

# *1'édudicateur*

## *pédagogie freinet*

**n° 8**

1<sup>er</sup> février 81

54<sup>e</sup> année

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

Etranger : 153 F

- Ce ne sont pas les textes qui font la répression
- Math : la division
- Un tit' fix' chez les tit' mob'



# SOMMAIRE

## n° 8

### Editorial

Car il ne s'agit de ne pas conditionner !

*N. Boulanger - C. Poslaniec* 1

### Ouvertures

Ce ne sont pas les textes qui font la répression

Interview du Juge Bidalou - *D. Morin - M.-N. Bonnisseau* 3

### Outils

Utilisation des B.T. : comment faites-vous ? - *L. Lebreton* 7

### Problèmes généraux

Les «révolutions» pédagogiques au second degré - *M. Raymond* 9

### En débat

Oui, pourquoi un mouvement pédagogique ? - *F. Oury* 10

### Fiche Rétorica

11

### Actualités de *L'Éducateur*

13

Pages affichables

16-17

### Pratiques

Maths : la division - *J. Constantin* 21

La bibliothèque - *S. Julien* 24

### Tit' mob'

Un tit' fix' chez les tit' mob' - *G. Sénécal* 28

### Livres pour enfants

30

### Livres et revues

31

Courrier des lecteurs

32

Photos et illustrations : G. Loyer/Photimage : couverture - Y. Lefeuvre/Photimage : pp. 1, 2, 28, 29 - Photo C.N.D.P./J. Suquet : p. 7 - Photo A.F.P. : p. 8 - Photo Aubert de la Rue : p. 8 - R. Massicot : p. 10 - Photimage : pp. 16-17 - G. Gousset : pp. 21, 22, 23 - X. Nicquevert : p. 24 - L. Corre : p. 25 - Photo X : p. 26 - Photimage : couverture IV.

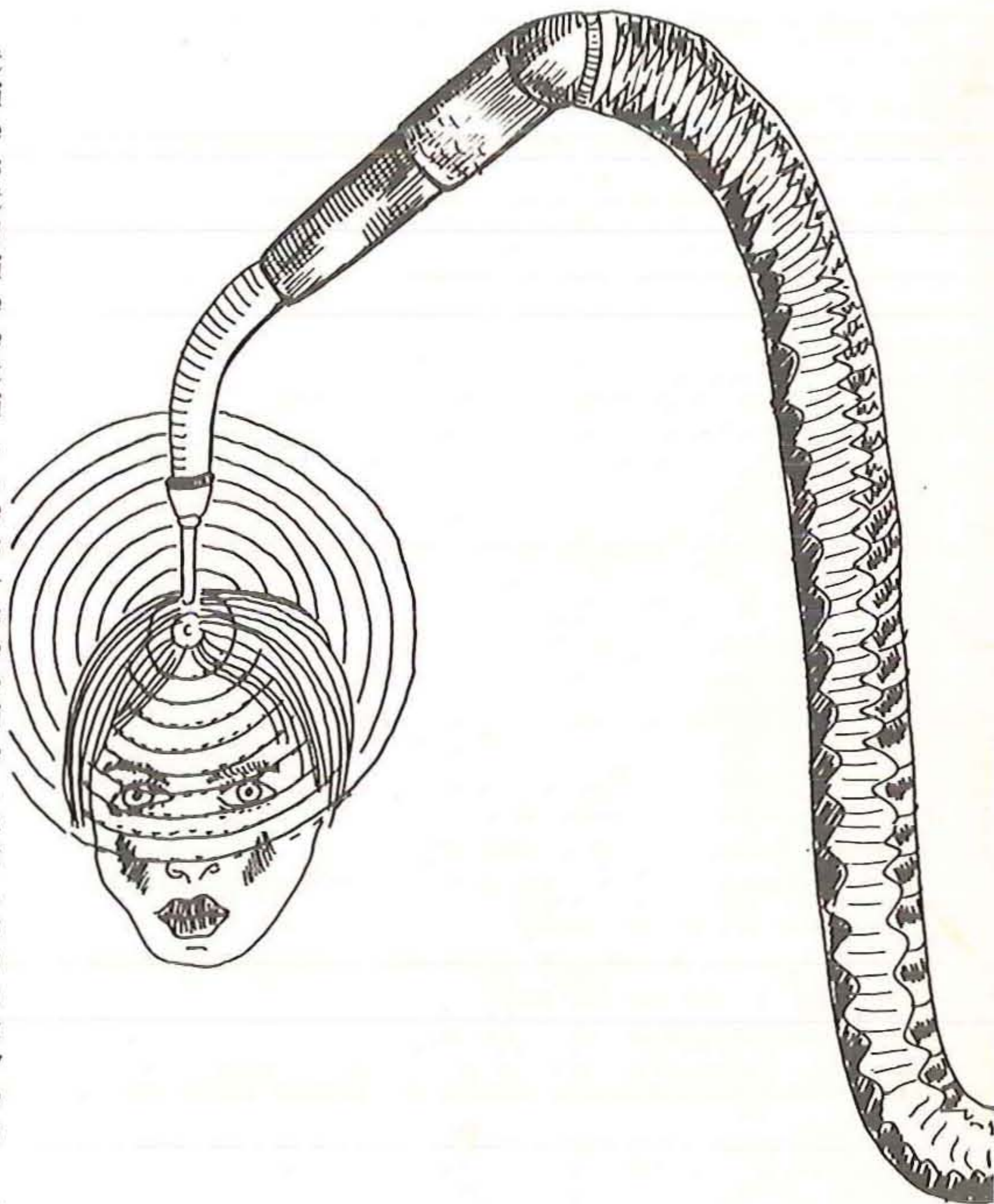
# Car il s'agit de ne pas conditionner !

Nathalie a écrit :

«Ce soir j'en ai marre. Pourquoi ? Je me sens pourtant assez bien dans ma peau. Non, le fait est que j'en ai marre d'être ici, dans ce bahut merdique. Je regarde autour de moi, on rit, parle, travaille. Je ne les comprends pas. Oh si, je les comprends ! Ils acceptent d'être là ; le coup passé, ils s'en foutent. Mais moi pas ! Si il y a une chose que je déteste, c'est de faire ce qui ne me plaît pas. Le coup n'est pas passé, et il ne passera jamais. Je regarde les gens près de moi : de vrais automates. Le lit, la bouffe, les cours... c'est leur vie. Mais pas la mienne. DES AUTOMATES, oui ils sont ça, et moi je ne veux pas être un automate. Je ne veux pas prendre d'habitudes. Tout ce que je fais, je le fais avec un certain dégoût ici. Oh, je ne parle pas des cours. Bien que j'en ai marre de toujours cogiter, au moins j'ai un but pour travailler : travailler pour ne pas redoubler donc rester ici le moins de temps possible, d'une part ; et travailler pour ne plus dépendre de quelqu'un plus tard. Peut-être que vous allez penser que c'est idiot, mais moi, j'en ai rien à foutre de vous et des autres. C'est de l'égoïsme vous allez me dire. Mais non ce n'est pas du tout cela. L'autre jour j'ai été au bistrot boire un pot dans un quartier assez pauvre. Les jeunes, là-bas, foutaient tout leur fric dans des jeux et de la bière. Croyez-moi, je n'ai pas du tout été insensible ! Je dis que je me fous des opinions des autres car justement je ne veux pas être comme ces jeunes, et je sais que pour cela il va me falloir franchir plein d'obstacles sous les yeux moqueurs des gens. Mais j'y arriverai. Oui j'y arriverai. Oh riez, riez si vous voulez, traitez-moi de petite prétentieuse. Mais moi je pense que je n'en suis pas une.

«Une autre raison qui explique pourquoi je ne me fous pas des cours est que je veux plus tard un job qui pourra me permettre d'avoir une certaine marginalité et autonomie. Je précise que je veux cependant pas être bourrée de fric car c'est con. Les hommes, plus ils ont de pèze, plus ils en veulent : ils sont alors égoïstes, avares, insensibles à la pauvreté, cruels. Ainsi existe-t-il dans notre société des gens pauvres qui en ont marre et des gens riches qui sont des crétins. Alors ceci n'explique-t-il pas mon dégoût de la vie ? Je dis dégoût mais au fond, bien qu'elle me soit chiantie aujourd'hui, je l'aime quand même bien la vie et je n'ai pas du tout envie de mourir. Ce n'est pas parce que j'ai peur de la mort, mais c'est plutôt que la Terre, bien qu'elle commence à être détruite, est très belle et que la vie vaut le coup d'être vécue, si pénible soit-elle, car on passe parfois de merveilleux moments.

«Il reste l'amour. Oui, l'amour est un noble sentiment, mais je ne l'ai jamais encore réellement connu. Il m'arrive parfois d'envier les filles qui le connaissent car, par moment, on a vraiment besoin que quelqu'un soit là, près de vous, et qu'il vous aime. Il ne me reste plus qu'à attendre que cela m'arrive !»



Expression libre, certes. Le prof que je suis est satisfait : Nathalie s'est exprimée librement ; elle a dit, écrit des choses importantes pour elle... et j'aime beaucoup la sincérité de son texte. Mais ce qui me fait le plus plaisir, cependant, c'est que ce soit arrivé, spontanément, dans ma classe... Freinet ou supposée telle. Bien normal puisque l'expression libre est l'un des fleurons de la pédagogie Freinet !

Mais il me revient à la mémoire une anecdote : une lectrice non enseignante de *L'Éducateur* me disait récemment avoir été surtout frappée par la remarque d'un « gamin » expliquant que leur journal on l'achetait pour leur faire plaisir, pas pour ce qu'on y pouvait lire ! Et là, dans le cas de ce texte libre, est-ce que je ne réagis pas pareillement ? Est-ce que je ne me satisfais pas davantage du fait que ce texte existe que de son contenu qui m'interpelle en tant que personne, adulte et prof ?

Qu'est-ce qui est le plus important ? Ce que Nathalie a dit ou qu'elle ait pu le dire ?

Il y a quelques semaines, parce qu'on était, ensemble, occupés à une tâche répétitive, en dehors de tout cadre scolaire, un ado s'est mis à me raconter longuement des choses intimes le concernant. Je l'ai revu, il y a quelques jours et il m'a confié avec surprise : « C'est drôle, tout ce que je t'ai raconté, avant ça me faisait pleurer quand j'y pensais, seul. Maintenant ça ne me fait plus rien ! » **La pédagogie Freinet 24 heures sur 24** comme j'ai dit un jour ! Et Freud n'est pas forcément caché derrière la porte sous prétexte qu'on crée, dans notre entourage, une attitude d'écoute, d'ouverture, si différente de l'attitude hostile ou apeurée qu'ont encore, hélas, beaucoup d'adultes vis-à-vis des ados !

C'est vrai que c'est important d'avoir un lieu d'expression libre quelque part. On le sait bien en tant qu'adultes. Les ados le savent aussi puisque tous ceux que j'interviewe, actuellement, pour une enquête, affirment que le plus important, pour eux, c'est de trouver quelqu'un à qui parler librement, profondément, **fondamentalement**.

Mais ce milieu d'expression libre ce n'est pas forcément la classe Freinet ! L'expression libre y est une possibilité permanente mais je conçois fort bien que d'autres lieux de parole existent et qu'il ne soit pas nécessaire d'utiliser celui-ci. Certaines rédactions à sujet libre, alors même que, concrètement, il n'y a pas d'obligation, ne sont-ils pas tout de même le fruit d'une sorte de pression morale ?

Pourtant il s'agit de ne pas conditionner afin que chacun consacre toutes ses potentialités de choix, il faut créer les conditions qui permettent de prendre du recul. Prendre du recul c'est pouvoir comparer et donc disposer dans son expérience, d'au moins deux systèmes différents à confronter. Ce qui signifie que, par exemple, la pédagogie Freinet, en tant qu'éducation de la liberté collective, prend d'autant plus d'importance qu'elle s'oppose à une pédagogie scolastique, éducation à la coercition collective.

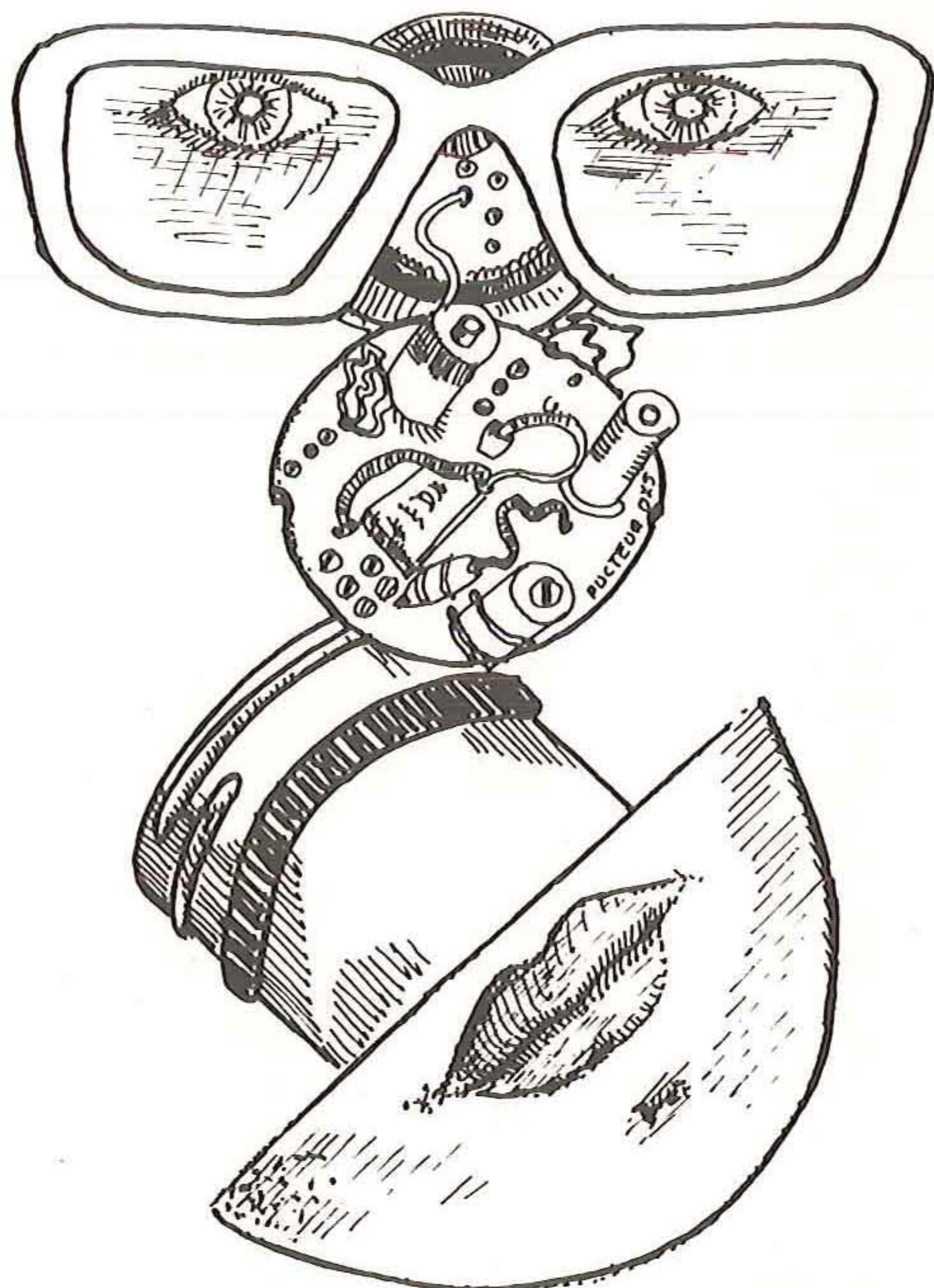
Et comme on a affaire avec des enfants, des adolescents, qu'on ne découpe pas en parcelles, on peut fort bien imaginer que, parmi leurs différents lieux de vie : famille, classe, cour de récré, équipe sportive, « bande » de copains, ami(e)s intimes, etc., il y ait au moins un lieu d'expression, au moins un lieu de coercition... de telle sorte que le choix soit possible.

Peut-être est-il aussi dramatique de ne jamais avoir connu de lieux de coercition que de n'avoir eu aucun lieu d'expression !

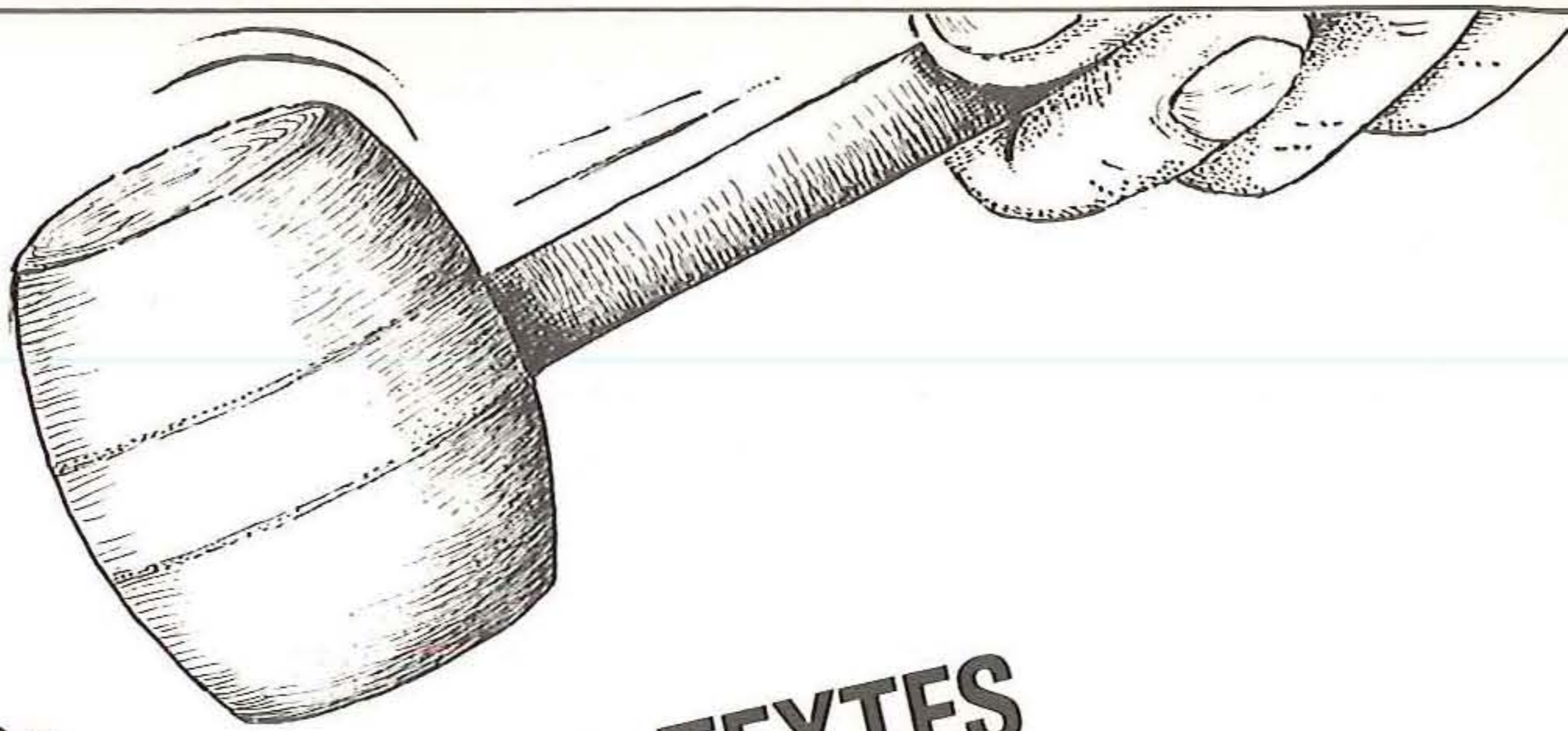
Ce qui est important, alors, c'est de proposer à l'enfant un lieu différent de celui qu'il a connu, fût-ce un lieu d'exigence, de rigueur, s'il n'a connu que des lieux trop laxistes, ce qui est plus fréquent qu'on le croit.

J'ai senti qu'il y avait de fait, qu'on le veuille ou non, nécessaire complémentarité entre les différents milieux de vie de l'enfant, en lisant la B.T.R. n° 39 : **Christian ou histoire d'un sevrage** et, en particulier, le commentaire de Fernand Oury qui met à jour ce fait que l'autonomisation de l'enfant passe par l'opposition entre ses deux principaux milieux éducatifs.

Encore faut-il que l'osmose s'accomplisse, que la comparaison/opposition puisse s'exprimer. Nous voilà revenus à l'expression libre. Dans la classe ou ailleurs. Afin, comme le dit Nathalie, de n'être pas un automate, de ne pas prendre d'habitudes !



Nathalie BOULANGER et Christian POSLANIEC



## CE NE SONT PAS LES TEXTES QUI FONT LA RÉPRESSION

Le juge Bidalou a été suspendu de ses fonctions auprès du tribunal d'instance de Hayange, le 16 juillet 1980. Le 7 octobre 1980, il est passé devant le rapporteur du Conseil Supérieur de la Magistrature. Dans le cadre du projet Peyrefitte, pour la première fois, un juge est menacé de radiation.

Peyrefitte n'a sans doute pas toléré l'indépendance de Bidalou qui entend juger dans le cadre de la loi, selon son intime conviction. Mais comme cette indépendance ne peut lui être ouvertement reprochée, on l'accuse de mettre la justice sur la place publique, de publier certains de ses jugements dans la presse, d'avoir une audience non-stop dans l'affaire SONACOTRA, de critiquer le gouvernement.

C'est vrai que, pour le juge Bidalou, la justice rendue au nom du Peuple Français devrait être l'affaire de tous. Aussi l'Indépendance de la Justice qu'il revendique ne signifie plus celle du juge drapé dans la dignité, hors d'atteinte du public, mais, au contraire, celle d'un homme qui connaît et prend en considération les problèmes dans lesquels évoluent les justiciables, pour mieux les comprendre et pour moins mal les juger. D'où les « attendus » de ses jugements qui font sans cesse état de la crise en Lorraine comme cadre des affaires sur lesquelles il a à statuer.

C'est pour cela que tout en appliquant la loi à laquelle il se réfère, comme tout autre juge, ses jugements, dans leurs résultats, ne sont pas toujours conformes à ce qu'en attendent la hiérarchie judiciaire et le gouvernement.

Mais justement l'Indépendance de la Justice que Bidalou revendique est celle par rapport au pouvoir, qui lui semble être une garantie essentielle des droits des citoyens et de la démocratie dans une société. Si cette indépendance n'existe pas toujours en fait, est-ce une raison pour ne pas la défendre en droit ?

Beaucoup de gens comprennent d'ailleurs que les libertés en France sont menacées dans cette affaire, c'est pour cela qu'outre le comité de défense de Hayange, d'autres comités se forment : dans le Nord, avec comme noyau les gens de Bruay-en-Artois, à Paris, Lyon, Strasbourg, à Thionville, Metz, Nancy. Le Syndicat de la Magistrature entend participer à son soutien. L'I.C.E.M. qui se bat pour instaurer la démocratie dans l'école et se heurte à la hiérarchie qui impose ses normes anti-démocratiques et qui tente d'invalider les enseignants déviants par des pratiques du genre des interdictions professionnelles peut se reconnaître dans l'analyse du juge Bidalou.

M.-N.B.

**Interview du juge Bidalou  
le 19 septembre 1980**

**par Denis MORIN  
et Marie-Noëlle BONNISSEAU**

**Denis Morin.** — *On constate actuellement un accroissement de la répression dans l'enseignement ; il semble que la justice n'échappe pas actuellement à ce climat de plus en plus répressif ?*

**Le juge Bidalou.** — C'est vrai qu'on peut constater qu'il y a eu plus de répression chez les magistrats en dix ans

qu'en cent cinquante ans. Il y a une escalade, puisque l'Etat est amené maintenant à sanctionner les magistrats pour la motivation de leurs décisions (c'est mon cas), en leur reprochant par exemple de critiquer le gouvernement ou en les traitant d'insolents.

Comment se fait-il que le pouvoir éprouve le besoin de sanctionner les magistrats ? Depuis cinq ans on assiste à une volonté de reprise en main de la magistrature en attaquant sa tradition, son statut et son rôle constitutionnel.

Or la magistrature est une institution qui a une certaine autonomie par la force des choses, sinon la justice ne serait plus qu'un appareil d'état et il n'y aurait pas de justice. Mais cette autonomie-là

qui dérange un pouvoir inquiet sur son avenir et qui a besoin de contrôler tout ce qui se passe dans la société. Le pouvoir veut programmer tout ce qui peut arriver dans la décision judiciaire, il veut hiérarchiser la conscience des magistrats et normaliser leur façon d'analyser une décision juridique. A partir du moment où la justice c'est le débat, c'est l'événement, où tout à coup on peut changer la façon de voir un problème, le pouvoir immédiatement veut reprendre en main ce qui se passe.

**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — *Comment s'inscrit le projet Peyrefitte dans cette volonté du pouvoir de tout contrôler ?*

**Le juge Bidalou.** — Cette volonté s'est déjà manifestée dans les décisions prises au niveau de la formation et du recrutement des juges. L'Etat cherche à hiérarchiser l'organisation judiciaire.

On pourrait parler aussi du juge de Tribunal d'Instance ; c'est un juge qui est tout seul et qui a une compétence propre ; c'est une tradition et une nécessité pour la justice, mais cela ne plaît pas au pouvoir. De même, le statut du parquetier qui mène l'action publique, c'est toujours un magistrat, mais il tend à devenir un fonctionnaire.

Si on reporte cela au niveau de la société, c'est évidemment la crise sociale et économique qui apparaît ; la solution qui s'offre alors au pouvoir est de faire passer cette crise dans la crise des institutions. C'est bien l'analyse qu'a faite la Trilatérale (1) sur la démocratie à l'époque actuelle : la démocratie,

(1) La commission trilatérale : institution créée par le banquier David Rockefeller et dirigée par Brzezinski ; regroupe des élites dirigeantes de l'Amérique, de l'Europe et du Japon, hommes d'affaires, ministres ou penseurs. Organisée pour resserrer les liens entre les puissances industrielles du monde occidental, la Trilatérale a tissé un réseau de relations personnelles entre les acteurs principaux du champ politique et économique.

Brzezinski a été en quelque sorte le tuteur de Jimmy Carter, il jouait auprès de Carter le même rôle que Kissinger auprès de Nixon. (Voir *Le Monde diplomatique*, septembre 77 : « La politique trilatérale de M. Zbigniew Brzezinski » par Jean-Pierre Cot.) Il faut également savoir que Raymond Barre fait partie de la Trilatérale.

c'est très bien, mais avec une certaine apathie des gens. En fait une démocratie de notables qui confisquent la parole à la base. Or depuis 68, en Amérique comme en France, en démocratie en tout cas, on s'aperçoit qu'il y a de plus en plus de groupes qui revendiquent leurs droits : les femmes, les minorités sexuelles, raciales, etc. Pour la Trilatérale, la démocratie est incompatible avec ce niveau de contestation et de revendication des droits. Le problème de l'Etat, c'est alors d'arriver à modérer cette revendication des droits et à recréer une démocratie apathique. Le projet Peyrefitte, c'est donc bien dans ce cadre qu'il s'inscrit : la volonté de réprimer tout le mouvement social, en encourageant les décisions répressives des juges et en même temps, en faisant comprendre aux citoyens qu'il ne faut pas revendiquer, mais attendre tout de l'Etat. Même s'il n'arrive pas à résoudre tous les problèmes, ce n'est que de Lui qu'il faut attendre les énergies nécessaires.

**Denis Morin.** — *L'Etat n'a pas attendu la loi Peyrefitte pour réprimer les mouvements minoritaires. Alors quoi de neuf sous le soleil ?*

**Le juge Bidalou.** — Autrefois la loi était quelque chose qui défendait la liberté, des principes, et avec une certaine pérennité. Mais aujourd'hui le mouvement actuel qui doit interpeller tous les citoyens et pas seulement les juges, tend à faire de la loi un instrument conjoncturel qui doit obtenir une certaine efficacité.

Prenons l'exemple de l'immigration : cela a commencé par une immigration illégale favorisée par l'Etat et le patronat, parce qu'on en avait besoin. Maintenant, avec la crise, il faut éliminer cette immigration : on commence par des pratiques secrètes, puis par des circulaires annulées par le Conseil d'Etat, puis par des décrets, également annulés par le Conseil d'Etat. Mais le gouvernement tenait à appliquer sa politique ; il en arrive donc à se dire qu'il faut changer la loi et il fait passer la loi Bonnet-Stoléru (2).

Avec ce problème des immigrés, le tabou de la loi démocratique a sauté et on reprend cette manipulation de la loi à d'autres niveaux : pour la magistrature, en réformant les statuts, pour l'Education Nationale, avec la loi d'orientation de l'enseignement supérieur. Le projet Peyrefitte, c'est cela.

C'est une perversion des institutions, et dans la situation actuelle, tout ce qui a fait l'originalité de cent cinquante ans de démocratie est remis en question : il n'y a plus la garantie de l'indépendance du juge, la garantie de la loi qui statue sur le long terme, qui garde sa sérénité en dehors des rapports de force conjoncturels.

A partir du moment où il y a la crise, on remet en question tout ce qui fait obstacle au pouvoir, c'est-à-dire tout ce qui est démocratique et protecteur des droits. Le mouvement de précarisation des droits se retrouve dans le projet d'Ornano sur les locataires ; il s'agit encore d'une manipulation de la loi qui dit que maintenant il y a des catégories de populations en France : les apprentis, les immigrés, les vieux, les mères célibataires, les handicapés. Ces gens-là, puisqu'on n'ose pas dire qu'ils sont faits pour vivre en foyer,

alors on leur donne un statut de jouissance précaire. C'est-à-dire qu'on leur refuse le statut du locataire qui donne des droits par rapport au propriétaire : si on paye son loyer on peut exiger la jouissance paisible des lieux, c'est-à-dire un logement convenable. Beaucoup de gens n'auront plus cette possibilité-là.

De même on pourrait citer le contrat de travail, c'est quelque chose qui donne des droits, il faut le précariser en développant le travail intérimaire ou temporaire. Au niveau de la justice l'inamovibilité des magistrats est gênante ; on veut des magistrats mobiles attachés au Tribunal de Grande Instance et qui seront désignés tous les mois sur les affaires où l'on statue à juge unique. C'est-à-dire plus de juge d'Instance tout seul, inamovible, comme j'étais à Hayange, mais pour telle affaire, par exemple pour une expulsion d'immigrés, on s'arrangera pour mettre tel juge parce qu'on sait qu'il «fera ce qu'il faut».

Ce mouvement de précarisation accompagne l'attaque de tout ce qui est de tradition démocratique (3).

**Denis Morin.** — *Tu viens de dire qu'il y a des juges mobiles ; dans l'enseignement il y a des titulaires mobiles qui n'ont plus droit à aucun avantage, il y a une auxiliarisation, une précarisation de toutes les professions, et cela va plus loin car on «balance» l'enseignant qui gêne dans la classe, on le mute ailleurs. C'est ce qui s'est passé pour l'équipe de Woippy en Moselle. On se demande où la répression va s'arrêter, cela finira bientôt par la Cour de Sécurité de l'Etat ?*

**Le juge Bidalou.** — Moi je crois que le dernier rempart, c'est la liberté. Il faut savoir, contre ceux qui veulent des citoyens apathiques, si, à l'intérieur des institutions, on est capable de développer des mouvements affirmant des droits qui font vivre la démocratie. Il n'y a pas que le Pouvoir en jeu, il y a aussi la bureaucratization des institutions, qui fait que, de plus en plus, il y a quelques dirigeants... et les autres attendent qu'on leur dise de bouger. C'est à ce niveau-là qu'il faut combattre le Pouvoir.

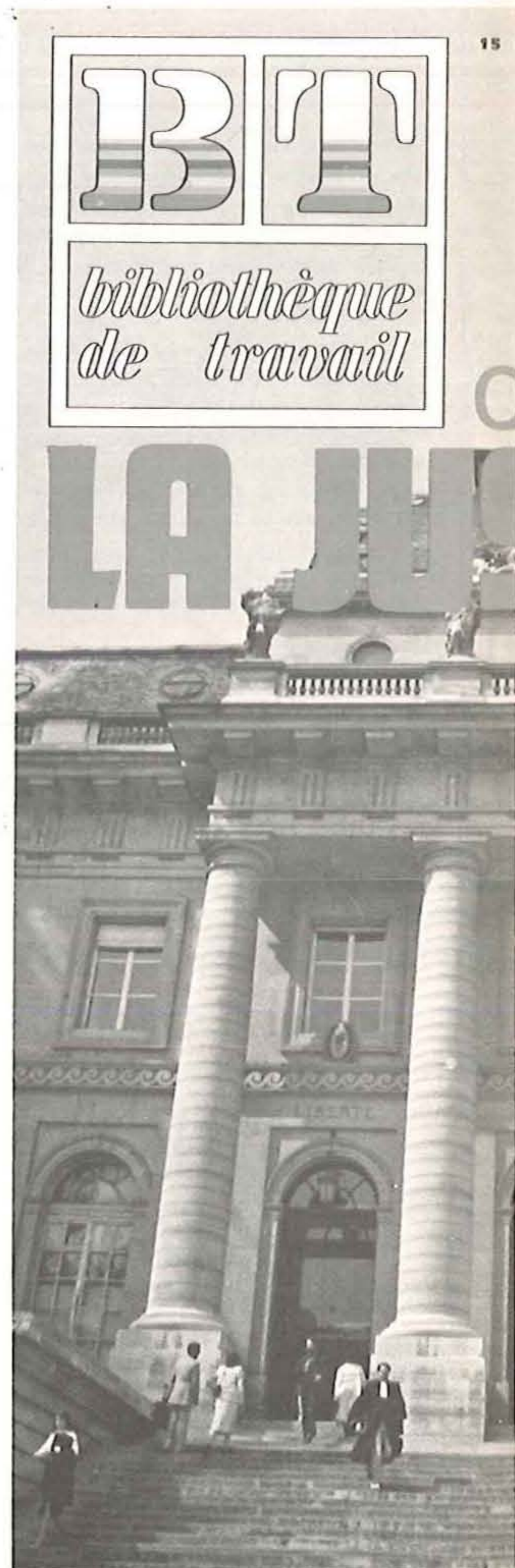
Mais la précarisation, la mobilité aboutissent à des gens qui n'ont plus envie de travailler, et à des fonctionnaires programmés pour ne voir qu'un aspect du problème. Et c'est la dégradation de tout service public, le service public S.N.C.F., comme le service public d'Enseignement.

(2) Le gouvernement a soumis au Parlement, en 79, deux projets de loi, l'un présenté par le Ministre de l'Intérieur M. Bonnet et l'autre présenté par M. Stoléru, secrétaire d'Etat à la condition des travailleurs immigrés. Le premier projet concerne essentiellement l'entrée en France et le séjour des étrangers ; le second concerne à la fois le travail et le séjour en France. Soigneusement dissociés par le gouvernement qui a cherché ainsi à esquiver un débat général sur l'immigration, ces projets donnent à l'administration des possibilités de contrôle plus serré encore sur le séjour et le travail des étrangers en France. Ces projets sont liés à la conjoncture économique et au chômage, mais le but est aussi de montrer à une opinion publique, supposée xénophobe dans sa majorité, que le gouvernement, dans une période difficile, protège ses nationaux. (Voir la revue *Actes* n° 23, 1979 : «Immigrés : deux projets de loi dangereux», pp. 23 à 46 pour l'analyse de ces projets de loi.)

(3) Précaire : «Qui ne s'exerce que grâce à une auto-risation, révoquant.»

Est-ce rétrograde de défendre le service public ? Au contraire je trouve que la notion de service public est une logique qu'on n'a pas menée jusqu'au bout. La S.N.C.F. dit : «On ferme telle ligne et on met un service d'autocar et puis après on ferme la ligne d'autocar» ; puis on met des voitures particulières et enfin à cause des accidents de la route, on oblige au port de la ceinture de sécurité... Est-ce cela un service public ? Le problème n'est-il pas d'avoir une politique globale sur les transports en général ?

**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — *Pour l'enseignement, la notion de service public serait aussi à creuser : quel service public pour les enfants défavorisés ? C'est comme si on disait aux gens dans un supermarché : «Vous remplissez vos caddy, vous payez à la sortie, mais*



*vous n'avez pas le droit d'emporter votre marchandise.» En effet, ces gens-là paient leurs impôts, comme tout le monde, mais ils n'ont pas le droit au savoir.*

**Le juge Bidalou.** — Il y avait avant un problème de culture, d'accèsion des classes défavorisées à la culture, mais de plus en plus maintenant c'est d'accéder à un modèle de culture, à des normes de comportement qu'il s'agit. La culture, chacun peut en avoir l'accès parce qu'elle vient de tous les côtés...

**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — *Mais les gosses ont une culture ! On fait le vide et on en colle une autre à la place...*

**Le juge Bidalou.** — Tandis que les comportements, ce sont vraiment l'éma-

nation des besoins immédiats de la couche dirigeante.

Dans mon affaire, je m'aperçois que ceux qui me défendent sont des gens qui peuvent avoir un point de vue universel, parce qu'ils ne sont pas casés dans la société, ou alors des gens qui, par leur statut, par leur profession, ont l'habitude de surmonter tout cela, à moins que ce ne soit par la contestation qu'ils mènent.

**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — *Au niveau du Syndicat de la Magistrature, quel est le soutien apporté ?*

**Le juge Bidalou.** — Le Syndicat de la Magistrature vit sur un malentendu ; il s'est créé après Mai 68, et à ce moment-là, soit il devenait un mouvement qui voulait prendre en charge la réappropriation de la justice par le peuple, soit c'était un mouvement qui revalorisait l'image du juge social, au moment où son autorité était remise en cause. Je crois que ce qui l'a emporté, c'est la tendance à être un juge «revalorisé» en devenant un juge de gauche...

Ce que je combats à l'intérieur du syndicat de la magistrature, c'est ce mouvement qui a fait du juge un juge de gauche, soutenu par les syndicats de gauche, par les partis de gauche, mais qui en fait ne remet pas en cause la justice. Ce qu'on lui demande, c'est de continuer comme avant, ne rien changer à la justice, appareil d'Etat, de répression, et appareil hiérarchique. Ils nous disent : «A tout cela, on ne peut rien. Vous êtes juges de gauche, quand le pouvoir changera, vous serez avec nous.» Mais pas question de changer la pratique, si bien que depuis dix ans la justice en est toujours au même point, c'est-à-dire que quand l'Etat veut une répression sur un problème donné, la répression passe en général.

**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — *C'est exactement la même différence entre les syndicats et les mouvements pédagogiques. Les syndicats disent : «Revalorisons le métier d'instituteur...» mais ils ne mettent pas du tout en question ce que peut être la pratique pédagogique. La volonté de changer la pratique elle se trouve à l'intérieur de mouvements pédagogiques comme l'I.C.E.M. La répression, d'ailleurs s'abat sur nous et non sur les syndicats qui ne remettent pas du tout en question les normes imposées dans l'école. Ils ne gênent pas. Certes ils prétendent lutter contre l'échec scolaire, mais comment ? En faisant en sorte que tout le monde acquière les normes de la classe dominante...*

**Le juge Bidalou.** — Le syndicat de la magistrature, lui non plus, ne prend pas de recul par rapport aux mécanismes du pouvoir, et il les reproduit.

**Denis Morin.** *Et le Mouvement d'Action Judiciaire ?*

**Le juge Bidalou.** — Il a essayé, mais il est mort. Le Syndicat de la Magistrature aurait la possibilité de faire autre chose. Les magistrats, au départ, ont tous envie de faire les choses bien. Mais ce qu'on constate, c'est qu'au bout de quatre ou cinq ans, ils s'intègrent.

Regardez ce qui s'est passé pour ma défense : ceux qui ont bougé, et je m'en doutais, ce sont les jeunes promotions, les auditeurs de justice, magistrats sta-

giaires. Ils ont fait une motion en disant : «La justice que nous rendons ne sera pas celle de M. Peyrefitte», en solidarité avec Jean-Pierre Michel.

Pendant ce temps le syndicat faisait un communiqué officiel, sans entreprendre d'action parce que c'était les vacances ! Ce n'est que demain et après-demain qu'il se réunit pour la première fois ? (4) Le ministre a fait pression sur les auditeurs de justice en les menaçant de radiation. La stratégie du pouvoir est donc de dire à ceux qui veulent modifier la société : «Je vous attaque, j'attaque telle façon de penser, j'attaque le statut, la profession, et si vous n'êtes pas capable de riposter au niveau où moi je vous attaque, c'est comme si vous n'aviez rien fait et j'intègre déjà votre futur comportement dans ma stratégie.»

Le projet Peyrefitte, pour moi, c'est : «Juges, je vous connais, je sais que je vais vous attaquer dur, mais je sais que vous allez riposter de telle façon et moi je n'ai pas peur, j'ai déjà intégré votre contestation dans ma stratégie.»

C'est ce qui s'est passé : Peyrefitte a vu en juin à Paris une manifestation appelée par quarante organisations (C.G.T., C.F.D.T., F.E.N., etc., des syndicats des avocats, des juristes) ; résultat : deux cents, trois cents personnes, cent mètres de manif, voilà comment s'est terminée la contestation qu'on a vue partout. La manifestation la plus foireuse depuis dix ans...

Et il faut repartir à l'attaque en septembre, puisque le projet va au Sénat. Mais on n'en parle pas, tout le monde est découragé. Il faut que ceux qui ont envie de se battre trouvent d'autres moyens.

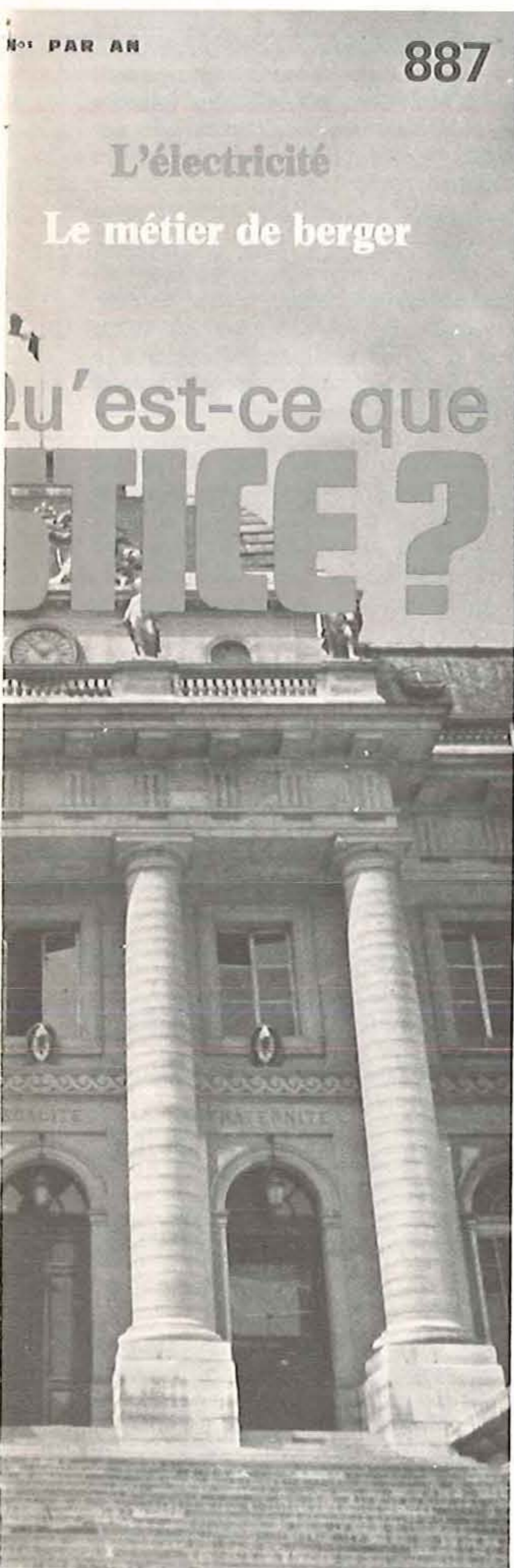
**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — *Pourquoi la manif était-elle foireuse ?*

**Le juge Bidalou.** — Le problème est de faire la liaison du droit avec le peuple, et les juristes ne l'ont pas faite. On est resté piégé, en allant sur le terrain du ministre et en lançant dans le public une discussion sur les termes du texte. On a refusé de voir, les magistrats ne pouvaient pas le voir, mais de l'extérieur on pouvait le leur dire, que ce ne sont pas les textes qui font la répression : la justice du 23 mars est passée et il n'y avait pas les textes. Avec n'importe quel texte, on a la répression qu'on veut. Ce qui était important dans le projet Peyrefitte c'était d'agir sur l'esprit d'application des lois, c'est-à-dire de faire comprendre aux magistrats que s'ils sont répressifs des mouvements sociaux, ils seront bien vus du pouvoir, donc qu'ils peuvent réprimer. En même temps, cela a montré que l'opposition n'existe pas.

**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — *Si les juges n'ont pas réalisé la réappropriation de la justice par les gens, les syndicats l'ont-ils fait ?*

**Denis Morin.** — *Justement je voudrais intervenir à ce propos. Nous constatons que devant un marginal, un déviant, un anti-conformiste, les syndicats s'empressent de le traiter d'«irresponsable». N'y a-t-il pas là une erreur, historique d'ailleurs, car si la répression*

(4) Cette interview est réalisée en septembre 80.



se fait de plus en plus facilement, c'est parce que tous les syndicats et partis de gauche refusent de prendre en compte les cas individuels de répression. Le démantèlement de l'équipe pédagogique de Woippy en Moselle, a sonné le glas de ce qui pouvait rester comme expérience pédagogique dans le département, et l'équipe de Marly est actuellement sabotée par l'Inspection Académique...

**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — Vont-ils enfin comprendre que faire le jeu du pouvoir n'apporte rien ?

**Denis Morin.** — Que penses-tu de l'attitude des syndicats devant les problèmes de répression ?

**Le juge Bidalou.** — J'étudie le syndicat depuis deux ans et demi, et je le conteste justement, pour qu'il ait au moins des actions de lutte contre la répression. Dès que j'ai été suspendu, j'ai suspendu mon adhésion au syndicat en leur disant : « Est-ce que vous voulez continuer à être l'avant-garde de la répression et l'arrière-garde de la magistrature ? »

Ils sont effectivement l'avant-garde de la répression, car c'est eux qui intériorisent le plus la répression ; il disent : « Nous voulons voir le dossier, c'est un réflexe de juriste... » Or un vrai réflexe de juriste, c'est la présomption d'innocence. De plus ce n'est pas parce que l'Etat s'est fâché contre quelqu'un, que le ministre est intervenu, que la solidarité doit disparaître. S'ils étaient solidaires avant, ils sont encore solidaires après. La solidarité, cela devrait être la première valeur d'un syndicat. Eh ! bien, non, ils ont une réaction de classe, et se retirent frioleusement, puisque le ministre s'est fâché...

Mis en présence du dossier, ils le critiqueront, pour justifier leur propre insuffisance. C'est pourquoi, j'ai décidé de leur

présenter mon dossier en assemblée générale, en présence de gens extérieurs, ce qui n'aura pas du tout le même effet.

**Denis Morin.** — Cela s'est passé exactement comme tu le dis, lorsque j'ai été radié de l'enseignement pour avoir présenté des travaux d'élèves au C.F.E.N., plutôt que de dissenter sur la preuve par neuf. Mon dossier a été déclaré « véreux » par le S.N.I. Ce n'est que l'occupation de l'Inspection Académique par les membres du comité de soutien, et l'action des parents d'élèves qui m'ont permis d'être réintégré.

**Le juge Bidalou.** — Je crois que les syndicats en France n'ont pas compris la portée des dissidents soviétiques. C'est comme si les syndicats disaient à ces gens qui ont affirmé une position de contestation : « Camarades, attendez, le rapport de force des masses n'est pas encore créé... »

Ils n'ont pas compris la valeur de l'individu dans une société bureaucratique. Dans cette société, l'individu qui affirme des valeurs peut trouver le rapport de force.

**Denis Morin.** — Il est intéressant de faire connaître une affaire comme la tienne, parce qu'elle est, comme toutes les affaires qui sont survenues dans les mouvements pédagogiques, des analyseurs du pourrissement des institutions...

**Le juge Bidalou.** — Moi, je dis bureaucratisme.

**Denis Morin.** — Si on avait analysé ces cas de répression, on aurait peut-être d'autres perspectives pour aboutir que celles des élections présidentielles.

**Le juge Bidalou.** — L'intellectuel n'existe plus. Jusque-là, l'intellectuel savait que ses idées n'étaient pas un petit gadget, mais avaient des répercussions dans la société. Ils sont maintenant des gens fermés sur eux-mêmes, sur leurs institutions et c'est cela qui enraye toute remise en cause.

**Denis Morin.** — Le pouvoir peut alors mettre en place, comme en Allemagne, un réseau bien tissé d'interdictions professionnelles.

**Le juge Bidalou.** — Non, je ne crois pas qu'il s'agisse d'interdictions professionnelles. C'est la bureaucratisme des institutions, la méconnaissance des individus. Ce qui guide, c'est la peur. Peur de perdre le pouvoir. Leur seule stratégie, c'est d'imposer une force en disant : « C'est nous le pouvoir. » Ils se persuadent qu'ils vont garder le pouvoir en disant cela. Mais à la limite, le projet Peyrefitte, ils ne savent pas ce que cela peut leur apporter, ce qu'ils peuvent en faire. Pour les députés de la majorité, c'est un penum, de repartir discuter au Sénat. Pour les syndicats aussi, c'est un penum de repartir à l'attaque du projet. Le projet de contrôle social, on a l'impression qu'il se fait en dehors des individus, il y a une aliénation complète de la société à ce qu'elle fait.

Analyste, oui effectivement, je l'ai été, en marquant les conflits par écrit, en notant les réactions pour les intégrer, puis les anticiper... Il doit y avoir une stratégie de la contestation individuelle, jouant la liaison avec la contestation collective. La contestation, ce n'est pas pour détruire

la société, d'ailleurs, en tant que juge, je ne peux pas dire autre chose, mais c'est pour lui permettre de se perpétuer en tant que société démocratique. C'est-à-dire que je considère la contestation comme une activité parfaitement recommandable et à développer. Et aussi la provocation, puisque étymologiquement, la provocation c'est aller au devant de la parole de l'autre, c'est donc renouer le dialogue démocratique, et donc permettre de sortir de la crise.

D'ailleurs, Giscard d'Estaing a dit à propos de l'artisanat, qu'il faut encourager l'initiative individuelle, pour lutter contre les pesanteurs bureaucratiques...

**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — Alors, tu es un artisan de la justice !

**Le juge Bidalou.** — Même Peyrefitte dit dans son livre (*Le Mal Français*) que la liberté d'initiative est la plus précieuse des libertés. Dans *Le Monde*, Blandine Barret-Kriegel demande à l'intellectuel d'avoir de la rigueur et de l'irrespect. Il y a une aliénation de la bourgeoisie à ce qu'elle dit : elle dit des choses parce que cela fait bien, mais elle est incapable de les faire suivre d'actes et de pratiques.

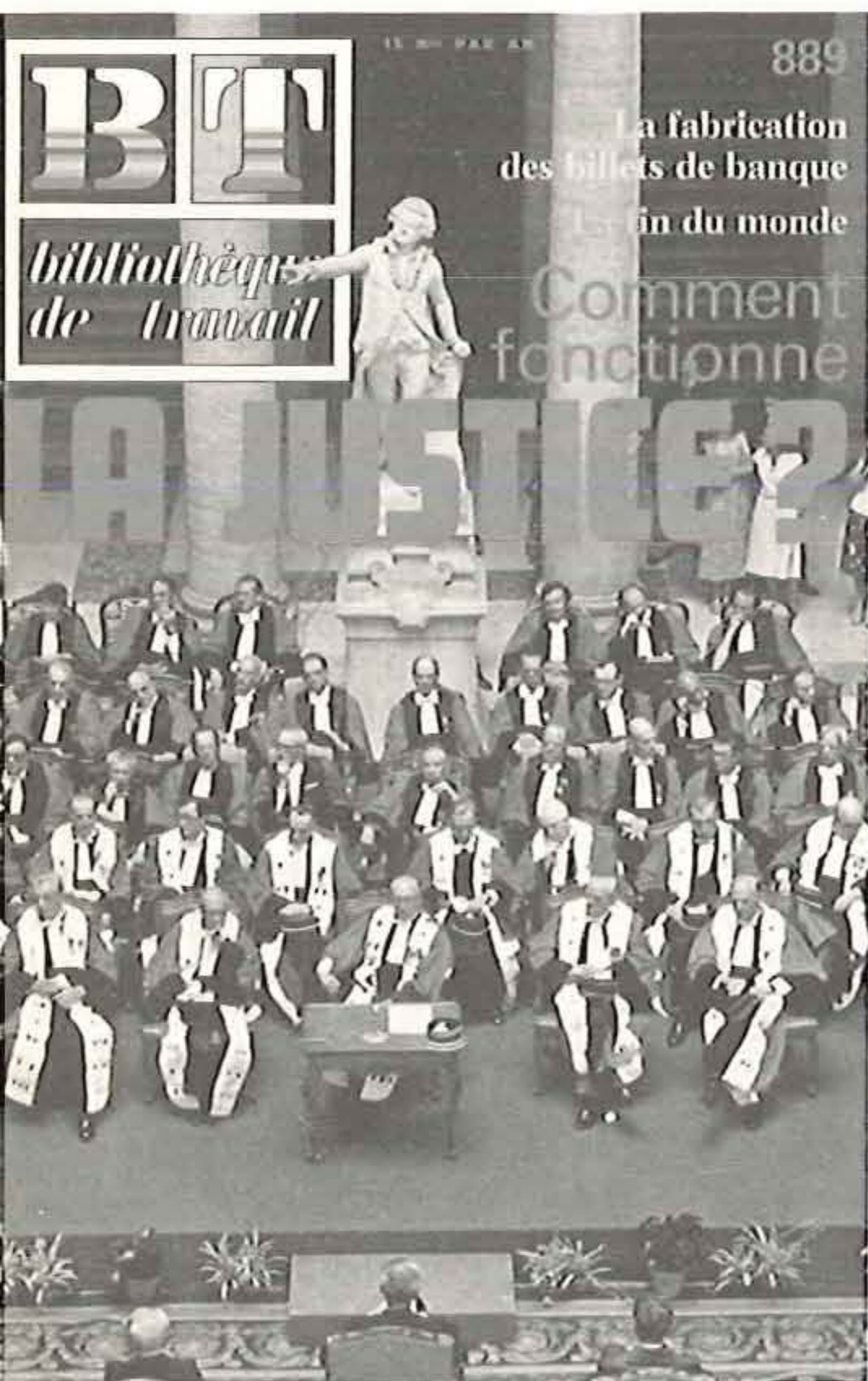
**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — Je crois aussi qu'elle dit cela, tout en sachant que si certains commencent à mettre en pratique les belles idées, ils vont se faire taper dessus. Par exemple dans les textes officiels de l'Education Nationale, il y a écrit qu'il faut « favoriser la spontanéité de l'enfant » (I.O. de français 72) ou « organiser sa classe en démocratie » (I.O. de 6<sup>e</sup>). Mais si tu fais cela, le résultat ne se fait pas attendre : blâme, mutation d'office, radiation... Il faut croire que tout cela est écrit mais pour ne pas être mis en pratique.

**Le juge Bidalou.** — C'est cela, il y a la loi, mais en fait, il faut appliquer la norme, c'est-à-dire quelque chose qui n'est pas écrit mais qui relève du comportement... En même temps, il y a cinq ans, on faisait de grands discours en disant qu'il fallait que les juges sortent du Néolithique. En voyant le dossier que j'ai, cela veut dire qu'il faut sortir du Néolithique pour passer derrière le rideau de fer ; c'est-à-dire que maintenant tout est contrôlé et c'est cela leur progrès...

Certes, il y a encore de vieux républicains dans la magistrature, je suppose que dans l'enseignement c'est pareil, puis il y a des jeunes qui sont idéalistes, mais disons que depuis quelques années, on a fabriqué une classe d'arrivistes. Ils se considèrent comme des technocrates et des fonctionnaires. Ce sont eux qui détruisent plus sûrement que n'importe quel projet les volontés démocratiques.

**Denis Morin.** — Dans l'enseignement primaire, il y a les directeurs d'école, qui soutenus par les syndicats, veulent un statut.

**Marie-Noëlle Bonnisseau.** — Ce sont souvent ceux qui ont de bons rapports avec l'inspection, c'est ce qu'on a pu remarquer en écrivant un livre, qui va bientôt paraître, sur les rapports d'inspection. Nous voudrions que le prochain interview soit celui d'un inspecteur qui ne réprime pas quand le pouvoir le lui demande...





## UTILISATION DES B.T.

### Comment faites-vous ?

Alain RAYNAUD dans le bulletin (1) s'efforce de poser des problèmes que tout le monde a rencontrés, rencontre ou rencontrera à mesure que la pédagogie Freinet envahit les différents domaines d'une classe.

Or, si l'on peut, grâce à des lectures, des discussions, des contacts divers, des réflexions, dégager l'esprit de la pédagogie Freinet, il importe de ne pas laisser les questions précises sans réponses, faute de quoi on donne l'impression de bercer les camarades de bonnes paroles. Or, très souvent, ces questions précises mettent en évidence des difficultés qui, si elles ne sont pas surmontées, feront échouer les tentatives pédagogiques de l'adulte (et donc celles des enfants), ou mettront en place un semblant de pédagogie Freinet dont le caractère artificiel sera facilement mis en évidence et l'utilité contestée par les nombreux «amis» que les enseignants s'intéressent à la pédagogie Freinet comptent autour d'eux (inspecteurs, conseillers pédagogiques, parents, collègues, etc.).

Dans le précédent numéro de *Contact*, A. et F. Raynaud avaient posé le problème :

- des sujets de travaux trop vastes choisis par les enfants ;
- de la lecture quotidienne au C.E.

Faut-il penser que personne n'a rencontré ces problèmes ou que personne n'a trouvé de solution parmi les camarades du groupe, puisque ces questions sont restées sans écho.

Or, il n'est pas nécessaire qu'un camarade écrive trois pages de réponse. Il suffit que dix camarades disent en dix lignes comment dans leur classe ces problèmes sont résolus, contournés, supprimés ou non, soit par leur intervention, soit par les enfants.

Merci à tous d'y penser.

L.L.

### QUESTION

Lorsque les enfants utilisent des documents, ils ont très souvent tendance à «recopier». Je fais tout ce que je peux pour éviter cela, mais chaque fois que nous commençons un autre travail, le «recopiage» revient tout naturellement.

Faut-il lutter contre cette attitude des enfants ? Comment faites-vous ?

Alain RAYNAUD

### Essai de réponse

Cela m'ennuie de donner le point de vue de quelqu'un qui n'est plus «dans la course», mais par ailleurs cela m'inquiète encore plus que tes questions (et elles correspondent bien à ce qui se passe réellement dans la classe) restent sans suite. J'espère seulement ainsi susciter des réponses d'autres camarades. Alors ?

Ta question pose d'abord le problème des documents. Trop souvent, le document qu'on met entre les mains des enfants (pour un exposé, un album, etc.) n'a pas été rédigé pour eux, trop souvent aussi il est rédigé pour une lecture passive et non pour un travail actif à partir de là. Trop souvent donc, le vocabulaire et le langage ne sont pas ceux des enfants qui, en percevant plus ou moins le sens, ne peuvent que les recopier, incapables qu'ils sont de les traduire dans le langage avec lequel ils communiquent avec leurs camarades.

Première réflexion donc, cette tendance des enfants à recopier est normale (les adultes placés dans la même situation en font autant), d'où l'attitude à adopter en face des enfants : ne pas dramatiser, ne pas décourager, ne pas interdire, ne pas sanctionner, mais aider. Par exemple en disant à l'enfant de bien lire (même plusieurs fois) le passage intéressant (et qu'il a recopié), puis de dire ce qu'il a appris dans ce texte, sans le regarder, avec ses mots à lui, pour que ses camarades le comprennent mieux. Car la seule sanction dans le cas d'un exposé par exemple, c'est l'intérêt ou l'ennui des camarades. Or, un texte recopié donc lu par l'enfant, est souvent mal saisi par ceux qui écoutent, cela ne les intéresse pas. Cette sanction, elle viendra naturellement, elle viendra du groupe (à charge pour l'adulte de la tempérer éventuellement !).

Ta question pose ensuite le problème de l'utilisation des documents. Faut-il, en présence de l'intérêt de l'enfant pour un sujet, lui livrer des documents en le laissant se débrouiller seul avec cette matière souvent indigeste pour lui. On rejoint un peu la question des sujets trop vastes. Personnellement, avec des enfants non entraînés ou avec des enfants ayant davantage besoin d'être aidés, je leur préparais ce que nous appelions une «fiche-guide». Il s'agissait d'aider l'enfant en présence d'un intérêt, à choisir les travaux, les informations (contenues dans une B.T. par exemple) à présenter à ses camarades. C'était plus une incitation qu'une contrainte, car l'enfant pouvait en faire plus, mais au moins celui qui ne savait pas comment s'y prendre, trouvait là un support, une aide (et dans une classe de 30 à 35 élèves, l'adulte n'est pas disponible autant qu'il le faudrait pour chaque enfant — ce qui n'est pas le cas dans les classes rurales de Dordogne).

La rédaction de cette fiche-guide était telle qu'elle visait plus à mettre l'enfant en situation active ou de recherche qu'à lui poser des questions.



J'ai retrouvé dans la B.T. n° 564 *L'Amazone* un exemplaire d'une telle fiche. La voici (elle est loin d'être parfaite !).

### B.T. 564 (1)

(cela indiquait qu'il y en avait plusieurs)

## L'AMAZONE \*\*\*

(ces étoiles indiquaient le niveau)

1. Représente par une ligne droite la longueur de l'Amazone. (Prends l'échelle : 1 carreau = 250 km).

Place sur cette ligne droite les points (source, villes) indiqués dans la fiche complémentaire en fin de B.T.

Elève en chacun de ces points une perpendiculaire représentant l'altitude (prends un carreau = 250 m). En joignant les sommets de chaque perpendiculaire, tu obtiendras la pente de l'Amazone. Fais le même travail pour un fleuve de France (cherche les altitudes et les distances dans un livre de géographie).

2. Compare le débit de la Seine à celui de l'Amazone en représentant sous forme de rectangles les débits (prends comme échelle :  $1 \text{ cm}^2 = 10\,000 \text{ m}^3$ ,  $1 \text{ mm}^2 = 100 \text{ m}^3$ ). Fais le même travail avec le Rhône (cherche son débit).

3. Amazone, Solimaes, Maranon : que désignent ces trois noms ? Tu peux reproduire la carte de la page 2 et indiquer par des couleurs différentes ce que représentent ces trois noms.

4. Pourquoi appelle-t-on «enfer vert» la forêt où coule l'Amazone ?

5. Etablis la liste des animaux de la forêt amazonienne et cherche quelques renseignements sur chacun d'eux ainsi que des photos.

6. Représente sous la forme d'une colonne ayant un carreau de large, la hauteur de l'eau tombant en un an dans les régions où coule l'Amazone (compte un carreau pour 200 mm).

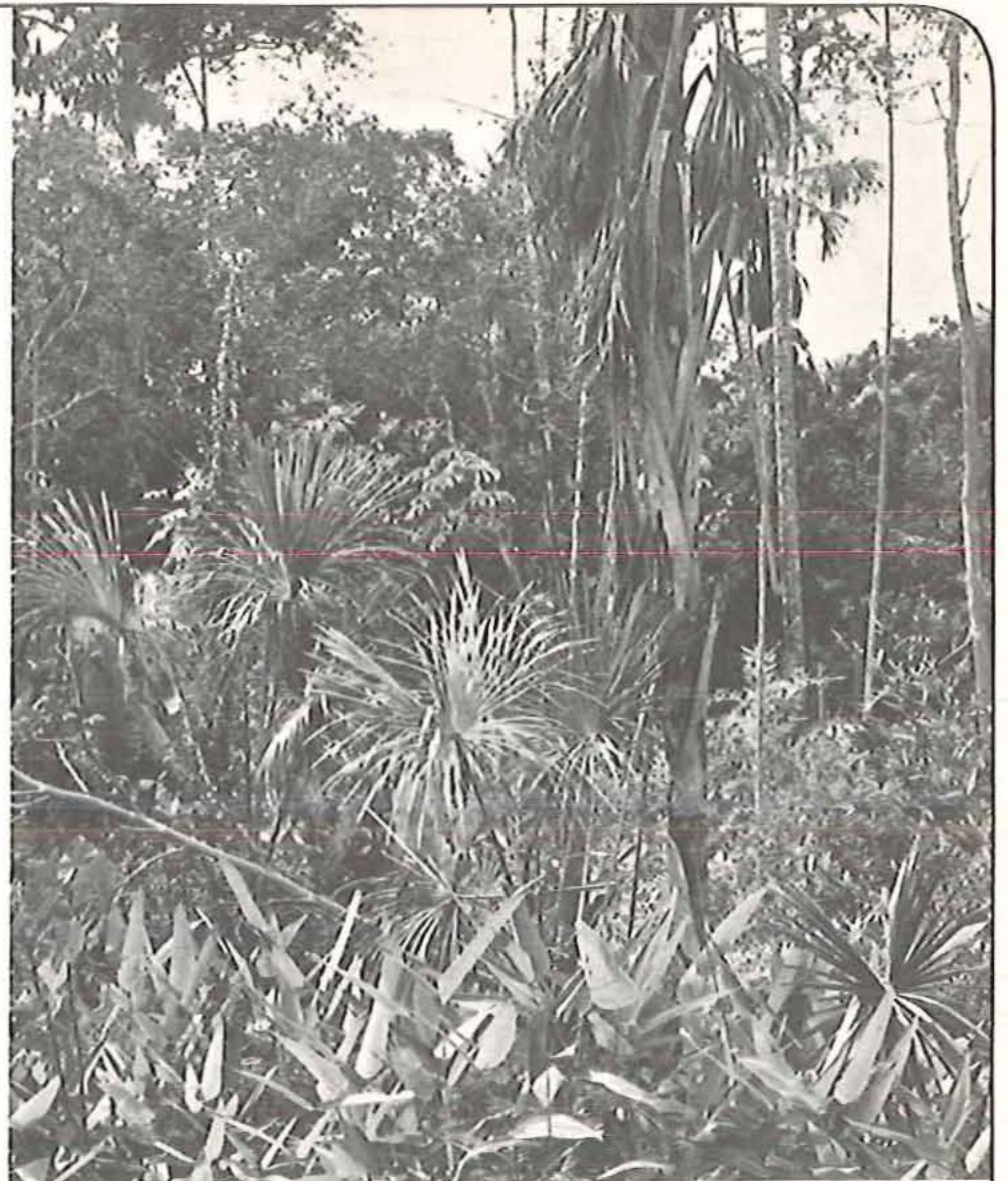
Fais le même travail pour la France (choisit une ville où il pleut beaucoup ; cherche la hauteur d'eau tombée en un an ; voir livre de géographie ou fichier).

7. Pourquoi celui qui découvrit l'Amazone lui donna-t-il le nom de Mer Douce ?

8. D'où vient le nom **Amazone** donné à ce fleuve ? Et le nom de **Brésil** donné au pays ?

9. Qu'est-ce qui fit la richesse de l'Amazonie ? Pourquoi cette richesse a-t-elle disparu ?

10. Que produit cette région aujourd'hui ?



Photos extraites de la B.T. n° 564 : «L'Amazone».

Au passage, tu peux remarquer que cela permettait de réduire un sujet très vaste sans empêcher l'enfant d'en faire plus que ce qui était indiqué.

Cela permettait aussi aux enfants travaillant ensemble de se partager le travail. Au moment de la présentation de leur travail, un autre enfant (ou l'adulte) pouvait prendre la fiche et leur demander ce qui était dessus. L'exposé prenait ainsi un peu l'allure d'un «dialogue».

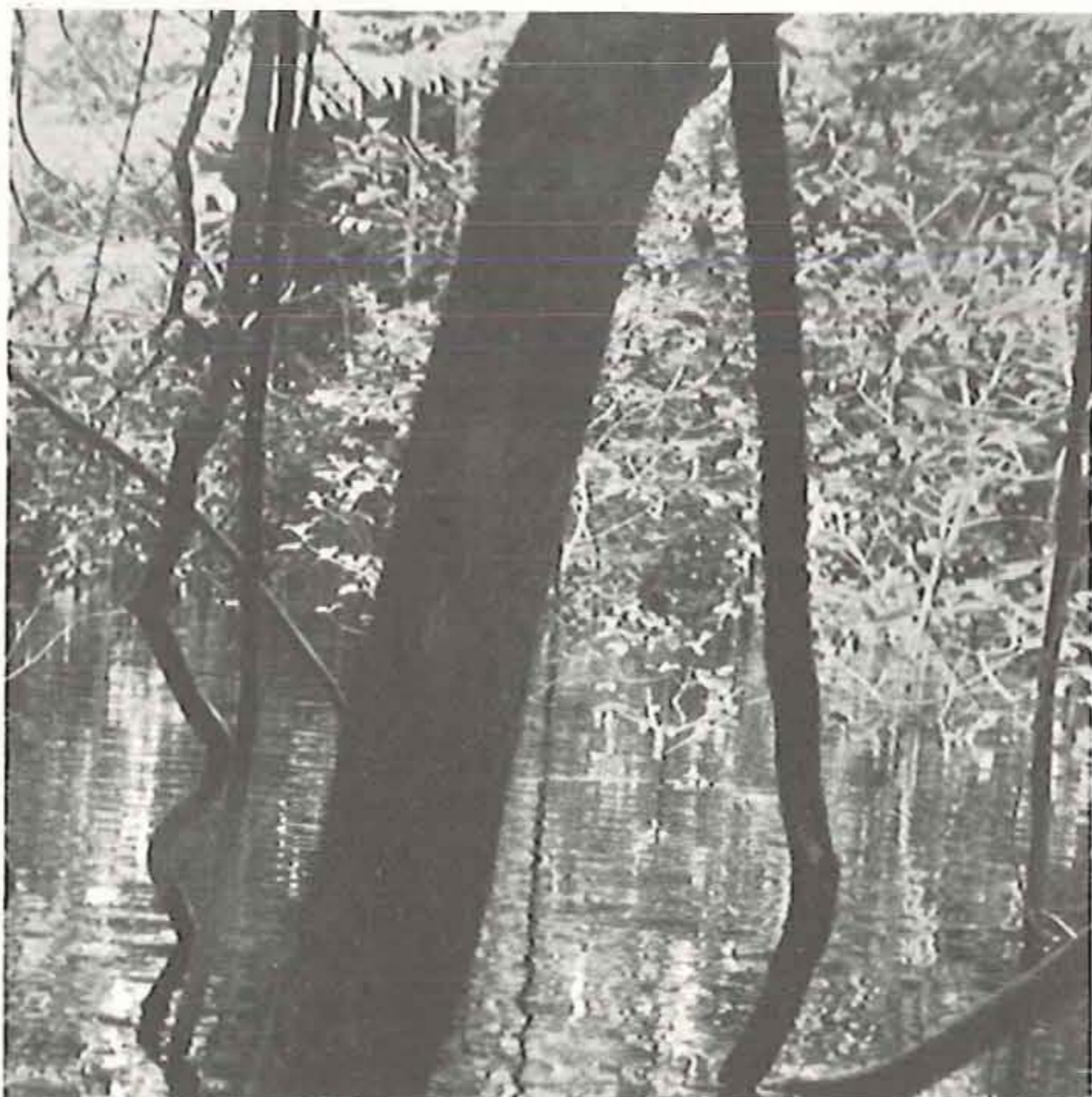
Enfin, ta question amène à s'interroger sur l'utilité des documents. Peut-être n'est-il pas nécessaire de se lancer sur l'Amazone pour apprendre à présenter à ses camarades un sujet. Il est des sujets que l'enfant vit plus intensément que ses camarades et dont il peut être capable de parler sans avoir à décrypter des documents, sans même disposer de notes écrites : le métier de mon père ; le marché de X, le tracteur de mon grand-père, le sport que je pratique, etc. L'enfant parlera de ce qu'il sait, avec son langage et ses camarades suivront sans peine. Peut-être faudrait-il commencer par cela, pour aider l'enfant à acquérir la maîtrise de l'exposé, du langage oral (formation importante de l'individu dans la société).

L'enfant peut être invité à préparer lui-même les questions qu'un compère lui posera. On peut aussi l'inciter à exposer son sujet sans notes écrites (avec possibilité de recourir à un camarade ou à des notes en cas de panne).

Peu à peu, les enfants acquièrent avec la maîtrise du langage oral devant la classe, l'habitude de présenter un sujet sans utiliser le langage écrit d'un adulte, donc sans se contenter de recopier les documents, cela même éventuellement au prix de quelques erreurs de mémoire (l'adulte ou les autres enfants sont là pour les rectifier). L'important, à mon avis, est l'acquisition de cette maîtrise et non le sujet. C'est en cela que la technique des exposés par les enfants est essentielle (surtout parmi les enfants des classes populaires) et non considérée comme un moyen de remplacer les leçons traditionnelles d'histoire, de géographie, sciences, etc. S'il est un éveil qui est en cause dans cet exercice, c'est celui de la personnalité de l'enfant.

A vous autres de dire comment dans votre classe, les enfants préparent, présentent leurs exposés.

L. LEBRETON



(1) Extrait de *Contact 24*, bulletin du groupe départemental de la Dordogne.

## LES « RÉVOLUTIONS » PÉDAGOGIQUES AU SECOND DEGRÉ (suite et fin)

L'analyse des «révolutions» pédagogiques faite par Michel BARRÉ (L'Éducateur n° 1) est essentielle pour situer le mouvement dans le contexte actuel. Janou complète en écho cet article pour montrer ce que deviennent ces «révolutions» (qu'elle appelle d'ailleurs «réformes»...) dans notre vécu quotidien au second degré. Sa vision est peut-être un peu pessimiste, mais elle est surtout réaliste. Le risque, après avoir lu ces analyses, serait cependant de baisser les bras. Aussi voudrais-je prolonger leur réflexion pour recentrer notre action.

Tout d'abord aux révolutions énoncées par Michel, je voudrais en ajouter une : celle de la «démocratisation» par l'uniformisation des classes de premier cycle. La suppression de filières s'est vu adjoindre des innovations successives (soutien et approfondissement, pédagogie différenciée, travail autonome, etc.). Mais comme ni les moyens financiers, ni la formation des maîtres n'ont accompagné ces solutions miracles à l'hétérogénéité de niveaux, la dégradation s'accélère. Actuellement, la réalité des classes des collèges est caractérisée d'une part par une baisse générale de niveau (due à la fois à la série de révolutions ratées évoquées par Michel et au simple regroupement d'enfants ayant des rythmes d'acquisitions différents), d'autre part (et c'est un corrélat) par une agitation croissante, et même une montée de la violence. Cela s'explique : dans la même classe, ceux qui suivent le rythme imposé par les «programmes» s'ennuient quand les enseignants ralentissent pour en attendre d'autres ; ceux qui se sentent largués dès la fin septembre chahutent pour faire remarquer qu'ils existent encore quand même.

Le résultat côté enseignants est caractérisé par un certain nombre de réactions de défense :

- L'absentéisme démultiplié ;
- Le renforcement croissant de la répression : rétablissement des notes, des colles, des avertissements, des exclusions ;
- Au moment de l'orientation : tous les moyens possibles pour rétablir des

filières masquées qui, redonnant un minimum d'homogénéité aux classes, rendront à nouveau possible le pouvoir-savoir du prof sous forme de cours magistral ; alors, en fin de 5°, les dossiers L.E.P. se multiplient ; les classes de C.P.P.N. - C.P.A. deviennent des poubelles de plus en plus hétéroclites, où des adolescents qui ont effectivement choisi l'apprentissage d'un métier côtoient les «emmerdeurs» rejetés des classes de 5° et 4°, qui n'ont pas du tout envie d'aborder la vie du travail, et qui considèrent cela comme une sanction.

Le système se détériore à une rapidité accélérée, enfants et adultes vivent de plus en plus mal, et il faut qu'on soit prêts pour quand «ça va craquer» (car ça va craquer !).

En attendant, comment vivre le quotidien en récupérant les restes des fausses réformes pour en faire une insurrection permanente contre les marchands de sommeil ? Je prétends que c'est possible à une double condition : être d'une vigilance sans faille, et évoluer très vite au niveau des pratiques quotidiennes, en fonction des nouvelles atteintes à notre authenticité, en essayant, par dessus le marché, de rester lucide sans sombrer dans le pessimisme.

• 24 élèves par classe (et moins d'heures/année) : on travaille moins bien qu'à 35 dédoublables. C'est vrai. Je réponds en essayant :

- d'accélérer l'apprentissage du travail en ateliers par l'élaboration d'outils plus précis (plans de travail à la journée et non plus à la semaine ; fiches de lecture plus détaillées, etc.). On y perd en tâtonnement sur l'apprentissage du travail en groupe, mais on y gagne une autonomie plus rapide des ateliers permettant de me libérer par un travail plus précis avec 8 ou 10 élèves sur l'expression libre ;
- de travailler en équipe étroite avec le documentaliste, qui accueille régulièrement un ou deux ateliers au C.D.I. (enregistrements magnéto, recherches documentation, etc.).

• Révolution de la concentration : Dommage pour le collège de campagne qui devait être construit il y a quelques années, alors que c'est un deuxième collège qui fut construit dans la ville. Mais le résultat est la cohabitation des enfants issus de la bourgeoisie d'une ville de province et ceux issus des milieux ouvriers agricoles : cet aspect de l'hétérogénéité donne vite une dimension politique à une pédagogie qui se veut promotrice de communication de dialogue !

• Pour les révolutions du tiers-temps, des contenus, audio-visuelle, cybernétique et psycho-sociologique, je n'ajouterai rien aux propos de Michel et Janou.

• Par contre, pour la révolution de la déscolarisation, je nuancerai ce que dit Michel : notre choix est de rester dans l'institution, oui. Mais n'empêche qu'on s'y sent de plus en plus mal, et surtout de plus en plus seul. Janou n'évoque pas cet aspect, peut-être ne le ressent-elle pas comme moi. Je trouve les relations avec les collègues de plus en plus difficiles. Et pourtant, depuis neuf ans que je suis dans l'établissement, j'avais fini, il y a trois ans, par constituer une équipe. Nous travaillions de plus en plus étroitement, allant même, avec une collègue, jusqu'à un décrochage total sur une classe. Je commençais à croire qu'on pouvait sortir de l'isolement. Et puis, face à la baisse de niveau, à l'agitation évoquées par Janou, l'«équipe» décide de «donner un tour de vis» et m'interpelle pour que je sanctionne, je mette des notes, sur des critères de résultats (et non d'effort), des avertissements. Je me sens prise au piège de cette équipe à laquelle j'avais cru. Tant qu'il n'y eut pas de problème, il y eut équipe. Face aux vrais problèmes (qui sont la limite du système pris à sa propre logique), l'équipe se révèle être un bloc encore plus solide pour coincer des enfants. Cela évoluera-t-il ? Il y a toujours dialogue. Mais je me sens encore plus isolée. Cependant, plus que jamais, j'éprouve et j'affirme nos différences. Dans de telles circonstances, l'équipe ne me semble plus la panacée. Et comme le Ministère a refusé l'idée d'une véritable équipe lors de la création d'un collège (pour lequel une quarantaine de copains du mouvement postulaient), j'essaie de maintenir au maximum le dialogue avec les parents, je suis moins pressée de l'établir avec les collègues. Il ne s'agit donc pas de déscolariser, de sortir du système, mais de rester soi-même, avec ses convictions, ses engagements, au sein de ce système. Et pour cela, il faut une réponse différente pour chaque jour, avec, comme objectifs permanents ceux énoncés précédemment par Michel et Janou (dans les n° 1 et 2).

Mauricette RAYMOND

# Oui, pourquoi un mouvement pédagogique ?

A propos de l'article de B. Charlot

(L'Éducateur n° 3 du 15-10-80)

C'est bien vrai ça : pourquoi militer dans un mouvement minoritaire ? Pourquoi agir ? Pourquoi se fatiguer ?

«Pourquoi on vit ?» m'avait demandé un philosophe de huit ans. Je n'avais pas su quoi répondre.

La discussion idéologique qui mettait, paraît-il, le militantisme pédagogique en question m'a tellement passionné par sa nouveauté que j'ai dû mal lire. Répondre : «Car tel est mon bon plaisir» ne serait, certes, pas convenable. Tout inférieur hiérarchique ne doit-il pas, constamment, justifier de son existence ? Je me dois donc d'apporter une contribution, bien modeste, au débat.

La nouveauté des arguments m'a surpris : ainsi nos classes seraient dans l'école et l'école dans la société. Comme nous avons tort d'ignorer tout cela ! Coincés comme nous sommes dans un Appareil Idéologique d'Etat, tout mouvement est impossible. Là où nous sommes, il n'y a rien à faire qu'à attendre. Ne bougeons pas : toute tentative pédagogique est fragile, précaire, vouée à l'échec. Pourquoi nous réunir pour en parler ? Nous-mêmes sommes voués à la dérision de nos maîtres. Si malgré tout nous réussissions à faire quelque chose nous serions aussitôt «récupérés par la bourgeoisie». Voyez le texte libre...

Du reste, nous avons été balayés par l'Histoire : la C.E.L. n'a que cinquante-trois ans : «Freinet c'est dépassé ! — Oui, par quoi ? et par qui ? — Par l'histoire, Monsieur.»

La conclusion s'impose d'elle-même : nous ne changerons pas le monde. Seule la classe ouvrière consciente et organisée, ses partis, ses syndicats, dans l'Unité, etc.

Espérons la Révolution Mondiale, les lendemains qui chantent, 1984, la convivialité et la Nouvelle Société. Continuons à fabriquer en série les citoyens impuissants, adaptés ou paumés et militants. Militons dans les partis, syndicats ou groupuscules qui, chaque jour, font la preuve de leur lucidité et de leur efficacité.

Bref, «ne rien changer avant de tout changer» sinon... Ça me rappelle quelque chose (cf. C.C.P.I., p. 70). Et à vous ?

Demeuré primaire — pire : auto-didacte ! — je n'ai certes pas qualité pour dialoguer à un niveau si élevé. Je ne peux guère que poser des questions naïves et polies : «Ça ne vous dérange pas trop, Monsieur, que nous fassions des classes Freinet ?» Ça ne vous dérange pas trop que nous parlions

ensemble de nos difficultés et de nos réussites ? Ça ne vous dérange pas trop que dans notre innocence nous continuions à penser qu'il est utile d'entraîner les gosses à la gestion, aux prises de décision collectives ?

Et je me garderais bien de répondre à un supérieur : «Alors, Monsieur, si ça ne vous dérange pas, foutez-moi la paix. On est déjà passé, merci. Allez professer ailleurs. Un peu plus loin : on vous attend. Mais, s'il vous plaît, dégagez la piste. J'ai à faire et vous m'importunez.» Pas question de «répondre» comme on dit ! Je sais rester à ma place. Inutile de m'y remettre. Je ne suis pas assez sûr d'être pertinent pour me permettre des impertinences.

Qu'il me soit seulement permis d'apporter ma dérisoire contribution à un débat majeur dont l'urgence et la nouveauté n'échappent à personne : quelques pierres à l'édifice conceptuel, quelques modestes cailloux et grains de sable, quelques citations dont on voudra bien excuser la banalité.

«Mon pauvre Freinet, tu ne feras jamais rien de pratique.» (Une collègue, 1924.)

«La recherche pédagogique par des instituteurs, mais c'est un non-sens.» (Inspection Générale, 1966.)

«Moi, j'peux pas parce que... Il faudrait d'abord...» (Le Sens Commun.)

«Cause : critique, accuse, défends, expose, contexte, exige... Tu seras bien vu. Les gens aiment ça. Propose de faire...» (G.E.T.)

«Que les pauvres aient le sentiment de leur impuissance, voilà une condition première de la paix sociale.» (Barrès.)

«Il y en a trois qui font quelque chose, il y en a dix qui font des conférences sur ce que font les trois, il y en a cent qui font des conférences sur ce que disent les dix. Il arrive que l'un des cent dix vienne expliquer la manière de faire de l'un des trois. Alors l'un des trois intérieurement s'exaspère et extérieurement sourit (...). D'ailleurs il a quelque chose à faire.» (Père Moussé.)

«Toute recherche actuelle met en péril l'ordre.» (Nizan.)



Fernand OURY

SCRIPTURA

Cette catégorie n'existe pas dans la rhétorique ancienne. L'écrit est un support de l'oral et bien qu'on ait édité des livres (en dictant le texte simultanément à plusieurs esclaves), on ne semble pas s'attacher aux problèmes de présentation et de mise en page.

Mais dans les civilisations où la transcription de la parole est une affaire d'état (Chine) et un acte religieux (Inde) la mise en page et la **calligraphie** (gr. beau + écriture) deviennent une discipline fondamentale. Voir **Idéogrammes, sanskrit**.

C'est l'imprimerie après 1450 qui va développer les recherches en matière de mise en page et de typographie ((v. Imprimerie). Très vite on a, au XVI<sup>e</sup> s., des éditions splendides. Cette tradition va se poursuivre.

On connaissait l'importance des marges et des blancs pour la lisibilité. Mallarmé («Un coup de dés jamais n'abolira le hasard») fait des recherches pour que les blancs et les variations typographiques traduisent presque musicalement ce qu'il veut faire sentir. Apollinaire, de son côté, rédige des **Calligrammes** (1918).

Après les belles éditions classiques les Romantiques avaient fait merveille en mêlant les illustrations au texte (voir le *Paul et Virginie* de l'édition L. Curmer 1838). Les éditeurs modernes vont accentuer leurs recherches (trouvailles de Massin pour *La Cantatrice chauve* et pour *Exercices de style*).

D'ailleurs la circulation routière et les Jeux Olympiques posent de sérieux problèmes de **sémiologie** qui exigent des **pictogrammes** modernes et clairs. La **publicité** de son côté (notamment pour les affiches et les pages publicitaires des magazines) exploite toutes les disciplines, jusqu'à la psychanalyse.

«Scriptura en latin désigne l'action de tracer des caractères», «l'écriture» et aussi tout ce qui est tracé, rédigé. Il a paru pratique d'utiliser ce terme pour désigner tous les problèmes d'orthographe, de présentation, de mise en page et de lisibilité devenus fondamentaux aujourd'hui.

TROIS MINUTES AVEC VOUS

C'est un exposé fait à la classe et qui dure trois minutes, le temps d'une conversation téléphonique.

**1<sup>re</sup> étape : Trois minutes avec vous avec affination par corrélats.** Chacun doit trouver un sujet restreint et qui l'intéresse vraiment, d'où la recherche de ce sujet à l'aide des corrélats, recherche menée en travail de groupe (le groupe aidant chacun à limiter son sujet) et avec l'aide du professeur (part aidante du maître). Cela suppose toujours une recherche de documentation en C.D.I. ou en bibliothèque (consulter notamment *Textes et documents* et collection *B.T.2*). But : développer l'actio.

**2<sup>e</sup> étape : Trois minutes avec vous avec construction de graphe.** La méthode est la même mais cette fois il s'agit de construire l'exposé d'une manière nettement plus rigoureuse. Pas de brouillon mais un graphe particulièrement travaillé et qui sera présenté au tableau pour que tout le monde en prenne note. But : développer l'actio, la *mémoria* et la *dispositio*.

L'exposé à l'aide d'un graphe noté a pour but de rendre l'auditoire plus attentif. Il peut y avoir un bref débat à la suite de l'exposé. Au terme de quelques exposés on peut organiser une vérification de l'assimilation sous forme écrite avec reprise et approfondissement éventuel du graphe.

**Jeu de pistes.** — Sur un thème donné on propose neuf noms propres, chaque sujet étant à présenter en trois minutes (ex. : «noirs» Le Roi Jones, Baldwin, Fanon, Senghor, Haley, Wright R., Angela Davis, Luther King, Césaire).

**Maximes.** — Etude d'une maxime en trois minutes : il s'agit d'une composition française orale.

Progressivement on allonge le temps de parole à **Dix minutes avec vous**. Ceci permet de présenter des sujets plus étoffés, à l'aide par exemple de livres de la collection «Archives» ou «Profil d'une œuvre», etc. Voir documentation, bibliothèque et part aidante du maître.

On peut alors prévoir de véritables **séquences**, de véritables **cycles** de présentation de travaux autour d'un genre (roman, théâtre) ou d'un thème (science-fiction, fantastique, amitié, etc.).

LIEUX COMMUNS

Il s'agissait dans la rhétorique classique d'arguments et de preuves applicables à tous les sujets. Le terme est devenu péjoratif et désigne les clichés mais «*On ne s'entend que sur les lieux communs. Sans terrain banal, la société n'est plus possible*» (Gide).

Pour en rire on consultera :

- Léon Bloy : *Exégèse des lieux communs* (1903-1913).
- G. Bechtel et J.-C. Carrière : *Dictionnaire de la bêtise* (1965).

**Piste de travail :** bien écouter les conversations, relever les lieux communs, les présenter en classe et en discuter. Thèmes proposés : l'argent, la science, la vitesse, l'écologie, le racisme, la télévision, la guerre, la jeunesse, la liberté, la publicité, la peine de mort...

Comment dépasser le lieu commun ?

- Ne jamais avancer une idée sans l'illustrer d'un exemple original, précis, localisé et daté (roman ou fait divers).
- Quand une idée est avancée, examiner immédiatement l'idée contraire (voir **paradoxe**) et voir en quoi cette nouvelle idée est vraie : illustrer par un exemple original, localisé et daté.
- Relever les conséquences pratiques des idées que l'on émet en n'oubliant jamais l'effet **Serendip**, l'effet non voulu.

Jean Paulhan (1884-1968) s'est interrogé dans *Les Fleurs de Tarbes* (1941) sur le lieu commun.

«*Pour banal que soit le lieu commun, il peut toujours avoir été inventé par qui le prononce : il s'accompagne même, en ce cas, d'un vif sentiment de nouveauté. Qui ne se voit humilié, parcourant le Dictionnaire des idées reçues ou tout autre recueil de clichés, d'y retrouver telle «pensée» (et le mot déjà en dit long) qu'il croyait avoir inventée, telle phrase qu'il disait jusque-là fort innocemment ? Il arrive à chacun de nous d'observer quelque jour : «Si l'on voyait ce coucher de soleil sur un tableau, l'on dirait que ce n'est pas vrai», ou même : «Le bronze a toujours une valeur». Non sans quelque satisfaction et contentement de soi. Ainsi les mêmes contes, les mêmes dictons semblent être nés à la fois dans les pays les plus éloignés et y renaître indéfiniment — mais non pas nécessairement sans effort, ni joie d'imagination. Un poète observe que le ciel est étoilé, le dit tout innocemment, et trouve plaisir à le dire. Pourquoi Bourget n'aurait-il pas inventé pour son compte la langueur-mystérieuse, Carco à lui tout seul l'habitude-qui-commande ? Il existait à Rennes, vers 1897, un garçon boucher illettré, un peu sauvage, qui découvrit, après quinze ans de recherches obscures, les lois*

LIEUX COMMUNS (suite)

*de la circulation du sang. Et l'on pouvait regretter qu'il n'eût jamais songé à ouvrir, ou à se faire lire, un traité de physiologie. Mais le dernier reproche à lui faire eût été de l'accuser de paresse ou d'inertie. Ainsi le romancier qui se contente d'écrire «minuit sonnait à l'horloge...» témoigne peut-être de je ne sais quelle fraîcheur de la sensibilité, quelle naïveté de l'imagination. Il voit cette nuit, il entend ces coups, et s'en enchante. Il attend que le lecteur s'enchante avec lui (il ne s'y trompe pas toujours). La poésie, c'est aussi de voir avec fraîcheur ce que chacun voyait.*

«*Dira-t-on que le boucher était ignorant, alors que Carco ni Decourcelle (1) ne le sont ? Mais il y a loin de la physiologie aux Lettres, et la vérité d'un événement, l'urgence d'une réflexion suffisent assez bien à nous faire oublier les phrases que nous connaissions à leur propos, ou du moins à faire qu'elles ne nous semblent plus phrases. C'est ce qu'évoque tel dialogue :*

«*Mon devoir m'impose de...*

— *Le devoir, c'est un mot.*

— *Oui, quand c'est vous qui l'employez (2).»*

*où l'on sous-entend clairement : il se peut que vous, quand vous parlez devoir, n'ayez en tête que mots et phrases. Mais moi, c'est tout le contraire. Et encore, «Si je dis que la matinée est radieuse, et que minuit sonne à l'horloge, je me trouve, il est vrai, parler comme un livre. Mais je ne l'avais pas dit pour parler comme un livre. Je le dis parce que c'est vrai.»*

«*A quoi s'ajoute que le lieu commun part, à l'ordinaire, d'une remarque heureuse, ou surprenante — et d'où lui viendrait sinon son succès ? Ni la langueur-mystérieuse, ni les yeux-qui-fondent ou même le sein-des-assemblées ne sont sans charme à qui les entend avec naïveté. Or l'écrivain qui les réinvente en retrouve l'agrément : jamais il ne s'est éprouvé plus libre, mieux livré au seul esprit. Et quel jeune auteur, de nos jours, ne se sent violemment personnel, ne se sent définitivement personnel, à l'instant où il invente (avec tous les jeunes auteurs) ce lieu commun qu'il faut tordre à l'éloquence son cou ?»*

Jean PAULHAN  
Les Fleurs de Tarbes

(1) Pierre Decourcelle avait écrit : «Minuit sonnait à l'horloge du village quand notre héros...»

(2) Henry Bordeaux, Les Roquevillard (note de l'auteur).

- Après avoir résumé ou analysé ce texte, vous en dégagerez une idée qui vous paraisse digne d'intérêt. Vous en préciserez les données et vous exposerez en les justifiant vos propres vues sur la question.

# ACTUALITES

## Billet du jour

### *Finis la pénurie*

Comme chaque année, au moment du vote du budget de l'Education Nationale, je me suis reposé cette éternelle question jusque-là sans réponse : «Comment un pays évolué comme la France peut-il octroyer un budget de misère à l'avenir de son pays ?»

On m'a bien fourni de temps à autre des réponses :

- Parce que les gosses, ce n'est pas rentable ;
- Parce qu'ils aiment mieux filer le pognon à ceux qui en ont déjà ;
- Parce qu'ils aiment mieux faire des bombes.

... ..

Aucune ne m'a donné satisfaction.

Eh bien cette fois j'ai trouvé : c'est parce que les enfants ne votent pas.

Il faut réclamer le droit de vote pour les enfants.

C'est bien connu qu'avant chaque élection, on commence par arroser de pognon certaines catégories votantes. Tenez, les vieux par exemple.

Pendant longtemps, tant que les majorités étaient larges et confortables, on les a laissés crever de faim dans leur taudis. Puis, les voix se raréfiant, on a commencé à les prendre en considération et avant chaque consultation, refrain rituel : «*Il convient d'aider les plus défavorisés, en particulier les personnes âgées...*» Même les municipalités se sont aperçues qu'elles avaient des vieux dans leur commune et le repas des personnes âgées est devenu une véritable institution.

On va les chercher jusque chez eux pour les traîner à la soupe :

- «— *Allez pépé, faut venir.*
- *Pourquoi ?*
- *C'est le repas des vieux.*
- *Mais j'suis pas vieux moi, j'ai soixante ans.*
- *Ça fait rien, vous allez le devenir. Allez, en route !*»

On les gave jusqu'au dentier supérieur, puis on les ramène en leur expliquant bien ce qu'est la gratitude :

- «— *Bien mangé, hein pépé ?*
- *Oh oui.*
- *Si vous voulez recommencer, faudra savoir voter. Parce que l'autre liste, pas de repas. Ils veulent faire un hôpital, vous avez pas envie d'être malade ?*
- *Oh ben non !*
- *Alors, vous savez ce qui vous reste à faire !*»

Oui, eh bien si nos gosses avaient le droit de vote, finis la pénurie ! Avant chaque consultation électorale, slogans pour les jeunes :

- Il convient de se pencher sur cette jeunesse trop longtemps sacrifiée...
- Il faut briser l'inhumanité de ces écoles concentrationnaires au profit de petites unités implantées dans la nature.
- Il est de notre devoir d'offrir des espaces verts et des loisirs intelligents à nos enfants...

Pas tous le même coup, ces slogans, il faut en garder pour les autres consultations. Mais ça fait rien, on croit rêver.

Mais je vois d'ici la faille de mon truc.

Y'a des fumiers qui vont pas hésiter à offrir des Goldoraks aux gosses pour avoir leurs voix. C'est dégueulasse. Quoiqu'un beau Goldorak bien maquillé, avec un joli porte-jarretelles...

Mais arrêtons de rêver et essayons de réfléchir intelligemment.

Du point de vue gouvernement, y'a un problème.

D'accord, on prend les voix des gosses, mais c'était l'ultime réserve, après, qu'est-ce qui va rester ?

Donc, tant que c'est pas urgent, ça peut attendre.

Car après, faudra faire voter les fœtus.

Et avec cette saleté de loi sur l'avortement qui vient d'être votée, où c'est qui vont être les fœtus ? Va y'en avoir partout.

Ou alors, faudra installer des bureaux de vote dans les égouts.

DUPONT Jean

## C.E.M.E.A.

### Stages nationaux 1981

Date, lieux et nature des stages

Renseignements et inscriptions :  
55 rue Saint-Placide, 75279 Paris Cedex 06

#### JANVIER

- 5-10, Lille (59) : Le Maghreb : origine d'une immigration.  
6-15, Vars (05) : animateurs de classes et vacances de neige.  
7-10, Bénouville (14) : Introduction aux principes d'organisation et de gestion.  
12-14, Bénouville (14) : Cycle de psychopédagogie.  
15-24, Jausiers (04) : animateurs de classes et vacances de neige.  
26-31, Nice (06) : Le Maghreb : origine d'une immigration.

#### FÉVRIER

- R.F.A. : La jeunesse allemande dans son univers socio-éducatif.  
R.F.A. : La communication linguistique.  
6-15, Vassieux-en-Vercors (26) : animateurs de classes et vacances de neige.  
6-15, Grenoble (38) : animateurs de classes et vacances de neige.  
7-15, Bourg-d'Oueil (31) : animateurs de classes et vacances de neige.  
7-15, Le Markstein (68) : animateurs de classes et vacances de neige.  
7-16, Clermont-Ferrand (63) : animateurs de classes et vacances de neige.  
8-14, C.R.E.P. de Paris (92) : initiation au théâtre d'ombres et aux marionnettes.  
9-14, Bénouville (14) : Vie des groupes.  
14-22, Gérardmer (88) : animateurs de classes et vacances de neige.  
20-1<sup>er</sup> mars, dans les Alpes : animateurs de classes et vacances de neige.  
22-1<sup>er</sup> mars, Gérardmer (88) : qualification ski alpin et ski nordique.  
23-28, Bénouville (14) : Expression et communication : la parole, l'image, le corps.  
26-7 mars, Molines-en-Queyras (05) : animateurs de classes et vacances de neige.

#### MARS

- 2-4 mars, Bénouville (14) : Cycle psycho-pédagogique.  
2-7, région de Strasbourg : entraînement aux méthodes d'éducation active.  
3-14, Quiberon (56) : animateurs de classes de mer.  
16-21, Bordeaux (33) : Gestion et direction des personnels.  
14-22, Bretagne : Jeu dramatique, expression corporelle et analyse des situations de jeux.  
17-21, Bénouville (14) : Gestion financière et comptabilité (1<sup>re</sup> partie).  
22-30, Clermont-Ferrand (63) : Découverte de l'Auvergne entre Français, Allemands et Britanniques.  
21-29, Lille (59) : Formation d'animateurs rencontres franco-allemandes.  
23-28, Bénouville (14) : Expression écrite et orale (1<sup>re</sup> partie).  
28-5 avril, Toulouse (31) : Formation d'animateurs de rencontres franco-allemandes.  
30-11 avril, Beig-Meil (29) : Qualification voile et adolescents.

#### AVRIL

- 1<sup>er</sup>-11 avril, Dinard (35) : Initiation à l'expression par la photographie.  
2-11, Quimper (29) : Pédagogie des rencontres franco-allemandes : communication linguistique et non linguistique.  
4-12, Strasbourg (67) : Formation d'animateurs rencontres franco-allemandes.  
5-11, C.R.E.P. de Paris (92) : Initiation aux marionnettes.  
5-12, Crest (26) : Danse.

- 5-12, lieu à fixer : Non chanteurs.  
5-12, Nice (06) : Jeu dramatique et expression corporelle.  
5-13, C.R.E.P. de Paris (92) : Chant, danse et activités musicales.  
5-15, Lyon (69) : Qualification canoë-kayak.  
6-11, Strasbourg (67) : Sensibilisation à la vie des groupes.  
6-12, Nice (06) : Enfants et adolescents difficiles.  
6-14, lieu à fixer : Jeu dramatique et masques.  
8-13, Amiens (80) : Enfants handicapés.  
8-16, Amiens (80) : animateurs 6-12 ans enfants handicapés.  
10-20, Vigy (57) : Initiation à l'expression par la photographie.  
13-18, Dijon (21) : Enfants et adolescents handicapés en centres de vacances.  
13-18, Grancher (Limoges - 87) : Enfants handicapés en vacances collectives.  
Pâques, Nantes (44) : Découverte du milieu marin.  
Pâques, Amiens (80) : animateurs à recrutement franco-britannique.  
29-8 mai, Porto : Aspects d'une civilisation : le Portugal.

#### MAI

- R.F.A. : Découverte du milieu dans la région de Norden.  
France : Rencontres d'enseignants français et allemands.  
4-9, Bénouville (14) : Etude des milieux.  
11-16, Bénouville (14) : Expression et communication : les moyens de la communication.  
16-24, Cagnes-sur-Mer (06) : Jeu dramatique, expression corporelle et analyse des situations de jeux.  
18-23, Châtenay-Malabry (92) : Le Maghreb : origine d'une immigration.

#### JUIN

- 1<sup>er</sup>-5 juin, Bénouville (14) : Expression écrite et orale (2<sup>e</sup> partie).  
1<sup>er</sup>-5, Bénouville (14) : Gestion financière et comptabilité (1<sup>re</sup> partie).  
8-20, Finistère-Sud : Perfectionnement technique voile et moteur.  
9-13, Bénouville (14) : Gestion et direction des personnels.  
13-21, Cagnes-sur-Mer (06) : Jeu dramatique, peinture corporelle et expression.  
14-27, Alpes : Découverte et activités en milieu montagnard.  
15-17, Bénouville (14) : Cycle de psychopédagogie.  
15-20, Bénouville (14) : Cycle tourisme actif : les moyens de la découverte.  
16-28, Luchon (31) : Découverte et activités en milieu montagnard.  
18-28, Vallon-Pont-d'Arc (07) : Initiation ou qualification canoë-kayak et découverte de la rivière.  
24-2 juillet, Caen (14) : Aménagement de lieux d'activités pour jeunes enfants.  
Juin et juillet : Qualification montagne.  
27-5 juillet, Amiens (80) : Séjour de bord de mer.  
28-6 juillet : Etude du milieu marin aux Iles Chausey.  
28-11 juillet, Alpes : Découverte et activités en milieu montagnard.  
29-9 juillet, Toulouse (31) : AMICOD.  
29-11 juillet, Saint-Pierre-de-Quiberon (56) : Perfectionnement technique voile et moteur.

#### JUILLET

- 1<sup>re</sup> quinzaine, Bénouville (14) : L'oiseau et son environnement.  
1<sup>er</sup>-10, Poitiers (86) : Activités manuelles utilisant les matériaux du milieu naturel.  
13-23, Dinard (35) : Initiation à l'expression par le montage audio-visuel.  
11-20, Erstein (67) : Méthodes et techniques pour l'étude du milieu.  
11-21 : Activités scientifiques et techniques.  
11-22, Bénouville (14) : Formation musicale de base.  
12-24, C.R.E.P. de Paris (92) : Marionnettes.  
12-25, Alpes : Découverte et activités en milieu montagnard.  
13-23, Aniane 34 : Jeux et plein air.  
13-24, lieu à fixer : Initiation à l'expression par le dessin et la peinture.  
2<sup>e</sup> quinzaine de juillet, Fontenoy (88) : T.M. d'aménagement et amélioration du cadre de vie.  
16-26, Vaugrigneuse (91) : Jeux et conduites motrices, vie physique et rythme de vie.  
23-31, Verchony (26) : Chant, danse et activités musicales.



## TECHNIQUES D'ÉVALUATION : une première expérimentation

Il y a quelques semaines, nous introduisons dans la classe un nouveau contrat de travail défini avec les enfants dont la structure est essentiellement déterminée par les échelles d'évaluation et, déjà, non seulement la vie coopérative, mais aussi des concepts comme «progrès», «réussite», «motivation» sont remis en question. Le travail à l'école a été reformulé en terme de formation authentique avec, comme premier objectif, la prise en charge par chacun de ses acquisitions scolaires globales. Les moments collectifs et individuels s'organisent, se succèdent selon les besoins du groupe et remplissent, trop vite (!), une journée de classe.

Le maître doit alors, à son niveau, adopter de nouvelles structures adaptées à ce schéma. Nous avons été amené à mettre au point un outil qui permet de capter si possible, à tout moment, les productions, les travaux en cours, les acquisitions, les difficultés de certains pour éventuellement les resituer au niveau du groupe qui apporte son soutien et approfondit le travail de chacun. Notre rôle se voit précisé à travers un nouveau statut social : notre part est essentielle, et celle du conseil des enfants l'est d'autant plus qu'elle délimite le pouvoir de la première de façon très précise !

Nous allons donc maintenant tenter de faire un premier bilan et préciser quels sont les objectifs poursuivis.

### A. - Nos outils de formation

#### I. - AUJOURD'HUI, COMMENT NOUS NOUS ORGANISONS ?

##### Classe des Grands. BERTRAND

Notre plan de travail s'élabore à deux niveaux :

##### 1. Sur le plan collectif (lors du conseil) :

a) Nous situons dans la semaine les interventions de chacun qui suscitent l'attention du groupe : présentation des T.L., des recherches math., des conférences, des expériences, des lectures, des poésies, dictée collective, etc.

b) Nous situons les moments réservés au conseil, à la présentation des brevets, à la correspondance collective.

c) Nous prévoyons éventuellement les sorties extérieures : classe-promenade, enquêtes, U.S.E.P...

d) Nous fixons la date de parution du journal, etc.

##### 2. Sur le plan individuel (tous les matins) :

Chaque enfant organise son travail :

a) **A partir des échelles d'évaluation** : Il se définit ainsi pour lui-même un programme de travaux, de recherches plus ou moins étendu selon une perception personnelle de ses possibilités.

**Objectif** : Prendre en compte le projet de formation du groupe.

En effet, ces listes de pistes de travail, de recherches ont été élaborées au niveau du groupe. Lorsque j'ai proposé aux enfants d'introduire ce nouvel outil de travail dans le plan de travail collectif, ce sont eux qui, sur un thème (par exemple, le brevet de lecture) ont proposé un certain nombre d'idées. Puis j'ai corrigé, organisé, remanié plusieurs fois les épreuves (au niveau de la formulation ; cf. : niveaux de langage) à la suite de l'expérimentation en classe, de leurs remarques et aussi de leur incompréhension du texte de la recherche proposée, à la première lecture. Ainsi, désormais, chaque brevet comporte une liste d'ouvertures à diverses recherches dont le nombre n'est pas encore limité. La progression dans la difficulté est tout à fait empirique ; les enfants ne sont pas astreints à la suivre. De plus, le nombre d'épreuves à passer pour accéder au cours supérieur n'a pas été délimité non plus. Chacun suit un rythme de travail qui lui est tout à fait personnel sans que cela ait une répercussion fâcheuse sur son avenir (dans l'institution scolaire).

Un objectif énoncé dans un groupe peut l'être dans un autre groupe mais de façon différente. L'évaluation se situe dès lors en référence au projet de formation qui a été conçu dans ce groupe. En tant que

membre actif, l'enfant prend donc en compte le projet de formation du groupe lorsqu'il choisit de travailler sur une piste de recherche qui a été élaborée et adoptée au sein de ce groupe.

b) **A partir de la correction individuelle de ses T.L.**, histoires chiffrées, recherches ; à partir de la boîte aux questions, des travaux envoyés par les correspondants ; en prévision aussi des moments collectifs qu'il a demandé d'animer. (Ces activités peuvent préparer à la présentation d'un brevet déjà défini.

**Objectif** : Prendre en compte :

- d'une part, ses difficultés personnelles pour les transformer en projets de formation authentiques ;
- d'autre part, les interrogations du groupe selon son intérêt pour élargir son propre champ d'investigation.

c) **A partir d'une idée**, d'un projet personnels qui lui tiennent à cœur. (Ces activités peuvent donner lieu à de nouveaux brevets.)

**Objectif** : Matérialiser, concrétiser l'expression libre, les réalisations artistiques, techniques ; prendre en compte le côté «inventeur», «chercheur» que les grilles d'évaluation, à l'heure actuelle, ne peuvent suffisamment motiver, à mon sens.

La recherche, l'invention se satisfont difficilement de n'importe quelle structure : celle que nous proposons n'échappe pas au problème, mais doit être assez souple, assez large pour confirmer notre démarche actuelle. Il doit exister un brevet d'inventeur en tout domaine.

Exemple : Francis a inventé un système très simple qui nous permet de positionner les feuilles (13,5 x 21) sur la presse. Quelques jours plus tard, J. Bernard invente un autre système qui exige plus d'adresse mais qui nécessite moins de manipulations !

Toute activité peut donner naissance à une invention : je reste attentif à l'émergence de ces découvertes, qui peuvent paraître puérides, mais qui n'en sont pas moins issues du travail vrai des enfants. En fait, elles sont profondément dynamiques et sociales car elles déclenchent l'enthousiasme de futurs ingénieurs en herbe et interpellent le groupe qui évalue et actualise l'innovation en l'adoptant.

Ainsi, l'objectif de notre plan de travail se situe à trois niveaux :

- Atteindre à une estimation la plus juste possible de sa capacité de travail ;
- Aboutir aux buts que l'on s'est fixés ;
- Evaluer, lors du bilan, son travail et ses acquisitions personnelles.

#### II. - AUJOURD'HUI, COMMENT NOUS ÉVALUONS NOTRE TRAVAIL ?

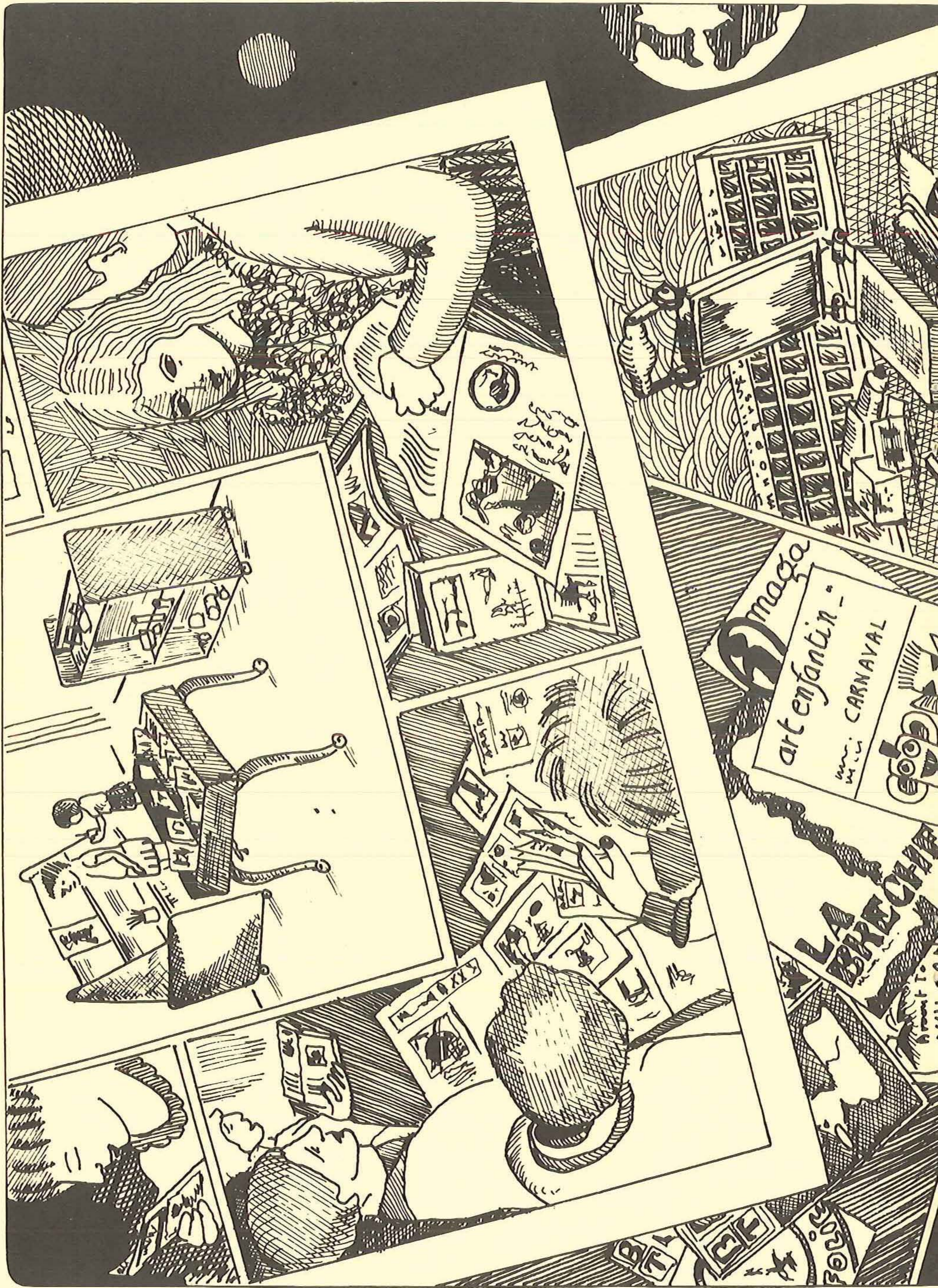
Lorsque l'enfant a effectué ses recherches, il présente un état de son travail et de ses savoir-faire au maître qui peut éventuellement lui suggérer de nouvelles pistes de travail ou de consolidation, ceci pour lui assurer la ou les réussites escomptées. Cette mise au point effectuée, l'enfant présente son travail au groupe dont il sollicite ainsi l'évaluation.

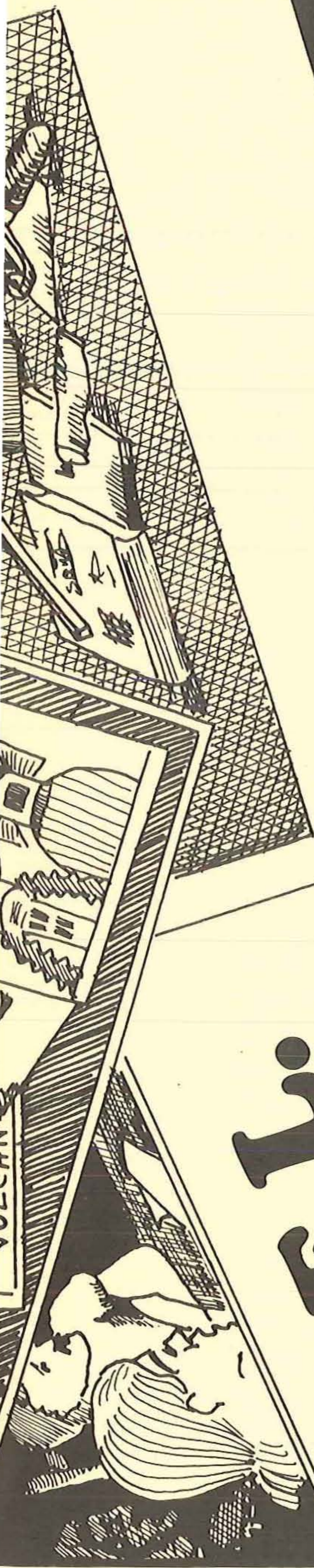
Tous les jours, en fin d'après-midi, un moment est réservé à la présentation des brevets (dans la mesure où les autres activités le permettent !). L'enfant annonce au groupe (qui ne rassemble pas forcément toute la classe !) l'unité de valeur d'une grille qu'il présente. Les deux exemples qui suivent seront suivis d'un commentaire.

EXEMPLE 1 : «*Je sais lire un texte d'un camarade.*»

Viviane a donc choisi, dans la série des textes de la classe qui sont parus dans notre journal, un texte de Jean-Claude : histoire d'un éléphant. Sa lecture est expressive, sans heurts malencontreux, et remporte l'adhésion de la majorité du groupe. André, alors, lui propose l'un de ses textes à lire. Nous lui réservons alors quelques minutes de préparation, pendant que Sylvie présente son brevet de poète, puis elle lit ce nouveau texte. Viviane a bien lu : elle a eu son brevet.

**Commentaire** : Ce brevet constitue un niveau de lecture réel dans la classe. Le texte d'un camarade reflète, en quelque sorte, un niveau de langage aisément accessible par la majorité des enfants, nécessitant un peu plus d'attention pour les plus jeunes. Le message écrit est directement compréhensible, sa lecture n'en est que plus aisée. Le niveau supérieur consiste à lire (et comprendre !) un texte écrit par un auteur extérieur à la classe. Cela devient nettement plus difficile pour certains. D'ailleurs, un texte de nos correspondants n'est pas forcément de lecture plus facile qu'un texte choisi d'un écrivain ou qu'une poésie d'un auteur connu.





# C.F.T.

COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAÏC  
DEMANDES DE RENSEIGNEMENTS

LA BOCCA CEDEX

C.E.L. 06322 CANNES -  
B.P. 66

Yann Yann  
comme Yann  
les amants  
nature



EXEMPLE 2 : « Je sais écrire une phrase qui commence par si. »

J. Bernard présente son travail au groupe. Vient ensuite le questionnement de ses camarades :

André. — « S'il pleut demain... », et tu écris la fin.

Il écrit : « S'il pleut demain, on ne pourra pas jouer au foot.

Jean-Claude. — Si nous avons eu de la chance jeudi à Nouic... et tu continues.

Il écrit : Si nous avons eu de la chance jeudi à Nouic, nous pourrions gagner contre Mézières (!).

Jean-Claude. — Non, ça ne va pas !

Moi. — Relis ta phrase, J. Bernard, et dis nous ce que tu en penses !

J. Bernard. — ...?

J. Claude. — Tu aurais dû écrire... nous aurions pu gagner contre Mézières.

Commentaire : De toute évidence, J. Bernard n'a pas suffisamment travaillé la notion de condition et la concordance des temps. J. Bernard n'a pas eu son brevet ! Je lui propose alors de poursuivre ce travail la semaine prochaine pour qu'il l'obtienne.

## EST-CE UN ÉCHEC POUR LUI ?

Le groupe a pris en compte le travail de J. Bernard en actualisant un certain niveau de savoir-faire. Mais sa recherche, ses acquisitions doivent être approfondies, avec mon soutien. Dans ce cas, il a été décidé au niveau du conseil qu'un brevet présenté qui n'a pas été admis par le groupe doit être travaillé à nouveau en vue d'une nouvelle passation. J. Bernard a accepté, la décision du groupe dans la mesure où il a reconnu bien volontiers ses difficultés, mais il va aussi les résoudre avec mon aide et mettre toute son ardeur à obtenir ce brevet, par rapport au groupe en quelque sorte.

Cette démarche, en définitive, nous permet d'apprécier des niveaux de savoir-faire. Il s'agit d'évaluer une certaine aptitude à l'utilisation de divers outils qui permettent ensuite d'aller plus loin dans l'expression, la recherche, la création, le domaine relationnel... Mais il ne s'agit pas d'évaluer une mémorisation, soumise, comme chacun sait, à la loi logarithmique de l'oubli définie par Ribot (*Les maladies de la mémoire*). S'il apparaît à l'enfant la nécessité d'un certain travail de consolidation, il doit avoir lieu avant la passation du brevet qui doit reconnaître une aptitude, non virtuelle, mais réelle. Les échelles d'évaluation que nous proposons n'entendent pas supprimer les difficultés, que les enfants ne fuient pas forcément d'ailleurs ! Elles proposent, au contraire, un certain nombre de difficultés à surmonter, mais pas n'importe lesquelles ! Qu'est-ce que réussir, sinon triompher d'un obstacle, d'un problème ? Bien évidemment, on n'utilise pas un nouvel outil avec aisance : c'est à travers le travail quotidien que l'imprégnation se fera, que la main le façonnera à sa manière.

Faut-il penser ainsi qu'une technique, qu'un outil qui a été assimilé à la suite d'un certain nombre de tâtonnements sera conservé en mémoire, puis réinvesti à n'importe quel moment. Ce serait nier à nouveau l'ensemble des travaux qui ont été réalisés en ce domaine sur les concepts de mémoire à moyen terme, à long terme. « Pour qu'il y ait mémorisation à long terme, trace définitive, il faut qu'il y ait répétition des apprentissages... » (J. Le Gal : *Savoir écrire nos mots*). Ce problème de la conservation des acquisitions a été pris en compte dès le début de notre recherche, lors de ma proposition aux enfants d'introduire les échelles d'évaluation dans leur plan de travail.

9 OCTOBRE, 10 HEURES  
(extrait de mon journal de bord)

Ce matin, Viviane et Catissou s'approchent de moi alors que je travaille avec le groupe des C.E.2. Elles me présentent sous le nez un test du *Cahier de techniques opératoires* en me faisant comprendre que je dois le corriger. Je réagis : « Vous voyez bien que je ne suis pas disponible en ce moment ! On verra cela tout à l'heure !!! »

Cependant, je prends soin de noter leur intervention, mon refus de satisfaire à la demande et propose de renvoyer le problème au conseil.

15 H 45 : CONSEIL

Comment faire corriger ses tests ou son travail quand Bertrand n'est pas disponible ?

Francis. — Les C.M.2 nous corrigent !

J. Bernard. — Et nous, qui nous corrigera ?

André. — Et puis, nous, on peut corriger les opérations, mais les livrets c'est plus difficile.

J. Claude. — Pour les T.L., c'est la même chose.

Moi. — Pourtant, tout le monde sait faire quelque chose.

André. — Oui, mais on sait pas tout !

Moi. — Bon, si vous savez faire certaines choses, vous pouvez aider d'autres camarades qui travaillent dessus.

J. Claude. — Mais il faudrait le savoir, pour ça.

Moi. — Il faudrait qu'on sache qui sait faire quoi ! Par exemple, sur un grand tableau, on pourrait noter que Alain sait faire les additions avec trois chiffres, que Viviane sait écrire une poésie, que J. Claude sait conjuguer un verbe à l'imparfait, etc.

J. Bernard. — Ouh ! la ! la ! ça va être long à faire, tout ça !

Moi. — Je vais essayer de vous proposer un certain nombre de pistes de recherches, de travaux à réaliser sur un sujet précis. A chaque fois que vous saurez faire quelque chose, on le notera sur un grand tableau et tout le monde le saura en même temps.

Ainsi, les savoir-faire circulent au sein du groupe et prolifèrent. Chacun a son domaine de réussites particulier qu'il tend à élargir grâce aux apports de ses camarades et du groupe. « Chaque être humain a besoin, comme le dit Freinet, de prendre à certains moments « la tête du peloton », un peloton où il n'y a pas une fois pour toutes les leaders et les porteurs d'eau, un peloton où ne doit pas jouer la compétition sauvage, mais la stimulation réciproque, naturelle au sein d'un groupe. » (*Perspectives de l'éducation populaire*, nov. 78, p. 15.)

L'échec de J. Bernard ne correspond en rien à celui que l'on ressent à la suite d'un contrôle traditionnel : la charge affective n'est pas inhibitrice, anxiogène. Son travail est tout simplement renvoyé à plus tard pour une nouvelle proposition : c'est le groupe qui conduit J. Bernard à approfondir l'apprentissage de cette nouvelle notion, nouvelle pour lui, et la réussite future sur laquelle il compte n'en aura que plus de valeur. Cet objectif renforce le dynamisme de l'individu pour affronter la difficulté sur laquelle il bute pour l'instant. Mais, pour instaurer ce climat de confiance réciproque, deux éléments sont essentiels, voire capitaux :

- L'évaluation doit être explicitée, clarifiée au besoin, sans détours ;
- Elle ne doit absolument pas être dramatisée, et là, je crois dur comme fer que l'on peut faire entièrement confiance aux enfants (dans la mesure où la vie coopérative anime toutes les activités, cela s'entend !) qui semblent avoir acquis une espèce de perception intuitive et subjective de la personnalité et des faiblesses, et aussi des savoir-faire, de chacun de leurs camarades. Je n'ai, pour l'instant, jamais vu l'un d'entre eux proposer un exercice qui dépasse ostensiblement les capacités intellectuelles ou techniques d'un postulant, quel que soit son âge ! (Il y a certainement une étude à mener à ce niveau.)

Davantage que l'obtention d'un brevet, notre objectif est d'amener l'enfant à s'auto-évaluer, à porter une estimation personnelle sur le travail qu'il présente de façon à s'assurer la réussite. En ces termes, le projet aboutira. En fait, le brevet consacre la dimension sociale d'une réussite individuelle qui la renvoie ainsi à la notion de progrès.

Cette notion s'est élargie pour nous. Progresser, c'est :

- Enoncer clairement la direction d'un travail défini, l'orientation d'un projet précis que l'on a librement choisies ;
- Réaliser plusieurs productions en vue de nouvelles acquisitions ;
- Être à même de situer ses niveaux de « savoir-faire » ;
- Interpeller le groupe afin qu'il reconnaisse et évalue ces niveaux.

Ce processus de formation s'adapte selon l'âge des enfants. L'objectif, pour lui, est d'aboutir à une conscience claire de ce qu'il est, de ce qu'il a fait, de ce qu'il peut faire, ceci dans la mesure de ses capacités.

Ce processus de formation s'adapte selon l'âge des enfants. L'objectif, pour lui, est d'aboutir à une conscience claire de ce qu'il est, de ce qu'il a fait, de ce qu'il peut faire, ceci dans la mesure de ses capacités.

Ainsi, la notion de progrès prend une importance considérable lors de l'appropriation des savoir-faire. L'enfant peut être amené à s'en rendre compte lorsqu'il interroge le groupe, mais l'essentiel est que son cheminement personnel aboutisse à une évaluation positive, à terme.

## Classe des petits. JOSETTE

### I. - LA MISE EN COMMUN DES « SAVOIR-FAIRE »

Au niveau d'une classe de section enfantine/C.P. essentiellement, la mise au point et l'utilisation des échelles d'évaluation me permettent une plus large valorisation du travail des plus petits et des possibilités personnelles de chacun des enfants.

Les plus grands apprennent deux attitudes à l'égard des plus jeunes :

- Reconnaître le travail d'un plus petit, ce qui est extrêmement valorisant pour celui-ci ;
- Utiliser leur propre savoir pour aider les plus jeunes.

L'information sur le travail en cours autorise en effet un plus large échange des acquis fonctionnant un peu comme une bourse des acquisitions de l'ensemble de la classe.

Quand un petit (première année de S.E.) travaille à l'imprimerie, il sait à qui il peut faire appel pour résoudre son problème. Ce n'est d'ailleurs pas au grand de C.E.1 d'être sensé de pouvoir l'aider, ne serait-ce que par son âge, mais cela peut fort bien être un autre enfant âgé de cinq ou même de quatre ans qui, d'après le tableau des brevets a déjà eu maille à partir avec le même problème et l'a résolu. Il en va de même pour une activité artistique telle que collage et construction, drawing gum, peinture, etc. La référence au sein de la classe subit un déplacement alternativement de l'adulte vers l'enfant pris collectivement et individuellement.

## II. - QU'EST-CE QUI CONSTITUE UN BREVET ?

Tout travail que son auteur juge beau, difficile, intéressant (les qualificatifs varient suivant les enfants, celui de beau revenant le plus fréquemment chez les plus petits) peut être présenté pour un brevet. Dans la semaine, les productions sont déposées dans le classeur de brevets, chemise où les enfants peuvent aussi consulter ce qui est fait par leurs camarades et me questionner. A ce travail libre s'ajoute ce que les enfants ont choisi de préparer. Ex. : Bruno : «Moi, je veux ranger les lettres de l'imprimerie et imprimer mon prénom.»

Ce cas précis illustre assez bien ce qui se passe alors souvent chez les petits : Nicolas (5 ans), Stéphanie (5 ans), Delphine (3 ans, 6 mois) ajoutent : «Moi, je fais comme Nicolas !!!» Mais, comme la manipulation à l'imprimerie reste tout de même assez complexe, le résultat obtenu n'est pas nécessairement celui escompté (lettres à l'envers, dans un ordre différent). Alors, on crée ensemble une nouvelle étape :

### «Je sais trouver les lettres de mon prénom»

J'ai noté à ce propos que les enfants qui n'impriment pas correctement leur prénom ont alors le souci de l'écrire sur la feuille imprimerie. Pour certains d'entre eux, c'est souvent une première écriture «rigoureuse», l'écriture manuscrite servant sans doute à obtenir le résultat qui n'a pas été obtenu avec les caractères imprimés.

Dans la colonne «préparation», je signale (par des couleurs différentes) :

- le brevet que l'enfant a choisi librement ;
- celui que je lui suggère de préparer à la suite de la correction de ses T.L., histoires chiffrées, recherches math, expérience album, travaux divers.

Dans la classe, nous disposons d'un grand planning sur lequel nous notons au fur et à mesure les brevets acquis par chaque enfant, ce qui permet l'échange des «savoir faire» au sein du groupe et sollicite l'entraide coopérative et le soutien mutuel. Ces deux outils, pour moi, ont chacun leur utilité :

1. Le cahier m'informe rapidement du niveau de la classe dans un domaine précis.
2. Le planning présente l'ensemble des acquisitions pour chaque enfant. D'autre part, chacun peut évaluer à tout moment la progression de son travail à l'aide de la grille générale qu'il remplit pour lui-même à chaque fois qu'un brevet est acquis.

Plus les enfants auront acquis de brevets, plus la circulation des connaissances s'instaurera. Ma propre disponibilité ira en augmentant en rapport avec leur autonomie, la responsabilité de leur travail. Mais cela nécessite d'être très attentif à tout ce qui se passe et veiller à la mise à jour quotidienne du cahier et du planning.

Dernièrement, nous avons également ressenti la nécessité de signaler au niveau du groupe la liste des brevets en préparation. Cela permet éventuellement un travail d'équipe si plusieurs ont choisi le même sujet, d'où un approfondissement, un enrichissement du centre d'intérêt qui peut être profitable pour chacun d'eux. Un tableau est consacré à cela.

### JOSETTE : MÉMOIRE DES BREVETS

1. Le cahier de brevets regroupe toutes les œuvres personnelles de chacun des enfants. Ex. : 9 janvier 80. Cahier de Bruno : BREVET DE POÈTE. Je sais dire une comptine : «titre», puis... plus loin : Bruno sait ranger ses crayons-feutre et sa trousse.
2. Tableau collectif (id. classe des grands).

## B. - Nos outils d'information

... ou, autrement dit, comment arrive-t-on à se repérer dans tout cela (c'est pas facile !!!).

### BERTRAND

Les enfants ont un cahier de brevets sur lequel ils rédigent, après avoir recueilli mon opinion et les corrections d'usage éventuelles, un résumé de leurs recherches préparant à la présentation d'un brevet. En ce qui me concerne, j'ai le même cahier sur lequel j'ai tracé une suite de tableaux à double entrée pour chacune des échelles d'évaluation.

	J. CLAUDE	J. BERNARD	ANDRÉ	FRANÇOIS	VIVIANE	BREVET À REVISER
<b>Brevet de LECTEUR</b>	En préparation acquis	En préparation acquis	En préparation acquis	En préparation acquis		
Je sais lire mon nom						
Je sais lire le nom de mes camarades						
Je sais lire un mot...						

## En guise de conclusion (on ne peut plus provisoire !)

Le plan de travail individuel constitue l'outil-référence qui permet à l'enfant de mémoriser son projet, et de modifier éventuellement la voie qu'il s'est fixée. La motivation est celle du travail vrai que propose l'organisation coopérative de la classe. Apparaît dorénavant une certaine dialectique entre le groupe et l'individu, émerge alors une nouvelle situation éducative : le matériel d'évaluation (à l'heure actuelle au stade de l'ébauche !) qui pourrait constituer sans doute un carnet de formation, élargit l'autonomie de l'enfant et lui fait découvrir l'importance de son devenir.

Tout le problème consiste à se demander maintenant si les enfants ne vont pas fuir les brevets de type «scolaire» (grammairien, mètreur...) ou choisir des travaux qu'ils savent déjà faire. Je crois qu'il faut en passer par là dans un premier temps, s'empêcher d'intervenir : la réussite du système proposé en dépend dans une large mesure. Les enfants ont tous une immense envie de tout réussir ! Maintenant, les échelles d'évaluation font partie intégrante de la vie de la classe. Avec chaque enfant, je fais le bilan, pour chacune des grilles, de ses savoir faire. Cela va prendre encore du temps. Mais je ne peux encore affirmer si bientôt nous serons dans l'obligation de définir des brevets obligatoires et des brevets facultatifs, c'est-à-dire mettre d'un côté les brevets «non-plaisir», de l'autre les brevets jeux-amusants que tout le monde préfère. Effectivement, les brevets qui ont été présentés jusqu'à présent embrassent un éventail d'activités très large. D'ailleurs, je pense que, à partir du moment où les faits, les situations de la vie quotidienne imprègnent les activités de la classe, les enfants ressentent objectivement la nécessité, ou l'utilité de certains travaux. Quand on fait une «chasse aux mots», que l'on opère un découpage de phrases pour enrichir un texte, quand on aborde une recherche sur le tracé d'un terrain de football, on sait pourquoi on le fait, et cela peut constituer en même temps des savoir-faire. Mais, en plus, l'enfant est à même d'évaluer son propre travail : voilà qui va accroître, en quelque sorte, son pouvoir de décision et le conduire peu à peu vers une certaine lucidité. Pour certains, sans doute, il faudra «pousser à la roue» (faut-il attendre, comme Neill le souhaite, qu'ils aient dix-sept ans pour apprendre à lire ?), pour d'autres, il est peut-être bon qu'ils «embrayent» sans cette structure.

La question reste entièrement posée !

## DON D'ORGANES

1 enseignant sur 100 en parle lorsqu'il traite des problèmes de biologie et de santé, et vous ?

• Sur 10 000 personnes par an susceptibles de subir un prélèvement, 500 familles seulement l'acceptent !

• 2 000 dialysés, au moins, attendent une greffe de rein en France.

1 rein greffé sur une personne de 20 ans : c'est la fin d'une astreinte hebdomadaire de 10 heures et c'est pour la société au moins 2 000 000 F d'économie (soin, matériel, immobilisation).

• Pour tous les organes (cœur, pancréas, foie...) le pourcentage de réussite dépend directement de la quantité de donneurs car il existe environ 20 000 groupes de tissus différents.

### IMPORTANT

De nombreuses personnes croient que la loi Caillavet autorisant les prélèvements d'organes est appliquée. Or il n'en est rien, car le corps médical n'ignore pas que 20 000 seulement ont accepté par écrit de donner leurs organes, après la mort. Ce nombre est évidemment insuffisant pour faire croire aux médecins que la population dans son ensemble est favorable à cette idée. Autre conséquence, les laboratoires qui rendraient possibles ces interventions font encore défaut dans plus de 50 départements !

Il vous est donc demandé :

- soit d'accepter d'en parler et de briser ainsi ce mur du silence et des tabous, derrière lequel attendent les hésitants ou les non-informés ;
- soit de l'accepter, de la dire et de l'écrire sur carte D.O.T.

On peut obtenir tout renseignement auprès de la F.F.D.O.T. (Fédération française pour le don d'organes et de tissus), Hôpital Saint-Louis, 75010 Paris ou auprès des associations départementales.

## Nos excuses aux Cahiers pédagogiques

Dans *L'Éducateur* n° 5 sur l'éducation du travail en 1980, je prenais un peu à partie, page 20, le *Cahier pédagogique* n° 135 intitulé : «Ouvrir l'école sur les réalités du travail».

Dès que j'ai eu connaissance des remarquables n° 186 et n° 187 de ces mêmes *Cahiers* traitant eux aussi du thème : «Les jeunes et le travail» j'ai transmis à l'I.C.E.M. mon souci de voir compléter ce passage de mon intervention par une mention beaucoup moins restrictive.

Ceci n'ayant pu se faire à temps, qu'il me soit permis de signaler ici cette fort utile contribution à notre propre réflexion sur le sujet.

Alex LAFOSSE

## VIE DE LA F.I.M.E.M.

### EN BELGIQUE

Le groupe belge porte toujours le même nom depuis sa création : «Education Populaire» (Ecole Moderne Belge - Pédagogie Freinet).

Il est, actuellement, géré par un collectif de camarades de différentes régions (environ 20 à 30 personnes).

Il a son siège rue Th. Verhaegen 77, B - 1060 Bruxelles. Tél. 2-537.14.15.

Le groupe Education Populaire fut créé, dans les années 1933-34, par Lucienne Balesse et son mari, et des inspecteurs sympathisants.

La pédagogie Freinet et les idées de Decroly devaient influencer le nouveau plan d'études en gestation en 1936, et qui allait avoir un grand retentissement international car il définissait des attitudes pédagogiques plus que des matières à enseigner.

Le mouvement Freinet belge se constituait rapidement en coopérative.

Après la guerre, de nombreux militants se retrouvent et attirent beaucoup d'adhérents, surtout intéressés par les techniques, ce qui obligera le mouvement à radicaliser son action pour maintenir le caractère spécifique de la pédagogie Freinet. Il prend de l'importance en 1958, date de son installation à Bruxelles et de l'élaboration de nouveaux statuts.

Le responsable F.I.M.E.M. peut être contacté : André DE KEYSER, avenue des Sorbiers 8, 5890 Chaumont-Gistoux. Tél. 10-68.81.15.

Actuellement, le groupe compte 40 militants environ et 800 abonnés à ses revues.

### COMMISSIONS ET RECHERCHES PÉDAGOGIQUES

Plusieurs commissions existent dans le groupe :

- Permanences pédagogiques à Bruxelles ;
- Gestion du magasin ;
- Travail des maternelles ;
- La revue ;
- Elaboration d'éditions légères.

Le collectif d'animation se réunit deux fois par trimestre. Au cours de l'année, ont lieu diverses réunions de travail à travers le pays.

### STAGES - RENCONTRES

Un stage a eu lieu à l'école de Vence en France, en juillet, un autre durant le mois d'août, en Belgique.

Les 8 et 9 novembre 1980, le Mouvement Freinet belge organise à l'Université Libre de Bruxelles, Institut de Sociologie, avenue Jeanne, 40 Bruxelles.

### LES JOURNÉES INTERNATIONALES FREINET

avec :

- des débats, des rencontres ;
- des montages audio-visuels, des films ;
- une grande séance-débat : La pédagogie par objectifs.

Henri LANDROIT, avenue Oscar Jaspers 21, B-1200 Bruxelles, peut vous envoyer des renseignements.

### LA CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE

Marianne DELCROIX, rue P. Devigne 11, B-1030 Bruxelles établit les relations entre les écoles belges. Sur le plan international, les contacts entre les classes n'ont pas encore de coordonnateur.

### RELATIONS DU MOUVEMENT AVEC D'AUTRES PAYS

Le groupe belge est en relations suivies avec la C.E.L. Il a moins de contacts avec l'I.C.E.M. Des camarades belges correspondent avec le groupe de l'Hérault. Le groupe du Hainaut a travaillé avec le groupe du Nord.

### BULLETINS - BROCHURES LIVRES ÉDITÉS PAR LE GROUPE

- Un bulletin périodique mensuel contenant des nouvelles brèves, des publicités pour le matériel, de courtes analyses d'un problème, des avis sur l'actualité pédagogique, syndicale, écologique, politique, etc.
- Une brochure de 48 pages, *l'Education populaire*, qui paraît six fois par an et qui contient des articles plus approfondis, des dossiers sur un sujet déterminé...
- Un catalogue des publications et du matériel.
- Diverses éditions (fichiers, livrets, brochures).

### LIVRES SUR FREINET ÉDITÉS DANS LE PAYS

Un livre *Actualité de la pédagogie Freinet* a été écrit par R. Deldime, J. Haccuria, H. Landroit et J. Van Cotton. Il est paru aux Editions De Boeck à Bruxelles. Il est diffusé en France par Colin Bourrelhier. Ce livre retrace l'expérience de trois écoles appliquant la pédagogie Freinet.

### LA COOPÉRATIVE DE PRODUCTION

Elle existe depuis 1936.

Le mouvement belge diffusait le matériel de la C.E.L. mais, devant les difficultés de transport et de douane, il a créé sa propre coopérative qui vend toujours du matériel C.E.L. et, surtout, les outils fabriqués en Belgique.

C'est ainsi que la coopérative belge produit ou diffuse :

- ses propres polices d'imprimerie ;
- ses casses ;
- le petit matériel (composteurs, papiers, etc.) ;
- ses presses (avec l'étude d'une presse à rouleau) ;
- des limographes ;
- du matériel de linogravure ;
- des carbones hectographiques ;
- Etc.

Le magasin principal est tenu par un permanent rétribué par le Ministère de la Culture, à Bruxelles.

Il y a également deux autres dépôts dans le pays, tenus par des bénévoles.

### PARTICIPATION A DES CONGRÈS I.C.E.M.

Depuis 1976, les camarades belges ne peuvent pas participer aux congrès I.C.E.M. à cause des congés scolaires qui ne correspondent pas dans les deux pays. La rentrée scolaire, en Belgique, a lieu le 1<sup>er</sup> septembre.

### RELATIONS AVEC L'ADMINISTRATION

Elles sont bonnes parce que l'administration voit d'un œil bienveillant les expériences des camarades Freinet.

Mais elles sont en même temps ambiguës parce que cette administration a mis en place sa rénovation et tente de récupérer les techniques Freinet sans en prendre l'esprit.

Mimi THOMAS

## MATHS : la division (C.M.1 - C.M.2) Faire progresser l'enfant vers la maîtrise de ce savoir faire

Condition de base : savoir où il en est.

### Les faits

Je reviens d'un stage R12, où nous avons eu la chance de nous retrouver une vingtaine du groupe Freinet pendant le premier trimestre.

Pendant ce temps, les enfants ont pratiqué avec Eric, FP2, mon remplaçant, des divisions à deux chiffres au diviseur, quotient entier puis décimal. Diviseurs choisis au début : 12, 15, 25 ; puis : 13, 17, 23. Depuis octobre, en effet, les enfants construisent les tables de 2 à 10, appliquées aux nombres de 0 à 12, en y ajoutant 15 et 25, puis les tables de 11, 12, 15, 25, 125.

Lors d'un contrôle de fin de mois, Eric, FP2, leur avait proposé un tableau à double entrée dans lequel il fallait appliquer à quelques nombres, les opérateurs  $\times 0$ ,  $\times 1$ ,  $\times 29$ ,  $\times 100$  puis une série de 4 ou 5 exercices sur un modèle du type :

$$(60 : 5) : 2 = 60 : (5 ? 2) = ?$$

*(chercher le signe manquant et le résultat)*

Aussitôt après, Pascale, C.M.1, avait envoyé aux correspondants un travail inspiré exactement de ces deux types d'exercices. Or la réponse arrive maintenant que j'ai repris ma classe.

Excellente occasion pour moi, de contrôler l'acquis, car c'est à moi maintenant qu'incombe de prendre le relais.

### L'action

**Mon but :**

Je vais donc demander à toute la classe de regarder les réponses des correspondants. Ce sera mon activité math du jour.

Pour chacun apprendre à vérifier, revoir une pratique, la mémoriser.

Pour eux comme pour moi, bilan de ce qui reste de cette activité importante : multiplier, diviser.

**Moyen :**

D'où un long moment collectif de vérification du travail des correspondants sous forme de discussion.

**Mon rôle :**

Etant ici le détenteur des connaissances mathématiques et le directeur pédagogique, je suis obligée d'animer la séance. Pas d'autre président comme dans les discussions où je ne me veux que secrétaire et les enfants co-informateurs. Je vais donc donner la parole **quand je voudrai** pour ménager un temps de réflexion individuelle suffisant aux plus lents, à **qui je voudrai**. Je choisirai au début celui qui dit peu et qui va amorcer les hésitants, évitant que la réponse finale soit dite trop tôt, pour faire bien sentir le cheminement. Je ferai répéter la situation étudiée, les réponses déjà dites afin de mener petit à petit à l'émission d'**hypothèses-réponses** simples auxquelles on peut répondre par un choix simple et net : oui, non, oui mais ou « je réfléchis encore ». J'aurai aussi à choisir parmi les enfants celui qui explicitera son choix, etc., selon ce que je sais de chacun d'eux : comportement affectif, connaissances, facilité d'élocution, besoin de dire, etc.

Je dois également choisir de laisser ou non partir la discussion sur des voies latérales, barrer les erreurs que j'estime non constructives, à ce moment-là de l'année, avec cette classe-là.

Les constats :

$\times 0$  et  $\times 1$  : acquis.

$\times 100$  : technique flottante pour 4 enfants forts, absente pour les autres.

Loi ( $: 5 : 2$ ) =  $: (5 \times 2)$  acquise par 4 enfants forts dont Pascale (C.M.1), totalement incomprise par les autres : normal !

### La suite

Je prépare une fiche de divisions, programmée, que je donnerai à tous, C.M.1 et C.M.2.

Sur la première page, opérations en ligne :

$$\begin{cases} 28950 : 10 \\ (28950 : 5) : 2 \end{cases}$$

$$\begin{cases} 28950 : 100 \\ (28950 : 5) : 10 \end{cases}$$

$$\begin{cases} 28950 : 15 \\ (28950 : \dots) : \dots \end{cases}$$

$$\begin{cases} 28950 : 25 \\ 28950 : \dots \end{cases}$$

Sur la deuxième page (et la troisième si c'est nécessaire) : l'enfant est libre de poser toutes les opérations qu'il désire pour parvenir au résultat (table, encadrement, décomposition, divisions partielles, etc.).

**Mon but :**

Je voudrais essayer de mener les enfants à  $\times 10$  puis  $\times 100$  en commençant par : 10 et : 100. C'est-à-dire diviser d'abord pour les mener au sens réel de ces opérations.

Calculer combien de fois 100 dans un nombre, c'est trouver le nombre de centaines de ce nombre.



Je voudrais aussi justifier, à leurs yeux la phrase consacrée par l'usage, venue aux enfants très tôt par la vie, et non par l'école, phrase tellement habituelle qu'on en a perdu le sens : Dans 300 combien de fois 100 ?

Les enfants doivent donc en venir à cette réalité : **Le chiffre des centaines du dividende devient le chiffre des unités du quotient.**

Ils doivent aussi s'apercevoir que lorsqu'on dit «Pour diviser par 100, on enlève deux zéros», ça ne va pas !

Car cette façon de faire n'est bonne que pour un multiple de 100, un nombre sur 100 dans N !

**D'où : réflexion sur la mathématique, sa pédagogie et la formation de l'intelligence du jeune enfant.**

Je pense qu'il est préférable de ne pas faire pratiquer la division et la multiplication par 10, 100, 1 000... tant que l'enfant n'a aucune idée du nombre à virgule car cela l'amène à ne travailler que sur des cas très particuliers et, conséquence grave, à prendre le cas particulier pour le cas général.

Par exemple, en dehors des maths, tant la chose est commune dans tout notre enseignement, demandons à brûle pourpoint, à des adultes quelle est la marque du pluriel des noms en «ou»... et nous constaterons les dégâts de l'apprentissage des règles, suivies des seules exceptions...

Pour reprendre notre exemple mathématique, si on propose prématurément à un enfant, afin de le mener à la notion de multiple de 10, de multiplier une série de nombres, tous entiers, par 10, on lui fait courir le risque d'en déduire que l'on ne peut diviser par 10 que les nombres terminés par 0, ce qui est vrai... dans N, mais dans N seulement. Il y aura difficulté quand on va «attaquer» les nombres décimaux.

Dans les deux cas cités, on va passer à côté de la règle, de la loi générale, par la mise en évidence des exceptions, des cas particuliers.

Revenons à notre division par 100 : **Le chiffre des centaines du nombre à diviser devient le chiffre des unités du quotient.**

Je crois cette prise de conscience possible au C.M. et j'en envisage la pratique correcte, dans ma classe, dans un délai assez court.

Je veux aussi faire mûrir la compréhension de cette loi mathématique et surtout la compréhension de ce qu'est une loi, par découverte, étonnement, remarques. Il est nécessaire aux enfants de constater, et non de démontrer parce qu'inaccessible et dangereux à ce niveau.

Ils diront : «Tiens, on trouve pareil !» ou «Le résultat est le même que...»

Il est indispensable d'essayer de faire naître des réflexions du genre : «Alors, on peut faire comme ci, ou comme ça ! Ça revient au même.» Ce qui donnera plus tard : «Il y a plusieurs moyens, plusieurs possibilités.»

Plus tard encore, et dès qu'on le peut, il faudrait arriver, dans la classe, à justifier le choix, pour chacun de son moyen, par une discussion collective.

Au début chacun dit, ou essaye de dire, pourquoi il choisit ce moyen. Après, il faudrait arriver aux raisons mathématiques des moyens choisis, sélectionnés par l'adulte pour résoudre au mieux une difficulté de «situation».

C'est plus court (sur le papier).

C'est plus rapide.

C'est plus sûr : on arrive aisément à l'exactitude des résultats.

C'est plus facile : ça demande moins de travail.

### L'enfant-élève et le savoir faire

Plus facile ! Plus facile ? Réfléchissons...

Pas évident du tout pour l'enfant, ou toute personne en période d'apprentissage car... si l'enfant n'a pas compris la



loi, il va, s'il est intelligent, trouver son moyen personnel plus sûr et plus facile, bien que plus long à nos yeux et même peut-être aux siens.

Et il continuera à l'employer un certain temps au moins. On le dira entêté. On pensera qu'il ne comprend rien, qu'il est «mauvais» en raisonnement alors que justement, il raisonne, et juste mais pas assez vite, déclare-t-on dans le meilleur des cas.

Première erreur de l'adulte-juge. Stupidité, aveuglement ???

S'il est moins sûr de lui et docile, il va employer mécaniquement le moyen qu'on lui suggère. Il peut y arriver, la mémoire immédiate de l'enfant étant sûrement vertigineuse, surtout s'il est entraîné par des exercices d'application du même type et répétés convenablement. Mais comme on ne peut, quand même, pas faire toujours la même chose, il faudra bien abandonner ce type de situation pour un autre, des autres, et l'enfant va oublier, dès qu'il ne le pratiquera plus régulièrement, ce savoir faire non opératoire, non intégré, non sien. Ce sera le rejet et il se trompera, et en plus s'affolera : «Je n'sais plus faire !»

Alors, deuxième erreur de l'adulte-juge : cet enfant-là n'a pas de mémoire.

Justement, c'est ce qu'il a, ce qu'on essaye de lui développer encore plus, du moins celle que j'appelle, à tort bien sûr, la «mémoire bête», à tort, mais par opposition à la mémoire discursive, ou relationnelle, ou d'enchaînement, etc., qui me paraît sûre à tout coup, alors que je pense l'autre, à tort, peut-être cette fois, plus capricieuse. Personnellement, je crois plus à la nécessité d'acquérir des savoir-faire (intégrés) que des savoirs en quantité, sans liens entre eux.

Pour notre petit docile, en effet, que se passe-t-il ?

Il sait parfaitement la règle, il peut toujours l'énoncer, il sait peut-être encore l'appliquer mais irrégulièrement, croit-on. Et le pauvre adulte-juge accuse à tort la mémoire de l'enfant, car l'erreur de celui-ci n'est pas d'avoir oublié, mais de ne pas reconnaître la situation, dès qu'on la lui présente, non plus seule dans une série d'exercices où il est sûr qu'elle va se retrouver, mais noyée dans d'autres difficultés qui, bien que programmées consciencieusement, présentées convenablement et suivies elles aussi, toutes, d'exercices de mécanisation, puis révisées, n'en sont pas pour autant, pas forcément mieux intégrées que celle dont nous parlions. En réalité, il est bien impossible que les notions présentées à un enfant en soient à un degré suffisant d'intégration pour ne pas empiéter les unes sur les autres. Et ce n'est pas leur ordre d'apparition dans une classe dont la progression est fixée à la rentrée qui est le seul en cause, loin de là...

Evidemment j'ai passé sous silence l'enfant exceptionnel, à la fois intelligent et apparemment docile.

Pour lui, le bon moyen sera d'appliquer la loi et de la comprendre, donc de penser comme nous, adultes avertis, que c'est le moyen le plus rapide, le plus sûr, le plus facile... et du même coup d'appartenir pour tous les maîtres à la bonne catégorie : les intelligents, les doués de mémoire, de raisonnement, de



jugement, ce qui est vrai, et les dociles par erreur de jugement, car il se trouve que leur moyen étant le même que celui prêché par le maître, ils n'ont nullement à obéir, en cette occasion !

### Réflexion sur cette réflexion ou entêtement d'un(e) maître(sse) obstiné(e) dans ses convictions pédagogiques.

Que faire ?

Que ne pas faire ?

A mes yeux, il est parfaitement inutile et parfois dangereux de faire appliquer une loi, une règle, tant que l'enfant n'est pas au moins «presque prêt à l'intégrer».

Car cela le mène à :

- **Appliquer sans comprendre** : travail de soumission.
- **Perdre sa curiosité naturelle** et ses possibilités ultérieures de compréhension : «Puisque c'est «comme ça», pas besoin de chercher.» Moutonnisme ! Acceptation de tout sans critique. Le jugement s'émousse, la volonté aussi. L'attitude de soumission devient habituelle.
- **Céder à la facilité** : perte du goût de l'effort en tant que moyen unique d'acquisition personnelle, donc de réussite personnelle future. (En attendant, dans la période des apprentissages, la réussite par la coopération avec les individus variés, copains, parents, maître... ou avec le groupe, la classe, le collectif... est un excellent intermédiaire chaque fois que l'enfant ne peut réussir seul, c'est-à-dire souvent.)
- **Perdre son imagination** par la non acceptation répétée des moyens différents valables, bien que plus longs.
- **Dévaloriser le sens du travail - métier - fonction**, bien assez dénaturé par ailleurs. Valeur sans laquelle on ne peut bâtir une société digne de ce nom.

Cela aboutit à la destruction de la personnalité.

C'est-y pas comme ça qu'on fabrique le parfait «moins qu'O.S.» ?

C'est pourquoi je suis farouchement contre la mécanisation, contre l'automatisation partout, mais surtout à l'école, au nom de l'enfant, au nom de l'intelligence, au nom de la société... future.

### Réflexion sur la réflexion de la réflexion

Comme je vous le disais, je reviens d'un stage à l'E.N. Et là-bas, j'ai appris qu'on demande encore à un(e) normalien(ne) de faire des fiches (au moins une par jour, sur une matière choisie à l'année, dans le meilleur des cas) en notant le pourquoi et



le comment. Ça ne doit pas partir autrement si on est un bon maître, dit-on là-bas encore trop souvent.

Alors je viens de le faire... à ma façon. J'en ai rajouté un peu à l'occasion, par exemple, superflu ça dira-t-on toujours à l'E.N. Mais comme je travaille pour moi, c'est-à-dire pour mes enfants-élèves, et non par devoir-obéissance...

Bien sûr je n'ai pas prévu les questions des enfants. Oui, certains professeurs le demandent encore, au F.P.2. Je ne suis pas encore magicienne, malgré une longue pratique du métier. Je n'ai pas prévu non plus leurs éventuelles réponses. Leurs réponses ! Les réponses que je «devrais» leur extorquer car, tout est dans l'art pédagogique du choix, de l'expression, de l'enchaînement des questions, un peu comme au caté, quoi. Je sais trop qu'avec un peu d'habileté, on peut faire dire tout ce qu'on veut, mais qu'on ne dit spontanément et sincèrement que ce qu'on croit.

Depuis combien de temps le disent les philosophes ?

J'ai donc écrit la fiche et le pourquoi, ceci très vite car je savais très bien à l'avance ce que je voulais dire ; cependant j'ai mis des heures pour rédiger au fil de la plume dont dix minutes seulement pour préparer ma fiche !

Pourtant, pour trouver les éléments de cette fiche, il fallait bien que j'aie en tête ce que j'ai mis des heures à expliciter clairement après. Donc, cela m'était inutile, à moi qui ne suis plus en période d'apprentissage ou de prise de conscience à ce sujet.

Un travail inutile, non productif, anti-rendement... et justement pour des maths dont il faudrait d'abord savoir que c'est un langage économique...

Mais moi, comme j'aime pas le travail pour rien, j'en fais un article. Et alors ! Il paraît qu'on en manque. J'veux pas avoir passé mon dimanche pour rien.

Janette CONSTANTIN  
Ecole Louis Pergaud  
16710 Saint-Yrieix

**Attention !** Je n'ai jamais dit, ni pensé, qu'il ne fallait pas qu'un «jeune» prépare sérieusement quelques fiches avec les choses indispensables : titrage net, but précisé, moyens prévus (matériel, questions éventuelles, etc., écriture lisible...). Mais à condition qu'elles l'aident réellement à mûrir sa propre réflexion sur la façon d'aborder avec ses enfants la notion qu'il se propose de leur faire approcher. Mais à condition qu'elles soient un gain sur le temps futur de préparation et non une perte.

Nous sommes aussi exigeants qu'un professeur d'E.N. : on n'a pas le droit de badiner avec le présent et le futur de l'enfant. Mais nous insistons sur d'autres points : l'intérêt de l'enfant pour l'objet d'étude envisagé pour ce moment collectif, la nécessité de s'assurer que la plus grande partie des enfants possède les notions préalables indispensables avant de l'aborder d'une façon plus analytique sans risque d'ennui, donc de désintérêt, voire de dégoût. Il me semble aussi indispensable d'établir des bilans, le plus possible avec les enfants, de leur avancement collectif d'abord, puis individuel, sur la piste du sujet choisi. Et tous nous savons la nécessité d'écoute des pistes différentes trouvées par les enfants, si nous ne voulons pas éteindre leur curiosité naturelle. Ils ont horreur du rabâchage, courent à la nouveauté. On s'en plaint assez de leur «dispersion». Pourquoi ne pas leur en faire un outil ?

Evidemment, ces exigences nous mèneront, nous adultes, à renoncer à notre propre sécurité. Au maître de se risquer à suivre une idée d'enfant sans avoir trop peur de sa possible incompétence mais avec sans cesse le désir de se mieux informer.

**Ah ! j'oubliais** : Est-il utile de vous dire après cela, que ma fiche a été donnée, peu réussie quant à la loi ( $5 : 2 = : 10$ ) que je n'ai pas insisté, au nom de mes idées pédagogiques.

Mais je n'en ai pas fait une maladie, et pour cause ! Je m'y attendais.

Par contre, on a acquis et approfondi un tas d'autres choses : on a travaillé, quoi, sur le chemin de chacun, notre savoir.

# LA BIBLIOTHÈQUE

## Mise en place d'une institution coopérative dans un milieu scolaire ordinaire

Il est apparemment question de la mise en place d'une bibliothèque.

Elle existe, elle fonctionne. Tous les aspects techniques sont consignés dans un dossier. Ils sont connus depuis longtemps et figurent dans plusieurs ouvrages. Les Instructions Officielles ont toujours recommandé les bibliothèques d'école, et pourtant elles sont rares.

Les obstacles les plus difficiles à franchir seraient-ils cachés, volontairement ou non ?

Labourons le champ du possible et ils vont pointer, dévoilant le vrai paysage de l'école d'aujourd'hui.

Dans cette école ordinaire, les enseignants sont nommés au barème. Au départ aucun projet commun. Sylvie non plus n'a pas de projets, pas d'objectifs !

Je fais quatre années de remplacement, itinéraire classique. Je compare, j'analyse, je détruis, je garde... et surtout je rencontre des gens : L'appétit naît.

Suivent six années de vide au cours desquelles ni la rencontre d'un couple aidant, ni un stage Freinet de formation ne correspondent à mes attentes. Les postes que j'ai occupés à cette époque ne font qu'aggraver mon insatisfaction.

Je ne pourrai pas continuer à travailler comme ça, même avec les techniques Freinet.

Vouloir sortir de là toute seule, c'est impossible.

Venir à un stage de «formation aux techniques Freinet» sans idéologie, sans vision politique claire des «vrais problèmes» et partir ensuite avec des techniques qu'on va appliquer, c'est inqualifiable !

### EN 1980 : L'ÉCOLE, LA BIBLIOTHÈQUE

11 classes. Banlieue d'une ville de 40 000 habitants.

1 salle de classe aménagée en bibliothèque. Pas de bibliothécaire.

1 500 livres préparés comme dans les bibliothèques municipales. Documentation diverse.

Prêts individuels.

Séries de 8 à 10 livres semblables pour la lecture en classe. Fréquentation libre et fréquentation par classe entière. Aide des parents pour permanence.

### JUIN 1975

Depuis onze ans, je n'ai jamais fait de cours préparatoire. Un concours de circonstances m'oblige à en prendre un, à la rentrée suivante.

J'en profite en espérant qu'un travail nouveau va effacer les déceptions passées.

S'agit-il d'effacer autre chose que le passé pédagogique ?

Faire ?

Se faire ?



Je fais appel au conseiller pédagogique.

Sa présentation du matériel et des méthodes est très neutre, apparemment indifférente, un peu frustrante.

Je lis, je réfléchis. A la rentrée, j'utilise un manuel jusqu'à la Toussaint.

Je refais appel au conseiller pédagogique.

Ses questions me forcent à l'analyse : *«Ce que je fais est incohérent !»*

Sa critique est dure mais encourageante. Il vient plusieurs fois dans ma classe, me permet d'aller dans d'autres classes, d'assister à un stage et à des réunions de travail.

*«Que c'est angoissant de faire classe sous le regard de quelqu'un !»*

Je croyais n'avoir à montrer que mon travail et mes élèves et c'est moi que je découvre... devant l'autre...

Je me découvre aussi.

Il m'a fallu un certain temps pour comprendre.

Les techniques, les outils Freinet et les productions des enfants sont des accessoires utiles quand on est sur la scène.

A la fin d'une année où se mélangent les textes d'enfants et le manuel, j'adopte la méthode naturelle de lecture.

Je travaille avec Claudine à qui j'ai proposé la forme de collaboration suivante : *«Tu fais comme moi pendant deux mois, après, on échange à égalité ou je ne travaille plus avec toi.»*

Contrat draconien !

Il réussit cette année-là, il échoue l'année suivante avec Annie, n'ayant pas été explicité du tout.

Pourra-t-on enfin mettre en place des objets, des outils qui diminueront l'importance de ces composantes personnelles ! Médiations...

Passage obligatoire facilité.

Ça libère bien pour faire autre chose ! Pour marcher il vaut mieux avoir vu des gens verticaux.

Alors des règles, un contrat, c'est ça l'expression libre ? C'est ça l'autogestion ?

A la suite de la visite d'une bibliothèque d'école, je ressens la nécessité d'en implanter une dans l'école.

Claudine est d'accord. Nous allons voir le directeur. Notre demande : une salle, des livres pour le C.P. Réactions du directeur : opposition immédiate et colère. *«Et pourquoi pas mon bureau !»*

Cette salle qui effectivement jouxte le bureau serait-elle ressentie comme l'antichambre du pouvoir ? les marches du palais ?

Ça grouille dans la périphérie : obsession du centralisme.

Recours au conseiller pédagogique.

Avec plus de diplomatie et de pouvoir que nous, il parvient à convaincre le directeur.

Au conseil des maîtres suivant, nous présentons notre projet, et le directeur nous soutient alors ouvertement.

Il ne s'agit pas d'un cheval de Troie mais d'une bastide. Brusquement tous les collègues ont besoin de crédits pour acheter des manuels.

Sitôt que dans un système on introduit l'argent, la merde n'est pas loin et la frustration. Alors le désir pointe !

Contrairement à ce qu'on pourrait comprendre, il existe un troisième C.P. à l'école. Madame Vincent qu'on ne voit ni n'entend et désire rester tranquille dans sa classe, à l'abri des remous. Je n'attends pas l'autorisation de Madame Vincent pour croquer la pomme... avec Claudine.

A la rentrée, nous avons deux cents livres, une salle, et nous installons la bibliothèque.

Un quatrième C.P. est créé avec Annie. Elle vient de l'école voisine, jusque-là nous nous sommes ignorées. On l'oblige, dit-elle, à prendre un C.P. Cette arrivée ne nous enchante guère. Elle ne dit pas que ça ne l'intéresse pas, mais demande l'aide du conseiller pédagogique.

Non sans peine, la machine se met en route. Elle est utilisée par trois C.P. sur quatre (Claudine, Annie et moi).

Nous sollicitons des parents bien triés.

Première réunion avec eux. Mise en place d'un planning de présence.

Premier type d'opposition : l'absence.

Le conseiller pédagogique ne s'intéresse apparemment qu'aux C.P. Il organise un stage bibliothèque et lecture pour eux.

Répondre à la demande.

Ça jase dans l'école et la ville. *«Tous ces gens-là sont des ambitieux. Le conseiller pédagogique ne fait que ce qu'il aime !»*

Mais les frustrés, heureusement, n'en sont pas à l'organisation coopérative de leurs frustrations.

Il va falloir intégrer les C.E.1, changer les méthodes de lecture, utiliser les vrais livres.

Le désir est au niveau des C.P., ils ont posé l'appât des livres.

Pour les C.E.1, c'est à la fois l'attraction et l'inquiétude. *«Que ça doit être bon, mais ça fait peut-être mal.»*

J'organise une réunion C.P. - C.E.1 avec le conseiller pédagogique. Les maîtres de C.E.1 viennent passer une demi-journée dans les C.P. pour y voir nos façons de travailler.

Pendant les vacances, avec Claudine, nous faisons un important travail de réflexion et synthèse et nous rassemblons toutes nos notes.

La bibliothèque ce n'est pas que des livres, c'est aussi un début de bouleversement dans l'organisation de nos classes.



Nous sentons la nécessité de passer à l'écrit pour y voir plus clair.

**Remarque :** Pour la première fois on entend : j'organise et j'écris.

## RENTRÉE 1978

En début d'année, je refuse de faire tout le travail matériel seule, les autres (C.P., C.E.1) commencent à m'aider, mais il a fallu que je les «forme». (Il faut quatre heures à huit personnes pour préparer cent livres).

Toute l'année, les C.P. - C.E.1 utilisent la bibliothèque qui devient de plus en plus attirante.

Les C.M. râlent qu'ils ne vont jamais en stage, qu'il n'y a jamais d'argent pour eux, que le conseiller pédagogique ne s'occupe que des petites classes.

Comme des remplaçants et des normaliens sont venus et ont collaboré, ils se sentent encore plus exclus que des oiseaux de passage. Mais un stage lecture est annoncé, deux sur quatre s'y engouffrent et font un excellent travail de prises de notes et de rapports communicables, de constitution de fiches de lecture qui vont servir à trois classes.

Tiens, comme il arrive ce stage. Pur hasard !

Au retour, ils organisent une réunion de bilan de stage, à laquelle ils invitent tous les collègues de l'école. Ils communiquent leurs notes, leurs dossiers, c'est un important conseil de maître où des décisions sont prises :

- Projet d'enseignement cohérent de l'orthographe au niveau de toute l'école pour l'année suivante.
- Utilisation par tous de la bibliothèque quinze jours après.
- Organisation matérielle pour achats et préparations de nouveaux livres et changement de local.

Ce qui paraissait impossible avant le stage devient réalisable.

Comme par hasard, le conseil des maîtres réussi est celui qui a quelque chose à faire.

L'Association des Parents d'Elèves donne mille francs.

Il y a longtemps déjà qu'ils avaient envie que leurs enfants profitent de la bibliothèque.

**Miracle :** De l'argent surgit, il suffisait de le demander.

Les C.M.1 trouvent que le système de prêts n'est pas au point et avec moi, ils décident de tout refaire (500 livres).

Ils organisent une réunion avec les parents, et les livres peuvent sortir.

C'est bien dans le «faire» qu'ils s'approprient la démarche et non dans le «dire».

Parallèlement, une demande de crédit de 12 000 francs est faite à la municipalité, appuyée par un descriptif de la réalisation et par un projet pédagogique.

**Miracle :** De l'argent surgit, il suffisait de le demander.

Une librairie différente vient de faire une exposition de livres pour enfants. Elle nous laisse en dépôt tous les livres restants pour que nous choissions à tête reposée.

Après le choix, tous les maîtres de l'école travaillent de 16 h 30 à minuit pour préparer les mille livres.

Du vrai travail, libre.

Ça couine dans les chaumières.



Scandale : Les conjoints ont une vie extérieure au nid familial !

Les maîtres des C.E.2., laissés pour compte et malheureux utilisent la bibliothèque quand elle est déjà en place.

Est-ce leur bibliothèque ?

## 1979

Les C.E.2 utilisent la bibliothèque comme bouche-trou et non comme moyen de faire accéder l'enfant à la lecture vraie. Exemple : On va à la bibliothèque à la place de la promenade. On y envoie les enfants remuants. Le planning, mis en place en début d'année, n'est pas utilisé complètement.

La bibliothèque ce n'est pas seulement crédits à trouver, achats, préparations de livres, c'est aussi une remise en question des méthodes pédagogiques basées sur les manuels. Pour les C.E.2 surtout, la bibliothèque est un lieu de loisirs, d'accueil. Pour eux, il suffit de laisser les enfants accéder librement à la bibliothèque. Cette bibliothèque devient un lieu d'asile ou d'exil.

Privés de promenade ? A la bibliothèque.

Maître absent, enfants seuls ? A la bibliothèque.

Evidemment, nécessité d'une surveillance.

Ma classe émigre : Je m'installe à côté de «ma» bibliothèque.

Et me voici devenue surveillante gardienne.

Heureuse !

Peut-être conviendrait-il d'instituer des lieux, des temps pour, des fonctions et des règles de fonctionnement.

J'y ai fortement intérêt : je suis motivée.

Reste à acquérir la compétence ! Où la trouver ?

---

DÉSIR / NON ! BESOIN / COMPÉTENCE / ACTION  
RÉUSSIE / TRIOMPHE / SENTIMENT DE TRIOMPHE  
/ ON ACCÈDE A LA PUISSANCE / DIMINUTION DE  
L'ANGOISSE D'IMPUISSANCE / CALME ET HUMOUR

---

TROIS DIMENSIONS TOUJOURS :

LE SÉRIEUX

LE PRÉCAIRE

L'HUMOUR (J. Oury)

ÇA N'A RIEN A VOIR AVEC «LA PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE» (C. Freinet).

## 1980

Il suffit de mettre en place des institutions coopératives. Seulement, on n'y arrive pas.

Personne ne veut prendre de décisions. Personne ne veut du pouvoir.

Les conseils de maîtres sont paraît-il inutiles. Autant que le cahier de conseil.

Donc, la présence de tous n'est pas indispensable. Il ne s'agit pas de boycott, tout se passe naturellement !

J'ai le pouvoir, c'est grave. Et j'ai peur.

Je ne suis qu'une femme, modeste institutrice de province. Me reste à acquérir la Puissance et l'Humour (qu'est-ce que je suis venue faire dans le stage Genèse coopé !).

Le pouvoir on me le laisserait volontiers. Chacun accepterait d'être commandé par un chef, même une femme !

Le scandale éclate, lorsque je prétends donner à tous des instruments du Pouvoir : «Si on m'oblige à assister aux réunions, s'il existe un cahier de présence et des décisions, je vais me plaindre au syndicat. Na !»

Les obstacles connus, invoqués partout, ont été balayés, l'apprentissage de la technique n'a pas été insurmontable.

Curieusement, des résistances imprévisibles se sont fait jour, des problèmes inquiétants commencent à pointer.

A travers la bibliothèque, c'est l'école qui est bousculée et analysée par... des institutrices (teurs), ce n'est pas sérieux. Où allons-nous ! Une remise en ordre est prévisible.

Pourtant, à la vitesse du temps scolaire, la suite l'an prochain...

Sylvie JULIEN

(SYLVIE au stage Genèse de la coopé 1980 a travaillé avec d'autres. Vous avez lu la production.)

## LIVRETS AUTOCORRECTIFS DE FRANÇAIS

- Tirée en «édition expérimentale», la première série de 5 livrets de français, niveau C (série C.1).
- Dans la même présentation que les livrets de calcul :
  - 1 page d'exercices.
  - Réponses au verso.
  - 9 tests en fin de livrets.
  - C.1.1 - Dictionnaire n° 1 - l'alphabet.
  - C.1.2 - Dictionnaire n° 2 - l'ordre alphabétique.
  - C.1.3 - Dictionnaire n° 3 - trouver un mot dans le dictionnaire.
  - C.1.4 - Dictionnaire n° 4 - explication des mots.
  - C.1.5 - Dictionnaire n° 5 - trouver des mots dont on ne connaît pas l'orthographe : le *J'écris tout seul*.

La série de 5 livrets : 10,00 F (+ forfait d'expédition habituel : 12,00 F si le montant de la commande est inférieur à 200,00 F).

## UN TIT' FIX' CHEZ LES TIT' MOB'

Persuadé que l'avenir de l'I.C.E.M. est fortement lié à sa capacité d'accueillir des jeunes et constatant que tous les jeunes commencent inévitablement par être Ziliens et Brigadiers, il m'a paru intéressant d'aller faire un tour dans la Sarthe pendant ce petit congé de la Toussaint.

Armé de bonnes intentions et coiffé de ma casquette de délégué régional pour faire plus sérieux je m'étais donné comme unique programme de suivre la rencontre presque nationale des Tit' Mob'. Observer, écouter, prendre des notes, éventuellement répercuter quelques informations au niveau de la région, voilà qui n'était pas trop compromettant !

Oui, mais...

Après les revendications strictement corporatives de cette catégorie très spéciale d'enseignants et le tour d'horizon des difficultés rencontrées dans les départements représentés (Sarthe, Calvados, Cantal et Loire-Atlantique), on est arrivé bien vite à la question essentielle qui a dominé cette rencontre :

*Qu'est-ce qu'on attend, nous, les tit' mob', des instits titulaires qu'on remplace ?*

Alors, là, je vais essayer de vous raconter ce que j'ai vécu !

— Moi, ce que je demande, c'est que l'instit me laisse une certaine autonomie.

**Moi.** — Bon, ça va, c'est ce que je fais. Je leur demande souvent ce qu'ils veulent faire.

— Moi, ça ne me gêne pas que l'instit me laisse un programme à suivre. Surtout si le remplacement est un peu long.

**Moi.** — Bon, ça va encore. C'est ce que je fais aussi.

— En tout cas, ce que je ne veux pas faire du tout, c'est le travail de secrétariat à la place du directeur ! J'aime mieux être dans la classe.

**Moi.** — Je ne suis pas directeur, cela ne me concerne pas ?

— Moi, je préfère être dans le bureau du directeur à remplir des papiers quand c'est un remplacement court.

— Et quand le directeur veut nous faire passer dans toutes les classes de l'école en une semaine, à raison d'une classe par demi-journée, sous prétexte d'équipe pédagogique, je ne marche pas non plus.

**Moi.** — Tu as raison c'est complètement débile !

— Parlons-en de l'équipe pédagogique ! Il faudrait refuser de servir de bouche-trou, sous prétexte de nous intégrer à l'équipe. On nous fait faire n'importe quoi !

**Moi.** — Aïe ! C'est justement ce qu'on fait chez nous !

— Il y a un truc qui est horrible, c'est quand l'instit remplacé revient dans sa classe le samedi matin (quand il est en stage) ou n'importe quand pour dire bonjour aux gamins ou autre. Il peut nous foutre une activité en l'air parce que les gosses n'ont pas forcément envie de le revoir et parce qu'entre eux et nous il peut y avoir des choses qui se sont passées. Ça peut rendre une fin de remplacement parfaitement intenable, même si ça s'était bien passé avant.

**Moi.** — Merde ! Je l'ai fait plus d'un coup ce truc-là ! Je n'y avais pas pensé.

— Je voudrais bien que l'instit remplacé ne me présente pas. J'aime mieux le faire moi-même. Surtout quand il annonce : «Voilà Mademoiselle Untel, c'est ma REPLAÇANTE.» Il faudrait



# ou « Le loup dans la bergerie » ou « Alice au pays des merveilles »

bien que les instits évitent d'employer ce mot.

**Moi.** — Encore une gaffe ! C'est toujours moi qui ai présenté mes « remplaçants ».

— Autre chose, il faudrait que les règles de vie de la classe soient affichées parce qu'on ne peut pas les connaître et les gamins ils nous disent ce qu'ils veulent. Surtout au niveau du matériel qu'ils peuvent ou ne peuvent pas emmener le soir à la maison.

**Moi.** — Encore une chose que je ne fais pas !

— On ne peut pas savoir non plus si la quantité de papier, de peinture... qui se trouve dans l'armoire c'est pour la semaine, pour le trimestre ou pour l'année ! C'est tellement variable d'une école à l'autre.

**Moi.** — C'est pourtant vrai, je n'y avais pas pensé.

— Et puis vous les instits Freinet, vous êtes les plus difficiles à remplacer. Avec tous vos outils de travail individualisés dont on ne sait pas forcément se servir, avec votre imprimerie et vos règles de vie qui n'ont de valeur que parce que vous en êtes le garant... Alors si vous n'êtes plus là, le garant n'est plus là et tout peut foutre le camp !

**Moi.** — Eh bien vieux, ce n'est pas brillant ! Je ne suis pas l'instit remplacé idéal ! Vaut mieux arrêter là !

Seul titulaire non mobile, coincé dans un groupe qui a compté de 6 à 11 participants selon les moments ; il a fallu que, consciemment ou non, j'encaisse pas mal de coups (et je n'ai pas tout dit !), que je prenne en compte certaines attitudes et que je réagisse. Mais qu'on se rassure, je ne prétends pas avoir tous les défauts dont les remplacés ont été accusés, avoir commis toutes les erreurs citées, mais tout de même, ça impressionne !

Alors j'ai cru bon de glisser à un moment de la discussion :

— C'est drôlement intéressant tout ce que vous venez de dire là ! Vous devriez l'écrire. Je découvre tellement de choses auxquelles je n'avais pas pensé que je dois pas être le seul !

— Non, nous n'allons pas l'écrire ! C'est plutôt à toi de le faire ! Et puis ça changera un peu que ce soit un titulaire fixe qui parle des titulaires mobiles !

Que voulez-vous que je réponde ! Pris à mon propre piège ! J'ai voulu susciter un témoignage ? Le voilà !

Et puis c'est pas tout, me voilà dans l'obligation morale de provoquer la création dans mon département d'une commission Tit' Mob'.

Et puis dans la région itou !

Parce qu'en dehors de ce débat, il y a eu également le gros travail que constitue la fabrication du fichier des Tit' Mob'. Un outil indispensable pour eux, surtout dans le cas de remplacements courts.

Mais de cela, je ne parlerai pas, je m'efforcerai seulement de rechercher des travailleurs.

Je terminerai par une question qui pourrait faire l'objet d'un autre article :

## Et toi, l'instit remplacé, qu'est-ce que tu attends du titulaire mobile ?

Le débat a été lancé à la fin de ce stage avec les instits titulaires de leur classe. Il a fallu l'interrompre. Il ne fait que commencer à l'intérieur de l'I.C.E.M. Il me semble primordial. Qu'en pensez-vous ?

Gérard SÉNÉCAL  
Ecole Célestin Freinet  
14200 Hérouville





## • **Tempête sur l'île sauvage**

par Lavinia DERVENT, Hachette (Bibliothèque Verte)

Une toute petite île au large de l'Ecosse. Une communauté villageoise simple et sobre en harmonie avec son environnement.

David (treize ans environ) vit là, depuis la mort de ses parents, en compagnie d'une grand-mère un peu rude. Un vieux phoque, un chien aveugle sont ses meilleurs amis jusqu'au jour où, quittant l'île pour consulter le vétérinaire, David rencontre un vieux monsieur un peu farfelu. Ces deux êtres solitaires ont en commun quelque chose : la répugnance à révéler à leur entourage leurs dons artistiques, qu'ils gardent l'un et l'autre secrets car David dessine à merveille, le vieux monsieur est un remarquable violoncelliste. C'est autour de ce thème que s'articule tout le livre. Ce seront de menus incidents qui révéleront les talents cachés. Lors d'une fête le vieux monsieur sera amené à jouer du violon en public. Un jour un camarade déchire l'unique photographie que David possède de ses parents. Il décide alors de faire leur portrait de mémoire. C'est une réussite qui émeut jusqu'aux larmes la vieille grand-mère.

Ce n'est pas un livre d'aventure : il y a peu d'action mais beaucoup d'enfants de dix à treize ans pourront se retrouver peu ou prou dans ce personnage pudique qui, tout doucement, s'ouvre aux autres.

Style et vocabulaire, de bonne tenue, n'offrent pas de difficultés majeures.

Mamélie PATRAS

## • **Des haricots partout**

par FOURNIER, Ed. Dupuis.

Cette vingt-neuvième aventure de Spirou et Fantasio est la suite du précédent album de bandes dessinées intitulé *Kodo le tyran*. On nous avait laissé suspendus à une explosion qui devait définitivement faire cesser les activités de Fantasio déguisé, pour lors, en représentant de la Maffia fournisseuse d'armes. Bien sûr ce n'est pas la bonne voiture qui explose... et d'aventure en aventure, le tyran finira par être renversé par les gentils révolutionnaires, et la culture de pavots à opium, seule ressource du pays, remplacée par la culture du haricot.

Ce que j'apprécie, dans les albums de Fournier, c'est qu'il ne se contente pas, comme beaucoup de dessinateurs, de mettre bout à bout des ribambelles de gags. Il y a un scénario solide, à suspense, bâti un peu comme celui d'un roman policier ou d'un roman d'espionnage. Un bon, je veux dire.

Christian POSLANIEC

## • **Histoires de grenouilles**

Mercer et Marianna MAYER, Gallimard.

Une collection «Histoires de grenouilles» vient de paraître en octobre 80 : six petits albums de 15 cm x 15 cm, comprenant chacun 32 pages et solidement reliés.

Il s'agit d'histoires sans aucun texte, destinées aux tout-petits à partir de trois ans, dont les images sont des dessins aux traits (en brun) d'une extrême précision.

Dans des circonstances variées, on retrouve les mêmes personnages principaux : un petit garçon et ses trois animaux : un chien, une tortue et une grenouille, à qui arrivent toutes sortes d'aventures dangereuses ou cocasses.

Ce qui séduit, c'est l'extraordinaire habileté de l'auteur qui réussit à montrer par le seul dessin (regards, gestes et attitudes) des sentiments aussi variés que la joie, le dégoût, la colère, la jalousie, la tendresse ou le dépit, etc.

Parmi les six titres : *Une grenouille, un chien et une tortue* - *Une grenouille apprivoisée* - *Une grenouille a bon appétit* - *Une grenouille s'est échappée* - *Une grenouille se marie* - *Une grenouille de trop*.

Ma préférence va à ce dernier album dans lequel les petits enfants (ou plus grands !) retrouveront la difficulté d'accepter dans la famille un nouveau que l'on vit comme l'«intrus». De petits livres à faire parler, très agréables.

Du même auteur, chez Gallimard (collection Folio Benjamin) : *Si j'avais un gorille*.

## • **Ne me dis pas bonjour**

Phyllis GOLD, Centurion-Jeunesse.

Une nouvelle famille s'installe dans le quartier, et les enfants de la rue font connaissance avec de nouveaux camarades. Mais parmi ceux-ci il y a Eric, dont le comportement bizarre étonne, puis irrite souvent.

Son frère Paul et sa sœur Elisabeth, essaient d'expliquer aux enfants qu'Eric n'est pas «fou» mais simplement effrayé par toutes les nouveautés. Madame Morel, leur mère, les réunit pour leur parler d'Eric et de cette maladie déroutante qu'est l'autisme infantile. Elle invitera également leurs parents car eux aussi comprennent mal.

Elle invite les camarades de ses enfants à venir visiter l'école spéciale où Eric va en pension.

Ainsi, peu à peu, les enfants vont-ils pouvoir comprendre un peu Eric et, au lieu de le repousser vers sa solitude, l'aider en l'intégrant le plus possible à leurs jeux.

Le livre se termine sur une note d'espoir. Eric n'est pas guéri mais les progrès sont réels et il peut enfin dire : «*Je veux juste vous dire bonjour.*»

C'est un beau livre, très émouvant, d'autant plus lorsque l'on sait qu'il a été écrit par la mère de cet enfant autistique. C'est un livre utile pour les enfants, qui comprennent toujours mal ceux qui sont «différents». Dans un langage simple est expliqué ce que l'on sait actuellement sur l'autisme sans pourtant en avoir cerné les causes : le repli sur soi, le besoin de stabilité, l'intelligence normale mais inutilisée, l'aide qu'on peut apporter en restant patient, accueillant, aimant.

Ce livre qui peut être lu à partir de huit-neuf ans est entièrement illustré de photos, de format 22 cm x 20 cm, cartonné.

S. CHARBONNIER

## COLLECTION DIRE

Chandia Editions, Lourmarin, Vaucluse

Maison d'édition toute jeune et peu connue ; c'est dire qu'on trouve difficilement leurs livres, mais ceux-ci valent la peine qu'on se dérange et qu'on dérange son libraire. J'en connais deux : *De fille en femme* qui traite des questions que se posent toutes les adolescentes sur leur évolution physique et affective (les règles, les premiers rapports sexuels, la contraception, les difficultés de communication, l'amour, etc.) et *Dire la drogue* qui répond à quelques-unes de ces questions que se posent la plupart des jeunes d'aujourd'hui.

Dans les deux ouvrages on retrouve la même chaleur humaine, la même volonté de comprendre et d'aider à comprendre, le même refus des tabous et des jugements moraux, le même désir d'amener les jeunes à s'assumer... Il ne s'agit pas d'interdire mais d'écouter les questions des adolescents et de les aider à y répondre... de les aider simplement à devenir adultes... C'est pas si courant (le volume : environ 30 F).

Claude CHARBONNIER

## • **Aventures du Vantard**

Philippe DUMAS et Boris MOISSARD, Renard Poche, L'Ecole des Loisirs.

C'est drôle, plein d'humour, de jeux de mots (parfois inaccessibles à des enfants de neuf ans), bien vu en ce qui concerne les «travers» de notre civilisation.

## • **La chauve-souris poète**

Randall JARREL et Maurice SENDAK, Renard Poche.

A partir de huit ans.

J'ai bien aimé cette histoire, sobre et pleine de sensibilité, dont le thème est «la condition du poète». La chauve-souris poète qui ne dort pas le jour (contrairement à ses sœurs), découvre un nouveau monde, qu'elle célèbre dans ses œuvres. Mais cette activité la coupe de ses sœurs. Pourquoi ne dort-elle pas dans la journée et ne vole-t-elle pas la nuit comme elles ? Que veulent dire les poèmes bizarres qu'elle écrit ?

Pauvre chauve-souris ! Elle a bien du mal à trouver quelqu'un qui l'écoute. Elle pense finalement à l'écureuil. «*Veux-tu que je fasse un poème pour toi aussi ?*» Et elle promet d'y mettre tout ce qu'il veut : des trous nombreux pour échapper au hibou, des noix et des graines...

C'est délicieux, Goûtez plutôt directement ce livre...

La chauve-souris observe très finement les animaux pour qui et à propos de qui elle écrit ses poèmes. Ainsi apprend-on d'intéressantes informations sur leurs mœurs.

Mireille ROBERT





## LA POÉSIE AU CONTEMPORAIN

### • *Etreintes cosmiques n° 10* Editions du Castor Astral, B.P. 03, 33402 Talence.

Le S de *cosmique* s'est laissé glisser du haut de son étoile et le résultat est plutôt comique. De fait, cette dixième plaquette de la collection périodique du Castor Astral est consacrée à la poésie et à l'humour.

Apollinaire y est à la fête puisque Jean-François Bory et Robert Fabbri font avec lui un échange de civilités post mortem à propos de son calligramme le plus pluvieux.

Chouette l'humour paresseux en images de Jean-François Bory ; caustiques les échafaudages faussement symétriques de Robert Fabbri dont il faut avoir lu *Déliréros* (Ed. Claude de la Lande) ; on vous en a déjà parlé.

Dans Francis Audomar et Frédéric Studény, j'en prends et j'en laisse davantage ! L'humour est certainement la chose la plus difficile du monde... à faire partager.

Mais le nec plus ultra de ce recueil, c'est Robert Boudet. Et je ne dis pas ça seulement parce que Robert est mon ami ! Seulement, les autres poètes du recueil, on a l'impression qu'ils jouent... Ils ne sont pas vraiment là... Ils agitent des mots du bout des doigts. Tandis que Robert nous sourit, je vous jure, à l'entrée de la moindre de ses banalités ; humour et tendresse sur fond de vigueur :

« Je connais un poète  
qui m'a dit que la poésie  
c'est du langage éclaté  
des structures écartelées  
de la subversion de signifié  
de l'investissement de fantasmes magnifiés  
je lui ai dit :  
tu me montres un de tes  
poèmes ?  
il m'a dit :  
un quoi ? »

A part ça le Castor devrait se payer un correcteur, même benévole ! Parce que pour identifier les Editions Hubschlid dans Hubschlid et Stardust dans Sardust, etc., faut connaître ! Tant pis pour Bory qui a publié chez ces mêtèques imprononçables !

### • *Sautes d'Humour, Sautes d'Humeur, Sautes d'Amour*

par Joël SADELER, Ed. Imbert Nicolas

A mon avis, le titre est aussi baroquement de mauvais goût qu'un certain nombre de jeux de mots de ce petit recueil. Mais ce n'est pas la première fois qu'on utilise le mauvais goût comme arme poétique. Voir du côté de Benjamin Perret, Dada et Cie. D'ailleurs ce n'est pas la constante de ce recueil fouillis qui mêle la tendresse et la délicatesse aux calembours les plus spécieux. Par exemple,

Pour être poète :

« (...)  
Je n'ai rien à dire rien à écrire que  
La tendresse de velours pour un dos de chat

*Le regard exact d'une femme posé au bord de la nappe*

*La douceur de laine d'un soir d'automne à la ferme*

*La soif des mains qui se cherchent dans la houle*

*Le miel des mots dans la bouche des premières amours (...)*

ou Tes yeux :

« Je taraude tes yeux

Pour que s'aiguise

Ton regard

Comme une pointe vive

De crayon

Se dessine alors

De toi à moi

Notre amour funambule. »

### • Communiqué de Georges Jean, de l'association Poésie/Rencontres et des Ed. Saint-Germain-des-Prés :

« Je voudrais attirer l'attention sur l'opération sans précédent tentée par l'équipe éditoriale de *Poésie I* et l'association Poésie/rencontres (siège social : ancienne mairie, 69360 Saint-Symphorien-d'Ozon). (...) Du côté de *Poésie I* il a été décidé de proposer aux établissements scolaires un lot de 50 numéros de *Poésie I* pour le prix global de 180 F (port compris).

Du côté de Poésie/rencontres une équipe d'enseignants et de poètes a rédigé un travail de 80 pages intitulé *Pratiques de la poésie à l'école*. Ce travail réalisé par Pierre et Suzanne Ceysson, Alain Fremy, Jacques et France Imbert, Georges Jean, Pierre et Martine Piovesan, refuse tout didactisme et comporte une série de douze fiches consacrées à douze numéros de *Poésie I*. Il s'agit de propositions d'activités, d'incitations à des lectures critiques, à l'invention, à la créativité langagière orale et écrite, d'exemples d'animations possibles autour de tel ou tel thème. Il va sans dire que le but de ce livret est de suggérer les utilisations possibles des 50 numéros proposés. Ce livret fait partie des lots ainsi offerts. (...) »

Christian POSLANIEC

## LIVRES

### • *Emile Zola éducateur*

Fascicule édité par le C.R.D.P. de Lille,  
1<sup>er</sup> trimestre, 35 F.

« Que des hommes fassent des hommes en les traitant en hommes, n'est-ce pas là tout le problème de l'instruction et de l'éducation. » Citation d'Emile Zola qui introduit le fascicule et qui nous montre un autre visage de l'auteur de *Germinal* et de *J'accuse*.

En effet, Zola romancier « naturaliste », Zola journaliste épris de justice, sont connus. Mais le Zola moraliste, éducateur l'est moins.

La brochure (80 pages) nous invite à le découvrir et, qui sait, à le lire ou le relire dans les textes.

Dans la première partie, on nous livre quelques réflexions de Zola sur l'éducation en général et surtout sur son propre vécu scolaire.

Les pages sur le collège d'Aix : « des années de prison » et sur le lycée parisien qu'il fréquenta, auraient largement mérité de figurer dans les B.T.2 n° 46 et 47 sur *Les écoliers d'autrefois* ou au moins en bibliographie.

Il y passe en revue tous les acteurs de l'école d'alors : les professeurs, les surveillants, l'administration mais aussi l'internat ; il évoque la plupart des disciplines enseignées : « Nous étions dans l'ensemble bons latinistes et hellénistes, brillants en grammaire... mais d'une ignorance crasse en histoire et surtout en géographie, justement parce que ces sciences touchent de trop près le monde vivant. »

Autre citation intéressante et d'avant-garde : « Selon moi, il ne faudrait pas que le nombre des élèves dépassât une vingtaine. » (1)

Ensuite, c'est à travers la fresque des Rougon-Macquart qu'on nous montre le regard éducatif de Zola.

Toutes les générations d'individus qui s'y succèdent vont porter sur l'éducation, plus ou moins directement, consciemment ou non, un jugement, un point de vue, une opinion révélant ceux de Zola.

Au travers de cet ensemble de personnages que le Zola moraliste apparaît. Sa morale est celle, unique et superbe, de la vérité.

« La vérité est saine, c'est dans le fumier des mensonges que poussent toutes les fautes. »

Enfin, troisième partie : pour une éducation nouvelle.

« Les moindres progrès pour l'instruction des hommes demandent des années de gestation douloureuse ; on met un siècle pour obtenir des hommes un peu plus d'équité et de vérité... Que d'années seront nécessaires à cette éducation du peuple et quelle folie de croire aujourd'hui que tous les maux sociaux cesseront parce qu'on aura changé l'étiquette gouvernementale. »

Quelle éducation, quelle école entrevoit-il ? C'est *Vérité*, son dernier roman, qui nous l'expose : à la vérité révélée qu'enseigne le dogme (celle de l'Abbé Marle), à la vérité officielle qu'édicte l'Etat (celle de l'instituteur Hermeline), Zola oppose la vérité innée, cartésienne et que l'esprit découvre en lui par l'exercice de sa volonté (c'est l'autre instituteur Luc Froment qui parle pour lui).

Et c'est dans le travail, concept clé de la pédagogie zolienne, que l'éducation humaine doit parvenir à réconcilier contrainte et volonté libre : « Etre sain, c'est produire. »

Attention, il ne s'agit pas du travail servile, non ce doit être : « L'effort de tous mis en commun pour le bonheur de tous. »

Mais si le savoir est la condition de tout progrès, rien ne se réalisera de définitif sans l'esprit de justice. Cela nous rappelle le « science sans conscience, ruine de l'âme » du compère Rabelais.

La brochure se termine par sa lettre à la jeunesse (1897).

L'auteur de la brochure, Jacques Durin, est un « spécialiste » passionné, auteur d'une thèse de doctorat sur le mal dans l'œuvre de Zola.

Bref, il nous invite à lire ou relire *Travail* (1901), dernier roman et par là-même les B.T.2 n° 46 et 47, P.E.M.F. éditeur.

Pierre HOUSEZ

## REVUES

### • *Pigeon voyageur* n° 17

65 boulevard Arago, 75013 Paris.

Un numéro consacré à la sexualité, la contraception et l'avortement. J'aime bien qu'ils rapprochent ainsi écologie, éducation du corps, des sens, de la sexualité.

Une bonne synthèse qu'ils appellent «équation à plusieurs inconnues» où sont abordés les problèmes de l'exploitation sociale et commerciale des tabous, dénoncés les marchands de phantasmes et proclamé le droit à l'affectivité, pas seulement à la libération sexuelle. Intéressants aussi, parce que documentés, les articles sur la méthode de «contraception douce», en particulier la méthode dite de l'ovulation. Il

y a même une bibliographie, à la fin. Et aussi des tas de petits dessins, d'articulets hors texte, d'information. Un des meilleurs numéros du *Pigeon voyageur*, à mon sens.

Christian POSLANIEC

### • *Une année de lecture* n° 16

Supplément à *Camaraderie*, revue des Francs-Camarades. 18 F.

Comme chaque année les F.F.C. publient un tour d'horizon de tous les livres récemment édités pour les enfants et les adolescents. En plus de la sélection proposée dans un domaine où l'inflation touche également l'abondance des publications nouvelles et où le meilleur côtoie le pire, quelques articles généraux sur l'évolution du livre pour enfants, sur les éditions de poche pour les jeunes, les bibliothèques d'entreprise, l'action des F.F.C. autour du livre.

Il s'agit là d'un document que doivent avoir lu tous ceux qui se préoccupent de la lecture. A classer avec les bulletins de *La joie par les livres* et avec *Trousse-livres*.

M.B.

## DISTRACTIONS

### • *Pauvre Lampil* n° 3

Dessins de Willy LAMBIL, textes de Raoul CAUVIN, Ed. Dupuis.

Le comble du narcissisme, qui se poursuit depuis maintenant trois albums ! Lambil et Cauvin se mettent en scène dans leur vie quotidienne et en particulier dans leurs déboires de créateurs de bandes dessinées. C'est souvent amusant, fort proche de notre propre vie quotidienne et cela change singulièrement des gags téléphonés de maintes B.D. Ici Lampil est une larve larmoyante qui ne bronze, longuement, qu'à la lumière de sa planche à dessin, tandis que son épouse, dynamique, maligne, douée d'humour, s'affaire dans la vie réelle. Rien que ce contraste permanent vaut le coup d'œil.

A lire ou parcourir quand on a envie de se moquer un peu de soi-même car il y a du Lampil en chacun de nous !

Christian POSLANIEC

## Courrier des Lecteurs

### En prise directe avec la vie

Que de choses dites et redites à l'I.C.E.M. ! Les derniers *Educateurs*, tels le n° 4 et le n° 5 m'ont fait relire des articles de P. Yvin dans les *Techniques de vie* n° 210 de novembre 75 et n° 216 de mars 76. A la suite de toutes ces lectures et de cogitations intérieures, une bonne dizaine de pages manuscrites ont suivi. Pourtant je les laisserai de côté car, finalement, j'ai l'impression d'ajouter des écrits à des écrits qui finissent par ne rien résoudre.

Et je ne garde que quelques réflexions découlant du vécu quotidien qui se renouvelle sans cesse... tout en restant immuable par rapport à une forme de vie que nous subissons.

• La mise en pratique d'une pédagogie dans un milieu corporatiste composé de membres très individualistes, la défense de l'école laïque dans un environnement indifférent, face à une école catholique puissante, m'ont appris que foncer «bille en tête», «tous azimuts» use vite son homme. Savoir mesurer ses forces physiques, intellectuelles, choisir les situations, les analyser, porter son effort au bon moment sont essentiels pour tenir dans la bataille. Trop d'entre nous ont durant deux ou trois ans avalé des bouchées trop importantes de réunions, de travaux divers et se sont mis sur la touche le coup de feu passé. Nous avons à apprendre la patience et la

persévérance même si ces deux mots semblent des oubliés du vocabulaire courant actuel.

• Un contact permanent avec les parents est nécessaire pour faire connaître le pourquoi de sa démarche pédagogique. Quitte à se répéter des années durant. Sur des sujets comme les échecs scolaires (un parmi tant d'autres) nous ne manquons pas d'arguments et de vécu dans nos classes pour montrer la relativité de ces échecs par rapport aux capacités des enfants. Nous ouvrons assez me semble-t-il d'ateliers aux possibilités diverses pour prouver et enlever de la tête des parents que l'échec scolaire ne doit pas aboutir à un échec tout court. D'autant que des jeunes qui ont fait des études très correctes se retrouvent aussi démunis que les autres dans le chômage.

• S'il est nécessaire de garder des contacts avec les syndicats et les partis politiques, il est indispensable de vivre avec les événements de son milieu de vie et en particulier avec tous ceux qui touchent l'enfant et les adolescents. Combien de communes ont mis en place des classes de neige dont le but principal était la recherche du prestige et la bonne considération des administrés et non le bien-être des gosses. Ainsi, une commune du secteur donnant à peine le minimum survie en fournitures scolaires offrait un séjour de ski dans les Alpes de trois semaines.

• Vouloir faire de la pédagogie Freinet «totale» dans le contexte actuel de l'école tient lieu dans la plupart des cas de la

démonstration de l'impossible. Ne pas vouloir tenir compte d'une mauvaise architecture, d'effectifs importants de l'entrée en 6<sup>e</sup> en affirmant : «Je fais la pédagogie que je désire» n'arrive pas à convaincre. Et les faits et les résultats risquent vite de retrouver l'environnement contre l'auteur de ce genre d'affirmation.

Je le dis clairement, même si je dois me faire violence : J'introduis en classe des dictées, des rédactions au troisième trimestre et des règles de grammaire. Je me refuse à préparer des enfants paumés dès la 6<sup>e</sup>. Je préfère des enfants lucides à des trop jeunes contestataires qui deviennent vite inopérants et bouffés rapidement par les habitudes traditionnelles. Car je reste convaincu que l'enfant qui a connu la vie coopérative véritable avec le droit à la parole, à l'intervention, aux décisions (pas seulement pour gérer une caisse), l'enfant qui sait chercher, tâtonner, poser des questions sera plus armé pour se battre. Oui il faut choisir ! Et je fais encore un choix quand j'apporte toute mon attention à l'expression écrite et orale. Encore un autre quand je fais pratiquer des sports comme le ski, la voile, le tennis, des sports attachés à des classes sociales et qu'il faut savoir démystifier et démythifier.

Choisir n'est pas abandonner mais c'est savoir lutter... et savoir tenir dans la lutte politique concernant l'enfant.

A. LEFEUVRE  
85 La Barre-des-Monts

## 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 100

- 20 ans d'art enfantin
- Musique : le disque I.C.E.M. n° 22

### 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



198  
Notre théâtre  
d'ombres



902  
Les  
éclipses



437  
Quand tonnent  
les canons



126  
L'information  
télévisée

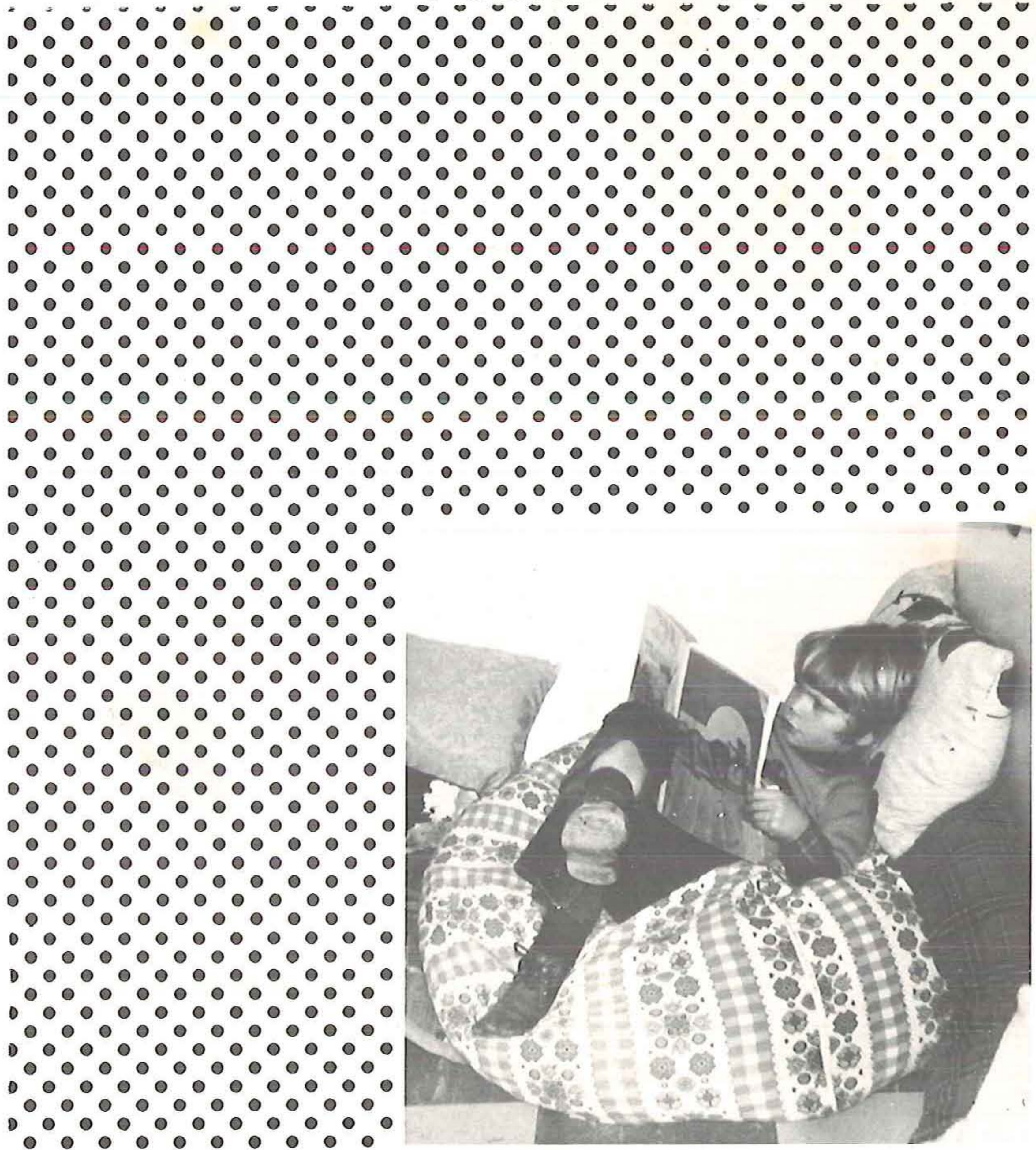
## DES ADRESSES UTILES :

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.

POUR LE COIN LECTURE



**LA**

**NOUVEAU CATALOGUE**

**MARMOTHEQUE**

**Une sélection de 130 titres : des livres,  
des albums d'enfants pour tous les âges.**

*en vente à la C.E.L.*

*B.P. 66 - 06322 Cannes - La Bocca Cedex*

