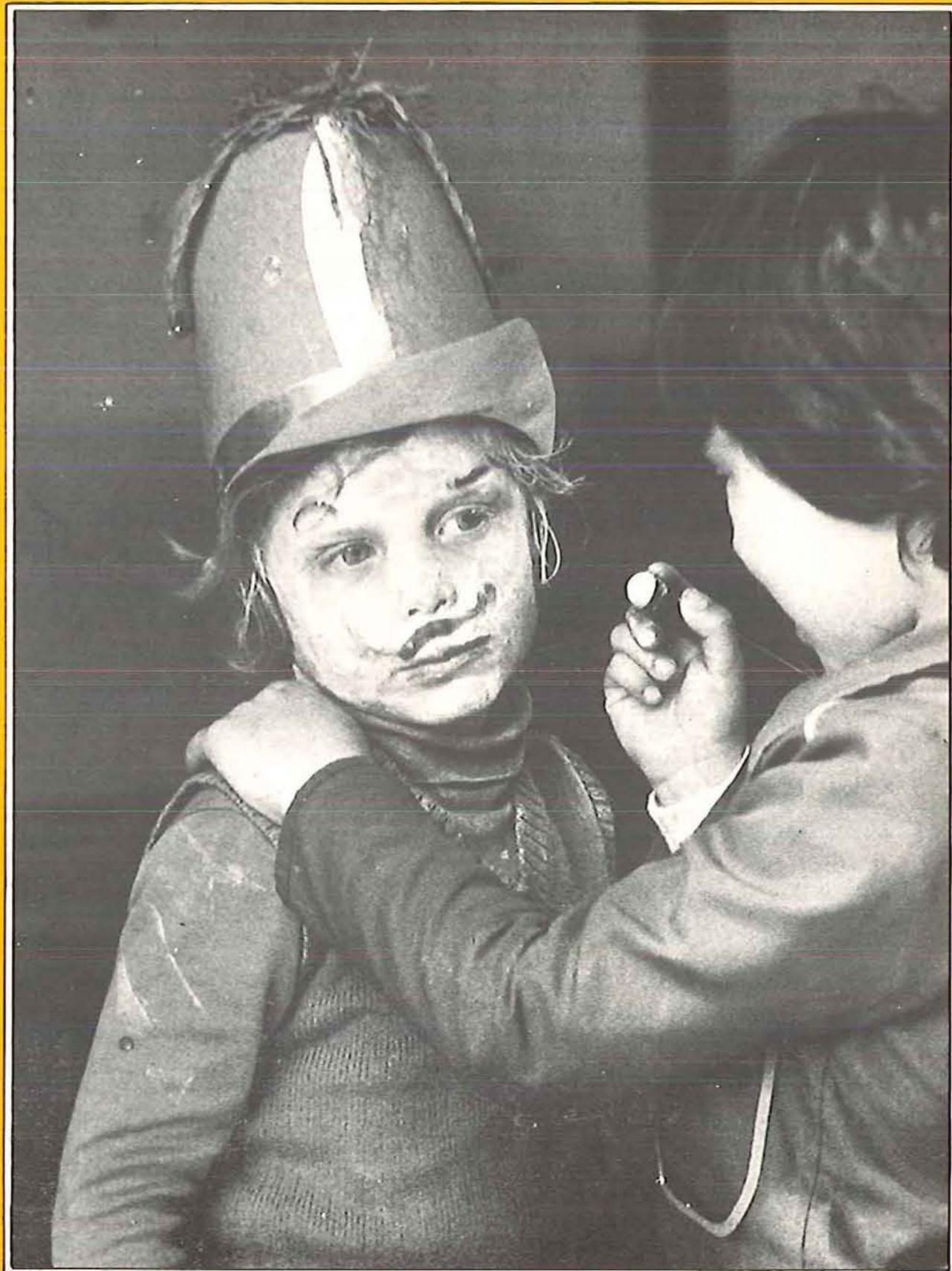


# *l'éducateur*

*pédagogie freinet*



**n°7**

15 janvier 81

54<sup>e</sup> année

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

- Les nouvelles instructions du cours moyen
- Un nouveau public scolaire
- Socio-psychanalyse et éducation

# SOMMAIRE

## n°7

### Editorial

Les nouvelles instructions du cours moyen - *I.C.E.M.* 33 1

### Ouvertures

L'autorité et les pouvoirs : entretien avec G. Mendel - *J. Chassagne* 2

### Outils

J'ai « cassé » mon F.T.C. Pourquoi ? - *A. Roland* 8

### Fiche Rétorica

11

### Actualités de *L'Éducateur*

13

### Pages affichables

16/17

### Pratiques

Ateliers et décroisement - *A. Lafosse* 21

Texte libre et orthographe - *E. Hérix* 24

### En sortant de l'école

Les parents, l'école et le mouvement pédagogique - *M. Isnard* 25

### Problèmes généraux

Un nouveau public scolaire (suite) - *C. Talussac* 28

### Livres pour enfants

30

### Livres et revues

31

### Courrier des lecteurs

32

Photos et illustrations : G. Loyer / Photimage : couverture - X. Nicquevert : pp. 3, 10, 22, 24, 27 - A. Yhlen : p. 4 - S. Cortez : p. 4-5 - Photo C.N.D.P. / J. Suquet : pp. 5, 23 - Institut Pédagogique National / P. Allard : p. 6 - J. Colson : p. 7 - L. Despaux : p. 9 - Paris : p. 9 - Yarin : p. 10 - Photimage : pp. 16/17 - M. Rouyre : p. 22 - G. Gousset : p. 23 - R. Ueberschlag : p. 26 - Photo X : pp. 28, 29.

## POUR UNE LECTURE CRITIQUE DES NOUVELLES INSTRUCTIONS DU COURS MOYEN

Nous n'avons pas la prétention d'avoir fait une critique approfondie d'un texte d'une longueur et d'une densité qui ne peuvent qu'étonner. C'est donc à chaud (1) que nous proposons à nos lecteurs nos premières réactions.

Les I.O. seront perçues par les uns comme un retour en arrière, pour d'autres comme un but inaccessible. Elles contribuent à accroître l'incertitude des instituteurs. Un retour à l'encyclopédisme est à craindre.

Les parents exigeront l'application de ces programmes, ce qui est leur droit mais ce qui sera impossible. Il s'ensuivra une aggravation du climat de défiance réciproque qui est encore fréquemment répandu. Avec de telles exigences pour la réalisation desquelles il est hélas prévisible que les moyens manqueront, la revalorisation de la fonction enseignante restera un combat difficile.

Les divers chapitres de ces instructions, rédigés visiblement par des spécialistes de chaque matière, donnent un ton notablement au-dessus des possibilités d'assimilation des enfants de cours moyen et sont difficilement compatibles avec le principe d'unicité de l'instituteur dont les aspects positifs sont pourtant rappelés p. 2308 du B.O.E.N. Les difficultés de lisibilité, la surabondance des informations, l'énumération de procédés parfois désuets, la juxtaposition de propositions contradictoires, révèlent une incapacité du législateur à trancher entre les options fondamentales d'une pédagogie actuelle.

Encore une fois, ces instructions seront une auberge espagnole. Puisqu'il en est ainsi nous nous sentons le droit de choisir notre menu.

Si nous déplorons l'absence du texte libre, pratique pourtant éprouvée pour atteindre une grande partie des objectifs assignés à l'enseignement du français (p. 2311), ou la gadgétisation de l'imprimerie utilisable «éventuellement» pour apprendre les vertus d'une belle écriture (p. 2317, § 3, 4, 5), nous prenons acte de la diversité des situations de lecture préconisées et de l'invitation à créer des bibliothèques centres de documentation dans lesquelles nos publications trouveront une place de choix (collection B.T., marmothèque, etc.).

Si nous constatons à regret le recul des mathématiques réduites à une remise à la mode de pratiques surannées du calcul de nos anciennes classes de fin d'études, si même nous doutons de la valeur mathématique de certaines suggestions (voir l'utilisation des nombres complexes pour consolider le rôle joué par la base dans notre système de numération, p. 2331, ou la notion d'encadrement d'un instant, p. 2332), nous continuerons à proposer des outils et des techniques permettant l'individualisation des acquisitions, la communication de pistes de recherche, la confrontation et la validation des démarches et des résultats (p. 2330).

Si nous craignons l'encyclopédisme des programmes d'histoire, de géographie ou de sciences expérimentales, nous ne pouvons que rappeler que nous cherchons, depuis longtemps, les moyens de donner à la formation scientifique de l'enfant la place qui lui revient et que nous avons déjà obtenu des résultats appréciables dans ce domaine en mettant à la disposition des enfants une documentation de qualité ou des outils d'incitation (B.T., F.T.C., etc.).

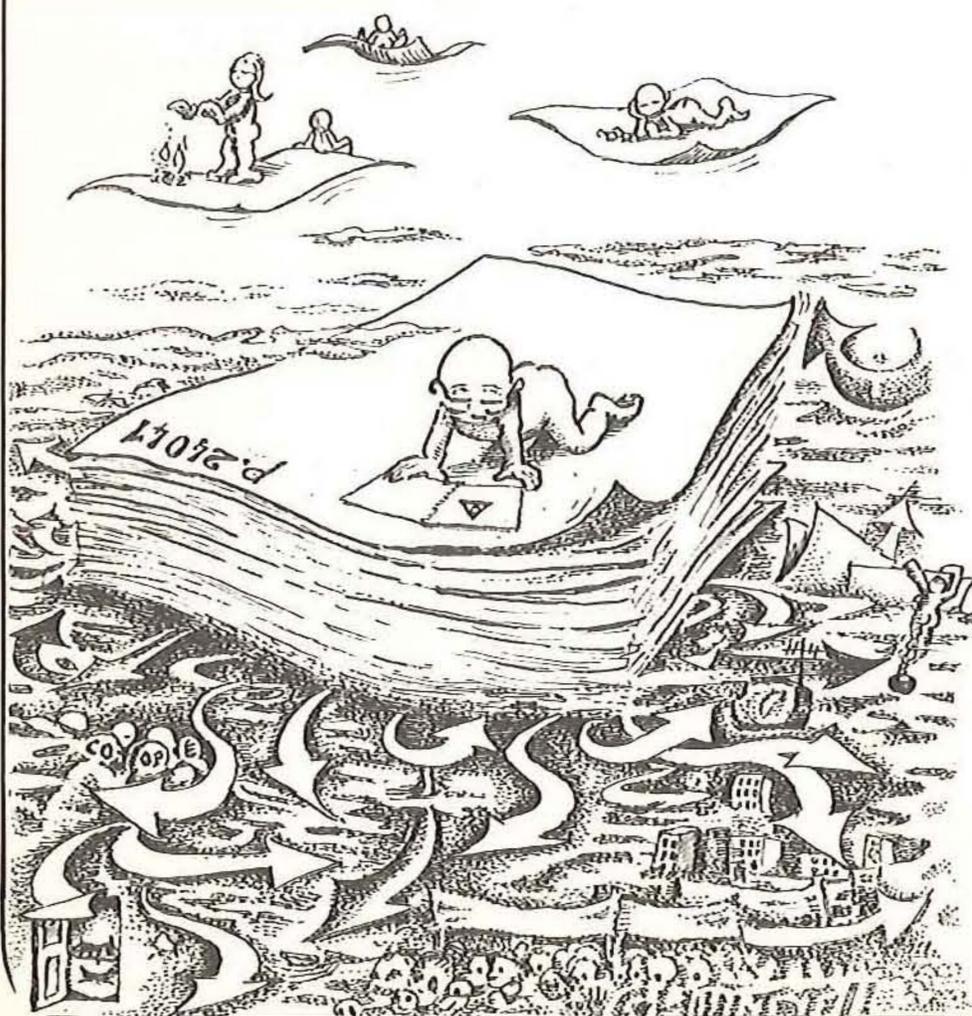
Si nous sourions de la prétention des programmes d'éducation musicale et artistique (pp. 2369 à 2380) qui pourraient aisément constituer les programmes de sortie des écoles normales, nous savons mieux que quiconque l'importance «d'un climat pédagogique stimulant grâce à un aménagement matériel rigoureux» (p. 2375) dont notre coopérative fournit les outils.

Si nous regrettons le caractère nationaliste des instructions d'histoire et de géographie, nous ne pouvons que constater avec satisfaction la place importante donnée à la classe coopérative dans l'éducation morale et civique (pp. 2400 à 2403).

Nous reconnaissons volontiers le caractère incomplet de notre première analyse. Nous convions tous les instituteurs du C.M. et les professeurs du premier cycle du second degré à une lecture critique de ces Instructions Officielles. Nous sommes conscients de notre responsabilité coopérative à l'égard des enseignants confrontés à ces nouvelles exigences.

Nous continuerons à répercuter les avis les plus divers, à proposer nos outils et à accueillir des enseignants dans nos structures de travail.

I.C.E.M. 33



(1) Ce texte est rédigé au mois de septembre.

## L'AUTORITÉ ET LES POUVOIRS

### Entretien avec Gérard MENDEL

Gérard MENDEL : psychanalyste, auteur de plusieurs livres qui ont souvent eu un grand retentissement (1), animateur d'un mouvement de recherche : les groupes de socio-psychanalyse.

Trois dimensions d'un même homme qui s'interpénètrent. C'est la rencontre de deux mouvements, de deux pratiques, que nous recherchions à travers ce dialogue avec Gérard MENDEL. Un dialogue que nous voudrions poursuivre par l'action, les uns collaborant aux travaux des autres et réciproquement.

Que sont les groupes de socio-psychanalyse ? Ce sont des groupes formés de volontaires bénévoles qui interviennent à la demande auprès de classes institutionnelles (une classe d'élèves, les infirmiers d'un hôpital psychiatrique, un groupe de formateurs...).

Après l'établissement d'un protocole définissant la collaboration, les séances de travail successives sont enregistrées, elles font l'objet de la part du groupe de socio-psychanalyse d'un travail continu et collectif d'élucidation et de théorisation. Le groupe est présent aux séances par l'intermédiaire d'un de ses membres, et celui-ci est au courant du contenu des séances précédentes par la participation au travail effectué à l'écoute des enregistrements.

Chaque année, le groupe Desgenettes — un groupe de socio-psychanalyse parmi d'autres — fait paraître un livre qui regroupe des séances de travail décrites et analysées, et des articles portant en particulier sur des thèmes dégagés en ces occasions. L'un de ces volumes, le cinquième, est assorti d'une présentation qui résume l'objet de ces interventions :

«Economiquement productive ou non, permanente, provisoire ou éphémère, une institution dans notre société ne procède pas d'elle-même en ce qui concerne l'organisation du pouvoir social en son sein : elle procède du mode et des rapports de production capitalistes.

L'Institution n'est pas non plus le lieu origine du changement de ce mode et de ces rapports de production : ce lieu est la lutte des classes.

Mais fragment spécialisé, et instable, du tout social, l'Institution paraît être aujourd'hui, sous certaines conditions, un lieu électif de prises de conscience collectives des problèmes de pouvoir dans la vie quotidienne et des facteurs économiques et sociaux...»

D'une manière générale, et dans la perspective d'une transformation socialiste autogestionnaire, l'objectif est de dégager ces conditions et «le comment d'un possible passage à une prise de conscience plus large, socio-politique».

J.C.

oOo

Gérard MENDEL nous a d'abord confié sa vision de la pédagogie Freinet, vision passée au crible de la grille socio-psychanalytique.

«Je vois le mouvement Freinet comme essentiellement né d'une pratique qui s'est un peu théorisée. Il est né de la pratique de Freinet que j'ai toujours considéré comme un pédagogue génial. Freinet a eu l'intelligence de créer des structures pratiques, lesquelles évitent d'être strictement liées à lui, dans un rapport personnel. Il n'a pas créé une école où tout tenait à lui, comme Neill, il est passé par la médiation d'outils, de techniques, de pratiques, dans un rapport à ceux qui travaillaient avec lui, ce qu'Elise Freinet décrivait non pas comme du paternalisme mais comme de la paternité ; je

pense que c'est très important, quand il s'agit d'un fondateur, le type de rapport qu'il peut avoir avec ceux qui travaillent avec lui, car ceux-ci vont probablement avoir le même type de rapport avec leurs propres élèves.

Premièrement, cette pratique — avec les différentes techniques : imprimerie, correspondance, travail sur le matériau... — je la caractérise comme un rapport assez direct — donc de type assez traditionnel — entre le maître et les élèves. Je dis de type traditionnel parce que dans notre jargon nous appelons cela un rapport de type familial.

Deuxièmement, comme quelque chose qui a eu énormément d'influence au niveau de l'école primaire dans une société rurale qui était celle de la France jusqu'aux années 50.

Et je situe ses difficultés précisément à la rencontre de ces deux points : rapport personnel du maître aux élèves de type psychanalytique, c'est-à-dire d'identification individuelle, médiatisée par des outils et dans le respect des possibilités de l'enfant et mise en œuvre dans une école primaire rurale qui vit une transformation radicale liée à l'urbanisation, alors que je doute que l'effet recherché ait pu se répercuter sur les milieux secondaires et universitaires.

En lisant *Perspectives d'Education Populaire*, j'ai eu l'impression que la classe était un peu un huis-clos même si ce huis-clos se trouve relié à d'autres huis-clos par le biais de la correspondance.

Bien sûr, il y a des débouchés sur l'extérieur (correspondance, enquêtes...), mais il y a un élément qui n'apparaît pas : c'est la structure institutionnelle. Par exemple dans un lycée, ce serait les rapports des différentes classes entre elles, des enseignants entre eux, les rapports avec l'administration, c'est-à-dire le lycée comme une institution.

Peut-être en effet que l'école primaire avec son instituteur et sa classe est quelque chose où l'aspect institutionnel est moins prévalent.

Nous (et là ça va être mes fantasmes...), nous travaillons électivement au niveau micro-social qui pour nous n'est pas un huis-clos, mais est un niveau d'analyse intéressant, une institution : un établissement scolaire avec sa division du travail, sa division hiérarchique. Ceci étant relié au problème du pouvoir, au problème des rapports inter-collectifs de pouvoir entre ces niveaux. Pour nous, ces rapports n'ont pas pour but de gommer tous les rapports inter-personnels d'identification individuelle à l'enseignant, aux substituts parentaux, rapports qui sont certainement nécessaires compte tenu de la crise de l'autorité patriarcale, de la crise de la légitimité de l'autorité ; mais il y a maintenant un vide. Comment compléter la socialisation, la maturation de l'enfant et de l'adolescent ? Il nous est apparu que c'est par le biais des rapports inter-collectifs de pouvoir, pas dans le vide, mais à propos de l'existence concrète des enfants et des adolescents, laquelle se passe pour une

(1) Pour décoloniser l'enfant ; La crise des générations ; La révolte contre le père ; Le manifeste éducatif (avec C. Vogt). Tous ces livres sont édités dans la Petite Bibliothèque Payot. Par ailleurs, 8 tomes de *Socio-psychanalyse* sont parus dans la même collection.

grande part dans les établissements scolaires. Il y a là un rapport possible à la réalité sociale, non pas massive (parce qu'on ne voit pas comment on s'ancre), non pas interpersonnelle (parce que ce n'est pas chaque élève, ce n'est pas chaque enseignant qui n'est pas un précepteur), mais c'est la division scolaire de l'établissement qui est une unité.

C'est là que pourrait se situer une possibilité de dialogue entre l'expérience Freinet et notre propre expérience depuis une dizaine d'années (qui ne concerne pas seulement d'ailleurs la pédagogie mais aussi les formateurs, les interventions de psychiatres de secteurs, les militants politiques et syndicaux, etc.).»

**Jacky CHASSANNE.** — Je suis assez d'accord avec une partie de votre vision extérieure du mouvement Freinet, en particulier ce que vous appelez ces relations d'ordre psycho-familial. La lecture de vos premiers livres, il y a près de dix ans, m'avait aidé à en prendre conscience. J'avais fait mon miel de ces lectures, et cherché à voir en quoi nos pratiques et l'analyse que nous en faisons étaient par trop soumises à ce déterminisme relationnel, trop exclusif.

Ce que vous avez rappelé des origines rurales de la pédagogie Freinet peut contribuer à expliquer ce système de relations de type psycho-familial (2) et sa pérennité. Et il est vrai qu'en lisant *Perspectives d'Education Populaire*, on constate que l'accent n'est pas mis sur les réalités de l'école en tant que collectif d'enseignants et collectif d'enfants, mais plutôt sur les réalités de la classe en tant que collectif d'enfants confiés à un adulte (3).

Mais depuis quelques années, on a bien aperçu la nécessité de faire éclater cette forme de relation trop exclusive par un travail d'équipe avec prise en charge du collectif d'enfants par le collectif d'adultes. Cela est rendu très difficile du fait des réalités de l'école élémentaire,

constituer une équipe dans la cohérence étant une entreprise des plus ardues. De ce fait, on peut très bien raisonner sur un mode assez mythique, considérant qu'une équipe pédagogique existe ipso facto puisque plusieurs adultes sont réunis dans l'école pour intervenir auprès d'un groupe d'enfants, qu'elle exerce forcément un projet pédagogique généralement resté implicite, et qu'elle a des rapports de pouvoirs eux aussi implicites dans la plupart des cas. En réalité, pour accéder à un type d'échange qui soit autre chose que le type d'échange banal qu'ont la plupart des enseignants entre eux et qui soit autre chose qu'un échange sur un mode idéologique (qui crée l'illusion d'une pensée commune et ne règle nullement le problème crucial du comportement de chacun avec les enfants et face aux apprentissages), c'est très difficile.

Et c'est peut-être là ce qui fait la différence d'appréciation et d'analyse entre notre mouvement et les groupes de socio-psychanalyse, c'est que nous, nous nous appuyons sur des pratiques ; et notre théorisation, qui existe même si elle est relativement encore peu explicitée et publiée, notre théorisation sur la mise en route d'un processus de collectivisation des pratiques dans l'école, de mise en place d'un pouvoir collectif, ne se fait pas à partir d'a priori théorique sur tel ou tel mode de fonctionnement, mais à partir des réalités concrètes du micro-milieu qu'est l'école. Toute notre stratégie de mise en place de l'équipe est fondée sur la mise en place dans la classe (qui reste un lieu privilégié car instituant) de techniques de travail qui permettent une prise de conscience de soi et des autres, une prise de responsabilité, un premier dépassement de la relation d'autorité pour accéder dans un second temps à un système de relations plus complexe au niveau de l'école toute entière. Ceci caractérise une avancée du mouvement au cours des dix dernières années.

Pour essayer de donner ma vision des groupes de socio-psychanalyse, je dirai

qu'à mon sens il y a d'abord eu théorie — vos premiers livres en ont fixé le cadre — et qu'ensuite on a conçu des modes d'interventions qui permettaient de vérifier les premières hypothèses avancées et de voir dans quelle mesure cette mise en action est opératoire, c'est-à-dire susceptible de faire prendre conscience (je perçois en effet vos expériences essentiellement comme des processus de conscientisation) des rapports de pouvoir dans les groupes et dans un système hiérarchisé. Cette pratique me paraît gommer toute la part de vécus individuels divergents, diversifiés qui sont en eux-mêmes producteurs d'un nouveau type de pouvoir ; c'est-à-dire qu'il me semble qu'il y a là une approche que je dirai mythique du pouvoir collectif, comme si la conquête du pouvoir se résumait à une conquête du pouvoir institutionnel ; alors qu'il s'agit plus de la conquête de pouvoirs, le problème n'étant pas seulement de prendre conscience collectivement de sa relation à l'autorité mais aussi, par l'action, de prendre conscience de soi et de sa culture, de sa relation au groupe et à l'institution et d'accéder au comportement créatif, à l'autonomie. Vos séances d'analyses le permettent-elles ?

**Gérard MENDEL.** — Au départ, il y a eu des éléments théoriques ; la différence avec Freinet tient au fait que chez lui il y avait des éléments théoriques mais qu'ils n'étaient pas explicités ; la façon dont il a pratiqué n'était pas n'importe laquelle : il y avait un vécu de Freinet avec son expérience militante au P.C., la guerre ; l'ensemble du personnage Freinet était porteur de servitudes physiques, d'expériences politiques passées, de présupposés idéologiques, etc. Dans notre cas, l'explicitation a précédé la pratique, mais cette pratique elle-même, au fur et à mesure qu'elle s'est développée a modifié la théorisation. Quelle est la chose qui n'a pas varié ? C'est la conviction qu'on ne pouvait pas travailler avec une institution dans son entier comme faisaient pratiquement tous les courants d'analyse institutionnelle à ce moment-là. Nous avons l'impression que le rôle d'une institution, c'est d'étouffer les contradictions et d'intégrer l'idéologie sociale et les formes d'organisation sociale. Au niveau d'un établissement scolaire, vouloir travailler à la fois avec élèves, enseignants et administration, c'était gommer les différences et les contradictions.

C'est pour cela qu'on a travaillé d'emblée avec un niveau de la division du travail, et qu'on continue. Etant entendu que le groupe de socio-psychanalyse est garant de l'institution dans son entier, non pas qu'il la protège, mais qu'il veille à ce que l'objet des séances porte sur le travail des membres dans l'institution : les membres du groupe, de la classe institutionnelle, ne sont pas là par hasard, mais en tant que personnes inscrites socialement dans l'institution.

(2) Voir plus loin, pour la définition de ce terme (troisième intervention de G. Mendel).

(3) Depuis est paru le livre *Les équipes pédagogiques* (Maspéro) qui témoigne de l'avancée en ce domaine.





**C. POSLANIEC.** — En quoi vos interventions sont-elles politiques, c'est-à-dire en quoi permettent-elles aux gens d'éclaircir leur implication politique au sens large ?

**Gérard MENDEL.** — Notre chance, finalement, ça a été de nous apercevoir que lorsque des personnes travaillant à un même niveau se réunissaient régulièrement entre elles, un processus autonome se développait.

Pour que ce processus se développe, il est nécessaire que ce collectif ait des rapports avec un autre collectif de l'institution. Autrement dit, «le politique» ne peut pas se développer si un seul collectif, dans une institution, réfléchit sur ce qui se passe ; il ne peut se développer que dans des rapports inter-collectifs. Or c'est très exceptionnel qu'il y ait plusieurs collectifs ainsi motivés dans un établissement. (Cela rejoint le problème de l'enseignant isolé qui ne peut rien faire dans son établissement, alors qu'un groupe d'enseignants minoritaire dans un établissement peut faire quelque chose.) Ainsi, dans un établissement de la région parisienne, après une année de travail avec nous, un groupe d'enseignants s'est dit : à la rentrée prochaine, nous allons poser une demande pour travailler avec la même classe d'élèves ; et puisque nous venons de comprendre que des choses se sont passées cette année parce que nous avons réfléchi en collectif avec un autre collectif (le groupe Desgenettes) et que nous voulons continuer ce processus, il faut que les élèves existent en collectif. Il faut donc créer les conditions permettant aux élèves de se réunir, ce qui n'est pas compatible avec la juridiction de l'Education Nationale à moins de trouver des aménagements, de ruser.

Quoique minoritaires, ces enseignants ont pu démarrer l'expérience.

Qu'apporte le groupe socio-psychanalytique à ce processus ? Il apporte un autre collectif. Du fait de l'inexistence du

fonctionnement collectif dans une institution, il constitue un poumon artificiel qui permet à la circulation du politique de s'effectuer. J'insiste sur la notion de processus : nous ne créons rien, ce qui est capital ; nous n'injectons pas la prise de conscience, mais il se crée une élaboration spontanée grâce au dispositif mis en place chez les membres de la classe institutionnelle. Injecter de la prise de conscience, ce serait très coûteux ! Il faudrait multiplier les guides, les pédagogues, etc. Ce qui nous intéresse, c'est le dispositif, c'est de rechercher les modes de fonctionnement les plus économiques, du point de vue psychologique et du point de vue du fonctionnement.

**C. POSLANIEC.** — Mais comment marche la machine ? Dire : on ne produit rien, on n'injecte rien, certes ; mais il y a un résultat...

**Gérard MENDEL.** — Au fond, quel est notre rapport à la psychanalyse ? Pourquoi accouple-t-on les mots sociologie et psychanalyse ? Notre travail n'est pas une application de la psychanalyse à la sociologie, mais plutôt l'inverse : comment l'histoire et la société influent-elles sur le psychisme. Alors, pourquoi le mot psychanalyse ?

La jonction est dans la notion de structure psycho-familiale. Structure psycho-familiale veut dire culpabilité, relation parent-enfant transgressée et qui rend coupable. Lorsqu'on transgresse un certain type de relations parent-enfant, on se sent coupable parce qu'on affronte la peur de perdre l'amour des parents, et cela est vécu en profondeur, depuis la naissance. Quand de Gaulle dit : «Si vous ne votez pas pour moi, je vous laisse seul et c'est le chaos» ou quand une mère sur un quai de gare dit à son enfant qui pleure : «Si tu n'arrêtes pas, je te laisse tout seul», c'est la même chose. La structure d'autorité, la structure de culpabilisation, c'est quelque chose qui pour nous est fondamental et chaque fois qu'un collectif aborde des actes de pouvoir par rapport

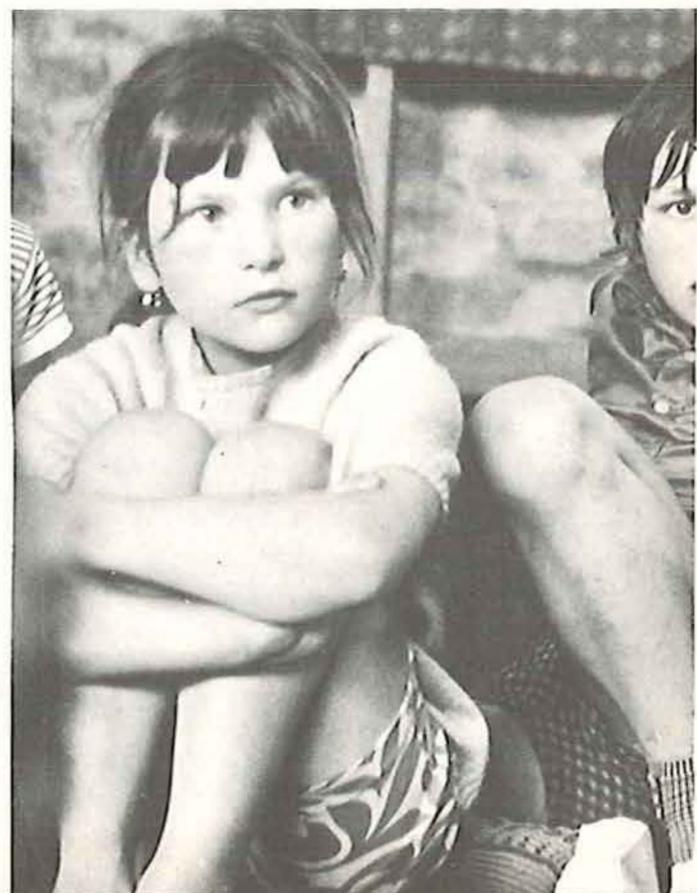
au niveau supérieur, il y a des mouvements de culpabilité : angoisse, dépression, fuite en avant...

La compréhension de cet arrière-plan inconscient rend nécessaire la prise en compte de la théorie psychanalytique pour saisir ce qui se passe (par exemple, en 1917, l'attitude des soldats russes tuant leurs officiers puis se rendant quinze jours après aux autorités gouvernementales qui les fusillaient : ils avaient affronté le pouvoir mais ne pouvaient le supporter ; c'est ça l'autorité et la culpabilité).

Compte tenu de la famille, du schéma psycho-familial, de l'organisation de la société (bien souvent les partis sont organisés comme des familles, le tutoiement est un tutoiement fraternel), la grande question qu'on se pose c'est : comment échappe-t-on à la répétition ? La psychanalyse, c'est la répétition ; pour le psychanalyste, le présent répète le passé ; et d'ailleurs, il n'y a pas de présent ; je veux dire qu'il ne tient pas compte de ce qui, dans l'expérience sociale, professionnelle, historique, etc., des individus, remanie le passé.

Ce qui nous intéresse, justement, c'est de travailler sur ce qui est non répétitif chez les individus, ce qui échappe à la famille et à ce schéma psycho-familial qui pourrait se pérenniser, et qui se pérennise dans de nombreuses sociétés.

Avec la psychanalyse, on a un outil de compréhension du passé dans l'individu adulte, mais on n'a pas d'outil d'analyse de ce qui se met en forme dans son présent, parce qu'il est inscrit dans la société. Bien entendu on a des aperçus à un niveau macro-social : prise de conscience politique, solidarité, sentiment de classe, etc. mais au niveau de l'individu, à un niveau plus fin, comment dans le détail tout cela se met-il en forme ? C'est pour cela que l'institution nous intéresse tellement, parce que, à la fois, elle est inscrite dans le social (toute la logique du social crée l'organisation de l'institution), mais elle existe à un niveau suffisamment réduit pour que l'individu porteur de son psycho-familial ne soit pas non plus complètement expulsé.



L'institution est un lieu qui est inscrit dans le social parce qu'il produit un acte social. Chaque institution est un fragment spécialisé de la société, productrice d'un acte global (des chaussures, des diplômés, des voitures, des malades guéris...) et qu'en même temps, on y repère des individus avec leur psycho-familial qui va s'exprimer par leur culpabilité par exemple.

Les individus d'une même classe institutionnelle ont deux points communs : ils ont tous vécu la même enfance socio-culturelle, et ils partagent la même situation dans l'institution. Autrement dit, pour nous, un individu seul ne peut accéder à une conscience intime de la société ; dans une classe institutionnelle à laquelle il est demandé de parler de son travail, l'addition de ses éléments en commun situationnel est assez forte pour équilibrer la force du schéma psycho-familial en chacun.

**C. POSLANIEC.** — C'est ce que je souhaite savoir. J'ai assisté à une quantité de réunions à l'intérieur d'une classe institutionnelle, dans une école, qui aboutissaient à une culpabilité très importante rapidement. Alors, est-ce que l'efficacité d'une intervention d'un groupe de socio-psychanalyse ne se situe pas aussi au niveau psycho-familial ? (Je ne crois pas qu'on puisse déstructurer une structure psycho-familiale, mais je crois qu'on peut élaborer à côté quelque chose qui prend une ampleur plus grande et qui permet de contrebalancer.) Aussi, est-ce que les intervenants n'apparaissent pas comme des pères pervers qui permettent de se débarrasser un peu de l'autre ?

**Gérard MENDEL.** — Les fantasmes jouent un certain rôle. Mais lorsqu'une intervention est demandée, les gens ne savent pas forcément très bien ce qu'est la socio-psychanalyse.

Ce qui apparaît très fortement, c'est une idéalisation du mode sur lequel notre collectif doit travailler. Ils se disent : « *Voilà des gens, voilà un groupe dont chaque intervenant est au courant de tout ce qui*



*s'est dit auparavant ; ils en discutent entre eux puisqu'ils enregistrent les séances, c'est pour les réécouter. Ensuite ils vont publier ces documents...»*

Ils idéalisent notre fonctionnement, pas sur le mode psychologique, ils idéalisent leur propre désir de fonctionner en collectif de cette manière.

Il y a plusieurs étapes dans la formation d'un collectif : il y a d'abord le niveau d'expérience individuelle, suivi d'un début de fraternité, suivi d'avancées de pouvoir (qui se font sur nous ; ils se font leurs griffes sur nous... On aperçoit ici l'importance d'un collectif transitoire...). Les fantasmes jouent donc bien un certain rôle.

Le problème est de savoir qu'est-ce que l'autorité avait comme rôle d'occultation, qu'est-ce que le psy joue au niveau social comme rôle d'occultation. L'autorité camouflait des rapports de pouvoir : l'autorité du mâle par rapport à la femme, l'autorité du chef d'état ou de Dieu sur des sujets, l'autorité de l'adulte sur l'enfant, l'autorité du gardien sur le prisonnier (qui existait, car si avant 1939, les révoltes de détenus étaient moins nombreuses, c'est que l'autorité était plus solide...); tout cela camouflait des rapports de pouvoir dans la société.

Je ne suis pas anti-autoritaire, contrairement à ce qu'on pense souvent. Mais je pense que l'autorité traditionnelle est progressivement détruite par la forme socio-économique de la société et j'essaie de travailler sur cette recherche : **qu'est-ce qui va pouvoir succéder à l'autorité en assurant le maintien de la vie sociale et une plus grande démocratisation ?**

Pour ce faire, dans notre pratique, nous nous aidons des fantasmes, en créant des structures totalement dans la réalité, égalitaires et autonomes, visant à la non-dépendance.

**Jacky CHASSANNE.** — Mais que se passe-t-il entre les deux groupes en présence, alors qu'il me paraît aller de soi que la classe institutionnelle qui demande

l'intervention, puisqu'elle la demande, fonctionne déjà à un certain niveau de recherche de son identité et de son existence collective, de sa prise de pouvoir collectif. Ne vit-elle pas le groupe intervenant comme son idéal du moi collectif, y a-t-il des phénomènes de transfert ?

**Gérard MENDEL.** — Du fait que la classe institutionnelle est composée d'individus, il y a bien évidemment des phénomènes de transfert sur chaque intervenant ; c'est pour cela que nous n'y allons pas à deux ou trois à chaque fois. Notre présence à trois serait vécue par les membres de la classe institutionnelle comme une interdiction de vivre à un niveau individuel. Notre présence individuelle est vécue comme un droit pour les membres de la classe institutionnelle à exister comme individu et non seulement en tant que collectif.

Dans la mesure où il y a ce vécu individuel, il y a des transferts, pas seulement en tant que collectif, et aussi des contre-transferts de la part des membres de notre groupe.

Mais le niveau collectif, ce n'est pas simplement l'addition des individus ; car ce qui se définit là, l'est par le fait que des individus produisent un acte. On ne fait pas parler les actes, on prend conscience qu'on produit un fragment d'acte indispensable à la fabrication de l'acte global de l'institution. C'est par là que ça échappe au niveau psycho-familial au niveau psy traditionnel. C'est l'acte qui définit le collectif et non le collectif qui définit l'acte.

Autrement dit, c'est en sens inverse de la psychologie traditionnelle : il y a la société qui se fractionne en institutions spécialisées, l'institution spécialisée qui se fractionne dans la division du travail, et chaque élément de la division du travail (auquel correspond un acte partiel) fabrique quelque chose dans l'individu ; ce quelque chose fabriqué en l'individu, le dispositif permet d'en prendre conscience ;



ce dont les gens prennent conscience c'est qu'à plusieurs, ils sont en train de fabriquer quelque chose, d'une certaine manière, sous les contraintes de l'organisation du travail dans l'institution qui entraîne tels avantages et tels inconvénients, que les autres niveaux de l'institution, nécessaire à la production, ont plus ou moins de pouvoir sur leur propre acte et l'acte d'eux-mêmes (par exemple, prise de conscience que les élèves ne sont pas seulement des enfants mais aussi des travailleurs sociaux : s'il ne sont pas là, l'institution n'existe pas ; ils coopèrent à la fabrication de l'acte global de l'institution alors qu'il ne leur revient aucun pouvoir).

Ce processus rejoint la manière dont la maturation de la personnalité se fait chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte ; dans un premier temps, il y a chez l'individu le monde du fantasme, de l'archaïsme, de la totalité, de la toute-puissance, et au fur et à mesure du développement moteur et sensitif par l'action, l'individu prend conscience du pouvoir qu'il a sur cette réalité, qu'il a de modifier l'environnement... Ce que nous ajoutons aux approches antérieures de ce processus, c'est l'accent mis sur le mot pouvoir. En psychanalyse, il n'est jamais question d'un acte pouvoir ; on parle de maturation des appareils, de l'acte moteur, sensitif, sphinctérien, langagier, etc. mais jamais en tant que pouvoir. Ce que nous introduisons, c'est la notion qu'il y a là un pouvoir de l'acte sur l'environnement alors que dans toute l'éducation traditionnelle ce pouvoir est attribué aux adultes, le monde appartient aux adultes, et que c'est seulement en s'identifiant aux adultes qu'on peut espérer recouvrer le pouvoir sur son acte.

Nous pensons que ce sont des formes historiques et que de la même manière qu'il y a abaissement de l'autorité, il peut y avoir des formes de récupération par l'enfant et l'adolescent de leur pouvoir sur leurs actes, autrement que par identification individuelle à l'adulte. L'éducation n'est pas un processus autonome de l'enfant, mais ça peut être un processus de type collectif, dans le cadre de rapports de pouvoir sur l'acte institutionnel ; ceci ne signifie pas la négation de l'aspect familial, mais vise à compléter ce qui est déficient dans l'identification familiale, par un autre type de maturation qui s'appuie sur la socialisation.

**Christian POSLANIEC.** — Dans une école, dans un lycée ou dans une université — la pédagogie Freinet s'est répandue ces dernières années dans le secondaire, et à l'université où quelques camarades tentent quelque chose en ce sens — le problème qui se pose, c'est celui de l'isolement des personnes voulant pratiquer quelque chose qui ressemble à la pédagogie Freinet. De fait ces personnes appartiennent bien économiquement à la classe institutionnelle du groupe d'enseignants qui travaillent dans le même établissement ; mais je dirai que si on pouvait parler d'une classe institutionnelle idéologique reposant sur des pratiques et pas uniquement sur des idées et des idéaux, ces individus appartiennent aussi à un autre groupe qui est en intersection avec cette école, le groupe Freinet en général sur lequel ils peuvent s'appuyer

alors qu'ils ne peuvent pas s'appuyer sur ceux qui les entourent et qui travaillent quotidiennement avec eux.

Ceci pose des problèmes concrets très difficiles à résoudre. Ainsi, si on est tout seul à pratiquer une pédagogie qui manifestement est différente de tout ce que font les autres autour, est-ce qu'on doit se flinguer, c'est-à-dire démontrer qu'on est un prof parmi les autres de façon à laisser le groupe institutionnel des élèves nous tuer en tant que pouvoir, et donc tuer en même temps les autres profs en espérant qu'il y aura autre chose ? (Cela m'est arrivé : j'appelle ça : « il faut accepter d'être tué pour accepter d'être réintégré dans le groupe d'une autre façon ensuite ».) Cela n'est possible que s'il y a un autre groupe sur lequel on puisse s'appuyer, sinon ce serait complètement suicidaire.

Quels autres comportements sont possibles ? Faut-il s'identifier à ses élèves et se couper des profs ? C'est vrai que c'est un problème crucial, pour nous, celui de l'isolement de l'enseignant Freinet dans son établissement. C'est peut-être pourquoi on a pas mal creusé, ces dernières années, l'idée et la pratique d'équipes pédagogiques. Dans le livre qui vient de paraître sur les équipes pédagogiques, je trouve que la façon de poser les problèmes est souvent proche de la socio-psychanalyse justement.

Mais je trouve aussi que la socio-psychanalyse recoupe certaines conclusions de notre commission Formation. Depuis trois ans existe dans l'I.C.E.M. un groupe qui s'appelle commission formation et dont l'objectif initial était d'essayer d'analyser comment fonctionnait la formation à la pédagogie Freinet dans notre institution I.C.E.M. Cette analyse nous a conduits à mettre en évidence, non seulement la valeur formative de nos stages mais également celle de toute l'institution I.C.E.M. On s'aperçoit que les gens acquièrent, à l'I.C.E.M., des compétences juridiques, institutionnelles, d'animation, de contenus, compétences qu'ils réinvestissent souvent après dans d'autres lieux du champ social.

Pourtant, en lisant le dernier volume paru de *Socio-psychanalyse*, j'ai d'abord contesté ce terme même de psychanalyse. Parce qu'à lire les descriptions d'interventions du groupe Desgenettes, je constate qu'il s'agit moins de faire parler des mots, comme pourrait dire Lacan, que de faire parler des actes et provoquer des actes. Il n'est pas question de transfert ou de contre-transfert et il n'y a pas de valeur thérapeutique liée à cela. Et puis la notion de fric n'est pas piégée comme elle l'est en psychanalyse. Pour moi ce serait plutôt des groupes de diagnostic, d'analyse et de synthèse structuraux. Et, de fait, le groupe Desgenettes s'interroge sans arrêt sur son identité, le moteur de son action, etc., tout comme le groupe formation de l'I.C.E.M. s'interroge sur le moteur de la formation.

Mais certaines choses qui me paraissent évidentes sont gommées de la réflexion alors qu'elles marquent une différence fondamentale entre les groupes de socio-psychanalyse et l'I.C.E.M. Par exemple, le pouvoir d'éditer des témoignages chez un éditeur comme Payot, pouvoir qui

n'est pas distribué à tous les praticiens de socio-psychanalyse. Et ça me permet de souligner un point fondamental du mouvement Freinet par rapport à tout ce qui existe : c'est que quand Freinet s'est trouvé dans la nécessité de produire des outils, de faire paraître des publications, il a créé une coopérative d'édition : la C.E.L.

Une autre chose me semble importante dans le groupe Desgenettes, c'est la découverte, au détour d'une page, de la diversité politique des personnes qui le composent. Ça aussi c'est proche de l'I.C.E.M. ! A tel point que je me demande si ce n'est pas justement la diversité qui serait motrice dans l'institution Desgenettes ou I.C.E.M., chaque personne décryptant la réalité en fonction de sa propre grille d'analyse et la synthèse motrice naissant à l'intersection de ces différents regards.

Nous, on appelle ça le droit à la différence. Mais on est allé plus loin, dans la commission formation, en disant que la formation se fonde sur la confiance parce qu'à partir du moment où quelqu'un sentait qu'un groupe avait confiance en lui, il se mettait à produire quelque chose. Et nous, concrètement, on produit des outils. On a pu penser un moment que c'était un rapport purement affectif. Mais on s'est aperçu que l'affectivité du type « je t'aime, bien que tu sois différent de moi » dissimulait également la reconnaissance de compétences, donc de pouvoirs effectifs.

Du coup, j'aimerais bien savoir comment on peut entrer dans un groupe de socio-psychanalyse, comment cela fonctionne effectivement et quels types de relations s'établissent entre les personnes.

**Gérard MENDEL.** — Les groupes de socio-psychanalyse sont des groupes totalement autonomes. N'importe qui, trois ou quatre personnes, peut créer un groupe.





A La Rochelle, il y a eu un groupe d'enseignants qui a fait des interventions dans les établissements où étaient ces enseignants. Chacun est libre. Par ailleurs, ce n'est pas une institution (chaque groupe étant autonome, il n'y a pas de division technique du travail) ; chaque groupe est complet à lui tout seul : il se fixe son mode de recrutement, son organisation interne, la façon dont il va intervenir à l'extérieur, il n'a de compte à rendre à personne, il n'y a pas de formation par un groupe central, il n'y a pas de cotisations ; si bien que c'est une structure expérimentale.

Un des temps importants de notre activité est l'analyse des rapports entre les groupes ; il y a des notes de rapports et d'expériences qui constituent le bulletin.

Les obligations d'un groupe sont au nombre de deux. Tout d'abord, toutes les six semaines, à tour de rôle un groupe est désigné pour agraffer ce qu'il reçoit (il n'y a aucune censure), et il diffuse aux autres groupes. Dans chaque bulletin, il y a à la fois les réponses aux questions soulevées dans les précédents bulletins et les comptes rendus sur les expériences en cours. C'est un mode de formation des uns par les autres : ça enrichit beaucoup l'expérience de chaque groupe.

La deuxième obligation pour chaque groupe, c'est de participer au colloque annuel, non en envoyant des délégués mais par la totalité ou la majorité de ses membres. le colloque est une institution, avec un ordre du jour, la règle de l'unanimité dans les prises de décisions qui engageraient l'ensemble des groupes... Aucun groupe ne peut rien publier d'un colloque sans l'autorisation de tous les autres groupes ; les actes du colloque appartiennent à l'ensemble des groupes. Au cours du colloque, le fonctionnement se fait de groupe à groupe ; il n'y a pas de discussion inter-individuelle ; chaque individu est autonome, il peut dire ce qu'il veut, mais dans les temps de discussion de son groupe.

Ceci rejoint l'esprit de nos méthodes d'intervention : pour une intervention qui dure dix ou douze séances, il y a quatre à cinq intervenants ; il n'y vont pas ensemble, mais à tour de rôle ; la classe institutionnelle qui travaille avec nous a la vision d'individus différents à chaque fois, mais aussi d'individus membres d'un groupe. Chacun des intervenants est au courant de ce qui s'est fait auparavant, chaque séance étant enregistrée et discutée par tous. Chaque intervenant est donc maître à son bord, mais il répond devant son groupe. Chacun s'enrichit à travers ces expériences, les uns accroissant leur compétence technique de cliniciens, les autres se réalisant davantage par l'écriture d'articles ou de livres.

Chacun de nous exerce ces activités en plus d'un métier. C'est pris sur un temps de loisir ou de repos ; et cela ne pourra jamais devenir une profession, un métier ; nous n'avons aucun crédit extérieur et il nous faut donc utiliser au mieux la surface sociale qui est la nôtre pour survivre, les relations des uns et des autres étant précieuses pour obtenir des interventions. Personnellement, étant édité par Payot, j'ai obtenu que nos comptes rendus soient diffusés en livre de poche afin que des gens puissent les lire et les relier à leurs propres expériences.

Comment se posent les problèmes de pouvoir ? Si je prends l'exemple de mon groupe, le groupe Desgenettes, les relations ne sont pas fixes ni immuables, mais elles évoluent en fonction de la place de plus en plus grande qu'occupent les uns et les autres. Notre mode de fonctionnement interne a été remanié au fur et à mesure. Au départ, mon statut était très différent de celui de maintenant. Dans notre groupe, toutes les décisions sont prises à l'unanimité : quand il y a un différend, nous pensons qu'il est révélateur de quelque chose et qu'il faut essayer d'aller le plus loin possible dans l'élucidation. Bien sûr, on perd du temps mais c'est aussi notre tâche. Les premiers numéros de *Socio-psychanalyse* édités chez Payot

l'étaient en mon nom ; les derniers le sont sous la responsabilité du groupe qui signe le contrat, l'élaboration du numéro se faisant collectivement. A un moment donné, nous nous sommes demandés si nous ne devions pas associer à nos signatures celles des classes institutionnelles ayant collaboré au travail ; puis nous avons pensé que nous restituions le pouvoir que nous pouvions avoir pris par le maximum d'information diffusée dans ces articles qui sont élaborés à partir des séances de travail qui suivent les séances d'analyse elles-mêmes.

oOo

Conclusion logique de cet échange, nous nous sommes demandé quelle pouvait être une collaboration éventuelle entre les groupes de socio-psychanalyse et l'I.C.E.M.

Gérard MENDEL pense qu'une collaboration est possible, souhaitable. Il argumente en faveur de cette collaboration, et à cet effet, revient à une analyse de la pédagogie de C. FREINET :

«Je situe Freinet comme le tout début d'une période de transition. C'est quelqu'un qui a l'intuition de ce que c'est que l'autorité, et de ce que ça peut avoir d'écrasant et qui voudrait alléger cette autorité, d'abord en l'analysant chez lui, chez le maître, et aussi en interposant des outils qui sont par nature égalitaires, un travail du matériau qui est par nature égalitaire ; mais il reste le fait que le but de l'enfant c'est de devenir un adulte, que l'enfance est une période de transition dont la richesse est faite de sa polyvalence, de ses potentialités ; mais comme si cette enfance n'avait pas d'existence par elle-même. Or pour moi, l'état d'enfance se prolonge chez l'adulte ; il y a des structures de socialisation qui n'ont pas à être des modèles semblables à ceux de l'adulte ; il y a des spécificités de l'état d'enfance : le fantasme, le ludisme, la créativité, les rapports entre enfants, etc.»

Nous ne pouvions relancer le débat... Les praticiens de l'Ecole Moderne en 1981 se reconnaissent-ils dans ce rapide portrait ?

Même s'ils le contestent, l'interpellation les concerne peut-être quelque peu. Pour essayer d'y voir plus clair, de cerner la part de paternalisme, de rapports familiaux, de pouvoir collectif dans leurs pratiques.

En ce cas les concernera aussi cette double proposition de collaboration faite par Gérard MENDEL :

«Je verrais deux formes de collaboration. Tout d'abord, travailler avec un niveau de l'institution Freinet. Un niveau est révélateur de l'institution dans son ensemble.

Par ailleurs, serait intéressant n'importe quel mode de travail avec un collectif Freinet d'une institution d'enseignement, étant entendu que les temps de négociation et de contrat préalable sont des temps forts de l'intervention...»

Affaire à suivre (4)...

(4) Pour prise de contact, s'adresser à la rédaction de *L'Éducateur* qui transmettra.

## J'ai « cassé » mon F.T.C. Pourquoi ?

Ayant participé à la conception et à l'élaboration du Fichier de Travail (des fiches proposant des travaux très divers tels que : jouons avec les mots, faisons de la musique ou un gâteau aux pruneaux, construisons des loquets, des fermetures de portes...), j'ai classé les fiches au numéro, suivant la parution. C'était facile.

### Premier rangement

Ensuite, la multiplicité, le nombre des fiches m'ont obligé, pour les ranger, à construire une boîte où les enfants pouvaient les feuilleter, les choisir à leur gré ou selon leur demande. Les fiches, arrivant toujours en S.B.T. ou par séries, la boîte s'est agrandie, mais les fiches restaient toujours classées au numéro par séries de 100, « fidèle » en cela à l'esprit du départ des fiches en vrac. Ça ne posait pas trop de problème à mes élèves, même si, à mon avis, quelquefois ils restaient trop longtemps à fouiller parmi toutes les fiches, puisqu'ils avaient participé à l'élaboration et à la correction, de certaines fiches.

### Des problèmes d'utilisation

Deux années de suite, j'ai été amené à changer de poste pour me rapprocher de ma maison et alors, je me suis heurté à de nombreux problèmes :

- Mes élèves ne savaient pas entrer dans le fichier, qui, il est vrai, était alors un monstre de 600 fiches !
- Mes élèves passaient un temps fou à feuilleter les fiches.
- Mes élèves ne retrouvaient pas forcément et facilement la ou les fiches dont ils avaient besoin.
- Mes élèves reclassaient mal les fiches.
- Mes élèves...

### Nouveau rangement

Il y a deux ans, j'ai donc décidé de casser mon F.T.C., de le sérier par « matières » si l'on peut dire. Prendre les fiches une par une, les relire parfois, les trier, en faire des paquets expression corporelle, chimie, constructions, travail manuel, électricité, maths, français... puis pour chaque paquet, reprendre les fiches, les classer, les numéroter, coller une gommette, les reporter sur une fiche récapitulative avec la même gommette... faire de nouvelles boîtes avec des séparations...

Ce fut un travail long, fastidieux mais un travail nécessaire si je voulais que le F.T.C. soit utilisé dans ma classe.

### Pourquoi un tel travail ?

Dans l'idée du départ, le fichier devait être :

- un outil qui permettrait à l'élève de travailler seul, dans des domaines très variés ;
- un outil qui dépannerait une recherche bloquée, sans nécessairement passer par le maître (construction de loquets, de fermetures de portes, aménagement d'un élevage, mesurer la hauteur d'un bâtiment...);
- un outil provocateur favorisant l'acquisition d'une démarche scientifique : accumulations de faits, émission d'hypothèses, vérification ; favorisant une dialectique individu/groupe : recherche individuelle ou en petit groupe, puis communication à la classe. La discussion qui s'en suit étant parfois plus intéressante que le travail lui-même.

A la question le jeu en valait-il la chandelle, je réponds oui sans hésiter, je reste persuadé que le F.T.C. est un outil important. Je rejoins Alain Rateau quand il écrit dans *L'Éducateur* n° 11 du 30 mars 80 (pp. 9-10) le Fichier de Travail Coopératif : outil indispensable pour la pratique de la pédagogie Freinet.

C'est pour cela qu'il est important de reprendre le F.T.C., de le réajuster pour qu'il soit utilisable dans n'importe quelle classe. C'est d'ailleurs ce qui se fait, des séries sont en cours d'élaboration et paraîtront au catalogue avec des boîtes de matériel. Suivez donc les annonces dans *Techniques de vie. Info-Coop, L'Éducateur. L'Éducateur* n° 3 du 15 octobre 80 relate une expérience, une tentative intéressante, pp. 21 à 24, les fiches d'incitation à l'éveil, qui complètent le F.T.C.

### CLASSEMENT DU F.T.C.

#### ÉLECTRICITÉ

circuit : 017, 018, 215, 216, 881, 888, 041, 075.

conductibilité - détecteur : 221, 038, 039, 410.

constructions : 049, 275, 276, 208, 209, 885, 886, 887, 882, 883, 884, 023, 019, 275.

#### CHIMIE

filtres, mélanges, solutions : 042, 043, 047, 073, 246.

chaux - eaux de chaux - gaz carbonique : 234, 235, 236.

oxygène - combustion : 487, 488, 489, 261, 485.

fumée froide : 035.

gaz au bois : 486.

électrolyse : 247, 248, 249.

#### ÉQUILIBRE - BALANCES

équilibre, stabilité, centre de gravité : 025, 071, 639, 640, 045.

pesées, balances : 214, 222, 468, 491, 212, 213.

masse : 210, 634, 633, 635, 006.

#### L'AIR ET LES GAZ

air : 438.

pression atmosphérique : 206, 207, 439, 036.

vent : 034, 069, 437.

résistance de l'air : 526.

#### VOLUME - DENSITÉ - POUSSÉE D'ARCHIMÈDE

volume : 048.

densité : 211, 457, 458, 641, 642, 649, 408.

poignée d'archimède : 020, 056, 408, 642, 644, 646, 692, 408 (voir flottaison dans l'eau et les liquides).

CHALEUR : 070, 279, 405, 406, 407, 217, 218.

dilatation : 277, 278, 280, 542.

froid : 205.

#### ORIENTATION

astronomie : 262, 273.

boussole : 037, 038, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896.

aimant : 301, 037, 038.

#### L'EAU ET LES LIQUIDES

force de l'eau : 040, 490.

capillarité : 518, 519, 520, 753.

goutte d'eau : 750, 751, 752, 754.

faire bouillir de l'eau : 756, 440.

évaporation : 050, 580, 755, 756.

flottaison : 020, 056, 641, 643, 644, 645, 692, 693, 694, 648, 695, 408.

#### OPTIQUE - LUMIÈRE

réflexion - miroir : 046, 057, 080, 024, 403, 404, 761, 762, 763.

loupe : 466, 467.

ombre - soleil : 401, 402.

réfraction : 074 - 764.

arc-en-ciel : 757, 758, 759, 760.

vision : 072.

astronomie : 263, 264.

projection - épiscopo : 244.

#### JOURNAL SCOLAIRE

imprimerie : 548, 549, 550, 551, 552, 553.

illustrations : 011.

séchage : 204.  
généralités : 547.  
Et en plus : le fichier technique d'illustration du journal scolaire.



#### MUSIQUE

faire de la musique : 012, 013, 033, 054.  
fabrication d'instruments : 076, 077, 223, 224, 245, 271.  
Le phonographe : 625.

#### DESSIN

à la bruine : 021, 022.  
animés : 666.  
couleurs : 543, 544, 545, 546.  
diapos dessinées : 521, 522.  
par téléphone : 482, 483, 484.  
peinture : 326.  
photo : 237, 474.

#### ALIMENTATION - RECETTES

lait, beurre, fromage : 450 à 454.  
recettes : 001, 067, 240 à 243, 496, 497, 498, 649 à 652, 655, 656, 541.

#### EXPRESSION CORPORELLE

expression du corps - mimes : 463, 464, 609, 559, 610, 611, 612, 801, 803, 805, 501, 502, 504, 505, 503, 701, 702, 704, 705, 706, 709, 765, 766 à 772.  
Reconnaissance : 810, 808.  
exercices au sol : 618, 806, 809, 707, 808.  
avec différents matériaux : 621 à 624, 807, 812 à 817, 506, 507, 508, 710, 711, 713, 715 à 718, 620.  
parcours : 614, 615, 617, 811, 822.  
sauts : 601, 602, 748, 613, 616, 802, 724.  
lancers - tirs : 604, 818, 821, 619, 703, 714, 723.  
jeux pré-sportifs : 509, 603, 605 à 608, 804, 819, 820, 823, 824, 720, 721, 719.  
jeux sportifs : 510 le hockey, 712 le cyclocross, 722 balle aux chasseurs.

#### LES PLANTES :

cultures : 673 à 677, 014.  
germination : 284, 285, 286, 841 à 845.  
les champignons : 678, 679, 680, 854, 855, 856.  
et la lumière : 847.  
et le géotropisme : 469.  
et le phototropisme : 479.  
et l'eau : 471, 472, 473.  
la graine et l'eau : 850, 851, 852, 853.  
le sol : 846, 848.

SOL - SOUS-SOL : 789 à 792.  
bâtiment - béton : 793 - 794.  
argile : 795.

#### CONSTRUCTIONS

fermetures - loquets : 010, 250, 251.  
hélice - moulinet : 031, 058.  
cerf-volant, planeur, avion : 270, 530 à 536.  
bateau : 647, 696, 689, 690, 691.  
éolienne, moulin à vent : 537 à 540.  
toupie : 492.  
téléphone : 015.

#### ÉLEVAGES

araignée : 052, 292.  
poissons : 053, 429, 430, 431.  
animaux terrestres et aquatiques : 078.  
insectes : 289, 293 à 297.  
oiseaux : 290.  
escargots : 291.  
poule - œuf - poussin : 298-299.  
étude : 424 à 428.

#### TRAVAIL MANUEL

poupée - marionnette : 032, 577, 578, 579.  
moulage plâtre : 409, 410, 411.  
pâte à papier : 480.  
perles - tissage : 055.  
broderie : 201, 202.  
clous, fils tendus : 274.  
papiers découpés : 412, 413, 414.

#### MON CORPS, MES SENS

mes mesures : 879.  
l'oreille, l'ouïe, le son : 511 à 515, 517.  
l'odorat, le goût : 637.  
le toucher : 636, 219, 220.  
l'œil, la vision : 569, 570, 571, 665, 668 à 672.

#### ÉTUDE DU MILIEU

astronomie : 567, 568, 574, 575, 576.  
classe promenade : 653, 654, 833 à 840, 287, 288, 796, 300, 029, 281, 282, 283, 421, 422.  
préhistoire : 825 à 832.  
recherche, enquête historique : 626 à 630, 238, 239, 631, 632, 436, 773 à 780.  
commune - département : 572, 573, 063, 441 à 449.  
cartes - tourisme : 059 à 062.  
vie quotidienne : 432 à 435.  
économie - travail : 681 à 688, 865 à

872, 493, 494.  
le vent : 477.  
étude d'animaux : 423 + toutes les fiches sur l'élevage.  
jeux : 465.  
école : 781 à 787.

#### FRANÇAIS

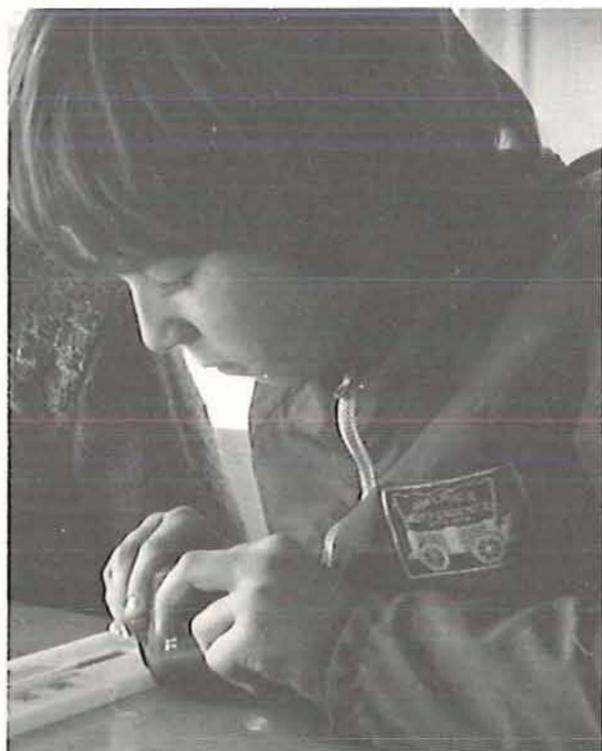
jeux avec des mots : 003, 232, 252, 233, 500.  
des mots en... aux mots croisés : 225 à 231.  
du dessin à la bande dessinée : 253, 255, 461, 462.  
publicité : 523 à 525.  
de la phrase au texte (expression) : 416, 417, 254, 560, 256, 258, 259, 257, 260, 499, 558, 418, 419, 554, 555, 556, 557.  
fréquence des lettres : 455.  
messages secrets : 456, 459, 460.  
poème : 749.  
En plus de la série 101 à 200 :

#### MATHS :

les grands nombres : 272, 567, 568.  
les aires : 084, 090, 481.  
arbre c. : 066.  
arpentage : 265.  
arrangements symétrie : 097.  
balances - pesées : 006, 007, 025, 213, 214, 222, 468, 491, 303 à 306, 849.  
bases : 081.  
calendrier - temps : 574, 575, 576, 068.  
carrelages : 088, 877.  
carrés - rectangles : 026, 561, 562, 084, 094.  
cercles et polygones réguliers : 002, 051, 087, 267, 268, 269, 475, 476, 563, 566.  
combinatoire : 091 à 093, 561, 562, 097, 100.  
constructions géométriques : 051, 064, 274, 475, 476, 026.  
voir aussi cercles et polygones réguliers, carré, rectangle.  
Dés : 739, 740.  
division : 746.  
échecs : 725 à 732.  
grands nombres : 272, 567, 568.  
graphiques : 004, 005, 027, 063, 079, 432, 098.  
hasard, probabilités : 009, 093, 203.  
jeux : 738 à 748 (voir aussi à échecs).  
jeux avec les nombres : 083, 864, 873, 733 à 736.



lignes droites et courbes : 414, 415, 880, 098.  
 logique : 747.  
 mesures de longueur : 065, 265 à 268, 300.  
 monnaie : 009.  
 mouvements : 098, 099, 563.  
 multiplication : 082, 083, 267, 862, 863, 878.  
 nombres relatifs : 085, 086.  
 organigrammes - ordinateurs : 564, 565.  
 Parcours : 858, 859, 100.  
 parallèles : 089, 481.  
 pendule : 068.  
 périmètre : 481.  
 pliages - partages : 094, 095.  
 pourcentages : 007, 027 à 029, 059.  
 progression : 873, 874, 875, 876.  
 quadrillages : 482 à 484, 030, 744, 745.  
 réveil : 432.  
 soustraction : 085, 861, 737.  
 sphère : 566, 563.  
 spirale : 002, 099.  
 suite de nombres, opérateurs : 086, 095, 096, 269, 740, 860 à 862, 873 à 876, 878.  
 Systèmes de numération :  
 statistiques : 027, 030, 059, 060, 063, 079, 455.  
 topologie, repérages : 414, 484, 858, 859, 100.  
 volumes : 566.



#### ÉLECTRICITÉ

Guirlandes d'ampoules - circuit : A1 à A8.  
 expériences - conductibilité - détecteur : B1 à B4.  
 constructions :  
 d'un réchaud : D1.  
 vibreur ou sonnette : D2.  
 électro-aimant : D3.  
 électro : D4.  
 montage électrique : D5.  
 projecteur de théâtre : D6.  
 télégraphe électrique : D7<sub>1</sub>, 7<sub>2</sub>, 7<sub>3</sub>.  
 flash électronique : D8.  
 sonnette électrique : D9<sub>1</sub>, D9<sub>2</sub>.  
 électro-aimant : D10<sub>1</sub>, D10<sub>2</sub>.

#### CHIMIE

filtres - mélanges - solutions : A1 à A5.  
 chaux - eau de chaux - gaz carbonique : B1 à B3.

oxygène - combustions : C1 à C5.  
 fumée froide : D1.  
 gaz au bois : E1.  
 électrolyse : F1 à F3.

#### TRAVAIL MANUEL

poupée - marionnette : TM1 à TM4.  
 pâte à papier : TM5.  
 moulage - plâtre : TM6 à TM8.  
 perles - tissage : TM9.  
 broderie : TM10, TM11.  
 clous - fils tendus : TM12  
 papiers découpés :

#### LES PLANTES

culture :  
 en classe : A1, A2.  
 reproductions : graines : A2, B1, B2.  
 boutures : A3.  
 bulbes : A4.  
 marcottage : A5.  
 germination : B1 à B3 et A2.  
 expériences : B4 à B8.  
 les champignons :  
 généralités : C1, C2, C3.  
 étude : C4, C5, C6.  
 et la lumière : D1.  
 et le géotropisme : E1.  
 et le phototropisme : F1.  
 et l'eau : G1, G2, G3.  
 la graine et l'eau : H1 à H4.  
 le sol :  
 air : I<sub>1</sub>.  
 les vers : I<sub>2</sub>.

#### ÉTUDE DU MILIEU

Astronomie : A1 à A5.  
 Sorties - classes «promenade» : S1 à S18, Rivière 1, Rivière 2.  
 préhistoire : PH1 à PH8.  
 recherche - enquête historique : R1 à R18.  
 commune - département : C1 à C12.  
 cartes - tourisme : 061, 062, 059, 060.  
 vie quotidienne : V1 à V4.

économie + travail : E1 à E18.  
 étude d'animaux : B1 à B8, voir élevages.  
 vent (vitesse)  
 jeux : J1.  
 école : T1 à T8.

#### ÉLEVAGES

d'une araignée : A1, A2.  
 poissons (construction d'un aquarium) : B1 à B4.  
 animaux terrestres et aquatiques (paludarium) : C1.  
 insectes : D1.  
 moustiques : D2.  
 chenilles - papillons : D3.  
 grillons : D4.  
 criquets : D5-D6.  
 oiseaux : E1.  
 escargots : F1.  
 poules, œufs, poussins : G1, G2.  
 étude d'animaux : H4 à H8.

#### ALIMENTATION - RECETTES

ALIMENTATION : lait, beurre, fromages : A1 à A5.  
 recettes :  
 tourtons aux pruneaux : R1.  
 bûche de Noël aux marrons : R2.  
 des crêpes : R3.  
 le pain perdu : R4.  
 mousse au chocolat : R5.  
 des yaourts : R6.  
 un gâteau : R7.  
 crème anglaise : R8.  
 charlotte aux ananas : R9.  
 truffes au chocolat : R10.  
 roses des sables (chocolat) : R11.  
 bonbons au caramel : R12.  
 confiture de melon : R13, R14, R15.  
 pour faire un gâteau - I : R16.  
 pour faire un gâteau - II : R17.  
 pop corn : R18.  
 galettes : R18.

# ACTUALITES

## de L'Éducateur

### Billet du jour

## L'AMOUR DU CHQF

32 élèves de cours moyen dans un préfabriqué de plus de dix ans. Du matériel hétéroclite entassé sur deux tables, une armoire pleine de vieux livres, de cahiers vierges et de craie, deux tableaux verts, le bureau du maître au fond. Image encore fréquente de la réalité de l'école en 1980.

32 élèves et un instituteur débutant finissent par se retrouver après une entrée difficile à repérer dans le temps. Il faut être là, alors on y vient mais on n'a rien à y faire, on ne peut rien y faire. Pourtant à l'emploi du temps figure une leçon de grammaire, il faut bien s'y mettre. «*Prenez votre livre, page...*» Fiche et livre à la main, l'instituteur pose les questions prévues d'abord à toute la classe puis aux quelques-uns qui sont tout près du tableau auquel il s'accroche et derrière lequel il finit par disparaître... pour copier le texte d'un exercice.

Pendant ce temps l'excitation a monté. Les pas résonnent sur le plancher de bois, Zorro affronte d'Artagnan, les gros bras essaient de faire leur loi, les sages petites filles poussent des cris aigus, le plus calme au fond continue son repas de noix qu'il écrase entre la fenêtre et son montant.

Je suis au fond, oublié depuis que mon absence de réaction aux premières patrouilles de la transgression a montré que je n'étais pas dangereux.

Pendant que ce charmant petit monde est censé faire l'exercice sur le cahier du jour, l'instituteur vient me confier qu'il a des difficultés avec la discipline. Je lui réponds que je le pense aussi. Il me demande ce qu'il faut faire dans cette situation (il est là depuis une semaine et va y rester encore deux). Je lui réponds que je ferai la classe après la récréation comme si je devais le remplacer pour quinze jours.

Ayant subi vingt ans d'école traditionnelle dont quatre d'école normale, fait trente mois de service militaire et ayant actualisé les techniques apprises en ces deux lieux de formation pendant mes premières années d'enseignement, je sais très bien mettre en place «la discipline du soldat».

La suite de la matinée se passe vite, les élèves sont devenus des anges.

A midi moins cinq, pendant la récréation, j'ai posé quelques questions :

- Comment vous appelez-vous ?
- Où habitez-vous ?
- Quand reviendrez-vous ?
- Vous nous ferez encore quelque chose ?

Les sourires, les soupirs, les regards interrogateurs qu'ils retrouvaient automatiquement, j'ai senti converger vers moi

## Chantier B.T.2

### B.T.2 GUERRE D'ALGÉRIE

#### APPEL A DOCUMENTS

Qui pourrait me prêter :

- *Les treize complots du 13 mai* par M. et S. Bromberger.
- *La vraie bataille d'Alger* par le Général Massu.
- *Les porteurs de valises*.

#### APPEL A TÉMOIGNAGES

Ceux qui acceptent d'apporter leur témoignage d'acteur effectif de la guerre d'Algérie sont priés de répondre au questionnaire suivant, en y ajoutant tout ce qu'ils jugeront utile de dire, à envoyer à Fernand LECANU, 153 rue du Bois, 50110 Turlaville.

1. Donner nom, adresse et date de naissance.
2. Indiquer, pour le cas où le témoignage sera utilisé dans la B.T.2, comment il devra être signé (nom, initiale, éventuellement fonction ou titre justifiant le témoignage).
3. Quand as-tu «participé» ? Où ?
4. Dans quelles circonstances ? (civil, militaire de quelle arme, quel grade, correspondant, collecteur de fonds ? etc.
5. Tes rapports avec les Algériens ?
6. As-tu été témoin de faits particuliers, d'événements connus ?
7. As-tu une opinion à donner quant à la période pendant laquelle tu as participé ?

## Chantier B.T.J.

### DOSSIER SUR LA MORT

Un dossier est en cours de constitution. Il contient pour le moment :

- un décryptage d'enregistrement du Puy-de-Dôme ;
- un enregistrement de la Moselle.

• Qui peut m'envoyer ou me signaler d'autres documents ?

• Qui veut prendre en charge pour un projet B.T.J. ? Ecrivez-moi.

Fernand OURY nous a écrit qu'il apporterait son aide à l'équipe.

Ecrire à Jean JULLIEN, Pommiers-la-Placette, 38340 Voreppe.

## Appel pour un projet de livre

AUTEUR : collectif Pédagogie Freinet.

TITRE : Le métier impossible ?

OUVRAGE : C'est un projet qui mijote depuis longtemps. Il s'agirait de réaliser un recueil de textes en formes de «billets», comme ceux que l'on trouve dans *L'Éducateur*. Certains sont des petits chef-d'œuvres d'analyse du comportement d'un enfant, ou du comportement d'une classe à un moment donné ; d'autres témoignent d'une manière très concrète et vivante des doutes, des interrogations, des émotions d'un adulte confronté à la réalité des enfants d'aujourd'hui. Il y a à travers ces lignes, une poésie très simple, inspirés par la vie quotidienne, parfois de l'humour, de la finesse, beaucoup de sensibilité, on y trouve l'expression de nos fatigues, de nos doutes, de nos espoirs.

Un tel recueil en dit très long sur la pédagogie Freinet telle qu'elle est vécue au jour le jour, et dans un langage accessible à tout public : n'importe qui peut saisir, grâce à la forme du récit, ce que peut être une réunion de coopérative à un moment donné, dans une classe précise, avec des enfants bien réels. Un lecteur non-enseignant peut découvrir ce qu'est l'angoisse quotidienne d'un enseignant qui cherche à comprendre par exemple, un enfant perturbé ou perturbateur ; ce qu'il faut de courage pour ne pas se défilier devant les questions posées par les adolescents d'aujourd'hui...

Le but de cet ouvrage serait donc de permettre à des gens pas du tout spécialisés en pédagogie (comme ceux qui le sont trop et qui ont besoin d'atterrir) de découvrir la pédagogie Freinet à travers cette somme de témoignages de gens très divers qui forment l'I.C.E.M.

Ce projet comprend déjà une cinquantaine de textes provenant surtout des numéros de *L'Éducateur* et de quelques bulletins départementaux. Il faudrait des textes plus récents, non-édités, et plus ils seront nombreux, mieux ils permettront une indispensable classification par chapitres afin d'aérer le recueil.

Que ceux qui ont des textes astucieux dans leurs tiroirs et dans leurs bulletins me les envoient.

Marcel VETTE  
38560 Jarrie

## COMMISSION ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DE L'I.C.E.M.

### Après le stage national

Cette année, au mois de juillet, la commission organisait un stage national dans la Seine-et-Marne.

Au cours de ce stage un gros travail a pu être fait selon plusieurs objectifs :

- Faire connaître la pédagogie Freinet et l'I.C.E.M. ;
- Elargir la vie et le fonctionnement coopératif de la commission et de la revue *Chantiers* ;
- Approfondir des thèmes qui nous préoccupent ;
- Vivre ensemble quelques jours des «moments coopératifs».

Aussi après ce stage la commission se trouve renforcée de nouveaux travailleurs, de nouveaux projets.

Thème de travail après le stage pour 80-81 :

- Organisation de la classe.
- Enfants immigrés.
- Lecture.
- Education professionnelle (S.E.S. - E.N.P.).
- Maths.
- Vie coopérative.
- Expression corporelle, sport, jeux.
- Musique en classe.
- Vie en établissements.
- Vie économique.
- G.A.P.P. soutien.
- Formation C.A.E.I.
- Les handicapés physiques.
- Correspondance classe à classe et naturelle.
- Création manuelle.
- Entraide pratique.
- Remise en cause de l'éducation spécialisée.

Ainsi que des réseaux d'échanges en expression adulte et expression enfants.

Tous les résultats des recherches et échanges sont publiés régulièrement dans notre revue mensuelle *Chantiers*.

Nous faisons ici appel à tous les camarades de l'enseignement spécialisé ou non, pour participer à nos travaux :

- soit en liaison de secteurs à secteurs ;
- soit directement par l'envoi de témoignages ou la participation au travail.

Pour travailler avec nous, écrire à Michel FÉVRE, 8 rue Sébastopol, 94600 Choisy-le-Roi.

Pour vous abonner à *Chantiers* (12 numéros par an, 70 F) : chèques au nom de A.E.M.T.E.S., C.C.P. 915-85 U Lille. Ecrire à Bernard MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.



## CHANTIER ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES

Nous avons participé à la rencontre «Evaluation» qui a eu lieu en juillet à Rognes (vous en avez lu le compte rendu dans *L'Éducateur* n° 3 et dans *Techniques de vie* n° 298). Nous n'étions que très peu d'équipes représentées et c'est dommage.

Il est évident que les équipes sont directement impliquées dans ce chantier «Evaluation» parce que, travaillant en équipes, nous sommes plus que les autres camarades Freinet, concernés par l'évaluation du travail des enfants et de plus, nous sommes responsables de toute leur scolarité primaire.

Nous n'avons pas le droit de laisser ce problème de côté.

De plus, en ce qui concerne l'évaluation du travail des adultes, il n'y a que les équipes qui peuvent s'y attaquer.

Le questionnaire d'Andrée Clément a pour objectif de relancer les échanges à ce niveau.

Expédiez tout ce que vous faites en évaluation travail enfants, travail adultes à Andrée.

Ce questionnaire nous remet aussi en mémoire le deuxième axe de recherche du chantier «Equipes»: la **vie relationnelle, la communication au sein d'une équipe**. Là aussi, nous avons beaucoup besoin d'échanger.

Alors, répondez vite !

### *Hep ! les équipes, on voudrait de vos nouvelles !*

- Relance des pistes de travail après le livre.
- Evaluation du travail des enfants.
- Vie relationnelle des équipes (quels outils a-t-on mis en place pour communiquer ?).

Envoyez vos réponses à Andrée CLÉMENT, école de Breuil-le-Sec, 60600 Clermont.

### Comment faites-vous les contrôles pour les enfants ?

a) Trouvez-vous qu'il y a besoin d'un contrôle (évaluation) ?

- pour les acquisitions scolaires
- en français (1)      oui      non
- en maths (2)      oui      non
- en sciences (3)      oui      non
- pour les savoir-faire (4)      oui      non
- pour le développement de la personnalité (5)      oui      non

b) Avez-vous trouvé un moyen ?

pour (1)	oui	non	lequel ?
pour (2)	oui	non	lequel ?
pour (3)	oui	non	lequel ?
pour (4)	oui	non	lequel ?
pour (5)	oui	non	lequel ?

c) Comment faites-vous pour les passages de classes ? Y a-t-il des redoublements ?

oui	non	rare
-----	-----	------

d) Faites-vous des vérifications de niveaux ?

oui	non	lesquelles ?
-----	-----	--------------

e) Suivez-vous votre groupe d'enfants ?

oui	non	combien d'années ?
-----	-----	--------------------

f) Comment assurez-vous le suivi des enfants ? Un dossier individuel de chaque enfant ?

oui	non
-----	-----

Qu'y a-t-il dedans ? Avez-vous une politique commune des repères établie au début de l'année ?

oui	non	laquelle ?
-----	-----	------------

g) Les parents, comment peuvent-ils suivre le travail de leur enfant ?

h) Les techniques nouvelles que vous introduisez dans votre classe, demandez-vous l'avis de l'équipe ?

oui	non
-----	-----

Informez-vous l'équipe ?

oui	non
-----	-----

avant l'installation ?

oui	non
-----	-----

après l'installation ?

i) Comment accueillez-vous les nouveaux enfants :

parents :

enseignants :

### Vie relationnelle et outils de fonctionnement d'équipe :

- Peut-on évaluer, mesurer le travail de chacun dans une équipe ?
- Comment peut-on faire pour équilibrer ?
- L'élan de certains vous gêne-t-il ?      oui      non
- La passivité d'autres gêne-t-elle ?      oui      non
- Constatez-vous de l'agressivité dans votre groupe ?      oui      non
- Est-ce du point de vue de la gestion ?
- pédagogique      oui      non
- exprimé      oui      non
- non exprimé      oui      non
- Est-ce au point de vue de la gestion
- oui      non

exprimé      non exprimé

Est-ce au point de vue personnel ? (rivalités, écrasement...)

- Comment réglez-vous ce genre de situation ?

réunion extraordinaire

réunions espacées (nombre sur un an)

réunions régulières (période)

• Faites-vous des rencontres entre vous ?

institutionnelles	oui	non
amicales (repas, pots, sorties, vacances...)	oui	non

• Communiquez-vous pour la gestion de l'école ?

oui	non
-----	-----

Faites-vous des réunions de gestion (période, durée).

• Avez-vous un outil d'information rapide ?

cahier qui circule

tableau d'affichage (où et quand affiche-t-on ? quoi ?)

les informations et décisions rapides se traitent en grand groupe ?

en mini-groupe ?

par le directeur ?

• Mémoire de l'équipe, suivi des décisions prises

comment est-il assuré ?

### Pour ce qui se passe dans les classes :

Discutez-vous entre vous ?

des enfants ?

des problèmes familiaux de certains ?

des échecs ?

des réussites ?

seulement des cas ?

de vos pratiques pédagogiques ?

oui	non
-----	-----

Faites-vous des réunions à contenu pédagogique dans l'équipe ?

oui	non	période	durée
-----	-----	---------	-------

### Premier appel du chantier «Equipes pédagogiques» pour les journées d'études

Elles auront lieu à Creil (Oise) du 5 avril au 9 avril inclus (arrivée le 5).

Ces journées constitueront pour le chantier une **reprise de contact**. Nous nous sommes beaucoup investis pour ce bouquin Equipes ; les derniers temps, nous n'avons fait que ça et avons vécu sur les acquis.

Maintenant, il est nécessaire de tous se **retrouver** : les anciens et les nouveaux pour essayer de dégager les besoins, les demandes des uns et des autres et pour contacter les équipes hors chantier afin de leur demander de venir travailler avec nous.

**Donc, se retrouver mais pas les mains vides ! se retrouver avec des outils.**

Quels peuvent être ces outils ?

• Au niveau pédagogique : des brevets, des classeurs de français, des fiches-mémoire, des expos... tout ce qui va dans une optique de **continuité**, de cohérence pédagogique dans une équipe ; de manière à voir si un outil utilisé dans les petites classes est repris, modifié (comment) ou rejeté par les classes suivantes, etc.

• Au niveau gestion collective : les cahiers de décision, de réunions, d'informations à faire circuler, les classeurs-mémoire de l'équipe, les classeurs de courrier... de manière à essayer de voir comment on peut s'y retrouver quand on est plusieurs à gérer une école dans un esprit coopératif.

Je pense aussi aux conseils coopératifs avec les enfants... et tout ce à quoi je ne pense pas mais que vous avez inventé, vous dans votre équipe.

Alors, vous venez avec tout ça et vous ajoutez à l'ensemble quelques bouteilles de votre région.

Pour participer au travail du chantier, recevoir les bulletins, écrire à *Liliane CORRE, le Jas Blanc, 13840 Rognes. en joignant un chèque de 50 F.*

### *L'école en bateau Ecole du voyage*

L'Ecole en Bateau - Ecole du Voyage se propose de vous informer sur ses activités. Une projection de diapositives illustrera un entretien que nous pourrions avoir autour de cette expérience. Si vous êtes intéressés, signalez-nous où nous pouvons organiser ensemble une telle réunion.

Ecrire à Ecole en Bateau, 5 allée Floréal, 92190 Meudon.



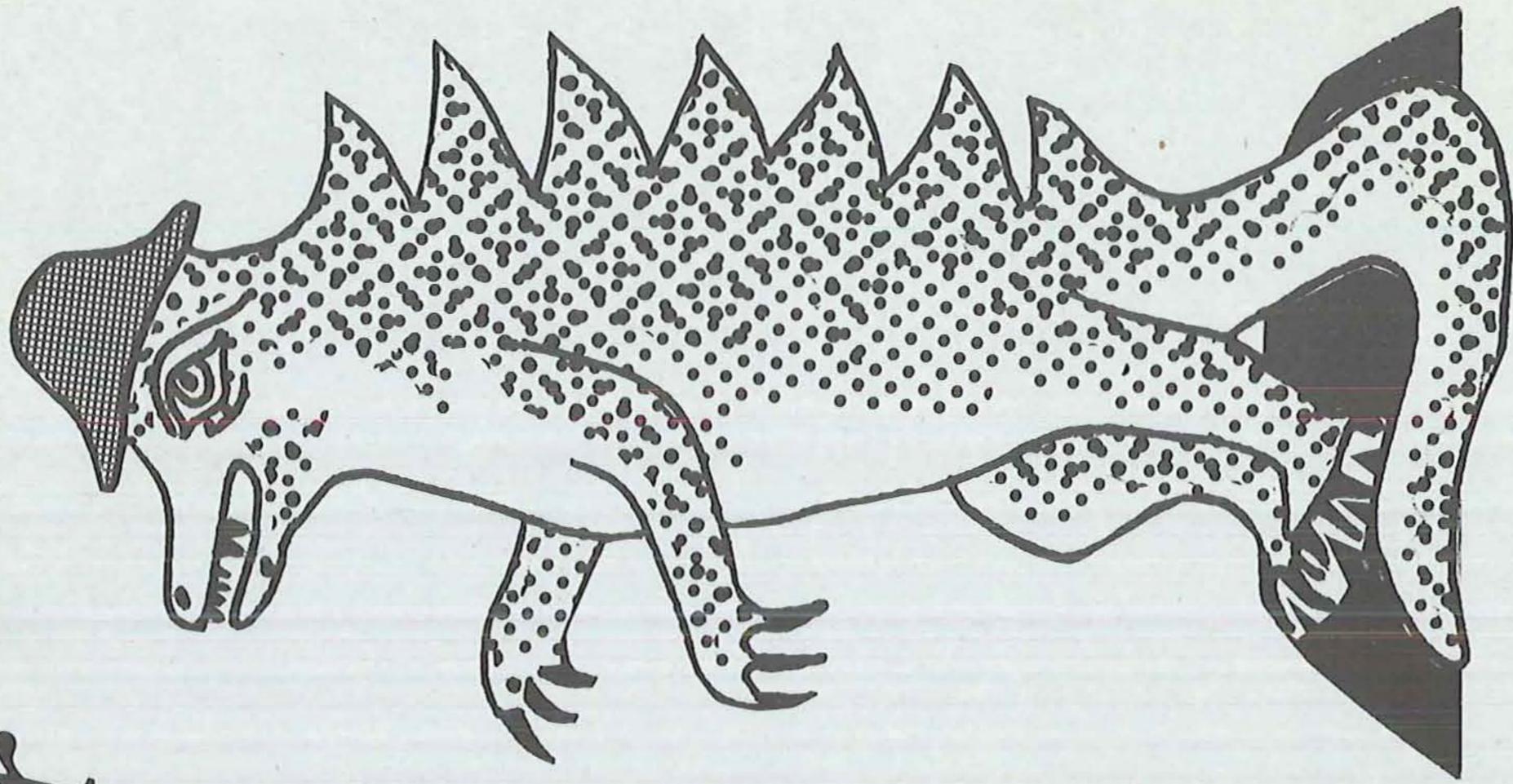
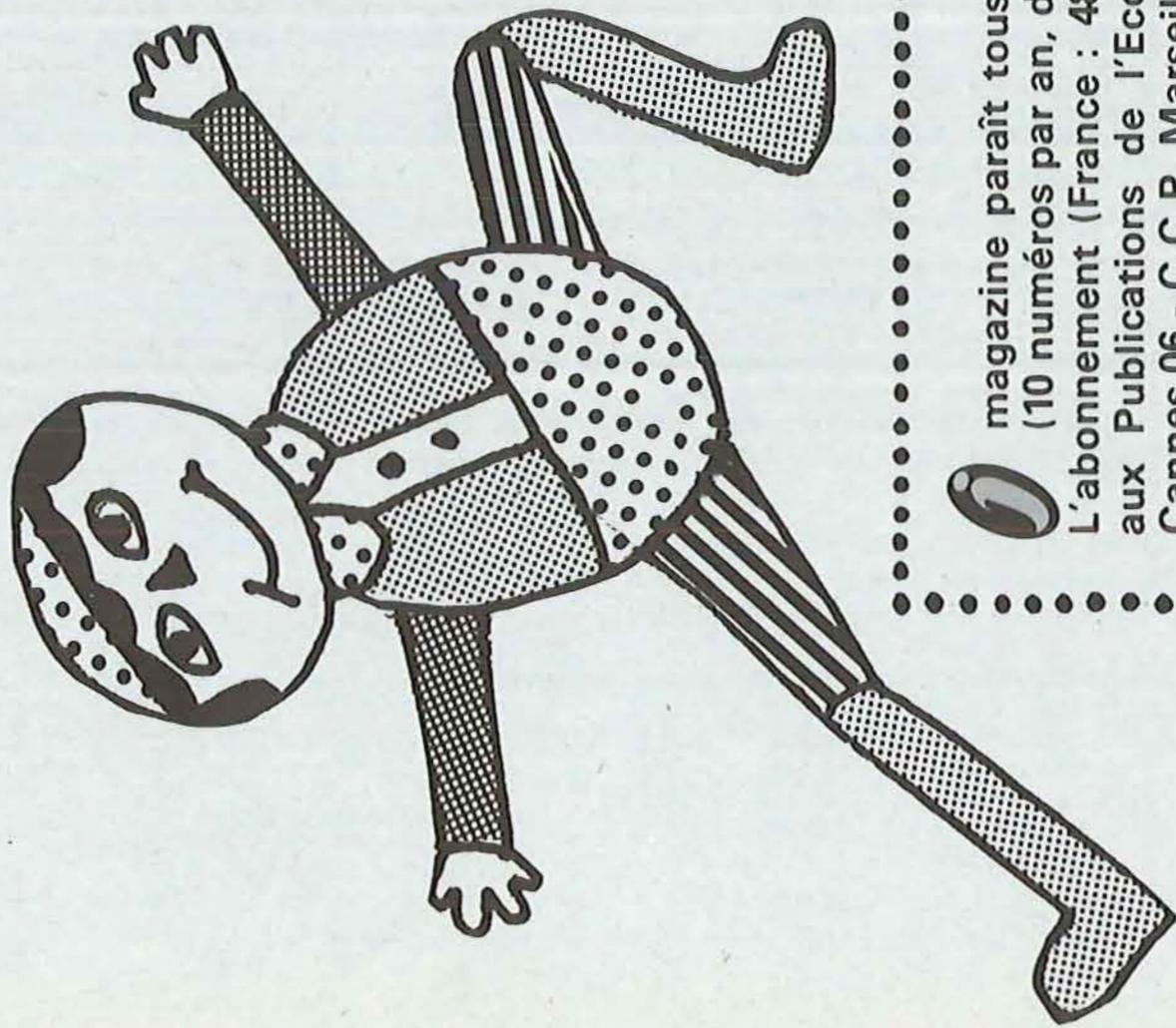
# magazine

*une revue faite avec des enfants*

avec

- des histoires vraies ou inventées
- des textes documentaires
- des jeux
- des bandes dessinées
- des activités de construction, recherche cuisine, etc.

# le plaisir de lire



magazine paraît tous les mois pendant l'année scolaire  
(10 numéros par an, de septembre à juin).  
L'abonnement (France : 48 F - Etranger : 58 FF) est souscrit  
aux Publications de l'École Moderne Française (P.E.M.F.),  
Cannes 06 - C.C.P. Marseille 1145-30 D.

## Le Théâtre de l'OPPRIMÉ au stage Bourgogne-Champagne un THÉÂTRE-FORUM sur l'INSPECTION

Un sujet qui concerne directement tous les participants, et qui est bien dans le vent des luttes actuelles : l'inspection.

Une vingtaine de stagiaires intéressés par les techniques Boal pour en avoir entendu parler ou y avoir participé.

Des jeux d'échauffement pour se sentir corporellement actif, des jeux qui créent le groupe, des images d'oppression qui font émerger l'émotion...

Nous voilà prêts, au bout de deux séances de deux heures, à nous raconter nos inspections.

Revivre ces moments est assez dur. On retrouve ses humiliations, ses colères, son impuissance. On s'aperçoit que tous, au niveau individuel, ont vécu l'inspection comme une oppression très forte. Le cas d'Ida (institut en maternelle) est choisi pour le forum.

Nous allons faire de son histoire individuelle notre histoire collective, la décortiquer, isoler l'essentiel, l'objectiver, la remettre en scène. Ida vivra son histoire, des filles du groupe seront l'inspectrice et la collègue.

Voilà comment ça se présente :

### PREMIÈRE ÉTAPE préparation du forum

**Première scène.** — Ida et son inspectrice participent à une séance de dynamique de groupe avec une dizaine d'autres personnes.

L'inspectrice parle du langage commun à tout le monde, dont chacun doit savoir se servir. Ida riposte qu'un de ses élèves, Stéphane, ne sait parler qu'avec des grossièretés, mais qu'il a bien le droit de s'exprimer aussi.

Regard de l'inspectrice, froid, un peu méprisant, un peu ironique...

**Deuxième scène.** — Dans la cour de récréation, Ida et sa collègue surveillent leurs élèves. L'inspectrice arrive. La collègue est très inquiète à l'idée d'être inspectée. Ida le sera ensuite. Les protestations d'Ida quant à l'organisation de la matinée et au partage de la salle de jeux, qui donnerait priorité à Ida pour être inspectée d'abord, sont repoussées par l'inspectrice : «*Arrangez-vous entre vous.*»

**Troisième scène.** — L'inspection. Ida est dans sa classe, elle va d'un atelier à un autre pour aider ses élèves (cuisine, bricolage, bibliothèque, poupées, dessin). L'inspectrice entre en classe ; personne n'y fait attention. Elle s'assied et écrit. Cela dure 20 mn dans la réalité.

**Quatrième scène.** — L'entretien. L'inspectrice est assise sur une table du coin bibliothèque, Ida est debout.

L'inspectrice. — *Mme Planchet, il est midi moins le quart, je dois être absolument à l'Inspection Académique à midi moins cinq, nous n'avons que dix minutes pour parler de votre classe. Tout d'abord je suis étonnée de ne voir nulle part des pictogrammes qui sont le meilleur moyen de communiquer par écrit entre enfants de cet âge.*

Ida. — *Mais madame je vois autrement la communication écrite. Je pratique la correspondance et...*

L'inspectrice (refermant son sac, pressée). — *Je trouve que tout cela manque des structures les plus élémentaires. En un mot, votre classe m'a fait l'effet d'une aimable garderie.*

**Cinquième tableau.** — Un mois plus tard. Ida reçoit son rapport. On la voit le lire avec une émotion de plus en plus forte, tandis que l'on entend le texte dit en «voix off» par l'inspectrice.

*«Madame Planchet dirige une classe de maternelle. Le matin de ma visite fonctionnaient cinq coins de vie (coin poupée, cuisine, bricolage, bibliothèque, dessin).*

*Au coin cuisine, j'ai remarqué que les enfants étaient livrés à eux-mêmes sans autre fiche de travail qu'une recette sous forme de dessin alors qu'il eut été souhaitable de la présenter sous forme de pictogramme de façon à ce que les enfants soient préparés efficacement à l'apprentissage de la lecture.*

*Pas davantage de fiches dans le coin poupée qui auraient pu structurer cette activité de jeu.*

*La présence d'un atelier bricolage est intéressante mais le fait qu'il ait lieu simultanément avec les autres ateliers n'aide pas la maîtresse à rendre ses consignes efficaces.*

*Le coin lecture est plaisant et les livres sont bien choisis mais les enfants sont un peu trop livrés à eux-mêmes et je regrette que Madame Planchet ne prenne pas le temps de s'associer auprès d'un groupe d'enfants pour leur lire un conte qui comme on le sait constitue une excellente approche du langage écrit.*

*Madame Planchet considère le dessin libre comme une activité préparatoire à l'écrit mais cela ne peut remplacer les exercices systématiques tels que le pictogramme.*

*Madame Planchet a de bons rapports avec les enfants ; elle a des qualités certaines qu'une réflexion sur sa pratique quotidienne pourrait améliorer.*

### Deuxième étape le forum proprement dit

Tous les stagiaires sont là ce soir. A tour de rôle, des camarades animent des jeux d'échauffement auxquels tout le monde participe :

- toucher trois personnes à la fois ;
- la chaîne des nœuds ;
- les voitures aveugles ;
- les statues ;
- les balles qui font du bruit et qu'on échange ;
- le ballon qui se dégonfle.

Ensuite tous ceux qui ne jouent pas le spectacle s'associent, mais le joker leur recommande de rester actifs, d'être prêts à intervenir.

Les cinq scènes vont se dérouler une première fois comme elles ont été prévues. Puis une deuxième fois, les acteurs les rejoueront exactement de la même façon, jusqu'à ce qu'un spectateur crie «stop» et vienne remplacer soit l'opprimée (Ida) pour essayer de lever son oppression, soit, si celle-ci semble levée, pour renforcer l'oppression exercée par l'inspecteur.

Les interventions qui ont lieu ce soir-là ne réussirent pas vraiment à lever l'oppression, au moins au début. Le mot «magique» fut prononcé plusieurs fois, lorsqu'il semblait que la situation réelle dans l'espace et le temps ne pouvait pas permettre ce genre d'intervention.

Peut-on changer le caractère des personnages ? Peut-on recourir à des solutions collectives ? Un spectateur peut-il continuer le spectacle en bâtissant le sien dans la perspective des moyens à se donner pour lutter contre l'oppression ?

Autant de possibilités que ce soir-là, joker d'occasion, j'ai choisi de donner, dans une certaine mesure, même si les règles du théâtre-forum s'en trouvaient modifiées.

Car nous avons à rôder cet outil, à tâtonner avec, à faire nos expériences ; si les plus jeunes n'ont pas toujours pu intervenir avant que les plus anciens n'aient amorcé des luttes possibles, du moins ceux-ci ont montré que des solutions pouvaient être trouvées, en faisant appel aux copains, au groupe I.C.E.M., aux syndicats... C'était une information aussi qui passait par le théâtre.

On se sentait mieux après le «spectacle». Était-ce le signe qu'on allait être démobilisés pour la lutte ? Ces techniques n'ont-elles pas comme résultat de lever l'oppression individuelle (catharsis) et de faire oublier la lutte à mener ?

La preuve du contraire fut donnée par les camarades qui, en disant leurs impressions personnelles sur la soirée, montrèrent que non seulement leur impression n'était pas oubliée, mais qu'au contraire une certaine panique les prenait à l'idée d'être inspectée, d'avoir envie de réagir, et de ne pas savoir quoi faire...

Théâtre-forum = outil de sensibilisation, de renforcement des résistances, de mise en commun d'oppressions individuelles pour mieux lutter... En tout cas, ce fut une soirée très animée, qui se prolongea longtemps par des discussions en petits groupes, et pendant laquelle on ne s'est pas inutilement agressé, on a vécu ensemble, été émus ensemble, ri ensemble.

Moi j'ai trouvé ça plus intéressant qu'un débat tous en rond où il y a trois ou quatre ténors qui causent et les autres qui s'endorment...

Mais c'est mon opinion d'animatrice-observatrice-participante, qui ne saurait en aucun cas se prétendre objective.

Simone HEURTAUX



## Un écho du Séminaire de didactique des mathématiques

Le séminaire entame sa quatrième année d'existence malgré les coups terribles portés à ce secteur de recherche, sur le plan universitaire durant les vacances 1980.

Au programme du premier séminaire de cette saison 1980-1981, trois interventions suivies d'un débat.

**Samedi 18 octobre (matin) :**

**Intervention de F. Pluinage (Strasbourg)**

*«Rôle du langage et des schémas dans la résolution de problèmes mathématiques à divers niveaux scolaire.»*

L'objectif est de tenter de voir plus clair dans «cet écheveau pour le moins compliqué emmêlant langues naturelles, langues formelles, symboles, figures, représentations, schémas» (dixit l'orateur).

Il nous fournit même une définition du «schéma» : «Une organisation non linéaire de signes graphiques utilisant les deux dimensions du plan selon des conventions universelles (ou pouvant être explicité par une légende) pour représenter.»

F. Pluinage, au travers de nombreux exemples empruntés principalement au domaine mathématique, essaie d'illustrer ce propos. On en retient qu'à côté du travail déjà fait dans le domaine sémiologique, par exemple, il n'en reste pas moins un gros travail du point de vue de la didactique.

**Samedi 18 octobre (après-midi) :**  
**G. Audibert (Montpellier)**

Cette fois, c'est le domaine de l'heuristique qui est abordé avec un exposé sur «Processus de recherches de problèmes de géométrie chez l'élève de l'enseignement secondaire.»

Il s'agit d'un travail collectif dont le but principal est de «comprendre comment sont liés les idées et les observables dans un processus de recherche de problème de géométrie chez l'enfant normalement scolarisé de 11 à 19 ans et plus particulièrement chez l'élève du premier cycle.»

Le cadre théorique de cette investigation prend sa source dans la ligne des travaux de Piaget, de Polya et de Glaiser.

Cette étude s'est appuyée sur le problème suivant : «On donne deux cercles et un rectangle. Quel est le plus grand nombre possible de points d'intersection ?»

50 dessins, 50 protocoles réalisés au moyen de la «méthode d'exploration critique» permettent de dégager, pour l'essentiel, trois concepts heuristiques qu'ils nomment ainsi : les compensations de lacunes locales, l'équilibre, les processus de différenciation-intégration.

Ainsi est mis en évidence l'importance du rôle donné aux observables par les élèves dans la recherche d'un problème de géométrie, ce qui permet de mieux situer la démonstration dans le processus de recherche de l'élève.

Les résultats complets de cette recherche sont décrits dans une publication de l'I.R.E.M. de Montpellier sous le titre : *Processus de recherche de problèmes de géométrie chez l'élève de l'enseignement secondaire* (G. Audibert, juillet 1980).

Ici, en résumé, voici ce que nous apprenons :

A la suite de ces expériences le cheminement de la pensée d'un élève face à un problème de géométrie peut être décrit de cette façon :

*«Tout d'abord l'élève va dessiner et tout de suite chaque dessin est anticipé, puis réalisé et enfin observé. Cette observation coordonnée à une réflexion déjà préexistante, le conduit à une nouvelle anticipation, suivie d'une réalisation et le cycle recommence...»*

Quant à l'enchaînement des processus élémentaires, il apparaît ainsi :

*«Le plus simple consiste pour l'élève en un changement partiel d'une réalisation qu'il vient d'observer afin d'en obtenir une nouvelle lui fournissant des idées. Ce processus est appelé «variation locale.»*

*Le plus fréquent est fondé sur la compensation d'une lacune locale ; l'élève remarque un défaut ou une lacune dans sa réalisation qu'il est en train d'observer, il décide alors d'améliorer ce défaut particulier afin de faire progresser de façon précise la solution du problème.»*

Enfin on touche alors à des questions d'une grande importance (et tout particulièrement pour un enseignant de mathématique) :

- «Comment l'élève se comporte-t-il globalement ?
- Lors d'un échec qu'est-ce qui l'empêche de trouver la solution du problème ?
- Pourquoi s'arrête-t-il de chercher après avoir donné une solution qui peut parfois même être inexacte ?»

Si les deux premières restent pour l'instant en suspens, apportant ainsi la perspective de nombreux travaux, l'équipe nous donne un élément de réponse à la troisième, exprimée au travers du concept d'«équilibre».

*«Si l'élève aboutit à une solution inexacte mais correspondant à une situation mathématique spécifique, coutumière à l'enfant et de ce fait rassurante, alors il s'arrête. Il dit : «j'ai fini», car il a atteint un équilibre.»*

Comment alors, arrive-t-il à résoudre le problème ?

*«Après avoir extrait du problème général des sous-problèmes plus simples qu'il différencie, et du problème général, et entre eux, grâce à une observation et une bonne coordination des observables et des idées, il les résoud. Enfin il rassemble les résultats, les coordonne et les intègre en un tout qui est le problème général donné au départ. Ainsi trouve-t-il la solution.»*

C'est ce long processus qui est appelé «le processus de différenciation-intégration».

Il a pu être constaté que, dans sa recherche, les outils les plus importants pour l'élève sont le dessin, l'image mentale et la démarche expérimentale. Ce résultat n'est pas sans nous donner à réfléchir dans un enseignement des mathématiques traditionnellement déductif et fort enclin à négliger les observables.

Il va de soi qu'une longue liste de questions s'établit suite à ce travail sur les impli-

cations non seulement didactiques mais aussi pédagogiques : comme par exemple :

- Les processus heuristiques ne devraient-ils pas bénéficier dans la scolarité d'un apprentissage suffisant ? Naturellement ceci aurait des effets sur l'organisation des classes (effectif, travaux pratiques...).

- Etc.

Pour ma part, je ne puis m'empêcher de faire le rapprochement (de par ma conception pédagogique située dans la ligne de l'Ecole Moderne - pédagogie Freinet) avec ce que Freinet, lui-même, décrit dans *Essai de psychologie sensible* sous la rubrique «Tâtonnement expérimental». J'y vois dans ces travaux une illustration de ce processus d'apprentissage, fondement de la pédagogie Freinet. Il va de soi que des recherches sont encore à mener longuement (ce que j'ai l'intention de faire d'ici quelques années, par ailleurs, sur ce sujet).

Huitième loi :

### DU TATONNEMENT INTELLIGENT

*Si l'individu n'est sensible qu'à l'appel impérieux de son être et aux sollicitations extérieures, ses réactions se font mécaniquement, en raison seulement de la puissance de l'appel et des variations des circonstances ambiantes.*

*Chez certains individus - animaux ou humains - intervient une troisième propriété : la perméabilité à l'expérience qui est le premier échelon de l'intelligence. C'est à la rapidité et à la sûreté avec lesquelles l'individu bénéficie intuitivement des leçons de ses tâtonnements que nous mesurons son degré d'intelligence.*

**Dimanche 13 octobre 1980 (matin)**

Graciela RICCO expose sur le thème : «Didactique et acquisition du concept de volume dans le premier cycle.»

Je terminerai cet article par quelques informations générales :

Les trois autres séminaires se tiendront à l'E.N.S., 46 rue d'Ulm, Paris V<sup>e</sup> :

- 17-18 janvier 1981,
- 14-15 mars 1981,
- 16-17 mai 1981.

Ils sont ouverts à tous.

Enfin une revue vient de voir le jour : *Recherches en didactique des mathématiques* (éditée par «La Pensée Sauvage»). Elle apporte les informations sur les diverses recherches effectuées en France en didactique des mathématiques.

Abonnement (3 numéros par an) : 100 FF (particulier) ; 80 FF (étudiant) ; 200 FF (institution ou apparenté).

Pour tout renseignement, écrire à LA PENSÉE SAUVAGE éditions, B.P. 141, 38002 Grenoble Cedex.

Jean-Claude RÉGNIER

## VENEZUELA

### Une analyse latino-américaine du projet d'éducation populaire de l'I.C.E.M.

A Caracas fonctionne depuis huit ans une COOPERATIVA LABORATORIO EDUCATIVO qui édite une revue mensuelle format de poche: *Cuadernos de educación*, qu'on peut considérer comme la plus vivante et la plus militante dans son domaine, en Amérique du Sud. L'équipe qui en est responsable ne dépasse pas une dizaine de personnes. Aux *Cuadernos de educación*, revue d'analyse politico-pédagogique, se sont ajoutés les *Cuadernos de pedagogia*, centrés, eux, sur la pédagogie pratique et qui doivent leur naissance à une visite faite en Europe par l'équipe dirigeante aux coopératives issues du mouvement Freinet en France, Italie et Espagne.

Il peut être intéressant de noter au passage la description comparative que les auteurs font des trois mouvements :

L'I.C.E.M. français leur paraît être marqué par la personnalité et la légende de Freinet, investissant tous les efforts dans la diffusion de l'imprimerie et de nouvelles techniques scolaires, en priorité.

«L'I.C.E.M., institutionnalisé en 1948, compte actuellement 20 000 enseignants réunis en équipes pédagogiques. Ces éducateurs d'avant-garde se sont considérés dès le début comme réunis dans une organisation spécifiquement pédagogique, créant et diffusant son propre matériel pédagogique, fabriqué à partir de la pratique quotidienne et non en appui de théories pédagogiques et perfectionné sans cesse depuis 1960.»

**LE MOUVEMENT ESPAGNOL** s'appellera d'abord la Cooperativa de la Imprenta en la Escuela, au moment de sa fondation par un petit groupe d'éducateurs de Lérida (Catalogne). Il devra passer rapidement à la clandestinité pour se faire reconnaître en 1974 sous le sigle ACIES (Asociación Española para la correspondencia y la Imprenta Escolar). Nouvelle mutation en 1977, au congrès de Grenade : le MCEP (Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular) se réclame «d'une lutte pour une école au service de la classe des travailleurs». En 1978, le congrès de Santiago notera pourtant avec regret que tous ses militants sont engagés maintenant sur le plan politique et syndical et qu'il leur reste peu d'énergie à consacrer au mouvement. Leurs efforts syndicaux et politiques ont enlevé à ce dernier ce qui lui était spécifique, en temps que mouvement pédagogique, c'est-à-dire une certaine pratique scolaire.

**LE MOUVEMENT ITALIEN** : En 1951, la C.T.S. (Cooperativa de la Tipografia en la Escuela) travaille avec le souci d'introduire dans ses classes des principes de démocratie et de liberté, pour lesquels les maîtres luttent par ailleurs sur le plan politique, depuis la libération nationale. En 1956, la C.T.S. devient le M.C.E. (Movimento di Cooperazione Educativa) et se déclare en 1964 : «une association autonome d'éducateurs et de coopérateurs scolaires désireux de contribuer à la rénovation de l'école, ceci dans l'esprit du M.C.E., c'est-à-dire en tenant compte des implications sociales des activités éducatives. En 1974, le rôle unitaire du M.C.E. se renforce. Il se définit dorénavant comme une organisation au sein du mouvement

ouvrier qui intervient dans le milieu pédagogique avec des objectifs et des méthodes spécifiques toujours liés au contexte plus large de la lutte des masses laborieuses et de leurs organisations dans tout le pays.»

Les trois mouvements ont indéniablement des caractères communs :

1. LA COOPÉRATION, au sens fort du mot, avec ce que cela suppose en expériences, ajustement de structures, renouvellement des techniques, établissement de nouvelles relations dans la production, participation égalitaire dans la prise de décisions et de responsabilités.

2. LA CRITIQUE PERMANENTE organisée sous forme de discussion à l'intérieur des groupes, considérée comme un instrument de perfectionnement. C'est grâce à cette pratique que les mouvements ont pu évoluer.

3. LA DIMENSION POPULAIRE : Offrir en priorité aux enfants des classes populaires des techniques plus efficaces de formation. Travailler pour une société différente.

Pourtant, chacun de ces mouvements a un profil différent.

«Les éducateurs français nous paraissent être les authentiques artisans du travail scolaire, un travail tout en dédicace dont il est sorti une série d'outils que tout le monde reconnaît comme indispensables.»

A l'opposé les éducateurs espagnols ont réalisé leurs expériences presque exclusivement dans des écoles privées où ils n'ont d'ailleurs adopté qu'une partie des techniques Freinet sans les exploiter systématiquement. Ils donnent plus d'importance aux facteurs extra-scolaires, à l'organisation des éducateurs, à la politique d'éducation sur un plan général, aux problèmes de scolarisation et de sélection, au rôle que doit jouer l'école publique. Les questions pédagogiques ne les intéressent que pour autant qu'ils sont en mesure de les rattacher aux problèmes politiques et sociaux.

Les éducateurs italiens ont produit des outils pédagogiques assez semblables à ceux de la C.E.L. en France. Néanmoins, ils nous semblent plus simples et donc plus accessibles à des écoles populaires. Ce qui distingue surtout le mouvement italien du mouvement français, c'est le dépassement des luttes parallèles : on ne saurait concevoir qu'on puisse mener une lutte distincte au sein du M.C.E. et au sein des syndicats ou des partis. Actuellement la lutte est conjointe avec des implications dialectiques mutuelles.

En résumé si les Français sont remarquables sur le plan des réalisations pédagogiques et les Espagnols très compétents pour les aspects sociaux de l'éducation, les Italiens paraissent avoir réussi la synthèse harmonieuse des deux facteurs.»

N.D.T. — Il s'agit là d'une analyse très schématique et par certains aspects un peu caricaturale mais qui peut donner envie d'étudier comment une pédagogie Freinet a pu se développer dans trois déroulements historiques différents (économie, organisation politique, syndicale). Il y aurait matière à thèse...

Après cette mise en place du décor européen, l'équipe des Cuadernos de Educación passe à une présentation du projet d'éducation populaire français en la faisant précéder d'un avertissement à l'intention des lecteurs vénézuéliens :

«1. LA RÉALITÉ SCOLAIRE décrite par le P.E.P. se limite à quelques thèmes retenus en fonction des alternatives que leur apporte la pédagogie Freinet. Cette étude trouve son intérêt en ce qu'elle oppose le réel vécu en milieu scolaire à la description qu'en font les instructions officielles dans leurs «réformes modernisantes». Pourtant sa faiblesse provient

de l'absence d'un cadre plus structuré de l'analyse qui ferait apparaître et situer toutes les alternatives de changement. On oppose la pédagogie Freinet à la pédagogie ordinaire mais on ne fait pas l'analyse et le bilan des autres mouvements et des autres forces qui travaillent au changement de l'école ce qui réduit la valeur sociologique de l'ouvrage et en affaiblit l'impact politique.

Il faudrait compléter la lecture du P.E.P. par celle des Cuadernos n° 9-10, 28-29, 44-45, 59-60 pour comprendre que le système capitaliste au Venezuela ne se développe pas de la même façon qu'en Europe. Chez nous, il s'agit d'un capitalisme installé dans un pays dépendant, avec un haut indice de marginalisation sociale et une absence de système scolaire. Il faut, de plus, prendre en compte la perte de notre identité nationale et la détérioration des valeurs spécifiques de notre culture.

2. En ce qui concerne les ORIENTATIONS FONDAMENTALES DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE, nous pensons qu'elles sont applicables au Venezuela en ce qui concerne : l'éducation centrée sur le travail productif, le respect de l'identité et des différences individuelles, la libre expression sous ses formes multiples, une orientation pour l'acquisition du savoir qui se fonde sur le plaisir, l'autonomie, la responsabilité, l'utilisation du réel comme point de départ de la connaissance et de l'action. Pourtant quelques propositions concernant la conception du travail productif dans la société nous paraissent naïves, dans la mesure où ce n'est jamais l'école qui fixe les normes du travail professionnel mais plutôt l'inverse : le travail scolaire est généralement modelé sur le travail professionnel et en hérite l'esprit, le style. Enfin, l'emploi des moyens de communication, dans le P.E.P., est présenté comme un phénomène toujours positif. Nous pensons que toute communication n'est pas bonne en soi et qu'il faut apprendre à en déchiffrer les effets de domestication et d'aliénation. On n'insiste pas assez sur cet aspect de formation critique dans le P.E.P.

A en croire le P.E.P., l'introduction d'un travail créatif et productif dans nos classes pourrait se faire sans difficulté. Cette opération n'est pas aussi magique qu'on veut le dire et, au Venezuela, il faut tenir compte d'obstacles non négligeables :

1. La capacité créative des individus est freinée par la tendance à importer et à reproduire ce qui se fait à l'étranger.

2. Dans notre système scolaire, le maître a peu de possibilités de développer sa propre créativité : il obéit essentiellement aux normes imposées et aux programmes officiels.

3. Une nouvelle pratique éducative exige un travail permanent de formation et de suivi auprès des maîtres. Ceux-ci n'ont eu jusqu'à présent aucune formation solide, ni traditionnelle, ni autre et ce handicap freine tout processus de rénovation.

4. La stratégie de lutte et les revendications apparaissent souvent dictées par la conviction que l'école à elle seule peut transformer la société. L'organisation des luttes paraît ainsi s'organiser autour de l'école et la relation entre les militants coopérateurs et le militantisme, au sein de la cité, est mal définie. Cette prédominance conduit ainsi à une occultation des objectifs réels.

CONCLUSIONS : Le projet P.E.P. est un texte intéressant et important dont il faudrait repenser la fiabilité pour le Venezuela pour ne pas reproduire, avec les inconvénients que cela comporte, un modèle importé.»

Traduit et condensé par Roger UEBERSCHLAG

## Création manuelle et technique ATELIERS ET DÉCLOISONNEMENT

Raymond DUMEZIL (*La Brèche* n° 55), Annie BELLOT (*L'Éducateur* n° 9 de l'an dernier) ont déjà témoigné de la manière dont ils s'organisent coopérativement en C.E.S. quant à la création manuelle et technique.

C'est au tour de Jean-Claude PRUVOT, d'Evelyne et de Daniel VILLEBASSE de retracer l'évolution sur cinq années d'une expérience qu'ils continuent d'ailleurs de vivre dans leur école élémentaire de perfectionnement de Tourcoing.

### LES ENFANTS ET NOUS

Les «laissés pour compte», les cancrès, les refoulés d'un système scolaire qui ne veut pas admettre sa faillite...

Des débiles, bien sûr, et encore...

Surtout des gosses qui refusent l'école, une certaine Ecole...

Disons-le tout de suite, tout n'est pas de la faute de l'Ecole et d'une certaine pédagogie...

Parmi nos gosses, beaucoup de cas sociaux : la Société est aussi responsable...

En 1973-1974, sur 45 élèves :

- 8 cas sociaux placés en Maison d'Enfants ;
- 5 cas sociaux «recensés» suivis par l'Aide Sociale,
- 7 cas sociaux «non recensés» mais qui mériteraient bien de l'être...

Soit 20 enfants, presque 50 % !

Bref, on ne pouvait refaire avec ces enfants ce qui avait amené leur placement chez nous, on ne pouvait refaire l'«école», du moins l'école dont ils avaient une image caricaturale (?) en tête, il fallait faire autre chose...

Alors nous nous sommes orientés vers une forme de travail communautaire, pour les élèves comme pour nous.

La diversité physique, morale, affective, intellectuelle de nos gosses devaient nous conduire à refuser la structure «classe» pour nous orienter de plus en plus vers une «structure de groupe» où chaque enfant pourrait choisir le plus souvent possible non seulement son activité, mais la «tête» de l'adulte qui lui «revenait le mieux» à un moment de son évolution.

Notre travail n'est plus seulement le travail de l'«instituteur», il se rapproche de celui de l'Éducateur, l'Ecole n'est plus seulement Ecole, mais Maison d'Enfants.

### LES LOCAUX ET L'ORGANISATION ANTÉRIEURE

Nous le dirons tout de suite, car certains camarades nous le diront : nous sommes favorisés...

De vieux murs, une cour en macadam de 50 m sur 15 m, sans arbres, sans verdure avec des murs de 4 m de haut tout le tour...

Mais des salles de classes comme on en fait plus... 8 m sur 8 m, des couloirs, des «recoins» qu'on aménage facilement en «ateliers» supplémentaires.

Des locaux vétustes mais offrant des possibilités introuvables dans un bâtiment moderne et «fonctionnel».

En 1969 l'école existe depuis deux ans, les trois classes travaillent chacune dans leur «coin».

Il y a les «petits», les «moyens», les «grands».

**Critères de passage :**

Les petits «montent» chez les moyens quand ils savent lire.

Les moyens montent chez les grands à 12 ans. Ils y restent jusqu'à 14 ans et bientôt 16 ans, car la seule S.E.S. de la ville ne parvient pas à «éponger» tous les «candidats».

### LA PREMIÈRE ANNÉE DE L'EXPÉRIENCE

Des discussions en fin d'année dernière et la comparaison de nos emplois du temps en ce début d'année nous font constater deux choses :

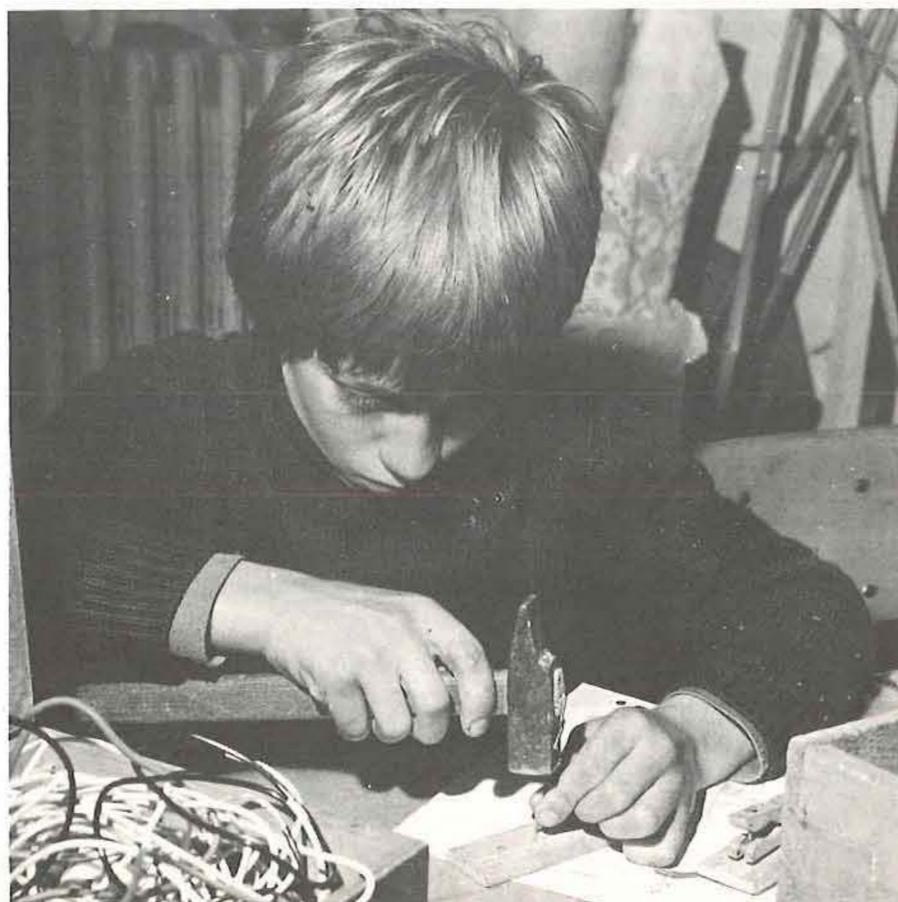
1. Nous avons dans nos classes sensiblement les mêmes activités manuelles cela étant dû au fait que nous avons des garçons et des filles. Les réussites sont inégales suivant les classes et les maîtres : Daniel et Jean-Claude réussissent mieux en terre et en bois, Evelyne ayant bien sûr des facilités en couture et en broderie, domaines où Daniel et Jean-Claude «laissent faire» les filles ce qui est loin d'amener toujours des réussites...

2. Le matériel est dispersé dans les trois classes, d'où trop de matériel sur le plan de l'école et paradoxalement pas assez de matériel dans chaque classe...

Nous décidons de tenter un regroupement des ateliers : un ou deux ateliers par classe et possibilités de choix de leur atelier par les enfants pour une durée déterminée.

Dans la pratique, le travail manuel se déroulera toute l'année suivant les principes suivants :

- Travail manuel tous les jours de 15 heures 30 à 16 heures 30.
- Ateliers regroupés de la façon suivante :
  - Classe de Jean-Claude : expression graphique et terre, poterie, céramique.
  - Classe de Daniel : travail du bois, maquettes ou bricolages libres, rotin et marionnettes.
  - Classe d'Evelyne : couture, broderie, collage de tissus...
- Mais resteront dans chaque classe :
  1. L'imprimerie : chaque classe tenant à garder son journal scolaire propre (rythmes de parution différents, correspondance scolaire par classe...).
  2. L'atelier «peinture» qui étant ouvert toute la journée doit continuer à exister dans chaque classe.
- Temps de présence à un atelier : deux semaines.
- Choix libre de l'atelier au niveau de chaque classe.



— Organisation pratique du choix : Dans chaque classe les enfants font un premier choix et désignent l'atelier qui a leur préférence, et font ensuite un deuxième choix au cas où il y aurait trop de monde dans l'atelier demandé. En effet, il faut quand même «équilibrer» chaque atelier afin que les trois maîtres aient environ une quinzaine d'enfants, étant entendu que nous ne sommes pas à quelques unités près, en plus ou en moins.

Depuis maintenant cinq ans que ce système fonctionne nous n'avons dû nous servir qu'une seule fois du «deuxième choix» et excepté cet incident les enfants ont toujours pu aller dans l'atelier choisi en premier. Hasard ou choix judicieux des ateliers ?

Il faut dire aussi que les ateliers qui ne supposent pas un «support logistique» important tels que le rotin ou les marionnettes peuvent aller d'une classe à une autre afin d'équilibrer les effectifs.

Et il y a aussi l'atelier «n'importe quoi», atelier libre où les enfants apportent leurs idées de travaux et les réalisent...

## LA SECONDE ANNÉE

Le système de travaux manuels mis au point l'an dernier est reconduit avec une variante : il n'y a plus de durée limite de présence à un atelier (deux semaines l'année dernière) car pour les enfants le temps est souvent trop court pour mener à bien une réalisation d'autant qu'il faut en général un quart d'heure chaque soir pour le rangement. Il y aura changement d'ateliers lorsqu'une majorité aura fait sentir son désir d'en changer.

L'organisation que nous avons mis en place nous oblige à reconsidérer le fonctionnement des conseils de classe et des coopératives.

**CONSEILS DE CLASSE :** Chaque classe avait le sien où étaient débattus les problèmes de vie de la classe et examinés les réalisations des camarades.

Ce système ne peut plus être appliqué dans sa totalité et tous les problèmes qui se créent en T.M. ne peuvent plus être discutés en conseil car, bien souvent les intéressés ne sont pas des élèves de la classe, mais ceux d'autres classes présents uniquement en T.M.

Nous créons alors ce que les enfants appellent le «conseil d'école» où, toutes classes réunies, sont débattus les problèmes relationnels ou d'organisation dans les ateliers et où sont exposés et critiqués les travaux des camarades.

**LES COOPÉRATIVES :** Jusqu'alors chaque classe avait son petit budget, géré par les enfants, et destiné principalement à approvisionner en matériel les ateliers de travaux manuels.

Le problème sera soulevé par les enfants eux-mêmes, et notamment ceux de la classe de Daniel, qui refusent que «leurs sous» servent à payer du matériel pour les élèves des autres classes... Réaction normale dans la mesure où les enfants sont encore habitués à réfléchir «classe» et non «école».

Ils proposeront d'ailleurs une solution qui, présentée aux autres classes, sera adoptée.

Chaque classe sera représentée par deux «délégués» qui se réuniront avec l'aide de Daniel et qui décideront des achats à faire, après consultation des camarades fréquentant les ateliers. Il n'y aura donc plus de coopérative de classe mais une coopérative au niveau de l'école.

Les enfants auront vite fait d'appeler cette institution le «conseil des ministres»...

## LA TROISIÈME ANNÉE

Dans le bilan de fin d'année dernière la critique avait surtout porté sur l'heure de travail manuel journalière, régulièrement amputée de 15 à 20 minutes passées à installer puis à ranger le matériel.

En ce début d'année nous décidons de regrouper le T.M. sur deux après-midi : le mardi et le vendredi.

Rien n'est changé quant au système lui-même, qui tourne sans problème depuis deux ans.

Le travail individuel en français, mathématiques, éveil qui se faisait jusqu'alors avant le T.M. étant reporté les deux autres après-midi.

L'équipe commence à se poser le problème du décloisonnement dans les autres matières...

## LE TRAVAIL MANUEL A LA MAISON

Sifimane nous a raconté son mercredi.

Il a fait du travail manuel.

Il nous a dit :

«On a fait des avions et des bonshommes en bois et en clous, et après, ON A TOUT RANGÉ.»

«On a AIDÉ le papa de mon copain à laver sa voiture, et après, il nous a AIDÉS à faire un bateau en bois et en tissu pour les voiles.»

«Il faut ATTENDRE LONGTEMPS pour que la colle soit bien sèche.

On a trouvé que c'est très intéressant de savoir RANGER, AIDER, ATTENDRE.

TOUS

Extrait de «LE PETIT OISEAU BLEU»  
classe de Bernard GOSSELIN, 60110 Méru



## QUATRIÈME ANNÉE

Depuis toujours un moniteur municipal d'éducation physique vient deux fois par semaine, le matin, ce qui permet à chaque classe d'avoir deux fois une heure d'E.P. avec lui par semaine. Le reste de l'horaire E.P. étant assuré par les maîtres les autres jours.

Cette année nous réussissons à le faire venir pendant les deux après-midi de T.M.

Ce changement va nous permettre deux choses :

1. **SUR LE PLAN DU TRAVAIL MANUEL :** Parallèlement aux trois «ateliers» de T.M. qui fonctionnent toute l'après-midi, il y aura un atelier «éducation physique» qui fonctionnera en même temps et, où les enfants iront à tour de rôle. Cela aura pour effet d'avoir moins d'enfants dans chaque atelier de T.M. puisqu'il y en aura une quinzaine en gymnastique par roulement.

2. **SUR LE PLAN DE L'E.P.** : Jusqu'alors chaque classe allait en E.P. à tour de rôle. Le fait que la gym se passe pendant le T.M. où les enfants sont dispersés dans les trois ateliers n'oblige plus à respecter les groupes-classes pour l'E.P. et va nous permettre de créer trois groupes de niveau en E.P.

Ces groupes se succèdent dans l'après-midi, les enfants qui en font partie quittant leur atelier T.M. au moment où leur groupe travaille avec le moniteur et y revenant une fois la séance E.P. terminée.

Ce système nous permet aussi d'assouplir la règle de la majorité pour le changement d'ateliers de T.M. Les changements se font beaucoup plus par glissements ou échanges, de façon plus individuelle que collective, le changement avec premier et deuxième choix ne se faisant plus qu'après les retours de vacances (milieu et fin de trimestre).

L'équipe cherche toujours un projet valable de décroisement dans les autres matières et se heurte toujours au problème des différences de niveaux scolaires, surtout en lecture.

## CINQUIÈME ANNÉE

Notre inspecteur nous fait remarquer qu'il ne peut accepter que les enfants soient seuls avec le moniteur pendant l'éducation physique. Nous tenons compte de son intervention qui se justifie sur le plan légal (responsabilité de l'instituteur).

Il y aura donc un maître présent avec chaque groupe E.P.

Cela désorganise complètement le système mis en place l'année dernière, la présence d'un maître en E.P. supprime un atelier de T.M. Il faut donc prévoir une nouvelle organisation... d'autant que nous tenons à conserver le décroisement en T.M. et les groupes de niveau en E.P.

Nous décidons alors de «faire» le travail manuel les deux après-midi où le moniteur n'est pas là, Jean-Claude, Evelyne et Daniel étant alors disponibles pour assurer les ateliers dont ils ont la

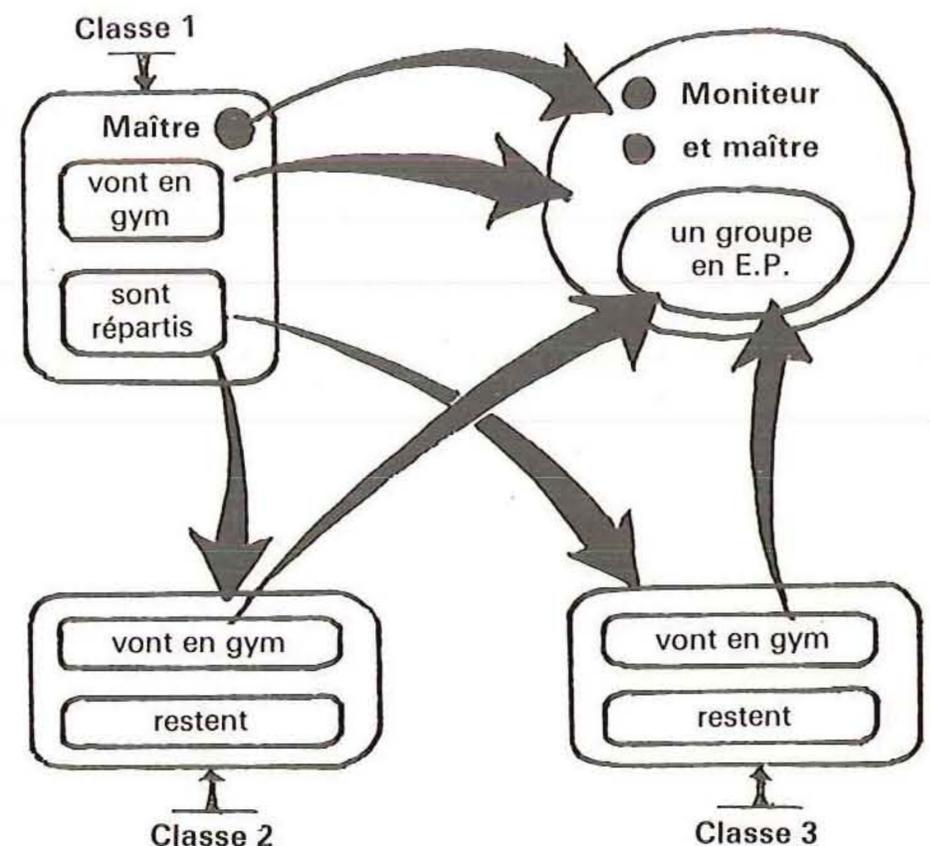


charge, l'après-midi se déroulant de la façon suivante : de 13 h 30 à 14 h 30 : éducation physique par groupes, les trois groupes fonctionnant en parallèle : il y a deux salles de gym et la cour, c'est donc faisable. Puis de 14 h 30 à 16 h 30 : travail manuel par ateliers, suivant les principes maintenant en place depuis plusieurs années.

Il nous restait à résoudre les problèmes des deux après-midi où le moniteur venait et où nous voulions bien sûr conserver les mêmes groupes E.P.

**Principe :** Le maître va en gym avec le groupe dont il est responsable et y travaille en collaboration avec le moniteur. Les élèves de sa classe qui ne font pas partie du groupe E.P. étant répartis dans les deux autres classes.

Le schéma suivant étant applicable à chaque classe :



Le système expliqué par le schéma s'applique à tour de rôle à chaque classe et à chaque groupe pendant l'après-midi.

Dans les deux classes n'ayant pas E.P., chaque heure, il y a donc des élèves :

1. faisant ordinairement partie de la classe ;
2. en provenance de la classe dont le maître est en E.P. avec son groupe.

Se crée alors pour nous la possibilité de «décroiser» autrement qu'en travail manuel, c'est-à-dire d'aborder un décroisement des matières scolaires...

*Mais ceci, comme dirait Kipling, est une autre histoire...*



## CONCLUSIONS PROVISOIRES

### Aspects négatifs :

Ce que nous avons gagné dans l'aspect relation des individus n'ayant ni les mêmes intérêts ni la même maturité, nous l'avons perdu sur le plan du temps de vie dans la classe même, le groupe «décloisonné» ayant la même importance en temps que le groupe-classe.

Sur le plan de ce dossier que nous présentons, il manque pensons-nous, l'analyse des relations et de l'évolution du groupe, analyse que nous n'avons pas faite, peut-être par manque de temps, peut-être par incapacité, peut-être les deux à la fois.

### Aspects positifs :

Pour les adultes :

- Une meilleure connaissance de nos possibilités, une moins

grande «culpabilisation» sur nos manques respectifs, ce que «ne sait pas faire» l'un, ou ce qu'il «n'aime pas tellement» pouvant être pris en charge par un autre.

- Une prise de conscience plus grande de nos comportements respectifs envers les enfants, le fait d'être à deux dans la même salle fait qu'il existe un observateur et un acteur, les rôles s'alternent sans arrêt.

Pour les enfants :

- Une meilleure connaissance des enfants entre eux surtout de classe à classe, la disparition, du moins en partie de la hiérarchisation entre les classes (petits, moyens, grands) et de ce fait une coopération plus efficace.
- Un choix plus grand d'activités parmi les ateliers mis à leur disposition.
- La possibilité pour ceux n'ayant pas encore acquis la lecture de s'intégrer dans des groupes de travail et dans des travaux nécessitant la lecture, le problème étant résolu par la coopération.

### Et toi, camarade, comment t'organises-tu dans ta classe au niveau création manuelle ?

Si tu as quelques problèmes ou si tu peux apporter quelque témoignage, pourquoi ne pas te joindre aux copains de tous horizons (pré-élémentaire, élémentaire, second degré, enseignement spécial) qui se retrouvent au sein du secteur création manuelle et technique ?

Soit pour participer aux cahiers de roulement qui circulent activement ou aux regroupements de travail, aux stages d'échanges techniques...

Soit pour expérimenter les projets de fiches du «Fichu fichier C.M.T.»

Ou te joindre à l'équipe encore bien maigre des rédacteurs de fiches.

Tu peux être assuré d'être accueilli à bras ouverts !  
S'adresser à Alex LAFOSSE, 69 rue Jean Jaurès,  
Coulounieix, 24000 Périgueux.

# TEXTE LIBRE ET ORTHOGRAPHE

Les idées lancées par Jacky VARENNE sur le travail par analogie en orthographe ont fait évoluer ma façon de mettre au point les textes écrits par les enfants.

Il est toujours délicat de passer du texte brut au texte communicable. Ne devrions-nous pas nous communiquer nos pratiques et nos questions ?

Voici ce que je fais. Je prends un exemple pour simplifier les explications : «*Papa me fais des arcs en boi et moi je tir dans les poule de mémé.*»

### Première phase :

Je souligne les mots qui peuvent être trouvés dans *J'écris tout seul* ou *l'Orthodico*. Exemple : *boi*.

Je souligne la partie de mot qui peut être corrigée par l'enfant seul. Exemple : *les poule*\_\_.

Je donne à l'enfant le texte ainsi codé pour correction personnelle.

### Deuxième phase :

Je travaille individuellement avec l'enfant pour l'amener à savoir écrire. Par exemple : «*Papa me fait*\_\_».

Je dicte (il écrit sur un brouillon qu'il jette ensuite) le mot dans une forme de phrase plus simple ou bien j'écris cette simple dans son brouillon : il fait.

Je dicte la même chose en employant des structures de plus en plus complexes (et en vérifiant à chaque fois : si erreur, j'arrête et je passe à une autre difficulté). Papa fait. Il ne fait pas. Il fait, il me fait rire, papa me fait des arcs.

Quelquefois, je dicte d'abord une série pour renforcer «il fait». L'enfant est ainsi amené à écrire sans se tromper. Quelquefois le lendemain, je lui demande d'essayer de rectifier ces difficultés étudiées ensemble dans son texte. Contrôle utile ? Bof ! Quelquefois, j'écris directement la correction dans son texte pendant qu'il travaille avec moi.

Ce que j'en pense pour l'instant :

- Je suis satisfaite du travail individuel avec l'enfant et lui aussi en général (réussite), surtout si je note moi-même la correction sur son texte. Inconvénient : c'est difficile à réaliser avec un groupe d'enfants important.

- Je trouve la première phase fastidieuse pour l'enfant, alors souvent je ne code que certains mots.

Eliane HÉRINX  
Extrait de Echanges 06

## Une rubrique pour quoi faire ?

Le moment me semble venu, après parution de quatre articles dans le cadre de cette rubrique, de marquer un temps de réflexion.

Ouvrir les fenêtres, titrait l'éditorial du numéro spécial rentrée de cette revue. Voilà qui s'applique bien à cette rubrique. Etablir une circulation d'idées avec ceux qui hésitent à penser que l'école ou les questions d'éducation, de formation, d'animation les concernent. Aller voir ailleurs, rencontrer et écouter... Pas le spécialiste de telle question ; pas forcément... Notre quotidien est rempli de ces gens ordinaires qui font plus et ont plus à dire qu'ils ne croient, de ces gens masqués par les cloisons étanches que l'école et nous autres, enseignants, avons frileusement contribué à installer. De ces gens dont nous n'avons pas pris l'habitude d'accueillir la parole, d'écouter le témoignage, d'examiner la pratique, les découvrant proches et différents de nous, souvent complémentaires.

Les premiers articles sont marqués par le thème de l'exclusion, s'agissant des parents ou des enfants. Les exclus de l'école, de l'école-institution. Comme la fréquentation de l'école-lieu d'initiation symbolise l'appartenance au corps social, les premiers témoignages que nous avons recueillis allaient en toute logique dans le sens de la revendication de l'intégration, de la participation et/ou de la pratique de l'entraide.

Il est souhaitable que cette rubrique offre des itinéraires et cela dans diverses voies. Que d'un article à l'autre, on sente des préoccupations en écho, des rebondissements, des approfondissements.

Ainsi, nous avons le thème des parents face à l'école, dans l'école et dans le mouvement pédagogique. Nous avons le thème des minorités exclues de l'école et d'ailleurs : les gitans, le quart-monde (n° 9). Nous aurons bientôt d'autres approches : celle des parents de la Confédération Syndicale des Familles qui témoigneront de leurs pratiques d'entraide ; celle des militants de la culture et de la langue bretonne, celle de la psychiatrie infantile (ou plutôt d'une certaine forme d'anti-psychiatrie infantile)... Nous aurons aussi la parole des enfants autour du thème des jouets de Noël, ou de celui de la conscience et de la revendication de leurs droits.

Je n'anticipe pas davantage sur l'avenir de cette rubrique. Au présent, ces témoignages doivent être plus que des articles ; une incitation à multiplier de tels contacts, à les faire connaître (la rubrique est faite pour ça), à les poursuivre activement. Nous disposons d'un outil pour des échanges et une action culturelle et éducative populaires.

Pouvons-nous agir pour dépasser le simple plaisir mystificateur des mots-slogans ?

J. CHASSANNE

---

## LES PARENTS, L'ÉCOLE ET LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

*Un mot pour situer le contexte de cet article.*

*Ecole de la Mareschale, Aix-en-Provence.*

*Le jour de la rentrée 79, on apprend par les instits qu'une institutrice ne pratiquant pas la pédagogie Freinet a été nommée à l'école deux jours avant la rentrée. Elle a une classe de C.E.2. Les parents, qui pour une grande part font des kilomètres pour mettre leurs enfants à l'école Freinet embraient tout de suite : Il faut maintenir la continuité pédagogique pour les enfants et au niveau de l'équipe d'enseignants.*

*La première démarche a été d'aller demander à l'institutrice ce qu'elle souhaitait. Elle dit être d'accord pour permuter si on lui donne sur Aix un poste équivalent. Forts de cette réponse, les parents vont voir l'inspecteur primaire qui dit être favorable à cette requête. Les parents font leur enquête pour trouver un instit Freinet ou éventuellement un instit qui serait d'accord pour travailler avec l'équipe et s'engager dans cette pédagogie.*

*Mais les choses traînent. Peu à peu l'instit change de discours, demande à rester, se déclare prête à se former, mais n'engage rien dans ce sens. L'inspecteur primaire et l'inspecteur d'académie s'enferment dans une position de refus. Les enfants de la classe essaient de s'adapter, le climat n'étant évidemment pas des plus favorables, à une pratique qui n'a rien à voir avec ce qu'ils ont connu jusque-là. La situation s'aggrave. Chez les instits la crainte s'installe de voir se retourner contre l'école les actions des parents. Cependant, ils nous précisent bien que si l'institutrice reste, il n'y aura aucune possibilité pour que cette classe de C.E.2 soit intégrée dans le travail coopératif de l'école.*

*Les parents ne veulent pas abandonner : occupation de la classe, puis de l'école, information aux journaux locaux, à F.R.3, actions à la mairie, dans la rue, information aux journaux nationaux. Le S.N.I. prend position contre les parents de l'école Freinet. Au bout d'un mois et demi de lutte, les parents obtiennent satisfaction : l'institutrice est permutee avec une collègue volontaire pour travailler dans l'équipe.*

Au cours de la rentrée 79 à La Mareschale, devant l'urgence d'une action à mener (face à la nomination d'une institutrice non choisie par l'équipe et nommée aveuglément par l'administration à l'école), on a vu se créer un clivage très net entre parents et enseignants. Les préoccupations latentes de l'an dernier entre parents et enseignants, où les choses avaient tendance à se discuter en petits groupes et de façon marginale entre quelques parents et quelques enseignants, ont éclaté et obligé chacun à se situer en face de l'autre. Il me paraît évident que ce sont ces périodes d'action intense qui permettent et provoquent un regroupement des parents, au contraire des instits qui eux sont déjà organisés parce que sur leur lieu de travail, et qui ont pu élaborer entre eux un certain consensus. Je souhaiterais alors, ici, essayer de définir, après coup, ce qui a pu être le consensus minimum qui a permis aux parents Freinet de se poser comme une force différente dans le champ des enjeux de l'école.

Légalement, l'école n'est pas le lieu des parents. Ceux-ci sont conviés à confier

plus ou moins aveuglément leurs enfants aux éducateurs. A la différence des autres écoles, traditionnelles, où le choix des uns et des autres est plus que relatif, et où en conséquence, on tente de se déterminer face à une réalité hétérogène d'objectifs, de projets, de choix politiques, etc.. à la Mareschale, l'équipe enseignante a l'avantage de pouvoir élaborer collectivement un projet éducatif. Tout un réseau mis en place (du mouvement national aux réunions de l'école) leur permet une discussion, une confrontation, une remise en cause de leurs objectifs.

Pour ce qui est des parents, le choix de la pédagogie Freinet relève plutôt de l'idée que chacun a pu s'en faire à travers ses lectures, les discours qui circulent, ses propres projections et désirs. Il est certain que cette dimension n'est pas absente de la démarche des instits, mais la différence chez les parents c'est qu'ils n'ont à peu près pas eu de lieu où confronter ces idées et représentations de l'école Freinet. Il en résulte, chez les parents, une plus grande hétérogénéité dans les motivations et les objectifs. Sur quoi, alors, s'est constitué ce qu'on a vu apparaître comme un bloc vis-à-vis des instits au début de l'année, avec une certaine communauté d'analyse, au moins au niveau des actions engagées.

Si on se réfère à l'histoire des luttes à l'école, les parents ont toujours plus ou moins agi en solidarité avec des groupes d'enseignants ; rarement, quand il s'est agi de créer un rapport de force avec l'administration, on a vu de clivage aussi profond entre enseignants et parents. Il faut préciser, bien entendu, que les associations de parents d'élèves et les syndicats dans l'éducation nationale, se sont pratiquement toujours limités à des actions « quantitatives » : locaux, effectifs, nominations... Alors qu'au fondement des préoccupations de l'école Freinet il y a la pédagogie et tout un questionnement sur la relation adulte-enfant, et donc plus de confusion dans la réflexion, puisque le désir des uns et des autres y est plus directement impliqué.

Etre parent à Freinet, j'ai eu l'occasion de m'en rendre compte depuis trois ans, relève d'un éventail de motivations qu'il serait difficile de catégoriser. Le point commun, pour la plupart, c'est-à-dire ceux qui ont le sentiment d'avoir réellement choisi cette pédagogie, c'est précisément ce choix, un point c'est tout. Mais ce choix implique une attitude au moins, fondamentalement différente de celle des parents du traditionnel à l'égard des instits : puisque leur propre désir y est plus directement engagé, faire appel à cette force que représentent les regroupements de parents d'élèves en cas de nécessité vis-à-vis de l'administration, requiert de tenir compte plus précisément de leurs intérêts propres et rend difficile l'« utilisation » de cette force de la part tant des instits Freinet que des syndicats. C'est en quelque sorte ce qui s'est révélé à la rentrée.

Le problème tel qu'il a été évoqué a donc tourné autour de cette « entité » parents qu'il s'agissait de définir face à d'autres « entités » (enseignants, enfants, administration...), et il s'agissait, toujours dans le « dit », de se donner des lieux où se

retrouver. Notre position de parents Freinet nous acculait à des contradictions, semblables à celles des instits, entre un niveau institutionnel, où des instances de représentation de chaque partie sont prévues (comme le conseil des parents) et des associations de parents d'élèves déjà instituées (Cornec et l'autre ; pour les instits, les syndicats), ces deux niveaux ne pouvant évidemment pas répondre aux désirs des parents Freinet. Restait à créer des structures plus conformes à notre choix.

Le Mouvement Freinet, par ailleurs, pouvait apparaître comme un lieu de réflexion où nous avions notre place. Ce qui nous a conduits à nous imposer (dans le contexte de la rentrée) lors d'un comité d'animation de l'I.C.E.M. départemental, avec nos questions propres. Ceci a abouti à la création d'une commission parents-enseignants, à l'I.C.E.M.

Jusqu'à-là, les choses paraissent à peu près claires. Mais qu'en est-il de la situation aujourd'hui ? Si la tendance de mes réflexions a été par moment globalisante et a dépassé la situation spécifique de la Mareschale, il me paraît maintenant nécessaire de revenir sur cette situation et sa complexité.

D'une part, la commission I.C.E.M. n'a pas été réellement investie par les parents. D'autre part, au moment de sa constitution, s'est créée une association de parents d'élèves, extérieure à l'I.C.E.M., et regroupant les parents du primaire et de la maternelle Mareschale, qui a été plus « agissante » que la commission (organisation de l'exposition à la M.J.C. Bellegarde le 7 mars 80, pour la sortie du livre sur les équipes pédagogiques, permanences hebdomadaires).

Par ailleurs, il existe un lieu d'échanges entre parents et enseignants du primaire,

les concertations du samedi, où cette année des thèmes de discussion ont été proposés par les parents. Voici plus précisément mon analyse de la situation, en référence aux problèmes soulevés au début de l'année, aux thèmes abordés à la commission, à l'action de l'association et aux concertations pédagogiques. L'équipe de la Mareschale est l'une des rares à pouvoir assurer la continuité pédagogique au primaire depuis cinq ans. Elle a dû élaborer une stratégie pour maintenir et défendre cette continuité, au niveau des enfants et de l'équipe. Sans revenir sur l'histoire de sa constitution, que d'ailleurs je serais incapable de faire, manquant en dépit de mes efforts de beaucoup d'informations, j'ai pu constater une certaine cohérence dans son attitude à l'égard des parents. Il est certain que pour des pédagogues engagés dans une perspective d'éducation populaire, le rapport avec les parents d'une part, et l'administration d'autre part, suppose (cf. plus haut) l'élaboration d'une stratégie : d'une part à l'égard des parents, puisque l'objectif visé ce sont les classes populaires, il s'agit d'être « crédible », et à l'égard de l'administration, de se « défendre », de créer un rapport de force (dont les modalités d'ailleurs peuvent être très diverses).

Une pédagogie populaire implique à mon sens, qu'il existe ce qu'on pourrait appeler une « solidarité », ou du moins l'instauration d'une dialectique entre les intérêts des parents et des enseignants. Cependant le développement de la pédagogie Freinet donne actuellement plutôt l'impression d'un « ratage » de cet objectif premier, qui est d'être populaire. Ces instits ont eu à se « défendre » non seulement de l'administration elle-même, c'est-à-dire au niveau des nominations, de l'inspection, etc. mais aussi de tout ce





que l'administration et certains parents (les militaires entre autres, du quartier) ont mis en œuvre pour discréditer la pédagogie Freinet dans le quartier : création d'une école traditionnelle juste à côté, retrait des enfants de militaires de l'école...

Il s'est agi de reconsidérer la question en ce qui concerne les parents : ceux-ci ayant sur le quartier, le choix de la pédagogie (ce qui, dans le système éducatif français n'existe que pour contre-carrer une pédagogie différente), le problème pouvait se poser en terme de «se donner les moyens de gagner» les parents des classes défavorisées, rester une école de quartier. Tâche qu'on peut imaginer très ardue dans un tel contexte. La population Freinet s'est donc fondamentalement transformée et a été recrutée au-delà du quartier. Les parents actuels sont dits : volontaires, plutôt intellectuels... La nouvelle population d'enfants et donc de parents a entamé quelque peu les objectifs de l'école. A partir de là, qu'est-il advenu du projet de l'équipe, de son attitude à l'égard des parents ?

Quelle que soit la représentation que l'équipe ait pu se faire de ces parents, il me semble qu'elle a dû davantage se «consolider» dans son projet propre, sur un mode défensif, c'est-à-dire, se «gardant» de toutes parts, y compris du côté des parents. Ce qui implique une réduction de cette dialectique parents-enseignants, telle que je l'ai définie plus haut. Le projet politique sous-jacent de l'éducation populaire, tel que je me le représente, c'est-à-dire qui irait dans le sens d'une remise en cause radicale du système éducatif (sélection sociale, compétition, rendement, efficacité), mais aussi de la manière de considérer l'enfant, la famille, la différence des sexes, l'organisation sociale, ce projet politique

donc, du côté des instits, devient à la fois plus confus et plus spécifique, c'est-à-dire entrant en contradiction de manière plus évidente avec celui des parents dont les préoccupations politiques sont pour le moins diverses sinon absentes. Les éternels débats qui ont eu lieu depuis le début de l'année en témoignent.

Du côté des parents, on peut penser que l'existence de la Mareschale a pu représenter une «chance» ; préoccupés de l'éducation de leurs enfants (psycho, prof..) ils ont pu trouver là un moyen de se dés-angoisser (momentanément) à ce sujet. Tout cela paraît bien schématique, je m'en excuse, mais je vous livre là mes réflexions face à une réalité particulièrement complexe. La discussion est ouverte.

La rencontre, donc, entre une équipe pédagogique Freinet et des parents en mal d'éducation non-repressive, pour intéressante qu'elle ait été et soit encore, ne s'est pas faite sans la douloureuse confrontation d'intérêts souvent profondément divergents : l'inorganisation intrinsèque à une telle population de parents (horizons géographiques et idéologiques très divers) d'une part et d'autre part la relative cohérence d'une équipe pédagogique.

La nomination d'une institutrice non Freinet a été le détonateur et le révélateur (face à la menace externe que représentait cette nomination pour l'école) de ces contradictions et l'occasion pour les parents de se constituer en groupe organisé. Face à cette émergence d'une «identité» parents, les instits se sont sentis, je pense, menacés dans leur pratique, telle qu'ils s'étaient efforcés de la maintenir (cf. plus haut), ce qui me paraît tout à fait légitime d'une part, en raison peut-être de ce qu'ils suppo-

saient être une inexpérience des parents sur les difficultés de l'école Freinet dans l'institution scolaire ; mais d'autre part, le retranchement des instits au moment des actions, sur leurs fonctions institutionnelles face aux parents (la position du principe qui consiste à se définir selon les fonctions hiérarchiques — directeur, parents, enfants... — dictées par les textes ministériels, qu'on peut adopter ponctuellement en période de conflit, vis-à-vis de l'administration, a été à partir du durcissement des actions adoptées à l'égard des parents), ce retranchement, donc, témoigne de la difficulté à sortir d'un cadre structuré et d'une immobilité qui me paraît incompatible avec un projet de changement social.

C'est sur ce point, me semble-t-il, que la reprise de contact entre parents et instits me paraissait la plus profitable. Or, la mise en place de la commission I.C.E.M. n'en a pas été réellement le lieu d'élaboration.

Certes, les relations se sont assouplies mais le fait qu'effectivement les parents semblent avoir investi davantage l'association que la commission, témoignerait de la nécessité qu'ils ont pu ressentir d'un lieu qui leur soit propre, en dehors du Mouvement Freinet ; signe aussi qu'entre parents et instits de la Mareschale, il n'a pas été facile d'instaurer un climat de détente suffisant pour envisager de travailler ensemble. D'autre part la nécessité de créer une organisation agissante a peut-être été plus forte ou plus motivante que celle de créer un lieu de réflexion. Pour ma part, l'une et l'autre ne sont pas exclusives.

Il faut aussi noter que le conflit avait permis aux parents de sortir du cadre spécifique de l'école, d'établir des liens avec la maternelle d'une part (l'association regroupe des parents des deux écoles) et avec les écoles Freinet de Marseille. Le questionnement à l'origine du double regroupement est à peu près celui-ci :

- Comment dans les autres écoles et dans son histoire la pédagogie Freinet est-elle et a-t-elle été défendue ?
- Quelle est la structure à proposer pour pallier l'éventualité de la nomination d'un instit non Freinet de manière à ce qu'il n'échappe pas au choix de l'école ? (Exemple de la maternelle où la présence d'une instit non Freinet depuis cinq ans rend difficile la continuité pédagogique.)
- Le Mouvement Freinet n'a-t-il jamais envisagé une riposte aux menaces de l'administration de manière collective ?
- Pourquoi n'y a-t-il pas une plus grande liaison avec les instits, équipes ou isolés, et avec les parents des autres écoles ?
- Que peut-on mettre en place pour que l'information circule mieux à tous les niveaux ?

Je vous ai fait part ici de mon analyse. Je souhaiterais qu'une discussion s'engage !

Martine ISNARD  
mars 1980

## UN NOUVEAU PUBLIC SCOLAIRE (suite)

Rien n'est plus comme avant, c'est vrai ! Il y a dix ans, on se préoccupait de faciliter l'insertion des 6<sup>e</sup> dans le collège ; aujourd'hui nous en sommes quelquefois, quinze jours après la rentrée, à imaginer comment freiner leur ardeur batailleuse et désordonnée... C'est vrai, comme l'écrit Janou Lèmery, les élèves ont changé ou plus exactement c'est leur vision de l'école, du collège qui s'est transformée, modifiant de fond en comble les comportements... Leur vision de l'école et aussi, leur vision des enseignants, la manière dont ils les perçoivent et les relations qu'ils envisagent de tisser avec eux.

Bien sûr, lorsqu'il s'agit d'analyser les causes de ce phénomène, la télévision est, en priorité, mise au banc des accusés. Je n'en mésestime pas les effets néfastes et le poids qu'elle pèse dans le rejet du système scolaire. Mais, voyant les choses à la fois de l'intérieur et de l'extérieur puisque non-enseignant mais vivant en permanence au sein du système, je m'interroge aussi sur la responsabilité collective des enseignants. Pour prendre un exemple, je pense que la télé a perverti la notion d'œuvre cinématographique au travers d'une programmation souvent incohérente et débile (profusion des policiers, des westerns, etc.) et qu'il urge que le collège serve de contre-pouvoir. La mise en place, dans le temps de présence des élèves, d'un ciné-club peut notamment y conduire. L'expérience a été tentée ici et là (Chamalières, La Suze, etc.) non sans succès semble-t-il. Mais suffit-il de créer un ciné-club, d'y projeter des œuvres denses permettant une analyse du réel et l'appropriation d'une culture en prise sur notre monde pour que ces temps forts (je me souviens de discussions riches et interminables après la projection de *Dupont Lajoie* ou *Avoir vingt ans dans les Aurès*, en 3<sup>e</sup>) soient prolongés en classe, que la réflexion, née du choc des images, soit nourrie, vivifiée, par des lectures, des débats, des recherches, etc. Ce n'est pas évident ! Un prof a son programme, l'autre ne connaît pas le film, un troisième a ses habitudes, un autre encore trouve plus simple et plus facile de proposer des exercices pris dans le manuel X, plutôt que de passer deux ou trois heures à rechercher une documentation, à préparer des fiches, à ouvrir des pistes de travail... Certes, il s'en trouve bien un ou deux pour sauter sur les tremplins ainsi offerts mais, le plus souvent, ils sont irréductiblement et irrémédiablement marginalisés par les autres, ceux qui pensent que «ça n'est pas sérieux», qu'on «a autre chose à faire», qu'on «va se disperser»... Et peu à peu, le bel outil se transforme en un simple instrument



de consommation culturelle, sans lien avec le vécu scolaire, voire le vécu humain, jusqu'au moment où, l'indifférence des uns qui ne l'envisagent que comme «un temps de loisir» et l'écoeurement des autres aidant (on ne rame pas indéfiniment à contre-courant), il n'y aura plus qu'à le laisser mourir !

Et on continuera d'un côté à manifester (dans le meilleur des cas), à crier «pour que ça change»... et de l'autre à pérenniser des formes de travail, des techniques d'analyse qui conduisent à cimenter l'immobilisme ! Et les élèves s'ennuient ! Et se sauvent de l'ennui par la dispersion, l'inattention, le chahut ! Et comment ne s'ennuieraient-ils pas... Quel poids peuvent avoir certains cours magistraux d'histoire-géographie face aux séances de «Connaissance du Monde» ? A l'heure où la France est secouée par l'attentat de la rue Copernic, comment espérer intéresser les premières B aux virtuosités de la poésie de Marot ? Comment leur reprocher leur inattention alors que leur parole est si rarement prise en compte... On parle beaucoup ces temps-ci d'une pédagogie du projet... Je n'en mésestime pas l'intérêt face à une non-pédagogie où l'émiettement du savoir, le manque de rigueur, le manque de confiance dans les élèves et l'incapacité de définir les objectifs tiennent lieu de lignes directrices. Mais j'ai toujours envie de poser ces deux questions : Qui détermine les projets ? Quelle est la part d'initiative des élèves dans leur réalisation ?

Trop souvent la parole des adolescents est étouffée, marginalisée... Comment se plaindre ensuite de leur mutisme ? Il faut avoir vécu la panique qui s'empare de bon nombre de collègues parce que le principal laisse s'exprimer les délégués des élèves (en assemblée de délégués, en conseil de classe) et le front commun qui se crée contre cette parole pour mesurer les pas qui restent à faire pour que chacun domine ses peurs !

Et puis, plus fondamentalement, comment se plaindre de la dispersion, de l'inattention, du manque d'enthousiasme des élèves lorsqu'au sein des établissements on voit vivre les adultes. Comment reprocher aux élèves de ne pas s'engager alors que les enseignants sont — en dépit quelquefois des apparences — si désengagés... Les adolescents sont, tous les soirs, de plain-pied dans les drames et les cataclysmes qui secouent la planète...

Au sein de la famille, ils sont de plus en plus contraints de s'autonomiser (ils rentrent parfois avant leurs parents, ils préparent leur repas le mercredi, etc.)... Et l'école fonctionne, au niveau des méthodes et des contenus, comme il y a trente ou quarante ans... Les premiers résultats des opérations PACTE (dont on cause peu dans les revues pédagogiques... ça sent la récupération !) démontrent au moins la capacité des jeunes à s'enthousiasmer pour un projet...

Et que les militants de l'Ecole Moderne se situent en marge de ces modes de fonctionnement ne change rien au problème. Au pire (voir l'article de Colette Hourtolle dans *La Brèche* n° 62), ils servent de lieux de parole et de défoulement... Au mieux, ils bâtissent, cahin-caha, difficilement, au jour le jour... en sachant que ce qu'ils construisent risque d'être démolit l'heure d'après...

Des solutions ? Des embryons de solution ? Je n'en ai pas... Mais il me semble qu'un débat sur quelques points pourrait ouvrir des pistes.

Comment reprocher aux élèves leur dispersion, leur inattention alors que, dans la même journée, ils peuvent être sollicités par sept enseignants différents ayant chacun leur tempérament et leurs méthodes de fonctionnement et jaloux de leur indépendance ?

Je rêve d'unités pédagogiques, c'est-à-dire d'une équipe d'enseignants élaborant en début d'année une doctrine de vie en classe qui leur serait commune (exigences vis-à-vis des élèves, harmonisation des méthodes et de l'attitude vis-à-vis des adolescents) et qui n'ignoreraient ni les surveillants, ni l'équipe

administrative, ni les agents. On n'a pas besoin pour ça de se retrouver tous de la même chapelle... L'essentiel reste la convergence au niveau des objectifs et, **plus important**, de l'attitude vis-à-vis des enfants. Comment reprocher aux élèves leur dispersion alors que chacun connaît les exigences des enseignants en matière d'emploi du temps et cautionne, ne serait-ce que par leur silence souvent, cette dictature de l'emploi du temps des adultes sur celui des élèves. Je rêve d'un temps où les «trous» des professeurs ne seraient pas vécus comme des brimades insupportables, où le rythme de vie des enfants serait pris en compte, où des plages de deux heures permettraient un travail approfondi (certains professeurs en ont peur!)... et où on ne travaillerait que six heures par jour (même si cette durée de la journée des élèves implique que les professeurs y perdent une demi-journée de liberté!).

On peut passer une semaine en 1<sup>re</sup> B sans que qui que ce soit parle de la rue Copernic (j'ai éprouvé un certain malaise à me rendre compte que bon nombre d'enseignants avaient dû attendre l'intervention présidentielle avant de réagir!)... Quel est l'engagement social, culturel, humain de la plupart d'entre nous? De quoi cause-t-on en salle des profs? Je rêve d'enseignants qui sauraient vivre avec leurs élèves leurs coups de cœur et leurs enthousiasmes (ce qui n'exclut pas la rigueur) au lieu de se contenter de déverser au long des années la même mixture... ou presque.

Dur! Je suis dur! Peut-être! A la mesure de l'espoir que j'ai mis et que je continue à mettre dans un enseignement qui serait différent. Mais en voulons-nous? Quel prix sommes-nous prêts à payer pour vivre ce que nous souhaitons, ce dont nous parlons? Nous nous sommes battus sur les effectifs... les classes de 24 n'ont rien changé de fondamental! Aujourd'hui, l'I.C.E.M. se bat contre l'inspection, sans nuances et pas toujours sans intolérance et sans mauvaise foi... ce qui m'inquiète (le manichéisme en usage dès qu'on aborde cette question à l'I.C.E.M. peut conduire aux pires outrances totalitaires et prive déjà l'I.C.E.M. de l'apport de recherches intéressantes). Nous avons tenté d'ouvrir des brèches au niveau de la formation continue en dépit parfois de l'opposition des états-majors syndicaux... En marge du plus grand nombre, mais solidaires de fait de certaines attitudes corporatistes, empêtrés dans nos contradictions, nous avons longtemps rêvé d'équipes pédagogiques. J'ai vécu récemment une tentative pour en créer une... Et j'en ai retiré une certaine philosophie: oui à l'équipe pédagogique si elle est près de chez moi, si je peux y faire ce que je veux, si les copains me laissent la classe que j'aime... Et si ça ne me prend pas trop de temps... Je caricature, oui, peut-être parce que j'ai mal de tous ces discours, de tous ces gens qui se plaignent de leurs conditions de vie

mais refusent de faire les dix ou vingt kilomètres qui leur permettraient de travailler avec des copains, de tous ces projets, de toutes ces ouvertures qui oublient l'essentiel: il faut faire classe tous les jours, il faut gérer un collège, une école tous les jours... Et face à cette pédagogie à ras de terre, les mots ne pèsent pas lourd... J'en ai marre des mots. Si on veut changer l'école, faut y mettre le prix.

Le prix, c'est par exemple ce temps passé à préparer sa classe et à y réfléchir, à écouter les enfants et les adolescents, à être disponible pour eux, à tenter de prendre en charge quelques-unes des carences affectives... à échanger avec d'autres sur sa pratique, à remettre à jour ses connaissances... Ce temps qui m'incite à croire que prétendre en rester à son horaire hebdomadaire (15, 18, 21 ou 27 h) et vouloir en même temps changer l'école, pratiquer une pédagogie ouverte, relève soit du malentendu, soit de l'escroquerie intellectuelle.

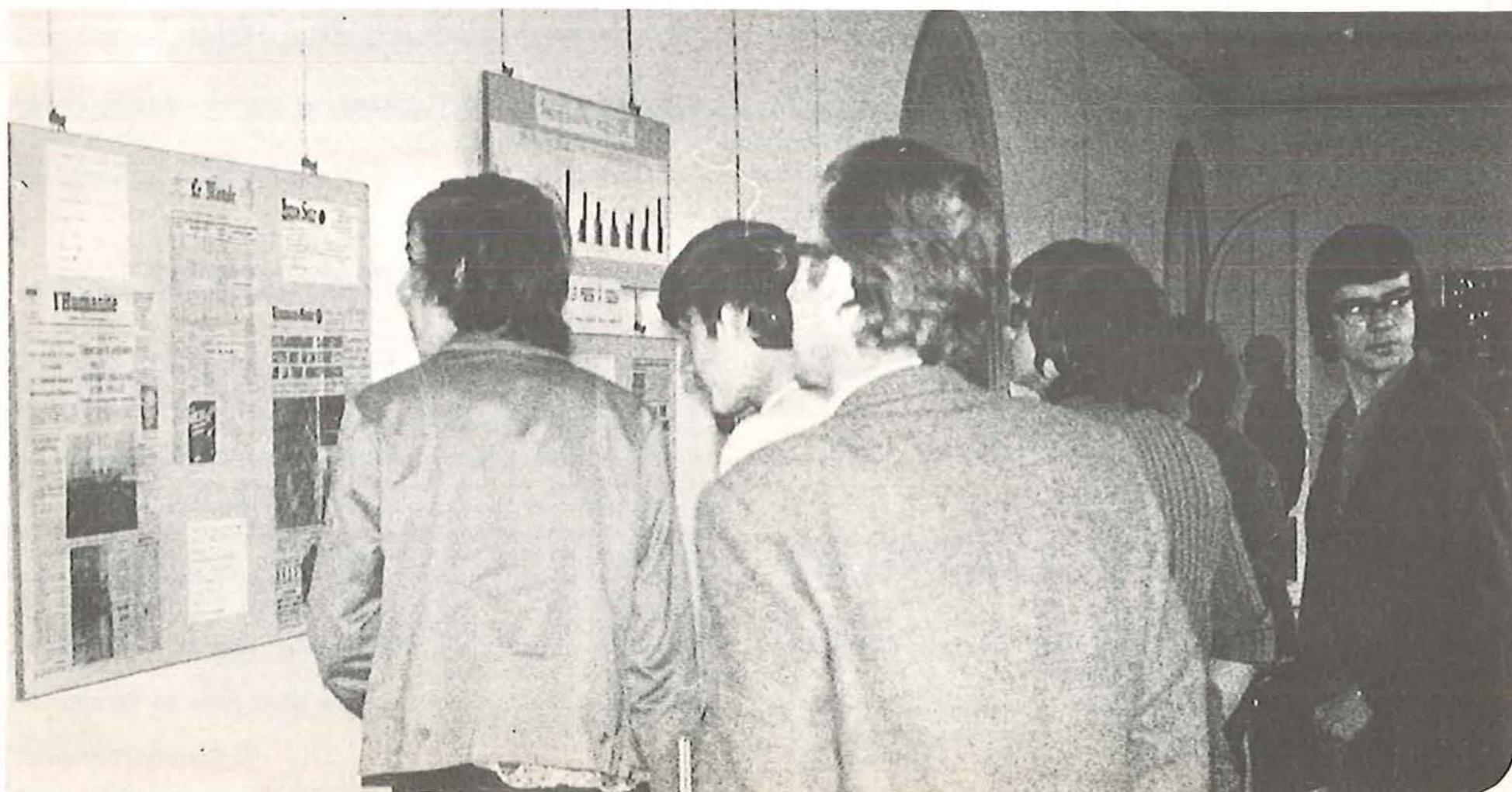
Le prix c'est aussi de dire haut et fort qu'enseigner n'est pas seulement un gagne-pain et que l'école n'est pas l'usine (où d'ailleurs ceux qui prétendent le contraire n'ont sûrement pas mis les pieds!). Et tant pis pour les ricanements imbéciles de ceux que le mot vocation fait rire!

Le prix c'est aussi le poids des doutes, de l'angoisse personnelle quand tout n'a pas marché comme on l'avait imaginé.

Ce prix en temps, en engagement, en angoisse et en solitude souvent, reste encore à savoir si on est encore un certain nombre à vouloir encore le payer... Ou si on va se mettre, après bien d'autres, à dissenter sur ce qu'il faudrait faire, ce qu'on pourrait faire si... en évitant soigneusement de se salir les mains!...

Je dis en pesant mes mots qu'il y a un certain type de discours qui, sous prétexte de pureté révolutionnaire et de lutte idéologique, infantilise et démobilise la plupart d'entre nous parce qu'il n'offre aucune perspective au niveau quotidien. C'est le même qui prétend que tout inspecteur, tout administrateur sont hommes à abattre, ignorant par là non seulement le rôle qu'ont pu jouer dans le passé certains d'entre eux dans l'exploration du champ du possible (cf. Gloton et l'école de la rue Vitruve à Paris, Ambitte et l'expérience de Cassis, Quéromain et Bertrand au niveau des collèges de Douvres ou Sainte-Maure-de-Touraine), mais aussi celui que jouent quotidiennement, sur le terrain eux aussi, des gens qui, a priori, n'ont pas de leçon d'engagement et de militantisme à recevoir... et cherchent à mettre en place des structures qui permettront aux uns et aux autres de mieux vivre... Il est vrai qu'ils n'écrivent pas de livres, peu d'articles... mais qu'ils savent le prix qu'il faut payer pour que le système change... et qui le paient souvent.

*Claude TALUSSAC*





## • **La kermesse**

de Pierre BRUEGHEL, racontée aux enfants par Maurice CARÈME. Editions Duculot.

On voit d'abord une reproduction globale de ce tableau très connu de Brueghel. Ensuite, page par page, on invite les lecteurs à le regarder de plus près. Chaque scène est isolée et agrandie pour mettre en valeur le mouvement, le dynamisme, la vie exprimés par cette peinture. Cette démarche d'analyse est intéressante. Les enfants, même très jeunes, de ma classe ont bien compris qu'il s'agissait de détails de la première page. Ils ont eu envie de retourner en arrière pour les situer sur la reproduction générale. Ils ont été sensibles aux éléments humoristiques, ils ont vite vu par exemple qu'une dame de la farandole avait «oublié de mettre sa culotte pour aller danser».

Chaque scène isolée du tableau est accompagnée d'un texte de Maurice Carême sous forme de commentaires, de poèmes ou de comptines. Ces textes complètent les images avec plus ou moins de bonheur suivant les pages mais l'ensemble est de qualité.

Michèle MARCHÉ

## • **Tom Chaton**

## • **Le méchant petit lapin**

## • **La famille Flopsaut**

par Béatrix POTTER, Gallimard.

Pour les trois titres :

— Petit format (10 × 14) «facile à prendre dans la main...» dit le texte de présentation, mais je ne pense pas que les enfants soient sensibles à cet argument ; un bon gros livre posé par terre les séduit tout autant.

— Une page de texte, une page d'illustration, mais cette illustration est très petite et souvent peu «lisible». Exemple : une scène avec six lapins dans l'allée d'un jardin et des fleurs et des arbres et au fond un homme qui rentre dans sa maison... tout ça dans 8 cm × 6 cm !

Premier titre : **Tom Chaton**.

C'est l'histoire de trois chatons que leur maman habille bien pour recevoir des invités, qui perdent leurs beaux habits en jouant dans le jardin, que l'on met alors au lit, avec une soi-disant rougeole, quand les invités arrivent, qui se vengent en bouleversant leur chambre...

L'histoire intéresse au début, puis il y a des longueurs et le vocabulaire n'est pas toujours à la portée des enfants.

Deuxième titre : **Le méchant petit lapin**.

C'est l'histoire d'un «méchant» lapin qui vole la carotte d'un «bon» lapin ; il se fait tirer par un chasseur (bon ou méchant ? on ne sait) qui l'avait pris pour un oiseau (?) ; il y perd la carotte, ses moustaches et sa queue.

L'histoire intéresse jusqu'au bout. Le texte très court est à la portée des enfants. On peut déplorer la morale : l'homme-chasseur-justicier arrive au bon moment, le méchant est puni... enfin, l'ordre règne !

Troisième titre : **La famille Flopsaut**.

C'est l'histoire d'une nichée de six lapins et de leur père, endormis pour avoir trop mangé de salade et capturés par un monsieur voisin. Ils sont délivrés par Souricette qui ronge leur sac-prison puis ils remplissent ce sac avec des fruits pourris...

J'abrège. L'histoire est bien compliquée et bien pleine de trop bons sentiments. Quant au vocabulaire ! Voici la première page : «On dit que la laitue a des vertus soporifiques. Pour ma part je ne me suis jamais senti somnoler après avoir...» Vous imaginez les yeux ronds de mes C.P...

## • **Mange que je te mange**

par Dela MARI, L'Ecole des Loisirs.

Un livre sans parole. Il s'agit en fait de l'éternelle (et réelle) histoire du chasseur chassé, mettant en scène des prédateurs terrestres en n'oubliant pas l'homme parmi eux.

On démarre page 1 avec une queue... qui s'avère être celle de la panthère noire (pattes et ventre s'étalent pages 2 et 3) dont on découvre la tête page 4, prête à mordre la queue de ?...

Il faut bien sûr tourner les pages pour savoir chaque fois qui chasse qui.

Un livre-devinette donc, et comme toutes les bonnes devinettes ça a aussi bien marché la deuxième, la troisième fois... que la première.

Un livre à s'inventer l'histoire. Un livre à se faire peur aussi, tout son saoul. Les enfants en redemandent.

Les dessins, modernes, sont très gros (le crocodile mesure 78 cm, eh oui ! étalés sur quatre pages !).

Un bon livre pour les cinq-sept ans.

Marcelle OLLIVIER

## • **La veste rapiécée**

de Adela TURIN et Anna CURTI. Aux Editions Hatier.

Nous avons bien aimé ce livre.

Dans cette histoire très séduisante et attachante, les «auteuses» ont voulu montrer qu'une fille peut avoir une activité habituellement réservée aux hommes et qu'un jeune homme peut avoir des qualités de finesse, de sensibilité tout en restant très épanoui et bien dans leur peau. Et ceci est exprimé sans tomber dans la caricature ou les schémas simplistes.

Ce livre a la forme d'un conte de fées classique. On y retrouve les mêmes éléments (peigne magique, milieu de bûcheron, palais royal, vieux vêtements qui cachent la beauté), la même trame (couple pauvre qui n'a pas d'enfant, intervention de la sorcière, complication de l'intrigue, retournement du cours des choses, rencontre, mariage) mais avec un contenu très contemporain qui va contre les stéréotypes de notre société sur les rôles de l'homme et de la femme.

C'est une démarche féministe très juste et bien sentie qui n'a pas les défauts outranciers et systématiques de certains livres de ce type.

Les personnages n'ont pas de noms propres. Ils ne se définissent que socialement : le charpentier, la veuve, le prince, etc. Ils sont très nuancés et jamais caricaturalement bons ou mauvais.

C'est une histoire pleine de poésie (séquence du collet par exemple) racontée dans un langage très riche tant au niveau du vocabulaire que de la syntaxe. Mais cela reste accessible aux enfants, les mots difficiles étant bien intégrés dans un contexte compréhensible.

Les illustrations donnent une impression de douceur mais de solidité en même temps. Ce sont des harmonies de tons pastels, mais un graphisme net et lisible. Mais pourquoi voit-on en haut de certaines images un petit morceau de paysage à l'envers ? Nous avons déploré seulement la représentation trop réaliste du collet décrit par ailleurs avec plein de poésie et de symbolisme.

## • **Les boîtes de cristal**

par Adela TURIN et Nella BOSNIA. Editions Hatier.

On a apprécié aussi ce livre, mais il nous a paru moins réussi que le précédent. C'est aussi un conte, très construit avec un enchaînement de faits magiques bien huilés et un peu mécaniques. Le contenu est féministe aussi mais moins poétique et moins chaleureux que celui de *La veste rapiécée*.

Les illustrations sont moins agréables, un peu trop réalistes, un peu dures.

Atelier critique de livres  
Stage de l'Isère, septembre 1980

## • **Les mésaventures de Jo-la-malice**

par Michel-Aimé BAUDOUIY, Bibliothèque de l'Amitié, GT Rageot, 156 pages.

Les mésaventures en question ne sont pas de ces événements extraordinaires qui peuplent les contes et les fictions. Non, ce sont de ces mésaventures quotidiennes qui transforment trop souvent les bonnes intentions initiales en petits drames de la vie courante.

Jo-la-malice, c'est un garçon qui doit rentrer en 6<sup>e</sup> et qu'on suit, tout simplement, tout au long de ses grandes vacances. Il va découvrir l'amitié d'une vieille dame malade mais aussi celle d'une fillette de son âge et d'un garçon un peu plus âgé. Il va s'occuper d'un cousin qu'on peut classer parmi les débiles moyens et ce qui est intéressant, ici, c'est de comprendre ce problème de l'intérieur. Il y a aussi les préoccupations économiques de la famille, les solutions trouvées un peu par hasard. Et si j'ajoute que Sylvain, onze ans, à propos de ce livre, m'a fait une note de lecture ainsi rédigée : «c'est super !», on comprendra que c'est un livre intéressant !

J'ai remarqué aussi les quelques rares illustrations de Gandrio, qui ont du caractère et du sens.

Christian POSLANIEC



Alain MASSON

## Mainmise sur l'enfance Genèse de la normatque

Préface de Jacques ELLUL  
Payot 1980, 216 pages

### LES MAUVAISES RENCONTRES

Il y a d'une part, créées par la loi d'orientation de 1975, des commissions d'éducation spécialisée, dans chaque département, administratives, c'est-à-dire nommées par un Préfet et placées sous son pouvoir et d'autre part le système G.A.M.I.N. (Gestion automatisée de médecine infantile). Il n'était pas prévu, au départ, qu'ils se rencontreraient. C'est maintenant chose faite et cette rencontre ouvre un cauchemar : des gens pleins de bienveillance et de bons sentiments, qui veulent travailler pour la jeunesse et la société deviennent les complices d'une entreprise fabuleuse : tout savoir sur chacun pour l'orienter, le canaliser, l'isoler si nécessaire. C'est le phénomène de « focalisation » explique le préfacier. Jacques ELLUL : « Des techniques indépendantes les unes des autres mais qui concernent le même objet, qui ont le même foyer d'étude, sont forcément amenées à se combiner. Leur mise en référence, les unes avec les autres conduit à considérer finalement l'homme non pas dans sa globalité et sa spécificité d'homme, mais comme une addition de qualités ou de propriétés chacune traitée de façon spécialisée par une technique donnée. Ce qui est obtenu est, à la place de l'homme, un objet curieux, arlequin à plat, provenant du collage juxtaposé de fragments, chacun bien connu, bien analysé, bien approprié mais devenu faux, par sa séparation organique qui est l'homme. »

L'enjeu ? La volonté de l'Etat : « Pas d'histoires, pas d'anomalies, pas d'exceptions. Tout le monde adapté-normalisé. On revient dès lors au choix fondamental : Ou bien la valeur est l'adaptation sociale, ou bien la valeur est la spécificité de l'individu. »

Il ne s'agit pas de savoir si on fait bon ou mauvais usage de l'ordinateur : « C'est simplement son usage, tout court, qui est immédiatement dangereux. » C'est ce que le livre d'Alain Masson cherche à démontrer avec une grande clarté et sans recours au jargon. Deux cents pages de faits, de réflexions et d'encouragement à la résistance. Celle-ci s'est d'ailleurs déjà manifestée à l'occasion du dossier Haby. En soi, un dossier paraît une bonne chose, une sorte de bilan qui facilite une démarche éducative appropriée. Mais à l'usage, on s'aperçoit que rares sont ceux qui ne projettent pas sur l'avenir scolaire et professionnel, l'ombre des échecs, des passages à vide, surmontés entre temps mais qui vont obérer néanmoins toute la carrière de l'intéressé. Vision mécaniste et pénalisante, règlements de comptes avoués ou inavoués : « L'étiquetage des enfants et la mémorisation de tout ce qui les concerne constituent une arme terrible, destructive du droit de chaque être au changement et à la nouveauté. » (Confédération Syndicale des Familles et une dizaine d'autres organismes ayant protesté contre le dossier scolaire.) Pour Alain MASSON, « nous sommes en face d'un nouveau développement du processus ANTI-

VIE. De la structure caractéristique de l'homme occidental, il y a longtemps qu'on a pu écrire que celui-ci a adopté une attitude hostile contre tout ce qui, en lui-même, représente la vie... (Reich). Nous savons bien que des adultes dont le développement a été brutalisé ne supportent pas la vue d'enfants sains et libres. Les dossiers scolaires version Haby doivent être perçus comme des symptômes. Leur suppression ne pouvait guérir le mal. Il ne s'agissait que d'une nouvelle pointe émergée. Un immense iceberg demeure invisible, signe avant-coureur d'une période glaciaire. »

### UNE PÉRIODE GLACIAIRE

Cette période glaciaire correspond à l'introduction des gestions automatisées. Ainsi, dans le système GAMIN, trois rencontres entre la mère, l'enfant et le « médecin détecteur d'anomalies » sont obligatoires sous peine de suppression des allocations post-natales :

« Voici donc l'enfant devant le médecin ; il est objet, objet d'examen. Il est là en tant que produit dont on recherche les éventuels défauts de fabrication ou de fonctionnement. En tant que nouveau-né, l'enfant est considéré comme un ensemble de fonctions, d'appareils, de mécanismes ; plus tard, devenu ensemble de performances et de comportements, on cherchera à détecter chez lui les aspects défectueux. Les dons de l'enfant, ses amours, ses aspirations, ses sourires n'ont aucune place au sein de la grille où le spécialiste doit entourer le chiffre codé correspondant à des déficiences, des maladies, des risques (sur 35 395 naissances parisiennes en 1976, le fonctionnement du système GAMIN a produit 16 130 enfants à risques pourvus d'un dossier et gérés automatiquement ! ) :

— Docteur, mon enfant dort très mal. (Code 107 : troubles importants du sommeil.)

— Docteur, mon enfant ne veut pas manger. (Code 108 : anorexie.)

— Docteur, je ne comprends pas mon enfant ; il bat sa sœur et reste dans un coin. (Code 109 : Autres troubles du comportement.)

— Docteur, éclairez-moi, quelque chose ne va pas. (Code 113 : autres.) »

On signale les mères à risques : les célibataires, les immigrés, celles qui ont plus de quarante ans ou moins de quinze... C'est AUDASS qui va s'occuper d'elles, comme de tous les Français qui à un moment ou à un autre de leur vie, ont besoin d'un secours ou d'une prestation. Ils constitueront « l'autre France, faite de marginaux, de handicapés physiques, mentaux, sociaux. » Les deux fichiers réunis vont collecter (selon C.F.D.T.-Santé de la région parisienne) 21 millions de personnes. Par ailleurs AUDASS et GAMIN communiquent avec les banques de données des caisses de Sécurité Sociale et d'Allocations Familiales.

Le livre d'Alain Masson jette aussi un éclairage sur des faits paradoxaux, voire scandaleux :

• Tout est construit sur des statistiques « flottantes » : l'évaluation des inadaptés ? Leur total varie, selon les sources, de 726 000 à 1 470 000. Les débiles légers sont de 560 000 selon M. Marcellin et pourraient n'être qu'entre 246 000 et 492 000 selon M. Bloch-Lainé. Les infirmes moteurs ? 2 500 selon Marcellin, 123 000 selon le V<sup>e</sup> Plan. « Les catégories naissent, disparaissent, se regroupent... »

• On proclame qu'on veut réaliser l'autonomie chez les handicapés mais on développe les Centres d'Aide par le Travail (avec prise en charge totale, comme pour les malades) au détriment des ateliers protégés qui sont des entreprises soumises au droit du travail dans les conditions du droit commun : assurance chômage, droit de grève, de se syndiquer. Il n'y a plus que 1 000 places dans ces ateliers protégés mais 13 000 dans les Centres d'Aide. En favorisant ainsi les placements en milieu assisté, on accentue la souveraineté des commissions qui disposent d'un véritable droit de vie et de mort sociale et économique sur les « bénéficiaires ».

• Dans les hôpitaux, le codage des diagnostics (système OTARIE) prévoit un millier de diagnostics. Rien ne doit, rien ne peut échapper aux classifications hospitalières. Pour les besoins de la cause on crée des codes qui recouvre les zones d'ombres : ainsi le code 307 : « psychalgie », douleur inexplicable donc suspecte : Il s'agit certainement ici d'une souffrance silencieuse, stoïque, digne, soucieuse du confort de l'entourage, car une douleur bruyante relèverait plutôt du code 300 : « hystérie »... On aurait pu penser que dans son silence et sa retenue, cette « algie » serait respectée, abandonnée comme une dernière réserve au domaine envahi de l'intimité du malade. Il n'en est rien, une douleur inexplicable est une psychalgie, dévalorisée, suspecte... »

• Les établissements dans lesquels on place les enfants en « danger moral » parce que leurs parents sont trop mal logés ont des prix de journée supérieurs à ceux des hôtels de bonne catégorie, trois ou quatre fois le S.M.I.C. : on aura ainsi dépensé en cinq ans, l'équivalent du loyer de plusieurs maisons confortables. Et les éducateurs de se demander si « la première condition de la protection de l'enfance ne serait pas plutôt d'aider les parents à se loger ou à se reloger plutôt que de leur retirer les enfants pour les placer. »

Dans sa conclusion, rédigée un an après le corps de son ouvrage, l'auteur renonce à son pessimisme fondamental. A le bien considérer, l'ordinateur n'est qu'un outil sophistiqué mais qu'on pourrait utiliser à des fins plus humaines que le classement des individus sur le mode industriel. Ce pourrait être un instrument de dialogue révolutionnaire :

« On peut imaginer que le dialogue du sujet et du responsable serait véritablement métamorphosé par les possibilités ouvertes par l'outil informatique... On peut imaginer une conversation directe du sujet avec l'ordinateur par l'intermédiaire d'un terminal, avec l'aide de techniciens conseillers... L'outil informatique pourrait offrir cette possibilité : le suivi constant, individuel, fin d'acteurs nombreux... C'est ici la fonction privilégiée de l'ordinateur, le domaine où ses performances dépassent presque infiniment les possibilités de l'homme... Pour la première fois l'instrument existe qui permettrait de respecter le caractère unique et non reproductible de chaque trajectoire humaine, au sein d'une gestion de masse. »

Des lecteurs regretteront qu'il n'y ait pas de bibliographie à la fin de l'ouvrage. Ils la trouveront dans le n° 136 de la revue *Education et développement* (octobre 1979, 13 F, 11 rue de Clichy, Paris 9<sup>e</sup>) consacré à « L'observation des enfants et le fichage » et dans lequel le problème est davantage considéré sous son angle scolaire.

R. UEBERSCHLAG

Dans la collection «Bibliothèque de Travail et de Recherches», l'I.C.E.M. a publié en octobre 1980 :

**CHRISTIAN  
OU  
HISTOIRE D'UN SEVRAGE**

par R. LAFFITTE et le module «Genèse de la coopérative».

Un grand garçon de douze ans, recueilli par sa grand-mère (qui, par amour, et sans le savoir, l'empêche de respirer), arrive «bien mal en point» dans une classe de perfectionnement.

Il se trouve que c'est une classe coopérative Freinet, institutionnalisée. Perdu dans l'espace et dans le temps, autant qu'affectivement, il erre en se heurtant aux autres, butant contre les arbres et les poteaux.

Le texte libre, l'entretien, le journal, la correspondance, les albums, le dessin libre, les enquêtes, etc., ne sont pas que des techniques pédagogiques. Ils se révèlent aussi comme des agents thérapeutiques efficaces. Et cela, sans intervention directe du maître, qui a autre chose à faire que de jouer au psychanalyste d'occasion.

Petit à petit, Christian se remet à «marcher seul», et retrouve des repères solides.

Le conseil de coopérative, en particulier, qui élabore une «loi» propre au groupe-classe, et indépendante du milieu familial, délimite des lieux d'où Christian va pouvoir parler et se situer.

Non sans mal, Christian et sa grand-mère, vont se mettre à re-vivre, à s'accepter l'un différent de l'autre, apprendre à se séparer sans se déchirer.

Cette B.T.R. n° 39 peut être commandée à la C.E.L., B.P. 66, 06322 Cannes La Bocca. Prix : 9,60 F.

**NOTE D'ÉCOUTE**

**Colette MAGNY  
Je veux chanter**

avec les enfants de l'I.M.P. de Fontenay-le-Château, Le Chant du Monde, LDX 74669.

Ce qu'il y a de chouette dans ce disque c'est, à fleur de sillon, la découverte par Colette Magny de ces enfants médico-pédagogisés. Les dialogues qui se nouent entre elle et eux, au fil des recherches sonores, des discussions, des interventions, des réponses chantées, ont la profondeur de la tendresse réciproque, du respect de la parole de l'autre, fût-elle violente de désespoir contenu. «Ah les sales gosses ! Veulent pas dire c'qu'ils ont dans l'coco...» chante Colette.

«Je voudrais quelque chose qui me fasse plaisir... Que les gens souvent ne comprennent pas qu'on est comme eux. Et ceux qui comprennent pas j'voudrais bien qu'ils nous

fassent pas des bêtises. Par exemple les gosses du village qui viennent, ça me ferait bien plaisir qu'ils restent des amis quand même à l'I.M.P. et qu'ils nous disent pas qu'on est des gens anormaux...» lui répond Marie-Thérèse.

Mais c'est un disque très noir et s'il ne passe pas à la radio — Colette Magny s'en plaint — c'est sans doute pour cette raison principalement. Car ce qui sort essentiellement de ce montage, c'est la détresse de ces gosses, l'absence de la mère, le désir reconnu d'un bruit intense pouvant occuper ce vide... à tel point que l'audition de ce disque provoque une sorte de malaise chez l'auditeur. Or, nous le savons bien à l'I.C.E.M. où des camarades travaillent en I.M.P. depuis bien longtemps, si, effectivement, cette détresse existe, il n'y a pas que ça, loin de là. Il y a aussi toutes les petites joies de la création, de la communication, de l'expression, de la découverte... A condition, bien sûr, qu'on respecte assez «ces enfants-là» (comme «on» dit) pour ne pas les laisser livrés au vide de toute structure pédagogique. Et dans le fond, ce qui apparaît, dans le montage de ces expressions brutes d'enfants, c'est peut-être ce vide pédagogique !

Et Colette Magny, honnêtement, d'expliquer : «Non-interventionniste au maximum, j'ai peu suggéré, beaucoup écouté et pleinement enregistré ce que les enfants ont bien voulu exprimer. Pour le disque j'ai choisi et imbriqué parmi de nombreux enregistrements les éléments sonores qui m'ont semblé le mieux traduire ce que j'ai cru comprendre de ces enfants. Je les aime.»

C. POSLANIEC

# Courrier des Lecteurs

## Au responsable de la rubrique «Ouvertures» de L'Éducateur

Monsieur,

Sans me consulter, vous avez publié, dans le n° 4 de L'Éducateur, à propos d'un reportage consacré aux Editions d'Utopie, de larges extraits du petit livre que j'ai commis chez cet éditeur : *Poèmes en clé de scie pour les enfants en cage* illustrés par Marie Fougère.

Je ne vous cache pas que le procédé m'irrite. Ce n'est certes pas la première fois que pareil fait se produit et de grands éditeurs comme Gallimard eux-mêmes, n'hésitent pas à emprunter des poèmes à des auteurs contemporains sans les en avertir. N'empêche que je revendique hautement le droit de disposer de mes propres textes et de les publier là où bon me semble.

En l'occurrence, si j'avais été consulté, j'aurais probablement refusé en raison du contexte ! Et je tenais à vous le faire savoir.

Néanmoins, rassurez-vous, je ne vous traînerais pas en justice... cette lettre suffisant amplement à marquer ma surprise, ma consternation et ma colère.

Je vous prie de croire, Monsieur, à mes sentiments les plus courroucés.

Christian POSLANIEC  
écrivain

## Réponse

### A Christian Poslaniec, écrivain.

Cher Monsieur,

Je suis navré que vous ayez eu cette mauvaise surprise en ouvrant L'Éducateur n° 4 qui, par ailleurs, je l'espère, vous aura intéressé. Mais je dois dire qu'à aucun moment je n'ai pensé que vous seriez ravi de cette publicité gratuite pour la bonne raison que moi-même, bien que responsable de la rubrique Ouvertures, je n'ai pas été consulté !

C'est l'un de ces mystères, fort peu perceptibles au profane, de l'I.C.E.M. dont les arcanes, parfois, sont absolument water-proof, comme dit ma montre ! En l'occurrence, si je suis en effet responsable du contenu de la rubrique Ouvertures, je suis totalement irresponsable des illustrations. Or vos textes sont parus en tant qu'illustrations et je n'en étais pas averti.

Je transmets toutefois votre protestation aux intéressés, en y ajoutant les miennes, d'ailleurs, et vous prie néanmoins, au nom de l'I.C.E.M., d'excuser cette liberté prise avec vos textes.

En espérant que cette publication intempestive ne vous donnera pas mauvaise presse parmi vos lecteurs, je vous prie de croire, cher Monsieur, à mes sentiments marris.

Christian POSLANIEC  
responsable de la rubrique  
«Ouvertures» de L'Éducateur

## Cette place vous appartient

En lisant L'Éducateur, vous avez sans doute eu envie de réagir, de compléter ou de contredire.

Alors prenez le stylo et écrivez à L'ÉDUCATEUR, B.P. 66, 06322 Cannes - La Bocca Cedex.

## DES LIVRES PARUS RÉCEMMENT :

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

### RAPPEL

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

## DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

### Art enfantin 99

- L'imaginaire
- La fonction imaginogène
- Gerbe de textes libres
- Tapisserie
- Actualités

### La Brèche n° 66 (février 81)

- Echo du stage de Laroquebrou
- Les maths servent d'outils...
  - La mort de l'enseignement de la philosophie
  - Dossier ouvert : auto-correction, auto-contrôle, auto-évaluation en mathématiques
  - Réalisation audiovisuelle à l'école



## DES OUTILS

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

- Cahiers de techniques opératoires - niveau C  
5 cahiers (5,40 F l'un).
  - Série de 48 fiches F.T.C. éducation corporelle  
(37,00 F).
- Cette première série reprend des fiches éditées dans le F.T.C. ces dernières années. Une deuxième série est en préparation.

En édition expérimentale :

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

## DE LA DOCUMENTATION



197  
En quoi sont  
faits nos habits ?



901  
La Brière  
aujourd'hui



436  
La dame  
au long nez



125  
Vercors,  
écrivain  
de la nuit

## 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.

# DOCUMENTATION AUDIOVISUELLE

## Connaissez-vous ?



Chaque document audiovisuel est composé

- d'un disque super 45 tours, 17 cm,
- de 12 diapositives,
- d'un livret de travail illustré, de 32 pages.

Il s'agit chaque fois d'un reportage authentique : interview d'un spécialiste (qui peut être un chercheur comme J. Rostand, H. Tazieff, H. Laborit ou un homme de métier : marin-pêcheur, garde forestier, agriculteur), témoignages divers (vieilles personnes parlant de leur époque, adolescents et enfants parlant de ce qu'ils vivent, etc.). Certains de ces documents ont leur place dans les archives d'histoire contemporaine. Nombre

d'entre eux ont figuré au palmarès de concours spécialisés (Chasseurs de son, Académie Charles Cros, etc.), ce qui témoigne de leur qualité technique autant que de la valeur de leur contenu.

Sur le plan pédagogique, on peut utiliser chaque document intégralement ou partiellement, en travail individuel, notamment grâce au livret, ou en écoute collective. En résumé un outil d'avant-garde qui, par sa souplesse, peut répondre à des besoins très différents.

**Voici les titres à paraître prochainement :**

884 *Quand le moteur, c'était le cheval*

885 *L'arbre, un être vivant*

**Chaque numéro : 55 F - Souscription 80-81 : 4 numéros, 157 F**



Sur le même principe, un document authentique dont le sujet n'exige pas l'accompagnement visuel de diapositives. Il s'agit donc d'un disque 33 t, 17 cm.

Les dernières parutions :

38 *1939-45 : La population civile et la guerre*

39 *1920-40 : Les ouvriers agricoles.*

**Chaque disque : 18 F**

**Souscription 80-81 : 4 numéros, 57 F**

Pour les souscriptions annuelles, s'adresser à P.E.M.F., Cannes 06 - C.C.P. 1145-30 D Marseille.

Pour les commandes au numéro et demandes de catalogues, s'adresser à C.E.L., B.P. 66 - 06322 Cannes - La Bocca Cedex - C.C.P. 115-03 T Marseille.