et a été gardé pour le texte définitif quoiqu'il y ait eu des protestations : «Ce n'est pas juste, a dit Richard, c'est le temps qui est un abat-jours.»

Chantiers pédagogiques de l'Est  
Anne-Marie MISLIN

### Rendons à chacun ce qui lui revient

C'est Mimi SCHOTTE (et non son mari, Michel) qui est co-auteur de *Correspondance en musique* paru dans le numéro spécial de rentrée, p. 18. Qu'elle veuille bien nous excuser de cette erreur d'attribution. Il faut lire Mimi chaque fois qu'il est marqué Michel dans cet article-dialogue.

# Problèmes vécus et initiation mathématique

Objet de peu de témoignages (1), le «calcul vivant» s'est-il banalisé au point que l'on ne trouve plus intéressant d'en parler ?

La pratique des «maths modernes» dès l'école maternelle a-t-elle détrôné le calcul pratique, motivé par le vécu des enfants ?

Le texte qui suit nous a été communiqué par F. OURY; IL REND COMPTE DE PRATIQUES EN CLASSE DE PERFECTIONNEMENT ET DATE DE 1966.

Les mathématiques demeurent-elles aussi vivantes dans les classes de 1980 ?



Il serait étonnant que dans la classe traditionnelle où tout a été résolu grâce à la sollicitude de l'administration et au dévouement du bon maître, se posent aux enfants des problèmes d'argent, de travaux, de mesures à effectuer. La surprotection est peut-être un obstacle majeur à toute acquisition véritable. Précisons donc qu'il s'agit de classes où les enfants et le maître, dans la mesure du possible, travaillent, produisent, enquêtent, achètent, vendent, expédient, organisent et s'organisent, se heurtent continuellement à des difficultés : à des problèmes. Classes désordonnées en apparence où l'ordre est constamment à établir et à modifier selon les circonstances (au lieu d'avoir à être maintenu ou rétabli). Etablir un ordre : nous retrouvons là une préoccupation mathématique. Dans ce contexte il n'est pas étonnant que les enfants soient entraînés à «cueillir» les occasions de calcul et ce ne sont pas les problèmes qui manquent.

Il est à remarquer que les exemples cités, s'ils ne manquent pas de pittoresque, ne sont pas vraiment significatifs de ces classes ; mais les problèmes banals de prix de revient, les bilans ont-ils un intérêt pour qui n'est pas engagé dans l'aventure ?

Nous ne traitons pas ici de l'acquisition des indispensables mécanismes des opérations mais d'initiation mathématique.

Ces deux aspects du calcul, très souvent liés et même confondus dans la pratique, nous paraissent devoir être étudiés séparément : ne mettent-ils pas en jeu des processus de pensée fort différents, voire contradictoires ?

Le montage de mécanismes, on pourrait dire de réflexes ( $4 \times 7 = 28$ ), si utile soit-il, peut concurrencer et même dominer d'autres modes de pensée «moins rentables» : essais et erreurs, puis analyse donc abstraction, manipulation de concepts, choix, tentatives, vérifications par retour au concret, etc.

Il est même possible que l'acquisition prématurée de ces mécanismes gratifiée par les réussites scolaires (au lieu de perdre mon temps à réfléchir, je fais une opération, j'ai bon, je suis récompensé) provoque une mise en sommeil des fonctions d'analyse et de synthèse au risque de stériliser définitivement ce qu'on appelle l'«esprit» ou le «don» mathématique.

Certain médecin psychiatre (Dr Tosquelles) n'accusa-t-il pas les instituteurs de pratiquer journalièrement de véritables «lobotomies pédagogiques» ? Mais il n'appartient pas aux instituteurs de critiquer des programmes qui imposent dès le cours élémentaire l'acquisition précoce du mécanisme des quatre opérations.

Leur appartient-il de signaler que, lorsque cette acquisition est fortement motivée par des problèmes vécus, elle se fait plus facilement ? C'est quand on a des clous à enfoncer qu'on fait effort pour se procurer un marteau, dit R. Fonvieille, pas avant...

La vogue actuelle des machines à enseigner, leur nouveauté (?), leur aspect rationnel et scientifique risquent de faire oublier cet aspect que nous jugeons essentiel : comme le reste, le calcul doit être vécu, engager l'affectivité, provoquer une activité véritable de l'individu. Nous ne parlons pas ici de manipulation de bâchettes ou de réglettes : cette activité peut être intériorisée, le trésorier qui établit un bilan pour savoir si le voyage prévu est possible, ne s'agite pas. Nous savons cependant qu'une légende tenace, non dépourvue parfois de fondement, veut que la classe nouvelle néglige l'apprentissage des indispensables mécanismes opératoires.

Cette légende s'explique en partie par le fait que le maître ne consacre plus l'essentiel de son activité à un travail ingrat et finalement peu intelligent de stimulateur, de répétiteur et de contrôleur. Si les enfants sont motivés, on peut laisser à un outil, à une «machine» le soin de proposer et de corriger des exercices.

## I. - UTILISATION DES RICHESSES DU MILIEU

### 1. Les escargots

Les petits sont émerveillés par le terrain vague : de l'herbe où l'on a le droit d'aller sans se faire gronder, où l'on voit des araignées, des petites bêtes et même une superbe mante religieuse. Je ne manque pas d'objets pour les leçons d'observation. Mais surtout ils ont remonté en classe de ces scandaleux escargots qu'ils n'ont pas besoin d'élever dans leur pupitre puisque les escargots sacrés se promènent. On les voit même très bien ramper sur les vitres, «on dirait un escalier dans les magasins».

Où vont-ils ? A l'enterrement d'une feuille morte, bien sûr. Tous de rire et d'apprendre Prévert.

- Ça ne va pas vite !
- Si, ils font du deux à l'heure.
- T'es fou ! ils font du rien du tout à l'heure.
- M'sieur, on pourrait pas mesurer leur vitesse ?
- T'as qu'à avoir de la patience et le regarder pendant une heure...

(Mes grands ont le sens de l'humour et réagissent bien).

- On ne peut pas : ils s'arrêtent.
- Mais on pourrait les regarder pendant une minute.

Ça n'a pas été si facile de leur faire comprendre qu'il fallait aussi mesurer la distance parcourue.

- On verra ça un jour où ils seront en forme.

Mais un sportif a fait l'admiration de tous ; il montait verticalement sur le tableau (fais-en autant !). Nous l'avons chronométré.

«Un escargot parcourt 10 cm en 1 minute. Pour parcourir le tableau (un mètre), il lui faudrait...»

Voilà pour C.P. et C.E.1.

«Une minute ?» Et tous de compter jusqu'à 60 en regardant bouger l'aiguille de l'horloge. Le mètre ? Le centimètre ? 10 centimètres ? (Les escargots sont des animaux utiles !)

Arrive alors une B.T. sur la caravelle. Nous en avons admiré à Orly. Ça peut faire du 800 à l'heure. «Ça va plus vite que les escargots !» annonce Christian, responsable B.T., qui commente les arrivées de B.T.

Nous retrouvons cette notion de vitesse pendant que les petits essaient de dessiner. Pendant que, péniblement, à l'aide de souvenirs automobiles, nous redéfinissons : vitesse = distance à l'heure. Manuel, le grand, qui travaille seul, apporte la réponse : 600 mètres à l'heure.

(1) Voir cependant L'Éducateur n° 8 de janvier 80 : «Moment de mathématiques au C.M.1».

Deux fois la Tour Eiffel : c'est un escargot de course... Il retourne à ses calculs, fulmine parce que c'est juste et reprend le train omnibus des moyens (C.E.) qui a trouvé : 60 minutes (il faut multiplier, il suffit d'ajouter un zéro) et qui arrive essoufflé à la réponse 600 ou 6 mètres à l'heure.

On mesure 6 mètres dans la classe.

Pendant que Manuel recopie le problème pour les correspondants de Lyon (fort en calcul et soigneux, il ne pourra pas montrer un beau cahier à Monsieur l'Inspecteur et je n'aurai jamais les palmes académiques, tant pis !).

Manuel a fini, mais pendant que les autres recopient, il calcule encore : «*Apporte ! On doit pouvoir trouver combien de temps il faudrait à l'escargot pour monter à la Tour Eiffel ?*»

**Naïveté :** On allait recycler les maîtres, partir du vécu des élèves, etc. J'avais donc cru intelligent de proposer cette histoire dans une Ecole Normale : «*La notion de vitesse, c'est de la physique. Rien à voir avec les mathématiques ?*»

La Science avait parlé.

Comme un escargot, j'ai vite rentré mes cornes.

## 2. Les verres cassés

L'ex-terrain vague, notre stade, envahi d'herbes folles, retourne à l'état de nature et les braves gens continuent d'y jeter des tessons de bouteilles contraires à l'intérêt des enfants.

On peut interdire le terrain en attendant de problématiques employés municipaux. On peut aussi organiser d'enthousiasmantes corvées.

Patrick, un nouveau très intéressé par la monnaie intérieure (2), a une autre idée :

- *M'sieur, vous pourriez les acheter les bouts de verre ?*
- *Oui, et comment les payer ?*
- *A la poignée, 5 francs ?*
- *Non, il vaudrait mieux les peser : je paie 20 francs le kilo, ça va ?*

Patrick et Christian ne jouent plus au ballon. Tels les chiffonniers d'Emmaüs, ils ramassent et pensent faire fortune. Ils ont rempli la corbeille à papier. Ils ont pesé 1,350 kilos. J'ai refusé de payer la corbeille.

— *Faut peser la corbeille vide et retirer* dit Christian qui n'avait jamais bien compris comment les grands arrivaient à peser l'eau sur la balance.

Christian et Patrick on passé une demi-heure, se sont embrouillés dans les kilos et les grammes.

- *Faudra le faire ensemble.*
- *D'accord, on verra ça samedi.*

Mais le transport en classe des verres cassés et des ferrailles — nouvelle activité — risque de poser des problèmes ménagers indésirables.

- *On pourrait pas descendre la balance ?*
- *Oui, mais pas les petits poids.*
- *On pourra pas peser alors.*
- *Débrouillez-vous.*

Je reviens au bout de dix minutes :

— *C'est pas dur. On met un kilo et on fait le même poids avec des bouts de verre.*

Encore un problème compliqué à faire ensemble.

Ils ont ramassé 3 kg de verre à 20 F et 2 kg de ferraille à 10 F. Combien faut-il payer à chacun ?

De quoi occuper mes C.P., C.E.1, C.E.2.

## 3. L'éponge

Peut-être n'avez-vous pas la chance (?) d'avoir sous la main tessons de bouteille et escargots ? Je crois que pour un adulte d'intelligence moyenne, l'utilisation du quotidien est possible.

Vous avez peut-être une éponge et une balance ? Vous pouvez peser de l'eau : peser une éponge sèche puis mouillée... je ne sais plus quel «débile» a trouvé cela.

(2) Il s'agit d'une véritable monnaie permettant les achats, le jour du marché. On vend du papier, des crayons mais aussi un cerf-volant (1 000 F) et un vieux tourne-disque.

Nous sommes à peu près tous capables de telles inventions, c'est pourquoi je crois inutile de continuer cette série de problèmes qui ont été faits dans les trois premières semaines en classe de perfectionnement.

## II. - UN MERVEILLEUX OUTIL MATHÉMATIQUE : UN DOSSIER

Comment expliquer que tant de camarades trouvent difficile d'utiliser la vie quotidienne d'une classe active et coopérative pour faire acquérir le sens et quelques notions mathématiques ?

Laissons ceux qui demeurent (à plaisir ?) empêtrés dans les réglemens, les progressions, les programmes, les horaires, les recommandations : ils ne peuvent rien faire, c'est leur problème.

Là aussi l'école caserne pèse : essayez d'organiser un atelier calcul avec des élèves conditionnés aux méthodes autoritaires. Voyez comment ils balancent l'éponge et épongent la balance et reprenez en chœur : «*Les méthodes actives, c'est le désordre.*» Les enfants docilisés eux non plus ne peuvent rien faire. Problèmes d'institutions.

N'empêche que beaucoup, malgré leur bonne volonté, ne voient pas les problèmes et laissent passer les occasions de calcul. Il est possible que leur formation littéraire ne les ait pas spécialement préparés à voir en tout événement l'aspect mathématique...

Dans «ma» classe, sur le bureau, un dossier : «**problèmes**» où s'accumulent les bouts de papier. «*M'sieur ! ça pourrait faire un problème !*» Les gosses apportent oralement (j'écris alors) ou par écrit des «problèmes» comme ils apportent des textes libres. Bien sûr, moi aussi, à tout moments, je glisse des papiers dans le dossier : je ne m'interdis pas de coopérer.

Nous prenons tous l'habitude, le réflexe de voir les problèmes qui se posent. Et bientôt, je n'ai plus que l'embarras du choix.

## III. - D'OÙ VIENNENT LES PROBLÈMES ?

1. La coopérative nous pose souvent des problèmes ! Un budget à équilibrer... Pourrons-nous acheter... aller visiter... Combien devons-nous vendre...

2. Les sorties-enquêtes : Pour peu qu'on s'intéresse à l'économie, il est rare qu'on ne ramène pas de données chiffrées (prix, valeurs, salaires, etc).

3. La vie familiale : les commissions, les voyages, les achats...

4. La correspondance.

5. Les expériences et les travaux dirigés réalisés en classe-atelier seraient une mine inépuisable si le vrai travail reconnu socialement, payé, n'était pas banni de l'école-nourrice.

## IV. - ET L'ACQUISITION DES MÉCANISMES, LES OPÉRATIONS ?

Quand tu as un clou à enfoncer, tu acquies un marteau, quand tu as besoin de savoir compter, tu apprends à faire des opérations.

Plus pratiques selon moi que les fichiers, les cahiers auto-correctifs de la C.E.L. permettent à chacun de travailler à son niveau et à son rythme sans déranger toute la classe.

Ces éléments sont développés dans un livre : *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, A. VASQUEZ et F. OURY, Maspéro Edit.

# OÙ ALLONS-NOUS

A propos de l'article «Où va l'école ?» (L'Éducateur n° 1)

Je viens de relire encore une fois ce texte et je reste décidément déçu. Il me semble que seule Christiane Bertheleu arrive à replacer les choses dans un contexte global politique lucidement analysé. Et quelques questions pertinentes de Christian Poslaniec restent sans réponses.

Je suis sévère ? Il faut que je m'en explique. Je trouve dans ce texte soit des analyses partielles, des données choisies à cause de ce qu'elles permettront d'avancer, soit des cas particuliers ou pour le moins des exemples ponctuels érigés en «vérités» fondamentales. Et de nouvelles formules mises à la place d'autres condamnées.

Ainsi des sauvetages par la créativité : ce n'est pas moi qui nierai l'importance de la création ! Mais de là à en faire la nouvelle panacée, non. Je prenais en stop il y a quelques jours un travailleur émigré algérien ; pendant une bonne heure nous avons parlé de mon travail et du sien... qu'il n'avait pas. Au chômage, il disait être prêt à accepter n'importe quel emploi maintenant et que s'il ne trouvait rien, il ne savait pas ce qui se passerait. Dans ce cas, c'est bien un travail qui l'aurait sauvé ! Je ne veux pas construire un système sur cet exemple, mais seulement montrer qu'il est difficile de généraliser hâtivement sur ce terrain.

Et cette créativité s'associe tout «naturellement» à communication, à expression corporelle, comme d'ailleurs l'autogestion, à expression aussi. Mais quand Christian met en évidence l'intérêt d'apprendre à programmer, de revendiquer l'ordinateur comme un instrument de création, la question tombe à plat... Serait-ce parce que cela nécessite des savoirs ? Parce qu'il y a là la matérialité d'un outil qui n'obéit pas qu'à notre imaginaire ? Et je crois que c'est dans cette phrase de Christian que le verbe apprendre est utilisé une des rares fois du texte avec un sens positif et précis.

Enfin, je n'ai pas de données statistiques suffisantes pour savoir si c'est la créativité adulte qui sauvera l'I.C.E.M. et l'enseignement, en France et ailleurs. J'en doute seulement très fort : je connais des collègues dont ce n'est pas le souci majeur. Assez bien dans leur peau, s'efforçant de faire un travail qui a évolué, ils seraient par contre ravis de trouver dans nos colonnes des propositions de recherches cohérentes sur l'emploi des calculatrices de poche, par exemple. Ou sur la programmation. Il faudra bien qu'ils cherchent ailleurs et nous pourrions toujours leur faire savoir que nous leur serons utiles lorsqu'ils se sentiront en état de malaise... Je crois pour ma part que l'I.C.E.M. se porterait mieux de lever

l'ambiguïté qui rôde depuis 1968 sur le couple : créativité ou expression libre et tâtonnement expérimental.

Ainsi du travail : la pédagogie de Freinet c'est l'éducation du travail, eh oui ! Il faudrait l'avoir bien mal lu pour laisser entendre que le travail dont il parle pourrait être celui de l'O.S. qui trime en cabine ; ou alors il faut l'avoir oublié ? Plus rapide à relire que *L'Éducation du travail* il y aurait seulement à relire quelques *Dits de Mathieu* pour s'en convaincre : celui de l'inutile travail de soldat par exemple, et celui des faux monnayeurs de l'esprit. (Je cite les titres de mémoire ; je n'ai plus les *Dits de Mathieu* : chaque fois que je le rachète, je le prête et on ne me le rend pas... Je ne fais aucun effort pour le récupérer. Mais j'ai oublié d'en racheter un !)

Ce n'est pas la première fois que l'on retrouve cette allusion sceptique à l'éducation du travail : «Et si Freinet s'était trompé ?» demandait R. Ueberschlag dans un *Éducateur* de l'an dernier. Je l'avais trouvé quelque peu provocateur, mais malheureusement le débat n'a pas encore eu lieu. On peut donc relire *L'Éducation du travail* et s'assurer que cette confusion, Freinet ne la faisait pas.

Je trouve audacieux que l'on puisse affirmer que des passages à la neige ou à la randonnée à cheval peuvent être avancés comme des réponses satisfaisantes à l'organisation du travail actuel. Ça ressemble davantage au système D, cher aux français comme «on» le dit si bien. Et ce ne serait pas teinté d'idéologie, ça ? Et faut-il se féliciter du désengagement syndical, de la crise du militantisme, du travail temporaire et du dégoût que provoquent, c'est vrai, de plus en plus les conditions de travail actuel ? Peut-on sérieusement évoquer ces problèmes sans dire que ces situations sont des produits et non des états de faits s'expliquant par eux-mêmes ? Or, sur les mécanismes socio-politiques qui amènent à cette dégradation, le texte n'apporte rien. Ou presque : il y a des choses qui se cassent la gueule ou qui foutent le camp, il y a des choses qui sont vitales...

A évoquer les contre-coups qui ébranlent les sociétés d'aujourd'hui sans références à l'histoire, à l'évolution des mouvements ouvriers, aux mécanismes des alliances politiques et syndicales, on est à deux doigts du mysticisme. Ce n'est pas l'histoire que l'on n'enseigne plus, ni celle que de nouveaux programmes nous demanderont d'enseigner bientôt, qui permettrait de lire cette évolution et de cerner



la production de ces situations. Et ce n'est pas un hasard si cette histoire ne court pas les rues ! Je ne crois pas avoir compétence pour la dessiner ici, seul. Je veux simplement dire qu'on ne peut se contenter de constats et de preuves fragmentaires devant des problèmes aussi importants. Ou de citations extraites d'un seul texte. A titre d'exemple, dans les colonnes du *Monde* en janvier 76, Georges Friedmann, à la fin d'une série de trois articles intitulés «*Où va le travail humain ?*» concluait : «... une des grandes énigmes du vingt et unième siècle... : comment sans un apport suffisant de travail, même maudit, l'homme pourra-t-il trouver équilibre et bonheur ? Seul un socialisme à visage humain, changeant à la fois les institutions et les hommes, sera capable d'y répondre.» Le problème n'est donc pas tout à fait neuf.

Freinet ne se leurrerait pas : il a dit lui-même très clairement les limites de sa pédagogie — qu'il appelait d'ailleurs toujours nôtre — dans les structures capitalistes. La charte de l'Ecole Moderne le rappelle et précise une séparation tactique des champs. Notre terrain reste la pédagogie et il y reste beaucoup à faire ; les terrains syndical et politique existent aussi où il nous est également conseillé de lutter. Que ce soit facile est une autre histoire ! Mais que l'absence actuelle, grave, peut-être dramatique bientôt, d'un projet politique cohérent à gauche nous renvoie à la confusion des champs, à un mysticisme latent, c'est aussi là un processus historique qu'il ne faut pas oublier.

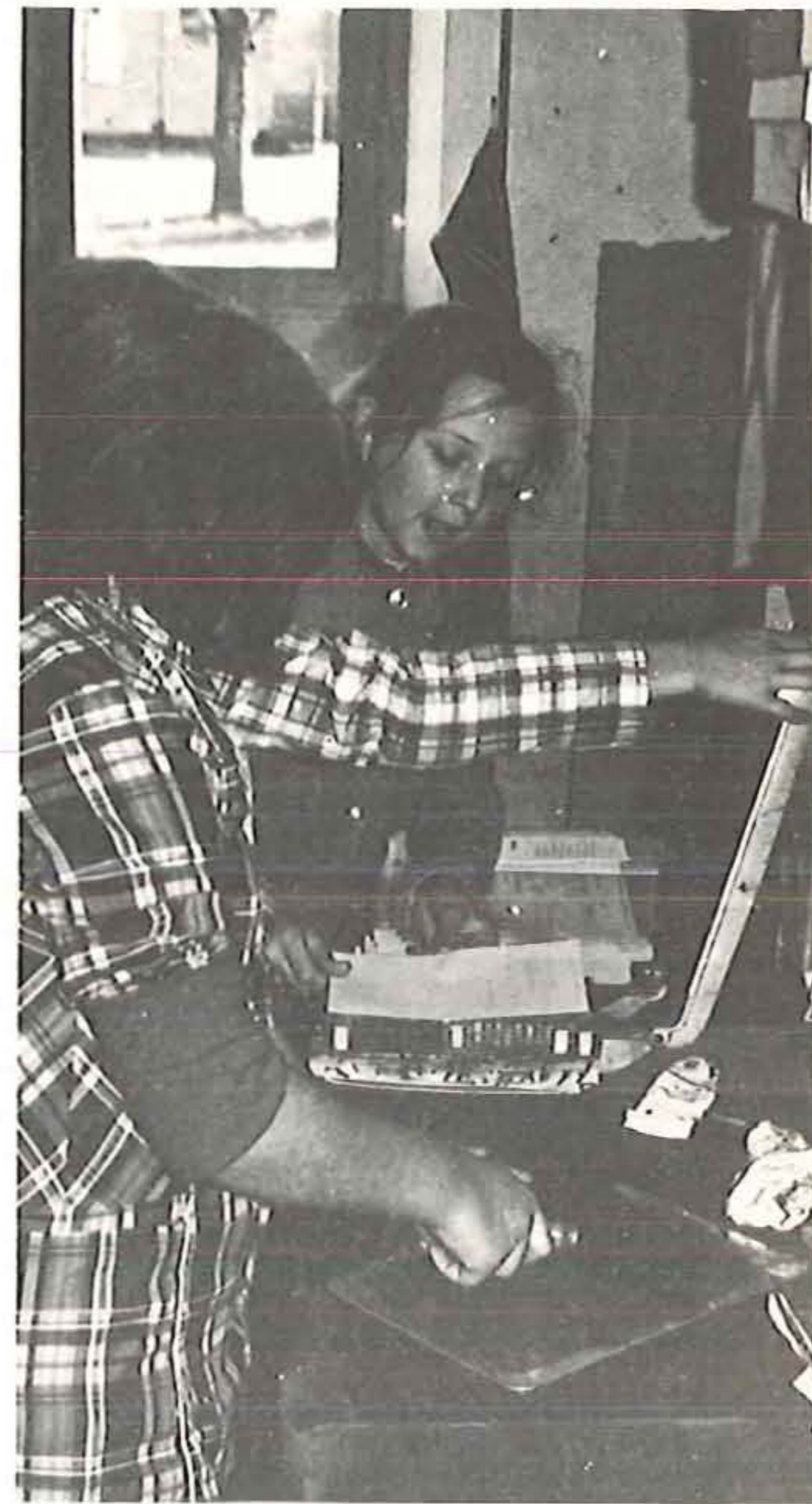
J'appelle mysticisme, rapidement, la substitution des formules (en quoi «*une éducation de la vie par la vie, pour la vie*» est-elle plus explicite et plus utile que : «*éducation du travail*» ?) ou le pouvoir donné à certains mots sans références : «*Je crois que les choses n'évoluent profondément que dans la mesure où elles sont vitales...*» Alors, vital le fascisme que l'histoire mettra vingt ans à défaire en Italie ? Vitale, la bureaucratie totalitaire ? Car ce sont bien des évolutions qui ont eu un terrible impact et marqué profondément les choses... Vitale aussi, la télévision, qui présente ces deux caractéristiques ?

Et que dire du «retour à l'individu», de constats de ce type : «*Si les jeunes s'intègrent de moins en moins dans ce type de groupes, c'est qu'ils tendent à trouver leurs réponses dans leurs propres changements de comportements. Ça c'est quelque chose de nouveau et l'école aurait à travailler dans ce sens, à permettre à l'individu de développer au maximum son potentiel.*» ? Heureusement, Christiane Bertheleu réagit et met en garde, mais la discussion ne reprend pas.

Alors on souligne l'intérêt de Plogoff, d'un comité d'entreprise qui s'oriente vers un rôle de formation : ce sont bien des manifestations collectives, ça, et politiques, au vrai sens du mot ! Comment ne pas évoquer les réponses dramatiquement individuelles qui se multiplient aujourd'hui dans la violence et les fuites vers les drogues et les replis divers ? Comment ne pas imaginer que dans quelques années on aura peut-être oublié Plogoff comme on a oublié Malville dont c'est en ce moment un anniversaire bien silencieux ?

«*L'école ne doit plus se centrer sur les connaissances.*» Elle était peut-être centrée là, mais elle n'y réussissait pas pour autant ! Sauf à faire «l'élite» dont elle a besoin... Ce que Freinet apportait c'était un autre moyen, d'autres processus pour aller vers les savoirs, mais il n'a jamais été question de nier l'importance des connaissances, des savoirs. Et je trouverais inquiétant que cela puisse advenir.

On trouve ainsi dans ce texte un certain nombre d'expressions qui, dans une certaine mesure, permettent de croire à une redéfinition de l'Ecole Moderne, ou du moins à sa présentation sans son histoire, son passé, son insertion dans un champ politique. Ça donne : permettre à l'individu de développer au maximum son potentiel, se centrer sur la personne, former des individus à leur plaisir, à leur recherche personnelle... Que ces éléments fassent effectivement partie des objectifs de la pédagogie Freinet, c'est sûr. Ce qui me semble grave, c'est de les rappeler avec insistance, sans y associer les autres volets. Ce que faisait Freinet dans *L'Ecole Moderne Française* de cette



façon : «*Nous mettrons donc l'accent non plus sur la matière à mémoriser, sur les rudiments de sciences à étudier, mais :*  
*a) Sur la santé et l'élan de l'individu, sur la persistance en lui de ses facultés créatrices et actives, sur la possibilité — qui fait partie de sa nature — d'aller toujours de l'avant pour se réaliser en un maximum de puissance ;*  
*b) Sur la richesse du milieu éducatif ;*  
*c) Sur le matériel et les techniques qui, dans ce milieu, permettront l'éducation naturelle, vivante et complète que nous préconisons.*»

Ce qui est autrement plus précis et complet ! Or, ici, rien des points b et c... Autrement dit, dans la présentation de l'école et de la société, rien de ce qui concrètement bloque, use et rend si difficile toute transformation, et qui est la conséquence de choix strictement politiques : les effectifs trop lourds, les groupes casernisés trop grands, les suppressions de postes, les crédits qui stagnent ou s'amenuisent, par exemple.

Je ne crois pas sans dangers la mise en avant du premier volet seul. Comme l'oubli ou l'ignorance apparente de la production historique, politique, des situations sociales actuelles. Et je ne peux pas croire à la consolidation des individus par la créativité hors de la complexité sociale.

Il est vrai que Freinet écrivait les lignes citées ci-dessus en 1944 je crois, à la Libération et qu'il était facile d'espérer : «*Le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie. Cette accession est commencée.*» écrivait-il dans le même livre. Que les années qui ont coulé depuis aient fortement compromis cette accession, nous en sommes tristement



convaincus... Mais que Freinet ait toujours cherché à associer son travail à une transformation sociale n'a jamais pour autant donné le mot d'ordre volontariste et quelque peu démagogue qu'imagine Paul Le Bohec : «*Militez par devoir pour les enfants du peuple.*» Avoir avec les enfants des techniques de travail dont on sait qu'elles vont dans le sens d'une transformation des rapports humains, vers davantage de justice sociale et de liberté ne relève pas du devoir, mais d'un sentiment bien plus profond, analysé et assumé. Sentiment qui existe encore aujourd'hui, minoritaire encore, mais davantage noyé sous des flots de discours et de pièges. Dans *Le Monde* du 30 juillet, un élève de terminale l'analyse remarquablement : «*En se dépolitisant, la nouvelle génération ne fait en réalité que se conformer à une certaine image que le pouvoir a insidieusement établie. Celui-ci a réussi à faire de la marginalité un conformisme... C'est donc la génération du cocon et du mythe, la victoire du manichéisme. C'est en même temps un assassinat et la plus grande mystification politique du siècle : le pouvoir a réussi le coup de force de transformer l'espérance en fatalisme, à détourner de son chemin ce qui constituait pour lui le principal danger, ce potentiel incroyable d'énergie créative et d'idées neuves : la jeunesse.*»

Je ne crois donc pas que ce soit un problème d'âge ou d'époque : c'est un problème de sens, d'analyse de l'épaisseur des choses. Il y a toujours eu une volonté politique de comprendre les choses et de se situer en comportements de transformation et non seulement en termes d'électoratisme.

Alors je ne suis pas d'accord avec le jugement rapide de Paul sur l'histoire du Mouvement de l'Ecole Moderne : «*Jusqu'ici, à l'Ecole Moderne, on était les porteurs de la dynamique de changement. Et il semble qu'on s'est arrêté. On a voulu préserver l'acquis et on n'est plus en marche.*» D'abord parce que nous

n'étions pas les seuls porteurs de la dynamique du changement, et heureusement ! Nous l'étions seulement et de façon spécifique dans un champ précis : celui d'apporter des outils pédagogiques immédiatement utilisables dans le cadre d'un mouvement qui nous permettait la confrontation et nous donnait la nécessaire sécurité pour inventer encore, avec nos moyens propres. Le Bohec oublie de dater ce qui semble notre arrêt : 1966, la disparition de Freinet ; 1968, la grande secousse. A ce moment, autant de problèmes techniques internes que l'arrivée massive de concepts nouveaux en éducation et d'analyses de l'école nous préoccupent et nous troublent. Bien plus que la préservation de l'acquis, c'est le désarroi qui ralentit notre marche. Désarroi qui naît de la difficulté de situer notre spécificité par rapport à tout ce qui débouche dans le champ de l'éducation et de l'école, devant la difficulté également de justifier de façon théorique le bien fondé de nos comportements pédagogiques : quand nous n'avons que peu de moyens et de formations pour le faire. Dans ce temps et devant ce désarroi, devant l'urbanisation de l'école encore et l'accélération de la dégradation des rapports humains dans une société technocratique et mercantile en expansion, nos pratiques stagnent effectivement et s'affaiblissent. Mais la préservation de l'acquis n'est pas la cause de notre affaiblissement. D'ailleurs qu'en est-il de cette préservation ? Où sont aujourd'hui nos synthèses sur la programmation ? Sur le texte libre, l'imprimerie et la correspondance ? Et j'en passe...

Ce qui nous a encore dispersés, dilués, c'est aussi l'adoption plus ou moins lucide de modes et le déplacement a priori vers des vocabulaires nouveaux : j'aimerais que Christian nous dise dans quels textes, dans quelles pratiques et par quelles analogies il peut écrire que «*la créativité c'est un des fondements de l'I.C.E.M. depuis le départ.*» Je ne dis pas que c'est

impossible, je dis seulement qu'affirmé ainsi, c'est hâtif, insuffisant et que ça peut devenir dangereux. Parce que ce mot a eu un tel succès on ne prend plus le temps de le référer à ses origines et à sa spécificité et parce que l'Ecole Moderne (plutôt que l'I.C.E.M., sigle plus limité) a promu dès son départ des expressions comme : texte libre, dessin libre, calcul vivant, enquêtes, conférences, coopérative, journal mural, plan de travail, correspondance, etc. qu'on n'utilisera bientôt plus en leur préférant d'autres vocables au pouvoir quasi magique.

Je voudrais en finir, pour cette fois.

Comme il est difficile d'aller au fond des problèmes que j'ai soulevés, je crois utile de repréciser que je n'écris pas un refus de la créativité, de la consolidation des individus ou de la communication. J'accepte avec Paul Le Bohec le dur chemin de l'autogestion. Mais j'écris en refus de citations de ce type : «... autogestion de la communication, autogestion d'un groupe d'expression corporelle, etc.» où l'opposition entre l'écriture en clair des deux premiers tomes et le etc., pour involontaire ou inconsciente qu'elle soit, n'est pas neutre et pourrait contribuer à une évolution mutilante de la pédagogie Freinet.

S'il est exact que des journées départementales annoncées d'expression théâtrale ou d'ateliers d'expression attirent les foules, je suis sûr que d'autres annoncés sous le titre : comment je travaille en grammaire ou en mathématiques, ou comment j'utilise les B.T. sont aussi souhaitées. Notre rôle serait précisément de reconnaître une égale importance à toutes et de montrer par quel processus nous y arrivons. Une fois de plus, privilégier même involontairement un volet des choses n'est pas neutre. Et la question des propres rapports du maître au savoir, question fondamentale en pédagogie, n'est pas abordée dans ce texte...

Pour conclure : ce texte s'intitule «*Où va l'école ?*» et s'inscrit dans une rubrique intitulée : «*Ouvertures*».

Où va l'école ? Nous ne le savons toujours pas. Ce qui est sûr, c'est qu'à cette rentrée, il y aura encore des postes supprimés, des classes à 35 enfants bien perturbés par des conditions de vie bien loin d'être idéales... Et qu'il est important de dire comment nous y travaillons, pourquoi nous y restons. Mais ça pourra faire l'objet d'autres textes.

Ouvertures ? Vers qui, vers quoi ? Ouvrir pour rassembler, oui ; pour confronter aussi afin de définir ce programme-plancher cher à Le Bohec sur lequel un combat pour l'école et l'enfance redeviendrait enthousiasmant. Mais on ne peut ouvrir à tout prix et en tous sens, les courants d'air n'aident pas forcément aux analyses indispensables, ni ouvrir seulement aux vents privilégiés. Reste peut-être, alors, à ouvrir par une redéfinition exigeante et précise de ce qu'est l'Ecole Moderne : elle donnerait de l'assise à ce qui en reste et de l'intérêt à y venir, en connaissance de cause.

Michel PELLISSIER





• **Les profils pédagogiques**  
**Discerner les aptitudes scolaires**  
 Antoine DE LA GARANDERIE  
 Le Centurion 1980, 260 pages.  
**LA CURIOSITÉ DE L'INENTENDU**

Ce livre donnera du courage à tous les professeurs sourds ou malentendants, sans parler de ceux qui se plaignent d'entendre moins, l'âge venant. Non, le professeur sourd, n'est pas un pédagogue handicapé définitivement. «Est-ce le silence de la surdité qui me rendait si avide de ton de douceur et de mansuétude?» se demande l'auteur confronté à la voix trop forte des autres qui leur donne une grimace d'agressivité. Le sourd peut tirer avantage de sa surdité qui va fouetter en lui ce que l'auteur appelle : la curiosité de l'inentendu... et plus généralement une attention à des signes qui échappent à ceux qui ont l'ouïe fine... et la vision superficielle.

Un enfant sourd a beaucoup de mal à prendre conscience de son état, d'où une scolarité angoissante. Pour la décrire, il y a huit pages autobiographiques d'introduction émouvantes qui me semblent être l'essentiel du livre. Car, embarqué dans une vocation de sauvetage (catholique de surcroît), l'auteur fonce dans une recherche sur l'échec scolaire à partir des dominantes visuelles et auditives des individus. L'idée n'est pas nouvelle et bien que Bachelard soit souvent appelé en témoin, l'analyse des types P1, P2, P3, P4 reste plus littéraire que scientifique ou même simplement statistique. Cela peut donner des idées, ouvrir des pistes mais non faire le point comme le promettait le titre.

• **Neill ! Neill !**  
**peau de mandarine**  
 A.S. NEILL.

Traduction de l'anglais par Martine Millon. Hachette 1980, coll. «L'Echappée belle» d'Emile Copfermann.

«Si la bible contenait une seule plaisanterie j'inclinerais à croire au paradis» (Neill, Ecossais).

Neill, le fondateur de Summerhill, se vante d'avoir jeté des tomates sur Winston Churchill. Vérité partielle : il en a jeté à tout le monde et le scandale, c'est que vous pensiez à applaudir avant de vous essuyer. Par exemple : «Si le savoir universitaire est si important, pourquoi les électeurs n'élisent-ils pas des professeurs et des enseignants pour gouverner le pays?»

Dans sa jeunesse, Neill souhaitait devenir conducteur de locomotive. Mais son père, directeur d'école, d'une sévérité biblique, le força à devenir, à ses côtés, à l'âge de quinze ans, sous-maître : «Rôle d'un gamin qui feint d'être un homme».

Voici donc une autobiographie d'un raté qui arrive à s'en sortir et raconte cela avec une humilité et un humour qui vous laissent pan-tois. Génie pédagogique ou corrupteur de la jeunesse ? La comptine qui sert de titre au livre : «Neill ! Neill ! orange peel» valut à l'enfant moqueur la réplique : «Dis plutôt : peau de banane.» Il nous en a glissé un certain nombre, c'est vrai.

Comme Montaigne, Neill s'intéresse à tout : à la psychologie post-organique autant qu'à la trigonométrie, aux U.S.A. («un pays très chrétien où tout le monde se promène avec un revolver») autant qu'à Wilhelm Reich («je pense que le génie de Reich ne sera pas reconnu avant au moins la seconde génération»). Il ne rate aucune cible car il s'est essayé sur lui-même.

Aussi, en me demandant : à quoi bon une autobiographie ? tout n'est-il pas dans Summerhill ? je dois répondre : il faut vous amuser à méditer ce livre acide et paradoxal. Ainsi à propos de l'autre sexe, il est difficile de savoir si Neill joue sur le dépit ou l'admiration : «Je n'ai jamais compris les femmes... quel homme le pourrait?»

Il y a aussi à l'intention des imprimeurs scolaires ou autres une très jolie histoire : les enfants qui composent réfléchissent-ils ?

Oui, pensent beaucoup de «Freinétiques». Non, a-t-on prétendu à Neill, dans une salle de rédaction en Ecosse : les compositeurs travaillent si machinalement qu'ils ne savent pas ce qu'ils sont en train de composer. Ainsi, un homme ne s'est pas aperçu qu'il composait sa propre notice nécrologique qu'un camarade farceur lui avait glissée. Neill ne marche pas : «Je pense que mon informateur était un menteur ; aucun homme ne peut manquer de remarquer son propre nom.»

L'habileté de Martine Millon fait oublier qu'il s'agit d'une traduction. Elle arrive même à rendre les jeux de mots, ces cadeaux empoisonnés que les auteurs imaginatifs font aux traducteurs.

• **Aux marges de l'école**

Denis BORDAT, Bernard VECK  
 150 pages, collection «L'Echappée belle» de Emile Copfermann, 1980.

Après la réaction de M. BARRÉ (L'Éducateur n° 1), voici celle de R. UEBERSCHLAG :

**LA RÉSISTIBLE DESSICATION  
 DES PERMANENTS DE L'ÉDUCATION  
 NOUVELLE**

Dès qu'un mouvement d'éducation nouvelle atteint une «dimension nationale», les bénévoles ne suffisent plus pour prendre en charge ses problèmes de gestion. Des permanents sont alors puisés dans le réservoir des militants pour garantir au mouvement son orientation. Or, à peine mis en place, ils se demandent s'ils ne sont pas considérés par les autres comme les involontaires victimes du système de Peter. N'ayant plus un contact direct avec les formés (les élèves, les moniteurs), on les soupçonne d'une dessication rapide. Leur langage est accusé de muer : ils parlent chiffres et règlements...

Denis Bordat et Bernard Veck nous confient, «aux marges de l'école» ce qui, dans le travail de l'administrateur permet à d'anciens éducateurs de trouver les motivations et les convictions sans lesquelles leur activité serait coupée de son inspiration première : des faits divers accumulés qui leur ont valu ces rapides révélations et ces images fortes dont se nourrit une vie. Il n'y a pas d'idéal sans paraboles. Ici les C.E.M.E.A. ont trouvé les

leurs comme Freinet avait dévoilé les siennes dans *Les dits de Mathieu*. Dorénavant, il sera difficile d'évoquer une réunion de parents à l'école maternelle sans penser au sketch : *Les pères*. On ne pourra plus séparer la vision d'enfants têtus de celle du petit Francis qui cherche un bateau sur une mer démontée. Les 10 % trouvent une définition nouvelle : prendre du plaisir ensemble. Aucune démonstration rhétorique, des incidents qui donnent à penser, même quand leur auteur est Jacques Mesrine...

Denis Bordat et Bernard Veck sont à leur manière, des montreurs d'images ; oui, c'est bien de sketches qu'il s'agit ici mais dans leur sens double : on va vous faire un croquis, on va vous faire sourire mais avec Kafka qui disait : «mes histoires sont une façon de fermer les yeux»... pour retrouver l'enfance, notre source intarissable.

C'est écrit d'une plume alerte, avec juste assez de malice et d'émotion pour qu'on aille d'un trait à la dernière page, par plaisir.

Là, on trouve le salut aux anciens, à tous ceux qui ont renoncé à avoir leur carte de visite personnelle de notabilité pour se fondre en une signature commune : les C.E.M.E.A.(1).

R. U.

(1) Pour les lecteurs étrangers : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, 55 rue Saint-Placide, Paris VI<sup>e</sup>.

• **Les limites de l'explicite  
 en éducation**

Réflexions à partir du livre de C. BIRZÉA, «Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques», P.U.F. 1979

Toute éducation, à quelque niveau que ce soit, est un acte éminemment prospectif. C'est-à-dire que l'éducateur ne doit pas former des enfants à son image, ou selon les critères de référence d'une planification de l'éducation. Celle-ci tend à se manifester à deux niveaux.

D'une part, une macro-planification, essentiellement quantitative qui se réfère aux besoins futurs du marché du travail : les niveaux d'instruction dispensée doivent correspondre aux niveaux de qualification nécessaire, autrement dit, le profil de formation doit correspondre au profil d'emploi (en termes de spécialités). Ce type de planification est insuffisant car, limité exclusivement aux approches statistiques et macro-économiques, il est difficile d'extrapoler l'éventail des qualifications professionnelles futures en termes de contenus de programmes scolaires. En se référant uniquement à cette approche on en arrive à considérer l'école comme une institution inefficace, car ce qu'on y apprend ne respecte pas le cadre donné par les statistiques économiques.

D'autre part, une micro-planification, essentiellement qualitative, c'est-à-dire comportementale. L'efficacité de l'école est ici considérée sous l'angle des modifications éducatives qu'elle peut apporter au niveau de chaque individu. Ce type de planification a donné naissance à tout un courant de recherches qui s'appelle «la pédagogie par objectifs», courant sur lequel porte l'ouvrage de Birzèa (publié à la fois en français, en espagnol et en italien). En effet, si l'on arrive à préciser à l'avance les changements de comportement que l'acte éducatif doit entraîner, on peut mieux organiser le processus d'instruction : cela permet à l'enseignant de mieux choisir ses méthodes et ses moyens, et d'évaluer les résultats de ses élèves en fonction de critères préalablement définis.

Comme dans toute planification, et surtout dans le domaine éducatif, il y a dans l'un et l'autre type, des impondérables. La macro-planification ne s'adresse qu'à des cohortes

d'élèves, des classes d'âge ; la micro-planification se réfère aux acquisitions scolaires individuelles. L'interpénétration des deux, afin de réduire les impondérables, se fait selon le cycle «finalités - buts - objectifs» sur lequel porte le chapitre essentiel de l'ouvrage analysé.

Quant à la planification qualitative qui intéresse avant tout le praticien, il ne faut pas cacher qu'elle présente certaines difficultés. Elles sont essentiellement liées à la durée de la planification : on considère à la fois des changements immédiats résultant de la succession des «leçons», et des changements à plus long terme, valables sur l'existence entière de l'individu. D'où la dichotomie entre l'explicite et l'implicite, entre les performances immédiates et les compétences à long terme.

L'ouvrage de Birzée porte avant tout sur les avantages et désavantages des définitions explicites en pédagogie. A cet effet il analyse 13 méthodes de définition des objectifs, méthodes mises au point aussi bien aux Etats-Unis qu'en Grande-Bretagne, au Canada, en France, en Belgique, en R.F.A et en U.R.S.S. On voit par là qu'il s'agit d'une synthèse critique qui porte sur des ouvrages bien connus dans le monde de l'éducation ; citons entre autres auteurs : Gagné, Bloom, Guilford, De Landsheere, D'Hainaut, Mager, De Kétèle, Galperin, Landa, Talyzina, etc. L'idée directrice de cette analyse est l'accessibilité de ces définitions explicites pour l'enseignant dans son travail quotidien, autrement dit, ce que l'auteur appelle l'«opérationnalisation des objectifs». Cela est d'autant plus bienvenu que les chercheurs ont souvent la tendance à compliquer outre mesure les énoncés (ou objectifs) au lieu d'assurer la simplification et la rationalisation de l'acte pédagogique. Les conclusions de l'ouvrage sont édifiantes en ce sens : «Malheureusement, la tendance générale est de charger de plus en plus les définitions en ajoutant constamment de nouvelles composantes, tout en omettant le fait que toute technique de définition des objectifs sera appliquée en dernière instance non par les chercheurs qui la conçoivent, mais par les enseignants des diverses disciplines, pour l'activité desquels le choix et la définition des objectifs pédagogiques ne représentent qu'une étape limitée qui ne doit pas leur occuper le temps inutilement, en les empêchant ainsi de développer les autres tâches de l'activité du professeur.»

Ajoutons simplement qu'il s'agit d'une approche destinée aux enseignants eux-mêmes pour exploiter l'explicite dans le cadre d'une pédagogie active et globale.

Marcel DELORY

### • **Trousse-livres**

Trimestriel, le numéro : 10 F, l'abonnement : 40 F. Ligue Française de l'Enseignement, 3 rue Récamier, 75341 Paris Cedex 07.

J'avais signalé en son temps la parution de cette revue qui se voulait un outil pour aider les enseignants et les animateurs à s'y retrouver dans les multiples problèmes que pose la lecture, dans la perspective d'une action culturelle populaire... Peu à peu la revue s'est élaborée autour d'un thème central, complété par une série de critiques mettant l'accent sur les parutions les plus intéressantes du trimestre... Le résultat est un peu inégal. Si les bibliographies relatives aux thèmes (n° 8 : Spécial Contes ; n° 9 : Spécial Théâtre ; n° 12 : La bande dessinée) sont toujours précieuses car riches et détaillées, les articles centrés sur des thèmes laissent parfois l'impression que la rédaction sacrifie la densité de l'analyse à une variété des approches et à un appel fréquent aux «grands noms».

Néanmoins, j'ai particulièrement apprécié en dépit de sa présentation un peu désordonnée le n° 8 (spécial contes) très utile pour s'interroger (au travers des textes de P.J. Helias, M. Soriano, F. Ruy-Vidal) et pour rénover une approche de ce genre littéraire si à la mode aujourd'hui.

Le n° 11 (Lecture et immigrés) contient outre un très intéressant compte rendu d'expérience autour du livre de Marie Normand : *Maria Soleil, Maria Tristesse*, une bibliographie absolument remarquable sur le sujet (ouvrages classés par pays...).

Le n° 14 (L'image de l'enfant dans les livres) offre une étude sérieuse et claire de Sabine Letendre sur le personnage d'Alice Roy (créé par Caroline Quine) et un article sur «L'enfant handicapé dans les livres» qui ouvre des pistes intéressantes.

Au fil de ces numéros se dégage, lancinante, l'idée que l'école récupère (n° 12 : La bande dessinée) ou perpétue mais n'aide guère dans le domaine de la lecture...

Le combat des animateurs de *Trousse-livres* recoupe le nôtre, par bien des aspects. C'est pourquoi je me suis étonné de ne voir, en dehors des B.T., souvent favorablement jugées, mentionnée aucune des recherches de l'I.C.E.M. (dossier pédagogique sur la bande dessinée, le jeu dramatique)... Ce qui pose au moins deux questions : celle de la communication des travaux entre l'I.C.E.M. et la Ligue de l'Enseignement et celle de la dispersion des efforts entre militants culturels et militants pédagogiques... comme si les deux n'étaient pas étroitement complémentaires.

Signalons, pour terminer, que *La Brèche* rendra compte prochainement des deux numéros spéciaux (15 et 17) de *Trousse-livres* centrés sur «Les adolescents et leurs lectures» et que nous allons tenter de mettre sur pied une lecture systématique des prochains numéros avec rédaction de comptes rendus.

C. CHARBONNIER

### Revue :

#### • **Le péril jeune n° 2**

A commander au Planning Familial, 94 boulevard Massena, 75013 Paris.

Les mineurs et mineurs en lutte ont décidé de faire leur propre journal. C'est déjà le

numéro deux ! Ils y parlent de la fugue, ses raisons, l'engagement qu'elle représente quant à l'éducation : De la fugue à la lutte, il n'y a pas de bons parents ! La fugue définitive... Ce qui se passe avec l'école quand ils fuguent, aussi. Les problèmes juridiques que ça pose, etc. Il y a même une bande dessinée.

#### • **Record n° 28**

Bayard-Presses, 3 rue Bayard, 75008 Paris.

Le dossier est consacré au fantastique. Tout sur les bébés-vampires, les sorciers, mais aussi l'écologie et la psychanalyse. Qu'est-ce que le fantastique ? Pourquoi écrit-on, lit-on, voit-on encore du fantastique ? Mais il n'y a pas que ce dossier central. Un bon article, aussi, sur la presse à l'école. Un autre sur les effectifs scolaires. Et également un portrait de Marx, si controversé actuellement.

### Distractions :

#### • **En attendant le matin du grand soir**

par J.-L. DANA, collection Engrenage, Ed. Jean Goujon, 11 rue Jean Goujon, Paris.

C'est un roman policier qui sort de l'ordinaire. Une bande de marginaux qui rappelle un peu les héros des *Copains*, décide de faire un casse. Tout est préparé avec minutie. On sent qu'ils ont de la conscience professionnelle. Mais, bien entendu, les aléas (jacta est !) sont au rendez-vous également. Le tout est traité avec un humour corrosif qui ne se contente pas de simples jeux de mots pour faire sourire, mais n'hésite pas à décrire, broser des portraits. Deux heures de bonne humeur.

#### • **Le singe**

par Milo MANARA et Silverio PISU, Ed. Dargaud.

Une bande dessinée pour adultes tirée d'une très vieille légende chinoise. La saga d'un singe qui ne respecte ni dieux ni maîtres et s'attaque, tour à tour, à un roitelet, à un sage, à l'éternité et aux dieux eux-mêmes, coupables de ne pas respecter sa fantaisie, sa gouaille. Ça pourrait faire une excellente parabole du mauvais élève turbulent !

Christian POSLANIEC

## **PENSEZ DÉJÀ A NOËL !**

### **et aux albums C.E.L. pour les enfants**

#### **Collection «Les albums Art enfantin» :**

Au grand soleil de la vie - Histoires du vire-vire - Le Bonhomme-Soleil - Liberté - Soleil-mystère - L'arbre sorcier. Chaque album . . . . . 23 F et le dernier paru (1980) : Aventure dans l'œuf . . . . . 30 F

#### **Collection «Les albums B.T. - La vie des animaux» :**

Offre spéciale pour la série des 15 albums parus : la série : 300,00 F (15 albums pour le prix de 12).  
Au détail, chaque album : 25,00.

#### **Collection «Les grands albums B.T.» :**

La vie des papillons (32 p.) : 25, 00 F  
Mystères des papillons (32 p. ) : 25,00 F  
Le monde envahissant des champignons (56 p.) : 48,00 F.



## DES LIVRES PARUS RÉCEMMENT :

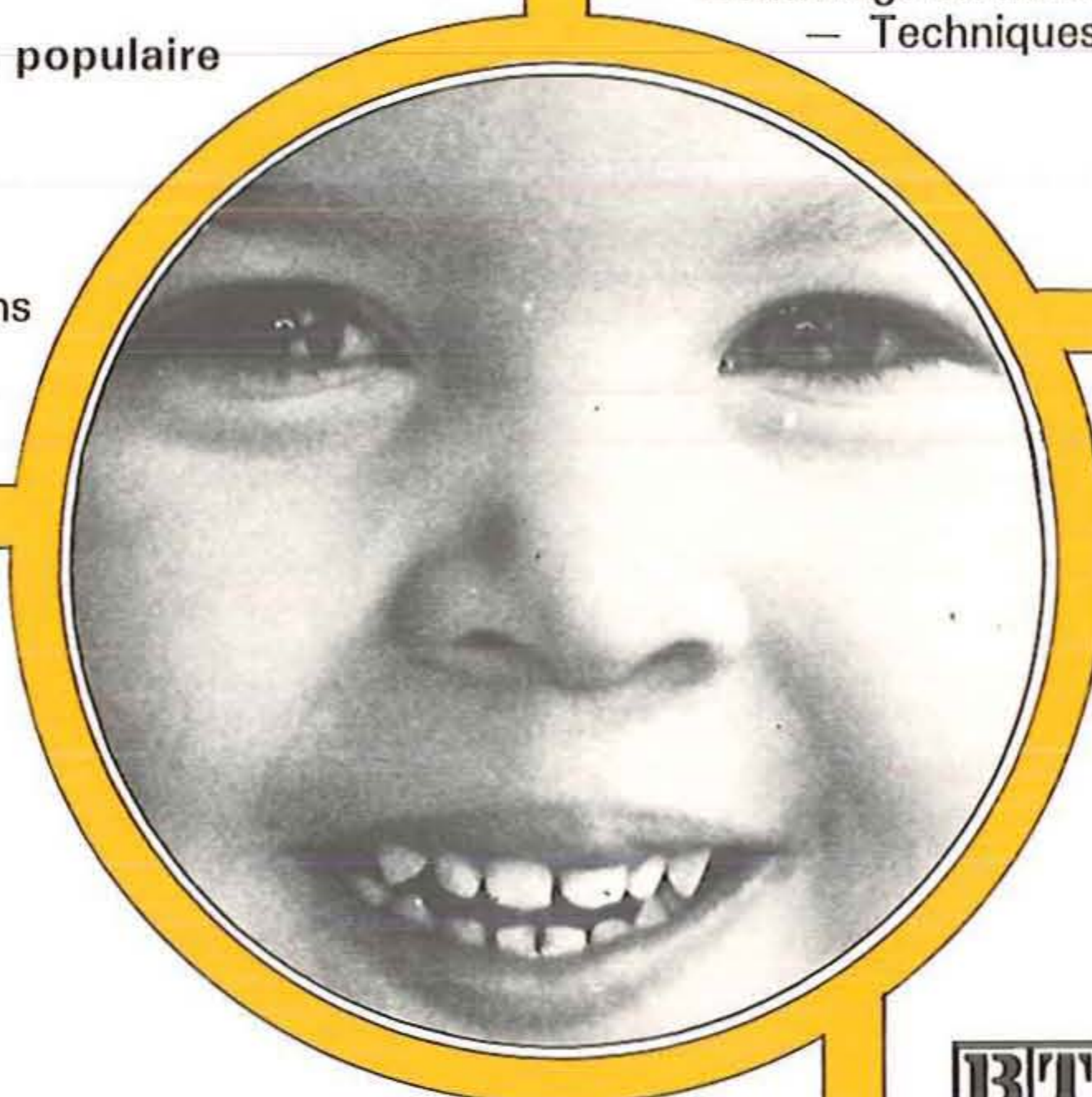
- Pour une méthode naturelle de lecture  
Collectif I.C.E.M. - *Editions Casterman* (48 F).
- Les équipes pédagogiques  
Collectif I.C.E.M. - *Editions Maspero* (48 F)
- Les journaux lycéens  
J. Gonnet - *Editions Casterman*

### RAPPEL

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

## DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

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



## DES OUTILS

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

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

En édition expérimentale :

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

## DE LA DOCUMENTATION



192  
Nous étions  
quarante enfants  
en classe verte  
193  
Pour observer  
les oiseaux



896  
Apprenons à  
photographier  
897  
Le palmier dattier



433  
Je développe tout seul  
des diapos en noir  
et en couleur



121  
Le sport, l'argent  
et la politique.

## DES ADRESSES UTILES :

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

Pour trouver des correspondants :

- Premier degré, maternelle (sauf enfance inadaptée) : Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.
- Enseignement spécialisé : Geneviève TARDIVAT, n° 7, Les Soulières-Prémillat, 03410 Domerat.
- Second degré : André POIROT, collège 88260 Darney.
- Echanges avec techniques audiovisuelles : Robert DUPUY, 74a boulevard Général de Gaulle, 17640 Vaux-sur-Mer.
- Circuits de correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Correspondance internationale : Annie BOURDON, F.I.M.E.M., 42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

# Connaissez-vous les ALBUMS C.E.L. ?

## Les albums B.T.

15 titres sur les animaux.

Chaque album de 112 pages, format 15,5 × 24 cm : 25 F.

## Les grands albums B.T.

Vient de paraître :

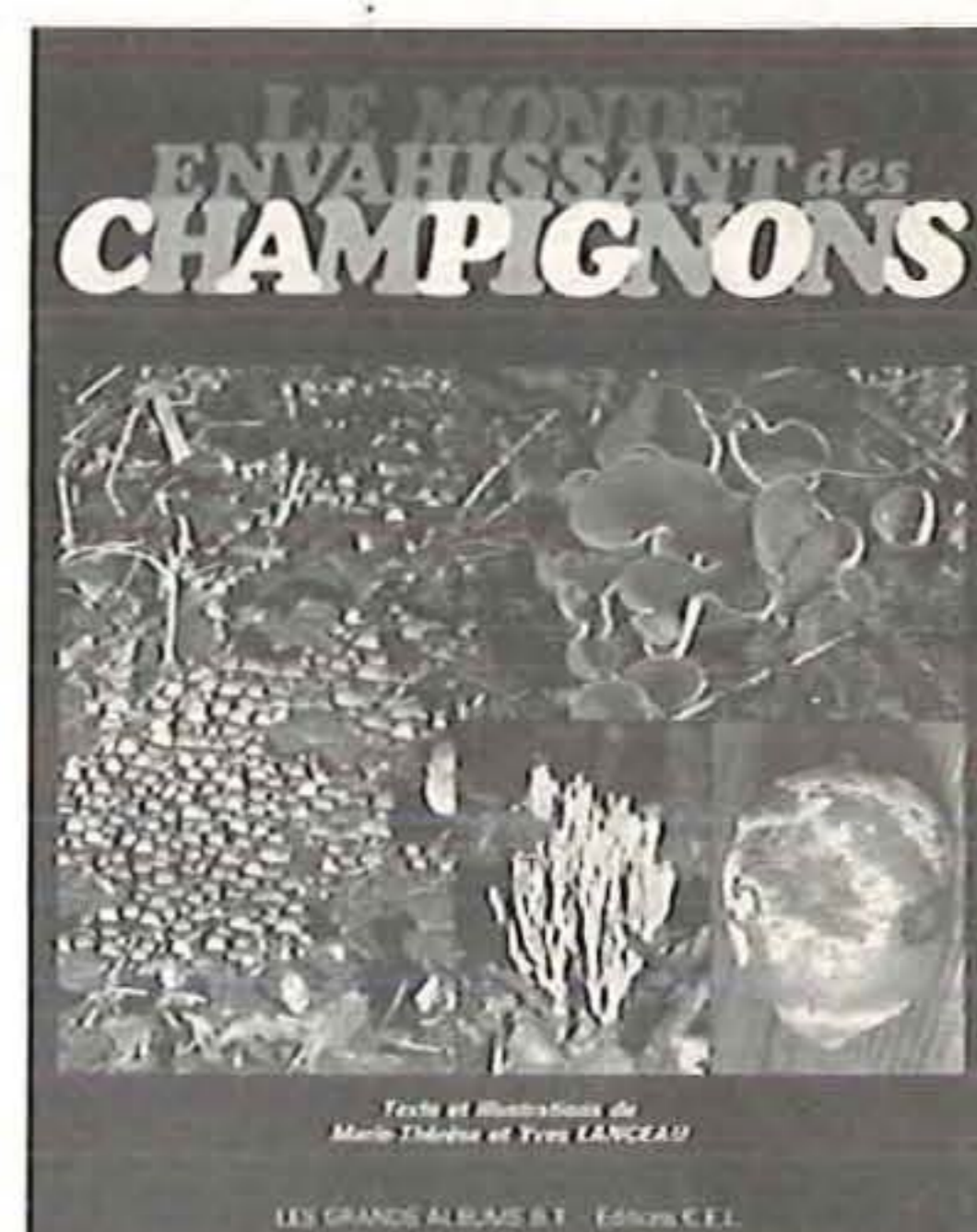
**Le monde envahissant des champignons**

56 pages en couleur, format 22 × 28 cm : 48 F.

Déjà parus :

**La vie des papillons et Mystères des papillons.**

Chaque album de 32 pages en couleur : 25 F.



## Les albums «Art enfantin»

Vient de paraître :

**Aventure dans l'œuf**

32 pages en couleur, format 22 × 28 cm : 30 F.

Parus précédemment (chaque album : 23 F) :

- Au grand soleil de la vie
- Liberté
- L'arbre sorcier
- Le bonhomme Soleil
- Histoires du vire-vire
- Soleil Mystère



## Les albums «Techniques et créations»

- Les enfants dessinent aussi.
- Constructions et sculptures d'enfants.

Chaque album de 88 pages, format 22 × 28 cm : 50 F.

En vente à la C.E.L. - B.P. 66 - 06322 Cannes La Bocca Cedex